

‘Het leuke van het vak schrijven is dat je het nooit leert’ OF TOCH WEL?

Voor veel talendocenten is het een terugkerende worsteling: enerzijds voldoende aandacht besteden aan schrijfvaardigheid zonder om te komen in het correctiewerk en anderzijds bereiken dat leerlingen ook betere schrijvers worden. Een interessant praktijkvoorbeeld bij het vak Nederlands laat zien dat Assessment for Learning uitkomst kan bieden.

ROBERT CHAMALAUN & KIM SCHILDKAMP

Schrijfvaardigheid is zonder twijfel de meest complexe en veeleisende vaardigheid van alle vormen van taalvaardigheid. Schrijven stelt immers hoge eisen aan de kennis, vaardigheden en motivatie van auteurs. Schrijvers zijn op meerdere fronten tegelijk aan het werk: ze moeten ideeën ontwikkelen en kennis ‘ontdekken’ of construeren, hun gedachten in schrijftaal onder woorden brengen en bovendien nog letten op de formulering en taalverzorging. Het is dan ook niet verwonderlijk dat schrijfvaardigheid een vakonderdeel is dat leerlingen vooral door zeer intensief oefenen goed onder de knie krijgen. Het is hierbij es-

sentieel dat een leerling feedback krijgt tijdens en na het schrijfproces.

In het bekendste en meest becommentarieerde schrijfprocesmodel is het schrijfproces niet lineair, maar recursief: de verschillende processen (plannen, formuleren en reviseren) wisselen elkaar voortdurend en in verschillende volgorde af (Flower & Hayes, 1981). Het schrijfproces begint op school met een schrijfpdracht, door Flower en Hayes een retorisch probleem genoemd. Een leerling moet een stuk schrijven voor een bepaald publiek, over een bepaald onderwerp, met een bepaald doel. Hoe gedetailleerder deze probleemrepresentatie wordt, des te groter het aantal problemen dat gedurende het schrijfproces moet worden opgelost. Als er



Foto: Anda van Riet

bijvoorbeeld meer details bekend zijn over het publiek (voorkennis, voorkeuren), dan moet de schrijver daar ook nog rekening mee houden. Al met al kunnen we stellen dat nogal wat gevraagd wordt van een leerling, doordat er tevens een fors beroep wordt gedaan op metacognitieve vaardigheden, manieren om tijdens het schrijven de voortgang in de gaten te houden.

Assessment for Learning

Verschillende studies hebben aangetoond dat feedback zinvol is als onderdeel van een goede schrijfdidactiek (bijvoorbeeld Janssen & Overmaat, 1990). Het is echter zeer tijdrovend om als docent elke schrijfpdracht van gerichte feedback te voorzien. Bovendien loopt een leer-

ling een kans mis om te leren van medeleerlingen én zichzelf. Een manier om enerzijds schrijfvaardigheid en anderzijds metacognitieve vaardigheden (leren hoe te leren) te verbeteren is het inzetten van Assessment for Learning.

Bij Assessment for Learning gaat het om het gebruiken van toetsen om het leren van leerlingen te verbeteren. Met toetsen bedoelen we hierbij alle manieren (formeel en informeel) waarop informatie wordt verzameld over de voortgang van het leren van leerlingen (Van der Kleij, Vermeulen, Schildkamp & Eggen, 2015). Assessment for Learning kan gedefinieerd worden als onderdeel van de dagelijkse lespraktijk waarin docenten en leerlingen continu informatie verzamelen over het

Voor leerlingen is er weinig frustrerender dan een tekst te moeten schrijven die door niemand gelezen wordt

de inleiding de aandacht getrokken?', 'Wat is de hoofdgedachte van deze column?' en 'Wat is de functie van het slot?'. Vervolgens moet een leerling zijn eigen tekst opnieuw een cijfer geven. Dit cijfer kan hetzelfde zijn als in de eerste fase, maar het kan ook lager of hoger zijn. Een leerling kan nu immers zijn tekst beter plaatsen, doordat hij andere teksten heeft beoordeeld.

In de derde fase bekijken leerlingen de feedback van hun klasgenoten. Ze maken vervolgens de afweging of ze het eens zijn met de gemaakte opmerkingen. Op basis hiervan en op basis van de opgedane ervaringen in de tweede fase schrijven leerlingen hun definitieve versie. Vervolgens beoordelen leerlingen de feedback die ze van klasgenoten hebben ontvangen. Hoe bruikbaar vonden ze de ontvangen feedback? Na deze revisiefase schrijven ze een korte reflectie waarin ze terugkijken op hun schrijfproces en -product.

Resultaten

Het schrijven van een column is voor de meeste leerlingen in havo 4 een lastige opdracht. Doordat we de lessenreeks zijn begonnen met het lezen van columns en het beantwoorden van bijbehorende vragen beschikten leerlingen al over de nodige genrekennis. Na een korte brainstorm konden leerlingen dan ook vrij gemakkelijk starten met het schrijven van hun column.

Allereerst viel op dat leerlingen tijdens alle fases veelvuldig gebruik hebben gemaakt van de rubric. Niet alleen tijdens de beoordelingsfase, maar al in de creatiefase bleken leerlingen zich bewust van de mogelijkheden van een rubric: het stelde hen in staat te bepalen waar ze naartoe wilden werken. Aan het eind van de creatiefase gaven leerlingen hun eigen column een cijfer. De meeste leerlingen gaven hun eigen tekst in eerste instantie een vrij hoog cijfer, wat niet verwonderlijk is, aangezien je mag verwachten dat een leerling heeft geprobeerd een zo goed mogelijke column te schrijven.

leren van leerlingen en de instructie van de docent. Deze informatie kan bijvoorbeeld verzameld worden door de afname van een toets, maar ook door middel van een vraaggesprek met leerlingen in de klas en door leerlingen te observeren terwijl ze aan het werk zijn. Deze informatie kan dan gebruikt worden om het leerproces te verbeteren. Belangrijk bij Assessment for Learning is dat leerlingen een centrale rol hebben in het leerproces. Zij zijn samen met docenten verantwoordelijk voor hun eigen leerproces (Wiliam & Leahy, 2015). Uit onderzoek blijkt dat dit kan leiden tot betere leerresultaten van leerlingen (Black & Wiliam, 2009).

Ook schrijfpodochten kunnen beschouwd worden als toetsen om informatie te verkrijgen over het leren van leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid. Hierbij is het essentieel dat de informatie uit deze schrijfpodochten gebruikt wordt als feedback: (1) voor de docent, als feedback op het eigen lesgeven, om instructie aan te passen aan de behoeften van leerlingen en om leerlingen gericht feedback te geven en (2) voor de leerling om het eigen leren te verbeteren (Van der Kleij et al., 2015). Informatie uit toetsen kan dus worden ingezet om het leerproces bij te sturen en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

Peerassessment

De centrale rol van de leerling komt ook tot uiting in een van de strategieën voor het inzetten van Assessment for Learning: peerassessment. Bij deze strategie worden leerlingen betrokken bij het beoordelen van elkaars werk en het geven van feedback om leren te kunnen verbeteren (Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Leahy, 2015). Uit onderzoek blijkt dat hierdoor de kwaliteit van leren kan worden bevorderd, zowel voor de leerling die geholpen wordt door zijn medeleerlingen als voor de medeleerlingen die hulp bieden (Wiliam & Leahy, 2015). Peerassessment bevordert bovendien de metacognitieve vaardigheden (Stobart, 2008). Onderzoek laat zien dat het toepassen van peerassessment tevens effectief kan zijn voor het leren schrijven en reviseren van teksten (Hoogeveen & Van Gelderen, 2013; Rijlaarsdam, 1986). Bij peerassessment spelen leerlingen een rol in de beslissing wat ze willen leren (waar werk ik naartoe?), ze begrijpen dat docenten en zichzelf moeten weten waar ze zich nu bevinden in het leerproces (waar sta ik nu?) om

vervolgens te kunnen bepalen wat de volgende stap is (wat heb ik nodig om naar de gewenste situatie te komen?) (Wiliam & Leahy, 2015).

Echter, het blijkt dat peerassessment nog weinig wordt toegepast in de dagelijkse lespraktijk. Uit onderzoek van Wolterinck, Kippers, Schildkamp en Poortman (2016) blijkt dat dit gemiddeld in nog geen 25 procent van de lessen wordt toegepast. Docenten geven aan het lastig te vinden om peerassessment in te zetten tijdens hun lessen (Kippers, Schildkamp & Poortman, 2017). Dit heeft te maken met een aantal aspecten. Ten eerste blijkt het lastig te zijn voor leerlingen om goede feedback te geven (zie bijvoorbeeld Hoogeveen & Van Gelderen, 2014). Ten tweede besteden niet alle docenten in hun instructie aandacht aan specifieke genrekennis (de kennis die een leerling nodig heeft over een specifieke tekstvorm), terwijl dit een effectieve aanpak blijkt te zijn om peerassessment te verrijken en tekstkwaliteit te verbeteren (Hoogeveen & Van Gelderen, 2014). Ten derde vereist een lessenreeks waarin gebruikgemaakt wordt van peerassessment de nodige organisatie (denk aan kopieën van teksten, groepsindeling, afwezigheid van leerlingen). Ten slotte staan schrijfpodochten nog maar al te vaak los van die andere belangrijke gerelateerde vaardigheid: leesvaardigheid. Als er echter aan deze aspecten voldoende aandacht wordt besteed, kan peerassessment een waardevolle bijdrage leveren aan het leren van leerlingen, zoals zal blijken uit het volgende voorbeeld.

Een praktijkvoorbeeld

Op het Jacob-Roelandslyceum in Boxtel zijn leerlingen in havo 4 bij het vak Nederlands elk jaar een aantal weken zeer uitgebreid bezig met een tekstvorm die de laatste jaren ook steeds vaker terug te vinden is in het eind-examen: de column. Leerlingen concentreren zich niet alleen op het lezen van columns, maar zij schrijven en beoordelen zelf ook meerdere columns. De totale lessenreeks beslaat acht lessen. Tijdens de eerste vier lessen lezen leerlingen diverse columns, waarover ze vervolgens vragen moeten beantwoorden. Dit zijn tekstinhoudelijke vragen, maar ook vragen over woordgebruik, tekstopbouw, beeldspraak, stijlfiguren en publiek. Dit levert een bijdrage aan de genrekennis. De laatste vier lessen staan in het teken van het toepassen van de kennis, waarmee

we proberen te realiseren dat leesvaardigheid en schrijfvaardigheid niet als geïsoleerde deelvaardigheden beschouwd worden, maar als gerelateerde vaardigheden die elkaar alleen maar versterken.

Voor leerlingen is er weinig frustrerender dan een tekst te moeten schrijven die door niemand gelezen wordt en die ook nog eens zelden in het 'echte leven' voorkomt. Hiermee hebben we meteen twee belangrijke uitgangspunten van de schrijfpodocht benoemd: publiek en tekstvorm. Leerlingen kregen de opdracht om een column te schrijven van vierhonderd woorden (met een marge van tien procent) waarin ze inzoomden op een bepaald televisieprogramma. Als voorbeeld hadden leerlingen columns gelezen over onder andere *Boer zoekt vrouw*, *Idols* en *Help, mijn man is klusser*. Leerlingen schreven hun tekst voor een gemiddelde bovenbouwleerling (publiek).

We hebben voor deze lessenreeks gebruikgemaakt van het (betaalde) onlineprogramma *peerScholar*, waarin leerlingen achtereenvolgens een creatiefase, beoordelingsfase, reflectie- en revisiefase doorlopen. Dit onlineprogramma maakt de inzet van peerassessment een stuk eenvoudiger, maar de aanpak beschreven in dit artikel kan evengoed op papier uitgevoerd worden.

Schrijven in drie fasen

In de eerste fase, de creatiefase, schrijven leerlingen hun column in een tekstverwerker. Tijdens het schrijven kunnen ze een rubric (zie kader op de volgende pagina) raadplegen die weergeeft aan welke eisen een goede column moet voldoen. Op het moment dat een leerling klaar is met zijn tekst, geeft hij zijn eigen product een cijfer variërend van 1 tot 10 (selfassessment).

In de tweede fase gaan leerlingen, anoniem, elkaars teksten beoordelen. In de hier besproken lessenreeks heeft iedere leerling van minimaal twee medeleerlingen een column beoordeeld. Deze beoordeling heeft betrekking op twee gebieden: opmerkingen in de tekst en vragen over deze specifieke tekstvorm. De opmerkingen in de tekst gaan meestal over taalverzorging (formuleren en spelling). Inhoudelijke feedback zien we slechts mondjesmaat. Het tweede gebied stuurt daarin aanzienlijk meer. Leerlingen moeten antwoord geven op specifieke vragen over de tekst, die afgeleid zijn van de rubric. Denk aan vragen als 'Op welke manier wordt in

		--	-	±	+	++
1	OPBOUW					
1.1	Inleiding					
1.1.1	In de inleiding wordt ingehaakt op de actualiteit.					
1.1.2	De inleiding heeft een duidelijke functie.					
1.1.3	De inleiding start met een pakkende beginzin.					
1.1.4	De inleiding bevat een prikkelende stellingname.					
1.2	Slot					
1.2.1	Het slot heeft een duidelijke functie.					
1.2.2	De column eindigt verrassend met bijvoorbeeld een uitsmijter.					
1.3	Middenstuk					
1.3.1	De tekst is duidelijk opgebouwd in alinea's.					
1.3.2	Per alinea is een hoofdgedachte uitgewerkt.					
1.3.3	In de tekst wordt de spanning opgebouwd.					
1.4	Algemeen					
1.4.1	Boven de tekst staat een motiverende titel.					
1.4.2	De bladspiegel is goed gebruikt.					
2	INHOUD					
2.1	De tekst is een column.					
2.2	Het onderwerp sluit aan bij de opdracht.					
2.3	Het onderwerp sluit aan bij het publiek.					
2.4	De schrijver laat zien dat hij zich heeft ingeleefd in de lezer.					
2.5	De tekst bevat een heldere hoofdgedachte.					
2.6	De schrijver licht voldoende toe met heldere voorbeelden.					
2.7	De tekst geeft blijk van de deskundigheid van de schrijver. Hij weet waarover hij het heeft.					
3	TAALGEBRUIK					
3.1	De zinsbouw is taalkundig correct.					
3.2	De spelling is in orde.					
3.3	Het taalgebruik is aantrekkelijk door gevarieerde woordkeus.					
3.4	Het taalgebruik is duidelijk door begrijpelijke woorden, juiste verwijzingen en doorzichtige zinsbouw.					
3.5	Er is gebruikgemaakt van stijlmiddelen.					
3.6	Er is voldoende variatie in klank.					
4	VOORBEREIDING					
4.1	Alle onderdelen van de opdracht zijn op tijd ingeleverd.					
4.2	De tekst heeft 400 woorden (+/- 10%).					

Rubric Nederlands schrijfvaardigheid – column (havo 4)

‘Door de feedback weet je wat je nog aan moet passen. Doordat je de tekst nog kunt aanpassen voor je hem inlevert, wordt je column dus ook beter’

Een tweede opvallend resultaat is dat leerlingen in de beoordelingsfase vrij nauwkeurig wisten te benoemen wat er schortte aan de te beoordelen columns, doordat de rubric hen hielp bij het formuleren van hun feedback. Tegelijkertijd moesten we constateren dat leerlingen een fors aantal spel- en taalfouten niet hebben opgemerkt. Na de beoordelingsfase moesten leerlingen hun eigen column opnieuw een cijfer geven en we zagen dat vrijwel alle leerlingen hun cijfer aanpasten, afhankelijk van de columns die ze beoordeeld hadden respectievelijk naar boven of naar beneden. Het beoordelen stelde hen in staat nauwkeuriger te bepalen waar zij staan ten opzichte van klasgenoten.

Een laatste resultaat kwam in de revisie- en reflectiefase naar voren. Iedere column is door twee leerlingen beoordeeld. Leerlingen merkten in deze laatste fase dat feedback soms tegenstrijdig is met elkaar of met hun eigen opvattingen. Hierdoor werden ze gedwongen een afweging te maken. In de reflecties lazen we ook dat leerlingen de feedback van klasgenoten over het algemeen erg gewaardeerd hebben. Zo werd regelmatig genoemd dat de feedback hen in staat stelde kleine foutjes uit de tekst te halen en de puntjes op de i te zetten. Ook gaven verschillende leerlingen aan dat ze iets hadden aan de feedback, doordat hun tekst vanuit een ander perspectief bekeken is. Of, zoals een leerling het samenvatte: ‘Door de feedback weet je wat je nog aan moet passen. Doordat je de tekst nog kunt aanpassen voor je hem inlevert, wordt je column dus ook beter. Je weet wat er goed en minder goed is aan je tekst.’

We hebben gemerkt tijdens deze lessenreeks dat leerlingen met meer enthousiasme hebben gewerkt aan een opdracht waarvoor zij geen cijfer kregen. De resultaten bevestigen de meerwaarde van een specifieke vorm van formatieve toetsing. Door de inzet van peer-assessment is het heel goed mogelijk om meer aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid zonder dat daar meteen heel veel correctie voor de docent mee gemoeid is. Daarnaast levert het voor de docent direct nuttige informatie op, doordat de reflecties duidelijk lieten zien met

welk aspect van de opdracht leerlingen de meeste moeite hadden. Voor de meeste leerlingen bleek dat het starten te zijn, nadat ze een onderwerp hadden gevonden. Er moet in de instructie dus nog meer aandacht gegeven worden aan de stap na de brainstorm. Door de leerling een actieve rol toe te kennen bij het geven van feedback, worden meerdere doelen gelijktijdig gerealiseerd: de schrijfvaardigheid van leerlingen verbetert en tegelijk wordt gewerkt aan verbetering van metacognitieve vaardigheden. Zou schrijven dan toch te leren zijn? ■

Het citaat in de titel is van Simon Carmiggelt.

Robert Chamalaun is docent Nederlands aan het Jacob-Roelandslyceum en promovendus Taalwetenschap aan de Radboud Universiteit. Kim Schildkamp is universitair hoofddocent aan de Universiteit Twente.

LITERATUUR

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.
- Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van. (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Education Psychological Review*, 25(4), 473–502.
- Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van. (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15–27.
- Janssen, T., & Overmaat, M. (1990). *Tekstopbouw en stelvaardigheid: Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw* (Forum 8). Lisse: Zwets & Zeitlinger.
- Kippers, W., Schildkamp, K., & Poortman, C. (2017). Exploring teachers' use of formative assessment: The role of feedback and important prerequisites. Manuscript aangeboden ter publicatie.
- Kleij, F. van der, Vermeulen, J., Schildkamp, K., & Eggen, T. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 324–343.
- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment: Practical techniques for K-12 classrooms*. West Palm Beach: Learning Sciences International.
- Wolterinck, C., Kippers, W., Schildkamp, K., & Poortman, C. (2016, April). Factors influencing the use of formative assessment in the classroom. Presentatie op de AERA-conferentie, Washington DC, VS.