

Recensies over literatuur

Schrijven om te leren

Literatuuronderwijs in de Tweede Fase betekent voor leerlingen niet alleen lezen, maar ook veel schrijven. Immers: van leerlingen wordt vaak verwacht dat ze schrijven over wat ze gelezen hebben in bijvoorbeeld een recensie of boekverslag. Het is echter de vraag of schrijven wel zo'n effectief leermiddel voor het leren interpreteren van literatuur. Er is namelijk weinig eenduidig empirisch bewijs voor de gedachte dat schrijven inderdaad handig is om te leren. Marleen Kieft en Gert Rijlaarsdam zochten naar een manier om schrijven effectief in te zetten in het literatuuronderwijs.

Marleen Kieft en
Gert Rijlaarsdam

De gedachte dat schrijven het denken en leren van leerlingen kan stimuleren lijkt logisch en wordt door velen gedragen, vooral in de Verenigde Staten. De groep docenten en onderzoekers die zich aldaar bezighoudt met het schrijven als denk- en leermiddel wordt de *Writing Across the Curriculum*-beweging genoemd. De vraag is natuurlijk of schrijven inderdaad positieve effecten heeft op leren. Er werd en wordt daarom regelmatig onderzoek gedaan naar de effecten van schrijvend leren op het leren van leerlingen in allerlei schoolvakken – vooral bij de exacte vakken, maar ook in de alfahoek. Deze onderzoeken laten een wisselend beeld zien: soms zijn er positieve effecten – met name het leren van genrekenmerken blijkt effectief te zijn –, soms zijn er helemaal geen effecten meetbaar. Gemiddeld zijn de effecten erg klein. Een verklaring voor het uitblijven van duidelijke effecten kan zijn dat er in onderzoeken naar de effectiviteit van schrijvend leren nooit rekening is

gehouden met verschillen in schrijfprocessen tussen leerlingen. Daarom hebben we een lessen-serie gemaakt waarin leerlingen leren schrijven over literatuur op een manier die rekening houdt met hun schrijfstrategieën. In dit artikel zullen we laten zien hoe de lessen eruitzien, waar de verschillen in didactiek zichtbaar worden en zullen we kort verslag doen van een onderzoek naar de effecten van deze didactiek op het leren interpreteren van leerlingen.

Literatuur en schrijfvaardigheid integreren

Een leerling in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs komt de tekstsoort recensie op verschillende manieren en bij verschillende onderdelen van het vak Nederlands tegen, vooral bij literatuur en schrijfvaardigheid. De recensies die leerlingen bij deze verschillende onder-



delen moeten schrijven, zijn echter vaak heel verschillende recensies: zowel doel als definitie verschillen in beide curricula. In literatuurmethodes ligt de nadruk op de inhoud van de recensie, maar wordt vrijwel geen aandacht besteed aan hoe je een goede recensie schrijft. In taalmethodes daarentegen leren leerlingen wel hoe ze een betogende tekst moeten schrijven, maar krijgt de inhoud weinig aandacht. De tekst kan over literatuur, maar net zo goed over een ander onderwerp gaan. De didactiek is dus totaal verschillend. Dat is jammer, want waarom bij het leren schrijven van recensies niet gebruik maken van wat in de literatuurlessen geleerd is? En andersom: waarom bij het lezen van literatuur de recensie als leeractiviteit niet

maximaal benutten? We denken dat leerlingen daardoor beter leren argumenten, betere teksten leren schrijven en zullen groeien in hun literaire competentie.

Schrijfstrategieën

Schrijfster Anna Enquist vertelde in een interview in dagblad *Trouw* op 23 oktober 2004: ‘Je hebt schrijvers die plannen en schrijvers die gaan zitten en kijken wat het wordt. Aan de producten valt uiteindelijk niets te discrimineren, het een is niet slechter dan het ander. Het is een persoonlijkheidskwestie: ik wil alles in mijn hoofd hebben, om het dan op papier te realiseren.’

Enquist beschrijft hier verschillende schrijfstrategieën die schrijvers kunnen gebruiken. Niet alleen beroepsauteurs zoals Enquist, maar ook studenten en leerlingen verschillen in de manier waarop ze schrijftaken aanpakken. Uit verschillende onderzoeken bleek dat er verschillende typen schrijvers zijn, grofweg te onderscheiden als ingenieurs of beeldhouwers. Ingenieurs pakken een schrijftaak aan door een planning te maken: zij bepalen de inhoud van de tekst voordat ze beginnen met schrijven en maken daarbij graag lijstjes of schema’s. Beeldhouwers daarentegen hebben het schrijven zelf nodig om op ideeën te komen. Zij beginnen met het schrijven van een eerste versie van een tekst, en gaan daarna schaven en schrappen, schrijven en herschrijven, om tot de uiteindelijke tekst te komen. Opvallend is dat taalmethodes voor het voortgezet onderwijs leerlingen vrijwel altijd leren schrijven op de ingenieurswijze. Stappenplannen, denkschema’s, bouwplannen enzovoort zijn in deze methodes meer regel dan uitzondering. Blijkbaar veronderstellen methodemakers dat plannen voor het schrijven de enige goede manier is om teksten te

schrijven, ook al horen we regelmatig van docenten dat veel leerlingen helemaal niet zo goed uit de voeten kunnen met een planningsschema. Natuurlijk is het te eenvoudig om te veronderstellen dat elke leerling óf een beeldhouwer óf een ingenieur is. Een schrijver kan een beetje van allebei hebben, of heel veel van allebei. Het kan ook zijn dat nog niet alle leerlingen in de Tweede Fase al een uitgekristalliseerde schrijfstrategie hebben ontwikkeld. Maar, er zijn ook enkele onderzoeken gedaan die laten zien dat leerlingen en studenten consistent gedrag vertonen als zij schrijftaken uitvoeren.

Doel

Het doel van onze studie is om de effectiviteit van schrijfp opdrachten in het literatuuronderwijs te vergroten door deze schrijfp opdrachten aan te passen aan verschillende schrijfstrategieën van leerlingen. Daarom hebben we een lessenserie ‘Recensies schrijven over literatuur’ ontwikkeld in twee verschillende versies. Om de schrijfstrategieën van leerlingen vast te kunnen stellen ontwikkelden we een schrijfvragenlijst. Op deze manier konden we onze twee hypothesen toetsen – leerlingen met een beeldhouwersstrategie leren meer in de beeldhouwersconditie en leerlingen met een ingenieursstrategie leren meer in de ingenieursconditie.

De veronderstelling dat een passende conditie meer leereffecten geeft dan een niet-passende conditie is gebaseerd op de reviewstudie van Klein. Klein stelde dat het reviseren van een kladversie van een tekst tot leren kan leiden, maar dat ook plannen voor het schrijven van de tekst kan zorgen voor een leereffect. Onze hypothese is dat het reviseren van een eerste versie van een tekst goed past bij de beeldhouwersstrategie; plannen voor

schrijven lijkt geschikt voor leerlingen met een ingenieursstrategie.

De lessenserie

Voordat de lessenserie begon, probeerden we een beeld te krijgen van kennis en vaardigheden van leerlingen op het gebied van recensies schrijven. Daarom vroegen we de leerlingen het verhaal ‘En toen waren wij aan de beurt’ van Kader Abdolah, uit de bundel *De meisjes en de partizanen* uit 1997 te lezen en daarover een tekst te schrijven voor medeleerlingen, waarin ze vertelden waar het verhaal over ging en wat hun mening erover was. Stella uit 4-vwo schreef hierover het volgende: ‘Het is een kort maar krachtig verhaal. Alles wordt duidelijk verteld in eenvoudige taal. Het verhaal is op een leuke manier opgebouwd en zit heel simpel in elkaar. Belangrijke dingen komen steeds weer terug. Ook de dialogen in het verhaal zijn erg leuk geschreven. Af en toe mist er wat informatie, of zou er wat meer informatie gegeven mogen worden, bijvoorbeeld over de sjah. Het taalgebruik is erg simpel, maar toch ook heel mooi. Bijvoorbeeld de zin: “De duisternis nam ons huis van achteren vast in zijn handen.” Er wordt niet veel over de personages gezegd, maar toch krijg je wel een soort beeld van hun. Ze komen ook erg leuk over. Het verhaal heeft een leuk begin en een mooi eind. De boodschap van het verhaal komt duidelijk over.’

Zoals u ziet is er geen echte eenheid in de tekst, Stella springt nogal van de hak op de tak. De tekst heeft geen duidelijke hoofdgedachte. Omdat heel veel leerlingen dergelijke teksten zonder centraal thema schreven, zochten we naar een didactiek om leerlingen een samenhangende betogende tekst te leren schrijven, in plaats van een sterk informatieve tekst of een tekst die verschillende losse

oordeeltjes aaneenrijgt. Daarom kozen wij de ‘kwestie’ als een kernbegrip in de lessenserie: iedere recensie draait om een kwestie, dat is een discussievraag die bij de lezer opkomt naar aanleiding van het verhaal. Over een kwestie zijn altijd verschillende meningen mogelijk. Ook professionele recensenten gebruiken regelmatig een kwestie als uitgangspunt voor hun recensies. Toen bijvoorbeeld in 2002 het boek *IM* van Connie Palmen uitkwam, besprak Arjan Peters in *de Volkskrant* van 30 augustus de vraag ‘Zal het publiek opnieuw vallen voor de auteur die meteen een vedette was toen ze debuteerde?’ en Robert Anker zette als titel van zijn recensie in *Het Parool* van diezelfde dag boven zijn recensie ‘Schrijft Connie Palmen literatuur?’ De lessenserie bestaat uit vijf lessen van 90 minuten. In tabel 1 ziet u een schematisch overzicht van de onderwerpen die in de lessen aan de orde komen: het persoonlijk oordeel, inleiding en slot, citaten, argumenteren en signaalwoorden. De lessen zijn zo opgebouwd dat in elke les een nieuw onderdeel wordt geïntroduceerd dat daarna in elke volgende les weer terugkomt. Op die manier wordt de nieuwe kennis steeds geconsolideerd.

Twee versies

Zoals al eerder vermeld, maakten we een ingenieursversie en een beeld-

houwersversie van de lessenserie. De beide versies verschillen van elkaar op twee hoofdpunten: (1) ideeën krijgen, en (2) het schrijfproces. Ideeën te krijgen om over te schrijven is een van de punten waarop beide schrijverstypes van elkaar verschillen. De beeldhouwers hebben het schrijven als denkmiddel nodig: schrijven zelf kan bij hen ook weer nieuwe ideeën doen opduiken. Ingenieurs daarentegen hebben er moeite mee om te beginnen met schrijven als ze nog niet precies weten wat er in een tekst moet komen te staan. Zij genereren nieuwe ideeën door te plannen, puntsgewijs lijstjes te maken of schema’s in te vullen. In de lessenserie wordt aan de verschillen tussen beeldhouwers en ingenieurs op dit punt tegemoet gekomen door een opdracht na het lezen van het verhaal, waarbij leerlingen vrijuit hun reacties op het verhaal kwijt kunnen en over het verhaal kunnen nadenken. Voor de beeldhouwers is er een opdracht ‘vrij schrijven’, die als volgt luidt: ‘Een handige manier om na te denken over een verhaal is “vrij schrijven”. Vrij schrijven betekent dat je een tijdje lang zo snel mogelijk achter elkaar opschrijft wat je te binnen schiet nadat je het verhaal hebt gelezen, net alsof je tegen iemand praat. De truc is dat je achter elkaar doorschrijft: stop niet om dingen te verbeteren of te veranderen, alles is goed! Het is helemaal niet erg

als je afdwaalt: wie weet leidt dat tot een diep inzicht! Weet je niet meer weet wat je moet schrijven? Schrijf dan gewoon “Nu weet ik niks meer”. Als je maar blijft schrijven, dan schiet je vanzelf wel weer wat te binnen. Vrij schrijven is een soort schrijvend nadenken.’

In 4-vwo werd het verhaal ‘Een onbekende trekvogel’ van Kader Abdolah gelezen. Dit verhaal uit de debuutbundel *De adelaars* uit 1993 draait om de vergelijking tussen een vluchteling en een trekvogel. De vluchteling, de ikfiguur, werkt in een natuurmuseum bij Gerrit, om te helpen bij het opzetten van vogels. Maar de trekvogel, die uit de lucht is komen vallen en zijn groep is kwijtgeraakt, kan door Gerrit niet gedetermineerd worden. De vluchteling en de vogel zijn beiden eenzaam, voelen zich niet gekend, moeten het zonder familie redden. Soufian schreef de volgende tekst, hij kan duidelijk goed uit de voeten met vrij schrijven als manier om over het verhaal na te denken: ‘Deze tekst vind ik heel erg leuk, heel spannend. En midden in de tekst wordt het alleen nog maar spannender. In het begin is het niet zo boeiend, niet interessant genoeg. Zodat ik dacht ach wat een saaie tekst. Maar naarmate je verder leest wordt het veel leuker. Hij vertelt op het begin alleen iets over hem en zijn werk. En dat vind ik erg saai. De tekst trekt je aandacht ook niet in het begin. Pas in het midden, maar dan stoppen sommige lezers er misschien mee. Alleen vind ik het wel zielig wat Gerrit met die vogels doet. Maar van ikperspectief begrijp ik dat wel want dat is een vluchteling, die werkt voor zijn brood en heeft geen andere optie. En toen Kader de vogels beschreef kan je in gedachten meeleven. Als je je fantasie gebruikt! En wat ik ook mooi vond is dat Kader zegt:

	Les 1	Les 2	Les 3	Les 4	Les 5
Kwestie formuleren	+	+	+	+	+
Standpunt bepalen	+	+	+	+	+
Inleiding en slot		+	+	+	+
Informatie geven		+	+	+	+
Citeren			+	+	+
Argumenteren				+	+
Signaalwoorden					+

Tabel 1: Leerinhouden van de vijf lessen ‘Recensies leren schrijven’

“Ik heb ontmoet,” en niet “gevonden”. En op het einde zegt Kader: (tijdens het verlaten van de museum) “Er vloog een rij trekvogels over, in V-vorm. Maar er was geen begeleider bij.” Dus de dode vogel was de begeleider.’

Als hulpmiddel om over het verhaal na te denken en op ideeën te komen is er voor de ingenieurs een andere opdracht: een denkschema. Het volgende denkschema is ingevuld door Ivar, uit dezelfde klas als Souffian:

Wat me opviel:

- 1 dat het Nederlands van de schrijver best goed is
- 2 dat het taalgebruik zo simpel is

Wat ik me afvraag:

- 1 of de vogel echt hilde

- 2 wat voor vogel die vogel was met groene ogen

Dit (deel van het) verhaal doet me denken aan:

- 1 allochtonen, ben ik zelf
- 2 toen mijn pa net in Nederland was

Het tweede punt waarop de lessen van elkaar verschillen, is het schrijfproces bij het schrijven van de recensie. Wederom wordt rekening gehouden met de voorkeuren van de beide schrijverstypen. De beeldhouwers selecteren op basis van de vrij-schrijfo opdracht een kwestie, schrijven een eerste denkversie, kijken aan de hand van een lijstje criteria kritisch naar hun tekst en schrijven daarna de definitieve recensie. De ingenieurs vullen eerst een planningsschema in, bekijken dat kritisch aan de hand van enkele criteria,

en schrijven daarna de definitieve recensie.

Experimenteel onderzoek

We hebben een experimenteel onderzoek opgezet om de hypothesen te toetsen. Om vast te kunnen stellen of een leerling trekken vertoont van een beeldhouwer of een ingenieur, hebben we de leerlingen gevraagd een vragenlijst over hun manier van schrijven in te vullen. De vragenlijst bestond uit een lijst uitspraken over reviseren en plannen. Leerlingen kruisten aan of ze het meer of minder met de uitspraak eens waren. Een paar voorbeelden: ‘Ik maak altijd eerst een schema voordat ik begin met schrijven’ of ‘Ik herschrijf mijn teksten meestal wel een of meerdere keren’. Alle leerlingen kregen een score voor reviseren, de ingenieurs-score, en een score voor plannen, de beeldhouwersscore. Om de interpretatievaardigheid van leerlingen voor en na het volgen van de lessen te meten, maakten we een literatuurtoets. Deze toets bestond uit het lezen van een verhaal, het beantwoorden van drie korte vragen over het verhaal en het schrijven van een tekst waarin de leerlingen aan een klasgenoot uitlegden wat ze van het verhaal vonden. De vragen en de teksten werden door onafhankelijk van elkaar werkende beoordelaars gescoord op het niveau van interpretatie. Zo konden we meten of schrijven inderdaad een goed leermiddel is voor het leren interpreteren van literatuur en of het aanpassen aan schrijfstijl een positief effect heeft op de interpretatievaardigheid. Om een verhaaleffect te voorkomen, gebruikten we vier verschillende verhalen, die volledig verdeeld werden over voor- en natoets.

Resultaten

Van de leerlingen bleek 85% het meeste te hebben gehad bij de



ingenieursconditie. Voor een minderheid van de leerlingen van 15% van de leerlingen bleek de beeldhouwersconditie juist effectiever te zijn. Welke leerlingen behoren nu tot die minderheid? Dat zijn niet de leerlingen met een hoge score op de beeldhouwersschaal, zoals we verwachtten, maar juist de leerlingen die zelf rapporteren *niet* op beeldhouwerwijze te schrijven. De ingenieursscore van deze leerlingen maakt niet uit, opvallend genoeg is alleen de beeldhouwersscore relevant om te bepalen welke conditie effectief is. Het lijkt erop dat het slim is om leerlingen die bij het schrijven van een tekst niet aan herschrijven of reviseren te doen, te leren reviseren door middel van lessen die daar aandacht aan besteden. Leerlingen die al wel reviseren – zij hebben een gemiddelde of hoge score op de beeldhouwersschaal – zijn beter af in de ingenieursconditie, waar ze schrijven met behulp van een planningsschema. Kortom: uit dit onderzoek blijkt dat het zinvol is om leerlingen verschillende leerroutes aan te bieden. Een docent die leerlingen de mogelijkheid biedt om vrij te schrijven of een denkschema in te vullen, en de mogelijkheid biedt om grondig te reviseren of te plannen voor het schrijven, kan de leerwinst van leerlingen flink vergroten!

Marleen Kieft is neerlandica en doet promotieonderzoek aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (UvA). Haar onderzoek gaat over het integreren van literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs. Gert Rijlaarsdam is neerlandicus en onderwijskundige. Hij is hoogleraar aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (UvA). De auteurs schreven dit artikel oorspronkelijk voor de bundel Lezen in de lengte en lezen in de breedte die verschijnt naar aanleiding van het gelijknamige congres dat werd georganiseerd door Stichting Lezen. ■

Gebruikte literatuur

Kader Abdolah, *De adelaars*. Breda: De Geus, 1993.

Kader Abdolah, *De meisjes en de partizanen*. Breda: De Geus, 1995.

J.M. Ackerman, 'The promise of writing to learn'. In: *Written Communication* 1993, 10 (3), p. 334-370.

R.L. Bangert-Drowns, M.M. Hurley, & B. Wilkinson, 'The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis'. *Review of educational research* 2004, 74, 1, p. 29-58.

L. Bridwell-Bowles, P. Johnson & S. Brehe, 'Composing and computers: Case studies of experienced writers'. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Writing in real time: modelling production processes*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1987, p. 81-107.

D. Galbraith, 'Conditions for discovery through writing'. *Instructional Science* 1992, 21, p. 45-72.

D. Galbraith, 'Self-monitoring, discovery through writing, and individual differences in drafting strategy'. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (eds.), *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: University Press, 1996, p. 121-141.

M. Kieft & G. Rijlaarsdam, 'Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur'. *Vonk* 2003, 32, 4, p. 3-18.

M. Kieft, G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh, *Writing as a learning tool: testing the role of students' writing strategies*. European Journal of Psychology of Education (in press).

P.D. Klein, 'Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn'. *Educational Psychology Review* 1999, 11, p. 203-270.

C.M. Levy & S. Ransdell, 'Writing signatures'. In C.M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 149-161.

M. Torrance, G.V. Thomas & E.J. Robinson, 'The writing strategies of graduate research students in the social sciences'. In: *British Journal of Educational Psychology* 1994, 27, p. 379-392.

M. Torrance, G.V. Thomas & E.J. Robinson, Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. In: *British Journal of Educational Psychology* 1999, 69, p. 189-199.

M. Torrance, G.V. Thomas & Robinson, 'Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study'. In: *Higher Education* 2000, 39, p. 181-200.