

## Pyrrha Singerling: Schrijven met de tekstverwerker

L. Hogenbosch en P. Satijn

*Schrijven met de computer. Een eenvoudige cursus  
schrijven met de tekstverwerker voor kinderen  
vanaf 10 jaar*

Den Bosch, Malmberg, 1989

Leerlingenboek f 24; leerkrachtenboek f 42,50

Inspelend op een bestaande lacune heeft uitgeverij Malmberg een uit twee delen bestaande cursus uitgebracht over het werken met een tekstverwerker. Deze deeltjes zijn bestemd voor de hoogste klassen van de basisschool en de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs.

Het ene deeltje is bestemd voor leerkrachten. Dit bevat naast achtergrondinformatie over de lessen in het leerlingenboekje, een soort stappenplan voor leerkrachten die de computer als tekstverwerker op school willen voeren. Er wordt uitgebreid ingegaan op de vele organisatorische consequenties die het werken met een computer met zich meebrengt. Daarnaast kan men op eigen niveau aan de slag om de vele gebruiksmogelijkheden van een tekstverwerker te ontdekken, bij voorbeeld door het met de tekstverwerker vervaardigen van draaiboeken voor projecten, schoolwerkplandelen, rapporten en materiaallijsten. Als toegift is aan dit leraarsdeeltje een set 'commandokaarten' toegevoegd, als hulpmiddel voor de beginnende gebruiker. Deze zijn geschikt (te maken) voor diverse computers/programma's.

### Opbouw van de methode

In het leerlingenboekje staat het leren omgaan met de tekstverwerker de eerste 15 lessen centraal. Na deze minicursus volgen nog eens 19 lessen geordend rond zes tekstvormen (verslag, boekverslag, brief, nieuwsbericht, verhaal en gedicht). Elke schrijfslees vraagt twee à drie lestijden.

In de eerste twee wordt een deelvaardigheid geoefend en in de laatste wordt deze in een eindopdracht toegepast. Door de thematische opbouw van dit laatste gedeelte van het boek is het goed mogelijk deze lessen in te passen bij een project of bij de schrijflessen van een taalmethode.

Volgens de auteurs kunnen leerlingen van groep 6 of 7 beginnen met de kennismakingslessen. Omdat er nogal wat leeswerk verricht moet worden in deze lessen vrees ik dat ze te hoog gegrepen zijn voor leerlingen met een wat minder dan gemiddeld leesniveau – kinderen voor wie het Nederlands de tweede taal is bij voorbeeld. De schrijflessen zijn voor de hoogste klassen bestemd, eventueel ook voor de eerste klassen van het voortgezet onderwijs.

### Voordelen

Op de voordelen die het gebruik van tekstverwerkers voor volwassenen (in dit geval leerkrachten) oplevert, wil ik hier niet te diep ingaan. Ieder, ook de grootste computerleek, heeft tegenwoordig wel een voorstelling van het gemak dat zo'n apparaat oplevert als de gebruiker er enigszins mee vertrouwd is. Een andere vraag is, wat de zin ervan kan zijn, kinderen van een jaar of tien te leren werken met tekstverwerkers. Zij hoeven toch geen projectdraaiboeken te schrijven of rapporten? Afgezien van het feit dat het soort teksten dat kinderen schrijven per school(-vak) verschilt, kunnen ook zij voordelen halen uit het schrijven met een tekstverwerker.

Ten eerste staat natuurlijk het gemak van het schrijven (typen) en het verbeteren van tekst zonder deze te hoeven overschrijven (een van de factoren die vaak remmend werkt op de schrijfmotivatie van leerlingen). Zelfs de meest ordelijke leerlingen hebben er meestal een hekel aan om het al gemaakte werk in het net over te schrijven. Een tekstverwerker neemt dit werk 'uit handen' en maakt daardoor tijd en energie vrij voor andere zaken.

Ten tweede is een tekstverwerker geen leerstof maar een gebruiksvoorwerp. Een leerling leren omgaan met een tekstverwerkingsprogramma kost tijd en energie. Maar daar staat tegenover dat er ruime toepassingsmogelijkheden zijn in de klas en op school. Dit kan niet gezegd worden van vele andere educatieve programma's die in basisscholen te vinden zijn.

## Schrijfproces

Het gebruik van een tekstverwerker bij schrijflessen nodigt er toe uit om meer aandacht te schenken aan het proces van het schrijven. In deze cursus is dit dan ook gedaan. De opbouw van de schrijflessen is zodanig gestructureerd dat de leerling steeds negen schrijfstappen doorloopt.

In de eerste opdrachten worden de schrijfdoele en het publiek waarvoor de leerling schrijft duidelijk gemaakt. Dan komen er, afhankelijk van de tekstsoort, verschillende manieren van informatie verzamelen en structureren aan bod. Daarna kan de leerling kiezen om te schrijven met of zonder sturende vragen. Uit het brokkelige geheel ontstaat dan een tekst waarvan de leerling een kladafdruk maakt met de printer. Vervolgens wordt deze tekst met potlood verbeterd. De laatste twee schrijffasen, opnieuw achter de computer, besteedt de leerling aan het verbeteren van de tekst op het scherm en het eventueel verzorgen van de opmaak.

## Reviseren van teksten

Hoewel alle fasen van het schrijfproces belangrijk zijn voor het produceren van een goede tekst, wil ik nog even stilstaan bij het verbeteren van een al geschreven tekst. Ik denk dat het schrijven van een tekst met een tekstverwerker vooral op die reviseerfase gericht moet zijn, wil er sprake zijn van het toevoegen van iets extra's aan het tekstverwerkingsprogramma. Het komt op mij dan ook goed over dat twee derde van de lestijd die aan een tekst is gewijd, daarvoor is gereserveerd. De reviseeropdrachten hebben steeds een vaste volgorde die achtereenvolgens de aandacht van de leerling vestigt op de inhoud, de structuur en de stijl van de tekst en als laatste op de spelling. Sommige opdrachten gaan specifiek in op de tekstsoort, andere vragen komen elke les terug bij voorbeeld: gaat elke alinea over één onderwerp?

De gestructureerde opbouw biedt leerkrachten die dat willen ook houvast voor het beoordelen van het eindprodukt. Het lijkt mij echter goed dat zij beseffen dat het proces van schrijven belangrijk is, zeker bij deze gefaseerde opgebouwde lessen. Waarom zou je dan alleen het eindprodukt beoordelen?

## Samen schrijven

Er wordt door de auteurs voor gepleit de leerlingen in tweetallen aan de lessen te laten werken. Om verschillende redenen een goed uitgangspunt: niet alleen pragmatisch (het levert meer computertijd per leerling op) maar ook omdat het schrijven vaak als een solitaire bezigheid ervaren wordt. Door samen te schrijven kunnen leerlingen elkaar helpen.

Er is echter een verschil tussen praktisch en inhoudelijk samenwerken. Bij het eerste verdelen de leerlingen het werk: de ene formuleert en de ander typt en let op de spelling. Bij de tweede manier helpen de leerlingen elkaar met denken, ze schrijven samen één tekst. Daarvoor is het nodig dat ze over iets schrijven waar ze allebei iets van weten en over kunnen praten. Het is ook nodig dat ze kunnen samenwerken want het is niet makkelijk om met elkaars schrijfplanning rekening te houden. In de lessen worden deze twee werkwijzen nogal door elkaar gehaald. Een aantal voorbeelden:

In de les over het boekverslag staat in de opdracht dat de leerlingen *bij voorkeur* over een boek moeten schrijven dat ze beiden gelezen hebben. Als ze inhoudelijk willen samenwerken is dat een *vereiste*.

Bij de les over het schrijven van een verslag maken de leerlingen een keuze over wie van hen beiden het verslag zal gaan. De andere leerling zal dan al vlug geneigd zijn 'dan maar' te gaan typen. Dit lijken me in ieder geval geen gelijkwaardige rollen.

Ook in de aanspreekvorm komt deze verwarring tot uitdrukking. Twee leerlingen die samen een verslag gaan schrijven over een gezamenlijke belevens krijgen de opdracht te beginnen met: 'Ik schrijf...'. Waarom niet in het meervoud? Bijna in elke les richten de auteurs zich steeds tot de individuele leerling, terwijl in de meeste gevallen een tweetal achter de computer zal zitten. Leerkrachten zullen wat de samenwerking betreft de leerlingen in de gaten moeten houden.

Op het verschil in het reviseren (verbeteren) van teksten die door twee leerlingen of door individuen geschreven zijn, gaan de auteurs niet in. Ik denk dat de leerkrachten die af en toe wel een leerling alleen laten werken er rekening mee moeten houden dat de reviseerfase dan vaak meer werk zal vergen. Als leerlingen (in-

houdelijk) samen werken, reviseren ze al veel mondeling.

De auteurs hebben getracht de leerlingen zoveel mogelijk uit eigen ervaring te laten schrijven. Bij alle schrijflessen is dit het geval. In de kennismakingslessen, waar leerlingen vaak stukken tekst moeten overtypen en er vervolgens allerlei manipulaties mee moeten verichten om de werking van diverse toetsen te ontdekken, is dit anders.

### Oordeel

Het werken met een tekstverwerker zal volgens de auteurs de motivatie van de kinderen om kritisch naar hun tekst te kijken vergroten. Door met z'n tweeën achter een computer bezig te zijn zullen ze ook meer plezier in het schrijven krijgen, lijkt mij. De lessen van deze cursus zullen daar zeker toe bijdragen. Ze zijn goed doordacht, eenvoudig van structuur en het ziet er allemaal heel uitnodigend uit.

De boekjes hebben een prettig klein formaat met mooie grote letters. Waar nodig is voor de duidelijkheid met verschillende lettertypen gewerkt. Er staan verder grappige tekeningetjes in het leerlingenboek en heldere schema's in het leerkrachtenboek. Het enige punt van de vormgeving dat onder de maat is, is het bindsysteem: een gesloten ringband. Bij herhaaldelijk gebruik (en dat zal zeker bij het leerlingendeeltje het geval zijn) zullen er al spoedig blaadjes los gaan zitten en uitvallen. De prijs van de deeltjes maakt dat bepaald niet goed.

Zoals uit het voorafgaande blijkt vind ik dit materiaal een aanwinst voor elke school die met tekstverwerkers wil gaan werken of dat al doet. Inhoudelijk is er weinig op aan te merken, afgezien van het punt van het samenwerken. Ik verwacht dat de meeste kinderen met enthousiasme aan deze lessen zullen werken.

## RECENSIE

### Sophie Koers: Graftak

M. Hofkamp & W.E. Westerman  
*Aso's, bigi's, crimi's. Jongerentaalwoordenboek*  
Baarn, De Fontein, 1989  
221 blz., f14,90

Het Barlaeus gymnasium heeft de reputatie een school te zijn waar veel geblowd, gerookt en gedronken wordt. Ikzelf, toch al weer twee en een half jaar leerling op deze school, merk daar wel iets van, maar doe er zelf niet aan mee. Toch vang ik wel iets op van de taal die door 'dat soort' jongeren wordt gebruikt. Toen aan mij gevraagd werd of ik een kritiek wilde schrijven op het jongerentaalwoordenboek, zei ik dus ja.

Volgens de auteurs van het boekje bestaat *de* jongerentaal eigenlijk niet. Daar ben ik het wel mee eens. Het boekje geeft als reden dat jongerentaal erg beweeglijk is en heel vaak verandert. Bovendien zijn er onder 'jongeren' veel verschillende groepen, met allemaal weer gedeeltelijk een eigen taalvariant. Waarom, vraag ik me af, is dan dit boekje geschreven en niet verschillende boekjes? Bij voorbeeld met de taal van kakkers, MAVO-leerlingen of Anita's (leerlingen van een huishoudschool), allemaal groepen die de auteurs zelf noemen.

Ook zeer opmerkelijk is de opmerking op de achterflap over een van de auteurs, Marc Hofkamp (1966): 'Als jongere droeg hij talloze waardevolle bijdragen voor dit boek aan.' Dat is raar omdat in het boekje zelf wordt uitgelegd dat het over de taal van jongeren van 'ongeveer 12 tot 21 jaar' (p.212) gaat. Hofkamp is 23 en die twee jaar zijn belangrijk omdat, zoals de auteurs zelf ook zeggen, jongerentaal heel snel verandert. Omdat jongerentaal zo beweeglijk is – het is de taal die *nu* door jongeren gebruikt wordt –, lijkt het mij vrijwel onmogelijk om zo'n boekje te maken omdat het bij wijze van spreken elk jaar zou moeten worden veranderd. De auteurs hebben verder woorden ontleend aan 'radio en televisie, kranten, gesprekken met