

Verzamelde werken van

Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken:
een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk



Onder redactie van

Jacqueline Evers-Vermeul
Rick de Graaff
Harmen Schaap
Gerdineke van Silfhout

Universiteit Utrecht



VOORWOORD

Schrijven is een effectief middel om te leren, en vindt plaats in alle vakken. Hoe kunnen taal- en vakdocenten door interactie en feedback bijdragen aan het schrijfproces en -resultaat van hun leerlingen? Hoe kunnen leerlingen en studenten leren om adequate school- en vaktaal te gebruiken en hun tekst goed te structureren? Taalgericht vakonderwijs biedt mogelijkheden om leerlingen zich deze vaardigheden eigen te laten maken. Expliciete instructie en op de leerling afgestemde feedback zijn hierbij essentieel, oftewel: de interactie tussen docent en leerling speelt een belangrijke rol.

Tijdens de conferentie *Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk* zijn we nagegaan hoe deze leerling-docent-interactie het best vormgegeven kan worden. Hierbij stond de verbinding tussen wetenschap en praktijk centraal. De studiedag fungeerde dan ook als een ontmoetingsplek voor onderzoekers en docenten, met als hoofdvragen:

- Wat is er vanuit onderzoek bekend over effectieve vormen van instructie bij schrijven in de vakken?
- Wat is er vanuit onderzoek bekend over effectieve feedback op het verloop van het leer/schrijfproces en de talige en vakinhoudelijke kwaliteit van de tekst?
- Welke goede voorbeelden zijn er in de praktijk te ontdekken?
- Welke ervaringen en vragen uit de praktijk lenen zich voor verder onderzoek?

Tijdens de conferentie waren plenaire lezingen bij te wonen van Rachel Whittaker (Universidad Autónoma de Madrid) en Linda Mason (University of North Carolina), kon men inspiratie opdoen bij de openingsfilm en de *good practices*, en met docenten, lerarenopleiders en onderzoekers discussiëren over actuele vragen tijdens interactieve parallelsessies. Maaike Hajer (Hogeschool Utrecht/ Universiteit Malmö) sloot de dag af met een kijk op de ontwikkelingen in onderzoek en onderwijs rond leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken, en een plenaire discussie met de zaal.

In de verzamelde werken van deze dag vindt u de abstracts van de bijdragen aan de conferentie en achtergrondinformatie over de plenaire sprekers. Bovendien biedt

deze bundel u een verzameling *good practices* die collega's ter inspiratie hebben aangeboden. Een mooi opstapje naar een nog betere interactie tussen leerling en docent en daarmee naar een grotere schrijfvaardigheid en betere teksten van leerlingen!

Utrecht, 22 januari 2014

Jacqueline Evers-Vermeul (j.evers@uu.nl, faculteit Geesteswetenschappen)

Rick de Graaff (h.c.j.degraaff@uu.nl, faculteit Geesteswetenschappen)

Harmen Schaap (h.schaap@uu.nl, faculteit Sociale Wetenschappen)

Gerdineke van Silfhout (g.vansilfhout@uu.nl, faculteit Geesteswetenschappen)

Deze eendaagse conferentie werd georganiseerd door onderzoekers en lerarenopleiders van de Faculteit Geesteswetenschappen en de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht, en is mede gefinancierd door het multidisciplinaire programma *Educational and Learning Sciences*. Onze hartelijke dank gaat uit naar Marleen Pardoel (MA) voor haar inspanningen bij de totstandkoming van deze bundel.



Educational and Learning Sciences

INHOUDSOPGAVE

OPENINGSFILM

1. Op zoek naar interactie
David Stalpers en Kitty Wortel.....8

ABSTRACTS PLENAIRE SESSIES

Plenaire lezingen

2. Writing in secondary school CLIL contexts: genre and development in texts, scaffolding and interaction in classrooms
Rachel Whittaker.....9
3. Establishing writing routines in the content classroom
Linda H. Mason.....10
4. Plenaire discussie
Maaïke Hajer.....11

Good practices

5. Schrijven over helden uit de geschiedenis
Bart van der Leeuw en Suzanne van Norden.....12
6. Writing instruction in history: effects of learning from discipline-specific examples
Jannet van Drie en Martine Braaksma.....13
7. *Ik schrijf, jij schrijft, wij schrijven*: hoe samen schrijven betere schrijfproducten oplevert
Martijn Knook en Nellianne van Schaik.....14
8. *Prépablog* – een *interactive cover sheet* voor schrijfvaardigheid, product van een professionele leergemeenschap van docenten Frans
Astrid Eelkema.....15

ABSTRACTS PARALLELSESSIES

Primair onderwijs

1. Promoting students' reasoning in science lesson: how to support students' curriculum genre proficiency through scaffolded teacher-student interaction
Jantien Smit en Martine Gijzel.....16
2. Hoe geef je effectieve feedback op schrijfproducten?
Renske Bouwer en Monica Koster.....17
3. Effectieve interactie over schrijven tijdens zaakvaklessen in het basisonderwijs
Suzanne van Norden.....18

Voortgezet onderwijs

4. Historisch redeneren stimuleren door middel van schrijfoopdrachten: de rol van instructie en feedback
Brenda Stam en Jannet van Drie.....19
5. Leraren in opleiding leren feedback geven op vaktaal
David Stalpers en Joke Morshuis20
6. Wat wil je nu eigenlijk zeggen? Helder denken en helder spreken/schrijven gaan hand in hand
Heleen Wientjes en Joris Veenhoven21

Voortgezet en hoger onderwijs

7. Samen werken aan schrijfvaardigheid
Inge van Meelis en Lies Alons22
8. Praten met schrijvers. Vertellen of vragen; wat en hoe?
Joy de Jong23
9. Stimulating academic writing with a creative element: a case study at Utrecht University
Syreetha Domen en Simon Cook.....24

Hoger onderwijs en docentenopleidingen

10. Wetenschappelijk schrijven voor talig zwakkere studenten aan de KU Leuven: de student centraal
Lieve De Wachter en Jordi Heeren25
11. Tried and true methods for teaching writing
Tomas Pollard en Marlies de Vos.....26
12. Praten over schrijven: good practices uit het HBO
David Stalpers en Kitty Wortel.....27

GOOD PRACTICES

1. Hoe geef je effectieve feedback op schrijfoopdrachten?
Renske Bouwer en Monica Koster.....28
2. Natuurlijk schrijven: een onderonsje tussen schrijver en lezer
Marleen Claessens.....31
3. Writing instruction in history: effects of learning from discipline-specific examples
Jannet van Drie en Martine Braaksma.....35
4. *Préfablog* – een *interactive cover sheet* voor schrijfvaardigheid, product van een professionele leergemeenschap van docenten Frans
Astrid Eelkema.....38
5. Praten met schrijvers. Vertellen of vragen; wat en hoe?
Joy de Jong42

6.	<i>Ik schrijf, jij schrijft, wij schrijven: hoe samen schrijven betere schrijfproducten oplevert</i> <i>Martijn Knook en Nellianne van Schaik</i>	44
7.	Een interactieve didactiek voor het schrijven van vakteksten <i>Bart van der Leeuw en Theun Meestringa</i>	47
8.	Schrijven over helden uit de geschiedenis <i>Bart van der Leeuw en Suzanne van Norden</i>	52
9.	Beroepsgerichte schrijfopdrachten in vmbo: 'Schrijven voor het echie.' <i>Inge van Meelis en Lies Alons</i>	56
10.	Workshop on tried and true methods for teaching writing instructions for groups <i>Tomas Pollard en Marlies de Vos</i>	60
11.	Observerend leren bij schrijftaken Nederlands in het vierde leerjaar van de theoretische leerweg van het vmbo <i>Marijke Potters</i>	65
12.	De schrijfcarrousel: interactiestijlvariatie als methode <i>Freerk Teunissen</i>	69
13.	Twee innoverende schrijfdidactieken: observerend leren en collaboratief schrijven <i>Lieve De Wachter en Jordi Heeren</i>	72
14.	Een digitale schrijfhulp voor studenten ter bevordering van het schrijfproces: op weg naar een meer efficiënte student-docent-interactie? <i>Lieve De Wachter en Margot D'Hertefelt</i>	75
15.	Taal (om te) leren. Onderzoeken en onderzoekstaal <i>Heleen Wientjes en Marion Maaswinkel</i>	80

OPENINGSFILM

1.

Op zoek naar interactie

Redactie: David Stalpers en Kitty Wortel

Film: Maarten van der Burg en Annelies Kappers

In het hoger (beroeps)onderwijs komen studenten in aanraking met voor hen nieuwe vak- en beroepskennis. Ze maken bijvoorbeeld kennis met pedagogische of didactische concepten, of leren natuurkundige principes doorgronden. De studenten moeten deze kennis niet alleen cognitief leren beheersen, maar ook actief in kunnen zetten, mét gebruikmaking van de juiste vak- en academische taal, zowel schriftelijk als mondeling. Interactie is essentieel om de nieuwe kennis te begrijpen en te consolideren en daar vervolgens correct gebruik van te maken bij het maken van studie- en beroepsproducten.

De film *Op zoek naar Interactie* toont vier docenten van verschillende opleidingen in het hoger beroepsonderwijs. Zij zetten interactieve werkvormen in ten behoeve van een geïntegreerde ontwikkeling van vakkennis, denken en vak-/academische taal. We zien welke rol interactie speelt bij het leren begrijpen van nieuwe concepten en processen en bij het leren schrijven van studie- en beroepsspecifieke teksten waarin die concepten en processen weer correct verwoord moeten worden. We zien ook hoe enkele studenten terugkijken op de lessen: hoe hebben zij de interactieve aanpak ervaren en wat hebben zij daardoor geleerd?

Op zoek naar interactie is een compilatie van beelden uit een aantal gefilmde *good practices* ('educationals') die deel uitmaken van een bredere training *Taalontwikkeland lesgeven in het hbo*.

Deze training en educationals zijn tot stand gekomen in opdracht van hogeschool Inholland onder redactie van David Stalpers (tevens concept) en Kitty Wortel, in samenwerking met filmmakers Maarten van der Burg (scriptfactory.nl) en Annelies Kappers (Film@Taal.nl).

ABSTRACTS PLENAIRE SESSIONS

PLENAIRE LEZINGEN

2.

Writing in secondary school CLIL contexts: genre and development in texts, scaffolding and interaction in classrooms

Rachel Whittaker

In this talk I present two related views on writing in secondary school in CLIL contexts: that of development of genre and register in writing, and that of spoken interaction guided by these notions as a tool teachers can use to scaffold writing development. The studies discussed analyze texts collected over the four years of Obligatory Secondary Education in CLIL history classes in state schools in the Madrid region, as part of the UAM-CLIL corpus (Llinares et al. 2012). Analyses focus on the development of coherence, of register (Martin and Rose 2008) and of the "voice of the historian", as manifested in the appraisal resources used (Coffin, 2006; Christie & Derewianka, 2008). The proposal for a principled approach to scaffolding interaction for oral work on writing is based on David Rose's work with Reading to Learn (Rose, 2012; Acevedo 2011; Rose and Martin 2012). This approach has recently been found to be useful for CLIL contexts in which group collaborative writing takes place (TeL4ELE project). In the talk, then, I will try to give the audience a taste of the work of the UAM-CLIL group on written texts and of the possibilities of the Reading to Learn pedagogy for writing.



Dr. Rachel Whittaker is a lecturer in the English Philology Department of the Madrid Universidad Autónoma. She works in the areas of reading and writing in Content and Language Integrated Learning (CLIL) and EFL, and in discourse analysis.

Website: [http://www.uam.es/ss/Satellite/FilosofiaLetras/es/1242658433973/1242658495128/persona/detallePDI/Whittaker, Rachel.htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/FilosofiaLetras/es/1242658433973/1242658495128/persona/detallePDI/Whittaker,_Rachel.htm)

3.

Establishing writing routines in the content classroom

Linda H. Mason

Writing development begins with lower-level skill mastery and progresses to the higher-level writing processes of planning, generating organized and interesting text, and revising and editing to create text. When these higher-level writing processes occur in academic content domains such as literature, science, social studies, and history, learning shifts from a learning-to-write model to writing-to-learn. Many students, however, lack the skills required for writing successfully in the content classroom. These students need support in applying writing process skills to content writing tasks. Unfortunately, many content teachers lack experience in developing students' writing skills. In this session, activities for establishing writing-to-learn routines in the content classroom will be described. Procedures for Self-Regulated Strategy Development (SRSD) for short and extended writing will be used to illustrate a proven model for effective writing-to-learn instruction. Research-based writing-to-learn strategy instruction approaches will be presented. Special attention will be given to how to implement approaches to support narrative, informative, and persuasive writing in literature, science, social studies, and history. Adaptations and modifications, as noted by researchers and teacher practitioners, to meet the needs of diverse learners, will be highlighted.



Dr. Linda H. Mason is Associate Professor of Education at the University of North Carolina. Her research and teaching focuses on literacy for students with special needs, curriculum development, reading and writing methods, assessment, and effective instruction. She has been awarded two U.S. Department of Education grants focusing on reading comprehension and writing intervention for low-achieving students.

Website: http://soe.unc.edu/fac_research/faculty/mason.php

4.

Plenaire discussie

Maaïke Hajer

Maaïke Hajer geeft ter afsluiting van de dag haar kijk op de ontwikkelingen in onderzoek en ontwikkelwerk rond leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken. Hierbij gaat ze in op vragen zoals: Hoe verhouden de werelden van CLIL en Nederlandstalige contexten zich tot elkaar? Welke afstemming in de rol van taal- en vakdocenten tekent zich af? Welke ontwikkelingen zijn gewenst in de lerarenopleiding? Vervolgens is er ruimte voor een gesprek met de zaal rond deze vragen onder leiding van Rick de Graaff.



Prof dr. Maaïke Hajer is toegepast taalkundige en is als lector verbonden aan de Hogeschool Utrecht en als hoogleraar aan de Universiteit Malmö. Ze werkt in nauwe samenwerking met de SLO aan het onderzoeksthema *Professionalisering van leraren voor Taalgericht Vakonderwijs*. De vraag hoe vakdocenten leerzame klasseninteractie kunnen plannen maakt daar een belangrijk deel van uit. Maaïke is tevens voorzitter van het landelijk Platform Taalgericht Vakonderwijs dat door de SLO wordt gecoördineerd.

Website:

<http://www.educatie.onderzoek.hu.nl/Data/Lectoren/Lector%20Maaïke%20Hajer.aspx>

GOOD PRACTICES

5.

Schrijven over helden uit de geschiedenis

Bart van der Leeuw en Suzanne van Norden

Hoe laat je leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs stap voor stap werken aan een tekst over een beroemd persoon uit de geschiedenis? In een reeks geschiedenislessen met veel interactie leren de leerlingen historische informatie verwerken in een zelf geschreven tekst. De lessen bestaan uit verschillende samenhangende activiteiten: vertel- en overlegopdrachten, informatie verzamelen, voorbeeldteksten analyseren, gezamenlijk schrijven en bespreking van eigen teksten. Gedurende het schrijfproces stimuleert de leraar onderzoek naar de specifieke taalkenmerken van het beoogde tekstgenre: een historische biografie.

In onze presentatie bespreken we kort de gehanteerde aanpak, en laten we een voorbeeld zien van een leerlingtekst. Aan de hand van die tekst onderzoeken we de waarde van genrekennis voor de leraar-leerlinginteractie. Genrekennis kan leraren helpen om richting te geven aan de interactie met leerlingen tijdens hun schrijfproces. Een historische biografie is niet zomaar een 'verhaal', maar een aan het vak geschiedenis verbonden genre met specifieke taalkenmerken. Ook leerlingen kunnen dat leren inzien en die kennis benutten. Daarmee gaat zowel hun geschiedeniskennis als hun schrijfvaardigheid vooruit.

6.

Writing instruction in history: effects of learning from discipline-specific examples

Jannet van Drie en Martine Braaksma

An important aim in history education is learning students to reason about the past. Components of historical reasoning are asking historical questions, contextualizing, using substantive historical concepts, using meta-concepts of history and putting forward claims supported with arguments, which are based on evidence from sources that give information about the past.

Based on the writing-to-learn approach, writing can be considered an important means to engage students in historical reasoning and learning. Writing in history puts high demands on students. In an earlier study we found that weak aspects in students' writing in history are related to weighing counter arguments, contextualizing, and use of meta-concepts. An important question therefore is what instruction should look like in order to improve students' historical reasoning in writing.

In an experimental study we compared the effects of two types of short writing instructions: a more general writing instruction and a more domain-specific integrated writing instruction on students' writing in history. The outcomes of this study suggest that in order to improve historical reasoning in writing an integrated instruction, even of one lesson only, is effective. This finding is important because it provides us with more insight in how to improve students' historical reasoning in writing and with suggestions for educational practice.

7.

Ik schrijf, jij schrijft, wij schrijven: hoe samen schrijven betere schrijfproducten oplevert

Martijn Knook en Nellianne van Schaik

Veel docenten worstelen met de matige teksten die leerlingen schrijven. Leerlingen lijken vaak moeilijk te motiveren om te werken aan hun schrijfontwikkeling. Schrijven is een complex proces, waarbij cognitieve overbelasting op de loer ligt. Daarom laten wij op het Calvijn College (bovenbouw havo/vwo) de leerlingen in groepjes van drie de verschillende fases van het schrijfproces doorlopen.

In ons lesontwerp 'groepsschrijven' bieden wij een uitgebreide instructie bij alle fases van het schrijfproces, zodat leerlingen de schrijftaak gestructureerd en stapsgewijs aanpakken. De docent Nederlands begeleidt door klassikaal te instrueren, groepjes te coachen en goede voorbeelden van teksten te laten zien. De leerlingen dragen een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor hun schrijfproduct. In de groepjes worden taken verdeeld, is aandacht voor de verschillende vaardigheden die bij het schrijven nodig zijn en voorzien leerlingen elkaar van feedback. Door in ons lesontwerp expliciete feedbackinstructies te geven, blijken leerlingen nauwkeuriger hun schrijfproduct te herzien en verbeteren de schrijfproducten.

'Groepsschrijven' levert niet alleen een beter schrijfproduct op, maar motiveert leerlingen ook om samen te werken en voorkomt het bekende 'writer's block'. Ons idee over groepsschrijven heeft de potentie om uit te groeien tot een lesontwerp dat toepasbaar is bij alle vakken waar leerlingen schrijven.

8.

Prépablog – een *interactive cover sheet* voor schrijfvaardigheid, product van een professionele leergemeenschap van docenten Frans

Astrid Eelkema

Wat willen we dat leerlingen doen voor, tijdens en na een schrijftaak, en hoe kunnen we deze activiteiten als docent effectief ondersteunen? Met deze vraag zijn vijf docenten Frans en een coach/onderzoeker aan de slag gegaan in een professionele leergemeenschap. Gezamenlijk hebben wij *Prépablog* ontwikkeld, een procesgericht stappenplan voor schrijfvaardigheid en feedback voor moderne vreemde talen in de bovenbouw havo/vwo. Het stappenplan is een *interactive cover sheet* dat zowel de docent als de leerlingen bewust maakt van de te ondernemen stappen bij schrijven, van planning, en van verschillende versies met revisie. *Prépablog* stimuleert veelvuldige interactie in de fasen van *feed-up*, *feedback* en *feed-forward*: leerlingen en docent interacteren over doelen, criteria, leerwensen en leerproblemen. Het stappenplan werkt als *scaffolding-by-script*, waarbij een aanpak voor schrijven en leren van schrijven aanvankelijk in de steigers wordt gezet, opdat leerlingen vervolgens stapsgewijs sturing leren nemen over hun eigen leerproces.

Tijdens de presentatie maakt u kennis met dit stappenplan, krijgt u een inkijkje in het ontwikkelingsproces, leert u hoe u het stappenplan kunt implementeren, en delen we met u ervaringen van de docenten en hun leerlingen.

ABSTRACTS PARALLELSESSIES

PRIMAIR ONDERWIJS

1.

Promoting students' reasoning in science lessons: how to support students' curriculum genre proficiency through scaffolded teacher-student interaction

Jantien Smit en Martine Gijssel

Basisscholen staan voor de uitdaging om wetenschap en techniek (W&T) een prominentere plaats te geven in het onderwijs. Het blijkt echter dat veel leerkrachten moeite hebben om het W&T-onderwijs op een adequate manier vorm te geven. De uitdaging is nog groter voor leerkrachten van meertalige basisschoolklassen; de taal die nodig is voor het leren van W&T-inhouden zal bij deze kinderen expliciet moeten worden aangeleerd. Taalgerichte W&T-lessen, gebaseerd op genredidactiek, kunnen daarbij mogelijk uitkomst bieden.

Tijdens deze interactieve bijdrage zullen we samen met u verkennen hoe de taalvaardigheid van meertalige leerlingen door middel van deze didactiek gestimuleerd zou kunnen worden.

We presenteren een lesontwerp voor de middenbouw (thema drijven en zinken) dat tot stand is gekomen door een intensieve samenwerking tussen de leerkracht en de onderzoekers. Door middel van scaffolding wordt beoogd de mondelinge én schriftelijke taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen.

2.

Hoe geef je effectieve feedback op schrijfproducten?

Renske Bouwer en Monica Koster

Uit een recente rapportage van de Inspectie van het Onderwijs (2012) blijkt dat leerlingen in het basisonderwijs nauwelijks feedback krijgen op de teksten die ze schrijven. Dit is een gemiste kans, want uit een onderzoek naar 500 meta-analyses blijkt feedback juist één van de sterkste middelen in het onderwijs te zijn om leerprestaties te verhogen (Hattie & Timperley, 2007). Feedback op schrijfproducten dient een formatief doel: leerlingen krijgen inzicht in hun schrijfprestaties en kunnen met behulp van de feedback hun eigen teksten verbeteren.

Feedback is echter lang niet altijd effectief. Uit een grondige meta-analyse van Kluger en DeNisi (1996) blijkt dat feedback in eenderde van de gevallen zelfs negatieve effecten heeft op leerprestaties. Het is dus essentieel dat docenten weten wat wel en niet werkt bij het geven van feedback. In deze workshop bespreken we daarom wat essentiële criteria zijn voor het geven van effectieve feedback. Aan de hand van praktijkvoorbeelden van docenten uit de bovenbouw van het basisonderwijs zullen we ingaan op de inhoud en vorm van feedback en bespreken hoe feedback aangepast kan worden aan het niveau van de leerling.

3.

Effectieve interactie over schrijven tijdens zaakvaklessen in het basisonderwijs

Suzanne van Norden

Een combinatie van begeleid zaakvakteksten analyseren en die ook zelf schrijven kan kinderen meer greep geven op de taal die hoort bij de verschillende zaakvakken, en daarmee ook op de kennisinhoud van die vakken. De zogeheten *genre-didactiek* (Rose & Martin, 2012) biedt hiervoor een goed theoretisch fundament. De schrijfdidactiek van *taalvorming* (Van Norden, 2004) biedt beproefde praktische werkvormen voor het basisonderwijs. Interactie vormt de kern van beide didactieken, en daarover gaat het in deze workshop.

Waar kinderen dicht bij de spreektaal kunnen blijven als ze over hun ervaringen schrijven, kan dat bij zaakvakteksten niet zomaar. Onderzoeksverslagen, verklarende teksten, procedurele teksten en evaluerende teksten vragen om een specifieke opbouw en passend gebruik van taalkenmerken als signaalwoorden en zinsconstructies. Leraren kunnen leren om verschillende genres samen met kinderen te onderzoeken en om alle kinderen opstapjes te bieden bij het schrijven van die genres. Daarbij is aandacht voor een interessante inhoud van cruciaal belang, is het de kunst om vorm en inhoud in samenhang te bespreken en moeten alle kinderen in een groep kunnen meedoen.

In deze workshop analyseren we enkele opnames van interactiemomenten (zowel tussen leraar en leerling als tussen leerlingen onderling), en proberen we aan de hand daarvan te bepalen wat een leraar goed moet kunnen en weten om interactie tijdens schrijflessen effectief te (bege)leiden.

4.

Historisch redeneren stimuleren door middel van schrijfopdrachten: de rol van instructie en feedback

Brenda Stam en Jannet van Drie

In het kader van het project Taalgericht Vakonderwijs van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken wordt samen met docenten lesmateriaal ontwikkeld en uitgetoetst ter bevordering van de schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken.

Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is de ontwikkeling van het vermogen tot historisch denken en redeneren. Een geschikte en veel gebruikte opdracht hiervoor is het schrijven van een betoog op basis van meerdere historische bronnen. We hebben lesmateriaal ontwikkeld voor leerlingen uit 4 vwo, met expliciete aandacht voor instructie op historisch redeneer- en schrijfvaardigheden en voor feedback.

De leerlingen schrijven (voor leerlingen van een andere school) een betoog over de vraag of de Atheense democratie een goede staatsvorm was. Het doel is te komen tot een verhoging van de kwaliteit van de schrijfproducten, zowel qua historisch redeneren als tekstkwaliteit.

In een rondetafelgesprek gaan we aan de hand van de schrijfproducten van leerlingen hun sterkere en zwakkere punten analyseren. Daarbij zal ook gekeken worden naar de opdracht zelf, de instructie en de wijze van docentfeedback. Vervolgens bespreken we hoe de belangrijkste conclusies vertaald kunnen worden naar een volgende opdracht (formulering opdracht, rol instructie, etc). Daarnaast willen we bespreken of en op welke wijze het zinvol is om peerfeedback in te zetten in deze nieuwe opdracht.

5.

Leraren in opleiding leren feedback geven op vaktaal

David Stalpers en Joke Morshuis

In de lerarenopleiding Nederlands (HvA) en Mens en Wereld / Science (Inholland) leren studenten begrijpen waarom het effectief is om context aan te brengen, interactie over de vakconcepten te genereren en taalsteun aan te bieden. Met kennis van het Handboek Taalgericht Vakonderwijs (Hajer e.a. 2009) ontwerpen zij in het voorlaatste jaar van hun opleiding een lessenserie of vakoverstijgend project voor de onderbouw VO.

Joke Morshuis en David Stalpers analyseerden 20 taalgerichte lessenseries van studenten. Nadere beschouwing leerde dat studenten veel manieren van interactie over vakconcepten inzetten, zelf ontworpen of ontleend aan het Handboek TVO. Enkele sprekende voorbeelden bekijken wij in deze ronde tafel.

De opdrachten 'schrijf een recensie over de buurt en gebruik daarbij de termen uit het buurtprofiel' of 'leg in een webforum aan een andere leerling uit hoe de hoekensom werkt' genereren teksten over vakbegrippen in daagse of abstracte taal. We bespreken in deze sessie welke feedback op de schrijftaken de leerling verder kan helpen in het begrip van de vakterm of het hanteren van de taal van het vak.

6.

Wat wil je nu eigenlijk zeggen? Helder denken en helder spreken/schrijven gaan hand in hand.

Heleen Wientjes en Joris Veenhoven

Hoe doe je als aankomend historicus (scheikundige, neerlandicus, anglist) van 12 (15, 17) jaar goed historisch (literair, chemisch, taalkundig) onderzoek? En wat heb je daarbij nodig van je leraar geschiedenis (etc.)?

In een doorlopende leerlijn 'onderzoeken' begint de leerweg in de brugklas - en als het goed is dragen alle vakken/vakdocenten bij aan de vorming van de jonge onderzoeker tot aankomend academicus. Belangrijk daarbij is een onderzoeksdidactiek waarin de *inhoud van de leeronderzoeken* het leren over het *onderzoeksproces* ondersteunt en andersom – ze zijn te onderscheiden maar niet te scheiden. Waar het denken over de onderzoeksinhoud nog troebel is zal de (formulering van) bijvoorbeeld de onderzoeksofzet rammelen.

De bril van de docent bij deze leerweg is per definitie bifocaal. Zijn taak is het om het helder denken over inhoud ↔ onderzoeksproces te bevorderen. Instructie, gesprek, feedback gaan daarover: wat wil je precies zeggen (onderzoeken), en hoe zeg (schrijf) je dat als goed onderzoeker.

In de workshop oefenen we met een belangrijk moment in een onderzoeksproces: het formuleren van een goede onderzoeksvraag. **We vragen de deelnemers hiertoe een voorlopige onderzoeksvraag mee te nemen**, bruikbaar bij hun vak, en bij voorkeur voor de jongste leerlingen. Tijdens de workshop is gelegenheid voor uitwisseling en discussie.

VOORTGEZET EN HOGER ONDERWIJS

7.

Samen werken aan schrijfvaardigheid

Inge van Meelis en Lies Alons

In de Campagne Leersucces vmbo – mbo werkten scholen samen aan taalontwikkellende didactiek. Verschillende teams wilden gerichter werken aan schrijfvaardigheid met de leerlingen. Ze werkten gezamenlijk betekenisvolle producten uit, vaak schrijftaken uit het beroep of uit de opleiding. Daarbij maakten ze aanvullend materiaal, zoals een stappenplan of een checklist voor feedback.

Denk bijvoorbeeld aan een beroepsvakdocent en taaldocent van een techniekklas (3 vmbo), die samen werken aan een stappenplan voor het schrijven van een e-mail naar een stagebedrijf. Aan de hand hiervan schrijven de leerlingen hun e-mails. Daarna geven beide docenten vanuit hun deskundigheid feedback geven op het schrijfproduct.

Docenten Nederlands en beroepsvakdocenten hebben samen manieren gezocht om het leersucces van leerlingen bij schrijftaken te vergroten. Dit heeft praktische producten opgeleverd, maar vooral ook inzicht in manier waarop je als team kunt werken aan taalontwikkellende didactiek.

In de workshop gaan we, aan de hand van beeldmateriaal van de samenwerkende docenten ontwikkelde producten, in gesprek over de volgende vragen:

- Wat heeft de beroepsvakdocent nodig om met leerlingen te kunnen praten over het schrijfproces en het schrijfproduct?
- Hoe kan een docent Nederlands samen met collega's uit de andere vakken werken aan schrijfvaardigheid?

Wat is de bruikbaarheid van de getoonde aanpak en producten in uw eigen school?

8.

Praten met schrijvers. Vertellen of vragen; wat en hoe?

Joy de Jong

"Ik vind die vierde zin nogal lang. Misschien kun je hem splitsen?"

"Die tweede alinea is een beetje rommelig. Daar moet je nog eens naar kijken"

Feedback aan schrijvers ziet er vaak zo uit: we geven een oordeel en een tip. Maar het kan ook anders. We kunnen met schrijvers de dialoog aangaan en hen met gerichte vragen en opdrachtjes verleiden om **zelf** te kijken naar hun gedachten, hun schrijfproces en/of hun tekst. Daarmee activeren we (lerende) schrijvers en kunnen ze (1) gedachten (inhoud) ontwikkelen, (2) inzicht krijgen in de 'werking van hun tekst', (3) inzicht krijgen in hun schrijfproces en (4) leren hoe ze **zelf** hun product en proces kunnen 'controleren'. Op deze manier levert feedback meer op dan de oplossing van dat ene zins- of alineaprobleem.

Op het Academisch Schrijfcentrum Nijmegen werken tutoren (zelf student) op deze manier met studenten van allerlei studierichtingen. Graag laat ik iets zien van zo'n meer coachende, procesgerichte werkwijze en onderzoek ik met deelnemers wat hiervan bruikbaar is in het voortgezet onderwijs. Mogelijke vragen zijn: Voor welke aspecten van schrijfvaardigheid is het nuttig? Is het wenselijk? Is dit haalbaar? Kunnen leerlingen elkaar op deze manier helpen met hun schrijfopdrachten?

9.

Stimulating academic writing with a creative element: a case study at Utrecht University

Syreetha Domen en Simon Cook

Upon entering university, many of our students are intimidated by style rules and restrictions imposed by academic writing. How can creative writing assignments hone a student's ability to express thoughts in formal academic style? And how can students be encouraged to dare to make mistakes from which they learn? This case study examines strategies for providing immediate and effective feedback on English academic writing skills in the university classroom.

"The Writers' Lab" is a large-scale compulsory first-year course that enables students to respond in a complex fashion to literary and cultural texts from the English-speaking world. It does so by integrating proficiency skills and literature. The course encourages students to become academic writers who, despite the constraints of structure, maintain their creativity. Students are assigned a variety of formative writing assignments, which are discussed in workshops in the language lab. Through guided peer assessment, students are able to learn from each other's strengths and weaknesses as well as discuss standards of effective writing in a risk-free environment. The workshop will examine varied writing assignments and discuss their strengths and weaknesses.

10.

Wetenschappelijk schrijven voor talig zwakkere studenten aan de KU Leuven: de student centraal

Lieve De Wachter en Jordi Heeren

Elk jaar wordt er aan de KU Leuven een taaltest academisch Nederlands afgenomen bij de instromende studenten. Diegenen die niet slagen voor deze test worden uitgenodigd op een reeks workshops rond schrijven. Maar hoe kan je ervoor zorgen dat deze talig minder sterke doelgroep de transfer van de oefeningen in de workshops naar de echte taaltaken zal maken? Onderzoek toont immers aan dat klassieke schrijfoopdrachten kunnen zorgen voor een cognitieve overbelasting, waardoor de leerwinst eerder klein blijft. Daarom laten we studenten eerst andere schrijvers observeren en analyseren, voor ze effectief gaan schrijven.

Het observerend leren is een natuurlijke manier van leren, die ervoor zorgt dat ook de achterliggende metacognitieve processen worden doorgegeven. Daarna volgde een collaboratieve schrijfoopdracht, waarbij studenten tijdens de les per twee of drie samenwerken aan een tekst. Het overleg met hun medestudenten dwingt hen om het schrijfproces expliciet te maken en de methode vormt daarbij het ideale vervolg op de observatieopdracht. We zullen beide werkvormen voorstellen en tonen de mogelijke toepassingen ervan in de lespraktijk. Onze voorbeelden komen telkens uit het hoger onderwijs, maar de principes die aan de basis van onze oefeningen liggen, kunnen zeker ook worden ingezet op andere onderwijsniveaus.

11.

Tried and true methods for teaching writing

Tomas Pollard en Marlies de Vos

As part of a Writing Skills course in a Masters of Education program for English teachers at the University of Applied Sciences in Utrecht, students partake in a workshop called Tried and True Methods for Teaching Writing. These teachers usually have a few years of teaching experience in the lower forms with pupils between the ages of 12 to 16. This program is to prepare to teach English in the upper forms with pupils aged 16 to 18. Our proposal is to do the same workshop with participants using materials developed by our students this year and a few of the tasks actually used in the workshop (in the handout). The workshop can be adapted for those teaching bilingual teachers and teachers in other subjects requiring writing tasks.

12.

Praten over schrijven: good practices uit het HBO

David Stalpers en Kitty Wortel

In het hoger beroepsonderwijs moeten studenten praktijk- en beroepsgerichte teksten schrijven zoals gezinsanalyses (in pedagogische opleidingen), verslagen van praktijkproeven (in technische opleidingen), enzovoort. Daarbij gelden vorm- en inhoudseisen van het schrijfproduct, wordt het gebruik van vak- en academische taal verwacht en moet de student zijn vakkennis correct benutten en verwoorden. Voor hbo-docenten betekent dit dat zij idealiter aandacht besteden aan ontwikkeling van vakkennis én aan taalontwikkeling bij hun studenten – bij voorkeur geïntegreerd. Om hbo-docenten hierin te trainen zijn lessen van enkele van hun collega's gefilmd als *good practices*.

In deze workshop bekijken we (delen van) bovengenoemde *good practices*: een docent Pedagogiek leert de studenten met behulp van scaffolding hoe ze hun uitspraken in een gezinsanalyse moeten onderbouwen en een docent Elektrotechniek geeft in een gesprek met studenten feedback op hun schriftelijke verslag van een praktijkproef. We zien ook hoe studenten terugkijken op deze lessen: hoe hebben zij de gekozen aanpak ervaren en wat hebben zij daardoor geleerd?

Samen met u analyseren we hoe de getoonde interactieve instructie en feedback kunnen bijdragen aan een betere schrijfvaardigheid en vakkennis, wat we kunnen leren van de reactie van de studenten en wat deze voorbeelden kunnen betekenen voor uw eigen les- of opleidingspraktijk.

GOOD PRACTICES

1.

Hoe geef je effectieve feedback op schrijfoopdrachten?

Renske Bouwer en Monica Koster

Universiteit Utrecht

@ Renske Bouwer: I.R.Bouwer@uu.nl

@ Monica Koster: M.P.Koster@uu.nl

Aanleiding

Leerlingen schrijven geregeld, denk aan de (profiel)werkstukken en essays die ze moeten maken voor school. Maar ook buiten school schrijven leerlingen veel, steeds vaker zijn leerlingen actief op sociale media, houden blogs bij op internet en schrijven e-mails. Goed kunnen schrijven is daarbij essentieel. Maar krijgen ze daar wel voldoende onderwijs in?

Uit een recente rapportage van de Inspectie van het Onderwijs (Henkens, 2012) blijkt dat er te weinig aandacht aan schrijfonderwijs wordt besteed. Als er al wordt geschreven in de klas, dan blijken leerlingen nauwelijks instructie te krijgen in hoe ze dit het beste kunnen aanpakken. Ook ontbreekt er feedback op geschreven teksten. Dit is een gemiste kans, want uit een onderzoek naar 500 meta-analyses blijkt feedback juist één van de sterkste middelen in het onderwijs te zijn om leerprestaties te verhogen (Hattie & Timperley, 2007). Dit is ook het geval voor het schrijfonderwijs. Een recente meta-analyse naar effectieve schrijfinterventies in het basisonderwijs wijst inderdaad uit dat feedback leidt tot verhoogde schrijffprestaties (Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, n.d.). Deze sterke effecten op leerprestaties zijn echter alleen aanwezig als de feedback effectief wordt gegeven, wat volgens Kluger en DeNisi (1996) maar in tweederde van de gevallen zo blijkt te zijn.

Het geven van goede feedback aan leerlingen vereist expertise van docenten in wat wel en wat niet werkt. In deze workshop wordt daarom bekeken hoe feedback invloed kan hebben op schrijffprestaties en wat essentiële criteria zijn voor het

geven van effectieve feedback. Door middel van concrete voorbeelden uit de onderwijspraktijk zullen we laten zien hoe feedback op een goede manier ingezet kan worden in het schrijfonderwijs.

Belang van feedback

Feedback is een krachtig middel om de interactie tussen docent en leerling tijdens het schrijven te stimuleren. Waar instructie in de aanpak van een schrijfoopdracht vaak voor het schrijven plaatsvindt, wordt feedback pas gegeven als er al iets is geschreven - maar wel nog voordat er een definitieve versie ligt die beoordeeld wordt. Door tijdens het schrijfproces al feedback te geven krijgt de leerling de mogelijkheid om de kwaliteit van zijn of haar eigen werk te beoordelen en te verbeteren. Feedback dient zo een formatief doel: het ondersteunt het leerproces van leerlingen waardoor ze uiteindelijk beter gaan schrijven.

Effectieve feedback

In deze workshop zullen we criteria van effectieve feedback vaststellen op basis van goede en minder goede voorbeelden uit de praktijk van leerkrachten in het basisonderwijs. Ook gaan we in op wat er al bekend is vanuit wetenschappelijk onderzoek over effectieve feedback op schrijfproducten. Discussies zullen niet alleen gaan over de inhoud van de feedback, maar ook over de context waarbinnen de feedback gegeven wordt: op wie geef je feedback en wat wil je met de feedback bereiken. Immers, niet alle manieren van feedback zijn altijd voor iedereen even effectief.

Vragen die tijdens de workshop aan bod zullen komen

1. Welke verschillende vormen van feedback zijn er en wat zijn de effecten hiervan op leerprestaties?
2. Hoe geef je als docent effectieve feedback op een schrijfproduct? Waarom is het bijvoorbeeld beter om feedback te richten op de inhoud, structuur en stijl van een tekst dan op fouten in spelling en grammatica?
3. In hoeverre nodigt de feedback uit om de tekst ook daadwerkelijk te verbeteren? Is het bijvoorbeeld goed om als docent directief te zijn naar de leerling toe of is het juist beter om met de leerling in interactie te gaan over de tekst? En hoe stem je de feedback af op het niveau van de leerling?

GOOD PRACTICES 1

Geraadpleegde literatuur

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Henkens, L. (2012). *Focus op schrijven*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P., & Bergh, H. van den (n.d.). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research, 1-30.

2.

Natuurlijk schrijven: een onderonsje tussen schrijver en lezer

Marleen Claessens

Hogeschool InHolland

@ Marleen Claessens: mmb.claessens@planet.nl

Vanuit mijn lespraktijk in het hbo heb ik een schrijfbenadering ontwikkeld die ik *Natuurlijk Schrijven* noem, omdat ze de natuurlijke behoefte tot communiceren bij studenten als uitgangspunt heeft. De werkwijze is geïnspireerd op de pedagogie van onderwijzer-pedagoog *Célestin Freinet* (1896-1966) met zijn *Méthode Naturelle* en op die van de *Stichting Taalvorming*. Hoewel ik zelf op deze manier zakelijk schrijven geef in het hbo, wordt de werkwijze met leerlingen van alle schooltypen uitgevoerd. Zoals een van de grondleggers van *Taalvorming* het uitlegde: *Ik kan met koningin Beatrix werken en met analfabeten, het enige dat ik in een les nodig heb zijn schrijvende mensen* (Van Faassen, 1996, p. 45).

In *Natuurlijk Schrijven* wordt een appèl gedaan op het communicatieve vermogen dat leerlingen in mondelinge vorm al lang hebben, omdat ze immers dagelijks communiceren in talloze spontane en geïnstitutionaliseerde gesprekken. Het doel van *Natuurlijk Schrijven* is dat leerlingen het schrift weten te gebruiken als middel waarmee ze hun gedachten vormen, uiten en uitwisselen binnen persoonlijke, publieke en professionele settings. Om dat te leren, schrijven ze over eigen ervaringen en leven ze zich via rollenspelen in communicatieve situaties in die relevant zijn in hun huidige of latere leven.

Om hen als schrijvers sterker te maken, schrijven we in de les veel vanuit eigen ervaringen. Niemand anders dan de leerlingen zelf weet beter hoe iets wat zij beleven eruit ziet, klinkt, ruikt, proeft en smaakt. En ook al zijn die misschien nog niet uitgekristalliseerd, ze kennen hun eigen gedachten en gevoelens het beste. Die greep op de inhoud levert niet alleen sterke beelden, emoties en nieuwe of diepere ideeën op, maar al schrijvende verschaffen leerlingen zichzelf meer macht over de taal: ze ervaren wat ze precies bedoelen en hoe ze dat willen zeggen. Zo ontdekken ze de conceptualiserende en expressieve functie van het schrift.

Omdat iedereen nieuwsgierig is naar de verhalen van elkaar, krijgen de teksten als vanzelf een communicatieve functie. Daaraan komen we tegemoet tijdens het

GOOD PRACTICES 2

voorlezen. We zitten in een carré, waardoor de schrijvers hun lezers om zich heen hebben en hun aandacht voelen. Er wordt om elkaar gelachen over de onhandige manieren waarop iedereen spullen blijkt kwijt te raken, verlekkerd geluisterd naar de secure beschrijving van de manier waarop alleen een moeder of oma dat ene gerecht zo lekker kan klaarmaken, en het is muisstil als er verteld wordt over mensen die je door omstandigheden uit het oog verloren bent geraakt. Daar komt geen docent of feedbackformulier aan te pas.

Natuurlijk Schrijven gelooft in de kracht van ervaren als manier van leren en wil voorkomen dat leerlingen overruled worden door schrijf- en genreregels. Via geleide werkvormen worden leerlingen gestimuleerd om zich helemaal in- en uit te leven: ze leren denken en voelen vanuit zowel hun perspectief van schrijver als dat van hun lezer.

Ze herbeleven als schrijver bijvoorbeeld concrete momenten van kou, plezier of spijt, die ze zó opschrijven dat ze het weer helemaal voelen. En via *freewriting* onderzoeken ze hun vage ideeën, aarzelingen en overtuigingen. Pas als ze de kans krijgen om te achterhalen wat ze bedoelen, kunnen ze hun lezer zelfbewust tegemoet treden.

Om die lezer te leren begrijpen, kruipen ze letterlijk in diens huid. Hierdoor wordt het makkelijker om diens behoeftes in te schatten en daar vervolgens mee rekening te houden bij het schrijven. Ze vangen en verwoorden de vragen, irritaties en instemming die tijdens het lezen door hun hoofd schieten door ze meteen onder, boven en tussen de regels in te schrijven. In woeste en in warme bewoordingen, met uitroep- en met vraagtekens. Het is een vanzelfsprekende manier van interactie en van feedback geven.

Het vermogen van de verbeelding wordt ingezet om ook te leren schrijven binnen communicatieve settings waar een leslokaal niet in voorziet. Beroepssituaties bijvoorbeeld worden geoefend via kleine rollenspelen waarin via overdrijving toegewerkt wordt naar een goede balans tussen het belang van de schrijver en dat van diens lezer: *Je bent een ouderwetse, directieve manager die zijn personeel een vervelend bericht moet mailen* en vervolgens *Nu ben je een echte people manager die het bericht héél zielig vindt voor zijn personeel*, om te eindigen met *Schrijf de mail zoals een goede manager dat zou doen*. Vanuit bijbaantjes in de supermarkt

hebben leerlingen vaak al veel voorkennis waarmee ze hun rol in zakelijke situaties kunnen inschatten.

Door gezamenlijk naar de teksten te kijken, kunnen de leerlingen aangeven of de tekst al dan niet geschikt is voor de bedoelde context. Als docent geef ik aan wat mij is opgevallen en stimuleer ik hen vragen aan een tekst te stellen: *Door welke woorden of structuurelementen wordt je oordeel ('Je mag toch niet met IK beginnen?!') veroorzaakt? Welke opvattingen en regels schrijven zitten er onder dit oordeel? Hoe kom je eraan en vind je ze hier wel functioneel? Of moet de tekst gezien de beoogde lezer en context misschien aangepast worden?*

In deze bespreking zijn de elementen inhoud, structuur, stijl, grammatica en spelling geen theoretische noties waarmee de tekst wordt geanalyseerd. De tekst wordt bekeken vanuit de bedoeling en het effect en pas daarna herleid tot deze termen.

Langzaamaan bouwen leerlingen al schrijvende en met behulp van elkaars aandacht en feedback een schrijfvermogen op. Ze ontwikkelen voelsprietten waarmee ze zorgvuldig aftasten hoe ze in een concrete schrijfsetting geacht worden te schrijven, hoe ze op grond van die inschatting willen schrijven en waarmee ze hun uiteindelijke teksten checken.

Schrijven wordt weer experimenteren. En wat tot een schrijfopdracht gestold was, wordt weer opgewarmd tot de animo van een schrijver om contact te leggen met zijn lezer: *Moet je horen!* De opdracht *Schrijf een informatieve brief* wordt de aansporing *Zorg dat je lezer denkt: 'Helder!'*. Het doel *Tot actie aanzetten* mikt op een lezer die roept *Doe ik!* En als dat mislukt, wordt het een brief vanuit diens reactie *Ik dacht het toch niet...!!!* Langzaamaan ontstaat er een natuurlijke, levendige situatie in een schoolse context.

Geraadpleegde literatuur

Faassen, F. van (1996). Ik kan met koningin Beatrix werken en met analfabeten, het enige dat ik in een les nodig heb zijn schrijvende mensen. In: Christophe, N. en Freye, A. (red.). *Er staat wat er staat; ideeën over schrijfdidactiek*, p. 45-51. Amsterdam/Utrecht, Stichting Lift voor Schrijvers, Hogeschool voor de Kunsten Utrecht.

GOOD PRACTICES 2

Verder lezen

Claessens, M. (2008). *De springprocessie: levendige lessen in zakelijk schrijven*.

Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

www.natuurlijkschrijven.nl met informatie over *Natuurlijk Schrijven*.

[www.taalvorming](http://www.taalvorming.nl) met o.a. artikelen van Taalvorming en video-opnames uit lessen met kinderen uit het primaire onderwijs.

www.freinet.nl met informatie van de Freinetbeweging.

3.

Writing instruction in history: Effects of learning from discipline-specific examples

Jannet van Drie en Martine Braaksma
 Universiteit van Amsterdam
 @ Jannet van Drie: J.P.vandrie@uva.nl

Relation to theme

An important aim in history education is learning students to reason about the past. We conceptualize historical reasoning as constructing or evaluating a description of processes of change and continuity, an explanation of a historical phenomenon, or a comparison of historical phenomena or periods. Components of historical reasoning are asking historical questions, contextualizing, using substantive historical concepts, using meta-concepts of history and putting forward claims supported with arguments, which are based on evidence from sources that give information about the past (van Drie & van Boxtel, 2008). Based on the writing-to-learn approach, writing can be considered an important means to engage students in historical reasoning and learning (van Drie, van Boxtel, & Braaksma, in press). Writing in history puts high demands on students. In an earlier study we found that weak aspects in students' writing in history are related to weighing counter arguments, contextualizing, and use of meta-concepts (van Drie, van Boxtel, & Stam, accepted). An important question therefore is what instruction should look like in order to improve students' historical reasoning in writing. Studies of for example De La Paz & Felton (2010) showed a positive effect of a long term intervention in which explicit instruction on historical reasoning was combined with argumentative writing strategy.

Example (materials, instruction, etc)

In an experimental study we compared the effects of two types of short writing instructions: a more general writing instruction and a more domain-specific integrated writing instruction on students' writing in history. Both instruction were based on the principle of learning from text-models (Graham & Perin, 2007; Hillocks, 1986). In the general writing instruction students received a general instruction on effective writing an argumentative letter, including general examples

GOOD PRACTICES 3

(i.e., not from the domain of history), and they were instructed to study in groups text models from this perspective and formulate in group criteria for effective writing. In the discipline-based instruction students worked in the same way, but here the instruction with the examples were specifically adapted to the domain of history. They also studied the same text models and formulated criteria for effective writing. Both instructions took one lesson of 50 minutes. The complete instructions (in Dutch) can be found at:

<http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/d/r/j.p.vandrie/j.p.van-drie.html>

[aldaar lessenserie historische significantie]

Experiences

Participants of our study were 42 students (11th-grade, pre-university education) who followed a lesson unit on the development of Dutch democracy and had to write an argumentative letter in which they argued the historical significance of a self-selected event or person. These letters were analyzed on historical reasoning and overall writing quality. Results showed a positive effect of the discipline-based instruction on the quality of historical reasoning, but no effects were found on writing quality. Pre- and post-knowledge tests indicated that students improved on historical topic knowledge, but no differences between the conditions were found.

Practical implications

The outcomes of this study suggest that in order to improve historical reasoning in writing an integrated instruction, even of one lesson only, is effective. This finding is important because it provides us with more insight in how to improve students' historical reasoning in writing and with suggestions for educational practice. Firstly, the finding that only an instruction of one lesson has positive effects is important since history teachers do not tend to spend so much time on writing instruction, as they tend to focus on covering content. Secondly, these findings suggest that in order to improve writing in history, general writing instruction is not sufficient and could best be integrated in the discipline (cf. Perkins & Salomon, 1989). This supports the idea of content-based language learning. Ideally, history teachers work together with language teachers. Thirdly, these outcomes provide directions for teachers how to design effective instructions. Learning from text models and applying information about scales and criteria in judging writing seem to be

effective strategies. This however does require that the teacher is well informed about the criteria for good writing in history and can select adequate examples for students to work with. This raises the question how to train teachers in such way that they are able to do so.

To conclude, this study provides additional support for the idea that writing stimulates students' reasoning in the history domain and shows the importance of an integrated writing and historical reasoning instruction on the quality of students' writing in history.

Geraadpleegde literatuur

- De la Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 174-192.
- Drie, J. van & Boxtel, C. van(2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- Drie, J. van, Boxtel, C. van, & Braaksma, M. (in press). Writing to engage students in historical reasoning. In: P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick, & C. Gelati (Eds.), *Studies in writing: Writing as learning activity. Studies in Writing, Volume 17*.
- Drie, J. van, Boxtel, C. van, & Stam, B. (to appear). "But why is this so important?" Discussing historical significance in the classroom. To appear in *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communicative Skills.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.

4.

Prépablog – een interactive cover sheet voor schrijfvaardigheid, product van een professionele leergemeenschap van docenten Frans

Astrid Eelkema

Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen

@ Astrid Eelkema: a.eelkema@docentenacademie.ru.nl

Relatie met het thema “Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken”

In ons onderzoek brengen we de professionele ontwikkeling van vier docenten Frans in kaart op het gebied van feedback op schrijfvaardigheid, middels lesobservaties, interviews, concept maps, reacties op metaforen, logboeken en learner reports.

De vergelijkende case study bestaat uit drie delen. Eerst hebben we ingezoomd op de vakdidactische kennis en opvattingen van de docenten (*pedagogical content knowledge*, Shulman 1986): wat denken zij over schrijven en feedback en waarom, wat denken zij te doen, en wat doen ze daadwerkelijk in de praktijk. Vervolgens hebben we de docenten bijeengebracht in een professionele leergemeenschap (*learning community*, LC) waarin zij samen met de onderzoeker/coach een ontwerp hebben ontwikkeld voor feedback op schrijfvaardigheid. Dit ontwerp is gebaseerd op de individuele leerwensen en de gezamenlijke conceptmap die de docenten bij aanvang van de LC hebben opgesteld over “Schrijfvaardigheid Frans in de bovenbouw”: wat willen we dat leerlingen doen voor, tijdens en na de schrijftaak, en hoe kunnen we deze activiteiten als docent effectief ondersteunen.

Het stappenplan voor schrijfvaardigheid *Prépablog* is in drie verschillende schrijftaakloops geïmplementeerd in de praktijk, en stapsgewijs binnen de LC op maat gemaakt voor de eigen klassen. Elke docent volgde daarbij twee leerlingen in het bijzonder, op schrijfportfolio en in interviews, en de klas werd bevraagd met een gezamenlijk ontwikkeld reflectieformulier. In de laatste fase van het onderzoek hebben de docenten, op basis van de begeleide implementatie en leerlingenbevraging, zelfstandig een vierde schrijftaak en stappenplan vormgegeven en uitgevoerd, waarna met de onderzoeker in interviews en lesobservatie is teruggeblikt op hun ontwikkeling in opvattingen en praktijk.

Praktijkvoorbeeld: *Prépablog*, een procesgericht stappenplan voor schrijfvaardigheid en feedback bij het vak Frans (op te vragen bij auteur).

Het stappenplan is een *interactive cover sheet* (Bloxham & Campbell, 2010) dat zowel de docent als de leerlingen bewust maakt van de te ondernemen stappen bij schrijven, van planning, van verschillende versies met revisie, en van veelvuldige interactie in de fasen van *feed-up*, *feedback* en *feed-forward*. Binnen *Prépablog* interacteren leerlingen en leraar over doelen, criteria, leerwensen en leerproblemen. Het stappenplan werkt als *scaffolding by script*: een aanpak voor schrijven en leren van schrijven wordt aanvankelijk in de steigers gezet, opdat leerlingen vervolgens sturing leren nemen over hun eigen leerproces. Er is sprake van gedeelde verantwoordelijkheid voor het leren, met naast docentfeedback ook zelfregulering en *peer feedback*. Instructie, leerdoelen, en criteria voor feedback en beoordeling zijn op elkaar afgestemd. Feedback op taalvorm wordt slechts selectief gegeven opdat er bewust aandacht wordt gecreëerd voor specifieke taalregels zowel in de aanloop naar de taak als in de verwerking na de taak.

De onderbouwing

Het stappenplan *Prépablog* is gebaseerd op de praktijkkennis van de docenten, en theoretisch onderbouwd. Voor elke LC-bijeenkomst stelden de docenten leervragen ter bespreking op, op basis van wetenschappelijke artikelen over schrijfstrategieën (Graham & Perin, 2007; Carduner, 2007), effectieve feedback in het algemeen (Hattie & Timperley 2007) en bij vreemde taalverwerving (Lee, 2013; Sheen, 2007), samenwerkend leren (Swain et al, 2002) en zelfstandig leren (Buttler & Winne, 1995), *scaffolding* (Van de Pol et al, 2010) en de invloed van opvattingen op de praktijk van schrijfvaardigheid (Lee, 2009). Concerns en succeservaringen vanuit de eigen lespraktijk - na implementatie van het stappenplan, na feedback op schrijfproducten, na leerlingenbevraging – werden besproken in de ‘kookclub’. Daarin werd gezamenlijk gesleuteld aan de receptuur van het stappenplan *Prépablog* en individuele ‘sauzen’ werden toegevoegd als mogelijke varianten.

De ervaringen in de praktijk van het werken met *Prépablog*

Na drie schrijftaken met *Prépablog* hebben de docenten de leerlinginterviews en reflectieformulieren van hun klas geanalyseerd om op basis van deze gegevens hun stappenplan en schrijftaak verder zelfstandig vorm te geven. Onderstaande tekst is een samenvatting van hun tussenrapportage van de reflectieformulieren: De

GOOD PRACTICES 4

meeste leerlingen zijn tevreden over het werken met *Prépablog*. Ze geven aan dat ze bewuster denken over wat ze gaan schrijven en hoe ze dat gaan doen. Meer dan de helft van de leerlingen noemt het werken met een bouwplan als positief, het geeft een structuur waarbinnen ze gaan schrijven. Daarnaast noemt een meerderheid het feit dat ze iets moeten doen met de feedback als positief. Sommigen geven aan dat ze nu zelf ontdekken waar hun aandachtspunten liggen en dat ze door directe feedback op hun eigen fouten nauwkeuriger gaan schrijven. Ze vinden het fijn dat ze vooraf een focus krijgen op waar ze op moeten gaan letten.

Als minpunten van de aanpak wordt regelmatig de tijdrovendheid genoemd en de moeheid die optreedt bij het twee maal herschrijven van de opdracht. Sommigen geven toe de eerste versie niet met volle aandacht te schrijven, omdat er nog veel herschrijfrondes volgen, waarin fouten er vanzelf uitgefilterd worden. Peer feedback wordt als nuttig ervaren, maar een aantal leerlingen vindt het een minpunt, als de werkpartner niet hetzelfde niveau Frans beheerst.

Geraadpleegde literatuur

- Bloxham, S., & Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 291–300
- Butler, D., & Winne, P. (1995) Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281
- Carduner, J. (2007) Teaching proofreading skills as a means of reducing composition errors, *Language Learning Journal*, 35(2), 283-295
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to the Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007) Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112
- Lee, I. (2009) Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22
- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46, 108-119

- Pol, J. van de, Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-297.
- Sheen, Y., 2007. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002) Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.

5.

Praten met schrijvers. Vertellen of vragen; wat en hoe?

Joy de Jong

Academisch Schrijfcentrum Nijmegen, Radboud Universiteit Nijmegen

@ Joy de Jong: j.c.dejong@let.ru.nl

Veel schrijvers (jong en oud) zijn gebaat bij gesprekken. Een schrijver kan dan (1) mondelinge feedback krijgen, maar ook (2) gedachten ontwikkelen en (3) inzicht krijgen in de 'werking van zijn/haar tekst' en het eigen schrijfproces. Die laatste twee doelen worden echter niet vanzelf bereikt. Als we in gesprek gaan met een schrijver (feedback geven), zijn we namelijk vooral geneigd om te vertellen wat we van de tekst vinden. We reageren met zinnetjes als *"ik vind die derde zin nogal lang. Misschien is het een idee om hem te splitsen?"* of *"Die derde alinea is een beetje rommelig. Daar zou je nog eens naar kunnen kijken"*. Ook in mijn onderzoek naar gesprekken tussen scriptiebegeleiders en schrijvers kwam naar voren dat begeleiders zich anders gedragen als de tekst van de student wordt besproken: ze praten meer, zij bepalen meer het verloop van het gesprek en ze stellen minder vragen aan de student. Dit is kennelijk 'natuurlijk' gedrag als we teksten bespreken.

Peer-tutoring

Op het Academisch Schrijfcentrum Nijmegen (ASN) werken 'tutoren' op een andere manier met schrijvende studenten: meer vragend, coachend, procesgericht en non-directief. Zouden elementen van deze manier van schrijfbegeleiding in het voortgezet onderwijs bruikbaar zijn? Mogelijk voor het handelen van docenten, maar mogelijk ook door het opzetten van peer-tutoring zoals op het *Lees- en Schrijfcentrum* (LenS) van het Montessori College in Nijmegen¹.

Een tutor op een schrijfcentrum (zelf ook student) neemt in een begeleidingsgesprek een coachende houding aan. Het doel van de sessie is dat de schrijver inzicht krijgt in zijn/haar schrijfproces en –product (de tekst) en strategieën leert waarmee het eigen werk kan worden geëvalueerd en verbeterd (www.ru.nl/asn/studenten/wat/). De meeste tutoren vinden deze non-directieve manier van gespreksvoering aanvankelijk nogal 'tegennatuurlijk': velen moeten

¹ <http://www.montessoricollege.nl/media/30796/Folder%20LenS.pdf>

bewust afleren om op de vraag van een student meteen een antwoord te geven en een oplossing voor te stellen als een student een probleem op tafel legt. Al snel merken de tutores echter dat ze de schrijver meer in beweging krijgen als ze hem en of haar het denkwerk laten doen door steeds weer vragen te stellen.

De ervaringen op het schrijfcentrum zijn heel positief: studenten vinden dat ze goed geholpen zijn en hebben ook het gevoel dat ze het zelf hebben gedaan. Ze gaan met meer zelfvertrouwen de deur uit. Docenten zijn enthousiast; soms verrast dat een schrijver zoveel beter is gaan schrijven.

Interessante vragen

Het lijkt me interessant om iets meer te laten zien van verschillende manieren van mondelinge feedback en te discussiëren over de vraag of iets van deze aanpak bruikbaar is in het voortgezet onderwijs. Daarbij kunnen we ingaan op vragen als: Voor welke onderdelen of aspecten van schrijfvaardigheid is het nuttig? Is het wenselijk? Is dit haalbaar? Wat heb je nodig om op deze manier feedback te geven?

6.

Ik schrijf, jij schrijft, wij schrijven: hoe samen schrijven betere schrijfproducten oplevert

Martijn Knook en Nellianne van Schaik

Calvijn College Goes

@ Nellianne van Schaik: Scm@calvijncollege.nl

Met een goede schrijfvaardigheid en vlotte schrijfstijl heb je als leerling, student, werknemer echt een meerwaarde. Wij proberen onze leerlingen (bovenbouw havo/vwo) dan ook te overtuigen van het nut van het schrijven van teksten. Bij het vak Nederlands willen we een goede schrijffattitude aanleren, zodat de leerlingen bij alle vakken beter en kritischer schrijven.

Wij zijn docenten Nederlands aan het Calvijn College in Goes; beiden ruim tien jaar werkzaam in het voortgezet onderwijs. Al geruime tijd ervoeren we onvrede over het schrijfonderwijs... Dat moest beter, leuker en vooral effectiever kunnen. Na een periode van onderzoek en experiment kwamen we tot de conclusie dat we de leerlingen in elk geval meer wilden laten samenwerken, kritischer wilden leren omgaan met bronnen en betere handvatten wilden geven voor het geven van feedback op het geschreven werk.

Voordat we tot een nieuw ontwerp voor schrijfvaardigheid kwamen, verdiepten we ons in enkele onderzoeken over schrijven en beoordelen. Dat leverde een lijstje met punten en inzichten op die een plaats moesten krijgen in onze schrijflessen. We ontdekten dat het complexe schrijfproces al snel leidt tot cognitieve overbelasting bij leerlingen. Daardoor kwamen leerlingen veelal niet toe aan een goede verwerking van verworven informatie. Ook demotiveerde dit leerlingen, zodat hun schrijfontwikkeling tot stilstand kwam. Die ontdekking deed ons besluiten dat een goede instructie voor het gehele schrijfproces van groot belang is. Alle fases moeten daarin een plaats krijgen, van informatie verzamelen tot het plaatsen van de puntjes op de i.

De schrijffases die wij uiteindelijk voor ogen hadden, pasten deels in het didactisch model van genredidactiek (Symposium Genre Pedagogy, 2010), waarin we, vrij vertaald, de volgende stappen inbouwden:

1. In groepjes voorkennis ophalen, brainstormen (mindmap), elkaars ideeën beoordelen.
2. Het tekstgenre leren kennen met behulp van de docent: bijv. de structuurkenmerken van een betoog aan de hand van een voorbeeld. (Deze fase kan afhankelijk van de opdracht ook stap 1 zijn).
3. Leerlingen in groepjes een tekst laten schrijven. Leerlingen kiezen een eigen taak waarin de nadruk op *verzamelen*, *schrijven* of *controleren* ligt. De docent coacht, stimuleert, helpt, corrigeert tijdens het proces in de les. De leerlingen werken met een computer.
4. Leerlingen groeien naar individueel schrijven en doorlopen zelfstandig bovenstaande stappen.

Voor jonge, beginnende schrijvers achten we het echter nodig nog meer expliciete instructie te geven bij een schrijfoopdracht. ‘Scaffolding’ is een aspect van genredidactiek en om leerlingen optimaal en op maat te ondersteunen is het ook nodig om aandacht te besteden aan het:

- aanleren van schrijfstrategieën (bijv. met een bouwplan);
- samen schrijven van een tekst (hoe pak je dat aan, hoe ondersteun je elkaar);
- zoeken en verwerken van goede bronnen (kritisch lezen, bronnen beoordelen);
- geven van feedback en het opstellen van criteria (voor inhoud en structuur);
- geregeld schrijven voor echt publiek (bijv. een ingezonden brief);
- leren-door-observeren (docent doet voor hoe hij schrijft of beoordeelt).

Bovenstaande aspecten worden benoemd in ‘Writing next’ (Graham & Perin, 2007). Zij benoemen nog meer aspecten van succesvol schrijfonderwijs, waarbij we bij de selectie van deze aspecten niet zozeer hebben gekeken wat de meest effectieve aspecten zijn, maar welke passen in ons onderwijssysteem met de middelen en mogelijkheden die wij tot onze beschikking hebben.

Onze overwegingen over het schrijfonderwijs hebben geresulteerd in lessenreeksen waarin leerlingen in groepjes van drie actief aan de slag gaan met verzamelen, schrijven en controleren. Daarin zijn ze afhankelijk van elkaar, maar ze bieden elkaar ook steun. De docent coacht de leerlingen en kan zelf de laatste beoordelingsronde voor zijn rekening nemen. Leerlingen leren van elkaars schrijfstijl en elkaars schrijfproces, writers block komt niet meer voor en het belangrijkste: leerlingen zijn gemotiveerd om te komen tot een goed resultaat.

GOOD PRACTICES 6

Met deze manier van werken is het niet altijd nodig de docent het laatste woord te laten hebben: hij hoeft niet altijd de gehele opdracht grondig te corrigeren. Leerlingen moeten ook kunnen oefenen zonder dat daar direct een cijfer aan wordt verbonden. Door hoge eisen te stellen aan de 'peerfeedback' in de groepen, gaat het schrijfniveau omhoog. Wij kiezen er bijvoorbeeld voor om een deel van de schrijfoopdrachten niet te becijferen, maar daar een handelingsdeel van te maken voor het schoolexamen. De opdracht moet dan 'naar behoren' worden ingeleverd, volgens de criteria die de docent de leerlingen aanreikt.

Onze ervaringen met in groepjes schrijven zijn positief en door deze aanpak maken leerlingen betere teksten. Ze denken samen kritischer na over de inhoudelijke kant van de tekst, maar durven elkaar in groepsverband ook veel kritischer te bevragen op spelling en stijl.

Onze schrijfdidactiek is voor een deel gebaseerd op onderzoeken, maar zeker voor verbetering vatbaar en voor een groot deel 'werk in uitvoering'. De eerste stappen op weg naar een goede schrijfdidactiek zijn gezet. In het vervolg willen we tot een dergelijke aanpak van schrijfoopdrachten komen bij andere vakken, zodat leerlingen leren hun kennis en ervaringen te transfereren naar een andere leeromgeving. Zo leren ze dat goed schrijven niet slechts een hobby van de docent Nederlands is, maar dat goed schrijven van pas komt bij alle vakken en in de maatschappij.

Geraadpleegde literatuur

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to the Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.
- Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Pennewaard, L. (2011). Symposium Genredidactiek/ Genre pedagogy: verslag/report. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

7.

Een interactieve didactiek voor het schrijven van vakteksten

Bart van der Leeuw en Theun Meestringa
SLO

@ Bart van der Leeuw: b.vanderleeuw@slo.nl

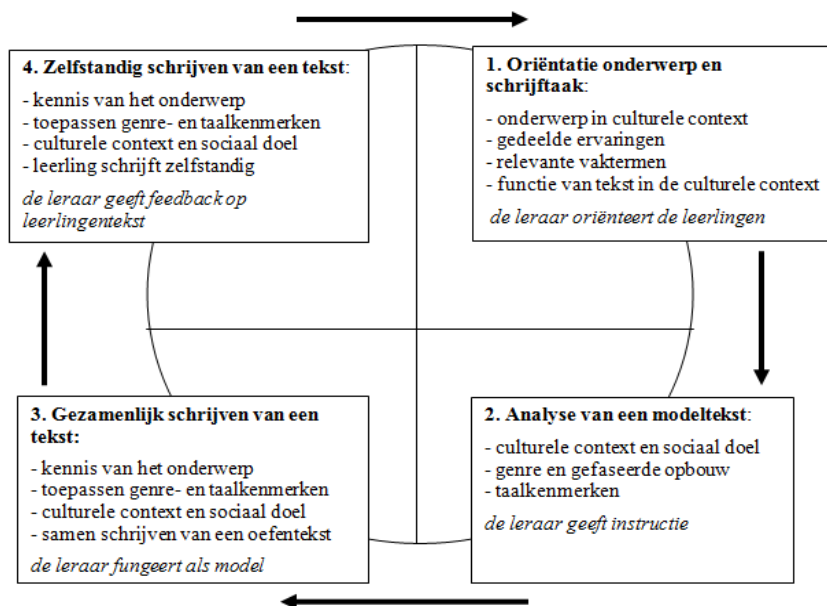
@ Theun Meestringa: t.meestringa@slo.nl

De Inspectie in Nederland is kritisch over het schrijfonderwijs op de basisschool: het heeft te weinig prioriteit, en de kwaliteit van de gehanteerde didactiek laat te wensen over. In de lessen Nederlands van het voortgezet onderwijs schrijven leerlingen in de onderbouw boekverslagen, brieven en (schoolkrant)artikelen, terwijl in de tweede fase het schrijfonderwijs is geconcentreerd op betogen, omdat daar ook het domein argumenteren getoetst moet worden. De opzet van schrijfopdrachten is in toenemende mate procesgericht. Dat wil zeggen dat de leerlingen begeleid worden bij de voorbereiding op het schrijven, bij de uitvoering ervan en bij de reflectie op en de eventuele herziening van de geschreven tekst.

Het geheel aan schrijfonderwijs (po en vo) overziend, vallen een aantal zaken op. De methodes bieden weliswaar min of meer een procesgerichte didactiek aan, maar niet zelden worden schrijfopdrachten overgeslagen en niet altijd blijken leraren voldoende in staat om door interactie hun leerlingen daadwerkelijk te ondersteunen. Bovendien ligt de nadruk op het oefenen van bepaalde tekstgenres met weinig expliciete instructie over de talige kenmerken van die genres. Het is met name de vraag of dit schrijfonderwijs genoeg samenhang vertoont met en voorbereidt op de schrijfvaardigheid die van leerlingen verwacht wordt bij de andere schoolvakken.

Kan het ook anders? Wij denken van wel. Op verschillende plaatsen in binnen- en buitenland is inmiddels ervaring opgedaan met een interactieve schrijfdidactiek waarin leerlingen expliciete instructie krijgen over de opbouw en taalkenmerken van vakspecifieke genres. Als leidraad voor die didactiek wordt de zogenoemde onderwijsleercyclus van Burns en Joyce (1991) gehanteerd, die er schematisch als volgt uitziet:

GOOD PRACTICES 7



Het doel van deze onderwijsleercyclus is de leerlingen tekstgenres te leren beheersen en kritisch te zijn over teksten. Ter illustratie van deze didactische aanpak geven we een voorbeeld uit het vak geschiedenis over het thema Tweede Wereldoorlog, dat aan groep 8 wordt aangeboden in een lessenreeks van acht keer anderhalf uur.² De leerlingen sluiten de reeks af met een omvangrijke schrijfopdracht, een werkstuk over een zelf gekozen deelonderwerp binnen het thema. Tijdens de lessenreeks verschuift het accent van het historische onderwerp naar de kenmerken van de te schrijven tekst. De reeks volgt globaal de vier fasen van de onderwijsleercyclus.

1. Oriëntatie op onderwerp en schrijftaak

Allereerst wordt het grootste deel van het betreffende hoofdstuk uit de geschiedenismethode behandeld. Leerlingen beantwoorden samen vragen over de

² Met dank aan Gerald van Dijk en Lenneke Klören, de ontwikkelaars van de hier beschreven lessenserie.

tekst en de kernbegrippen worden toegelicht en bediscussieerd. Daarbij geeft de leraar taalsteun door niet slechts de betekenis van moeilijke woorden te vertellen, maar een dialoog aan te gaan over het gebruik van een bepaald woord (bijvoorbeeld *dictator*) in een bepaalde historische context.

Er wordt alvast vooruit gekeken naar de schrijfpdracht: het werkstuk heeft een heel ander karakter dan bijvoorbeeld een verslag van het schoolreisje of een recept voor spaghetti. De leerlingen maken een voorlopige keuze voor het onderwerp waarover zij gaan schrijven.

2. Analyse van een voorbeeldtekst

Het werkstuk moet de genrekenmerken krijgen van een *historisch verslag*. Om leerlingen hiermee vertrouwd te maken worden verschillende activiteiten ondernomen. Allereerst is het van belang leerlingen gevoelig te maken voor het bestaan van verschillende genres. Ze krijgen een aantal losse zinnen aangeboden uit zowel het dagboek van Anne Frank als uit een historisch verslag. De opdracht is te bepalen of de zin uit het dagboek komt of uit een historisch verslag. Vergelijk:

- *Tijdens zijn jeugd was Adolf Hitler een gewoon jongetje, niet anders dan anderen.*
- *Ik ben erg bijziend geworden en moest allang een bril hebben.*

Daarna wordt aan de hand van een compleet tekstvoorbeeld de aandacht gevestigd op de gefaseerde opbouw van het historisch verslag, inclusief het gebruik van illustraties en tekstopmaak. Als verwerkingsopdracht moeten leerlingen bijvoorbeeld tussenkopjes toevoegen aan een werkstuk waarin die kopjes ontbreken.

Veel tijd wordt besteed aan de taalkenmerken op woord- en zinsniveau. Aandachtspunten daarbij zijn:

- woorden en zinnen waarmee je belangrijke gebeurtenissen kunt beschrijven;
- woorden en zinnen waarmee je een volgorde in tijd kunt beschrijven, zoals *in 1943, eerst, vervolgens*;
- woorden waarmee je oorzaken en gevolgen van gebeurtenissen kunt beschrijven, zoals *daardoor en dus*;
- woorden en zinnen waarmee je zakelijk kunt schrijven, bijvoorbeeld door vermijden van de *ik-vorm*.

GOOD PRACTICES 7

Via verwerkingsopdrachten oefenen leerlingen het herkennen van deze taalkenmerken, bijvoorbeeld door het onderstrepen van tijdsindicatoren in de voorbeeldtekst, waarvan we hier een klein fragment opnemen.

De jonge Hitler.

Adolf Hitler werd geboren in 1889 in een herberg in een klein stadje, Braunau am Inn. (...) Sindsdien ging het niet zo goed meer op school. Hij deed zelfs zo slecht zijn best, dat hij van school werd gestuurd. Hij wilde toen kunstschilder worden, maar dan moest je 18 zijn. Maar hij was nog maar 16. Dus moest hij 2 jaar wachten.

Ten slotte wordt in deze fase benadrukt dat je als schrijver communiceert met een lezer. In dit verband is het zinvol om met de leerlingen te bespreken wie de lezers van het werkstuk zouden kunnen zijn: de leraar, een klasgenoot, de (groot-)ouders, een onbekend iemand?

3. Gezamenlijk schrijven van een tekst

In deze fase krijgen de leerlingen de opdracht om een klein fragment (oefentekst) te schrijven op basis van een door de leraar gegeven startzin. De suggesties voor vervolgzinnen worden door de leraar (op het bord) voor iedereen zichtbaar genoteerd en klassikaal besproken. In die bespreking modelleert de leraar het schrijfgedrag, bijvoorbeeld door de suggesties van de leerlingen steeds expliciet te verbinden aan wat in eerdere lessen over de inhoud en de taalkenmerken van het historisch verslag aan de orde kwam.

4. Zelfstandig schrijven van een tekst

In deze fase wordt er ook schrijfwerk thuis gedaan. Tijdens de geschiedenislessen krijgen leerlingen feedback van elkaar en van de leraar. Aandachtspunten daarbij zijn bijvoorbeeld:

- er is een duidelijke opbouw met tussenkopjes;
- er steeds aangegeven wanneer iets gebeurde en daar zijn passende woorden voor gebruikt;
- er is steeds aangegeven waarom iets gebeurde en daar zijn passende woorden voor gebruikt.

Naast de aandacht voor de vormkenmerken van de tekst is de leerling in deze fase ook nog volop bezig met nieuwe relevante inhoud, enerzijds door het zelfstandig

verwerken van eigen bronnen en anderzijds door het lezen van het werk van klasgenoten.

Geraadpleegde 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.

Drie, J. van (red.), (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

8.

Schrijven over helden uit de geschiedenis

Bart van der Leeuw en Suzanne van Norden

SLO

@ Suzanne van Norden: suzanor@xs4all.nl

@ Bart van der Leeuw: b.vanderleeuw@slo.nl

Hoe laat je leerlingen stap voor stap werken aan een tekst over een beroemd persoon uit de geschiedenis? In geschiedenislessen met veel interactie leren de leerlingen historische informatie te verwerken in een zelf geschreven tekst. In dit artikel bespreken we kort de gehanteerde aanpak, en presenteren we een voorbeeld van een leerlingtekst. Aan de hand van die tekst onderzoeken we de waarde van genrekennis voor de leraar-leerlinginteractie.

Elementen van geïntegreerd schrijf / geschiedenisonderwijs

Leerlingen uit groep 7 van een basisschool werken gedurende langere tijd aan het thema 'helden uit de geschiedenis'. Daarin schrijven ze een biografie van een historisch persoon. Kenmerkend aan thematisch werken is dat verschillende vakken geïntegreerd aan bod komen. 'Helden uit de geschiedenis' hoort natuurlijk bij het vak geschiedenis, maar tegelijkertijd wordt er veel aandacht besteed aan het lezen en schrijven van, en praten over geschiedenisteksten, ofwel taalonderwijs.

Het schrijfproces neemt meerdere wekelijkse lessen in beslag. De ene stap leidt tot een volgende en een enkele les is niet genoeg om verder te komen in de richting van het doel: een geschiedenistekst schrijven waarin stukjes informatie uit verschillende bronnen in eigen woorden verwerkt worden. Uit welke elementen bestaan de lessen?

- **Vertel- en overlegopdrachten.** Om bij 'eigen woorden' te komen, krijgen de leerlingen elke les één of meer praatopdrachten, in de groep of in tweetallen. Veel praten over wat je al weet, wat je je afvraagt, wat je gelezen hebt en wat je nog moet opzoeken, dat helpt enorm bij het helder krijgen van je onderwerp. Iemand die naar je luistert, vragen stelt en suggesties doet, dat helpt nog meer. Ook helpt mondeling formuleren bij het schriftelijk formuleren van zinnen voor de tekst.

- **Tekstbesprekingen en gezamenlijk schrijven.** De leraar bespreekt en bewerkt voorbeeldteksten en leerlingteksten klassikaal, met gebruik van het digibord; een vorm van voorbeeldmatige, interactieve instructie, oftewel '*modeling*'. Nu en dan schrijft de leraar met de hele groep een tekst, als oefening. Van deze voorbeelden maken leerlingen gebruik bij het schrijven van eigen teksten.
- **Informatie verzamelen.** Alle leerlingen hebben een personage uit de geschiedenis gekregen, waarvan ze nog weinig weten. De leraar helpt ze bij het zoeken naar informatie op het internet en in boeken, bijvoorbeeld door voorselectie van teksten. Leerlingen werken aan de vaardigheid 'aantekeningen maken'.
- **Tekstgenre onderzoeken.** Steeds opnieuw bespreekt de leraar met de leerlingen welke eisen je kunt stellen aan een geschiedenistekst over een persoon. Hij laat leerlingen hiervoor criteria opstellen, maar geeft ook zelf essentiële kenmerken van de biografie.

Kenmerken van het genre 'biografie'

In het schrijfproces stimuleert de leraar onderzoek naar de specifieke kenmerken van het beoogde tekstgenre. Hoe ziet zo'n biografie eruit? Aan welke criteria moet hij voldoen? Om voorbeeldteksten te kunnen bespreken, maar ook om feedback te kunnen geven op leerlingteksten heeft de leraar goed gereedschap nodig. Dat gereedschap duiden we hier kortweg aan met 'genrekennis'. Aan de hand van een leerlingtekst over Darwin laten we zien welke genrekennis over de 'biografie' aan de orde kan komen in de instructie aan, en interactie met leerlingen.

Sociaal doel en organisatie van de tekst. Een biografie is een tekst waarin perioden en gebeurtenissen in het leven van één persoon in een chronologische volgorde worden beschreven. In de context van het vak geschiedenis gaat het om een persoon met historische betekenis. In ons voorbeeld is dat Charles Darwin.

GOOD PRACTICES 8

Charles Darwin	
Identificatie	Charles Darwin had kort grijs haar en een lange baard. Zijn beroep was bioloog. Hij onderzocht hoe de wereld is ontstaan. Hij was in Engeland geboren op 12 februari 1809 en gestorven op 1882. Toen hij 12 jaar was stierf zijn moeder.
Chronologie (van opmerkelijke prestaties)	Charles Darwin studeerde geneeskunde en theologie. Toen hij klaar was met zijn studies is hij een lange reis naar Zuid-Amerika begonnen met het schip Beagle. Deze reis duurde van 1831 toen was hij 22 jaar tot 1836 toen was hij 27 jaar. Tijdens de reis had hij onderzoek gedaan naar het ontstaan van de wereld. Hij had onderzocht dat de mensen vroeger apen waren. Tijdens de reis maakte hij aantekeningen van dieren en planten die hij zag, vooral unieke. Hij keerde terug om te schrijven hoe de wereld begon.
Evaluatie	Zijn bekendste werk wat hij heeft geschreven is: <i>On the Origin of Species</i> dus over de oorsprong der soorten. Dat is het boek waar al zijn ontdekkingen staan beschreven. Ik vind het best goed en interessant wat hij heeft gedaan.

De organisatie van een biografie kent drie stappen: Identificatie - Chronologie - Evaluatie. In de Darwintekst is de eerste stap (Identificatie) duidelijk aanwezig: de naam van de persoon in kwestie wordt genoemd (Charles Darwin), hij wordt kort getypeerd (hij had een lange baard en zijn beroep was bioloog) en er wordt vastgesteld in welke periode hij leefde. De tweede stap (Chronologie) beschrijft een opeenvolging van gebeurtenissen uit het leven van Darwin, bijvoorbeeld zijn lange reis met het schip Beagle. De biografie sluit af met een Evaluatie waarin de schrijver een eigen oordeel geeft over de prestaties van Darwin: 'Ik vind het best goed en interessant wat hij heeft gedaan'.

Met welke taalmiddelen zet de schrijver zijn onderwerp neer? De schrijver situeert de persoon Darwin in een bepaalde tijd en plaats. Taalmiddelen om tijd mee uit te drukken zijn bijvoorbeeld jaartallen (1809, 1882), maar ook indicatoren als *toen* en *tijdens*: 'toen was hij 22 jaar' en 'tijdens de reis'. Taalmiddelen om plaats mee uit te drukken zijn bijvoorbeeld geografische namen, zoals Engeland en Zuid

Amerika. Maar 'het schip Beagle' is ook een plaatsaanduiding. In het genre biografie gaat het natuurlijk vooral om gebeurtenissen in het leven van de beschreven persoon. Hiertoe kunnen werkwoorden als taalmiddel ingezet worden die duiden op activiteiten van de protagonist, zoals 'onderzocht', 'studeerde', '(een reis) beginnen', 'aantekeningen maken' en 'schrijven'.

Met welke taalmiddelen neemt de schrijver een standpunt in? De schrijver laat door specifiek woordgebruik zien welke positie hij inneemt, enerzijds tegenover het onderwerp waarover hij schrijft (Darwin) en anderzijds tegenover de lezer voor wie hij schrijft. De toon in de tekst is aanvankelijk onpersoonlijk en feitelijk. De schrijver geeft een zakelijke beschrijving van de persoon Darwin en de gebeurtenissen in zijn leven. We zien dat in zinnen als 'Hij onderzocht hoe de wereld is ontstaan'. Deze zakelijke stijl houdt de schrijver consequent vast in de eerste twee stappen van de tekstorganisatie: Identificatie - Chronologie. In de derde stap Evaluatie zet de schrijver taalmiddelen in waaruit ook een persoonlijk oordeel blijkt. Met 'bekendste werk' drukt hij uit dat Darwin meerdere bekende werken heeft geschreven: Darwin is niet de eerste de beste. En in de afsluitende zin expliciteert de schrijver zijn waardering voor Darwin: 'Ik vind het best goed...'

Besluit

Genrekennis kan leraren helpen om richting te geven aan de interactie met leerlingen tijdens schrijflessen. Een historische biografie is niet zomaar een 'verhaal', maar een aan het vak geschiedenis verbonden genre met specifieke kenmerken. Ook leerlingen kunnen dat leren inzien en die kennis benutten.

9.

Beroepsgerichte schrijfopdrachten in vmbo: 'Schrijven voor het echie.'

Inge van Meelis en Lies Alons

ITTA kennisinstituut voor taalontwikkeling Amsterdam

@ Inge van Meelis: Inge.vanMeelis@itta.uva.nl

In het vmbo moeten leerlingen taalniveau 2F bereiken. Docenten Nederlands vragen zich af of, en hoe, het vereiste niveau behaald kan worden. Vooral de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen is een punt van zorg. Dus kijken docenten ook naar de rest van de opleiding om mogelijkheden te vinden voor taalontwikkeling. Aan de hand van voorbeelden uit de praktijk beschrijf ik hieronder hoe docenten met ondersteuning van het ITTA hebben gewerkt aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid in hun opleiding.

Een voorbeeld: docenten in gesprek over schrijfvaardigheid

Op een school in Purmerend werkt het vmbo samen met het mbo binnen één gebouw. Docenten van beide scholen werken samen aan één doorlopende opleiding motorvoertuigentechniek. In deze verkorte opleiding is het zaak om zo effectief mogelijk aan taalontwikkeling te werken. Omdat schrijftaken in het beroep en daarmee in de opleiding te weinig voorkomen om de leerlingen voldoende oefening te geven, willen de docenten schrijftaken aan de opleiding toevoegen (taalontwikkeld vakonderwijs). In het kader van de Campagne Leersucces is binnen de opleiding motorvoertuigentechniek een werkgroep gevormd van beroepsvakdocenten en een docent Nederlands.

In 3 vmbo moeten de leerlingen op zoek naar een stageplek. De docenten hebben deze situatie aangegrepen om gezamenlijk aan de schrijfvaardigheid van de leerlingen te werken. In een aantal bijeenkomsten ontwikkelen de docenten een opdracht en een stappenplan. De vakdocenten geven de inhoudelijke informatie voor de opdracht, de taaldocent ontwikkelt een stappenplan voor het schrijfproces. De docenten geven elkaar feedback op de ontwikkelde producten.

Inmiddels zijn de e-mails naar de stageplaatsen geschreven. De leerlingen kregen feedback op de e-mail, eerst van de taaldocent en later van de vakdocent. Ten

slotte hebben de leerlingen hun e-mail verstuurd naar het bedrijf. De leerlingen waren gemotiveerd voor de opdracht: het was 'voor het echie'. Zij gaven aan dat het stappenplan en het voorbeeld behulpzaam waren bij het schrijven.

Succesfactoren

De docenten waren tevreden over de samenwerking en over het verloop de opdracht. De uitwisseling van kennis over de praktijk enerzijds en de didactiek van schrijfvaardigheid anderzijds, gaf beide docenten meer houvast bij de begeleiding van het schrijfproces.

Wat zijn de factoren die deze manier van werken effectief maakt? Ten eerste is er een positieve insteek gekozen: leerlingen worden stapsgewijs tot een prestatie gebracht, die boven de verwachtingen van henzelf (en de docenten) uitstijgt. Ten tweede is er een motiverende en realistische opdracht gekozen. Daarnaast hebben de vak- en taaldocenten hun expertise gebundeld om tot bruikbare instrumenten te komen om het schrijfproces te begeleiden. Door de opdracht en het stappenplan op papier te zetten, ondersteunden zij niet alleen de leerlingen tijdens het schrijfproces. Het gaf de docenten houvast om te kunnen verwijzen naar de verschillende punten en daarover in gesprek te gaan.

Beroepsgerichte schrijftaken

Om leerlingen te motiveren voor het schrijven is het belangrijk de beroepsvakken en de stage erbij te betrekken. De leerlingen ervaren op die manier dat schrijven deel is van het beroep. Voor leerlingen in het beroepsonderwijs is het daarom zinvol en motiverend om te oefenen met korte schrijfoopdrachten die passen bij hun (toekomstige) beroepsuitoefening. Denk hierbij aan brieven en e-mails, korte rapportages van praktijkopdrachten, instructies, samenvattingen of overdrachtverslagen. Beroepsvakdocenten, praktijkdocenten en stagebegeleiders hebben vaak een voorbeeldfunctie voor leerlingen, dus ook hun betrokkenheid bij het schrijfproces is motiverend. Natuurlijk moeten zij wel een handvat hebben om met de leerling een gesprek over schrijfvaardigheid aan te gaan. Dit kan bijvoorbeeld door het gebruik van een checklist bij schrijfoopdrachten uit de opleiding en stage.

Werken met een checklist

De ervaring in verschillende beroepsopleidingen is, dat schrijfproducten al direct verbeteren als de leerlingen vooraf precies weten welke eisen aan het

GOOD PRACTICES 9

schrijfproduct worden gesteld. Blijkbaar heeft het stellen van (taal)eisen direct resultaat op de inspanning van de leerlingen. Een checklist is een geschikt hulpmiddel om deze eisen over te brengen.

Voorbeeld checklist verslag schrijven

INHOUD

- ☐ De uitwerking voldoet aan de opdracht.
- ☐ Alle (deel-)vragen zijn uitgewerkt.
- ☐ De informatie is juist en klopt volgens de theorie.

OPBOUW

- ☐ Er is samenhang in de tekst, geen losse antwoorden.
- ☐ Er is een opbouw: begin, midden, slot.
- ☐ Er zijn alinea's.

TAALVERZORGING

- ☐ De manier van schrijven past bij de opdracht (woordkeuze).
- ☐ De woorden zijn goed geschreven.
- ☐ De zinnen zijn goed opgebouwd.
- ☐ Je hebt hoofdletters, punten en komma's gezet waar nodig.
- ☐ Je gebruikt verschillende woorden, niet steeds dezelfde.

LAY-OUT

- ☐ De tekst is leesbaar en duidelijk geschreven.
- ☐ De tekst heeft een titel.
- ☐ Er zijn paginanummers (zo nodig).
- ☐ Er staat een naam en datum op.

Uiteraard moeten leerlingen hiermee vertrouwd gemaakt worden. Docenten van een AOC hebben in de Campagne Leersucces met elkaar hiervoor een passende aanpak ontwikkeld. Zij hebben de checklist in drie stappen ingevoerd: eerst een korte lijst, later zijn meer punten toegevoegd. De checklist werd geïntroduceerd door de docent Nederlands aan de hand van voorbeeldteksten. De leerlingen moesten eerst observeren hoe de docent te werk gaat bij het beoordelen van de verschillende taalaspecten. Zo kwamen ze erachter wat de verschillende punten inhouden, wat 'goed' is en waar ze op moeten letten. Vervolgens moesten ze in tweetallen teksten beoordelen. Zo maakten ze zich de punten van de checklist

eigen maken en leerden ze van goede en slechte voorbeelden. Uiteindelijk waren de leerlingen zo bekend met de checklist dat ze zichzelf konden bijsturen en controleren tijdens en na het schrijven, zowel bij Nederlands als bij beroepsgerichte schrijfoopdrachten.

Hoe meer docenten betrokken zijn bij het werken met de checklist, hoe groter het effect zal zijn. Bij deze aanpak gaan docenten het gesprek aan over de eisen die je in je vak stelt aan schrijfvaardigheid door samen naar teksten van leerlingen te bekijken. De docent Nederlands ondersteunt vervolgens bij het invoeren van een checklist. Ook kan de taaldocent ondersteunen bij het kiezen of ontwikkelen van beroepsgerichte opdrachten waarbij de checklist gebruikt kan worden.

Meer informatie:

www.itta.uva.nl.

Voorbeelden van de producten en de aanpak staan op

www.campagneleersucces.nl.

10.

Tried and true methods for teaching writing

Tomas Pollard en Marlies de Vos

Hogeschool Utrecht

@ Tomas Pollard: Tomas.pollard@hu.nl

@ Marlies de Vos: marlies.devos@hu.nl

1. Teacher Example Group

Think of your most effective writing assignment and answer the questions below. When you are through with your example, share it with two others who have a teacher example.

1. What type of assignment is it? Please describe it in a few sentences.
2. What is the aim of the assignment? What program and year, such as *havo-2*, uses the assignment?
3. Is it a real world or pedagogic assignment?
4. What are your best tips for other teachers who may use the assignment?
5. Did you use examples, readings, or group activities while doing the assignment?
6. What are the types of writing knowledge used in the assignment: content, system, process, genre, and/or context? (see page 113-115 for more information on writing knowledge)

2. Student Example Group

For the following questions, think of a writing assignment that you did as a high school student. Use one written in English if possible.

1. What did the assignment entail? Describe it.
2. Was the assignment set up to focus on the writing process or the writing product?
3. How was the assignment introduced?
4. Were examples of the finished product, written by either a teacher or fellow student, ever used?
5. After the assignment was completed, were the best examples distributed among students or placed on a bulletin board?
6. Were groups used for inventing, editing, revising, or responding?
7. Would you use the same assignment now? Would you change it? If so, how?

3. Teaching Ideas Group

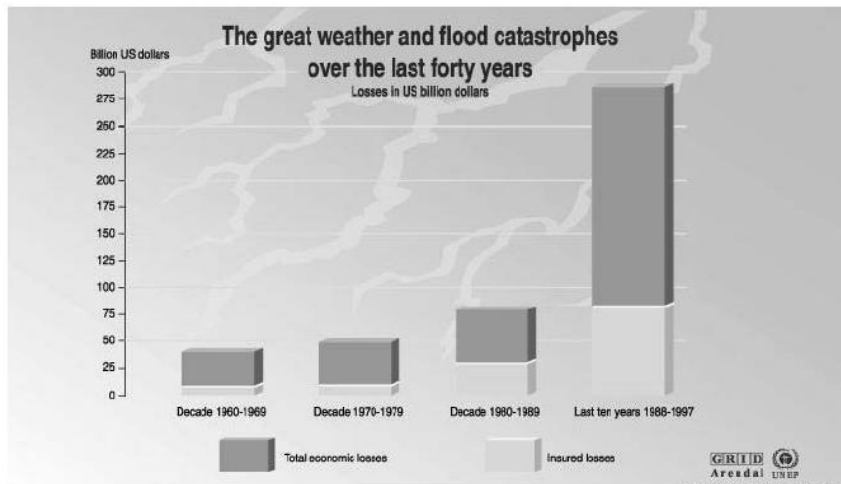
Find a partner. Look at the assignments below and select one of them to analyze that you both find interesting.

1. What do you like about the assignment?
2. Could you actually use it?
3. What is the focus on the writing process in the assignment: invention, revision, or editing?
4. What are the types of writing knowledge used in the assignment: content, system, process, genre, and/or context? (see pages 113-115 for more information on writing knowledge)
5. Does the assignment have the essential components of a language task: input, goal, setting, roles, and activity, as Nunan sees it (see page 116 for a full explanation of the terms)?

INTERPRETING DATA

Using the graph below, make a list of the possible economic, social, political, and other consequences of the noted trend. These statements can fall into the category of what could happen. After you have made a list of at least 10 things, select your most intriguing statement to share with the class.

Weather-related economic damages have increased



INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC)



http://www.ecobridge.org/content/g_evd.htm#Atmosphere

List of 10 possible consequences:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

"ABANDONED" (PUPIL INSTRUCTION LESSON 4)

Creative writing lesson by Juliette Kieser, juliette.kieser@student.hu.nl

Learning objectives

By the end of the lesson you will ...

- ✓ Know a range of descriptive techniques
- ✓ Understand how to incorporate descriptive writing techniques into a story
- ✓ Be able to create a story using one of the pictures

Descriptive writing techniques

We will discuss and practise the following writing techniques:

- Imagery (similes/metaphors/personification)
- Verbs/adverbs
- Adjectives
- 5 senses
- Varied sentence length
- Ambitious vocabulary

Pre-writing task

- Look at the picture and describe what you see and imagine, using some of the techniques we have discussed.
- Make a mind map on a sheet of paper.
- Use the handout provided for ideas.
- Share your ideas with your table group.
- In your group, make some descriptive sentences.
- On your own, write a descriptive paragraph of at least three sentences about the picture.



GOOD PRACTICES 10

Writing task: a short story

- Now you have practiced your descriptive writing skills, you will use them to write a short story of about 500 to 750 words long.
- Complete the planning worksheet first and then write your story on the paper provided. Use as much paper as you wish for your draft versions.
- Think of a suitable title for your story.
- Use paragraphs and make sure your story has a clear introduction with a good thesis. Use one topic sentence in each paragraph.
- When you are finished, re-read your story and correct and edit it where necessary.
- Choose one of the following pictures to create a short story:



11.

Observerend leren bij schrijftaken Nederlands in het vierde leerjaar van de theoretische leerweg van het vmbo

Marijke Potters

Lerarenopleider aan de Hogeschool van Amsterdam

@ Marijke Potters: m.c.m.potters@hva.nl

In de afrondingsfase van mijn masteropleiding Nederlands eerste graad in 2012 heb ik een praktijkonderzoek gedaan naar het schrijfonderwijs op de vmbo-school waar ik werkte. De aanleiding voor dit onderzoek was de ontevredenheid binnen de vakgroep Nederlands over de wijze waarop schrijfvaardigheid geoefend werd in de examenklassen en de tegenvallende resultaten.

Theoretisch kader

Leerlingen leren bij schrijftaken niet schrijven, maar zij voeren 'slechts' een opdracht uit. Het 'leermoment' vindt plaats bij de beoordeling, waar blijkt of de leerling de aangeboden theorie adequaat heeft omgezet een product. Blijkt het product onvoldoende, dan wordt de leerling extra oefenstof geboden in de vorm van meer van hetzelfde, terwijl een foutenanalyse de leerling moet helpen niet weer in dezelfde foutenvalkuil te stappen. Maar, zo zegt Rijlaarsdam: *'Valt er veel te leren van alsmaar doen? Al die doe-taken stellen leerlingen welbeschouwd voor een dubbel probleem. Expliciet legt de opdracht een uitvoeringsprobleem voor aan de leerling ('Schrijf een inleiding van 100 woorden'). Impliciet bedoelt de opdrachtmaker de leerling een leerprobleem voor te leggen: 'Leer in de volgende taak een goede inleiding te schrijven'. Elke 'doe-dit'-oefening is eigenlijk bedoeld als een 'leer-dit-te-doen'-oefening'* (Rijlaarsdam 2005, p. 11).

Wat wij bij een dergelijke opdracht vragen van een leerling is na te denken over de eigen wijze van leren, denken en handelen; wij doen een beroep op zijn metacognitieve kennis (Van Velzen, 2008) en nemen aan dat hij in staat is zijn cognitieve kennis adequaat in te zetten. Vertaald naar de lespraktijk betekent dit dat een leerling in het ideale geval beschikt over de benodigde kennis (cognitie), maar ook weet wanneer en hoe hij die kennis in moet zetten (metacognitie).

Het onderzoek naar schrijfprocessen is nog relatief jong. Baanbrekend werk op het gebied van het schrijfonderwijs verrichtten de wetenschappers Flower & Hayes

(1981). Zij braken met de traditionele kijk op schrijven als een lineair proces van nadenken – schrijven – herschrijven en stellen dat een schrijver in actie verschillende cycli doorloopt, die soms na elkaar, maar vaker nog tegelijkertijd plaatsvinden (Flower & Hayes, p. 366). Flower en Hayes (1981) gebruiken hardopdenkprotocollen, als manier om erachter te komen wat er in het hoofd van de schrijver omgaat en hoe hij zijn verschillende vaardigheden orkestreert. Zij benadrukken dat het bij dit hardopdenken gaat om ‘in jezelf praten’ en niet om zelfbeschouwing: ‘The writers are not asked to engage in any kind of introspection or self-analysis while writing, but simply to think out loud while working like a person talking to herself’ (Flower & Hayes, 1981 p.368).

De publicatie van Flower en Hayes heeft een enorme invloed gehad op het construeren van vervolgonderzoeken door wetenschappers over de hele wereld. Het observeren van schrijvende proefpersonen is in Amerika uitgebreid door onder meer Zimmerman en Kitsantas (2002) en in Nederland door Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh en Van Hout-Wolters (2007). Richten Flower & Hayes (1981) zich uitsluitend op de cognitieve en – zoals we eerder zagen - impliciet op de metacognitieve processen tijdens het schrijven, zowel Zimmerman en Kitsantas (2002) als Braaksma et al. (2007) voegen pedagogisch-didactische inferenties toe door het observeren te laten uitvoeren door medestudenten.

Bandura, grondlegger van de sociaal-cognitieve leertheorie, gaat ervan uit dat de leerling, door het observeren van de werkwijze van iemand anders, kennis over de eigen werkwijze kan uitbreiden omdat hij zijn volle aandacht op de observatie kan richten zonder aan zijn eigen uitvoering te denken. Hierdoor kunnen zijn prestaties verbeteren (Bandura, 1977). Samenvattend kan gesteld worden dat er in het schrijfproces en het leren-schrijvenproces twee soorten vaardigheden een rol spelen: cognitieve en metacognitieve vaardigheden.

Het onderzoek

In het onderzoek dat is uitgevoerd hebben de leerlingen uit de experimentele groep drie sessies modeling en hardop denken van de docent geobserveerd. Tijdens de laatste sessie is de leerlingen gevraagd te noteren welke acties de docent uitvoerde. Bij het nagesprek bleek dat de leerlingen heel goed in staat waren de verschillende fasen tijdens het schrijfproces te onderscheiden en dat zij konden aangeven dat er een cyclisch proces plaatsvond.

Op basis van de observaties hebben de leerlingen een observatieformulier samengesteld om elkaar tijdens schrijftaken te observeren. Na afloop van een aantal observatierondes tussen de leerlingen concludeerden zowel de observanten als de geobserveerden veel gestructureerder en bewuster aan het werk te zijn gegaan. De observanten gaven aan in gedachten mee te denken met de geobserveerde en conclusies te trekken voor hun eigen werk. De geobserveerden gaven aan bewuster keuzes te maken en niet te snel tevreden achterover te leunen. Alle leerlingen die aan het experiment deelnamen gaven aan inzicht te hebben gekregen in hun eigen schrijfproces. Hardop denken vonden de meeste leerlingen lastig, maar zij gaven aan dat het na een onwennige startfase langzaam makkelijker werd.

Implicaties voor de schrijfpraktijk in het examenjaar van het vmbo theoretische leerweg en discussie

Hoewel het een kleinschalig onderzoek betreft, waren de uitkomsten bemoedigend. Een voorzichtige conclusie zou kunnen zijn dat observerend leren bij de doelgroep leidt tot een betere schrijfvaardigheid. Niet alleen de resultaten verbeterden, maar leerlingen waren gemotiveerder om aan schrijftaken te werken. Een aantal vragen en discussiepunten dient zich aan: hoe kunnen docenten in het vmbo zich voorbereiden op hun modelingtaak en hoe zorgen zij ervoor dat niet alleen hun eigen leerstijl in het voordoen zichtbaar wordt? Hoe richten de docenten praktisch gezien hun schrijflessen rond het modelen en observeren in? Hoe zorgen de docenten ervoor dat het modelen en observeren steeds nieuwe uitdagingen bieden aan de leerlingen, zodat de leerlingen betere schrijvers worden? Is het mogelijk de diverse educatieve methodes te interesseren voor observerend leren bij schrijftaken gezien de (ook recente) wetenschappelijke inzichten? Herhaling van het onderzoek zou op een aantal vragen antwoorden kunnen geven.

U kunt mij mailen wanneer u interesse heeft in het onderzoeksverslag, het observatieformulier of heeft u vragen/opmerkingen.

Geraadpleegde literatuur

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende talen tijdschrift*, 8(4), 3-15.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(1), 365-386.
- Potters, M. (2012). *Observerend leren bij schrijftaken in 4-vmbo-gt*. Masterscriptie voor de opleiding leraar Nederlands eerste graad aan de Hogeschool van Amsterdam.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-20.
- Velzen, J. van (2008). *Kennis & Denken & Leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.

12.

De schrijfcarrousel: interactiestijlvariatie als methode

Freerk Teunissen

School voor Schrijftraining

@ Freerk Teunissen: info@schoolvoorschrijftraining.nl

In minder tijd meer leren. De Schrijfcarrousel bespaart docenten tijd en het rendement is groter. Dat komt vooral door de interactievariatie die de methode teweeg brengt.

Twee stromingen baarden in de afgelopen tien jaar opzien. De eerste is Appreciative Inquiry van David Cooperrider. Hij draaide een aanname om: leren niet zien als kijken wat er mis gaat en daar dan hulp bij zoeken, maar onderzoeken wat van waarde is. Cooperrider paste zijn methode toe bij organisaties als de Verenigde Naties. Sinds dit jaar onderzoekt wetenschapper Erwin Klappe wat de effecten zijn van de methode bij het Amphia Ziekenhuis. Het eerste wetenschappelijke onderzoek naar Appreciative Inquiry in Nederland. De tweede stroming is gamification. Kenmerken die ervoor zorgen dat veel mensen graag games spelen, toepassen in het onderwijs zodat leerlingen en studenten gemotiveerder aan de slag gaan.

Een toepassing

Schrijftrainer Freerk Teunissen heeft beide stromingen onderzocht en toegepast op schrijftraining. Of eigenlijk... hij heeft het onderliggende principe toegepast: aannames omdraaien. Niet kijken wat er fout is, maar onderzoeken wat er goed is. Niet alleen het werk van studenten beoordelen, maar af en toe juist het werk van de docent laten toetsen door studenten. Niet (alleen) als expert feedback geven, maar soms de focus leggen op *peer group feedback*. Niet alleen werken als schrijver, maar soms juist werken als lezer en soms als redacteur. Rollen, sociale interactie en aannames omdraaien.

Dit principe is uitgewerkt in schrijftrainingsmethoden. De eerste is de Schrijfcarrousel. Deze schrijftrainingsmethode presenteerde Freerk Teunissen op het congres van het Genootschap Onze Taal (2011), op Learning Lane (2011) en op het congres De Nieuwe Taal (2012). Inmiddels, twee jaar na de introductie, werken docenten op middelbare scholen, hogescholen en universiteiten in heel Nederland

GOOD PRACTICES 12

met de methode. De leden van de NVO2, de beroepsvereniging van trainers beoordeelden de methode gemiddeld met een 8,5.

Hetzelfde principe gebruikte Freerk Teunissen (samen met Aleid van de Voorden) ook bij het schrijven van het boek *Tekststructuur - effectiever en efficiënter schrijven* dat in april 2014 zal verschijnen bij uitgeverij Coutinho. Om een voorbeeld te geven hoe het principe van omkering is toegepast: in dat boek staan testjes die twee doelen dienen. Soms zijn die testjes bedoeld voor de lezer om te testen of hij de lesstof wel snapt, maar vaker zijn ze bedoeld om de lezer de mogelijkheid te geven om te testen of de theorie in het boek wel klopt. De tester wordt getest.

Enkele effecten die schrijfdocenten verrassend noemen, zijn dat studenten meer in beweging komen, gemotiveerder raken en meer initiatief tonen en dat de docent die de methode gebruikt minder tijd kwijt is aan het voorbereiden van commentaar op teksten.

Effectiviteit

Waarom werkt de Schrijfcarrousel? Daar zijn in elk geval twee verklaringen voor te geven. De eerste verklaring is een didactische. Ondanks wetenschappelijke kritiek op het werk van Kolb en Gardner is iedereen het er wel over eens dat het leerproces effectiever wordt als de leerstof gevarieerd wordt aangeboden. Leerstijlvariatie als methode. Het aanbieden van de leerstof in de vorm van voorbeelden, opdrachten, uitleg, verwerking en zo meer is in de Schrijfcarrousel geïncorporeerd.

Maar daarnaast wordt er bij de Schrijfcarrousel ook gezorgd voor interactievariatie. De student wordt in hoog tempo in verschillende sociale rollen geplaatst. Hij is afwisselend student, collega, adviseur, beoordelaar, observator en beoordeelde. Hij heeft er in enige mate ook invloed op welke rol hij het meeste gewicht toekent.

De tweede verklaring heeft te maken met een kenmerk van het schrijfproces. Om de schrijftaak tot een goed einde te brengen voert een schrijver zowel convergente als divergente taken uit. Bij een convergente taak zijn er meerdere antwoordmogelijkheden, maar zijn er uiteindelijk maar enkele goed (en soms maar één). Denk aan de vraag hoe je 'przewalskipaard' correct spelt of hoe je een passieve zin actief maakt. Een divergente taak is een taak met meer antwoordmogelijkheden. Denk aan de vraag wat een goede beginszin is of wat je

kan doen om de aandacht van een lezer vast te houden. Schrijvers voeren convergente en divergente taken afwisselend uit. De taken vereisen een andere rol. Bij convergente taken ligt een oordelende rol meer voor de hand (is het goed), bij divergente taken ligt een onderzoekende rol meer voor de hand (kan het beter).

Een convergente taak is eenvoudiger transparant te toetsen. Hoe je 'ik word' correct spelt, kun je via meerkeuzevragen toetsen en het antwoord is controleerbaar. Een divergente taak is lastiger te toetsen. Hoe beoordeel je als docent of een beginzin van een student goed is? Sommige docenten kiezen ervoor dit soort taken alsnog eigenlijk in een convergente vorm aan te bieden: die geven de student een sjabloon voor een brief en vereisen dan dat de student dat sjabloon volgt. Maar ja, wat doe je dan met studenten die een prachtige oplossing hebben gevonden, die bijt met het aangeboden sjabloon?

De Schrijfcarrousel lost niet alle problemen op. Toetsing blijft lastig. Daar is de Schrijfcarrousel niet voor bedoeld. Maar de Schrijfcarrousel lost wel een paar problemen op. De methode zorgt ervoor dat de student extreem veel korte feedbackcycli doormaakt waardoor hij erg veel feedback krijgt. Het leerproces wordt er enorm door verbeterd.

Het resultaat? Meer interactie. De studenten werken meer samen, tonen meer initiatief, gaan aan de slag met de lesstof, met teksten en komen ook letterlijk meer in beweging.

13.

Twee innoverende schrijfdidactieken: observerend leren en collaboratief schrijven

Lieve De Wachter en Jordi Heeren

Instituut voor Levende Talen, KU Leuven

@ Lieve De Wachter: lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be

@ Jordi Heeren: Jordi.Heeren@ilt.kuleuven.be

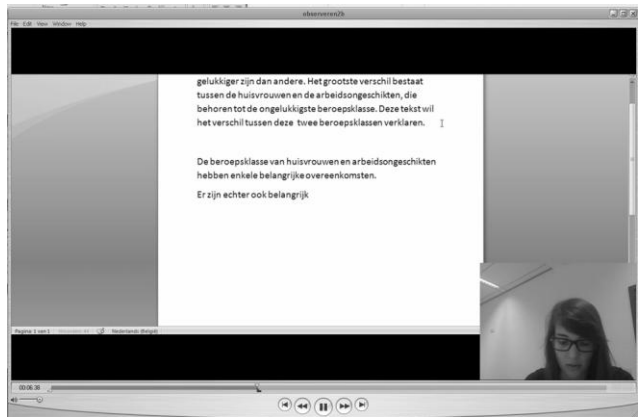
In deze *good practice* zullen twee innovatieve methodes binnen het schrijfonderwijs behandeld worden: collaboratief schrijven en observerend leren. De methodes worden ingezet binnen een reeks workshops aan de KU Leuven, waarin eerstejaarsstudenten met mogelijke talige problemen worden bijgespijkerd. In ons opzet worden de didactieken gecombineerd om een maximaal effect te bereiken, maar ze zijn ook afzonderlijk bijzonder effectief. De klassieke schrijf oefeningen bleken bij het talig minder sterke doelpubliek immers een risico op cognitieve overbelasting in te houden (Braaksma 2002, 1). Studenten moeten in dat soort oefeningen immers twee cognitieve activiteiten op hetzelfde moment uitvoeren: schrijven en leren schrijven. Daardoor blijft de leerwinst vaak eerder klein, zeker op het vlak van metacognitieve strategieën. De twee in deze tekst besproken didactieken proberen net de transfer van die metacognitieve strategieën te stimuleren.

Centraal in beide methodes is de focus van de student op zijn/haar *peers*. De docent krijgt een belangrijke rol als sturende entiteit, terwijl de schrijven aan bod komen, in de volgende alinea's het observerend leren. De term collaboratief schrijven is eigenlijk een overkoepelende term voor heel wat verschillende vormen van 'samen schrijven'. In de workshops is er gekozen voor *reactief collaboratief schrijven* (Lowry, Curtis & Lowry 2004, 80-81), waarbij de studenten samen aan een tekst schrijven tijdens de les. Het dwingt hen om hun keuzes op verschillende tekstniveaus te expliciteren aan elkaar. De groepjes mogen daarbij niet te groot zijn, anders verliest het collaboratief schrijven zijn effect (Peters & Van Houtven 2013). Twee à drie studenten per groepje werkt het gemakkelijkste. De docent stuurt de groepjes studenten in hun schrijfproces en helpt wanneer het schrijfproces vastloopt. Om studenten het juiste metacognitieve kader aan te

reiken tijdens deze opdracht wordt het collaboratief schrijven in onze workshops voorafgegaan door een observatieopdracht.

Het observerend leren is eigenlijk een heel natuurlijke vorm van leren. Je kunt het in het schrijfonderwijs op verschillende manieren implementeren. In de workshops is er echter gebruik gemaakt van een bepaalde vorm van observerend leren, waarbij een persoon succesvol gedrag van iemand anders kopieert door *imitatio* of *modeling* (Raedts et al. 2009, 142-143).

De studenten krijgen in de workshops een schermopname te zien van twee studenten die hardop denkend een tekst schrijven: een goede schrijver en een minder goede schrijver. Het hardop denken van de studenten zorgt ervoor dat ook de meta-informatie bij het schrijven meegegeven wordt aan de



Beeld uit het videofragment bij de observatieopdracht

observerende studenten. Tijdens het videofragment nemen de observerende studenten notities nadat ze enkele aandachtspunten hebben meegekregen van de docent. Nadien pas volgt de eigenlijke analyse, waarin de aanpak van de minder goede schrijver ontleed wordt met vragen als “Waarom was de kwaliteit van de alinea’s bij deze persoon lager?” of “Wat was minder goed aan de manier waarop deze student begon aan de tekst?”

Afhankelijk van het doelpubliek vertrekt de analyse na de observatie vanuit het goede model of het zwakkere model. In onze workshops, waarin we werken met talig minder sterke studenten zijn we telkens vertrokken vanuit de zwakkere schrijver. Zwakke studenten leren immers meer van het reflecteren op de acties van de voorbeeldstudenten die minder goed schrijven, zeker als ze die kunnen vergelijken met de werkwijze van een goede schrijver (Braaksma, Rijlaarsdam &

Van den Bergh 2002, 406). Omgekeerd leren goede studenten beter van een goed model. Dat heeft te maken met het positieve effect van *model-observer similarity*. Je kunt uiteraard ook een *coping model* gebruiken. Dat is een model dat fouten maakt, maar dat die verbetert doorheen haar schrijfproces. Doordat de observerende studenten de modellen percipiëren als *peers*, zal ook hun motivatie en het geloof in hun eigen vaardigheden toenemen (Schunk & Zimmerman 2007, 7; Raedts et al. 2009, 143).

Voordat de fragmenten effectief kunnen worden ontwikkeld, moeten er verschillende technische en inhoudelijke aspecten worden vastgelegd. Een belangrijk technisch aspect is de manier waarop de schermopnames worden vastgelegd. De opnames voor de workshops werden gerealiseerd met de *screen capture* software Camtasia. Inhoudelijk hebben we ervoor gekozen om acteurs te gebruiken die werken volgens een script om als docent de volledige controle te kunnen behouden. Daarnaast hebben we de teksten die de modellen schrijven, gebaseerd op originele teksten uit voorgaande workshops. Het denkproces van de modellen vindt dan weer zijn basis in de typische kenmerken van goede en minder goede schrijvers en hun schrijfproces (Ferrari et al. 1998; Braaksma et al. 2004).

Het grote voordeel van observerend leren is dat je het verschillende tekstgenres kan aanbrengen en de videofragmenten op diverse doelgroepen afstemmen. Studenten vinden het immers interessant om een medestudent te zien (en horen!) schrijven. Dat wil zeggen dat niet enkel de modellen geloofwaardige *peers* moeten zijn, maar ook de schrijf- en denkfouten van de studenten geloofwaardig moeten overkomen. Een goede observatieopdracht kan daarnaast niet alleen de motivatie van studenten om te schrijven verhogen, maar ook het geloof in zijn/haar eigen kunnen. Door de observatietaak te laten voorafgaan aan de collaboratieve schrijfoopdracht, kunnen de studenten de strategieën die ze tijdens het observeren hebben geleerd, inzetten en expliciet maken. Dat geeft ze de kans om hun motivatie en het geloof in zichzelf in een veilige en door de docent gestuurde leeromgeving om te zetten naar een succesbeleving.

14.

Een digitale schrijfhulp voor studenten ter bevordering van het schrijfproces: op weg naar een meer efficiënte student-docent-interactie?

Lieve de Wachter en Margot D’Hertefelt

Instituut voor Levende Talen, KU Leuven

@ Lieve De Wachter: lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be

@ Margot D’Hertefelt: margot.dhertefelt@ilt.kuleuven.be

Studenten aan Vlaamse universiteiten en hogescholen ervaren vaak problemen met het schrijven van teksten, ongeacht de opleiding die ze volgen (De Wachter & Heeren 2011; Peters & Van Houtven 2010). Een behoeftanalyse heeft duidelijk gemaakt dat de twee grootste struikelblokken ten eerste coherentie en cohesie en ten tweede het hanteren van een academische schrijfstijl zijn. Een derde probleemveld, zij het in mindere mate, is spelling (Berckmoes & Rombouts 2009; De Wachter & Heeren 2011; Peters & Van Houtven 2010). De meeste fouten die studenten maken, zijn te wijten aan een zwakke beheersing van die drie dieperliggende ‘lagen’.

De schrijfvaardigheid van studenten vormt echter niet alleen een uitdaging voor de studenten zelf, maar ook voor de docenten die bij het schrijfproces betrokken zijn. Ondanks het feit dat schrijfvaardigheid in verschillende opleidingen (beperkt) aan bod komt, blijven veel studenten immers dezelfde fouten maken, waardoor docenten genoodzaakt zijn om steeds dezelfde feedback te geven. Dat brengt frustraties en tijdverlies met zich mee. Dat gevoel wordt bovendien versterkt doordat docenten merken dat de ‘transfer’ tussen hun uitleg en het schrijfproduct in veel gevallen moeilijk verloopt: bij veel studenten is er in de loop van hun studies immers weinig verbetering in hun schrijfvaardigheid te merken.

Zowel vanuit het perspectief van de student als dat van de docent is er nood aan een schrijfbegeleiding die de student ondersteunt doorheen zijn schrijfproces en die de docent helpt om op een meer efficiënte manier feedback te geven. In deze bijdrage willen we graag dieper ingaan op een online schrijfhulp, de ‘Schrijfhulp Nederlands’. Die wordt ontwikkeld binnen het kader van het Onderwijsontwikkelingsfonds (OOF)-project ‘Elektronisch platform wetenschappelijk schrijven’ aan het Instituut voor Levende Talen (KU Leuven) en

GOOD PRACTICES 14

kan worden gebruikt door alle studenten van de KU Leuven Associatie³. Het project is er specifiek op gericht om aan de hierboven geschetste noden tegemoet te komen.

Op basis van de bevindingen uit de behoefteanalyses, onderscheidt de schrijfhulp drie 'lagen' waarop de student zijn/haar tekst kan nakijken: (1) structuur en opbouw, (2) stijl en (3) spelling. Per 'laag' wordt de tekst geanalyseerd voor een aantal typische tekstkenmerken die ermee samenhangen. Voor structuur en samenhang krijgt de student eerst algemene informatie over zijn tekst, namelijk het aantal zinnen, woorden en alinea's en een complexiteitsindex. Die index hangt samen met de leesbaarheid van de tekst en wordt berekend aan de hand van de gemiddelde woord- en zinslengte en de woordfrequentie van de gebruikte woorden. Naast die algemene informatie krijgt de student ook een indicatie van de gebruikte zins- en alineaalengte, een overzicht van de meest frequente woorden van zijn tekst en de vaak terugkerende beginzinspatronen. Ook worden de verwijswwoorden en signaalwoorden in de tekst aangeduid. Voor het tweede aspect, stijl, duidt de schrijfhulp passieven, nominalisaties (combinaties van *het* gevolgd door een infinitief), persoonlijk en omslachtig taalgebruik en informele, formele, archaïsche en vage woorden onder de knop 'woordgebruik' aan. De laatste 'laag' focust op tikfouten, de schrijfwijze van een aantal homoniemen (zoals *ten slotte* versus *tenslotte*) en afkortingen. Werkwoordspelling wordt niet aangeduid. Daarvoor moet er immers aan *Natural Language Processing* en zins- en tekstontleding worden gedaan, wat vrij complex en omslachtig is en bovendien de responsnelheid van de schrijfhulp zou vertragen.

De schermafbeelding op de volgende pagina illustreert hoe de schrijfhulp een ingevoerde tekst analyseert en voorziet van feedback, in dit geval voor passiefgebruik onder de laag 'Stijl':

³ De 'Schrijfhulp Nederlands' is beschikbaar op de website <http://ilt.kuleuven.be/schrijfhulp>. Leden van de KU Leuven Associatie dienen zich in te loggen met hun personeels- of studentennummer en paswoord. Toegang voor personen buiten de KU Leuven Associatie is voorlopig niet mogelijk. Het is wel mogelijk om een gastlogin aan te vragen.

KU LEUVEN Contact Wie-is-wie Organigram Bibliotheken Toledo Intranet KU Leuven English

ONDERWIJS ONDERZOEK MAATSCHAPPELIJKE ROL OVER KU LEUVEN CAMPUSSEN

Interfacultair Instituut voor Levende Talen

Stijl - passieven

Structuur en samenhang

↓

Stijl

Passieven

Het + Infinitiefvorm

Persoonlijk taalgebruik

Omstachtig taalgebruik

Woordgebruik

↓

Spelling

Een wetenschappelijke tekst is meestal **neutraal, objectief**. Veel schrijvers gebruiken daarom passiefconstructies met 'worden'.

- Passiefconstructies zijn **nuttig** als je de nadruk wilt leggen op 'wat' of 'hoe' iets onderzocht is in plaats van op 'wie' het onderzocht heeft.
- Te **veel** passiefconstructies maken een tekst echter stroef en zwaar. De zin *Beck (1990) maakt gebruik van dat onderzoek* leest bijvoorbeeld een stuk vlotter dan de passiefzin *Van dat onderzoek wordt door Beck (1990) gebruikgemaakt*. Zorg daarom voor voldoende **variatie** tussen passieve en niet-passieve (of actieve) zinnen.

Wil je meer informatie over het gebruik van passieven in een tekst, [klik dan hier](#).

Die methode van Flesch is echter enkel toepasbaar op het Engels. Dat was de reden voor de Wageningse socioloog Wouter Douma om in 1960 een alternatieve 'Flesch Reading ease'-formule op te stellen die ook voor het Nederlands bruikbaar was. Hieruit blijkt dat de getallen die vermenigvuldigd moeten **worden** met de gemiddelde zinslengte en de gemiddelde woordlengte, lager liggen dan in Flesch' oorspronkelijke formule. De verklaring daarvoor is dat in Nederlandse teksten de gemiddelde woord- en zinslengte tien procent hoger ligt dan in Engelse teksten (Geeraerts, 2005). Douma rechtvaardigde zijn vernieuwde formule enkel door te verwijzen naar de toenmalige redacteur van Het Beste, die een uitbreiding van tien procent hanteerde wanneer hij vertaalde artikels uit Reader's Digest opnam. Tegenwoordig gaat men echter uit van een uitbreiding met 5 procent. Dat maakt de juistheid van de formule wel wat betwistbaar.

Door leesbaarheidsonderzoeken zoals die van Flesch-Douma, **wordt** het leesbaarheidsonderzoek ook nu nog vooral in verband gebracht met onderzoek rond de jaren 50 van de vorige eeuw. De Flesch-Douma-methode kreeg echter ook veel tegenkantingen. Zo schrijven Van De Mierop, De Loenen en Deboutte (2011) letterlijk: "Dat de Flesch-Douma-formule echter niet volstaat om de moeilijkheidsgraad van een tekst te voorspellen, blijkt duidelijk uit leesbaarheidsonderzoek." De kritiek op de Flesch-Douma-test houdt de volgende elementen in: het is oppervlakkig, houdt geen rekening met coherentierelaties, de score verlaft de verschillen tussen de tekstdelen, de inschatting gebeurt enkel op het vlak van het niveau en er **wordt** voorbijgegaan aan tekstgenres en tekstdoelen (Mondelinge mededeling). Een andere reden om te twijfelen aan de juistheid van de Flesch-Douma-formule, is het feit dat de formule het zeer simpel laat lijken een tekst leesbaarder te maken: je maakt van een zin twee zinnen of zet een komma in plaats van een punt en de tekst krijgt meteen een betere leesbaarheidsscore. De fout die naar boven komt uit de leesbaarheidsformule van Flesch-Douma, is dat het (weliswaar onmiskenbare) verband dat er is tussen enerzijds woord- en zinslengte en anderzijds tekstbegrijpelijkheid, zonder enige aarzeling beschouwd **wordt** als een oorzakelijk verband.

Een andere leesbaarheids-test is de Cloze-toets als meetinstrument voor begriprijke lezen, waarmee onder andere Bormuth (1966), en, in ons taalgebied, Van Hauwermeiren (1975) en Zondervall (1976) het begrip leesbaarheid. Bij de standaard Cloze-procedure **worden** systematisch woorden weggehaald die op een vaste afstand van elkaar staan. Naast de 'open' standaard komen ook meerkeuzevarianten voor, als een vereenvoudiging van de test. Terwijl de leerling in de open variant zelf een woord moet

De schrijfhulp corrigeert de mogelijke fouten van studenten niet, maar markeert die in de tekst en voorziet ze van feedback in de vorm van algemene informatie, tips en concrete voorbeelden. Op die manier wordt de student bewust gemaakt van veelvoorkomende foutenpatronen in zijn tekst en wordt zijn leerproces gestimuleerd. Bovendien kan hij zelf kiezen om zijn tekst in het tekstveld aan te passen of niet, zodat hij steeds verantwoordelijk blijft voor zijn eigen schrijfproduct. De schrijfhulp bevordert daarnaast de zelfredzaamheid en de autonomie van de student (zie ook Burstein, Chodorow & Leacock 2004) en begeleidt hem aan de hand van procesgerichte feedback in plaats van een productevaluatie (zie ook William, Lee, Harrison & Black 2004; Sommers 1982). De feedback is daarenboven geïndividualiseerd en richt zich enkel op de belangrijkste problemen, zodat de gegeven informatie steeds overzichtelijk en beknopt blijft (zie ook Sommers 1982).

GOOD PRACTICES 14

Hoewel het project nog niet is afgelopen, is de schrijfhulp al in gebruik. Voorlopig werden al meer dan zestig studenten online bevraagd en daaruit blijkt dat alle studenten de schrijfhulp zeer relevant vinden voor hun opleiding. Van de drie 'lagen' vinden ze structuur en samenhang het nuttigst, gevolgd door stijl en als laatste spelling. Zoals hierboven al is beschreven, is het doel van het openstellen van de schrijfhulp om de fouten in de teksten van de studenten te reduceren. Op die manier kan de docent ingaan op dieperliggende problemen, zoals een gebrek aan inhoudelijke logica in de tekst van de student. Om echter meer uitgebreid na te gaan of de schrijfhulp leidt tot kwalitatief betere teksten en er bijgevolg voor zorgt dat de interactie tussen docent en student efficiënter verloopt, zal er in het tweede semester van dit academiejaar een effectstudie worden uitgevoerd bij de verschillende partnerinstellingen die betrokken zijn bij het project.

Met onze *good practice* willen we graag bijdragen aan de verschillende initiatieven die worden ontwikkeld om de schrijfvaardigheid van studenten te bevorderen. Met de ontwikkeling van de schrijfhulp tonen we aan dat een digitale schrijfhulp die gebruikmaakt van procesgerichte feedback de schrijfvaardigheidsontwikkeling van studenten op een efficiënte manier kan ondersteunen en er bovendien toe kan leiden dat de feedbackmomenten tussen de student en de docent doelgerichter worden.

Geraadpleegde literatuur

- Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2009). *Rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Linguapolis/Universiteit Antwerpen.
[http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.pdf]
- Burstein, J., Chodorow, M. & Leacock, C. (2004). Automated essay evaluation: the *Criterion* online writing service. *American association for artificial intelligence*, 3, 27-35.
- De Wachter, L. & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Interfacultair Instituut voor Levende Talen (ILT)/KU Leuven.
[https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoeftanalyse_TaalVaST.pdf]

- Peters, E. & Van Houtven, T. (2010). De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes. In: Peters, E. & Van Houtven, T. (red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* (pp.71-85). Leuven: Acco.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in education*, 11(1), 49-65.

15.

Taal (om te) leren. Onderzoeken en onderzoekstaal

Heleen Wientjes en Marion Maaswinkel
COL-Universiteit Utrecht
@ Heleen Wientjes: H.Wientjes@uu.nl

Praktijkervaring als voedingsbodem voor procedurele kennis, declaratieve kennis en toenemende handelingsbekwaamheid van jonge onderzoekers.

De casus hieronder is een voorbeeld hoe leerlingen ervaring opdoen als onderzoeker onder gebruikmaking van ‘normale’ alledaagse taal. In dat proces leren ze zowel iets over, in dit geval, de Engelse syntaxis (declaratieve kennis), als over het proces van onderzoeken (procedurele kennis), terwijl ze tegelijk door het onderzoeken hun handelingsbekwaamheid vergroten. Daarbij komt wat de docent waarnam, namelijk dat het haar opvalt “hoe gretig leerlingen op zo’n manier van werken reageren”: actief dingen uitzoeken motiveert kennelijk. Belangrijk in dat verband is ook dat het onderzoek gaat over een onderwerp dat op dat moment voor de leerlingen een zekere praktische relevantie heeft: het is hun actuele school-taak om over het onderwerp het een en ander te leren.

Leeswijzer:

In de linker kolom staat het doorlopend lesverslag van de docent. De bijdrage van de docent daarbinnen wordt cursief weergegeven. Voor dit artikeltje is aan die beschrijving de ordening in verschillende onderzoeksfases toegevoegd – in de paginabrede rijen. Zo wordt duidelijk hoe zo’n ‘vanzelfsprekend’ proces de specifieke onderzoekstructuur vertoont. In de rechterkolom staat een aantal reflecties op dat onderzoeksproces.

Oriënteren op het onderzoeksthema (de vragende vorm in het Engels)	
<i>Docent: Wat betekent dat: ‘vragend maken’?</i>	
Leerlingen (Iln): Daar weten de Iln goed antwoord op te geven: van een bevestigende zin een vragende zin maken.	
<i>Verzin eens een paar vragen in het Engels.</i>	
“What’s your name?, How are you today?, Can you help me?, Are you okay?, enz.	

<i>In het Nederlands maak je van 'Hij schrijft een brief' → 'Schrijft hij een brief?'. In het Duits maak je van 'Er schreibt einen Brief' → 'Schreibt er einen Brief?' Kun je in het Engels van 'He writes a letter' ook maken → 'Writes he a letter?'</i>	Opmerken dat er iets is dat verwondering wekt – een <i>'hé, wacht even, hoe zit dat eigenlijk?'</i>-moment.
De meeste lln vinden dat dat kan. Een paar twijfelen, vinden dat het niet zo goed klinkt, maar weten niet hoe het dan wel zou moeten.	Een witte plek in kennis identificeren.
Onderzoeksvraag	
<i>Hier valt wat te onderzoeken. Wat is de onderzoeksvraag?</i>	In plaats van “<i>lees § 4.2 en maak de oefening</i>” geeft de docent hier de aanzet tot zelf uitzoeken – met als eerste noodzakelijke stap: precies formuleren wát er dan uitgezocht moet worden...
[Met wat heen en weer praten komt dit eruit:] <i>Hoe gaan we erachter komen of zo'n vraag als 'Writes he a letter?' een goede Engelse vraag is?</i>	... de onderzoeksvraag dus...
Een leerling stelt voor in de teksten van het textbook te gaan zoeken naar hoe de vragen er daar uitzien.	... en meteen daarop spontaan een aanzet tot het bepalen van de onderzoeksmethode.
Methode van onderzoek en onderzoeksoptzet	
<i>Goed idee! Ik stel voor dat ze in tweetallen van alle vragen die ze tegenkomen steeds het eerste woord opschrijven, om na te gaan waar een Engelse vraag mee kán/mag beginnen. De lln mogen vragen halen uit de eerste twee hoofdstukken.</i>	Hier had de docent ook de vraag kunnen stellen “Waar ga je dan precies naar kijken bij die vraagzinnen?” Ze geeft nu al het een en ander weg van de preciezere onderzoeksoptzet, waar leerlingen mogelijk ook zelf achter hadden kunnen komen.

GOOD PRACTICES 15

Verzamelen onderzoeksdata	
Er worden heel veel woorden genoteerd: what / do / can / has / why / is / where / are / does / how / may / am / have / must / could / who / would / when....	Data verzamelen
<i>Wat valt er op?</i>	Eerste begin data-analyse
Er komen geen 'gewone werkwoorden' zoals write/ work / love / run / play / like voor aan het begin van een vraag. Dus 'Writes he a letter?' is misschien toch geen goed Engels.	De kiemfase van een antwoord op de onderzoeksvraag, de mogelijke conclusie ; je zou hier ook kunnen spreken van een hypothese : er ontstaat een vermoeden van de richting waarin een antwoord op de onderzoeksvraag gezocht zou kunnen worden: want, staat er dan misschien altijd iets specifiek aan het begin van een vragende zin?
<i>Als we nu eens nagaan welke werkwoorden er dan wel voorkomen aan het begin van een vraag? Kunnen we die misschien in categorieën verdelen?</i>	De docent geeft niet 'het' antwoord maar geeft een weg aan waarlangs de lln. zélf tot een antwoord kunnen komen.
Data-analyse ↔ ordening	
Eerst in groepjes van vier en daarna samen maken we een overzichtje: ◦ am, is, are: vormen van 'to be'. ◦ have, has: vormen van 'to have' ◦ do, does: vormen van 'to do' ◦ can, must, may, would, could: hulpwerkwoorden ◦ why, where, who, how, when: vragende voornaamwoorden <i>Samen geven we de categorieën een naam. Daar moeten de lln wel mee geholpen worden, omdat de grammaticale termen daarvoor niet zo bekend zijn.</i>	
De weg van data-analyse (concreet) naar formuleren conclusie (abstracter, algemeen geldig)	
Alleen met woorden uit deze groepen mogen Engelse vragen dus beginnen. ◦ Een vorm van 'to be' mag je dus naar voren halen om er een vraag van te maken: 'She is happy' → 'Is she happy?'	De weg naar de conclusie werd al eerder ingeslagen - bij het je afvragen 'wat valt hier op'. Nu loopt

◦ We bekijken de vragen met 'have' en 'has' nog eens goed en ontdekken dat er wel altijd een 'got' bij moet staan in de zin, dus: Een vorm van 'to have' mag je naar voren halen, maar alleen als er 'got' bij staat. 'We have got a dog' → 'Have we got a dog?' ◦ Een hulpwerkwoord mag je dus naar voren halen voor een vraag: 'They can help us → Can they help us?' <i>Dit zijn drie zeer bijzondere groepen werkwoorden, waar de lln veel aan zullen hebben in het Engels. Deze werkwoorden verdienen een heldennaam. De lln mogen een naam verzinnen en zij noemen de werkwoorden binnen deze drie groepen de superwerkwoorden (= vormen van be, vormen van have + got, hulpww)</i> <i>Hoe zit het dan met de vormen van 'to do', de vierde categorie? Daar moeten de lln goed over nadenken. Maar ze komen eruit:</i> Als er geen superwerkwoord in de zin staat, dus als je niets hebt om naar voren te halen, gebruik je blijkbaar 'do' of 'does' om de vraag mee te beginnen. 'We write a letter' wordt dus niet 'Write we a letter?', maar 'Do we write a letter?' 'Mary walks home' wordt dus niet 'Walks Mary home?', maar 'Does Mary walk home?'	dat denken verder: er komen de eerste 'dus'-formuleringen – de eerste veralgemeningen van delen van het databestand. De aard van de begeleiding is specifiek voor deze vorm van denkend leren en lerend denken: de docent wijst een weg, geeft niet 'het' antwoord. Het is een voorbeeld van 'scaffolding': het denken ondersteunen; uitdrukkelijk niet: uit handen nemen.
Conclusie	
<i>Uiteindelijk concluderen de leerlingen:</i> Om een zin vragend te maken, haal je naar voren: het superwerkwoord (vorm van be / vorm van have als er got bijstaat / hulpww). In andere gevallen begin je met do/does en zorg je dat daarna het hele werkwoord volgt, zonder –s.	

Twee reflecties nog als afsluiting

In het hier beschreven proces ligt de focus op het verwerven van declaratieve kennis, en wordt ‘onderzoeken’ gebruikt als werkvorm. Vaak wordt daarvoor de term ‘*onderzoekend leren*’ gebruikt. Het is net iets anders dan ‘*leren onderzoeken*’ – maar kan een opmaat daartoe worden. Want vanuit ervaringen als deze kunnen gaandeweg ook de ins en outs van het onderzoekers-ambacht bewust gemaakt worden, waaronder de terminologie. Zo kan een volgende keer de docent vragen “hoe pakten jullie dat vorige keer ook al weer aan?” – en dan benoemen: ‘onderzoeksvraag’, ‘manier of methode van onderzoek’ etc. (procedurele kennis) Gaandeweg leren ze, mét het onderzoeken, in de loop van de zes jaar ook de taal van het onderzoek - van eenvoudig tot complex; en ze kunnen die onderling en met al hun verschillende vakdocenten met toenemend gemak hanteren. En zeker niet het minst belangrijk: de termen kregen door de ervaring een levende betekenis: de leerlingen weten waar ze het over hebben.

Wat de leerlingen in dergelijke processen bovendien aan den lijve voelen is dat onderzoeken niet iets heel bijzonders, moeilijks en indrukwekkends is, slechts voor weinigen weggelegd, maar gewoon iets wat je kunt leren. En meer nog dan dat: het is prettig om te doen, vinden veel leerlingen: lekker lastige dingen uitzoeken.

RUIMTE VOOR NOTITIES



INTERACTIE(F) 2014



Universiteit Utrecht

Met dank aan

Educational and Learning
Sciences

Maarten van der Burg en
Annelies Kappers voor de
omslagfoto

De sprekers van
*Leerling-docent-interactie bij
schrijven in de vakken:
een ontmoeting tussen
wetenschap en praktijk*

Marleen Pardoel (MA)

Onder redactie van

Jacqueline Evers-Vermeul
Rick de Graaff
Harmen Schaap
Gerdineke van Silfhout

ISBN: 978-90-821778-0-0