

- Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2021b). Learning how to synthesize: The design and evaluation of a reading-writing learning unit for high-school students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, Volume 21, 1–33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.06>
- Pollmann, E., Prenger, J., & Gloppe, K. de (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15–24.
- Rijlaarsdam, G., & Blok, H. (1981). Beoordeling van schrijfproducten door leerlingen: theorie en praktijk. *Levende Talen*, 365, 753–766.
- Schoonen, R. (2012). The validity and generalizability of writing scores: The effect of rater, task and language. In *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practice* (pp. 1–22). *Studies in Writing* vol. 27. Koninklijke Brill NV.
- Vandermeulen, N., De Maeyer, S., Van Steendam, E., Lesterhuis, M., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2020). Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education A national baseline study on text quality, writing process and students' perspectives on writing. *Pedagogische Studiën*, 97(3), 187–236.
- Wesdorp, H. (1974). Het meten van de productief-schriftelijke taalvaardigheid. Directe en indirecte methoden: 'opstelbeoordeling' versus 'schrijfvaardigheidstoetsen'. Universiteit van Amsterdam (dissertatie).
- Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. Staatsuitgeverij.

LISELORE VAN OCKENBURG is docent Nederlands aan het Stedelijk Gymnasium Den Bosch. Dankzij een promotiebeurs voor leraren van het NWO doet zij sinds 2016 onderzoek aan de Universiteit van Amsterdam naar het leren schrijven van syntheses teksten in het voortgezet onderwijs.
E-mail: L.vanOckenburg@uva.nl

DAPHNE VAN WEIJEN is universitair docent en onderzoeker aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Zij voert samen met anderen domeinspecifiek onderzoek uit naar syntheses teksten schrijven en schrijfonderwijs in moedertaal en moderne vreemde talen, en begeleidt praktijkonderzoek van docenten binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam-VO/MBO.
E-mail: D.vanWeijen@uva.nl

GERT RIJLAARSDAM was jarenlang leraar Nederlands in Dordrecht en is hoogleraar innovatie van het taalonderwijs aan de Universiteit van Amsterdam.
E-mail: G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

Naar betekenisvol formuleeronderwijs.

Een kwestie van afstemming

JEROEN STEENBAKKERS, JIMMY VAN RIJT, VEERLE BAAIJEN,

NINKE STUKKER & KEES DE GLOPPER

Leerlingen krijgen doorgaans vanaf klas 3 of 4 havo/vwo jaarlijks modules correct formuleren aangeboden. Ze leren daarbij formuleerfouten (zoals foutieve samentrekkingen en contaminaties) herkennen en verbeteren. In hoeverre sluiten deze modules aan bij de formuleerproblemen van de leerlingen? Tot voor kort kon deze vraag niet goed worden beantwoord, omdat er onvoldoende empirische gegevens waren over formuleerfouten in leerlingteksten. Twee recente studies hebben nieuwe data aangeleverd. Het eerste deel van dit artikel bevat een overzicht van wat er inmiddels bekend is over formuleerfouten in leerlingteksten. Het tweede deel van dit artikel presenteert ontwerpprincipes voor nieuw formuleeronderwijs. Nieuwe modules (correct) formuleren zouden zich niet moeten richten op vermeende formuleerproblemen maar op reële formuleerproblemen van leerlingen. Bovendien kunnen ze bijdragen aan de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid.

Er bestaat voor het voortgezet onderwijs geen periodiek peilingsonderzoek met betrekking tot taalverzorging, en meer in het bijzonder formuleervaardigheid. We kunnen daardoor nu niet bepalen of het niveau van formuleren van leerlingen de afgelopen decennia is

gedaald, gelijk is gebleven of is toegenomen. We weten ook onvoldoende hoe de formuleervaardigheid van leerlingen zich gedurende hun middelbareschooltijd ontwikkelt. De afgelopen decennia is er wel incidenteel onderzoek gedaan naar formuleervaardigheid van vo-leerlingen, en dan met name naar hun formuleerfouten. Zo onderzocht Schuurs (1990) 448 verhalende en betogende opstellen van elf- tot veertienjarigen op veelvoorkomende formuleerfouten. Pander Maat, Raaijmakers, Vermeulen en De Gloppe (2019) onderzochten 371 teksten uit de klassen 1–3 van de onderbouw op taalverzorgingsfouten. Van de Gein (2012) onderzocht 109 betogende en beschouwende teksten van eindexamenkandidaten havo-5 en vwo-6. Deze drie onderzoeken laten zich moeilijk vergelijken, allereerst omdat de onderzochte jaarlagen verschillend zijn en daarnaast omdat de fouten op verschillende wijzen zijn gecategoriseerd. Wel kunnen op basis van deze onderzoeken twee conclusies worden getrokken. (1) Formuleerfouten in leerlingteksten komen veel voor, van de brugklas tot en met eindexamenklassen. Schuurs (1990) constateert dat één op de 5 à 6 zinnen van elf- tot veertienjarigen een evidente grammaticale fout bevat. Van de Gein (2012) con-

stateert dat het met de taalverzorging in het schrijfwerk van leerlingen aan het einde van het voortgezet onderwijs niet best is gesteld. Het zorgvuldig verwoorden van gedachten en bedoelingen, met de juiste woorden in de juiste combinaties, vormt voor de eindexamenkandidaten een fors struikelblok. (2) Er zijn forse verschillen in de frequentie van verschillende typen fouten: sommige zijn relatief zeldzaam en andere komen juist veel voor. Drie fouten die in alle onderzoeken veelvuldig werden aangetroffen zijn verwijsproblemen, ontspoorde zinnen en getals-incongruentie.

De vraag in hoeverre het gangbare formuleeronderwijs aansluit bij de formuleerproblemen van de leerlingen die deze lessen aangeboden krijgen, kan aan de hand van de voornoemde onderzoeken niet goed worden beantwoord. Dit om twee redenen. (1) Onderwijs in correct formuleren vindt vooral plaats in de jaarlagen 3, 4, 5 (en 6) havo/vwo. Over deze jaarlagen geven deze studies maar beperkt informatie. Gegevens over klas 4 zijn er in het geheel niet. (2) De categorieën waarin de fouten zijn gerubriceerd wijken af van de categorieën die de schoolboeken hanteren. In de midden- en bovenbouw worden bijvoorbeeld standaard foutief beknopte bijzinnen, foutieve inversies en contaminaties behandeld. De fouten die in de gangbare schoolboeken aan bod komen, duiden we aan met de term 'standaardformuleerfouten'. Hoe vaak maken leerlingen dergelijke fouten in eigen schrijfwerk? Zo'n vraag kan aan de hand van deze onderzoeken niet worden beantwoord, omdat de standaardformuleerfouten samen met andere formuleerfouten, die niet in de schoolboeken aan bod komen, zijn ondergebracht in verzamelcategorieën, zoals 'ten onrechte weggelaten woorden' (Schuurs, 1990), 'ontspoorde formuleringen' (Van de Gein, 2012) en 'problemen met woordgroepen en zinnen' (Pander Maat et al., 2019). We weten dankzij deze onderzoeken dus wel dat leerlingen veel formuleerfouten maken, maar

we weten niet hoe hun fouten zich verhouden tot de standaardformuleerfouten die in de midden- en bovenbouw havo/vwo aan bod komen.

Twee recente studies naar formuleerfouten in leerlingenteksten

Onderzoek van Van Rijjt et al.

Van Rijjt, Van den Broek en Van den Bergh (2022) onderzochten 125 teksten van vwo 4-leerlingen op standaardformuleerfouten, andere formuleerfouten (zoals overtoollig lidwoordgebruik) en stijlgerelateerde problemen (zoals een verkeerd gebruik van vraagtekens). Deze teksten werden door middel van een comparatieve beoordeling holistisch op kwaliteit beoordeeld door een panel van 11 beoordelaars. Vervolgens werden de teksten handmatig geanalyseerd op (onder meer) de voorkomende standaardformuleerfouten. Daarbij kreeg elke stijlfout een definitie op basis van taaladviesliteratuur mee – de schoolboeknormen zijn in deze studie bewust niet als uitgangspunt gekozen. Elke tekst werd door meerdere analisten op fouten gecontroleerd, waarbij steeds gewerkt werd op basis van consensus tussen de beoordelaars.

In tabel 1 is te lezen hoe vaak de standaardformuleerfouten in de teksten voorkwamen. Er zijn grote frequentieverschillen tussen de fouten: foutief beknopte bijzinnen komen nauwelijks voor (slechts driemaal in het totale corpus), evenals stijlverslappende pleonasmen (9 keer), tautologieën (12 keer), dat/als-constructies (15 keer), onjuiste inversie (20 keer) en foutieve samentrekkingen (30 keer). Wel veelvoorkomend zijn 'losstaande zinsgedeelten' en verwijsfouten. In totaal werden er 662 standaardformuleerfouten aangetroffen. Onderzocht werd ook welke andere formuleerfouten en stijlgerelateerde fouten leerlingen maken (zie verderop in dit artikel). Wat

Formuleerfout	Gemiddeld per tekst (SD)	Gemiddeld per 100 woorden (SD)	Aantal (% van standaardformuleerfouten)
Foutief beknopte bijzin	0,02 (0,20)	0,01 (0,04)	3 (0,45)
Pleonasme	0,07 (0,26)	0,02 (0,06)	9 (1,36)
Tautologie	0,10 (0,30)	0,03 (0,08)	12 (1,81)
Dat/als-constructie	0,12 (0,37)	0,03 (0,10)	15 (2,27)
Onjuiste inversie	0,16 (0,41)	0,04 (0,10)	20 (3,02)
Foutieve samentrekking	0,24 (0,51)	0,06 (0,13)	30 (4,53)
Congruentiefout	0,52 (0,78)	0,12 (0,18)	65 (9,82)
Contaminatie	0,57 (0,87)	0,13 (0,21)	71 (10,73)
Losstaand zinsgedeelte	0,75 (1,18)	0,19 (0,32)	94 (14,20)
Grammaticale verwijsfout	1,16 (1,61)	0,28 (0,39)	145 (21,90)
Ambigue/vage verwijzing	1,58 (1,96)	0,39 (0,52)	198 (29,91)
Totaal			662 (100)

Tabel 1. Frequentie van standaardformuleerfouten in de 125 teksten, van minder voorkomend naar veel voorkomend

opvalt, is dat de standaardformuleerfouten ongeveer een derde uitmaken van het totaal aantal fouten.

Onderzoek van Steenbakkers et al.

Het onderzoek van Steenbakkers, Stukker en De Gloppe (2021) richtte zich op 200 informatieve en betogende teksten van leerlingen uit klas 3 en 4 havo/vwo. De teksten waren geschreven voordat de leerlingen hun lessen over formuleerfouten zouden krijgen. De leerlingen hadden er (dat schooljaar) nog geen les in gehad. De leerlingenteksten zijn door twee analisten handmatig geanalyseerd op vijf standaardformuleerfouten. De teksten zijn geanalyseerd in twee rondes: de eerste ronde volgde de normen gereconstrueerd uit de veelgebruikte schoolboeken, de tweede

analyseronde volgde de normen gereconstrueerd uit gezaghebbende taaladviesboeken en vakliteratuur. Schoolboeknormen wijken nogal eens af van de normen die gangbaar zijn in taaladviesliteratuur (Van Wingerden, 2017). Met deze tweevoudige analyse werd in kaart gebracht in hoeverre normverschillen leiden tot verschillende oordelen over standaardformuleerfouten in leerlingenteksten.

In tabel 2 is te lezen hoe vaak de onderzochte vijf standaardformuleerfouten voorkwamen in leerlingenteksten, gemeten volgens de normen van de schoolboeken en volgens de normen van de taaladviesboeken. Ook de resultaten van dit onderzoek laten grote frequentieverschillen zien tussen de onderzochte fouten. In 200 teksten (van gemiddeld 297 woorden) werden volgens de

Formuleerfout	Gemiddeld per tekst (SD)	Gemiddeld per 100 woorden (SD)	Aantal (% van fouten volgens t-norm en s-norm)
Tautologie t-norm	0,00 (0,07)	0,00 (0,02)	1 (1,75)
Tautologie s-norm	0,02 (0,12)	0,00 (0,04)	3 (3,00)
Pleonasme t-norm	0,01 (0,10)	0,00 (0,04)	2 (3,51)
Pleonasme s-norm	0,04 (0,18)	0,01 (0,06)	7 (7,00)
Beknopping t-norm	0,00 (0,07)	0,00 (0,03)	1 (1,75)
Beknopping s-norm	0,10 (0,35)	0,04 (0,12)	21 (21,00)
Samentrekking t-norm	0,09 (0,29)	0,03 (0,10)	18 (31,58)
Samentrekking s-norm	0,13 (0,36)	0,05 (0,13)	27 (27,00)
Congruentie t-norm	0,18 (0,42)	0,06 (0,16)	35 (61,40)
Congruentie s-norm	0,21 (0,44)	0,07 (0,16)	42 (42,00)
Totaal t-norm			57 (100)
Totaal s-norm			100 (100)

Tabel 2¹: Frequentie van vijf standaardformuleerfouten in 200 teksten volgens de schoolboeknorm (s-norm) en de taalwetenschappelijke normen (t-norm), van minder voorkomend naar veel voorkomend (volgens de schoolboeknorm).

schoolboeknorm 3 (foutieve) tautologieën aangetroffen, tegenover 42 congruentiefouten. Analyse volgens de taaladviesnorm leverde maar 1 stijlverslappende tautologie op, tegenover 35 congruentiefouten. In totaal werden de vijf onderzochte fouten volgens de schoolboeknorm samen precies 100 keer aangetroffen, volgens de taaladviesnorm was dat 57 keer. Een opmerkelijke conclusie is dat docenten die leerlingenteksten nakijken volgens de normen van (bijvoorbeeld) *Nieuw Nederlands of Op Niveau*, veel meer fouten zullen aanstrepen dan de docenten die de tek-

sten nakijken volgens de aanwijzingen van de *Schrijfwijzer* of van *Genootschap Onze Taal*.

Welke fouten maken leerlingen nog meer?

De conclusie van Steenbakkers et al. (2021) is dat de gangbare modules correct formuleren gebrekkig aansluiten bij de formuleerproblemen van de leerlingen die deze modules volgen. Er wordt in de modules relatief veel aandacht besteed aan weinig frequente fou-

Andere formuleerfouten ²	Gemiddeld per tekst (SD)	Gemiddeld per 100 woorden (SD)	Aantal (% van andere formuleerfouten)
Dubbel voorzetsel	0,09 (0,36)	0,02 (0,09)	11 (0,85)
Ongepaste woorden	0,09 (0,38)	0,02 (0,09)	11 (0,85)
Foutief gebruik van lidwoord	0,10 (0,32)	0,24 (0,08)	12 (0,93)
Weggelaten voegwoord/voorzetsel	0,22 (0,47)	0,05 (0,11)	27 (2,10)
Dubbele punt/puntkommafout	0,22 (0,63)	0,05 (0,15)	28 (2,17)
Ontspoorde zin	0,50 (0,80)	0,12 (0,19)	63 (4,89)
Foutief voegwoord/voorzetsel	0,97 (1,17)	0,23 (0,27)	121 (9,39)
Gesproken taal	0,98 (1,72)	0,22 (0,36)	123 (9,55)
Vraagtekenfout	1,12 (1,50)	0,28 (0,53)	140 (10,87)
Incorrect woordgebruik	1,47 (1,77)	0,34 (0,41)	184 (14,29)
Overtollig lidwoordgebruik	2,18 (3,39)	0,51 (0,80)	273 (21,20)
Foutief kommagebruik	2,36 (2,60)	0,56 (0,60)	295 (22,90)
Totaal	N/A	N/A	1288 (100)

Tabel 3. Absolute en relatieve frequentie van andere formuleerfouten in de 125 teksten, van minder voorkomend naar veel voorkomend

ten, zoals foutief beknopde bijzinnen. Dit onderzoek geeft aanleiding om te veronderstellen dat leerlingen vooral veel *andere* fouten maken, die niet in schoolboeken worden behandeld. Het onderzoek van Van Rij et al. (2022) draagt op dit punt nieuwe informatie en inzichten aan. Tabel 3 geeft een overzicht van andere formuleerfouten en hun voorkomen (zie bijlage 1 voor voorbeelden). Uit tabel 3 blijkt onder meer dat de meest voor-

komende andere formuleerfouten kommafouten zijn, op de voet gevolgd door overtollig lidwoordgebruik, incorrect woordgebruik en fouten met vraagtekens (bijvoorbeeld een vraagzin eindigen met een punt, of een mededelende zin eindigen met een vraagteken). Het leeuwendeel van de formuleerfouten van leerlingen zit in deze categorie van andere formuleerfouten, en niet in de categorie van de standaardformuleerfouten.

Andere bevindingen uit de recente onderzoeken

Modules correct formuleren geven de indruk dat het benoemen van formuleerfouten een betrekkelijk eenvoudige en eenduidige activiteit is. De voorbeeld- en oefenzinnen sluiten in schoolboeken altijd goed aan bij de uitlegteksten. De werkelijkheid is weerbarstiger, zeker als het gaat om leerlingenteksten, die per definitie worden geschreven door taalleerenden. De beoordelaar van zulke teksten treft doorgaans een bont palet aan formuleringen aan. Bij een clustering aan formuleerproblemen, spellingproblemen en interpunctieproblemen binnen één zin of alinea, wordt het benoemen van de specifieke formuleerfouten een complexe zaak en soms ook een kwestie van interpretatie (Steenbakkers et al., 2021).

Schoolboeken maken geen onderscheid tussen formuleerfouten (zoals incongruenties) en formuleerverschijnselen (zoals tangconstructies). Formuleerverschijnselen zijn strikt genomen niet fout te noemen, maar wel kunnen ze storend werken of een goed begrip van de tekst belemmeren. Bij het evalueren van een pleonasme of tangconstructie moeten schrijfdoel, beoogd publiek en context worden meegewogen. Een voorbeeld: in een voorlichtende tekst over het introductiekamp, met enthousiasmeren als schrijfdoel, schreef een leerling: *In de eerste schoolweek zal uw zoon/dochter verplicht mee moeten doen aan het introductiekamp.* Deze ‘dubbelop-formulering’ is ongelukkig, gezien het enthousiasmerende doel van de tekst. Maar vervolgens treft de analist in een betogende tekst de volgende zin aan: *In dit plan zou elke leerling één uur langer na de reguliere lessen verplicht moeten blijven om huiswerk te maken onder begeleiding.* In deze tekst is het pleonasme functioneel en geslaagd, omdat de schrijfpdracht was de schoolleiding ervan te overtuigen dat een verplicht huiswerkuur geen goed idee is. De toevoeging van *moeten* onderstreept hier

het verplichte karakter, ook al is er bij een verplichting altijd sprake van *moeten* en zou de constructie volgens de strikte schoolboeknorm afgekeurd worden.

Steenbakkers, Stukker en De Glopper (2021) opperen, in navolging van Schuurs (1990), dat nogal wat formuleerfouten die leerlingen maken niet het gevolg lijken te zijn van een gebrek aan kennis, maar van een (tijdelijk) gebrek aan aandacht. Zij geven bij congruentiefouten voorbeelden als deze: (1) *Verder gaat er nog drie enthousiaste (en echt niet enge) bovenbouwleerlingen mee.* (2) *Zouden we zeggen dat die jongens gewoon pech heeft en zich aan moet passen, of zouden we hem overplaatsen naar de meisjesklas?* De indruk dat nogal wat formuleerfouten te wijten zijn aan een gebrek aan aandacht, wordt gesterkt door de andere formuleerfouten die leerlingen veel maken (zie tabel 3): op grond van de referentieniveaus zouden we verwachten dat veel van deze fouten niet meer gemaakt worden in klas vwo 4.

Aanpassing van inhoud en didactiek

Uit de eerdere en de recente onderzoeken blijkt dat vo-leerlingen veel formuleerfouten maken. Modules correct formuleren zijn gericht op het voorkomen van zulke formuleerfouten, maar de twee meest recente onderzoeken laten zien dat de aansluiting tussen de leerstof en de formuleerfouten van leerlingen gebrekkig is. Veel formuleerfouten die in de midden- en bovenbouw aan bod komen, komen maar (heel) weinig voor in leerlingenteksten, en omgekeerd komen formuleerproblemen die juist wél frequent voorkomen níet aan bod. Het is daarom niet te verwachten dat de gangbare modules, waarin standaardformuleerfouten worden bevraagd in losstaande zinnen, veel bijdragen aan de schrijfvaardigheid van leerlingen. Hetzelfde kan gezegd worden voor traditioneel grammaticaonderwijs dat ten dienste staat van cor-

rect formuleren. Internationale (meta)studies wijzen uit dat gedecontextualiseerd grammaticaonderwijs geen positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen (Andrews, 2010; Myhill, 2016). Er is geen reden om te veronderstellen dat dit voor het schoolvak Nederlands anders is.

Zouden we lessen in (correct) formuleren daarom niet gewoon afschaffen? Dat lijkt desondanks geen goed idee. De vijf besproken onderzoeken laten immers ook zien dat leerlingen in het voortgezet onderwijs veel grammaticale en lexicale fouten maken. Dat alleen al legitimeert aandacht voor formuleren in de les. Docenten Nederlands strepen dergelijke fouten ook (terecht) aan in leerlingenteksten. Leerlingen zouden wat ons betreft een dieper begrip moeten hebben van stijl- en formuleerverschijnselen, ook (maar niet uitsluitend) om te kunnen begrijpen waarom bepaalde formuleringen in hun teksten worden afgekeurd. Daarvoor zijn grammaticaal inzicht en metalinguïstische kennis nodig. Leerlingen hebben niet alleen onbewuste kennis (*tacit knowledge*) van taal nodig, maar ook expliciete kennis om gesprekken te kunnen voeren over correcte, sterke en ontsproorde formuleringen (Myhill, 2016; Watson & Newman, 2017). Deze kennis moet in de les worden aangeleerd. De vraag welke kennis behulpzaam is om formuleerfouten te begrijpen en te verbeteren, kan op basis van de hier gepresenteerde onderzoeken beter worden beantwoord. Een havo4-leerling hoeft niet te weten wat een foutieve inversie is, maar wel is het zinvol dat die leerling concepten als coherentie, verwijzing, antecedent en congruentie begrijpt – en ermee kan werken. Het is niet wenselijk (en ook niet realistisch) om modules (correct) formuleren af te schaffen, maar wel kunnen ze worden bijgesteld. De besproken onderzoeken leveren gegevens op waarmee de modules kunnen worden afgestemd op de formuleernoden van leerlingen. Deze inhoudelijke bijstelling kan

worden gecombineerd met een didactische aanpassing. Formuleeronderwijs zou, in lijn met recente vernieuwingsvoorstellen voor het schoolvak Nederlands, kunnen inzetten op *bewuste taalvaardigheid* (Meesterschapsteams, 2018). Met name in Engelstalig L1-onderwijs is ervaring opgedaan met grammaticadidactiek die zich richt op bewustwording bij formuleren en schrijven (*grammar for writing*). Deze taaldidactiek legt verbindingen tussen grammaticale en metalinguïstische concepten en de formuleerbehoefte van leerlingen. Ze is er tevens op gericht om leerlingen te laten nadenken over de effecten van hun formuleringen. Onderzoeken rapporteren dat *grammar for writing* positief effect heeft op schrijfvaardigheid van leerlingen (Myhill, Jones, Lines & Watson, 2012).

Ontwerpprincipes voor betekenisvol formuleeronderwijs

Nieuwe modules (correct) formuleren zouden zich niet moeten richten op vermeende formuleerproblemen maar op reële formuleerproblemen; bovendien kunnen ze bijdragen aan de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid. De volgende ontwerpprincipes dragen daaraan bij.

1. Betekenisvol formuleeronderwijs onderscheidt hoogfrequente formuleerproblemen (zoals verwijsproblemen) van laagfrequente formuleerproblemen (zoals foutief beknopte bijzinnen). De hoogfrequente formuleerproblemen verdienen veruit de meeste aandacht, omdat kennis daarvan de leerlingen direct verder helpt bij verzorgd schrijven. Het ligt voor de hand om de hoogfrequente formuleerproblemen vanaf de onderbouw aan bod te laten komen. Ze kunnen steeds verder verdiept worden in de bovenbouw. Op basis van de hiervoor besproken onderzoeken noemen

- we vijf manifeste problemen: (a) verwijzproblemen (onjuiste, vage of ontbrekende verwijzingen); (b) ontspoorde lange zinnen (deelzinnen sluiten niet op elkaar aan, de informatie is onjuist of onhandig geordend); (c) losstaande zinsgedeelten; (d) incorrect woordgebruik en gesproken taal; (e) congruentiefouten. Kennis over deze veel voorkomende fouten helpt leerlingen bij revisie van (hun) teksten en ze draagt bij aan evaluatieve gesprekken over wat er goed en fout is gegaan bij het schrijven van teksten. Belangrijk daarbij is dat leerlingen gaan ervaren wat het effect van (bijvoorbeeld) ontspoorde lange zinnen is op de begrijpelijkheid van een tekst(gedeelte).
2. Formuleerproblemen worden zoveel mogelijk in context aangeboden en besproken. Dit tweede principe vloeit voort uit het eerste: coherentieproblemen bijvoorbeeld worden pas zichtbaar door complete alinea's of teksten in ogenschouw te nemen. Bovendien: specifieke tekstgenres brengen specifieke formuleeruitdagingen met zich mee. Bij het schrijven van een handleiding is gebruik van de gebiedende wijs relevant; bij het schrijven van een recensie gaat het om manieren om informerende en overtuigende formuleringen te combineren. Betekenisvol formuleeronderwijs verbindt metalinguïstische concepten aan de retorische uitdagingen die tekstgenres met zich meebrengen (Myhill, 2016). Ook in een derde opzicht kan formuleeronderwijs worden gecontextualiseerd. Correct formuleren moet worden verbonden met andere schrijfvaardigheden, met name correct interpungeren. De twee vaardigheden hangen immers met elkaar samen. Ook in hogere klassen moet aandacht besteed worden aan elementaire noties zoals vraagtekengebruik, omdat die ook in de bovenbouw nog vaak misgaan (Van Rijj et al., 2022).
 3. Betekenisvol formuleeronderwijs besteedt expliciet aandacht aan de transfer van (formuleer)kennis naar het schrijven van teksten en het laat leerlingen oefenen met revisie van (hun) teksten. In revisiefasen kunnen leerlingen slordigheden, die onvermijdelijk ontstaan in schrijfprocessen, leren herstellen. Veel aandacht voor formuleernormen tijdens het formuleerproces kan cognitieve overbelasting veroorzaken (Flower & Hayes, 1981). Een gerichte inzet op taalverzorging is wel zinvol tijdens de revisiefasen. Betekenisvol formuleeronderwijs draagt eraan bij dat leerlingen hun kennis bewust en op de juiste momenten leren inzetten.
 4. Formuleren van leerlingen worden betrokken bij uitleg en oefeningen. Dit maakt de lesstof voor leerlingen herkenbaar en bevordert de transfer van hun formuleerkennis naar het schrijven van betere teksten. Bovendien biedt deze manier van werken docenten en schoolboekauteurs een 'reality check'. Want wanneer het onmogelijk is om in een corpus van leerlingenteksten voorbeelden van een bepaald formuleerprobleem te identificeren, is het de vraag of dit probleem thuishoort in formuleeronderwijs dat zich richt op de reële formuleernoden van leerlingen.
 5. Formuleerfouten (bijv. incongruenties) en formuleerverschijnselen (bijv. pleonasmen) worden van elkaar gescheiden. Het gaat immers om verschillende zaken en om verschillende beoordelingswijzen. Bij een formuleerfout is er sprake van een schending van een grammaticale of lexicale norm. Bij een formuleerverschijnsel is het de vraag of de gekozen formulering passend is bij tekstdoel, tekstgenre en leespubliek. De docent moet leerlingen daarbij dus vooral leren om een goede afweging te maken: is een pleonasme in deze context stijlverzwakkend of stijlversterkend? Formuleerverschijnselen kun-

- nen alleen worden afgekeurd binnen een gegeven context; formuleerfouten worden categorisch afgekeurd. Betekenisvol formuleeronderwijs neemt daarmee afscheid van een eenzijdig prescriptieve benadering. Wanneer leerlingen ook onderzoekend leren kijken naar formuleerverschijnselen, ontstaat er 'vrije ruimte' om een eigen visie op (hun) schrijftaal te ontwikkelen. Kennis van formuleerverschijnselen zoals tautologie en tangconstructie is niet per se nuttig in het kader van betere schrijfvaardigheid: de recente onderzoeken laten zien dat ze nauwelijks problemen opleveren in leerlingenteksten. Deze formuleerverschijnselen worden allereerst besproken in het licht van taalbeschouwing en taalbewustzijn. Kennis van formuleerverschijnselen helpt leerlingen om opvallende formuleerkeuzes in eigen en andermans teksten te herkennen, evalueren en waarderen.
6. De formuleernormen die in vernieuwde modules worden gepresenteerd, moeten aansluiten bij de normen zoals gepresenteerd in de gezaghebbende taaladviesliteratuur. Op dit moment bestaan er grote verschillen tussen schoolboeken en de taaladviesliteratuur (Van Wingerden, 2017; Salemans, 2021). De normverschillen leiden tot aanzienlijke verschillen in foutidentificaties (zie tabel 2). Zulke verschillen kunnen verwarring oproepen bij leerlingen en docenten. Het is bovendien onwenselijk dat leerlingen nu in taalvaardigheidstoetsen verplicht formuleringen moeten verbeteren die acceptabel en soms zelfs te prefereren zijn volgens gezaghebbende taaladviesliteratuur (zie Bijlage 2). Verder zouden leerlingen in de bovenbouw havo/vwo moeten leren om adequaat om te gaan met taaladviesbronnen, in geval van taaltwijfel (Wijnands, Van Rijj & Coppen, 2021). Deze vaardigheid sluit aan bij het ontwikkelen van bewuste taalvaardigheid.

Discussie

Nieuwe modules zouden volgens ons moeten inzetten op reële formuleerproblemen. Dat maakt de leerstof meer herkenbaar en vermoedelijk meer betekenisvol voor leerlingen. Zo'n vernieuwing is gewenst, maar ze is geen sinecure. We noemen twee belemmerende factoren.

1. Docenten Nederlands hebben wellicht meer kennis en kunde nodig om formuleerproblemen op de nieuwe manier te doceren, en wellicht ook een andere attitude (wat minder prescriptief). De gangbare oefen- en toetszinnen zijn altijd óf goed óf fout, de grijstinten worden vermeden. Deze werkwijze biedt de (comfortabele) illusie dat stijl een kwestie van goed of fout is, maar daarmee wordt geen recht gedaan aan hoe stijl écht werkt.
2. Een aantrekkelijk aspect van de gangbare lespraktijk is dat formuleerfouten eenduidig geoefend en getoetst kunnen worden. Een nieuwe aanpak vraagt om nieuwe uitlegteksten, oefeningen en toetsen. Belangrijk is dat de nieuwe modules de docenten niet opzadelen met meer voorbereiding- en correctietijd.

De recente studies van Van Rijj et al. (2022) en Steenbakkers et al. (2021) hebben nieuwe informatie aangedragen over formuleerfouten in teksten van leerlingen. Nieuwe kennis roept ook nieuwe vragen op. We sluiten daarom af met aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

1. Er is weinig bekend over de formuleervaardigheden van vmbo-leerlingen. Ook het formuleeronderwijs op vmbo-niveau is nauwelijks onderzocht. Het is gunstig als de formuleervaardigheden van vmbo-leerlingen en het formuleeronderwijs op vmbo-niveau bij nieuw onderzoek worden betrokken.
2. Een nieuwe aanpak voor formuleeronderwijs zou empirisch onderzocht moeten

worden. Een belangrijke vraag: wat zijn de effecten van dergelijk formuleeronderwijs op de kwaliteit van leerlingenformuleringen en leerlingenteksten? Op basis van effectonderzoek kan formuleeronderwijs worden doorontwikkeld.

3. Er is inmiddels aardig wat bekend over de syntactische kenmerken van teksten van Engelstalige L1-leerders, maar we weten nog weinig over de syntactische kenmerken van teksten van Nederlandstalige L1-leerders in het voortgezet onderwijs (Van Rijt et al. 2021). Wel zijn de syntactische kenmerken van leerlingenteksten van groep 5 en groep 8 onderzocht door Van Til et al. (2014); we weten dus (enigszins) hoe de zinsbouw van basisschoolleerlingen zich in de loop der jaren ontwikkelt. Voor het voortgezet onderwijs is zulk systematisch onderzoek er niet. Voor schrijf- en formuleeronderwijs is het gunstig als dit onderzoek er wel komt. Twee vragen liggen wat ons betreft dan voorop: Hoe ontwikkelen zinsbouw en woordgebruik zich in de loop der jaren? Wat is de relatie tussen het gebruiken van bepaalde syntactische structuren en tekstkwaliteit? Recentelijk is naar die laatste vraag een eerste onderzoek gedaan. Dit onderzoek wees uit dat het gebruik van finiete bijzinnen en de afwisseling van bijvoeglijke bijzinnen en gewone bijzinnen lijkt te correleren met tekstkwaliteit van betogende teksten van vwo 4-leerlingen, maar onduidelijk is of die correlaties ook gevonden worden bij andere tekstsoorten en jaarlagen (Van Rijt et al., 2021).

Stijlanalytisch onderzoek, gericht op wat verkeerd én goed gaat, kan eraan bijdragen dat formuleeronderwijs beter kan worden afgestemd op het voorkomen van formuleerfouten van leerlingen én op het (verder) ontwikkelen van hun formuleerdeugden. Daarvoor is natuurlijk ook nodig dat docen-

ten Nederlands, lerarenopleiders en methodeschrijvers kennisnemen van de uitkomsten van stijlanalytisch onderzoek. We hopen en verwachten dat dit artikel hieraan een bijdrage levert.

NOTEN

1. De gegevens in tabel 2 zijn omwille van de vergelijkbaarheid met de Tabellen 1 en 3 op een andere manier gepresenteerd dan in het artikel van Steenbakkers et al. (2021).
2. Sommige items in tabel 3 zijn op zich geen formuleerfouten, maar ze raken wel aan formuleren en formuleerproblemen.

LITERATUUR

- Andrews, R. (2010). Teaching sentence-level grammar for writing: the evidence so far. In T. Locke (Ed.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp. 91–108). Routledge.
- Gein, J. van de. (2012). Taal op klompen. Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 13(4), 22–30.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3–30). Erlbaum.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). *Visie op de toekomst van het schoolvak Nederlands*. Opgehaald op 6 maart 2019, van <https://nederlands.vakdidactiek.nl/>.
- Myhill, D. (2016). The effectiveness of explicit language teaching: Evidence from the research. In: M. Giovanelli & D. Clayton (Eds.) *Linguistics and the Secondary English Classroom* (pp. 36–49). Routledge.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic

understanding. *Research Papers in Education* 27(2), 139–166.

- Pander Maat, H., Raaijmakers, K., Vermeulen, D., & Gloppe, K. de (2019). Tekstkenmerken en tekstkwaliteit van leerlingenteksten: een annotatiestudie. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 41(2), 331–361.
- Rijt, J. H. M. van, Broek, B. van den, & Bergh, H. van den (2022). Refocusing writing style education? Relationships between stylistic lapses and the quality of Dutch secondary school students' argumentative texts. *Journal of Writing Research*, 13(3), 415–446.
- Rijt, J. H. M. van, Broek, B. van den & De Maeyer, S. (2021). Syntactic predictors for text quality in Dutch upper-secondary school students' L1 argumentative writing. *Reading and Writing* 34, 449–465.
- Salemans, B. (2021). Wie bepaalt wat ongrammaticaal is bij het centraal examen? Opgehaald op 10 november 2021, van <https://neerlandistiek.nl/2021/04/wie-bepaalt-wat-ongrammaticaal-is-bij-het-centraal-examen/>
- Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Universiteit Twente (dissertatie)
- Steenbakkers, J., Stukker, N., & Gloppe, K. de. (2021). Formuleerproblemen in leerlingenwerk en schoolboeken Nederlands: een onderzoek naar de aansluiting tussen de leerstof en de leerproblemen van leerlingen. *Pedagogische Studiën* 98(1), 27–45.
- Til, A. van, Weerden, J. van, Hemker, B., & Keune, K. (2014). *Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis- en speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO*. Cito.
- Watson, A., & Newman, R. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language Awareness* 26(4), 381–398.

Wingerden, W., van. (2017). 'Maar zo heb ik het geleerd!' *De waarheid achter 50 taalkwesties*. Van Dale Uitgevers.

- Wijnands, A., Rijt, J. van, & Coppen, P-A. (2021). Learning to think about language step by step. A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness* 30(4), 317–335.

Jeroen Steenbakkers is lerarenopleider Nederlands op de Hogeschool Windesheim. Met een lerarenbeurs van Dudoc-Alfa doet hij onderzoek naar de pedagogiek en didactiek van formuleer- en schrijfstijlonderwijs. E-mail: j.steenbakkers@windesheim.nl

Jimmy van Rijt is lerarenopleider Nederlands en universitair docent bij het Tilburg Center of the Learning Sciences van Tilburg University. E-mail: J.H.M.vanRijt@tilburguniversity.edu

Veerle Baaijen werkt als universitair docent Taalbeheersing van het Nederlands bij de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: v.m.baaijen@rug.nl

Ninke Stukker werkt als universitair docent en onderzoeker bij de leerstoelgroep Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: n.m.stukker@rug.nl

Kees de Gloppe werkt als hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: c.m.degloppe@rug.nl

BIJLAGE 1

Voorbeelden van andere formuleerfouten (cf. Tabel 3) – voor meer details, zie Van Rijt et al., 2022. Onderstrepingen geven aan waar de fout gelokaliseerd is.

Ongepaste woorden	Dus als de 16-jarige gaan stemmen wordt dit hele land <u>vervloot</u> door imbielen die gaan stemmen.
Gesproken taal	Of ze <u>nou</u> een telefoon of een laptop van iemand anders lenen of dat ze met een een of andere app komen, hun ouders komen er toch niet achter.
Incorrect woordgebruik	Kinderen kunnen tegenwoordig ALLES online vinden zonder ook maar enige verantwoording af te staan. Ik vind dit een <u>abominabel</u> geval
Foutief kommagebruik	Het stemmen is een groot ding in Nederland, we zijn vrij om onze eigen mening te uiten en de meeste doen dit dan ook met een kruisje in een stemhokje.
Vraagtekenfouten	Wat voor partij en mensen zouden voor jou de beste maatregelen treffen.
Fouten tegen dubbele punten of puntkomma's	Mijn stelling is ouders hoeven niet altijd mee te kijken met het internetgedrag van hun kinderen.
Overvloedig lidwoordgebruik	Ten eerste hebben kinderen ook recht op privacy, ook als het hun ouders zijn. <u>De</u> kinderen praten soms over dingen die zij niet met hun ouders willen bespreken en als <u>de</u> ouders deze geheimen of acties uitvinden kan dat de relatie tussen de ouders en het kind verslechteren.
Weggelaten voorzetsel of voegwoord	Dit heeft zijn <u>voordelen</u> , <u>het</u> opzoeken van informatie via internet voor bijvoorbeeld een spreekbeurt.
Foutief voorzetsel/voegwoord	Als ouders mee zouden kunnen kijken zouden ze hiervan op de hoogte zijn en hun kind kunnen behoeden <u>van</u> eventuele gevaarlijke of ondoordachte situaties.
Dubbel voorzetsel	<u>Over</u> sommige onderwerpen praat een kind liever niet <u>mee</u> met zijn ouders maar wel op het internet.
Ontspoorde zinnen	Stel je eens voor alles wat je op het internet doet, bijv. WhatsAppen met iemand die je leuk vindt <u>dat jouw ouders dit allemaal lezen en alles over je weten</u> .

BIJLAGE 2

Voorbeelden van formuleringen die volgens de schoolboeknorm wel, en volgens de taaladviesnorm niet fout zijn. Voor toelichting en meer voorbeelden, zie Steenbakkers et al., 2021. Onderstrepingen geven aan waar de fout gelokaliseerd is.

Congruentie	Een aantal meisjes in de klas <u>gaven</u> aan het ook prettiger te vinden om individueel te mogen werken en niet goed te zijn in plannen en een paar jongens vertelden dat ze graag samenwerken, omdat ze zich er dan veel meer in verdiepen en er meer plezier in hebben.
Samentrekking	Er is een geweldige disco voor de echte <u>feestbeesten</u> , [\emptyset] <u>leuke games</u> in klaslokalen als je fan bent van spelletjes en je hoeft je geen zorgen te maken over het voedsel.
Beknopte bijzin	<u>Zoals vermeld op de open dag</u> gaat uw kind in de eerste week van het schooljaar op introductiekamp.
Dubbelop (pleonasme en tautologie).	In dit plan zou elke leerling <u>één</u> uur langer na de reguliere lessen verplicht mee <u>moeten</u> blijven om huiswerk te maken onder begeleiding.