

## Overwegingen van een schoolboekauteur in de Tweede Fase; over de vervanging van *Taaldaden* door een nieuwe methode

ANTOINE BRAET

### 1. Vooruitblik

Volgend schooljaar, september 1998, zullen de eerste scholen beginnen met lesgeven volgens de uitgangspunten van de Tweede Fase. Voor de docenten zal dat een grote wijziging van de lesinhoud en de didactiek betekenen. De nieuwe lesinhoud wordt, veel gedetailleerder dan vroeger, gedicteerd door de *nieuwe examenprogramma's van havo-vwo*. De didactiek zal beïnvloed worden door het leidende beginsel van het studiehuis: *zelfstandig werken* of, nog liever, *zelfstandig leren*.

Deze veranderingen hebben echter niet alleen consequenties voor lesgevers. Ook de schrijvers van schoolboeken zullen fors moeten bijsturen. Ze zullen hun leerboeken inhoudelijk en didactisch op de veranderende situatie moeten afstemmen. Dit betekent enerzijds dat ze ervoor moeten zorgen dat alle (tientallen!) eindtermen van de nieuwe examenprogramma's in hun boeken aan de orde komen en anderzijds dat met de boeken zelfstandig gewerkt of zelfs geleerd kan worden.

Voor mij als auteur van *Taaldaden* hield dit in dat er een totaal nieuwe methode ontwikkeld moest worden. Hierna probeer ik duidelijk te maken:

- hoe de eindtermen in de opvolger van *Taaldaden* zijn vertaald (in het bijzonder de *nieuwe eindtermen voor schrijven, mondelinge vaardigheden en argumentatie*; in dit verband sta ik ook stil bij de accentverschuiving naar *vaardighedenonderwijs*);
- hoe de nieuwe didactiek van *zelfstandig werken/leren*, vorm is gegeven.

### 2. Het keurslijf van de Tweede Fase

De tijden veranderen, niet in de laatste plaats voor een schoolboekauteur. Ga maar na hoe een boek als *Taaldaden* nog gemaakt kon worden. Dit boek verscheen voor het eerst in 1979, maar ik begon er al aan rond 1970. Die tijd leek wel wat op de onze. Zoals straks de Tweede Fase wordt ingevoerd, zo was toen net de mammoetwet - eveneens met nieuwe examenprogramma's - in werking getreden. Zoals straks het studiehuis wordt ingericht, vonden ook toen allerlei onderwijsvernieuwingen plaats. Ik noem voor de bovenbouw havo-vwo van het schoolvak Nederlands de introductie van gericht schrijven. Toch hadden die veranderingen destijds in de verste verte niet dezelfde gevolgen voor mij en andere schoolboekauteurs.

Ik kan me bijvoorbeeld niet herinneren dat de mammoetwet enige rol heeft gespeeld bij het ontwikkelen van *Taaldaden*. In feite waren de mammoet-eindexamenprogramma's nog zo ouderwets vaag dat zij nauwelijks dicteerden wat er in een leerboek voor de bovenbouw besproken moest worden. Alleen in zeer algemene termen, zoals 'de examenkandidaat wordt geacht een samenvatting te kunnen maken en een titelopstel te kunnen schrijven', gaven zij enige richting aan de te behandelen stof. Ook het meer algemene onderwijsbeleid van de overheid had toen, uitgezonderd het al genoemde gericht schrijven met zijn didactische consequenties, geen

repercussies voor een schoolboekauteur voor het schoolvak Nederlands in de bovenbouw van havo-vwo.

In feite is *Taaldaden* op een heel traditionele manier ontstaan. De aanleiding vormde mijn onvrede met de bestaande leerboeken, die ik 'theorie-arm' en onsystematisch vond. Ik was het type leraar dat zijn wrevel dan omzet in een nieuw boek. Dat het een wat bijzonder boek geworden is, heeft vooral te maken met het feit dat ik vrij veel nieuwe 'teksttheorie' opnam. Theorie die ik deels zelfs bedacht, deels aan de retorische traditie, de taal filosofie en het nieuwe universitaire vak taalbeheersing ontleende.

Kenmerkend voor die vervlogen periode was ook dat ik jarenlang geen contact met uitgevers had. Ik maakte stencilversie-na-stencilversie, liet geïnteresseerde sectiegenoten wat uitproberen en stapte pas na een kleine tien jaar met een definitief en beproefd manuscript naar de uitgevers. Een daarvan heeft het bij wijze van spreken blind uitgegeven.

*Taaldaden* was al met al, zoals toen gebruikelijk, een volstrekt particulier lerareninitiatief dat primair ingegeven werd door onvrede met de bestaande leermiddelen. Van invloed van onderwijsbeleidsmakers was nauwelijks sprake, noch van inbreng van uitgeverszijde. Het nieuwe was de vakinhoud: de teksttheorie vooral.

Hoe anders is de uitgangspositie van schoolboekauteurs in de Tweede Fase geworden! Ik som, zeker niet volledig, op:

- als auteur dien je de vele en zeer gedetailleerde eindtermen uit de nieuwe examenprogramma's ofwel op je nachtkastje te hebben liggen ofwel exact uit je hoofd te leren (herhaalde overhoring gewenst);
- als auteur staat het je niet meer vrij een geheel eigen didactiek te kiezen, je zult op zijn minst een aantal zichtbare maatregelen moeten treffen die je leerboek geschikt maken (of lijken te maken) om te functioneren binnen de staatsdidactiek van het studiehuis met het accent op, liefst vakoverschrijdende, vaardigheden en het leidend beginsel van zelfstandig werken, ja liefst, zelfstandig leren;
- als auteur kun je nauwelijks nog als goedwillende amateur en in je eentje aan alle, steeds meer omvattende eisen van de gebruikers en de overheid beantwoorden; vooral door alles wat er in vergelijking met het traditionele schoolboek is bijgekomen - diagnostische toetsen, studiewijzers, hulpboeken voor de leerlingen, digitale feedbackprogramma's en nog meer van dat fraais - is werken met een team en samenwerking met de professionals van een goed toegeruste uitgeverij een must.

Over de voor- en nadelen van dit keurslijf zou het nodige in het algemeen te zeggen zijn, maar zinvoller lijkt eerst te gaan kijken waartoe dit bij het ontwikkelen van een opvolger voor *Taaldaden* heeft geleid. Tot slot word ik nog even algemeen.

Ik illustreer eerst de invloed van de nieuwe eindtermen. Daarbij beperk ik me tot de meest 'innovatieve' eindtermen: die voor schrijven, de mondelinge vaardigheden en argumentatie. In dit verband demonstreer ik ook de accentverschuiving naar vaardighedenonderwijs.

De weerslag van de studiehuisdidactiek laat ik slechts zien aan de ordening en presentatie van de leerstof in wat nu het 'hoofdleerlingenboek' heet. Zijdelings probeer ik ook enig idee te geven

van de software met onder meer studiewijzers en feedback op opdrachten en daarmee van de inbreng van de professionele uitgever.

### **3. De leerlijnen voor schrijven, mondelinge vaardigheden en argumentatie; accentverschuiving naar vaardighedenonderwijs**

In de nieuwe examenprogramma's hebben schrijven, mondelinge vaardigheden en argumentatie een grote en sterk uitgewerkte plaats gekregen, zeker in vergelijking met de oude programma's. Van de 25 eindtermen voor taalvaardigheid hebben er ruim 20 betrekking op dit trio, ongeveer een 7-tal per onderdeel. Dit is niet alleen veel meer dan nu, maar voor een groot gedeelte ook anders dan nu of helemaal nieuw. Bij schrijven noem ik de verplichting van gedocumenteerd schrijven, de aandacht voor herschrijven en de rol van informatie- en communicatietechnologie. De mondelinge vaardigheden worden voor het eerst serieus genomen, met de verplichting te kiezen uit voordracht, debat en groepsdiscussie. Het meest spectaculair is wel de opmerkelijk grote plaats voor argumentatie. Zo bevat eindterm 23 een niet eens uitputtend bedoelde lijst van negen drogredenen.

Meer in het algemeen is het accent in de examenprogramma's verschoven naar vaardigheden, en wel vakoverstijgende vaardigheden. Het doet er niet toe of je het als schoolboekauteur met al deze eindtermen en met de accentverschuiving eens bent. Ook als je je in de voorafgaande beleidsdiscussie tegen bepaalde zaken gekeerd hebt - zoals in mijn geval tegen de te grote plaats voor argumentatie en voor vaardigheden in het algemeen, dan nog heb je er maar het beste van te maken. Je zult echt alle eindtermen moeten behandelen en de tijd uitgetrokken voor vaardigheidstraining ook moeten vullen. Gezien de vele eindtermen is die tijd overigens eerder te krap dan te ruim.

Met mijn mede-auteurs heb ik gezocht naar een vertaling van de programma's in leerstof die ons zowel efficiënt en effectief als examengericht voorkwam. Ook al omdat toereikend effectonderzoek ontbreekt, was dit vaak gokken. In hoofdzaak hebben we de oplossing gezocht in lange geïntegreerde 'leerlijnen' die vanaf de vierde klas reeds de examens in het vizier hebben.

Vertaald in termen van een inhoudsopgave ziet dat er voor de geïntegreerde **leerlijn schrijven-mondelinge vaardigheden** in de havo-editie (Braet e.a. 1998) als volgt uit:

#### **EERSTE AFDELING**

**1 Teksttheorie: tekstopbouw**

**2 Lezen: leesstrategieën; thema 'expedities'**

**3 Schrijven: alinea's opbouwen**

*3.1 Goed gebouwde alinea's: hoofdgedachte en kernzin*

Oefening 10 Voorbeeldalinea's analyseren

*3.2 Goed gebouwde alinea's: uitwerking*

Oefening 11 Alinea's aanvullen en zelf formuleren

#### **TWEDE AFDELING**

**4 Teksttheorie: tekstopbouw (vervolg)**

**5 Lezen: leesstrategieën (vervolg); thema 'geweld'**

**6 Spreken en schrijven: een spreekbeurt en een opstel opbouwen**

*6.1 Eisen waaraan goed gebouwde spreekbeurten en opstellen moeten voldoen*

Oefening 22 Voorbeeldopstellen analyseren

*6.2 Een stapsgewijze aanpak*

Oefening 23 Een spreekbeurt en een opstel voorbereiden

Oefening 24 Een spreekbeurt houden en een eerste versie van een opstel schrijven

*6.3 Commentaar vragen*

Oefening 25 Becomentariëren van de eerste versie

*6.4 Herschrijven*

Oefening 26 Herschrijven tot definitieve versie

## **DERDE AFDELING**

**7 Teksttheorie: tekstsoorten**

**8 Lezen: leesdoelen; thema 'reclame'**

**9 Spreken en schrijven: spreken en schrijven met een doel**

*9.1 Eisen waaraan doelgerichte spreekbeurten en opstellen moeten voldoen*

Oefening 39 Voorbeelden analyseren

*9.2 Een stapsgewijze aanpak*

Oefening 40 Een spreekbeurt en opstel voorbereiden

*9.3 Het bedenken van een aantrekkelijk begin en slot*

Oefening 41 Een inleiding en afronding bedenken

*9.4 Het mondeling presenteren*

Oefening 42 Het houden van de spreekbeurt

*9.5 Het herschrijven en schriftelijk presenteren*

Oefening 43 Een schriftelijke versie inleveren

## **VIERDE AFDELING**

**10 Teksttheorie: meer over tekstsoorten**

**11 Lezen: begripsvragen bij examenteksten**

**12 Schrijven: schrijven voor een publiek**

*12.1 Eisen waaraan publiekgerichte teksten moeten voldoen*

*12.2 Een stapsgewijze aanpak*

Oefening 55 Een eerste versie-voor-jezelf maken

Oefening 56 Omzetten in een publiekgerichte versie

Oefening 57 Becomentariëren van een stuk van een klasgenoot

Oefening 58 Herschrijven tot een definitieve versie

## **VIJFDE AFDELING**

**13 Teksttheorie: de aanvaardbaarheid van teksten**

**14 Lezen: kritisch lezen bij het documenteren en op het examen; thema 'verslaving'**

**15 Spreken: debatteren en discussiëren**

*15.1 Debatteren: wat is dat?*

Oefening 71 Keuze van een stelling en afspraken maken

*15.2 Argumenten zoeken*

Oefening 72 Argumenten zelf bedenken en documenteren

*15.3 De debatbeurten invullen en het eigenlijke debat*

Oefening 73 Deelnemen aan een debat en jureren

*15.4 Discussiëren: wat is dat?*

Oefening 74 Keuze van problemen en afspraken maken.

*15.5 De discussie voorbereiden*

Oefening 75 Voorbereiden van de discussie

*15.6 De discussie voeren*

Oefening 76 Deelnemen aan de discussie; de discussie beoordelen

## ZESDE AFDELING

### 16 De schoolexamens

#### 16.1 Het schoolexamen schrijfvaardigheid

Oefening 78 Keuze uit de examenmogelijkheden; voorbereiding op het examen

#### 16.2 Het schoolexamen mondelinge taalvaardigheid

Oefening 79 Keuze uit de examenmogelijkheden; voorbereiding op het examen

Oefening 80 Terugblik op de leerdoelen

### 17/18 Het centraal examen: de samenvatting en tekst met vragen

#### Bijlage 1 Spelling en interpunctie

Oefening 91-98

#### Bijlage 2 Taal- en stijlfouten

Oefening 99-111

#### Bijlage 3 Stijlmiddelen

Oefening 112-115

#### Bijlage 4 Documentatierichtlijnen

#### Bijlage 5 Brief

Oefening 116-119

Voordat ik inga op de gemarkeerde leerlijn moet ik iets zeggen over de uitgangspunten van de methode. Twee daarvan verdienen op deze plaats de aandacht.

Ten eerste: de methode gaat uit van vaardigheidstraining op teksttheoretische grondslag. Mede gezien de grote plaats van teksttheorie in de eindtermen is ervoor gekozen elke afdeling te beginnen met een hoofdstuk over teksttheorie, die vervolgens wordt toegepast bij de praktische hoofdstukken over lezen, schrijven en spreken.

In vergelijking met *Taaldaden* is de teksttheorie wel beknopter gehouden en beter gedoseerd. Doordat nu meteen na een stukje theorie toepassing volgt bij de vaardigheden hopen we op meer transfer. En al is de effectiviteit van bijvoorbeeld training van leesstrategieën omstreden, men ziet in één oogopslag aan de inhoudsopgave de verschuiving naar de vaardigheden: tweederde van de hoofdstukken is daaraan gewijd.

Ten tweede: de methode is cursorisch-thematisch. De cursorische lijn wordt vooral aangebracht door de teksttheoretische hoofdstukken, de thema's zijn gekoppeld aan de vaardigheden, vooral aan lezen. De thematische aanpak moet niet alleen bijdragen aan de motivatie, maar ook tot een meer casusachtige aanpak leiden waarin algemene teksttheoretische principes in concrete en realistische situaties worden toegepast. Ook dit is een poging om de effectiviteit te verhogen.

Nu de geïntegreerde leerlijn voor schrijven en de mondelinge vaardigheden. Het gaat te ver om in het overzicht de 14 eindtermen voor deze vaardigheden aan te wijzen. Men zal wel willen aannemen dat ze allemaal aan de orde komen. Belangrijker is hoe ze aan de orde komen, om te beginnen in welke volgorde. De ordening is in het algemeen van relatief gemakkelijk naar moeilijk, van goed leerbaar naar minder leerbaar. Zowel uit onderzoek (Overmaat 1996) als ervaring weten we dat de opbouwprincipes van een opstel of spreekbeurt betrekkelijk goed aan te leren vallen. Daarom wordt daarmee begonnen. Dat komt ook om een andere reden goed uit. Schrijvers en spreker moeten immers 'top down' leren werken: ze moeten hun tekst leren concipiëren vanuit de 'totaalstructuur' van de tekst. Vaste patronen voor zowel de alineabouw als de tekst-in-zijn-geheel vormen hier gepaste leerstof.

Bij het aanleren van opbouwprincipes sluit op natuurlijke wijze het trainen van doelgerichtheid aan: duidelijk maken in een uiteenzetting, overtuigen in een betoog, aan het denken zetten in een beschouwing. Deze doelen bereik je immers het best door bijpassende patronen te gebruiken, zoals 'stelling - argumenten - weerlegging van tegenargumenten' in een betoog.

Hand in hand met het onderwijs in doelgerichtheid gaat de introductie van de inhoudelijke eis van gedocumenteerdheid. Zonder inhoudelijke deskundigheid kun je, moet een leerling gaan inzien, niet goed uitleggen in een uiteenzetting of overtuigend argumenteren in een betoog. Documentatie moet meestal, gaat een leerling inzien.

Een doel streeft men bij een publiek na. Dus ook daar moet aandacht aan gegeven worden, al is dit voor havo-leerlingen hoog, wellicht te hoog gegrepen. Dit betekent niet alleen de inhoud afstemmen op de lezers of de luisteraars, maar ook de stijl. Een publiekgerichte stijl is niet alleen taalkundig correct, maar ook duidelijk, aantrekkelijk en gepast - en wel voor dit specifieke publiek. Hier naderen we het ondoceerbare en stuiten we op de grenzen van weinig getalenteerde leerlingen.

Tot slot is er, bij de mondelinge vaardigheden, aandacht voor niet-monologische varianten: het debat en de groepsdiscussie. Hier slaat de argumentatieleer pas goed toe.

Per hoofdstuk - eigenlijk een module of lessenserie van minstens een vijftal lessen - is de aanpak 'mimetisch-proceduristisch' (Braet 1995). Het mimetische wil zeggen dat de leerlingen steeds eerst voorbeelden, van de hand van leerlingen, analyseren om een concreet idee te krijgen van de eisen die gesteld worden aan het eindproduct waar ze naar toe gaan werken. Ze moeten in het voorbeeld zowel gebreken als kwaliteiten aanwijzen.

Het proceduristische houdt in dat leerlingen, aan de hand van een liberaal gepresenteerd stappenschema, leren in fasen een tekst op te stellen. Werken met de pc wordt sterk aanbevolen, maar - gezien de soms gebrekkige faciliteiten op scholen en thuis - niet verplicht gesteld. Voor een steeds terugkerende stap, het herschrijven, lijkt werken met de pc overigens wel een randvoorwaarde te zijn.

Uiteindelijk onderscheidt de geïntegreerde leerlijn schrijven en mondelinge vaardigheden zich vooral door het opvoeren van de trainingsintensiteit. Er wordt afstand genomen van de meer traditionele schrijfdidactieken van titelopstel tot en met gericht schrijven, die zo weinig effectief lijken (Braet en Van de Gein 1995). De leraar hoeft per trimester nog steeds niet meer dan één schrijfproduct te becijferen, maar de leerlingen zijn voor ze dit cijfer krijgen wel minimaal vijf lessen met allerlei oefeningen bezig geweest die hopelijk hun vaardigheid eindelijk eens niet onberoerd laten.

Een andere selectie uit de inhoudsopgave, opnieuw van de havo-editie, laat de leerlijn **argumentatie** zien.

#### **EERSTE AFDELING**

- 1 Teksttheorie: tekstopbouw
- 2 Lezen: leesstrategieën; thema 'expedities'
- 3 Schrijven: alinea's opbouwen

## **TWEEDE AFDELING**

### **4 Teksttheorie: tekstopbouw (vervolg)**

#### *4.1 Het argumenterend verband*

### **5 Lezen: leesstrategieën (vervolg); thema 'geweld'**

### **6 Spreken en schrijven: een spreekbeurt en een opstel opbouwen**

## **DERDE AFDELING**

### **7 Teksttheorie: tekstsoorten**

#### *7.3 Betogen*

### **8 Lezen: leesdoelen; thema 'reclame'**

### **9 Spreken en schrijven: spreken en schrijven met een doel**

## **VIERDE AFDELING**

### **10 Teksttheorie: meer over tekstsoorten**

### **11 Lezen: begripsvragen bij examenteksten**

### **12 Schrijven: schrijven voor een publiek**

## **VIJFDE AFDELING**

### **13 Teksttheorie: de aanvaardbaarheid van teksten**

#### *13.2 De aanvaardbaarheid van argumentatie (1): de argumenten op zichzelf*

#### *13.3 De aanvaardbaarheid van argumentatie (2): de stap van de argumenten naar het standpunt*

#### *13.4 Drogredenen*

### **14 Lezen: kritisch lezen bij het documenteren en op het examen; thema 'verslaving'**

#### *14.3 Beoordelvragen bij examenteksten*

### **15 Spreken: debatteren en discussiëren**

## **ZESDE AFDELING**

### **16, 17 en 18 De schoolexamens en het centraal examen**

Zoals men ziet, is de leerlijn argumentatie opgenomen in de teksttheoretische basis waarmee elke afdeling begint. Dit betekent dat er in twee opzichten van een geïntegreerde presentatie sprake is.

In de eerste plaats wordt 'argumentatie' in de teksttheorie steeds naast parallelle verschijnselen in niet-argumentatieve teksten geplaatst. Naast het argumenterende verband in betogen worden zo andere verbanden in uiteenzettingen en beschouwingen besproken. En zij aan zij met de aanvaardbaarheid van argumentatie wordt ingegaan op de aanvaardbaarheid van informatie. Zo wordt de relatieve plaats van argumentatie hopelijk duidelijk gemaakt - bij de leerlingen dan, want voor de beleidsmakers die argumentatie zo voorgetrokken hebben, komt dit te laat.

In de tweede plaats kan er gesproken worden van integratie met de vaardigheden lezen, schrijven, spreken en luisteren. Na introductie in de teksttheoretische basis vindt immers meteen toepassing van de argumentatieve inzichten plaats bij bijvoorbeeld het documenteren en het opstellen van schriftelijke en mondelinge teksten.

De volgorde van de leerstof bij argumentatie is verder weinig verrassend. Begonnen wordt met

reeds tamelijk vertrouwde stof: het argumentatieve verband en de kenmerken van betogende teksten. Geëindigd wordt met de nieuwe en lastige onderdelen: de aanvaardbaarheid van argumentatie inclusief een overzicht van de voorgeschreven drogredenen. Op basis van de eindtermen 'argumentatie' wordt tot slot een indeling van te verwachten beoordelvragen op het centraal examen gepresenteerd. Oude havo-examens worden uitgebreid met dit soort vragen. Bijvoorbeeld (schrik niet): 'Wat voor soort argumentatie gebruikt de schrijver in alinea 3 en ga na of er sprake is van een correct gebruik van deze soort of van een drogreden.'

#### 4. Zelfstandig werken

Met het zelfstandig werken is het hetzelfde gesteld als met de eindtermen: het doet er niet toe hoe men daar zelf als auteur tegenover staat, een methode voor het studiehuis moet gewoon bepaalde didactische kenmerken hebben. Samengevat komen die er volgens mij op neer dat er veel om de leertekst en de oefeningen heen moet worden aangeboden, veel meta-tekst dus. (In de hier besproken methode heeft dit ertoe geleid dat elke tien pagina's van een hoofdstuk wel een veelvoud aan meta-pagina's naast zich heeft gekregen!)

Zo moet je elk hoofdstuk minimaal vooraf laten gaan door een vermelding van leerdoelen en tijdsbeslag. Aan het eind lijken verplicht: een terugblik op de leerdoelen (de leerling moet zich afvragen in hoeverre hij de leerdoelen heeft gehaald), een samenvatting en een diagnostische toets. Voor een deel heb ik dit soort elementen opgenomen in het volgende 'citaat' uit het begin en slot van een willekeurig hoofdstuk.

##### begin LEERDOELEN

o wat je aan het eind van het hoofdstuk moet *weten*:

welke *aspecten* of kanten er aan iedere tekst zitten:

1 *doel en inhoud*

2 *opbouw*

3 *taalgebruik*

4 *presentatie*

welke eigenschappen *uiteenzettingen, betogen en beschouwingen* hebben wat betreft deze aspecten

o wat je aan het eind van het hoofdstuk moet *kunnen*:

de eigenschappen van de drie tekstsoorten *in teksten aanwijzen*, met andere woorden de *tekstsoort benoemen*

} 1 Aan het eind van het hoofdstuk is een proeftoets opgenomen. Na de proeftoets kun je zo nodig extra oefeningen maken.

} 2 Dit hoofdstuk kost bij benadering zeven tot acht studielasturen.

##### slot Oefening 31 Terugblik op de leerdoelen

1 Weet je nu welke aspecten elke tekst heeft? Kun je ze kort omschrijven?

2 Zet voor jezelf de kenmerken van uiteenzettingen op een rij op het gebied van de onderscheiden aspecten.

3 Doe hetzelfde met betogen.

4 Idem met beschouwingen.



} Controleer je antwoorden op de vorige vragen met behulp van de samenvatting in de volgende paragraaf.

- 5 Vraag je af of je nog uitleg wilt vragen over iets in de theorie.
- 6 Vraag je af of je de kenmerken van de drie tekstsoorten voldoende in teksten kunt herkennen. Kun je nu van een tekst zeggen of het een uiteenzetting, een betoog of een beschouwing is? Als je hier nog problemen mee hebt, wat zou je daar dan aan kunnen doen?

Nog duidelijk betere mogelijkheden voor zelfstandig werken bieden de zogenoemde digitale leercomponenten, ten minste als de school over voldoende moderne computers beschikt. Ik noem slechts digitale studiewijzers met onder meer een tijdsplanning praktisch per vijf minuten en een softwarepakket afgeleid van *Cum laude* dat bij alle diagnostische toetsen individuele feedback geeft (ruim tien pagina's per toets!).

## 5. Slotoverweging

Ik weet niet welke gevoelens het bovenstaande bij u opgeroepen heeft. Het zou mij echter niet verbazen als dit gemengde gevoelens zijn. Enerzijds zou u, hoop ik, een zekere instemming kunnen voelen. Zoiets van 'het ziet er goed doortimmerd uit en de methode lijkt ook efficiënter en effectiever dan de voorganger.' Anderzijds lijkt het ook een overladen en nogal gesloten geheel. De leerling, en de leraar, wordt misschien wel goed gegidst, maar hij wordt ook wel naar erg veel plekjes meegesleept die kennelijk geen van alle gemist mogen worden en die allemaal heel aandachtig bezichtigd moeten worden.

Dat laatste ligt niet alleen aan mij. Persoonlijk ben ik in de loop der jaren - zeker bij vaardigheidstraining - juist wat minder voor een gesloten aanpak gaan voelen, maar het beleid is de andere kant opgegaan. De vijftientig eindtermen voor taalvaardigheid laten niet al te veel speelruimte. Dat sluit vrijblijvendheid en willekeur uit en dat is natuurlijk winst. Maar het leidt ook tot dirigisme. Dat zal in eerste instantie tot uiting komen in een nieuwe generatie van sterk op elkaar gelijkende en relatief gesloten schoolboeken. Daardoor worden, in tweede instantie, de leraren niet alleen in hun vrijheid van methodekeuze beknot, ze worden ook meer slaaf van het schoolboek gemaakt. Nu is het niet langer de bedoeling dat zij alles ouderwets gaan staan behandelen, maar dan komt het: of de leerling die in het studiehuis geacht wordt zelfstandig te werken of zelfs te leren, met die nieuwe sterk voorgeprogrammeerde methodes en gedetailleerde studiewijzers uitgedaagd wordt tot grotere zelfstandigheid is de vraag.

**Braet, A.** *Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo.* Coutinho: Bussum 1995.

**Braet, A. e.a.** *Textuur-havo.* Wolters-Noordhoff: Groningen 1998.

**Braet, A. en J. van de Gein** 'Leidt gericht schrijven tot betere schrijfprestaties in het hoger onderwijs dan het opstel?', *Levende talen* 504 (november 1995), 513-534.

**Overmaat, M.** *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.* SCO-Kohnstamm Instituut: Amsterdam 1996.