

GEDOCUMENTEERD SCHRIJVEN REVISITED

Op RSG Magister Alvinus in Sneek deed docente Nederlands Mariët Janssen in samenwerking met SLO een experiment om het leren schrijven van een betoog te integreren met leesvaardigheidsonderwijs. Ze ontdekte dat leerlingen bewustere en betere schrijvers werden.



Foto: Anda van Riet

MARIËT JANSSEN & THEUN MEESTRINGA

Het gedocumenteerd kunnen schrijven van een betoog lijkt het ultieme doel te zijn van het schrijfonderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs. Op vrijwel alle scholen zit het in het schoolexamen havo/vwo, en ook in de pilot over schrijven in het centraal examen havo/vwo is een beoordelingsschaal op gedocumenteerd geschreven betogen uitgeprobeerd. Als het zo gewoon is, kunnen we dan ook tevreden zijn over de huidige praktijk? Kan het leren lezen, spreken over en schrijven van betogende teksten niet beter meer in samenhang worden onderwezen?* Aan de hand van een praktijkvoorbeeld gaan we op deze vragen in.

Een praktijk

Op de RSG Magister Alvinus in Sneek beginnen we al

in de vwo 3-klassen met het gedocumenteerd schrijven van een betoog. Met behulp van een thematische bundel van zes artikelen krijgen de leerlingen de opdracht een betoog te schrijven waarin ze hun mening over een kwestie verdedigen. In die opdracht geven we diverse aanwijzingen voor de inhoud en de vormgeving van de tekst. In de acht voorafgaande lessen spreken we over de teksten, het onderwerp, de argumenten in de teksten en eigen ervaringen van de leerlingen. Bij elk artikel geeft de bundel een stuk of zes verwerkingsopdrachten, zoals het maken van een twekolommschema bij een betogende tekst waarin de leerlingen argumenten dienen te noteren die vóór of tegen een stelling pleiten. Ook biedt de bundel opdrachten die de leerlingen aansporen om verder onderzoek te doen, zoals de uitnodiging om een website te bekijken van een organisatie, te onderzoeken wie erachter zitten en

wat deze mensen willen bereiken. Verder zijn er vragen over het bepalen van de tekstsoort, zoals 'Is dit vooral een beschouwende of betogende tekst en waaraan kun je dat zien?'. Om de leerlingen zich te laten oriënteren op de gevraagde tekstvorm 'betoog', is er een korte schrijfopdracht waarin hun wordt gevraagd om te reageren op de mening van een columnist en zelf stelling te nemen ten aanzien van het onderwerp. Deze opdrachten worden niet alle stuk voor stuk in de klas behandeld: de leraren verwachten dat de leerlingen met de niet behandelde opdrachten thuis zelf aan de slag gaan.

Zo was ook het plan in het schooljaar 2014–2015 in een derde klas van het gymnasium. De klas heeft drie lessen Nederlands per week en in drie weken is de toets schrijfvaardigheid voorbereid. De kwestie is dit keer of circusedieren moeten worden verboden of

niet. De recente artikelen in de bundel komen uit de *Telegraaf*, *Trouw* en *Volkskrant* en van twee websites: een nieuwsbericht (een verslag), een achtergrondartikel (een beschrijving), een betoog van een website, twee columns met een betoog als inhoud en een reactie op een column.

In de eerste week lezen de leerlingen teksten, kijken ze naar de tekstsoorten en bepalen ze aan de hand van leesopdrachten wat de schrijvers beogen met hun teksten, wat hun voornaamste doel is, en hoe zij over de kwestie denken. In de laatste les van de eerste week schrijven de leerlingen in het kort hun mening op over de kwestie, waarbij ze aangeven of ze voor en tegen het gebruik van wilde dieren in het circus zijn. In de tweede week gaat de aandacht uit naar het schrijven van de inleiding, en in de derde week komt de nadruk te liggen op de argumentatie en de slotlinea en berei-

NEDERLANDS

Toets schrijfvaardigheid AG-3: 'Circusdieren in of uit de tent?'

Opricht: Schrijf een betoog waarin je jouw mening verdedigt omtrent het inzetten van circusdieren.

Werk onderstaande punten uit:

- laat de structuur zien, zoals uiteengezet in het schrijfplan;
- maak gebruik van witregels en 'uitvullen' in een alinea;
- plaats er een titel boven en voeg minimaal één tussenkop toe;
- gebruik verschillende signaalwoorden om zins- en alineaverbanden aan te geven;
- gebruik ongeveer 500 woorden (minder dan 450 of meer dan 550 levert je puntenverlies op);
- noteer het aantal woorden onder je tekst;
- gebruik minimaal twee artikelen als bron;
- denk aan een correcte spelling, interpunctie en zinsbouw;
- zorg ervoor dat de argumenten passend zijn bij de stelling die je verdedigt.

Klaar? Voeg je schrijfplan bij de toets!

Kader 1. Opdracht voor de toets

den de leerlingen via een schrijfplan de toets voor, waarin ze een betoog moeten schrijven (zie kader 1).

Schrijven in de bovenbouw havo/vwo

Niet alleen in het schrijfonderwijs van de bovenbouw havo/vwo is het betoog een essentieel onderdeel, ook bij leesvaardigheid staat de betogende tekst in het brandpunt van de belangstelling. Dat is historisch verklaarbaar (zie kader 2). Vanwege de noodzaak in het examen ook argumentatieve vaardigheden te toetsen worden in het centraal examen vrijwel alleen evaluatieve tekstsoorten gebruikt, meestal betogen en soms een beschouwing.

Jammer genoeg wordt het onderwijs in lezen en schrijven zelden op tekst- en formuleerniveau aan elkaar gekoppeld. De gebrekkige samenhang tussen het lezen en schrijfonderwijs is een punt van zorg (Meestringa & Ravesloot, 2014, p. 27). Lezen en schrijven lijken bij gedocumenteerd schrijven wel samen te hangen, in die

HISTORISCH PERSPECTIEF

Alle vwo-scholen en 84 procent van de havoscholen laten de leerlingen voor het schoolexamen gedocumenteerd een betoog schrijven, in verschillende varianten (Meestringa & Ravesloot, 2013, 2014). Dit gedocumenteerd schrijven is vanaf 1998 met de invoering van de tweede fase de standaard geworden in het voortgezet onderwijs. Voorafgaand daaraan is een lange periode geëxperimenteerd met alternatieven voor het 'opstel' dat als 'A-opdracht' tot dan toe de norm was: op de tweede zitting van het centraal examen schreven de leerlingen 'spontaan' een tekst naar keuze uit 'tenminste zes zeer ongelijksoortige opdrachten, variërend van verhalend tot zuiver beschouwend' (Griffioen & Damsma, 1978, p. 423). Het product werd door de eigen leraar globaal beoordeeld.

Vanwege de zeer gebrekkige betrouwbaarheid van dit examen en de gebrekkige validiteit (het is niet doel- en publieksgericht, niet gedocumenteerd en verifieerbaar, niet functioneel) is er vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw gewerkt aan alternatieven, leidend tot de wettelijke mogelijkheid Gericht schrijven in het centraal examen op te nemen in plaats van het opstel. Dit kon zowel op lbo/mavo als op havo/vwo. Lips, Salverda en Verbeek (1985) illustreerden de mogelijkheden qua planning, didactiek en eindexamen op lbo/mavo, De Zanger (1981) verhelderde een en ander voor havo/vwo. Gericht schrijven was zeer procesgericht: het betrof vaak, maar niet per se vrij omvangrijke trajecten, waarbij de leerlingen zelf een onderwerp en vraagstelling kozen, informatie opzochten, verzamelden (ook door bijvoorbeeld interviews af te nemen) en verwerkten in een schrijfdossier, dat als basis diende voor verschillende doel- en publieksgerichte schrijfoopdrachten. Op het eindexamen Gericht schrijven kreeg elke leerling een eigen opdracht bij zijn schrijfdossier.

De CVEN (1991), die in opdracht van de minister een voorstel ontwikkelde voor een nieuw examenprogramma Nederlands voor havo en vwo, kon niet tot een keuze komen uit vier verschillende mogelijkheden voor de tweede zitting van het centraal examen, van (zakelijk) Opstel tot Gericht schrijven (p. 125–128). Over het alternatief van de 'gedocumenteerde schrijfoopdracht' (met een op het examen aangeboden bundel teksten) was men unaniem positief, maar omdat deze toets met te veel onzekerheden en mogelijke nadelen ten opzichte van de andere vormen gepaard ging, kon men deze vorm niet als enige adviseren. Het voorstel van de commissie is daarom de scholen een keuze uit vier alternatieven te bieden voor een experimentele periode van vijf jaar. CVEN pleitte ook voor verplichte opname van schrijven in het 'schoolonderzoek', zoals het schoolexamen toen nog genoemd werd. Uiteindelijk is dit laatste voorstel in de wet opgenomen, waarbij de scholen de vrijheid kregen het gedocumenteerd schrijven op eigen wijze in te vullen.

Kader 2. Historisch perspectief

zin dat leerlingen bij gedocumenteerd schrijven altijd eerst teksten lezen voordat zij gaan schrijven, maar ze lezen dan vooral om informatie te verzamelen die ze daarna kunnen gebruiken. Het leidt tot een te sterke focus op zoekend lezen, een tendens die door internet is versterkt. Er wordt helaas weinig aandacht besteed aan de manier waarop schrijvers formuleren, welke woorden zij kiezen, hoe zij teksten opbouwen, welke keuzes zij maken. Hoe je met taal betekenis maakt, kan veel vaker het onderwerp van de taalles zijn.

Aanpassing lessen

Dit laatste punt hebben we in Sneek aangepakt. De gebruikelijke werkwijze, die we hierboven hebben geschetst, hebben we aangepast door de zes inleidingen van de gebundelde teksten over het verbod op circusdieren meer nauwkeurig te onderzoeken. We beschrijven dat deel van de lessen meer in detail.

De lerares begint de vijfde les gedocumenteerd schrijven in 3-gym met 'We gaan de kunst afkijken' bij de zes artikelen, met name bestuderen hoe de inleidingen zijn geschreven (zie bijvoorbeeld kader 3 en 4). Ze haalt eerder besproken kennis op: je kunt op drie manieren beginnen met een tekst: aansluiten bij de actualiteit, refereren aan iets uit de historie, of beginnen met een anekdote. In tafelgroepjes kijken drie of vier leerlingen naar de eerste alinea's van de teksten: Wat is de inleiding? Hoe begint de schrijver: met actualiteit, historie of anekdote? Welke keuzes maakt de schrijver? 'Leer van de manier waarop professionele schrijvers een inleiding schrijven.'

In de bespreking daarna brengt de lerares een paar inzichten van de groepjes voor het voetlicht. Bijvoorbeeld, dat een columnist begint (en eindigt) met een retorische vraag, die je onmiddellijk aan het denken zet. Een andere schrijver begint met 'En nu worden ...'. Leerlingen hebben geleerd dat ze een zin niet met

SYLVIA WITTEMAN

Ik zou het liefst elke dag een olifant zien

14 december 2014

En nu worden de circsolifanten ook al afgeschaft, stond er in de krant. Al dat reizen is niet leuk voor de dieren, heet het, en die krappe behuizing, het is niet meer van deze tijd. De circussen moeten maar eens gaan vernieuwen, aldus de directeur van gelegenheidsorganisatie (lullige-woordspeling-alert) Wilde Dieren De Tent Uit: 'Altijd maar weer die olifant op een krukje, dat heb je op een gegeven moment wel gezien.'

Kader 3. Begin van column van Sylvia Witteman (van <www.vk.nl>)

Waar moet circsolifant Buba naartoe?

Strengere regels voor circusdieren

ARTIKEL In 2015 worden wilde circusdieren in Nederland verboden: staatssecretaris Dijkzma acht hun lot strijdig met de 'intrinsieke waarde' van een dier. Moet Buba weg bij circus Freiwald?

Door Ana van Es 2 januari 2015

Olifant Buba (39) staat achter in de circustent, naast de zebra's. Vanmiddag treedt ze weer op. Nu observeert Buba het bezoek dat haar verblijf in stapt – ja dat kan gerust, zegt haar dompteur, Buba doet niets.

'Olifanten staan in Nederland al jaren niet meer aan kettingen. Het parlement is verkeerd geïnformeerd'

– Dompteur Lutz Freiwald

Kader 4. Begin van artikel in de Volkskrant (van <www.vk.nl>)

De doek wordt in de brandende ring gegooid.

Zielig hè? ~~dat die circus dieren straks niet meer in~~ Die circusedieren die altijd maar moeten blijven optreden voor de mens zijn genot? Weet u nog toen u voor het eerst in het circus kwam, hoe verwonderd u was naar de wilde dieren daar keek, naar de leeuwen en tijgers die door brandende ringen sprongen en ~~de~~ naar de olifanten die zo maar even op een krukje gaan staan? Maar blijkbaar vinden mensen het zielig en willen ze het gebruik van wilde dieren in circussen afschaffen, er komt in september een verbod en nu wordt dat berooft de kinderen van hun wens om ooit nog een wild dier in het circus te zien. Zielig hè? Ik vind dus dat wilde dieren in het circus niet verboden moeten worden.

Kader 5. De inleiding van de tekst van 'Esther'

'En' mogen beginnen. Blijkbaar hebben schrijvers heel goede redenen om dat toch te doen: daardoor zit je bijna wel gelijk bij de schrijver aan tafel. Deze vervolgt met '... de circusolifanten ook al afgeschaft ...'. Met 'ook al' wordt dat effect nog eens versterkt. In een andere tekst, een ingezonden artikel, reageert de schrijver op een eerder stuk in de krant. Leerlingen merken op dat dit artikel eigenlijk alleen interessant is voor lezers die dat eerdere artikel ook al hebben gelezen. Ook spreken leerlingen hun verbazing uit over de lengte van de inleiding: niet alleen de lead, maar ook de alinea erna, of in een column de eerste vier alinea's.

Als leerlingen daarna in groepjes gaan nadenken over de start van hun eigen tekst, wil Theo aanvankelijk een historische invalshoek kiezen, maar terwijl hij op zijn mobiel informatie zoekt over de geschiedenis van het circus in Nederland, herinnert hij zich een film die hij eens heeft gezien over het circus. Die film heeft zijn standpunt voor een verbod op wilde dieren in het circus beïnvloed en hij ziet daarin nu een vruchtbaar idee voor een opening met een anekdote.

Aandacht voor de manier waarop schrijvers formuleren blijkt een waardevolle en door de leerlingen gewaardeerde aanvulling te zijn op de manier waarop teksten worden besproken. In de volgende les suggereert de leraar Theo om zijn inleiding te beginnen met het ophalen van de herinnering aan de bekeken film van jaren geleden. Ze daagt de andere leerlingen daarna ook uit om te vertellen over het begin van hun tekst. Een meisje

merkt op dat zij vroeger erg genoot van circusedieren en niet de indruk had dat die leden onder hun circusbestaan. Ze is het eens met de columnist Witteman in een van de teksten en komt daar nu achter. Een andere leerling zegt dat zij zich weinig meer kan herinneren van een circusbezoek. Ze concludeert daaruit dat het haar dus niet zoveel uitmaakt of er nu wel of geen dieren te zien zijn. Al doordenkend besluit ze voor het laatste te kiezen.

Een ander lesonderdeel is het bestuderen van subtiele aanduidingen van de mening van de auteurs in de aangeboden artikelen. Leerlingen ontdekken zo dat je uit de formulering 'staatssecretaris Dijkssma acht hun lot' kunt concluderen dat de journalist er weleens anders over zou kunnen denken.

Opbrengsten

Dat deze aanpak nut heeft, laten resultaten van de leerlingen ook zien. Veel leerlingen beginnen hun betoog met een persoonlijke ervaring in het circus, maar Renske heeft zich bijvoorbeeld verdiept in de geschiedenis van het circus en haar tekst begint met een beschrijving van de dieren die gebruikt werden in een van de eerste circussen in Londen in de achttiende eeuw. Ze schetst vervolgens dat pas veel later wilde dieren hun intrede in het circus deden en ze vindt dat die dieren, ook de wilde, er moeten blijven. Ook Erica kiest in de inleiding van haar betoog voor een terugblik in de geschiedenis van de circussen in Europa, waarna ze ingaat op de actualiteit van het voorgenomen verbod op het gebruik van circusedie-

Aandacht voor de manier waarop schrijvers formuleren blijkt een waardevolle en door de leerlingen gewaardeerde aanvulling te zijn op de manier waarop teksten worden besproken

ren, waar zij het niet mee eens is.

Verrassend is de inleiding van Esther (zie kader 5), die net als de auteur van een van de teksten uit de bundel haar tekst begint met de woorden 'Zielig hè?' om het medelijden van de lezer voor een circusolifant op te wekken. Ze zet de lezer met opzet op het verkeerde been, want net als in het artikel uit de bundel geeft ze zelf een onverwacht antwoord op haar vraag door met dezelfde woorden aandacht te vragen voor de 'zielige' kinderen die voortaan geen wilde dieren meer kunnen bewonderen in het circus. Ze pleit dan ook voor het behoud van wilde dieren in de circustent. Deze leerlinge heeft de aanpak van de auteur bestudeerd en ze heeft dezelfde 'twist' toegepast in haar eigen betoog, met het hetzelfde gewenste effect.

Discussie

In dit artikel hebben we laten zien hoe door meer aandacht te schenken aan de betekenis van de keuzes die schrijvers maken, de verbinding van lezen en schrijven kan worden versterkt, en dat leerlingen dat op prijs stellen en er in hun producten gebruik van maken.

Onze uitvoering van de lessen kan nog worden versterkt. Als we de lessenserie opnieuw uitvoeren, kunnen we bijvoorbeeld nauwkeuriger kijken naar de manier waarop de sprekers aan het woord komen in de verschillende teksten en hoe dat wordt aangegeven (Ravesloot & Van der Leeuw, 2013). Dat bijvoorbeeld aanhalingstekens voor en na een uitspraak aangeven dat er een eerder genoemd persoon geciteerd wordt en dat dan niet de auteur zelf aan het woord is, is voor de leerlingen die nog niet heel ervaren zijn in het lezen van zakelijke teksten van dit niveau, niet vanzelfsprekend. Als de leerlingen leren hoe je kunt zien wie welke uitspraken doet, kunnen ze uitspraken in teksten beter duiden en in hun eigen teksten navolgbaar citeren en parafraseren.

Hoewel er maar in twee van de zes artikelen uit de bundel gebruik werd gemaakt van de eerste persoon enkelvoud, kiezen alle leerlingen in hun eigen werk voor

die vorm. De betekenis hiervan bespreken bij een revisieronde zou leerlingen weer bewuster kunnen maken van de woorden die zij kiezen en wat het effect daarvan is. Leerlingen voeren ook geregeld een 'men' als protagonist op. Bij (her)schrijfsessies, waar we in deze lessenserie niet aan zijn toegekomen, zou je kunnen vragen welke personen, organisaties of instanties er precies bedoeld worden om zo de leerlingen aan te sporen het gebruik van het vage en algemene 'men' te vermijden.

Tijdens de lessen is er enige aandacht besteed aan het taalgebruik in de teksten, maar er zou nog meer aandacht kunnen uitgaan naar het kritisch kijken naar de invloed van toon en woordkeuze. Als leerlingen bijvoorbeeld wordt gewezen op de werking van versterkende termen in een tekst, kunnen zij ook hiervan gebruikmaken in hun eigen schrijfwerk. ■

NOOT

* SLO onderzoekt met docenten hoe je de vaardigheden geïntegreerd kunt aanbieden. Zie ook Bunt en Ravesloot (2016) over geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. Bij de opbrengsten van dit project (<www.nederlands.slo.nl/gls>) is onder meer een uitgebreide beschrijving van deze lessenserie te vinden.

LITERATUUR

- Bunt, J., & Ravesloot, C. (2016). Ze voelt zich als een vlieg... Een voorbeeld van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 4-9.
- CVEN. (1991). *Het CVEN-rapport: Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: Sdu.
- Griffioen, J., & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap: Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 11-19.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). Schrijven in het voortgezet onderwijs: Een stand van zaken. *Levende Talen Magazine*, 101(8), 22-27.
- Lips, J., Salverda, B., & Verbeek, J. (Red.). (1985). *Reeks gericht schrijven* (5 delen). Enschede: SLO.
- Ravesloot, C., & Leeuw, B. van der (2013). Van leesles naar complete taallessen. *Levende Talen Magazine*, 100(8), 16-20.
- Zanger, J. de. (1981). *Praktijkboek gericht schrijven vwo/havo* (2 delen). Enschede: SLO.