

# Jordan Martens, Suzanne Sallevelt, Suzanne Vrinte & Piet-Hein van de Ven

---

## Een palet aan teksten

---

### Peer tutoring op het Elzendaal College

---

*In de afgelopen twee jaar zijn de auteurs van dit palet betrokken geweest bij een experiment met peer tutoring op het Elzendaal College in Boxmeer. Een experiment dat in het schooljaar 2001-2002 op zeer bescheiden schaal begon bij het schrijfvaardigheidsonderwijs Nederlands. In het tweede jaar werd het aantal betrokken leerlingen wat groter, en werd het experiment uitgebreid naar het onderdeel mondelinge taalvaardigheid. In het komend jaar 2003-2004 wordt peer tutoring voortgezet en wordt gezien of meer vakonderdelen en ook andere vakken in de school er gebruik van kunnen gaan maken. Alle betrokken personen aan dit experiment: de tutores, de docent en de begeleidende vakdidacticus beschrijven ieder op hun eigen wijze hun ervaringen.*

---

In de internationale literatuur over schrijfvaardigheid wordt vaak aandacht besteed aan het begrip 'voice' of 'position' (Smidt 2002). Het gaat dan over de 'rol' van de schrijver van de tekst in die tekst. Elke schrijver geeft een 'voice' aan een tekst. In bovenstaande alinea is die voice die van een wat afstandelijke auteur, die zichzelf en zijn mede-auteurs 'positioneert' in de derde persoon: "de auteurs van dit palet". Als ik (Piet-Hein van de Ven) in de ik-vorm had geschreven, had ik voor een andere voice gekozen – hetgeen bij dezen gebeurt. Een voice geeft ook het perspectief aan van waaruit de tekst geschreven wordt, een perspectief dat het onderwerp kleurt. Het onderhavige palet bevat teksten over peer tutoring die vanuit vier perspectieven zijn geschreven. Natuurlijk hebben we (merkt u de perspectiefwisseling?) van tevoren over ieders bijdrage gesproken en is er tijdens het schrijven contact geweest. Er zijn

revisievoorstellen gedaan en verwerkt en uiteindelijk heeft één van ons (wat zou deze verandering van 'voice' betekenen?) de eindredactie gevoerd. We hebben de mogelijkheid besproken er één, alles samenvattende en coherente tekst van te maken. Maar we hebben er uiteindelijk voor gekozen een bundeltje van teksten te publiceren, omdat dat ons in staat stelde de vier perspectieven op peer tutoring alle vier tot hun recht te laten komen. Dit palet aan teksten geeft dus kleur aan vier verschillende voices over peer tutoring in de tweede fase vo. Suzanne Sallevelt en Suzanne Vrinte hebben als leerling van eerst 5 en later 6 vwo gefunctioneerd als tutores. Zij beschrijven, elk op eigen wijze, hun ervaringen en hun leerresultaat. Jordan Martens is docent Nederlands, die vanuit die rol de context en de ontwikkeling van de peer tutoring beschrijft. Piet-Hein van de Ven is de begeleidende vakdidacticus.

We gaan eerst in op peer tutoring als didactiek voor de tweede fase voortgezet onderwijs. Daarna volgt de ontwikkelingsgang op de school. Vervolgens komen de ervaringen van de tutores aan de orde. We eindigen met een concluderende tekst waarin ook, door middel van citaten uit verslagen van en interviews met tuteurs, weer enkele andere 'voices' kleur geven aan het geheel.

### Het onderwijs in de tweede fase VO

(Piet-Hein van de Ven)

Het onderwijs in de tweede fase voortgezet onderwijs beoogt onder meer leerlingen te 'leren leren'. Dat wil zeggen dat leerlingen worden aangezet zelfstandig leertaken uit te voeren, en hun eigen leergedrag te reguleren. Ze dienen keuzes te leren maken over hoe bepaalde taken aan te pakken, en hoe zo effectief en efficiënt mogelijk te werk te gaan (zie onder meer Bonset & Mulder 2000). Het onderwijs in de tweede fase moet meer en meer door de leerling zelf gestuurd worden, binnen de die zelfstandigheid inperkende kaders van PTA's en examenprogramma. Zelfstandig leren wil niet bepaald zeggen individueel en geïsoleerd leren. Integendeel, leren is in belangrijke mate een sociaal proces. Interactie en in die interactie gegeven feedback zijn er belangrijke voorwaarden voor. Juist in de tweede fase voortgezet onderwijs, waarin veel leerlingen zelfstandig,

individueel of in kleine groepen leertaken uitvoeren zonder directe 'bemoeienis' van een docent, is die feedback uiterst relevant. Het studiehuis staat of valt onzes inziens met de mogelijkheden voor leerlingen om informatieve en ondersteunende feedback te krijgen, feedback die niet alleen gericht is op het product dat de leerlingen inleveren, maar die met name ook ingaat op de wijze waarop leerlingen de taak hebben aangepakt. Anders geformuleerd: interactie is een sleutelbegrip in de didactiek van het zelfstandig leren. Een van de grootste problemen voor leraren in het Nederlandse studiehuis is dan ook het veel te grote aantal leerlingen <sup>1)</sup>, en zeker voor het vak Nederlands vormt dat een probleem (Bonset & De Kruijk 2002). Er is weinig tijd voor contact tussen leraar en leerlingen, waardoor de zo noodzakelijke feedback op lees- of schrijfdossier vaak beperkt wordt tot het allernoodzakelijkste (Van Veen, Slegers & Van de Ven z.j.; Van Veen 2003).

In het kader van het project 'Actief en Zelfstandig Leren binnen de schoolvakken' (zie Van de Wiel & Van de Ven 2003) besloten we te gaan experimenteren met de didactiek van peer tutoring, mede op basis van eerdere ervaringen (zie onder meer Van de Ven 1994). Onder peer tutoring verstaan we kortheidshalve <sup>2)</sup> dat leerlingen andere leerlingen helpen met leren. Het is een vorm van samenwerking waarin de ene leerling – de tutor – de andere – de tutee – begeleidt. Uit onderzoek en praktijkervaring blijkt dat zowel tutor als tutee van peer tutoring kunnen leren (zie voor een overzicht van diverse studies Parr & Townsend 2002). De tutor leert omdat hij/zij de stof moet uitleggen, zich bewust moet worden van een leerprobleem, kortom de leertaak op een 'abstracteer' niveau moet aankunnen. De tutee profiteert van individuele aandacht, van het ingaan op de eigen persoonlijke vragen en problemen, van specifieke hulp. Peer tutoring is een al oud fenomeen, maar in de laatste dertig jaar in diverse vormen met name bij schrijfvaardigheidsonderwijs vaak gebruikt (zie bijv. Sperling & Freedman 1998, Hoel 2000, Burns 2001). Heel belangrijk bij peer tutoring is de functie van taal. Taal is niet alleen maar het overdragen van gedachten en boodschappen, maar ook en vooral vormgever van gedachten. Taalgebruik ondersteunt het ontwikkelen van

gedachten, het verwerven van kennis, het oplossen van problemen. Interactie – fundamenteel voor leren – betekent taal gebruiken. Peer tutoring betekent veel interactie, dus veel taalgebruik, dus mogelijkheden voor ontwikkelen van gedachten, bespreken van problemen, bieden van ondersteuning. Gegeven de complexiteit van de schrijftaak is het belangrijk de leerlingen zoveel mogelijk hulp te bieden bij die taak. In het kader van het studiehuis is het belangrijk dat leerlingen ontdekken wat voor hulp ze nodig hebben, en hoe ze die kunnen krijgen. Peer tutoring leek ons daar een goed instrument voor, peer tutoring biedt immers mogelijkheden praten te benutten als belangrijke leer- en schrijfvaardigheid.

### **De ontwikkeling van het onderwijs Nederlands op het Elzendaalcollege** (Jordan Martens)

Peer tutoring op mijn school kan niet los gezien worden van de voorgeschiedenis ervan. Ons schrijfonderwijs was aanvankelijk nogal productgericht. Een paar keer per jaar schreven de leerlingen uit de bovenbouw havo/vwo een tekst waar vervolgens een cijfer voor werd gegeven. We hadden daartoe kennis onderwezen, die de leerlingen geacht werden toe te passen bij het werken aan een definitief schrijfproduct. De beoordeling in de vorm van een cijfer geschiedde voor 100% op basis van de ingeleverde tekst. In ons sectieoverleg besloten we bij de invoering van de tweede fase (het studiehuis) tot een aanpassing. De nadruk kwam meer op het schrijfproces te liggen. Het doel van die verandering was leerlingen meer inzicht te geven in de manier waarop ze werkten en ze meer grip te bieden op het waarom van hun succes of falen als schrijver van verschillende teksten. Leerlingen gaven namelijk vaak aan dat ze niet goed wisten waarom hun tekst succesvol of niet succesvol was geweest. Ook constateerden we als docenten dat leerlingen bij de ene opdracht wel goed uit de voeten konden met het schrijfdoel en bij een andere opdracht vaak weer niet. Naar onze mening schortte er dus iets aan de manier waarop we de leerlingen onderwezen (ze waren immers niet in staat om op een geroutineerde manier standaard kennis toe te passen) en was er iets mis met de manier

waarop leerlingen werkten (ze waren niet in staat te ontdekken waarom ze op een goede manier of verkeerde manier aan het werk waren). Bij de aanpassing van het schrijfonderwijs stonden voor ons dus twee doelen centraal:

1. We moesten een onderwijsmethode kiezen die leerlingen in staat stelt voor verschillende schrijfp opdrachten de juiste kennis te kunnen activeren.
2. Leerlingen dienden in te zien hoe ze een schrijfp opdracht moesten benaderen. Leerlingen konden daardoor een zelfstandige manier van selectie en correctie ontwikkelen die hen in staat stelt sterke en zwakke kanten van hun schrijven te herkennen en indien nodig aan te passen.

### **Procesgerichte benadering**

We kozen voor een procesgerichte benadering omdat uit ervaring bleek dat we op die manier leerlingen controlemomenten bieden waarmee ze kunnen testen of ze datgene schrijven wat ze ook willen schrijven. We wilden het schrijfonderwijs zo inrichten dat leerlingen controleren of hun publiek op de juiste toon wordt aangesproken, of het tekstdoel overeind blijft en of tekstsoort en tekststructuren goed aansluiten bij het tekstdoel. Voordat het definitieve schrijfproduct bij de lezer (docent) zou aankomen, heeft de leerling dus zelf al zijn tekst gecontroleerd op de basiseisen van schrijfp opdracht.

Hoe dat proces in te richten? Drie van de vijf sectieleden bleken tijdens hun universitaire opleiding met het Amerikaanse systeem van process writing en peer tutoring in aanraking te zijn gekomen. Dat systeem, dat een auteur een lezer geeft, bood de sectie voldoende houvast om te proberen de twee doelen te realiseren. We besloten een handleiding te schrijven waarin de leerlingen naast de aangeboden teksttheorie (uit de methode *Topniveau*) duidelijk werd gemaakt welke stappen ze als schrijver moesten zetten om tot een eindproduct te komen. Dat eindproduct was dan gecontroleerd op de noodzakelijke onderdelen (tekstdoel, tekstpubliek, tekststructuren, tekstvorm, omvang en correcte spelling en stijl).

Om in dat proces de leerling te leren afstand te

nemen van zijn tekst werd een leerling gekoppeld aan een klasgenoot. Elke leerling beoordeelde de eerste versie van een klasgenoot aan een controlelijst die aansloot op de door de leerlingen geleerde theorie. In de eerste versie van het schrijfdossier (2000-2001) was dat een checklist van A t/m K waarin middels de bijvoeging "ja/nee, want..." leerlingen gedwongen werden te beargumenteren waarom ze positief of negatief tegenover tekstelementen stonden (zie bijlage 1). Die checklist werd een fiasco. Leerlingen klaagden steen en been over de hoeveelheid checkpunten die volgens hen ook nog te veel overlap vertoonden. Nadat we van elke leerling in dat schooljaar drie dossieropdrachten hadden gecorrigeerd en we het resultaat van de verandering evalueerden, was de conclusie vernietigend: het belangrijkste doel, de leerlingen inzicht tonen in hun zwakke en sterke punten van het schrijven, was niet gehaald. Te weinig leerlingen (ongeveer 20%) vertoonden duidelijke progressie bij hun tweede versie nadat ze het commentaar hadden verwerkt. Dat duidde op twee problemen. Het eerste: leerlingen waren niet in staat een goed commentaar te produceren. Het tweede was dat andere leerlingen niet in staat bleken het commentaar effectief te verwerken in een herschrijfp lan. Hun tekst werd dus niet beter. Omdat het eerste doel (een juiste instructie door de docenten) niet gehaald werd, werd dus ook het tweede en belangrijkste doel niet voldoende gehaald: leerlingen waren nog niet in staat via samenwerking zelf inzicht te krijgen in hun schrijven en de kwaliteit van dat schrijven.



### **Beoordelingsmodel**

Tijdens de laatste sectievergadering van dat jaar (2000-2001) werd besloten ons aan te sluiten bij het AZL-project van het Instituut voor Leraar en School van de universiteit van Nijmegen. Dat project was er op gericht om docenten en leerlingen van verschillende vakken beter te laten functioneren binnen de studieopvattingen van de Tweede Fase. Vanzelfsprekend sloot onze sectie zich aan bij de AZL-vakgroep Nederlands. Na overleg met de andere AZL-neerlandici, van het Montessoricollege en het Lindenholtcollege uit Nijmegen, bleek het geven van commentaar en het verwerken daarvan ook daar een achilleshiel. Dat leidde er toe dat we samen met de AZL-vakdidacticus het samenwerken tussen leerlingen, gericht op het geven van commentaar, gingen onderzoeken. Uit het overleg kwam de opvatting dat leerlingen een overzichtelijk raamwerk moeten krijgen waarbinnen ze ruimte hebben om hun eigen formuleringen te kiezen in plaats van de geflopte commentaarformulieren die in feite als niet meer dan 'invulschema's' functioneerden. Op het Elzendaalcollege vroegen we vervolgens een aantal leerlingen om kritiek te geven op het schrijfonderwijs. De eerste winst was geboekt: de kritiek kwam vooral terecht bij het correctiemodel. We legden de betrokken leerlingen een nieuw model voor, waar ze nog enige wijzigingen bij hebben aangebracht. Zo ontstond er een nieuw commentaarmodel. Dat bestaat uit een 8-stappenplan waarmee de leerlingen de basisonderdelen van de tekst beoordelen (kwaliteit van de inhoud, tekststructuur, tekstdoel, publiek, doeltreffendheid van de inleiding, functie van het slot, spelling en stijl; zie bijlage 2).

De leerlingen kregen per stap een paar open vragen als hulp om elk aandachtspunt van inhoudelijk commentaar te voorzien. Dat leverde uitgebreider commentaar op dan de aangeklede 'ja'- en 'nee'-antwoorden uit het verleden. Na overleg met de twee andere scholen werd dit systeem op het Elzendaal ingevoerd. De AZL-collega's merkten op dat ook het beoordelingsmodel nog wel eens tegen het licht moest worden gehouden. Leerlingen hadden daar ook al om gevraagd. In eerste instantie ontvingen leerlingen 20 punten voor een correcte spelling en stijl en 40 punten voor

een goed commentaar en herschrijfformulier en 40 punten voor de eindversie. Met name de beloning voor het commentaar vond men topzwaar. Ons uitgangspunt was dat leerlingen daar juist voor beloond moesten worden. Leerlingen en collega's gaven aan dat die beloning juist tot zijn recht diende te komen in de eindversie omdat je daar het verschil ziet tussen de eerste en de eindversie. "Daar zie je het resultaat van het verwerken van het commentaar," luidde de mening van Karin uit 5 vwo. We hebben het beoordelingsmodel aangepast. Leerlingen verdienen 10 punten voor de verzorging van de dossieropdracht (titelblad, inhoudsopgave, brainstorm, schrijfplan, 1e versie, commentaar, herschrijfplan, eindversie en reflectie), 20 punten voor het commentaar en het herschrijfplan en 70 punten voor de eindversie. Spel- en stijlfouten worden daarna nog eens in mindering gebracht.

De sectie besloot de schrijfvaardigheid-ontwikkelingen standaard in te voeren voor havo en vwo. We maakten geen uitzonderingen omdat we niet het gevaar wilden lopen dat enkele klassen op een andere manier leerden werken en daardoor misschien bij een examen voordeel hadden ten opzichte van de klassen die niet aan het project deelnamen.

### **Verskil tussen havo en vwo**

Beide veranderingen werden in de loop van 2002-2003 doorgevoerd. Nadat we het eerste volledige schooljaar met het nieuwe systeem hadden afgerond en we de resultaten evalueerden, bleek er vooral op het vwo een enorme winst geboekt. Ongeveer 70% van de leerlingen voldeed aan de eisen van een goed commentaar en ongeveer 80% scoorde een voldoende tot goed voor de tekst. Uit de evaluatie van het nieuwe commentaarmodel kwam vooral naar voren dat leerlingen zich beter en doelgerichter uitspraken over waarom en hoe een tekst verbeterd kon worden. Dat zorgde er weer voor dat leerlingen het ontvangen commentaar van hun klasgenoot weer beter konden verwerken. Na anderhalf jaar uitproberen en aanpassen bleken we (voor het vwo) een modus gevonden te hebben waarbij we leerlingen zelfstandiger leerden werken en ze beter hun opgedane kennis lieten toepassen. Tanja, 5 vwo, vatte het goed samen: "Nu kun je tenminste duidelijk

maken waarom iemand zijn tekst moet verbeteren en waarom sommige dingen juist moeten blijven. Je moet nu zelf nadenken als redacteur en je hoeft niets meer in te vullen. Het is minder makkelijk maar het levert meer op.”

Op het havo bleven we met problemen zitten. Waarom was de stijging daar minder (50% voldoende commentaar, 65% voldoende eindproduct)? We concludeerden dat we als sectie een stommititeit hadden begaan: we wilden blijkbaar in anderhalf jaar havo hetzelfde doen als in tweeëneenhalf jaar vwo. Bovendien zat er weinig verschil in het gewicht van de opdrachten tussen havo en vwo. Het is misschien gênant maar we doen er toch melding van: het correctiemodel van havo en vwo was identiek....! We hebben voor de havo nu een aangepast model ontworpen. Bij een havo-opdracht krijg je 20 punten voor de verzorging inclusief de spel- en stijlfouten, 20 punten voor het correctiemodel en herschrijfplan en 60 voor de eindversie. Dit jaar gaan we ook de zwaarte van de opdrachten denivelleren tussen havo en vwo.

#### ***Tutorproject voor extra hulp***

Een interessante bijkomstigheid van het samenwerken met leerlingen is het tutorproject. Nadat enkele leerlingen hun commentaar hadden gegeven op het lesmateriaal, besloten wij naast het samenwerken tussen klasgenoten ook het samenwerken tussen leerlingen van verschillende jaarlagen te stimuleren. Doel was om die 20 tot 30% te bereiken die door luiheid of gebrekkige capaciteit nog niet instaat waren voldoende leerresultaat en productresultaat te realiseren.

Het Elzendaalcollege werkt met KWT-uren. Dat zijn zelfstudie-uren (keuzewerktijduren) waarin leerlingen zelf bepalen of ze in de studiezaal, de mediatheek of in vaklokalen gaan studeren. We nodigden leerlingen uit 5 en 6 vwo uit om leerlingen uit 4 vwo te helpen bij problemen met het schrijven. Deelname was niet verplicht. Ongeveer vijf leerlingen hebben in 2001-2002 tien medeleerlingen geholpen. Die tutoren moesten zich wel af en toe bewijzen. Zo riep een keer een leerling de docent en stelde een vraag. De docent bleek hetzelfde antwoord te geven als de tutor zojuist had gegeven. Dat gaf de andere leerlingen de

indruk dat de tutoren dus echt te vertrouwen waren. De tutoring leidde, behalve bij één leerling, tot verbetering van inzicht in de stof. Karin (nu 6 vwo, toen 4 vwo): “Leerlingen kijken toch anders naar de stof en drukken zich vooral anders uit. Dat werkt soms gewoon beter. Ze kijken meer zoals je zelf kijkt.” Zulke ervaringen leidden tot mond-tot-mondreclame en die deed de rest. In het schooljaar 2002-2003 meldden zich negen tutoren aan en deden zeventien leerlingen een beroep op hun kwaliteiten. Deze begeleiding staat dus los van die peertutoring die in de vorm van wederzijds commentaar op elkaars teksten binnen een schrijfopdracht plaatsvindt. De specifieke, nieuwe vorm van tutoring is alleen voor die leerlingen die behoefte hebben aan extra hulp.

#### ***Tutoring bij spreekvaardigheid***

Deze nieuwe vorm van tutoring wordt nu ook ingezet bij onderdelen spreekvaardigheid. Tutoren laten weten dat bij dat onderdeel vaak een heel andere manier van assistentie is gewenst. Daar gaat het niet om het inzicht krijgen in een probleem of het zoeken naar een oplossing maar veel meer om het controleren van de kwaliteit, meer het zoeken naar zelfvertrouwen van de jongere leerlingen. In een enkel geval heeft dat tot een proefpresentatie geleid waarbij 5 vwo-ers 4 vwo-ers beoordeelden en met ze oefenden zonder de docent. Deze vorm van peer tutoring vergt een en ander van de tutoren. Zo hebben zij de stof zelf al minstens één keer toegepast. Verder zijn zij getraind in gesprekstechniek door de docent. De training komt er op neer dat de tutor vooral open vragen leert stellen om de leerling die vragen heeft, eerst zelf te laten ontdekken wat er gedaan kan worden. Daarna wordt de tutor pas actief in het (mede-)oplossen van het probleem. Deze vorm van samenwerking is over het algemeen succesvol omdat de leerlingen die er gebruik van maken aangeven net iets meer geleerd te hebben dan dat ze in de lessen hadden opgepikt en omdat de tutoren aangeven dat ze een soort helikopterperspectief leren ontwikkelen die ze bij hun eigen opdrachten voor schrijven en spreken ook kunnen toepassen: het leren kijken naar een probleem en dan afwegingen maken om dat probleem te benaderen en op te lossen. Dat geven zij aan als

hun winst. Het werkt echter niet voor iedereen. Leerlingen die eigenlijk alleen maar willen weten wat goed is, schieten weinig op met deze vorm van ondersteuning. Zij willen eigenlijk alleen een oplossing. Tutoren die niet goed kunnen luisteren, zijn vaak zelf alles aan het oplossen, waardoor de leerling er weinig mee opschiet; er is een oplossing maar waarom het een probleem was, waarom de oplossing daarbij past, is dan nog niet duidelijk. Die tutoren zijn meestal nog wel te coachen maar de leerling die vooral in oplossingen geïnteresseerd is, blijft een zorgkindje.

### ***Samenwerking leidt tot hoger resultaat***

De samenwerking via AZL heeft er toe geleid dat ons werk op een kritische manier werd bekeken. Via samenwerking (met leerlingen en andere scholen) is een verbetering van de resultaten tot stand gekomen en er is meer tevredenheid bij de betrokken docenten over de het werk zelf. Over de hoeveelheid tijd nodig voor correctie wordt nog immer door ons gemopperd, maar je kunt leerlingen niet afschepen met een opmerking dat het dossier volledig is. Als je serieus werk van ze vraagt, verdienen ze ook een serieuze reactie. De belangrijkste les voor de sectie is dat leerlingen samen tot heel wat in staat zijn. Verder dat je open stellen voor kritiek van leerlingen heel belangrijk is en dat bij experimenten de opinie van leerlingen en collega's onmisbaar blijkt. Bovendien is het werken aan je vak buiten school in een academische setting (AZL) noodzakelijk om je blik op je werk helder te houden. Dat is een tip voor directies.

### ***Ervaringen als tutor: Suzanne Salleveld***

In september 2001 werd ik met twee medeleerlingen door Jordan Martens gevraagd om mee te werken aan een schrijfvaardigheids-experiment. Ik zat toen in 5 vwo. De hoofdvragen voor het experiment waren "Waarom vinden leerlingen het moeilijk een commentaar te schrijven dat leidt tot een beter inzicht in de eerste versie van de geschreven tekst?" en "Waarom vinden leerlingen het moeilijk om het ontvangen commentaar in te zetten om een tweede versie te schrijven?" Aangeboden theorie, uitleg van de theorie, leesproblemen en begeleiding tijdens het schrijfsproces waren

deelgebieden die hierbij centraal stonden. Het experiment hield onder meer in dat wij werden ingezet als tutor voor leerlingen uit 4 vwo.

### ***Grondige voorbereiding***

Voordat we echt als tutor aan de slag moesten kregen we tijdens KWT's duidelijk uitgelegd wat er van ons verwacht werd. De leerlingen zouden in eerste instantie met vragen komen over hoe ze het commentaarformulier moeten invullen, dus hoe ze commentaar moeten geven op de tekst van een medeleerling. Daarnaast konden we vragen verwachten over het verwerken van het gekregen commentaar, het omzetten van de kritiek in een tweede versie. Benadrukt werd dat wij als tutor niet eindverantwoordelijk waren voor het resultaat. Behalve over de te verwachten problemen hebben we ook een keer gesproken over hoe je de leerlingen het beste kunt benaderen als tutor. Het werd ons niet op een presenteerblaadje gegeven, maar het was juist de bedoeling dat we er zelf over nadachten. Onder meer de volgende aandachtspunten kwamen naar voren: benader de leerling niet alleen negatief, maar benadruk ook de positieve dingen die een leerling in zijn of haar tekst/commentaar heeft geschreven. Verder is het doel niet om de leerling alles klakkeloos voor te zeggen en kant-en-klare antwoorden te geven, maar juist om te proberen samen met de leerling tot een oplossing te komen. Je kunt vragen aan de leerling stellen waarmee hij of zij tot het inzicht kan komen dat er iets niet helemaal goed zit. Je laat de leerling dus eerst zelf ontdekken wat het probleem is en hoe het opgelost kan worden. Daarna kun je de leerling indien nodig actief helpen.

### ***Invuloefening***

Tijdens de "tutor-kwt's" konden leerlingen uit 4 vwo op vrijwillige basis bij ons terecht met vragen omtrent de schrijfopdracht. Van tevoren spraken de tutoren niet met de docent over de leerlingen, de leerlingen gaven zelf hun probleem aan. Mocht het gebeuren dat ook wij er niet uitkwamen of het gevoel hadden dat we de leerlingen niet konden helpen, dan was er wel altijd de docent om op terug te vallen. De problemen die ik bij leerlingen tegenkwam, hadden zoals verwacht inderdaad betrekking op het schrijven van commentaar en op het

verwerken van commentaar. Af en toe hadden deze vragen te maken met gebrek aan kennis, maar dit was dan te wijten aan het niveau van de leerling. Er waren echter in grote lijnen overeenkomsten te ontdekken in de problemen bij de leerlingen. De vragen in het commentaar-formulier bleken vaak onduidelijk, bovendien leken veel vragen op elkaar wat ook tot verwarring leidde. Het commentaarformulier leek nog het meest op een invuloefening. Een vraag met dan "ja/nee, want....." waar dan het antwoord ingevuld kon worden. Bovendien waren de vragen niet echt logisch gerangschikt. Zo stond er onder kopje "D) Middenstuk" de vraag "Is er voldoende samenhang tussen de alinea's aangebracht?" terwijl er ook een apart kopje over de alinea's ging. Verder werden er onder "F) Publieksgerichtheid" vragen gesteld over het taalgebruik terwijl er ook een kopje "J) Taalgebruik" in het formulier voorkwam (zie bijlage 1). Behalve deze problemen bij het schrijven van een commentaar zorgde het commentaarformulier er ook voor dat leerlingen regelmatig vastliepen bij het verwerken van het gekregen commentaar. Doordat het model een invuloefening was, was het commentaar dat de leerling kreeg vaak erg beknopt en onvolledig, dus soms onbruikbaar. Het was niet altijd duidelijk waar degene die het commentaar geschreven had naartoe wilde.

### ***Commentaar als lopend verhaal***

Wij tutoren hebben Jordan aangegeven welke problemen er waren met betrekking tot het commentaarformulier. Naar aanleiding hiervan is een discussie ontstaan over het bestaande formulier en uiteindelijk is een nieuw formulier ontwikkeld. Dit commentaarformulier bestaat uit 9 kopjes met daaronder richtlijnen om het commentaar te schrijven. Deze kopjes zijn logisch gerangschikt naar onderwerp (tekstdoel; tekstvorm en tekstsoort; tekststructuren; tekstpubliek; vraagstelling; tekstinhoud; spelling; zinsbouw; stijlfouten). Ikzelf heb in de praktijk een aantal voordelen van het nieuwe commentaarformulier ondervonden tijdens het schoolonderzoek Nederlands, waarbij je commentaar op je eigen tekst moet schrijven. De aangegeven richtlijnen zijn fijn om je de goede richting in te sturen, maar zijn niet zo strikt als de vragen in het oude formulier,

waardoor je vrijer bent in wat je in het commentaar wilt verwerken; het geheel wordt een lopend verhaal. Je schrijft dus de dingen op die je zelf echt nuttig vindt en die jou opvallen aan de tekst. Daar heeft degene voor wie het commentaar bedoeld is meer aan dan aan nietszeggende "Ja, want....."-antwoorden.

Ook de leerlingen die nu in 5 vwo zitten en met het nieuwe commentaarformulier gewerkt hebben, blijken hier zeer over te spreken te zijn. Dezelfde verbeteringen ten opzichte van het oude formulier als ik net noemde komen naar voren. Tanja: "De manier van commentaar geven vind ik erg fijn. Vorig jaar was dat anders. Dit jaar werd je veel vrijer gelaten in het schrijven van het commentaar. (...) In een verhaal kan je veel duidelijker zeggen wat er veranderd moet worden en waarom. Je kan dan alles uitgebreider vertellen en beter tips geven." Een commentaar in de vorm van een lopend verhaal, zoals ontstaat bij het nieuwe formulier, is dus veel prettiger omdat je er een stuk meer in kwijt kunt dan in het vraag-antwoord-model en het bovendien voor minder verwarring zorgt.

### ***Zelfvertrouwen bij spreekvaardigheid***

Naast schrijfvaardigheid zijn we ons ook gaan richten op spreekvaardigheid. In 6 vwo ben ik gevraagd om tutor te zijn voor 5 vwo-leerlingen die op dat moment bezig waren met de voorbereidingen voor hun individuele presentatie. Aangezien ik net mijn presentatie voor letterkunde (schoolonderzoek) achter de rug had, sloot dit goed aan. In grote lijnen was de gang van zaken bij spreekvaardigheid te vergelijken met die bij schrijfvaardigheid. Toch waren er ook duidelijk verschillen. Opvallend was dat het overleg met de tutee bij spreekvaardigheid wat anders verliep dan bij schrijfvaardigheid. Ik merkte dat je bij het helpen van de leerlingen met hun presentatie niet altijd gebruik kunt maken van de beoogde strategie: het vragen stellen aan de leerling en hem of haar zelf laten nadenken. Dit is wel mogelijk bij vragen die echt over de inhoud gaan of wanneer je ze eerst een concretere vraag moet proberen te laten formuleren, maar niet altijd wanneer er echt concrete vragen worden gesteld (zoals "Wat wordt er met spreekschema bedoeld?"). Ik denk ook dat wanneer leerlingen echt zulke concrete vragen hebben, ze het alleen

maar vervelend vinden als je de strategie gaat gebruiken, omdat er vaak een simpel antwoord op de vraag is en ze ook dat antwoord verwachten. Soms kun je bij het helpen van de leerlingen gebruik maken van je eigen ervaring; je kunt uitleggen hoe je dingen zelf hebt aangepakt bij de presentatie, bijvoorbeeld wat betreft de hand-out of audiovisuele middelen. De leerlingen kunnen zelf bekijken wat ze daarmee doen. Het komt ook voor dat de tutees uit zichzelf vragen naar je eigen ervaringen. Verder worden vragen gesteld als “Hoe vaak moet ik mijn presentatie thuis oefenen?”, “Kan ik mijn presentatie het beste uit mijn hoofd leren of mag ik er tekst bijhouden?” en “Is het erg als ik niet altijd precies uitkom qua tijd?”. Behalve puur inhoudelijke vragen krijg je als tutor bij spreekvaardigheid dus ook vragen die met zelfvertrouwen te maken hebben, de leerling moet zijn of haar presentatie voor een klas houden en wil ervan verzekerd zijn dat het geen fiasco wordt.

#### ***Positieve reacties***

Ik vond het erg leuk om mee te werken aan dit experiment. De leerlingen werkten allemaal goed mee en ze stonden open voor dingen die je zei en tips die je gaf. Ze leken het ook direct aan te nemen en erop te vertrouwen, wat ik overigens aanvankelijk niet echt verwacht had, omdat wij maar een jaar ouder waren dan de leerlingen die we hielpen. Sommige leerlingen hadden de hulp hard nodig, anderen zaten al op de goede weg maar hadden net even het steuntje in de rug, de goedkeuring nodig om verder te gaan (al was het dan alleen maar voor hun eigen gevoel). Het is leuk om te merken dat je leerlingen ook echt helpt; dat ze weer verder kunnen nadat je ze geholpen hebt. Behalve dat het nuttig kan zijn voor de leerlingen leer je er zelf als tutor ook wat van. Je leert om kritisch en serieus naar een tekst te kijken. Verder krijg je ook te maken met aspecten op communicatief gebied; bijvoorbeeld het probleem van de leerling concreet krijgen (vaak komen ze bij je met iets als ‘Ik snap het gewoon niet’) en de denkwijze van de leerling ontdekken. Een aantal vaardigheden die hierbij van pas komen zijn: goed kunnen luisteren, filteren van informatie die je krijgt, interpreteren, geduld hebben, in staat zijn juist te formuleren wat je wilt zeggen

en natuurlijk ook niet onbelangrijk: goed kunnen uitleggen. Ook is het, zoals eerder gezegd, belangrijk dat je de leerling begeleidt in het ontdekken van het probleem en de oplossing ervan. Het is niet de bedoeling om dit klakkeloos voor te zeggen. Deze vaardigheden kun je verder ontwikkelen tijdens je ervaringen als tutor.

De leerlingen die hulp hebben gekregen van tutores, bleken over het algemeen ook enthousiast te zijn. Ze hebben het als prettig ervaren om met oudere leerlingen te praten die al iets meer van schrijven afwisten en vonden het voor herhaling vatbaar. Uit reacties blijkt dat het ze meer zelfvertrouwen geeft, meer inzicht in de opdracht en meer grip op het uitvoeren en toepassen van de opdracht. Bovendien geven ze aan dat leerlingen anders uitleggen dan leraren, het perspectief van een medestudent is anders, de tutor staat dichterbij de tutee dan de docent. Toch is niet iedereen even positief, een enkeling heeft kritiek op het feit dat de tutor de oplossingen niet voorzeft: “Nu moet ik nog alles zelf verzinnen, waarom zeggen ze niet gewoon wat beter is?” (Paul).

#### ***Tutoring bij 4 en 5 vwo***

Naast de samenwerking tussen 6 vwo en 5 vwo is er op het gebied van spreekvaardigheid ook een start gemaakt met samenwerking tussen 5 vwo en 4 vwo. Behalve de eerder genoemde verschillen in gespreksstrategie zijn hierbij verschillen in de overlegvormen te ontdekken. 4 vwo-leerlingen waren in tweetallen bezig met de voorbereidingen op hun pleitdebat en konden met vragen hierover terecht bij tutores uit 5 vwo. In plaats van 1-op-1 vond uitleg dus 1-op-2 plaats; één tutor, twee tutees. Er was zowel sprake van overleg tussen de twee leerlingen van een koppel onderling als tussen de tutees en de tutor. Een aantal reacties van de tutees uit 4 vwo: “Toen zijn we zelfstandig naar zo’n kwit geweest waarin iemand van 5 vwo ons zou helpen. Dit werkte goed, hierdoor werden we nog op een aantal belangrijke punten gewezen, waardoor we er weer een aantal argumenten bij konden bedenken en de argumenten verder konden uitwerken met voorbeelden etc.” (Lisa). “Ook zijn we samen naar een steun-kwit voor het debat geweest, waarbij we geholpen werden door een tutor. Zij



heeft ons erg goed geholpen met het bedenken van nieuwe argumenten en bij het ordenen van onze eigen argumenten. Ook hebben we samen met haar argumenten van de tegenstander proberen te ontkrachten.” (Geertje). Deze 4 vwo-leerlingen reageren dus positief op de hulp van tutores. Zonder hulp van de docent worden zij met succes verder op weg gehouden. Behalve tuteurs gaven ook de nieuwe medetutores een evaluatie van de gesprekken: “In het begin vond ik het wat lastig een gesprek te beginnen, ik wist niet wat de mensen precies wilden weten en of ik wel genoeg wist om de leerlingen te helpen. Toen de gesprekken eenmaal begonnen waren ging het wel redelijk vloeidend en kwam ik tot de conclusie dat ik voldoende kennis bezat (...). Ik vroeg de leerlingen naderhand ook of ze iets aan het tutorgesprek gehad hadden. Dit was bij iedereen wel het geval. Dit gevoel had ik vaak ook al tijdens het gesprek, je kon wel merken dat je ze iets bijbracht. (...) Wat ik goed van de meeste leerlingen vond ik dat ze er met pen en papier bijzaten en aantekeningen maakten. Ze laten hiermee zien dat ze echt iets willen leren en dat ze naar je luisteren. Een paar meisjes deden dit niet en toen ik vroeg waarom niet kreeg ik als antwoord dat ze een goed geheugen hadden. Ik vroeg me echt af wat ze hier dan deden, zij waren de meest vervelende leerlingen die ik gehad heb.” (Niclos). Uit deze reacties blijkt dat de tutores over het algemeen wel het gevoel hebben dat de leerlingen open staan voor hun uitleg en tips en dat de meeste leerlingen serieus meewerken om er een nuttig gesprek van te maken. Toch blijkt het dus ook voor te komen dat leerlingen onvoorbereid en zonder gemotiveerde instelling naar een tutor toekomen. Dit wordt (terecht) niet op prijs gesteld.

#### **Tutorervaringen: Suzanne Vrinte**

In 5 vwo werd ik met twee medeleerlingen, benaderd om mee te werken aan het AZL-project bij het vak Nederlands op mijn school. De bedoeling was, dat wij als toenmalige vijfdeklassers 4 vwo zouden helpen bij schrijfopdrachten. Zij moesten in enkele weken een betoog of beschouwing over een bepaald onderwerp schrijven, aan de hand van een zelf opgesteld schrijfschema en de richtlijnen van een stappenplan. Nieuw aan deze opdracht was

dat de leerlingen na het schrijven van een eerste versie, die moesten uitwisselen met de eerste versie van een klasgenoot, om zo commentaar op elkaars tekst te geven. En dit was waar wij zouden worden ingezet: het schrijven of verwerken van een commentaar bleek problemen te geven. In ‘vragenuurtjes’ zouden de leerlingen met hun vragen naar ons toe komen, en, met het oog op onze eigen ervaring met schrijfopdrachten, en de begeleiding die we van tevoren kregen, zouden wij deze leerlingen wellicht kunnen helpen. Nadat we ‘ja’ hadden gezegd, kregen we een gedegen voorbereiding die vooraf ging aan het werkelijke project: het contact met de leerlingen. Waarmee zouden we te maken kunnen krijgen, en wat zijn strategieën die in verschillende situaties van pas kunnen komen? Dergelijke vragen werden beantwoord door onze eigen docent Nederlands, die ons op deze manier goed voorbereidde op onze taak. Een van de vragen waar we mee zaten, was eigenlijk een kwestie van zelfvertrouwen: zouden we wel in staat zijn om de vragen van leerlingen te kunnen beantwoorden? Wat ging er gebeuren, mocht zich een dergelijke situatie voordoen? In de volgende weken zijn we aan de slag gegaan.

#### **Formulering is probleem**

In KWT-uren kwamen de leerlingen en tutores bij elkaar in afgesproken lokalen. In zo’n uur waren er ongeveer drie leerlingen per tutor. De leerling had zijn of haar eigen materiaal meegenomen, en het was de bedoeling dat hij of zij ook al het probleem geformuleerd had. Soms bleek dat echter moeilijk te zijn, en lag daar de taak van de tutor: om samen met de leerling op zoek te gaan naar wat er nog niet goed gaat. Het kwam bijvoorbeeld voor dat een leerling de opmerkingen van een medeleerling over zijn tekst niet kon duiden. Soms lag dat er simpelweg aan, dat deze leerling de opmerkingen niet goed genoeg had gelezen, en dat het geven van wat meer aandacht aan het interpreteren van commentaar eigenlijk de enige oplossing was. Andere keren konden leerlingen niet goed aangeven dat ze stijlproblemen hadden. De termen stijl en spelling wordt veelvuldig onzorgvuldig en door elkaar heen gebruikt. Dat levert problemen op, omdat de twee partijen (tutor – leerling, maar in de eerste plaats ook

leerling-leerling) elkaar denken te begrijpen, terwijl dat niet het geval is. Het is eenvoudig op te lossen, maar men moet wel de vinger op het probleem kunnen leggen. Vaak is de formulering van een probleem dus het probleem zelf. Nadat de tutor de tekst had doorgenomen, besprak ze die met de leerling. Per leerling nam dat ongeveer twintig minuten in beslag, soms varieerde dat wat. Vaak was het zo dat een leerling met de nieuw verworven inzichten zelf aan de slag ging en de volgende week opnieuw langs zou komen om de vooruitgang te bespreken.

### ***Leerling leren leren***

Tijdens deze uren heb ik meer dan wat dan ook, geleerd hoe belangrijk het is om te luisteren naar de vraag die iemand heeft, zonder meteen een eigen oplossing aan te dragen. Ik denk dat dat in het onderwijs nog te vaak voorkomt: in de relatie tussen leerling en docent is het naar mijn inzicht nogal eens het geval dat de docent weinig ruimte laat voor de (kritische) inbreng van een leerling. Natuurlijk heeft de ene leerling wellicht meer sturing nodig dan de ander - in de tweede fase is die sturing veelal beperkt tot gedetailleerd afgedrukte instructies. Toch denk ik dat het heel belangrijk is om leerlingen te stimuleren zelf kritisch na te denken over hun werk. Ik denk dat de vernieuwingen in het onderwijs pas werkelijk gaan leven als ze erop gericht zijn om het contact tussen leerlingen te vergroten: dat wil zeggen dat leerlingen niet alleen door hun docent, maar ook door elkaar geholpen kunnen worden. Daar draait het immers ook om in het Studiehuis: in staat worden om in grote mate zelfstandig te leren werken en te leren leren. Als iemand onzeker is over een bepaald deel van zijn of haar tekst, maar dat niet goed onder woorden weet te brengen, blijkt het toch van groot belang wel te streven naar een duidelijke formulering van het probleem. Ook al zie jij als tutor wel in waar het precies fout zit, het is cruciaal dat een leerlinge zijn of haar eigen onzekerheden (of 'fouten') kan leren opmerken. Het woord 'tutor' kan hier echter ook worden vervangen door 'docent'.

### ***Tekst blijft van de leerling***

In mijn eigen rol als tutor heb ik gemerkt dat je de tekst van de leerling niet jouw tekst moet

willen maken. Ten eerste merk je dan, dat leerlingen niet meer met zekerheid over hun eigen tekst kunnen praten, bijvoorbeeld omdat het taalgebruik dat een tutor heeft aangepast, hen niet eigen is. Ook kan een tutor met het onderwerp een andere richting uit willen, een ander deel van het thema willen beschrijven, omdat hij of zij denkt dat dat wellicht interessanter is, of dat er meer informatie over te vinden is. Ook dan wordt de zekerheid van een leerling allengs minder: in de eerste instantie moet het enthousiasme van een leerling voor zijn eigen aanpak van een onderwerp, zijn eigen uitwerking van een thema behouden blijven. Het gaat er voornamelijk om dat het eindproduct van de samenwerking is dat de leerling meer tevreden en zeker(der) is over zijn of haar eigen tekst, en dat structurele problemen bij het schrijven of verwerken van een commentaar naar voren zijn gekomen en benoemd. De grootste fout die je naar mijn mening als tutor kunt maken, is de pen zelf ter hand te nemen, om het maar eens zo uit te drukken. Dat kan gebeuren als je je te zeer inhoudelijk gaat bemoeien met de tekst, maar zeker ook als je de leerling te laag inschat. Ook dat lijkt me iets waar docenten zich (meer) bewust van zouden moeten zijn.

### ***Actief zelfstandig leren***

Wat mij vooral ook is opgevallen aan de keren dat ik met jongere leerlingen bezig ben geweest, is dat de angst om iets 'fout' te doen vrij groot kan zijn. Sommigen van de leerlingen waren in het begin van de samenwerking tijdens het AZL-project wat angstig, een beetje bang om iets verkeerd te zeggen. Maar het bleek in de loop van de tijd altijd een stuk soepeler te gaan. Wellicht hebben enkelen van tevoren het idee gehad dat ze een betweterige ouderejaars naast zich zouden krijgen, die 'wel even zou zeggen hoe het moest'. Dat kan ze, logisch gezien aan de ene kant remmen, 'misschien is dit wel een domme vraag', zullen er een aantal gedacht hebben. Aan de andere kant schuilt er ook het gevaar van gemakzucht: als die ander het beter weet, laat hem of haar dan maar mijn probleem oplossen! Dergelijke extreme situaties zijn in het project niet voorgevallen, maar ik denk dat docenten zich er meer van bewust zouden moeten zijn dat wel degelijk een aantal

leerlingen zulke (beide verkeerde!) ideeën kan hebben van het contact met een docent. Wat wél gebeurd is, is dat leerlingen merken dat ze zelf vaak heel goed in staat zijn hun eigen problemen bij het schrijven van een tekst of commentaar op te lossen. De één heeft meer hulp nodig dan de ander, maar uiteindelijk zijn het altijd de leerlingen zelf die inzien wat er schort aan hun tekst of commentaar, en waar ze verbeteringen moeten aanbrengen. En daarmee is de hoofddoelstelling van AZL, inderdaad, 'actief, zelfstandig leren', behaald.

### **Kanttekeningen**

Er zijn wel kanttekeningen die ik wil plaatsen bij de manier waarop het project verliep: meerdere malen bleek tijd, of liever gezegd het tekort daaraan, de samenwerking niet ten goede te komen. Het geval was namelijk, dat wij als tutores de teksten van leerlingen niet van tevoren konden doorlezen. Ik heb gemerkt dat ik het veel prettiger vind om die teksten al eens door te hebben genomen, voordat je werkelijk met zo'n leerling begint. Dat geeft toch een beter zicht op het geheel, dan dat iemand zomaar aanschuift en wijst, 'daar en daar loop ik vast.' Dan moet je namelijk als tutor ter plekke nog eens de tekst 'scannen' en kun je pas daarna ingaan op zijn of haar vraag. Wat je logischerwijze wilt voorkomen, is dat zo'n leerling daar dan de helft van de tijd zit te wachten tot de tutor klaar is met lezen. Daar is de tijd nou eenmaal niet voor. De tijdsdruk die zo ontstaat, is in mijn ogen zeer nadelig, omdat het er toe kan leiden dat een tutor haastig te werk gaat met het lezen van de tekst. Daar zal dus een oplossing voor gevonden moeten worden.

Een ander, en wellicht minder eenvoudig op te lossen punt is de mate van verplichting die verbonden wordt aan de participatie. Bij dit project werd in het begin nog uitsluitend gewerkt met 'vrijwilligers', maar zodra je een hele klas verplicht als 'tutees' te gaan werken, kan ik me indenken dat dat problemen op gaat leveren. Dan zal een docent ook moeten proberen de minder gemotiveerde leerlingen het nut van een dergelijke aanpak te laten inzien, en ook bij deze groep moeten proberen goede resultaten te boeken. AZL vereist een grote mate van discipline en inzet.

Het lijkt me daarnaast verstandig om te letten op het tijdstip waarop je de samenwerking tussen leerlingen inplant. Na school zullen veel leerlingen andere verplichtingen hebben, en bovendien zullen ze dan vaak geen zin meer hebben. Daarom zijn op onze school die KWT's een ideale oplossing gebleken.

### **Mes snijdt aan twee kanten**

Een van de moeilijkste dingen vond ik voor mezelf het geduldig luisteren naar de problemen van leerlingen. Maar ik ben er ook achter gekomen dat dat overwinnen, mijn grootste persoonlijke winst van het project opleverde: beter in staat zijn even te wachten met mijn eigen oordeel, om eerst de persoon die met vragen komt, de persoon die eigenlijk centraal staat, de kans te geven zijn of haar ideeën te uiten. De noodzaak om 'tactvol' te 'operen' was ook echt iets waar wij als tutores mee te maken hebben gekregen: zonder al te snel de leerling letterlijk op fouten te wijzen, gaat het juist om de vragen van de leerling zelf. De tutores dienen slechts als hulpmiddel, fungeren als vraagbaak.

Als het gaat om schrijfvaardigheid, heb ik als tutor zeker ook leerervaringen opgedaan tijdens en in de evaluatie van het project. Ik heb ten eerste meer inzicht gekregen in welke problemen doorgaans opduiken bij het schrijven van een tekst of van een commentaar op een tekst. Voornamelijk waren die problemen bij het commentaar geven op een tekst van communicatieve aard: hoe breng ik mijn mening over, zonder een ander te kwetsen? Maar ook, meer inhoudelijk: welke termen gebruik ik zodat mijn medeleerling mij begrijpt? En: wat bedoelt de ander met deze opmerking? Hoe moet ik het interpreteren? Bij het schrijven van een tekst maakten veel leerlingen zich zorgen om het bereiken van hun doelgroep: kan ik deze alinea niet beter verplaatsen? Hoe kan ik een duidelijkere, meer begrijpelijke opbouw maken? Door met wat meer afstand te kijken naar de teksten en commentaren van andere leerlingen, ben ik nu dan ook beter in staat mezelf kritischer in de gaten te houden als ik bezig ben met een tekst of commentaar. De problemen waar ik bij mijn eigen teksten op stuit, zijn vaker herkenbaar en daardoor gemakkelijker te benoemen en op te lossen. Andersom werkt dat

principe natuurlijk ook: als iemand met een bepaalde vraag komt, kan het zo zijn dat het iets betreft waar ik zelf al eerder mee te maken heb gehad. Voor beiden vergemakkelijkt dat de situatie. Zo snijdt het mes aan twee kanten.

### ***Tutoring heeft duidelijk meerwaarde***

Samengevat lijkt me duidelijk dat tutoring een duidelijke meerwaarde heeft boven bepaalde traditionele(re) lesvormen in schrijfonderwijs. Een van de voordelen dat dit tutorproject heeft ten opzichte van het meer conventionele contact tussen leerling en leraar is, dat het contact tussen leerlingen die maar één of twee jaar in leeftijd schelen, minder 'eng' is. Leerlingen hebben heel goed in de gaten dat de tutor dichterbij hen staat, omdat hij of zij op dezelfde manier is bezig geweest met het schrijven van teksten. Een stukje herkenning speelt daarbij een grote rol voor beide betrokkenen. Het belangrijkste van dit project vind ik dat (al dan niet zwakke) leerlingen er meer zelfvertrouwen bij het schrijven door krijgen. Als je sterker in je schoenen staat als je met een tekst aan de slag gaat, als je zonder angst naar een medeleerling of docent stapt om zijn of haar visie op jouw tekst eens te horen, zal je schrijven vooruitgang boeken. Tijdens het schrijfproces openstaan voor kritische ideeën van anderen over jouw tekst - maar gewapend met een gezonde portie zelfvertrouwen - zal ertoe leiden dat een leerling uiteindelijk terecht tevreden over zijn of haar eigen tekst kan zijn. En om dan op den duur in staat te zijn volledig zelfstandig een eigen tekst op waarde te kunnen schatten, en er de juiste verbeteringen en veranderingen in aan te brengen. Al met al denk ik dan ook, dat tutoring een zeer welkome en

bovenal goed geslaagde vorm van onderwijs- vernieuwing kan zijn.

### **Evaluatie**

(Piet-Hein van de Ven)

De ervaringen van Suzanne en Suzanne worden gedeeld door de andere tutores. Dat valt op te maken uit de door die andere tutores geschreven verslagen en hun opmerkingen in interviews met mij. Ik heb ook zowel na de eerste als na de tweede ronde met groepjes tutees gesproken. Ook zij zijn positief. Verder hebben deze leerlingen evaluerende opmerkingen over het experiment vastgelegd in hun schrijfdossiers. Een paar illustratieve opmerkingen.

Uit een interview met Tanja en Niclos:

T: Ja, wat ik mij nog kan herinneren dat ik toen niet raad wist met een paar alinea's, hoe ik die goed met elkaar moest verbinden. En dan probeerde zij daar mee te helpen, met een aantal goede zinnen te verzinnen zodat die alinea's mooi in elkaar overliepen.

PH: Ze gingen een stukje tekst voor je schrijven?

T: Nou, ze gaven ideeën van: iets in die richting kun je doen. Niet zo van: dat moet je doen. Maar ze duwde je meer in de richting van: dan wordt het beter.

PH: (tegen N): Bij jou ook?

N: Ja.

PH: Ze hielden niet je handje vast van: zo...

T: Nee, op zich ze deden het gewoon een beetje zoals een leraar doet, gewoon helpen om...

N: Tips geven.

T: Ja, tips geven om er uiteindelijk uit te komen. En niet gelijk voorzeggen

Een interview met Anneke:

"Ik heb aangegeven wat ik moeilijk vond en ze zeiden het niet voor, je moest zelf denken. Ik moest eerst vertellen wat mijn probleem was.



Vervolgens vroegen zij: “Hoe zou je dat kunnen doen?” Ik gaf een oplossing waarop zij zeiden: “Zou je het niet zo of zo aanpakken?”

Na doorvragen geeft Anneke aan dat ze veel wilde verbeteren aan haar eerste versie. Ze had commentaar van een klasgenoot, maar wist niet hoe ze dat moest verwerken. Het maken van een goede tekstopbouw was moeilijk voor haar. Daar is ze goed bij geholpen.

Ook Paul en Hanneke liepen vast met hun tekstschema. En Paul wist daarnaast niet of hij bij het herschrijven de hele tekst opnieuw moest doen of stukjes van de tekst herschrijven. Hij begreep bepaalde vragen niet. Zijn tutor zei toen “in andere woorden wat er stond”. Daardoor werd het duidelijk.

Eva kreeg hulp bij het schrijven van het commentaar op de tekst van iemand anders. Daarnaast bij het schrijven van haar tweede versie. Ze heeft nu kritischer leren kijken. Met name het commentaar op de tekst van een medeleerling mag niet te positief of alleen maar positief zijn. Ze is nu, met hulp van de tutor, veel dieper op de inhoud van de tekst van haar medeleerling ingegaan. “Als je er verder over nadenkt en erover praat, dan leer je kritischer te kijken”.

De tutees uit 4 vwo geven aan dat leerlingen uit 5 en 6 vwo echt meer weten dan zij zelf. Ze geven aan dat ze natuurlijk ook kunnen samenwerken met een klasgenoot waardoor ze waarschijnlijk ook wel verder komen. Samen weet je namelijk meer dan alleen. Maar, stellen ze, je hebt er meer aan als een leerling uit 5 of 6 vwo komt omdat ze veel meer ervaring hebben. Je hebt – nu je geholpen bent – ook meer zekerheid over je tekst. Over het algemeen vinden ze het prettig als iemand anders zich in hun tekst verdiept. Een deel van hen wil zeker zelf ook als tutor gaan functioneren.

Samenvattend: de tutees zijn tevreden met de individuele aandacht, met de hernieuwde uitleg, met het aan het denken gezet worden. Ze krijgen met name wat meer zekerheid over hun aanpak en hun tekst. Ze winnen aan zelfvertrouwen, ze hebben ook beter door waar hun problemen precies zitten en kunnen dus – hopen

we – in de toekomst effectiever om hulp vragen. Deze positieve tutee-ervaringen zijn ook terug te vinden in de rapportages door Suzanne en Suzanne en andere tutores. Voor henzelf geven ze als belangrijke resultaten aan dat ze hebben leren luisteren, doorvragen, tactvol communiceren; ze kunnen met meer scherpheid naar hun eigen teksten kijken, ze er tevreden over hun medeleerlingen te hebben kunnen helpen. De winst voor de leraar werd door Jordan in zijn bijdrage geformuleerd.

Ik wil nog enkele andere punten aanstippen. Belangrijk is wat Suzanne en Suzanne ons vertellen over de voorbereiding. Tutoring vergt een bepaalde wijze van denken over onderwijs, over communicatie en begeleiden. Dat heeft enige aandacht nodig, van tevoren.

Belangrijk lijkt me wat én Suzanne Salleveld én Jordan Martens schrijven: wat te doen met de leerlingen die zo productgericht zijn, dat ze alleen maar voor de juiste oplossing komen. De wijze waarop Jordan de teksten beoordeelt (met aandacht voor commentaar en herschrijven) kan hiervoor in elk geval gedeeltelijk tegenwicht bieden. Belangrijker tegenwicht lijkt me een groeiend besef dat tutoring werkt. Suzanne en Suzanne geven aan dat de jongere leerlingen hebben ontdekt dat gebruik maken van tutoring helpt. Jordan maakt duidelijk dat in het tweede jaar de belangstelling voor tutor- én tuteeschap toeneemt. Als zich dat voortzet, is er de kans op een cumulatief effect: elk jaar kunnen er tutores komen die als tutee gebruik hebben gemaakt van tutores. Mijn vroegere ervaring met tutoring voor eerste- en tweedejaars studenten wijst uit dat elk nieuw cohort tutores net weer een fractie beter toegerust waren voor hun taak. Hier speelt ook de vrijwillige keuze voor tutee- en tutorschap een rol. Een dergelijk cumulatief effect laat zich misschien al zien in de beschrijving door Suzanne Salleveld van de aangebracht variatie in het contact 5 vwo en 6 vwo.

Ten slotte. Suzanne Vrinte geeft aan dat de afstand tussen leerling en tutor kleiner is dan tussen leraar en leerling. Dat schept een belangrijke voorwaarde voor het grotere effect dat leerlingcommentaar vaak heeft vergeleken met leraarcommentaar, zoals uit het werk van onder meer Nystrand (1986) en Sperling (1994)

kan worden opgemaakt. Medeleerlingen lezen teksten van hun klas- of schoolgenoten vaak vanuit de vraag wat de schrijver had willen zeggen. De leraar leest vaak vanuit een idee van wat hij/zij zelf zou hebben geschreven (Gere & Stevens 1985) en legt daarmee de lat vaak (te?) hoog. Suzanne Vrinte maakt in dat kader ook duidelijk dat in de tutoring de tutee 'eigenaar' blijft van de tekst. Volgens Hillocks (1995) een belangrijke voorwaarde voor een goed schrijfvaardigheidsonderwijs. Veralgemeinerend kan ik stellen dat het voor het onderwijs in de tweede fase van belang is dat leerlingen zelfstandig, dat wil zeggen zonder tussenkomst van de leraar, in staat waren een complexe taak (schrijven, commentaar krijgen en geven, commentaar verwerken) af te ronden, daarop te reflecteren en zelfs de opdracht te verbeteren. We gaan door met tutoring, en gaan die didactiek ook op de andere AZL-scholen uitproberen.

(De namen van de leerlingen zijn om privacy redenen gewijzigd.)

**Bijlage1: oud beoordelingsformulier**

Dit beoordelingsformulier helpt je om een commentaar te schrijven op de tekst van een klasgenoot. Extra informatie over het schrijven van een commentaar vind je in par. 1.3.6 van je informatieboek van Topniveau.

Naam schrijver:.....  
Naam beoordelaar:.....

*Algemene aanwijzingen*

- 1. Streep spelfouten, stijlfouten, interpunctiefouten en fouten tegen de zinsbouw aan in de tekst, maar verbeter ze niet.
- 2. Schrijf in de linkermarge de soort fout: A1, C2, G4, etc.

*Soorten fouten*

**A. OPDRACHT**

- 1. Houdt de schrijver zich aan het gegeven tekstdoel?  
Ja/nee, want.....

- 2. Is het (gezien het tekstdoel) duidelijk wat de lezer moet gaan denken?  
Ja/nee, want.....
- 3. Bevat de tekst voldoende informatie om het gegeven doel te bereiken?  
Ja/nee, want.....
- 4. Houdt de schrijver zich aan de gegeven tekstsoort?  
Ja/nee, want.....
- 5. Houdt de schrijver zich aan de gegeven tekstvorm?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**B. TEKSTOPBOUW**

- 1. Houdt de schrijver zich aan de gekozen tekststructuur?  
Ja/nee, want.....
- 2. Is de opbouw in orde (driedeling inleiding, kern, slot)?  
Ja/nee, want.....
- 3. Is er voldoende samenhang tussen de onderdelen aangebracht (signaalwoorden e.d.)?  
Ja/nee, want.....
- 4. Zijn de alinea's goed opgebouwd?  
Ja/nee, want.....
- 5. Staan de onderdelen in een logische volgorde?  
Ja/nee, want.....
- 6. Baseert de schrijver zich wel op één hoofdgedachte?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**C. INLEIDING**

1. Wordt het onderwerp duidelijk geïntroduceerd?  
Ja/nee, want.....
2. Is het standpunt of de probleemstelling duidelijk geformuleerd?  
Ja/nee, want.....
3. Is de inleiding aantrekkelijk?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**D. MIDDENSTUK**

1. Is er voldoende samenhang tussen de alinea's aangebracht?  
Ja/nee, want.....
2. Is het middenstuk voldoende uitgewerkt (met argumenten, voor- en nadelen, voorbeelden en dergelijke)?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**E. SLOT**

1. Bevat het slot een heldere samenvatting en/of conclusie?  
Ja/nee, want.....
2. Indien er een conclusie wordt getrokken, is deze logisch?  
Ja/nee, want.....
3. Bevat het slot een publieksgerichte uitsmijter?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**F. PUBLIEKSGERICHTHEID**

1. Is de tekst makkelijk te lezen en te begrijpen voor het beoogde publiek?  
Ja/nee, want.....
2. Is het taalgebruik passend voor het beoogde publiek?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**G. BETROUWBAARHEID**

1. Weet de schrijver waarover hij schrijft?  
Ja/nee, want.....
2. Is de schrijver goed geïnformeerd?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**H. NIEUWSWAARDE**

1. Bevat de tekst onverwachte informatie en informatie die een nieuw licht werpt op het onderwerp?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**I. ALINEA'S**

1. Worden de alinea's onderscheiden door inspringen of een witregel?  
Ja/nee, want.....
2. Wordt er wel steeds een hoofdgedachte per alinea of alineagroep uitgewerkt (dus niet meer dan één hoofdgedachte in een alinea)?  
Ja/nee, want.....
3. Zijn de alinea's voldoende uitgewerkt?  
Ja/nee, want.....
4. Heeft de schrijver de juiste signaalwoorden en signaalzinnen gebruikt?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**J. TAALGEBRUIK**

1. Heeft de schrijver voldoende afwisseling aangebracht in woorden/formuleringen (dus niet steeds dezelfde woorden/formuleringen)?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**K. ALLEEN INVULLEN BIJ EEN BETOOG**

1. Zijn er voldoende argumenten voor het standpunt?  
Ja/nee, want.....
2. Zijn de argumenten goed onderbouwd?  
Ja/nee, want.....
3. Zijn er voldoende tegenargumenten genoemd?  
Ja/nee, want.....
4. Worden de tegenargumenten overtuigend ontkracht?  
Ja/nee, want.....

**Welke tips geef je de schrijver mee?**

**Bijlage 2: Nieuw beoordelingsformulier**

Dit beoordelingsformulier helpt je om een commentaar te schrijven op de tekst van een klasgenoot. Extra informatie over het schrijven van een commentaar vind je in par. 1.3.6 van je informatieboek van Topniveau.



Schrijver: \_\_\_\_\_  
Beoordelaar: \_\_\_\_\_

### **Algemene aanwijzingen:**

Ga één voor één de 8 punten na. Noteer je commentaar in klad en schrijf het dan uit. Voor onderdeel 7 en 8 (spelling en stijlfouten) is het nodig dat je in de tekst de fouten of onduidelijkheden met nummers (spelling) en letters (stijlfouten) aangeeft en ze vervolgens in je commentaar toelicht. Het commentaar dient **getypt** ingeleverd te worden bij de schrijver. Maak er een **kopie** van want je moet niet alleen je ontvangen commentaar maar ook het door jou gemaakte commentaar opnemen in je schrijfp opdracht. Het commentaar bestaat uit **minimaal 2 volledige A4-tjes**.

Richtlijnen per punt voor je commentaar:

#### **1. Tekstdoel:**

- \* Geef aan wat het tekstdoel uit het stappenplan was.
- \* Is de auteur geslaagd dat doel in de tekst te verwezenlijken? Hoe?
- \* Waar blijkt dat uit? Verwijs naar de tekst.
- \* Indien dat niet het geval is: Hoe komt dat?
- \* Wat zijn de tips? (ook als je tevreden bent kun je nog tips geven!)

#### **2. Tekstvorm en tekstsoort:**

- \* Sluiten de tekstvorm en de tekstsoort aan bij het stappenplan?
- \* Als dat gelukt is: Waar blijkt dat uit? Verwijs naar de tekst.
- \* Indien dat niet het geval is: Hoe komt dat?
- \* Wat zijn de tips?

#### **3. Tekststructuren:**

- \* Wat is de gekozen hoofdstructuur volgens het stappenplan?
- \* Wat is of zijn de gekozen substructuren volgens het stappenplan?
- \* Is de schrijver geslaagd in het aanbrengen van de hoofd- en substructuren?
- \* Indien ja, hoe is dat gelukt? (naar de tekst verwijzen)
- \* Indien nee of niet helemaal, waarom niet? (naar de tekst verwijzen)
- \* Welke tips heb je om de structuren te verbeteren en/of duidelijker te maken? Zie

paragraaf 5.4 tot en met 5.6 van je informatieboek Topniveau.

#### **4. Tekstpubliek:**

- \* Wat is het beoogde publiek volgens het stappenplan?
- \* Past de tekst helemaal bij het beoogde publiek?
- \* Als dat zo is: hoe komt dat? (Naar de tekst verwijzen)
- \* Als dat niet overal het geval is of helemaal niet: hoe komt dat? (Naar de tekst verwijzen)
- \* Geef tips.

#### **5. Vraag(stelling)**

- \* Past de hoofdvraag of de hoofdstelling goed bij de tekst?
- \* Leg uit waarom wel of waarom niet en verwijs naar de tekst.
- \* Is er een duidelijk verband tussen de hoofdvraag of hoofdstelling uit de inleiding en de afsluiting uit het slot?
- \* Leg uit waarom wel of niet en verwijs naar de tekst.
- \* Welke tips heb je om de hoofdvraag (bij een beschouwing of uiteenzetting) of de hoofdstelling (bij een betoog) te verbeteren?
- \* Welke tips heb je om de aansluiting met de afsluiting uit het slot te verbeteren?

#### **6. Tekstinhoud:**

- \* Sluit de tekstinhoud (hoofdonderwerp en de deelonderwerpen) goed aan bij de doelstelling van de tekst?
- \* Leg uit waarom wel of niet en verwijs naar de tekst.
- \* Zijn de tekstonderdelen goed met elkaar in verband gebracht (let op de samenhang tussen alinea's en de overgang tussen de inleiding en de kern en tussen de kern en het slot)?
- \* Leg uit waarom wel en waarom niet en verwijs naar de tekst. Zie paragraaf 5.1 tot en met 5.3 van je informatieboek Topniveau.
- \* Zijn de verhoudingen tussen tekstdelen op basis van de inhoud goed? Let daarbij bijvoorbeeld op de verhouding tussen feit en mening en de verhouding tussen voorbeeld en argumenten. Let ook op de verhouding tussen de omvang van de drie hoofddelen: inleiding, kern en slot.

## 7. Spelling:

- \* Controleer de tekst nu puur op spel- en interpunctiefouten (H10 en H11 Topniveau informatieboek).
- \* Geef in de tekst aan waar de fout of de onduidelijkheid staat met behulp van cijfers.
- \* In je commentaar geef je per cijfer aan wat volgens jou fout is of onduidelijk.

## 8. Stijlfouten:

- \* Controleer de tekst nu puur op stijlfouten (H9 en H12 Topniveau informatieboek). Let hierbij natuurlijk ook op de zinsbouw.
- \* Geef in de tekst aan waar de fout of de onduidelijkheid staat met behulp van letters.
- \* In je commentaar geef je per letter aan wat volgens jou fout is of onduidelijk.

**Nogmaals:** de 1e zes delen werk je uit in een duidelijk lopende alinea. De laatste twee delen geef je helder uitleg bij het waarom van de taalfout.

De bedoeling is dat je straks in 5 HAVO of 6 VWO op alle 8 onderdelen je eigen 1<sup>e</sup> versie kan verbeteren. Het maken van dit commentaar is dus erg belangrijk! Je moet dat leren om in de toekomst je eigen teksten beter te kunnen maken. Daarom speelt je commentaar ook een belangrijke rol bij de beoordeling:

<b>Verzorging:</b>	<b>10 punten</b>
<b>Commentaar:</b>	<b>20 punten</b>
<b>Eindversie:</b>	<b>70 punten</b>

**Je eindversie wordt beoordeeld op de 8 punten van het correctiemodel.**

**LET OP: CONTROLEER JE 2<sup>e</sup> VERSIE OP DE 8 PUNTEN VOORDAT JE DE HELE SCHRIFOPDRACHT INLEVERT!!!!**  
**LOOP DE CHECKLIST GOED DOOR: CONTROLEER OF ALLES OP DE JUISTE WIJZE IN HET DOSSIER ZIT.**

SUCCES,  
de sectie Nederlands.

## Noten en literatuur

<sup>1)</sup> Zie onder meer *Didaktief & School* 2000, nr. 8, blz. 9 en 2002, nr. 7, blz. 24.

<sup>2)</sup> We gaan dus niet nader in op het onderscheid tussen bijvoorbeeld peer tutoring en cross age tutoring. Dat lijkt ons in dit kader niet zo nodig.

Bonset, H. & D. de Kruijk, *Vakdossiers 2001. Nederlands*. Enschede, SLO, 2002.

Burns, T.J., Being 'Social': Expanding Our View of Social Interaction in Writing Workshops. In: *Language Arts* 78, 5, 2001, blz. 458-466.

Gere, A.R. & R. Stevens, The language of writing groups: how oral response shapes revision. In: Freedman, S. (Ed.), *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood NJ, Ablex, 1985, blz. 85-105.

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.

Nystrand, M.(Ed.), *The structure of written communication*. Orlando, Academic Press, 1986.

Parr, J.M. & M.A.R. Townsend, Environments, processes, and mechanisms in peer learning. In: *International Journal of Educational Research* 37, 5, 2002, blz. 403-423.

Smidt, J., Double Histories in Multivocal Classrooms. In: *Written Communication* 19, 3, blz. 414-443.

Sperling, M., Constructing the Perspective of Teacher-as-Reader: A Framework for Studying Response to Student Writing. In: *Research in the Teaching of English* 28, 2, 1994, blz. 175-207.

Sperling, M. & S.W. Freedman, Research on Writing. In: Richardson, V. (Ed), *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C, American Educational Research Association, 1998, blz. 370-389.

Veen, K. van, *Teachers' emotions in a context of change*. Diss. Universiteit van Nijmegen, 2003.

Veen, K. van, P. Slegers & P.H. van de Ven, 'Caught between a rock and a hard place'. Emotions of a reform enthusiast teacher. (Ingediend).

Ven, P.H. van de, De tekstbespreking: gewoon doen. In: *Moer* 4, 1994, blz. 143-148.

Wiel, A.M. van de & P.H. van de Ven, Schrijven in het Studiehuis. In: *Moer* 1, 2003, blz. 3-11.