

Amsterdam University of Applied Sciences

Gefocuste Revisie: checklist voor samenhang

Welie, Camille

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Welie, C. (2020). *Gefocuste Revisie: checklist voor samenhang: Docentenhandleiding bij een checklist voor schrijvers om zelfstandig de samenhang van hun teksten te verbeteren*. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding, Hogeschool van Amsterdam.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <http://www.hva.nl/bibliotheek/contact/contactformulier/contact.html>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

Docentenhandleiding bij een checklist voor schrijvers om zelfstandig de samenhang van hun teksten te verbeteren

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / Lectoraat Maatwerk in leren en instructie /
Faculteit Onderwijs en Opvoeding / Hogeschool van Amsterdam
2020

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

Docentenhandleiding bij een checklist voor schrijvers om zelfstandig de samenhang van hun teksten te verbeteren

Auteur: Camille Welie

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / Lectoraat Maatwerk in leren en instructie
Faculteit Onderwijs en Opvoeding / Hogeschool van Amsterdam
Wibautstraat 2-4
1091 GM Amsterdam

ISBN: 978-94-92497-10-9

© Camille Welie, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / HvA Publicaties
Amsterdam, december 2020

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt worden, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door print-outs, kopieën, of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur. De checklist in dit document (en de gehanteerde werkwijze) mag niet voor commerciële doeleinden worden gebruikt

Graag als volgt naar deze publicatie verwijzen:

Welie, C. (2020). Gefocuste Revisie: checklist voor samenhang. Docentenhandleiding bij een checklist voor schrijvers om zelfstandig de samenhang van hun teksten te verbeteren. Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	3
1. Toelichting bij de checklist	4
1.1 Voor welke schrijvers en bij welke teksten.....	4
1.2 Totstandkoming van de checklist	4
1.3 De opbouw van de checklist	5
1.4 Waarom werken met de checklist?	5
1.5 Hoe te werken met de checklist?	6
1.5.1 Werken aan competentie	6
1.5.2 Werken aan houding	7
1.5.3 Werken aan urgentie	8
1.5.4 Voorbeelden van het werken met de checklist	8
1.6 Dankwoord	12
2. Literatuurlijst	13
Bijlage A: Gefocuste revisiechecklist – samenhang.....	14

1. Toelichting bij de checklist

De checklist in bijlage A is een hulpmiddel voor schrijvers om zelfstandig hun teksten op samenhang te verbeteren. In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens toegelicht voor welke schrijvers de checklist is bedoeld en bij welke teksten hij kan worden ingezet (1.1), hoe de checklist tot stand is gekomen (1.2) en is opgebouwd (1.3), waarom het een goed idee is om met de checklist te werken (1.4) en hoe je als begeleidend docent schrijvers kunt helpen bij het werken met de checklist (1.5). Om dit hoofdstuk beter te begrijpen, helpt het om de checklist eerst een keer helemaal door te lezen. Om scannend lezen in deze toelichting mogelijk te maken, is er gewerkt met dikgedrukte begrippen.

1.1 Voor welke schrijvers en bij welke teksten

De checklist kan worden ingezet bij verschillende niveaus van schrijfvaardigheid **in het hoger onderwijs**. Uit onderzoek (Welie, Gabrovsek Sanders, Ides & Koet, in voorbereiding) is gebleken dat de vragen en opdrachten op de checklist resoneren bij studenten met verschillende studierichtingen en opleidingsniveaus (bachelor, master). Ook **promovendi en bovenbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs** geven aan goed gebruik te kunnen maken van de checklist.

De checklist is geschikt voor **vele typen/genres teksten**, omdat met de checklist algemene principes van samenhang kunnen worden gecheckt in teksten. De checklist is het meest geschikt voor **zakelijke teksten** waarin complexe ideeën met elkaar moeten worden verbonden. Denk bijvoorbeeld aan syntheseteksten, samenvattingen van wetenschappelijke artikelen en theoretische kaders (van scripties).

1.2 Totstandkoming van de checklist

De checklist is ontwikkeld vanuit de methodiek Gefocuste Revisie (Welie, 2017; Welie & Gabrovsek Sanders, ingediend). Deze methodiek beoogt schrijvers met gefocuste vragen en opdrachten te ondersteunen in het verbeteren (reviseren) van hun teksten op verschillende aspecten van tekstkwaliteit, denk bijvoorbeeld aan spelling, grammatica en woordkeuze. De checklist is uitsluitend gericht op het verbeteren van de samenhang in geschreven teksten.

Het uitgangspunt voor het maken van de checklist was dat in een tekst samenhang op verschillende **tekstuele niveaus** kan worden gecreëerd, namelijk binnen en tussen zinnen, binnen en tussen alinea's en binnen en tussen grotere teksteenheden. Op ieder van die niveaus wordt een samenhangende tekst gekenmerkt door een logische **volgorde** van ideeën. Als ideeën in een logische volgorde worden opgeschreven, resulteert dat in een tekst met een duidelijke redeneerlijn. Een van de manieren waarop afbreuk kan worden gedaan aan een duidelijke redeneerlijn is door ideeën onnodig te herhalen. Herhaling van ideeën is eigenlijk alleen nodig als er extra overzicht voor de lezer moet worden gecreëerd, bijvoorbeeld door een samenvatting te geven.

Naast het belang van een goede volgorde wordt op ieder van de tekstuele niveaus samenhang gecreëerd door voor de lezer duidelijk te maken wat het **verband** is tussen ideeën. De aard van het verband tussen tekstideeën kan bijvoorbeeld causaal, opsommend of tegenstellend zijn en kan door signaalwoorden (daarom, hoewel, desalniettemin, etc.) worden geëxpliciteerd. Ook het verband tussen concepten moet duidelijk zijn voor de lezer. Wanneer in een tekst wordt terugverwezen naar een eerder geïntroduceerd concept in de tekst, bijvoorbeeld door middel van een parafrase ('de Franse hoofdstad' verwijzend naar 'Parijs') of een verwijswoord (bijvoorbeeld 'hij' verwijzend naar 'de jongen', of '*daarmee*' naar 'met een checklist') moet voor de lezer eenduidig zijn waarnaar of naar wie wordt terugverwezen.

Aan de hand van bovenstaande definitie van samenhang is een checklist geconstrueerd die vragen stelt en opdrachten geeft met betrekking tot de **volgorde** van ideeën en de **verbanden** ertussen op verschillende tekstuele **niveaus**.

1.3 De opbouw van de checklist

De checklist bestaat uit drie opdrachten en tien vragen. De eerste twee opdrachten zijn bedoeld om de ideeën van de tekst en de opeenvolging van die ideeën overzichtelijk weer te geven. Schrijvers kunnen een **reverse outline** bij hun tekst maken en/of een **markeeropdracht** uitvoeren. De *reverse outline* houdt in dat schrijvers in steekwoorden in de kantlijn van hun tekst per alinea weergeven (samenvatten) waar volgens hen de betreffende alinea over gaat. Bij de markeeropdracht gebruiken schrijvers (een digitale) markeerstift om de kernideeën in hun tekst te kleuren, waarbij dezelfde kernideeën dezelfde kleur krijgen.

De eerste twee vragen van de checklist gaan vervolgens over **het gebruik van alinea's** (vraag 1), een lay-out kwestie, en over de vraag of er **één uniek idee per alinea** kan worden waargenomen (vraag 2). Om te bepalen of er één uniek idee per alinea in de tekst aanwezig is, worden er verschillende subvragen gesteld die de schrijver kunnen helpen deze vraag te beantwoorden. Ook bij de andere vragen in de checklist is er sprake van hulp om de vragen te beantwoorden. De derde opdracht in de checklist is bedoeld om de **verbanden tussen en binnen alinea's** in de tekst te beschrijven. Vervolgens volgen zeven vragen met hulp(vragen) over:

- **de volgorde van alinea's (vraag 3)**
- **verbanden tussen alinea's (vraag 4)**
- **structuur van de alinea (vraag 5)**
- **volgorde van zinnen (vraag 6)**
- **verbanden binnen alinea's (vraag 7)**
- **eenduidigheid bij gebruik van verwijzingen (vraag 8)**
- **gebruik van verwijzingen t.b.v. extra samenhang (vraag 9)**
- **gebruik van inhoudelijke (tussen)kopjes (vraag 10)**

1.4 Waarom werken met de checklist?

Er zijn verschillende redenen waarom het een goed idee is om schrijvers met de checklist te laten werken. In de eerste plaats zorgt het werken met de checklist voor een gevoel van **eigenaarschap**; schrijvers krijgen een hulpmiddel aangeboden om aan hun tekst te werken, maar hoeven daarvoor niet eerst op schriftelijke docentfeedback te wachten. Ze kunnen zelfstandig aan de slag. Dit werkt ook tijdsbesparend voor de docent: die hoeft de teksten namelijk in eerste instantie niet te beoordelen en te voorzien van feedback. Studenten zijn met de checklist namelijk in staat om zelfstandig al veel te verbeteren aan de samenhang van hun teksten.

Een andere goede reden om met de checklist te werken, is dat de checklist rekening houdt met het gegeven dat mensen een **werkgeheugen** hebben met beperkte verwerkingscapaciteit (Surma, e.a., 2019). Het werkgeheugen van een schrijver wordt behoorlijk belast bij het schrijfproces, omdat het een complex proces is waarbij allerlei subprocessen, zoals plannen, schrijven en reviseren elkaar voortdurend afwisselen en waarbij aan veel verschillende zaken gedacht moet worden (Flower en Hayes, 1981), zoals correct formuleren (spelling, grammatica), de tekst afstemmen op doel en publiek, etc. Door schrijvers bij een reeds geschreven tekst een checklist te geven met gerichte vragen en opdrachten ter verbetering van die tekst wordt de complexe schrijftaak opgedeeld in behapbare deeltaken en wordt het werkgeheugen zo veel mogelijk ontlast.

Een derde reden om met de checklist te werken heeft betrekking op de **relatie tussen denken en schrijven**. Schrijven is niet alleen maar een weerslag van het denken, maar het vormt ook het

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

denken. Natuurlijk is het voor een schrijver zinnig om voor aanvang van het schrijven te bedenken wat hij/zij op wil schrijven en in welke volgorde (de planfase van het schrijven), maar de ervaring leert dat een schrijver niet van te voren een perfecte samenhangende tekst en ordening van ideeën kan bedenken en dat tijdens het schrijven ook de ideeën en de samenhang tussen die ideeën moeten rijpen. De checklist is bedoeld om studenten aan het denken te zetten over hun teksten, zodat ze die nog samenhangender kunnen maken. Deze focus op de revisiefase sluit ook aan bij mijn ervaring als docent dat de meeste studenten weinig aandacht besteden aan het vooraf plannen van het schrijven (zie ook Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Veel studenten beginnen zonder veel voorbereiding (en denkwerk) met schrijven, maar reviseren de tekst ook niet. Voor dit revisieprobleem kan de checklist een oplossing bieden door zijn vraagerichte, stapsgewijze aanpak.

Een laatste reden waarom het goed is om met de checklist te werken, is dat studenten op een **metaniveau over het schrijfproces** leren. Ze leren dat dat proces cyclisch is en wordt gekenmerkt door telkens bijschaven. Een tekst is niet in één keer goed en meerdere schrijfrondes horen erbij.

1.5 Hoe te werken met de checklist?

Om ervoor te zorgen dat studenten zelfstandig hun teksten met de checklist kunnen verbeteren, moeten ze niet alleen competent zijn in het werken met de checklist, maar ook de juiste houding hebben en de urgentie voelen om hun tekst te verbeteren. Als docent moet je rekening houden met al deze aspecten. Hieronder worden eerst didactische handvatten gegeven om aan deze aspecten te werken. Daarna volgt een paragraaf met voorbeelduitwerkingen om deze handvatten te concretiseren. Alvorens je verder leest in deze paragraaf is het verstandig de checklist (nog) een keer helemaal door te lezen. Dat helpt om de didactische handvatten beter te begrijpen.

1.5.1 Werken aan competentie

- a) Laat studenten voordat ze zelfstandig met hun eigen tekst aan de slag gaan oefenen met de vragen op de checklist aan de hand van **goed en slecht samenhangende voorbeeldteksten**.
- b) Doe als docent **hardop denkend voor (model)** hoe er met de checklist gewerkt kan worden. Besteed hierbij aandacht aan de cyclus “vraag lezen - tekst bekijken – tekstrevisie - volgende vraag lezen - tekst bekijken – tekstrevisie, etc”. Bereid *het modellen* goed voor; bedenk wat je je studenten precies wilt meegeven. Neem in ieder geval de rust (*model* concentratie) bij het lezen van de vragen, de tekst en bij de revisie. *Model* het denken over de tekst en neem een kritische houding aan (“het staat er nu wel, maar ik denk dat de lezer veel moeite moet doen om dit stuk tekst te begrijpen, misschien is het handiger om het in deze volgorde te zetten”)
- c) Laat studenten met **een deel van de checklist** werken. De checklist is een veelomvattend instrument waarin samenhang op verschillende niveaus aan bod komt. Het kan erg veel voor studenten zijn om op al die niveaus aan samenhang te werken. Je kunt er daarom, afhankelijk van het niveau en de behoefte van de studenten, voor kiezen in meerdere sessies met telkens maar een paar vragen van de checklist aan de slag te gaan.
- d) Laat studenten de teksten van medestudenten beoordelen (**peer-feedback**) met de checklist, of een deel van de vragen en opdrachten van de checklist uitvoeren (bijvoorbeeld alleen de *reverse outline*). Ook mogelijk: laat de tekst van studenten door henzelf en door een peer beoordelen en de studenten elkaars observaties met elkaar delen. Dit levert mogelijk interessante verschillen op en stimuleert het denken over de tekst.
- e) Besteed aandacht aan **meerdere antwoorden en het beredeneren van een antwoord** op de vragen van de checklist. Op veel vragen kan het antwoord van studenten verschillen. Maak studenten er bewust van dat de vragen bedoeld zijn om het denken over een tekst te stimuleren en dat het vooral gaat om het beredeneren van de antwoorden op de vragen.

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

- f) Zorg dat studenten de tekst die ze schrijven even **een tijdje weg kunnen leggen** voordat ze met de checklist aan de slag gaan. Dit vraagt om tussentijdse inlevermomenten. Door studenten de gelegenheid te bieden hun tekst een tijd niet te bekijken, kunnen studenten met meer afstand naar hun tekst kijken. Ze zullen zich hierdoor beter in de lezer kunnen verplaatsen en de hiaten in hun tekst sneller zien.
- g) Laat studenten **herhaaldelijk met de checklist oefenen**, zodat ze routine krijgen in het checken van hun tekst en steeds beter worden in het herkennen van verbeterpunten op het gebied van samenhang. Herhaald oefenen kan plaatsvinden in verschillende leerjaren bij verschillende typen schrijfp opdrachten.
- h) Laat studenten hun **wijzigingen bijhouden** als ze met de checklist hun teksten gaan reviseren, bijvoorbeeld in Word met de optie 'wijzigingen bijhouden'. Als docent kun je de teksten bekijken waarin studenten hun wijzigingen hebben bijgehouden om erachter te komen op welke manieren om samenhang te creëren (d.w.z. op welke vragen van de checklist) studenten zich nog kunnen ontwikkelen. Als je samen met studenten hun al dan niet aangebrachte wijzigingen gaat bespreken, kun je er ook achter komen of een slordige revisiehouding een rol speelt: studenten zijn dan wel in staat verbeteringen in hun tekst te zien en aan te brengen, maar hebben dat nagelaten.

1.5.2 Werken aan houding

- a) Benoem bij studenten dat het weliswaar een checklist is, maar dat de vragen op de checklist bedoeld zijn om het **denken te stimuleren en richting te geven** (en niet om snel afgevinkt te worden).
- b) Benoem bij studenten dat de checklist een hulpmiddel is en dat het van de instelling van de gebruiker afhangt hoe effectief het hulpmiddel is. Je kunt hier bijvoorbeeld een vergelijking maken met een schilder die verf en een kwast als hulpmiddelen heeft. De ene schilder is snel tevreden en de andere schilder werkt zijn schilderij telkens bij, omdat hij/zij bijvoorbeeld een boom op een schilderij net wat preciezer wil weergeven. Je hoopt dat studenten ook die kritische houding en een **hoge standaard voor coherentie** aannemen. Aan de andere kant: ik vergelijk de checklist ook wel met een Bob Ross cursus voor schilderen. Beide hebben een stapsgewijze aanpak die erop gericht is iedereen te helpen: de checklist om samenhangend schrijven te verbeteren, een Bob Ross cursus om beter te leren schilderen.
- c) Benoem expliciet dat de checklist **resoneert bij verschillende schrijfvaardigheidsniveaus**, zodat ook de betere schrijvers zich aangesproken voelen om met de checklist te werken. Besteed hierbij ook aandacht aan het verschil tussen het *begrijpen* van de vragen in de checklist en het *toepassen* ervan. De vragen zijn (voor sommige studenten) eenvoudig te begrijpen (en vaak herkenbaar), maar ze goed toepassen vereist een kritische blik op de eigen tekst en taalvaardigheid.
- d) Besteed aandacht aan '**de confirmation bias**': dat wil zeggen, zorg dat studenten niet alleen bevestiging zoeken voor het in orde zijn van hun schrijfp opdracht, maar ook dat ze zich bewust als advocaat van de duivel opstellen ten opzichte van hun tekst. Wijs studenten erop dat ze door een kritische blik (advocaat van de duivel spelen) beter kunnen zien wat er nog verbeterd kan worden in hun teksten.
- e) Benadruk dat **meerdere versies van een tekst schrijven** bij het schrijfproces hoort. Je kunt ervoor zorgen dat studenten gemotiveerd blijven om te (her)schrijven door mogelijkheden voor schrijven en tekstrevisie in de les te creëren. Laat studenten in de les bijvoorbeeld kleine stukjes tekst (her)schrijven die samengevoegd kunnen worden voor een grotere schrijfp opdracht.

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

1.5.3 Werken aan urgentie

- a) Laat studenten **zelf ervaren** hoe het voelt om samenhangende en onsamenhangende teksten te lezen, met andere woorden creëer **lezersbesef**. Onsamenhangende teksten lezen kost veel meer moeite, ze leveren onbegrip/frustratie op. Samenhangende teksten leveren leesgemak en eventueel leesplezier op. Laat studenten hierop reflecteren: hoe fijn is het als iemand rekening met jullie houdt, dat kunnen jullie als schijvers ook doen met jullie lezers. Niet de klant is koning, maar de lezer!
- b) Laat studenten ervaren **wat peers en/of docenten denken en ervaren** (ook emoties) bij het lezen van hun teksten. Als die teksten verbetering behoeven zal dat blijken uit de reacties van peers en docenten.
- c) Wijs studenten op de relatie tussen samenhangend schrijven en het **bereiken van het schrijfdoel**. Als een tekst onsamenhangend is, komt het bereiken van het schrijfdoel in het geding, of dat nu bijvoorbeeld informeren, overtuigen of activeren is. Als iemand een sollicitatiebrief schrijft die onsamenhangend is, wordt de lezer (de mogelijke werkgever) er waarschijnlijk niet van overtuigd dat dat de brieveschrijver de beste kandidaat is.
- d) Toon **goede, samenhangende voorbeelden** van het beoogde schrijfproduct als voorbeeld (streefdoel) voor studenten om naar toe te werken. Bespreek met studenten wat die teksten samenhangend maakt en hoe dat correspondeert met de vragen en opdrachten op de checklist.
- e) Integreer het gebruik van de checklist in bestaande vakken/modules en gebruik de checklist bij **betekenisvolle, realistische schrijftaken**. Met andere woorden, bied de checklist liever niet geïsoleerd aan in een aparte schrijfvaardigheidskursus, maar bed hem in in je onderwijs.

1.5.4 Voorbeelden van het werken met de checklist

In deze paragraaf worden voorbeelduitwerkingen getoond van het werken met de checklist. Het betreft een beperkt aantal vragen en opdrachten van de checklist waarvan ik tijdens docententrainingen heb gemerkt dat voorbeelduitwerkingen nodig zijn om de vragen en opdrachten goed te bevatten. De overige vragen en opdrachten van de checklist bleken tijdens docententrainingen meestal voor zich te spreken en deze zal ik daarom ook niet behandelen in deze sectie. Ik zal achtereenvolgens aandacht besteden aan i) de voorbereidende opdrachten, ii) vraag 6 over de volgorde van zinnen en iii) het gebruik van signaalwoorden die een rol spelen bij vraag 4 (verbanden tussen alinea's) en vraag 7 (verbanden binnen alinea's).

De voorbereidende opdrachten

In Figuur 1 zijn drie alinea's van een verslag te zien van een tweedejaars student van de Hogeschool van Amsterdam aan de opleiding tot tweedegraads docent Natuurkunde/Scheikunde. In dit verslag wordt een lesplan en de onderbouwing van dit plan beschreven. Bij dit verslag heb ik de voorbereidende opdrachten van de checklist uitgevoerd. In de kantlijn heb ik per alinea in steekwoorden weergegeven wat volgens mij het kernidee per alinea is (de *reverse outline*) en zijn de belangrijkste ideeën/concepten gemarkeerd (de markeeropdracht). Studenten mogen kiezen of ze één van deze opdrachten uitvoeren of allebei. In de voorbereiding op het werken met de checklist kun je studenten laten zien wat het oplevert als ze allebei de opdrachten uitvoeren door samen met ze de voorbeelduitwerking uit de volgende alinea's te bespreken.

Doe **hardop denkend aan de studenten voor** hoe je de twee opdrachten uitvoert. Besteed hierbij aandacht aan het gegeven dat de *reverse outline* bij de eerste alinea een begrip weergeeft dat niet in de alinea wordt genoemd, namelijk 'voorwaarden' (voor samenwerkend leren). Je kunt zeggen dat je het overkoepelende begrip 'voorwaarden' uit deze alinea kunt halen, omdat je voorkennis hebt van samenwerkend leren en weet dat de gemarkeerde begrippen *directe interactie*, *heterogene groepjes* en *individuele verantwoordelijkheid* voorwaarden zijn om studenten goed samenwerkend te

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

laten leren. Stel studenten de vraag of een begrip als ‘voorwaarden voor effectief leren’ niet expliciet in de alinea moet staan. Wijs ze erop dat je nu veel begrippen hebt gemarkeerd in alinea 1, terwijl dit niet het geval was geweest als de schrijver het overkoepelende begrip ‘voorwaarden voor effectief samen leren’ had genoemd in de eerste zin. In dit geval had je alleen dit begrip hoeven markeren.

Gedurende de les werken de leerlingen in groepjes aan de hand van **samenwerkend leren**. Er is **directe interactie** omdat de leerlingen eigen ideeën moeten uitwisselen met medeleerlingen. Ook zullen er **heterogene groepjes** worden gemaakt. Dit betekent dat de sterkere leerlingen in een groep zitten met de zwakkere leerlingen. Het doel hiervan is dat de sterke leerlingen uitleg kunnen geven aan de leerlingen die het moeilijk vinden. Daarnaast is er om een uiteindelijke grafiek te tekenen **ook weer directe interactie**, want de leerlingen moeten hun mening geven over de verschillende grafieken. Er is ook **individuele verantwoordelijkheid** want als niet elke leerling een grafiek tekent kan je er moeilijk een uitzoeken of meerdere samenvoegen. En leerlingen werken ook aan hun sociale en communicatieve vaardigheden. (Lerarenredactie, 2019) (Ebbens & Ettekoven, 2005)

Het idee van **grafieken nalopen** komt uit handboek voor natuurkunde didactiek. Voor leerlingen kan dit **onderwerp lastig** zijn omdat het gaat om een verschil in afstand gedurende een tijd. Door leerlingen zelf grafieken te laten lopen, krijgen leerlingen een beter gevoel voor de relatie van verplaatsing in de tijd met een snelheid. (Kortland, Mooldijk, & Poorthuis, 2017)

Om het leren zo effectief mogelijk te maken wordt er gebruikt gemaakt van **zichtbaarheid**. (Ebbens & Ettekoven, 2005) Deze zichtbaarheid wordt er gecreëerd door te werken met de whiteboardjes.

Samenwerkend leren en voorwaarden voor effectief (samen) leren

Grafieken nalopen (verantwoording)

Zichtbaarheid als voorwaarde voor effectief leren

Figuur 1: Voorbeeld van de *reverse outline* opdracht en de markeeropdracht bij een tekstfragment van een tweedejaars student die de opleiding tot tweedegraads docent Natuurkunde/Scheikunde volgt.

Aan de hand van de geel gemarkeerde concepten in Figuur 1 kun je ook **meerdere bespreken**. In dit geval is ervoor gekozen om het concept ‘zichtbaarheid’ (alinea 3) dezelfde kleur te geven als de voorwaarden voor effectief leren. Je kunt erover twisten of zichtbaarheid een voorwaarde voor effectief leren is of dat zichtbaarheid het mogelijk maakt om effecten van het samenwerkend leren te kunnen waarnemen. Benoem bij studenten dat je als schrijver ervoor kunt kiezen om het onderwerp zichtbaarheid te betrekken bij alinea 1 of dat je het in een aparte alinea kunt behandelen. In dit geval zou een argument kunnen zijn om het bij de eerste alinea te betrekken, omdat de derde alinea erg kort is. Het kan natuurlijk ook best dat je er als schrijver wel voor kiest een aparte alinea over zichtbaarheid te schrijven waarin je de derde alinea uit het stuk uitbreidt en duidelijker een link legt met alinea 1. Kortom, laat studenten zien dat er verschillende oplossingen zijn en benadruk dat het gaat om het beargumenteren van de oplossingen. Benadruk dat wat de ene student als ‘één kernidee’ ziet, kan verschillen van wat een andere student als ‘één kernidee’ ziet.

Vraag 6: volgorde van de zinnen

Om studenten meer grip te laten krijgen op vraag 6 van de checklist, kun je ze laten oefenen met alinea 1 uit Figuur 1. Licht de toelichting bij vraag 6 toe, namelijk het principe dat je een zin met bekende informatie begint en beëindigt met nieuwe informatie. De daaropvolgende zin kun je weer beginnen met de nieuwe informatie uit de vorige zin, dus de nu inmiddels bekende informatie, en weer beëindigen met nieuwe informatie. Benoem bij studenten dat deze **bekend-nieuw volgorde** in zinnen een handig hulpmiddel is voor de lezer. Als je namelijk een zin begint met nieuwe informatie die niet eerder

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

gepresenteerd is dan kan een tekst 'springerigheid' vertonen en kan het voor de lezer lastiger zijn om samenhang te creëren tussen tekstideeën. Benoem dat het natuurlijk niet zo is dat het bekend-nieuw systeem bij elke zin in een tekst moet worden toegepast, dan wordt de tekst erg statisch. Wel kun je erop wijzen dat het **ervaren van 'springerigheid' als lezer vaak te maken heeft met de volgorde** waarin ideeën worden gepresenteerd. Springerigheid kan op verschillende niveaus plaatsvinden, niet alleen tussen zinnen, maar ook tussen alinea's (vraag 3 van de checklist).

Je kunt studenten vragen alinea 1 uit Figuur 1 zelf te herschrijven aan de hand van vraag 6 en ze daarbij op weg helpen door alinea 1 te presenteren met de gemarkeerde concepten zoals in Figuur 1. Nadat studenten de alinea uitgewerkt hebben, kun je één of twee gewijzigde alinea's van studenten klassikaal bespreken en studenten hun wijzigingen laten toelichten. Sta hierbij open voor verschillende mogelijkheden en **let erdaarbij vooral op of studenten goed kunnen beargumenteren** waarom de gewijzigde alinea een verbetering is van de originele alinea.

Na het bespreken van studentvoorbeelden kun je de uitwerking uit Figuur 2 laten zien en toelichten. Figuur 2 toont een herschreven versie van de eerste zinnen van alinea 1 uit Figuur 1. Wijs studenten erop dat zin 1 eindigt met het concept samenwerkend leren (nieuwe informatie) en dat de volgende zin daarmee begint (de inmiddels bekende informatie), precies volgens de bekend-nieuw volgorde. Vraag studenten ook of ze het begrip samenwerkend leren in de gewijzigde zin 2 moeten herhalen of dat het ook anders kan. De schrijver kan namelijk ook met 'hier' verwijzen: "Als je hier gebruik van maakt...". Het gebruik van verwijswoorden, in plaats van telkens dezelfde concepten herhalen, heeft betrekking op vraag 9 van de checklist. Wijs studenten er dan ook op dat vragen weliswaar apart op de checklist staan -om afgebakend naar de tekst te kunnen kijken-, maar dat **vaak meerdere vragen tegelijkertijd van toepassing zijn** op een tekstgedeelte.

Gedurende de les zijn de leerlingen in groepjes **samenwerkend aan het leren**. Als je gebruikt maakt van **samenwerkend leren** is het belangrijk om aan **verschillende voorwaarden** te voldoen en daarmee hebben we rekening gehouden in onze les. **Ten eerste** is er sprake van directe interactie, de mogelijkheid voor leerlingen om direct ideeën met elkaar uit te wisselen, onder andere wanneer leerlingen hun mening moeten geven over de grafieken

Figuur 2: Herschreven begin van alinea 1 van Figuur 1 aan de hand van vraag 6 op de checklist

We zien bijvoorbeeld ook in de gewijzigde alinea in Figuur 2 de relatie met de reserve outline uit Figuur 1. In zin 2 van de gewijzigde alinea wordt 'verschillende voorwaarden' (voor samenwerkend leren) als overkoepelend begrip genoemd om daarna in een opsomming met behulp van signaalwoorden de voorwaarden voor effectief samenwerkend leren te beschrijven. Vergelijk dit met alinea 1 van Figuur 1 waar het begrip 'directe interactie' wordt genoemd zonder dat het eerder is geïntroduceerd volgens het bekend-nieuw principe. Stel hier ook aan de kaak dat het voor iemand met weinig voorkennis van samenwerkend leren, lastig kan zijn om te begrijpen hoe directe interactie samenhangt met samenwerkend leren; bij het gebruik van het begrip 'voorwaarden' wordt die samenhang expliciet benoemd voor de lezer.

Ook kun je studenten erop wijzen dat er een verschil is tussen Figuur 1 en Figuur 2 in de **volgorde van de bespreking van het begrip** 'directe interactie'. Het begrip komt in alinea 1 van Figuur 1 op twee verschillende plekken terug in de alinea, terwijl in de gewijzigde alinea (Figuur 2) directe interactie op één plek (in zin 3) wordt genoemd. Vraag studenten wat prettiger leest. Is het beter om die zinnen samen te nemen of niet? Wijs studenten erop dat het samen nemen van die zinnen betrekking heeft op de volgende hulpzin bij vraag 6: *Als je informatie in een bepaalde zin verder wil uitwerken, doe dat dan meteen in de daaropvolgende zin*. In dat geval gaat het om alle informatie rondom het begrip directe interactie.

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

► Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / Lectoraat Maatwerk in leren en instructie / Faculteit Onderwijs en Opvoeding / Hogeschool van Amsterdam

Een ander voorbeeld van het **direct uitwerken van een begrip, in dit geval het begrip definiëren**, zie je in Figuur 3. Je kunt studenten vragen wat hen opvalt als ze de tekst lezen en hen laten beoordelen of nieuwe informatie die genoemd wordt meteen wordt uitgewerkt. Het gaat hier om de definitie van sorteertaken die in zin 3 wordt gegeven, terwijl het begrip in zin 1 wordt gepresenteerd. Je kunt erop wijzen dat het de lezer helpt als meteen duidelijk is wat er met een begrip bedoeld wordt. In dit geval zou het prettiger voor de lezer zijn om het begrip sorteertaken meteen in zin 2 uit te werken.

Kamalski heeft in haar onderzoek *hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt* geconcludeerd dat een goede manier om tekstbegrip te meten onder andere de sorteertaak is (Kamalski, Sanders, Lentz & van den Berg, 2005). Er zijn echter twee onderzoeken waaruit blijkt dat de sorteertaak ook heel goed als didactisch middel gebruikt kan worden (Vermeij 2011; Adrichem & Smit 2011). Bij een sorteertaak krijgen leerlingen de opdracht om de kernbegrippen van een tekst in een passend verband te plaatsen door categorieën te maken. Op deze manier leren de leerlingen tekstverbanden te herkennen en hoofd- en bijzaken te onderscheiden.

Figuur 3: Voorbeeld van een begrip noemen en dat niet direct uitwerken

Je kunt ook met de studenten aan de hand van de Figuren 1, 2 en 3 hierboven een bredere discussie voeren over **wat het met de lezer doet als teksten niet samenhangend zijn** en de volgorde tussen ideeën niet logisch is of de verbanden niet worden aangebracht (zie ook 1.5.3., werken aan urgentie). Je zou kunnen zeggen dat met alinea 1 uit Figuur 1 de lezer nog wel uit de voeten kan, maar dat het toch een stuk prettiger leest als je de gewijzigde tekst van Figuur 2 als lezer krijgt voorgeschoteld. Hetzelfde geldt voor een wijziging die in de alinea van Figuur 3 wordt aangebracht: die alinea is best begrijpelijk als sorteertaken later wordt gedefinieerd, maar het kost de lezer wel meer moeite om die alinea te lezen. Wijs studenten er in dit verband op dat er verschillende gradaties van samenhang bestaan en dat **hoe slechter de samenhang is hoe moeilijker het beoogde schrijfdooel wordt bereikt** bij de lezer. Door schrijvers bewust te maken van het belang van samenhang, door ze te laten *ervaren* welke reacties een (on)samenhangende tekst oproept, probeer je urgentie te creëren. Onsamenhangende teksten leveren veel leesmoeite, frustratie, onbegrip op. Het adagium is: **houd rekening met de lezer**, help de lezer door een tekst zo samenhangend mogelijk te schrijven, zodat de kans op leesgemak en leesplezier aanzienlijk wordt vergroot. Dat helpt bij het bereiken van het schrijfdooel.

Het toevoegen van signaalwoorden

Vraag 4 en 7 van de checklist hebben betrekking op het verduidelijken van verbanden in de tekst, wat onder andere gedaan kan worden door het gebruik van signaalwoorden. Signaalwoorden geven de aard van de relatie tussen tekstdelen aan, maar de lezer heeft ze **niet altijd nodig** om de relatie tussen tekstdelen te begrijpen. Je kunt dat studenten makkelijk laten inzien. Neem bijvoorbeeld de twee zinnen 'Piet is ziek. Hij gaat niet naar school'. Iedere lezer begrijpt dat de reden dat Piet niet naar school gaat ligt in het ziek zijn, met andere woorden, er is een oorzakelijk/redengevend verband tussen die twee zinnen. Er hoeft tussen deze zinnen geen signaalwoord te worden toegevoegd om dat verband te begrijpen (d.w.z. 'Piet is ziek. *Daarom* gaat hij niet naar school'), omdat iedere lezer (voor)kennis heeft van de relatie tussen ziek zijn en ergens niet heen kunnen gaan.

Wijs studenten erop dat signaalwoorden **vaak wel nodig zijn**, bijvoorbeeld als de lezer **geen voorkennis** heeft over hoe ideeën met elkaar verbonden zijn. In dat geval zijn signaalwoorden nodig om de lezer te wijzen op het verband dat er moet worden gelegd. Maar **signaalwoorden kunnen ook**

GEFOCUSTE REVISIE: CHECKLIST VOOR SAMENHANG

helpen als de lezer die voorkennis wel heeft. In Figuur 2 zagen we bijvoorbeeld dat opsommende signaalwoorden (ten eerste, etc.) verduidelijken hoeveel voorwaarden van samenwerkend leren worden beschreven, zelfs als een lezer de voorwaarden (directe interactie, etc.) misschien al kent. Stel je studenten de vraag wanneer ze signaalwoorden moeten toevoegen en probeer samen met studenten tot de conclusie te komen dat je goed moet nadenken (en de lezer moet kennen) om te bepalen of toevoegen van signaalwoorden meerwaarde heeft.

Het **goed toepassen van signaalwoorden is nog niet zo makkelijk.** Als de aard van de relatie tussen tekstideeën niet goed begrepen wordt, kan de schrijver een signaalwoord toevoegen dat niet het goede verband tussen deze ideeën weergeeft. In dat geval doet een signaalwoord meer kwaad dan goed. Maak studenten bewust van het belang van het goed toepassen van signaalwoorden en dat daarvoor begrip van de te verbinden ideeën nodig is en begrip van het verband tussen deze ideeën. Neem bijvoorbeeld zin 2 van Figuur 3. In die zin wordt met het gebruik van het woord 'echter' een tegengesteld verband gesuggereerd tussen het idee dat een goede manier om tekstbegrip te meten een sorteertaak is en het idee dat de sorteertaak goed als didactisch middel kan worden gebruikt (voor het verbeteren van tekstbegrip). In dit geval is er eerder sprake van een opsommend (additief) verband: *Niet alleen* is de sorteertaak een goed middel om tekstbegrip te meten, maar het kan *ook* nog eens goed worden ingezet om het tekstbegrip te verbeteren. Aan de hand van dit voorbeeld kun je illustreren dat er een verschil kan zijn tussen het *begrijpen* van de vragen op de checklist en ze goed kunnen *toepassen*. Het goed kunnen toepassen vraagt oefening en oefening baart kunst.

1.6 Dankwoord

Graag wil ik de volgende mensen bedanken voor het kritisch meelesen van eerdere versies van deze docentenhandleiding: Imane Bentaher, Catherine van Beuning, Joost Ides, Ton Koet, Marijke Potters, Ron Oostdam en Maura Welie.

2. Literatuurlijst

Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijftaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine*, 2, 9-12.

Surma, T., Van Hoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D. & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen. Twaalf bouwstenen voor een effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Welie, C. (2017, 20 mei). *Docentonafhankelijke gefocuste revisie: beter leren schrijven zonder feedback van de NT2-docent* [Workshop]. Conferentie Beroepsvereniging NT2, Amsterdam.

Welie, C. & Gabrovsek Sanders, L. (ingediend) Gefocuste Revisie. Zelfstandig teksten verbeteren zonder schriftelijke feedback. *Levende Talen Magazine*

Welie, C., Gabrovsek Sanders, L., Ides, J. & Koet, T. (in voorbereiding). De effectiviteit van Gefocuste Revisie op samenhangend schrijven. Een onderzoek bij bachelor- en masterstudenten in het hbo.

Bijlage A: Gefocuste revisiechecklist – samenhang

Naam _____

Deze checklist is bedoeld om de samenhang van je tekst te verbeteren. Eerst maak je één of twee voorbereidende opdrachten om de samenhang van je tekst in kaart te brengen. Vervolgens ga je je tekst reviseren aan de hand van een set vragen. Lees iedere vraag en ga in je tekst na of de vraag bevestigend kan worden beantwoord. Als dat niet het geval is, verbeter je je tekst. Pas wanneer je je tekst zodanig hebt gereviseerd dat de vraag **volledig bevestigend** kan worden beantwoord, kun je een vinkje in de laatste kolom ('volmondig ja') zetten en doorgaan naar de volgende vraag.

Vorbereidende opdrachten

Let op! Voer voordat je aan de slag gaat met de vragen (één van) de volgende opdrachten uit:

A) Markeeropdracht

Markeer de verschillende kernideeën in je tekst met behulp van kleurenmarkers. Markeer in je tekst elk zelfde kernidee met dezelfde kleur.

B) Reverse Outline (steekwoorden noteren)

Schrijf in de kantlijn van je tekst per alinea in steekwoorden op wat het kernidee van de alinea is.

Vragen

Volmondig ja?



1. Gebruik alinea's

Heb je gebruik gemaakt van alinea's in je tekst (met behulp van inspringen of een witregel)?

2. Één uniek idee per alinea

Heeft iedere alinea slechts één uniek idee en wordt dit idee niet herhaald in de alinea?

Hulp:

- Zijn je alinea's opvallend lang? Dit kan een indicatie zijn dat je te veel onderwerpen binnen één alinea behandelt.
- Zijn je alinea's opvallend kort? Dit kan komen doordat je één onderwerp over verschillende alinea's uitsmeert.
- Wordt binnen alinea's hetzelfde idee herhaald? Dan moet je tekst binnen je alinea schrappen.
- Zijn er verschillende alinea's die hetzelfde idee aanstippen? Dan moet je alinea's samenvoegen.

Tussentijdse opdracht: verbanden tussen en binnen alinea's

Om de volgende vragen goed te kunnen beantwoorden, geef je eerst in eigen woorden **de verbanden** in jouw tekst aan. Dat kan bijvoorbeeld met behulp van een 'schematextstverbanden' waarin je de alinea's en zinnen van je tekst nummert en in steekwoorden het onderwerp per alinea en zin aangeeft. Met pijlen kun je vervolgens verbanden tussen en binnen alinea's benoemen. Kies voor een schemavorm die bij jou past en je overzicht geeft. Geef in je schema zowel verbanden *tussen* als *binnen* alinea's aan (voorbeeld tussen alinea's: alinea 'x' beschrijft de oorzaak van het probleem en alinea 'y' beschrijft het gevolg van het probleem; voorbeeld binnen alinea: alinea 'x' geeft aan wat het probleem is en somt daarna op wie er allemaal last van hebben). Geef daarna antwoord op de onderstaande vragen.

Vragen (vervolg)

Volmondig ja?



3. Volgorde van alinea's

Is de volgorde van je alinea's logisch?

Hulp: Vat je tekst van de eerste tot de laatste alinea mondeling samen en gebruik daarbij ongeveer één zin per alinea (je kunt hiervoor ook je *reverse outline* gebruiken). Is de volgorde van je alinea's logisch als je je tekst samenvat? Of is een andere volgorde misschien beter?

4. Verbanden tussen alinea's

Heb je de verbanden tussen alinea's geëxpliciteerd met behulp van signaalwoorden of signaalzinnen?


Hulp: Denk bij signaalwoorden aan verschillende soorten verbanden, zoals een *opsomming* (daarnaast, bovendien, ten eerste, ten tweede), een *tegenstelling* (daarentegen, maar, echter, hoewel), een *verduidelijking* (bijvoorbeeld, zoals, denk hierbij aan, kortom, oftewel), een *voorwaarde* (indien, mits), een *causaal verband* (het gevolg van, daardoor, vanwege) en een *chronologisch verband* (gedurende, nadat, zodra). Denk bij signaalzinnen aan zinnen die de lezer vertellen wat er achtereenvolgens in een paragraaf aan bod komt (aankondigende zinnen) of die voor een lezer eerdere tekst samenvatten.

5. Structuur van alinea

Zijn je alinea's logisch opgebouwd?

Hulp: Denk bij een logische opbouw aan het beginnen met een kernzin, vervolgens toelichting op die kernzin en afsluiten met een concluderende zin.

Vragen (vervolg)	Volmondig ja? 
<p>6. Volgorde van zinnen (binnen alinea's) Is de volgorde van je zinnen (en zinsdelen) logisch?</p> <p>Hulp:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plaats nieuwe informatie aan het eind van een zin en start de zin eerst met <i>bekende informatie</i> van de vorige zin (bekend-nieuw volgorde). Als je dit doet, komt nieuwe informatie niet uit de lucht vallen. Voorbeeld: ze droeg een <i>grote hoed</i>. <i>De hoed</i> had veel kleuren en was plat. - Als je informatie van een bepaalde zin verder wil uitwerken, doe dat dan <i>meteen in de daaropvolgende zin</i>. 	<input type="checkbox"/>
<p>7. Verbanden binnen alinea's Heb je de verbanden <u>binnen</u> alinea's geëxpliciteerd met behulp van signaalwoorden of signaalzinnen?</p> <p>Hulp: Denk bij signaalwoorden aan verschillende soorten verbanden, zoals een <i>opsomming</i> (daarnaast, bovendien, ten eerste, ten tweede), een <i>tegenstelling</i> (daarentegen, maar, echter, hoewel), een <i>verduidelijking</i> (bijvoorbeeld, zoals, denk hierbij aan, kortom, oftewel), een <i>voorwaarde</i> (indien, mits), een <i>causaal verband</i> (het gevolg van, daardoor, vanwege) en een <i>chronologisch verband</i> (gedurende, nadat, zodra). Denk bij signaalzinnen aan zinnen die de lezer vertellen wat er achtereenvolgens in een alinea aan bod komt (aankondigende zinnen) of die voor een lezer eerdere tekst samenvatten.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>8. Gebruik van verwijzingen - eenduidigheid Is bij verwijzingen duidelijk waarnaar of naar wie wordt verwezen?</p> <p>Hulp: Gebruik afwisselend verschillende typen verwijzingen zoals verwijswoorden (hij, hem waar, daar, ervan, hierdoor, daarvoor) en parafrases ('De Franse hoofdstad' voor 'Parijs'). <u>Verwijs niet met verwijswoorden naar iets wat verder dan een zin terug wordt genoemd: paraphraseer of herhaal dan het concept.</u> <u>Let ook op grammaticaal correct verwijzen!</u> (Bijv. Alles <i>wat</i> hij zei was waar. Het boek <i>dat</i> ik gisteren las, etc.)</p>	<input type="checkbox"/>

Vragen (vervolg)	Volmondig ja? 
<p>9. Gebruik van verwijzingen – extra samenhang Heb je door verwijzingen te gebruiken extra samenhang in je tekst gecreëerd?</p> <p>Hulp: Bekijk in je tekst of je meerdere keren een woord of groepje van woorden herhaalt in plaats van gebruik te maken van een verwijswoord (hierdoor, daarvoor, etc.). Het gebruik van verwijswoorden vergroot de samenhang.</p> <p>Voorbeeld: <i>Niet zo:</i> Het onderzoek is uitgevoerd op het Florentijncollege in Hilversum. Op het Florentijncollege in Hilversum kunnen leerlingen verschillende onderwijsniveaus volgen. <i>Maar zo:</i> Het onderzoek is uitgevoerd op het Florentijncollege in Hilversum. Op <i>deze school</i> kunnen leerlingen verschillende onderwijsniveaus volgen.</p>	<input type="checkbox"/>
<p>10. Gebruik van inhoudelijke (tussen)kopjes Heb je gebruik gemaakt van (tussen)kopjes in je tekst en sluit de onderliggende tekst inhoudelijk aan bij je kopjes?</p> <p>Hulp: Bekijk of je je paragrafen inhoudelijke titels hebt gegeven en of je tussenkopjes hebt gebruikt in je paragrafen. Bij langere paragrafen kan het toevoegen van tussenkopjes extra overzicht voor de lezer creëren. Let bij het formuleren van (tussen)kopjes erop dat je inhoudelijke kopjes kiest die de tekst die eronder valt goed samenvatten. Een niet-inhoudelijk kopje is bijvoorbeeld 'deelvraag 2'. Verwijder of verplaats tekst die niet onder het inhoudelijke kopje past óf kies een andere titel voor het kopje zodat de kopje de onderliggende tekst volledig dekt.</p>	<input type="checkbox"/>