

## Een goed begin is het halve werk *Een schrijfcursus voor studenten en leerlingen*

---

*Over schrijven is al veel geschreven. Maar kennelijk nog niet genoeg, want de schrijffprestaties van abiturienten laten te wensen over. Op de Rijksuniversiteit in Utrecht krijgen studenten Nederlands een cursus schrijven. Claar van den Biggelaar bewerkte deze voor het voortgezet onderwijs. In dit artikel vertelt zij over het waarom, het wat en het hoe.*

---

### Vragen en uitgangspunten

Mijn interesse voor schrijfonderwijs stamt uit de tijd dat ik als student-assistent aan de RUU een aantal jaren geleden schrijfcursussen aan studenten heb gegeven en tevens betrokken was bij de verdere ontwikkeling daarvan. In het onderdeel 'onderzoek' van de opleiding tot eerste-graads leraar Nederlands aan de RUU, heb ik deze ervaring geprobeerd te vertalen naar een lessenserie zakelijk schrijven voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Nu, een jaar later en iets wijzer, kan ik die resultaten aanvullen met ervaring met het Gericht Schrijven-project en met scriptietrainingen voor studenten, ditmaal aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. In dit artikel zal ik allereerst duidelijk maken wat de uitgangspunten waren die de cursus voor studenten in het wetenschappelijk onderwijs tot een succes hebben gemaakt. Vervolgens, en dat is het grootste gedeelte, zal ik laten zien hoe ik deze uitgangspunten een plaats heb gegeven in een lessenserie voor 4-HAVO.

Over goed schrijfonderwijs in het VO is veel geschreven en diep nagedacht. Toch blijken veel leerlingen na de middelbare school op een

probleem te stuiten zodra ze een paper en later in de studie een scriptie moeten schrijven. Ze ontdekken dat het hen ontbreekt aan een duidelijk beeld hoe ze het schrijven van een *langere* tekst op een zo efficiënt en zo goed mogelijke manier aan moeten pakken. Het ontbreekt hen, kort gezegd, aan inzicht in het schrijfsproces.

Uit recent onderzoek naar schrijfonderwijs in het wetenschappelijk onderwijs (Kaldeway & Oost 1990) en op grond van mijn eigen ervaring in het wetenschappelijk onderwijs, blijkt dat veel schrijfsproblemen opgelost kunnen worden wanneer er aandacht wordt besteed aan inzicht

- in het schrijfsproces, in het bijzonder in de stappen die aan het eigenlijke schrijven voorafgaan, en
- in het feit dat schrijven naast vooruitkijken ook terugkijken vereist.

Hoewel mijn eigen ervaring met schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs nog pril is, constateer ik – afgaande op het gebrek aan inzicht in het schrijfsproces bij studenten – dat het schrijfonderwijs op de middelbare school nog te veel gericht lijkt te zijn op het eindproduct en te weinig op het proces dat daaraan voorafgaat.

Hoe kom ik tot een concreet en afgebakend onderwerp? Wat moet ik hier allemaal over zeggen? Hooft dit er ook nog bij? Als ik voor bepaalde informatie heb gekozen, hoe kan ik die dan in een tekst verwerken? Wat is een goede doelstelling? Hoe controleer ik of het plan dat ik vooraf bedacht heb wel uitvoerbaar is? Waar moet ik dan op letten? Als ik van mijn plan afwijk wat zijn daar dan de consequenties van? Met andere woorden: hoe kan ik de chaos bedwingen? Of zulke strategische vragen in de voorbereiding op het traditionele opstel of op het Gericht Schrijven worden gesteld, lijkt nog te vaak afhankelijk te zijn van de kennis en interesse van de betrokken docent.

In het door hen ontwikkelde 'proces-productmodel' vragen Kaldeway & Oost aandacht voor de wisselwerking tussen het proces en het produkt van schrijven die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Met behulp van hun model onderstrepen en motiveren zij dat het in het belang van de kwaliteit van de uiteindelijke tekst is, dat docenten hun leerlingen zowel inzicht geven in de eisen waaraan het uiteindelijke produkt moet voldoen als in

het proces dat daaraan voorafgaat. Hiervan uitgaand wordt studenten geleerd strategische en operationele activiteiten te laten voorafgaan aan activiteiten op uitvoerend niveau.

Wanneer zo'n aanpak succes heeft bij studenten, loont het de moeite na te gaan of deze ook in het middelbaar onderwijs toegepast kan worden. Een vertaling van de cursus voor studenten naar een lessenserie voor leerlingen in het voortgezet onderwijs was mijn doel. De basis werd gevormd door de twee uitgangspunten die ik in het begin heb genoemd. Wat scherper geformuleerd luiden ze:

- goed schrijfonderwijs moet aandacht besteden zowel aan het eindprodukt als aan de proceskant van schrijven
- goed schrijfonderwijs moet leren dat schrijven naast vooruitkijken op gezette tijden ook terugkijken vereist.

Ik ga er dus vanuit dat inzicht in het schrijfproces en in de zogenaamde eerste stappen niet alleen van belang is voor degene die langere teksten schrijven. Zulke inzichten vormen een wezenlijk onderdeel van het schrijven van alle soorten zakelijke teksten en daarom moet er ook aandacht aan worden besteed bij het schrijfonderwijs in het middelbaar onderwijs.

## Achtergronden

**EISEN** Allereerst iets meer duidelijkheid over de plaats van handeling. Deze lessenserie is gemaakt tijdens mijn stageperiode, voor twee 4-HAVO groepen van de Christelijke Scholengemeenschap Oude Hoven in Gorinchem. Binnen de sectie Nederlands op Oude Hoven wordt thematisch gewerkt. Iedere vier tot zes weken staat een thema centraal. Deze lessenserie viel binnen het thema '(niet) normaal zijn/gevonden worden'. De eisen waaraan de lessenserie moest voldoen alsmede de momenten en de punten van beoordeling zijn in overleg met de sectie tot stand gekomen.

**Uitgangspunten** Aan de uitvoering (het uitschrijven van de tekst) moeten strategische en operationele activiteiten voorafgaan. Schrijven vereist naast vooruitkijken op gezette tijden terugkijken.

**Doelgroep** Bovenbouw van het voortgezet onderwijs, in dit geval 4-HAVO leerlingen van

de Christelijke Scholengemeenschap Oude Hoven in Gorinchem.

**Omvang** Zestien lessen: gedurende vier weken vier lessen per week.

**Rol van de docent** Theoretisch gedeelte (centraal): *a* het schrijfproces introduceren, *b* de verschillende stappen introduceren, *c* controlemomenten aangeven. Praktisch gedeelte: *a* beschikbaar zijn, rondlopen, *b* leerlingen motiveren, *c* leerlingen feedback geven, *d* controle houden op wat er gebeurt.

**OPZET** Overeenkomstig de vier fasen van het schrijfproces (zie schema op pag. 172), is de lessenserie opgedeeld in vier delen:

- 1 een onderwerp kiezen
- 2 een vraag, doel en publiek bedenken
- 3 antwoord geven op de vraag
- 4 de tekst afwerken.

Deze vierdeling van het schrijfproces is niet voor niets. Ze is zo belangrijk omdat de ene fase een voorwaarde is voor de volgende fase. Pas als je je onderwerp voldoende hebt ingeperkt, heeft het zin om je over het opstellen van een vraag te buigen. Dit wordt vaak vergeten of overgeslagen en dat levert dikwijls problemen op in een later stadium, bij voorbeeld tijdens het uitschrijven van de tekst.

De moraal die hierachter schuilt is deze: alles wat je in een voorgaande fase hebt verwaarloosd of overgeslagen, krijg je in een volgende fase op je brood. En dat kost tijd en kan frustrerend zijn.

Met de gedachte dat iedere fase een voorwaarde is voor de volgende zet ik mij af tegen de volledige recursiviteit die sinds Flower & Hayes (1977) bij onderzoekers gemeengoed is. Schrijven is niet een kwestie van het zetten van stappen waarbij de volgorde er niet toe doet. Hoewel aan de ene kant de volledige recursiviteit van Flower & Hayes genuanceerd kan worden, mag aan de andere kant het schrijven van een tekst ook niet gereduceerd worden tot een lineair proces. Tot het zetten van bepaalde stappen in een bepaalde volgorde. Schrijven is een voortdurend controleren van stappen en dat vergt naast stappen vooruit op gezette tijden ook stappen terug.

---

## 1 Doel Onderwerp kiezen

*Vertrekpunt* Je weet nog geen onderwerp

### *Stappen*

- Je verkent je thema
- Je kiest binnen het thema een onderwerp
- Je perkt je onderwerp in; je maakt je onderwerp kleiner



## 2 Doel Een vraag, doel en publiek bedenken

*Vertrekpunt* Je hebt een onderwerp gekozen, maar je weet er nog maar weinig van af

### *Stappen*

- Je verkent je ingeperkte onderwerp
- Je bedenkt een vraag
- Je bedenkt een doel
- Je bedenkt een publiek



## 3 Doel Antwoord geven op je vraag

*Vertrekpunt* Je hebt duidelijk een vraag, doel en publiek voor ogen

### *Stappen*

- Je schrijft je eerste versie
- Je schrijft je tweede versie



## 4 Doel De tekst afwerken

*Vertrekpunt* Inhoudelijk hoeft je niets meer aan je tekst te veranderen

### *Stappen*

- Je maakt je structuur zichtbaar
- Je let op de presentatie van je inhoud
- Je let op de uiteindelijke afwerking van je afwerking

---

*Het schrijfproces in vier fasen*

Het schrijven van een tekst wordt dus opgedeeld in vier fasen. Vanaf het eerste moment moet deze 'genuanceerde recursiviteit' voor de leerlingen duidelijk zijn. Ik leg ze uit dat de vier fasen een aantal belangrijke overeenkomsten hebben. Zo is het voor ieder fase van belang om *vooraf* kort stil te staan bij de volgende vragen.

- Wat is mijn vertrek-/uitgangspunt?
- Wat is mijn doel?
- Hoe kan ik dit doel bereiken? Welke stappen moet ik achtereenvolgens zetten om mijn doel te bereiken?

Wanneer alle stappen uit een bepaalde fase doorlopen zijn, moet er *achteraf* teruggekeken worden. Iedereen dient zich af te vragen of het doel van die fase daadwerkelijk bereikt is. Is dit het geval dan is daarmee aan de voorwaarde voldaan om met de volgende fase te beginnen. Is dit niet zo dan zal er een stap terug gedaan moeten worden om het geheel weer op de rails te krijgen.

Voordat de inhoud van de lessen aan bod komt, eerst nog iets over de manier van aanbieden. De gedachte dat in de praktijk het proces van schrijven niet van het eindproduct te scheiden is, laat maar één manier van aanbieden toe. In de 16 lessen die ik tot mijn beschikking had zouden de leerlingen het hele schrijfonderwijs van begin tot eind aan de hand van één onderwerp moeten doorlopen. De keuze van het onderwerp kende een beperking: het moest vallen binnen het thema '(niet) normaal zijn/gevonden worden', dat in die maand op Oude Hoven centraal stond.

### Beschrijving van de lessen

In de volgende beschrijving van de lessen hanter ik de vier fasen als indelingsprincipe. De nummers tussen vierkante haken zijn de lesnummers.

**1 ONDERWERP KIEZEN EN INPERKEN** Het vertrekpunt voor deze fase is: je weet nog geen onderwerp.

*Thema verkennen* [1] Aan het eind van deze eerste fase moet iedereen duidelijk voor ogen hebben waar hij of zij over gaat schrijven. Het thema staat zoals gezegd al vast. Daarbinnen

moet een onderwerp gekozen worden. Om een idee te krijgen van wat een mogelijk onderwerp zou kunnen zijn, begin ik met een brainstormronde. Eerst ieder voor zich. Het resultaat staat op papier. Daarna worden de ideeën uitgewisseld en verzameld op het bord.

[2] Daarna volgen twee meer gerichte vormen van brainstormen, het gericht associëren en het doorschrijven op twee vellen. Hieruit vloeit voor iedere leerling een lijstje van mogelijkheden voort.

Het doel van deze verkenronde is tweeledig. In de eerste plaats biedt het, zoals Dellensen stelt, een keuzemogelijkheid. 'Zo'n lijstje bouwt de veiligheid in dat je niet met het eerste het beste dat je te binnen schiet aan de slag hoeft te gaan' (Dellensen 1990, p.127). In de tweede plaats moet deze verkenronde de leerlingen in staat stellen te bepalen wat voor hen de prettigste manier van verkennen is.

*Onderwerp kiezen* Uit het lijstje van mogelijkheden wordt een onderwerp gekozen. Het enige criterium op dat moment is dat het onderwerp de leerling moet interesseren.

*Onderwerp inperken* [3] Het gekozen onderwerp moet vervolgens ingeperkt worden. Bij het inperken maken van het onderwerp komt meer kijken dan alleen de eigen interesse. Een inperking is pas een goede inperking wanneer er op grond van dat ingeperkte onderwerp in de vereiste tijd (twee weken), op basis van literatuur (minimaal drie verschillende bronnen), een artikel van de vereiste omvang (anderhalf à twee kantjes) kan worden geschreven, en het ingeperkte onderwerp valt binnen het thema, het bredere onderwerp dat voor iedereen vaststaat: '(niet) normaal zijn/gevonden worden'.

Omdat zowel het belang als de problematiek van inperken vaak wordt onderschat (vgl. Oost 1990a en b) sta ik er hier wat langer bij stil. Echter niet eerder dan nadat ik uitgelegd heb wat het inperken van het onderwerp betekent.

Het inperken van het onderwerp is het steeds weer en steeds verdergaand kiezen uit verschillende mogelijkheden (Flower & Hayes 1977). Om bij de praktijk te blijven: wanneer een leerling een onderwerp heeft gekozen, is dat meestal nog te veelomvattend om daar gericht

over te kunnen schrijven. Het onderwerp roept een aantal ideeën op waaruit gekozen zal moeten worden. Het stapsgewijs inperken helpt je een selectie te maken uit de verschillende mogelijkheden die met het onderwerp samenhangen. Een eenvoudige manier om je onderwerp in te perken is het zogenaamde fuikprincipe: je kiest voor een bepaald onderwerp en daarbinnen breng je steeds verdergaande verbijzonderingen aan (Verschuren 1986). Met zijn allen hebben we een aantal voorbeelden op het bord gedaan. Een daarvan was:

Thema: dieren

Onderwerp: huisdieren

Inperkingen: 1 honden, 2 poedels, 3 het kapsel van poedels

Als je dit voorbeeld bekijkt, lijkt het inperken van je onderwerp nauwelijks problemen op te hoeven leveren. Waarom wordt het inperken zodra je dat op je *eigen* onderwerp toepast dan vaak zo moeilijk gevonden? Waarom hebben veel studenten en leerlingen daar moeilijkheden mee? Het antwoord op deze vraag combineer ik met het antwoord op de vraag waarom het goed inperken van je onderwerp zo belangrijk is.

In de eerste plaats is het inperken of kleiner maken van je onderwerp een belangrijke stap in de richting van de vraag waar je in je tekst antwoord op gaat geven. Door het onderwerp kleiner te maken, wordt het onderwerp concreter. Dat is winst, maar ook verlies.

Hiermee kom ik op een van de redenen waarom inperken zo moeilijk kan zijn. Met het concreter maken van je onderwerp snijd je mogelijkheden af. Mogelijkheden die je wel ziet, waar je al over nagedacht hebt, al over gelezen hebt, met anderen over gepraat hebt enzovoort, maar waar je wel in zult moeten snijden, wil je uiteindelijk uitkomen op een vraag die je binnen de beschikbare tijd ook zinvol kunt beantwoorden.

Ten tweede is het bewust inperken van je onderwerp zo belangrijk omdat het je helpt de verbanden te expliciteren die er bestaan tussen het thema – in dit geval '(niet) normaal zijn/gevonden worden' – en het onderwerp. Je krijgt zicht op de context vanwaaruit je naar je onderwerp kijkt. Vaak ben je als schrijver geneigd om je vanaf het moment dat je enig zicht

krijgt op datgene waar je stuk over zal gaan, je meteen in het diepe te storten en je alleen nog daarmee bezig te houden. Je vraagt je niet langer af in welk kader je dat eigenlijk deed. Ter illustratie twee voorbeelden uit 4-HAVO:

Thema: (niet) normaal zijn/gevonden worden  
Onderwerp: hetzelfde doen als anderen  
Inperkingen: 1 verliefd zijn, 2 vriendjes  
Literatuur: een stapel exemplaren van het tijdschrift *Yes*

En het resultaat van een buurvrouw wier interesse op hetzelfde plan ligt:

Thema: (niet) normaal zijn/gevonden worden  
Onderwerp: alles doen om erbij te horen  
Inperkingen: 1 lijnen, 2 diëten

*Terugkijken: heb ik mijn doel bereikt?* [4] Bij het terugkijken moet worden nagegaan of de inperking aan de gestelde eisen voldoet. Wanneer je terugkijkt naar deze twee voorbeelden dan blijkt al snel dat er nogal wat aan schort. Voor beide geldt dat de eis dat er minimaal drie secundaire bronnen over het onderwerp te vinden moeten zijn veel moeite zal kosten. Vooral omdat de eis dat het ingeperkte onderwerp moet vallen binnen het thema in beide gevallen lijkt te berusten op een persoonlijke vooronderstelling. Het al dan niet normaal gevonden worden hangt in het eerste geval af van het hebben van een vriend en in het tweede voorbeeld wordt het volgen van diëten van doorslaggevend belang geacht.

De noodzaak van het op gezette tijden terug achterom kijken, is met name bij het inperken heel duidelijk. De tussentijdse evaluatie aan het eind van de eerste fase heeft bij velen voorkomen dat de tekst al voortijdig uit de rails liep.

- 2 VRAAG, DOEL EN PUBLIEK Het vertrekpunt voor deze fase is: je hebt een onderwerp gekozen, maar je weet nog maar weinig van je onderwerp af.

*Het ingeperkte onderwerp verkennen* [5] De leerlingen krijgen de opdracht om in het weekend naar de bibliotheek te gaan en daar op zoek te gaan naar informatie over hun onderwerp. De hoeveelheid én het soort litera-

tuur moet hen verder helpen het ingeperkte onderwerp te beoordelen op kwaliteit. Wanneer er drie bronnen gevonden zijn die aan de vereisten voldoen kan er worden overgegaan tot het bedenken van een vraag, doel en publiek. Zo nee, dan is ook hier de enige oplossing 'de stap terug'. In deze fase komt dat meestal neer op een aanpassing van de inperking. Een enkele keer zit er niets anders op dan van onderwerp te veranderen.

*Een vraag, doel en publiek bedenken* [6-7] Om straks gericht te kunnen schrijven is een afbakening van het onderwerp niet voldoende. Daarvoor moet je niet alleen weten *waarover* je gaat schrijven. Je moet ook weten *waarom* en *voor wie* je daar over gaat schrijven. Waarom is het zo belangrijk dat die groep mensen iets over dat onderwerp te weten komt? Veel inhoudelijke keuzen en antwoorden op vragen als 'Hoe diep moet ik hierop ingaan?' hangen af van het doel en het publiek dat de schrijver voor ogen heeft.

Te zamen kunnen de inperking, de doelstelling en het publiek gezien worden als drie belangrijke strategische middelen. Voor, tijdens en na het schrijven zullen ze de schrijver antwoord geven op belangrijke vragen.

Vooraf geven inperking, doel, vraag en publiek richting aan de speurtocht door de literatuur. Naar welke informatie ga ik op zoek? Tevens geven ze richting aan de manier waarop de informatie straks geordend zal gaan worden. Wat moet eerst, wat daarna en wat aan het eind?

Tijdens het schrijven geven ze antwoord op al genoemde vragen als 'Hoe diep moet ik hierop ingaan?' of 'Welk idee is relevant?'

Achteraf stellen ze de schrijver in staat om de tekst te evalueren. Heb je bereikt wat je wilde bereiken? Is je vraag beantwoord? En sluit je tekst aan bij je publiek?

*Terugkijken: heb ik mijn doel bereikt?* Voordat het eigenlijke uitschrijven van de tekst gaat beginnen, is het belangrijk dat de gezette stappen uit deze fase geëvalueerd worden. Hoe staat het met de kwaliteit van je doel, je vraag en je publiek? Heb je voldoende helder voor ogen waarom je, voor wie, waarover gaat schrijven?

Ter afsluiting een voorbeeld uit 4-HAVO. Als de verschillende stappen zorgvuldig zijn gezet en kritisch geëvalueerd, blijkt een dergelijk resultaat eerder regel dan uitzondering.

Thema: (niet) normaal zijn/gevonden worden

Onderwerp: gedrag

Inperkingen: 1 gewoontes, 2 gewoontes van buitenlanders, 3 gewoontes van buitenlanders in Nederland, 4 gewoontes van Turken, Marokkanen, Surinamers en Molukkers in Nederland, 5 gewoontes van Turken in Nederland.

Vraag: wat zijn de gewoontes van Turken in Nederland, die anders zijn dan de 'normale gewoontes' van de Nederlanders?

Doel: als men de gewoontes van allochtonen kent, dan kijkt men niet zo raar tegen hen aan. We moeten leren om de allochtonen en hun gewoontes te accepteren.

Publiek: de mensen in Nederland.

- 3 ANTWOORD GEVEN OP DE VRAAG Het vertrekpunt voor deze fase is: je hebt duidelijk voor ogen welke vraag je wilt beantwoorden, welk doel je wilt bereiken en voor wie je gaat schrijven.

Nu de richting is bepaald, kan iedereen met het uitschrijven van de tekst beginnen. Schrijven is echter herschrijven. Voor het schrijven van een goede tekst heb je tijd nodig. De meeste goede teksten worden niet in een keer geschreven. Daarnaast is het van belang om je aandacht tijdens het uitschrijven van een tekst zoveel mogelijk te verdelen. Het uitschrijven van een tekst bestaat immers uit een aantal nogal verschillende taken. Zo moet je bepalen wat wel in je tekst komt en wat niet, je moet de volgorde bedenken en voorkomen dat de inhoud als los zand aan elkaar hangt. Je moet ervoor zorgen dat je publiek de tekst begrijpt, dus je moet goed en helder formuleren.

De meest efficiënte manier om je tekst uit te schrijven is dan ook door een logische volgorde aan te brengen in de taken die je te wachten staan.

Om de praktijk van het schrijven zoveel mogelijk te benaderen heb ik het herschrijven in de lessenserie opgenomen. Alle leerlingen schrijven hun definitieve tekst in twee keer. Bij het schrijven van de eerste versie is de aandacht voornamelijk gericht op de inhoud van de

tekst. In het geval van de tweede versie lag het accent op de afwerking en presentatie van de tekst. De eerste versie wordt twee keer nagekeken. Eerst door een buurman of buurvrouw. Daarna door mij.

Zowel de kwaliteit van het commentaar als de kwaliteit van de eerste versie worden door mij beoordeeld en becijferd. Het eindcijfer wordt bepaald op basis van de verhouding 5 (eerste versie): 2 (commentaar): 3 (eindversie).

*Het schrijven van de eerste versie* [8-12] In de lessen acht en negen zijn de leerlingen bezig met het verzamelen en verwerken van relevante informatie. In de lessen tien tot en met twaalf wordt de eerste versie geschreven. Bij het schrijven van de eerste versie krijgt iedereen de opdracht alleen te letten op de volgende drie punten.

De *structuur* van de tekst. Zit mijn tekst logisch in elkaar? Is er een duidelijk dieldeling in terug te vinden: inleiding, kern, slot? Wat is de kwaliteit van mijn inleiding en slot? Passen de titel, en eventueel de ondertitel, bij mijn tekst? Zijn ze niet te ruim? Hetzelfde geldt voor de tussenkopjes als die er zijn. Voor de duidelijkheid: in deze fase gaat het alleen om het duidelijk maken van de grote lijn van de tekst. Het verband tussen de kleinere delen, alinea's en zinnen komt bij de afwerking aan de orde.

De *inhoud* van de tekst. Geef mijn tekst antwoord op de vraag? Geef ik voldoende informatie? Herhaal ik niet te veel?

Het *doel*. Bereik ik met datgene wat ik geschreven heb mijn doel?

[13] Aan het eind van de week vindt er een uitwisseling van de eerste versies plaats. Iedere leerling levert commentaar op de eerste versie van zijn of haar buur. Daarna wordt de eerste versie en het commentaar door mij beoordeeld en waar nodig nog door mij van commentaar voorzien. Het nakijken en beoordelen door de buurman of buurvrouw en door mij gebeurt op basis van dezelfde punten.

*Het schrijven van de tweede versie* [14] Aan de hand van het commentaar dat op de eerste versie is geleverd door de medeleerling en door mij, wordt de tweede versie geschreven. Waar nodig, moet het een en ander inhoudelijk

worden bijgesteld of anders geordend worden. De afronding van de tekst vindt plaats in de laatste fase. In de praktijk hebben de meeste leerlingen het herschrijven op inhoud en de afronding van de tekst samen genomen.

*Terugkijken: heb je antwoord gegeven op je vraag en daarmee je doel bereikt?* Wanneer er geen inhoudelijke problemen meer zijn, wanneer je vraag beantwoord is, je doel bereikt en je structuur helder en logisch is, dan kun je beginnen aan de laatste fase. Is dit niet zo dan geldt ook hier dat je eerst nog een stap terug zult moeten. Wanneer je je vraag nog niet volledig hebt beantwoord, dan zul je terug moeten naar de literatuur. Als de structuur van je tekst te wensen over laat dan zul je de ordening van je tekst bij moeten stellen.

- 4 DE TEKST AFWERKEN Het vertrekpunt voor deze fase is: inhoudelijk hoeft je niets meer aan je tekst te veranderen.

[15-16] De aandacht in deze laatste fase ligt zoals gezegd op het afwerken van de tekst. Hierbij ligt het accent op de volgende punten: aandacht besteden aan het publiek, aan het zichtbaar maken van de structuur, aan de presentatie van de inhoud, aan de formulering en als laatste aan de uiteindelijke afwerking van de tekst. Dit zijn tevens de vijf punten waarop de tweede versie beoordeeld wordt. Voor het herschrijven van de eerste versie tot de definitieve versie hadden de leerlingen drie lessen.

*Het zichtbaar maken van de structuur* Tijdens het schrijven van de eerste versie is het aandacht besteden aan de structuur al aan de orde geweest. Het ging toen vooral om de grote lijn van de tekst. Nu, bij de afwerking van de tekst, is er gelegenheid om de structuur van kleinere delen expliciet zichtbaar te maken. Hoe is de alinea-verdeling? Sluiten de alinea's goed op elkaar aan? Is het verband ertussen duidelijk? Is het verband tussen de zinnen onderling duidelijk? Hier komt het publiek om de hoek kijken. Immers, het publiek bepaalt voor een belangrijk deel in hoeverre toelichtingen op de structuur in de tekst nodig zijn om de draad van het verhaal vast te kunnen houden. Het gaat hierbij om het al dan niet aanbrengen van signaal-, verbindings- en verwijzingswoorden.

*De presentatie van de inhoud* Hieronder valt de informatiedichtheid en de aantrekkelijkheid van de tekst. Hoeveel woorden heb je nodig om je verhaal te vertellen? Met een uitgebreide manier van schrijven loop je het risico dat je tekst een saaie indruk maakt. Een bondige tekst kan daarentegen een zakelijke indruk maken. Maak je gebruik van voorbeelden, wissel je korte zinnen af met lange zinnen? Enzovoort. Ook bij de manier waarop jij je tekst presenteert komt het publiek om de hoek kijken. Maar – en dat wordt nogal eens over het hoofd gezien – ook het doel van je tekst bepaalt in hoge mate de presentatie van de inhoud. Als je iemand uit wilt leggen wat de gewoontes van Turken en Marokkanen zijn, zul je vooral duidelijk moeten zijn. Dan kies je niet voor populair taalgebruik of voor een sfeerbeschrijving.

*De formulering* De formulering van de tekst is noch publiek-, noch doelaafhankelijk. Onder de formulering valt het nalopen van de tekst op spellings-, stijl- en grammaticale kwesties.

*De uiterlijke afwerking* De uiterlijke afwerking bestaat in het geval van deze lessenserie uit de mogelijkheid de tekst aan te vullen met illustraties. Opnieuw spelen doel en publiek hier een rol.

*Terugkijken* Heb je je doel bereikt? Is je tekst afgewerkt en ben je er tevreden over, dan is je tekst af en kan hij ingeleverd worden. Ben je nog niet helemaal tevreden dan zul je (als alles verder in orde is) voor de laatste keer een stap terug moeten doen en je tekst op een van de bovengenoemde punten bij moeten stellen.

### **Ervaringen met de lessenserie**

Heb ik bereikt wat ik wilde bereiken? Mijn eigen antwoord luidt zonder enige twijfel, ja! Dit is voor mij de periode geweest waarin ik met het meeste plezier les heb gegeven omdat de leerlingen zichtbaar leerden.

Dit enthousiasme mag echter niet verhullen dat er voor een volledig beeld van de lessenserie nog een paar belangrijke opmerkingen gemaakt moeten worden. Zo is daar in de eerste plaats de factor tijd. Het kunnen beschikken over een lange en aaneengesloten periode is noodzakelijk om leerlingen inderdaad het *hele*

schrijfproces te kunnen laten doorlopen. Een dergelijke relatief lange periode met het schrijven van een stuk bezig zijn kan daarnaast als nadeel hebben dat de motivatie tegen het eind afzakt.

Naast het kunnen beschikken over een lange aaneengesloten periode vraagt deze aanpak zeker de eerste keer veel inzet van de betrokken docent. Veel leerlingen roepen bij het controleren van de verschillende stappen de hulp van de docent in. Ze willen weten of wat ze hebben gedaan goed is, of ze met succes aan de volgende stap of fase kunnen beginnen.

Met name het inperken en het bedenken van een vraag, doel en publiek kostte de leerlingen en de docent de nodige inspanning. De problematiek van het inperken is reeds uitgebreid aan de orde geweest. Voor de docent is het probleem dat zich bij het bedenken van een vraag, doel en publiek voordoet met name te wijten aan het feit dat het tempo van veel leerlingen op dat moment uiteen gaat lopen. Sommigen kunnen meteen aan de slag, anderen zijn nog bezig met het bijstellen en/of aanpassen van hun onderwerp. Voor de leerlingen is het lastig, omdat velen een vraag en een doel bedenken dat niet bij het onderwerp past.

Zodra de richting duidelijk is, blijken de belangrijkste problemen uit de weg geruimd en levert het uitschrijven geen onoverkomelijke problemen meer op. Afwisselend zijn de leerlingen vier lessen meer en minder geconcentreerd bezig geweest met het schrijven van de eerste versie. Het schrijven van de tweede versie kostte duidelijk meer energie. De oorzaak was motivatie. Het enthousiasme waarmee de leerlingen aan de slag gingen was duidelijk lager dan bij het schrijven van de eerste versie.

**MENING VAN DE LEERLINGEN** De vraag blijft of de lessenserie daadwerkelijk heeft geleid tot inzicht in het schrijfproces, in het bijzonder in de stappen die aan het eigenlijke schrijven voorafgaan en tot inzicht in het feit dat schrijven naast vooruitkijken ook terugkijken vereist. Daarover laat ik graag de leerlingen aan het woord. De belangrijkste opmerkingen die naar aanleiding van de enquête naar voren kwamen heb ik in drie punten samengevat.

*'Zo kun je gericht schrijven'* Aan het eind van de lessenserie zijn de meeste leerlingen tot de

conclusie gekomen dat ze door op deze manier te werken in staat blijken om gericht te schrijven. 'Je weet nu wat je in je artikel moet verwerken, je krijgt een idee van wat je gaat schrijven.' 'Ik vond dit veel beter dan vroeger. Toen moest ik gewoon een opstel in een keer schrijven. Door de verschillende versies en het commentaar wist je veel beter wat en hoe je iets moest doen.'

In dit verband noemen de leerlingen nadrukkelijk de aandacht die er tijdens de lessen is besteed aan de stappen die aan het eigenlijke schrijven voorafgaan. Het blijkt inderdaad in het belang van de kwaliteit van de uiteindelijke tekst te zijn, wanneer de docent expliciet aandacht besteedt aan de eerste stappen van het schrijfproces, aan het inperken van het onderwerp en aan het kiezen van een vraag, doel en publiek. De leerlingen hebben aangegeven dat juist deze stappen een belangrijke rol speelden in de verdere opbouw van hun verhaal en dat ze juist daardoor in staat waren om gericht te schrijven. 'Je denkt zo al na over je onderwerp en het geeft houvast voor de opbouw van het verhaal.' 'Het inperken van je onderwerp zorgt ervoor dat je niet te veel informatie opneemt.' 'Door het bedenken van een doel, vraag en publiek weet je wat je in je artikel aan informatie moet verwerken.'

*'Je kunt je fouten verbeteren en je verhaal goed opbouwen'* De vraag naar de opzet van de lessenserie wordt vrijwel unaniem positief beantwoord. De leerlingen waarderen de benadering die inhoudt dat de tekst niet in een keer geschreven wordt maar in stappen en het van tijd tot tijd evalueren en waar nodig bijstellen van die stappen. 'Je hebt nu de tijd om goed na te denken en om informatie en advies te vragen.' 'Zo kun je beter nadenken wat voor een fouten je maakte.'

*'Een langere bedenktijd levert goed werk'* Gedurende vier weken met het schrijven van een stuk bezig zijn heeft, zoals ik al heb aangegeven, het nadeel dat de motivatie tegen het eind af kan zakken. Daartegenover stellen de leerlingen, dat juist het feit dat hun tekst niet in een of twee lessen af hoeft te zijn, hen in staat stelt om tot betere resultaten te komen. 'Ik vind het fijn dat je nu eens op je gemak kunt schrijven en daar goed over na kunt denken.'



Met name het schrijven van de tekst in twee versies werd als zeer positief ervaren. 'Ik heb zo wel een beter opstel geschreven dan anders.'

Kortom, deze op een cursus voor studenten geënte lessenserie, blijkt ook voor het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs effect te sorteren. Inzicht in het schrijfproces en in de noodzaak van het op gezette tijden terugkijken, blijkt niet alleen van belang voor het schrijven van langere teksten, maar ook voor de teksten zoals die in het voortgezet onderwijs geschreven worden. Ook voor dit schrijfonderwijs geldt: een goed begin is het halve werk.

Ten slotte nog een enkel woord over de richting waarin gedacht moet worden om een dergelijke lessenserie te perfectioneren. Verdere ontwikkeling van de cursus voor studenten aan de RUU heeft laten zien dat goed schrijfonderwijs niet alleen inzicht in het schrijfproces en in het belang van het op gezette tijden terugkijken vereist. Oost (1990b) gaat nog een stap verder als hij stelt dat goed schrijfonderwijs leerlingen tevens duidelijke criteria aan de hand zal moeten doen met behulp waarvan ze zelf in staat zijn om de verschillende stappen adequaat te kunnen beoordelen. Een didactiek die naast de genoemde uitgangspunten inzicht geeft in welke eisen aan een goede inperking en een goede vraag, een goed doel en publiek gesteld moeten worden, zal leerlingen meer en meer in staat stellen problemen zelf op te lossen en meer grip te houden op de kwaliteit van de uiteindelijke tekst. Een belangrijk voordeel voor de docent is dat inzicht in dergelijke criteria bij de leerling de begeleidende rol van de docent terug zal brengen.

Voor de leerlingen uit de twee 4-HAVO groepen lijkt een dergelijke verbetering van de lessenserie nog niet direct noodzakelijk. Op de vraag of ze het schrijven van een volgende tekst na deze opzet anders aan zullen pakken, antwoordt ruim de helft van de leerlingen dat ze dat op een vergelijkbare manier aan zal pakken. Een kwart geeft te kennen weer op de oude vertrouwde manier te werk te zullen gaan. En de rest zegt bij het schrijven van een volgende tekst in ieder geval gebruik te zullen maken van twee versies. Een leerling zei het zelfs zo: 'Leraren moeten allemaal zo gaan werken.'

## Literatuur

- Dellensen, P., 'Zeggen, schrijven en drukken. Hoe help ik kinderen om tot betere teksten te komen' in: *Moer* 1990/4, p. 122-131.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes, 'Problem-solving strategies and the writing process' in: *College English* 39 (1977), p. 449-461.
- Kaldeway, J. & H. Oost, 'Een proces-productmodel van het studeren' in: F.J. Slobbe, D. Blankestijn, e.a. (red.), *Terugblik op tien jaar studievoordigheden: toekomstige ontwikkelingen*. Eindhoven, Technische Universiteit, 1990, p. 153-175.
- Oost, H., 'Inperken 1' in: *Los-Contact* 22 (1990a), p. 5-8.
- Oost, H., 'Inperken 2' in: *Los-Contact* 23 (1990b), p. 5-9.
- Verschuren, P.J.M., *De probleemstelling voor een onderzoek*. Utrecht, Het Spectrum, 1986.