

Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs*

H. Blok en A. van Gelderen

Samenvatting

Volgens hedendaagse opvattingen is revisie – omschreven als het aanbrengen van veranderingen in een tekst, van welke aard dan ook – een kernonderdeel van het schrijven. Ervaren schrijvers reviseren veelvuldig voordat zij een adequate tekst hebben geconstrueerd. Uit de praktijk van het basisonderwijs is bekend dat leerlingen aan het einde van de basisschool uit zichzelf weinig reviseren. Bereiter en Scardamalia hebben laten zien dat 10- tot 12-jarige leerlingen desondanks belangrijke deelprocessen van het reviseren beheersen. In een exploratief onderzoek hebben wij 32 leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool een revisietaak voorgesteld. Onze resultaten bevestigen dat leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op het gebied van revisie al over een aanzienlijke hoeveelheid kennis en vaardigheden beschikken. Ter afsluiting worden suggesties gedaan de steldidactiek zodanig aan te passen dat het reviseren expliciete aandacht krijgt.

1 Inleiding

Ervaren schrijvers brengen bij voortdurend veranderingen aan in een tekst die ze onder handen hebben. Onder meer door deze continue revisie onderscheiden ervaren schrijvers zich van schrijvers die nog veel te leren hebben, zoals leerlingen op de basisschool. De teksten van basisschoolleerlingen vertonen immers, gemeten aan een standaard van geoefende schrijvers, nog veel tekortkomingen (Zwarts, 1990).

Het reviseren van een tekst is een van de vaardigheden die kinderen onder de knie moe-

ten zien te krijgen. Uit de onderzoeksliteratuur is bekend dat kinderen aan het eind van de basisschool uit zichzelf nauwelijks tot revisie komen (Fitzgerald, 1987). Voor zover kinderen hun teksten reviseren, doen ze dat voornamelijk met het oog op verschrijvingen of spellingfouten. Veelal is het een opdracht van de leerkracht die ze hiertoe aanzet. Ook de taalmethoden die bij het stelonderwijs gebruikt worden, besteden aan de revisie van een tekst weinig aandacht. De meest gebruikte methoden bevatten nauwelijks of geen leerstof op het gebied van het reviseren (Blok & Van Gelderen, 1990). Aangezien leerkrachten – blijkens vraaggesprekken en klasse-observaties – voor de vormgeving van het stelonderwijs sterk leunen op hun taalmethode (Van Gelderen & Blok, 1991), mag men aannemen dat basisschoolleerlingen nauwelijks of geen onderwijs in het herschrijven van teksten krijgen.

Wij werpen in dit artikel de vraag op, of het reviseren van een tekst niet meer aandacht zou moeten krijgen op de basisschool. Zolang kinderen niet de worsteling ervaren hebben die hoort bij het precies verwoorden van een schriftelijke boodschap, missen ze de essentie van goed schrijverschap. Bij de behandeling van deze vraag staan we in het eerste deel (paragraaf 2) stil bij de plaats die revisie in het totale schrijfproces inneemt en vervolgens bij de vraag wat er – meer precies – te verstaan is onder het reviseren van een tekst. Daarbij komen onderzoeksresultaten aan bod die een nader licht werpen op de moeilijkheden die kinderen bij het reviseren ervaren. In het tweede deel van het artikel (paragraaf 3) beschrijven we eigen exploratief onderzoek waarbij leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool een tekst hebben herschreven.

* Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-project 8000).

2 Theoretisch kader

2.1 Revisie als onderdeel van het schrijfproces

Hoe gaat iemand te werk die een tekst aan het schrijven is? Zijn er bijvoorbeeld afzonderlijke fasen te onderscheiden in het totale schrijfproces en zo ja, door welke mentale en fysieke activiteiten worden deze fasen gekenmerkt? Tot in de jaren zeventig luidde de gangbare visie, dat het schrijfproces in hoofdzaak een lineair proces is dat uit drie fasen of componenten bestaat: voorbereiding ('prewriting'), het eigenlijke schrijven zelf ('writing') en de afwerking van de tekst ('postwriting'). Veel aandacht ging uit naar de voorbereidende fase. Zo hebben bij Britton, Burgess, Martin, McLeod en Rosen (1975) twee van hun drie hoofdfasen ('conception', 'incubation' en 'production') betrekking op 'prewriting'. In de in die tijd gangbare zienswijze vindt revisie voornamelijk plaats als sluitstuk. Als de tekst eenmaal geschreven is, wordt deze een of meer keren herlezen met het oog op vragen die met name de presentatie betreffen, zoals: is de 'lay out' adequaat, en bevat de tekst geen taalfouten meer? Dieper gravende vragen, bijvoorbeeld over de adequaatheid van de tekst in relatie tot de beoogde lezer en het vooraf bepaalde tekstdoel, zijn namelijk al in de voorafgaande fasen afgehandeld. Hoewel deze zienswijze in wetenschappelijke zin als te simpel is afgedaan, vormt zij nog steeds de kern van de schrijfdidactiek die in het basisonderwijs gevolgd wordt (Van Gelderen & Blok, 1991).

Hayes en Flower (1980) hebben een aanzet gegeven tot een meer genuanceerde kijk op het schrijfproces. In het nieuwe model wordt een onderscheid gemaakt tussen drie kerncomponenten - geen fasen! - van de schrijfwerk: planning, formulering en herziening van tekst. Centraal in het model is de opvatting dat de drie componenten elkaar voortdurend afwisselen: schrijven is niet een lineair, maar een recursief proces. Zo kunnen planningsactiviteiten op elk moment voorkomen: voorafgaand aan het formuleren, maar ook na het formuleren en na het herzien van de tekst of een deel ervan. De overgang tussen de drie componenten staat onder controle van een procesbewaker ('monitor'). Deze controleert de onderlinge afstemming, zodat een schrijver bij het overschakelen niet het spoor bijster kan raken. In latere jaren zijn

er diverse verfijningen aangebracht, met name binnen de drie kerncomponenten (Flower & Hayes, 1980, 1981; Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman, 1986; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1984; zie ook: Van der Geest, Schellens & Van Waes, 1992).

In vergelijking met het eerdere model is de aard en functie van revisie door Flower en Hayes op twee essentiële punten aangepast. In de eerste plaats vinden reviseeractiviteiten niet alleen meer plaats als de tekst in een eerste versie geschreven is, maar tijdens het hele schrijfproces, in afwisseling met plannings- en formuleringsactiviteiten. In de tweede plaats heeft revisie niet alleen meer betrekking op het verbeteren van de overduidelijke fouten, maar ook op het aanbrengen van inhoudelijke veranderingen. Nold (1979) noemt ter toelichting onder meer de volgende veranderingen: a. het veranderen van de betekenis van de tekst, omdat deze bij nader inzien onvoldoende weergeeft wat de schrijver wil zeggen; b. het verduidelijken van de betekenis door een voorbeeld toe te voegen; c. de leesbaarheid van de tekst te bevorderen door de zinsbouw en woordkeus aan te passen.

De volgende omschrijving van revisie lijkt in redelijke mate tegemoet te komen aan wat hedendaagse onderzoekers met de term bedoelen: revisie is het aanbrengen van veranderingen, van welke aard dan ook, tijdens het schrijfproces (Fitzgerald, 1987). De gegeven begripsomschrijving is als tamelijk breed te beschouwen. Niet alleen het feitelijke aanbrengen van een verandering valt eronder, maar ook de mentale activiteiten die daar rechtstreeks aan voorafgaan. Te denken valt aan activiteiten als het vergelijken van de geschreven en van de bedoelde betekenis, het vaststellen van de oorzaak van een eventuele discrepantie en het uiteindelijke beslissen over de manier waarop de discrepantie opgelost kan worden. Op de veronderstelde activiteiten of deelprocessen gaan we in paragraaf 2.3 nader in. De tamelijk brede definitie heeft mede tot gevolg dat er in het Nederlands verscheidene termen zijn die min of meer hetzelfde uitdrukken als de term reviseren: aanpassen, herschrijven, herzien en verbeteren. In dit artikel maken wij tussen deze termen geen onderscheid.

2.2 Van spreker tot ervaren schrijver

In de ontwikkeling van het jonge kind dat nog niet kan schrijven tot een competente schrijver onderscheiden Bereiter en Scardamalia (1987) twee belangrijke transities of overgangen. De eerste overgang maakt het kind als het leert hoe taal niet alleen gesproken, maar ook geschreven kan worden ('from conversation to knowledge telling'). De tweede overgang is die van een nog onervaren schrijver naar een ervaren schrijver ('from knowledge telling to knowledge transforming'). De term overgang kan suggereren dat de transitie op een in de tijd aanwijsbaar moment plaatsvindt. Maar met beide overgangen zijn vele jaren gemoeid.

De eerste overgang speelt zich af in de jaren van de basisschool. Jonge kinderen, die mondeling al uitstekend kunnen communiceren, staan als het op schriftelijke communicatie aankomt, grotendeels met een lege 'gereedschapskist'. Ze moeten hun systeem van communiceren op een aantal punten zien uit te breiden (Bereiter & Scardamalia, 1982; Chafe, 1986; Daiute, 1985; Olson, 1977; Rubin, 1980). Eén van de belangrijkste uitbreidingen is dat ze moeten leren tekst te produceren, zonder dat er een gesprekspartner aanwezig is. In mondelinge communicatie is tekstproductie zelden een probleem, omdat de gesprekspartner op vele manieren helpt de tekstproductie op gang te houden. Partners vragen om verduidelijking, nodigen uit als ze meer willen horen, breiden het onderwerp uit, enzovoort. In schriftelijke communicatie moet de schrijver leren gebruik te maken van alternatieve bronnen voor tekstproductie. Een onervaren schrijver heeft daar grote moeite mee. In feite is zijn geheugen – en wat daarin is opgeslagen over het onderwerp dat hij onder handen heeft – zijn belangrijkste bron. Een onervaren schrijver put uit die bron, totdat deze drooggevallen is. Dan is de tekst klaar. De onervaren schrijver besteedt nauwelijks of geen aandacht aan de planning van de inhoud van de tekst. Hij heeft nog niet geleerd dat zulks belangrijk is en hoe hij zoiets zou kunnen aanpakken. In conversatie speelt planning van de inhoud namelijk een ondergeschikte rol. Ook revisie is een onderdeel dat bij onervaren schrijvers nauwelijks aan de orde is. Herschrijven zou tot min of meer dezelfde tekst leiden, omdat de bron die de schrijver kan aanboren nu eenmaal niet verandert. Bereiter en Scardama-

lia karakteriseren de aanpak van de onervaren schrijver als het 'knowledge telling model'. Als term voor deze 'ik-schrijf-wat-me-te-binnen-schiet' aanpak bedienen wij ons verder van het kennis-weergave model.

De tweede overgang vindt plaats als de onervaren schrijver zich ontwikkelt tot een schrijver die in staat is een tekst te produceren die tegemoet komt aan de doelstellingen die hij met de tekst heeft en die is aangepast aan de eisen van het genre en van de lezers. Met de tweede overgang zijn eveneens vele jaren – in het voortgezet onderwijs en ook daarna nog wel – gemoeid. In feite maken veel volwassenen de tweede overgang nooit af. Zij blijven hun hele leven grote moeite houden een adequate tekst te schrijven. De aanpak waarvan de ervaren schrijver zich bedient – het 'knowledge transforming' model (verder genoemd het kennis-transformatie model) – is veel complexer dan de kennis-weergave aanpak. De ervaren schrijver is niet alleen mentaal actief in de 'inhoudelijke ruimte' van de over te dragen kennis en inzichten, hij werkt ook in de 'retorische ruimte', waarbinnen een oplossing ontwikkeld wordt voor de manier waarop de inhoud het beste overgedragen kan worden. De ervaren schrijver geeft niet rechtstreeks weer wat hem te binnen schiet, maar transformeert zijn gedachten tot een vorm die retorisch gezien adequaat is. Bereiter en Scardamalia (1987) beschrijven vier verschillen tussen de kennis-weergave en de kennis-transformatie aanpak.

Kennis-weergevers beginnen, na kennisname van de schrijfpodracht, veelal direct met schrijven. Ze kunnen dat gemakkelijk doen, want het enige wat moet gebeuren is het aanboren van het geheugen. Kennis-transformeers daarentegen besteden eerst tijd aan de definiëring en oplossing van retorische problemen. Het duurt dus langer voordat zij daadwerkelijk gaan schrijven. Kennis-weergevers zijn – een tweede verschil – niet in staat hun tekst tevoren schematisch te plannen. Desgevraagd vervaardigen zij een min of meer complete eerste versie van hun tekst. Kennis-transformeers noteren zo nodig meer en minder uitgewerkte ideeën en relateren deze onderling in een herkenbare structuur. Een derde verschil blijkt uit analyses van hardop-denkprotocollen. De protocollen van kennis-weergevers bevat-

ten weliswaar meer woorden dan er in de geschreven tekst verschijnen, maar het verschil is niet opvallend. De protocollen van kennis-transformeerdere daarentegen zijn veel langer dan de geschreven tekst. Grote stukken van hun protocollen worden besteed aan plannings- en revisie-activiteiten die niet rechtstreeks tot geschreven tekst leiden. Met dit derde verschil hangt een vierde verschil samen. Kennisweergevers brengen nauwelijks veranderingen of verbeteringen aan in hun manuscripten. Kennis-transformeerdere daarentegen brengen veelvuldige en bovendien inhoudelijke revisies aan.

De genoemde verschillen kunnen de foutieve indruk wekken dat de beide aanpakken duidelijk onderscheidbaar zijn. Maar in feite gaat het om een veelheid van aanpakken, waarvan er slechts twee - die wat verder uit elkaar liggen - ideaal-typisch beschreven zijn. Jonge schrijvers in de kinderleeftijd beschikken over een nog tamelijk beperkt repertoire van aanpakken. Naarmate schrijvers ouder zijn en over meer schrijfervaring beschikken, groeit hun repertoire. Het ruime repertoire laat evenwel onverlet dat ook ervaren schrijvers zich in voorkomende gevallen - waarin weinig eisen aan het schrijfprodukt gesteld worden - kunnen bedienen van een kennisweergave-achtige aanpak.

2.3 Een taakanalyse van revisie

Een taakanalyse van het revisie-gedrag geeft inzicht in de deelstappen die ervaren schrijvers bij het reviseren verrichten. Bereiter en Scardamalia (1987, hoofdstuk 11) postuleren in dit verband het driestaps CDO-proces ('compare, diagnose, operate'). In de eerste stap maakt de schrijver een vergelijking tussen de uit de geschreven tekst (of een fragment daarvan) klinkende boodschap en de boodschap die hij over wil brengen. Stemmen deze twee boodschappen niet met elkaar overeen, dan volgt een diagnose, waarin wordt bepaald wat de oorzaak van de discrepantie is. In de derde stap wordt de discrepantie opgeheven, of althans, er wordt een poging toe verricht, waarvan het resultaat vervolgens weer als input kan dienen voor een volgende CDO-ronde. Het opheffen van de discrepantie behoeft overigens niet te leiden tot een verandering in de geschreven tekst. Ook de over te brengen boodschap kan worden veran-

derd. Het CDO-proces is te beschouwen als zeer algemeen, daar het toepasbaar is voor revisies van allerlei soort, van eenvoudige spellingcorrecties tot complexe organisatorische ingrepen.

Uit het CDO-proces laten zich de problemen afleiden die kinderen moeten leren oplossen bij het reviseren van een tekst. Deze problemen zijn van tweeërlei soort. De eerste is dat kinderen problemen kunnen ondervinden met een of meer van de afzonderlijke deelprocessen. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen moeite hebben met het derde deelproces ('operate'), maar niet met de beide voorafgaande. Een probleem van andere soort ontstaat als de organisatie- of cognitieve verwerkingscapaciteit tekort schiet. Kinderen kunnen problemen ondervinden met de onderlinge afstemming van de CDO-processen of met de inpassing van het gehele CDO-proces in de andere componenten van het schrijfproces, zoals het plannen en het formuleren.

De problemen die leerlingen bij het reviseren ondervinden, zijn door Bereiter en Scardamalia (1987, o.c.) nader onderzocht. Het onderzoek is uitgevoerd bij een qua leeftijd heterogene groep van 90 leerlingen, vanaf 'grade 4' tot en met 'grade 8' (in leeftijd variërend van 10 tot en met 14 jaar), die een opstel dienden te schrijven over een opgegeven onderwerp. In het onderzoek werd een facilitatie-techniek ingezet. Deze diende twee doeleinden: a. het zichtbaar maken van de CDO-processen voor de onderzoeker, en b. het vergemakkelijken van de uitvoering ervan voor de leerlingen. De facilitatie werd op twee manieren gerealiseerd. De helft van de leerlingen maakte gebruik van de 'alternating procedure', waarbij na elke geschreven zin een volledige CDO-cyclus doorlopen moest worden. De andere helft schreef eerst het complete opstel en doorliep vervolgens de tekst zinsgewijs, waarbij eveneens aan elke zin een CDO-cyclus gewijd diende te worden. De eerst genoemde conditie werd aangeduid als de 'on line' conditie, de tweede als de 'evaluation after' conditie. Bij het doorlopen van de CDO-cyclus konden de leerlingen gebruik maken van standaardfrases, toepasbaar bij het vergelijken, het diagnostiseren en het beslissen over het type benodigde revisie. Het gebruik van de standaardfrases werd gedemonstreerd in een uitgebreide fase van in-

structie en 'modeling', die vooraf ging aan de revisieopdracht.

De algemene bevinding uit het onderzoek is dat leerlingen ten dele reeds blijken te beschikken over voor revisie benodigde kennis en vaardigheden, die zij evenwel niet kunnen inzetten ... "because they lack executive procedures for bringing these ... into play" (Bereiter & Scardamalia, o.c., p. 293). De door de leerlingen gedemonstreerde competentie is het hoogst voor het eerste deelproces, het vergelijken of evalueren. De beide andere deelprocessen stelden de leerlingen nog steeds voor grote moeilijkheden. In de woorden van de onderzoekers zelf: "The study had shown young writers to be surprisingly capable of evaluating their own writing, but to be considerable less capable at diagnosing causes of detected inadequacies and at carrying out remedial operations" (Bereiter & Scardamalia, o.c., p. 289). Overigens bleken er geen grote verschillen tussen de leerlingen in de beide experimentele condities.

3 Eigen empirisch onderzoek

Aan het einde van het schooljaar 1988-1989 hebben wij leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool vier stelopdrachten voorgelegd (Van Gelderen & Blok, 1989). Elk van de opdrachten had betrekking op een kenmerkend onderdeel van de schrijfbaarheid. De taken betroffen de volgende vier vaardigheden: a. het selecteren van globale ideeën voor een tekst; b. het ordenen van ideeën; c. het formuleren van zinnen; d. het verbeteren van een geschreven tekst. Kenmerkend was dat leerlingen bij elk van de taken slechts één onderdeel van het totale schrijfproces hoefden te doorlopen. In dit opzicht weken de taken af van de aanpak van Bereiter en Scardamalia. Ons onderzoek was derhalve strikt genomen geen replicatie. In het vervolg van dit artikel bespreken wij de laatste taak, het verbeteren van een geschreven tekst, en onze bevindingen daarmee.

3.1 Vraagstellingen

In het voorafgaande is naar voren gebracht dat leerlingen in de leeftijd van de basisschool nauwelijks of geen wijzigingen aanbrengen in de teksten die ze schrijven. Uit het besproken on-

derzoek van Bereiter en Scardamalia is gebleken, dat leerlingen desondanks over kennis en inzicht beschikken die voor revisie van teksten relevant zijn. De centrale vraag van het hier te bespreken deelonderzoek was in hoeverre leerlingen in de bovenbouw van de basisschool - wanneer zij zich uitsluitend op de revisie van een tekst hoeven te concentreren - in staat zijn een tekst te reviseren. Die vraag is in drie deelvragen uitgewerkt, die corresponderen met de drie in het CDO-proces onderscheiden deelprocessen: zijn de leerlingen in staat in een geschreven tekst a. tot adequate evaluaties te komen; b. juiste diagnoses te stellen over de fouten in de tekst, en c. de gediagnostiseerde fouten te verbeteren? Om een indruk te krijgen van de omvang van de verschillen tussen leerlingen is een vierde onderzoeksvraag toegevoegd: hoe groot zijn de verschillen tussen goede en zwakke stellers wat betreft de onderzochte vaardigheden?

3.2 Materiaal en procedures

Proefpersonen

Aan het onderzoek namen 32 leerlingen deel als proefpersonen. Ze waren afkomstig uit acht verschillende basisscholen uit Amsterdam en omgeving. Zeven van de acht scholen onderscheidde zich in hun stelonderwijs niet of nauwelijks van de landelijke populatie. Niet alleen qua tijdsbesteding aan het stelonderwijs, maar ook wat betreft de centrale rol die de taalmethode bij hun stelonderwijs innam, weken deze scholen niet af van het landelijke beeld dat is gebaseerd op de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (Zwarts, 1990). De achtste school, een Freinetschool, besteedde aanzienlijk meer tijd aan het stelonderwijs, namelijk 150 minuten per week, te vergelijken met het landelijke gemiddelde van 45 minuten. Uit elke school namen twee leerlingen uit groep 7 en twee leerlingen uit groep 8 deel, waarbij er op aanwijzing van de leerkracht uit elke groep een goede en een zwakke steller werd gekozen. Wij veronderstelden dat leerkrachten op grond van hun dagelijkse confrontatie met schrijfproducten van hun leerlingen over voldoende inzicht beschikken om goede en zwakke stellers van elkaar te onderscheiden.

Herschrijftaak

De leerlingen werd een tekst voorgelegd, geschreven door een fictieve leerling Marijke. De tekst werd op de volgende manier geïntroduceerd: "Marijke is met haar klas op schoolreis geweest. Ze logeerden in een kampeerboerderij. Toen ze weer op school waren, moesten ze een stukje schrijven voor de andere klassen, om te vertellen waar ze geweest waren. De meester van Marijke vond dat er in de stukjes moest staan hoe de kampeerboerderij eruit zag en wat ze er gedaan hadden". De proefleider overhandigde vervolgens een plattegrond van de kampeerboerderij en de omgeving en wees enkele belangrijke punten aan. De proefpersoon werd verteld dat Marijke haar stukje in het klad geschreven heeft, maar dat ze niet zeker weet of ze het goed gedaan heeft. Daarom vraagt ze assistentie van de leerling-proefpersoon om aan te wijzen wat er verbeterd kan worden.

De plattegrond van de kampeerboerderij is ontleend aan een schrijftaak uit de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (Wesdorp & Hoeksma, 1985). De handgeschreven tekst van Marijke is samengesteld uit teksten die leerlingen uit groep 8 bij deze taak in de genoemde Voorstudie geproduceerd hadden. De fouten in Marijkes tekst zijn zodoende representatief voor de fouten die leerlingen van de betrokken leeftijd bij de gegeven opdracht maken. Bij de samenstelling van de tekst is gestreefd naar een gelijkmatige verdeling over

soorten fouten. In totaal bevat de tekst 26 fouten: acht fouten binnen zinnen (micro-niveau), elf fouten tussen twee zinnen (meso-niveau) en zeven fouten op een globaler tekstniveau (macro-niveau). Deze classificatie van fouten naar het tekstniveau is gekozen, omdat in diverse studies is aangetoond dat leerlingen vaak veel meer oog hebben voor problemen op het micro-niveau dan voor problemen op het meso- en macro-niveau (Fitzgerald, 1987).

Om het onderscheid tussen micro-, meso- en macro-fouten te funderen en om per fout zo duidelijk mogelijke omschrijvingen te hebben, zijn de 26 fouten in Marijkes tekst (zie Figuur 1) benoemd naar hun specifieke oorzaak. De fouten op micro-niveau hebben betrekking op taalgebruiksconventies (het woordje 'nou' uit de eerste zin bijvoorbeeld), onnauwkeurig woordgebruik ('bijvoorbeeld' in zin 3), syntactische problemen ('WC doortrekken' in zin 11) en stilistische problemen ('iemand ging', eveneens in zin 11). Fouten op het meso-niveau hebben te maken met het gebruik van referentiële elementen (bijvoorbeeld 'zo' in zin 1), inconsistentie van tijd ('was' en 'staan' in de zinnen 3 en 4) en samentrekking van zinnen zonder inhoudelijke samenhang (zoals in de zinnen 12 en 13). Fouten op het macro-niveau komen voort uit het informatiegehalte van de tekst en de volgorde waarin de informatie verstrekt wordt. Het ontbreken van een inleidende zin is bijvoorbeeld als een macro-fout opgevat. An-

Ons schoolreisje naar de kampeerboerderij

- (1) Nou, de kampeerboerderij ziet er ongeveer zo uit. (2) Er waren aparte kamers. (3) Voor iedereen was er bijvoorbeeld een kamertje. (4) In het kamertje staan twee bedden. (5) In de andere kamer kunnen er weer zes in. (6) Het grootste deel was de eetzaal. (7) In die zaal was ook nog een kletskamer, nou het was geen kamertje, maar zo noemden wij het. (8) Ik sliep met Mathilde Hogeraad. (9) Je ging door een poort naar binnen en dan kwam je bij de ingang. (10) Onze kamer lag vlak bij de toiletten. (11) Nou gezellig zeg, als er iemand ging, hoorde je de WC doortrekken. (12) Er waren ook douches en in de tuin stond een klimrek. (13) We hebben een keer met de jongens een kussengevecht gehouden en we zijn ook een keer naar de duinen geweest. (14) Ik vond het een heel leuk schoolreisje.

dere voorbeelden van macro-fouten zijn te vinden in zin 2 (verschafft geen relevante informatie), zin 9 (informatie wordt op een onlogische plaats verschafft) en zin 3 (geeft onjuiste informatie).

Om de leerlingen te helpen bij hun taak, kregen ze twee kaarten aangereikt. De 'nakijkkaart' bevatte zeven uitspraken van evaluatieve aard, zoals: 'Hier staan onduidelijke woorden in'. De 'verbeteringskaart' bevatte zes standaardfrases met suggesties voor te ondernemen acties, zoals: 'Ik denk dat ik het maar zo laat staan'. Beide kaarten zijn een variant op de standaardfrases die door Bereiter en Scardamalia (1987) gebruikt zijn. Alle opmerkingen op de twee kaarten werden met de kinderen kort doorgenomen. Benadrukt werd dat de kinderen telkens moesten aangeven of ze een stukje tekst al of niet accepteerden. Vervolgens moesten ze uitleggen wat er mis was als ze een tekstfragment negatief evalueerden en ten slotte moesten ze bedenken of en hoe ze de tekst wilden verbeteren. Het gebruik van de uitspraken op de twee kaarten was niet verplicht. Uit proefafnamen was gebleken dat het verplicht stellen van het gebruik ervan eerder een belemmering dan een facilitatie vormde. De beide hulpkaarten zijn als Appendix toegevoegd.

Afname van de taak

De taak is individueel afgenomen en de afnamen zijn met een cassette-recorder vastgelegd. De gemiddelde afnameduur bedroeg ongeveer een half uur. Aan het einde van het instructie-deel werd de leerling verzocht de tekst van Marijke in zijn geheel nog eens rustig te bekijken. Wanneer deze daarmee klaar was, kon het reviseren beginnen. De proefleider droeg er zorg voor dat elk tekstfragment (in de praktijk waren dat veelal één à twee zinnen of zinsdelen) expliciet geëvalueerd werd. Hieronder verstaan wij dat de leerling minimaal een oordeel uitsprekt of het tekstfragment voldoet of niet. Het vragen naar zulke expliciete evaluaties was aan de orde, wanneer een leerling een voorstel deed voor een verandering, zonder te zeggen wat er mis was met de oorspronkelijke formulering, of als de leerling grote fragmenten zonder commentaar ongewijzigd liet. De leerling dicteerde de revisies aan de proefleider. Door gebruik te maken van een nummering van elke

zin in de oorspronkelijke tekst kon de proefleider volstaan met het opschrijven van de nummers van de ongewijzigde zinnen, waartussen de revisies van de leerlingen geschreven werden.

Analyse van de protocollen

Alle 32 opnamen zijn getranscribeerd. De analyse is gebeurd op basis van de transcripties plus de door de proefleider op aanwijzing van de leerlingen verbeterde teksten. De analyse was gericht op de volgende variabelen.

Om te beginnen is gekeken naar het aantal evaluaties en het aantal adequate evaluaties. Elke opmerking waarin impliciet of expliciet werd aangegeven dat een tekstfragment wel of niet voldeed, gold als een evaluatie. Evaluaties werden in het protocol gemarkeerd. Vervolgens werd vastgesteld of er sprake was van een adequate evaluatie of niet. Adequate evaluaties zijn evaluaties van negatieve aard over een tekstfragment dat in de foutenclassificatie als fout werd aangemerkt of evaluaties van positieve aard over een niet als fout aangemerkt tekstfragment.

Diagnoses konden alleen betrekking hebben op de door de leerling als negatief aangemerkte tekstfragmenten. Een diagnose was dan een opmerking waarin de leerling een poging deed de fout in het tekstfragment te benoemen. De diagnose werd als adequaat opgevat als de leerling de fout benoemde overeenkomstig de foutenclassificatie die aan de tekst ten grondslag lag.

Het aantal veranderingen en het aantal effectieve veranderingen vormden het derde variabelenpaar. Hiervoor werd een afzonderlijk codeersysteem ontwikkeld. Eenheid van analyse was het woord: elk woord in de oorspronkelijke tekst dat verwijderd, vervangen, verplaatst of veranderd was, plus elk toegevoegd woord werd geteld als een verandering. Een verandering werd als effectief beschouwd als deze tot gevolg had dat een van de vooraf ge-classificeerde fouten opgeheven werd, óók als door de verandering een volgend probleem geschapen werd. Het aantal effectieve veranderingen werd eveneens uitgedrukt in het aantal woorden.

Ten slotte werd het aantal verwijderde problemen vastgesteld en het type van de verwijderde problemen (macro, meso of micro). Om-

dat het aantal fouten in de diverse categorieën niet gelijk was, zijn de absolute aantallen omgerekend naar percentages.

Alle coderingen zijn door één persoon verricht, zonder voorkennis van de conditie (goede of zwakke steller). Om een indruk te krijgen van de nauwkeurigheid van de scoring, is een deel van het materiaal door een tweede codeur opnieuw bekeken. De tweede scoring is verricht bij de twee variabelen waarvan de scoringregels relatief de meeste ruimte openlieten: het aantal effectieve veranderingen en het aantal verwijderde fouten. Van de in totaal 532 veranderingen die door beide codeurs gescoord waren, bleek 92 procent dezelfde code (wel of niet effectief) te hebben ontvangen. Van de 260 beslissingen over het al of niet verwijderd zijn van een fout, was 95 procent identiek. Daarop baseren wij de stelling, dat de scoring in voldoende mate tegemoet komt aan het criterium van wetenschappelijke objectiviteit.

3.3 Resultaten

De resultaten zijn samengevat in Tabel 1. In de tweede en derde kolom zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de diverse variabelen weergegeven. In de laatste kolom wordt een indicatie gegeven van de omvang van het verschil tussen de groep van 16 goede stellers en de groep van 16 zwakke stellers. Weergegeven wordt de effectgrootte, berekend door het verschil in gemiddelde te delen door de 'gepoolde' standaarddeviatie. Een effectgrootte van onge-

veer .50 of meer komt overeen met een verschil dat bij eenzijdige toetsing op vijfprocentniveau statistisch significant is (Cohen, 1988).

Uit het aantal door de leerlingen gegeven evaluaties kan worden afgeleid, dat de aansporingen van de proefleider om intensief te evalueren succes hebben gehad. Brengen we het gemiddelde aantal van bijna 16 evaluaties namelijk in relatie met de lengte van Marijkes tekst (134 woorden), dan kunnen we stellen dat de leerlingen gemiddeld per ongeveer acht woorden een evaluatie hebben gegeven. Uit het feit dat er bij deze variabele geen verschil is opgetreden tussen de goede en de zwakke stellers, valt af te leiden dat de aansporingen bij beide groepen leerlingen ongeveer evenveel succes gehad hebben. Ongeveer de helft van de evaluaties is als adequaat beschouwd. De meeste inadequate evaluaties waren positieve evaluaties van tekstdelen met fouten. Wat betreft het aantal adequate evaluaties manifesteert zich een tamelijk groot verschil tussen goede en zwakke stellers. De goede stellers geven beduidend meer adequate evaluaties.

Het gemiddelde aantal diagnoses, dat ongeveer acht bedraagt, is vanzelfsprekend lager dan het aantal evaluaties, zoals het aantal adequate diagnoses, dat gemiddeld bijna zes bedraagt, weer lager is dan het aantal diagnoses. Goede stellers geven aanzienlijk meer diagnoses en meer adequate diagnoses dan zwakke stellers.

Tabel 1
Gemiddelden en standaarddeviaties voor de diverse revisie-variabelen ($n = 32$ leerlingen); de effectgrootte is gelijk aan het gemiddelde in de groep van goede stellers ($n = 16$) minus het gemiddelde in de groep van zwakke stellers ($n = 16$), gedeeld door de standaarddeviatie in de totale groep

Variabele	Gem.	Sd	Eff.gr.
Aantal evaluaties	15.72	2.14	.26
Aantal adequate evaluaties	9.50	3.38	.85
Aantal diagnoses	8.03	3.78	.71
Aantal adequate diagnoses	5.78	2.96	.66
Aantal veranderingen	50.41	31.63	.75
Aantal effectieve veranderingen	33.63	24.90	.93
Perc. verwijderde fouten totaal	40.87	22.29	.78
Perc. verwijderde macrofouten	32.15	25.65	.90
Perc. verwijderde mesofouten	39.79	27.10	.80
Perc. verwijderde microfouten	50.78	24.37	.19

Richten we ons vervolgens op het aantal woorden dat bij een verandering betrokken is, dan blijkt dit gemiddeld ongeveer 50 te zijn. Bezien we dit aantal in verhouding tot het totale aantal van 134 oorspronkelijke woorden in Marijkes tekst, dan kunnen we stellen dat de leerlingen in ruime mate gereviseerd hebben. Meer dan de helft van de veranderingen is als effectief beschouwd. Goede stellers brengen beduidend meer veranderingen en meer effectieve veranderingen aan dan zwakke stellers.

Wat de voorafgaande cijfers betekenen voor het aantal verwijderde fouten, is aan het slot van Tabel 1 te zien. Veertig procent van de fouten is verwijderd. Uitgedrukt als een absoluut aantal komt dat neer op tien van de 26. Naarmate fouten van een hoger niveau zijn (meso in plaats van micro, of macro in plaats van meso) zijn er minder fouten verwijderd. Goede stellers onderscheiden zich nauwelijks van zwakke stellers op het laagste foutenniveau. Maar op het meso- en macroniveau hebben goede stellers aanzienlijk minder fouten laten zitten dan zwakke stellers.

4 Discussie en conclusies

Alvorens de resultaten van ons eigen onderzoek wat gedetailleerder te vergelijken met de resultaten van Bereiter en Scardamalia (o.c.), wijzen we op het exploratieve en dus bescheiden karakter van onze onderzoeksopzet. In dit opzicht wijkt ons onderzoek overigens niet af van dat van Bereiter en Scardamalia, wier onderzoek eveneens een exploratief oogmerk had. Onze bescheidenheid is onder meer het gevolg van de betrokken proefgroep leerlingen. Deze groep was niet groot en niet representatief voor de populatie van alle bovenbouwers. De leerlingen hebben voorts slechts één taak hoeven verrichten, onder invariante condities. Bovendien zijn de getranscribeerde protocollen slechts voor een gedeelte door een tweede co-deur gescoord.

Nu is een vergelijking tussen beide onderzoeken niet geheel zonder problemen, omdat er in de onderzoeksopzetten drie belangrijke verschillen aanwijsbaar zijn. Een daarvan is dat onze leerlingen niet een zelf geschreven tekst, maar andermans tekst hebben verbeterd. Een tweede verschil is de wijze waarop de evalua-

ties van de leerlingen uitgelokt zijn. In ons onderzoek heeft de proefleider weliswaar systematisch aangedrongen op evaluaties, maar de manier waarop dat is gebeurd, is veel opener dan in het experiment van Bereiter en Scardamalia. Zo lieten wij onze leerlingen vrij in het wel of niet gebruiken van de nakijk- en de verbeteringskaart. Het derde verschil is dat onze leerlingen geconfronteerd werden met een tekst waarin veel fouten waren aangebracht, terwijl de leerlingen van Bereiter en Scardamalia hun eigen fouten moesten ontdekken.

Ondanks de verschillen in de onderzoeksopzetten - met onzekere consequenties - lijkt het ons zinvol de resultaten van beide studies met elkaar te vergelijken. Wat betreft de studie van Bereiter en Scardamalia beperken we ons in het navolgende tot de leerlingen uit de 'evaluation after' conditie, die sterker overeenkomt met onze afnamewijze dan de 'on line' conditie, waarbij de leerlingen het produceren van nieuwe tekst en het reviseren voortdurend afwisselden. Richten we ons op het eerste deelproces, het evalueren, dan suggereren de resultaten van Bereiter en Scardamalia dat leerlingen ('grade 6') dit onderdeel al uitstekend beheersen. Van alle door hen gemaakte evaluatieve opmerkingen komt 93 procent overeen met de evaluatie die een volwassen ervaren schrijver achteraf gegeven heeft. De evaluaties van onze leerlingen suggereren een minder volledige beheersing: ongeveer 60 procent van hun evaluaties is als adequaat beschouwd.

Eenzelfde vergelijking valt te maken wat betreft de kwaliteit van de diagnoses. Bereiter en Scardamalia rapporteren dat 47 procent van de diagnoses als adequaat beoordeeld was. In de eigen studie bedroeg het percentage ongeveer 70 procent. Het aantal veranderingen is in onze studie waarschijnlijk eveneens groter. Scardamalia en Bereiter rapporteren hierover dat zeven procent van hun proefpersonen geen enkele verandering aanbracht, terwijl bij ons alle leerlingen veranderingen aanbrachten. Kijken we ten slotte naar het aantal effectieve veranderingen - in ons onderzoek ongeveer 65 procent - dan rapporteren Bereiter en Scardamalia hierover alleen een globaal resultaat: "Thus there was a pervasive tendency for changes for the better to outnumber changes for the worse" (Bereiter & Scardamalia, 1987,

p. 275). Zij voegen daaraan toe, dat de revisies zich voor het overgrote deel bewegen op het lokale (micro of meso) niveau. In feite vonden zij, zelfs bij de 14-jarigen, geen enkel voorbeeld van een geslaagde revisie op macroniveau. Dit is duidelijk niet in overeenstemming met onze resultaten. Die laten zien dat de leerlingen ongeveer 30 procent van de fouten op het macroniveau verwijderd hebben.

De voorgaande vergelijking maakt duidelijk dat er op het meer gedetailleerde niveau niet te verwaarlozen verschillen bestaan tussen de resultaten van de beide onderzoeken. Op een meer globaal niveau bestaat er toch ook een overeenkomst. Beide studies laten zien dat ongeveer 12-jarige leerlingen wat betreft de beheersing van de voor revisie noodzakelijke deelprocessen al een aardig eind op de goede weg zijn. De eerste twee deelprocessen – het evalueren en het diagnostiseren – worden beter beheerst dan het daadwerkelijke aanbrengen van verbeteringen, het derde deelproces. Van belang hierbij is natuurlijk dat in beide studies uitzonderlijk gunstige omstandigheden zijn gecreëerd voor revisie. In normale schrijfsituaties zijn die omstandigheden veel minder gunstig en wordt leerlingen niet uitdrukkelijk gevraagd verbeteringen in hun tekst aan te brengen. We moeten derhalve tegelijkertijd constateren dat de 12-jarigen nog een lange weg te gaan hebben.

Deze conclusie geldt voor goede en zwakke stellers. Tussen hen bestaan blijkens de uitkomsten van ons onderzoek op de meeste indicatoren weliswaar aanzienlijke verschillen, maar ook zwakke stellers vertonen reeds een gedeeltelijke beheersing van de afzonderlijke deelprocessen die bij revisie een rol spelen. De verschillen tussen goede en zwakke stellers wijzen steeds in dezelfde richting: goede stellers bezitten een grotere vaardigheid in het reviseren van teksten, op alle drie de onderscheiden deelprocessen. Slechts op twee variabelen zijn de verschillen te verwaarlozen: het aantal evaluaties en het percentage verwijderde fouten op microniveau. Wat het aantal evaluaties betreft, deze kunnen niet gelden als een indicator voor de revisievaardigheid. Het aantal evaluaties werd namelijk bij alle stellers – goed of zwak – gestuurd door de proefleider. Wat de tweede variabele betreft, het aantal verwijderde fouten op microniveau, ligt het anders.

Hier is sprake van een variabele die een rechtstreekse indicator is voor de reviseervaardigheid. De gegevens suggereren dat zwakke stellers in het verwijderen van de eenvoudigste soort fouten even effectief zijn als goede stellers.

Wat kunnen deze resultaten betekenen voor de rol van revisie in de didactiek van het steldonderwijs op de basisschool, een rol die, zoals we in de inleiding aangaven, nog erg klein is? Het heeft er alle schijn van dat de mogelijkheden van kinderen in de huidige didactiek onvoldoende tot hun recht komen. Reviseren bevindt zich voor kinderen aan het eind van de basisschool binnen hun zone van de naaste ontwikkeling. Met andere woorden, met de juiste steun en begeleiding moeten de kinderen in staat geacht worden hun reviseervaardigheden uit te breiden. Door de kinderen deze steun en begeleiding te onthouden, laat men kinderen onnodig lang volharden in de typische schrijfaanpak die wij eerder het kennis-weergavemodel noemden. Deze aanpak, die kenmerkend is voor onervaren schrijvers en die beperkte mogelijkheden biedt om adequate teksten te schrijven, zouden kinderen daarentegen zo snel mogelijk moeten loslaten.

Het onderzoek naar het leren herschrijven van teksten is nog niet ver gevorderd. Weliswaar is er onderzoek gedaan waarbij leerlingen hun teksten moesten verbeteren (o.a. Rijlaarsdam, 1986; Schuurs, 1990), maar in deze onderzoeken werd het proces van herschrijven niet rechtstreeks onderzocht. Een vooruitgang valt van de navolgende suggesties nog niet te garanderen. Ze verdienen nader onderzoek.

Als eerste suggestie wijzen wij op twee facilitatievarianten die geschikt lijken om leerlingen met de afzonderlijke revisie-processen vertrouwd te maken. In ons onderzoek kregen leerlingen de beschikking over kaarten met standaardfrases voor evaluatie en verbetering. Maar er zijn ook andere uitwerkingen denkbaar. Men zou leerlingen eerst zelf frasen kunnen laten ontwikkelen en deze vervolgens uitbouwen tot een systeem van standaardfrases. Het is waarschijnlijk belangrijk de afzonderlijke deelprocessen niet als geïsoleerde oefeningen aan te bieden, maar steeds in het kader van een integrale revisie- of zelfs schrijfopdracht. Anders bestaat het gevaar dat leerlingen het zicht kwijt raken op het uiteindelijk te be-

reiken doel. Bovendien bieden geïsoleerde oefeningen geen mogelijkheden de afzonderlijke deelprocessen op elkaar te leren afstemmen. Een tweede facilitatieve variant is wat Bereiter en Scardamalia de 'alternating procedure' hebben genoemd. Hierbij doorlopen leerlingen na elke zin een complete reviseercyclus. Het formuleren van nieuwe tekst en het reviseren wisselen elkaar hierbij dus voortdurend af. Het lijkt misschien een omslachtige procedure, maar veel leerlingen bleken er – aldus de onderzoekers – enthousiast over te zijn.

De tweede suggestie is dat leerlingen het reviseren oefenen met andermans teksten, waardoor de revisietaak van de oorspronkelijke compositietaak wordt losgemaakt. De gedachte hierachter is niet zozeer dat dit gemakkelijker zou zijn dan het reviseren van zelf geschreven teksten. Dat is misschien niet voor alle kinderen zo. Het nut is veeleer dat het voor kinderen frusterend kan zijn om een tekst die ze zelf geschreven hebben en die naar hun idee duidelijk is, nog weer onder handen te nemen. Bovendien begint de leerling bij het werken met andermans tekst het reviseren vanuit het lezersperspectief. Dat maakt de leerling veel gevoeliger voor misverstanden die tussen lezer en schrijver op kunnen treden en die door verbeteringen aan de tekst zoveel mogelijk voorkomen moeten worden.

Literatuur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology: volume 2* (pp. 1-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blok, H., & Gelderen, A. van (1990). Methoden voor stelonderwijs hard aan vernieuwing toe. *Didaktief*, 20(5), 15-17.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: MacMillan Education.
- Chafe, W.L. (1986). Writing in the perspective of speaking. In C.R. Cooper & S. Greenbaum (Eds.), *Studying writing: linguistic approaches*. Beverly Hills: Sage Publishers.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daiute, C. (1985). Do writers talk to themselves? In S. W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: response and revision* (pp. 133-139). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981). Plans that guide the composing process. In C.H. Frederiksen & J.F. Dominic (Eds.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication (vol. 2)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L.S., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Geest, Th. van der, Schellens, P.J., & Waes, L. van (1992). Het model van Flower en Hayes: een cognitief procesmodel of een retorisch taakmodel? *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 14, 161-176.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1989). *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs (intern rapport)*. Amsterdam: SCO.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68, 159-175.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 4-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., & Carey, L. (1984). *Cognitive processes in revision* (Technical report to the National Science Foundation). Eric Document Reproduction Service (ED 267396).
- Nold, E.W. (1979). Alternatives to mad-hatterism. In D. McQuade (Ed.), *Linguistics, stylistics, and the teaching of written composition* (pp. 103-117). Akron, OH: University of Akron.
- Olson, D.R. (1977). From utterance to text; the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.

Rubin, A. (1980). A theoretical taxonomy of the differences between oral and written languages. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 411-438). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rijlaarsdam, G. C. W. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO.

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers; het effect van drie vormen van probleemgericht schriftelijk onderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Twente: Faculteit Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen.

Wesdorp, H., & Hoeksma, J. B. (1985). *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau; deel 1: Lees- en schrijffprestaties van zesde klassers* (SCO-rapport 55). Amsterdam: SCO.

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito.

Manuscript aanvaard 19-10-1993

Auteurs

H. Blok en A. van Gelderen zijn beiden als onderzoekersmedewerker verbonden aan het SCO-Kohnstamm Instituut.

Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Abstract

How well do fifth and sixth graders revise written text?

H. Blok & A. van Gelderen. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 4-15.

According to contemporary views revision – defined as changes of any kind in written text – is a key part of the composition process. Expert writers revise frequently in the process of creating an adequate text. It is well known that students in elementary education do not revise very often. Bereiter and Scardamalia have nonetheless shown that elementary students have a certain mastery over the important sub-processes of revision. In an exploratory study we have administered a revision task to 32 students from grades 5 and 6. Our results support the finding that students at the end of elementary education already possess a considerable amount of knowledge and skills for revision. In conclusion we give some suggestions for explicit attention to revision in the practice of writing instruction.

Appendix

Nakijk-kaart

1. Hier staan onduidelijke woorden in.
2. Dit deel staat op de verkeerde plaats.
3. Ze zullen niet begrijpen wat hier bedoeld wordt.
4. Dit is goed.
5. Wat hier staat is niet waar.
6. Dat kun je zo niet zeggen.
7. Dit klinkt niet helemaal goed.

Verbeteringskaart

1. Ik denk dat ik het maar zo laat staan.
2. Ik kan het beter in andere woorden zeggen.
3. Ik kan beter een nieuwe zin toevoegen.
4. Ik kan dit beter op een andere plek zetten.
5. Ik kan dit deel beter eruit laten.
6. Ik kan van deze zin beter twee zinnen maken.