

1. Modelteksten bestuderen

8

- 2.1. Typering naar leerstof en didactiek
- 2.2. De doelstellingen
- 2.3. Leerstof en fasering van de lessen
- 2.4. Sleutelscènes
- 2.5. Doorslaggevende ontwerpregels
- 2.6. Relevante literatuur

2. Modelteksten bestuderen

2.1. Typering naar leerstof en didactiek

Modelstudie is een lees-schrijfmethode, waarbij er vanuit wordt gegaan dat “goed voorbeeld goed doet volgen”. Voor het schrijven lezen leerlingen modelteksten van goede schrijvers (of verbeterde eigen teksten), waarna zij de kenmerken van deze modelteksten in eigen teksten leren toepassen. De benadering is niet nieuw; imitatie van modellen werd al in de klassieke oudheid gebruikt bij het onderwijs in retorica.

Een bezwaar dat wel wordt aangevoerd tegen deze methode, is dat geen aandacht wordt besteed aan het schrijfproces, en dat de methode slechts leidt tot imiteren, kopiëren en zelfs tot plagiaat. Echter, het observeren en imiteren van modellen kan gezien worden als een waardevolle leerstrategie voor beginnende schrijvers. Het vormt een natuurlijke eerste stap in de richting van het zelfstandig kunnen produceren van teksten, waarbij leerlingen idealiter een ontwikkeling doormaken van ‘knowledge telling’ naar ‘knowledge transforming’ (Bereiter & Scardamalia, 1987). De benadering kan beschouwd worden als een vorm van observerend leren (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh et al., 2004). Maar terwijl leerlingen bij observerend leren niet alleen de uiteindelijke tekst te zien krijgen maar ook hoe schrijvers een schrijftaak aanpakken, is de instructievorm die hier besproken wordt productgericht: het analyseren en navolgen van schrijfproducten staan centraal.

Naar de effecten van de modelmethode op schrijfprestaties van leerlingen is vooral in de jaren 80 en 90 onderzoek verricht. Over het algemeen zijn er matig positieve effecten van modelstudie gevonden (zie voor reviews: Wesdorp, 1983; Hillocks, 1986; Graham & Perin, 2007). De effectiviteit lijkt mede afhankelijk van de modelteksten die gebruikt worden. Volgens Hillocks (1986) zijn die teksten vaak te complex, te doorwrocht, waardoor het onderliggende tekstschema onduidelijk is voor leerlingen. Relevante kenmerken moeten met andere woorden duidelijk uit de modeltekst springen, en de tekst moet in de “zone van naaste ontwikkeling” van leerlingen liggen zodat navolging haalbaar is. Om die reden wordt soms gepleit voor het gebruik van goede leerlingteksten als modellen, in plaats van teksten van professionele schrijvers.

Behalve de keuze van modelteksten is ook de manier waarop die teksten gebruikt worden van belang: “Als er volgens een plan, een bepaalde strategie, gereflecteerd wordt op relevante teksten om daaruit profijt te trekken voor de eigen stelsvaardigheid, is er sprake van intentioneel leren. De leerling wordt dan geleerd om tekstenkenmerken uit andermans teksten zelf toe te passen. Als er echter op wordt gegokt, dat goed voorbeeld (normatief model) vanzelf goed doet volgen, kan men er alleen maar op hopen dat er incidenteel geleerd wordt. Het schrijven van opstellen heeft dikwijls met deze mimetische manier van leren van doen: de opdracht

luit 'doe dit!' en het leren van de vaardigheid komt dan (hopelijk) vanzelf." (Rijlaarsdam & Hulshof, 1984, p. 190).

De modelaanpak omvat dus méér dan het lezen van modelteksten. Leerlingen moeten actief hun aandacht richten op specifieke kenmerken van modelteksten, deze kenmerken onthouden en kunnen reproduceren in eigen teksten. Bovendien moeten zij gemotiveerd zijn om dat te doen (Bandura, 1986). Door modelteksten te analyseren en te evalueren kunnen leerlingen zich bewust worden van werkzame bestanddelen van teksten, die zij vervolgens in eigen teksten kunnen toepassen.

In een onderzoek waarin leerlingen (15-16 jaar, uit het voortgezet of secundair onderwijs) niet alleen modelteksten lazen, maar ook systematisch reflecteerden op de opbouw van die teksten op basis van criteria, werden grote effecten gevonden van modelstudie op de kwaliteit van geschreven teksten. Modelstudie bleek effectiever dan een procesmethode waarin leerlingen schrijfstappen leerden toepassen (Janssen & Overmaat, 1990; Overmaat, 1996). Hieronder volgt een korte beschrijving van de lessenseries die in dit onderzoek ontwikkeld en getest zijn.

2.2. De doelstellingen

- Leerlingen leren wat de kenmerken zijn van goed gestructureerde, betogende teksten;
- Leerlingen leren teksten analyseren en evalueren op deze kenmerken;
- Leerlingen kunnen een goed gestructureerd betoog schrijven.

2.3. Leerstof en fasering van de lessen

In het onderzoek zijn twee lessenseries ontwikkeld voor het voortgezet of secundair onderwijs (vierde leerjaar, 15-16 jarigen): één over *alineaa-opbouw* en één over de globale opbouw van betogende teksten. Beide lessenseries bestaan uit 6 lessen, verspreid over 6 weken.

De lessen over *alineaa-opbouw* behandelen de traditionele regels voor de structuur van alinea's: eenheid, samenhang en nadruk. Goede alinea's vormen een eenheid: ze bevatten één centrale gedachte. Goede alinea's vertonen samenhang, onder andere door het gebruik van verbindingswoorden tussen zinnen. En goede alinea's benadrukken de belangrijkste informatie, onder andere door de hoofdgedachte vooraan of juist achteraan te presenteren.

De lessenserie over *globale opbouw* behandelt de traditionele indeling in inleiding, kern en slot. Voor ieder van deze delen wordt gedetailleerde structuurkennis aangeboden. Zo wordt apart aandacht besteed aan verschillende manieren om een tekst te beginnen en af te sluiten. Voor de uitwerking van de kern leren leerlingen verschillende tekststructuren of –patronen.

In beide lessenseries krijgen leerlingen theorie aangeboden over tekstopbouw. Vervolgens lezen en analyseren leerlingen modelteksten die een bepaald structuurkenmerk illustreren, en worden zij daarna gevraagd dit structuurkenmerk in een eigen tekst toe te passen. Een deel van de modelteksten zijn betogende opstellen van goede, 15- à 16-jarige schrijvers (afkomstig uit eerder onderzoek). Om opbouwprincipes te kunnen illustreren die niet in leerlingteksten voorkomen, zijn ook nieuwe voorbeeldteksten geschreven en bestaande teksten tot voorbeeldteksten omgewerkt. In de lessen over alinea-opbouw worden naast goede ook zwakke voorbeeldteksten gegeven.

Leerlingen werken in beide lessenseries overwegend zelfstandig en individueel aan de verschillende taken. De leraar geeft alleen waar nodig ondersteuning. Voor deze beperkte rol van de leerkracht is gekozen met het oog op het onderzoek; in de onderwijspraktijk is meer variatie in didactische werkvormen wenselijk.

Lessen over alinea-opbouw

De leerstof over alinea-opbouw is geordend van algemeen (visuele structuur, alineapatronen) naar bijzonder (zinsverbanden). Ieder opbouwprincipe wordt geïllustreerd met ten minste één modeltekst. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- De alinea als visueel te onderscheiden tekstdeel. Hierbij wordt ingegaan op vragen als: wat is een alinea? Wat is de functie van alinea-indeling? Hoe maak je een alinea zichtbaar?
- De alinea als inhoudelijke eenheid. Leerlingen wordt geadviseerd om de hoofdgedachte in één zin (kernzin) te formuleren en om deze kernzin op een opvallende plek te zetten in de alinea.
- Alineapatronen. Er worden vijf alinea-patronen behandeld: kernzin + argumenten, kernzin + voorbeelden, kernzin + definitie, kernzin + anekdote, en kernzin + oorzaken.
- Verbanden tussen zinnen binnen een alinea. Er worden drie soorten zinsverbanden behandeld, met bijbehorende signaalwoorden: opsommend, tegenstellend en concluderend/samenvattend verband.
- Verbanden tussen alinea's. Er wordt uitgelegd dat je niet alleen zinnen, maar ook alinea's opsommend, tegenstellend, of concluderend/samenvattend met elkaar kunt verbinden, en dat je deze verbanden met signaalwoorden of koppelzinnen kunt aangeven.
- Het 'given-new' beginsel. Dit houdt in dat ieder stukje tekst twee soorten informatie kan bevatten: 'oude' of gegeven informatie (die bekend is bij de lezer) en 'nieuwe' informatie (nog niet bekend bij de lezer). Geadviseerd wordt om in alinea's aan te sluiten bij wat de lezer al weet, voordat je nieuwe informatie geeft.
- Lexicale cohesie. Er worden vier typen lexicale cohesie behandeld: herhaling van hetzelfde woord, gebruik van synoniemen, betekenisomschrijving en gebruik van een verzamelnaam.
- Referentie. Ten slotte wordt aandacht besteed aan het gebruik van verwijswwoorden.

Lessen over globale tekstopbouw

In deze lessenserie komt achtereenvolgens aan bod:

- De traditionele indeling in inleiding, kern en slot.
- De inleiding. Leerlingen leren dat een goede inleiding de volgende elementen kan bevatten: aanleiding, achtergrondinformatie, situatieschets en voorval, minisamenvatting en doelaanduiding.
- Het slot. Onderscheiden worden: samenvatting en conclusie, aansporing en uitsmijter.
- Patronen voor de kern van een betoog. Leerlingen leren vijf tekstpatronen of tekststructuren: standpunt-argumenten, afweging van voor- en nadelen, historisch patroon, probleempatroon en contrastpatroon.

2.4. Sleutelscènes

In beide lessenseries worden drie soorten opdrachten gegeven: tekstanalyseopdrachten, deelopdrachten en schrijfopdrachten. Deze drie typen opdrachten komen in iedere les terug.

Bij de tekstanalyseopdrachten worden voorbeeldteksten gelezen, geanalyseerd en eventueel herschreven. De deelopdrachten zijn gericht op deelvaardigheden, zoals het formuleren van een kernzin of het schrijven van een alinea volgens een bepaald patroon. Bij de schrijfopdrachten wordt leerlingen gevraagd een complete betogende tekst te schrijven. Aan het begin van iedere les beantwoorden leerlingen steeds een korte quiz over de theorie die in de voorgaande les behandeld is. De achterliggende gedachte is dat leerlingen zich de theorie over tekstopbouw eigen maken, en kunnen toepassen op eigen en andersmans teksten.

Op de geschreven teksten ontvangen leerlingen feedback van de leraar. Deze feedback is toegespitst op de tekstopbouwprincipes die in de betreffende les aan de orde zijn geweest. Andere tekstuele aspecten (zoals spelling, stijl) blijven buiten beschouwing. Zonodig worden teksten herschreven op basis van de feedback.

2.5. Doorslaggevende ontwerpregels

Het werken met modelteksten is een goede manier om eisen die aan een tekst gesteld worden te verduidelijken en te leren toepassen, mits er aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan:

1. *Kwaliteit van de modelteksten*. Deze teksten moeten het betreffende tekstkenmerk eenduidig illustreren;
2. *Intentioneel leren*. Om dit te bevorderen moeten de modelteksten niet slechts gelezen worden, maar ook actief verwerkt, geanalyseerd en geëvalueerd;
3. *Oefenen, werken van deel naar geheel*. Leerlingen moeten de gelegenheid krijgen te oefenen met een tekstkenmerk, eerst in deeloefeningen, daarna bij het schrijven van hele teksten.
4. *Gerichte feedback*. De feedback op door leerlingen geschreven teksten sluit aan bij de doelstellingen van de les (het geoefende tekstkenmerk), en beperkt zich daartoe.

2.6. Relevante literatuur

- Beach, J.A. (2007). *The effects of honors ninth-grade students' strategic, analytical reading of persuasive text models on the quality of their persuasive writing*. Dissertation University of Maryland.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout Wolters, B.H.A.M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Janssen, T., & Overmaat, M. (1990). *Tekstopbouw en stelvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Knudson, R. E. (1991). Effects of instructional strategies, grade, and sex on students' persuasive writing. *Journal of Experimental Education*, 59, 141-152.
- Overmaat, A.M. (1996). *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. [Diss.] Amsterdam: SCO, SCO-rapport 424.
- Rijlaarsdam, G., & Hulshof, H. (1984). *Schrijven: Theorie en praktijk van het schrijfvaardigheids-onderwijs*. Den Bosch: Malmberg, DCN-cahier 16.
- Stolarek, E.A. (1994). Prose modeling and metacognition: The effect of modeling on developing a metacognitive stance toward writing. *Research in the Teaching of English*, 28(2), 154-174.
- Wesdorp, H. (1983). *Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een overzicht van onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid*. Harlingen: Flevodruk.