



Foto: Tom van Limpt

GEFOCUSTE REVISIE

Zelfstandig teksten verbeteren zonder schriftelijke feedback

Het geven van schriftelijke feedback op schrijfproducten is een tijdrovende bezigheid voor de taaldocent en het kan schrijvers onnodig afhankelijk maken van hem. Kun je als taaldocent op een andere manier schrijfvaardigheid stimuleren? Kun je ervoor zorgen dat schrijvers zelfstandig hun teksten verbeteren? Gefocuste revisie is een methodiek die dit beoogt voor het schrijven in de moedertaal en moderne vreemde talen.

CAMILLE WELIE & MILI GABROVSEK SANDERS

Als talendocenten zijn we gewend om teksten van leerlingen of studenten (in vervolg: schrijvers) te lezen en hun er verschillende vormen van schriftelijke feedback op te geven. We verbeteren fouten direct door de goede vorm te geven of laten op een indirecte manier zien hoe de tekst verbeterd kan worden, bijvoorbeeld door een fout te onderstrepen of een code bij een bepaald type fout te plaatsen. Hoewel uit onderzoek blijkt dat het verwerken van docentfeedback een bijdrage levert aan de schrijfvaardigheid (zie bijvoorbeeld Van Beuningen, 2011), is het voor docenten ook een tijdrovende bezigheid die onnodige docentafhankelijkheid kan creëren.

Deze nadelen van schriftelijke feedback waren de aanleiding voor Welie (2017) om de methodiek gefocus-

te revisie te ontwikkelen, met als doel schrijvers zoveel mogelijk in staat te stellen zelfstandig hun teksten te verbeteren. Gefocuste revisie houdt in dat schrijvers hun teksten reviseren met behulp van op maat gemaakte checklists met gefocuste vragen en opdrachten bij verschillende aspecten van tekstkwaliteit. Er wordt focus in vragen en opdrachten aangebracht door in te zoomen op een aspect van tekstkwaliteit en binnen dat aspect in te gaan op subaspecten en hun kwaliteitscriteria. De methodiek is geschikt voor lagere-ordeaspecten (bijvoorbeeld spelling, grammatica, woordenschat) en hogere-ordeaspecten (bijvoorbeeld samenhang, consistentie, stijl) van tekstkwaliteit.

Neem bijvoorbeeld het lagere-ordeaspect grammatica en daarbinnen het subaspect woordvolgorde. Voor mensen die het Nederlands als tweede taal leren is

ASPECT VAN TEKSTKWALITEIT	GEFOCUSTE-REVISIEVRAGEN
spelling subaspect werkwoordspelling	Heb je bij de spelling van het voltooid deelwoord (bijvoorbeeld <i>gewerkt, gebeld</i>) gebruikgemaakt van 't kofschip?
grammatica subaspect congruentie persoonsvorm en onderwerp	Past de persoonsvorm bij het onderwerp van de zin (bijvoorbeeld <i>ik loop/bied, jij loopt/biedt</i>)?
samenhang subaspect eenduidig verwijzen	Is bij verwijzingen duidelijk waarnaar of naar wie wordt verwezen? Hulp: Gebruik afwisselend verschillende typen verwijzingen zoals verwijswaarden (<i>hij, hem waar, daar, ervan, hierdoor, daarvoor</i>) en parafrases (<i>de Franse hoofdstad voor Parijs</i>). Verwijs niet met verwijswaarden naar iets wat verder dan een zin terug wordt genoemd: paraphraseer of herhaal dan het concept. Let ook op grammaticaal correct verwijzen (bijvoorbeeld <i>alles wat hij zei was waar, het boek dat ik gisteren las</i>).

Kader 1. Voorbeelden van gefocuste-revisievragen bij verschillende aspecten van tekstkwaliteit

de Nederlandse woordvolgorde lastig. Eén kenmerk hiervan is dat in bijzinnen de werkwoorden vaak achteraan in de zin staan (bijvoorbeeld: ..., omdat ik ziek ben). Schrijvers kunnen dan ook met een gefocuste vraag geholpen worden om hun tekst op dit aspect te beoordelen en te verbeteren: 'Staan de werkwoorden in de bijzin achteraan?'. Ter vergelijking, schriftelijke feedback op dit aspect zou bijvoorbeeld kunnen bestaan uit het telkens onderstrepen van foutief geplaatste werkwoorden in bijzinnen of uit het telkens plaatsen van een foutcode voor woordvolgorde. Kader 1 toont een aantal voorbeelden van gefocuste-revisievragen bij verschillende aspecten van tekstkwaliteit.

Voordelen

Het voorbeeld in de vorige alinea demonstreert een van de voordelen van gefocuste revisie. Deze werkwijze komt in vergelijking met schriftelijke docentfeedback meer tegemoet aan de behoefte aan autonomie en competentie van een schrijver. De gefocuste vraag draagt eraan bij dat de schrijver competent wordt om de eigen tekst te beoordelen en verbeteren. Daarnaast voelt de schrijver

meer eigenaarschap bij het verbeterproces, omdat er in bovenstaand voorbeeld geen schriftelijke feedback van een docent nodig hoeft te zijn om de tekst op dit aspect te verbeteren.

De methodiek houdt ook rekening met de complexiteit van het schrijfproces en de vele tekstaspecten die daarbij een rol spelen. Een schrijver moet onder andere denken aan de inhoud, de vorm en de volgorde van de tekst en daarbij rekening houden met schrijfdoel en lezerspubliek. Al deze aspecten tegelijkertijd in de gaten houden is funest voor het werkgeheugen, dat een beperkte capaciteit heeft en daardoor slechts weinig taken tegelijk kan uitvoeren die veel aandacht vragen (zie bijvoorbeeld Surma et al., 2019). Door schrijvers hun geschreven teksten telkens achtereenvolgens met gefocuste vragen te laten reviseren, wordt de complexe schrijftaak opgedeeld in behapbare deeltaken. Zo zorgt gefocuste revisie voor minder belasting van het werkgeheugen.

Een ander essentieel aspect van methode is het werken met gefocuste vragen in plaats van het gebruik maken van abstracte, mededelende criteria, zoals die

RICHTLIJNEN VOOR WERKEN MET GEFOCUSTE REVISIE
<ul style="list-style-type: none"> • laat gefocuste revisievragen aansluiten bij problematiek en kennisniveau schrijvers • controleer of revisievragen leiden tot verbeteringen (laat schrijvers wijzigingen bijhouden in hun document) • voeg bij de revisievragen over lagere-ordeaspecten van tekstkwaliteit een taalkundige regel of concreet kwaliteitscriterium bij • besteed bij revisievragen van hogere-ordeaspecten aandacht aan meerduidigheid van de kwaliteitscriteria • besteed aandacht aan een kritische houding en afstand nemen van een tekst • doe het werken met de checklist hardop voor (<i>modelen</i>) • geef extra hulp bij de revisievragen (voorbeelden, extra vragen, hyperlinks) • bedenk of je tekstspecifieke of meer tekstonafhankelijke revisievragen wilt formuleren • neem in je checklist maximaal tien vragen op

Kader 2. Richtlijnen voor werken met gefocuste revisie

vaak geformuleerd zijn in de beoordelingsrubrics bij schrijfopdrachten. In tegenstelling tot mededelende zinnen zetten vragen aan tot actie. Vanwege het afwisselend lezen van vragen op een checklist en de eigen tekst is gefocuste revisie een stapsgewijze, interactieve aanpak. Door zo concreet mogelijke vragen kan de schrijver controleren of de vraag van toepassing is op zijn of haar tekst, terwijl abstracte criteria de schrijver daarvoor vaak te weinig houvast geven. Wij hebben de methodiek bijvoorbeeld gebruikt om een checklist te maken bij het aspect samenhang (Welie, 2020; zie <bit.ly/ltn-samenhang>). Hierin staan concrete vragen om de samenhang van een tekst op verschillende tekstniveaus te toetsen, zoals 'Is bij verwijzingen duidelijk waarnaar of naar wie wordt verwezen?' of 'Heb je de verbanden binnen alinea's geëxpliciteerd met behulp van signaalwoorden of signaalzinnen?'. Bovendien krijgen schrijvers bij iedere vraag op die checklist extra tips om de vraag goed te kunnen beantwoorden. Deze werkwijze geeft veel meer richting dan abstracte beoordelingscriteria voor samenhang, zoals bijvoorbeeld het criterium dat 'de tekst een duidelijke redeneerlijn bevat waarin hoofd- en bijzaken

duidelijk zijn onderscheiden'.

Gefocuste revisie richt zich bewust op de revisiefase van het schrijven. Onze ervaring als docenten is dat weinig schrijvers kunnen worden gekenmerkt als 'ingenieurs' (zie Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Dat zijn schrijvers die veel aandacht besteden aan het vooraf plannen van het schrijven, bijvoorbeeld met behulp van een schrijfkader. Wij ervaren dat de meeste schrijvers niet alleen zonder veel voorwerk beginnen met schrijven, maar ook dat ze helaas weinig tijd besteden aan het reviseren. Dit kan verschillende oorzaken hebben zoals een overbelast werkgeheugen, onvoldoende motivatie of zelfvertrouwen voor het reviseren, of gebrekkige ondersteuning bij het reviseren. Gefocuste revisie is erop gericht schrijvers te ondersteunen in het revisieproces door deze oorzaken weg te nemen.

Voor het aspect samenhang (Welie, 2020) komt onze focus op het reviseren voort uit de gedachte dat schrijven niet alleen een weerslag van het denken is, maar ook het denken vormt. Al is het zinnig om aandacht te besteden aan de planfase van het schrijven, je kunt simpelweg niet de ordening van alle ideeën van tevoren bedenken. Er is

Er is altijd revisiewerk nodig en door kritisch de samenhang van je tekst te bevragen, kun je je gedachten en ideeën in je tekst steeds beter ordenen

altijd revisiewerk nodig en door kritisch de samenhang van je tekst te bevragen, kun je je gedachten en ideeën in je tekst steeds beter ordenen. Kieft en Rijlaarsdam (2005) beamen dit. Zij geven aan dat het voor leerlingen die nog geen duidelijke schrijfstijl ontwikkeld hebben, beter is om eerst een denkversie te schrijven en die dan grondig te reviseren.

Door veel aandacht aan het reviseren te besteden, leren schrijvers dat het niet in één keer goed kan en je er tijd voor moet nemen. Hierdoor krijgen schrijvers reëlere verwachtingen over de inspanningen die nodig zijn om te komen tot een beter schrijfproduct.

Richtlijnen

Om als docent succesvol met gefocuste revisie te kunnen werken is het belangrijk om met een aantal zaken rekening te houden. Die zaken zullen we achtereenvolgens bespreken en zijn samengevat in kader 2. Allereerst is het nodig dat de vragen en opdrachten op een checklist aansluiten bij de problematiek van de schrijvers: dit vereist vaak maatwerk. Lees teksten van leerlingen of studenten en identificeer met welke gemeenschappelijke aspecten ze moeite hebben. Zodra je probleemgebieden hebt geïdentificeerd, maak je er een keuze uit om de lengte van de checklist te beperken. Je kiest bijvoorbeeld je alleen te richten op samenhang. Een andere mogelijkheid is meerdere revisierondes waarbij telkens een ander aspect van tekstkwaliteit op de checklist centraal staat.

Na je keuze voor (een) tekstaspect(en), kun je gaan nadenken over de vragen die je leerlingen of studenten op weg zouden kunnen helpen. Zorg dat de vragen op de checklist aansluiten bij het kennisniveau van de schrijver. Een schrijver die niet goed een bijzin of werkwoorden kan identificeren, kan niet uit de voeten met de vraag 'Staan de werkwoorden in de bijzin achteraan?'. Je moet dus goed bedenken welke concepten of taalkundige begrippen je leerlingen moeten kennen om de vragen te beantwoorden die op de checklist staan.

Door schrijvers aan de slag te laten gaan met het reviseren van voorbeeldteksten of zelfgeschreven teksten kun je inzicht krijgen in de geschiktheid van de vragen. Laat je schrijvers de wijzigingen in hun teksten bijhouden, bijvoorbeeld met de functie 'Wijzigingen bijhouden' van Word of met een gekleurde pen als het om handgeschreven teksten gaat. Door teksten te lezen waarin wijzigingen zijn bijgehouden, kun je erachter komen of schrijvers kansen voor verbetering laten liggen. Door met hen in gesprek te gaan kun je op zoek gaan naar de verklaring hiervoor, bijvoorbeeld gebrek aan begrip van de vragen of het slordig lezen van de tekst. Merk hier op dat de docent bij gefocuste revisie dus ook feedback kan geven, maar dat de insteek is dat schrijvers eerst zelfstandig zoveel mogelijk verbeteren. Als veel leerlingen of studenten moeite hebben met vragen op een checklist kun je ze herformuleren, er meer uitleg bij geven of schrijvers laten oefenen met (meer) voorbeelden.

Bij het formuleren van de vragen kan bij de meeste lagere-ordeaspecten (spelling, grammatica) een concreet kwaliteitscriterium of een taalkundige regel in de vraag worden gestopt. Vergelijk bijvoorbeeld de vraag 'Is de spelling van je werkwoorden in orde' versus 'Heb je bij de spelling van het voltooid deelwoord (bijvoorbeeld *gewerkt, gebeld*) gebruikgemaakt van 't kofschip?', waarbij in de laatste vraag een concreet criterium is opgenomen. Omdat bij lagere-ordeaspecten een vraag heel precies kan aangeven waarop controle moet plaatsvinden in de tekst, is het ook eenvoudiger voor schrijvers om een op deze aspecten foutloze tekst op te leveren, zonder dat er achteraf nog (docent)feedback nodig is.

Bij vragen van hogere-ordeaspecten (samenhang, precisie, consistentie) daarentegen zijn de kwaliteitscriteria abstracter en dat maakt controle voor schrijvers ook lastiger. De kwaliteitscriteria hiervoor zijn minder eenduidig en lenen zich dan ook minder goed voor een dualistische tekstbenadering waarbij iets in de tekst

goed of fout is. Neem bijvoorbeeld de vraag 'Heeft elke alinea slechts één kernidee en wordt dit kernidee niet herhaald in de alinea?'. Het identificeren van kernideeën zal per persoon verschillen en meerdere analyses kunnen aannemelijk zijn. Praat over deze meerduidigheid met je leerlingen of studenten en leg de nadruk op het onderbouwen van een analyse.

Met name bij hogere-ordeaspecten is het belangrijk dat schrijvers kritisch kijken naar de eigen tekst, er afstand van kunnen nemen en de urgentie voelen om de eigen tekst te verbeteren. Zorg ervoor dat ze de gefocuste vragen zien als een socratisch hulpmiddel om het denken over de tekst te stimuleren en dat ze zich bewust als 'advocaat van de duivel' opstellen bij hun eigen tekst. Die kritische houding kan worden gestimuleerd door goede voorbeeldteksten te bespreken, en kan ook worden *gemodeld* door aan de hand van voorbeeldteksten als docent hardop het werken met de checklist voor te doen.

Zorg ervoor dat leerlingen of studenten zich bewust als 'advocaat van de duivel' opstellen bij hun eigen tekst

Zowel bij lagere-orde- als hogere-orde-revisievragen kan extra hulp worden gegeven om het beantwoorden van de vragen te vergemakkelijken. Dit kan in de vorm van extra vragen, voorbeelden (van taalkundige begrippen of zinnen met grammaticale regels) of met hyperlinks naar achtergrondinformatie of oefeningen voor schrijvers die extra hulp nodig hebben. Zorg bovendien dat er niet te veel revisievragen (vijf tot tien) op de checklist staan. Vooral bij minder gemotiveerde schrijvers kan er gewerkt worden met kaartjes (op een stapel) waarop de vragen staan in plaats van met een lijst van vragen.

Een ander aspect om rekening mee te houden is de bruikbaarheid van de vragen voor verschillende schrijfniveaus, tekstgenres en tekstdoelen. Hierboven werd benadrukt dat het belangrijk is om vragen te laten aansluiten bij het kennisniveau en de problematiek van de schrijvers. Daarvoor is soms maatwerk nodig, maar er zijn mogelijkheden voor standaardisering. Voor veel vormaspecten (spelling, grammatica, samenhang, consistentie, woordkeuze) kunnen namelijk vragen worden gemaakt die onafhankelijk zijn van tekstsoort, tekstdoel en schrijfniveau. Van de checklist voor samenhang (Welie, 2020) is bijvoorbeeld bekend dat de vragen geschikt zijn voor schrijvers met verschillende niveaus

van schrijfvaardigheid. Zowel relatief beginnende schrijvers (bachelorstudenten) als gevorderde schrijvers (gepromoveerde onderzoekers) geven aan baat te hebben bij deze checklist. Checklists kunnen dus in meerdere situaties worden ingezet. Dat is prettig voor de tijdsinvestering van de docent bij het maken van checklists en heeft ook als voordeel dat schrijvers het gebruik van de checklist kunnen automatiseren.

Vraag je je af of gefocuste revisie wat voor jou is? Uit verschillende onderzoekslessen en onderwijsinterventies is inmiddels gebleken dat de methodiek nuttig kan zijn voor het schrijven in verschillende talen (Nederlands, moderne vreemde talen, NT2), voor verschillende aspecten van tekstkwaliteit (spelling, grammatica, samenhang), voor verschillende tekstsoorten (nieuwsbericht, spannend verhaal, essay, onderzoeksverslag) en aspecten van tekstkwaliteit (spelling, grammatica, samenhang) en voor schrijvers van verschillende

onderwijsniveaus (onderbouw vmbo b/k tot vwo, mbo, hbo, volwassenenonderwijs). Geïnteresseerden kunnen zich wenden tot de auteurs. ■

Camille Welie (<c.j.m.welie@hva.nl>) is hoofddocent talendidactiek aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij is projectleider van het project *Taalsterker in de studie*, waarin onder andere de effectiviteit van gefocuste revisie bij hbo-studenten systematisch wordt onderzocht. Mili Gabrovsek Sanders (<l.gabrovsek@hva.nl>) is docent-onderzoeker bij de lerarenopleiding Engels van de Hogeschool van Amsterdam. Zij is onderzoeker in het project *Taalsterker in de studie*.

LITERATUUR

- Beuningen, C. van. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing* [Dissertatie, Universiteit van Amsterdam]. UvA Digital Academic Repository. <https://hdl.handle.net/11245/1.343339>
- Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijftaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine*, 92(2), 9–12.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: Twaalf bouwstenen voor een effectieve didactiek*. Ten Brink.
- Welie, C. (2017, 20 mei). *Docentonafhankelijke gefocuste revisie: Beter leren schrijven zonder feedback van de NT2-docent* [Workshop]. Conferentie Beroepsvereniging NT2, Amsterdam.
- Welie, C. (2020). *Gefocuste revisie: Checklist voor samenhang – Docenthandleiding bij een checklist voor schrijvers om zelfstandig de samenhang van hun teksten te verbeteren*. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/16976981/DEF_Gefocuste_Revisie_checklist_voor_samenhang_Camille_Welie_2020_.pdf