

PERSPECTIEF

**Wie vertelt het verhaal?**

Je analyseert het **perspectief** door te kijken naar de **rol van de verteller** in het verhaal + de **effecten op de lezer** daarvan.

**Rol I – de alwetende verteller**

Hij schrijft in de hij/zij-vorm | Hij is zelf geen personage. | Hij ziet meer dan de personages kunnen zien. | Hij kent alle personages, alle ruimtes, alle gebeurtenissen, alle gesprekken. | Hij bepaalt wat je van dit alles te weten komt. | Hij is er altijd en overal bij, ook bij gebeurtenissen die tegelijkertijd of op grote afstand van elkaar plaatsvinden. | Hij kan commentaar geven op de gebeurtenissen of je rechtstreeks aanspreken.

*Effecten op de lezer of kijker:*

Je weet veel over verschillende personages. | Je bent afhankelijk van zijn observaties. | De observaties zijn niet gebonden aan een bepaald personage. | De observaties zijn niet persoonlijk. | Je kunt je niet met hem identificeren. | Je staat buiten het verhaal. | Het lijkt niet alsof je alles zelf (als persoon) meemaakt.

**Rol II – de personale verteller**

Hij schrijft in de hij/zij-vorm. | Hij kruipt in de huid van een personage (hij/zij). | Hij vertelt over de ervaringen en waarnemingen van de hij/zij. | Hij vertelt over de andere personages wat de hij/zij zelf ziet, hoort, voelt, ruikt, proeft, denkt. | Hij is afhankelijk van wat de hij/zij ziet, hoort, voelt, ruikt, proeft en denkt. | Je bent altijd in de buurt van de hij/zij.

*Effecten op de lezer of kijker:*

Je weet veel over één personage (uiterlijk, innerlijk, handelingen en relaties). | Je kent van de

andere personages alleen uiterlijke kenmerken, handelingen en relaties. | Je weet weinig over innerlijke kenmerken van de andere personages. | Je bent afhankelijk van de observaties van de hij/zij. | Je weet niet of de observaties kloppen omdat ze persoonlijk en dus subjectief zijn. | Je weet hoe hij over anderen denkt. | Je weet niet hoe anderen over hem denken. | Je komt niet verder dan de tijd en plaats van de hij/zij. | Je kunt je goed met hem identificeren. | Je zit in het verhaal. | Het lijkt alsof je alles zelf meemaakt.

**Rol III – de ik-verteller**

Hij schrijft in de ik-vorm. | Hij is zelf een personage. | Hij vertelt over eigen ervaringen en waarnemingen. | Hij weet alles over zichzelf. | Hij vertelt alleen over de anderen wat hij zelf ziet en hoort. | Hij bepaalt wat je van hemzelf en anderen te weten komt. | Je bent altijd in zijn buurt.

*Effecten op de lezer of kijker:*

Je weet veel over het ik-personage (over innerlijk, handelingen en relaties). | Je weet weinig over zijn uiterlijke kenmerken. | Je kent van de andere personages vooral uiterlijke kenmerken, handelingen en relaties. | Je weet weinig over innerlijke kenmerken van de andere personages. | Je bent afhankelijk van de observaties van de ik. | Je weet niet of de observaties kloppen omdat ze persoonlijk en dus subjectief zijn. | Je weet hoe de ik over anderen denkt. | Je weet niet hoe anderen over de ik denken. | Je komt niet verder dan de tijd en plaats van de ik. | Je kunt je goed met de ik identificeren. | Je zit in het verhaal. | Het lijkt alsof je alles zelf meemaakt.

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT



Theo Pullens (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het basisonderwijs*. Academisch proefschrift Universiteit. Utrecht. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij BOXPress ISBN 978 90 8891 415 7, 183 blz.

In *Bij wijze van schrijven* doet Theo Pullens verslag van zijn promotieonderzoek naar de effecten van computerondersteund schrijven in groep acht van het primair onderwijs. De centrale onderzoeksvraag van deze studie is of langdurig (een schooljaar) en frequent

(elke week minimaal 45 minuten) werken met het digitale schrijfprogramma TiO-schrijven leidt tot schrijfproducten die een grotere inhoudelijke kwaliteit bezitten.

De aanleiding voor deze studie is de zorgwekkende kwaliteit van het taalonderwijs, in het bijzonder het schrijfonderwijs. Onderzoeken van de laatste jaren (Inspectie van het onderwijs, 2010) wijzen uit dat er geen sprake is van kwaliteitsverbetering, inspanningen op het gebied van opbrengstgericht werken ten spijt. Ondanks het feit dat de aanpak van schrijven in het primair onderwijs de laatste jaren veel kenmerken lijkt te hebben van procesgerichte instructie waarbij schrijfstrategieën ingezet worden, blijven de schrijfresultaten achter. Pullens vat de problemen met schrijfonderwijs als volgt samen:

- Taalmethoden geven opdrachten en ondersteuning in de richting van een procesgerichte aanpak, maar leraren voeren didactische aanwijzingen selectief uit;
- Binnen de procesgerichte didactiek is vooral aandacht voor het voorbereiden van schrijven; feedback tijdens en na het schrijven wordt stiefmoederlijk behandeld;
- Leerlingen besteden weinig of geen tijd aan het redigeren en verzorgen van teksten; ze worden daarin niet gestimuleerd;
- De frequentie van lessen in schrijven is aanmerkelijk lager dan die bij andere domeinen (bijvoorbeeld het domein spelling); leerlingen krijgen nauwelijks de gelegenheid om te oefenen;
- Leraren zijn niet of nauwelijks geschoold in schrijfdidactiek en maar weinig leraren

hebben zelf substantiële ervaring in het schrijven;

- Echte feedback (een intensieve reactie op het proces van schrijven en de geproduceerde teksten) komt niet of nauwelijks van de grond omdat de leraar daar onvoldoende tijd voor heeft;
- Schrijfopdrachten zorgen voor cognitieve overbelasting: leerlingen moeten tijdens het schrijven rekening houden met (te) veel aspecten zoals doel, publiek, zinnen formuleren en vormkwesties.
- Schrijfopdrachten zijn vaak niet betekenisvol door de afwezigheid van een betrokken lezer.

Een mogelijk antwoord op (een deel van) deze problemen wordt geboden door TiO-Schrijven, een computerprogramma waarin leerlingen aanvankelijk vrijuit kunnen schrijven, zonder gebonden te zijn aan eisen ten aanzien van doel- en publiekgerichtheid en van specifieke tekstvormen. Het programma biedt de leerling de vrijheid om een onderwerp te kiezen en om de inhoud van de boodschap te formuleren, waardoor het gevoel van eigenaarschap versterkt wordt. De leerling krijgt in elke fase van het schrijfproces (voorwerk, schrijven, herschrijven en verbeteren) diverse schrijf- en denkpraktijken die aangeduid worden als 'feed-forward'. Door middel van 'time-slots' wordt de leerling verplicht om een bepaalde hoeveelheid tijd en aandacht te besteden aan de verschillende fasen van het schrijfproces en de daarbij passende vormen van hulp ('schrijftools') in te schakelen.

### Effecten van het computerprogramma TiO-schrijven

Om een uitspraak te kunnen doen over de effecten van regelmatig oefenen in schrijven en van het gebruik van het computerprogramma TiO-Schrijven, is een longitudinaal experiment uitgevoerd op zes basisscholen met een steekproef van in totaal 186 leerlingen uit groep acht. Daarbij is een onderscheid

gemaakt tussen drie condities.

In de TiO-conditie schreven leerlingen (n=56) gedurende het hele schooljaar elke week gemiddeld 45 minuten aan een oefentekst met het computerprogramma TiO-schrijven. Zij konden zelf onderwerp en vorm kiezen en maakten gebruik van de hulpknoppen en andere aanwijzingen van het programma. Zij werkten individueel aan een computer. De leraar bleef op de achtergrond en hielp waar nodig.

In de Pen-en-papier-intensief-conditie (PPI) schreven leerlingen (n=70) gedurende het hele schooljaar elke week (gedurende ongeveer 45 minuten) met pen en papier een oefentekst onder leiding van de leraar. De taalmethode was de leidraad. De leraar verstrekte klassikaal schrijfoopdrachten en verkende het onderwerp met de leerlingen. Tijdens het schrijven werd weinig of geen individuele ondersteuning geboden.

In de Pen-en-papier-extensief-conditie (PPE) schreven leerlingen (n=60) in de regel maandelijks met pen en papier een oefentekst onder leiding van de leraar. De leraar verstrekte aan de hand van de taalmethode de opdracht en verkende samen met de leerlingen het onderwerp en de opdrachteisen. Tijdens het schrijven was vrijwel geen sprake van individuele ondersteuning.

De kwaliteit van het schrijfwerk is in alle condities op drie tijdstippen gemeten: aan het begin, in het midden en aan het eind van het schooljaar. De leerlingen schreven op elk van die tijdstippen vier verschillende teksten: een brief, een verhaal, een persoonlijke ervaring en een redenering, elk met hun eigen beoordelingscriteria. Voor de opdracht van de overtuigende, aansporende brief luidden de criteria bijvoorbeeld: vaste briefgegevens (aanhef, datum, afsluiting); vormconventies (spelling en interpunctie) en overtuigingskracht. Voor een meting op basis van vier verschillende teksten is gekozen vanwege de grote variabiliteit tussen teksten van dezelfde leerling. Op

deze manier kon een uitspraak gedaan worden over de schrijfvaardigheid van de leerling op een bepaald moment en werd het risico van de toevalstreffers geminimaliseerd.

In totaal zijn er door 186 proefpersonen 1743 schrijfproducten vervaardigd. Deze zijn beoordeeld door een team van dertig pabostudenten en vijftien basisschoolleerlingen; elke tekst is beoordeeld door een jury van drie personen. Daarbij is de methode van schaalbeoordeling gehanteerd. Voorafgaand aan de feitelijke beoordeling kregen alle beoordelaars een referentietekst van gemiddelde kwaliteit voorgelegd, gezien de algemene beoordelingscriteria. De referentietekst had de arbitraire waarde van 100. De beoordelaars moesten vervolgens van alle schrijfproduct vaststellen hoeveel punten zij onder of boven de referentietekst zaten. In totaal heeft de gehanteerde procedure 5229 beoordelingen opgeleverd. De overeenstemming per jury varieerde van .73 tot .86, wat goed is te noemen.

Met behulp van deze (handmatige) beoordelingen kon statistisch vastgesteld worden of er sprake was van vooruitgang in schrijf-kwaliteit op de verschillende meetmomenten. De resultaten laten zien dat leerlingen in de TiO-conditie gemiddeld veel meer vooruitgaan dan leerlingen in de beide Pen-en-papier-condities. Na één schooljaar is er sprake van een middelgroot effect van TiO. Tussen de beide Pen-en-papier-condities kan na een schooljaar geen verschil aangetoond worden. Daaruit is te concluderen dat alleen oefening geen effectieve schrijfdidactiek is. Oefening gecombineerd met een reeks aan didactisch ondersteunde activiteiten is daarentegen wél effectief.

### Flankerende onderzoeken

Naast het hiervoor beschreven centrale onderzoek naar de effecten van het programma TiO-schrijven omvat het proefschrift van Pullens ook nog twee flankerende onderzoeken

naar respectievelijk de representativiteit van de steekproef en de validiteit van beoordelingen van teksten.

In hoofdstuk 3 wordt de representativiteit van de 186 proefpersonen afkomstig van zes basisscholen geïnterpreteerd. Daartoe zijn de gegevens van een landelijk representatieve steekproef van de Periodieke Peiling van het Onderwijs Niveau (PPON) als vierde conditie aan het centrale onderzoek toegevoegd. De PPON-resultaten zijn vergeleken met die van de controlegroep PPE. Beide condities veronderstellen immers een 'traditionele' tijdsbesteding en didactiek. Met een analytische beoordeling van de briefopdracht kon vastgesteld worden dat de steekproef in de PPE-conditie representatief is voor de totale populatie.

In hoofdstuk 5 wordt de validiteit van het beoordelen van leerling-teksten geïnterpreteerd. Grofweg onderscheidt men twee manieren om de kwaliteit van schrijfvaardigheid te meten. Aan de ene kant zijn er de directe metingen: met behulp van een globale, analytische of schaalbeoordeling kan een oordeel gegeven worden over een geschreven tekst. Aan de andere kant bestaat er een indirecte meting, waarin leerlingen met behulp van meerkeuzevragen uitspraken doen over de correctheid of gepastheid van woorden en zinnen. Parallel aan de schrijfoopdrachten is op de drie meetmomenten ook een meerkeuzetoets schrijven afgenomen met items over Inhoud & Organisatie, Idioom & Stijl, Grammatica en Spelling & Interpunctie. De meerkeuzetoets correleert laag met de geobserveerde schaalcores uit het centrale onderzoek. Hieruit kan worden afgeleid dat een meerkeuzetoets geen uitspraak kan doen over de feitelijke schrijfvaardigheid van leerlingen.

### Besluit

In hun inventarisatie van empirisch onderzoek naar schrijven in het basisonderwijs treffen Bonset en Hoogveen (2007) slechts

drie effectstudies aan. ‘Omdat er zo weinig construerend en effectonderzoek verricht is, weten we ook bitter weinig over ‘evidence-based’ methoden of aanpakken van schrijfonderwijs in de basisschool. Het is duidelijk dat hier een leemte ligt die dringend gevuld zou moeten worden.’ Het proefschrift van Pullens geeft gevolg aan deze oproep. Het beschrijft een specifieke aanpak van schrijfonderwijs en onderzoekt systematisch wat deze aanpak oplevert: een kwaliteitsverbetering van de schrijfproducten van leerlingen. Op basis hiervan trekt de auteur een serie behartenswaardige en onderbouwde consequenties voor het schrijfonderwijs.

Het onderzoek roept echter ook vragen op. Zo hebben de leerlingen in de TiO-conditie op het tweede en derde meetpunt hun teksten met de computer geschreven, terwijl de leerlingen in de beide Pen-en-papier-condities op alle drie de meetpunten met pen en papier hebben geschreven. Met het oog op het werk van de beoordelaars is deze ongelijkheid ongedaan gemaakt door alle teksten eerst volledig uit te typen. Maar voor de betrokken leerlingen is die ongelijkheid een feit. Het is niet uitgesloten dat één en dezelfde leerling met de computer een betere tekst aflevert dan met pen en papier; de computer kan op zichzelf immers als een didactische maatregel gezien worden. Uiteindelijk zouden leerlingen uit de TiO-conditie hier voordeel van gehad kunnen hebben, wat de positieve effecten van het onderzoek natuurlijk vertroebelt.

Een tweede vraag betreft het (gebrek aan) inzicht in het schrijfproces. Hoewel het realiseren van een procesgericht schrijfdidactiek centraal staat, is het onderzoek uitsluitend gericht op het beoordelen en vergelijken van schrijfproducten. Met dit onderzoek krijgen we geen zicht op de relatie tussen de deelprocessen van het schrijven (in termen van TiO-schrijven: voorwerk, schrijven, herschrijven, verbeteren) enerzijds en de uiteindelijke tekstkwaliteit anderzijds. Hier ligt een onder-

werp voor vervolgonderzoek dat zich volgens Pullens kan richten op de vraag ‘welke de meest werkzame delen van TiO-schrijven zijn. Met behulp van bijvoorbeeld digitale observatiemethoden zou tijdens het schrijfproces nagegaan kunnen worden welke hulp leerlingen het meest inroepen (...) hoeveel tijd ze besteden aan de onderscheiden fasen van het schrijfproces...’ Kortom, nog genoeg werk aan de winkel. (Bart van der Leeuw)

#### LITERATUUR

- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplannontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: de kwaliteit van schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.