

SCHRIJVEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Een stand van zaken

In LTM 2013-6 gaven Theun Meestringa en Clary Ravesloot een ruwe schets van het schrijfonderwijs Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Die schets was gebaseerd op een analyse van drie leergangen en gesprekken met ervaren leraren die met die leergangen werkten. In vervolg daarop is hetzelfde onderzoek ook uitgevoerd voor het schrijfonderwijs in vmbo en onderbouw havo/vwo. Het is daarom nu mogelijk om een beeld te geven van schrijven bij Nederlands in het hele vo en daaruit enkele conclusies te trekken.

THEUN MEESTRINGA & CLARY RAVESLOOT

Hoe ziet het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs (vo) eruit? Die vraag is relevant in het licht van vakontwikkeling. Immers: hoe kunnen we weten of en wat er aan het schrijfvaardigheidsonderwijs verbeterd kan worden, als we geen zicht hebben op de vigerende praktijk? Om te weten te komen wat er in de klas gebeurt aan schrijfonderwijs, hebben we twee aspecten van de lespraktijk onderzocht. In de eerste plaats hebben we een analyse gemaakt van de meest gebruikte leergangen Nederlands in drie sectoren van het vo: de onderbouw havo/vwo, de kaderberoepsgerichte leer-

weg van het vmbo en de bovenbouw havo/vwo. Daarmee krijgen we een beeld van het curriculum zoals de uitgevers dat met hun auteurs hebben vormgegeven in schoolboeken.

In de tweede plaats hebben we geprobeerd een beeld te krijgen van de lespraktijk door per sector van iedere leergang twee ervaren gebruikers te interviewen. Hoe interpreteren deze leraren het curriculum van de leergang en hoe gaan ze daar naar eigen zeggen mee om?

Dat juist het schrijfonderwijs aandacht verdient, is ook erkend door het Platform Onderwijs Nederlands van de Taalunie, dat onlangs een project



Foto: Anda van Riet

Schrijfvaardigheidsonderwijs is gestart. 'Vermoed wordt', schrijft dit Platform, 'dat leraren niet goed weten hoe ze hun schrijfonderwijs op een effectievere manier vorm kunnen geven, zonder dat het ze te veel tijd kost, en dat leraren bovendien met lege handen staan om de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen in beeld te brengen. Daardoor lukt het moeilijk om de begeleiding/hulp van de leerlingen af te stemmen op wat ze werkelijk nodig hebben' (Rijlaarsdam et al., 2013, p. 1).

In dit artikel geven we op grond van enkele opvallende punten uit ons onderzoek (Bonset, Jansma, Meestringa & Ravesloot, 2014) aan welke terreinen van

het schrijfonderwijs in de komende jaren bijzondere aandacht verdienen.

Hoeveel tijd en welke taken?

Hoeveel tijd wordt er eigenlijk besteed aan schrijven? En aan welke onderdelen van het schrijfonderwijs wordt die tijd dan geschonken? In tabel 1 hebben we samengevat hoeveel aandacht het onderwijs in het schrijven en de ondersteunende vaardigheden krijgt. Daarbij hebben we zowel gekeken naar het aantal pagina's dat in de leergangen aan schrijven is gewijd als naar wat leraren zelf rapporteren. Opvallend is dat leergangen in de bovenbouw havo/vwo meer dan twee keer zoveel

	VMBO-K		ONDERBOUW HAVO/VWO		BOVENBOUW HAVO/VWO	
	schrijven	onderst.v.	schrijven	onderst.v.	schrijven	onderst.v.
IN LEERGANGEN	10%	7-10%	7-8%	13-19%	21-23%	6-23%
SAMEN	17-20%		20-27%		27-46%	
DOOR LERAREN	10-20%	10-25%	7-20%	10-25%	niet uitgesplitst	
SAMEN	20-45%		17-45%		10-33%	

Tabel 1. Aandeel onderwijs schrijfvaardigheid en ondersteunende vaardigheden in leergangen en bij leraren

plaats inruimen voor schrijven en de ondersteunende vaardigheden als die voor vmbo-k en de onderbouw havo/vwo, terwijl de geïnterviewde leraren in die laatste twee sectoren van het vo zeggen meer tijd aan schrijven te besteden (20 – 45%) dan hun bovenbouwcollega's (10 – 33%). Ook valt op dat de variatie tussen leraren behoorlijk groot is.

Tabel 2 geeft een overzicht van de taken die in de leergangen en door deze leraren aan de orde worden gesteld en van het aantal schrijftaken dat leraren per

jaar geven. De leergangen verschillen onderling sterk in de aandacht voor verschillende teksttypen*. De variatie in de leergangen dekt de rijkdom aan teksttypen van het referentiekader taal behoorlijk. Van de typen die op 2F worden genoemd, komen alleen notities en aantekeningen in vmbo-k en onderbouw havo/vwo in het geheel niet voor. Aantekeningen en andere korte teksten krijgen overigens ook in de bovenbouw havo/vwo nauwelijks aandacht. De brief wordt daarentegen in alle sectoren geschreven, al is dat in de bovenbouw

	VMBO-K	ONDERBOUW HAVO/VWO	BOVENBOUW HAVO/VWO
IN LEERGANGEN (UITGEBREID IN ALLE LEERGANGEN)	eenvoudige zakelijke brieven, instructies, advertenties, overtuigende teksten (+ diverse andere, verschillend per leergang)	eenvoudige zakelijke brieven, verslagen, overtuigende teksten (+ diverse andere, verschillend per leergang)	uiteenzetting, beschouwing, betoog, de zakelijke brief, het verslag, de recensie (+ diverse andere, verschillend per leergang)
DOOR LERAREN	brieven en verslagen 3 – 20 teksten p/j	brieven, e-mails en betogen 2 à 3 – 6 teksten p/j	betogen, beschouwingen en brieven 1 – 4 taken p/j

Tabel 2. Veelvoorkomende schrijftaken in leergangen en de praktijk

havo/vwo soms in de vorm van een ingezonden brief. Wel valt op dat leraren uit dat ruime aanbod slechts een beperkte keuze aanbieden.

Het referentiekader taal geeft naast de teksttypen aan wat leerlingen bij het schrijven precies moeten kunnen: samenhang, afstemming op doel, afstemming op publiek, woorden, taalverzorging en leesbaarheid. Op een enkele uitzondering na komen deze kenmerken in ten minste één deel van alle leergangen uitgebreid aan de orde, deels in de vorm van deelopdrachten. Leraren laten deze deelopdrachten niet allemaal door de leerlingen uitvoeren: in vmbo-k meer en in bovenbouw havo/vwo minder. Een leerlijn met een systematisch aangebrachte toenemende complexiteit in taken hebben we in geen enkel deel van de leergangen kunnen vaststellen.

Ook het aantal schrijftaken dat de leraren aanbieden varieert nogal. Het getal twintig is een uitzondering die aangeeft dat veel mogelijk is, maar de overige vijf leraren in vmbo-k beoordelen drie schrijftaken per jaar. Vier van de zes leraren in de onderbouw beoordelen er vijf à zes per jaar. In de bovenbouw geven de meeste leraren ongeveer drie schrijftaken per jaar.

Schrijfproces

Ondanks de tendens tot meer procesgericht schrijfonderwijs (Bonset & Braaksma, 2008), valt op dat de leergangen onderling behoorlijk verschillen in de mate waarin de vijf onderscheiden fasen van het schrijfproces systematisch aandacht krijgen. De leraren vergroten deze variatie nog eens. Het gaat daarbij om de volgende fasen van het schrijfproces:

- Oriëntatie op de schrijftaak. Alle leergangen maken gebruik van tekstanalytische deelopdrachten ter oriëntatie op de schrijftaak. Sommige leraren, met name in de bovenbouw havo/vwo, slaan die over. Een deel van de leraren vult die aan of vervangt ze door het bespreken van voorbeelden van het te schrijven teksttype van andere leerlingen of uit het dagelijks leven.
- Inhoud voorbereiden. In de meeste gevallen reiken leergangen en leraren informatie vooraf aan, al is dit in

de bovenbouw havo/vwo het minst gebruikelijk. Daar moeten leerlingen vaker zelf informatie verzamelen, al is dat niet bij alle leraren steeds het geval. In elke sector is er een enkele leraar die zo nu en dan schrijfplannen laat maken. Leerlingen krijgen gewoonlijk, vrij gedetailleerde, aanwijzingen voor de opbouw en inhoud van de te schrijven tekst.

- Uitvoering van de schrijftaak. Wat betreft woordkeus, stijl en zins- en alineaopbouw besteden leergangen vmbo-k en onderbouw havo/vwo vooral aandacht aan de keuze van een formele en informele stijl, en bepaalde vaste elementen in bepaalde teksten, zoals de aanhef van een brief en het aanbrengen van stappen in een instructie. In de leergangen voor de bovenbouw havo/vwo worden geen tekstspecifieke suggesties gegeven. Wel worden daar in het algemeen stijl en vooral mogelijke stijlfouten behandeld. Leraren geven soms vooraf of achteraf enige aandacht aan woordkeus, zins- en alineaopbouw.
- Reflectie op het product. Leergangen verschillen het sterkst in de aandacht voor deze fase. De ene leergang laat structureel de tekst herschrijven na een gestuurde beoordeling door de (mede)leerlingen, een andere laat alleen naar specifieke aandachtspunten kijken die betrekking hebben op de (deel)taak die aan de orde is. Leraren in vmbo-k en onderbouw havo/vwo geven in meerderheid wel (peer)reflectie- en herschrijfopdrachten, maar controleren het herschrijven in de meeste gevallen niet. Leraren in de bovenbouw havo/vwo besteden relatief meer aandacht aan de revisie van teksten.
- Reflectie op het proces. Deze fase krijgt in leergangen en bij leraren de minste aandacht, dat wil zeggen: geen of weinig. Een enkele leraar, in de onderbouw havo/vwo het meest, gaat hierop wel eens in door vragen te stellen als: Hoe vond je deze schrijfopdracht? Hoe ging het? Wat zou je een andere keer anders doen? Alleen in de onder- en bovenbouw havo/vwo zijn er enkele leraren die bij het schrijfonderwijs gebruikmaken van een schrijfdossier of taalportfolio. Leergangen schenken hieraan wel enige aandacht, maar doen dit niet systematisch.

Leraren zouden graag meer tijd en aandacht aan schrijfonderwijs willen besteden en de leerlingen gericht feedback en aanwijzingen geven voor het (leren) schrijven van teksten

Beoordeling

We hebben ook gekeken hoe leergangen en docenten schrijfproducten beoordelen. Opvallend is dat de drie leergangen meestal werken met taakspecifieke beoordelingsmodellen. Het beoordelingsmodel is dan een afgeleide van de schrijfopdracht, en bevat elementen die zojuist in de theorie aan de orde zijn geweest, bijvoorbeeld het schrijven van een goede inleiding of het gebruiken van signaalwoorden. Beoordelingsmodellen groeien dus niet systematisch met de leerstof mee, opdat steeds meer aspecten van het schrijven een plek krijgen in het model. De modellen worden zowel gebruikt om de ‘tussenstand’ van de leerling te meten (formatief) als om een cijfer te geven (summatief). Leraren versterken deze variatie door sommige teksten wel en andere – bijvoorbeeld boekverslagen of producten van vrije schrijfopdrachten – niet te evalueren. Zij werken evenmin met algemene beoordelingsformulieren, zelfs niet in het schoolexamen. De leergangen voor de bovenbouw havo/vwo geven wel algemene beoordelingsmodellen, maar die worden door de leraren niet gebruikt, of aangepast aan de taak.

Deze leraren zijn gewend door hen beoordeelde teksten klassikaal (voorbeeldmatig) en/of individueel met de leerlingen te bespreken.

Het gewicht dat schrijfvaardigheid van de leraren/secties krijgt bij de bepaling van het rapport- of school-examencijfer varieert enorm: van 0 tot 50 procent. Die variatie is bij de leraren in het vmbo-k het grootst. Een gewicht van een vijfde tot een kwart komt het meest voor. Tabel 3 geeft hiervan een overzicht.

	VMBO-K	ONDERBOUW HAVO/VWO	BOVENBOUW HAVO/VWO
GEWICHT SCHRIJFVAARDIGHEID IN RAPPORTCIJFER OF SCHOOLEXAMEN	van 0% via 20% en 30% tot 50%	van gering via 14%, 20%, 20-25% en 25% tot 33%	van 20% tot 33%

Tabel 3. Variatie in gewicht van schrijfvaardigheid in cijfers

In de praktijk

Tot slot de vraag hoe de geïnterviewde leraren de leergang gebruiken. We zien grote verschillen tussen de sectoren in de mate waarin de leergang min of meer trouw wordt gevolgd. In vmbo-k volgen de geïnterviewde leraren de leergang vrij trouw (vijf van de zes), terwijl vier van de zes leraren in de onderbouw zeggen dat in geringe mate te doen. Geen enkele leraar in de bovenbouw zegt de leergang trouw te volgen.

Alle leraren vullen de leergang aan met eigen opdrachten en materiaal. Ten aanzien van de tevredenheid van de leraren over hun schrijfonderwijs zien we een opvallend verschil: terwijl de – overwegend leergangvolgende – leraren in vmbo-k in meerderheid tevreden zijn, is geen van de leraren in de onderbouw havo/vwo – van wie vier de leergang in geringe mate volgen – tevreden over het schrijfonderwijs. De leraren in de bovenbouw havo/vwo – die de leergang het meest links laten liggen – zijn in meerderheid weer wel tevreden.

De leraren zijn het wel eens over wat er kan worden verbeterd. Ze zouden graag meer tijd en aandacht aan schrijfonderwijs willen besteden en de leerlingen gericht feedback en aanwijzingen geven voor het (leren) schrijven van teksten.

Opvallend is dat het schrijfonderwijs in de secties nauwelijks op de agenda staat. Alleen het correctiemodel wordt in sommige secties besproken en resultaten van het examen komen ter tafel. Daarnaast worden examen- en toetsresultaten zo nu en dan met collega's besproken, als leraren bijvoorbeeld twijfelen over een beoordeling.

Opvallend is dat het schrijfonderwijs in de secties nauwelijks op de agenda staat. Alleen het correctiemodel wordt in sommige secties besproken en resultaten van het examen komen ter tafel

De ontwikkeling van het schrijfonderwijs

We hebben per sector zes leraren gesproken en realiseren ons dat we daarmee geen representatieve stand van zaken in het schrijfonderwijs kunnen geven. Toch lijkt het volgende beeld naar voren te komen: docenten besteden een substantieel deel van hun tijd aan schrijfonderwijs en vinden dat ook belangrijk. Leergangen bieden meer dan voldoende opdrachten aan en dekken het referentiekader voor schrijven heel behoorlijk. Wel zien we dat zowel in leergangen als in de lespraktijk sommige fasen van het schrijfproces onderbelicht zijn: met name bij de uitvoering van de schrijftaak ontbreekt aandacht voor tekstspecifieke zaken. Deze komen in het gunstigste geval in de deeltaaksoefeningen aan de orde, maar zelden geïntegreerd in het schrijfproces. Ook de reflectie op het schrijfproces krijgt niet veel aandacht.

Een tweede conclusie is dat er geen consensus lijkt te bestaan over de vraag welke leerdoelen in welk leerjaar of in welke volgorde aan de orde moeten komen. Dit geldt zowel voor de teksttypen die leerlingen moeten leren schrijven als voor de andere aspecten van het schrijven. Het referentiekader taal geeft daarvoor richtlijnen, en het is daarom te verwachten dat in de nieuwe edities van de leergangen meer systematiek valt aan te wijzen.

De belangrijkste conclusie is echter dat er in het vo zo veel variatie in het schrijfonderwijs is dat die wel moet leiden tot verschillende leerlingprestaties. Dit wordt nog eens versterkt doordat de beoordeling van schrijfproducten van leerlingen en de feedback die zij krijgen op hun schrijven sterk uiteenlopen. Dat het schrijfonderwijs dat leerlingen genieten leidt tot aanzienlijke verschillen, werd ook al duidelijk in eerder onderzoek naar het schoolexamen Nederlands (Meestringa & Ravesloot, 2013).

Dit onderzoek biedt een basis voor nieuwe ontwikkelingen. Daarbij is een koppeling aan het referentiekader taal voor de hand liggend. Dit kader moet immers vanaf 2015 bij de examens Nederlands een rol gaan spelen en daarmee ook in het daaraan voorafgaande onderwijs. Bootsma, Kroon, Pronk en De Vos (2013) geven in *Schrijven van 1F naar 4F* een

voorzet voor een doorlopende leerlijn schrijven. De leerdoelen voor schrijven kunnen verder verhelderd worden met leerlijnen waarin tekstsoorten (genres) door de jaren heen geordend worden. Bij die genres kunnen dan bij de ontwikkeling van leerlingen passende taalmiddelen worden beschreven. Mogelijk dat hierbij ook het schrijven bij andere vakken kan worden betrokken.

Daarnaast ligt het voor de hand aandacht te besteden aan de beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid op basis van het referentiekader. Ekens & Meestringa (2013) deden daartoe een eerste aanzet door beoordelingsinstrumenten voor de tweede fase vo te ontwikkelen. Docenten die met deze instrumenten hebben gewerkt, rapporteren dat ze efficiënt zijn en kwaliteitsverhogend werken. Natuurlijk kunnen deze beoordelingsmodellen ook andere sectoren en jaargangen in het vo inspireren.

Tot slot kan efficiëntieverhoging worden gevonden in een betere samenhang van het lees- en schrijfonderwijs. Het leesonderwijs heeft de laatste jaren veel aandacht gekregen. In de afstemming van het lees- en schrijfonderwijs is winst te boeken. ■

NOOT

* Meestringa (2013) geeft weer hoe verschillend de drie leergangen in de bovenbouw omspringen met de driedeling uiteenzetting, beschouwing en betoog.

LITERATUUR

- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bootsma, G., Kroon, H., Pronk, M., & Vos, B. de. (2013). *Schrijven van 1F naar 4F: De doorlopende leerlijn schrijven havo/vwo*. Utrecht: APS.
- Ekens, T., & Meestringa, T. (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid: Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T. (2013). Uiteenzetting, beschouwing en betoog. *Levende Talen Magazine*, 100(6), 26–31.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100(6), 6–10.
- Rijlaarsdam, G., Leeuw, B. van der, Kroon, H., Franssen, H., Venstermans, T., & Mottart, A. (2013). *Projectplan schrijfvaardigheidsonderwijs*. Den Haag: Taalunie. Geraadpleegd via <http://www.taalunieversum.org>