
VAN SCHRIJFONDERWIJS NAAR SCHRIJF- VAARDIGHEIDSONDERWIJS

Mogelijkheden voor effectiever en efficiënter schrijfonderwijs

Marianne Overmaat

1 OVERBELASTING

In de periode dat ik op de middelbare school zat, was succes in het schoolvak Nederlands vooral een kwestie van algemene ontwikkeling en verbale intelligentie. Je kon het, of je kon het niet. Wie het kon, hoefde er als leerling nauwelijks iets voor te doen. En wie een klas vol leerlingen had die het konden (zoals 35 jaar geleden in de bovenbouw meestal het geval was) hoefde er als docent evenmin veel voor te doen. Niet meer dan enthousiast zijn voor het vak, of liever voor literatuur; taalvaardigheid stond nauwelijks op het programma.

Dat is veranderd. Anders dan zijn collega van 35 jaar geleden, is de huidige docent Nederlands overbelast. Deze overbelasting gaat samen met een andere opvatting over taalvaardigheid. In plaats van 'je kunt het of je kunt het niet', denkt men nu: 'oefening baart kunst'. Tekstverklaren leer je door teksten te verklaren, samenvatten door samenvattingen te maken, mondeling presenteren leer je door een spreekbeurt te houden, en het schrijven van teksten leer je door opstellen te maken. Al dat oefenen brengt veel beoordeel- en correctiewerk met zich mee en daarmee overwerk.

Onderzoek laat zien dat docenten Nederlands (in Nederland) inderdaad overbelast zijn, of in ieder geval beduidend meer werken dan waar zij voor worden betaald. Slechts 4% van de docenten ziet kans het werk te doen binnen de tijd die hoort bij de aanstelling. Een derde werkt alleen over tijdens bepaalde perioden, en bijna tweederde van de docenten geeft aan gedurende het grootste deel van het jaar over te werken. Dat overwerk neemt ook substantiële vormen aan. Gemiddeld werken docenten Nederlands in een doorsneeweek ongeveer 7 uur over en in een piekweek 15 uur. Het schooljaar blijkt 7 à 8 van deze piekweken te tellen.

Aan dat overwerk liggen uiteraard verschillende oorzaken ten grondslag, maar onvoldoende tijd voor voorbereiding en correctie scoort het hoogst. Schoolonderzoeken, onvoldoende tijd voor taakuren, problemen van leerlingen, vergaderingen en dergelijke spelen eveneens een rol, maar een veel kleinere.

2 DE MOGELIJKE ROL VAN SCHRIJFONDERWIJS IN DE OVERBELASTING

Het hierboven genoemde onderzoek is gedaan op verzoek van de sectie Nederlands van de VLLT (Vereniging van Leraren in Levende Talen) en de VDN (Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands), en werd gehouden onder docenten die lesgeven in 4 havo en in 5 vwo. Het had als doel na te gaan of een andere opzet van het schrijfonderwijs zou kunnen leiden tot een afname van de taakbelasting. Een van de vooronderstellingen bij deze opdracht is dat schrijfonderwijs een grotere aanslag doet op de tijd buiten de lesuren dan andere onderdelen van het taalonderwijs. Klopt deze veronderstelling?

Schrijfonderwijs neemt op zich geen grotere plaats in dan andere onderdelen. In 4 havo beslaat schrijfonderwijs 17% van de lesuren, in 5 vwo 22%. In beide gevallen komt dat neer op gemiddeld ruim een half uur per week, wanneer je uitgaat van 4 lesuren in 4 havo en 3 lesuren in 5 vwo. Een schrijfles blijkt evenmin veel aan voorbereidingstijd te kosten, in ieder geval niet meer dan de andere vakonderdelen. Slechts 5% van de docenten blijkt, ook vergeleken met andere vakonderdelen, veel tijd te besteden aan de voorbereiding van de schrijflessen. Winst valt er dus zeker niet te halen met een geringere voorbereidingstijd.

Wel met een minder tijdrovende manier van beoordelen. Voor meer dan driekwart van de docenten kost het nakijken van schrijftaken meer tijd dan het nakijken van taken bij andere vakonderdelen. Veel docenten geven bovendien veel schrijftaken op, namelijk gemiddeld 8 à 9 in het vooreindexamenjaar. Daarnaast beoordelen zij bovendien gemiddeld 6 à 7 taken als samenvattingen en boekverslagen of recensies mede als schrijftaken. Bij elkaar zijn dat 15 taken per jaar die als schrijfopdracht beoordeeld moeten worden.

Wanneer u nu nagaat dat een docent lesgeeft in gemiddeld 6 à 7 klassen van gemiddeld 25 leerlingen per klas, dan is duidelijk dat dit een enorme hoeveelheid nakijkwerk oplevert. Rekenen we 10 minuten per tekst (en dat lijkt me aan de krappe kant) dan kom ik uit op $6,5 \text{ (klas)} \times 25 \text{ (leerlingen)} \times 15 \text{ (taken)} \times 1/6 \text{ (uur)} = 406 \text{ uur}$, ofwel ongeveer 10 uur per schoolweek. Een fulltime docent heeft gemiddeld 24 lesuren en 4 taakuren en houdt precies die 10 uur over om uit te komen op een 38-urige werkweek. Overige werkzaamheden als lessen voorbereiden, vergaderen, sectieoverleg en contacten met individuele leerlingen, zouden dan moeten plaatsvinden in de 4,5 uur die vrijkomen door het verschil tussen 28 lesuren en 28 klokuren.

De conclusie lijkt me duidelijk: óf het aantal lesuren moet flink terug, óf docenten beperken drastisch de tijd die zij kwijt zijn aan het beoordelen. Op het eerste heb ik geen invloed; van de mogelijkheid van het tweede zal ik u proberen te overtuigen. Er is vrij veel onderzoek waaruit blijkt dat het voor de prestaties van de leerlingen vrijwel niet uitmaakt of de docent hun teksten nakijkt of niet

(Wesdorp 1983; Hillocks 1986). Of docenten de teksten nu van veel of weinig of geen commentaar voorzien, heeft vrijwel geen invloed op de volgende schrijftaken die de leerlingen maken.

3 HET SCHRIJFONDERWIJS IS INEFFICIËNT

Hoe komt dat? Naar mijn idee ligt dat aan de wat al te simpele opvatting over vaardigheidsonderwijs, namelijk 'al doende leert men'. In het genoemde onderzoek legde ik docenten de volgende beschrijving voor van het schrijfonderwijs:

Taalmethoden lijken uit te gaan van de veronderstelling: *'Schrijven leer je vooral door het schrijven van hele teksten en je verbetert je schrijffprestaties door de feedback die je van de docent krijgt'*. Deze veronderstelling is ook terug te vinden in de volgende praktijkbeschrijving:

Leerlingen krijgen (verspreid door het jaar) een aantal opdrachten om een complete tekst te produceren die vervolgens door de docent wordt beoordeeld. Bij de opdracht krijgen de leerlingen een aantal tips mee voor de stofvinding en ordening etc., die een vrijblijvend karakter hebben omdat er geen deelopdrachten aan verbonden worden. De leerlingen zijn betrekkelijk vrij in het kiezen van de tekstsoort (bijvoorbeeld betoog, beschouwing, verhaal) omdat er meestal geen aparte lessenseries zijn voor verschillende tekstsoorten of schrijftaken.

Er is geen duidelijke verbinding tussen het lees- en schrijfonderwijs: ook wanneer leerlingen vrij veel tekstanalyse krijgen, fungeren de te analyseren teksten zelden als model bij het zelf schrijven van een tekst. Evenmin is er een duidelijke verbinding met mondelinge taalvaardigheid of met het literatuuronderwijs.

Het zwaartepunt van het schrijfonderwijs ligt bij de beoordeling. Door aandacht te besteden aan een veelheid van aspecten als inhoud, opbouw, publieksgerichtheid, stijl, taalgebruik en spelling, bouwt de docent achteraf instructiemomenten in. Deze instructie is grotendeels individueel en gericht op toekomstige schrijftaken: herschrijfopdrachten beperken zich voornamelijk tot het verbeteren van taal- en spelfouten.

De beschrijving is afgeleid van al wat ouder praktijkonderzoek in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. Uit de antwoorden blijkt dat deze vorm ook in deze tijd en ook in de bovenbouw de doorsneepraktijk redelijk weer geeft. Van de respondenten kon 50% zich zonder meer verenigen met deze

beschrijving en 40% gaf aan schrijfonderwijs te geven dat slechts op onderdelen van deze praktijk afwijkt. Slechts 10% van de respondenten gaf aan in grote lijnen van de hier geschetste praktijk af te wijken.

Op grond van theorie en onderzoek mag verondersteld worden dat deze vorm weinig effectief is. Waarom is dat zo? Misschien kan ik dat duidelijk maken met een vergelijking. Stelt u zich eens voor dat u op dansles komt. U krijgt de opdracht een Engelse wals te dansen, maar het mag ook een tango of een quickstep zijn. Op de televisie heeft u waarschijnlijk al wel eens een paar uitzendingen wedstrijddansen gezien of misschien heeft de dansleraar wel een selectie op video getoond. U begeeft zich met uw partner op de dansvloer en achteraf krijgt u commentaar. 'U was behoorlijk uit de maat', zegt de dansleraar, 'en die stappen leken nergens op. Er zat ook geheel geen opbouw in uw dans en aan het slot zat u nog midden in een draai. Uw houding straalt onzekerheid uit, terwijl u van de andere kant uw partner over het parket sleurt. Zorg dat u er de volgende keer voor dat u met deze opmerkingen rekening houdt.' De dansleraar merkt vervolgens wel dat zijn leerlingen maar langzaam vooruitgaan. Hij voert het aantal sessies op en heeft het erg druk met commentaar leveren, al wordt hij daar wel erg moedeloos van.

Het zal iedereen duidelijk zijn dat dit niet de manier is om dansen te leren. Wie onder begeleiding een gecompliceerde vaardigheid leert, mag van zijn leraar verwachten dat deze:

- (1) het leerproces in stappen verdeelt;
- (2) deze stappen goed voordoet;
- (3) de verschillende stappen goed laat oefenen;
- (4) in het proces een cumulatieve opbouw aanbrengt;
- (5) duidelijk maakt aan welke criteria de vaardigheid in welke fase moet voldoen;
- (6) feedback geeft over de toepassing van het geleerde.

De laatste activiteit heeft geen zin en geen effect zonder de voorafgaande.

Hoe mank gaat deze vergelijking? Niet zo heel erg, vrees ik, al zullen de meeste docenten er wel voor zorgen dat hun commentaar niet zo uitsluitend negatief uitpakt. Een van de eerste voorwaarden voor goed schrijfvaardigheidsonderwijs is het maken van aparte lessenseries voor verschillende tekstsoorten. Expressieve, informerende, betogende en beschouwende teksten hebben alle hun eigen kenmerken, ook al hebben ze er overeenkomstige. Nog geen 30% van de docenten geeft echter aan het onderwijs *vaak of duidelijk* in aparte lessenseries te organiseren.

Slechts 10% verdeelt het schrijfproces (vaak of duidelijk) in duidelijke stappen met deelopdrachten voor die verschillende stappen. Terwijl het in stappen verdelen een van de belangrijkste kenmerken van effectief *vaardigheidsonderwijs*

is. Schrijven is een heel gecompliceerde vaardigheid, vooral wanneer een tekst ook inhoudelijk de moeite waard en goed opgebouwd moet zijn. Leerlingen hebben begeleiding nodig bij de verschillende deelprocessen en bij de coördinatie van die deelprocessen.

Slechts 10% geeft leerlingen duidelijke voorbeelden om te laten zien aan welke criteria een tekst moet voldoen en nog geen 10% lijkt instructie en feedback systematisch te koppelen. In ieder geval gebruiken heel weinig docenten beoordelingsformulieren waarop je kunt aankruisen of het geleerde al dan niet goed is toegepast. Docenten zijn ook zelf niet erg tevreden over het schrijfonderwijs. Volmondig tevreden is slechts een zesde deel van de docenten. De rest is hetzij deels tevreden, deels ontevreden (44%), hetzij geheel ontevreden (40%).

Als belemmerende factor bij het schrijfonderwijs noemen de docenten vrijwel unaniem te weinig tijd voor correctie (87%). Andere belemmerende factoren als gebrekkig materiaal, onvoldoende gelegenheid voor nascholing, of onvoldoende samenwerking in de sectie, werden veel minder vaak genoemd. Docenten lijken te denken: 'geef me meer tijd om na te kijken, dan wordt het vanzelf beter'. Zoals u uit het voorgaande begrepen zult hebben, ben ik het daar niet mee eens.

4 ALTERNATIEVEN

Wat helpt dan wel? Op grond van de literatuur, eigen ervaringen en gesprekken met enkele docenten die het schrijfonderwijs wel effectief lijken aan te pakken, kom ik tot de volgende aanbevelingen (zie ook Overmaat 1996).

(1) *Maak aparte lesstof voor duidelijk afgebakende tekstsoorten*

Teksten moeten aan veel eisen voldoen. Natuurlijk moeten zij in goed Nederlands gesteld zijn en geen taal- of spelfouten bevatten. Bij de beoordeling spelen echter meer zaken een rol, zoals inhoud, opbouw en stijl. De eisen die men aan deze aspecten stelt, zijn sterk afhankelijk van de tekstsoort. Veel van deze eisen blijven in het schrijfonderwijs onbesproken, terwijl de docent ze bij de beoordeling wel (onbewust) meeweegt. Expliciteren van deze criteria verheldert voor de leerlingen veel en levert betere teksten op. Het maken van aparte lessenseries voor verschillende tekstsoorten maakt het eenvoudiger om duidelijk te maken aan welke criteria een bepaalde tekstsoort moet voldoen (en bij correctie aan welke criteria nog niet voldaan werd).

(2) *Begin met eenvoudige tekstsoorten*

Het is, vooral met het oog op zwakkere leerlingen, verstandig te beginnen met een eenvoudige tekstsoort als een korte zakelijke brief of een korte

informerende tekst over een onderwerp waar de leerlingen goed in zitten. Dit levert een vermindering van de cognitieve belasting op en schept de mogelijkheid vaardigheden te leren, die de leerlingen vervolgens bij gecompliceerdere tekstsoorten kunnen toepassen.

Een belangrijke én moeilijke tekstsoort als de betogende tekst levert te veel problemen op om binnen één lessenserie te behandelen. Bij deze tekstsoort is het sterk aan te bevelen te beginnen met een eenvoudige vorm: het verdedigen van een stelling met alleen argumenten die het eigen standpunt ondersteunen. Wanneer de leerlingen het schrijven van een dergelijk eenvoudig betoog onder de knie hebben, kunnen gecompliceerde betogen met meer kans op succes worden behandeld.

(3) *Gebruik voorbeeldteksten om de criteria duidelijk te maken*

Voorbeeldteksten werken heel efficiënt als het gaat om het verduidelijken van criteria (zie ook Janssen & Overmaat 1990). Het is handig per tekstsoort een verzameling voorbeeldteksten aan te leggen. Teksten van bekende schrijvers zijn bruikbaar om te laten zien wat allemaal mogelijk is, (herschreven) teksten van leerlingen zijn onmisbaar om duidelijk te maken wat haalbaar is.

Het is noodzakelijk om voorbeeldteksten te voorzien van analyseopdrachten als: wat is het standpunt van de schrijver en waar formuleert hij dat voor het eerst? met welke argumenten ondersteunt de schrijver zijn standpunt? welke van deze argumenten komen terug in de conclusie? Bij voorbeelden van hoe-het-niet-moet horen herschrijfopdrachten als: 'In de tweede alinea worden twee argumenten genoemd die geen van beide worden toegelicht; schrijf twee nieuwe alinea's, waarin je dezelfde argumenten gebruikt, maar nu beter uitgewerkt'.

(4) *Laat de leerlingen fase voor fase werken*

U kunt het schrijfproces van de leerlingen begeleiden door hen fase voor fase te laten werken. Welke fasen u wilt onderscheiden, is afhankelijk van de tekstsoort. Een bruikbare indeling is de volgende: (1) kennismaking met de tekstsoort: lezen en analyseopdrachten, eventueel herschrijfopdrachten; (2) brainstormen, verzamelen van informatie; bij betogen: stelling formuleren, standpunt bepalen, argumenten bedenken; (3) in beknopte vorm hoofdgedachte uitschrijven en tekstschema maken; (4) concepttekst met behulp van hoofdgedachte en schema losweg uitschrijven; (5) concept verbeteren aan de hand van een beperkt aantal behandelde formuleringsproblemen; (6) elkaars teksten lezen en suggesties geven voor verbetering; (7) definitieve versie schrijven met aandacht voor lay-out.

Laat leerlingen pas beginnen aan een nieuwe fase nadat de moeilijkheden van die fase zijn besproken en zij eventueel met oplossingen voor die moeilijkheden hebben geoefend. Wanneer u per lesuur één fase behandelt, kunnen leerlingen de betreffende fase als huiswerk afronden. De laatste fase kan in haar geheel huiswerk zijn. Tijdens fase 2 t.e.m. 6 heeft u de gelegenheid leerlingen die vastlopen, weer op weg te helpen.

- (5) *Gebruik groepsdiscussies om leerlingen te helpen hun mening te vormen*
In de bovenbouw nemen betogende, argumenterende teksten een belangrijke plaats in. Leerlingen hebben er echter nog weinig leeservaring mee. Dat betekent dat zij weinig inzicht hebben in de eigenschappen van een dergelijke tekst. Dat maakt het schrijven van een betoog moeilijker dan het schrijven van een verhalende of informerende tekst. Argumenteren vereist bovendien veel denkwerk, waardoor het schrijven extra ingewikkeld wordt. Het is handig wanneer dat denkwerk zoveel mogelijk vóór het schrijven van de concepttekst is verricht. U kunt uw leerlingen hierbij helpen door hen, in groepjes of klassikaal, te laten discussiëren over een onderwerp of een stelling. Om de discussie meer inhoud te geven, kunt u uitgaan van enkele artikelen over het gekozen onderwerp en eventueel zelf een of meer stellingen bedenken. Leerlingen die nog weinig gewend zijn een systematische redenering op te zetten, kunt u helpen door zelf, hardopdenkend, te redeneren.
- (6) *Laat de leerlingen profiteren van een 'meelezer'*
Medeleerlingen kunnen niet alleen een rol spelen bij het beoordelen van teksten. Zij kunnen in iedere fase van nut zijn. Een meelezer ziet gemakkelijker dan de schrijver waar de hiaten zitten in een tekst of waar formuleringen wringen. Volwassenen die voor hun beroep veel schrijven, maken vaak gebruik van deze vorm van collegiale ondersteuning. Elkaars teksten lezen en van commentaar voorzien bevordert bovendien de reflectie bij de leerlingen.
- (7) *Besteed apart aandacht aan veel voorkomende formuleringsproblemen*
In fase 5 van de voorgestelde indeling kunt u, per lessenserie, een beperkt aantal veel voorkomende formuleringsproblemen behandelen, als: het veelvuldig gebruik van de lijdende vorm; het impliciet laten van (alinea)verbanden; het maken van veel te lange of juist te korte zinnen; het doen van te absolute of te zwak geformuleerde uitspraken. Het is handig en niet moeilijk per probleem een aantal slecht geformuleerde tekstfragmenten te verzamelen en deze door de leerlingen te laten herschrijven. Vervolgens kunnen zij in hun eigen conceptteksten (of die van een medeleerling) dergelijke fouten opsporen en verbeteren.
- (8) *Maak bij de evaluatie een terugkoppeling naar de instructie*
Wanneer u aparte lessenseries maakt per tekstsoort, is het ook eenvoudiger een terugkoppeling te maken naar de lesstof. Passen de leerlingen toe wat ze hebben geleerd? Stel dat u in een lessenserie voor eenvoudige betogen als eis heeft gesteld dat (1) leerlingen een duidelijk standpunt innemen; (2) dat standpunt in de introductie vermelden en (3) in de kern met een aantal argumenten onderbouwen; (4) aan ieder argument een goed uitgewerkte alinea besteden en (5) vervolgens in het slot de argumentatie nog even kort samenvatten. U kunt nu per punt aangeven of daar al dan niet aan is voldaan. Dit geldt ook voor de formuleringsproble-

men waaraan u aandacht heeft besteed. De terugkoppeling maakt het mogelijk zo nodig gerichte herschrijfopdrachten te geven.

- (9) *Streef ernaar in de bovenbouw niet meer (en niet minder) dan drie of vier schrijfopdrachten per leerjaar te corrigeren en te beoordelen*

U zult per leerjaar niet meer dan vier lessenseries (van 5 à 6 lesuur) kunnen geven als u niet boven de 20% gemiddelde lestijd voor tekstschrijven wilt komen. Meer is ook niet nodig als u goed opgezette lessenseries gebruikt. Dit beperkt ook het aantal teksten dat u moet corrigeren. Ook wanneer u meer schrijfopdrachten wenselijk vindt, hoeft u nog niet alles (zelf) na te kijken. U kunt medeleerlingen inschakelen bij het evalueren van oefenopdrachten. Blijkens onderzoek (Rijlaarsdam 1986) leren leerlingen daar niet minder van dan van evaluatie door docenten. U kunt het aantal keren dat u alle teksten corrigeert ook beperken door tijdens oefenopdrachten regelmatig langs te lopen en steekproefgewijze te beoordelen.

5 EEN LONGITUDINALE OPZET

Schrijfonderwijs valt of staat met een goede longitudinale opzet. Alleen dan is het mogelijk het aantal te schrijven teksten in de bovenbouw te beperken tot drie of vier. Samenwerking in de sectie, ook met docenten van de onderbouw, zou daarbij vanzelfsprekend moeten zijn.

Bij een longitudinale opzet dienen leerlingen *teksttheorie* aangeboden te krijgen van *oplopende gecompliceerdheid*. Een deel van deze teksttheorie is specifiek voor de tekstsoort die op dat moment aan de orde is, een deel is algemeen. De leerlingen passen de aangeboden kennis over teksteigenschappen cumulatief toe. Gelijktijdig wordt een *fasenstrategie* opgebouwd door middel van opdrachten: de docent is dan verantwoordelijk voor de strategie tot deze is geconsolideerd. Het aantal fasen kan in het begin worden beperkt door leerlingen te laten schrijven bij een gegeven hoofdgedachte of stelling en door bij het verbeteren van het concept nog geen nieuwe leerstof aan te bieden.

LITERATUUR

Hillocks, G.Jr.: *Research on written Composition*. Urbana: NCRE/ERIC, 1986.

Janssen, T. & M. Overmaat: *Tekstopbouw en stelvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*. Forum 8. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990.

Overmaat, M.: *Lezen en schrijven met behulp van tekstschema's. De effecten van experimenteel tekstschema-onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Forum 11. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1991.

- Overmaat, M.: *Mogelijkheden voor effectiever en efficiënter schrijfonderwijs. Adviezen en voorbeelden*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1996.
- Rijlaarsdam, G.: *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO, 1986. (Academisch proefschrift.)
- Wesdorp, H.: *Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid*. Harlingen: Flevodruk, 1983.