

Bron:

De Smedt, F. (2015). Productgerichte doelstellingen. In: *Vier effectieve schrijfdidactieken. De bovenbouw van het basisonderwijs*. p. 23-29. Nederlandse Taalunie.

4.	Productgerichte doelstellingen	1
4.1.	Typering naar leerstof en didactiek	2
4.2.	De doelstellingen	2
4.3.	Leerstof en fasering van de lessen	3
4.4.	Sleutelscènes	4
4.5.	Doorslaggevende ontwerpregels	5
4.6.	Nabespreking	6
4.7.	Relevante literatuur	6

De didactiek wordt eerst algemeen beschreven. Daarna volgt een toelichting aan de hand van een exemplarisch voorbeeld. In deze toelichting wordt er stilgestaan bij de **doelstellingen** waarbij een koppeling wordt gemaakt met de kerndoelen en referentieniveaus (Nederland) en de eindtermen (Vlaanderen), **de leerstof en fasering van de lessen** en **de sleutelscènes** (typische leeractiviteiten en instructieacties van de leraar). De toelichting van het exemplarisch voorbeeld sluit af met een lijst van **doorslaggevende ontwerpregels** die de essentiële elementen van de aanpak beschrijven.

Bij de keuze van de exemplarische voorbeelden werd er bewust gekozen voor vrij uitgebreide voorbeeldinterventies om zo een heel concrete en uitgebreide beschrijving te kunnen schetsen. Het is belangrijk om de lezer erop te wijzen dat elk voorbeeld slechts één mogelijke uitwerking van de didactiek is. De ontwerpregels kunnen bijgevolg gezien worden als cruciale richtingwijzers voor mogelijke variaties op de beschreven schrijfpraktijken. Elke schrijfdidactiek eindigt met een **nabespreking** en een lijst van **relevante literatuur** van zowel theoretisch als empirisch onderzoek.

4. Productgerichte doelstellingen

4.1. Typering naar leerstof en didactiek

Tekstrevisie wordt gezien als een essentiële fase tijdens het schrijfproces. Revisie houdt namelijk in dat schrijven een continu proces is waarbij het herlezen en herschrijven essentiële acties zijn. De kwaliteit van teksten kan sterk stijgen wanneer de schrijver een diepgaande revisie uitvoert. Uit onderzoek blijkt echter dat leerlingen hun teksten weinig tot niet reviseren (McCutchen, 2006). Als revisie dan toch plaatsvindt, dan blijkt dat deze heel oppervlakkig wordt uitgevoerd. De leerling let dan vooral op mechanische aspecten op het woordniveau (vb. spelling). Diepgaande inhoudelijke en/of structurele revisies, die een positieve invloed hebben op het schrijfproces en -product, komen echter niet vaak voor.

Een didactiek die **productgerichte doelstellingen** vooropstelt, kan een antwoord bieden op de oppervlakkige revisiegewoontes van leerlingen (Graham, McKeown, Kiuvara, & Harris, 2012; Graham & Perin, 2007). In deze didactiek krijgen de leerlingen één of meer concrete doelen voorgeschoteld waaraan hun schrijfproduct moet voldoen. Deze doelen kunnen naargelang de situatie sterk variëren. De doelen kunnen bijvoorbeeld gericht zijn op het integreren van specifieke structurelementen of de doelen kunnen ook gericht zijn op een concrete uitwerking van genre- elementen.

In het kader van deze beschrijving staat een interventie centraal waarin de aandacht specifiek uitgaat naar een productgericht doel dat gericht is op *het reviseren* van een **beschrijving** (Graham, MacArthur, & Schwartz, 1995). Het revisieproces in deze beschrijving is gericht op het herwerken van een vrije tekst zodat de kwaliteit van het schrijfproduct beter wordt. Daarnaast gaat het hier ook om een heel bijzondere vorm van revisie namelijk, het herwerken van een eerste tekstversie om tot een tweede en kwaliteitsvollere eindversie te komen.

4.2. De doelstellingen

Door productgerichte doelstellingen voorop te stellen tijdens de schrijfinstructie, worden volgende **doelstellingen** beoogd:

- Leerlingen begrijpen waarom revisie een belangrijke fase is in het schrijfproces en zien de meerwaarde van het herlezen en herschrijven van een tekst in. De leerlingen beseffen dat een diepgaande revisie leidt tot een betere tekst.
- Leerlingen kennen volgende revisiemogelijkheden:
 - bestaande ideeën verder uitwerken;
 - irrelevante ideeën verwijderen;
 - nieuwe ideeën verwerken.
- Leerlingen kunnen betekenisvolle, inhoudelijke revisies maken:
 - Leerlingen kunnen hun tekst inhoudelijk versterken door bestaande ideeën verder uit te werken (vb. details toevoegen).
 - Leerlingen kunnen hun tekst inhoudelijk versterken door nieuwe ideeën te verwerken.
- Leerlingen weten hoe ze het productgerichte doel “Voeg ten minste drie aspecten aan jullie tekst toe om deze beter te maken” kunnen bereiken. De leerlingen kunnen met andere woorden het productgerichte doel koppelen aan de revisiestrategie.
- Leerlingen kennen de revisiestrategie en kunnen deze toepassen.

- Leerlingen werken op een zelfregulerende wijze, zodat ze het vooropgestelde doel kunnen bereiken.
- Leerlingen bereiken het vooropgestelde doel.
- Leerlingen schrijven langere teksten.
- Leerlingen schrijven kwaliteitsvolle teksten.

Kerdoelen en eindtermen

De leerlingen leren:

- naar inhoud en vorm teksten schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen (Kerdoel 5);
- informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur (Kerdoel 8);
- strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen (Kerdoel 10).

De leerlingen kunnen:

- voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst (Eindterm 4.4).

De leerlingen kunnen de volgende strategieën inzetten:

- tijdens het schrijven hun aandacht behouden voor het bereiken van het doel (Eindterm 5.3).

Referentieniveaus

- De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Samenhang).
- De leerling kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct (1S – Kenmerken van de taakuitvoering – Afstemming op doel).
- De leerling kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht (1F – Kenmerken van de taakuitvoering – Vrij schrijven).

4.3. Leerstof en fasering van de lessen

De schrijfinterventie bestaat uit twee sessies die georganiseerd worden in dezelfde week. In de eerste sessie krijgen de leerlingen een schrijfofdracht waarin ze een persoonlijke gebeurtenis moeten beschrijven. De leraar kadert de schrijfofdracht in en geeft concrete instructies met betrekking tot tijd, punten, publiek en planning (fase 1). Daarna schrijven de leerlingen hun eigen tekst volledig uit in een eerste tekstversie (fase 2).

Twee tot vier dagen later vindt de tweede sessie plaats. Tijdens deze sessie krijgen de leerlingen de mogelijkheid om hun eerste tekstversie te herlezen en te herwerken zodat de tekst nog beter wordt. Ten eerste toont de leraar aan dat het herwerken van een tekst ervoor kan zorgen dat de kwaliteit van de tekst beter wordt (fase 3). Vervolgens introduceert de leraar de productgerichte doelstelling (gericht op tekstrevisie) en modelleert hij/zij de strategie die de leerlingen kan helpen om deze

doelstelling te bereiken (fase 4). Tot slot passen de leerlingen de strategie toe en verwerken ze de revisies in een eindtekst zodat deze voldoet aan de vooropgestelde doelstelling (fase 5).

4.4. Sleutelscènes

Fase 1: Introduceer de schrijfopdracht

Tijdens de eerste sessie krijgen de leerlingen de opdracht om een persoonlijke ervaring te beschrijven. De leraar kan bijvoorbeeld één van volgende prompts voorzien:

- Denk aan een interessante of grappige gebeurtenis die jou overkomen is in de klas. Het kan zijn dat deze gebeurtenis nog maar net plaatsvond, maar je mag ook iets vertellen over een voorval dat al heel lang geleden gebeurd is. Beschrijf deze gebeurtenis door aan jouw klasgenootjes te vertellen wat er precies gebeurd is.
- Denk aan een gebeurtenis die jou overkomen is waarbij iemand iets speciaal gedaan heeft voor jou. Die persoon kan een vriend(in), een klasgenoot, een buur of iemand uit jouw familie zijn. Beschrijf deze gebeurtenis door jouw ervaringen aan jouw klasgenootjes te vertellen.

De leraar geeft ook aan dat de leerlingen niet gebonden zijn aan een tijdslimiet bij het uitwerken van deze schrijfopdracht. De leerlingen mogen met andere woorden alle tijd gebruiken die zij nodig hebben om de schrijfopdracht tot een goed einde te brengen. Daarnaast deelt de leraar ook mee dat de schrijfopdracht niet gequoteerd wordt, maar dat het wel de bedoeling is dat ze hun tekst zullen delen met de andere klasgenoten (vb. door aan elkaar voor te lezen of door te publiceren op de klaswebsite of in de klaskrant). Vervolgens geeft de leraar aan dat de leerlingen nog een kans krijgen om hun tekst te herwerken in een tweede sessie. Tot slot moedigt de leraar de leerlingen aan om vooraf hun tekst te plannen door notities te nemen op hun kladblaadje. De leraar deelt ook mee dat als de leerlingen een fout schrijven, ze het foutieve woord mogen doorstrepen en daarboven het correcte woord mogen schrijven.

Fase 2: Schrijf een eerste tekstversie

Na de toelichting van de leraar, starten de leerlingen tijdens deze eerste sessie met het uitschrijven van de eerste tekstversie. De leerlingen werken op hun eigen tempo maar zorgen ervoor dat hun eerste tekstversie afgerond is.

Fase 3: Herlees de eerste tekstversie en introduceer mogelijkheden om de tekst te verbeteren

Tijdens de tweede sessie krijgen de leerlingen de opdracht om hun tekst aandachtig te herlezen en te herschrijven zodat hun tekst nog beter wordt. De leraar toont aan dat wanneer er bijkomende informatie wordt voorzien in een tekst, de tekst ook beter wordt. De leraar illustreert dit met voorbeelden: bepaalde ideeën kunnen verder uitgewerkt worden door gedetailleerde beschrijvingen te voorzien, er kunnen relevante, nieuwe ideeën toegevoegd worden, of irrelevante zaken kunnen uit de tekst verwijderd worden. De leraar geeft aan dat de leerlingen zich tijdens deze sessie vooral zullen richten op het toevoegen van nieuwe ideeën of het uitwerken van bestaande ideeën.

Fase 4: Introduceer een productgerichte doelstelling en modelleer de revisiestrategie

Vervolgens krijgen de leerlingen volgende, specifieke doelstelling voorgeschoteld: “Voeg ten minste drie aspecten aan jullie tekst toe om deze beter te maken”. Vooraleer de leerlingen starten, introduceert en modelleert de leraar volgende strategie die hen kan helpen om deze doelstelling te bereiken. Ten eerste wordt er aan de leerlingen gevraagd om ten minste vijf elementen te bedenken die ze in hun tekst kunnen toevoegen. De leerlingen moeten deze vijf zaken noteren op een apart blad (vb. een planningsformulier). De leraar kan dit planningsformulier opvatten als een soort checklist. De leerlingen worden sterk aangemoedigd om zoveel mogelijk ideeën te verzamelen die ze kunnen verwerken in hun tekst. Daarbij moeten ze specifiek denken aan beschrijvingen en details van gebeurtenissen, personen, voorwerpen, ... Vervolgens moeten de leerlingen hun ideeën evalueren en moeten ze drie zaken kiezen die ze zeker willen verwerken in hun tekst, zodat de kwaliteit ervan beter wordt. De leerlingen checken de drie ideeën af op hun planningsformulier. Daarna duiden ze op hun eerste tekstversie aan waar en hoe ze hun bijkomende ideeën zullen verwerken in de tekst.

Fase 5: Pas de procedure toe en verwerk de revisies in een eindtekst

Tot slot passen de leerlingen zelfstandig de strategie toe zoals beschreven in fase vier. Op basis van deze procedure herschrijven de leerlingen hun tekst en verwerken ze de revisies in hun eindtekst.

4.5. Doorslaggevende ontwerpregels

Bij het uitwerken van een didactiek die gericht is op productgerichte doelstellingen gelden een viertal belangrijke ontwerpprincipes:

1. Diepgaande inhoudelijke en/of structurele revisies blijken een positieve invloed te hebben op het schrijfproces en –product van leerlingen. Desondanks blijkt dat leerlingen weinig tot niet reviseren. Als er dan toch enige vorm van revisie aan te pas komt, dan is het eerder een oppervlakkige vorm van reviseren (vb. lay-out aanpassen). De voorbeeldinterventie, waarin een productgerichte doelstelling centraal staat, voorziet daarom een **heel sterke stimulans om niet te stoppen na een eerste tekstversie maar op basis van de eerste tekstversie verder te werken**. De leraar stelt een heel concreet productgericht doel voorop, waardoor de leerlingen genoodzaakt worden om hun tekst te herlezen en te herwerken. De leerlingen kunnen met andere woorden het doel niet bereiken als ze hun tekst niet herlezen en herschrijven. **Revisie is dus niet langer ‘vrijblijvend’ maar wordt door een sterke stimulus, namelijk het productgerichte doel, een ‘noodzaak’.**
2. **De aanpak is variabel qua leerstof:** dat wat de leraar beoogt met de les komt naar voor in de productgerichte doelstelling (vb. reviseren).
3. **De strategieën om de doelstelling van de les te bereiken zijn variabel.** Bij de doelstelling reviseren kan dat bijvoorbeeld door nieuwe zaken toe te voegen, bestaande elementen te elaboreren of overbodige zaken te verwijderen (fase 3).
4. Naast het vooropstellen van een specifieke doelstelling, is het ook noodzakelijk om **het nut van de doelstelling te duiden**. Het toevoegen van details of elementen (reviseren) zorgt er namelijk voor dat de kwaliteit van de tekst beter wordt (fase 3).

4.6. Nabespreking

Uit de ontwerpregels blijkt dat de aanpak variabel is qua leerstof. De leraar kan de doelstelling dus aanpassen naargelang het lesdoel dat de leraar voor ogen heeft. De didactiek die productgerichte doelstellingen vooropstelt, is dus ruim inzetbaar in de klaspraktijk.

Ten eerste is **het aantal en de invulling van de doelstellingen** variabel. De leraar heeft dus de keuze om één of meerdere doelstellingen centraal te stellen (vb. 'Voeg drie nieuwe elementen toe en verwijder twee overbodige elementen om de tekst beter te maken'). Daarnaast kunnen de productgerichte doelstellingen aangevuld worden met procesgerichte doelstellingen (vb. het toepassen van een bepaalde schrijfstrategie). De productgerichte doelstellingen kunnen ook in relatie gebracht worden tot het doel van de tekst (informerend, beschrijven, plezier verschaffen,...) en de beoogde lezer.

Ten tweede kan **de aard van de doelstelling** en het al dan niet voorzien van **procedurele begeleiding** aangepast worden naargelang het schrijfniveau van de leerlingen. Voor sterke schrijvers kan een algemene doelstelling volstaan (vb. Maak uw tekst beter). Zwakkere schrijvers daarentegen hebben meer nood aan specifieke doelstellingen (vb. Voeg tenminste drie nieuwe ideeën toe). Vaak zijn zwakke schrijvers ook gebaat met een procedurele begeleiding. De leraar kan daarom een strategie voorzien zodat leerlingen weten hoe ze het best hun tekst reviseren of plannen (cf. expliciete instructie van strategieën). Visueel materiaal kan hierbij een bijkomend hulpmiddel zijn om de strategie onder de knie te krijgen (vb. een stappenplan of checklist). In het voorbeeldmateriaal krijgen de leerlingen een strategie aangeboden die hen helpt om drie aspecten toe te voegen aan hun tekst. Een bijkomend hulpmiddel dat de leraar bijvoorbeeld zou kunnen voorzien is het aanreiken van vraagwoorden (Wie? Wat? Waarom? Hoe?).

Tot slot wordt er in de voorbeeldinterventie niet ingegaan op **samenwerkend leren**. Toch kan de leraar ervoor kiezen om een medeleerling op te voeren als lezer. Zo kunnen de leerlingen elkaar feedback geven en kunnen ze op basis van de feedback hun tekst reviseren (peerrevisie).

4.7. Relevante literatuur

Referenties

- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi: 10.1037/A0029185
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.

Publicaties van onderzoeksprojecten waar de effectiviteit van productgerichte doelstellingen onderzocht worden

- Ferretti, R. P., Lewis, W. E., & Andrews-Weckerly, S. (2009). Do goals affect the structure of students' argumentative writing strategies? *Journal of Educational Psychology*, 101, 577–589. doi:10.1037/a0014702
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 694–702.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230–240.
- Midgett, E., Hara, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21, 131–151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993a). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337–354

