

docent kan zich bewust worden van de aard van de problemen van de leerling, waardoor de docent de leerlingen gerichter kan helpen. Leerlingen die problemen hebben met de tekst kunnen dan steun krijgen bij het ontwikkelen van begrip van de opgave, terwijl leerlingen die problemen hebben met de wiskunde steun kunnen krijgen in de wiskundige processen.

De didactiek van de Realistische Wiskunde leent zich gelukkig goed voor een meer taalontwikkelingsgerichte benadering van docenten. Volgens deze didactiek zou er meer ruimte moeten zijn voor leerlingen om zelf mee te praten en al pratend zelf kennis te vormen over de wiskunde. Dit idee sluit goed aan bij de didactiek van het Taalgericht Vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2004; Hajer, 2005), waarin wordt benadrukt dat er beter onderwijs ontstaat als leerkrachten in de zaakvaklessen meer aandacht besteden aan taal. In beide didactische visies wordt gewerkt vanuit betekenisvolle contexten en wordt het belang van interactie benadrukt. Er zou dus meer interactie moeten plaatsvinden tussen leerlingen en docenten tijdens en bij het oplossen van wiskundeopgaven. Praten over teksten vergroot het begrip. De mogelijkheid om te praten neemt toe door leerlingen samen te laten werken aan opgaven. Bij samenwerkend leren werken leerlingen in groepjes van twee of meer aan een opdracht. Leerlingen worden in zo'n opdracht gestimuleerd om actief taal te gebruiken, bijvoorbeeld om hun mening te geven of hun argument te onderbouwen. Op deze manier kan samenwerkend leren dus een bijdrage leveren aan de taalverwerving van leerlingen.

Het is dus belangrijk in de reken- of wiskundeles uit te gaan van de kansen voor taalgericht vakonderwijs die het talige wiskundeboek biedt. Door aandacht te hebben voor de teksten van de wiskundeopgave kan de wiskundeleraar bijdragen aan de tekstbegripontwikkeling van leerlingen en kan hij

bovendien de taalvaardigheid en woordenschat van leerlingen vergroten.

LITERATUUR

Breugel, I., Gelderblom, G., Goemans, H., Horst, A. van der., Humblé, I., & Koning, A. (1998). *Moderne Wiskunde 1a vbo mavo (7e editie)*. Groningen: Wolters Noordhoff.

English, L. D., & Halford, G. S. (1995). *Mathematics Education. Models and Processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2004). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Hajer, M. (2005). Taalgericht vakonderwijs: tijd voor een nieuw vijfjarenplan. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(1), 3-11.

Prenger, J. (2001). Vocabulaire hindernissen bij wiskunde. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 66, 53-68.

Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

Prenger, J. (2006). Woorden tellen mee. Een onderzoek naar talige struikelblokken in het wiskundeboek. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(3), 17-24.

JOANNEKE PRENGER werkt als projectleider voortgezet onderwijs bij het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) aan de Rijksuniversiteit Groningen en is als docent betrokken bij het Instituut Service Management (ISM) van de Christelijke Hogeschool Nederland. E-mail: J.Prenger@rug.nl

Niemand legt hier ook wat uit! Lijdt de schrijfvaardigheid van bovenbouw- leerlingen onder zelfstandig werken?

LOUISE CORNELIS, ROBERT VAN ATTEN, CHRISTEL BARENDSE, INGE CONRADI, MINEKE DAVIDSE, MAAIKE GOVERS, NICOLETTE IMMERZEEL, ARMAND JONKER, MARTIJN KNOOK, RIC LEIJH, SAPANA RAJARAM, OLGA SMIT EN EVA WIERSMA

De overgang van de derde naar de vierde klas is op havo en vwo een grote stap. In de bovenbouw wordt opeens een grote mate van zelfstandigheid van de leerlingen verwacht. Is het daarom dat vierdeklassers slechter lijken te schrijven dan derdeklassers? Is dat zo, en zo ja, hoe komt dat dan en wat is eraan te doen? Dit zijn de vragen waarop dit artikel antwoord wil geven.

Schrijft de bovenbouw slechter?

Om te onderzoeken of bovenbouwers slechter schrijven dan onderbouwers, hebben wij een praktijkonderzoek uitgevoerd. Het onderzoek werd uitgevoerd op acht verschillende scholen, onder 489 leerlingen: vijf klassen havo-3, vijf klassen havo-4, drie klassen vwo-3 en drie klassen vwo-4. Van elk van deze klassen is één van de auteurs van dit artikel de docent Nederlands.

De leerlingen kregen de opdracht een betoog te schrijven over het onderwerp schooluniformen. Zij moesten stelling nemen voor of tegen de verplichte invoering daarvan op hun eigen school en hun stellingname onderbouwen. Alle klassen kregen schriftelijke informatie over het onderwerp en een

werkwijzer. Aangezien derdeklassers minder ervaring hebben met het schrijven van een betoog, was hun werkwijzer uitgebreider dan die van de vierdeklassers (zie Bijlage 1).

Vrijwel alle klassen reageerden positief op de opdracht en gingen geconcentreerd en gemotiveerd aan het werk. De leerlingen werkten zelfstandig, gedurende twee lessen. In het eerste lesuur maakten ze de kladversie; in het tweede de netversie. De netversies werden geanonimiseerd, zodat de beoordelaar, één van de andere auteurs van dit artikel, in de meeste gevallen niet wist of hij of zij een onder- of bovenbouwklas beoordeelde.

De betogen zijn beoordeeld op de volgende criteria:

1. Zijn er in de tekst minimaal vier en maximaal acht alinea's zichtbaar?
2. Heeft de tekst een titel?
3. Staat er een stelling in de inleiding?
4. Bevat de tekst minstens één relevant signaalwoord?
5. Zijn alle bijzinnen verbonden met een hoofdzin?
6. Beginnen alle zinnen met een hoofdletter?
7. Staan er meer dan twee d/t-fouten in de tekst?

We zijn ons ervan bewust dat deze beoorde-

lingscriteria wel erg beperkt zijn, te beperkt om een goed beeld te geven van de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Dat had te maken met praktische overwegingen: het moesten eenduidig te scoren criteria zijn, binair (ja/nee) en zo objectief mogelijk te bepalen, omwille van de beoordelaarsbetrouwbaarheid en de tijdsdruk van het onderzoek. Desalniettemin dekken deze criteria de deelgebieden af waarop de schrijfvaardigheid van bovenbouwers slechter zou kunnen zijn, namelijk de gebieden waarop zij in de onderbouw meer directe instructie kregen en nu meer zelf moeten uitzoeken: structuur (criterium 1), genreconventies (2 en 3), formulering en zinsbouw (4 en 5), interpunctie (6) en spelling (7).

Uit de resultaten van het onderzoek (zie Bijlage 2) blijkt dat de onderbouwers het beter doen op criterium 1, 2, 3, 4 en 7. Alleen het plaatsen van hoofdletters doen bovenbouwers duidelijk beter dan onderbouwers; verder is het verschil klein en/of in hun nadeel. De vierdeklassers in het onderzoek schrijven dus niet beter dan de derdeklassers. Wel zelfstandiger: ze kregen immers minder instructie dan de derdeklassers.

De toename van zelfstandigheid is een pré, maar lijkt ons niet genoeg. Vierdeklassers zouden betere teksten moeten afleveren dan derdeklassers, al is het alleen maar omdat ze een jaar extra onderwijs hebben gehad en dus meer kennis zouden moeten hebben over de opbouw van een betoog, spelling en zinsbouw. De schrijfvaardigheid van bovenbouwers blijft achter bij die verwachting. Waarom is dat?

Verklarende factoren

In de literatuur zien wij vier mogelijke verklaringen voor het achterblijven bij de verwachtingen van de schrijfvaardigheid van bovenbouwers. De eerste en tweede verklaring hebben te maken met het verschil tus-

sen onderbouw en bovenbouw. De derde en vierde verklaring met het 'overvragen' van vierdeklassers.

VERKLARING 1. DE STAP VAN ONDERBOUW NAAR BOVENBOUW IS IN HET ALGEMEEN TE GROOT

In 2003 is de SLO tot de conclusie gekomen dat voor veel leerlingen de overgang van onderbouw naar bovenbouw te groot is (Boer, Goris & Noordink, 2003). In het derde leerjaar zitten de leerlingen bij alle lessen in dezelfde vertrouwde groep; de lesstof is in hapklare brokken verdeeld en er is nauwelijks sprake van differentiatie naar niveau. De leerlingen worden bij de hand genomen en krijgen veel instructie en begeleiding van docent en/of methode. Getoetst wordt de stof in overzichtelijke porties in de vorm van kleine schriftelijke overhoringen. Kortom: er wordt veel structuur geboden.

In de vierde is dat in één klap afgelopen. Leerlingen komen terecht in clustergroepen, soms ook met instromers van andere scholen; ze krijgen te maken met docenten die alleen in de bovenbouw lesgeven en die andere eisen en verwachtingen hebben. Toetsen hebben nu de vorm van praktijkopdrachten en grote werkstukken of ze worden afgenomen in toetsperiodes en tellen mee voor het schoolexamen. De leerlingen worden geacht zelf te plannen en initiatieven te nemen. Ten slotte is de aangeboden stof abstracter dan in de onderbouw: kennis alleen is niet meer voldoende, de leerlingen moeten verbanden kunnen leggen en kennis toepassen. Dat vereist discipline en motivatie.

Het lijkt erop dat leerlingen in de vierde klas worden overrompeld door de hoeveelheid werk en de moeilijkheidsgraad ervan – en dat terwijl het leven op vijftien – en zestienjarige leeftijd draait om internet, televisie, vrienden, sport, baantjes en de liefde. Niet zo gek dat hun prestaties, bijvoorbeeld hun schrijfvaardigheid, daaronder lijden.

VERKLARING 2. DE STAP VAN ONDERBOUW NAAR BOVENBOUW IS IN HET BIJZONDER VOOR SCHRIJFVAARDIGHEID TE GROOT

De grote overgang van onder- naar bovenbouw die hierboven in het algemeen beschreven is, zou wel eens in het bijzonder kunnen gelden voor schrijfvaardigheid. De methodes voor het vak Nederlands nemen de leerlingen bijvoorbeeld in de onderbouw meer bij de hand dan in de bovenbouw. We hebben van de veelgebruikte¹ methodes *Op nieuw niveau* (onderbouw), *Nieuw topniveau* (bovenbouw), *Nieuw Nederlands stereditie* (bovenbouw) en *Taaldomein* (onder- en bovenbouw) steeds de eerste en de laatste schrijfopdracht in het derde jaar en de eerste en de laatste schrijfopdracht in het vierde jaar vergeleken. De volgende verschillen zijn zichtbaar:

- Alle onderbouwmethodes begeleiden de leerlingen bij het schrijven. In de opdracht krijgen de leerlingen een stappenplan aangeboden, waarin wordt aangegeven welke informatie in de inleiding, de kern en het slot moet komen te staan.
- De opdrachten in het boek voor de vierdeklassers zijn heel algemeen geformuleerd. Het boek geeft wel aan welke onderdelen aan bod moeten komen, maar de leerlingen moeten zelf de theorie bestuderen en aan de hand van voorbeeldteksten bijvoorbeeld een indruk proberen te krijgen van de vormgeving. De aanpak van de diverse methodes verschilt ook hier niet veel; alleen *Taaldomein* begeleidt de vierdeklassers in het eerste hoofdstuk beter dan de derdeklassers in het laatste hoofdstuk.

In de vierde klas moeten de leerlingen dus veel meer zelfstandig hun schrijfproces kunnen sturen. Maar vierdeklassers organiseren niet uit zichzelf hun schrijfwerk goed. Dat heeft er wellicht mee te maken dat zij schrijven sowieso slechts als een (te) schoolse taak zien (Van de Ven, Martens & Imants, 2005). Schrijven is voor bovenbouwers net zoiets als het invullen van een formulier dat bestaat uit

een door de methode aangegeven tekststructuur. Dat schrijven communicatie is, dat het nuttig is, komt niet bij ze op.

Ook vertoont het schrijfonderwijs in het Studiehuis gebreken. Uit onderzoek (Braaksma, 2003) blijkt dat leerlingen de schrijftaken bij verschillende vakken niet als duidelijk ervaren: ze weten niet goed wat de vormeisen zijn, hoe de opdracht moet worden aangepakt en wat het publiek is. Daarnaast geven ze aan dat de opdrachten weinig uitdagend zijn en dat de schriftelijke instructie beter kan.

Het lijkt erop dat het schrijfonderwijs in de vierde klas de leerlingen te zeer in het diepe gooit. De verzuchting 'Niemand legt hier ook wat uit' van één van de deelnemende leerlingen aan het onderzoek legt daarom waarschijnlijk de vinger precies op de zere plek.

VERKLARING 3: VIERDEKLASSERS ZIJN NOG NIET VOLDOENDE GERIJPT

Ontwikkelingspsychologisch onderzoek lijkt erop te duiden dat jongeren van vijftien en zestien jaar eigenlijk niet in staat zijn te voldoen aan de eisen die het Studiehuis aan ze stelt op het gebied van het zelfstandig voltooien van complexe, abstracte opdrachten. Dit soort opdrachten, zoals schrijfopdrachten, vergt het vermogen tot formeel-operationeel denken. Deze manier van denken verwerven jongeren gedurende hun adolescentie. Dat betekent dat er in een bovenbouwklas dus leerlingen zitten die al voldoende gerijpt zijn om goed zelfstandig te kunnen schrijven, maar ook leerlingen die dat nog niet zijn (Delfos, 2004; Van der Wal, De Mooij & De Wilde, 2001). Met dat soort verschillen houdt het Studiehuis geen rekening.

Resultaten van recent hersenonderzoek ondersteunen deze opvatting. Volgens neuropsycholoog Jolles (Korteweg, 2007) zou het onderwijs meer rekening moeten houden met de verschillende fasen in de hersenontwikkeling en met individuele verschillen in cognitieve

vaardigheden. Bij het merendeel van de pubers zijn de hersenen nog niet rijp genoeg om in al te grote vrijheid te leren. Een open schrijfpdracht zonder sturing kunnen veel leerlingen in de bovenbouw daardoor nog niet aan.

VERKLARING 4: VIERDEKLASSERS HEBBEN NOG NIET GENOEG GEOEFEND

De bij verklaring 3 vermelde benodigde rijping van de hersenen alleen leidt niet tot beter schrijven. Daar is ook oefening voor nodig. Kellogg (2006) stelt dat een mens ongeveer dertig jaar oefening nodig heeft voor hij in staat is echt publieksgericht te schrijven. Dat het zo lang duurt, heeft vooral te maken met de noodzaak veel en langdurig te oefenen in het schrijven van teksten.

Kellogg werkt in de traditie van Flower en Hayes, de schrijfprocesonderzoekers uit de jaren tachtig (zie bijvoorbeeld Flower & Hayes, 1980). Sinds hun onderzoek weten we dat de cognitieve belasting van schrijven zeer groot is. Minder ervaren schrijvers schrijven slechter omdat zij te veel van hun aandacht moeten stoppen in de processen die zij nog niet voldoende beheersen, waardoor ze op andere gebieden fouten maken (MacArthur, 2006). Volgens Kellogg loont het daarom om te oefenen met deelvaardigheden (van typen via spelling tot formuleren en structureren), zodat deze zo automatisch mogelijk verlopen en zo min mogelijk geheugenruimte kosten. Daardoor komt een groter deel van het werkgeheugen beschikbaar voor andere, hoger gelegen taken, zoals het organiseren van de inhoud, plannen, doelgerichtheid en uiteindelijk, na jaren oefenen, de publiekgerichtheid.

Tussen de derde en de vierde klas hebben leerlingen wel geschreven, maar ze halen bij lange na niet de frequente oefening, liefst dagelijks en met feedback op het product én het proces, die Kellogg bepleit. Het is daarom maar de vraag of het reëel is van vierdeklassers te verwachten dat ze al beter kunnen schrijven dan derdeklassers.

Conclusie en aanbevelingen

Uit het praktijkonderzoek hebben we de conclusie getrokken dat de schrijfvaardigheid van bovenbouwers achterblijft bij de verwachtingen. Als we de verklaringen uit de literatuur op een rijtje zetten, dan zou dat kunnen komen doordat we te veel verwachten van onze vierdeklassers. Het lijkt er immers op dat het vermogen zelfstandig en planmatig te werken bij zestienjarigen nog onvoldoende ontwikkeld is voor zoiets complex als het schrijven van een goede tekst, met de globale instructies en de beperkte begeleiding die er in het Studiehuis aan ze geboden wordt. Het is bovendien voorstelbaar dat de onrust van de levensfase en de verwachte zelfstandigheid al zo'n cognitieve belasting veroorzaakt dat er voor goed schrijven te weinig 'hersenuimte' overblijft. Daarvoor hebben ze nog onvoldoende geoefend en is hun cognitieve en neurologische ontwikkeling nog onvoldoende ver.

Misschien moeten we bovenbouwers nog veel meer bij de hand nemen om hen uiteindelijk na de zesde klas als redelijk competente schrijvers de school te laten verlaten. We komen daarom op grond van het onderzoek tot de volgende aanbevelingen:

1. De *methodes* zouden bovenbouwleerlingen meer en intensiever bij het schrijfproces moeten begeleiden.
2. *Docenten* doen er goed aan na te gaan hoe het zit met de ontwikkeling van het abstracte en formele denken van hun leerlingen, zodat ze van leerlingen geen dingen verwachten die hun hersenen gewoon nog niet aankunnen.
3. Het is de taak van *docenten Nederlands* om leerlingen te laten oefenen met deelvaardigheden en hen een goed schrijfproces aan te leren, om hen zo de cognitieve belasting van schrijven te leren beheersen.
4. *Scholen* moeten de samenwerking tussen docenten Nederlands en de docenten van

zaakvakken versterken, zodat zij samen leerlingen kunnen begeleiden en hun schrijfproducten beoordelen. Alleen dan is het mogelijk om leerlingen zo veel te laten oefenen met schrijven als nodig is. Bovendien kan juist bij de zaakvakken duidelijk worden dat schrijven geen verplicht nummer voor het vak Nederlands is, maar communicatie.

5. Laat het *hoger onderwijs* ook zijn verantwoordelijkheid nemen. Recentelijk werd er in de media vanuit die hoek geklaagd over de schrijfvaardigheid van de huidige generatie studenten (zie bijvoorbeeld Bouma 2007). Maar het ontwikkelen van schrijfvaardigheid is een proces van vele jaren, ook na het eindexamen nog. Hbo- en universitaire opleidingen dienen daarom meer dan nu het geval is aandacht te schenken aan schrijfvaardigheidsonderwijs.
6. Ten slotte voor het *onderwijsbeleid*: wij sluiten ons graag aan bij de roep om aanpassing van het Studiehuis, zoals die bijvoorbeeld ook in Korteweg (2007) wordt geuit. De zelfstandigheid die het Studiehuis in zijn huidige vorm van leerlingen verwacht, gaat ten koste van de kwaliteit van het onderwijs en is niet realistisch gezien de cognitieve en neurologische ontwikkeling van jongeren.

NOOT

1. Veelgebruikt in onze groep en ook volgens <http://webhost.ua.ac.be/apil/apil104/5>. Schoolboek.pdf, p. 42

LITERATUUR

- Braaksma, M. (2003). Samenvatting van C. Bakker en T. Meestringa (2003). *Schrijven in de Tweede Fase op twee scholen*. Enschede: SLO.
- Boer, M. de, Goris, M., & Noordink, H. (2003). *Van 3 naar 4. Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3 h/v en tweede fase*. Enschede: SLO.

Bouma, J. Ook de blondste leerlingen. Universiteiten beginnen 'bijspijkercurssussen' voor studenten die niet kunnen spellen. *NRC Handelsblad*, 13/14 januari 2007, p. 41.

Delfos, M. F. (2004). Communiceren met pubers. Lezing tijdens een symposium in de abdij van Postel, 11 mei 2004. <http://www.mdelfos.nl/2004-postel-pubers.pdf>

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing. Making plans and juggling. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes of Writing Constraints*, (pp. 31-50). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Kellogg, R. D. (2006). Training writing skills. A cognitive developmental perspective. Lezing op de 10e SIG conferentie over schrijven in Antwerpen, 20-22 september. <http://webhost.ua.ac.be/sigwriting2006/index.php?cf=1>

Korteweg, N. (2007). Leren van het brein. Leraren hebben baat bij nieuwe inzichten van wetenschappers. *NRC Handelsblad*, 27 januari, p. 49.

MacArthur, C. (2006). Schrijfontwikkeling en schrijfproblemen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 3, 24-29.

Ven, P. H. van de, Martens, J., & Imants, J. (2005). Praktijkgericht onderzoek bij de ontwikkeling van actief en zelfstandig leren binnen het schoolvak Nederlands. *Pedagogische Studiën*, 82, 293-309.

Wal, J. van der, Mooij, I. de., & Wilde, J. de (2001). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding. Een praktijkgericht boek*. Bussum: Coutinho.

De auteurs waren docent (LOUISE CORNELIS) en studenten (de anderen) van het vak 'Schrijfvaardigheid' aan de LAV-I-opleiding Nederlands van de Universiteit Leiden/Hogeschool Rotterdam, in het studiejaar 2006/2007. Tien van de student-auteurs zijn reeds werkzaam als docent Nederlands in het middelbaar onderwijs, in zowel onder- als bovenbouw. E-mail: lhcornelis@zonnet.nl

Bijlage 1: de werkwijzers bij de schrijfpodracht

Werkwijzer betoog schrijven 3hv (uitgebreid)

Een betoog bestaat uit drie delen: inleiding, middenstuk en slot.

Hieronder staat een schema waarin per deel staat wat je moet schrijven. Gebruik dit schema voor het schrijven van de kladversie van je betoog.

1. INLEIDING

Gebruik de stelling: De invoering van een schooluniform is geen goed idee.

Je mag ook zelf een stelling bedenken tegen de invoering van het schooluniform bij jou op school.

Schrijf je stelling in de inleiding. Behalve de stelling schrijf je in de inleiding ook nog één of twee zinnen waarin je het onderwerp noemt en probeert om de aandacht van de lezer te trekken.

2. MIDDENSTUK

In het middenstuk schrijf je de argumenten bij je stelling. Gebruik voor elk argument een nieuwe alinea. Zorg ervoor dat je elk argument duidelijk uitwerkt.

Bijvoorbeeld

Stelling: Er moet in deze wijk meer voor jongeren worden georganiseerd.

Argument: Het wijkcentrum heeft het afgelopen jaar maar één jongerenavond georganiseerd.

Uitwerking: Dat is niet volgens de afspraak. Vorig jaar is met het bestuur van het wijkcentrum afgesproken één keer per maand een jongerenavond te organiseren. Het is onduidelijk waarom dit niet gebeurd is. Jammer, want men wil juist voorkomen dat jongeren zich vervelen en overlast gaan veroorzaken. Op deze manier werk je het juist in de hand.

3. SLOT

In het slot schrijf je je conclusie of de samenvatting van je mening. Je kunt hierbij gebruik maken van een van de volgende voorbeeldzinnen:

Uit het voorgaande blijkt dat...

Voor mij geeft... de doorslag.

Kortom, ik vind dat...

Samenvattend kan ik stellen dat...

· In de tekst schrijf je geen tussenkopjes als 'Inleiding', 'Middenstuk', 'Slot', 'Stelling', 'Argument' en 'Uitwerking'.

· Denk aan de witregels tussen inleiding, middenstuk en slot en tussen de verschillende argumenten.

· Bedenk een duidelijke titel.

· Let op spelling, zinsbouw en leestekens.

· Schrijf je tekst in het klad.

· In de volgende les schrijf je de netversie.

Werkwijzer betoog schrijven 4hv (beknoper)

Betogende teksten brengen de mening van de schrijver nadrukkelijk naar voren met argumenten en een conclusie. In een betoog wil je een ander overtuigen van je gelijk. Een betoog is dus erg subjectief. Een betoog is vaak opgebouwd volgens het volgende schema.

INLEIDING	Vraagstelling of stelling	Hoe verminder je vandalistisch gedrag van jongeren? Om vandalisme te verminderen moet er strenger worden opgetreden.
MIDDENSTUK	Argumenten Tegenargumenten Tegenwerping of weerlegging	Uit statistieken van 2005 blijkt dat... Uit ervaring weet ik dat ik mij anders gedraag als... Wel is een nadeel van langere straffen dat... Een ander nadeel is dat... Maar deze nadelen kun je verkleinen door...
SLOT	Conclusie of samenvatting	Uit het voorgaande blijkt dat... Voor mij geeft ... de doorslag. Kortom, ik vind dat... Samenvattend kan ik stellen dat...

Bron: Nieuw topniveau – Nederlands voor de tweede fase havo/vwo informatieboek

Bijlage 2: Resultaten van het praktijkonderzoek

Criterium*		Onderbouw		Bovenbouw	
		Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
1 alinea's	Nee	44	18,5	52	21,8
	Ja	194	81,5	187	78,2
2 titel	Nee	79	33,1	95	39,3
	Ja	160	66,9	147	60,7
3 stelling in inleiding	Nee	40	16,7	105	44,3
	Ja	199	83,3	132	55,7
4 signaalwoord	Nee	38	15,8	40	16,5
	Ja	202	84,2	202	83,5
5 bijzin / hoofdzin	Nee	76	31,7	70	29,2
	Ja	164	68,3	170	70,8
6 hoofdletters	Nee	74	30,8	42	17,4
	Ja	166	69,2	200	82,6
7 d/t-fouten ontbreken	Nee	35	14,6	45	18,6
	Ja	205	85,4	197	81,4

*Het aantal deelnemende leerlingen was 489. Afwijkingen per criterium zijn ontstaan als het werk van een leerling niet te beoordelen bleek.