

Anne-Marie van de Wiel & Piet-Hein van de Ven

Schrijven in het studiehuis

Samen teksten ontwerpen en bespreken op het Montessori College, Nijmegen

In het schooljaar 2000-2001 hebben alle havo- en vwo-scholen de nieuwe examenprogramma's afgewerkt. Voor Nederlands wordt schrijfvaardigheid getoetst door een gedocumenteerde tekst in de vorm van een betoog, een beschouwing of een uiteenzetting. Een handelingsdeel schrijfvaardigheid – het samenstellen van een schrijfdossier – moet eerst naar behoren zijn afgerond. Dit examenvoorschrift laat de leraar Nederlands nog veel ruimte in het vormgeven van het eigen onderwijs (Goosen 2001). Tegelijkertijd beperkt het die ruimte ten opzichte van het verleden. Het opstel, en met name het verhalend opstel, is niet langer toegestaan.

Het examen vertegenwoordigt een vernieuwing in het schrijfvaardigheidsonderwijs. Naast het product (een tekst) staat het proces: het schrijven, het gebruiken van schrijfstrategieën, het door leerlingen reflecteren op hun schrijven en teksten. Het schrijfdossier bedoelt de nadelige effecten van een eenmalige toetsing tegen te gaan. In één examentekst kunnen nu eenmaal niet alle eindtermen schrijfvaardigheid aan bod komen. Het schrijfdossier beoogt daarnaast het schrijfproces zichtbaar te maken voor leraar en leerling. Het aanleggen van een schrijfdossier maakt het mogelijk dat leerlingen meer soorten teksten schrijven, meer versies van één tekst schrijven op basis van docent- of leerlingcommentaar. Leerlingen kunnen in het dossier opdrachten opnemen die de docent geeft ter oefening van specifieke deelvaardigheden, zoals informatie verzamelen en selecteren, een schrijfplan maken, en commentaar verwerken. Daarmee functioneert het

schrijfdossier als instrument ter vernieuwing van het schrijfvaardigheidsonderwijs.

Procesgeïoriënteerd schrijfvaardigheids- onderwijs

Al meer dan een eeuw staat het schrijfonderwijs ter discussie. Het gaat om de te schrijven tekstsoorten, en om het schrijven zelf (Van de Ven 1996). Momenteel is een procesopvatting van schrijven dominant. Dat heeft mede geleid tot examenvoorschriften die een verandering van het schrijfonderwijs misschien niet zozeer afdwingen, dan wel faciliteren. Dat er echter onder 'proces' verschillende visies op taal, didactiek en onderwijs schuilgaan, wordt nauwelijks geproblematiseerd (maar zie Hillocks 1995, Hoel 2000, Van de Ven 2002). Belangrijke nadelen van de schijnconsensus 'schrijven als proces' zijn dat te gemakkelijk wordt verondersteld dat er iets bestaat als een algemene, generale schrijfvaardigheid die geldt voor elk genre, vak, situatie – een veronderstelling die op basis van onderzoek nadrukkelijk moet worden geproblematiseerd (Hillocks 1995, Hoel 2000).

Een ander nadeel is dat de schijnconsensus verhindert dat er een fundamentele discussie wordt gevoerd over taalnormen: zijn die absoluut op basis van taal- en genreconventies, of toch meer cultureel bepaald? Dit leidt niet altijd tot helderheid bij het beoordelen van producten van leerlingen.

Een derde nadeel is dat de consensus leidt tot een tamelijk lineaire opvatting van 'proces', wat evenwel op basis van onderzoek bepaald niet vanzelfsprekend is; niet elke (professionele) auteur begint met een schema (Van Waes 1992, Hoel 2000). Voorts wordt de relatie tussen taal en denken sterk vereenvoudigd. De lineaire procesopvatting is mede gebaseerd op de opvatting dat taal slechts bestaande gedachten codeert. Maar "thought is not merely expressed in words, it comes into existence through them" (Vygotsky 1987, 218). Didactisch gezien levert dit problemen op: leerlingen die schrijven, komen – omdat ze taal gebruiken – op nieuwe ideeën die niet in hun schrijfplan staan!

Hoe er ook over schrijven als proces wordt gedacht, er moet onderwijs gegeven worden. De verschillende visies op schrijven als proces hebben enkele kenmerken gemeen die didac-

tisch relevant zijn en schrijfvaardigheids-onderwijs mede kunnen gaan vormgeven. Belangrijk is dat er in elke procesopvatting drie schrijffasen worden onderscheiden, met hun subfasen:

- *schrijfvoorbereiding*: analyse van de opdracht; bepalen van doel, medium, publiek en genre; informatie verzamelen en selecteren; het ontwerpen van een schrijfsplan;
- *het schrijven* van een eerste versie;
- *revisie*: op basis van feedback herschrijven van de tekst. Die feedback kan van de leraar afkomstig zijn, of van medeleerlingen. Die feedback kan betrekking hebben op alle aspecten van de tekst en het proces en kan zelfs impliceren dat doel, publiek, genre, worden gewijzigd.

Het belangrijkste verschil met het traditionele opstelonderwijs zit hem in de eerste en de derde fase. Als hoogste *doel van schrijfvaardigheids-onderwijs* zou namelijk, op basis van deze schets van schrijven als proces, kunnen gelden, dat het onderwijs *leerlingen tot zelfstandige schrijvers* maakt. Dat wil zeggen dat leerlingen niet alleen in staat zijn een tekst te produceren, maar vooral ook in staat zijn zelfstandig de schrijfvoorbereidende fase én de revisiefase af te werken. Anders geformuleerd: leerlingen dienen voorafgaand aan het schrijven te leren reflecteren op hun schrijven, hun tekst enzovoorts, en ze dienen na afloop opnieuw te reflecteren over opdracht, tekst en proces en op basis van die reflectie dienen ze de tekst te reviseren (product) en een eventuele nieuwe opdracht beter aan te pakken (proces).

Het project 'Actief en zelfstandig Leren'

Aan het Instituut voor Leraar en School van de universiteit van Nijmegen, loopt een project waarin universitaire vakdidactici samenwerken met leraren uit de bovenbouw voortgezet onderwijs. Het hoofddoel van het project is tweeledig. Het gaat om het vormgeven van actief en zelfstandig leren van leerlingen binnen verschillende schoolvakken én om het bevorderen van de professionele ontwikkeling van docenten en opleiders gericht op het actief en zelfstandig leren van leerlingen. Het actief en zelfstandig leren van leerlingen wordt toegespitst op het werken met opdrachten en de reflectie daarop door de leerlingen.

De centrale vragen zijn:

- 1 hoe stuur en begeleid je leerlingen zodanig dat ze geïnteresseerd zijn in het eigen leren en het daarop reflecteren met het oog op de ontwikkeling van zelfstandig leren?
- 2 Wat zijn stimulerende leeractiviteiten en leeromgevingen voor docenten en andere betrokkenen (opleiders) met het oog op de sturing en begeleiding van zelfstandig lerende leerlingen?

Als leraar (Anne-Marie) en vakdidacticus (Piet-Hein) zijn wij bij dat AZL-project betrokken. Met leraren van twee andere scholen in de omgeving ontwikkelen we samen opdrachten voor de leerlingen in de tweede fase. We realiseren die opdrachten, we evalueren ze en stellen ze zonodig bij. Daarbij proberen we steeds ook rekening te houden met de ervaringen van leerlingen, van wie we er steeds een paar proberen te interviewen. De betrokken leraren delen in elk geval één probleem: hoe leerlingen bij het schrijven te laten reflecteren. Die reflectie blijkt voor de meeste leerlingen nogal problematisch, een ervaring die op basis van onderzoek gemakkelijk kan worden gegeneraliseerd (Hoogeveen & Bonset 1998; Blackburn-Brockman 2001).

Vwo-5-leerlingen over schrijven

Het aanleggen van een schrijfdossier en het oefenen in het schrijven van betoog, beschouwing en uiteenzetting start op het Nijmeegs Montessoricollege in vwo-4. Dan begint Anne-Marie met een bouwplan uit te leggen. Voor het betoog bijvoorbeeld:

- in de inleiding een stelling, onderbouwd door bijvoorbeeld een anekdote of een probleembeschrijving;
- in de kern drie alinea's met één argument per alinea, een tegenargument;
- het slot: afronding, conclusie, herhaling eerder genoemde standpunten, prikkelende eindzin en dergelijke.

Anne-Marie eist van de leerlingen dat ze eerst een bouwplan inleveren. Als dat is goedgekeurd, dan mag de tekst geschreven worden. In drie interviews met telkens twee leerlingen uit vwo-5 probeerde Piet-Hein na te gaan wat deze leerlingen vonden van deze benadering en hoe ze überhaupt dachten over schrijven en schrijfvaardigheids-onderwijs. Opnieuw bleek de

reflectie op het schrijven en de tekst een groot probleem. In de interviews spitste die problematiek zich toe op het bouwplan. De zes leerlingen reageerden ieder op hun eigen manier op die verplichting:

Steven: "Ik ben nooit zo goed in die bouwschema's en zo, ja, ik vind het allemaal wel een beetje lastig. Ik kan voor mezelf vind ik veel beter gewoon gaan schrijven en dan komt er een aardig verhaaltje uit. (...) Ik kwam er eigenlijk later pas achter dat ik ook nog een afsluiting moest, heb ik daar, heb ik ingezet (...) en dat was het. Toen heb ik het bouwplan nog even gemaakt, gewoon gekeken wat ik heb geschreven".

PH: "Dus het bouwplan heb je achteraf gemaakt. Eerst gebouwd, en toen heb je de bouwtekening gemaakt."

Steven: "Ja".

Simon: "Ik begin gewoon, ik lees een beetje wat de opdracht is, en ik begin gewoon te schrijven. Ik bedenken even voor mezelf een vraagstelling, en ja, ik ga na hoe ik er nou echt zelf over denk en dan begin ik te schrijven (...) En dan zie ik wel waar ik uitkom. En als ik dan klaar ben, ja, als ik het gevoel heb dat het af is, ga ik het aantal woorden tellen en nog eens nakijken of het echt goed is."

PH: "Waar let je dan op of het echt goed is?"

Simon: "Nou, of er genoeg diepgang in zit dus, of ik me aan de opdracht gehouden heb en aan het bouwplan zoals het boek het voorschrijft".

Elly: "En dan schrijf ik, of dan ga ik voor mezelf na even heel kort van in verschillende alinea's kan dit en dit en dit staan, dat is misschien een soort bouwplan dat je dan maakt, maar niet het officiële bouwplan met hoofdletters, en dan ga ik schrijven. En dan schrijf ik het een keer, inleiding en de verschillende alinea's en het slot, het slot moet leuk zijn, dat is wel belangrijk. En dan heb ik het in klad en dan doet je hand al flink pijn en dan doe ik het ook nog een keer in het net over want dan haal je er weer een heleboel kromme zinnen uit en zo en daardoor komt het dat ik weinig spelfouten maak over het algemeen. En dan schrijf ik het nog een keer over en soms is de tweede versie dan totaal anders dan de eerste versie. Ik heb er wel eens een hele alinea uitgelaten omdat ik dacht van nee Elly, dat slaat nergens op."

Elly blijkt niet alleen kritisch ten opzichte van haar eigen tekst, maar ook ten opzichte van het bouwplan:

Elly: "Ik vind het schrijven van zo'n betoog (...) ik vind het over het algemeen wel leuk, maar het is niet creatief. Het is niet, ze geven in het boek een bepaald

een bepaald beeld van zo en zo moet het. In de inleiding moet, ja, een algemene inleiding, in de kern moet dit en dit en dit en in het slot moet dat en dat en dat, en dat vind ik dus niet erg vrij. Ze geven je een bepaald model; waar je je tekst aan kan ophangen."

PH: "Je hebt teveel voorschriften?"

Elly: "Ja, ja, vind ik echt. Dat is bij een beschouwing eigenlijk nog erger. Want dan is het echt van, je hebt een inleiding, daarin schrijf je een algemeen stuk of je mag ook nog kiezen voor een anekdote, nou dat mag dan nog net, en dan komt de hoofdvraag, en dan komt alinea 1 en dat is bijvoorbeeld een stelling voor of een argument voor en dan alinea 2 is een argument tegen en dan denk ik echt van ja. En misschien moet dat zo en wordt dat losser gelaten maar nu vind ik echt, nou ja, nee, dat is niet creatief."

Elly, Steven en Simon weten wat een bouwplan is, maar gebruiken het niet echt of zien er liever van af. Henk, Frieda en Ronald daarentegen staan er positiever tegenover.

Henk: "We wisten al een tijdje van tevoren dat we een betoog moesten schrijven. En dan heb ik toen volgens mij gewoon zo'n bouwschema voor gepakt, dat heb ik een tijdje bekeken thuis, en dan heb ik hier dus een bouwschema op neergezet, met de inleiding, de kern, de conclusie en daarna alle alinea's, de kopjes ervan, daarna ben ik volgens mij gaan schrijven. (...) Dan begin ik liever met de inleiding, vooraan in het bouwschema, en dan werk ik een voor een die alinea's af. En als ik daarmee klaar ben, bedenk ik zelf nog een conclusie."

Frieda: "Bij een betoog moet je in de kern volgens mij minimaal drie voorargumenten en een tegenargument kunnen ontkrachten, en bij een beschouwing gaat het er vooral om dat je zowel voors als tegens hebt, zodat de lezer zijn eigen mening kan vormen en bij een uiteenzetting is het echt goede informatie geven."

Ronald: "Eerst gewoon begonnen met een leuk onderwerp uit te zoeken van het stencil, en kijken wat ik er allemaal van weet, en dan een bouwplan maken. De inleiding, de hoofdvraag, kern de argumenten en dan de conclusie. (...). Eventueel na brainstorm: alles wat gewoon in je hoofd opkomt over het onderwerp. Alle mogelijke argumenten voor of tegen."

Ze hebben alle drie een redelijke declaratieve kennis van een bouwplan. Ze merken dat het gebruik maken van het aangereikte schema werkt. Ronald heeft voor zijn tweede betoog een bouwplan gebruikt, in tegenstelling tot de eerste keer: "Het is de tweede keer dat ik een betoog

heb geschreven of zo, de eerste keer snapte ik er echt helemaal niks van. Had ik echt zo'n hele warboel. En de tweede keer ging het gewoon beter."

PH: "Kun je aangeven wat de tweede keer beter ging?"

Ronald: "Ja, ik heb een bouwplan gebruikt, de eerste keer niet."

Frieda zegt over de functie van ene bouwplan: "Het geeft je een overzicht over wat je nog moet gaan schrijven. Op een gegeven moment ben je met een argument bezig, ben je op de helft, en dan denk je waar ben ik nu eigenlijk mee bezig? En dan kijk je in je bouwplan en dan, o ja, dat moet ik nog meer erin zetten."

PH: *Het bouwplan geeft houvast?*

Frieda: *Ja, een beetje structuur in je tekst. Dat je op een gegeven moment niet meer denkt van wat ben ik nou in godsnaam aan het doen."*

Van de zes geïnterviewde leerlingen stellen er zich drie negatief op ten opzichte van het bouwplan. Drie andere gebruiken het naar eigen zeggen wel, in tweede instantie (Ronald), als overzichtsdocument (Frieda), of als voorgeschreven schema (Henk, maar dit geldt ook voor Frieda en Ronald). Daarnaast tonen ze alle zes nogal wat aarzeling ten aanzien van het herschrijven van hun tekst. Steven: *"Herschrijven ja, sowieso als het iets te slordig is of zo dan schrijf ik het nooit opnieuw, hooguit als het echt belangrijk is, maar ik ga niet als ik net twee uur heb zitten zwoegen op een beschouwing ga ik echt niet ook nog eens een kwartier waar ik net over heb geschreven nog een keer schrijven."*

We trekken de conclusie dat reflecteren op schrijven en tekst niet de meest voor de hand liggende schrijfactiviteit van deze leerlingen is. Een gegeven dat door Anne-Marie op basis van ervaring kan worden gegeneraliseerd over de hele klas. Een gegeven dat ook nadrukkelijk uit interviews met leerlingen van andere scholen blijkt (Janssen & Van de Ven 2001) en uit onderzoek (Blackburn-Brockman 2001). Als de geïnterviewde leerlingen al een bouwplan gebruiken, dan gebruiken ze dat niet als middel om na te denken over hun tekst, maar als een soort van voorgeschreven schema dat slechts ingevuld moet worden met inhoud. Simon drukt dat als volgt uit: *"Mijn hele beschouwing is bijna letterlijk overgeschreven uit krantenartikelen."* Het voorbeeld van een bouwplan door Anne-

Marie gegeven in klas 4, wordt door de leerlingen niet opgepakt als hulpmiddel, maar als voorschrift. Het functioneert niet als hulpmiddel tot nadenken over hun schrijven en hun tekst.

Vormgeving van een lessenserie

In de interviews vroeg Piet-Hein de leerlingen hoe zij het schrijfonderwijs zouden inrichten, wat voor onderwijs, aanwijzingen, hulp ze van Anne-Marie zouden willen krijgen. Dat leverde enkele ideeën op. In het interview met Henk en Steven kwamen aanknopingspunten naar voren die bruikbaar lijken voor reflectie op het schrijfproces en op de tekst.

Henk: *"Misschien een keertje samen misschien iets schrijven of zo, met de hele klas, gewoon klassikaal?"*

PH: *"Zie je dat zitten, dadelijk een ander punt, je mag een heleboel noemen, zie je dat zitten samen schrijven?"*

Steven: *"Ja, maar ik denk dat je dan toch niet je jezelf daarin ontwikkelt, zeg maar, dat je, in feite kun je gaan zitten, niks doen, overschrijven, wat de rest ook doet."*

Henk: *(Lacht)" ja"*.

PH (tegen Henk): *"Overtuig Steven eens van de zin van het samen schrijven"*

Henk: *"Nou als je in ieder geval klassikaal doet, en je doet zeg maar samen met Anne-Marie weet je in ieder geval hoe je dat soort dingen het aan moet pakken, heb je het al gewoon een keer gedaan. En als je dan niet oplet is dat je eigen probleem."*

Steven: *"Ja maar opletten, ik bedoel als je met een klas dat doet, dan, je kunt niet allemaal door elkaar gaan brullen"*.

Henk: *"Wat je misschien beter zou kunnen doen is als je er een paar lessen aan besteedt, en dan bijvoorbeeld een les gezamenlijk een heel betoog maken, en dan een keer de onderdelen los, dus eerst gezamenlijk een inleiding maken en dan zelf eens een keer een inleiding proberen te maken, en dat die dan ook goed nabesproken wordt, dat je gewoon, ja, kost natuurlijk ontzettend veel tijd."*

Het idee van Henk werd door ons opgepikt en leidde tot een concrete lessenreeks in vwo-5 die door ons in samenwerking met de toenmalige LIO Floor van Maren werd uitgevoerd. Dat we kozen voor Henks idee en niet voor andere geopperde ideeën heeft de volgende achtergrond. Hillocks (1995) onderscheidt drie verschillende schrijfdidactieken. Hij noemt ze achtereenvolgens:

- *the presentational mode*: de docent legt uit hoe het moet, ervan uitgaand dat deze uitleg zonder meer door de leerling wordt opgeslagen en dat de leerling er vervolgens mee aan het werk kan gaan. Het is een benadering gebaseerd op een transmissie-model, een docentgestuurd onderwijs, kortom het traditionele onderwijsmodel.
- *The natural process mode*: een schrijfdidactische benadering, waarin leerlingen vooral worden gefaciliteerd met elkaar aan de slag te gaan, te schrijven, commentaar op elkaars teksten te leveren en zodoende steeds verder te groeien als schrijver. Het belang van deze benadering is volgens Hillocks dat ze breekt met het belang van de uitsluitende docentinstructie en het belang van collaborative learning benadrukt.
- *The environmental mode*: een synthese van beide, gebaseerd op Vygotsky's idee "learning precedes development" (Hillocks 1995, 55). De docent instrueert, geeft uitleg over specifieke leertaken, in dit geval over een specifieke tekstsoort. De leertaken zijn gebaseerd op wat de leerlingen al kunnen, en hebben het oogmerk die kennis en/of vaardigheid verder uit te breiden. Belangrijke kenmerken van deze benadering zijn 'structural support' en 'small-peer-group support'. (id. 62). Onder 'structural support' verstaat Hillocks dat een complexe schrijftaak zo wordt aangeboden dat leerlingen niet met alle complexiteit in een keer worden geconfronteerd. Het belang van 'small-peer-group support' komt voort uit Hillocks meta-analyse van onderzoek naar schrijfvaardigheid. Veel onderzoeksresultaten "strongly indicate that problem-centered peer-group interaction (...) is chiefly responsible for the gains made by the environmental groups" (Hillocks 1995, 64). Ook in Hoels (2000) samenvattende studie naar schrijfvaardigheidsonderwijs wordt het belang van mondelinge interactie bij het schrijven benadrukt. Henks idee ligt dicht bij deze environmental mode. Bovendien sloot Henks idee aan bij Piet-Heins positieve ervaringen met schrijven in groepen met studenten Nederlands (Eckringa 1994, Molenaars 1994). Kortom, we besloten Henks idee verder uit te werken, de vwo-5 leerlingen natuurlijk niet verhelend dat we een idee van een van hen gingen uitwerken.

In maart 2001 ging die lessenserie van start. Om nogal pragmatische redenen (tijdgebrek) besloten we de opdracht te koppelen aan wat op dat moment aan de orde was binnen het literatuuronderwijs aan de klas. Vwo-5-leerlingen moesten een beschouwing schrijven over Couperus, naar aanleiding van de verfilming van Eline Vere. Vanwege het experimentele karakter van deze lessenserie werd de opbouw van het werkplan gedetailleerd op papier gezet, zodat er een instructieve handleiding ontstond. De complexiteit van het organisatorische deel van de opdracht vroeg om duidelijkheid.

De doelstellingen voor leerlingen waren:

- 1 Ze moesten in een groep een beschouwing schrijven. We dwongen hen tot overleg vooraf, zodat ze wel over de tekst moesten praten en nadenken, keuzes moesten aangeven en verdedigen.
- 2 We hoopten dat ze zodoende automatisch een stappenplan zouden gaan gebruiken voor het schrijven van teksten. Ze konden zo ontdekken dat een bouwplan een belangrijk middel kan zijn, geen doel op zich.
- 3 Daarnaast wilden we dat zij vragen leerden stellen over teksten van elkaar om zo inzicht te verwerven in het schrijven van hun eigen tekst. Zij moeten dat doen in actieve samenwerking met elkaar, eveneens een belangrijk leerproces

Doelstellingen voor ons waren:

- 1 dat wij leerlingen zouden leren hardop denkend hun schrijfproces te reguleren,
- 2 dat wij de correctielast zouden terugbrengen en
- 3 dat wij ervaring konden opdoen met actief en zelfstandig leren van een vaardigheid.

Een lessenreeks schrijfvaardigheid

De lessenreeks in vwo-5 bestond uit drie lessen (op het Montessori duurt een les 70 minuten). Eén les ter voorbereiding van het literaire deel: de film kijken, secundaire literatuur raadplegen en twee lessen voor het schrijfvaardigheidsdeel: het in twee evenredig grote groepen (zogenaaamde stamgroepen) voorbereiden, schrijven en bespreken van de beschouwing. Binnen deze lessen waren er een zestal ronden te

onderscheiden, die door beide groepen afzonderlijk werden doorlopen, en waarvoor zij soms in tweetallen uiteengingen. De aangegeven tijd bij de diverse ronden is een richttijd, die naar eigen inzicht en ervaring kan worden aangepast. Ook de indeling van de groepen kan binnen kleine marges worden aangepast naar op de eigen praktijk. We geven hier alleen de opzet van de twee schrijflessen zoals we die in eerste instantie samen met Floor aan vwo-5 gaven.

Les 1

- **inleiding:** de aanleiding (interviews, idee van Henk), het doel en de opzet van de lessen
 - **oriëntatieronde** (30 minuten) in de stamgroep
1. Oriëntatie op de opdracht. Die luidde: schrijf een beschouwing met een literaire, maatschappelijke of filosofische invalshoek naar aanleiding van een tweetal gegeven onderwerpen met betrekking tot de schijver Louis Couperus.
 2. Bepalen van het tekstdoel dat past bij de tekstsoort (algemeen en concreet tekstdoel).
 3. Het bepalen van het publiek waarvoor je schrijft.
 4. Bepalen van de schrijfstijl die hoort bij het gekozen tekstdoel en publiek.
 5. Starten met brainstormen over de opdracht en de invulling daarvan (associatief begrippen opschrijven, een semantisch woordveld maken met midden in een centraal begrip en daaromheen begrippen die daarmee samenhangen, topische vragen stellen).
 6. Maak een bouwplan voor het schrijven van de beschouwing (een vraag-antwoordmodel, een verleden-heden-toekomstmodel of een synthesesemodel). Dit bouwplan moet minimaal bestaan uit: inleiding, kern (in twee delen) en slot.

Met deze opdracht in de oriëntatieronde hopen we voldoende 'structural support' te hebben verschaft.

Ieder lid van de stamgroep noteert tijdens de groepsbespreking van dit stappenplan de uitwerking van elke stap in een logboek, om de reflectieve vaardigheden en betrokkenheid van iedere deelnemer te vergroten. Als dit allemaal duidelijk is, gaan de groepsleden uiteen om in de aangewezen duo's hun tekstgedeelte te gaan schrijven.

- Eerste schrijfronde (30 minuten) in tweetallen
Binnen de stamgroep werden subgroepen van liefst twee personen gevormd en werd de naam van het tekstdeel dat een leerling schrijft op een naam bordje geschreven. Dus:

- 2 personen > schrijven van de inleiding
- 2 personen > schrijven van het eerste deel van de kern
- 2 personen > schrijven van het tweede deel van de kern
- 2 personen > schrijven van het slot
(als er meer personen zijn, maak dan een of meerdere drietallen).

Iedere subgroep schrijft zijn tekstdeel en zorgt voor twee identieke versies. Deze subgroep vormt vanaf nu een basiskoppel. Het werkproces wordt globaal in het logboek genoteerd.

Les 2

- Eerste commentaarronde (30 minuten) in (nieuwe) tweetallen uit de stamgroep
Het basiskoppel gaat uiteen en vormt een nieuw koppel voor deze tweede schrijfronde. Dit koppel wordt gevormd om de aansluiting tussen de diverse tekstdelen te gaan regelen (het naam bordje wordt meegenomen):

Basiskoppel inleiding verdeelt zich in:

- 1 persoon Inleiding – 1 persoon eerste deel kern
- 1 persoon Inleiding – 1 persoon slot

Basiskoppel eerste deel van de kern verdeelt zich in:

- 1 persoon eerste deel kern – 1 persoon tweede deel kern
- 1 persoon eerste deel kern – 1 persoon inleiding

Basiskoppel tweede deel van de kern verdeelt zich in:

- 1 persoon tweede deel kern – 1 persoon slot
- 1 persoon tweede deel kern – 1 persoon eerste deel kern

Basiskoppel slot verdeelt zich in:

- 1 persoon slot – 1 persoon inleiding
- 1 persoon slot – 1 persoon tweede deel kern

In deze schrijfronde ontvangen de leerlingen herschrijfadvisen (zie bijlage 1, lijst met beoordelingscriteria) op de eerste versie van hun tekstdeel. Daarnaast wordt eventueel nog voor verdere afstemming gezorgd. Dit herschrijfadvis wordt in het logboek genoteerd.

Daarnaast beschrijft de leerling in een paar zinnen hoe de samenwerking verliep.

- Tweede schrijfronde (30 minuten)

De tweetallen uit de eerste commentaarroude gaan terug in hun basiskoppel. Ze verwerken de herschrijfadvisen in een tweede versie van hun tekstdeel.

Les 3

- Laatste schrijfronde (30 minuten): stamgroep

In deze ronde gaan de leerlingen terug in de stamgroep. Ze voegen de afzonderlijke tekstdelen samen tot een tekst. Vervolgens wordt door een van hen de tekst hardop voorgelezen. De groep beziet in hoeverre de samenhang tussen de tekstdelen voldoende is uitgewerkt, waarbij ook gelet wordt op signaal- en verbindingswoorden. De hele tekst wordt nu gezamenlijk gecorrigeerd (zie de beoordelingscriteria uit de bijlage). Elke leerling beschrijft in het persoonlijke logboek in een paar zinnen het resultaat van het gesprek in de stamgroep over de definitieve tekst.

- Slotronde (30 minuten)

De stamgroepen wisselen de teksten uit. De teksten van andere stamgroepen worden in elke stamgroep hardop voorgelezen. Elke groep krijgt de opdracht tot reconstructie van de beslissingen die gemaakt zijn door de schrijvers in de oriëntatieronde van de te evalueren tekst. Dit wordt genoteerd. Een woordvoerder presenteert de uitkomsten van deze reconstructie in de stamgroep die de besproken tekst heeft geschreven. In de vorm van een kort gesprek wordt vastgesteld of de reconstructie overeenkomt met de intenties van de schrijvers uit de andere stamgroep.

Evaluatie

Na de lessenserie hebben we de leerlingen gevraagd op te schrijven wat ze ervan geleerd hadden, wat ze ervan vonden en of ze suggesties hadden voor het geval we dit nog eens wilden doen. Hun antwoorden zijn door ons geïnventariseerd. Van de in totaal 21 leerlingen kwamen 15 opmerkingen die konden worden geduid in termen van belang hechten aan een bouwplan. Voorts bleek dat het bepalen van de doelgroep voor de helft van de klas (11

leerlingen) een probleem was. Een ander onderwerp was een belangrijke aanwijzing voor een volgende keer. Het samenwerken in de stamgroep bleek voor enkelen moeilijk, maar wel leerzaam (8), voor sommigen was dat een van de leukere kanten van de opdracht (4). Een aantal opmerkingen kan worden ondergebracht onder de noemer van overleg over de tekst en het belang daarvan (10). De drie lessen werden door ons drieën kort nabesproken. Uit deze nabesprekingen en de evaluatie door de leerlingen concluderen we dat de lessenreeks in vwo-5 in hoofdlijnen heeft opgeleverd wat wij ervan verwachtten. Leerlingen moesten overleggen, in twee- of drietallen hun eigen ideeën over de tekst aan de ander expliciteren of de schrijver bevragen over wat hij geschreven had. Een bouwplan bleek onmisbaar en het gebruik ervan werd in deze situatie in elk geval positief gewaardeerd. De klas heeft, door deze opzet, nadrukkelijk het schrijven in stappen moeten vormgeven, stil moeten staan bij de diverse fasen en de keuzes daarbij, en is zich daarvan bewust geworden. Overigens bleek de keuze voor het onderwerp 'Couperus' niet uitnodigend genoeg. Er viel eigenlijk te weinig te bespreken voor wat betreft het onderwerp. Het was te 'wetenschappelijk' voor een eerste aanzet tot deze activerende schrijfdidactiek. De leerlingen bleken te weinig 'eigenaar' van hun tekst (Hillocks 1995, 64).

Anne-Marie heeft deze lessenserie in diverse varianten uitgeprobeerd in andere klassen (vwo-6, havo-5 en vwo-4). De structuur van de opdracht is namelijk heel dankbaar: er kan naar hartelust gevarieerd worden op het grondthema, in de duur van schrijfronden, de aard van de opdracht, in relatie tot de klas waarin deze didactiek wordt toegepast. Het viel op dat de opdracht erg goed liep in klassen of groepen die goed konden samenwerken. Als er bijvoorbeeld een onduidelijkheid was in het bouwplan uit de oriëntatieronde, wisten deze groepen dat in de eerste schrijfronde, effectief communicerend, bij te sturen. Een harmonieuze sfeer in de klas bevorderde bovendien de werklust van de leerlingen. Van de andere kant is het mogelijk door de groepssamenstelling zelf in de hand te houden de samenwerking tussen leerlingen die nooit samenwerken, te ontwikkelen. Door deze

opdracht wordt het belang van het bouwplan voor leerlingen wel degelijk groter. Geen of een slecht bouwplan in de stamgroep betekent immers dat de tweetallen 'zwemmen' in de volgende schrijfronden. Het bouwplan is het fundament van hun schrijvershuis. De rol van de docent is die van een begeleider, een bewaker van leerprocessen. Het door de docent geven van commentaar bij de tekst, wordt minder tijdrovend en veel effectiever. De correctielast wordt teruggebracht van dertig tot twee of drie teksten per klas. Tijdens het schrijfsproces zelf sturen leerlingen elkaar voortdurend bij, ze stellen vragen, de tekst wordt hardop gelezen. Er is sprake van een voortdurend herschrijfprincipe, wat al tijdens het schrijven een betere tekst oplevert. Leerlingen vinden het leuk om op deze manier te schrijven. Ze leren door elkaar veel over hun eigen aanpak van het schrijven van een tekst. De lessenserie oogt, met zijn stamgroepen en basiskoppels misschien wel erg ingewikkeld. De kern is echter dat de lessenserie de leerlingen dwingt af te stappen van de door hen opgebouwde schrijfroutine van 'linksboven beginnen en rechtsonder eindigen'.

Vervolg

Deze eerste verkenningen op het gebied van het samen schrijven zijn in ieder geval veelbelovend. De ervaringen komen overeen met eerder gerapporteerde (Molenaars 1994, Eckringa 1994). En met de eerste ervaringen op een van de andere AZL-scholen. In de toekomst willen we op het Montessori zeker doorgaan met deze didactiek, waarbij we ook de voorfase van informatieverwerving willen gaan betrekken. Daarnaast willen we proberen het proces meer onderzoeksmatig aan te pakken. Er waren in alle schrijfronden voortdurend gesprekjes over inhoud en vorm van het te schrijven gedeelte. Bij een volgende experiment willen we deze gesprekjes zoveel mogelijk op band opnemen om ze beter te kunnen analyseren. Daarnaast kunnen bij nieuwe klassen niet alleen voorafgaand aan, maar ook tussendoor en na afloop leerlingen worden geïnterviewd over hun bevindingen. Ook de logboeken bieden data voor systematischer analyse dan tot nu toe. Een vraag voor het vervolg is ook wat de individuele leerling met deze ervaringen doet bij meer individuele schrijfoopdrachten.

Literatuur

- Blackburn-Brockman, E., Prewriting, planning, and professional communication. In: *English Journal* 91,2, 2001, blz. 51-54.
- Eckringa, P., Het Nijmeegse scriptorium (1993). In: *Moer* nr. 4, 1994, blz. 153-158.
- Goosen, H., De inrichting van het nieuwe examen schrijfvaardigheid. In: *Levende Talen* 2, 4, 2001, blz. 20-26.
- Hillocks Jr., G., *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York, Teachers College Columbia UP, 1995.
- Hoel, T. Løkensgard, *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo, Gyldendal Akademisk, 2000.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H., *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Leuven/Apeldoorn, Garant, 1998.
- Janssen, M. & Ven, P.H. van de, "het studiehuis is één groot gepland iets". Leren leren in het schoolvak Nederlands. In: Imants, J. & Kamp, M. (red.), *Samenspel. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen, Instituut voor Leraar en School, 2001, blz. 53-84.
- Molenaars, H.M., Het resultaat van procesgericht schrijfonderwijs. In: *Moer* nr. 4, 1994, blz. 149-153.
- Ven, P.H. van de, *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.
- Ven, P.H. van de, *Mother tongue teaching and learning: writing*, 2002, in: http://ive.pa-linz.ac.at/etextbook_new/
- Waes, L.L.M. van, Schrijfprofielen van computerschrijvers. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing* 14, 3, 1992, blz. 195-205.
- Vygotsky, L., *Thought and language*. Cambridge Mass., MIT, 1987.

Bijlage

Lijst met mogelijke beoordelingscriteria

• Opbouw van de tekst:	WEL	NIET	• Functie tekstdelen duidelijk?:	O	T	V	G
Titel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Alinea-indeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Functie inleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbindingswoorden en -zinnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Functie kern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Functie slot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	• Inhoud:				
• Taalbeheersing:	O	T	V	G			
Spelling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Interpunctie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Formuleren/zinsbouw	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
			Argumentatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			Hebben de schrijvers zich in het onderwerp verdiept?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Stichting Methode De Haan

Ideële stichting ter verbetering van het onderwijs

DYSLECTISCH en / of TAALZWAK

Een taalkundig probleem met een taalkundige oplossing

De stichting verzorgt:

- informatie, consultatie - aanvankelijk lezen en schrijven (Nederlands)
- remedial teaching - aanvankelijk lezen en schrijven (Engels)
- dyslexieverklaring - aanvankelijk lezen en schrijven (Frans)
- voorlichting op scholen
- voorlichting aan ouders
- opleiding Methode De Haan
- gratis dyslexiekrant

Infonummers: 020-4687339 / 6935834 / 06-22453538

Secretariaat: 073-6411604

www.methodedehaan.nl

info@methodedehaan.nl