

# Lees- en schrijfstrategieën: leren door doen of leren door kijken?

Michel Couzijn & Gert Rijlaarsdam

Veel mensen vinden taalvaardigheidsonderwijs (onderwijs in lezen, schrijven, spreken en luisteren) de belangrijkste component van het schoolvak Nederlands. Dit betreft per definitie een vorm van vaardigheidsonderwijs: hoofddoel is niet louter dat leerlingen kennis opdoen, maar dat ze deze kennis spontaan en 'vaardig' leren toepassen in hun eigen taalgebruik. Een onderdeel van deze taalgebruikskennis is kennis over effectieve lees- en schrijfprocessen. Daarmee wordt bedoeld dat leerlingen niet alleen de eisen kennen waaraan een zeker taalprodukt (een woord, zin, tekst, dialoog, presentatie enz.) moet voldoen in formeel of inhoudelijk opzicht, maar dat ze ook kennis verwerven over de manier waarop een taalgebruiker zo'n taalprodukt het best kan produceren of begrijpen. Er zijn immers verschillende wegen die naar Rome leiden en de ene weg is korter of veiliger dan de andere.



m enkele voorbeelden te noemen: moet je bij het schrijven van een tekst met de inleiding beginnen? Op welke manier vind ik de hoofdgedachte van een alinea? Hoe controleer ik of een werkwoord juist is vervoegd? Hoe presenteer ik mijn argumentatie op een voor de lezers inzichtelijke manier? Hoe pak ik het maken van een samenvatting aan?

wel lees- en schrijfstrategieën genoemd. In weerwil van wat het woord 'voorschrift' suggereert, gaat het bij taalstrategieën niet om formeel vastgelegde procedures die iedere leerling verplicht op dezelfde manier moet toepassen en die tevens succes garanderen. Bedoeld worden manieren van aanpak voor lees- en schrijftaken, die in bepaalde situaties handig en effectief blijken te zijn. Deze situatie wordt niet alleen door taakfactoren bepaald (het doel, het publiek, de middelen, de beperkingen), maar ook door leerlingfactoren (diens voorkeuren en capaciteiten).

## Lees- en schrijfstrategieën

Antwoorden op zulke vragen zijn *strategische* antwoorden: ze verbinden een zeker doel, in dit geval een communicatief doel, met een handelingsvoorschrift dat de kans op het behalen van het doel vergroot. Zulke handelingsvoorschriften worden dan ook

Een dergelijke kijk op strategie-onderwijs steunt op de gedachte dat 'kennis' en 'vaardigheden' - die bij het formuleren van leerdoelen zo vaak uit elkaar gehouden worden - in werkelijkheid een innige relatie onderhouden. Om een vaardigheid te ver-

werven moet je immers dikwijls beginnen met kennis op te doen over taakuitvoeringsprocessen. Zulke kennis noemen we hier strategische kennis. Tijdens het oefenen vergroten leerlingen hun vaardigheid in het toepassen ervan. Ze gaan de strategie beter begrijpen, het nut ervaren, wellicht de aangeboden strategie naar hun eigen hand zetten en uiteindelijk het proces automatiseren, zodat de uitvoering steeds minder moeite kost.

Dergelijk procesgericht onderwijs doet een beroep op het vermogen van de leerlingen hun eigen lees- of schrijfhandelingen in de gaten te houden, te beoordelen en waar nodig bij te sturen. Omdat het hier om onzichtbare, mentale handelingen gaat, is dat natuurlijk geen gemakkelijke opdracht. Het is dan ook een belangrijke vraag welk type onderwijs de leerling het meest steun biedt bij het leren uitvoeren van strategische lees- en schrijfprocessen.

Dit artikel gaat over de didactiek van strategie- of procesgericht lees- en schrijfvaardigheidsonderwijs.<sup>1</sup> De traditionele didactiek van lees- en schrijfvaardigheid is gebaseerd op het credo 'je leert het door het te doen'. Naar onze mening is op een dergelijk credo wel wat af te dingen, vooral als we in ogenschouw nemen hoe moeilijk het is tegelijk een taak uit te voeren, je eigen strategische aanpak daarbij te observeren en bij te sturen, en er ook nog op te letten dat je er wel genoeg van leert. Wij doen hier verslag van een onderzoek naar drie manieren waarop leerlingen kunnen oefenen: een tamelijk gangbare manier, een manier waarbij leerlingen elkaars oefenen observeren en becommentariëren, en een manier waarbij de leerling directe feedback van een medeleerling krijgt op zijn eigen oefenen. We leggen daarbij twee graadmeters aan: hoe goed leren ze de strategieën? en in welke mate gaan lees- en schrijfstrategieën in het hoofd van de leerling samenhangen?

## Punten van kritiek op de traditionele lees- en schrijfdidactiek

Een in het secundair onderwijs veel gebruikte oefening-gerichte didactiek voor lezen en schrijven laat zich beknopt weer geven als:

1. *leerstof aanbieden* via boek of klasgesprek: bijvoorbeeld 'beschouwende teksten kennen een duidelijk onderscheiden inleiding, kern en slot';
2. *oefenen*: bijvoorbeeld een opstel laten schrijven met deze leerstof als richtlijn, of een bestaande tekst aan de hand ervan analyseren; in feite wordt de leerstof dan 'vertaald' naar een produktieve of receptieve strategie;
3. *evalueren*: de leerkracht corrigeert het produkt (het opstel of de analyse) en geeft het met een beoordeling terug aan de leerling.

Deze didactiek laat zich overigens gemakkelijk in andere schoolvakken herkennen! Welke kritiek kun je nu hebben op deze didactiek?

1. De opdracht is dikwijls te complex om te dienen als oefening in het toepassen van de leerstof. Negentig procent van de 'oefentijd' heeft de leerling zijn aandacht bij andere zaken dan bij de nieuwe stof. Bij complexe lees- en schrijfoopdrachten moeten leerlingen hun aandacht over zoveel aspecten verdelen, dat ze gemakkelijk uit het oog verliezen wat er ook alweer geleerd diende te worden. Leerkrachten merken daarom vaak dat pas behandelde stof bij een volgende oefening alweer 'vergeten' is: de aandacht ligt dan weer bij andere zaken.

2. Er vindt geen zelf-evaluatie plaats door de leerling. De leraar is vaak als enige verantwoordelijk voor de evaluatie van leerlingprestaties; leerlingen worden dan niet aangespoord tot zelf nadenken over wat ze

goed of fout doen. Dit klemmt temeer omdat veel leerlingen geneigd zijn schoolwerk zo snel mogelijk af te maken (niet per se zo goed mogelijk) en dus niet vanzelfsprekend kritisch staan tegenover het eigen werk. Een leerpsychologische visie is ook dat leren juist plaatsvindt op het grensvlak van wat een leerling nog net wel en net niet meer kan of weet. In moderne onderwijstheorieën wordt daarom de gedachte aangehangen dat je als leerkracht de leerlingen (geleidelijk aan) zou moeten betrekken bij het evalueren van hun eigen prestaties; dan raken ze zich bewust van de grenzen aan hun kennen en kunnen (zgn. meta-cognitie) en kunnen ze zich beter richten op manieren om die grenzen te verleggen. Overigens: praktische ervaringen met mee-evaluerende leerlingen geven - anders dan sommige leraren vermoeden - veel aanleiding tot optimisme. Veel leerlingen vinden het leuk, spannend, en ze kunnen reuze kritisch zijn.

3. Er vindt geen zelf-correctie plaats. Meestal blijft het bij eenmalig oefenen zonder dat gemaakte fouten hersteld hoeven te worden. De leerling ontvangt zijn/haar opdracht retour met - aangestreepte - gebreken en een cijfer, maar hoeft lang niet altijd een verbeterde versie te maken. Helaas, want juist dit kan aan het vergroten van de eigen vaardigheid veel bijdragen: zich bewust worden van wat je fout doet én hoe je dat kunt vermijden of herstellen. Waar het bij andere vakken, bijvoorbeeld wiskunde, heel normaal is een minder gelukte poging over te doen, is dat bij taalvaardigheidsonderwijs minder gangbaar.

4. Er is in tijd en ruimte een flinke afstand tussen de taakuitvoering door de leerling, de evaluatie hiervan door de leerkracht en de feedback aan de leerling. Daardoor kunnen leerlingen nauwelijks verband leggen tussen wat ze precies doen, wat daar goed of fout aan is, en hoe ze het beter zouden kunnen. Deze zaken liggen te ver uit elkaar om voor leerlingen herkenbaar te zijn - met name voor hen die dit het hardst nodig hebben.

5. De leerkracht ziet zich - uit het oogpunt van professionaliteit - vaak genooddacht om bij zijn evaluatie op alle aspecten van de tekst te letten: hij/zij zal doorgaans veel méér beoordelen dan alleen toepassing van de leerstof (bijvoorbeeld ook spelling, zinsbouw, stijl). Op zichzelf is het natuurlijk mooi dat de leerkracht deze service verleent, maar uit onderzoek bleek helaas meer dan eens dat uitgebreide feedback niet tot beter leren leidt dan beperkte feedback. Uitgebreide feedback kan de aandachtsfocus van de leerling zozeer vertroebelen dat de eigenlijke leerstof ondergesneeuwd raakt.

6. De molensteen van elke neerlandicus: deze oefen-didactiek brengt een ontzaglijke berg correctiewerk met zich mee. Voor één enkele stelopdracht ben je per klas (die bij Nederlands immers altijd afgeladen is), als je het goed wilt doen, zowat een dag aan het corrigeren. Op die manier zou je bijna afleren om bijvoorbeeld schrijfonderwijs te geven!

7. Dit type didactiek is nadrukkelijk produktgericht, maar niet procesgericht. De leerstof geeft aan hoe het schrijfprodukt eruit moet zien, maar niet hoe je als leerling zo'n produkt maakt (moet je eerst de kern schrijven, of eerst de inleiding? hoe weet je waar het slot begint?). Door de leerling te betrekken bij het evalueren van de produkten kan het cyclische karakter van schrijf- en leestaken zichtbaar worden: let niet op alles tegelijk, maar bouw de opdracht stap voor stap op en controleer tussendoor.

Dat is een waslijst aan kritiekpunten. Is er dan maar weinig goeds aan het gangbare 'leren door oefenen'? Dat willen wij niet beweren. Immers, vele jaargangen leerlingen hebben het eindexamen met voldoende resultaat afgelegd. Toch valt er wel wat te verbeteren aan het lees- en schrijfniveau van schoolverlaters én aan de correctielast van leerkrachten Nederlands. Daarom stellen we hier twee oefendidactieken voor die aan de genoemde bezwaren tegemoet komen, zodat leerlingen meer leren en de hanteerbaarheid voor leerkrachten vergroot wordt.

## Twee experimentele didactieken voor 'betogende teksten'

Ten behoeve van ons onderzoek hebben we enkele korte lessenseries gemaakt over betogende teksten, teksten waarin een schrijver een standpunt verdedigt met argumentatie. Deze stof is voor de doelgroep, leerlingen van het derde leerjaar secundair onderwijs, betrekkelijk nieuw en niet gemakkelijk. Dat is nodig om te kunnen onderscheiden welke van de drie proefdidactieken de leerling het meest steun biedt.

De helft van de deelnemende leerlingen leerde in vier lessen een betogende tekst lezen/analyseren, de andere helft leerde zulke teksten zelf schrijven. Een lijst begrippen geeft een indruk van wat er in de lessenreeks zoal aan de orde komt:

*betoog - kwestie - discussie - standpunt - argument - inleiding - kern - slot - aandachtstrekker - partijen - voorstander - tegenstander - enkelvoudige, meervoudige en onderschikkende argumentatie - weerleggen - conclusie - consequentie - verbindingswoorden - aanwijswoorden - alinea's.*

Dat is heel wat voor vier lessen van een uur! De leerstof wordt in stukjes aangeboden, en wordt steeds gevolgd door enkele oefeningen. In deze oefeningen moet de stof hetzij als schrijfstrategie, hetzij als leesstrategie worden toegepast.

In het onderzoek werden twee experimentele didactieken voor deze lessenreeks vergeleken met de gangbare didactiek. Als je de gangbare didactiek 'leren door doen' noemt, kun je de ene experimentele didactiek 'leren door observeren en commentaar geven' noemen en de andere 'leren door communicatieve feedback'. Deze laatste twee zullen we kort toelichten.

## LEREN DOOR OBSERVEREN EN COMMENTAAR GEVEN

*Leren door observatie en commentaar* houdt in dat een leerling niet zelf de lees- of schrijfoefeningen maakt. In plaats daarvan moet hij andere leerlingen gadeslaan die, hardopdenkend, lees- of schrijfoefeningen maken. Zijn/haar taak bestaat uit het geven van commentaar: past de leerling die ik hier zie de leerstof goed toe? Wat kan er beter? Bij deze didactiek moet de leerling dus exclusief evalueren. De gedachte erachter is: het is gemakkelijker bij een ander (de geobserveerde leerling) de werkwijze vast te stellen en daarin de gebreken te ontdekken dan bij jezelf. De leerling krijgt hier dus meer en minder gelukte processen te zien voor leren lezen of leren schrijven. De goede voorbeelden kunnen hierbij een model-functie vervullen en de minder goede op mogelijke valkuilen wijzen. Met deze didactiek wordt enigszins aan de genoemde bezwaren 1), 2) en 4) tot en met 7) tegemoetgekomen.

Voor de observatie-lessen werd in ons onderzoek gebruik gemaakt van videobanden waarop leerlingen aan het werk te zien zijn. Hiervoor werden video-opnamen gemaakt van leerlingen uit het tweede en derde leerjaar, die aan de lessen werkten en daarbij 'hardop dachten'. Zodoende ontstond er een arsenaal van geslaagde en minder geslaagde taakuitvoeringen. De opnamen zijn verwerkt in vier video-lessen, waarmee andere leerlingen op de hierboven beschreven wijze schrijf- en leesstrategieën leerden observeren en becommentariëren.

## LEREN DOOR FEEDBACK VAN MEDE-LEERLINGEN

De tweede experimentele didactiek, *leren door leerlingfeedback* komt erop neer dat leerlingen zelf schrijf- of leesopdrachten uitvoeren en vervolgens direct commentaar ontvangen van 'communicatieve partners'.

Dat wil zeggen: leerling-schrijvers ontvangen commentaar van leerling-lezers en vice versa.

Een leerling schrijft bijvoorbeeld een betoog waarin hij/zij drie argumenten voor een standpunt verwerkt. Vervolgens wordt deze tekst voorgelegd aan een andere leerling, die de tekst hardop leest met de opdracht tijdens het lezen standpunt en argumenten te identificeren. De schrijver luistert toe en ontvangt aldus min of meer 'live' commentaar op het gemak waarmee de tekstonderdelen en hun verbanden te herkennen zijn. De schrijver stelt vervolgens vast wat er nog aan de tekst mankeert en doet een voorstel voor verbetering.

De lees-leerlingen doen iets soortgelijks: eerst lezen en analyseren zij de tekst van een medeleerling (hier: sporen standpunt en argumentatie op) en zien vervolgens - op video - hoe de leerling-schrijver de tekst schreef en wat daarbij de bedoeling was. Zo kunnen zij nagaan of ze de bedoeling van de schrijver hebben achterhaald, en zo niet, of dat aan gebreken van de tekst ligt of aan hun eigen analyse.

In deze didactiek staat eveneens het evalueren door leerlingen centraal, maar nu van de eigen schrijf- of leestaak. Het hardop-denken-commentaar van medeleerlingen wordt gebruikt als basis voor herziening van de eigen taak. Leerlingen zijn wel geen expert-beoordelaars zoals de leerkracht, maar kunnen heel behoorlijk commentaar leveren als deze speciaal op de leerstof is gericht. Bovendien leren ze ook veel van het geven van commentaar; zo zijn lees- en schrijftaken geïntegreerd op een manier die voor beide partijen vrucht afwerpt. En als leerlingen elkaars werk leren becommentariëren (als oefening, niet noodzakelijk voor een cijfer) kunnen leerkrachten vaker lees- en schrijf-oefeningen geven zonder dat ze overladen worden met correctiewerk. Zo wordt geprobeerd aan alle genoemde bezwaren 1) tot en met 7) tegemoet te komen.

We merken op dat beide experimentele didactieken nadrukkelijk proces-gericht zijn. Er worden steeds *werkwijzen* van leerlingen geobserveerd, samen met de tussen- en eindproducten; de mentale handelingen worden als het ware zicht- en hoorbaar gemaakt doordat de geobserveerde leerlingen tijdens de taak hardop denken. Dit zorgt ervoor dat de toekijkende leerlingen heel precies de lees- of schrijfstrategieën kunnen nagaan, en kunnen beoordelen of deze effectief waren.

### De effectiviteit van de didactieken voor lees- en schrijfstrategieën

De afnames van het onderzoek, waaraan 225 Amsterdamse leerlingen meewerken, werden in de loop van 1994 gehouden. We hebben de traditionele didactiek *leren door oefenen* vergeleken met elk van de experimentele didactieken *leren door observeren* en *commentariëren* en *leren door communicatieve feedback*.

#### 'ZELF DOEN' VERSUS 'OBSERVEREN'

We lieten twee groepen van elk dertig leerlingen de lessenreeks maken volgens de traditionele didactiek. De ene groep (*TL, Toepassen in Leesopdrachten*) werkte de theorie door en paste deze toe in lees- en analyse-oefeningen, ongeveer zoals leerlingen normaliter uit een studieboek werken. De andere groep (*TS, Toepassen in Schrijfopdrachten*) bestudeerde precies dezelfde theorie, maar paste deze toe in een scala van korte schrijf-oefeningen. De leerlingen werkten individueel en zelfstandig met behulp van werkboekjes en antwoordbladen. Er kwam geen leerkracht aan te pas.

Twee andere groepen van dertig leerlingen, vergelijkbaar qua leeftijd en opleiding, volgden een experimentele didactiek. De eerste

groep (OL, *Observatie van Lezers*) werkte dezelfde theorie door. De lees oefeningen in het werkboek maakten zij echter niet zelf; in plaats daarvan keken ze - individueel - naar video-opnames. Daarop deden twee leeftijdsgenoten elke oefening voor; de een deed het daarbij wat anders - vaak wat beter - dan de andere. De toekomstige leerling moest vervolgens besluiten welke van de twee de opdracht het best had gedaan, en wat er minder goed was aan de andere leerling. Daardoor zagen zij zich genoodzaakt 'in de tekst te klimmen' en precies de moeilijkheid eruit te halen en te verwoorden. Leerlingen uit de tweede experimentele groep (OS, *Observatie van Schrijvers*) maakten dezelfde theorielessen en keken daarbij naar andere videobanden, waarop leerlingen te zien waren die de schrijfoefeningen uit het werkboek maakten. Omdat de schrijvende leerling in beeld voortdurend hardop dacht, konden de kijkers goed volgen waar deze precies mee bezig was.

Zo oefenden de 'experimentele' leerlingen met de stof: niet door zelf te lezen en te schrijven, maar door te kijken en te luisteren naar andere leerlingen. De tijd die aan de lessen werd besteed, was precies even lang.

Na afloop van de lessenreeks werden de leerlingen van de vier groepen getoetst. Alle leerlingen maakten een aantal toetsen waarbij zowel hun lees- als hun schrijfvaardigheid betreffende betogende teksten werd gemeten. De resultaten laten zich als volgt samenvatten:

1. De leerlingen die lezers hadden geobserveerd (OL) scoorden op de lees- en analysetoetsen zo'n 20 tot 50% hoger dan de leerlingen die op traditionele wijze de leesopdrachten hadden uitgevoerd (TL).

2. Een even groot effect deed zich voor bij de leerlingen die schrijvers aan het werk hadden gezien en becommentarieerd (OS) in vergelijking met de leerlingen die zelf veel hadden geschreven (TS).

In dit geval pakt het oefenen aan de hand van de videobanden dus effectiever uit dan het aloude leren-door-doen. Deze didactiek heeft in dit geval een hoger rendement, zowel bij de lezers als bij de schrijvers.

Maar dat is nog niet alles. Een bijzonder *transfer*-effect deed zich voor. Dat wil zeggen: we gingen na in hoeverre de twee leesgroepen (TL en OL) nu beter hadden leren schrijven, en in hoeverre de twee schrijfgroepen (TS en OS) betere lezers waren geworden; een vorm van kruisbestuiving dus. Omdat de leerstof voor alle lees- en schrijfgroepen gelijk was, kon verwacht worden dat er een zekere mate van transfer tussen deze vaardigheden zou optreden. En omdat we verwacht hadden dat 'observeren' effectiever zou zijn, dachten wij dat dit ook de mate van transfer zou beïnvloeden. Het volgende bleek:

3. De leerlingen die via de videoband met schrijvers hadden geobserveerd en becommentarieerd (OS) scoorden op de lees- en analysetoets bijna dubbel zo hoog als de leerlingen die zelf hadden geschreven (TS). Bovendien scoorden zij bijna de helft hoger dan leerlingen die zelf juist veel hadden gelezen en geanalyseerd (TL).

Met andere woorden: wie betogende teksten wilde leren lezen en analyseren, had in dit geval meer baat bij het observeren van schrijvers dan bij het zelf maken van veel lees- en analyseoefeningen. Deze didactiek is dus niet alleen effectief, maar verdient voor schrijvers ook het predikaat 'efficiënt': je leert er 'en passant' ook door lezen.

#### **'ZELF DOEN' VERSUS 'COMMUNICATIEVE FEEDBACK'**

We vergeleken de genoemde traditionele groepen TS en TL tevens met de resultaten van twee nieuwe experimentele groepen: *FL, Feedback van Lezers*, en *FS, Feedback van Schrijvers*. Deze groepen bestonden

ook uit 30 leerlingen, die elk de vier-urige lessenserie doorliepen. Hun taak bestond niet uit alleen 'doen' of alleen 'observeren', maar uit een combinatie van beiden.

Zo moesten de FL-leerlingen eerst zelf een schrijfopdracht maken (bijvoorbeeld een schrijfstrategie voor het structureren van argumenten) en vervolgens observeerden ze een medeleerling, die als 'lezer' het tekstje al hardopdenkend analyseerde. Ten slotte moest de FL-leerling opschrijven wat er goed of fout was gegaan bij de lezer, en of dat aan de lezer lag of aan de zelfgeschreven tekst.

De FS-leerlingen deden de spiegelbeeldige opdracht: zij analyseerden zelf een tekst en keken vervolgens naar video-opnamen van de leerling die deze tekst - al hardopdenkend - aan het schrijven is. Na de observatie schreven ze op of de analyse overeenkwam met wat de schrijver bedoelde, en waar eventuele gebreken in de overdracht zaten.

Ook deze leerlingen werden na afloop van de lessenserie getest op lees- en schrijfvaardigheid. De resultaten in het kort:

1. De schrijf-leerlingen die hun eigen lezers zagen (FL), scoorden 20-30% hoger op schrijfvaardigheid dan de leerlingen die alleen met schrijven bezig waren (TS).

2. De lees-leerlingen die na het lezen de schrijvers aan het werk konden zien op video (FS), scoorden 20% hoger dan de leerlingen die zelf veel leesopdrachten hadden gemaakt (TL).

3. Ook de transfer werd gemeten: de FL-schrijvers scoorden 30 tot 50 % hoger op de leesvaardigheidstoets dan de TS-schrijvers. Ze scoorden ook 20% hoger op leesvaardigheidstoets dan de TL-lezers, die exclusief met lees-oefeningen waren bezig geweest.

Ook hier geldt dus dat observatie als onderdeel van een schrijf-lessenreeks de transfer naar leesvaardigheid in de hand werkt.

## Conclusie

*Zowel leren door observeren en commentariëren als leren door communicatieve feedback* lijken een goede kans te maken als didactische concurrent van *leren door doen*. Leerlingen bleken hier van de experimentele didactieken beduidend meer te leren, althans op het gebied van lezen en schrijven van betogende teksten. Bovendien slaagden de leerlingen die schrijvers observeerden, of de leerling-schrijvers die 'hun eigen lezers' observeerden er wonderwel in om hun kennis ook in lees- en analyse-opdrachten in te zetten. Zo'n didactiek is dus bij uitstek geschikt voor teksttypen die de leerling zowel receptief als productief moet leren beheersen. Het centrale onderwerp van de lessenreeks, 'betogende teksten' werd dan ook om deze reden gekozen.

Daarnaast sluit de voorgestelde didactische werkwijze goed aan bij de huidige trend in het voortgezet onderwijs: leerlingen zelfstandiger en actiever laten werken en minder frontaal-klassikaal onderrichten. In ons onderzoek werkten de leerlingen individueel, zonder inhoudelijke hulp aan de oefeningen in het werkboek en op de videoband. De leerkracht hoeft minder als 'klassikaal evaluator' actief te zijn en kan daardoor meer begeleiding geven aan wie dat nodig heeft.

Er passen ook enkele voorbehouden bij de hier gepresenteerde resultaten. Omdat het om een experimenteel onderzoek gaat, komen de leeromgevingen niet in alle opzichten overeen met de gewone schoolse omgeving. De video-leerlingen namen bijvoorbeeld in kleine groepjes (max. 6) deel aan het onderzoek en werkten met een hoofdtelefoon op, gezeten voor een videoafspeelapparaat. Niet alle scholen kunnen hun leerlingen zulke faciliteiten bieden. Het is echter zeer wel denkbaar dat, naarmate er meer zelfinstructiepakketten voor leerlin-

gen beschikbaar komen, ook de scholen meer zullen investeren in leeromgevingen waarin leerlingen zelfstandig kunnen werken.

Een andere beperking is dat wij de didactiek slechts met één tekstsoort hebben beproefd. Voor betogende, argumentatieve teksten zijn vrij heldere regels te geven omtrent opbouw en inhoud. Leerlingen kunnen dus goed nagaan of de geobserveerde leerling zich aan deze regels houdt. Misschien zijn de gevonden experimentele effecten bij minder inzichtelijke tekstsoorten, zoals de beschouwing of het verhaal, afwezig of althans zwakker. Vervolgonderzoek zal dat moeten uitwijzen.

Er zijn nog meer vragen die in vervolgonderzoek moeten worden beantwoord. Zo zouden we meer willen weten over wat leerlingen precies doen tijdens het observeren.

Waardoor wordt 'goed observeren' gekenmerkt? Wat is het effect van deze didactiek op de lange termijn? Welke kwaliteit heeft het commentaar dat de leerlingen leveren? Hoe geef je als leerling het best commentaar en hoe leer je dat? Vanaf welke leeftijd 'werkt' deze didactiek?

Nu zijn onderwijsgeevenden - gelukkig - ongeduldige mensen, die uiteraard niet kunnen wachten op de beantwoording van deze vragen. Daarom voegen wij vast twee lesideeën bij deze bijdrage, aan de hand waarvan men direct in de klas kan experimenteren. Ook zonder videospeler in de klas kunnen leerkrachten namelijk met eenvoudige middelen doen aan *leren door observeren* of aan *leren door communicatieve feedback*. En dat deze didactiek het waard is nader onderzocht te worden, hopen wij hier overtuigend te hebben betoogd.

## Lesideeën

### LESIDEE 1: INSTRUERENDE TEKSTEN

#### **Doel**

Het leren schrijven van instruerende teksten: handleidingen, gebruiksaanwijzingen, opdrachten, recepten enz.

#### **Vorbereiding**

Verzin twee schrijfp opdrachten voor een instruerende tekst. Voorbeelden: gebruiksaanwijzing bij het spoorboekje; gebruiksaanwijzing bij de thematische catalogus in de schoolbibliotheek. Men wake voor te gemakkelijke opdrachten.

#### **Eerste les**

De klas wordt gehalveerd: elke helft maakt één van beide opdrachten. Zo schrijft elke leerling een 'eerste versie'.

#### **Tweede les**

Leerlingen worden gekoppeld: een 'spoorboekje'-leerling geeft zijn tekst aan een 'catalogus'-leerling en vice versa.

Een van de twee leerlingen volgt nu de instructies op uit de tekst van de andere leerling. Bij het uitvoeren van deze opdracht vertelt hij hardop welke denkstappen hij zet en wat hij wel/niet begrijpt in de tekst. (Dit moet u klassikaal uitleggen of voordoen.) De



schrijver van de tekst maakt notities tijdens het observeren van de lezer, maar dient zich te onthouden van commentaar.  
Vervolgens draaien de leerlingen de rollen om.

#### **Huiswerk**

- a. het maken van een lijstje van voorgestelde verbeteringen bij de eerste versie;
- b. het herschrijven van de eerste versie.

#### **Alternatief**

Als u het hardopdenken door leerlingen riskant vindt, kunt u ook zelf in de boven beschreven tweede les optreden als hardopdenkende lezer/gebruiker van de instructie-teksten. Dat doet u dan klassikaal, waarbij u een of twee leerlingteksten per schrijfofdracht gebruikt. U maakt opzettelijk fouten als onduidelijke instructies u daartoe de ruimte laten. Deze methode vergt van u dat u zeer goed op de hoogte bent van de mogelijke en voorstelbare valkuilen in de teksten. Nadat de leerlingen u als lezer hebben geobserveerd, proberen zij hun tekst weer te verbeteren en een lijstje wijzigingen aan te leggen. Een alternatief is dat u enkele leerlingen voor de klas uitnodigt hardop de teksten te lezen/te gebruiken en er commentaar op te leveren.

#### **Derde les**

De 'spoorboekje'-leerlingen onderzoeken in groepjes welke verbeteringen bij verschillende leerlingen voorkwamen. Zij gebruiken hierbij de lijstjes a) van het huiswerk. De 'catalogus'-leerlingen doen hetzelfde voor hun opdracht.

De resultaten worden klassikaal besproken.

Men verkrijgt zo voor elke schrijfofdracht een lijstje 'proefondervindelijke aandachtspunten'; daarnaast heeft elke leerling eenmaal geschreven, eenmaal geobserveerd, eenmaal herschreven en eenmaal gereflecteerd.

#### **Nodig**

- 3 lesuren;
- beide schrijfofdrachten in kopie;
- kopieën uit het spoorboekje;
- toegang tot de schoolbibliotheek.

## **LESIDEE 2: BETOGENDE TEKSTEN**

#### **Doel**

Het 'lezersgericht' leren schrijven c.q. het 'schrijversgericht' leren lezen van betogende teksten.

#### **Opmerking**

De hier beschreven methoden zijn niet specifiek voor betogende teksten: elk teksttype kan op deze wijze worden geoefend. Essentieel is het observeren van andere leerlingen op het moment dat zij een schrijf- of leestaak hardop uitvoeren; de observerende leerling moet zich concentreren op de evaluatie ervan. Zeer belangrijk is dat de criteria die hij/zij moet hanteren welomschreven en herkenbaar zijn.

**Vorbereiding**

De leerstof over de opbouw van betogende teksten moet zijn behandeld. (Een tekst-schema zoals wij dit gebruiken in onze lessenreeks, is hierbij erg nuttig.) U verzint nu twee schrijfoopdrachten waarbij de leerlingen van de behandelde structuur gebruik moeten maken. Voorbeelden: een betoog over 'de autovrije binnenstad' en een over 'het invoeren van schooluniformen'. In de opdracht staat vermeld dat alle onderdelen van het betoog aanwezig en herkenbaar moeten zijn.

**De schrijf-les**

De klas wordt gehalveerd: elke helft maakt één van beide schrijfoopdrachten. Zo schrijft elke leerling een 'eerste versie'.

**De feedback-les**

Leerlingen worden gekoppeld: een 'binnenstad'-leerling geeft zijn tekst aan een 'schooluniform'-leerling en vice versa. De helft van de leerlingen krijgt nu tot taak de ontvangen tekst hardop te analyseren, bijvoorbeeld aan de hand van het tekstschema. (Of dit schema erbij gehouden mag worden, is aan u ter beoordeling). Bij het uitvoeren van deze opdracht vertelt de analyserende leerling aan de schrijver welke denkstappen hij zet en op welke punten de analyse van de tekst moeilijkheden oplevert. De schrijver van de tekst maakt notities tijdens het observeren van de lezer, maar dient zich te onthouden van commentaar. Vervolgens draaien de rollen om.

**Huiswerk en derde les**

Zie lesidee 1.

**Nodig**

- 3 lesuren;
- beide schrijfoopdrachten in kopie + tekstschema.

**Alternatief**

Ons onderzoek lijkt uit te wijzen dat het observeren van schrijvers efficiënter is dan van lezers, omdat de transfer van schrijven naar lezen hoger is. In een klas die gewend is aan groepswork kunt u experimenteren met de volgende opzet.

U bereidt drie korte schrijfoopdrachten voor, waarin de leerlingen pas behandelde theorie moeten inzetten. Bij de opdrachteset maakt u een vel met expliciete beoordelingscriteria (bijvoorbeeld in de vorm van vragen). De klas wordt verdeeld in groepjes van drie. Om de beurt voert een groepsid een schrijftaak uit, terwijl hij/zij hardop denkt. De beide anderen luisteren toe en noteren hun commentaar, o.a. aan de hand van uw beoordelingsvel. Pas wanneer alledrie de leerlingen aan de beurt zijn geweest, wordt het commentaar op elk van de drie schrijfoopdrachten vergeleken; eerst in de groep en daarna klassikaal.

**Nodig**

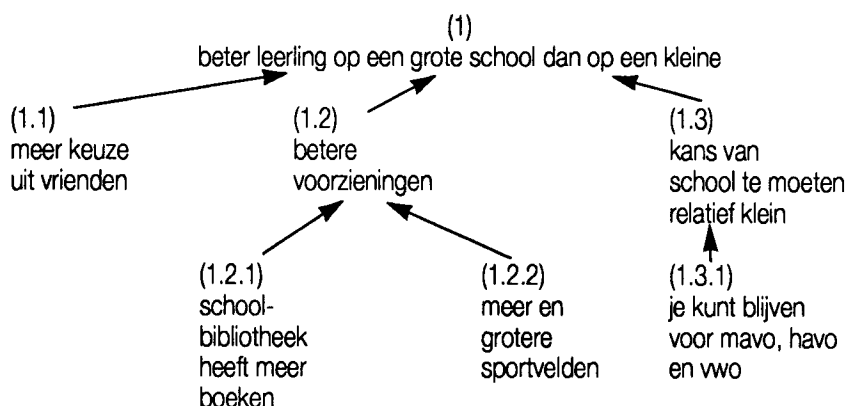
- 1 uur schrijven;
  - 1 uur nabespreken.
- (Afhankelijk van de omvang van de schrijftaak.)

### Voorbeeld-schrijfoopdrachten

#### Opdracht 1

Schrijf een kort betoog waarin je een positief standpunt verdedigt ten aanzien van de kwestie of je beter leerling kunt zijn van een grote school dan van een kleine. Je schrijft voor een publiek van tegenstanders die een kleine school gezelliger vinden.

Maak gebruik van onderstaande argumenten. Zorg ervoor dat een lezer weinig moeite heeft met het herkennen van onderstaande structuur in jouw tekst. Schenk aandacht aan de argumentatie van je tegenstanders.



#### Opdracht 2

Schrijf een kort betoog waarin je een positief standpunt verdedigt ten aanzien van de kwestie of Suzan meegevraagd moet worden op vakantie of niet. Je vriendin wil Suzan niet meenemen; ze vindt jullie groepje van drie al groot genoeg.

Maak gebruik van onderstaande argumenten. Zorg ervoor dat een lezer weinig moeite heeft met het herkennen van onderstaande structuur in jouw tekst. Schenk aandacht aan de argumentatie van je tegenstander.



**Mogelijke beoordelingscriteria voor de observatoren**

- Maakt de schrijver, alvorens te argumenteren, in de inleiding duidelijk waarom de discussie draait?
- Poneert de schrijver zijn eigen standpunt duidelijk?
- Koppelt de schrijver de argumentatie aan het standpunt met de juiste verbindingswoorden (*want, en, ook, ten eerste, ten tweede* enz.)?
- Krijgt elke argumentatie 'tak' een eigen alinea?
- Gaat de schrijver adequaat in op argumenten van tegenstanders?
- Wordt de tekst afgesloten met een conclusie?

*Michel Couzijn & Gert Rijlaarsdam  
 Instituut voor de Lerarenopleiding  
 Universiteit van Amsterdam  
 Herengracht 256  
 NL-1016 BV Amsterdam*

**Noot**

1. *Delen van deze tekst zijn ook verschenen in Van Iseghem, J. & H. de Jonghe (red.): **Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de achtste conferentie.** Leuven/Amersfoort: Acco, 1995, p. 71-80.*

# VAKOVERSCHRIJDEND WERKEN? WAAR HEEFT DE INSPECTIE HET IN GODSNAAM OVER?

De eisen van de inspectie zijn duidelijk: er moet vakoverschrijdend gewerkt worden. Daarbij komt dat ook de eindtermen voorzien dat bepaalde doelstellingen vakoverschrijdend moeten behandeld worden (zoals opvoeden tot burgerzin, tot sociale vaardigheden, leren leren, milieu-educatie, ...).

Maar hoe begin je daaraan? Het gepast materiaal voor deze lessen is vaak moeilijk te vinden.

Het antwoord vindt u in Keesings onderwijsbladen **Blikopener** en **Reflector**. In de bijgevoegde Praktische Wenken wordt zowel aandacht geschonken aan dit vakoverschrijdend werken, als aan de leerplandoelen. Blikopener en Reflector zijn verder ideale tijdschriften om de algemene ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen en hun interesse voor wat in de maatschappij leeft aan te scherpen.

Overtuig uzelf en vraag gratis en vrijblijvend een proefnummer aan op het nummer 03/324.38.90 (vraag naar Tine of naar Isabelle).

