

Praktijkgericht onderzoek bij de ontwikkeling van actief en zelfstandig leren binnen het schoolvak Nederlands

P. H. van de Ven, J. Martens en J. Imants

Samenvatting

Een vakgroep van leraren Nederlands ontwikkelde samen met een opleider/onderzoeker nieuwe werkvormen voor schrijfonderwijs die aansluiten bij een didactiek van leren leren. Het ontwikkelproces verliep in twee cycli, één van probleemanalyse en één van ontwikkelen, uitproberen, evalueren en aanpassen van nieuwe werkwijzen. De cycli zijn systematisch gedocumenteerd. Leerlingen vormen daarbij belangrijke bronnen van informatie. Het project resulteert in enkele beproefde, nieuwe werkwijzen die zich vooral kenmerken door interactie tussen leerlingen bij het reflecteren op, en het herschrijven van teksten. De interactie is tevens een belangrijke leeractiviteit voor de betrokken docenten.

1 Inleiding

Vanaf de introductie van de Tweede Fase in het voortgezet onderwijs staat het Studiehuis ter discussie. Leraren, schoolleiders en ook lerarenopleiders vragen zich af hoe aan dit Studiehuis een invulling te geven. Het in organisatorische zin vormgeven aan de zelfstandigheid van leerlingen krijgt in de dagelijkse klas- en schoolpraktijk veel aandacht. Tegelijk laten evaluatie- en monitorstudies zien dat de didactische vormgeving van activerende instructie en van zelfstandig leren van leerlingen moeizaam of niet van de grond komen (Inspectie van het Onderwijs, 2001; Tweede Fase Adviespunt, 2001). De zelfstandigheid van de leerling krijgt vooral gestalte in organisatorische aspecten van zelfstandig werken. Het betreft studieplanners en zelfstudieruimtes in scholen, al dan niet met ict-voorzieningen, en werkopdrachten in schoolboeken die het leergedrag van de leerlingen gedetailleerd voorschrijven. Het project "Vormgeven aan actief en zelfstandig leren in de schoolvakken" (in het vervolg AZL-pro-

ject genoemd) is een 'partnership' van scholen voor voortgezet onderwijs en het Instituut voor Leraar en School (in het vervolg ILS). In het project wordt veel waarde gehecht aan de ontwikkeling van het vermogen tot zelfstandig leren en kritisch denken bij de leerlingen. In tegenstelling tot de huidige praktijk, met het accent op zelfstandig werken en algemene vaardigheden, wordt gezocht naar mogelijkheden om zelfstandig leren gestalte te geven in het onderwijs in de klas binnen de schoolvakken.

De invoering van de Tweede Fase (1999) legt doelen en inhouden van onderwijs vast. Voor het schoolvak Nederlands zijn daarbij keuzes gemaakt die voor het onderdeel schrijfonderwijs inhouden dat het:

- onderwijs is in gedocumenteerd schrijven;
- zich richt op drie tekstsoorten: uiteenzetting, betoog, beschouwing;
- zich niet alleen richt op de tekst, maar ook op het schrijfproces, wat onder meer betekent dat het onderwijs zich richt op het schrijven, bespreken en herschrijven van teksten.

Dit onderwijs beoogt leerlingen te maken tot zelfstandige schrijvers die greep hebben op hun schrijven via reflectie op schrijfproduct en schrijfproces. Als zodanig past het in de Studiehuisdoelstelling van leren leren. In dit artikel wordt beschreven hoe leraren Nederlands en een opleider/onderzoeker samenwerken bij het ontwikkelen van een didactiek voor schrijfonderwijs die het actief en zelfstandig leren van leerlingen gestalte geeft. De onderzoeksvragen zijn:

- Hoe kan een schrijfopdracht zo worden ingevuld dat leerlingen op hun eigen schrijven reflecteren?
- Welke rol speelt het ontwikkelen en beproeven van deze schrijfopdracht bij het leren van de betrokken leraren?

Dit artikel geeft eerst enige informatie over het AZL-project. Daarna wordt een kader geschetst waarbinnen het praktijkgerichte

onderzoek voor het schoolvak Nederlands begrepen kan worden. Aan bod komen uitgangspunten voor zelfstandig leren en een bijpassende benadering van het schrijfonderwijs, de professionele ontwikkeling van leraren, en de rol van onderzoek bij de ontwikkeling van het voorgaande. Vervolgens wordt de ontwikkeling en beproeving van een schrijfo opdracht besproken in twee stappen: ten eerste de probleemverkenning, en daarna de ontwikkeling en beproeving. Bij elke stap komen de gehanteerde methoden aan bod, waarbij aandacht wordt besteed aan de werkwijzen voor het ontwikkelwerk en voor het onderzoek, en aan de onderzoeksresultaten. Daarbij maken we onderscheid tussen het leren van de leerlingen en het leren van de leraren. Omwille van de beschikbare ruimte, ligt bij de presentatie van onderzoeksresultaten het accent op het leren van de leerlingen. Bij de conclusies worden deze twee niveaus van leren weer op elkaar betrokken.

2 Het AZL-project

Het project “Vormgeven aan actief en zelfstandig leren in de schoolvakken” startte met een pilotfase in het schooljaar 2000/2001, liep drie jaar tot en met 2003/2004 en bevindt zich nu in een vervolgfase van drie jaar. Het project gaat in op de vraag van leraren, schoolleiders en opleiders, hoe binnen de schoolvakken vorm te geven aan de uitgangspunten van het studiehuis. In het project vormt kennis over het leren van vakinhouden een startpunt voor het ontwikkelen van onderwijs gericht op actief en zelfstandig leren. Het project is een partnership met drie scholen¹, daarnaast kunnen leraren uit andere scholen deelnemen. Gegeven de vakspecifieke benadering van actief en zelfstandig leren in het project, is het werk georganiseerd in “vakgroepen” voor uiteenlopende schoolvakken. In een vakgroep werken opleiders/onderzoekers van het instituut, en leraren uit voornamelijk de bovenbouw havo/vwo met elkaar samen. Deze vakgroepen ontwikkelen onderwijs, proberen dat uit en evalueren het, met als centrale focus het zelfstandig leren door de leerlingen (Imants & Kamp, 2001; Imants & Verbeet, 2003). Het project kent

dan ook drie samenhangende doelen:

- het ontwikkelen en beproeven van werkwijzen voor actief en zelfstandig leren;
- de professionele ontwikkeling van leraren;
- het ontwikkelen van kennis met betrekking tot het voorgaande.

Vanuit de constatering dat bestaande methodes voor de Tweede Fase nauwelijks werkwijzen en opdrachten voor zelfstandig leren bieden, zijn de vakgroepen min of meer bij het nulpunt begonnen: bij het ontwikkelen en beproeven van werkwijzen voor zelfstandig leren. Het ontwikkelen en beproeven van deze opdrachten vormt voor de betrokken leraren (en opleiders) een intensief leerproces. Aldus vindt in het project leren plaats op drie samenhangende niveaus van betrokkenen: leerlingen, leraren en opleiders. Hierna worden uitgangspunten voor de benadering van leren besproken. Omwille van de focus van dit artikel op de concrete gang van zaken in de vakgroep Nederlands, beperken we ons tot een beknopte weergave van enkele hoofdzaken.

3 Leren door de betrokkenen, in samenhang

3.1 Het leren van de leerlingen

Het project focust op de ontwikkeling van het vermogen van leerlingen tot zelfstandig leren en kritisch denken. Het gaat om leren als actief en constructief proces, waarbij de lerende zelf een belangrijke rol speelt in het filteren en selecteren van informatie, en bij het interpreteren en integreren van deze informatie in bestaande kennis. Het gaat om het inrichten van krachtige leercontexten, inclusief hanteerbare opdrachten voor leerlingen en handleidingen voor docenten, waarbij een balans wordt bereikt tussen sturing door de docent en sturing door de leerling (Geerligts & Van der Veen, 2001; Vermunt, 1998; Verschaffel & De Corte, 1998). Het is niet ongebruikelijk dat leraren een activerende werkvorm toepassen voor variatie ten opzichte van de klassikale instructie, en om de leerlingen langs die weg te motiveren. In de klassikale instructie komt dan de eigenlijke leerstof aan bod en bij de activerende werkvorm wordt “iets leuks” gedaan. In het AZL-

project wordt gepoogd om werkwijzen te ontwikkelen waarin leerlingen zich via actief en zelfstandig leren de verplichte leerstof eigen maken. Actief en zelfstandig leren is hier gericht op vakspecifieke vaardigheden die binnen het vakonderwijs ontwikkeld worden. Dit zelfstandig leren vindt als eerste plaats binnen de klas, in directe interactie met de medeleerlingen en de leraar. In samenhang daarmee kan ook buiten de klas aan de leertaken gewerkt worden. Een gerichte instructie door de leraar is van groot belang om de leerlingen voldoende basis te geven om actief en zelfstandig met de leertaak aan het werk te gaan. Deze praktijk staat haaks op een opvatting die in gesprekken met leraren vaak te horen is. Volgens deze ‘common sense’-opvatting zouden zelfstandig leren en instructie elkaar eerder uitsluiten. Daarnaast speelt de leraar ook een belangrijke rol als coach tijdens het werk aan de leertaak door de leerlingen, en bij de tussen- en nabespreking van hun vorderingen. Bij de leerresultaten gaat het om wat en hoe leerlingen leren. De effectiviteit van het onderwijs in termen van toetsresultaten staat hierbij niet voorop, wat onverlet laat dat volwaardig belang gehecht wordt aan het beheersen van de leerstof door de leerling.

Voor de ontwikkeling van een werkwijze voor zelfstandig leren bij schrijfvaardigheid betekent dit het volgende. De leerlingen dienen instructie te krijgen over de fasen van het schrijfproces en over de kenmerken van schrijfproducten zoals betoog, beschouwing en uiteenzetting. Ze dienen instructie te krijgen hoe zij teksten moeten voorbereiden, uitwerken en bespreken, en vervolgens hoe ze commentaar op een eerste versie moeten verwerken. Op basis van deze instructie moet verhelderd worden hoe ze zelfstandig aan deze taken kunnen werken, en met name ook hoe ze daarbij elkaar kunnen ondersteunen. Dit alles impliceert ook dat de docenten een keuze moeten maken tussen diverse benaderingen van schrijfvaardigheidsonderwijs.

We maken een onderscheid tussen proceduristische, cognitieve en sociaal-interactionistische benaderingen, die verschillen in didactische aanpak en in onderliggende epistemologie (Hillocks, 1995; Hoel, 2000; Van de Ven, 2004), waarbij in de vakgroep

Nederlands de voorkeur uitgaat naar een sociaal-interactionistische benadering. Epistemologisch gezien, oriënteert die benadering zich op een sociaal-constructivistische kennisdefinitie. Voor schrijven betekent dit dat tekstconventies worden beschouwd als sociale constructies, en dat schrijven neerkomt op ‘entering a discourse’ (Bruffee, 1984), waarbij interactie dient om de regels van de ‘discourse community’ te leren kennen. ‘Collaborative learning’ is dan ook een belangrijk kenmerk van de aan deze opvatting gekoppelde didactiek. Interactie stimuleert reflectie en stimuleert feedback in de vorm van leerlingrespons (Sperling, 1994). “In een sociaal-interactionistische benadering wordt schrijven gezien als een sociale handeling waarin de schrijver, om te worden begrepen, voortdurend onderhandelt met de lezer” (Hoel, 2000, p. 41).² Het onderhandelen met een lezer past bij de didactiek van het zelfstandig leren. Het geeft de leerling feedback, zet aan tot reflectie en draagt zo bij aan het greep krijgen op het eigen schrijven.

Binnen deze invulling van het schrijfvaardigheidsonderwijs is een belangrijke rol weggelegd voor ‘tutoring’. Onder tutoring verstaan we een vorm van samenwerking waarin de ene leerling (de ‘tutor’) de andere (de ‘tutee’) begeleidt. Uit onderzoek en praktijkervaring blijkt dat zowel tutor als tutee van tutoring kunnen leren (Eckringa, 1994; Molenaars, 1994; Parr & Townsend, 2002). De tutor leert omdat hij/zij de stof moet uitleggen, zich bewust moet worden van een leerprobleem, kortom de leertaak op een “abstract” niveau moet aankunnen; de tutee profiteert van individuele aandacht, van specifieke hulp voor de eigen problemen. Beide profiteren van de gevoerde dialoog die denken en “interne dialoog” stimuleert. Taal is niet alleen overdragen, maar ook en vooral vormgeven van gedachten. Taalgebruik, interactie, ondersteunt het ontwikkelen van gedachten, het verwerven van kennis, het oplossen van problemen (Bruffee, 1984; Hoel, 2000).

3.2 Het leren van de leraren

Het leren van leraren vindt in belangrijke mate plaats in interactie met de leerlingen en collega’s, binnen de context van de klas en de

school (Imants, 2003a). We gaan ervan uit dat leraren een ‘practicality ethic’ hanteren bij de waardering van nieuwe werkwijzen en methoden (Doyle & Ponder, 1977). De opbrengsten van vernieuwingswerk moeten snel op leerling- en klassenniveau zichtbaar worden, nieuwe werkwijzen moeten gemakkelijk ingepast kunnen worden in bestaande routines, en de opbrengsten moeten voor leraren in een redelijke verhouding staan tot de geleverde inspanningen. Een volgend uitgangspunt is dat de doelmatigheidsverwachting van leraren in hun werk met leerlingen en collega’s, ofwel de mate waarin leraren verwachten taken met succes te kunnen uitvoeren, een belangrijke rol speelt bij het succesvol invoeren van nieuwe didactische werkwijzen in de klas (Bandura, 1986; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). De volgende vuistregels voor het werk in de vakgroepen zijn hieruit afgeleid (Imants, 2003b):

- De nieuwe werkwijzen moeten aansluiten bij door de leraren zelf ervaren problemen, en bij mogelijkheden tot ontwikkeling die de leraar zelf als wenselijk en mogelijk ziet.
- De opbrengsten van het werk aan de vernieuwing moeten door de leraar zelf kunnen worden vastgesteld. Ze moeten de waarde van de nieuwe werkwijzen direct kunnen ervaren in het werk met leerlingen.
- De beloning voor de geleverde inspanning moet niet te lang op zich laten wachten. Dat betekent dat de vernieuwing in kleine en beheersbare, maar op zichzelf betekenisvolle eenheden moet worden aangepakt.
- Leraren leren het makkelijkst en het meest van en met collega’s die in vergelijkbare situaties en posities werkzaam zijn, wat betekent dat de vernieuwing moet uitdagen tot samenwerking. De samenwerking moet in directe relatie tot het werk met leerlingen vorm krijgen.

Tot slot veronderstellen we dat er een directe relatie is tussen het leren van de leraar en het leren van de leerling. Om leerlingen goed te kunnen aansturen en begeleiden bij actief en zelfstandig leren, is het van belang dat leraren zelf beschikken over ervaring met en inzicht

in de problemen waar leerlingen in een dergelijk leerproces tegenaan lopen. Dat betekent dat leraren het proces van leren volgens deze didactische werkwijzen zelf doorlopen moeten hebben. Het werk in de vakgroep vormt een leercontext waarin de leraar zichzelf voorbereidt op het werk met de leerlingen in de klas aan de in de vakgroep ontwikkelde leertaak (Imants, 2003b).

3.3 Leren en onderzoek

Een volgend uitgangspunt voor het leren van nieuwe didactische werkwijzen door leraren is dat systematische reflectie in dat leren een centrale rol speelt. Onder reflectie wordt een proces verstaan waarlangs leraren op bewuste en onderzoekende wijze de eigen doelen, werkwijzen en resultaten kritisch analyseren (Korthagen, 1999; Zeichner, 1993). Systematische reflectie moet voldoen aan twee voorwaarden. Deze zijn:

- De reflectie is gebaseerd op informatie over het leren van de leerlingen en het eigen handelen.
- De reflectie is gebaseerd op intersubjectieve interpretatie van deze informatie door discussie en uitwisseling met collega’s (Imants, 2001, 2003a).

Centrale elementen in het project zijn de onderzoeksmatige activiteiten in de vakgroep, dat wil zeggen systematische verzameling en analyse van informatie en de collegiale reflectie op de resultaten daarvan (Kelchtermans, 2001; Ponte, 2002; Van de Ven, 2001). De werkwijze van het project oriënteert zich op een aan Huberman (1995) ontleende cyclus voor professionele ontwikkeling. Deze cyclus is uitgebreid met de onderzoeksmatige activiteiten die tijdens de cyclus worden uitgevoerd en die mede aan de professionele ontwikkeling ten grondslag liggen (Imants, 2003b). Het gaat hierbij uiteraard om een ideaaltypische weergave van het proces van professionele ontwikkeling op basis van onderzoeksactiviteiten door de betrokkenen.

Het verzamelen, analyseren en interpreteren van informatie heeft in de cyclus van een vakgroep een driedelige functie: monitoring van ontwikkelwerk, systematisering van reflectie, en basis voor kennisvermeerdering. De dataverzameling en -analyse moet zo

worden ingericht dat de drie functies tegelijkertijd aandacht krijgen. Dat is bijvoorbeeld mogelijk bij:

- het volgen van het leerproces van leerlingen, bijvoorbeeld door observatie of onderwijssleergesprekken;
- het vaststellen wat leerlingen geleerd hebben, bijvoorbeeld door nabespreking of leerlingeninterviews;
- het observeren van collega's en leerlingen in klassensituaties, en het vastleggen van lesfragmenten op audio/video ten behoeve van coaching of intervisie;
- het vaststellen wat docenten geleerd hebben van werken met opdrachten en handelingen door interviews;
- het schriftelijk vastleggen van leermomenten en afspraken in intervisie- en coachingsgesprekken;
- de verslaggeving van afspraken als resultaat van overleg in vakgroepen, het vastleggen op audio van het besprekingsproces/van overwegingen die daaraan ten grondslag liggen.

De werkwijze, voor zover deze in dit artikel aan bod komt, kan onderverdeeld worden in twee cycli. De eerste cyclus heeft het karakter van een probleemverkenning. Binnen Figuur 1 gaat het hier om de stap "delen van ervaringen". Aangezien deze probleemverkenning verder strekt dan het delen van ervaringen, wordt deze als een afzonderlijke cyclus beschreven. De inzichten die de deelnemers aan de vakgroep opdoen tijdens de

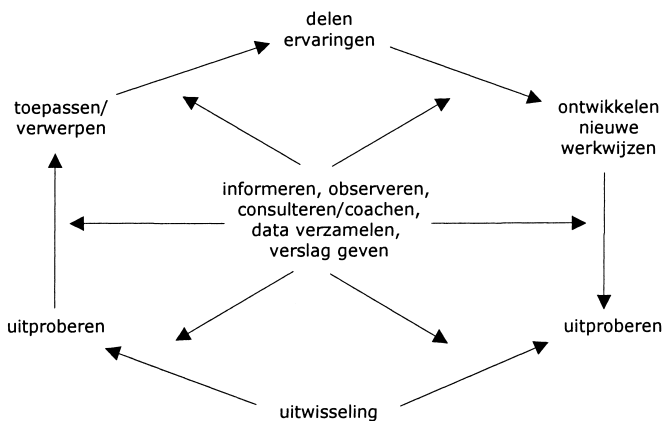
eerste cyclus, zijn sterk bepalend geweest voor hun werkwijze tijdens de tweede cyclus. In de tweede cyclus worden op grond van de probleemanalyse werkwijzen ontwikkeld, uitgetoetst en bijgesteld.

4 De probleemverkenning

4.1 De werkwijze

De aanpak van de vakgroep Nederlands impliceert dat de werkwijzen voor de ontwikkeling van leertaken en voor het onderzoek van het leren van leerlingen en leraren alleen kunstmatig uit elkaar te houden zijn. De reden daarvoor is dat de onderzoeksactiviteiten een integrale rol spelen in het ontwikkelwerk. Daarom worden eerst de werkzaamheden voor ontwikkeling en onderzoek in onderlinge samenhang beschreven. Daarna worden de onderzoeksactiviteiten, die hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen, kort samengevat.

De vakgroep bestaat uit zes docenten Nederlands van drie scholen. Hun leservaring varieerde bij de projectstart van 1 tot 17 jaar. Eén docent werkt aan het Elzendaal College³, twee aan het Lindenholt College. Daarnaast nemen drie docenten van het Montessori College Nijmegen deel. Andere deelnemers zijn twee elkaar opvolgende studentassistenten en een opleider/onderzoeker. De cyclus van probleemverkenning speelde zich af in de eerste helft van het schooljaar 2001/2002.



Figuur 1 Een op onderzoek en samenwerking gebaseerde cyclus voor professionele ontwikkeling (Imants, 2003b).

De fase van probleemverkenning kende als centrale vragen:

- Welke problemen ondervinden de docenten met actief en zelfstandig leren?
- Welke van die problemen dienen aangepakt te worden?
- Wat is de aard van de problemen?
- Waaraan moeten eventuele didactische oplossingen voldoen?

Een eerste probleem was wat onder “zelfstandig leren” moet worden verstaan. De docenten meldden dat er binnen hun scholen diverse omschrijvingen bestonden. Om meer vat te krijgen op dit probleem, werden publicaties als die van Bolhuis (2000), en Bonset en Mulder (1999) bestudeerd en besproken. De besprekingen binnen de vakgroep werden opgenomen op audiotape en volledig getranscribeerd. De analyse werd door de studentassistent(en) en opleider/onderzoeker afzonderlijk verricht in een vorm van onderzoekertriangulatie, en werd voor respondentvalidatie voorgelegd aan de docenten. De analyse-eenheid is de uiting, de ‘utterance’: “Any utterance is a link in the chain of speech communication of a particular sphere.” (Bahktin, 1986, 1991). Utterances kunnen worden gezien als ‘units of meaning’ (Cohen, Manion, & Morrison, 2003; Dysthe 1993). De analyse richtte zich na het vaststellen van de utterances op “classifying, categorizing and ordering these units of meaning” (Cohen, Manoin, Morrison, 2003, p. 282). Deze analyse sluit aan bij de methodologie van de ‘grounded theory’ (Wester & Peters, 2004) waarin een databestand wordt geanalyseerd vanuit enkele globale concepten, de zogenaamde ‘sensitizing concepts’. Deze concepten zijn richtinggevend in de analyse, dat wil zeggen “... they merely suggest directions along which to look rather, than provide descriptions of what to see.” (Schwandt, 1994, p. 120). Als sensitizing concepts functioneerden met name opvattingen over schrijfvaardigheidsonderwijs. De analyse leidde tot een aantal ‘participants’ concepts’ (Hammersley & Atkinson, 1983) waarin de docenten een gezamenlijk begrip van zelfstandig leren aanduiden: reflectie, attitude, metacognitie, stappenplan, leren door doen en denken over doen, leerstrategieën.

Om meer vat te krijgen op de aard van de

leerlingproblemen, werd onderzoek gedaan bij leerlingen. van 4-vwo. Deze kregen een schrijfopdracht uit hun schoolboek, met een extra opdracht die van hen vroeg eerst aan te geven hoe ze die opdracht zouden aanpakken. De antwoorden werden geïnventariseerd conform het schrijfstappenplan van het boek, dat de leerlingen al een jaar lang hadden moeten gebruiken. De antwoorden wezen op het hanteren door leerlingen van een eigen, vooral op tekstproductie gerichte procedure, waarin zij nauwelijks aandacht geven aan planning en reflectie (Janssen & Van de Ven, 2001).

Zes leerlingen (drie met veel, drie met weinig antwoorden) werden hierna geïnterviewd over schrijven en ervaringen met schrijfonderwijs. De analyse verliep volgens de boven beschreven procedure. De interviews laten zien dat de leerlingen moeite hadden met het verwoorden van hun ervaringen. Ze hadden nauwelijks begrippen om over schrijven en leren leren te spreken.

Samengevat zijn tijdens deze cyclus de volgende onderzoeksmethoden toegepast:

- groepsgesprekken van docenten en opleider onderling;
- analyse van schrijfopdrachten van leerlingen;
- interviews met leerlingen naar aanleiding van hun werk.

4.2 De resultaten

De docenten wezen op de moeite die leerlingen hebben met reflecteren, en hun gebrek aan motivatie daarvoor, omdat ze niet merken dat het bijdraagt aan hun presteren en het bovendien voor hen nogal abstract is. Ze wezen voorts op het ontbreken van transfer naar andere vakonderdelen en op het moeizame samenwerkend leren, een activiteit die voor docenten verbonden is aan zelfstandig leren. Docent Anne: “Omdat het gewoon heel moeilijk is om alleen te bedenken hoe je dingen anders zou kunnen aanpakken. Dat dat toch het beste gaat als je dat in groepsverband doet, omdat je dan ook weer van elkaar leert.” De docenten zagen als belangrijke voorwaarde voor zelfstandig leren de *bewustwording* van het leren door leerlingen. Interactie is dan een belangrijk middel daartoe.

De grootste problemen ondervonden de

docenten bij schrijfonderwijs. Hun leerlingen bleken moeite te hebben met reflectie vooraf en achteraf: plannen van schrijftaken, kijken naar hun schrijfproces, maken van een tekst-schema, het reviseren van hun teksten. Hans: “In het kader van zelfstandig leren, heb ik grote behoefte aan concretiseren wat zelfstandig leren is voor deze leerlingen op het moment dat ze met een schrijfpdracht aan de gang gaan voor Nederlands. (...) Een leerling moet heel goed kunnen plannen. Een leerling moet heel goed kunnen reflecteren. En dat is het allerbelangrijkste. Want een leerling moet aan het eind van een leertraject kunnen beoordelen wat goed is gegaan en wat fout is gegaan, op grond waarvan die de strategieën die hij of zij heeft toegepast, kan aanpassen”.⁴

De docenten noemden schrijven een recursief proces, bestaande uit diverse stappen, met planning en reflectie als belangrijke activiteiten die van leerlingen vergen dat ze zich bewust worden van dat proceskarakter van schrijven. Hans: “Hoe kun je de volgende keer de instructie zo maken dat ze wél gaan denken over hun schrijfproces en terug gaan bladeren van wat heb ik geleerd?” Ragna: “Het gaat erom dat leerlingen moeten inzien dat het zin heeft een schrijfplan te maken.” Hans: “Ze moeten ervaren dat een schrijfproduct zonder die fase, zonder plan, een mislukking is. Dat betekent dus dat je ze (daarop) moet afrekenen: (...) Er zit geen structuur in, doe maar over. Je hebt niet aan een doelgroep gedacht, doe maar over.”

Het gesignaleerde probleem wees ook op het ontbreken van transfer. De gebruikte methodes presenteren dezelfde tekstpatronen voor schrijven en lezen van teksten. Hans: “Dus die tekstpatronen hebben ze uitgebreid gehad bij de tekstverklaring, maar dan maken ze die transfer niet op het moment dat ze gaan schrijven, want dan zitten ze in een ander hoofdstuk.”

Een daarmee samenhangend probleem vormde het becommentariëren door leerlingen van elkaars teksten. De docenten begrepen hoe moeilijk dat is. Zelf vonden ze het ook niet gemakkelijk teksten te beoordelen. Toch vonden ze dat leerlingcommentaar “doorgaans weinig diepgang” heeft (Hans). Het commentaar strekte zich vaak niet verder

uit dan de tekst en leidde niet tot bewustwording van het eigen schrijfproces.

De analyse van de interviews met zes leerlingen leidde tot de volgende conclusies (Van de Ven, 2003):

- Schrijven is voor deze leerlingen een typisch schoolse activiteit, die vooral bij Nederlands voorkomt, en veel tijd vergt.
- Schrijven is het invullen van een formulier dat bestaat uit een door de methode aangegeven tekststructuur.
- Er worden nauwelijks leerervaringen met schrijven gerapporteerd; ervaringen krijgen slechts de vorm van een enkele anekdote.
- Een enkele leerervaring wijst op een ‘learning by doing’ in plaats van reflecterend leren.
- Het verschil tussen tekstsoorten als beoog en beschouwing bleek nogal problematisch.

De aard van de problemen werd verder verkend door theoretische oriëntatie. Bij het grondig bespreken van ervaringen ontstaat op zeker moment de behoefte aan theorie. Hans: “Vervolgens heb ik (...) gevraagd: ‘Heb jij literatuur liggen?’” Die theorie kan als kijkkader de problematiek verhelderen en aanzetten geven tot didactische uitwerking (Van de Ven, 2002). Deze verkenning⁵ bood inzicht in de samenhang tussen zelfstandig leren en schrijftaken. Het als schrijver onderhandelen met een lezer past in de visie binnen de vakgroep op de didactiek van het zelfstandig leren. Anders geformuleerd: interactie is voor de docenten niet alleen een sleutelbegrip in de didactiek van het zelfstandig leren, maar ook in die van het schrijven.

De probleemverkenning leidt tot de volgende uitgangspunten voor de fase van het ontwikkelen. Deze uitgangspunten kunnen ook worden beschouwd als de resultaten van het leerproces dat de leraren en de opleider tijdens de probleemverkenning hebben doorlopen. Nieuwe werkwijzen moeten leerlingen:

- brengen tot bewustwording van schrijven als proces;
- leren dat planning en reflectie van belang zijn;
- leren commentaar te geven en te verwerken;

- beter toerusten met kennis van genres als betoog en beschouwing;
- “verleiden” tot transfer naar andere vakonderdelen.

Dit alles in een didactiek van samenwerkend leren.

5 De ontwikkel- en uitprobeercyclus

5.1 De werkwijze

De docenten hebben voor de eigen sectie eigen werkwijzen ontworpen en uitgeprobeerd. We spitsen dit artikel toe op de ervaringen op het Elzendaal College met ‘peer respons’ en tutoring bij schrijven (Martens, Sallevelt, Vrinte, & Van de Ven, 2003). De uitgetoetste werkwijzen werden na uitwisseling van ervaringen op de andere scholen in eigen varianten ingezet. Zo experimenteert het Lindenholt College met tutoring in de vorm van digitale ‘chat’-sessies. Ook op het Montessori College wordt sinds 2003 tutoring toegepast.

De Elzendaal-sectie Nederlands besloot in 2000/2001 in het Studiehuis de nadruk op het schrijfproces te leggen. De leerlingen moesten inzicht krijgen in hun aanpak en in het waarom van hun succes of falen als schrijver. Als eerste stap in de fase van ontwikkelen en uitproberen koos men voor leerlingencommentaar. De docenten ontwikkelden een formulier als alternatief voor de commentaarvragen in de gebruikte methode (“Kiliaan”, Meindersma et al., 1998). Dat zijn vragen als:

- Doelgerichtheid
 - Is het duidelijk wat de lezer moet gaan denken?
 - Bevat de tekst voldoende informatie om dit doel te bereiken? (Meindersma e.a. 1998, 179).

De docenten constateerden dat deze vragen door de leerlingen als loutere ja/nee-vragen werden opgevat, waardoor ze niet het beoogde effect bereikten van reflectie op de eigen tekst.

Elke leerling beoordeelde de eerste versie van een klasgenoot met behulp van een nieuw commentaarformulier dat aansloot op de theorie uit “Kiliaan”. Dat commentaarformulier bevatte vragen in de 10 categorieën:

opdracht, tekstopbouw, inleiding, middenstuk, publieksgerichtheid, betrouwbaarheid, nieuwswaarde, alinea’s en taalgebruik. Daarnaast was er een elfde categorie specifiek voor het betoog. De vragen kenden het volgende format:

- Houdt de schrijver zich aan het gegeven tekstdoel?

Ja/nee, want

Het ‘want...’ dwingt de leerlingen hun commentaar te beargumenteren, zodat de schrijver kan gaan nadenken over de eigen tekst.

Het formulier werd uitgetoetst in schooljaar 2001/2002. Het werd een fiasco: leerlingen klaagden steen en been over de hoeveelheid vragen, en de overlap ertussen. Na de correctie van drie opdrachten per leerling concludeerde de sectie dat te weinig leerlingen (ongeveer 20%) in hun tweede versie het gegeven commentaar verwerkten. Het probleem was dus dat leerlingen geen bruikbaar commentaar konden geven, of dat leerlingen het gegeven commentaar niet konden verwerken.

Dit was aanleiding voor de tweede stap in het ontwikkel- en uitprobeerproces. Drie sectieleden kenden vanuit hun opleiding de didactiek van ‘process writing’ en peer respons, gekoppeld aan peer- of ‘cross age’ tutoring (Van de Ven, 1994). Dat bracht Jordan, docent op het Elzendaal College, op het idee om naast peer respons, tutoring in te zetten. Omwille van de theoretische onderbouwing, legde hij samen met de opleider een reader aan over tutoring, ter bespreking in de vakgroep en de sectie. Zowel idee als theorie werden in de vakgroep besproken, verkend en nader geconcretiseerd. Jordan verwachtte veel van de tutoren: “Een driedubbelfunctie hebben ze. Ze vertellen mij wat ze ontdekken bij leerlingen, ze geven leerlingen inzicht in de manier waarop ze werken of ze helpen leerlingen, en voor zichzelf leren ze hoe ze in een ongelijke verhouding kunnen opereren.” De tutoring beoogde drie doelen:

- het helpen van tutees bij het formuleren en verwerken van commentaar;
- het bevorderen van het leren van tutoren.
- informatie krijgen over de problemen rond leerlingcommentaar.

De tutoring werd ingericht op vrijwillige basis. Leerlingen uit 5- en 6-vwo stonden

klaar om leerlingen uit 4-vwo die dat wilden, te helpen met het geven of verwerken van commentaar. De tutores hadden de schrijfpdrachten zelf al minstens één keer gemaakt. Verder werden zij door de docent getraind om vooral open vragen te stellen, zodat de leerling die vragen heeft, eerst zelf kan ontdekken wat er gedaan kan worden. Jordan benadrukte dat de tutores geen verantwoordelijkheid droegen voor het eindresultaat van hun tutees. In het eerste jaar 2001/2002 waren er drie tutores uit 5- en 6-vwo die leerlingen uit 4-vwo hielpen. In 2002/2003 probeerde Jordan, met een hele 5-vwo-klas een 4-vwo-klas te 'tutores', maar die verplichting pakte slecht uit. In het derde jaar werd teruggegrepen op vrijwilligers (zeven tutores, waaronder twee van het eerste uur). Na de eerste ronde werden de ervaren tutores ingeschakeld bij de training van nieuwe groepen.

Het commentaarformulier werd door de inbreng van de tutores geheel herschreven. Het nieuwe formulier is eenvoudiger van opzet en kent maar acht categorieën: *tekstdoel, tekstvorm en tekstsoort, tekststructuren, tekstpubliek, vraag(stelling), tekstinhoud, spelling, stijlfouten*. Verder zijn de vragen in een minder dwingend format gegoten; ze nodigen meer uit tot eigen verwoording door de leerlingen. Het formulier bevat nu vragen als:

- Tekstdoel:
 - Geef aan wat het tekstdoel uit het stappenplan was.
 - Is de auteur erin geslaagd dat doel in de tekst te verwezenlijken? Hoe?
 - Waar blijkt dat uit? Verwijs naar de tekst.
 - Indien dat niet het geval is, hoe komt dat?
 - Wat zijn de tips? (ook als je tevreden bent, kun je nog tips geven).

Complementair aan de boven beschreven werkwijze voor ontwikkeling, is de volgende werkwijze voor onderzoek gehanteerd. Gegeven de ervaringen tijdens de eerste cyclus met het interviewen van individuele leerlingen, werd tijdens de tweede cyclus gewerkt met focusgroep-interviews. Een focusgroep-interview kan leerlingen uitspraken ontlokken die vervolgens door andere kunnen worden onderschreven of genuanceerd, waardoor de uitspraken een intersubjectieve

geldigheid verkrijgen (Fontana & Frey, 1994; Morgan 1990).

Om na te gaan of tegemoet is gekomen aan de uitgangspunten die het resultaat waren van de probleemverkenning, zijn de volgende data verzameld.

In 2001/2002:

- drie focusgroep-interviews met de drie tutores
- twee focusgroep-interviews met drie, resp. vijf tutees, het gehele bestand van acht tutees omvattend.

In 2002/2003:

- twee focusgroep-interviews, één met een groep van twee, één met een groep van vijf tutores, het gehele bestand van zeven tutores omvattend
- twee focusgroep-interviews, één met een groep van vier, één met een groep van vijf tutees (9 van de in totaal 12 tutees).

In 2003/2004:

- één focusgroep-interview met een groep van drie tutores, één met een groep van vier (totale groep: zeven)
- één focusgroep-interview met vijf tutees (van de 15).

Het bleek niet mogelijk om steeds met alle tutores en tutees te spreken, omdat de interviewtijden niet steeds voor 100% konden worden afgestemd op de onderwijsroosters van de leerlingen. Dat komt mede, omdat het leerlingen van meer dan één docent betreft.

Elk jaar werden de logboeken van de tutees opgevraagd, variërend van 8 tutees in 2001/2002 tot 15 in 2003/2004.⁶ Deze logboeken bevatten het schrijfplan, de eerste versie, het gekregen commentaar, de tweede versie van de tekst, een verantwoording van het verwerken van het commentaar en een reflectie op de tutoring.

De interviews werden afgenomen door de onderzoeker, later door onderzoeker en studentassistente samen, daarna door de studentassistente. De data-analyse (interviews, dossiers, gespreksprotocollen) verliep volgens de in paragraaf. 4.1 genoemde procedure, waarbij sensitizing concepts werden ontleend aan de specifieke onderwijs- en onderzoeksvragen. De analyses werden de leerlingen voorgelegd ter autorisatie. Ze werden met de docenten besproken, mede in het kader van hun bijdragen aan onderzoeksrapportages in

de vorm van artikelen (Martens et al., 2003; Van de Wiel & Van de Ven, 2003) en workshops⁷.

5.2 De resultaten van de tweede cyclus

Het leren door de tutees

In de hierna volgende resultaatbeschrijving volgen we de bovengenoemde uitgangspunten voor het ontwikkelwerk als resultaat van de probleemverkenning (par. 4.2).

Brengen tot bewustwording van schrijven als proces

Er zijn diverse passages in de logboeken die op de bewustwording van schrijven als proces wijzen. Emmi schrijft bijvoorbeeld: "Aan het commentaar heb ik heel veel gehad. Ik vind dat C dat heel goed heeft aangepakt. En ook heel eerlijk is geweest. Ik heb daarom veel dingen moeten veranderen, maar daar ben ik natuurlijk wel blij om. (...) Mijn tweede versie is stukken beter dan mijn eerste versie." Deze uitspraak wordt door docent Jordan veralgemeniseerd. Hij constateert dat de deelnemende leerlingen ontdekken: "schrijven is dus niet alleen een pen pakken en drie uur schrijven. Nee, schrijven is jezelf vragen stellen, informatie selecteren, informatie verwerken, dan vervolgens je opzet uitwerken, kijken naar wat je doet, dat bijwerken en dan tegen jezelf moeten zeggen: ik ben hier tevreden mee." Het databestand ondersteunt deze veralgemening, zoals ook uit onderstaande conclusies kan blijken.

Leren dat planning en reflectie van belang zijn

De logboeken bevatten naar de mening van de opleider en de docenten wat meer planning, maar vooral meer reflectie. Waar het verslag over de samenwerking met de medeleerling en het daarin reflecteren op het commentaar eerder beperkt bleef tot een enkele alinea, wordt daar nu gemiddeld meer dan driekwart pagina aan besteed. Zo gaat Silvain in drie alinea's in op het schrijven van zijn tweede versie. In de eerste alinea schrijft hij onder meer: "Je kunt met deze methode weer precies teruglezen hoe je uiteindelijke tekst tot stand is gekomen en welke aanpassingen nodig waren om dat te bewerkstelligen. Wat

eventueel beter kan, is het zoeken naar extra teksten en artikelen om argumenten uit te halen (...) maar dat bleek moeilijker dan gedacht. Veel teksten stelden niet veel voor." In een tweede alinea bespreekt hij het verkregen commentaar, in de derde vergelijkt hij zijn eerste met zijn tweede tekstversie.

Leren commentaar te geven en te verwerken

Eveline schrijft in haar logboek: "Wat ik deze keer ook heb geleerd is dat ik, wanneer ik een commentaar gaf, ik sommige dingen zelf ook verkeerd had in mijn eerste versie. Het is dus niet alleen nuttig voor de ander die je een commentaar geeft, maar het is ook nuttig voor je eigen eerste versie." Eva geeft aan geleerd te hebben dat het commentaar op de tekst van een medeleerling niet te positief of alleen maar positief hoeft te zijn. Ze is met behulp van haar tutor veel dieper op de inhoud van de tekst van haar medeleerling ingegaan: "Als je er verder over nadent en erover praat, dan leer je kritischer te kijken." Opleider en docenten constateren dat het door de betrokken leerlingen gegeven commentaar inhoudelijk rijker is. Leerlingen verwoorden nadrukkelijker, (meestal) onder verwijzing naar de tekst, wat ze daarin goed of niet goed vinden. De tekststructuur is beter en, in samenhang daarmee, het verband tussen de alinea's. Een tekst schrijven wordt meer gezien als het opzetten van een redenering, in plaats van het invullen van een formulier (zie par. 4.1).

Beter toerusten met kennis van genres als betoog en beschouwing

Leraren constateren dat leerlingen zich in hun tweede versie ook beter houden aan de genre-kenmerken van betoog en beschouwing. Jenny: "Ik vond (het) best wel nuttig. Ik wist namelijk in het begin niet of ik een uiteenzetting ging geven of een beschouwing. Ik wist ook helemaal niet hoe een uiteenzetting er uitzag en wat je moest doen om een uiteenzetting te maken. Ik kreeg hier een duidelijk antwoord op."

Verleiden tot transfer naar andere vakonderdelen

Tutoring wordt ook bij spreekvaardigheid ingebracht, maar logboeken noch interviews

bevatten signalen van procesbewustzijn of -beheersing bij leerlingen bij andere vakonderdelen dan schrijven. Wellicht dat dat in 2004/2005 beter gaat lukken, aangezien de benadering van peer respons en tutoring dan ook bij het vakonderdeel lezen gaat worden toegepast.

Samenwerkend leren

Er zijn veel citaten te geven waaruit blijkt dat leerlingen de samenwerking met de tutores positief vinden. Eva: "We hebben mijn verhaal stap voor stap doorgewerkt en verbeteringen aangebracht. Zij stelde vragen aan mij en aan de hand daarvan kon ik verbeteringen aanbrengen. Zo zie je ook wat anderen van je opdracht vinden, en ze hebben vaak nuttige tips en het is erg leerzaam." Anne: "Ik vind deze vorm van samenwerking erg nuttig. De leerling met het probleem wordt geholpen en kan daarna verder werken aan de opdracht, terwijl de tutor ook een hoop leert van de problemen van de leerling. Je hebt dus voordelen aan beide kanten."

Toch is niet iedereen positief. Bijvoorbeeld Paul: "Nu moet ik nog alles zelf verzinnen, waarom zeggen ze niet gewoon wat beter is. (Daaraan) heb ik dus ook niet echt veel gehad. Maar misschien stelde ik wel de verkeerde vragen, maar hoe kan ik nu weten dat mijn inhoud fout is. Ik denk dat als je zo'n 6-vwo-leerling je verhaal door laat lezen en deze hier dan wat commentaar op geeft, dat ik dan al een punt had gehad dat veel hoger was, maar zij denken weer dat je het zelf allemaal moet doen, waardoor je vragen gaat stellen over dingen waar je niet zoveel aan hebt, maar misschien is dit alleen maar bij mij het geval." Paul verwoordt hier een nogal instrumentele leerhouding, die niet aansluit bij de visie van het project waarin immers de leerling wordt geacht zelf te leren en niet te wachten op de informatie door de docent (of tutor).

Interviews en logboeken geven een beeld van tuteurs die bewuster bezig zijn. De door hen geschreven verslagen en tweede versies laten zien dat er meer werk wordt gemaakt van commentaar geven en dat dat commentaar wordt verwerkt. De veranderingen worden door de tuteurs zelf toegeschreven aan het werken met de tutores.

Het functioneren van tutores

Jordan noemde drie doelen voor het inzetten van tutores:

- het helpen van tuteurs bij het formuleren en verwerken van commentaar;
- het bevorderen van het leren van tutores;
- informatie krijgen over de problemen rond leerlingcommentaar.

In de voorafgaande paragraaf is het bereiken van het eerste doel, *het helpen van tuteurs*, voldoende aan de orde geweest. De interviews met de tutores geven veel informatie over beide andere doelen.

Het leren door tutores

De inhoud van de training wordt door een van de tutores als volgt weergegeven: "Het werd ons niet op een presenteerblaadje gegeven, maar het was juist de bedoeling dat we er zelf over nadachten. Onder meer de volgende aandachtspunten kwamen naar voren: benader de leerling niet alleen negatief, maar benadruk ook de positieve dingen die een leerling in zijn of haar tekst/commentaar heeft geschreven. Verder is het doel niet om de leerling alles klakkeloos voor te zeggen en kant-en-klare antwoorden te geven, maar juist om te proberen samen met de leerling tot een oplossing te komen. Je kunt vragen aan de leerling stellen waarmee hij of zij tot het inzicht kan komen dat er iets niet helemaal goed zit. Je laat de leerling dus eerst zelf ontdekken wat het probleem is en hoe het opgelost kan worden. Daarna kun je de leerling indien nodig actief helpen." (Susanne S. in Martens et al., 2003, p. 115).

Twee tutores van de groep 2001/2002 deden ook mee in 2002/2003. Ze schreven mee aan een artikel over hun ervaringen (Martens et al., 2003). Suzanne S. en Suzanne V. noemen leerervaringen zoals kritisch en serieus naar een tekst kijken, communicatieve vaardigheden als luisteren en doorvragen, filteren van informatie, interpreteren, geduld hebben, helder formuleren, goed kunnen uitleggen. Suzanne V. voegt daar de volgende beschouwing aan toe: "Tijdens deze uren heb ik, meer dan wat dan ook, geleerd hoe belangrijk het is om te luisteren naar de vraag die iemand heeft, zonder meteen een eigen oplossing aan te dragen. Ik denk dat dat in het onderwijs nog te vaak voorkomt: in de relatie

tussen leerling en docent is het naar mijn inzicht nogal eens het geval dat de docent weinig ruimte laat voor de (kritische) inbreng van een leerling. Natuurlijk heeft de ene leerling wellicht meer sturing nodig dan de ander – in de tweede fase is die sturing veelal beperkt tot gedetailleerd afgedrukte instructies. Toch denk ik dat het heel belangrijk is om leerlingen te stimuleren zelf kritisch na te denken over hun werk. Ik denk dat de vernieuwingen in het onderwijs pas werkelijk gaan leven als ze erop gericht zijn om het contact tussen leerlingen te vergroten: dat wil zeggen dat leerlingen niet alleen door hun docent, maar ook door elkaar geholpen kunnen worden. Daar draait het immers ook om in het Studiehuis: in staat worden om in grote mate zelfstandig te leren werken en te leren leren. (...) Een van de voordelen dat dit tutorproject heeft ten opzichte van het meer conventionele contact tussen leerling en leraar is, dat het contact tussen leerlingen die maar één of twee jaar in leeftijd schelen, minder ‘eng’ is. Leerlingen hebben heel goed in de gaten dat de tutor dichterbij hen staat, omdat hij of zij op dezelfde manier is bezig geweest met het schrijven van teksten.” (Martens et al., 2003, pp. 119-121). Suzanne wijst hier op de relatief kleine afstand tussen leerling en tutor.

Tutoren ontdekten ook “... dat leerlingen merken dat ze zelf vaak heel goed in staat zijn hun eigen problemen bij het schrijven van een tekst of commentaar op te lossen. De één heeft meer hulp nodig dan de ander, maar uiteindelijk zijn het altijd de leerlingen zelf die inzien wat er schort aan hun tekst of commentaar, en waar ze verbeteringen moeten aanbrengen. En daarmee is de hoofddoelstelling van AZL, inderdaad, ‘actief, zelfstandig leren’, behaald.” (Suzanne V. in Martens et al., 2003, p. 120). Dit komt ook naar voren in het volgende citaat. In een focusgroepgesprek met leerlingen uit beide groepen zegt tutor Suzanne V tot Paul, potentiële tutor: “Het is al belangrijk dat je al ziet dat het belangrijk is dat je niet meteen de goede oplossing geeft, maar dat mensen zelf moeten gaan zoeken en je ze alleen maar een beetje de goede richting op zet, zeg maar. Want toch, het is toch hun tekst en zij moeten het commentaar gaan schrijven of gaan verwerken dus ik denk dat (...)”

Paul: “... Zij moeten er toch van leren”
Suzanne: “Zij moeten, ja precies. En uh, wat jij doet is gewoon zeg maar een eindje op weg helpen.” (Focusgroep 2003, pp. 111-117).

We mogen concluderen dat het doel dat tutoren leren, is bereikt. Ze rapporteren veel (leer)ervaringen, die getuigen van een groeiend bewustzijn van aspecten van schrijven, communiceren, leren en onderwijzen. Ze gaan beschikken over begrippen om over schrijven en leren leren te praten.

Informatie door tutoren

Belangrijke informatie betrof het experiment om een hele klas te laten tutoren. Dat experiment beviel slecht. Tutor Marlies in gesprek met collega-tutoren:

“Het tutorschap zou vrijwillig moeten zijn. Als je mensen gaat verplichten om tutor te zijn, ik denk dat dat niet goed werkt, want dan zit je er toch met een andere houding. Dan sta je niet open voor de vragen van anderen. Maar als leerlingen bij jou komen en ze weten niet wat ze in dat hele uur moeten doen, ja, dan zit ik er ook bij van: ja, ik wil heel graag helpen. Dan probeer je problemen boven water te krijgen, als ze dan echt met tegenzin daar zitten, dan komt er ook bijna niks uit. Soms misschien wel, maar (...)”

Jeanne: “Ja, dan moet je zelf zo gaan trekken en (...)”

Sara : “Je moet een bepaalde motivatie hebben.”

Marlies: “Zeker. Maar het is ook gewoon op vrijwillige basis. Wij doen het omdat we het leuk vinden, die anderen moeten er eigenlijk ook heen gaan met het idee van: ik heb er iets aan. En niet daar gaan zitten van: ik zie wel wat er gebeurt. Een actieve houding.”

Andere, belangrijke informatie is al aangestipt: de tutoren merken dat het commentaarformulier onduidelijk was, dat vragen overlap vertoonden. Op basis daarvan maakte de sectie een nieuw formulier. Tanja: “De manier van commentaar geven vind ik erg fijn. Vorig jaar was dat anders. Dit jaar werd je veel vrijer gelaten in het schrijven van het commentaar (...). In een verhaal kan je veel duidelijker zeggen wat er veranderd moet worden en waarom. Je kan dan alles uitgebreider vertellen en beter tips geven.”

Interessant vanuit het oogpunt van transfer

is dat de tutoren constateren dat de tutees bij spreekvaardigheid met andere vragen komen dan bij schrijfvaardigheid. Susanne S: “Behalve puur inhoudelijke vragen, krijg je als tutor bij spreekvaardigheid dus ook vragen die met zelfvertrouwen te maken hebben, de leerling wil zijn of haar presentatie voor een klas houden en wil ervan verzekerd zijn dat het geen fiasco wordt.” (Martens et al., 2003, p. 117).

Overigens noteren tutoren ook negatieve ervaringen als tijdgebrek en organisatieproblemen. In een enkel geval ook motivatieproblemen bij enkele tutees, ondanks de vrijwilligheid die voor het inroepen van tutorhulp gold. Marlies: “Ik heb één groepje begeleid en dat vond ik een ramp. Want die hadden totaal geen vragen, die hadden nog helemaal niks, die hadden nog niks voorbereid. Dus die kon ik ook gewoon niet helpen.”

5.3 Het leren van de leraren en de rol die het ontwikkelen en uitproberen van de leertaak daarin gespeeld hebben

De tweede vraag voor dit artikel betreft het leren of de professionele ontwikkeling van de leraren. Het leren van de leraren is apart in kaart gebracht op basis van vier interviews met alle deelnemende leraren (Van Lankvelt & Van de Ven 2004). In aanvulling daarop kunnen de conclusies van de fase van de probleemverkenning, die weergegeven zijn aan het slot van paragraaf 4.2, ook als leerresultaten beschouwd worden.

Aan het begin van het project werden de docenten op eigen verzoek – ze wilden zelf hun leren vastleggen – geïnterviewd door de opleider/onderzoeker. In 2003 en 2004 werden ze nog eens drie keer geïnterviewd door de studentassistente, die haar doctoraalscriptie aan het leren van de docenten wijdde (Van Lankvelt, 2004). Het eerste interview (2001/2002) betrof de opvattingen van de docenten over leren, leren leren en schrijfvaardigheidsonderwijs. Het tweede interview vroeg naar veranderingen in dezen. Het derde interview was een autorisatie van het tweede interview. De data-analyse ging opnieuw uit van de in paragraaf 4.1 beschreven procedure van onderscheiden van utterances, waarna overgegaan werd naar een proces van constante vergelijking tot classificatie, categorisering en ordening. De uiteindelijke catego-

rieën werden vervolgens weer ingevuld met citaten uit de interviews. Zo ontstond er per docent een “portret” dat aan elke docent werd voorgelegd. Het vierde interview betrof een autorisatie van het portret.

Meer nog dan de analyse van de interviews, werd de procedure geleid door de principes van ‘ethnographic monitoring’ (Smith, 1981), wat neerkomt op “bewaken en besturen” van de analyse door de betrokken docenten, gericht op het exploreren van wat voor hen significant is. Dat betekent dat de antwoorden op de gestelde onderzoeksvragen berusten op gerapporteerd gedrag én de betekenis die de docenten daaraan verlenen. Hoewel de docenten op details van elkaar verschillen, ontstaat er toch een tamelijk homogeen beeld.

Alle docenten geven aan schrijfvaardigheid, nog meer dan bij de projectstart, te zien als een proces. Ze kiezen voor een sociaal-interactionistische benadering, waarin schrijven wordt gezien als een recursief proces, waarin schrijfvaardigheidsonderwijs wordt vormgegeven in interactie tussen leerlingen en leraar, en tussen leerlingen onderling. Deze interactie levert een belangrijke bijdrage aan de bewustwording door leerlingen van schrijven als proces en de bewustwording van het belang van reflectie en revisie. Ze hebben werkvormen en schrijftaken verkend die blijken te werken, in die zin dat de leerlingen betere tweede versies afleveren. De docenten constateren dat ook andere uitgeteelde werkwijzen leerlingen stimuleren tot reflectie en revisie (zie o.a. Van de Wiel & Van de Ven, 2003; Houkes & Van de Ven, in druk). Het handelingsrepertoire van de docenten is uitgebreid. Het leerresultaat wordt door de leraren zelf toegeschreven aan de samenwerking binnen het AZL-project. Ze wijzen op het belang van de onderlinge besprekingen, de uitwisseling; op het belang van kunnen experimenteren en daar gezamenlijk op reflecteren; op het belang van af en toe wat theorie; op het belang van systematische documentatie van leerlingresultaten en -ervaringen als feedback voor het eigen onderwijs.

De AZL-werkwijze, waarin opleiders en docenten samen werken aan verbetering van de onderwijspraktijk, blijkt succesrijk, ook al geven de Elzendaal-ervaringen aan dat het

om langzame processen gaat. Het samen ontwikkelen, uitproberen en bijstellen van de schrijfpodracht, in het bijzonder het commentaarformulier en de tutoringwerkwijze, het samen bespreken, het experimenteren, de theoretische verdieping en de feedback in de vorm van leerlingresultaten en -ervaringen: dat blijkt te werken. Jordan: “Een ding is wel heel belangrijk. Ik heb hier geleerd om afstand te nemen van wat ik doe en dat kritisch te bekijken en daardoor verwerf ik veel meer inzicht in wat ik doe. En dat is nu essentieel. (...) Ik kan meer afstand nemen van leerlingen. Ik durf leerlingen meer los te laten. En ik ben in staat om van een afstand beter waar te nemen wat leerlingen doen. En ik krijg meer en vraag ook meer feedback van leerlingen op de lessen zelf.”

De docenten geven ook aan dat het uitgeprobeerde beklift. Hans: “Dus ook de elementen die bedacht zijn, het groepsschrijven, maar ook mysteries, de tutoring, het praten en schrijven, al dat soort elementen die zitten nu in ons onderwijs verweven bij Nederlands. En dat is dus niet eenmalig dat dat voorbijkomt.”

6 Conclusie

De twee vragen voor dit artikel zijn:

- Hoe kan een schrijfpodracht zo worden ingevuld dat leerlingen op hun eigen schrijven reflecteren?
- Welke rol speelt het ontwikkelen en beproeven van deze schrijfpodracht bij het leren van de betrokken leraren?

De ontwikkelde schrijfpodracht kenmerkt zich door een semi-gestructureerd commentaarformulier en door de centrale plaats van interactie in termen van peer response, ondersteund door interactie tussen tutor en tutee. Voor de kleine, maar groeiende groep leerlingen die hebben meegewerkt, blijkt deze interactie de reflectie te stimuleren. Die reflectie stelt deze leerlingen in staat commentaar op elkaars teksten te geven en te verwerken, wat naar de mening van de docenten leidt tot betere tweede versies. Het nieuwe commentaarformulier is voldoende open om een gesprek over de tekst te stimuleren. De tutoren dienen voor hun taak te zijn getraind.

De leerlingen zijn meer geïnteresseerd in hun schrijven.

De betrokken leraren en opleider constateren dat deze werkwijze een oplossing biedt voor de problemen van de docenten bij het vormgeven van zelfstandig leren bij schrijfpodrachten. Ze constateren hoe leerlingen meer werk maken van reflectie en revisie. Een leerresultaat van de probleemverkenning wordt gevormd door de uitgangspunten die de leraren, samen met de opleider, hebben opgesteld voor het ontwikkelwerk. Deze uitgangspunten zijn gebaseerd op bij leerlingen verkregen informatie, inclusief de beoordeling van het werk van leerlingen, explicitering van eigen kennis en inzichten, en literatuurstudie. Vervolgens is geleerd hoe deze uitgangspunten gerealiseerd kunnen worden in een ontwikkel- en uitprobeerproces, waarin voortgebouwd wordt op drie bronnen van informatie:

- kennis en inzichten die reeds bij de leraren en de opleider aanwezig zijn, en die gedurende het ontwikkelproces geëxpliciteerd en getoetst worden;
- theoretische inzichten in en elders ontwikkelde werkwijzen voor tutoring, en systematisch verzamelde feedback van leerlingen;
- zowel tutees als tutors.

Het AZL-project kent drie samenhangende doelen:

- het ontwikkelen en beproeven van werkwijzen voor actief en zelfstandig leren;
- de professionele ontwikkeling van leraren;
- het ontwikkelen van kennis met betrekking tot het voorgaande.

Voor wat betreft het werk van de vakgroep Nederlands kan worden gesteld dat het bijdraagt aan het bereiken van beide eerste doelen. Voor het derde geldt dat de aannames over het leren door leerlingen en door leraren, en de samenhang tussen het leren van alle betrokkenen (zie de vuistregels in paragraaf 3), in elk geval in het werk van de vakgroep Nederlands aannemelijk wordt gemaakt. Waar leerlingen blijken te leren door interactie, leidend tot reflectie op en revisie van hun teksten, blijken leraren te leren in een interactie die hen in staat stelt te reflecteren op hun onderwijs en die het mogelijk maakt ge-

zamenlijk te experimenteren met nieuwe werkvormen en taken, die te reviseren op basis van onderlinge informatie, consultatie, en het bespreken van data over leerlingresultaten en -ervaringen. Ragna: “Het is een cirkel, je doet iets of je ziet dat het niet goed gaat, je praat daarover, doet het weer op een andere manier en komt weer terug naar het AZL.”

De onderzoeker in dit project participeert in een ‘partnership’ waarin de scholen en de universiteit ambities en mogelijkheden, en voorzieningen om deze ambities te realiseren naast elkaar leggen. Deels overlappen deze ambities en mogelijkheden elkaar; voor een belangrijk deel zijn ze complementair aan elkaar. Deze complementariteit wordt ook zichtbaar in de rollen van de opleider/onderzoeker en de leraren. De leraren en de onderzoeker werken op gelijkwaardige basis samen in de vakgroep met inachtneming van de verschillen in competenties en specifieke doelen. De samenwerking is gericht op het optimaal gebruiken van de verschillen in competenties, omdat dit de kwaliteit van de opbrengsten van de samenwerking voor alle betrokkenen ten goede komt. Het gaat hier om samenwerking om te leren met een hoge mate van interdependentie in de onderlinge relaties, dit in tegenstelling tot de meer gangbare vormen van taakverdeling waarbinnen vooral efficiëntie wordt nagestreefd (Imants, 2001, 2003a).

Noten

- 1 Het project AZL is een partnership van het Instituut voor Leraar en School (ILS, Radboud Universiteit Nijmegen) en scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Nijmegen: Elzenaal College (Boxmeer), Lindenholt College (Nijmegen) en Udens College (Uden).
- 2 Onze vertaling.
- 3 De scholen zijn niet van een pseudoniem voorzien. Andere, ook hier geciteerde publicaties noemen de scholen bij de naam. Datzelfde geldt voor leraar Jordan en zijn leerlingen Suzanne S. en Susanne V. Andere leerlingen en docenten krijgen in het vervolg wel een pseudoniem.
- 4 Omwille van de leesbaarheid zien we af van het vermelden van de specifieke vindplaats

van de citaten.

- 5 Bij deze verkenning is van de volgende bronnen gebruikgemaakt: Bruffee (1984); Van de Ven (1994); een conceptversie voor Van de Ven (2004); een parafrase van Hoel (2000).
- 6 In het jaar 2004/5 zijn er voorlopig 10 tutoren en 18 tutees. Er is dus een voortdurende, kleine stijging van vrijwilligers.
- 7 Zo werden op de conferentie Het Schoolvak Nederlands, Antwerpen november 2004, alle uitgeteste en geëvalueerde werkwijzen in workshops aangeboden aan docenten Nederlands. Op basis daarvan worden weer enkele werkwijzen gepubliceerd in de HSN-verslagbundel.

Literatuur

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bolhuis, S. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Leuven: Garant.
- Bonset, H., & Mulder, H. (1999). Zelfstandig leren in het talenonderwijs. *Vonk*, 29(2), 7-23.
- Bruffee, K. (1984). Peer tutoring and ‘The Conversation of mankind’. In G. Olson (Ed.), *Theory and practice in the teaching of composition. Processing, distancing, and modeling* (pp. 136-143). Urbana: NCTE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morison, K. (2003). *Research methods in education*. London: Falmer Press.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977). The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 8(3), 1-12.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*. Tromsø: University Press.
- Eckringa, P. (1993). Het Nijmeegse scriptorium. *Moer*, 1993(4), 153-158.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The art of science. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks: Sage.
- Geerligts, T., & Van der Veen, T. (2001). *Lesgeven en zelfstandig leren*. Negende druk. Assen: Van Gorcum.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography; principles in practice*. London: Tavistock.
- Hillocks, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College Press.
- Hoel, T. Løkensgard (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Houkes, H., & Ven, P. H. van de (in druk). "Blijkbare kun je mensen heel erg motiveren"- over mysteries bij Nederlands. *Vonk*.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 193-224). New York: Teachers College Press.
- Imants, J. (2001). Professionalisering en innovatie. In B. Creemers & T. Houtveen (Eds.), *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig Lexicon, Editie III* (pp. 75-98) Alphen a/d Rijn: Kluwer.
- Imants, J. (2003a). Two basic mechanisms for organisational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 26, 293-311.
- Imants, J. (2003b). Een partnership voor zelfstandig leren. In J. Imants & E. Verbeet (Eds.), *Samenspel -2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken* (pp. 9-28). Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.
- Imants, J., & Kamp, M. (Eds.). (2001). *Samenspel. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.
- Imants, J., & Verbeet, E. (Eds.). (2003). *Samenspel -2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School
- Inspectie van het Onderwijs. (2001). *De Tweede Fase een fase verder*. Retrieved from www.minocw.nl/tweedefase/index.html.
- Janssen, M., & Ven, P. H. van de. (2001). "Het studiehuis is één groot gepland iets". Leren leren in het schoolvak Nederlands. In J. Imants & M. Kamp (Eds.), *Samenspel: Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken* (pp. 53-84). Nijmegen: Instituut voor Leraar en School.
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22, 191-207.
- Lankvelt, A. van. (2004). "t Is die bewustwording, hè?". Een kwalitatief onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten Nederlands. Doctoraalscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Lankvelt, A. van., & Ven, P. H. van de. (2004). The professional development of teachers mother tongue education. Paper presented at the Eudora Summerschool. Tolmin, August 11-22.
- Martens, J., Salleveld, S., Vrinte, S., & Ven, P. H. van de (2003). Een palet aan teksten – peer tutoring op het Elzendaalcollege. *Moer*, 2003(4), 110-127.
- Molenaars, H. M. (1994). Het resultaat van procesgericht schrijfonderwijs. *Moer* 1994(4), 149-153.
- Morgan, D. (1990). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Parr, J., & Townsend, M. (2002). Environments, processes, and mechanisms in peer learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 403-423
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Apeldoorn: Garant
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 118-137). Thousand Oaks: Sage.
- Smith, D. M. (1981). Ethnographic monitoring: A way to understanding by those who are making schooling work. In D. Hymes (Ed.), *Ethnographic monitoring of children's acquisition of reading/language arts skills in and out of the classroom* (pp. 800-820). Final Report to the National Institute of Education. NIE G-78-0038.
- Sperling, M. (1994). Constructing the perspective of teacher-as-reader: A framework for studying response to student writing. *Research in the Teaching of English*, 28, 175-207.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tweede Fase Adviespunt. (2001). *De implementatie van vernieuwingen in de Tweede Fase van havo en vwo*. Retrieved from www.tweedefase-loket.nl.

- Veen, K. van. (2003). *Teachers emotions in a context of reform*. Dissertatie, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Ven, P. H. van de. (1994). De tekstbespreking: gewoon doen. *Moer* 1994(4), 143-148.
- Ven, P. H. van de. (2001). Teachers constructing knowledge on mother-tongue education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1, 179-190.
- Ven, P. H. van de. (2002). Vakdidactiek en lerarenopleiding Nederlands. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 23(2), 7-13.
- Ven, P. H. van de. (2003). "O jee"- zes leerlingen vwo over schrijven. *Moer*, 200(3), 12-18.
- Ven, P. H. van de. (2004). Writing. In S.Ongstad, P. Van de Ven, & I. Buchberger (Eds.), *Mother tongue didaktik. An international study book* (pp. 66-86). Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
- Vermunt, J. (1998). De wisselwerking tussen leren en onderwijzen. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Reds.). *Onderwijskundig Lexicon III: Onderwijzen van kennis en vaardigheden*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Verschaffel, L., & De Corte, E. (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige leeromgevingen. In L. Verschaffel & J. Vermunt (Reds.), *Onderwijskundig Lexicon III: Het leren van leerlingen* (pp. 15-27). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Wiel, A. M. van de, & Ven, P. H. van de. (2003). Schrijven in het Studiehuis. *Moer*, 2003(1), 13-11.
- Zeichner, K. (1993). *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education*. Keynote address presented at the 6th conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Göteborg, August 10-15.

Manuscript aanvaard: 23 mei 2005

Auteurs

Piet-Hein van de Ven is universitair hoofddocent vakdidactiek en lerarenopleider Nederlands aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit Nijmegen, en lector aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Jordan Martens is docent Nederlands aan het Elzendaal College te Boxmeer.

Jeroen Imants is universitair hoofddocent aan het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit Nijmegen op het terrein van het functioneren van leraren in de school.

Correspondentieadres: Piet-Hein van de Ven, Radboud Universiteit Nijmegen, ILS, Postbus 38250, 6503 AG Nijmegen, e-mail: P.van.deven@ils.ru.nl

Abstract

Classroom practice inquiry and the development of methods for self-directed learning in mother tongue education

A team in which secondary teachers in mother tongue education and a teacher trainer/researcher in the same subject participated developed new methods for instruction in writing. The principles underlying this method were derived from insights in self-directed learning. The development process included two cycles. In the first cycle an exploration of problems in actual classroom practice was central. The second cycle consisted of development, try out, evaluation, and adaptation of the new methods. Activities and results in both cycles have been systematically described and analysed. Data, collected among students and teachers, served development and research purposes. The new successful methods can be characterized by interaction among students and students' reflection on writing and rewriting texts.