

INGEBOEKT



Leren schrijven

Vlak voor de zomervakantie verschenen twee academische proefschriften over leren schrijven in de beginjaren van het secundair onderwijs: een in Amsterdam (Martine Braaksma) en een in Leuven (Lieve Vanmaele)¹. Omdat ze allebei nieuwe inzichten verschaffen die een bijdrage kunnen leveren aan de schrijfdidactiek, vatten we ze graag voor u samen.

LEREN-DOOR-OBSERVEREN

Martine A.H. Braaksma: *Observational learning in argumentative writing*. Academisch proefschrift. Amsterdam: University of Amsterdam, Graduate School of Teaching and Learning, 2002, 120 p.



Martine Braaksma vertrekt van het probleem van de cognitieve overbelasting bij schrijven: schrijvers moeten te veel processen gelijktijdig uitvoeren of aandacht besteden aan te veel verschillende tekstuele kenmerken. Dat probleem doet zich het sterkst voor bij het *leren* schrijven, omdat de prille schrijvers met twee taken tegelijkertijd bezig zijn, namelijk een schrijftaak en een leertaak. Vooral voor zwakke schrijvers kan dat voor onoverkomelijke problemen zorgen: zij hebben hun handen al vol aan het produceren van de tekst en komen niet toe aan reflectie op de schrijftaak. Om deze reflectie bij leerling-schrijvers te stimuleren, zijn verschillende didactieken ontwikkeld.

Het onderzoek van Braaksma gaat over de didactiek *leren-door-observeren* bij het leren schrijven van argumentatieve teksten door leerlingen in de basisvorming (de eerste drie jaren van het secundair onderwijs). Kenmerkend voor deze didactiek is dat leerlingen niet leren schrijven door zelf teksten te produceren, maar door de schrijfprocessen en schrijfproducten van andere schrijvers (modellen) te observeren. Op die manier is de cognitieve belasting minder groot en kunnen ze zich meer richten op het *leren* schrijven in plaats van op het schrijven zelf.

In 1995 toonde Michel Couzijn al aan dat *leren-door-observeren* effectiever is dan *leren-door-doen* (waarbij de leerlingen zelf

schrijftaken uitvoeren). Hij stelde effecten vast op de schrijfproducten van de leerlingen. (Couzijn & Rijlaarsdam hebben hierover in VONK 25/1 (sept.-okt. 1995) gerapporteerd.) Het onderzoek van Braaksma wil meer inzicht krijgen in de onderliggende processen en een antwoord formuleren op de volgende vragen:

- (1) welke deelactiviteiten van het observatieproces dragen bij aan die leerwinst?
- (2) welk type instructie is effectief voor welk type leerling?
- (3) wordt het effect op de schrijfproducten veroorzaakt door veranderingen in de schrijfprocessen?

Een nadere analyse van de data van Couzijn verschaftte meer inzicht in het observatieproces (vraag 1). De resultaten laten zien dat *evaluatie* en *productelaboratie* twee effectieve elementen zijn in de observatietaken. Anders gezegd: door te bepalen welk model de taak het best uitvoerde en door uit te leggen waarom schrijfproducten van modellen wel of niet goed zijn, schrijven leerlingen zelf betere teksten.

Om een antwoord te vinden op vraag 2 zette Braaksma een experimentele studie op bij 214 leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs, die aan een van de volgende drie groepen werden toegewezen. In twee groepen observeren leerlingen paren medeleerlingen die argumentatieve schrijftaken uitvoeren; de eerste groep reflecteert op het zwakke model, de tweede op het goede model. In de derde groep voeren de leerlingen de schrijftaken zelf uit. Deze studie laat zien dat gemiddelde leerlingen even veel leren van leren-door-observeren als van leren-door-doen. Voor zwakke leerlingen geldt echter dat ze bij nieuwe taken meer leren door op zwakke modellen te reflecteren dan door zelf te schrijven. Goede leerlingen daarentegen profiteren zowel van het

reflecteren op goede modellen als van het zelf uitvoeren van de schrijftaken. Is de taak meer vertrouwd, dan leren zwakke leerlingen naast het reflecteren op zwakke modellen ook van het zelf schrijven. Bij bekende taken is voor goede leerlingen het observeren van modellen en het reflecteren op het goede model de meest effectieve instructievorm.

Ook voor het beantwoorden van de derde vraag is een experimentele studie opgezet bij 52 leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs, waarbij dezelfde drie groepen onderscheiden werden. De resultaten hebben uitgewezen dat leerlingen die geleerd hebben door observeren een ander schrijfpatroon vertonen dan leerlingen die geleerd hebben door zelf teksten te schrijven. Leerlingen uit de observatiegroepen ondernamen meer metacognitieve activiteiten in het begin van het schrijfproces (bijvoorbeeld oriëntatie op het doel van de opdracht en analyse van de tekst) en meer uitvoerende activiteiten in het tweede deel van het schrijfproces (zoals schrijven en herlezen). Bovendien maakten deze leerlingen in het tweede en laatste deel van het schrijfproces meer gebruik van meta-analyse activiteiten (bijvoorbeeld '*Zo, nu eens even kijken of alles in de tekst staat*'). Deze activiteiten zijn een indicatie voor regulerende processen. Tijdens het hele schrijfproces lieten de leerlingen meer planningsactiviteiten zien. Braaksma denkt dat de leerlingen uit de observatiegroepen een rijkere kennis over schrijven hebben ontwikkeld doordat hun cognitieve inspanningen verplaatst zijn van schrijven naar leren schrijven en doordat ze gebruikmaken van metacognitieve strategieën. Op die manier wordt de uitvoering van hun schrijfproces beïnvloed in de richting van meer planning en meer analyse.

Ter verdieping van de drie onderzoeken deed Braaksma nog een casestudie (bij zes



leerlingen) om inzicht te krijgen in de manier waarop leerlingen observatietaken uitvoeren. Uit de resultaten is gebleken dat de observerende leerlingen veel verschillende metacognitieve activiteiten uitvoeren en dat zij criteria voor goed schrijven hebben ontwikkeld, toegepast en geïnternaliseerd.

Uit al deze deelstudies leidt Braaksma enkele implicaties af voor de onderwijspraktijk (die ze in een van de volgende nummers van VONK concreter zal uitwerken):

- (1) Eerst en vooral pleit ze voor de afwisseling van leren-door-doen waarbij leerlingen zelf schrijftaken uitvoeren met leren-door-observeren waarbij leerlingen de leraar of medeleerlingen observeren die hardopdenkend aan het schrijven zijn. Wanneer leerlingen het schrijfproces van modellen evalueren en suggereren hoe het beter kan, voeren ze reflectieve en evaluatieve activiteiten uit die het leren schrijven bevorderen. Bovendien is op die manier hun aandacht op een natuurlijke manier gericht op het *schrijfproces*.
- (2) Tijdens het observatieproces is het belangrijk dat leerlingen de evaluatie- en elaboratie-activiteiten expliciteren. Dat kan door hen uitnodigende vragen over de uitvoering van de modellen voor te leggen die ze eerst individueel schriftelijk beantwoorden of door hen meteen in

paren of groepjes te laten discussiëren over wat ze geobserveerd hebben.

- (3) Gesuggereerd wordt dat de leraar bij het uitvoeren van de modeltaak een script gebruikt dat gebaseerd is op reële problemen waarmee leerlingen kampen. Ook leerlingen zelf scripts laten construeren voor een goede en een minder goede taakuitvoering, kan heel leerzaam zijn.
- (4) Verder benadrukt Braaksma het differentiëren van de instructies en het aanpassen ervan naarmate de leerlingen meer vertrouwd zijn met de schrijftaak. Het is immers gebleken dat zwakke leerlingen meer leren door het reflecteren op zwakke modellen, terwijl het voor goede leerlingen effectiever is om op goede modellen te reflecteren.
- (5) Vanuit pedagogisch oogpunt moet erop toegezien worden dat de fouten van zwakke schrijvers niet benadrukt worden, maar dat er suggesties worden gedaan ter verbetering van de taakuitvoering door zowel de zwakke als de goede modellen.
- (6) Niet alleen voor schrijven, maar ook voor andere vakken lijkt deze didactiek van leren-door-observeren geschikt om actief leren te bevorderen, besluit Martine Braaksma.

LEREN SCHRIJVEN VAN INFORMATIEVE TEKSTEN

Lieve Vanmaele: *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. Studia Paedagogica 32. Leuven: Universitaire Pers, 2002, 292 p.

In het proefschrift van Lieve Vanmaele ligt de focus op het schrijven van informatieve teksten door leerlingen uit het tweede jaar van het secundair onderwijs. Meer bepaald staat de samenhang tussen het schrijven en het benutten van hun kennis over een bepaald werkelijkheidsgebied centraal. Vanmaele ging na of didactische ondersteuning jonge leerlingen kan helpen om al schrijvend een goed georganiseerd inhoudsschema op te bouwen en dat te representeren in een coherente informatieve tekst met een hoog informatiegehalte. Als regel geldt dat een dergelijk onderzoek wordt uitgevoerd bij leerlingen met een totaal onbeschreven blad. Vandaar de keuze voor tweedejaars die over de informatieve tekst nog geen stelselmatig onderwijs hebben gekregen. In feite is het onderzoek echter relevanter voor de tweede en eventueel zelfs de derde graad.

Aanleiding tot dit onderzoek was de vaststelling dat de informatieve waarde van leerlingteksten beperkt is, zelfs als leerlingen schrijven over een bekend thema. Het lage informatiegehalte is niet te wijten aan hun gebrek aan kennis over het thema, maar aan het feit dat leerlingen bij het schrijven van de tekst te weinig gebruik maken van hun kennis over de werkelijkheid. De latent aanwezige kenniselementen worden niet tot uitdrukking gebracht door het ontbreken van een goed georganiseerd inhoudsschema, zo wordt verondersteld.

Op grond van een theoretische verkenning van kennisclassificatie en -organisatie en de tekst als talige representatie van een kennisstructuur zette Vanmaele een experimenteel onderzoek op bij 36 leerlingen uit het tweede jaar secundair onderwijs (aso en tso). Er is gezorgd voor een vertegenwoordiging van leerlingen met een verschillend taalvaardigheidsniveau (hoog, modaal en laag). De leerlingen zijn in twee groepen onderverdeeld: een collectieve en een individuele. Deze laatste groep krijgt didactische ondersteuning die beoogt om op lange termijn de nodige voorwaarden tot zelfsturing tot stand te brengen.

De didactische ondersteuning is gefaseerd in leeractiviteiten die gericht zijn op het progressief bereiken van vooropgestelde criteria voor een informatieve tekst. Voor de fasering ging Vanmaele uit van een aantal - niet strikt lineaire - fasen in het schrijfproces: (1) analyse van de schrijfpdracht; (2) werken aan de inhoud; (3) werken aan de tekststructuur en (4) talige afwerking van de tekst. Deze didactische ondersteuning is gedetailleerd neergeschreven in een draaiboek. (Het draaiboek is verkrijgbaar bij de auteur.) De collectieve groep voert in een gezamenlijke sessie fase (1) uit en maakt een begin met fase (2). Voor de individuele groep worden alle fasen gespreid over vijf tot negen sessies, afhankelijk van het tempo van de leerling.

Beide groepen krijgen dezelfde schrijfpdracht: een informatieve tekst schrijven over



de eigen school, die verschijnt in een brochure voor mensen die de school totaal niet kennen. De beschrijving moet volledig, zakelijk en samenhangend zijn. Na een analyse van de schrijfo opdracht staat in sessie 1 het werken aan de inhoud centraal. Er wordt gestart met een inventarisering van ideeën, in trefwoorden of in tekst, naar eigen keuze van de leerling. Vervolgens wordt de eerste tekstversie uitgeschreven die door de collectieve groep ook wordt ingeleverd. Voor de individuele groep volgt nog een leergesprek en de leerlingen krijgen de opdracht een schema van deze eerste tekstversie op te stellen.

In de volgende sessies wordt uitsluitend met de individuele groep verder gewerkt. Voor de inhoudelijke aanvulling wordt een lezer-commentator ingeschakeld die informatieve vragen stelt aan de schrijver. Vanmaele werkte hiervoor met studenten pedagogische wetenschappen, maar in een klassituatie kan deze taak net zo goed door een medeleerling uitgevoerd worden. Bedoeling is dat de latent aanwezige kennis van de leerling-schrijver door deze informatieve vragen geactiveerd wordt en dat hij aangezet wordt om zijn tekst te reviseren vanuit het standpunt van een nog weinig geïnformeerde lezer, meer bepaald om de informatie duidelijk en accuraat weer te geven. Vervolgens wordt gewerkt aan de structuur van de tekst. Daarbij wordt zowel aandacht besteed aan de samenhang tussen verschillende informatie-eenheden, de talige uitdrukking van de relaties tussen tekstdelen in overgangspassages, en het uitschrijven van inleiding en slot. In de laatste sessie werkt de leerling zijn tekst individueel verder uit.

Elke leeractiviteit omvat drie fasen:

- (1) *oriëntering*: bij het begin wordt geëxpliciteerd in welke fase van het schrijfproces de leeractiviteit zich situeert, krijgt de leerling een instructie en wordt de opdracht zo duidelijk mogelijk geformuleerd;
- (2) *uitvoering*: in deze fase bestaat de didactische begeleiding vooral uit het begeleiden en rechtstreeks helpen van de leerling, maar ook uit gezamenlijk probleemoplossen en 'co-writing';
- (3) *afronding*: elke leeractiviteit wordt afgerond met een evaluatie (inclusief revisie), een terugblik op de verschillende stappen van de leeractiviteit en prospectie op de eerstvolgende activiteit.

Al deze didactische interventies nemen de vorm aan van een leergesprek.

Naast deze individuele begeleiding vinden ook vijf groepssessies plaats met expliciete instructie, en wel in twee fasen: (1) leerlingen moeten de kennis die ze verworven hebben tijdens de schrijfsessies expliciteren (declaratieve vorm) en (2) ze moeten deze nieuw verworven kennis leren toepassen in nieuwe schrijfsituaties (procedurele vorm). (Het schriftelijk instructiemateriaal is eveneens verkrijgbaar bij de auteur.²) Dit vanuit het oogpunt dat didactische ondersteuning uitsluitend effect sorteert als er uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan de internalisering van de informatie.

Tot welke resultaten heeft deze experimentele studie geleid? Het directe effect is af te leiden uit de informatieve tekst die de individuele groep heeft afgeleverd. Zowel qua inhoud als qua structuur is hun eindversie beter dan hun aanvangstekst, ook bij de lagertaalvaardigen. Er komen meer relevante informatie-eenheden aan bod, de meest essentiële informatie wordt duidelijker aangegeven en het geheel wordt grondiger uit-



gediept. Dat resultaat is vooral toe te schrijven aan de interventies van de lezer-commentator die vragen stelde naar meer explicitering. Ook naar structuur beantwoorden alle teksten aan de vooropgestelde criteria.

Of de didactische ondersteuning de leerlingen ook in staat stelt om zelfstandig een informatieve tekst over een ander schrijft-thema te produceren, ging Vanmaele na aan de hand van een tweede proef: beide groepen kregen de opdracht een tekst te schrijven over een beroep naar keuze. De resultaten laten zien dat het didactisch effect op de inhoudelijke dimensie niet uitgesproken is, maar dat er wel een duidelijk verschil optreedt tussen beide groepen, in het voordeel van de individuele groep, wat de formele tekststructuur betreft. De onderzoeksvraag of de didactische ondersteuning jonge schrijvers daadwerkelijk kan helpen bij het opbouwen en representeren van een adequate kennisorganisatie blijft met andere woorden onbeantwoord.

Wel brengt dit onderzoek een belangrijk probleem aan het licht: dankzij de didactische ondersteuning konden de lerenden de formele criteria voor tekststructuur zelfstandig bereiken, maar een consequente, doorzichtige veruitwendiging van een inhoudsschema blijft een knelpunt, wat tevens uit ander onderzoek blijkt (Overmaet 1986). Dat veronderstelt alvast een meer langdurige didactische ondersteuning en aan het einde van het proefschrift beschrijft Vanmaele hoe die eruit kan zien. Differentiatie naar taalvaardigheidsniveau blijkt duidelijk. De kwaliteit van de teksten ligt inhoudelijk en naar structuur aanzienlijk hoger bij de hogertaalvaardigen dan bij de lagertaalvaardigen, zeker bij de zelfstandige schrijfproef. Bij het schrijven kampen hogertaalvaardigen met minstens evenveel problemen als lagertaalvaardigen. Die proble-

men zijn wel specifiek. De specificiteit en de oorsprong van die problemen worden in het proefschrift toegelicht.

Naast deze effectbeoordeling (product) heeft dit onderzoek heel wat bruikbare inzichten opgeleverd over problemen en oplossingen voor het ondersteunen van het schrijfproces. Zo leren we meer over de stappen van lerenden naar het beoogde resultaat, over het concrete verloop van de leeractiviteiten en over de hindernissen waarmee beginnende schrijvers te kampen hebben om een informatieve tekst te schrijven als representatie van een kennisstructuur. Hindernissen zijn: persistente misvattingen, onvoldoende beheersing van schrijfstrategieën en vooral moeilijkheden bij het abstraheren. Met laatstgenoemde vaststelling wordt volgens Vanmaele een kernprobleem in het schrijfonderwijs aangeraakt. Een informatieve tekst schrijven veronderstelt dat je (1) in een concrete diffuse realiteit categorieën kan onderkennen en vatten in een begrip, (2) voor dat begrip het juiste woord vindt, (3) die disparate ervarings- of kenniselementen volgens die categorieën kan groeperen en zodoende (4) dit geabstraheerd geheel kan weergeven in een doorzichtig gestructureerde tekst. Verdere exploratie van deze moeilijkheid is vast noodzakelijk voor het schrijfonderwijs.

Daarnaast krijgen we door dit onderzoek meer zicht op de mate waarin didactische ondersteuning problemen van lerenden kan opvangen. De individuele ondersteuning liet ook toe om de groei in het schrijfproduct nauwgezet te registreren, door proces- en productanalyse. Bovendien werpt het proefschrift meer licht op het ontwerpen van didactische ondersteuning. Didactici, leerplanontwikkelaars en auteurs van schoolboeken kunnen er zeker hun voordeel mee doen.

Dit onderzoek werd bij individuele leerlingen uitgevoerd. Een fijnmazige registratie van processen bij schrijven door leerlingen en bij didactische ondersteuning kan immers niet in een complexe klassituatie, waarin zoveel variabelen een rol spelen met een zekere 'ruis' tot gevolg. Wel gaat in 2002-2003 een vervolgonderzoek van start, waarbij het didactisch ontwerp in de levensechte klassituatie wordt uitgetest. Vanuit de veronderstelling dat deze aanpak bruikbaar is voor de tweede dan voor de eerste graad vindt het in een vierde jaar secundair onderwijs plaats. Concrete implicaties voor de onderwijspraktijk kunnen dan ook slechts vanuit dat onderzoek worden geformuleerd.

Toch is deze studie nu reeds leerrijk voor de onderwijspraktijk, en niet in het minst voor de bovenbouw van het secundair onderwijs. Het brengt immers een aantal verschijn-

selen aan het licht die in een andere context niet zo scherp worden opgemerkt. Vooral de analyse van de abstraheringsproblematiek is erg relevant, niet alleen voor het schrijven van informatieve teksten, maar ook voor het leren in het algemeen. Onmiddellijk bruikbaar is het inschakelen van een lezer-commentator die de inhoud van de informatieve tekst vanuit zijn lezersstandpunt kan bijsturen. Een positief effect dat door Gert Rijlaarsdam al in 1986 werd aangetoond en didactisch uitgewerkt in *Schrijfboek* (Rijlaarsdam 1987). Bruikbaar voor leraren zijn eveneens de stapsgewijze beschrijving van een mogelijke didactische ondersteuning, van tekorten die men hier kan vermijden, en van aspecten die extra aandacht verdienen. Relevant zijn ten slotte de nieuwe onderzoeksvragen en de diverse voorstellen voor verder onderzoek ten bate van de schrijfpraktijk.

Rita Rymenans
Universiteit Antwerpen (UIA)
Departement Didactiek en Kritiek
Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk
rita.rymenans@ua.ac.be

Noten

- 1 Met dank aan beide auteurs voor hun zinvolle commentaren.
- 2 Het draaiboek en de informatiebrochure kunnen aangevraagd worden bij de onderzoeker: Lieve Vanmaele, KU Leuven, Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie, Afdeling Didactiek, Departement Pedagogische Wetenschappen, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, tel. (016)32 62 92
E-MAIL Lieve.Vanmaele@ped.kuleuven.ac.be



Bibliografie

Couzijn, M.J.: *Observation of writing and reading activities*. Effects in learning and transfer. Unpublished dissertation. Amsterdam: University of Amsterdam, 1995.

Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam: Lees- en schrijfstrategieën. Leren door doen of leren door kijken? *VONK* 25/1 (sept.-okt. 1995), p. 42-53.

Overmaat, M.: *Schrijven en lezen met tekstschema's: effectief onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut/Faculteit POW van de Universiteit van Amsterdam, 1996.

Rijlaarsdam, G.: *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Stichting Centrum Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1986.

Rijlaarsdam, G.: *Schrijfboek. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.