


I want my students to know what writers know – to know something no researchers could ever find out no matter how many times they pin my students to the table, no matter how many protocols they tape. I want my students to know how to bring their life and their writing together. (Sommers, 1992, p. 30)

MARLEEN CLAESSENS

Als docent Tekstschrijven aan een hbo-opleiding Communicatie krijg ik per jaar duizenden teksten van studenten onder ogen. In een sombere stemming lijkt het of ik langer doe over het corrigeren van die teksten dan mijn studenten over het schrijven ervan. In een betere bui beseft ik dat het mijn taak is ze te leren goed naar hun tekst te kijken voordat ze hem bij mij inleveren. Maar hoe doe ik dat?



RODE

teksten reviseren in de klas

‘Het lijkt wel of ik langer doe over het corrigeren van teksten dan mijn studenten over het schrijven ervan.’ Elke docent die schrijfonderwijs geeft, herkent dit gevoel wel. Hbo-docent Tekstschrijven Marleen Claessens besloot op zoek te gaan naar alternatieven voor de rode pen. Hiervoor onderzocht ze twee revisiewerkvormen om studententeksten gezamenlijk te bespreken en te verbeteren.

Foto: Anda van Riet

Hoe vaker ik mezelf met een stapel te corrigeren studententeksten naar mijn zolderkamer hees, hoe vaker ik dacht: ik word een ouwe frik. Alweer schreven die studenten zo’n ongerichte tekst – om mij te pesten! – en alweer krabbelde ik hetzelfde commentaar in de kantlijn.

Hoe vaker ik tijdens de les mijn studenten gebogen over hun papier zag schrijven – ‘Nog even juft’ –, hoe meer ik het belang ervan voelde: ze schreven vol overgave, ze luisterden met plezier tijdens het voorlezen en ze waren benieuwd naar elkaars commentaar.

Kon ik mijn studenten niet leren om hun teksten met net zo’n animo te checken, voordat ik ze moest beoordelen? Dat onderzocht ik via *teacher research* binnen het lectoraat Ontwikkelingsgericht Onderwijs van Hogeschool Inholland. Ik ontwierp twee revisiewerkvormen om studententeksten gezamenlijk te bespreken en te verbeteren.

Leren schrijven is doen

Met mijn schrijfbenadering wil ik het schrijfbewustzijn

Ik laat studenten met mijn eigen en andermans teksten zien welke schrijfstrategieën ze kunnen hanteren. Bij de bespreking van hun teksten ben ik animator en advocaat van de duivel

van studenten – het begin van een schrijfvermogen – activeren, zodat ze op elke nieuwe communicatieve context kunnen inspelen. De revisiewerkvormen berusten dan ook op de vier pijlers van die benadering:

- Leren schrijven is *doen*. De studenten schrijven, lezen en reviseren in de les.
- Leren schrijven is *meedoen*. De aard van de werkvormen en de carrévorm waarin we zitten, zorgen dat iedereen iets kan zeggen en schrijven.
- Leren schrijven is *voordoen*. Ik laat studenten met mijn eigen en andermans teksten zien welke schrijfstrategieën ze kunnen hanteren. Bij de bespreking van hun teksten ben ik animator en advocaat van de duivel. Zo wil ik hun impliciete kennis en soms wonderlijke opvattingen over schrijven expliciteren en onderzoeken.
- Leren schrijven is *recht doen* aan de krachtige betekenis die het schrift kan hebben voor studenten. Ik maak tekstopdrachten die voortkomen uit een daadwerkelijke behoefte (een verzoek namens de buurt aan de gemeente maar ook een speech voor het diamanten huwelijk van hun grootouders). Zo help ik ze bij het formuleren en het vinden van die inhoud.

Twee revisiewerkvormen

In werkvorm 1 staat de *schrijver* centraal. Deze geeft aan hoe ze het schrijven van de brief heeft aangepakt en waarbij ze geholpen wil worden (vijf minuten). Wij, klasgenoten en docent, helpen haar daarna door te vragen naar haar bedoeling en onduidelijke tekstfragmenten (tien minuten). Door de schrijver het woord te geven, ligt de focus op de drijfveer om te communiceren en wordt schrijven een proces van zoeken en construeren. De vragen van de lezers fungeren als spiegel voor de schrijver.

In werkvorm 2 ligt de focus op de *lezers*. Die leveren ‘woest commentaar’ op de schrijver. Alle gedachtes die

ons door het hoofd schieten bij lezing van de brief krabbelen we in de brief: ‘Huh?’, ‘Ja, dag!’, ‘Oké, doe ik!’ (vijf minuten). Vervolgens confronteren we de schrijver hiermee en samen proberen we de tekst te verbeteren (tien minuten). Natuurlijk zijn zulke primitieve reacties te herleiden tot keurige schrijfadviesen (‘Blijf beleefd!’, ‘Hou je aan structuur verkoopbrief!’), maar ik laat bewust de angel in de huid zitten, om het directe effect van de tekst te ervaren. (Voor werkvormen, zie <www.natuurlijkschrijven.nl>.)

Subjectieve blik

Op papier waren het mooie werkvormen, maar waren ze bruikbaar in mijn lessen? Dat onderzocht ik in twee fases. In de eerste fase voerde ik de werkvormen uit tijdens twee lessen *Overtuigend Schrijven* met een tweedejaars klas hbo Communicatie. In les 1 werkten we met werkvorm 1: we bespraken van drie studenten een thuis geschreven brief. Om toetstechnische redenen kon de opdracht helaas niet afwijken van die van collega’s en ging deze niet uit van een reële maar een bedachte situatie. De studenten waren verkoper van een zelf te bedenken product, dat ze aan een zelf te kiezen potentiële klant aanprezen. Het moest geen gelikte direct mail zijn maar een persoonlijke brief die de twijfelende lezer over de streep zou trekken. In les 2 bespraken we drie andere brieven, nu met werkvorm 2.

In de tweede fase analyseerde ik de uitwerking van de werkvormen aan de hand van twee soorten data: de schriftelijke uitwerking van video-opnames van de lessen en mijn gedachtes tijdens de les over het verloop van de werkvormen. Deze data bekeek ik vanuit de subjectieve blik van de docent die zocht naar verbetering van haar schrijfonderwijs. Animeerden de werkvormen mijn studenten om samen te reviseren (*doen, voordoen, meedoen*)? Konden ze, hoewel de opdracht niet ideaal

was, toch aanzetten tot een groter schrijfbewustzijn en schrijfvermogen (*recht doen*)? Zou ik ze inzetten als alternatief voor mijn rode pen? En was de ene werkvorm daarvoor geschikter dan de andere?

Moeilijk maar mooi

In eerste instantie drongen zich tijdens de analyse vooral momenten aan me op die ik in de les moeilijk vond. Zo irriteerde het me dat de schrijvers in werkvorm 1 weinig tijd hadden besteed aan de opdracht.

Ik: 'Kun jij kort uitleggen hoe je het hebt aangepakt, hoe ben je begonnen? Was het bijvoorbeeld gisteravond laat van "Oei, ik moet die opdracht nog maken", vertel eens hoe heb je het aangepakt?'

Saskia: [*lacht*] 'Nou, het was eigenlijk vanmorgen.'

Ik: [*ironisch*] 'Hm, nog erger!' [*studenten grinniken*]

Julia: 'Ja, hij is wel een beetje kort maar ik wist echt niet wat ik nog meer moest zeggen. Dus ja, dat was wel een beetje moeilijk, maar verder duurde het ongeveer twintig minuten.'

Jamila probeerde een brief te schrijven volgens de AIDA-opbouw: eerst zorg je als schrijver voor *Attention* bij de lezer, dan voor *Interest* en *Desire* en tot slot moet die lezer denken: *Action*!

Jamila: 'Een halfuur. Maar dat kwam 't meest door het AIDA-model hoor. Ik had niet echt voorbeelden van vragen.'

Tijdens de analyse van deze fragmenten zag ik hoe mijn kwaaiige reactie voorbijging aan de essentie van werkvorm 1. Die werkte immers heel goed. De studenten konden verwoorden hoe ze de opdracht hadden aangepakt en waar ze hulp bij wilden. Hun eerlijkheid over hun

tijdsinvestering en hun wat defensieve en schuldbewuste reactie boden mij in feite mogelijkheden om onvermogen om te bouwen tot leermoment.

Ook het feit dat studenten zonder strategie schreven, schokte me aanvankelijk.

Julia: 'Euhm... Ik had gewoon eerst op internet gekeken naar die nagellak en zo en toen gekeken welke beurzen er allemaal zijn en heb er gewoon eentje gekozen en toen ben ik eigenlijk de brief gaan schrijven. Ja, ik wist eigenlijk op een gegeven moment niet meer wat ik moest zeggen want hij is nu ook nog best wel kort, maar op een gegeven moment euh wist ik 't al helemaal...'

Maar in plaats van dit gebrek aan schrijfstrategie te beschouwen als luiheid of slordigheid, begon ik de momenten waarop dit gebeurde te zien als mogelijkheid om het schrijfbewustzijn van de schrijver te stimuleren. 'Misschien kan ik hier geholpen worden om minder ongericht te schrijven.'

In plaats van het gebrek aan schrijfstrategie te beschouwen als luiheid, begon ik dit te zien als mogelijkheid om het schrijfbewustzijn van de schrijver te stimuleren

Ik: 'Over de inhoud van het woord van de "Betreft:"-regel hier, wat vinden jullie ervan?'

Saskia: 'Ja, ik vind het zelf ook te kort maar ik zat met "samenwerking", wat moet ik nou eigenlijk... Ah, ik laat 'm gewoon staan.' [studenten grinniken]

Ik: [lachend] 'Hier zit een luie, luie schrijver. Stel nou dat het een heel belangrijke brief was.'

Saskia: 'Dan was ik wel wat verder gaan nadenken.'

In werkvorm 2 laat ik Jasmijn zien dat de lezer een passage in haar brief niet snel kan begrijpen. Ze refereert aan een voorstel, maar welk? Een klasgenoot valt me bij.

Ik: 'Ik zie dan iemand voor me die denkt [verbaasd]: "Voorstel??? Ik krijg iedere dag drie voorstellen, ik ga acht beurzen per week af!" Help me, wees concreet! Het voorstel over..., maar je hebt daar niks bij bedacht nog (...). Dus dat moet je nu wel doen [lacht]. "Perfect gebruiken in de branche waarin u werkt."'

Andrea: 'Het is net of je die branche vergeten bent.'

Ik: 'Ja!'

Onervaren schrijvers kunnen hun teksten nog niet goed op metacognitief niveau evalueren en reviseren (MacArthur, 2007). Ze herzien voornamelijk op woord- en zinsniveau. In het verlengde daarvan zag ik dat het in mijn lessen vaak ging over vorm- en beleefdheidskwesties. Zo stelde Saskia in werkvorm 1 een beroemde vraag aan de orde: mag je met ik beginnen?

Saskia: 'Maar in die eerste zin al heb ik het gevoel van ja wat boeit het eigenlijk, je gaat niet meteen over jezelf beginnen?'

Ik: 'Kunnen we haar helpen met een andere beginzin? Of heeft iemand een eigen zin die handiger is?'

De werkvormen boden een mooie gelegenheid om het belang van zo'n kwestie te bevragen. Er waren nog prangerender vormvragen:

Sarah: '(...) Hoeveel er nou tussen komt tussen de adressen en de aanhef?'

Ik: 'Wie weet dat?'

Sarah: 'Want bij sommige zijn het er twee, bij sommige is het er een.'

Julian: [mompelend] Carrièretijger.nl. [klasgenoten giechelen]

Ik: 'Wat zeg jij, Julian?'

Julian: 'Ja, serieus! Daar staat precies hoe je een brief moet indelen.'

Ik: 'Precies. Gewoon overnemen van iemand anders.'

Mooier kon het eigenlijk niet: een medestudent hielp me om een vraag zowel serieus te nemen als ook tot de juiste proporties terug te brengen.

Storende factor

Ook al boden de werkvormen aan studenten gelegenheid om een schrijfbewustzijn te ontwikkelen, de niet-realistische opdracht was daarin echt een storende factor. De scène waarin Julian in werkvorm 2 een klant recyclebaar toilet papier wil verkopen, maakte me daarop attent. De studenten hebben geoefend in beeldend schrijven (*don't tell me, show!*). Als Julian verwijst naar zijn ontmoeting op de beurs en schrijft: 'Ik heb u toen de revolutionaire werking van recyclebaar toilet papier laten zien', reageer ik:

Ik: [lachend] 'Ik dacht: "Hoew! Show me!" Wat heb jij toen gedaan?!' [gelach]

Julian: 'Nou ja, kijk, het is zeg maar toilet papier, dat is het mooie eraan, dus je gebruikt het zeg maar nou, dan komt er een toilet papiertje, nou je veegt jezelf ermee af, vervolgens als je het papiertje dan dubbelvouwt en eventjes erin wrijft, wordt het geabsorbeerd door het toilet papier.'

Klasgenoten: 'Ieieieieie!'

Julian: 'Ja, dat klinkt misschien heel vies...'

Sabine: 'Supergoed idee Julian!'

Julian: [bijna onverstaaanbaar] 'Je poept maar een keer per dag.'

Ik: 'Volgens het voorgeschreven scenario.'

Dennis: 'Nou, na bruine bonen...' [hilariteit]

Ik: 'Ja Julian, je bent er nog niet hoor met je poep-toekomstroom.'

Julian: 'Nee. Nee. Jammer.'

Julian maakte zich na mijn vraag met terugwerkende kracht gewiekst een voorstelling van de situatie. Juist het ontbreken van die flair bij andere schrijvers versterkte mijn idee dat hun gebrek aan strategie niet alleen aan hen maar ook aan de opdracht lag. Uit hun moeizaam beschrijven van hun strategie kon je immers ook concluderen dat de schrijvers pogingen deden om die pseudo-realistische opdracht inhoudelijk in te vullen. Maar dat was moeilijk, want hoe konden ze de concrete productgegevens, de verhoudingen en gebruiken, het 'vertoog' van een beurs, kennen? Julian loste dit op door het spel mee te spelen. Alsof hij zei: 'Geef jij mij een bedachte opdracht? Dan zal ik jou een poepje laten ruiken.' Maar was dat echt wat ik wilde met deze werkvormen?

Dynamiek

Vind ik deze revisiewerkvormen bruikbaar voor mijn lessen? Jazeker. Door hun mogelijkheid om te begeleiden in plaats van alleen te beoordelen, bieden ze me een sterk alternatief voor de rode pen.

De procesgerichte benadering zorgde voor een dynamische interactie. Er waren talloze momenten om het schrijfbewustzijn los te kloppen en hun schrijfvermogen te activeren. De schrijvers kregen het woord en ontdekten dat dit serieus genomen werd. De lezers hielden de schrijvers het effect van hun teksten voor, kwamen met alternatieve formuleringen en leerden op hun beurt van de schrijvers. Als docent voelde ik me solidair met hen. De insteek was niet 'Zo moet het', maar 'Zie je wat er gebeurt?' Ook al was ik scherp of confronterend, het werd geapprecieerd.

Maar de werkvormen vragen ook om aanpassingen. Ik moet vooral geen pseudorealistische opdrachten meer geven, omdat de studenten die niet beschouwen als betekenisvol. Ik zal voortaan zorgen dat de opdrach-

ten hooguit tien minuten duren en het is zaak zwijgzame studenten meer te prikkelen. En ik moet beter samenvatten wat we ontdekt hebben.

Dit onderzoekje is te klein om tot een degelijk vergelijk van de twee werkvormen te komen. Hooguit concludeer ik dat ik in een nieuwe of afwachterende groep zal beginnen met werkvorm 1. De aard ervan maakt dat de schrijver er echt toe doet en ik als docent niet meteen terugval in de rol van beteweter. Werkvorm 2, met ongecensureerd lezerscommentaar, leidde tot spitsvondigheden en soms moest ik de schrijver in bescherming nemen. Die doe ik als een groep elkaar kent en al langer schrijft.

Veel studenten schreven als evaluatie: 'Het is goed om teksten van anderen te lezen.' Aanvankelijk vond ik dit een vanzelfsprekende opmerking. Maar ik vergat daarbij dat ik dan misschien al wel duizenden studententeksten had gezien, de studenten kenden alleen maar hun eigen teksten. Met dit inzicht gaven zij mij het mooiste argument om de werkvormen te gebruiken. ■

Marleen Claessens is docent Tekstschrijven binnen de opleiding Communicatie van Inholland Diemen. Ze ontwikkelde *Natuurlijk Schrijven*, een procesgerichte schrijfbenadering.

LITERATUUR VOOR EN DOOR DOCENTEN OVER PROCESGERICHT SCHRIJF-ONDERWIJS

- Beach, R., & Friedrich, T. (2006). Response to writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research*, p. 208–221. New York: The Guilford Press.
- Claessens, M. (2008a). *De springprocessie: Levendige lessen in zakelijk schrijven*. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.
- Claessens, M. (2008b). Natuurlijk schrijven: Onverschillige leerlingen worden bevlogen schrijvers. In 22ste conferentie Het Schoolvak Nederlands, p. 324–328. Gent: Academia Press.
- Claessens, M. (2009). Zakelijk schrijven leren in het hbo: Hoe wijk je schrijflust op? *Tekstblad*, 10, 6–11. Zie ook <www.natuurlijkschrijven.nl>.
- MacArthur, C. A. (2007). Best practices in teaching evaluation and revision. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Red.), *Best practices in writing instruction*, p. 141–163. New York: The Guilford Press.
- National Writing Project: <www.nwp.org/cs/public/print/resource_topic/teacher_research_inquiry>.
- Sommers, N. (1992). Between the drafts. *College Composition and Communication*, 43(1), 23–31.
- Weisser, C. R. (2002). *Moving beyond academic discourse: Composition studies and the public sphere*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.