

Fout of stijlfiguur? Onderzoek naar schrijfstijlonderwijs

JOY DE JONG

Steenbakkers, J. (2023). *Speelse toewijding: een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Rijksuniversiteit Groningen. 341 blz. isbn 978 94 646 9268 6

Het Dudoc Alfa-programma heeft weer een proefschrift opgeleverd waarin nieuw onderwijsmateriaal is ontwikkeld en geëvalueerd, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Auteur Jeroen Steenbakkers was tot medio 2021 docent Nederlands in het VO en werd daarna lerarenopleider aan Hogeschool Windesheim in Zwolle. In zijn dissertatie richt hij zich op formuleeronderwijs. De inhoud en didactiek daarvan wordt in het voortgezet onderwijs vooral bepaald door wat er in veelgebruikte onderwijsmethodes aan de orde komt. Steenbakkers komt met alternatieven die niet alleen beter aansluiten bij de werkelijke schrijfproblemen van leerlingen maar ook leiden tot meer stijlbewustzijn. Een uitdrukkelijk pedagogisch perspectief op schrijfonderwijs verrijkt zijn ontwerp. Daarmee wordt het een onderzoek vanuit een specifieke visie op onderwijs waarbij niet alleen kwalificatie en socialisatie, maar ook 'subjectificatie' of persoonsvorming een doeldomein is. Inspiratie hiervoor vindt Steenbakkers bij de pedagogen Gert Biesta en bij Jan Masschelein en Maarten Simons.

De centrale vraag is: 'Hoe kunnen docen-

ten Nederlands aan de hand van lessen formuleren en schrijfstijl bewuste formuleervaardigheden stimuleren, toegespitst op de klassen 3 en 4 havo/vwo?' (p. 32). Het onderzoek heeft een hybride karakter door de combinatie van tekstanalyse, expertconsultaties, theoretische verdiepingen en, tot slot, ontwerp en evaluatie van een nieuwe lessenserie Schrijfstijl.

Na een inleiding over problematische taal- en schrijfvaardigheid van jongeren, bespreekt Steenbakkers in hoofdstuk 2 de elementen en achtergronden van het huidige formuleeronderwijs in Nederland. Zijn eerste vraag is: voor welke fouten wordt op welke manier lesstof aangeboden in 3 en 4 havo/vwo? Dat lijkt vooral ingegeven door wat bestaande methodes aanbieden. Het huidige formuleeronderwijs is gericht op het ontdekken en verbeteren van formuleerfouten in los aangeboden zinnen, zonder functionele context. De 'stijlfouten' die in de schoolboeken worden afgekeurd, vergelijkt Steenbakkers met normen van gerenommeerde taalwetenschappers als Jan Renkema en experts van *Onze Taal*. Een voorbeeld hiervan: volgens de schoolboeken is een persoonsvorm bij 'een aantal' altijd enkelvoud terwijl er volgens taaladviesnormen ook een meervoud op kan volgen. Er is, al is dat subtiel, een betekenisverschil tussen 'een aantal mensen zijn' en 'een aantal mensen is'. Steenbakkers concludeert:

'Leerlingen moeten als gevolg daarvan in oefeningen en toetsen formuleringen verbeteren die in hun taalwerkelijkheid probleemloos voorkomen en die als acceptabel of correct worden beoordeeld door gezaghebbende taaladviesboeken' (p. 55).

De tweede vraag in dit hoofdstuk is: welke fouten worden feitelijk gemaakt door leerlingen? Corpusonderzoek van 200 teksten laat zien dat een flink aantal van de geoefende formuleerfouten niet of nauwelijks voorkomen in teksten die leerlingen schrijven voorafgaand aan de formuleerlessen. Met die fouten oefenen lijkt dus niet echt nodig; die tijd kan beter besteed worden. De conclusie van Steenbakkers is dan ook dat het formuleeronderwijs niet zozeer méér aandacht moet krijgen, maar andere aandacht.

Vervolgens werkt Steenbakkers zijn pedagogische visie uit. In navolging van Biesta gaat hij uit van drie mogelijke onderwijsdoelen waarmee de *pedagogische gerichtheid* beschreven kan worden. Goed onderwijs in engere zin bereikt twee doelen: kwalificatie en socialisatie. Kwalificatie verwijst naar de kennis, vaardigheden en houdingen waarmee leerlingen worden *toegerust voor de maatschappij en de arbeidsmarkt* en socialisatie betekent dat *bestaande tradities, praktijken en culturen* worden overgedragen. Een derde doel zorgt volgens Biesta pas voor goed onderwijs in bredere zin: subjectificatie of persoonsvorming. Steenbakkers beschrijft vervolgens in welke mate de pedagogische gerichtheid, met name het vormingsaspect, terug te zien is in het huidige formuleer- en schrijfstijlonderwijs. Hij evalueert dat aan de hand van vijf "parameters van pedagogische gerichtheid". Documentanalyse, praktijkobservaties en focusgroepen leiden tot de conclusie dat die pedagogische gerichtheid gering is. Zowel kerndoelen als schoolcurricula richten zich op kwalificatie en socialisatie. In de lessen leidt dat volgens

Steenbakkers vaak tot *complexiteitsreductie en risicomijding* waardoor er weinig of geen ruimte ontstaat voor leerlingen om zichzelf te vormen (subjectificatie) als formuleerder: "Het gangbare leerstofaanbod en de presentatie daarvan reduceren mogelijkheden van leerlingen om een eigen visie te ontwikkelen ten aanzien van (hun) schrijfstijl, terwijl de curriculumonderdelen (correct) formuleren en schrijfstijl daartoe wel mogelijkheden bieden" (p. 81).

In de volgende hoofdstukken meandert Steenbakkers richting zijn nieuwe lessenreeks voor formuleren en schrijfstijl die in het laatste hoofdstuk geëvalueerd wordt. Daarbij duizelt het me soms van de rijtjes, hoe relevant ze elk voor zich ook zijn. De vijf parameters van pedagogische gerichtheid uit hoofdstuk 3 worden gevolgd door zes ontwerpprincipes voor betekenisvol formuleeronderwijs, zes didactische ontwerpprincipes voor betekenisvol schrijfstijlonderwijs, zes pedagogische richtingaanwijzers voor goed schrijfstijlonderwijs, vijf antwoorden op de vraag wat de gewenste vernieuwing betekent voor het "doen en het zijn" (p. 127) van docenten Nederlands en vier ontwerpprincipes vanuit *grammar for writing* en onderbouwing daarvan.

Ter illustratie van de visie van Steenbakkers, licht ik de zes ontwerpprincipes voor betekenisvol formuleeronderwijs uit. Deze principes verhogen de kans dat formuleeronderwijs bijdraagt aan de bevordering van de schrijfvaardigheid van leerlingen. Principe 1 is dat het onderwijs meer aandacht besteedt aan hoogfrequente formuleerproblemen. Weinig voorkomende problemen behoeven minder aandacht. Ten tweede pleit Steenbakkers voor het aanbieden van formuleervraagstukken in context: niet in losse zinnnetjes maar in langere stukken (reële) tekst.

Het derde principe vraagt aandacht voor het schrijfproces. Dit haakt aan bij een ander

punt dat Steenbakkers al op pagina 16 noemt: met veel media-aandacht voor schrijfproblemen neigt men naar snelle actie en maatregelen zonder dat er werkelijk inzicht is in de aard en oorzaken van de problemen. Dit geldt ook voor formuleerproblemen; zelden wordt stilgestaan bij de oorzaken ervan. Steenbakkers noemt terecht dat een tekst schrijffouten of -ongelukkigheden kan bevatten doordat de schrijver de revisiefase niet goed heeft doorlopen. Dat leerlingen geen vaardige reviseerders zijn, vind ik niet verrassend. Reviseren is een deelactiviteit in een schrijfproces die vraagt om specifieke kennis en vaardigheden. Deze worden echter in het onderwijs niet vaak expliciet aangereikt en geoefend. Een wat ouder rapport van de onderwijsinspectie geeft aan dat op alle beoordeelde basisscholen schrijftaken op het gebied van formuleren herkenbaar zijn, maar op slechts 32% van de scholen geldt dat voor 'activiteiten op het gebied van reviseren' (Henkens, 2010, p. 21). Ook veel studenten zijn nog verrast als we ze leren dat het produceren van een goede tekst niet in een keer klaar is. Aandacht voor deelactiviteiten in een schrijfproces is onontbeerlijk om leerlingen te ondersteunen om vaardiger schrijvers te worden. Formuleerproblemen kunnen daarnaast ook het gevolg zijn van planningsproblemen van een leerling; die is bijvoorbeeld – om wat voor reden dan ook – te laat begonnen met een schrijfofdracht. Bijsturing en oplossingen zouden dan nog een andere richting op kunnen gaan dan beter leren reviseren.

Het vierde ontwerpprincipie is om te werken met leerlingteksten. Daarbij passen leerlingen de nieuwe kennis en vaardigheden direct toe op hun eigen werk en dat van klasgenoten. Wanneer ze alleen oefenen met losse zinnen uit een boek, is er minder kans dat er transfer van kennis optreedt naar eigen schrijfwerk. Ten vijfde pleit Steenbakkers voor een onderscheid

tussen formuleerfouten en formuleervervalselen (stijlvariatie). Dit komt ook naar voren in de prachtige vijfde stelling bij het proefschrift: 'Als Lieke Mulder (vwo-4) *vieze stank* schrijft is dat fout; als Lieke Marsman (Dichter des Vaderlands) *vieze stank* schrijft is dat een stijlfiguur.' Tot slot wijst hij op aansluiting bij de normen in gezaghebbende adviesliteratuur. Dat betekent dat leerlingen niet meer verplicht worden om in taaltoetsen fouten te verbeteren die volgens gezaghebbende taaladviezen wel acceptabel zijn.

Met deze pedagogische perspectieven en ontwerpprincipes is een lessenreeks voor 3 en 4 havo/vwo ontwikkeld en geëvalueerd. Het is een royale geste om de hele lessenreeks integraal op te nemen in het proefschrift; niet alleen als check op het onderzoeksproces maar ook als inspiratie voor docenten.

Bij het ontwerpproces zijn acht ontwikkeldocenten betrokken. Zij hebben meegedacht over de lessenreeks en de lessen ook uitgevoerd. Drie vakexperts hebben op verschillende momenten hun licht laten schijnen over de lessen en de evaluatie ervan. De nieuwe lessenreeks is in twee stappen ontwikkeld: in 2018-2019 is een pilot uitgevoerd en het jaar erop de verbeterde versie.

In de lessen is grammatica geïntegreerd in schrijven. Steenbakkers volgt hiermee de "Grammar for Writing pedagogy" (o.a. Myhill et al., 2013). Belangrijk daarin is dat leerlingen leren bewuste formuleerkeuzes te maken en deze te evalueren, dat ze zich bewust worden van impliciete kennis en dat ze hun formuleermogelijkheden uitbreiden doordat ze 'leren lezen met de schrijver in gedachten en ze leren schrijven met de lezer in gedachten' (p. 126). De reeks bestaat uit acht lessen waarin tien 'schrijfstijlstrategieën' aan de orde komen. Er zijn instructiefilmpjes op You Tube, introductieopdrachten, stukken nieuwe theorie, verwerkingsopdrachten en schrijfdossieropdrachten. De

tien schrijfstijlstrategieën hebben betrekking op passend, correct, duidelijk, aantrekkelijk en opvallend formuleren.

Gemeten is (1) hoe leerlingen de lessen waarderen, (2) hoe stijlbewustzijn is ontwikkeld en (3) welke stijlfenomenen in leerlingteksten zijn te herkennen. Hypotheses zijn dat die alle drie hoger scoren in de experimentele lessenreeks. Metingen zijn gestart in 2017-2018 bij zeven klassen van vier docenten die de 'gewone' formuleerlessen volgden (de controlegroep). Deze uitkomsten zijn vergeleken met die van vijf klassen die in 2019-2020 de nieuwe lessenreeks volgden. Bij beide groepen is een voor- en een nameting uitgevoerd. De waardering en het stijlbewustzijn zijn gemeten via vragenlijsten, deels via vragen naar self-efficacy (bijvoorbeeld 'Ik kan mooie zinnen formuleren') en deels via waarderingsvragen (bijvoorbeeld 'Ik vind stijlfouten interessant'). De resultaten bevestigen de hypothesen dat de nieuwe lessenreeks hoger gewaardeerd wordt dan de 'gewone' formuleerlessen en dat leerlingen in de experimentele conditie meer stijlbewustzijn hebben ontwikkeld dan leerlingen van de controlegroep.

Het meten van stijlfenomenen in teksten, de derde hypothese, ligt wat gecompliceerder. Het bleek lastig om betrouwbare scoring voor elkaar te krijgen. Van de tien gedoede stijlstrategieën konden er slechts drie betrouwbaar worden gecodeerd. Daarop scoren leerlingen in de experimentele groep significant hoger dan leerlingen in de controleconditie. Op zich is dat niet verrassend aangezien die strategieën niet worden aangeboden aan de controlegroep. Wel wordt hiermee duidelijk dat deze drie 'leerbaar' zijn en toegepast kunnen worden door leerlingen. De algehele effectiviteit van de lessenreeks is naar mijn mening hiermee nog niet voldoende aangetoond.

Het proefschrift van Jeroen Steenbakkers vind ik om verschillende redenen inspi-

rerend. Met zijn nadrukkelijke pedagogische visie op formuleeronderwijs opent hij de ogen voor een aantrekkelijker en relevanter aanbod. Ook de docenten met wie Steenbakkers in het kader van de focusgroep heeft gewerkt, blijken geïnspireerd te worden door de vragen die ze kregen (hoofdstuk 6). Voor een aantal docenten is het een eyeopener dat ze normaal gesproken bij de beoordeling van formulering en schrijfstijl alleen met aftrekpunten werken. Als leerlingen een fout maken, krijgen ze aftrekpunten, maar ze kunnen geen bonuspunten krijgen voor goede formuleringen. Bovendien realiseren de docenten zich dat ze bij het 'nakijken' vooral letten op fouten. Daar is immers de becijfering op gebaseerd. Een gemiste kans, vindt ook Steenbakkers, als je jongeren vaardiger en stijlbewuster wilt maken.

Jongeren stijlbewust en formuleervaardig maken lijkt mij een nuttig doel aangezien leerlingen zullen blijven schrijven: betogen, verslagen en beschouwingen maar later ook berichten, memo's, folders, webteksten en andere stukken voor een veelheid aan situaties en lezers. Het zal hen helpen om te weten welke aspecten van doel en doelgroep een rol spelen en welke keuzes er te maken zijn. Daarnaast is te verwachten dat het gebruik van kunstmatige taalmodellen als ChatGPT tot veranderingen in het onderwijs zal leiden. Schrijvers zullen vooral kritisch moeten beoordelen wat ze van de output van dergelijke programma's vinden. Kritische leesvaardigheid en stijlbewustzijn zullen daarvoor onontbeerlijk zijn.

We kunnen verwachten dat bewustzijn van stijl en stijlverschillen een goede voorbereiding is op het vervolgonderwijs - dat voor leerlingen van havo en vwo vaak het hbo of wo zal zijn. Leerlingen leren dan in het VO al dat niet overal op dezelfde manier geschreven wordt en ze zullen nieuwe genrekenmerken gemakkelijker als zodanig

kunnen identificeren. Een vraag hierbij is wel of het vervolgonderwijs keuzeruimte zal bieden zoals Steenbakkers voorstelt in zijn lessen. Illustratief hiervoor zijn de beoordelingscriteria die Bakker et al. (2023) opstellen voor schoolexamens academisch schrijven. Er zijn algemene stijlcriteria als passende woordkeus en passende toon, maar sommige genrespecifieke criteria zijn weer tamelijk strikt “De tekst is zoveel mogelijk in de actieve vorm geschreven; De woorden ik en wij worden niet gebruikt; De lezer wordt niet aangesproken” (Bakker et al., 2023, p. 20). Bijvoorbeeld over het al dan niet gebruiken van ik en wij in academische teksten zijn de meningen sterk verdeeld.

Het proefschrift roept naast de suggesties van de auteur, nog een aantal vragen op voor vervolgonderzoek. Leerlingen worden uitgenodigd om zich oordelen te vormen over bijvoorbeeld ‘de juiste toon’. In hoeverre leunen de lessen daarbij op het taalgevoel van leerlingen voor wie Nederlands de eerste taal is? Het onderzoek gaat uitdrukkelijk uit van een lessenreeks voor L1, maar in het VO zitten ook leerlingen voor wie Nederlands niet de eerste taal is; wat is het gevolg voor hen gezien de intuïtie waarop de lessenreeks een beroep doet? Mogelijk wordt dit taalgevoel ontwikkeld door de lessenreeks, maar er is ook een risico dat niet-moedertaalsprekers er moeite mee hebben. Welke beheersing is nodig om te kunnen ‘spelen’ (vergelijk de titel van het proefschrift) met schrijfstijl en zo ook te komen tot subjectificatie? Dit zou het onderzoeken waard zijn en ook relevante inzichten kunnen opleveren wanneer we de ideeën achter de stijllessen zouden willen doortrekken naar het hoger onderwijs, waar veel havo- en vwo-leerlingen terechtkomen. Zij zullen niet alleen nieuwe genres leren, maar een flink aantal van hen zal die beoefenen in een taal (Engels) die voor hen veelal niet de moedertaal is. Wat betekent

dat voor het onderwijs in *academic writing* of academisch schrijven? Is daarbij nog ruimte voor speelse toewijding? Hier ligt een interessante onderzoeks- en ontwikkeltaak voor docenten in het hbo en wo.

Tot slot. In het proefschrift wordt duidelijk hoe complex de vragen rond de bevordering van stijlbewustzijn en schrijfstijlvaardigheid zijn. De pedagogisch-didactische vraag is complex als we bijvoorbeeld kijken naar de vijfde pedagogische parameter de ‘mate van risico nemen’. Is het te doen voor docenten om het relatief veilige pad van vaststaande fouterkenning te verlaten en in plaats daarvan ruimte te bieden voor eigen inbreng en invloed van de leerlingen? Met name uit gesprekken in de focusgroepen wordt duidelijk dat docenten onderling nogal verschillen in de beoordeling van de schrijfstijl van de leerlingteksten. Laat je dit risico toe omdat smaken nu eenmaal verschillen of ga je toch op zoek naar een standaard of lat waarlangs schrijfstijl gelegd kan worden?

Ook een praktische vraag is complex: hoe zouden de inzichten en ideeën over de bevordering van stijlbewustzijn en formuleervaardigheid ook buiten het schoolvak Nederlands een plek kunnen krijgen? Voor docenten Nederlands is het door Steenbakkers voorgestelde onderwijs al nieuw, hoe lastig zal het dan zijn voor docenten van zaakvakken om aandacht te besteden aan stijlbewustzijn? En toch wil ik hier de mogelijkheid benoemen dat de ontwikkelde lessenreeks inspiratie kan geven voor de verdere ontwikkeling van Taalbewust of Taalontwikkeld Vakonderwijs (TVO, zie bijvoorbeeld Van Kruiningen, 2023, of de website van SLO). Als ook docenten van andere talen en andere zaakvakken met leerlingen kijken naar de verschillende stijlen van in dat vak relevante communicatie-uitingen, zou dat het stijlbewustzijn van leerlingen nog sterker kunnen vergroten.

LITERATUUR

- Bakker, C., Glopper, K. de, & Ravesloot, C. (2023). Schoolexamens academisch schrijven als voorbereiding op het hbo en wo. *Levende Talen Magazine*, 110(2), 16–22.
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2013). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47(2), 103–111.
- Kruiningen, J. van (2023). *In verband met taal: naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Joy de Jong werkt(e) als docent academisch schrijven aan verschillende universiteiten; momenteel die in Utrecht. Ze traint schrijfcoaches (peer tutors) en adviseert over didactiek van academisch schrijven (Universiteit Utrecht). Daarnaast verzorgt ze workshops en trainingen aan promovendi en begeleiders. Ze promoveerde op een onderzoek naar scriptiegesprekken. In 2011 verscheen *Handboek Academisch Schrijven* en in 2023 *Geef ze het nakijken* (met Jacqueline van Kruiningen); een boek over activerende feedback en schrijfbegeleiding.

E-mail: <j.c.dejong1@uu.nl>