

Schrijfonderwijs: het kan veel efficiënter

Het leren schrijven van teksten vraagt – net als het leren van andere gecompliceerde vaardigheden – veel oefening. Helaas blijkt oefening alleen niet genoeg.

De meeste leerlingen gaan maar heel langzaam vooruit wanneer zij geen systematische instructie voor en tijdens het schrijven van een tekst ontvangen en wanneer de feedback niet op die instructie aansluit. Bij het ontbreken van systematische instructie kost het geven van feedback heel veel tijd, terwijl het effect van deze feedback minimaal is. Toch blijkt voor de meeste docenten Nederlands het schrijfonderwijs vooral een kwestie van veel schrijfwerk voor de leerlingen en veel correctiewerk voor henzelf – hoe ineffectief en inefficiënt dat ook is.

De docent Nederlands die aan het lezen en beoordelen gemiddeld tien minuten per leerling besteedt, is voor iedere tekst die hij laat schrijven per klas van 25 leerlingen meer dan vier uur kwijt. Bij de langere teksten die in de bovenbouw geschreven moeten worden, kan dat oplopen tot 15 of 20 minuten per leerling, ofwel zes tot acht uur per klas en tekst.

Het schrijfonderwijs wordt daarom nogal eens verantwoordelijk gesteld voor de zware taakbelasting die leraren Nederlands, vergeleken met hun collega's voor andere vakken, blijken te hebben. Ook wordt wel gesteld dat schrijfonderwijs te tijdrovend is om goed van de grond te komen: leraren Nederlands zijn daarvoor in het algemeen te zwaar belast (vgl. Braet & Hulshof 1990).

Beide veronderstellingen roepen de vraag op naar optimalisering van het schrijfonderwijs: op welke wijze kan het schrijfonderwijs zó worden ingericht dat met aanvaardbare tijdsinvesteringen van leraren en leerlingen aanvaardbare niveaus van schrijfvaardigheid worden bereikt?

Inventarisatie van de problemen

Mede op verzoek van de sectie Nederlands van de VLLT voert het SCO-Kohnstamm Instituut een onderzoek uit naar mogelijkheden om het schrijfonderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs te optimaliseren. Het onderzoek bestaat uit twee delen: een vragenlijstonderzoek en een dieptestudie. Het vragenlijstonderzoek heeft begin '95 plaatsgevonden

op ruim 200 scholen. Dit onderzoek geeft vooral een inventarisatie van de problemen. De dieptestudie, die in dit artikel verder niet aan de orde komt, is gericht op een oplossing van de problemen en zal een aantal praktijkbeschrijvingen opleveren die als voorbeeld kunnen dienen bij het efficiënter inrichten van het schrijfonderwijs (Overmaat, te verschijnen).

Het vragenlijstonderzoek vond plaats onder docenten Nederlands van de vooreindexamenklassen voor havo en vwo. Er werden 210 scholen benaderd: op de helft van deze scholen was het verzoek tot medewerking gericht aan docenten die lesgeven in 4-havo, op de andere helft was het verzoek gericht aan docenten van 5-vwo. Er kwamen 129 ingevulde vragenlijsten terug, iets meer uit de steekproef van 4-havo (72) dan uit de steekproef 5-vwo (57). De vragenlijsten waren afkomstig van 82 van de 210 aangeschreven scholen: een responspercentage van ongeveer 40%. Ik doe hier alleen verslag van de resultaten van de enquête voorzover ze bijdragen aan de beantwoording van de volgende vragen:

- Speelt het schrijfonderwijs inderdaad een belangrijke rol in de (te) zware taakbelasting van leraren Nederlands?
- Uit de literatuur komt een weinig rooskleurig beeld naar voren van het schrijfonderwijs. Gaat dit beeld ook op voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?
- Zijn de docenten zelf tevreden over het schrijfonderwijs dat zij geven en wat zien zij als bevorderende en belemmerende factoren?

Schrijfonderwijs en taakbelasting

De enquête bevestigt eerdere gegevens over de taakbelasting. Uitgaande van een 38-urige werkweek, werkt bijna tweederde (63%) van de respondenten gedurende het grootste deel van het jaar over. Bij eenderde (33%) is alleen sprake van overwerk tijdens bepaalde perioden en slechts een enkeling (4%) ziet kans het werk te doen binnen de tijd die bij zijn of haar aanstelling past. In een doorsnee week werken docenten Nederlands gemiddeld ongeveer 7 uur over en in een piekweek ruim 15 uur. Het schooljaar blijkt gemiddeld 7 van deze piekweken te tellen.

Bijna tweederde (64%) van de respondenten geeft aan dat vooral het voorbereiden van lessen en correctiewerk leidt tot overwerk. Andere factoren als onvoldoende (of geen) taakuren voor bijkomende taken, problemen van leerlingen, tijdrovende vergaderingen

en overleg, spelen een kleinere rol. Uiteraard is er meestal sprake van een combinatie van factoren die samen de grote belasting veroorzaken. Het is dus duidelijk, dat er sprake is van overbelasting (in ieder geval van structureel overwerk) en dat deze overbelasting voor een belangrijk deel terug te voeren is op te weinig formeel beschikbare tijd voor voorbereiding en correctie. Geldt dat in het bijzonder voor het schrijfonderwijs? Niet wanneer het gaat om de voorbereiding. Slechts 6% van de respondenten zegt aan het schrijfonderwijs, ook in vergelijking met andere vakonderdelen, veel voorbereidingstijd kwijt te zijn. Het nakijken en beoordelen daarentegen kost vrijwel iedereen (97%) veel tijd. Voor 75% geldt dat ook in vergelijking met andere vakonderdelen. De enkele docenten die niet veel tijd kwijt zijn aan het beoordelen, geven aan dat dat komt doordat zij niet zoveel schrijfopdrachten geven. De meeste respondenten zeggen, in verband met tijdrovend nakijkwerk, minder schrijftaken op te geven dan zij eigenlijk wenselijk vinden. Niettemin laten

'Meer schrijfopdrachten betekent niet automatisch betere teksten.'

docenten Nederlands in het vooreindexamenjaar naar eigen schatting toch zo'n 8 à 9 teksten schrijven. In hoeverre deze teksten alle worden nagekeken, kan uit de gegevens niet worden afgeleid. Braet (1990) meldt op grond van een eerder vragenlijstonderzoek, dat docenten in de bovenbouw van havo/vwo ongeveer anderhalve schrijfopdracht per trimester becijferen; dat is 4 à 5 per jaar. Het is mogelijk dat meer teksten geschreven worden dan er gecorrigeerd en beoordeeld worden en dat een deel van de schrijfopdrachten in het hier beschreven onderzoek, oefenopdrachten zijn. Het is ook mogelijk dat, onder invloed van de toenemende aandacht voor schrijfvaardigheid, leraren Nederlands meer schrijfopdrachten zijn gaan geven. Meer schrijfopdrachten betekent echter niet automatisch betere teksten. Uit overzichten van schrijfonderzoek (Wesdorp 1983; Hillocks 1986) blijkt dat de frequentie waarmee wordt geoefend, niet in eerste instantie van belang is voor de ontwikkeling van de stelvaardigheid. Bij het ontbreken van systematisch schrijfonderwijs, is de tijd die leerkrachten investeren in het nakijken van extra schrijfproducten, verspilde moeite.

Samenvattend: de veronderstelling dat het schrijfonderwijs (en met name het daaruit voortvloeiende correctiewerk) een belangrijk aandeel heeft in de taakbelasting van docenten Nederlands, wordt door deze enquête bevestigd. Een andere opzet van het schrijfonderwijs, leidend tot minder tijdrovend nakijkwerk, kan daarom enige verlichting geven van de taakbelasting. Wanneer docenten echt zoveel teksten laten schrijven als zij vermelden (8 à 9 in het vooreindexamenjaar) en deze ook allemaal corrigeren en beoordelen, valt er een behoorlijke winst te boeken.

De inhoud van het schrijfonderwijs

De commissie Vernieuwing eindexamen Nederlandse taal- en letterkunde vwo en havo (CVEN 1991) schetst een weinig optimistisch beeld van het schrijfonderwijs in de bovenbouw: 'Door tijdgebrek en het ontbreken van een effectieve didactiek (en andere oorzaken) wordt er te weinig en te onsystematisch schrijfonderwijs gegeven.' Braet (1990) vermoedt dat de meeste gebreken van het schrijfonderwijs herleid kunnen worden tot het te incidentele karakter ervan. Taalmethodes bieden de leraren ook weinig steun bij de inrichting van het schrijfonderwijs. Opdrachten voor schrijfvaardigheid in taalmethodes bestaan vrijwel uitsluitend uit opdrachten waarbij een complete, afgeronde tekst geproduceerd moet worden. Leerlingen krijgen daarbij veelal een (groot) aantal tips mee die door het ontbreken van de oefeningen vrijblijvend van aard zijn. Hier lijkt maar moeizaam verandering in te komen. Zo is het een slecht teken dat de nieuwe taalmethodes die in het kader van de basisvorming zijn ontwikkeld, mank gaan aan een slechte of ontbrekende schrijfdidactiek (Witte 1992). Om na te gaan in hoeverre het weinig rooskleurige beeld ook voor de bovenbouw opgaat, legden we de docenten een generaliserend beeld van het schrijfonderwijs voor.

Taalmethoden lijken uit te gaan van de veronderstelling:

'Schrijven leer je vooral door het schrijven van hele teksten en je verbetert je schrijfprestaties door de feedback die je van de docent krijgt.'

Deze veronderstelling is ook terug te vinden in de volgende praktijkbeschrijving:

Leerlingen krijgen (verspreid door het jaar) een aantal opdrachten om een complete tekst te produceren die vervolgens door de docent wordt beoordeeld. Bij de opdracht krijgen de leerlingen een aantal tips mee voor de stofvinding en ordening etc. die een vrijblijvend karakter hebben omdat er geen deelopdrachten aan verbonden worden. De leerlingen zijn betrekkelijk vrij in het kiezen van de tekstsoort (bijv. betoog, beschouwing, verhaal) omdat er meestal geen aparte lessenseries zijn voor verschillende tekstsoorten of schrijftaken.

Er is geen duidelijke verbinding tussen het lees- en schrijfonderwijs: ook wanneer leerlingen vrij veel tekstanalyse krijgen, fungeren de te analyseren teksten zelden als model bij het zelf schrijven van een tekst. Evenmin is er een duidelijke verbinding met mondelinge taalvaardigheid of met het literatuuronderwijs.

Het zwaartepunt van het schrijfonderwijs ligt bij de beoordeling. Door aandacht te besteden aan een veelheid van aspecten als inhoud, opbouw, publieksgerichtheid, stijl, taalgebruik en spelling, bouwt de docent achteraf instructiemomenten in. Deze instructie is grotendeels individueel en gericht op toekomstige schrijftaken: herschrijfopdrachten beperken zich voornamelijk tot het verbeteren van taal- en spelfouten.

Dit beeld is afgeleid van praktijkonderzoek in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs (Damhuis e.a. 1983; De Gloppe 1989). Op grond van theorie en onderzoek mag verondersteld worden dat deze vorm weinig effectief is. Niettemin blijkt deze vorm ook in de bovenbouw de doorsneepraktijk. Slechts 10% van de respondenten gaf aan in grote lijnen van de hier geschetste praktijk af te wijken. De helft kon zich zonder meer verenigen met het beeld en 40% gaf aan op onderdelen afwijkend schrijfonderwijs te geven.

Vervolgens formuleerden we een aantal uitspraken over aspecten van schrijfonderwijs en vroegen de docenten aan te geven in hoeverre deze uitspraken gelden voor het schrijfonderwijs dat zij geven in 4-havo of 5-vwo. De meeste uitspraken hebben betrek-

king op middelen die hetzij het schrijfonderwijs effectiever, hetzij het beoordelen minder tijdrovend maken. De tabel geeft, naast de uitspraken, het percentage respondenten voor wie de uitspraak *vaak* of *duidelijk* van toepassing is.

Bijzondere kenmerken. Percentage docenten voor wie genoemde uitspraak vaak of duidelijk van toepassing is (n = 127).

Ik organiseer het schrijfonderwijs in duidelijk onderscheiden lessenseries voor verschillende tekstsoorten.	28%
Het schrijfonderwijs dat ik geef, heeft een 'workshop'-karakter, met afwisseling van (deel)opdrachten, beoordeling en herschrijfopdrachten.	9%
Ik organiseer het schrijfonderwijs zó dat de leerlingen hun teksten zoveel mogelijk binnen de lessen kunnen schrijven.	37%
Ik organiseer mijn lessen Nederlands zó dat taalvaardigheden zoveel mogelijk geïntegreerd aan bod komen. Dat betekent dat schrijfvaardigheid soms nauw is verbonden met tekstanalyse, soms met literatuuronderwijs en soms met mondelinge taalvaardigheid.	23%
Ik besteed in mijn lessen ruim aandacht aan de verschillende (deel)processen van het schrijven. Daarom geef ik regelmatig aparte opdrachten voor stofvinding, structurering, standpuntbepaling, evalueren en herschrijven.	10%
Groepsdiscussies spelen een belangrijke rol binnen het schrijfonderwijs dat ik geef. Deze discussies gebruik ik om de leerlingen (vóór zij een betoog schrijven) goed te laten nadenken over hun standpunten en argumenten.	6%
Ik laat mijn leerlingen regelmatig elkaars teksten lezen en commentariëren.	22%
Het schrijfonderwijs is vanaf de onderbouw zó georganiseerd dat ik in 4-havo (5-vwo) kan herhalen en verdiepen.	8%
Bij het schrijfonderwijs maak ik veel gebruik van modelteksten. Op deze manier verduidelijk ik de criteria waaraan een tekst moet voldoen.	10%
Mijn leerlingen zijn gewend hun teksten zo nodig grondig te herschrijven. Daarbij brengen zij ook ingrijpende veranderingen aan in de inhoud en opbouw van hun tekst.	5%
Mijn leerlingen schrijven zoveel mogelijk ook op school met een tekstverwerker (pc).	2%
Ik besteed veel aandacht aan formuleervaardigheid. Ik geef de leerlingen daarom regelmatig zinscombinatie-oefeningen.	15%
Bij ons op school wordt schrijven beschouwd als een belangrijke studievaardigheid waarvoor de sectie Nederlands niet alleen verantwoordelijk is. Voor sommige schrijftaken (bijv. het schrijven van verslagen) is er dan ook sprake van een sectie-overstijgende aanpak waarbij ook de sectie Nederlands betrokken is.	3%
Ik organiseer het schrijfonderwijs zó dat ik de beoordeling grotendeels binnen de lessen (of contacturen) kan verrichten.	7%
Tijdens de schrijflessen richt ik me vaak (tijdelijk) op één aspect, totdat de leerlingen dat aspect redelijk onder de knie hebben. Bij de beoordeling kijk ik dan ook (bijna) uitsluitend naar dat aspect.	5%
Ik maak gebruik van beoordelingsformulieren. Daarop kan ik snel aangeven aan welke criteria een tekst al dan niet voldoet.	9%

De resultaten onderschrijven het algemene beeld. Minder dan eenderde van de respondenten organiseert het schrijfonderwijs zo, dat er sprake is van duidelijk onderscheiden lessenseries; slechts ongeveer een kwart laat de verschillende taalvaardigheden zoveel mogelijk geïntegreerd aan bod komen; eveneens ongeveer een kwart geeft medeleerlingen vaak een rol als meezer; slechts 10% geeft regelmatig aparte opdrachten voor stofvinding, structurering, standpuntbepaling of andere (deel)processen van het schrijven en slechts 10% maakt bij het schrijfonderwijs vaak gebruik van modelteksten om de criteria te verduidelijken. Toch zijn dit allemaal middelen die, zeker in combinatie, het schrijfonderwijs effectiever en efficiënter kunnen maken.

Veel docenten blijken wel te experimenteren met een aantal van deze middelen: zij geven dan aan dat genoemde uitspraak *soms* of *enigszins* van toepassing is. Ook blijken docenten veelal niet tevreden met bestaande materialen: meer dan de helft van de respondenten (55%) gebruikt bij het schrijfonderwijs vooral eigen materiaal of materiaal dat door de sectie is ontwikkeld. Aparte schrijfmethodes worden slechts door 2% gebruikt als leidraad bij het schrijfonderwijs. De overige respondenten (43%) maken bij het schrijfonderwijs het meest gebruik van de hoofdmethode.

Samenvattend: het weinig rooskleurige beeld dat al uit de literatuur over schrijfonderwijs naar voren kwam, gaat in grote lijnen ook op voor de bovenbouw. Toch lijken veel docenten op zoek te zijn naar verandering en te experimenteren met middelen die het schrijfonderwijs effectiever of efficiënter kunnen maken.

(On)tevredenheid en de factoren die daarbij een rol spelen

Docenten Nederlands zijn in het algemeen niet erg tevreden over schrijfonderwijs zoals zij dat geven. Slechts 16% is in grote lijnen tevreden. De rest is hetzij deels tevreden en deels ontevreden (43%), hetzij in het geheel ontevreden (41%). Schrijfonderwijs geven in 4-havo blijkt, niet onverwacht, onbevredigender dan in 5-vwo: in 4-havo is 55% van de respondenten echt ontevreden, in 5-vwo slechts 25%.

We vroegen de docenten die tevreden of deels tevreden waren, naar wat hen heeft geholpen bij het naar tevredenheid inrichten van het schrijfonderwijs. We noemden twaalf mogelijke factoren waarvan de (deels) tevreden docenten er gemiddeld drie aankruisten. Duidelijk naar voren komt het belang van ervaring (63%), gevolgd door goed materiaal (47%) en een goede samenwerking in de sectie (46%). Opleiding, nascholing en aanwijzingen uit de literatuur spelen bij een minderheid een rol.

We vroegen de docenten eveneens naar belemmerende factoren. Hoewel tevreden docenten deze vraag konden overslaan, werd deze vraag door vrijwel iedereen ingevuld. Van de dertien negatieve punten die wij voorlegden, kruisten de docenten er gemiddeld bijna vijf aan, waarbij vooral tijdrovend nakijkwerk (95%), overladenheid van het programma (75%) en onvoldoende tijd voor materiaalontwikkeling (64%) hoog scoorden.

Samenvattend: weinig docenten zijn echt tevreden over hun schrijfonderwijs en vooral veel havo-docenten zijn ronduit ontevreden. Docenten die tevreden zijn, lijken dat vooral te danken te hebben aan eigen

'Docenten die tevreden zijn, lijken dat vooral te danken te hebben aan eigen inspanning.'

inspanning. Tijdgebrek wordt als belangrijkste belemmering aangewezen. Veel docenten blijken daarbij in een vicieuze cirkel te zitten. Zij geven les volgens een opzet waarvan bekend is dat deze niet effectief is, steken veel tijd in beoordeling en correctie en houden vervolgens geen tijd en energie over om het schrijfonderwijs effectiever en efficiënter in te richten.

Mogelijkheden om de vicieuze cirkel te doorbreken

Wij hebben contact gezocht met de (weinig) docenten die aangaven een duidelijk andere invulling aan het schrijfonderwijs te geven en die daar ook tevreden over zijn. Daarnaast hebben we medewerking gekregen van een zeer ervaren docent die zich al langer met de schrijfproblematiek bezighoudt (zie ook Vlasman 1992). Deze docenten ondersteunen in hun aanpak de leerlingen bij één of meer van de vele problemen waar zij tijdens het schrijven van een tekst mee geconfronteerd worden. Zij helpen de leerlingen doordat zij

- de criteria verhelderen waaraan de tekst moet voldoen;
- de meningsvorming ondersteunen;
- oplossingen bieden voor veel voorkomende formuleringsproblemen;
- het schrijfproces en de reflectie erop begeleiden;
- de leerlingen leren eigen en andermans teksten systematisch te evalueren.

Deze activiteiten kunnen elkaar prachtig aanvullen, hoewel in de praktijk de nadruk meestal op één of twee vormen van ondersteuning ligt. Over de werkwijzen en lesopzetten van deze docenten zal ik bij een andere gelegenheid uitgebreider verslag doen. Hier beperk ik me tot een aantal aanbevelingen die gebaseerd zijn op gesprekken met hen, hun lesmateriaal en op de onderzoeksliteratuur. De meeste aanbevelingen hebben te maken met effectief lesgeven: bij een goede instructie vooraf en begeleiding tijdens het schrijven, worden de teksten beter. Dat maakt het corrigeren minder tijdrovend en vervelend en bovendien effectiever. De laatste aanbeveling is direct gericht op het verminderen van correctiewerk.

Aanbeveling 1: Maak aparte lesstof voor duidelijk afgebakende tekstsoorten.

Teksten moeten aan veel eisen voldoen. Natuurlijk moeten zij in goed Nederlands gesteld zijn en geen taal- of spelfouten bevatten. Bij de beoordeling spelen echter meer zaken een rol, zoals inhoud, opbouw en stijl. De eisen die men aan deze aspecten stelt, zijn sterk

afhankelijk van de tekstsoort. Veel van deze eisen blijven in het schrijfonderwijs onbesproken, terwijl de docent ze bij de beoordeling wel (onbewust) meeweegt. Expliciteren van deze criteria verheldert voor de leerlingen veel en levert betere teksten op. Het maken van aparte lessenseries voor verschillende tekstsoorten maakt het eenvoudiger om duidelijk te maken aan welke criteria een bepaalde tekstsoort moet voldoen. Het is daarbij handig te beginnen met duidelijk afgebakende tekstsoorten als een persoonlijke of zakelijke brief of een korte informerende tekst.

Een belangrijke tekstsoort als de betogende tekst levert te veel problemen op om binnen één lessenserie te behandelen. Bij deze tekstsoort is het sterk aan te bevelen te beginnen met een eenvoudige vorm: het verdedigen van een stelling met alleen argumenten die het eigen standpunt ondersteunen. Wanneer de leerlingen het schrijven van een dergelijk eenvoudig betoog onder de knie hebben, kunnen gecompliceerde betogen met meer kans op succes worden behandeld.

Aanbeveling 2: Gebruik voorbeeldteksten om de criteria duidelijk te maken.

Voorbeeldteksten werken heel efficiënt als het gaat om het verduidelijken van criteria (zie ook Janssen & Overmaat 1990). Het is handig per tekstsoort een verzameling voorbeeldteksten aan te leggen. Teksten van bekende schrijvers zijn bruikbaar om te laten zien wat allemaal mogelijk is, (herschreven) teksten van leerlingen zijn onmisbaar om duidelijk te maken wat haalbaar is.

Het is noodzakelijk om voorbeeldteksten te voorzien van analyseopdrachten als: 'Wat is het standpunt van de schrijver en waar formuleert hij dat voor het eerst?'; 'Met welke argumenten ondersteunt de schrijver zijn standpunt?'; 'Welke van deze argumenten komen terug in de conclusie?'

Voorbeelden van hoe-het-niet-moet zijn herschrijfpdrachten als: 'In de tweede alinea worden twee argumenten genoemd die geen van beide worden toegelicht; schrijf twee nieuwe alinea's waarin je dezelfde argumenten gebruikt, maar nu beter uitgewerkt.'

Aanbeveling 3: Laat de leerlingen fase voor fase werken.

U kunt het schrijfproces van de leerlingen begeleiden door hen fase voor fase te laten werken. Welke fasen u wilt onderscheiden is afhankelijk van de tekstsoort, uw eigen ervaring of voorkeur en de ervaring van de leerlingen. Een bruikbare indeling is de volgende: (1) kennismaking met de tekstsoort: lezen en analyse-opdrachten, eventueel herschrijfpdrachten; (2) brainstormen, verzamelen van informatie; bij betogen: stelling formuleren, standpunt bepalen, argumenten bedenken; (3) in beknopte vorm hoofdlijn uitschrijven en tekstschema maken; (4) concepttekst met behulp van hoofdlijn en schema losweg uitschrijven; (5) concept verbeteren aan de hand van een beperkt aantal behandelde formuleringsproblemen; (6) elkaars teksten lezen en suggesties geven voor verbetering; (7) definitieve versie schrijven met aandacht voor lay-out.

Leerlingen beginnen pas aan een nieuwe fase nadat de moeilijkheden van die fase zijn besproken en zij eventueel met oplossingen voor deelproblemen hebben geoefend. Wanneer u per les één fase behandelt, kunnen leerlingen de betreffende fase als huiswerk afronden. De laatste fase kan in zijn geheel huiswerk zijn. Tijdens fase 2 t/m 6 heeft u de gelegenheid leerlingen die vastlopen weer op weg te helpen.

Aanbeveling 4: Gebruik groepsdiscussies om leerlingen te helpen hun mening te vormen.

In de bovenbouw nemen betogende, argumenterende teksten een belangrijke plaats in. Leerlingen hebben er echter nog weinig leervaring mee. Dat betekent dat zij weinig inzicht hebben in de eigenschappen van een dergelijke tekst. Dat maakt het schrijven van een betoog moeilijker dan het schrijven van een verhalende of informerende tekst. Argumenteren vereist bovendien veel denkwerk, waardoor het schrijven extra ingewikkeld wordt. Het is handig wanneer dat denkwerk zoveel mogelijk vóór het schrijven van de concepttekst is verricht. U kunt uw leerlingen hierbij helpen door hen - in groepjes of klassikaal - te laten discussiëren over een onderwerp of een stelling. Om de discussie meer inhoud te geven, kunt u uitgaan van enkele artikelen over het onderwerp en eventueel zelf een of meer stellingen bedenken. Blijkens onderzoek (Hillocks 1986) zijn deze groepsdiscussies een effectieve invulling van fase 2 in de hierboven voorgestelde indeling.

Aanbeveling 5: Besteed apart aandacht aan veel voorkomende formuleringsproblemen.

In fase 5 van de indeling in aanbeveling 3 kunt u, per lessenserie, een beperkt aantal veel voorkomende formuleringsproblemen behandelen, zoals: het veelvuldig gebruik van de lijdende vorm; het impliciet laten van (alinea)verbanden; het maken van veel te lange of juist te korte zinnen; het doen van te absolute of te zwak geformuleerde uitspraken. Het is handig en niet moeilijk per probleem een aantal slecht geformuleerde tekstfragmenten te verzamelen en deze door de leerlingen te laten herschrijven. Vervolgens kunnen zij in hun eigen conceptteksten (of die van een medeleerling) dergelijke problemen opsporen en oplossen.

Het is niet mogelijk alle formuleringsproblemen aan te pakken. Veel leerlingen formuleren saai en weinig overtuigend. Het lijkt onbegonnen werk daar veel aan te doen. De ervaring leert echter dat, naarmate leerlingen meer leeservaring krijgen met de betreffende tekstsoort, het taalgebruik 'vanzelf' beter wordt en minder triviaal.

Aanbeveling 6: Maak bij de correctie en beoordeling een terugkoppeling naar de instructie.

Wanneer u aparte lessenseries maakt per tekstsoort, is het ook eenvoudiger een terugkoppeling te maken naar de lesstof. Passen de leerlingen toe wat ze hebben geleerd? Stel dat u in een lessenserie voor eenvoudige betogen als eis heeft gesteld dat (1) leerlingen een duidelijk standpunt innemen; (2) dat standpunt in de introductie vermelden en (3) in de kern met een aantal argumenten onderbouwen; (4) aan ieder argument een goed uitgewerkte alinea besteden en (5) vervolgens in het slot de argumentatie nog even kort samenvatten. U kunt nu per punt aangeven of daar al dan niet aan is voldaan. Dit geldt ook voor de formuleringsproblemen waaraan u aandacht heeft besteed.

De mate waarin leerlingen toegepast hebben wat is geleerd, kan als

basis dienen voor het cijfer. Daarnaast kunnen er bonuspunten gegeven worden voor inhoud of formulering, of aftrek voor gebrekkige zinsbouw, taalfouten of spelling. De becijfering wordt zo voor de leerlingen ook inzichtelijk. De terugkoppeling maakt het mogelijk zo nodig gerichte herschrijfopdrachten te geven. U kunt de leerlingen altijd nog de keus laten genoeg te nemen met het cijfer, of de tekst met behulp van de herschrijfopdrachten te herschrijven en opnieuw in te leveren.

Aanbeveling 7: Corrigeer en beoordeel niet meer dan drie of vier schrijfopdrachten per leerjaar.

U zult per leerjaar niet meer dan drie, hooguit vier van deze lessenseries kunnen en hoeven geven. Dit beperkt ook het aantal teksten dat u moet corrigeren. Ook wanneer u meer schrijfopdrachten wenselijk vindt, hoeft u nog niet alles (zelf) na te kijken. U kunt medeleerlingen inschakelen bij het evalueren van oefenopdrachten. Blijkt onderzoek (Rijlaarsdam 1986) leren leerlingen daar niet minder van dan van evaluatie door docenten. U kunt het aantal keren dat u alle teksten corrigeert ook beperken door tijdens oefenopdrachten regelmatig langs te lopen en steekproefsgewijze te beoordelen.

Samenvattend: goed en systematisch schrijfonderwijs kan niet in één keer worden gerealiseerd. Het blijft ook een kwestie van ervaring en van proberen wat u wel en wat u niet bevalt. Om u te laten profiteren van ervaringen van anderen, zijn we van plan praktijkbeschrijvingen te maken. Deze praktijkbeschrijvingen zullen zo concreet mogelijk zijn en ook voorbeeldmateriaal bevatten.

Literatuur

- Braet, A., Meer dan opstellen. Docenten Nederlands over schrijfvaardigheid in de bovenbouw en het eindexamenprogramma havo-vwo, in: *Levende talen* 451 (1990), 219-224.
- Braet, A., & H. Hulshof, Schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo, in: *Levende talen* 451 (1990), 217-218.
- Commissie Vernieuwing eindexamen programma's Nederlandse taal- en letterkunde vwo en havo, *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*, Den Haag: Sdu, 1991.
- Damhuis, R., K. de Gloppe & H. Wesdorp, *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*, Amsterdam: SCO, 1983.
- Gloppe, K. de, *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*, 's-Gravenhage: SVO, 1989.
- Hillocks, G. jr., *Research on written composition*, Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication, 1986.
- Janssen, T., & M. Overmaat, *Tekstopbouw en stelvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990, Forum 8.
- Overmaat, M., *Efficiënt en effectief schrijfonderwijs: voorbeelden uit de praktijk*, Amsterdam: SCO (te verschijnen).
- Rijlaarsdam, G.C.W., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*, Amsterdam: SCO, 1986, Academisch proefschrift.
- Wesdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid*, Harlingen: Flevodruk, 1983.
- Vlasman, C., *Lesgeven in argumenterend schrijven: makkelijker dan te moeilijk?* in: *Vonk* 21/4 (1992), 17-29.
- Witte, T., *Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: bespreking van Op niveau en nabeschouwing*, in: *Levende talen* 473 (1992), 367-375.

Marianne Overmaat

Geboren in 1944. Onderwijspsycholoog en medewerker van de onderzoeksgroep 'Taal' van het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Deed onder meer

onderzoek naar de effecten van experimentele methoden voor tekstopbouw (samen met Tanja Janssen) en naar de effecten van tekstschema-onderwijs bij lezen en schrijven. Adres: SCO-Kohnstamm Instituut, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.