

DE RODE BALPEN SLAAT WEER TOE...

Enkele bedenkingen over opstelbeoordeling

Dit artikel schrijf ik onder de herfstvakantie, met een vaag schuldgevoel, want een normale leraar Nederlands hoort onder zo'n vakantie te zitten "verbeteren". Op mijn tafel wachten dan ook weer stapels beige enveloppen, waarin ze zitten, de opstellen, die maken dat wij nog zitten te ploeteren terwijl onze collega's in andere vakken bloembollen planten, Monteverdi beluisteren en gaan joggen. En het vreselijkste gevoel dat je bij dit alles hebt, is dat het gewoon verloren werk is, dat je het alleen maar doet voor de inspecteur, want dat de leerlingen er toch niets aan hebben, te oordelen naar de verdere gevolgen van je avondwerk en naar de reputatie van onbetrouwbaarheid die opstelcijfers hebben, zowel in de literatuur als in de volksmond (c.q. de leerlingenmond).

Mijn ambitie met dit artikel is niet in de eerste plaats de leerkracht te bevrijden van een deel van het tijdrovende opstellen nalezen, wel hem of haar wat ideeën aan de hand te doen voor een vruchtbaarder evaluatie van de geschriften van de leerlingen. Hierbij heb ik het dan duidelijk over de diagnostische evaluatie (die tot doel heeft de leerlingen verder te helpen en ons toe te laten het leerproces eventueel bij te sturen) en niet zozeer over de selectieve evaluatie (die tot doel heeft selectiebeslissingen te helpen nemen, bv. het examen). Ik heb wel evengoed expressieve als communicatieve geschriften op het oog. Mijn ervaringen liggen in de hogere cyclus van het algemeen secundair onderwijs, maar ik heb de indruk dat de inzichten en methodes die ik beschrijf, net zo goed voor andere onderwijssoorten gelden.

Evalueren vanuit doelstellingen

Een van de redenen waarom leerlingen op het gebied van het schrijven niet genoeg bijleren, is dat er weinig bewuste progressie wordt gelegd in het schrijfonderwijs. Meestal geraakt men niet verder dan te bepalen dat in een bepaalde klas verhalen, beschrijvingen, verhandelingen enz. moeten worden geproduceerd. De doelstellingen moeten echter op verschillende niveaus liggen :

- a. men wil laten oefenen in het produceren van bepaalde tekstsoorten ;
 - b. daarbij wil men waarschijnlijk een bepaalde deelvaardigheid speciaal laten oefenen ;
 - c. men wil een bepaald niveau bereiken.
- Hierop wil ik graag wat verder ingaan.

De tekstsoort

In Leidse Werkgroep 82, 119 wordt het volledige schema overgenomen dat door een Engelse werkgroep (zie o.m. Britton 1970) opgesteld werd en waarin wordt gewezen op een groot aantal verschillende mogelijke tekstsoorten naar gelang van de gewenste graad van abstractie de mate waarin men expressief of transactioneel schrijven wil. Een vereenvoudigde versie hiervan vindt u in Moer 1982 : 5 (Lips e.a. 82). Burgess 73 illustreert deze theorie met een heel goede bloemlezing uit geschriften van jonge mensen van 6 tot 18 jaar. Iedereen ziet natuurlijk in dat een kind van 8 jaar niet dezelfde tekstsoorten schrijft als een jongen of meisje van 18. Het is dus mogelijk hier vrij systematisch in te werk te gaan. De vragen die men zichzelf in dit verband moet stellen bij het bepalen van de schrijfo opdracht, komen essentieel hierop neer :

- 1. Voor wie wil ik leren schrijven : voor de schrijver zelf ? Voor een of andere lezer ? Voor welke lezer : vertrouwd of niet ?
- 2. Onmiddellijk aansluitend bij het voorgaande is dan de vraag : met welk doel wil ik laten schrijven ? Wil ik kans geven tot expressief schrijven, tot conceptualiseren (zoiets doet een schrijver voor zichzelf) ? Of wil ik laten oefenen in bepaalde vormen van transactioneel schrijven (bv. informerend, overtuigend, overredend schrijven) ? Of wil ik ruimte scheppen voor een of andere vorm van poëtisch, diverterend taalgebruik (doelloos maar zinvol spelen met taal) ? In welke mate wil ik dat allemaal ?
- 3. Welke graad van abstractie wil ik laten bereiken ?

Een nauwkeurig antwoord op deze vragen kan tot een betere formulering van de opdracht leiden en daardoor een zinvolle beoordeling mogelijk maken. Aan mijn voorbereidende notities voor dit artikel stel ik bv. andere eisen dan aan het artikel zelf ; het zijn andere eisen, maar ze zijn ook hoog! Zo stelt men ook andere (daarom geen lagere !) eisen aan het logboek van een leerling bij een project gericht schrijven, dan aan zijn eindprodukt bij dat project.

Deelvaardigheden

Bij elk opstel kan men speciaal laten oefenen in een of andere specifieke deelvaardigheid bv. expliciet schrijven, doelgericht argumenteren, feiten beschrijven, emoties weer-geven, enz. Dit moet uiteraard vooraf grondig in de klas aan de orde zijn geweest en alleszins verband houden met het geheel van de opdracht.

Het nagestreefde niveau

Opstellen hebben de kwalijke reputatie dat ze eerder toetsen dan dat ze leren. Dat komt voor een groot deel doordat de leerkracht-corrector vaak leest met een soort archetypisch ideaal opstel in het achterhoofd. Hij of zij beoordeelt dan of de leerling dit ideaal bereikt, i.p.v. zich af te vragen op welke plaats in zijn ontwikkeling deze leerling of deze klas nu al staat en zich daarop te oriënteren. Dit geldt dan zowel voor de bereikbare mate van abstractie enz., als voor de ingewikkeldheid van de tekst op alle niveaus (woordgebruik, zinsbouw, tekststructuur ...). Men moet leren tevreden zijn met het maximum wat nu mogelijk is (zelfs al moet men dan soms al tevreden zijn met een dooie mus).

Wanneer men dus goed weet wat men nastreeft, kan men ook de leerling d.m.v. de feedback die men hem geeft, beter helpen dit doel te bereiken. Anders geraakt men niet verder dan wat kreten als : stijl ! meer synoniemen ! oppervlakkig!

Een relatie met wederzijds respect

Hoe persoonlijker het onderwerp waarover men schrijft, des te belangrijker is het voor de schrijver bij de lezer een echt respect en echte belangstelling te voelen. Maar niet alleen bij heel emotionele geschriften mag men deze eisen stellen. Het zal immers voor iedereen wel duidelijk zijn : creativiteit kan alleen gedijen in een klimaat van vrijheid en veiligheid. Dit brengt enkele praktische gevolgen mee voor de reacties die men een leerling op een opstel geeft.

- a. De leerling wil au sérieux genomen worden. Dat houdt in dat de tekst die hij gemaakt heeft, echt gelezen wordt door mensen die hun best doen om te zien wat hij belangrijk vindt. Au sérieux genomen worden wil niet zeggen onvoorwaardelijke goedkeuring. Kritiek is een vorm van aanvaarding : wat iemand schrijft, belangrijk genoeg vinden om erover te discussiëren. Dit geldt ook

voor geschriften die de leerling zelf niet au sérieux genomen heeft, die hij klaarblijkelijk op de rand van een cafétafeltje of op de speelplaats tijdens de middag-pauze bijeengekribbeld heeft. Niet altijd is het even eenvoudig het onderscheid te maken tussen een haastwerkje en een mislukt meesterwerk. Bovendien is ook de ontbijt-schrijver alleen tot grotere inspanningen te motiveren als hij voelt dat wat hij schrijft echt gelezen wordt.

- b. De leerling moet de reacties die hij krijgt rechtvaardig en zinvol vinden.
- Dat houdt o.m. in dat hij moet inzien dat de reacties gaan over zaken die voor hem belangrijk zijn, wat natuurlijk veronderstelt dat hij ook de schrijfp opdracht zelf al normaal functioneel vond.
 - Hij moet ook het gevoel hebben dat de lezer recht doet aan de volledige waarde van zijn geschrift : "Nu doe ik zoveel moeite om voor het eerst in mijn leven 4 blz. zonder d/t-fout te schrijven en zij zeurt alleen maar over onduidelijkheden in mijn standpunt !" (Of andersom, wat misschien vaker voorkomt). Het helpt soms de leerlingen een apart blad bij te laten voegen (bv. het logboek bij gericht schrijven) om mee te delen wat hun problemen enz. bij het schrijven geweest zijn.
 - De leerling moet ook vooraf weten wat de leerkracht nu precies van deze tekst verwacht : het is niet prettig om ineens beoordeeld te worden op normen en doelstellingen die de leerkracht gauw even verzonnen heeft voor ze begon na te kijken en waar je niets van wist.
 - De leerling hoopt terecht ook op een zekere consistentie van de leerkracht, maar hoe praat je sommige leerlingen uit het hoofd dat je een pik op ze hebt ? Misschien hebben ze soms gelijk ...
- c. De leerling verwacht dat de feedback die hij krijgt, bruikbaar is. Hij moet ervaren dat hij er beter door leert schrijven en hij weet dat hij dat alleen maar leert door precies uitgelegd te krijgen wat er verbeterd moet worden en hoe hij dat kan doen. Een kreet als "Zinsbouw !" vertelt je niet welke zinnen de leerkracht niet geslaagd vindt en hoe je die kunt verbeteren ; je kunt over die zinnen ook helemaal niet gaan praten om uit te leggen dat je verkeerd begrepen bent. Een slotoordeel als "Oppervlakkig !", afgezien van het krenkend karakter ervan, leert je al evenmin hoe je je produkt dan diepzinniger kunt maken en waar dat nodig voor is. Het is ook moeilijk voor de leerling om eventueel te gaan terugsnauwen : "Grondiger lezen !". De meeste dergelijke kreten zijn nl. niet reversibel.
- d. Hiermee is meteen een vierde eis gesteld aan de reactie op een leerlingentekst : hij moet reversibel zijn. Deze
- 6.

term vindt men uitvoerig verklaard in Tausch 1980, 164-170 : het gedrag van een leraar is reversibel wanneer een leerling hetzelfde gedrag tegenover hem kan vertonen. Een leerkracht pikt het niet zo gauw als een leerling tegen haar zegt : "Wat een omsamenhangende uitleg !", "Onverstaanbaar", "Slordig !", "Wat een taal !". De leerkracht wil toegesproken worden met : "Ik zie het verband niet", "Ik begrijp dat deel niet goed", "Ik vind het niet prettig als u op het bord alles zo door elkaar schrijft", "Waarom zegt u altijd alles ?". En gelijk heeft die leerkracht !

Twee voorname kenmerken van reversibele reacties op een opstel lijken mij te zijn :

- ze zijn zo veel mogelijk beschrijvend en zo weinig mogelijk beoordelend.
- het is duidelijk voor de leerling dat de leerkracht haar reactie geeft en niet de "objectieve" kwaliteiten van het geschrift beoordeelt.

Dus bv. : "Ik vind het heel mooi"

"Ik zie het verband tussen 3 en 4 niet"

"Wat bedoel je ?"

"Ik was er erg door geboeid"

"Wat weet je er veel over"

En dus niet : "Prachtig", "Onduidelijk verband", "Verward", "Spanning goed opgebouwd", "Grote feitenkennis".

Uit de voorbeelden blijkt dat de eis tot reversibiliteit evengoed geldt voor goedkeurende als voor afwijzende reacties.

Enkele werkvormen

- a. Zeer vaak zal de beoordeling op de leerkracht neerkomen.
 - Sommigen onder ons zijn zo democratisch ingesteld dat ze de rode inkt vervangen door een potlood of een groene balpen, maar dat lijkt me toch wat overtrokken. Rode inkt heeft nu eenmaal het voordeel dat hij goed contrasteert bij alles wat leerlingen aan kleuren kunnen verzinnen en voor de rest legt iedereen, ook de leerling, zich erbij neer dat een schoolopstel na enkele operaties in de administratieve grafkelder van de school verdwijnt. Anders is het uiteraard gesteld met de produkten van "creatief schrijven" in de engere zin, waarbij de leerling zelf zijn werk bewaart, voor zichzelf !
 - Er bestaan beoordelingsschema's zoals die van Westdorp (zie Daems e.a. 1982, 180-181) of van Carlson (Daems e.a. 1982, 152-153), waaruit men beoordelingscriteria kan halen. Een leerlingentekst aan alle mogelijke kritiek onderwerpen, in alle opzichten corrigeren, is onbegonnen werk voor de leerkracht en niet ineens

te verwerken door de leerling. Er moeten dus een beperkt aantal criteria per opstel uitgekozen worden en vooraf met de leerlingen doorgepraat. Hierbij moeten zeker niet alleen spelling, zinsbouw en structuur aan de orde komen, maar ook alle aspecten van doelgerichtheid, publiekgerichtheid, overtuigingskracht enz.

- Alle methodes om in de kantlijn met cijfers of tekens te verwijzen naar bepaalde types van fouten, vervullen mij met diep ontzag. Ik ben echter veel te rommelig aangelegd om er goed mee te kunnen werken en mijn leerlingen ook (maar dat laatste zal wel projectie zijn !).
- Naast detailopmerkingen is een algemeen slotoordeel vaak aangewezen. Het is ook mogelijk slechts een deel van het opstel grondig te corrigeren, de rest oppervlakkig na te kijken, maar dan moet dat uiteraard in het slotoordeel worden meegedeeld.

b. Goed schrijven leer je alleen door het veel te doen, maar hoe meer je ze laat schrijven, hoe meer energie er ook van jezelf dreigt in te gaan ! En vier bevlogen klassen kunnen meer bij elkaar schrijven dan één leerkracht kan lezen ! Er zijn nog veel andere goede redenen om leerlingen hun eigen werk te leren beoordelen, zo o.m. het geven van verantwoordelijkheid, het scheppen van een vertrouwensband. Dan moeten ook aan de leerlingen geleidelijk criteria bezorgd worden om hun eigen geschriften kritisch mee te beoordelen (zie a.). Een dergelijke oefening kan dan gevolgd worden door een klasgesprek of door individueel contact met de leerkracht. Vooral bij dat eerste wordt het heel goed mogelijk om het leerproces te gaan bespreken : wat hebben we nu geleerd en hoe deden we dat ?

c. De beoordeling kan ook gebeuren door andere leerlingen. Dat is uiteraard vooral interessant voor die geschriften waarbij leeftijdsgenoten als publiek, als doelgroep genomen werden. Leerlingen appreciëren doorgaans heel sterk dat zij feedback krijgen van leeftijdsgenoten en ook van veel verschillende lezers. Om vruchtbaar te zijn, hebben dergelijke besprekingen ook vooraf afgesproken of opgegeven criteria nodig. Deze kunnen zowel op het eng taalkundige vlak liggen, als op dat van de structuur, als op dat van de doelgerichtheid enz. Bijzonder interessant is het als de leerlingen elkaars werk voor de definitieve versie ervan kunnen bespreken (op het kladwerk zagezegd). Een nabespreking met de hele klas kan volgen. In een leservaring ter illustratie beschrijf ik een geslaagde lessenreeks met deze methode.

d. Voor sommige soorten teksten is een externe lezer heel nuttig, bv. sollicitatiebrieven laten commentariëren door iemand uit het bedrijfsleven.

In veel gevallen zal men tot een combinatie van verschillende werkvormen moeten komen.

Een leservaring ter illustratie

Bij een oefening in doel- en publiekgericht schrijven (nl. lezersbrieven) bleken veel leerlingen van een 6e jaar ervan overtuigd dat je lezers niet mocht tegenspreken ! Dat is natuurlijk je reinste onzin, maar uit het hele gesprek bleek dat velen voor deze stelling geen duidelijk alternatief zagen. Ik verzon toen de volgende oefening in argumenteren. (Een ander voorbeeld van een dergelijke oefening in Roger 1981).

1. Iedere leerling moest een aantal onderwerpen noteren waar hij duidelijke meningen over had.
 - Daarna moest hij er één uitpikken waarvan hij aannam dat zijn standpunt erover nogal verschilde van dat van veel klasgenoten.
 - Dan moest hij rond dat ene onderwerp zijn standpunt formuleren in een duidelijke stelling van max. 30 woorden. (Ik gaf enkele voorbeelden).
2. - Elk schreef zijn stelling op een A4-blad, met eronder twee kolommen : eerder akkoord/eerder niet akkoord.
 - De bladen met de stellingen circuleerden in de klas en iedereen moest op elk blad zijn naam in een van de beide kolommen schrijven.
 - Tenslotte vormden enkele leerlingen tijdens de middag-pauze zes groepjes van vier, waarvan op basis van de papieren mocht worden aangenomen dat binnen de groep niemand met de stelling van een ander akkoord ging.
3. - Ik herhaalde wat wenken voor interviews ...
 - Elke leerling moest dan over zijn eigen stelling de drie andere leden van zijn groep ondervragen, om zo goed mogelijk te weten te komen (en te noteren) wat zij erover dachten, wisten, voelden ... en zeker geen discussie erover te beginnen (3 nam ongeveer een lesuur in beslag).
4. - We praatten nog even over de manieren waarop je iemand overtuigt (argumentatieleer - zie Daems 1981).
 - Iedereen schreef thuis een opstel van 3 à 4 blz. met als doel zijn groepsgenoten te overtuigen. Hiervoor kregen ze een week de tijd.

5. - De opstellen werden rondgedeeld in de klas. Ieder kreeg de opstellen van zijn groepsgenoten (15 minuten per opstel) en moest op een apart blaadje noteren in hoever hij door de argumenten van de schrijver beïnvloed werd (met verzoek zo precies mogelijk te zijn). Er werd zeer intens en geconcentreerd gewerkt, wat anders niet in de gewoonte van de klas lag.
 - Er was tijd voor een korte nabespreking in de grote klasgroep : wat hebben we nu al geleerd ? Groot enthousiasme.
6. - De opstellen werden (nu pas !) opgehaald en aan mij bezorgd. (De commentaar van de andere lezers ging rechtstreeks naar de schrijvers).
 - Tijd voor nazicht en "deskundig" commentaar van de leraar op de gebruikte retorische middelen.
7. - Laatste korte nabespreking in de klas met wat algemene indrukken van mij.

Bij wijze van voorbeeld

Bij wijze van voorbeeld "corrigeer" ik nu een stukje opstel vanuit drie mogelijke doelstellingen. Het zal wel blijken dat het een bijzonder zwak stukje proza is dat voor logica, stijl en spelling zeer laag scoort. Misschien heeft de schrijver ervan zich niet overwerkt, ofwel ziet hij het probleem niet (of niet meer) zitten. Het is wel duidelijk dat zeker in dit geval "alles" verbeteren onbegonnen werk is, dus moeten we selectief te werk gaan. Drie mogelijke benaderingen zouden kunnen zijn :

1. Waardeverduidelijking : De leerlingen werden gevraagd hun eigen ideeën voor zichzelf zo duidelijk mogelijk te formuleren.
2. Argumentatie : Ze werden gevraagd hun ideeën zo te formuleren dat ze een (nader op te geven) lezer konden overtuigen.
3. Stijl : De nadruk werd gelegd op het feit dat het een vlot leesbaar stuk moest zijn dat als krantecommentaar meteen afgedrukt kon worden.

1

Als dat wel
zo was, wil je
dan toch in
het leger?
Wat bedoelt je
met belachelijk?
"Zou ik dat
eigen denken?"

Er zijn zeker en vast nog meer redenen
waarom iemand niet zou willen deel uitmaken
van een leger dat helemaal geen nut heeft
omdat het zelden of nooit gebeurt dat het in
een beetje serieuze oorlog meer worden ingezet
en dan tegen de soldaten en nog hun voeren aan
zodra ze dan nog verliezen ook op de meest be-
lachelijke manier zoals het Belgische leger. Deze
redenen som ik nu hier op daar het blad
vol is. Welke conclusie trek je voor je eigen
toekomst? Soldaat worden of burgerdienst doen!

2 Van hieraf klinkt het voor mij alsof je het opgeeft
ons te overtuigen

Antwoord van tegenstander
ligt toch voor de
hand?

Er zijn zeker en vast nog meer redenen
waarom iemand niet zou willen deel uitmaken
van een leger dat helemaal geen nut heeft
omdat het zelden of nooit gebeurt dat het in
een beetje serieuze oorlog meer worden ingezet
en dan tegen de soldaten en nog hun voeren aan
zodra ze dan nog verliezen ook op de meest be-
lachelijke manier zoals het Belgische leger. Deze
redenen som ik nu hier op daar het blad
vol is. (Maar je hebt ze al opgesomd... in de
vorige zin. Schrijf ze eens opnieuw uit, wat
uitbreiden.)

3

1 zin van 64 woorden!
leesbaar? Splijt hem eens

in 3 zinnen.

Er zijn zeker en vast nog meer redenen
waarom iemand niet zou willen deel uitmaken
van een leger dat helemaal geen nut heeft
omdat het zelden of nooit gebruikt wordt in
een beetje serieuze oorlog meer worden ingezet
en dan vegen de soldaten en nog hun voeren aan
zodan ze dan nog verliezen ook op de meest be-
lachelijke manier zoals het Belgische leger. Deze
redenen som ik nu hier op deze bladzijde
op.
→ een elegante reden? Dit klinkt als een
uitvlucht.

Een toemaatje

Zoals ik in de inleiding al schreef, is dit artikel de vrucht van een hersftvakantie. Ik ben er toen mopperend aan begonnen omdat ik het aan Rita Rijmenans al lang tevoren beloofd had. Ik heb allerlei notities op papiertjes geschreven, heb naast mijn vrouw piekerend en mompelend door het bos gelopen, heb het niet meer zien zitten, ben opnieuw begonnen, zag ineens veel klaarder in wat ik doen wou, maar kreeg het niet precies onder woorden enz. enz. en toen het tenslotte zo ongeveer klaar was, besloot ik het maar over te typen met de Vlaamse woorden : "'t Zal zo moeten dienen !".

Tussen wat ik nu gedaan heb en wat onze leerlingen een paar keer per trimester overkomt, is een redelijke overeenkomst. Ikzelf zou me ook vreselijk geërgerd voelen als de enige lezersreactie op dit stuk zou zijn : "Er staan spelfouten in (of de beruchte Vonk-tikfouten !), er komen twee belgicismen in voor, de structuur is niet zo duidelijk, maar men voelt dat eraan gewerkt is !" Anderzijds zou ik het wel fijn vinden als er (ook buiten de redactie) mensen waren die me aanspraken, opbelden of schreven om met me te discussiëren of me te ondervragen over wat ik gezegd en bedoeld heb. Kritiek daarop zou ik heel stimulerend vinden, denk ik. Ik denk dat het met onze leerlingen precies zo is, dat ze dat graag willen. Goede kritiek is kritiek waar je iets mee kunt doen.

BIBLIOGRAFIE

James Britton, Language and Learning, Harmondsworth 1970 (vertaald: De taal en het leren, Aula-boek).

Burgess, Carol e.a., Understanding Children Writing, Penquin Education, Harmondsworth 1973.

Daems, Fr., Leerlingen argumenteren slecht en wat doen wij eraan ? in : Werkblad voor Nederlandse Didactiek, 10e jg. nr. 1, oktober 1981, p. 1-6.

Daems, Fr., J. Pepermans en R. Roger, Leren leven in taal, Een moeder-taaldidactiek, De Sikkell, Malle, 1982.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, Moedertaalonderwijs in ontwikkeling, Dick Coutinho, Muiderberg 1982.

Lips, Jan, Willem Spee en Betske Tans-Salverda, De funktie van expressief schrijven bij het leren, in : Moer, 1982 : 5, p. 24-31.

Roger R., Definities maken, een oefening in nauwkeurig schrijven, in: Vonk 1981 : 1, p. 18-21.

Tausch, Reinhardt en Anne-Marie, Psychologie van opvoeding en onderwijs, Van Loghum Slaterus bv. Deventer 1980.