















# Samen reviseren

26 augustus 2020 ELKE VAN STEENDAM

## **Samenvatting**

*Samen reviseren kan een krachtige manier zijn om leerlingen inzicht te geven in een efficiënt revisieproces en/of in tekstkenmerken en genreconventies. Deze bijdrage verduidelijkt hoe docenten die samenwerking het best vorm geven.*

## **Definitie**

Collaboratief of samen(werkend) reviseren is net zoals samenwerkend schrijven een overkoepelende term. Algemeen verwijst de term naar een activiteit waarbij schrijvers samen elkaars of andermans teksten reviseren.



## *Reviseren als onderdeel van het schrijfproces*

Reviseren is een subcomponent van het schrijfproces (Rijlaarsdam, 2020). Het omvat ten minste vier deelprocessen (Chanquoy, & Largy, 2004; Bereiter & Scardamia, 1987):

1. het lezen, begrijpen en evalueren van een tekst,
2. het opmerken van lagere- en hogere-orde problemen in die tekst,
3. het benoemen van die problemen ('diagnose') en
4. het oplossen van die problemen door tekst te verwijderen, toe te voegen, te verplaatsen of door delen van de tekst of de hele tekst te herschrijven (= transformeren cf. Allal, 2000).

Reviseren ('herzien') vindt plaats tijdens het schrijfproces ('online monitoring') en neemt vaak toe aan het eind van een schrijfproces, maar kan ook plaatsvinden tussen verschillende versies van een tekst (eerste versie, tweede versie). Het reviseren kan een proces zijn dat de leerling/schrijver zelf initieert, maar kan ook in gang gezet worden na feedback van anderen: (beoogde) lezers, mede-leerlingen, docenten (Rijlaarsdam et al., 2008).

Collaboratief reviseren als onderdeel van het schrijfproces kan verschillende vormen aannemen; in elk geval gaat het om een vorm van samenwerking waarin ten minste twee leerlingen werken aan eenzelfde taak: zij ondersteunen elkaars schrijfproces door elkaars teksten op een hoger plan te brengen via een of meer van de vier deelprocessen (zie hierboven). Samenwerking kan in verschillende vormen: asynchroon/synchroon, online/offline, *face-to-face* (f2f) of *computer-mediated* (CM) zonder f2f contact, schriftelijk of mondeling, in duo's of kleinere redactieteams. Alle vormen hebben met elkaar gemeen dat het meer of minder intensieve vormen van het versterken van het schrijfproces zijn.



### *Reviseren als leeractiviteit*

Reviseren kan ook een leeractiviteit zijn. De docent laat leerlingen (delen van) teksten reviseren om hen te leren bepaalde tekstproblemen te onderkennen en herstellen, bijvoorbeeld inbreuken op genreconventies. Leerlingen doen dan kennis op over tekstproblemen en leren die op te lossen. Revisieoefeningen kunnen ook aangeboden worden om leerlingen te leren teksten planmatig te herzien en hen inzicht te geven in efficiënte revisieprocessen bijvoorbeeld. Dan kan het gaan om het verwerven van een stappenplan, waarin eerst de aandacht toegespitst wordt op inhoud en structuur (coherentie), en daarna pas op 'lagere-orde' problemen als zinsbouw en spelling (Van Steendam et al., 2010). Collaboratief oefenen van dergelijke revisietaken beoogt de kwaliteit van het leerproces te vergroten door de ondersteuning en *scaffolding* van anderen (volgens het motto 'twee is meer dan een') en door metacommunicatie op gang gebracht tijdens de samenwerking.

Het zal zaak zijn voor docenten te beslissen

1. wat het doel is van een collaboratieve revisie-activiteit: ondersteuning van het schrijfproces (variant 1), leeractiviteit (variant 2) of een combinatie en
2. welke vorm van samen reviseren (f2f, (a)synchroon, schriftelijk of mondeling) het meest geschikt is voor hun schrijfonderwijs.

## **Onderzoeksgeschiedenis en leerpsychologische achtergrond**

Beide varianten van samen reviseren steunen op (socio)cognitief schrijfonderzoek en sociocognitief en sociocultureel onderzoek naar samenwerkend leren en schrijven.

Variant 1 - Bij variant 1 die als doel heeft het schrijfproces te ondersteunen om een zo goed mogelijke finale tekst te bekomen, schakelt men andere lezers/schrijvers in omdat schrijvers er niet altijd in slagen zich te distantiëren van hun teksten en die te lezen vanuit het perspectief van de lezer. Ze merken vaak de zwakke punten van hun teksten niet op omdat ze lezen wat ze bedoelen i.p.v. wat er echt staat (Bartlett, 1982; Daneman & Stainton, 1993; Holliway & McCutchen, 2004). Daar helpt de blik van een lezer, een feedback-gever of een mede-revisor. Misschien weet die mede-revisor ook wel goede oplossingen, voor die of andere problemen (Allal, 2018; Boscolo & Ascorti, 2004; Dipardo & Freedman, 1988). Bovendien kunnen schrijvers en lezers elkaar ondersteunen in het collaboratieve revisieproces (co-reguleren cf. Allal, 2018; Englert et al., 2006). Deze variant steunt naast cognitief schrijfprocesonderzoek op een sociocognitieve en socioculturele onderzoekstraditie naar samenwerkend leren. De focus ligt in zo'n setting op (maximalisatie van) tekstkwaliteit weliswaar met de hulp van meelezers en externe reviewers.

Variant 2 - Bij variant 2 die leerwinst beoogt, ligt een nog sterkere nadruk op de cognitieve en sociale voordelen van samenwerkend leren aangetoond in sociocognitief en sociocultureel onderzoek. Ook hier kunnen leerlingen die samen reviseren hun kennis delen en elkaar aanvullen zodat ze samen meer, of een ander soort, tekstuele problemen opmerken en verbeteren dan individueel. Door samen te reviseren, leren leerlingen (meer) lezersgericht te zijn: ze ervaren hoe anderen teksten 'lezen' en daar steken ze heel wat van op. Een van de kerncompetenties van schrijven is namelijk dat je een tekst kan schrijven afgestemd op de lezer (Holliway & McCutchen 2004). Niet alleen observeren leerlingen hoe andere schrijvers teksten interpreteren en beoordelen en welke criteria ze daarbij hanteren maar ook hoe die andere schrijvers te werk gaan bij het reviseren (= observerend leren). Bovendien ondersteunen en structureren ze elkaars (revisie)proces (Allal, 2018) en leren ze zo ook hun eigen revisieproces reguleren. Vooral wanneer leerlingen leren over een nieuw genre of tekstkenmerk of het leerproces cognitief net iets te uitdagend is voor een leerling alleen, kan een medeleerling houvast bieden (cf. *collective of mutual scaffolding*, De Guerrero & Villamil, 2000). Samen reviseren betekent ook dat leerlingen vragen stellen en uitleggen, hetgeen bijdraagt tot leren (Roscoe & Chi, 2008; Webb, 1991).

Onderzoek toont bovendien aan leerlingen de criteria die ze hanteren bij het beoordelen en reviewen van andermans teksten ook transfereren naar hun eigen teksten. Men noemt dit de transferhypothese of de *learning-by-reviewing* hypothese (Cho & Cho, 2011; Cho & MacArthur, 2011; Crinon, 2012; Lundstrom & Baker, 2009; Rijlaarsdam et al., 2004). Het is Hillocks die er in zijn toonaangevende meta-analyse van 1986 op wijst dat kennis die je verwerft over tekstcriteria pas echt transfereert naar het schrijven van je eigen teksten als je niet enkel beoordeelt maar ook reviseert (Hillocks, 1986, p. 160).

Samenvattend kan je stellen dat de samenwerking bij variant 1 vooral gericht is op het verhogen van de tekstkwaliteit terwijl de samenwerking bij variant 2 veel sterker ten dienste staat van leren en het verhogen van de leeropbrengst.

Er bestaat een rijke onderzoekstraditie naar collaboratief reviseren maar het is vooral de eerste variant die massaal onderzoeks aandacht gekregen heeft in studies naar peer feedback, peer review en peer response. De tweede variant van collaboratief reviseren waarin de leerfunctie primeert, wordt minder onderzocht. Daarnaast is er natuurlijk heel wat overlap: in een aantal studies uit variant 1 streeft men zowel een maximalisatie van tekstkwaliteit als een verhoging van de individuele schrijfcompetentie, in casu lezersgerichtheid, na.

### *Conditie voor effectieve revisie en leeropbrengst*

Voor beide varianten geldt evenwel dat leerlingen samen zetten er niet automatisch toe leidt dat ze samen goed presteren, laat staan van elkaar leren. Er zijn heel wat factoren die *mee* bepalen of samen reviseren bijdraagt tot een beter (schrijf- of revisie)product of tot leerwinst. Zo is er de taak zelf en de eventuele ondersteuning bij de taakuitvoering, de groepsgrootte en -samenstelling en de dynamiek en interactie tussen de leerlingen, om er enkele te noemen (Van Steendam, 2016; Van Steendam et al., 2020).

## **Vakspecifieke uitwerking variant 2**

Wil je als docent collaboratief reviseren als leeractiviteit inzetten in de schrijfles, dan vul je die op basis van onderzoek in een eerste en vreemde taal (Van Steendam et al., 2012) het best als volgt in:

- Laat leerlingen samen (*face-to-face*) reviseren in de klas. F2f sociale interactie en discussie kunnen bijdragen tot het externaliseren van interne denkprocessen en tot leren. Communicatie kan metacommunicatie op gang brengen en metacognitieve reflectie (cf. hieronder; Rouiller, 2004).
- Laat leerlingen werken op een *geanonimiseerde tekst of tekstfragmenten die ze geen van beiden geschreven hebben*. Op die manier creëer je de noodzakelijke kritische afstand t.o.v. de tekst. Leerlingen voelen zich minder geremd in hun commentaar en kunnen *beiden* eigenaarschap nemen van de tekst die ze samen reviseren (Kam et al., 2016). Studenten die peer feedback geven op geanonimiseerde teksten kaarten bovendien vaker zogenaamde hogere-orde problemen zoals structuur en inhoud aan dan studenten die feedback geven op niet-geanonimiseerde teksten én scoren hoger voor schrijfvaardigheid (van den Bos & Tan, 2019; Van Steendam et al., 2020).

- Laat *duo's* werken in 1 PC-scherm. Duo's zijn bevorderlijk voor interactie en het leren van taal (Storch, 2013) en bieden meer ruimte voor individuele inbreng van studenten (cf. Van Steendam & De Smedt, 2017). Door studenten in hetzelfde document op 1 PC te laten werken, vermijd je dat ze het werk verdelen en zorg je ervoor dat ze op elkaar aangewezen zijn om de tekst te reviseren en een collectief doel hebben (*positive interdependency* cf. Johnson & Johnson, 1990). Daarnaast versterk je het collectieve psychologische eigenaarschap van de tekst (Pierce, Kostova, & Dirks, 2003; Storch, 2013).
- Ondersteun zeker leerlingen in het samen reviseren. Onderzoek toont aan dat een *observerend-leren videomodel* effectiever is dan een checklist met vragen of een stappenplan op papier (Van Ockenburg, 2020; Van Steendam et al., 2010). Naargelang van het revisieerdoel zijn verschillende invullingen van observerend leren effectief (Raedts et al., 2017):
  - (1) een revisieduo (*peer models*) tonen dat een stappenplan doorloopt om een tekst te reviseren en daarbij genrekenmerken en tekstcriteria bespreekt; Studenten die revisieduo's observeren presteren beter dan revisieduo's die reviseren aan de hand van een stappenplan op papier of een formulier met criteria (Van Steendam et al., 2010).
  - (2) een model met een globale revisie-aanpak vergelijken met een model met een lokale revisie-aanpak; Studenten die modellen met een meer globale en lokale revisie-aanpak vergelijken pakken niet alleen meer hogere-orde tekstproblemen aan maar evalueren en reflecteren (= metacognitie) ook meer dan in een conditie zonder observerend leren (Van Steendam et al., 2020).
  - (3) of een *peer tutoring* sessie modelleren waarbij een meer ervaren schrijver-coach een schrijver die worstelt met het schrijf- en revisieproces (*coping model*) helpt een tekst te verbeteren. Sociale interactie tijdens het observerend leren kan het effect ervan versterken bijvoorbeeld door een video van een *peer tutoring* sessie op te splitsen in behapbare, kortere takes en na elke betekenisvol segment studenten in duo een vraag te laten beantwoorden, een taak- of genrekenmerk te laten bespreken of een revisiestap te verbaliseren (cf. Fiorella & Mayer, 2018; Van Steendam et al., 2015).

Het interactie- en samenwerkingsproces modelleren kan bovendien een nog meer gestructureerde ondersteuning van die interactie bijvoorbeeld met een samenwerkingscript (Mäkitalo-Siegl & Kollar, 2012), overbodig maken.

- Zet leerlingen die instructie krijgen in de vorm van een observerend-leren model *willekeurig samen*. Zowel homogene revisieduo's waarbij beide partners een vergelijkbare revisievaardigheid hebben als duo's met een heterogene revisievaardigheid verbeteren hun revisievaardigheid én schrijfvaardigheid na het observeren van een revisiemodel en boeken leerwinst. Bij ondersteuning met een stappenplan op papier hou je best wel rekening met groepssamenstelling aangezien zwakkere reviseerders eerder baat hebben bij een heterogeen revisieduo terwijl sterkere revisoren meer profiteren van een homogeen revisieduo (Van Steendam et al. , 2016).

## Verder onderzoek

De vraag die zich opdringt, is of bij variant 2 een (eventueel aanvullende) f2f collaboratieve revisiesessie van elkaars teksten leidt tot een zelfde leerwinst als het samen reviseren van andermans teksten. Observerend-leren modellen zullen dan misschien meer moeten inzetten op het omgaan met individueel eigenaarschap of *peer pressure* en/of constructieve sociale interactie modelleren.

Verder onderzoek is nodig zowel naar het effect van individuele factoren zoals groepssamenstelling, -grootte en -interactie, instructie en taakcomplexiteit bij het samen reviseren van eigen en andermans teksten als naar de interactie tussen die factoren (Van Steendam, 2016).

## Referenties

Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. In A. Camps & M. Millian (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 6 Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166). Amsterdam University Press.

Allal, L. (2018). The co-regulation of writing activities in the classroom. *Journal of Writing Research*, 10(1), 25-60. [Link](#).

Allal, L., Chanquoy, L., & Largy, P. (Eds.). (2004). *Revision: Cognitive and instructional processes*. Kluwer Academic Publishers. [Link](#).

Bartlett, E.J. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrandt (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* (pp. 345-363). NY Academic Press.

Boscolo, P., & Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 157-170). Kluwer Academic Publishers.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.

Cho, Y.H., & Cho, K. (2011). Peer reviewers learn from giving comments. *Instructional Science*, 39(5), 629-643. [Link](#).

- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 73-84. [Link](#).
- Crinon, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research, 4*(2), 121-154. [Link](#).
- Daneman, M., & Stainton, M. (1993). The generation effect in reading and proof-reading. *Reading and writing, 5*(3), 279-313. [Link](#).
- De Guerrero, M.C.M., & Villamil, O. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *Modern Language Journal, 84*(1), 51-68. [Link](#).
- DiPardo, A., & Freedman, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research, 58*(2), 119-149.
- Englert, C.S., Mariage, T.V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). Guilford Press.
- Fiorella, L. & Mayer, R.E. (2018). What works and doesn't work with instructional video. *Computers in Human Behavior, 89*, 465-470. [Link](#).
- Hillocks, Gr., Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication skills.
- Holliway, D. R., & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising: Reading as the reader. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision of written language: Cognitive and instructional processes* (pp. 87-101). Amsterdam: Kluwer.
- Johnson, R.T., & Johnson, D.W. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher. 38*(5): 366-367. [Link](#).
- Kam, A., Andeweg, B., & De Glopper, K. (2016). Psychologisch teksteigenaarschap en de verwerking van feedback door schrijfgroepen: Een verkenning van het verband. In D. Van De Mierop, L. Buysse, R. Coesemans, & P. Gillaerts (red.), *De macht van de taal* (pp. 101-116). ACCO.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing, 18*(1), 30-43. [Link](#).
- Mäkitalo-Siegl K., & Kollar I. (2012) Collaboration Scripts. In N.M. Seel (Eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The state of psychological ownership: Integrating and extending a century of research. *Review of General Psychology, 7*, 84-107.

Raedts, M., Van Steendam, E., De Grez, L., Hendrickx, J., & Masui, C. (2017). The effects of different types of video modelling on undergraduate students' motivation and learning in an academic writing course. *Journal of Writing Research*, 8(3), 399-435. [Link](#).

Rijlaarsdam, G. (2020). Schrijfprocessen. *Didactiek Nederlands - Handboek*. Geraadpleegd via [link](#).

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53-83. [Link](#).

Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Van den Bergh, H. (2004). The study of revision as a writing process and as a learning-to-revise process. Two prospective research agendas. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision. Cognitive and instructional processes* (pp. 190-207). Kluwer Academic Publishers.

Roscoe, R.D., & Chi, M.T.H. (2008). Tutor learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321-350. [Link](#).

Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms* (Vol. 31). Bristol: Multilingual Matters.

Van den Bos, A.H., & Tan, E. (2018). Effects of anonymity on online peer review in second-language writing. *Computers & Education*, 142, 103638. [Link](#).

Van Ockenburg, L. (2020). Observerend leren. *Didactiek Nederlands - Handboek*. Geraadpleegd via [link](#).

Van Steendam, E. (2016). Editorial: Forms of Collaboration in Writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 183-204. [Link](#).

Van Steendam, E., De Grez, L., Goeman, & K., Frawley, A. (2015, August). *Effective instructional video for L2 argumentative writing in higher education: The impact of video interactivity on student learning*. Presented at the Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI), Limassol, Cyprus.

Van Steendam, E., & De Smedt, F. (2018, August). *Collaborative Writing*. Research seminar at the SIG Writing 2018 Research School 'Facets of Writing and Writing Research: Substantive and Methodological issues', University of Gent.

Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Sercu, L., & Van den Bergh, H. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, 20(4), 316-327. [Link](#).

Van Steendam E., Rijlaarsdam G., & Van den Bergh H. (2020). *The interplay between instruction and interaction and revision processes in EFL collaborative revision*. Manuscript submitted for publication.



Van Steendam, E., E., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, & H., Sercu, L. (2012). Effective Instructional Strategies in Collaborative Revision in EFL: Two Empirical Studies. In: M. Torrance, D. Alamargot, M. Castello, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky, & L. Van Waes (Eds.), *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*, (131-134). Leiden/Boston: Brill. [Link](#).

Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Sercu, L. (2016). Samenwerkend schrijven en reviseren: Met wie en hoe? Een experimentele studie naar de interactie tussen groepssamenstelling en instructiemethode bij samenwerkend reviseren in een vreemde taal in het hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 3-13.

Webb, N.M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22(5), 366-389.

## Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen

Steendam van, E. Samen reviseren. *Didactiek Nederlands - Handboek*. Geraadpleegd [datum] via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/samen-reviseren/>.

## Auteurs:



Elke Van Steendam

+ posts

Elke Van Steendam is docent aan de faculteit Letteren van KULeuven. In 2008 promoveerde ze op een onderzoek naar effectieve factoren bij collaboratief en individueel reviseren. Een van haar onderzoeksspecialisaties is samenwerkend schrijven en reviseren.

## Delen:



## Gerelateerd:

- Samenwerkend schrijven
- Observerend leren
- Schrijfprocessen
- Leerlingen met plezier leren reviseren