

Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis

Auteur: *Mariëtte Hoogeveen*

Schrijven met peer response komt uit internationaal onderzoek naar voren als een effectieve aanpak voor procesgericht schrijfonderwijs. Maar er worden in de praktijk ook problemen met deze aanpak ervaren: het commentaar van leerlingen op teksten is vaak oppervlakkig. In een experimenteel onderzoek werd onderzocht of aanvullende instructie in genrekennis schrijven met peer response kan optimaliseren. In dit artikel wordt verslag gedaan van de ontwikkeling van een curriculum voor schrijven met peer response en van de resultaten van een effectonderzoek ernaar in groep 8 van de basisschool. Peer response met instructie in specifieke genrekennis blijkt een effectieve aanpak voor het schrijfonderwijs te zijn.

Schrijven en schrijf- onderwijs zijn complex

De schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs is al lange tijd een punt van zorg (Bonset & Hoogeveen, 2007; Inspectie van het onderwijs, 1999, 2010). Al vanaf de jaren 70 wordt gepleit voor vernieuwing en verbetering van schrijf-instructie in de basisschool. Veel studies in binnen- en buitenland tonen aan dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid meer ondersteuning vraagt dan doorgaans in het taalonderwijs geboden wordt (Aarnoutse e.a., 1995; Bullock, 1975; Cutler & Graham, 2008). Onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs laat ook zien dat er relatief weinig tijd aan het schrijven van teksten besteed wordt, dat er nog steeds een zwaar accent ligt op het trainen van deelvaardigheden, dat de leerkracht nog te vaak de enige lezer van de teksten is, en dat er te weinig aandacht is voor de functies van teksten in communicatieve situaties (Van Gelderen & Blok, 1991, Franssen & Aarnoutse, 2003).

Een ander probleem is dat schrijfopdrachten vaak erg open en vaag zijn ('Schrijf een verhaal over...'). Ze bevatten geen specifieke criteria voor waar de teksten van leerlingen aan moeten voldoen, en het is voor hen meestal onduidelijk waar hun teksten op beoordeeld worden. Gegeven de nadruk die er in de praktijk van het taal- en schrijfonderwijs ligt op het schrijfproduct en op formele aspecten van taalgebruik (spelling, grammatica, interpunctie) is het niet zo verwonderlijk dat teksten meestal alleen op deze aspecten beoordeeld worden.

Vanaf de jaren 80 klinkt een pleidooi voor procesgericht communicatief schrijfonderwijs (Chapman, 2006; Sturm, 1988). In deze benadering is er aandacht voor hoe leerlingen teksten schrijven (het gebruik

“Gegeven de nadruk die er in de praktijk van het taal- en schrijfonderwijs ligt op het schrijfproduct en op formele aspecten van taalgebruik is het niet zo verwonderlijk dat teksten meestal alleen op deze aspecten beoordeeld worden.”

van schrijfstrategieën), voor kenmerken van de situatie waarin leerlingen schrijven (hoe motiveren we leerlingen op school?) en voor de manier waarop zij de inhoud van hun teksten en hun taalgebruik kunnen afstemmen op het schrijfdoel en op het publiek (het inzetten van kennis van kenmerken van soorten teksten). Het doel van procesgericht schrijfonderwijs is om leerlingen te helpen hun schrijfproces tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces (plannen, formuleren, reviseren) te leren reguleren. Dat betekent dat ze moeten leren om met de ogen van lezers naar hun teksten te kijken om te bepalen of hun teksten voldoen aan het gestelde doel en het beoogde publiek. En dat ze moeten leren om tijdens het schrijven hun aanpak bij te sturen in de gewenste richting.

Leren schrijven met peer response

Leren schrijven met peer response is een voorbeeld van een procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. De kern is dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door

commentaar te geven op elkaars teksten (in duo's of groepjes). Deze aanpak werd in de jaren 80 ontwikkeld in de Verenigde Staten onder de noemer 'Writers' workshop approach' (Graves, 1983). Kenmerkend voor deze aanpak is dat leerlingen verschillende tekstsoorten leren schrijven in een stimulerende schrijffomgeving. Ze kiezen zelf onderwerpen waarover ze schrijven, komen in aanraking met teksten uit verschillende genres, doorlopen alle fasen in het schrijfproces en krijgen tijdens tekstbesprekingen kritisch maar constructief commentaar op hun teksten in wording. Schrijfontwikkeling wordt gezien als een dynamisch proces dat ondersteund kan worden door teksten te schrijven en te herschrijven op basis van commentaar van lezers.

De aandacht voor samenwerking tussen leerlingen bij het leren schrijven van teksten is gebaseerd op een sociaal-constructivistische visie op leren. Deze visie is geworteld in de theorie van cognitieve ontwikkeling van Vygotsky (1978), waarin gesteld wordt dat kennis geconstrueerd wordt in sociale interactie tussen individuen en dat alle denken en leren sociaal van aard is. In samenwerking met

“Kennis van kenmerken van teksten is belangrijk voor schrijfontwikkeling omdat schrijvers deze kennis nodig hebben om de functies van hun teksten te realiseren.”

anderen ('de zone van de naaste ontwikkeling') leert de leerling problemen oplossen door de externe dialoog met een ander te internaliseren. Zo ontwikkelt de leerling zijn cognitieve vermogens en leert hij zijn eigen leerproces te reguleren. Wanneer leerlingen commentaar krijgen op hun teksten van medeleerlingen als lezers (de dialoog) zullen ze leren om zich bij het schrijven af te vragen of de betekenis van de tekst duidelijk is voor de lezers (internalisatie van het perspectief van de lezer).

Waarom schrijven met peer response?

Aan schrijven met peer response worden verschillende positieve functies voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid toegeschreven. In de eerste plaats zet de interactie met de lezer tijdens de fasen van het schrijfproces de schrijver aan tot reflectie op zijn schrijfproces. Hiermee verwerft de schrijver kennis van zijn eigen schrijfproces ('ik ben meteen begonnen met schrijven, een volgende keer moet ik eerst een planning maken'), in de literatuur aangeduid als metacognitieve kennis. Een tweede functie van peer response is dat het leerlingen motiveert om op school te schrijven. Op school is vaak sprake van een kunstmatige communicatieve situatie, doordat leerlingen meestal teksten schrijven voor de leerkracht. Leerlingen zullen

meer plezier hebben in schrijven wanneer hun teksten ook daadwerkelijk gelezen worden door medeleerlingen die commentaar geven. Een derde functie van peer response is dat het leerlingen helpt bij het ontwikkelen van zelfsturend schrijfgedrag: wanneer een lezer bijvoorbeeld aangeeft dat een onduidelijke structuur in de tekst een goed begrip van de inhoud belemmert, weet de schrijver wat aan de tekst veranderd moet worden om zijn doel bij de lezer te bereiken. Een vierde positieve functie van peer response is dat het leerlingen helpt om taal te ontwikkelen waarmee ze over schrijven en teksten kunnen praten. Met de ontwikkeling van dergelijke meta-taal (bijvoorbeeld termen als: alinea, tekststructuur, titel, plannen, reviseren, schrijfstrategie, et cetera) verwerven leerlingen expliciete kennis over taal en taalgebruik. De bijdrage aan de ontwikkeling van genrekennis (kennis van de kenmerken van verschillende tekstsoorten) is een vijfde functie van peer response. Kennis van kenmerken van teksten is belangrijk voor schrijfontwikkeling omdat schrijvers deze kennis nodig hebben om de functies van hun teksten te realiseren. Een schrijver moet bijvoorbeeld weten dat in een instructieve tekst in een opeenvolging van duidelijke stappen aanwijzingen gegeven moeten worden voor wat de schrijver moet doen. Een laatste voordeel dat aan schrijven met peer response toegeschreven wordt is dat het de leraar ontlast

bij het geven van schrijfonderwijs, dat als het goed gebeurt erg arbeidsintensief is. Wanneer een leraar niet meer alle teksten hoeft te lezen en te becommentariëren kunnen er meer schrijfp opdrachten gegeven worden en krijgen leerlingen meer gelegenheid om teksten te schrijven.

Ontwikkeling en implementatie van een curriculum

In de jaren 90 werd bij SLO een curriculum ontworpen voor leren schrijven met peer response (Hoogeveen, 1993). De leergang 'Schrijven leren' bestond uit een didactisch fasenmodel voor schrijflessen, instructies voor leraren voor de invulling voor de verschillende fasen in schrijflessen (oriëntatie, schrijfp opdracht, hulp tijdens het schrijven, bespreken en herschrijven van teksten en publiceren van teksten), een globale planning voor het schrijfonderwijs in de verschillende leerjaren van de basisschool en voorbeelden van lesopzetten.

Het curriculum werd ontwikkeld volgens een praktijknabije ontwikkelstrategie. Leerplanontwikkeling vond plaats in nauwe samenwerking met basisscholen, opleiders en schoolbegeleiders. Voorstellen voor de inrichting van het schrijfonderwijs werden in samenspraak met alle betrokkenen ontwikkeld, uitgeprobeerd en op grond van praktijkervaringen bijgesteld. Er werd bewust gekozen voor een 'open' leerplan dat ruimte liet voor leraren om er een eigen invulling aan te geven. Gevoed door inzichten uit onderzoek naar een 'bottom-up aanpak' van onderwijsvernieuwing werd er gemikt op het inzetten van praktijkkennis van leraren en het creëren van eigenaarschap bij leraren door hen te stimuleren het materiaal

aan te passen aan hun eigen situaties. In termen van Stenhouse (1975) werd een curriculum gezien als “een poging om de essentiële principes en kenmerken van een vernieuwingsvoorstel te communiceren in een vorm die open staat voor kritisch onderzoek en tegelijk mogelijkheden geeft tot een effectieve vertaling ervan in de onderwijspraktijk”.

De leergang schrijven werd geïmplementeerd in scholen (Hoogeveen & Sturm, 1990), in de lerarenopleiding basisonderwijs (Hoogeveen e.a., 2004) en werd op aanvraag van overheid en veld bewerkt voor diverse doelgroepen, zoals Vrije scholen en Montessorischolen. Daarnaast werd het materiaal bewerkt voor specifieke toepassingen, bijvoorbeeld het gebruik van ICT in het schrijfonderwijs (Kouwenberg & Hoogeveen, 2007). Tijdens de ontwikkeling en implementatie van het curriculum werden in diverse projecten casestudies uitgevoerd die inzicht gaven in de manier waarop leerkrachten met het materiaal werkten.

De resultaten van de casestudies toonden dat leraren en leerlingen enthousiast waren over de aanpak en dat leraren de doelstellingen van procesgericht, communicatief schrijfonderwijs met peer response onderschreven. Ze zagen in deze aanpak een oplossing voor de problemen die zij in hun traditionele productgerichte praktijken van schrijfonderwijs ervoeren. Observaties van schrijflessen in hun klassen lieten echter zien dat er forse discrepanties waren tussen de percepties van de leraren van hun nieuwe schrijflessen en de manier waarop de lessen werden uitgevoerd. Hoewel de leraren hun lessen organiseerden volgens de fasen van het didactisch model bleek er weinig aandacht voor de schrijfprocessen van de leerlingen, de kenmerken

van verschillende tekstsoorten, de communicatieve functie van de teksten en aandacht voor doel- en publiekgerichtheid tijdens tekstbesprekingen. Leraren en leerlingen bleken sterk vast te houden aan wat ze gewend waren te doen tijdens schrijflessen. Een voorbeeld: tijdens de oriëntatie op het schrijven bestuderen leerlingen voorbeeldteksten om hen een idee te geven van de kenmerken van bepaalde genres. In plaats van de teksten te gebruiken als illustraties van de teksten die de leerlingen zelf zouden gaan schrijven, behandelden de leraren de teksten als oefeningen in leesbegrip zoals dat gebruikelijk is in traditionele leeslessen. De leerlingen werd gevraagd de teksten hardop voor te lezen, alle moeilijke woorden in de teksten te verklaren en vragen over de hoofdgedachte van de tekst te beantwoorden. Eenzelfde aanpassing van het lesmateriaal vond plaats tijdens andere fasen van de schrijflessen. Leraren hielden bijvoorbeeld bij het geven van schrijfopdrachten vast aan de gewoonte om alle teksten ‘verhalen’ te noemen.

Het grootste probleem bij de uitvoering van de lessen werd geobserveerd tijdens de tekstbesprekingen, de belangrijkste fase in lessen voor schrijven met peer response. Leraren waren sterk geneigd deze fase over te slaan of om te zetten in klassikale tekstbesprekingen en tijdens die besprekingen sterk te focussen op het onderwerp van de tekst of op tekstverzorgingskwesties (spelling, interpunctie, grammatica). Eenzelfde aandacht voor oppervlaktekenmerken werd geobserveerd tijdens tekstbesprekingen van leerlingen. Leerlingen gaven ofwel algemeen commentaar op de inhoud (‘ik vond het wel leuk om hierover te lezen’) of richtten zich op formele aspecten (‘je moet hier een hoofdletter gebruiken’, ‘je kunt misschien nog wat meer schrijven’). Hoewel het als

winst te beschouwen is dat er in de lessen meer gebeurde dan de opdracht ‘Schrijf een verhaal over ...’, is het niet aannemelijk dat de uitwerking de leerlingen veel steun bood bij het leren schrijven van teksten en bij het leren reguleren van hun schrijfproces.

Herontwerp van het curriculum

Om een oplossing te vinden voor de oppervlakkige peer response en de problemen bij de invoering van de leergang schrijven is een herontwerp van het materiaal ontwikkeld. Dit werd vervolgens in een experimenteel onderzoek op effect onderzocht (Hoogeveen, 2012).

Om zicht te krijgen op effectieve instructie in leren schrijven met peer response werd een literatuurstudie uitgevoerd. 26 interventiestudies, uitgevoerd sinds 1990 met leerlingen van 6-15 jaar, werden verzameld. De resultaten van de literatuurstudie toonden dat peer response een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen vergeleken met individueel schrijven. Daarnaast werden positieve effecten gevonden op de attitudes van leerlingen, de motivatie voor schrijven, het gebruik van metataal en de criteria die leerlingen hanteren voor tekstkwaliteit. De literatuurstudie onderstreepte daarnaast het belang van aanvullende instructie bij schrijven met peer response. In nagenoeg alle studies ging schrijven met peer response gepaard met instructie in schrijfstrategieën (voor het plannen, schrijven en reviseren van teksten), aanwijzingen om de interactie tussen leerlingen tijdens tekstbesprekingen te reguleren (regels voor tekstbesprekingen), instructie in genrekennis of een combinatie van deze instructies.

In verschillende studies werden dezelfde problemen gerapporteerd met peer response in de praktijk als tijdens de ontwikkeling van het oorspronkelijke curriculum: leerlingen zijn gericht op verzorgingsaspecten van teksten, geven algemeen en oppervlakkig tekstcommentaar, zijn te veel gericht op hun behoeftes als schrijvers en veronachtzamen de lezer, en geven te weinig concrete aanwijzingen voor het reviseren van teksten.

Om leerlingen meer steun te geven bij het bespreken en herschrijven van teksten werd aan het oorspronkelijke materiaal een focus van instructie toegevoegd, namelijk instructie in specifieke genrekennis. Het belang van genrekennis voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid wordt naar voren gebracht door theoretici die de functie van teksten in communicatieve contexten centraal stellen. Genres kunnen aangeduid worden als de manier waarop teksten georganiseerd zijn om een sociaal doel te bereiken (Cope & Kalantzis, 1993). Schrijvers gebruiken genrekennis om de retorische functies van verschillende tekstsoorten te realiseren. Leren schrijven wordt in de genrebenadering gezien als het leren van de verschillende vormen, eisen en mogelijkheden van verschillende genres. Om bijvoorbeeld een begrijpelijke instructie te schrijven moet een schrijver een heldere en precieze uitleg geven van wat de lezer moet doen. En om een lezer te amuseren met een spannend verhaal, moet een schrijver gebeurtenissen op een levendige manier beschrijven en zorgen voor spanningsopbouw in zijn verhaal.

In het oorspronkelijke curriculum en in de onderzoeken naar peer response uit de literatuurstudie werd instructie gegeven in genrekennis van een tamelijk globale aard, namelijk in algemene aspecten

van communicatief schrijven: de structuur van verschillende tekstsoorten en algemene aspecten van doel- en publiekgerichtheid: 'Is je verhaal leuk om te lezen?' 'Houd je rekening met voor wie je je tekst schrijft?', 'Is de structuur van je tekst helder?'. Deze aandachtspunten maken globaal duidelijk waar teksten aan moeten voldoen, maar geven de schrijver geen zicht op hoe zij deze functies in hun teksten kunnen realiseren.

Aanvullende instructie in specifieke genrekennis

De veronderstelling bij het herontwerp van het materiaal was dat dit type globale genrekennis de leerlingen te weinig concrete handvatten bood om hun aandacht tijdens het schrijven, het bespreken van teksten en het herschrijven op te richten. Als focus van instructie werd daarom gekozen voor een ander type genrekennis, namelijk instructie in specifieke genrekennis: kennis van specifieke talige middelen waarmee effecten in teksten bereikt kunnen worden. Er werden lessenseries ontworpen voor twee genres: verhalen en instructies. Leerlingen kregen instructie in het gebruik en de functie van indicatoren voor tijd en plaats in deze genres. Ze leerden bijvoorbeeld dat aanduidingen van tijd en plaats gebruikt kunnen worden om concreet aan te geven wanneer (in plaats van 'en toen, en toen') iets gebeurt en waar iets gebeurt en dat deze aanduidingen verschillende functies hebben in verschillende teksten. In een instructie kun je bijvoorbeeld woorden gebruiken die tijd aangeven om een bepaalde volgorde in handelingen aan te brengen ('meteen, onmiddellijk daarna'), in een verhaal kun je met de tijd spelen met een tijdsprong: door een herinnering van een persoon te beschrijven, help je de lezer zich te verplaatsen in een persoon.

De veronderstelling in ons onderzoek was dat aandacht voor het gebruik van specifieke talige middelen leerlingen concrete criteria verschaft voor het reflecteren op teksten tijdens het schrijven en tijdens tekstbesprekingen, en voor het reviseren van teksten op basis van commentaar van lezers.

Instructie in het gebruik van indicatoren voor tijd en plaats vond plaats tijdens alle fasen van de lessen. Tijdens de oriëntatie werd het gebruik gedemonstreerd in voorbeeldteksten, daarna kregen leerlingen uitleg in indicatoren van tijd en plaats, in de schrijfopdracht werden de leerlingen expliciet gefocust op deze criteria voor hun teksten ('let op het gebruik van woorden die tijd aangeven en zorg voor een flashback in je verhaal om het spannender, leuker of droeviger te maken voor je lezers') en bij het bespreken en reviseren van teksten werden de leerlingen aangezet tot reflectie op deze aspecten van hun teksten. We geven een voorbeeld van een aanzet tot reflectie op een voorbeeldtekst:

— Lees de uitleg over het verhaaltje dat je net gelezen hebt:

De schrijver gebruikt woorden die aangeven *wanneer* iets gebeurt. Deze woorden noemen we **tijdwoorden**. Soms gebruikt de schrijver één woord om de tijd aan te geven (bijvoorbeeld: vroeger). Soms geeft de schrijver de tijd aan met een **beschrijving met meer woorden** (bijvoorbeeld: op de basisschool).

Ook de *tijd* waarin **werkwoorden** staan geeft aan of iets nu gebeurt (de tegenwoordige tijd, bijvoorbeeld: komt, ziet) of vroeger gebeurde (de verleden tijd, bijvoorbeeld: was, spraken af).

Onderzoek naar het herontwerp

De hoofdvraag van het onderzoek luidde: leidt peer response met instructie in specifieke genrekennis (SGK) tot betere schrijfprestaties dan peer response met instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven (AACs) en regulier taalonderwijs?

In een experiment werden de effecten van peer response met instructie in specifieke genrekennis onderzocht. Er namen 140 leerlingen van vijf scholen uit groep 8 aan het onderzoek deel. Zij werden per klas aselect toegewezen aan drie condities: schrijven met peer response en specifieke genrekennis, schrijven met peer response en algemene aspecten van communicatief schrijven, en een controlegroep waarin leerlingen reguliere taallessen kregen van hun eigen leerkracht.

Om een getrouwe uitvoering van de essentiële onderdelen van de lessen te bevorderen werd zelfsturend lesmateriaal voor leerlingen ontwikkeld (instructieboekjes, werkboekjes, antwoordboekjes) en werden de lessen gegeven door getrainde leerkrachten van andere scholen. De lessen vonden plaats binnen de gewone lesroosters. Het materiaal bestond uit twee lessenseries van ieder zes lessen; een serie voor het schrijven van verhalen en een serie voor het schrijven van instructies. Tekstbesprekingen werden gehouden (in duo's en groepjes) tijdens alle fasen van de schrijflessen. Het enige verschil tussen het lesmateriaal voor de condities SGK en AACs was de focus van instructie. Alle andere aspecten, zoals schrijfonderwerpen, fasering van de lessen, voorbeeldteksten, opdrachten, aanwijzingen voor tekstbesprekingen, tijdsbesteding en dergelijke waren hetzelfde.

“Het ultieme doel van peer response is dat leerlingen leren om het perspectief van de lezer te internaliseren wanneer zij zelfstandig teksten schrijven.”

Voor de interventie werden toetsen afgenomen waarmee achtergrondgegevens van leerlingen en voor schrijven belangrijke vaardigheden werden bevraagd (woordenschat en metacognitieve kennis over schrijven en lezen). Na de experimentele lessenreeksen maakten de leerlingen individueel vier schrijfp opdrachten (twee verhalen, twee instructies, zowel schrijven als reviseren) op basis waarvan de verschillen in prestaties tussen de verschillende condities werden geanalyseerd. Bij de analyse van de resultaten op de natoetsen werd gecorrigeerd voor verschillen tussen leerlingen in woordenschat, metacognitieve kennis, en sekse (meisjes schrijven doorgaans beter dan jongens). Bij deze natoetsen vonden geen tekstbesprekingen plaats. Het was de bedoeling dat de leerlingen hun teksten reviseerden zonder commentaar te krijgen op hun teksten. Het ultieme doel van peer response is immers dat leerlingen leren om het perspectief van de lezer te internaliseren wanneer zij zelfstandig teksten schrijven.

Beoordeling van teksten en tekstbesprekingen

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werden de leerlingteksten op verschillende manieren beoordeeld: 1. op globale tekstkwaliteit, 2. op het gebruik van indicatoren van tijd en plaats, 3. op het aantal revisies

in tweede tekstversies. De globale tekstkwaliteit werd beoordeeld met speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten met betrekking tot de criteria genrekenmerken, structuur, inhoud en taalgebruik. Indicatoren van tijd en plaats in leerlingteksten werden gecodeerd op aantal en op functionaliteit, dat wil zeggen of het gebruik van deze indicatoren een positieve bijdrage leverde aan de betekenis van de tekst. Revisies werden gecodeerd op aantal en type revisie (betekenis, vorm, indicatoren voor tijd/plaats) en wederom op functionaliteit: levert de revisie een positieve bijdrage aan tekstkwaliteit?

Om zicht te krijgen op het gebruik van de aangeboden genrekennis tijdens tekstbesprekingen werden video-opnames gemaakt. De videoregistraties werden geanalyseerd op de tijd die de leerlingen besteedden aan de volgende aspecten van de tekstbesprekingen: specifieke genrekennis (tijd en plaats), globale inhoud (onderwerp, titel, structuur, doel, publiek) vorm (spelling, interpunctie, grammatica) samenwerking (rolverdeling, beschikbare tijd en dergelijke), niet taakgerichtheid (bezig zijn met andere dingen).

Zowel de teksten als de video-opnames werden door twee beoordelaars beoordeeld. De overeenstemming tussen de beoordelaars varieerde voor de verschillende aspecten tussen 80-98%.

Resultaten

Tekstbesprekingen

De resultaten laten zien dat instructie in peer response met SGK een positief effect heeft op de kwaliteit van tekstbesprekingen. De leerlingen uit de conditie SGK bleken tijdens tekstbesprekingen significant meer tijd te besteden aan het bespreken van indicatoren van tijd en plaats dan de leerlingen uit de andere condities. Het reflecteren op deze kenmerken van teksten is belangrijk omdat een functioneel gebruik van indicatoren voor tijd en plaats bijdraagt aan het realiseren van een samenhangende betekenis van de tekst voor de lezer. Met peer response met aanvullende instructie in SGK blijkt het mogelijk te zijn om de aandacht van leerlingen te richten op belangrijke aspecten van tekstkwaliteit, in plaats van op louter oppervlaktekenmerken van teksten. Kennelijk wordt de sterke gerichtheid van leerlingen op vorm- en verzorgingsaspecten gevoed door de focus hierop in de praktijk van het taalonderwijs. Zodra zij een ander perspectief aangereikt krijgen om naar teksten te kijken, blijken ze andere en belangrijkere criteria voor tekstkwaliteit te kunnen hanteren.

Een voorbeeld: Ginny en de brugklas

De leerlingen hebben binnen het overkoepelend thema 'afscheid van de basisschool' de opdracht gekregen een verhaal te schrijven over een leuke, spannende of droevige gebeurtenis in hun tijd op de basisschool. In de schrijfopdracht worden zij gefocust op het gebruik van indicatoren van tijd: "(...) Let op het gebruik van woorden die tijd aangeven (beschrijving met meer woorden, tijdwoorden, werkwoorden). Zorg voor een

“Kennelijk wordt de sterke gerichtheid van leerlingen op vormen verzorgingsaspecten gevoed door de focus hierop in de praktijk van het taalonderwijs.”

flashback in je verhaal om het spannender, leuker of droeviger te maken voor je klasgenoten en de kinderen die volgend jaar in groep 8 zitten.”

Een van de leerlingen schrijft een verhaal over de solo die ze moest zingen tijdens de afscheidsmusical. Haar tekst opent met een beschrijving van haar optreden en gaat als volgt verder:

“(...) ‘Goed joh’, zegt Samira. ‘Ik wou dat ik zo goed kon zingen’. ‘Dank je’, zegt Ginny. Ze neemt een slok water. Ze denkt eraan dat ze na de musical nog maar een paar weken heeft en dan is het afgelopen op de oude, vertrouwde basisschool. Vroeger speelde ze altijd tikkertje en verstoppertje. En je ging de klassen rond als je jarig was. Ook met 1 april en sinterklaas enzo...dat doen ze dan ook niet meer. Dat vind ze eigenlijk wel jammer. Als je later in de pauze tikkertje wilt spelen, dan is dat weer kinderachtig. Dat doe je toch niet op de middelbare? ‘Hey...ik vroeg of je van mijn tas af wilde gaan!’ Ginny keek in de ogen van Mich.”

De schrijfster brengt een tijdsprong aan in haar tekst. Ze neemt de lezer via haar gedachten aan vroeger mee terug in de tijd. Tijdens de tekstbespreking, die gebaseerd is op een zelf-evaluatie van de tekst door de schrijfster, komt de tijdsprong ter sprake en benoemt ze het beoogde effect ervan:

“Enne ik ben wel tevreden over die tijdsprong dat eh Ginny denkt dat het bijna over is op de basisschool enzo...omdat je dan weet wat er verder in het verhaal gaat gebeuren, dat ze er niet echt blij over is.”

De leerling die commentaar geeft op de tekst stemt in met deze opmerking en brengt de manier waarop de schrijfster in de tekst terugspringt naar het heden ter sprake:

“Wat bijvoorbeeld wel duidelijker kan is dat bij het wegdromen van Mich die op haar tas zit, dat je dat erbij schrijft...dat je eerst beschrijft dat hij op de tas zat en dat ze het al gevraagd had...dan snap je beter ‘hey...ik vroeg.’”

De bespreekster stelt de abrupte sprong terug naar het heden in de tekst aan de orde en geeft de schrijfster een suggestie voor hoe ze de tekst duidelijker kan maken voor de lezers. Ze zou preciezer kunnen beschrijven in welke volgorde dingen gebeuren (door toe te voegen dat de vraag al een keer gesteld was) en waar iets gebeurt (op de plek waar de tas ligt). In de herschreven versie van de tekst heeft de schrijfster een zin toegevoegd: ‘ze ziet Mich op haar tas zitten en roept of hij eraf wil gaan’. Het commentaar van de bespreekster helpt de schrijfster zich in de lezer te verplaatsen. Ze beseft dat de beschrijving van tijd en plaats voor de lezer niet duidelijk was en besluit haar tekst op dit punt te herschrijven.

Tekstkwiteit

Instructie in peer response met SGK bleek niet alleen een positief effect te hebben op tekstbesprekingen, maar ook op de kwaliteit van de teksten die leerlingen schreven.

Op alle beoordeelde aspecten van schrijfvaardigheid werden significante effecten gevonden. Leerlingen uit de conditie SGK schreven teksten met een veel betere globale kwaliteit dan de leerlingen uit beide andere condities. Ook gebruikten de leerlingen uit de SGK-conditie meer functionele aanduidingen van tijd en plaats in hun teksten dan leerlingen uit de AACSConditie. Leerlingen uit de SGK conditie bleken daarnaast meer indicatoren voor tijd en plaats te reviseren dan leerlingen uit de andere condities. Bovendien reviseerden deze leerlingen hun teksten ook beter op andere aspecten: ze brachten veel meer andere betekenis- en vormrevisies aan. Kennelijk leidde de aandacht voor aanduidingen van tijd en plaats niet af van andere aspecten die voor revisie in aanmerking komen. Dit wijst op een meer algemeen bewustzijn bij de leerlingen van het belang van een goed gebruik van talige elementen in hun teksten.

Er werden geen verschillen gevonden tussen de AACSConditie en de controleconditie.

De resultaten rechtvaardigen de conclusie dat instructie in SGK als aanvulling op peer response leerlingen op diverse manieren helpt om betere teksten te schrijven. Het is gegeven de resultaten van de analyse van de video-opnames aannemelijk dat de instructie in het gebruik van specifieke linguïstische middelen mede heeft geleid tot de betere schrijfpredaties.

De vakinhoud centraal

Deze studie werd uitgevoerd tegen de achtergrond van problemen die zich manifesteerden bij de invoering van een 'open' curriculum voor schrijfvaardigheid. Het oorspronkelijke curriculum met instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven bood veel interpretatievrijheid voor de leerkracht en bood de leerlingen te weinig steun bij het richten van hun aandacht tijdens tekstbesprekingen. Het motief voor het ontwikkelen van 'open' leerplannen (McLaughlin, 1990), leerkrachten ruimte laten voor eigen invullingen, moet zeker serieus worden genomen. Zonder mede-eigenaarschap van een vernieuwing door leerkrachten en aanpassing ervan aan de specifieke contexten van hun scholen wordt invoering in de praktijk een hachelijke onderneming. Deze aanpassing zou zich echter niet moeten richten op het meest essentiële en kwetsbare deel van een vernieuwingsvoorstel: de vakinhoud, de kennis en vaardigheden die onderwezen moeten worden om leerlingen te helpen om bijvoorbeeld hun schrijfvaardigheid te vergroten (zie ook Van den Akker, 1988).

Het is de vraag of leerkrachten in het algemeen voldoende toegerust zijn om een vernieuwingsvoorstel zonder specificaties van de vakinhoud in een uitgewerkte didactiek in te voeren zoals het bedoeld is. Het herontwerp van het materiaal in deze studie richtte zich daarom op een gedetailleerde uitwerking van een didactiek voor schrijven met peer response met instructie in specifieke genrekennis. We hebben als ontwikkelaars ervaren hoeveel specialistische vakkennis er vereist is om instructie in het gebruik van tijd en plaats in verschillende genres in lesmateriaal vorm te geven.

In onderzoek naar curriculuminnovatie wordt de laatste decennia het belang van professionalisering van de leerkracht benadrukt (Ball, Thames & Pelps, 2008). Die professionalisering zou vooral moeten plaatsvinden op het gebied van kennis van de vakinhoud in plaats van op het gebied van algemeen onderwijskundige kennis. Centraal in de pleidooien voor een sterkere gerichtheid op de vakinhoud staat het begrip 'pedagogical content knowledge' (Shulman, 1987). Het verwijst naar verschillende domeinen van kennis van de vakinhoud, in dit geval schrijfvaardigheid, waar leerkrachten over zouden moeten beschikken: algemene vakkennis (zelf teksten kunnen schrijven), specifieke vakkennis (kennis van schrijven op meta-niveau, bijvoorbeeld: wat zijn indicatoren van tijd en plaats en wat is hun functie in teksten?), vakkennis afgestemd op leerlingen (is instructie in de tijdsprong te moeilijk voor leerlingen van groep 8?) en vakkennis gericht op hoe kennis en vaardigheden onderwezen kunnen worden (is het analyseren van voorbeeldteksten een goede manier om leerlingen te focussen op de functie van tijd en plaats in teksten?).

Hoewel kenmerken van curriculummaterialen zoals specificatie van de vakinhoud blijken onderzoek (Van den Akker, 1988; Keursten, 1994; Mafumiko, 2006; Ottevanger, 2001) positief kunnen bijdragen aan een getrouwe implementatie van vernieuwingsvoorstellen, is ook duidelijk dat leerplanontwikkeling gepaard zou moeten gaan met scholing van leerkrachten op het gebied van kennis van de vakinhoud (Davis & Krajcik, 2005). Onderzoek naar de opleiding van leraren basisonderwijs laat zien dat in de reguliere opleiding nog te weinig aandacht gegeven wordt aan de ontwikkeling van 'pedagogical content knowledge' voor het schrijfonderwijs in de basisschool (Van der Leeuw, 2006, Pauw, 2007, Smits, 2009).

“Leerkrachten die geschoold worden in het uitbreiden van hun kennis van de vakinhoud, slagen er beter in om voorstellen voor vakinhoudelijke vernieuwingen te verankeren in hun lespraktijk.”

Het bewustzijn van het belang van het ontwikkelen van vakkennis van studenten in de lerarenopleiding lijkt de laatste jaren toe te nemen. De publicatie van bijvoorbeeld de *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo* (Van der Leeuw e.a., 2009) mikt op het versterken van de kwaliteit van de lerarenopleiding met het presenteren van een overzicht van vakinhouden en didactische aanpakken voor het taalonderwijs. Ook het verschijnen van de referentieniveaus voor het taalonderwijs (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008; Van Gelderen, 2010) kan geïnterpreteerd worden als een impuls voor de aandacht voor de vakinhoud in leerplanontwikkeling, de lerarenopleiding en de begeleiding van scholen. Na jaren van veel aandacht voor beleid en onderwijsontwikkeling voor algemeen onderwijskundige vernieuwings-thema's lijkt aandacht voor kennis van de vakinhoud weer hoger op de agenda te staan.

Review-studies op het terrein van nascholing van leerkrachten in de context van onderwijsvernieuwing tonen dat kennis van de vakinhoud een belangrijk kwaliteitskenmerk is van professionele ontwikkeling (Schildwacht, 2012). Leerkrachten die geschoold worden in het uitbreiden van hun kennis van de vakinhoud, slagen

er beter in om voorstellen voor vakinhoudelijke vernieuwingen te verankeren in hun lespraktijk.

Resultaten van onderzoek die positieve effecten van vernieuwende didactische aanpakken op de schrijfvaardigheid van leerlingen tonen, kunnen een belangrijke stimulans zijn voor leerkrachten om dergelijke aanpakken te implementeren. In dit onderzoek zijn de lessen gegeven door leerkrachten van andere scholen die getraind werden om de lessen getrouw aan de doelstellingen uit te voeren. In een vervolgonderzoek, dat inmiddels gestart is, wordt gekeken of leerkrachten op hun eigen scholen met het lesmateriaal uit de voeten kunnen. Implementatie van het materiaal gaat gepaard met een aanpak voor training en coaching die in onderzoek effectief gebleken is: focus op 'pedagogical content knowledge' van schrijfonderwijs, samenwerking in kleine teams van leerkrachten binnen de school, analyse van leerlingteksten, en gelegenheid tot actief leren in de praktijk en feedback op de uitvoering van de lessen (Harris e.a., 2012). Een belangrijk doel van dit vervolgonderzoek is om handreikingen te ontwikkelen voor een grootschaliger implementatie van leren schrijven met peer response en instructie in specifieke genrekennis.

Suggesties voor de onderwijspraktijk

Uit dit en ander onderzoek komt naar voren dat het organiseren van tekstbesprekingen op zich niet genoeg is om leerlingen op een productieve manier te laten samenwerken bij het schrijven. Aanvullende instructie is nodig om hun aandacht te richten op aspecten van schrijven die er toe doen om te leren teksten te schrijven die doel- en publiekgericht zijn.

Een eerste aanbeveling voor de praktijk is om tekstbesprekingen te organiseren tijdens alle fasen van schrijfproces (plannen, formuleren, reviseren) en niet alleen, zoals meestal het geval is, tijdens de fase van het reviseren. Leerlingen kunnen elkaar helpen bij het verzamelen van ideeën, bij het plannen van tekststructuren, en bij het reflecteren op kenmerken van het genre en op de communicatieve context (doel en publiek). In de fase van het formuleren kunnen ze elkaar helpen met het stellen en beantwoorden van vragen over de tekst en met het bediscussiëren van alternatieve formuleringen (woordkeuze, zinsconstructies, retorische kwesties).

Een tweede aanbeveling is dat er tijdens alle fasen een duidelijke focus in de instructie wordt aangebracht, bijvoorbeeld een focus op het gebruik van specifieke talige middelen (in deze studie indicatoren voor tijd en plaats) die een bijdrage leveren aan het realiseren van een samenhangende betekenis van teksten. Deze focus helpt leerlingen om hun aandacht te richten tijdens het plannen, schrijven, bespreken en reviseren van hun teksten. Tijdens de planningsfase kan instructie in specifieke genrekennis gegeven worden met behulp van reflectie op voorbeeldteksten die het gebruik van bepaalde talige middelen demonstreren.

Daarnaast kan uitleg gegeven worden over de functies van deze talige middelen in verschillende soorten teksten, en kunnen allerlei alternatieve formuleringen voor tijd en plaats aangeboden worden. Het is belangrijk dat ook in de schrijfopdracht, naast aandacht voor doel en publiek, gefocust wordt op het genre, op de globale (tekststructuur) en op de specifieke kenmerken ervan (de talige middelen waarmee tekststructuren gerealiseerd worden). Zo wordt leerlingen duidelijk gemaakt aan welke criteria hun teksten moeten voldoen.

Een derde aanbeveling is om tekstbesprekingen van leerlingen te ondersteunen met een aantal didactische maatregelen. Het geven van regels voor de interactie, waarin ook de focus van instructie herhaald wordt, helpt leerlingen om hun rollen te bepalen en om hun interacties te sturen. Bijvoorbeeld: “Geef de schrijver tips voor hoe de beschrijving van tijd (tijdwoorden, beschrijving van tijd met meer woorden, tijdsprong) beter kan”. Daarnaast zouden leerlingen aangemoedigd moeten worden om tijdens de besprekingen aantekeningen te maken van die dingen die in de tekst veranderd kunnen worden. De gerichtheid op enkele aspecten (tijd en plaats) voorkomt dat ze zich verliezen in de complexiteit van teveel dingen die voor revisie in aanmerking komen. Om leerlingen een beeld te geven van hoe goede tekstbesprekingen verlopen, is ‘modeling’ van een tekstbespreking door de leerkracht en enkele leerlingen een vruchtbare aanpak. De regels voor tekstbesprekingen worden gedemonstreerd en er wordt leerlingen duidelijk gemaakt dat het bij het bespreken van teksten om andere dingen gaat dan om de dingen die tijdens de redactiefase gebeuren (spelling, interpunctie, lay-out).

Een laatste aanbeveling is gericht op praktische maatregelen die het proces van bespreken en reviseren van teksten faciliteren. De ervaringen in deze studie lieten zien dat de tijd die besteed wordt aan tekstbesprekingen het beste begrensd kan worden. Nadat tekstbesprekingen voorbereid zijn met zelfevaluaties door leerlingen van hun eigen teksten, hoeven tekstbesprekingen niet langer te duren dan een minuut of tien. De zelfevaluaties resulteren in concrete bespreekpunten gericht op de focus van instructie van de specifieke les. Voor het herschrijven van teksten is de tekstverwerker een onmisbaar instrument. Leerlingen die deelnamen aan ons onderzoek bleken het leuk te vinden om hun teksten gericht te reviseren en besteedden daarnaast veel aandacht aan de vormgeving van hun teksten (bladspiegel, lettertypen, illustraties). Ook bleek de publicatie van leerlingteksten in mooi vormgegeven boeken een zeer positieve uitwerking te hebben op de motivatie van de leerlingen voor het schrijven. De boeken werden door redacties van groepjes leerlingen samengesteld en vormgegeven en kregen een plek in de schoolbibliotheek. De leerlingen van groep 7 vonden het leuk om te lezen over wat hen volgend jaar te wachten staat: afscheid van de basisschool.

Mariëtte Hoogeveen is leerplanontwikkelaar bij SLO. In januari 2013 werd de ze haar proefschrift *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study. (Universiteit Twente, 2012). Het proefschrift is te downloaden via www.slo.nl.*

Literatuur

- Aarnoutse, C., Glopper, K. de, Litjens, P., Sijstra, J. & Vernooij, K. (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. PO reeks, 22. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Akker, J. van den (1988). *Ontwerp en implementatie van natuuronderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ball, D.L., Thames, M.H., & Pelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. doi: 10.1177/0022487108324554
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs*. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.
- Bullock, A. (1975). A language for life. *Report of the committee of inquiry appointed by the secretary of State for education of science*. London: HMSO.
- Chapman, M. (2006). Preschool through elementary writing. In P. Smagorinsky (Ed.). *Research on composition. Multiple perspectives on two decades of change* (pp. 15-47). New York: Teachers College Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London/Washington: The Falmer Press.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A National survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. doi: 10.1037/a0012656
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: Expertgroep doorlopende leerlijnen.

- Franssen, H.M.B., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek* 23(3), 185-198.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational books.
- Gelderden, A. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 69(4), 159-175.
- Gelderden, A. van, m.m.v. Paus, H. & Oosterloo, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven; uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Harris, K. R., Lane, K.L., Graham, S., Driscoll, A., Sandmel, K., Brindle, M. & Schatschneider, C. (2010). Practise-based Professional Development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. doi: 10.11770022487111429005
- Hoogeveen, M., & Sturm, J. (1990). Een onderzoek naar de invoering van een leergang Stellen; een case-study in drie overdrachtssituaties. In Bergen, Th.C.M. & Kieviet, F.K. *Onderwijs Research Dagen 1990. Professionalisering van onderwijsgeveden*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (red.), Gend, J. van, Leeuw, B. van der, & Sande, R. van de (2004). *Schrijven is zilver; bespreken is goud*. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study* (diss.). University of Twente.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Schrijvonderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Het onderwijs in schrijven van teksten. De kwaliteit van het onderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Keursten, P. (1994). *Course-ware ontwikkeling met het oog op implementatie: De docent centraal*. (diss.). Enschede: Universiteit van Twente.
- Kouwenberg, B., & Hoogeveen, M. (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalenatelier*. Leidschendam: Biblion.
- Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van een onderwijsvernieuwing* (diss.). Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo*. 's Gravenhage: HBO-raad.
- Mafumiko, F. (2006). *Micro-scale experimentation as a catalyst for improving the chemistry curriculum in Tanzania*. (diss.). Enschede: University of Twente.
- Ottevanger, W. (2001). *Teacher support materials as a catalyst for science curriculum implementation in Namibia* (diss.). Enschede: University of Twente.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo* (diss.). Groningen: Rijksuniversiteit.
- Schildwacht, R. (2012). *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback* (diss.). Enschede: University of Twente.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo. Een onderzoek naar de praktijkkennis van opleiders Nederlands* (diss.). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Sturm, J. (1988). Schooletnografisch onderzoek en leerplanontwikkeling voor schrijfonderwijs; een bespreking aan de hand van een voorbeeld. *Pedagogische Studiën*, 65(4), 159-172.
- Stenhouse, A. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Vygotski, L.S (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.