

- language: from humans to thinking machines (pp. 316–323). *Multilingual Matters*.
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In C. Bardel, C. Lindqvist & B. Laufer (Eds.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (pp. 57–78). *Eurosla Monographs Series 2*.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: implications for reading comprehension* (pp. 52–77). Guilford.
- Nation, I. S. P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5 (RELC Supplement), 12–25.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26–43. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x
- Vervoort, M., & Elffers, L. (2018). Het achterblijvende studiesucces van mbo-instromers in het eerste jaar van het hbo: de rol van vaardigheden, leerstijl, studiekeuze en motivatie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36(1), 23–37.
- Wachter, L. De & Heeren, J. (2013). Een taaltest als signaal. De ontwikkeling en implementatie van een strategische taalvaardigheidstoets. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 19–27.
- Wachter, L. De, Heeren, J., Marx, S. & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studietoets. *Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28v36.
- Welie, C. (2017). *Individual differences in reading comprehension: A componential approach to eighth graders' expository text comprehension*. (Dissertatie Universiteit Utrecht). Universiteit Utrecht/LOT.
- CAMILLE WELIE was hoofddocent Talendidactiek aan de Hogeschool van Amsterdam en is nu als docentenopleider NT2 en onderzoeker verbonden aan de Vrije Universiteit. In 2017 promoveerde hij op een onderzoek naar individuele verschillen in begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs. E-mail: c.j.m.welie@vu.nl
- LIEKE WALET is senior toetsdeskundige en projectleider bij Cito. In 2010 is zij afgestudeerd als Master in de Statistiek. Als projectleider heeft zij naast de AWT bij Cito diverse peilingsonderzoeken (Burgerschap, Leesvaardigheid, Mens & Maatschappij) in haar portefeuille. Onder haar en Camilles supervisie zijn de onderzoeken naar de AWT uitgevoerd. E-mail: lieke.walet@cito.nl
- STEF BERNHARDS heeft de master Taalwetenschappen afgerond aan de Universiteit Utrecht (specialisatie: Meertaligheid en Taalverwerving). Voor zijn stage heeft hij onder begeleiding van de HvA en Cito de AWT ontwikkeld. Voor zijn scriptie heeft hij de eerste pilotafname van de AWT uitgevoerd en onderzocht. E-mail: stef.bernhards@kpnmail.nl
- MAUD DE KOSTER heeft de master Onderwijswetenschappen afgerond aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Zij heeft haar stage en afstudeerscriptie uitgevoerd bij het Cito. Haar scriptie behelsde de tweede afname van de AWT. E-mail: mauddk@live.nl

## VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

## Hoe kinderen praten, denken en schrijven

SUZANNE VAN NORDEN

Anke Herder (2020). *Peer talk in collaborative writing of primary school students: A conversation analytic study of student interaction in the context of inquiry learning*. Groningen: University of Groningen. ISBN: 978-94-6416-224-0. <https://doi.org/10.33612/diss.143454839>

Om twee redenen ben ik blij met het proefschrift van Anke Herder over hoe kinderen op de basisschool 'samen schrijven'. De eerste reden ligt in mijn eigen terugkerende ervaring met basisschoolkinderen: dat je niet weet wat zich in hun hoofden afspeelt tijdens schrijfsituaties en dus niet echt kunt verklaren wat je ziet en hoort gebeuren. Het onderzoek van Anke Herder opent die black box en werpt licht op hoe kinderen samen denken op twee niveaus: over hun onderwerp en over schrijven. De tweede reden heeft te maken met actuele discussies over onderzoekend leren versus directe instructie. Herders onderzoek geeft onderbouwde redenen om de zelfstandige denkkraft van kinderen te vertrouwen en er ruimte aan te geven, en niet in de valkuil te stappen van een ongenueanceerde keuze voor de ene of de andere aanpak. In deze recensie beschrijf ik haar bevindingen en wat de onderwijspraktijk daaraan kan hebben.

Het onderzoek is verdeeld in vier samenhangende studies naar gesprekken tussen kinderen uit midden- en bovenbouw van zes basisscholen, die samen schrijven in de con-

text van projecten voor onderzoekend leren. De data (video-opnames) komen voort uit een breder onderzoeksproject *Samenwerken en taalvaardigheid*, uitgevoerd tussen 2012 en 2015 door het lectoraat Taalgebruik en Leren van NHL Stenden Hogeschool. Herder baseert zich op breed onderzoek naar dialogisch leren, samen schrijven en schrijven-om-te-leren. Hieruit blijkt dat zowel schrijfvaardigheid als opbouw van inhoudelijke kennis positief gestimuleerd wordt door interactie tussen klasgenoten. Herder onderzocht interactie van kinderen tijdens het gezamenlijk schrijven van een tekst, met behulp van de methodiek van *Conversatie Analyse* (hierna CA). CA kan gekarakteriseerd worden als een micro-analyse van gesprekken die niet vertrekt vanuit aannames over betekenis vooraf, maar vanuit het perspectief van de deelnemers. De betekenis van een uiting wordt bepaald door de daaropvolgende uiting. Door met behulp van CA zeer gedetailleerd te bestuderen wat leerlingen doen in interactie, en door uit te gaan van wat zij daarin zelf relevant en zichtbaar maken, geeft dit onderzoek meer inzicht in hoe leerlingen samen schrijven (in de eerste twee studies) en hoe zij inhoudelijke kennis met elkaar delen en bespreken.

De kleine onderzoeksprojecten waaraan de kinderen werkten werden zo open mogelijk gehouden, zowel wat betreft de inhoud als wat betreft de te volgen procedurele stappen voor onderzoek of schrijfproces. Leerkrachten bleven bewust op afstand. Dit zou de betrokkenheid bevorderen die nodig was voor het

voeren van onderzoekende gesprekken waarin zo expliciet mogelijk geredeneerd werd.

De eerste deelstudie gaat over aard en functie van de voorstellen die kinderen elkaar doen als ze onderhandelen over een te schrijven tekst. De analyse van gesprekssequenties maakt duidelijk dat deze voorstellen betrekking kunnen hebben op de inhoud van de tekst, de procedure van de taakuitvoering, de formulering, de tekststructuur en de lay-out. De typen voorstellen verschillen in formulering en uitwerking. Zo kunnen voorstellen voor de inhoud van de tekst verwijzen naar kennis afkomstig uit een brontekst, waarbij een deelnemer meestal een tekstfragment voorleest en zodoende voorlegt aan de anderen, die gebruik van het fragment kunnen goedkeuren of afwijzen. In de onderzochte gesprekken leidt dat meestal niet tot veel discussie. Maar ook vanuit persoonlijke kennis of ervaring doen kinderen voorstellen voor de inhoud, vaak tegelijkertijd met formuleringsvoorstellen waarover uitgebreid gediscussieerd wordt. Dan is vaak sprake van het gezamenlijk construeren of aanvullen van zinnen, en daarmee van echt samenwerkend schrijven met een gedeelde focus. Interessant is ook de observatie van afwisselend praten en schrijven, waarbij het schrijven of typen van tekst deel uitmaakt van de gesprekssequentie, soms zonder discussie, soms met uitgebreide mondelinge afwegingen. Deze deelstudie laat zien dat de schrijffasen 'plannen' en 'formuleren' sterk met elkaar vervlochten activiteiten zijn. Daarnaast blijkt dat kinderen in hun reacties op voorstellen over inhoud gezamenlijk redeneren en reflecteren, denkprocessen die belangrijk zijn voor kennisopbouw. Herder concludeert dat verder onderzoek nodig is naar de invloed van de schoolse setting op de taakopvatting van de kinderen, bijvoorbeeld naar hoe een leerkracht hun zelfstandige denken tijdens het

schrijven verder zou kunnen stimuleren.

De tweede deelstudie onderzoekt aard en werking van reflectieve processen tijdens het gezamenlijke schrijven. Praten over schrijven, zowel over het schrijfproces als over de tekst, speelt een sleutelrol in de ontwikkeling van schrijfvaardigheid, zo blijkt uit veel onderzoek. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar hoe kinderen dat doen zonder bemoeienis van een leerkracht en daarover gaat deze studie. Hoe spreken zij met elkaar over taal en over de keuzes die zij als schrijvers maken? Hoe gebeurt dat voor, tijdens en na het daadwerkelijke schrijven? Uit de analyse van reflectieve uitingen tijdens het gezamenlijke schrijven in tweetallen of kleine groepjes blijkt dat deze gericht zijn op twee aspecten van schrijven: gepastheid en correctheid.

Reflecties over gepastheid betreffen de hoeveelheid informatie in de tekst die al is gegeven, de relevantie van die informatie voor het onderwerp van de tekst en het onderzoeksproces waarin leerlingen verwickeld zijn, en de keuze van gepaste woorden met het oog op de lezer. De reflecties over hoeveelheid en relevantie vinden vooral plaats voorafgaand aan het schrijven, als een vorm van hardop denken over inhoud van een tekst. Daarbij leidt de vraag naar relevantie vaak tot discussie binnen een groepje, zo blijkt uit de voorbeelden waarin kinderen bijvoorbeeld bespreken of een vraag wel of niet binnen het onderwerp past, of dat het antwoord op een vraag al bekend is. Woordkeus en stijl worden besproken nadat overeenstemming is bereikt over de inhoud van de tekst. Hierbij gaat het meestal om tekstsoorten met een duidelijk communicatief doel, zoals het schrijven van een brief of een informatieve poster voor klasgenoten. Het gaat dan bijvoorbeeld over gepaste aanspreekvormen of over hoeveel vragen gesteld kunnen worden in een interview. Hierover ontstaan gesprekken waaraan alle groepsleden deelnemen en is dus sprake van

werkelijk gezamenlijke reflectie.

Reflecties over correctheid vinden plaats tijdens en na het schrijven van een tekst, en hier nemen sommige leerlingen het voortouw, door als schrijver om hulp te vragen bij het spellen van woorden, door ongevraagd spellingsaanwijzingen te geven aan een schrijver, of door geschreven tekst na te lezen en de schrijver te wijzen op fouten. Vragen en opmerkingen over spelling worden onmiddellijk gevolgd door verbeteracties. Op grammaticale kwesties, zoals zinsbouw of de formulering van een vraag, werd in de onderzochte groepjes minder vaak gereflecteerd.

Uit de reflecties blijkt een gedeelde standaard voor wat gepast en correct is en een schoolse opvatting van schrijven, waarbij het verbeteren van fouten voorop staat. Herder concludeert dat reflectie op gepastheid en correctheid responsief van aard is: een directe reactie op iets dat gezegd of opgeschreven wordt. Ze suggereert dat dit 'natuurlijke' reflecteren door kinderen een goed uitgangspunt kan zijn om in het onderwijs schrijven en grammatica zinvol met elkaar te verbinden.

De derde deelstudie is gericht op hoe kinderen gedurende het samen schrijven kennis met elkaar delen. Hier is de hoofdvraag op welke manieren leerlingen elkaar aanzetten om hun kennis te laten zien. Uitgangspunt is bestaand onderzoek naar kennisopbouw tijdens gesprekken tussen leerlingen, waarbij kennis niet gezien wordt als vaststaand maar als een veranderlijke toestand die ontstaat uit interactie. Onderzoek heeft ook laten zien dat samen schrijven leidt tot gezamenlijk redeneren, als leerlingen samen brainstormen, over elkaars ideeën doorpraten, of informatie uit teksten samenvoegen. Deze studie onderzoekt preciezer hoe processen van gezamenlijke kennisopbouw zich ontvouwen in de loop van gesprekken, opnieuw met hulp van CA.

In de gesprekken is gezocht naar kennisuitingen, gedefinieerd als beweringen waarmee

een deelnemer in interactie expliciet kennis over het betreffende onderwerp laat zien. Dit gebeurt op vijf manieren: verantwoording geven, antwoorden op een verzoek om informatie, corrigeren van een eerder voorgestelde inhoud, afwijzen van inhoud en uitbreiden van inhoud. Kinderen laten hierbij kennis zien over woordbetekenissen, over specifieke vakinhoud en over persoonlijke ervaringen, alles gerelateerd aan het onderzoeksonderwerp en vaak met elkaar vervlochten.

Analyse van gesprekssequenties onthult de subtiele manieren waarop kinderen kennis delen terwijl ze schrijven, bijvoorbeeld door op vragende toon een woord te herhalen van een formuleringsvoorstel, gevolgd door een alternatief met verantwoording. Speciaal het samen formuleren van interview- of onderzoeksvragen leidt tot het aandragen van kennis, waarbij degene die de pen vasthoudt vaak optreedt als vragensteller. Op het moment van schrijven kan kennis ingebracht worden als correctie, wanneer de schrijver in de ogen van een ander iets verkeerd wil gaan opschrijven. Interessant zijn ook de sequenties die verschil van mening laten zien, waarbij een kennisuiting wordt aangescherpt of vervangen door een andere. Uitbreidingen van kennisuitingen vinden vooral plaats waar kinderen gebruikmaken van schriftelijke bronnen en hieruit hardop voorlezen, dit bespreken, aanvullen met eigen kennis en er een besluit over nemen voor opname in een tekst. Samengevat maken de analyses duidelijk hoe samen schrijven leidt tot kennis delen, kennis uitbreiden en gezamenlijk redeneren. Als kennisopbouw je doel is, lijken gezamenlijke, functionele schrijftaken in de context van inhoudelijke onderwerpen een belangrijke strategie, is de conclusie van deze studie.

De vierde deelstudie neemt opnieuw kennisuitingen onder de loep, maar nu gericht op hoe kinderen die gebruiken om binnen de

groep tot overeenstemming te komen of hun positie te bepalen. Hier zien we heel duidelijk de werkwijze van de CA-methode: het draait niet om een vooropgezet idee over de functie van kennisuitingen, maar om het binnen de gesprekssequenties duiden van de gevolgen die kennisuitingen hebben voor de onderlinge betrokkenheid en de sociale relaties tussen de deelnemers. Hiernaar is al veel onderzoek gedaan bij volwassenen, maar niet bij kinderen. Hoe gebruiken kinderen hun kennis om een besluit te beïnvloeden of om gezamenlijke verantwoordelijkheid te versterken? In de gesprekken is gezocht naar uitingen met gebruik van 'ik weet', 'jij weet' en 'wij weten' en hun functie in het gesprek. De resultaten laten drie manieren zien waarop deelnemers deze formuleringen gebruiken om zich tot elkaar te verhouden: zichzelf neerzetten als 'wetend'/deskundig; het claimen van dezelfde kennis als een andere deelnemer heeft; en het expliciet wijzen op gedeelde kennis binnen de groep.

Kinderen gebruiken 'ik weet'-formuleringen als er geen onmiddellijke overeenstemming of twijfel is over een feit, en proberen zo het proces een richting op te sturen: 'ik weet er nog een'; 'dat weet ik al'; 'dat weet ik wel'. Soms wordt zo'n uitspraak versterkt door onderbouwing op basis van een bron of een speciale status: 'ik weet dat want dat staat hier / want mijn oom woont daar'. Kinderen gebruiken 'ik weet'-formuleringen ook om te reageren op kennisclaims van een ander: 'ja dat weet ik', en daarmee hun inhoudelijke deskundigheid te laten zien, hun positie ten aanzien van de ander te versterken of, lachend, hun instemming te betuigen. 'Jij weet' en 'wij weten' worden in sommige sequenties gebruikt om gesprekspartners te oriënteren op gemeenschappelijke kennis, bijvoorbeeld door die kennis terug te halen: 'weet je nog..?', te verwijzen naar algemene kennis die iedereen heeft: 'dat weet je gewoon', of te zoeken naar bevestiging van

gedeelde kennis: 'je weet wel hè'. Expliciete verwijzing naar de gemeenschappelijkheid van kennis is te zien in formuleringen als 'dat weten we al', 'wat weten we veel!' of 'nu weten we ...'.

Uit deze micro-analyses wordt zichtbaar hoe kinderen expliciet bezig zijn met wat ze weten, hoe ze dat kunnen inzetten tijdens het samen schrijven, en hoe ze daarmee hun positie in de groep kunnen verstevigen maar ook hun gemeenschappelijke basis. Herder noemt dit voorbeelden van een 'community of practice' waarin leren gezien wordt als relationeel: een uitkomst van gesprekken tussen klasgenoten.

In het afsluitende hoofdstuk bespreekt Herder de implicaties van haar onderzoek voor verder onderzoek en voor de onderwijspraktijk. De studies laten duidelijk zien hoe bij samen schrijven in kleine groepjes binnen onderzoeksprojecten praten, schrijven en denken met elkaar vervlochten zijn, en hoe kennis zich ontwikkelt binnen sociale gebeurtenissen en via gesprekken. Dat zijn belangrijke inzichten voor het basisonderwijs. Toch zijn de implicaties voor de praktijk niet eenvoudig. Ik beperk me hier tot het bespreken van de praktijk van het schrijfonderwijs.

De analyses van gesprekken maken duidelijk dat kinderen ook zonder instructie of begeleiding in staat zijn om gezamenlijk een tekst te schrijven, en dat ze daarbij belangrijke schrijfstrategieën laten zien, zoals het bespreken van gepastheid, het uitwisselen van kennis en het interactief oplossen van retorische, inhoudelijke en taalkundige problemen. Dat is een constatering van grote waarde, omdat gezamenlijk schrijven weinig voorkomt in het gangbare schrijfonderwijs, en omdat vaak gedacht wordt dat kinderen alleen met directe instructie echt verder komen en vrijheid leidt tot laissez-faire ten nadele van de zwakkeren. Met behulp van de gedetailleerde CA-analyses heeft Herder laten zien welke wereld van

betekenis er schuilt onder schijnbaar doodgewone gesprekjes tussen kinderen van 8 tot 12 jaar, en hoe complex en gevarieerd de denkhandelingen zijn die zij verrichten tijdens een gezamenlijke schrijftaak. We kijken vaak te oppervlakkig, dacht ik vaak al als ik kinderen aan het werk zag. Dat wordt bevestigd door dit onderzoek.

De analyses laten echter ook beperkingen zien. Zo gaat reflectie op tekst vaak over oppervlakkiger aspecten van schrijven zoals spelling en interpunctie, komt tekststructuur nauwelijks aan de orde, bespreken kinderen nauwelijks hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken, waren de gekozen genres beperkt en is over (individuele) schrijfontwikkeling binnen deze analyse weinig te zeggen. Ook werd zichtbaar hoe de onderlinge sociale en affectieve verhoudingen in de groepjes een grote rol speelden in het proces van schrijven en kennis delen, en bleef het de vraag hoe dit de gelijkwaardige deelname van kinderen aan het schrijfproces beïnvloedde.

Dat alles rechtvaardigt de vraag naar de rol van de leerkracht, die in dit onderzoek buiten beeld bleef. Herder suggereert zelf in haar conclusies dat bepaalde aspecten van schrijven bewust in groepsopdrachten kunnen worden verwerkt, bijvoorbeeld als het gaat om tekststructuur en het 'register' van specifieke genres, zoals feitelijke verslagen en beschrijvingen of betogende teksten. Ook zou meer gewerkt kunnen worden met de welbekende 'ground rules' voor exploratieve groeps gesprekken (p. 167). Ik denk zelf dat dat de toch al positieve leereffecten van gezamenlijk schrijven flink kan versterken. Ook genrespecifieke instructie vooraf, en 'scaffolding' en feedback tijdens het groepswerk kunnen daaraan bijdragen. Of de vrijheid en het eigenaarschap van de kinderen daarmee worden ingeperkt of juist verruimd, zou een interessante vraag voor nieuw onderzoek kunnen zijn. De kern van Herders onderzoek blijft wat mij betreft overeind: dat kinderen

in samenwerking meer kunnen dan je denkt en dat het de moeite waard is om daarvoor ruimte te maken. Degenen die toch al menen dat je vooral, of meer, moet vertrouwen op de vermogens van kinderen kunnen zich afvragen of ze goed genoeg gekeken hebben naar wat kinderen eigenlijk doen, en of ze zich niet toch wat meer met ze moeten bemoeien. Degenen die vasthouden aan het frontale lesgeven kunnen proberen om nu en dan hun lessen open te gooien, en kinderen in interactie zelf te laten bedenken hoe ze een (schrijf) taak willen aanpakken. Scherp zien wat er dan gebeurt, en je niet te veel laten verleiden om daar een systeem van te maken, zoals Bernlef schrijft in het citaat dat Herder met gevoel voor relativering opvoert als motto van haar prachtige proefschrift en dat ik hieronder weergeef.

*Iedereen wil de wereld begrijpen. Of je nu zenuwbanen in kaart brengt of de tochtstromen in een kamer. Iedereen is uit op het ontwerpen van een systeem. Maar achter ieder systeem loeren de uitzonderingen. Wie te scherp ziet, verdwaalt in details. Wie zich alles herinnert, kapseist door het gewicht in zijn hoofd. En: bestaat er wel een systeem waarin alles zijn plaats heeft?*

- Bernlef.

SUZANNE VAN NORDEN (1954) was tot voor kort docent Nederlands op de pabo Marnix Academie en heeft een eigen praktijk als trainer op het gebied van schrijfdidactiek in het basisonderwijs. Zij schreef o.a. *Taal leren op eigen kracht* (2004) en *Iedereen kan leren schrijven* (2018). E-mail: [suzanor@xs4all.nl](mailto:suzanor@xs4all.nl). Website en blog: [www.iedereenkanlerenschrijven.nl](http://www.iedereenkanlerenschrijven.nl).