

LEZEN EN SCHRIJVEN HAND IN HAND IN SYNTHESETAKEN

Veel leerlingen hebben moeite met het schrijven van eigen teksten op hun vervolgopleiding en zeker als de onderwerpen complexer worden. Lezen en schrijven zijn bij gedocumenteerd schrijven nauw met elkaar verbonden, terwijl veel lesmethodes op middelbare scholen lezen en schrijven als losse vaardigheden aanbieden. De synthesesetaak biedt echter een manier om lezen en schrijven gezamenlijk te behandelen in de lessen.



Foto: Anda van Riet

MARJOLIJN FEDDEMA & PUNYA HOEK

Bij een synthesesetaak leest een leerling verschillende authentieke bronnen over hetzelfde onderwerp en verwerkt deze informatie in een eigen geschreven tekst. Dit zijn precies de schrijfvaardigheden die leerlingen ook op hun vervolgopleiding nodig hebben: bronnen begrijpen, informatie selecteren en deze integreren in een tekst met een eigen structuur. De synthesesetaak doet dus tegelijk een beroep op de lees- en schrijfvaardigheid van een leerling, en nodigt uit tot *transfer* tussen beide vaardigheden: de leerling gaat heen en weer tussen de bronnen en de eigen tekst, leest om te schrijven, en schrijft met de bronnen in gedachten (zie figuur 1 en kader 1). Deze complexe schrijftaak sluit aan bij de oproep van het SLO tot 'ontkaveling'

van het vak Nederlands (Van der Leeuw et al., 2017).

De uitdaging voor de leerling ligt erin om de bronnen niet klakkeloos samen te vatten en onder elkaar te zetten, maar de informatie uit de bronnen daadwerkelijk te integreren in een eigen tekst: pas dan wordt er (nieuwe) kennis over het onderwerp opgedaan en ontstaat er een interessante tekst. Wij delen hieronder onze ervaringen met het synthese-schrijven in onze klassen, en hopen daarbij praktische handreikingen te bieden aan andere docenten. In het eerst deel vertelt Punya Hoek over de taakaanpak en in het tweede deel gaat Marjolijn Feddema in op een aantal praktische werkvormen.

Taakaanpak

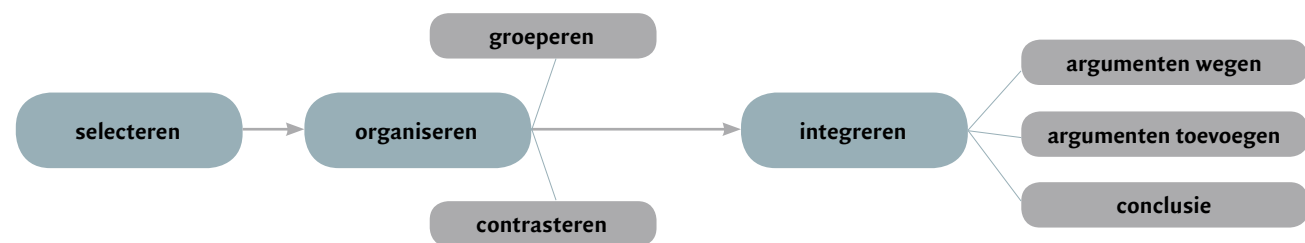
Op het Hyperion Lyceum in Amsterdam heb ik (Punya

Hoek) afgelopen schooljaar verkennend gewerkt met vwo 5 aan synthesesetaken. Ik was in eerste instantie benieuwd naar wat er nu allemaal in de hoofden van leerlingen gebeurt tijdens de uitvoering van zo'n complexe lees- en schrijftaak. Twee leerlingen kregen van mij bronnen over *framing* in de media. Individueel gingen ze op een laptop aan de slag, met de opdracht een eigen (informerende) tekst over het onderwerp te schrijven op basis van de bronnen. Tijdens het uitvoeren van de taak moesten ze hardop vertellen wat ze aan het doen waren. Intussen maakte ik een schermopname van hun laptop met het (gratis) *screen-recording*-programma Filmora. De combinatie van dit hardop-denkenprotocol en de schermopname gaf een gedetailleerd beeld van de taakaanpak.

Bij het terugkijken en -luisteren bleek dat de twee

leerlingen de taak heel verschillend aanpakten. De een kwam tot een redelijk afgeronde tekst door steekwoorden te noteren tijdens het lezen van de bronnen, een globaal schrijfplan te maken en uit te voeren en ondertussen amper terug te gaan naar de bronteksten, de opdracht of zijn eigen tekst. De ander leverde een onaffe, maar uiterst gedetailleerde en correcte tekst af, door na het lezen van de bronnen een plan te maken voor haar introductie, en tijdens het schrijven continu haar eigen tekst te beoordelen en te controleren aan de hand van de bronnen.

De taakaanpak lijkt dus nogal bepalend voor de tekst die de leerling uiteindelijk inlevert. Een leerling die te lang bij de bronnen blijft hangen, kan in tijdnood komen bij het schrijven. Een leerling die de bronnen snel



In stappen ziet het schrijfproces van een synthesesetext er als volgt uit:

1. lezen en begrijpen van bronteksten
2. de relevante informatie selecteren
3. de gevonden informatie organiseren (groeperen en contrasteren)
4. de informatie integreren tot een conclusie
5. de synthesesetext schrijven
6. de synthesesetext herschrijven

Figuur 1. Het schrijfproces van een synthesesetext

Een synthesesetext is de hoogste vorm van de representatie van andere bronnen. Er zijn twee niveaus te onderscheiden:

NIVEAU 1: integratie van informatie uit verschillende bronnen. Zo'n tekst:

1. vergt een *correcte representatie* van de bronnen: niet selectief de informatie kiezen die past bij je standpunt, maar volledige recht doen aan de strekking van de informatie uit de bron;
2. vergt *integratie van de informatie* uit verschillende bronnen, dat wil zeggen, vereist een nieuwe informatiestructuur;
3. vergt dat de schrijver de informatie in *eigen woorden* communiceert, om de tekst een eenheid van stijl te geven en begrijpelijk te maken;
4. vergt vaak dat de schrijver *toelichtende informatie* toevoegt om de nieuwe tekst begrijpelijk te maken.

NIVEAU 2: integratie en synthese. Een synthese vergt dat de auteur de informatie uit de bronnen overstijgt: een standpunt inneemt, een oplossing biedt, een kijk op het fenomeen biedt die de informatie uit de bronnen overstijgt.

Bovendien kunnen we synthesesetexten indelen op basis van het doel van de tekst: informatief/beschouwend of argumentatief. Een *informatieve synthese* probeert zo helder mogelijk een stand van zaken in een bepaalde kwestie onder woorden te brengen: wat zijn de verklaringen voor het teruglopend aantal studenten voor Nederlands? Zo'n overzichtartikel is natuurlijk nooit volledig neutraal, maar het dient wel recht te doen aan alle bronnen. Een *argumentatieve synthese* kiest positie in een kwestie, maakt een afweging, bijvoorbeeld in een tekst over waarom het funest is voor het Nederlands en de wetenschappelijke vorming als nagenoeg al het universitaire onderwijs in het Engels wordt aangeboden en geëxamineerd. In zo'n tekst wordt de discussie over deze kwestie in kaart gebracht, en biedt de schrijver zijn inzicht aan.

Zie ook de LIFT-site voor tekstschalen voor beide typen teksten: liftwritingresearch.com/materiaal/tekstschalen

Kader 1. Synthesesetext

minuut	ik lees bronnen	ik parafraseer	ik denk na over bronnen	ik bewerk mijn tekst	ik schrijf	ik lees mijn tekst	anders	klaar
1								
2								
3								
4								
5								

Tabel 1. Writing-log-formulier

Opmerkelijk genoeg hoeven leerlingen niet per se te schrijven om beter te worden in schrijven

loslaat en nooit teruggaat naar de bronteksten, loopt het risico een tekst af te leveren waarin informatie niet klopt of ontbreekt.

Writing log als reflectiemiddel

Leerlingen zijn zich vaak niet bewust van hun taakaanpak, en het effect daarvan op hun eindproduct. Om mijn leerlingen hier bewuster van te maken, ging ook de rest van de klas een week later aan de slag, dit keer met bronnen over het onderwerp meertaligheid thuis en op school. Tijdens het maken van de taak hielden de leerlingen een *writing log* bij (zie tabel 1). Om de minuut hoorden de leerlingen een belletje, en na elk belletje kruisten zij aan op hun formulier waar zij op dat moment mee bezig waren: ze kozen uit 'Ik lees bronnen', 'Ik parafraseer', 'Ik denk na over bronnen', 'Ik bewerk mijn tekst', 'Ik schrijf', 'Ik lees mijn tekst', 'Anders' of 'Ik ben klaar'.

De ingevulde *writing logs* boden een mooie mogelijkheid om met leerlingen in gesprek te gaan over welk type schrijver zij zijn. Denk aan vragen als: 'Waar heb jij nu de meeste tijd aan besteed?', 'Heb je een plan gemaakt voor je begon met schrijven?', 'Heb je veel verbeterd en veranderd in je geschreven tekst?', 'Kwam je in een schrijfflow en schreef je veel achter elkaar?', 'Loop je vaak vast tijdens het schrijven?', 'Verschilt jouw aanpak van die van je buur, en hoe zie je dit terug in jullie teksten?', 'Wat denk je dat nadelen/voordelen van jouw schrijfaanpak kunnen zijn?'. De leerlingen bleken prima in staat om uitspraken over hun eigen taakgedrag te doen, en vonden het ook leuk om zichzelf in bepaalde vragen te herkennen. Hierbij refereerden ze ook geregeld aan eerdere schrijfervaringen bij andere vakken, en merkten ze verschillen in aanpak op in vergelijking met hun klasgenoten. Een dergelijk klassengesprek kan een mooie start zijn van een lessenserie syntheseschrijven.

De schalingsopdracht

Nu over van de schrijfaanpak naar het schrijfproduct. Ik (Marjolijn Feddema) heb veertien lessen synthesesetext schrijven ontwikkeld voor havo 5 op het Bonhoeffercollege (Castricum). Opmerkelijk genoeg hoeven leerlingen niet per se te schrijven om beter te worden in schrijven. Dat blijkt uit een van de succesvolste leeractiviteiten: de schalingsopdracht. Hierbij sorteren leerlingen beschouwde synthesesetexten van onbekende andere leerlin-

gen op volgorde van kwaliteit. Deze vorm van observerend leren bleek effectief. Doordat een leerling niet alle zeilen hoeft bij te zetten voor het produceren van een eigen tekst, heeft hij de ruimte in zijn hoofd om te reflecteren op de tekst die voor hem ligt.

In groepen bepaalden de leerlingen de kwaliteitsvolgorde van tien teksten. Het bleek dat alle groepen in staat zijn om de slechte, goede en matige teksten te herkennen. Alle groepen kwamen grotendeels uit op de 'juiste' volgorde. Ze moesten ook criteria vaststellen op basis waarvan ze een tekst beter of zwakker vonden en presenteren aan de klas. Leerlingen bleken al enkele belangrijke criteria van de beschouwende synthesesetext vast te kunnen stellen, zoals 'het onderwerp wordt vanuit meerdere kanten bekeken'. Deze criteria heb ik vervolgens opgenomen in een beoordelingsrubric. Leerlingen gaven in afgenomen enquêtes aan dat ze deze schalingsopdracht zowel leuk als leerzaam vonden.

Graphic organisers

Veel docenten op het Bonhoeffercollege signaleren dat leerlingen informatie niet goed kunnen structureren. Dit wordt bevestigd door vakliteratuur (Li & Casanave, 2012). Daar is de *graphic organiser* een mogelijke oplossing voor. Als de docent leerlingen aanleert om informatie te ordenen rondom thema's (deelonderwerpen die binnen een discussie bestaan), dan voorkomt hij dat de leerlingen de standpunten en argumenten lukraak onder elkaar plakken in hun tekst. Een synthesesetext moet immers een eigen structuur hebben. Uiteindelijk moeten de argumenten uit verschillende teksten die bij elkaar

Als de docent leerlingen aanleert om informatie te ordenen rondom thema's, dan voorkomt hij dat de leerlingen standpunten en argumenten lukraak onder elkaar plakken in hun tekst

criteria	onvoldoende	voldoende	goed	max. score
INLEIDING • binnenkomer, introductie en vraagstelling	<ul style="list-style-type: none"> • geen passende inleiding met binnenkomer, introductie en vraagstelling • er is geen titel <p>max. 3 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • inleiding met binnenkomer, introductie en vraagstelling • de titel past bij de inhoud, geeft het onderwerp aan <p>max. 6 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • publieksgerichte inleiding met aansprekende binnenkomer, introductie en goede vraagstelling • de titel past bij de inhoud en maakt nieuwsgierig / is creatief <p>max. 10 punten</p>	10
SELECTEREN • relevante visies en argumenten	<ul style="list-style-type: none"> • belangrijkste visies / argumenten ontbreken • niet-evenwichtig, partijdig <p>max. 5 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • relevante visies / argumenten genoemd • grotendeels gebalanceerd en onpartijdig <p>max. 10 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • alle relevante visies / argumenten genoemd • gebalanceerd en onpartijdig <p>max. 15 punten</p>	15
ORGANISEREN • bronnen zijn per thema gegroepeerd • bronnen zijn gecontrasteerd / gerelateerd	<ul style="list-style-type: none"> • niet-relevante deelonderwerpen • argumenten zijn niet met elkaar verbonden of tegenover elkaar geplaatst <p>max. 5 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • redelijk relevante deelonderwerpen • argumenten zijn binnen gekozen deelonderwerpen met elkaar verbonden of tegenover elkaar geplaatst <p>max. 10 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • relevante deelonderwerpen • argumenten zijn binnen gekozen deelonderwerpen goed met elkaar verbonden of tegenover elkaar geplaatst <p>max. 15 punten</p>	15
SLOT / INTEGREREN • argumenten zijn gewogen • conclusie op basis van argumenten (afweging)	<ul style="list-style-type: none"> • argumenten zijn niet gewogen • conclusie ontbreekt <p>max. 3 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • er is uitleg waarom sommige argumenten belangrijk zijn • er is een conclusie <p>max. 6 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • bij belangrijkste argumenten is uitgelegd waarom deze belangrijk zijn • conclusie vloeit logisch voort uit voortgaande <p>max. 10 punten</p>	15
STRUCTUUR EN SAMENHANG • inleiding, kern en slot • kernzinnen en signaalwoorden • geen samenhang • geen tussenkopjes	<ul style="list-style-type: none"> • onduidelijke structuur m.b.t. inleiding, kern en slot • geen duidelijke kernzinnen en signaalwoorden • geen samenhang • geen tussenkopjes <p>max. 3 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • er is een inleiding, kern en slot • kernzinnen en signaalwoorden • er is niet binnen alle onderdelen samenhang • tussenkopjes <p>max. 6 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • eigen structuur met inleiding, kern, slot die niet bronteksten navolgt • goede kernzinnen en signaalwoorden • samenhang binnen alle onderdelen van de tekst • tussenkopjes die structuur bieden en passen bij inhoud / nieuwsgierig maken <p>max. 10 punten</p>	15
PARAFRASES EN CITATEN • inleiden, verwoorden, uitleiden en bron	<ul style="list-style-type: none"> • geen parafrases en citaten • IVUB is niet nagevolgd <p>0 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • niet alle parafrases en citaten volgens IVUB <p>max. 3 punten</p>	<ul style="list-style-type: none"> • alle parafrases en citaten volgens IVUB <p>max. 5 punten</p>	5
TAALGEBRUIK • spelling, stijl en woordkeus	meer dan 15 fouten in stijl (2), spelling (1) en interpunctie (½); stijl is slecht (korte zinnen, laag niveau taalgebruik)	5–10 spelling- en interpunctiefouten; stijl is gewoon (gemiddelde zinslengte, gewoon niveau)	0–5 taalfouten en stijl is van uitstekend niveau (zinslengte, woordkeus)	15
	0 punten	max. 10 punten	max. 15 punten	

Tabel 2. Beoordelingsschema beschouwing

horen bij elkaar zijn geplaatst en de verschillen tussen argumenten benoemd zijn. Dit biedt de lezer inzicht in de posities in een discussie, en zo weet de docent of de leerling de bronteksten wel begrepen heeft. Zo krijgt de leraar meteen inzicht in de leesvaardigheid van zijn leerlingen. Een voorwaarde voor de bronteksten is daarom dat er verschillende invalshoeken en standpunten in voorkomen.

Twee *graphic organisers* die leerlingen helpen bij het structureren van informatie zijn het venndiagram en de mindmap. De inzet van *graphic organisers* zorgt ervoor dat het denkproces van leerlingen zichtbaar wordt, terwijl ze informatie ordenen. Leerlingen organiseren hun informatie met behulp van schema's. Het venndiagram is erg geschikt om mee te beginnen. Hiermee geeft een leerling verschillen en overeenkomsten tussen bronnen aan, zoals de standpunten en argumenten van de voor- en tegenstanders. Zowel het selecteren als het organiseren van informatie krijgt met deze werkvorm dus de aandacht. Als leerlingen het schema af hebben, is in één oogopslag te zien of leerlingen de informatie begrepen hebben, hoofd- en bijzaken kunnen scheiden en of ze de informatie met elkaar in verband kunnen brengen. En dat zonder dat de docent zich door een tekst van 500 woorden hoeft te worstelen.

Een ander voorbeeld van een *graphic organiser* is de mindmap. Dit schema is moeilijker, omdat leerlingen hierin de informatie rondom thema's ordenen. Binnen een thema komen argumenten voor van voor- en tegenstanders. Het schema is heel eenvoudig aan het niveau van de klas aan te passen door de thema's of vertakkingen per thema vooraf te geven of niet. Met dank aan Mia Beukering kwam ik aan de volgende mindmap. Tijdens een van de lessen kregen de leerlingen belangrijke standpunten en argumenten op strookjes gekleurd papier. Uitspraken met dezelfde kleur komen uit dezelfde tekst. Wanneer de strookjes rondom de thema's gesorteerd zijn, zien leerlingen hoe de informatie uit verschillende bronteksten verspreid raakt over de thema's. Hiermee wordt voorkomen dat leerlingen informatie klakkeloos onder elkaar zetten, en wordt aangemoedigd dat ze broninformatie juist op betekenisvolle wijze verbinden. De leerlingen leren bij deze werkvorm dus schrijven zonder dat ze zelf hoeven te schrijven. Wel besteden ze al hun aandacht aan het organiseren van hun informatie, waardoor ze op dit punt vooruitgaan. De leerlingen vonden *graphic organisers* het meest leerzaam en tegelijkertijd leuk, maar ze willen dit niet te vaak doen. Tegen het einde van de lessenserie kozen steeds minder leerlingen voor deze aanpak.

Opbrengsten

De teksten die de leerlingen in de proefwerkweek geschreven hebben, waren flink vooruitgegaan ten opzichte van hun eerste tekst. Van de vijftig teksten hadden er maar liefst 44 teksten een eigen structuur die niet de bronteksten navolde. Verder vertoonden de teksten veel meer samenhang: verreweg de meeste leerlingen hebben hun argumenten gegroepeerd en gecontrasteerd. Het beoordelen van schrijfproducten van leerlingen blijft een lastige en tijdrovende klus. Een rubric kan helpen, omdat daarin de criteria geformuleerd staan (hier kunnen leerlingen prima bij betrokken worden, zie de schalingsopdracht) en de docent of leerling kan aangeven in hoeverre een tekst daaraan voldoet. In de bijgevoegde rubric staan enkele criteria om syntheseseksten te beoordelen (zie tabel 2). We reiken dit model aan, zodat de docent het verder kan aanpassen aan zijn eigen wensen.

We hebben hierboven geprobeerd een aantal handreikingen aan te bieden om de klas voor te bereiden op academisch schrijven. Wij denken dat de syntheseset, wegens de samenhang tussen lezen en schrijven, hier een prachtig middel voor is. Daarnaast vinden wij het waardevol om leerlingen zich bewust te laten worden van hun eigen schrijfaanpak en de bijbehorende voor- en nadelen. Bij het ontwerpen van een syntheseset raden we aan om te kiezen voor authentieke bronnen die niet alleen in elkaars verlengde liggen, maar ook tegenstrijdige informatie bevatten. Dit hoeven overigens niet alleen maar tekstuele bronnen te zijn; denk ook aan grafieken of infographics. Zo worden leerlingen uitgedaagd om verschillende invalshoeken in hun tekst te integreren. En dat is nu net wat vervolgoopleidingen willen zien. ■

Nieuwsgierig geworden naar de andere lesactiviteiten? Wij hebben in de schooljaren 2015–2016 en 2016–2017 deelgenomen aan de Professionele leergemeenschap alfa (georganiseerd door de UvA en VU) en daar een lessenserie syntheseset schrijven ontwikkeld. De complete lessenseries zijn te downloaden via de Repository van de Interfacultaire Lerarenopleiding van de UvA: <ilo.publication-archive.com/publication/16/4912> en <ilo.publication-archive.com/publication/16/4913>.

VERDER LEZEN OVER SYNTHESE-SCHRIJVEN?

<synthesetext.webnode.nl>: website van promovenda Liselore van Ockenburg
 <liftwritingresearch.com>: onderzoek naar het schrijven van syntheseseksten door de Universiteit van Antwerpen

LITERATUUR

Leeuw, B. van der, Meestringa, T., Silfhout, G. van, Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M., & Jansma, N. (2017). *Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2017*. Enschede: SLO.
 Li, Y., & Casanave, C. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of second language writing*, 21(2), 165–180.