

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Mariëtte Hoogeveen (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Thesis University of Twente, Enschede. ISBN 978 90 365 3489 5, 178 blz.

In 1993 publiceerde SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling onder de titel *Schrijven leren* een leergang schrijven van teksten in de basisschool (Hoogeveen 1993). Deze leergang geeft vorm aan procesgericht en communicatief schrijfonderwijs waarin gebruik gemaakt wordt van peer response. Dat wil zeggen dat leerlingen bij het schrijven van teksten verschillende fasen van het schrijfproces doorlopen (plannen, formuleren, reviseren) en via reflectie op hun teksten (ondersteund door commentaar van klasgenoten) hun schrijfvaardigheid ontwikkelen. Het didactisch model van *Schrijven leren*, bestaande uit de fasen 1) Oriëntatie, 2) Schrijfopdracht, 3) Schrijven en hulp geven tijdens het schrijven, 4) Bespreken en herschrijven van teksten en 5) Verzorgen en publiceren van teksten, heeft inmiddels zijn weg naar het onderwijs gevonden. Het klinkt door in taalmethodes, wordt behandeld in de opleidingen voor leraar basisonderwijs en vormt de kern van een onlangs door de Inspectie (2012) uitgegeven brochure over de stand van zaken en de gewenste kwaliteitsverbetering van het schrijfonderwijs op de basisschool.

Twintig jaar later, in januari 2013, promoveerde de auteur van *Schrijven Leren*, Mariëtte Hoogeveen, op een effectonderzoek naar een

herontwerp van deze leergang. De aanleiding voor het herontwerpen was gelegen in het feit dat in de onderwijspraktijk leraren hun lessen wel organiseerden volgens het didactisch fasenmodel, maar bij de invulling van de verschillende fasen sterk gefocust bleven op hun routines. Ze besteedden weinig aandacht aan het schrijfproces van de leerlingen en de communicatieve functie van teksten (aandacht voor doel- en publiekgerichtheid in verschillende genres) en persisteerden in hun focus op traditionele inhouden van schrijfonderwijs (vorm- en verzorgingsaspecten). Dit had onder meer tot gevolg dat de kern van de leergang – leerlingen reflecteren m.b.v. tekstbesprekingen op hun teksten die ze vervolgens reviseren (schrijven met peer response) – niet of nauwelijks uit de verf kwam. In hun peer response beperkten leerlingen zich tot algemeen evaluatieve opmerkingen ('Ik vind je tekst leuk om te lezen', 'Je zou nog wat meer kunnen schrijven') en aandacht voor formele aspecten ('Je bent hoofdletters vergeten'). Door deze observaties kwam Hoogeveen tot de voorlopige conclusie dat de oorspronkelijke leergang te open van karakter was. Ze bood zowel de leerkracht als de leerlingen te weinig houvast om zinvol te reflecteren, dat wil zeggen gericht op inhoud, functie en linguïstische kenmerken van teksten.

Ten behoeve van het promotieonderzoek werd een serie van twaalf schrijfflessen ontworpen voor groep 8 van de basisschool. Zes lessen waren gericht op het schrijven van het genre *verhaal*, de andere zes werden besteed aan het schrijven van het genre *instructie*. In

tegenstelling tot de leergang *Schrijven leren* waren de materialen primair bedoeld voor de leerlingen; ze bestonden uit instructieboekjes, werkschriften en antwoordenboekjes. De instructieboekjes bevatten voorbeeldteksten met uitleg, opdrachten voor het voorbereiden van teksten, schrijfopdrachten, opdrachten voor tekstbesprekingen en voor tekstrevisie. Gedurende een lessenpaar van 2 x 60 minuten werd er aan één tekst (verhaal of instructie) gewerkt. Elke eerste les startte met het analyseren van een voorbeeldtekst (15 min.), gevolgd door instructie over het genre (10 min.), waarna de leerlingen hun tekst planden (10 min.) en een eerste versie schreven op de computer (25 min.). In de tweede les evalueerden de leerlingen hun eerste versie en noteerden zij wat zij wilden veranderen (10 min.) Deze evaluaties waren het uitgangspunt voor de tekstbespreking in tweetallen (20 min.), gevolgd door een revisie van de eerste versie (30 min.).

Deze serie van twaalf schrijfflessen is de spil van Hoogeveens onderzoek, dat is vormgegeven in een viertal aparte studies. De eerste studie bevat een review van interventiestudies naar de effectiviteit van schrijven met peer response (hoofdstuk 2). De tweede studie doet verslag van een experiment waarin de effectiviteit van de ontworpen lessenserie wordt onderzocht (hoofdstuk 3). De derde studie analyseert het verband tussen het gebruik van linguïstische kenmerken, tekstkwaliteit en het reviseren van teksten (hoofdstuk 4). De vierde studie gaat in op de consequenties van dit onderzoek voor vervolgonderzoek en voor toekomstige leerplanontwikkeling op het gebied van schrijven (hoofdstuk 5). In het vervolg van deze bespreking zal elk van de vier deelstudies kort toegelicht worden.

Hoofdstuk 2 rapporteert een literatuurreview van interventiestudies over leren schrijven met peer response. De literatuurstudie werd uitgevoerd om theoretische en empirische aanwijzingen te vinden voor het oplossen van het probleem van oppervlakkig leer-

lingcommentaar tijdens tekstbesprekingen. Er werden 26 studies verzameld naar leren schrijven met peer response in de leeftijdsgroep van 6 – 15 jaar. Deze studies werden geanalyseerd op aspecten van instructie die peer response effectief maken.

De instructie die gepaard gaat met schrijven met peer response werd vanuit drie theoretische perspectieven geanalyseerd. Vanuit een *cognitief* perspectief op schrijven heeft peer response de functie om de individuele schrijver te ondersteunen bij het doorlopen van het complexe schrijfproces. Er is vanuit dit perspectief veel aandacht voor schrijfstrategieën. Vanuit een *sociaal-cognitief* perspectief gaat het erom dat de reacties van de lezer op de tekst bijdragen aan de motivatie voor het schrijven en de schrijver helpen om het schrijfproces te reguleren. Vanuit dit perspectief richt de instructie zich op het organiseren van het interactieproces tussen leerlingen. Vanuit een *genre*perspectief is het van belang dat de schrijver kennis heeft van vormen en functies van geschreven taal. Peer response kan leerlingen helpen genrekennis te verwerken en toe te passen en draagt bij aan de meta-taal waarmee zij over teksten kunnen praten. Vanuit het *genre*perspectief richt de instructie zich op genrekennis, zoals tekststructuren en genrespecifieke talige kenmerken.

Uit de meeste van de geanalyseerde interventiestudies komt naar voren dat schrijven met peer response een effectieve didactische aanpak lijkt voor het schrijven en reviseren van teksten. Echter, de studies zijn divers in hun onderliggende theoretische perspectieven en in een meerderheid van de studies is sprake van een multi-componentiële instructie: instructie in schrijfstrategieën, regels voor interactie en genrekennis worden gecombineerd. Dit maakt het niet goed mogelijk om te bepalen welke instructiecomponent echt van belang is voor het schrijven met peer response. Bovendien is naar de rol van instructie in genrekennis relatief weinig onderzoek

gedaan (slechts in 5 van de 26 geanalyseerde studies). Een en ander pleit voor het uitvoeren van nieuw interventieonderzoek waarin de aanvullende instructie bij het schrijven met peer response duidelijk is gefocust op een van de perspectieven, namelijk dat van de genrekennis.

Hoofdstuk 3 rapporteert een experimentele studie waarin de effecten van peer response met aanvullende instructie in genrekennis onderzocht zijn bij 141 leerlingen uit groep 8 van het primair onderwijs. De veronderstelling in deze studie is dat instructie in het gebruik van specifieke genrekennis leerlingen concrete handvatten verschaft bij het plannen, schrijven, bespreken en reviseren van hun teksten. De leerlingen werden willekeurig toegewezen aan drie condities. In de eerste conditie (n=47) kregen leerlingen instructie in peer response met specifieke genrekennis (SGK), namelijk het gebruik van indicatoren van tijd en plaats en hun functie in verschillende genres. In de tweede conditie (n=44) kregen leerlingen instructie in peer response en algemene aspecten van communicatief schrijven (AACS), zoals tekststructuur en doel- en publiekgerichtheid van verschillende genres. De derde conditie (n=49) diende als controlegroep. Deze leerlingen kregen het gebruikelijke taalonderwijs bij hun eigen leerkracht. Voor de condities SGK en AACS was speciaal lesmateriaal ontwikkeld (zie hierboven) en de lessen werden gegeven door speciaal getrainde leerkrachten.

De schrijfvaardigheid van de leerlingen werd beoordeeld met een score voor globale tekstkwaliteit op vier natoetsen (twee verhalende en twee instructieve teksten). En om zicht te krijgen op het gebruik van aangeboden genrekennis werden video-opnamen gemaakt van in totaal 60 tekstbesprekingen. Deze registraties zijn geanalyseerd op de tijd die de leerlingen uit de SGK-conditie en de AACS-conditie besteedden aan de verschillende aspecten van de tekst, zoals speci-

fieke genrekenmerken (indicatoren van tijd en plaats), globale inhoud van de tekst en vormaspecten van de tekst. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen uit de SGK-conditie significant betere teksten schrijven dan de leerlingen uit de andere twee condities. Er werden geen verschillen gevonden tussen de AACS-conditie en de controlegroep: peer response in combinatie met instructie over algemene aspecten van communicatief schrijven levert dezelfde schrijfsresultaten op als de controlegroep waarin 'traditioneel' wordt gewerkt, dus zonder peer response.

Hoofdstuk 4 rapporteert een nadere analyse van de onderzoeksdata uit hoofdstuk 3, gericht op het beantwoorden van de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke relaties zijn er tussen het gebruik van functionele indicatoren van tijd en plaats en globale tekstkwaliteit?
2. Gebruiken leerlingen in de SGK-conditie meer functionele indicatoren van tijd en plaats in hun teksten dan leerlingen uit de andere twee condities?
3. Maken leerlingen in de SGK-conditie meer functionele revisies dan leerlingen uit de andere twee condities?

Wat betreft de eerste vraag wijst de analyse uit dat het aantal indicatoren van tijd en plaats inderdaad positief correleert met de globale tekstkwaliteit. Het gebruik van deze indicatoren lijkt belangrijk voor het realiseren van een goede samenhang in teksten; iets waar beginnende schrijvers in de regel veel moeite mee hebben. Wat betreft de vragen 2) en 3) wijst de analyse op sterke effecten van de conditie. De leerlingen uit de SGK-conditie gebruikten meer functionele aanduidingen van tijd en plaats in hun teksten dan de leerlingen uit de AACS-conditie. Bovendien reviseerden de leerlingen uit de SGK-conditie veel meer indicatoren voor tijd en plaats dan de andere leerlingen. Tenslotte brachten de SGK-leerlingen ook veel meer andere betekenis- en vormrevisies aan dan leerlingen uit de

andere condities. Kennelijk verhoogt instructie in specifieke genrekennis het bewustzijn op het gebied van alle linguïstische aspecten van tekstkwaliteit (vorm, functie en inhoud). Overigens werden ten aanzien van de vragen 2 en 3 geen verschillen gevonden tussen leerlingen uit de AACS-conditie en leerlingen uit de controlegroep.

In hoofdstuk 5 worden de resultaten van het onderzoek beschouwd vanuit het perspectief van leerplanontwikkeling en worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Het doel van het onderzoek was het beproeven van het effect van een herontwerp van een curriculum voor leren schrijven met peer response. Vanwege de implementatieproblemen van het oorspronkelijke 'open' curriculum werd het herontwerp op twee wezenlijke punten aangepast. Er werd lesmateriaal voor leerlingen ontwikkeld, in plaats van uitsluitend instructies voor leerkrachten. Bovendien werd additionele instructie in specifieke genrekennis centraal gesteld, terwijl dat in het oorspronkelijke curriculum geheel afwezig was. Het onderzoek wijst uit dat peer response met instructie in specifieke genrekennis een positief effect heeft op de tekstkwaliteit. De vraag of leerkrachten deze lessen met het gewenste resultaat in hun eigen praktijk kunnen uitvoeren is daarmee echter nog niet beantwoord. Het is daarom gewenst vervolgonderzoek te doen naar de kennis en vaardigheden waarover leerkrachten moeten beschikken om dit type lessen getrouw aan de basisprincipes te implementeren in hun eigen lespraktijk.

Hoogeveens onderzoek is van wezenlijk belang voor de praktijk van het schrijfonderwijs. Het verschaft een theoretische basis en empirische evidentie voor de effectiviteit van schrijfonderwijs met peer response. Om zinvolle tekstbesprekingen te entameren is aanvullende instructie in specifieke genrekennis echter wel noodzakelijk, omdat dit leerlingen concrete aandachtspunten levert

voor het schrijven, bespreken en reviseren van hun teksten.

Naast deze onmiskenbare relevantie voor de taalonderwijspraktijk roept het onderzoek ook nog wel vragen op. Om het effect van de voorgestelde aanpak 'zuiver' te kunnen vaststellen zijn er bij de uitvoering van de lessenserie drastische didactische maatregelen genomen, zoals het omzeilen van de mediërende rol van de leerkracht. Alle leerlingactiviteiten worden gestuurd door het gedetailleerde lesmateriaal. Het positieve effect van het lesmateriaal is weliswaar aangetoond in een gecontroleerde lessituatie met speciaal getrainde docenten, maar of gewone leerkrachten tot hetzelfde resultaat zullen komen is nog helemaal de vraag. De onderzoeker onderkent dit overigens volmondig en dringt aan op vervolgonderzoek dat gericht is op de combinatie van implementatie van dit type schrijfonderwijs en de scholing van leerkrachten.

Een andere vraag wordt opgeroepen door het gehanteerde genreconcept. In de lessenserie schrijven leerlingen twee verschillende genres: verhalen en instructies. De aanvullende instructie betreft de toepassing van indicatoren van tijd en plaats in die genres. Hoogeveen baseert zich bij de uitwerking van het genreconcept op de functionele grammatica van Halliday & Matthiessen (2004) en de didactische uitwerkingen daarvan door onder andere Christie & Derewianka (2008). In deze 'genredidactiek' van de Sydney School wordt een genre gekenmerkt door het gebruik van specifieke lexicale en grammaticale elementen (zoals indicatoren van tijd en plaats) en door zijn specifieke gefaseerde opbouw. Aan die gefaseerde opbouw van genres gaat de auteur echter stilletjes voorbij, getuige de voorbeeldteksten in het les- en toetsmateriaal. Zo benadert en benoemt ze verhaalfragmenten met een gedetailleerde omschrijving van een personage als een verhaal. Die fragmenten op zichzelf ontberen echter de

specifieke fasering van een verhaal (oriëntatie – complicatie – oplossing) en zijn als zodanig dus niet als verhaal te herkennen, ook niet door de leerlingen.

Ten slotte blijft de vraag naar de effectiviteit van de tweede conditie (peer response aangevuld met instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven, AACS) wat in de lucht hangen. In alle vergelijkingen van de drie condities in hoofdstuk 3 en 4 blijkt dat peer response met instructie in specifieke genrekennis (SGK) veel meer positief effect heeft op de tekstkwaliteit dan de AACS-conditie en de controle-conditie. Bovendien blijkt de effectiviteit van de AACS-conditie en de controlegroep niet of nauwelijks te verschillen. De auteur concludeert hieruit dat de instructie in algemene aspecten van communicatief schrijven ten aanzien van tekstkwaliteit weinig toegevoegde waarde heeft. Uit deze 'driehoeksvergelijking' zou je echter ook kunnen afleiden dat uitsluitend instructie in specifieke genrekennis positief bijdraagt aan de kwaliteit van de leerlingteksten en het organiseren van peer response er niet toe doet. Het zou interessant zijn vervolgonderzoek te doen naar de effectiviteit van instructie in specifieke genrekennis met peer respons (de aanpak van dit onderzoek) vergeleken met die van instructie in specifieke genrekennis zonder peer respons. Een concreet uitgewerkte aanpak van laatstgenoemde aanpak is voor handen. De Sydney School ontwikkelde in het kader van de genredidactiek een onderwijsleercyclus die is opgebouwd uit de fasen Building Knowledge of Field – Modelling of Text – Joint Construction of Text – Independent Construction of Text (Burnes & Joyce 1991). In die aanpak ligt de nadruk veel meer op de samenwerking van leraar en leerlingen (het modelen van lezen en schrijven) en minder op de samenwerking tussen leerlingen (peer response).

BART VAN DER LEEUW

LITERATUUR

- Burns, A., & Joyce, H. (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren Een leer-gang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen). Stand van zaken en suggesties voor kwaliteitsverbetering*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.