

HET ONTWIKKELEN VAN EEN LEERPLAN SCHRIJVEN VOOR DE EERSTE FASE VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Schrijven mag zich de laatste jaren verheugen in een toenemende belangstelling. Dat blijkt onder andere uit de hoeveelheid onderzoeksgegevens die beschikbaar is. Zo is er bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar het schrijf- en planningsproces, er is een internationale vergelijking gemaakt van het stelvaardigheidsonderwijs en een studie naar hardop-denken bij het uitvoeren van schrijftaken. De effecten van leerlingenrespons bij het beoordelen van schrijfprodukten vormde het onderwerp van een proefschrift. In Nederland deed een nieuwe vorm van toetsen op het examen mavo/lbo zijn intrede t.w. functioneel schrijven.

Uit een onderzoek naar de resultaten van schrijfonderwijs (De Glopper, 1985) blijkt evenwel dat we er nog niet zijn: vrijwel alle opdrachten en beoordeelde aspecten scoren onder het wenselijk gemiddelde. Bij functionele opdrachten behaalt 20 tot 50% een 'onvoldoende' en bij opstelopdrachten loopt dat op tot 40 tot 60%. Het onderzoek is verricht onder leerlingen in het derde leerjaar lbo, mavo, havo en vwo.

Schrijven is dus toch nog het zorgenkind en het stiefkind van het moedertaalonderwijs (Janssen, 1989). Zorgenkind, omdat de slechte schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid zowel op school als daarna een belemmering is voor succes en stiefkind, omdat blijkt dat aan systematische vergroting van die vaardigheid nauwelijks gewerkt wordt.

Verklaringen voor dat laatste worden onder andere gezocht in het gebrek aan goed onderwijsmateriaal. Dat is niet helemaal waar, want ook op het terrein van het schrijfonderwijs zijn ontwikkelingen waar te nemen. Bij het schrijven van nieuwe methodes blijken de auteurs wel degelijk rekening te houden met de eerder genoemde onderzoeksgegevens. Ook wij hebben bij het maken van twee boeken over schrijfonderwijs t.w. "Schrijfblok" en "Schrijfwerk" (S.L.O., Enschede 1988 en 1989) veel houvast gehad aan recent schrijfonderzoek. Wij schetsen u eerst deze ontwikkelingen, vervolgens komen onze uitgangspunten aan bod tegen de achtergrond van deze onderzoeken, waarna we u enkele uitwerkingen laten zien, onder meer een deel van een compleet curriculum voor vier jaar.

1. Onderzoeksentwikkelingen

De eerste generatie schrijfonderzoekers richtte zich sterk op het produkt. Volgens hen doorlopen goede schrijvers om tot zo'n produkt te komen drie gescheiden fasen: prewriting, writing, rewriting. Naast deze vaste

taakchronologie, waarbij het denken van het doen gescheiden wordt, zien we veel aandacht voor het formuleren en structureren van de uiteindelijke versie van de tekst en weinig aandacht voor de problemen die schrijvers met het bedenken en organiseren van de inhoud van de te schrijven tekst hebben (Maureau, 1983). Ook wordt sterk de nadruk gelegd op het feit dat er slechts één manier zou zijn om tot dat produkt te komen.

Met de tweede generatie verschuift de aandacht van het schrijfsprodukt naar het schrijfproces. Schrijven wordt dan - en met name door Flower en Hayes - gezien als een cyclisch gebeuren, een recursieve activiteit. Schrijven IS denken, zo zeggen zij, is een vorm van probleemoplossend handelen. Een schrijver moet, terwijl hij zich van zijn taak kwijt, tal van problemen oplossen met betrekking tot inhoudskeuze, vormgeving en 'toon', uiteraard afhankelijk van het gekozen doel en publiek.

Hoe doen goede schrijvers dat, hoe slechte en is daar soms een les uit te leren? Kunnen strategieën en heuristieken van goede schrijvers dienen voor het ontwerpen van een effectieve schrijfdidactiek? Het antwoord op deze vragen luidt bevestigend volgens Flower (Flower, 1981). Om achter die strategieën te komen is gebruik gemaakt van hardop-denkprotocollen en men kwam vervolgens tot het volgende procesmodel (zie bijlage 1).

Centraal hierin staan de deelvaardigheden plannen, formuleren en reviseren, gecontroleerd door een monitor die bepaalt wanneer een schrijver plant, formuleert en reviseert en deze activiteiten op elkaar afstemt. De input komt uit de taakomgeving en het lange-termijngeheugen en de output is een geschreven tekst.

Schrijven is jongleren, veel ballen tegelijk dienen in de lucht gehouden te worden, veel problemen dienen zich tegelijkertijd aan. De schrijver denkt nog over de inhoud na, terwijl gedachten aan de presentatie ervan al opduiken. Als je dat alles tegelijk wilt doen, raakt je werkgeheugen overbelast. De oplossing zou zijn: plannen, volgens een bepaalde strategie een aantal stappen uitwerken. Die stappen zijn:

- a. retorisch plannen
- b. inhoud plannen
- c. proces plannen.

Bij a. retorisch plannen vraag je je af:

- Wat weet, vindt, kan, doet mijn publiek met betrekking tot het onderwerp?
- Wat wil ik bereiken?
- Hoe kan ik dat het beste doen?

Bij het plannen van de inhoud, de tekst b. ga je het onderwerp verkennen, ideeën genereren, een schrijfsplan ontwikkelen.

Bij het plannen van het proces c. dat je daarbij door zult maken, vraag je je bijvoorbeeld af:

- Schrijf ik eerst ideeën op of begin ik iets te lezen over het onderwerp?
- Kan ik er niet eens met iemand over praten?

Hierbij blijkt de opdracht, de taak een rol te spelen. We komen op dit punt nog terug.

Belangrijk bij deze benadering is reflectie, een metapositie innemen, kunnen expliciteren wat je hebt gedaan zowel vooraf, tijdens het schrijven als achteraf.

Onervaren schrijvers, aldus Flower en Hayes, laten zich meevoeren door hun eigen woorden, door hun eigen eerste zin; ze schrijven associatief en ik-gericht en zijn allang blij als het 'af' is. Anderen komen nooit verder dan de eerste zin, omdat die perfect op papier moet staan, zoals het hele stuk in een keer perfect moet zijn. Weer anderen "wachten op inspiratie", denken dus niet bewust na over wat er moet gebeuren.

Meer ervaren schrijvers maken gebruik van sterke strategieën:

- verzamelstrategieën (brainstormen, vraagstrategieën, bijvoorbeeld wie, wat, wanneer, waardoor)
- verhelderingsstrategieën (een schema maken o.a.)
- berustingsstrategieën (dit laat ik nu even zitten, komt straks wel, tijdelijk uitschakelen van jezelf als kritische lezer).

Belangrijk is, zoals al eerder gezegd, hun planningsgedrag.

Wij hebben voor onze didactiek eruit 'geleerd':

- zicht op problemen van beginnende schrijvers
- zicht op te onderwijzen leerstof
- zicht op strategieën van onervaren en ervaren schrijvers.

De derde generatie schrijfonderzoekers zet bij deze proces-benadering vraagtekens. Zij vermoeden dat je verschillende schrijftaken verschillend moet aanpakken en dat er verschillende typen schrijvers zijn. De conclusie kan dan ook luiden: 'het' schrijfproces bestaat niet en er moet onderzoek komen naar taakvariabelen en de wijze waarop die de uitvoering beïnvloeden, wat bij welke taak effectieve en minder effectieve strategieën zijn en welke deeltaken problematisch zijn voor welke schrijvers. Kennis van schrijversvariabelen en taakvariabelen is belangrijk.

Schrijversvariabelen

Sommige schrijvers plannen weinig, het zijn doeners, ideeën worden ontwikkeld door te gaan schrijven. Anderen zijn echte planners: ze willen weten waaraan ze beginnen voor ze de pen op papier zetten, willen rustig en ongestoord kunnen werken. Weer anderen praten veel en graag met iedereen over de schrijfpdracht, schrijven snel en produceren grote hoeveelheden tekst. Ze raken geblokkeerd als er een tekstschemata van ze wordt gevraagd. Nog weer anderen werken graag via een prewriting-writing-rewriting-model. Onder leerkrachten komt dit laatste 'type' meer voor dan onder leerlingen.

Sommige leerlingen hebben het liefst expliciete, gedetailleerde en specifieke schrijfinstructies. Graag schrijven ze over zakelijke onderwerpen, waarin concrete informatie wordt verwerkt. De meer intuïtieve vinden creativiteit belangrijker; het liefst hebben ze een ruime schrijfpdracht waaraan ze een eigen interpretatie kunnen geven (Jensen en Di Tiberio, 1984).

Wat voor consequenties heeft dit nu voor het schrijfonderwijs?

Alle persoonlijkheden hebben sterke en zwakke kanten. Leerkrachten en curriculum-ontwikkelaars moeten zich realiseren dat zij zelf andere schrijfpersoonlijkheden zijn dan leerlingen. Hulp aan probleem-schrijvers moet afgestemd worden op persoonlijke schrijfvoorkeuren van de leerlingen. Sommige schrijfpdrachten passen beter bij de ene en andere opdrachten beter bij de andere persoonlijkheid. Dat betekent dus veel afwisseling en een persoonlijke, gedifferentieerde werkwijze, gebaseerd op brede kennis van methodieken.

Taakvariabelen

Een bepaalde opdracht, taak doet een beroep op een bepaalde vaardigheid, een andere opdracht weer op andere vaardigheden. Alles samen is pas schrijfvaardigheid. Bepaalde leerlingen zijn goed in de taak 'vrij opstel' en niet in de taak 'sollicitatiebrieven'.

De te schrijven tekst bepaalt de vaardigheden waarop een beroep wordt gedaan en het verloop van het schrijfsproces (een kettingassociatie zet je niet in voor een klachtenbrief).

Er zijn routineklussen, waarbij geen planning en geen bewuste aandacht vereist is (bijv. bij een begeleidend briefje). Er zijn klussen waarvoor de schrijver zijn bestaande kennisreservoir kan aanspreken, zowel voor de inhoud als voor de vorm (beleidsstukken schrijven bijv.) Retorisch plannen is hierbij wel belangrijk. Er zijn daarnaast schrijfkarweien waarbij en de vorm en de inhoud zelf vaak al schrijvend ontdekt moeten worden. Hierbij is het noodzakelijk verschillende rondes van plannen, formuleren en reviseren te doorlopen (Janssen en Schilperoord, 1988).

Het zal duidelijk zijn: de ene opdracht is de andere niet; verschillende vaardigheden zijn nodig bij verschillende schrijftaken. Voor een didactische opbouw heeft dit consequenties.

We moeten streven naar een breed aanbod, differentiatie in opdrachten, een lijn in het curriculum van gemakkelijk naar moeilijk en veel opdrachten en opdrachtjes.

2. Schrijfblok

Vorig jaar hebben we 'Schrijfblok' afgerond en gepresenteerd aan een aantal docenten van lerarenopleidingen. We vonden het toen nodig onze uitgangspunten bekend te maken, die soms gebaseerd zijn op literatuur en onderzoek, soms ontsproten uit 'geloof'. We leggen die uitgangspunten aan u voor.

Uitgangspunten

1. Analyse van het schrijfproces levert concrete stof voor schrijfonderwijs. Een hoofdstuk heet dan ook "Wat gebeurt er als je schrijft?" Maar er moet niet te sterk alleen maar gedacht worden aan het ideale proces dat de ideale schrijver doorloopt om tot een ideaal produkt te komen. Daarom:
2. De problemen en de kenmerken van beginnende schrijvers zijn het beginpunt van een schrijfleerplan.
3. Vanuit dat beginpunt moet materiaal worden ontwikkeld of gezocht dat aansluit bij de beginnende schrijver en zijn problemen. Dit materiaal is zeer divers en doet een beroep op allerlei schrijfgedragingen van de leerling.
4. Een implicatie van het vorige punt is dat men niet moet streven naar één type eindprodukt, maar naar een diversiteit.
5. Leerlingen moeten ook de werkwijze kunnen kiezen die het best bij hen past en ze moeten die verschillende wegen naar Rome 'ervaren'. Dit leidt ertoe dat schrijflessen verschillend worden ingericht en dat opdrachten verschillend worden gegeven, dat er stapsgewijs naar een bepaald resultaat wordt toegewerkt.
6. Deze aanpak moet uiteindelijk wel leiden tot functionele schrijvers, die zich kunnen redden met algemeen gangbare, gewenste schrijfsels (briefjes, formuleren, werkverslag, instructies). Dat is het minimumresultaat van een drie-/vierjarig schrijfcurriculum. Een curriculum echter dat alleen mikt op functionele schrijfvaardigheden is te mager. We zullen leerlingen publiek- en doelbewustzijn moeten bijbrengen, vaardigheden als selecteren en reviseren etc.

7. Een breed opgezet schrijfleerplan is nodig, waarbij niet het examen of schoolonderzoek in eerste instantie bepalend is voor de inhoud van het leerplan. Het is eerder andersom. Vanuit een breed schrijfleerplan kun je verschillende examenvormen afleiden. Alle noodzakelijke vaardigheden voor dergelijke teksten zijn dan aan bod gekomen.
8. Wij propageren niet een bepaalde vorm van eindtoets. Wat we wel doen is aangeven welke overwegingen van belang zijn bij het opzetten van een schrijfleerplan en hoe je concreet vanuit bepaalde keuzes kunt komen tot zo'n leerplan.

Opbouw

In "Schrijfblok" is getracht deze uitgangspunten te concretiseren. Binnen het bestek van deze inleiding voert het te ver alle uitwerkingen toe te lichten. Het gaat ons er vooral om te laten zien op welke wijze de planning van schrijfonderwijs plaats kan vinden. Alvorens daar dieper op in te gaan is het zinvol eerst een indruk te geven van opbouw en inhoud van "Schrijfblok". Aan de hand van de inhoudsopgave lopen we het boek door (zie bijlage 2).

De hoofdstukken twee en drie laten zien wat essentiële componenten zijn van het schrijfproces, hoe die onderling verweven zijn en wat voor strategieën schrijvers - en in het bijzonder beginnende - kunnen volgen. In het vierde hoofdstuk worden de didactische consequenties van twee en drie getrokken. Kenmerken van beginnende schrijvers worden geïnventariseerd en op basis daarvan komen voorstellen op tafel voor het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid van leerlingen; noodzakelijk geachte leerstof wordt op een rijtje gezet en met behulp van veel lesvoorbeelden maken we duidelijk hoe leerlingen dergelijke leerstof kunnen verwerken.

Het is belangrijk te weten op welke wijze schoolboeken de schrijfvaardigheid van leerlingen ontwikkelen: besteden ze aandacht aan beginnende schrijvers, leren ze hen stapsgewijs schrijven, wat voor type opdrachten komen voor etc.? Hoofdstuk vijf laat zien op welke wijze het schrijfonderwijs in methodes in kaart kan worden gebracht. Zo is het mogelijk vrij snel te zien wat de waarde is van een methode voor gewenst schrijfonderwijs.

Schrijflessen kunnen en moeten op verschillende manieren worden gegeven. Aspecten die daarbij van belang zijn: het formuleren van opdrachten en de voorbereiding van leerlingen erop (wat voor oriëntatie op de schrijftaak moeten leerlingen verrichten?), enkele mogelijkheden om schrijflessen gedifferentieerd op te zetten en de wijze van reflecteren op de producten. Dit alles vormt de inhoud van hoofdstuk zes.

In hoofdstuk zeven komen verschillende vormen van beoordeling aan bod, zowel tussentijdse als afsluitende.

Vanaf hoofdstuk acht komt het schrijfplan wat nadrukkelijker naar voren. We bekijken hoe het schrijven in een examenjaar opgezet en uitgewerkt kan worden. We laten zien dat dat afhangt van de keuzes voor de examenvorm die een sectie of leerkracht kan of moet maken. Ook hopen we duidelijk te maken dat rigide examentraining niet zinvol is. We gaan uit van de examenpraktijk.

De hoofdstukken een tot en met acht monden uit in het 'kernhoofdstuk' negen, waarin een breed schrijfplan wordt geschetst. Hoofdstuk tien beschrijft op welke wijze een sectie een plan voor opzetten en uitvoeren van het schrijfonderwijs kan ontwikkelen.

Planning van schrijfonderwijs moet in onze ogen 'breed' gebeuren en dat beschrijven we in hoofdstuk negen. Breed betekent hier:

- divers materiaal, veel verschillende (deel)opdrachten;
- aandacht voor verschillende wijzen van leren; niet steeds dezelfde aanpak volgen, maar proberen rekening te houden met leerstijlen van leerlingen en ook verschillende aanpak al naar gelang van de schrijftaak;
- stapsgewijs d.i. oefenen van (deel)vaardigheden volgens bepaalde "aanpak" (vooral gericht op planningsactiviteiten) maar wel uitmondend in:
- grotere gehelen;
- dat impliceert verschillende tussen- en eindopdrachten;
- volgens een bepaalde lijn (van expressief naar transactioneel schrijven / van concreet naar abstract / vanuit eigen ervaringen schrijven naar schrijven over ervaringen uit de tweede hand / van beschrijving naar beschouwing).

Deze uitwerking van het begrip 'breed' maakt duidelijk dat het in ieder geval niet betekent: van alles wat, zonder systeem. Het oefenen van (deel)vaardigheden, de opzet van de lessen, de planning over periodes gebeurt vanuit een opvatting over schrijven-lernen die hiervoor is uiteengezet.

Als een sectie, een docent zijn/haar onderwijs wil plannen, moet hij/zij vier punten in de gaten houden.

1. De startpositie van de leerlingen - Wat kunnen zij wel/niet? Waarmee hebben zij problemen? Welke fasen in het schrijfproces moeten/kunnen doorlopen worden?
2. De inhoud - Welke leerstof moet 'behandeld' worden? Welke tekstsoorten moeten aan de orde worden gesteld?
3. Activiteiten/werkvormen - Welke instructie, welke oriëntatie? Hoe kunnen schrijflessen worden opgezet? Hoe kunnen leerlingen opdrachten uitvoeren?
4. Evaluatie - Hoe en wat wordt beoordeeld? Wanneer diagnose, wanneer selectie? Hoe kunnen reflecteren op hun produkten?

Hoofdstuk negen geeft een voorbeeld van een cursusopzet voor vier jaar, waarbij de vier punten gevolgd worden. We gaan uit van een sectie Nederlands die een plan maakt voor een heterogene brugklas en klas twee tot en met vier (mavo).

3. Een voorbeeld

We bekijken de opzet voor de eerste periode uit het derde jaar, maar alvorens dat te doen, geven we weer wat er in het eerste en tweede jaar is gebeurd. Het is anders niet mogelijk te begrijpen wat de 'gemiddelde' startpositie is van de derde klas.

Stof verzamelen, plannen op verschillende gebieden, structureren/ordenen, formuleren en reviseren vormen de kern van de leerstof in het eerste jaar. In het tweede jaar is deze herhaald en verdiept, maar de concretisering gebeurde via geheel andere opdrachten. Alle oefeningen waren erop gericht het gehele schrijfproces recht te doen. Nu eens viel het accent op een aspect ervan, dan weer doorliepen de leerlingen het hele proces. Zowel de conceptualiserende kant als in mindere mate de communicatieve kant van schrijven kregen de aandacht. Leerlingen hebben dus het een en ander geleerd over de manieren van stof verzamelen, plannen (vooral van eigen, persoonlijke schrijfsels), ze hebben kortere en langere formuleringsoefeningen gehad en ze hebben producten van elkaar bekeken en van commentaar voorzien.

In het derde jaar gaan we meer in de richting van het transactionele schrijven. Allerlei aspecten die daarmee hebben te maken, moeten via deelopdrachten en totaal-opdrachten waarbij steeds aandacht voor het proces, geoefend worden. (Zie bijlage 3 voor derde klas, eerste periode.)

Het brede karakter van het curriculum weerspiegelt zich in divers materiaal en aandacht voor zowel gestuurd als probleemoplossend leren. Deelvaardigheden worden apart geoefend maar vrij snel geïntegreerd in grotere gehelen. Er is voortdurend aandacht voor alle aspecten van het schrijfproces en leerlingen werken aan het ontwikkelen van een eigen schrijfstrategie.

Een dergelijk hoofdstuk heeft als functie docenten en secties een methode aan de hand te doen met behulp waarvan zij hun schrijf-onderwijs kunnen plannen, zodat er een overdacht en gevarieerd schrijfcurriculum kan ontstaan.

"Aan de hand doen van iets", daar gaat het om in "Schrijfblok". Het is een handleiding die concrete informatie geeft over het schrijfproces, die ingaat op kenmerken van onervaren schrijvers en laat zien hoe hen schrijven geleerd kan worden. Deze handleiding is in eerste instantie bedoeld voor docenten aan opleidingen en voor nascholingsdocenten. Daar heeft zij inmiddels haar weg gevonden: verschillende lerarenopleidingen en nascholingsdocenten gebruiken het boek. Ook leerkrachten, secties Nederlands die ideeën willen krijgen voor schrijfflessen, willen weten hoe ze hun schrijfonderwijs kunnen plannen, zouden er gebruik van kunnen maken.

4. Schrijfwerk

Onlangs is een nieuwe publikatie, in conceptvorm, verschenen bij de SLO als vervolg op "Schrijfblok", getiteld "Schrijfwerk". Het is in tegenstelling tot "Schrijfblok" geen leerplan, geen samenhangende schrijfdidactiek, maar het is aanvullend. Een aantal begrippen die van belang zijn voor schrijfdidactiek, aangestipt in "Schrijfblok", worden hier uitgewerkt en voorzien van lesideeën. Het bestaat uit een veertigtal trefwoorden ontleend aan "Schrijfblok".

Ieder trefwoord vormt een afgerond geheel en daarbinnen is snel informatie te vinden over een bepaald aspect van schrijven. De informatie is geselecteerd vanuit de vraag: wat is relevant voor een gebruiker die in een onderwijssituatie wil of moet werken met het betreffende aspect?

Ieder trefwoord bestaat uit drie onderdelen t.w.

- een kenschets van het begrip
- motivering van het belang voor schrijfonderwijs
- suggesties voor oefeningen, opdrachten, lessen op het gebied van schrijfonderwijs.

In de planning voor schrijfonderwijs in de derde klas (zie bijlage 3) is onder andere sprake van enkele lessen over communicatief 'denken'. In "Schrijfwerk" wordt dit begrip nader uitgewerkt onder het trefwoord 'Inleven'. We laten dit als illustratie zien (zie bijlage 4).

Literatuur

De Glopper K., Schrijfprestaties in het voortgezet onderwijs, Den Haag, 1985.

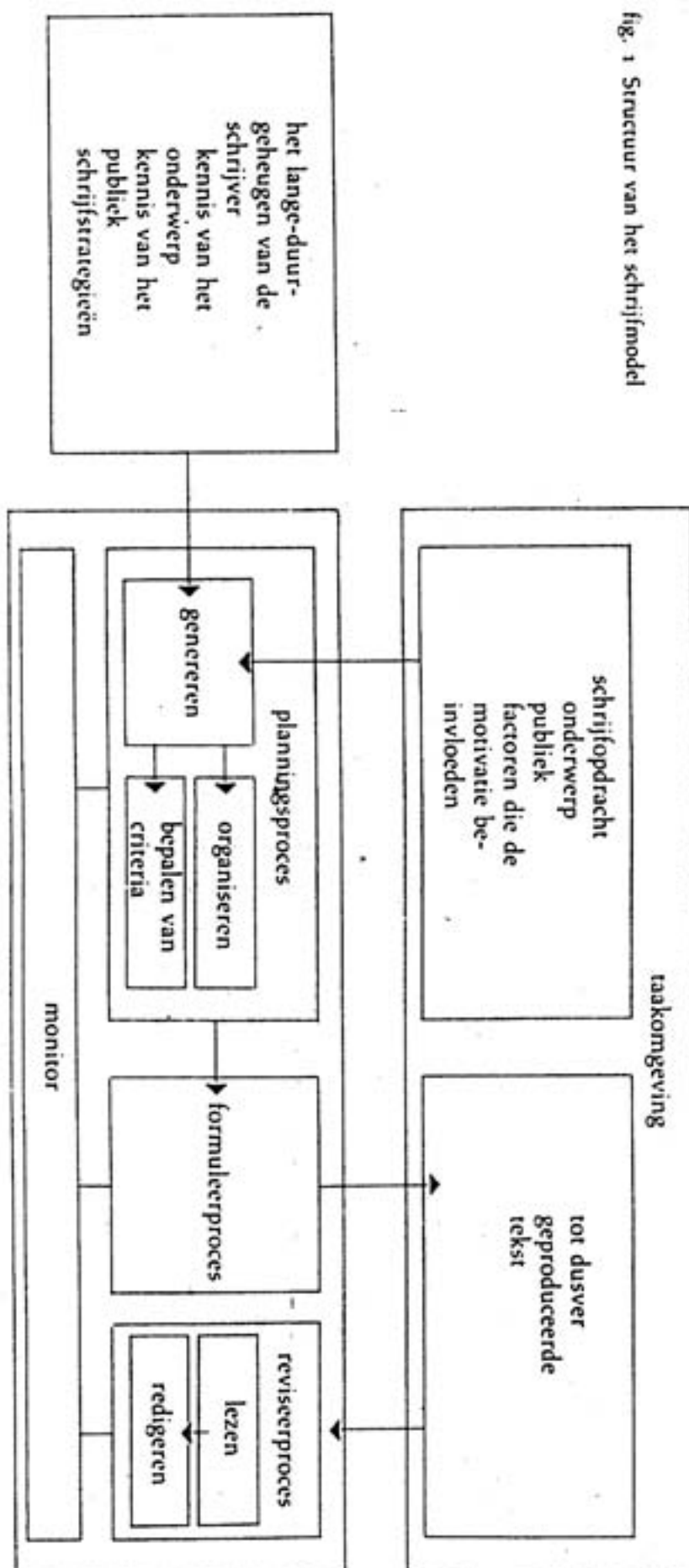
Flower L., Problem solving. Strategies for writing, New York, 1981.

Janssen D. en J. Schilperoord, Schrijfprocessen en schrijftaken, in: Ts. voor Taalbeheersing 10, 1988 (pag. 105-120).

Jensen G.H. en J.K. Di Tiberio, Personality and individual writing processes, in: College composition and communication 35, 1984 (pag. 285-300), zoals besproken door D. Janssen in: Levende Talen, nr. 437, jan. 1989.

Maureau, J.H., Goed en begrijpelijk schrijven, Muiderberg, 1983

fig. 1 Structuur van het schrijfmodel



(bron: Hayes en Flower, 1980, p. 11)

Inhoudsopgave

1. INLEIDING	1
2. WAT GEBEURT ER ALS JE SCHRIJFT?	3
2.1 Vooraf	3
2.2 Mogelijke schrijfstrategieën	3
2.3 Het schrijfproces, een voorbeeld	4
2.4 Een ander voorbeeld van het schrijfproces	9
3. PROBLEMEN VAN BEGINNENDE SCHRIJVERS	11
3.1 Johns aanpak	11
3.2 Carla's aanpak	13
4. SCHRIJFONDERWIJS AAN BEGINNENDE SCHRIJVERS	15
4.1 Inleiding	15
4.2 Kenmerken schrijfgedrag beginnende schrijvers	15
4.3 Een werkwijze bij schrijfonderwijs aan beginnende schrijvers	17
4.4 Belangrijke aspecten bij onderwijs aan beginnende schrijvers	21
4.5 Het gebruik van de methode bij beginnende schrijvers	27
5. SCHRIJVEN IN SCHOOLBOEKEN	33
5.1 Inleiding	33
5.2 Classificatieschema	33
5.3 Andere indelingsmogelijkheden	36
5.4 Opbouw	36
5.5 Oefeningen en opdrachten in schoolboeken	37
6. HET OPZETTEN EN INRICHTEN VAN SCHRIJFLESSEN	39
6.1 Inleiding	39
6.2 Over het formuleren van en voorbereiding op schrijfoopdrachten	39
6.3 Over de voorbereiding op het schrijven	42
6.4 Over verschillende schrijflessen	43
6.5 Over reflectie op schrijfprodukten	46
6.6 Een uitgewerkte les	52
38	

7. HET BEOORDELEN VAN SCHRIJFPRODUCTEN	55
7.1 Eisen te stellen aan de beoordeling	55
7.2 Verschillende vormen van beoordeling	55
7.3 Beoordeling op het examen	58
8. SCHRIJVEN IN HET EXAMENJAAR	63
8.1 Waaruit kan gekozen worden?	63
8.2 Schrijfleerplan	65
9. OPBOUW VAN HET SCHRIJFONDERWIJS	83
9.1 Vier hoofdpunten	83
9.2 Uitwerking vier hoofdpunten	83
9.3 Analyse van de methode	86
9.4 Voorbeeld van een cursus voor vier jaar	87
10. DE VERANDERINGEN VAN HET SCHRIJFONDERWIJS IN DE SCHOOL	111
10.1 Inleiding	111
10.2 De voorbereidingsperiode	112
10.3 Het ontwikkelen van materialen	115
10.4 De materiaalontwikkeling voor de volgende jaren	116
10.5 Overwegingen bij een keuze	117

9.4.4 De derde klas

Inleiding

In de derde en vierde klas van de MAVO gebruikt de sectie de methode Taal-goed. De examenvorm waarvoor is gekozen is functioneel schrijven, omdat deze vorm in ieder geval praktische waarde heeft en je er een aantal belangrijke schrijfvaardigheden in kwijt kunt. De vorm heeft ook zijn beperkingen: zelfstandig verzamelen en verwerken van gegevens zijn activiteiten die er niet in aan bod komen, terwijl in een totaal schrijfproces die juist een grote rol spelen.

Daarom is besloten "een of andere vorm van gericht schrijven" in het schoolonderzoek op te nemen. Dat betekent in de derde klas oefenen met specifieke aspecten van gericht schrijven.

In de schrijfcursus moeten zitten:

1e vaardigheden op het gebied van functioneel schrijven;

2e belangrijke componenten van gericht schrijven.

De eerste periode wordt uitvoerig uitgewerkt met behulp van het stappenplan, net zoals de tweede periode uit het brugjaar.

EERSTE PERIODE

STAP 1: OVERZICHT HOOFDPUNTEN INVULLEN

A. Startpositie

Aandachtspunten

Voorlopige stof

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - bevorderen communicatief "denken" (bij Funct. Schr. en bij Ger. Schr.) | <ul style="list-style-type: none"> - neutrale tekst gaan overdrijven, een tekst gaan "kleuren"; lezen van pakkende teksten (boeiende inleiding etc.) |
| <ul style="list-style-type: none"> - stof verzamelen uit mondeling en schriftelijke bronnen (bij Ger. Schr.) | <ul style="list-style-type: none"> - rondom een gegeven onderwerp materiaal zoeken in bibliotheek, via gesprekken naar TV kijken |
| <ul style="list-style-type: none"> - stapsgewijs, gefaseerd activiteiten uitvoeren, die leiden tot een totaalprodukt (bij Funct. en Ger. Schr.) | <ul style="list-style-type: none"> - leerlingen krijgen een activiteitenlijstje (doe eerst dit, dan dat etc.) dat ze "afwerken" met als resultaat een bepaald produkt |
| <ul style="list-style-type: none"> - aandacht voor schrijfconventies | <ul style="list-style-type: none"> - oefenen in interpunctie; briefopmaak kennen en er mee kunnen werken |

Schrijven moet gaan in de richting van het transactionele, ervaringen uit de tweede hand kunnen verwerken.

B. Inhoud

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- plannen:
inhoudelijk:
keuze uit materiaal maken
retorisch:
oefenen voor inleven in
publiek
herschrijfoefeningen
bedoelingen van teksten
onderscheiden
tekstsoorten kennen en
herkennen
proces
verschillende manieren om
een schrijfkus aan te
pakken
- structureren:
kennismaken met de opbouw
van bepaalde teksten waar-
bij conventies een rol spelen
- formuleren:
opbouw van alinea's,
alinea's in groter verband
plaatsen
toon treffen
- reviseren | <ul style="list-style-type: none">- ongeordende hoeveelheid materiaal
volgens bepaalde criteria ordenen
- reclameteksten analyseren en
schrijven
- een gegeven inhoud herschrijven
voor een ander publiek en/of met
ander doel
- leesoefeningen: informatief
overtuigende, instruerende teksten
leren onderscheiden
- als boven
- via verschillende manieren van
opdrachten geven, voeren leer-
lingen een schrijfkus verschil-
lend uit
- zie hierboven bij tekstsoorten
onderscheiden opbouw van brieven
en verslagen, rapport
- kernzinnen uitbouwen tot alinea's
- geërgerd iemand sussen, boos
schrijven, vriendelijk schrijven,
smekend schrijven
- leerlingen beoordelen produkten
van mede- leerlingen. |
|--|--|

C. Activiteiten/werkvormen

- | | |
|--|---|
| <p>Het bespreken van onderwerpen
in klasse- of groepsverband
met het oog op materiaal ver-
zamelen</p> | <ul style="list-style-type: none">- klassikaal een onderwerp bepalen
dat via onderwijsleergesprek,
twee-gesprek, stellingendiscussie
verkend wordt. |
|--|---|

D. Evaluatie

- | | |
|---|--|
| <p>Diagnostisch en selectief
oordelen</p> | <ul style="list-style-type: none">- zie reviseren
twee produkten selectief beoor-
delen. |
|---|--|

STAP 2: ANALYSE VAN DE METHODE

Uit de methode zullen in de eerste periode in principe drie
maandblokken uit "Taal-goed" worden behandeld.

A. Inventarisatie

Maandblok 1 bevat een schrijfles die gewijd is aan het informatieve opstel. Leerlingen moeten in groepjes een opstel maken over een of andere primitieve cultuur. In maandblok 2 maken de leerlingen een verhalend opstel met een climax, terwijl in het derde maandblok het beschouwende opstel aan de orde wordt gesteld.

B. Opbouw en samenhang tussen de lessen

Het gaat om drie lessen die onderling geen of weinig verband vertonen. Iedere les stelt een bepaald type opstel aan de orde.

C. Analyse aparte schrijfflessen

1. Wat leerlingen moeten kunnen

Informatief opstel: onderwerp kiezen, onderwerp splitsen in onderdelen, uitwerken van de deelaspecten; verhalend opstel: een verhaal met een climax schrijven; beschouwend opstel: brainstormen over gegeven onderwerp, indeling maken, schema maken.

2. Leerstofelementen

Zie A en C 1.

3. Presentatie

Er wordt een totaalprodukt gevraagd; leerlingen krijgen algemene aanwijzingen. Ze moeten wel iets uitwerken, maar ze krijgen niet te horen hoe dat uitwerken kan gebeuren.

In het eerste schrijfblok is eventueel bruikbaar de les over het informatieve opstel. Uit het Overzicht hoofdpunten blijkt dat verhalende en beschouwende teksten nog niet van belang zijn. De opzet van de les over het informatieve opstel is zodanig (de leerlingen moeten met betrekkelijk weinig en algemene aanwijzingen aan de slag) dat er een bewerking gemaakt moet worden. Inpassing in Gericht Schrijven is denkbaar.

STAP 3: HET MAKEN VAN EEN OPZET VOOR EEN CURSUS

1. Communicatief "denken"

Leerlingen krijgen feitelijke gegevens in punten over bijvoorbeeld een eiland, een stad of dorp (aantal inwoners, grootte, gebouwen, hotels, klimaat, natuur, landbouw, industrie, beroepen, etc.)

a. Maak een tekst voor een aardrijkskundeboek voor leerlingen uit de brugklas. Welke gegevens heb je nodig? Hoe verwerk je die? Wat voor "soort" tekst wordt het?

b. Maak een tekst voor toeristen (hierbij dezelfde vragen).

De teksten worden beoordeeld door medeleerlingen.

2. Stof verzamelen

Rondom het onderwerp "Mode" of "Modetrends" wordt materiaal verzameld

a. uit geïllustreerde bladen

b. door gesprekken met verkopers, boetiekhouders

c. vraaggesprekken leeftijdgenoten, kopers.

De verzamelde teksten van a. worden gerubriceerd (bijv. alleen beschrijving, meningen over mode, modebewustzijn, tips e.d.) en van iedere tekst wordt in vier of vijf trefwoorden de kern aangegeven.

Van de gesprekken worden korte verslagen gemaakt.

3. *Stapsgewijs werken*

Leerlingen doen een onderzoekje naar: verslagen en artikelen over sport in de krant. Iedere leerling heeft uit een krant gedurende een week alle sportartikelen verzameld. In groepen rondom één krant gaan de leerlingen aan het werk. Ze moeten een rapportje maken onder de titel "Aandacht voor sport in krant...". Ze doen dit stap voor stap:

- hoeveel artikelen per dag, de plaatsing, welke sporten wel/niet;
- verhouding sport- andere artikelen;
- de manier van verslaggeven: feitelijk of subjectief;
- een schema maken van het rapportje volgens punt 1 t/m 3;
- tussenkopjes bedenken en bij ieder tussenkopje een stukje maken.

4. *Brieven*

Briefmodellen laten zien en analyseren: paginaverdeling, aanhef, opening etcetera. Een gegeven inhoud in een briefmodel plaatsen.

5. *Publiek bespelen*

Reclames analyseren: bouw, manier van aandacht trekken, hoe wordt begeerte gewekt, voor wie vooral bestemd. Een publieksgroep geven (leeftijd, geslacht, interesses, te besteden inkomen) en daarvoor een reclame ontwerpen voor een gegeven artikel.

6. *Herschrijven*

Een tekst die bestemd is voor leeftijdgenoten herschrijven voor jongere kinderen.

7. *Formulieren invullen*

Verzekeringsformulieren voor bromfiets, formulieren op het postkantoor, aanrijdingsformulieren invullen.

8. *Kernzinnen/alinea's*

- a. Analyseren van alinea's: waar staat de kernzin, welke voorbeelden daarbij, hoe wordt die kernzin uitgewerkt;
- b. schrijven van alinea's rondom kernzinnen.

9. *Werken met brieven*

Kenmerken formele brief herhalen (zie les 4); bestelbriefjes, briefjes om inlichtingen, briefjes voor abonnementen nemen en opzeggen, reageren op advertenties. Toepassen van het geleerde uit les 8: een korte brief bevat vaak één kernzin, die vervolgens wordt uitgewerkt (bijv. de mededeling dat het abonnement wordt opgezegd). Aan de hand van enkele kernzinnen maken de leerlingen briefjes.

10 t/m 12. *Miniproject Gericht Schrijven*

In enkele lessen moeten leerlingen de belangrijkste fasen uit het schrijfproces doorlopen. Dat betekent dat ze informatie leren verzamelen, die op te slaan en te selecteren met het oog op een doel- en publiekgericht eindprodukt. Niet alle fasen kunnen en moeten uitgebreid aan de orde komen. In een miniproject kan het accent op één bepaalde activiteit vallen met inachtneming van de andere aspecten uit het geheel. ..

Onderwerp: *Leesgewoontes*

- a. Praten over het woord "leesgewoontes": wat kan het betekenen? Wat hoort er allemaal bij? Wat vraag je aan iemand als je iets over zijn leesgewoontes te weten wilt komen? (wat, hoe, hoe vaak, waarom, wanneer). Je wilt de leesgewoontes van meer mensen kennen, hoe kom je daar zo snel mogelijk achter? Via een enquête.

- b. Enquêtevragen maken en komen tot één enquête.
- c. Deze afnemen; per leerling minstens drie personen.
- d. Inventariseren/turven van de gegevens.
- e. Verwerken van de gegevens. Er komt een artikel in het informatiebulletin of in de schoolkrant. Hoe verwerk je die gegevens? Het is niet interessant alleen kolommen met cijfers te geven. Er zullen conclusies getrokken moeten worden, die geordend in het artikel moeten staan. De leerlingen krijgen de structuur van het artikel aangeboden en gaan daarin de gegevens verwerken.

Bijvoorbeeld:

Inleiding (wat je gedaan hebt).

- Kern: - leestijd
- soorten leesmateriaal
 - verschillen tussen jong en oud
 - opvallende uitspraken.

Conclusies.

De leerlingen maken in groepen een artikel dat door medeleerlingen wordt beoordeeld.

Beoordelingspunten:

- krijgt een buitenstaander een duidelijk beeld van de verschillende leesgewoontes?
- is het artikel overzichtelijk? Kopjes, witlijnen, leesbaar;
- is het een artikel geworden?

Deze lessenserie kan verkort worden als de leerkracht zelf de enquêtevragen opstelt, als de gegevens niet klassikaal worden verwerkt maar in een groep of als de leerkracht in punten aangeeft hoe de gegevens verwerkt moeten worden.

In plaats van het onderwerp "leesgewoontes" kan men "kijkgewoontes" nemen.

Rondom de schrijfp opdracht uit maandblok 1 van Taal-goed (een informatief opstel over een primitieve cultuur) is een miniproject op te zetten, maar de opzet en uitwerking zijn zo algemeen, dat het beter is dit materiaal in dit stadium van schrijven leren nog niet te gebruiken. Later in het jaar kan het terugkomen.

Leerlingen lezen de eindprodukten van les 1, 5, 6, 8 en het miniproject nog eens goed door, herschrijven eventueel bepaalde gedeeltes of maken een nieuwe versie. Ze kiezen twee produkten uit die ze voor een cijfer inleveren. Het eerste wordt na les 7 ingeleverd, het tweede na afloop van het blok.

INLEVEN**ALGEMEEN**

Oriëntatie op de lezer is voor een schrijver die zijn lezer wil bereiken met wat voor doel dan ook, steeds belangrijk. Een schrijver die zich publiekgericht kan opstellen is in staat zich in te leven in zijn ontvanger en kan vervolgens de juiste middelen (woorden, zinnen, opbouw van een tekst enz.) hanteren om hem te bereiken. Onder het trefwoord 'publiekgerichtheid' vindt u vermeld wat een dergelijke oriëntatie op de lezer kan inhouden en op welke wijze leerlingen daarin geoefend kunnen worden.

Inleven is evenwel meer dan 'oriëntatie op publiek' (= een beeld hebben van je potentiële lezers, vooral ten aanzien van gemeenschappelijke kenmerken). Het aspect dat er bij komt is de anticipatie van de schrijver op de lezer tijdens het schrijven. Ik, schrijver, ben aan het schrijven en welke vraag zal nu bij mijn lezer kunnen opkomen, wat stelt hij/zij zich voor bij dit onderwerp, wat voor oordeel zal hij/zij hebben over deze mening?

Ook inleven in de situatie van de lezer is van belang: zal hij/zij deze tekst rustig in een hoekje lezen of is het een van de vele teksten die hij/zij door moet nemen in een drukke omgeving? De schrijver moet ook denken aan de leesmanieren en -vaardigheden van de lezer.

Een goede schrijver maakt bewust of onbewust vooraf en tijdens het werken een lezeranalyse en een situatieanalyse.

Bij een lezeranalyse zijn de volgende punten van belang:

1. Kennis: wat weet de lezer van het onderwerp?
2. Leeswijzen/leesvaardigheden: zal/moet de tekst grondig worden gelezen, heeft de lezer aan een half woord genoeg of moet hij/zij stapsgewijze 'meegenomen' worden?
3. Lezersvragen oproepen (nauw samenhangend met het voorafgaande punt): wat voor vragen kan deze tekst bij de lezer oproepen?
4. Oordelen: wat vindt de lezer van het onderwerp in zijn geheel en van bepaalde meningen in de tekst?
5. Capaciteit: is de lezer gewend een dergelijke tekst te lezen, heeft hij het schema daarvan in zijn hoofd zitten?
6. Beeld van de schrijver: kent de lezer de schrijver of is het een onbekende voor hem/haar?

Bij situatieanalyse speelt een rol:

1. De omgeving waarin de tekst gelezen gaat worden: rustig, op straat, even tussendoor enz.
2. De eventuele medelezers: met een groep een aangeplakte oproep lezen is iets anders dan met een familielid luisteren naar het voorlezen van een brief van een tante uit Canada.

Een schrijver beschikt over taal- en stijlmiddelen om de lezer bewust bij zijn tekst te betrekken. Hij kan de lezer aanspreken met jij, u, lieve lezer, enz.; hij kan hem gebiedend toespreken: kijk uit, let op, doe dit (bijv. in een oproep of gebruiksaanwijzing); hij kan de lezer nadrukkelijk iets gaan uitleggen ("het lijkt met verstandig jullie eerst te vertellen") enz.

Interactie met de lezer kan hij ook op subtielere manier nastreven: door een vraag op te roepen waarop de lezer graag het antwoord wil hebben; door naast een argument een tegenargument te zetten (dat bij de lezer misschien zal kunnen opkomen); door de lezer te vleien. Kortom een scala aan retorische middelen staat hem ten dienste.

WAAROM AANDACHT VOOR INLEVEN

Inleven in, anticiperen op de lezer gebeurt bij goede schrijvers vaak onbewust. Zij hebben voldoende (schrijf)techniek in huis om dat te kunnen. Voor jonge schrijvers is dit evenwel erg lastig. Goede zinnen op papier zetten is al moeilijk genoeg, laat staan dat ze ook nog aan een mogelijke lezer moeten denken. Bovendien vergt dat kennis van lezers en het vereist een behoorlijk abstractievermogen.

Als het zo moeilijk is, moeten we er jonge schrijvers op school dan wel mee lastig vallen? We denken dat een zekere mate van inleving noodzakelijk is om te komen tot functionele schrijfprodukten. Zelfs bij een eenvoudige brief moet de schrijver zich kunnen verplaatsen in de lezer: zal hij/zij snappen wat ik wil, vindt hij/zij mijn brief beleefd genoeg, is het niet te deftig, maar ook weer niet te gewoon? Het blijkt dat nogal wat leerlingen moeite hebben zich te verplaatsen in schrijfsituaties. Opdrachten die beginnen met 'Stel-je-voor-dat...' leveren vaak problemen op.

Leerlingen zijn niet geneigd of in staat zich af te vragen wat ze zich precies moeten voorstellen. Met als gevolg teksten die qua toon niet deugen, die de lezer niet bereiken of juist averechts werken. Eenvoudige lezersanalyse en soms situatieanalyse zijn voorwaarden voor een produkt dat communicatief voldoende functioneert.

Leerlingen - zoals alle schrijvers - anticiperen vaak uit zichzelf op lezers (hoe diffuus die groep dan ook voor hen is). Iedereen kent de volgende voorbeelden uit opstellen:

- Nu zult u zich misschien wel afvragen....;
- Men kan hier tegenin brengen....;
- De vraag, beste lezer, is wel....;
- Je denkt misschien, is dit niet een rare gedachte....

Vaak betreft het hier niet een 'echte' interactie met een mogelijke lezer, maar praat de schrijver met zichzelf: hij/zij vraagt zich iets af, werpt iets tegen enz. en doet alsof een lezer dat zou kunnen doen. In onderwijsleersituaties kunnen we hiervan gebruik maken bij het ontwikkelen van het inlevingsvermogen.

LESIDEËN

1. *Geschiedt voor: inspelen op mogelijke voorkennis van lezers.*
 - a. *Laat leerlingen zeggen/opschrijven wat ze van een bepaald onderwerp weten respectievelijk vinden. Doe dit eerst algemeen. Bijv. eetgewoontes jongeren: wat eten ze, wat vind je ervan?*

- b. Vervolgens toespitsen: geef een mogelijke titel, kop.
 "Eten van fastfood neemt toe"
 Fastfood-eters zie je die veel om je heen? Waarom gebeurt dat? Wat verwacht je te zullen gaan lezen? Wat is jouw mening? Wat voor vragen zullen behandeld worden in deze tekst?
 - c. Ga nu op de stoel van de schrijver zitten; je maakt voor leeftijdgenoten een tekst over "Eten van fastfood, een probleem?" Wat voor meningen bestaan er over het eten van kroketten, hamburgers enz.? Wat zijn de gewoontes? Welke vragen zijn interessant om te behandelen?
 - d. Stel je voor dat iemand na 30 jaar in Nederland terugkeert. Hij/zij heeft al die tijd ergens op een afgelegen plekje gewoond en van de natuur geleefd. Hij/zij weet niets meer van eetgewoontes. Welke vragen zouden bij hem/haar kunnen rijzen als hij rondloopt op straat? Wat zou je hem/haar goed moeten uitleggen. Eventueel een tekst maken voor hem/haar over eetgewoontes jongeren waarin stapsgewijs wordt uitgelegd wat het eetpatroon op straat is.
2. Geschikt voor: het betrekken van de lezer bij de tekst.
- a. Geef een kale, nuchtere en zakelijke tekst. Bijv. over toenemend (auto)verkeer, onveiligheid van fietsers in steden, sportaccomodaties in de stad, provincie enz. De tekst op zichzelf is goed: duidelijke structuur, informatie netjes geordend, maar zeer afstandelijk geschreven. Analyseren: tekst is informatief, geeft cijfers, trekt conclusies; tekst is niet lezers-vriendelijk want je blijft neutraal, niet interessant.
 - b. Hoe kun je de lezer er meer bij betrekken? Geef leerlingen een lijstje met taal- en stijlmiddelen:
 - aanspreekmogelijkheden;
 - (retorische) vragen;
 - een sappig voorbeeld, anecdote.
 Herschrijven van de tekst zodanig dat er meer interactie met de lezer ontstaat.
3. Geschikt voor: analyseren van en oefenen in toon.
- a. Geef leerlingen een te boze of te brutale brief; de schrijver is over de schreef gegaan en bereikt zo zijn doel zeker niet. Hij heeft zich niet ingeleefd in zijn lezer en alleen maar aan zijn eigen boosheid gedacht. Leraar schetst de situatie, geeft een duidelijk portret van de lezer. Leerlingen analyseren de brief:
 - hoe komt deze over?
 - wat zal de reactie zijn van de lezer?
 - waar gaat het mis?
 - b. Herschrijven van deze brief: de bedoeling blijft hetzelfde maar hoe kun je een andere toon treffen?
4. Geschikt voor: analyseren van inlevingstechnieken.
- a. Sprekers 'bespelen' hun luisteraars vaak op handige manieren. Denk aan: verkiezingstoespraken, partijpropaganda. Korte toespraakjes (video, radio) opnemen en deze analyseren:
 - op welke wijze speelt de spreker in op meningen van zijn hoorders?
 - Hoe probeert hij je er bij te halen?
 - b. Zelf een toespraakje in elkaar zetten (bijv. over de zinvolheid van een frisdrankenautomaat in de klas, over het belang van ploegendienst op school: dag- en avondroosters enz.). Hoe maak je je luisteraars warm? Wat voor mening zullen ze hebben? Hoe ga je op eventuele vragen in?