

SCHRIJVEN IN DE TWEEDE FASE

Wat doen leraren Nederlands aan schrijfonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo? Schrijfvaardigheid is een wezenlijk onderdeel van het schoolvak Nederlands, maar onder andere de klachten over tekortschietende schrijfvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs wekken de indruk dat er op dit gebied iets te verbeteren valt. Om daarover iets te kunnen zeggen, is een goed beeld nodig van de huidige praktijk. Wat wordt er eigenlijk via de meest gebruikte lesmethodes aangeboden? En hoe gaan leraren daar in de praktijk mee om?¹

Foto: Anda van Riet



THEUN MEESTRINGA & CLARY RAVESLOOT

In het SLO-project *Kwaliteitsborging schoolexamens Nederlands havo/vwo* merkten we dat er bij veel leraren Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs behoefte bestaat aan ondersteuning zowel met betrekking tot het schrijfonderwijs als bij

de beoordeling van schrijfproducten (Meestringa & Ravesloot, 2012, 2013). Bij het schrijfonderwijs lijken correctie- en tijdsdruk het aantal oefeningen in schrijfvaardigheid onder druk te zetten. Dit gegeven vormt een potentiële bedreiging voor het schrijfonderwijs, zowel in kwalitatief als in kwantitatief opzicht. Deze signalen waren voor ons aanleiding om

de stand van zaken in het schrijfonderwijs nader te onderzoeken.

Om een beeld te krijgen analyseerden we de drie meest gebruikte methodes: *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Talent*, en we interviewden zes ervaren gebruikers van deze methodes.² We wilden met dit onderzoek meer reliëf geven aan een enquête over de

inrichting van het schoolexamen Nederlands, waaronder schrijfvaardigheid, onder 254 leraren (Meestringa & Ravesloot, 2012, 2013). Natuurlijk is het op grond hiervan niet mogelijk een definitief antwoord te geven op de vraag hoe de praktijk van het schrijfonderwijs in de bovenbouw van havo/vwo eruitziet. Maar we krijgen wel een duidelijker beeld ervan.

Bij het schrijfonderwijs lijken correctie- en tijdsdruk het aantal oefeningen in schrijfvaardigheid onder druk te zetten. Dit gegeven vormt een potentiële bedreiging voor het schrijfonderwijs

Gebruik van methodes

Geen van de geïnterviewde leraren volgt de methode helemaal. Daarvoor zijn verschillende redenen.

Er is een te overvloedig aanbod gegeven de beschikbare tijd. Bij vier leraren leidt dit ertoe dat niet alle tekstsoorten uit de methode worden behandeld en dat deelopdrachten worden overgeslagen. Daarnaast hebben docenten behoefte aan actueel materiaal: onderwerpen, bronnen en communicatieve situaties die actueler zijn dan wat de methode kan bieden. Zo probeert een docent stukken van zijn leerlingen echt geplaatst te krijgen in een dagblad. Ten slotte willen docenten de leerstof anders ordenen: één leraar maakt de leerstof soms overzichtelijker door stof uit verschillende blokken van het boek bij elkaar te nemen.

Alle leraren bieden aanvullend materiaal aan in de vorm van eigen schrijfopdrachten met eigen onderwerpen en/of bronnen. Ook de beoordelingsformulieren die zij gebruiken, zijn meestal bewerkingen van die uit de methode.

Het bovenstaande wijst erop dat leraren hun schrijfonderwijs afstemmen op hun leerlingen en op henzelf, wat de kwaliteit ten goede zal komen.

Aandacht en tijd

De methodes laten niet veel variatie zien in het procentuele aandeel van schrijfvaardigheid. Voor havo ligt dat gemiddeld over de leerjaren tussen de 21 en 23 procent, voor vwo tussen de 16 en 23 procent. Maar tellen we ook aparte modules mee voor formuleren, spellen, interpunctie, woordenschat of taalverzorging, dan lopen de percentages meer uiteen: van 29 tot 45 procent voor havo, en van 32 tot 46 procent voor vwo. De percentages tijd voor schrijfvaardigheid bij de geïnterviewde leraren lopen uiteen van 10 tot 33 procent per leerjaar. Daarbij gaat het alleen om lestijd en is de tijdsbesteding van leerlingen buiten de les niet verdisconteerd. Het maakt dus uit van welke leraar een leerling schrijfonderwijs krijgt.

Tekstsoorten

Bereiden methodes en leraren de leerlingen in voldoende mate voor op het schrijven van verschillende typen

teksten? Dit lijkt in grote lijnen het geval te zijn. In alle drie de methodes komen uiteenzetting, beschouwing en betoog aan de orde, de drie teksttypen die worden genoemd in het examenprogramma. Ook behandelen ze alle drie de zakelijke brief, het verslag en de recensie (in *Talent* de laatste alleen voor vwo). Tekstsoorten die bij twee van de drie methodes voor vwo aan bod komen, zijn de sollicitatiebrief, het nieuwsbericht, de klachtenbrief, de ingezonden brief, de column en het essay; voor havo zijn dat dezelfde minus de klachtenbrief en het essay.

Bij alle geïnterviewde leraren worden betogen en beschouwingen geschreven; bij bijna alle leraren uiteenzettingen en zakelijke brieven: sollicitatiebrief (drie leraren), klachtenbrief (twee) en ingezonden brief (twee). Vier leraren behandelen de recensie, twee de column en twee het nieuwsbericht.

Volledige schrijfopdrachten en deelopdrachten

Als leerlingen moeten leren om complete teksten te schrijven, moet het schrijfonderwijs daartoe ook gelegenheid bieden en zich niet beperken tot deelopdrachten, hoe nuttig die ook kunnen zijn. De drie methodes verschillen in de mate waarin ze opdrachten aanbieden die leiden tot het schrijven van een complete tekst. Voor de twee leerjaren havo loopt de variatie van 4 tot 14 volledige schrijfopdrachten, en voor de drie leerjaren vwo van 8 tot 17. *Nieuw Nederlands* biedt de meeste volledige schrijfopdrachten aan, *Op Niveau* de minste. Bij de geïnterviewde leraren varieert de hoeveelheid volledige schrijfopdrachten per leerjaar van 1 tot 4, waaruit geconcludeerd kan worden dat zij veel van deze opdrachten overslaan.

Alle methodes bieden bij het onderdeel schrijfvaardigheid ook een groot aantal deelopdrachten aan, die betrekking hebben op de theorie uit het informatieboek, oriëntatie op de te schrijven tekstsoort, korte productieve opdrachten (bijvoorbeeld een inleiding schrijven, een titel bedenken) en opdrachten die betrekking hebben op het schrijfproces (bijvoorbeeld de eigen ontwikkeling als schrijver beoordelen).

Twee leraren laten nauwelijks deelopdrachten doen, twee laten deze vrijwel allemaal doen, twee zitten daar-

tussenin. Leraren slaan de deelopdrachten vaak over omdat de leerlingen zulke opdrachten ook al uitgebreid hebben gehad in de onderbouw.

Leraren en methodes maken duidelijk veel verschil voor de mate waarin leerlingen gevraagd wordt volledige schrijfopdrachten en deelopdrachten uit te voeren.

Ondersteuning bij het schrijfproces

Schrijven is een complex proces, waarbij een leerling ondersteuning nodig heeft in alle fasen.

We hebben bij ons onderzoek de volgende fasen onderscheiden:

a. *Oriëntatie op de schrijftaak (genre, doel, publiek), via laten bestuderen van voorbeelden, laten oproepen van voorkennis of aanreiken van kennis.* De ondersteuning op dit punt bij volledige schrijfopdrachten is bij alle drie de methodes krachtig: de leerlingen worden via tekstanalytische deelopdrachten goed georiënteerd op de schrijftaak. Alle geïnterviewde leraren maken gebruik van deze opdrachten.

b. *Inhoud voorbereiden, via laten verzamelen of aanreiken van informatie en laten maken van een plan voor de tekst.* De ondersteuning door de methodes is hier niet sterk: leerlingen moeten grotendeels zelf de link leggen naar aangeboden theorie en deelopdrachten over informatieverzameling. De praktijk van de geïnterviewde leraren varieert van alle bronnen aanreiken tot alle bronnen zelf laten verzamelen, met daartussenin eerst bronnen aanreiken en deze later zelf (erbij) laten zoeken. Meer steun geven de methodes bij het maken van een schrijf- of bouwplan voor de tekst. Ook de meeste geïnterviewde leraren laten een schrijfplan maken.

c. *Uitvoering van de schrijftaak, via suggesties voor woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- of alineaoopbouw.* De methodes bieden hiervoor bij de schrijfopdrachten vrijwel geen suggesties. Leerlingen moeten zelf de link leggen naar eerder aangeboden theorie, deelopdrachten en modules. Ook de geïnterviewde leraren geven geen taak-specifieke suggesties. Twee leraren geven wel aan dat zij ná de uitvoering van de schrijftaak reflecteren op de eisen die de bewuste tekstsoort stelt aan woordkeus, zinsbouw enzovoort.

d. *Reflectie op en revisie van de tekst, via reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen.* *Nieuw Nederlands* en vooral *Talent* bieden krachtige ondersteuning bij reflectie op de tekst, revisie van de tekst en samenwerking met medeleerlingen, terwijl dit alles bij *Op Niveau* nauwelijks aan de orde komt. Vier van de zes geïnterviewde leraren laten de tekst herschrijven/reviseren, van wie één meestal alleen op het niveau van taalverzorging.

e. *Reflectie op het schrijfproces, via reflectievragen en samenspraak met medeleerlingen en/of leraar.* Dit komt alleen aan de orde bij *Talent*, en ook daar slechts in het kader van deelopdrachten. Geen van de geïnterviewde leraren besteedt hier systematisch aandacht aan. Een leraar doet het sporadisch in een klassengesprek ('Welke problemen kwam je tegen?'). Een tweede geeft inzicht in zijn eigen proces als schrijver, en stelt individuele leerlingen of groepjes procesgerichte vragen ('Hoe heb je het herschrijven aangepakt?'). Een derde deelt kennis over het schrijfproces met zijn leerlingen.

Ons valt op dat de leraren wat dit betreft ongeveer hetzelfde doen als de methodes: ze geven relatief veel steun bij de oriëntatie, het bouwplan en – als de methode dit aanbiedt – reflectie op de tekst, en weinig tot geen ondersteuning bij de uitvoering van de schrijftaak en de reflectie op het proces.

Verschillen tussen leraren

Het ontbreekt ons aan ruimte om aandacht te schenken aan andere aspecten van het onderzoek, zoals:

- Het schrijfdossier, dat door twee van de leraren gehanteerd wordt, en in twee methodes minimaal aan de orde komt.
- De tekstbesprekingen (*peer response*), die twee leraren altijd hanteren en twee andere nu en dan, en in twee methodes is opgenomen.
- De beoordeling van teksten door de docent, die allemaal alle volledige schrijfopdrachten beoordelen met zelf of op school aangepaste formulieren.
- De documentatie voor het schoolexamen, die de leerlingen bij twee leraren zelf verzorgen, en bij drie andere leraren krijgen aangereikt, terwijl de zesde hierbij de havoklas en de vwo-klas verschillend behandelt.

Voor leerlingen maakt het nogal veel verschil van welke leraar ze les hebben en uit welke methode ze de theorie krijgen aangereikt.

Deze variatie zien we ook in de schoolexamens

De – ervaren – leraren laten in dit onderzoek zien dat zij over het algemeen de methode kritisch hanteren en bewust kiezen welke opdrachten ze wel en niet uitvoeren en welke ze zelf aanvullen. Maar ook zien we dat het voor leerlingen nogal veel verschil maakt van welke leraar ze les hebben en uit welke methode ze de theorie krijgen aangereikt. Deze variatie zien we ook in de schoolexamens (zie ook Meestringa & Ravesloot, 2013).

Conclusie

Op deze wijze hebben we een ruw beeld geschetst van de praktijk van het schrijfonderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. We concluderen dat de tendens naar communicatief en procesgericht schrijfonderwijs, die Bonset en Braaksma (2008) hebben opgemerkt, zich gedeeltelijk heeft doorgezet. Het schrijfonderwijs bevat sinds de invoering van de tweede fase in 1997 veel elementen die voor die tijd niet of nauwelijks voorkwamen. Leerlingen worden via tekstanalytische deelopdrachten goed georiënteerd op de te schrijven tekst. Gedocumenteerd schrijven lijkt een vanzelfsprekende zaak geworden. Reviseren van teksten komt zowel in methodes als bij leraren aan de orde. Een schrijfdossier wordt nog door een flink aantal leraren gebruikt (Meestringa & Ravesloot, 2012, p. 12), ook al is het sinds 2007 niet meer verplicht. Schrijven met *peer response* is systematisch verwerkt in twee van de drie methodes, en komt sporadisch ook voor bij leraren. Van reflectie op het schrijfproces is helaas nauwelijks sprake, bij leraren noch methodes.

Wat betekent dit voor de schrijfvaardigheid die leerlingen meebrengen als student in het hoger onderwijs? Door de grote variatie tussen leraren en methodes zullen er ook tussen studenten onderling grote verschillen bestaan. De individuele student kan een leraar (en methode) gehad hebben die veel aandacht besteedde aan schrijfvaardigheid, veel oefening bood in het schrijven van complete teksten, werkte met een schrijfdossier, leerlingen tekstbesprekingen liet houden en hun teksten liet reviseren, teksten beoordeelde met behulp van een transparant beoordelingsmodel, en schrijfvaardigheid een belangrijk aandeel gaf in het cijfer voor het schoolexamen Nederlands – maar het tegenovergestelde kan ook het geval zijn.

Tegelijkertijd hebben alle leerlingen minimaal beschouwingen en betogen leren schrijven, zich leren oriënteren op genre, doel en publiek en is er aandacht geweest voor het leren plannen van het schrijfproces met een bouwplan. Wat voorts opvalt, is dat lesmethodes weinig aandacht besteden aan ondersteuning tijdens het schrijven van opdrachten, weinig ondersteuning geven voor woordkeus, zinsbouw, stijl en tekst- en alineaopbouw. Deze zaken komen aan de orde in deelvaardigheidsoefeningen en die lijken de docenten door tijdgebrek juist over te slaan.

De vraag is nu hoe de ontwikkeling van het schrijfonderwijs is te versterken. Docenten hebben aangegeven dat ze belang hebben bij expertise op het gebied van beoordelen, en ze zouden enorm geholpen zijn bij goede voorbeeldmodellen. Daarnaast geeft de analyse van wat methodes en docenten leerlingen bij het schrijfproces aanbieden richting: er zijn positieve ontwikkelingen, maar er is ook nog een wereld te winnen. Er zijn voldoende aanwijzingen dat leraren die wereld ook willen winnen: met hun keuze voor handhaving van het schrijfdossier, de experimenten met *peer response* en de aandacht voor reviseren laten ze zien dat ze communicatief, op het schrijfproces gericht onderwijs een warm hart toedragen. ■

NOOT

1. Met dank aan Helge Bonset voor voorwerk, tekstbijdragen en commentaar op de tekst.
2. In een komende SLO-publicatie zullen we uitvoerig rapporteren over uitkomsten van dit onderzoek, gekoppeld aan soortgelijk onderzoek naar onderwijs schrijfvaardigheid in de onderbouw en in de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Hier beperken we ons tot het onderzoek over onderwijs in schrijfvaardigheid in de tweede fase van het vo.

LITERATUUR

- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking school-examens Nederlands havo / vwo*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo: Uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 11–19.

nieuws

Vmbo'ers gaan vooruit in lezen en schrijven, maar het kan nog beter

Vmbo-leerlingen tonen zich betrokken bij lezen en schrijven op school en verbeteren hun lees- en schrijfvaardigheid in de loop van het vmbo. Toch is het niet zo dat vmbo'ers die meer betrokken zijn, ook beter presteren of zich meer ontwikkelen dan klasgenoten die minder betrokken zijn. Dit blijkt uit het onderzoek van NWO-onderzoeker Ilona de Milliano (UvA), die onlangs op dit onderwerp is gepromoveerd.

Betrokkenheid bij lezen en schrijven op school heeft te maken met houding, denken en gedrag in relatie tot lees- en schrijftaken. Ilona de Milliano volgde drie jaar lang 63 vmbo-leerlingen met lees- en schrijfachterstanden van tien verschillende scholen in de Randstad om na te gaan hoe betrokken zij zijn bij lezen en schrijven op school, en of verschillen in hun betrokkenheid onderlinge verschillen in lees- en schrijfontwikkeling verklaren.

Ondanks dat de leerlingen moeite hebben met lezen en schrijven, toonden ze zich positiever over lezen en schrijven dan verwacht. Vooral hun sterke vertrouwen in hun eigen vaardigheden was opvallend. Ook werd duidelijk dat hun lees- en schrijfgedrag nog wel een oppervlakkig karakter heeft. Bij lezen kwamen ze niet veel verder dan oppervlakkig tekstbegrip en bij schrijven besteedden ze weinig aandacht aan retorische doelen en behoeften van de lezers. Wel verbeterden de schriftelijke vaardigheden van de vmbo'ers in de loop van het vmbo aanzienlijk. Deze bevindingen nuanceren stereotype beelden van vmbo'ers dat zij weinig betrokken zijn bij lezen en schrijven op school en dat hun lees- en schrijfontwikkeling stagneert.

Leerlingen die meer lees- en schrijfplezier hebben, leveren betere lees- en schrijfprestaties. Daarnaast blijkt dat het gebruik van bepaalde lees- en schrijfstrategieën door sommige leerlingen tot betere lees- en schrijfresultaten leidt. Een hoger zelfvertrouwen of betere inzet maakte echter geen verschil. Ook is niet aangetoond dat positiever ingestelde leerlingen en leerlingen die actiever meedoen in lessen Nederlands en Mens & Maatschappij meer vooruitgang boeken in de eerste drie jaar van het vmbo.

Op zoek naar verklaringen onderzocht De Milliano het verband tussen betrokkenheid, vaardigheden en het taalonderwijs bij Nederlands en Mens & Maatschappij. Verrassend was dat een hogere betrokkenheid in het aangeboden taalonderwijs nauwelijks bijdroeg aan het verklaren van ontwikkeling. Alleen meer betrokkenheid in klassikale instructie bij Nederlands gericht op kennis van teksten en strategieën leverde een kleine bijdrage aan de schrijfontwikkeling. De Milliano: 'Een verklaring kan zijn dat het taalonderwijs op vmbo nog voor verbetering vatbaar is. Zo vertoonde het weinig kenmerken van effectief taalonderwijs. Er was amper sprake van interactief en inhoudsgericht taalonderwijs. Als gevolg daarvan komt niet alles wat erin zit bij de leerlingen, er ook echt uit.' NWO

Leerlingen trainen in verschillende leerstrategieën helpt

De prestaties van leerlingen kunnen aanzienlijk verbeteren wanneer zij getraind en gestimuleerd worden om de juiste leerstrategieën in te zetten. Dit blijkt uit een NWO-studie van onderzoekers aan de Rijksuniversiteit Groningen. Leerstrategieën zijn activiteiten die mensen ondernemen om zich kennis en vaardigheden beter eigen te maken. In het huidige basis- en voortgezet onderwijs is onvoldoende aandacht voor het bewust overdragen van deze leerstrategieën. Dat zou anders moeten, stellen de onderzoekers. Zij analyseerden 95 interventies waarin leerlingen werden getraind in verschillende strategieën om hun eigen leren te kunnen sturen. Dr. Danny Kostons: 'Over het algemeen geldt dat het meegeven van een leerstrategie altijd meer oplevert dan helemaal geen strategie meegeven. Hoewel het onderzoek liet zien dat er variatie is in welke leerstrategieën het meest effectief zijn, zijn er wel aanwijzingen voor welke strategieën de voorkeur verdienen. Ook is duidelijker geworden welke strategieën minder goed werken na instructie.'

Docenten moeten aan leerlingen in elk geval overdragen hoe, wanneer en waarom ze leerstrategieën moeten gebruiken. Dit staat ook wel bekend als metacognitieve kennis. Verder doen docenten er goed aan de metacognitieve strategie 'plannen en voorspellen' te onderwijzen, waarbij leerlingen moeten bepalen hoe ze iets gaan aanpakken en wat ze nodig hebben om de taak tot een goed einde te brengen. Bovendien lijkt het belangrijk dat leerlingen de relevantie en het belang kunnen inschatten van de taak die ze uitvoeren. NWO

Engels op de basisschool

Hoe vroeger je een vreemde taal leert, des te beter dat gaat. Toch? Vanessa Lobo onderzocht of het beter is om in groep 1 of groep 3 te beginnen met lessen Engels in het basisonderwijs. Haar conclusie: starten in groep 1 is niet verkeerd, maar starten in groep 3 verdient de voorkeur. Lobo promoveerde onlangs op dit onderzoek aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Of kinderen in groep 1 of 3 beginnen met Engels, maakt geen verschil voor taalverwerving en uitspraak: beide groepen ontwikkelen zich daarin even sterk, constateert Lobo. Wel gebruiken de groep 3-kinderen in de les meer Engelse woorden in hun zinnen, zowel in interacties met de leerkracht als in onderlinge gesprekken ('Juffrouw Vanessa, mag ik de scissors doen?'). Ook zijn ze gemiddeld genomen enthousiaster over het leren van Engels dan de groep 1-kinderen. Op de vraag aan het eind van het lesprogramma of kinderen zelf vinden dat ze nu ook Engels kunnen spreken en begrijpen, antwoordt bovendien ongeveer 90 procent in groep 3 bevestigend en zo'n 70 procent in groep 1. Radboud Universiteit