

# Schrijfvaardigheid

---

Gert Rijlaarsdam  
& Theo Witte:

---

## Mini-didactiek Schrijven in de Tweede Fase *Deel 1*

---

*De stelopdracht is in het examenvoorstel van de vog-Nederlands uit het centrale gedeelte gehaald. In plaats daarvan komt er een schoolexamen Schrijfvaardigheid: de leerlingen zullen een schrijfdossier moeten aanleggen waarin zij aantonen niet alleen teksten te kunnen produceren, maar ook het schrijfproces onder de knie te hebben.*

*Voor de meeste docenten betekent dit een grote verandering in hun onderwijs. Een aantal secties heeft in de afgelopen jaren ervaring opgedaan met gericht schrijven. Volgens Gert Rijlaarsdam en Theo Witte mag het 'gedocumenteerd schrijven' uit de vog-voorstellen echter niet gelijkgesteld worden met gericht schrijven. Rijlaarsdam en Witte bieden in dit artikel een overzicht van de veranderingen in het schrijfonderwijs en een leidraad voor de keuzes die binnen de sectie gemaakt dienen te worden. Tenslotte schetsen ze zeer globaal hoe schrijfonderwijs in de Tweede Fase opgebouwd kan worden. In een tweede artikel, dat in een van de volgende nummers van Moer zal verschijnen, willen Rijlaarsdam en Witte als voorbeeld een schrijfcursus gedetailleerder uitwerken. De beide artikelen zijn bedoeld als discussiestuk waarmee het docententeam een eigen visie op het schrijfonderwijs kan ontwikkelen.*

*Theo Witte was lid van de vakontwikkelgroep, maar schreef dit artikel op persoonlijke titel.*

---

De vakontwikkelgroep Nederlands heeft gekozen voor één van de vier examenvormen die de CVEN voorstelde (Braet & Hendrix 1992). Die keuze was niet erg moeilijk. Het was heel snel duidelijk dat gedocumenteerd schrijven het meest voldeed aan de eisen die het hoger onderwijs aan vwo- en havo-leerlingen stelt. Eindelijk, zou je zeggen, werd die keuze gemaakt. Want de voorstellen voor een vorm van gedocumenteerd schrijven dateren al van tientallen jaren her (Drop & De Vries 1976). Een historische keuze, gezien de rijke en lange geschiedenis van de stelopdracht (zie Geel 1979). Hiermee is voorlopig een einde gekomen aan de discussie over wat voor buitenstaanders misschien wel het belangrijkste onderdeel is van het vak Nederlands. Want de kwaliteit van schriftelijke taalproductie is het meest zichtbare resultaat van het onderwijs Nederlands. Discussies over de kwaliteit van het onderwijs Nederlands gaan daarom vaak over schrijfvaardigheid.

Voor alle vakken zijn eindtermen en een examenprogramma opgesteld. Ook voor het schoolexamen liggen de eindtermen vast. De inrichting van het onderwijs wordt echter, volgens Nederlandse traditie, overgelaten aan de autonome school. Binnen de kaders van de nieuwe examenprogramma's moeten scholen en docententeams nu nieuwe onderwijsprogramma's opstellen. Aangezien naast de centrale stelopdracht ook de lestabel is losgelaten en er in studie-eenheden gewerkt moet worden, is er veel te kiezen voor het onderwijsteam. Wat te doen met het schrijfdossier, hoe het schoolexamen in te richten, welke eisen te stellen aan de geschreven teksten, hoe de leer- en docententijd zo efficiënt mogelijk te benutten, hoe te bereiken dat leerlingen goed kunnen schrijven als ze de poorten van het hoger onderwijs binnengaan?

Via een analyse van de voorstellen van de vakontwikkelgroep, zullen we de ruimte verkennen die docententeams geboden wordt. Daarom zetten we eerst de voorstellen van de vakontwikkelgroep op een rij, en gaan we na

Subdomeinen	Eindtermen	Consequenties voor schrijfonderwijs
Informatie verzamelen en verwerken	1 De kandidaat kan vanuit verstrekte en/of verzamelde informatie relevante inhoudselementen ontwikkelen, kiezen en ordenen voor een te schrijven tekst.	1 Keuze. Alleen schrijven op basis van aangeleverde informatie of ook informatie laten zoeken?
	2 De kandidaat kan hierbij gebruikmaken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen en geautomatiseerde gegevensbestanden.	2 Verplicht. De leerling moet leren verschillende informatie-bronnen te gebruiken
Informatie verstrekken	1 De kandidaat kan de verkregen informatie verwoorden in overeenstemming met het gegeven doel en in een voor het aangeduide publiek adequate stijl, met een correct gebruik van de regels van de spelling, de interpunctie en de zinsbouw, en van inhouds- en vormconventies.	3 Verplicht. In de schrijfopdracht moeten doel en publiek aangeduid zijn. 4 Verplicht. Leerlingen moeten functionele kennis verwerven over inhouds- en vormconventies, dus kennis in relatie tot communicatieve doelen
	2 De kandidaat kan zijn tekst reviseren, mede op basis van geleverd commentaar.	5 Verplicht: leerlingen moeten commentaar krijgen en dat kunnen verwerken 6 Verplicht: leerlingen moeten leren hun tekst te reviseren
	3 De kandidaat kan bij het formuleren en reviseren gebruik maken van de mogelijkheden van de beschikbare elektronische systemen voor tekstverwerking.	7 Verplicht: leerlingen moeten op de tekstverwerker kunnen werken

Tabel 1. Eindtermen schrijfvaardigheid

welke keuzeruimte er geboden wordt en wat er kennelijk vastligt. Vervolgens geven we stapsgewijs onze visie op het schrijfonderwijs in de Tweede Fase. Bij onze keuzes hebben wij ons vooral laten leiden door de resultaten uit onderzoek naar het schrijfproces en naar de effectiviteit van schrijfdidactiek.

### Verkenning van de keuzeruimte

De vraag is wat de consequenties zijn van het nieuwe examenprogramma voor het schrijfonderwijs. Hieronder presenteren we de voorstellen van de Vakontwikkelgroep Nederlands over de eindtermen schrijfvaardigheid (tabel 1), de inrichting van het

examen (tabel 2) en de toelichting van de vakontwikkelgroep op de inrichting van het examen (tabel 3). De linkerkolom is de (letterlijke) tekst van de vakontwikkelgroep, de rechterkolom voegden wij er aan toe. We geven daarin kort aan wat volgens ons de consequenties zijn van de voorstellen van de vakontwikkelgroep voor het schrijfonderwijs. We maken een onderscheid tussen 'verplicht' en 'keuze'. De vermelding 'keuze' betekent niet dat dit onderdeel overgeslagen kan worden, maar dat het docententeam enkele opties heeft waaruit een keuze moet worden gemaakt. Consequentie 8 bijvoorbeeld (zie tabel 2) houdt in dat elk team Nederlands tot eisen voor het schrijfdossier moet komen, maar dat het team docenten

Volgens de vakontwikkelgroep	Consequenties voor het schrijfonderwijs
<p>Het domein Schrijfvaardigheid wordt samenhangend getoetst in een schoolexamen dat bestaat uit een handelingsgedeelte en een schriftelijk examen. De samenstelling van een schrijfdossier vormt het handelingsgedeelte waaraan voldaan moet zijn voordat aan het schriftelijk examen kan worden deelgenomen. Een opdracht voor een gedocumenteerde tekst die aansluit op het schrijfdossier, en waarvan tekstsoort, doel en publiek gegeven zijn, vormt het schriftelijk examen.</p> <p>Bij het schrijfdossier zijn alle eindtermen aan de orde, en wel bij herhaling. Bij het examen zijn ze eenmalig aan de orde; bovendien behoeft daarbij eindterm 2.2. niet (volledig) gerealiseerd te worden.</p>	<p>8 Keuze: er moeten dus goede afspraken worden gemaakt over wanneer het schrijfdossier aangelegd moet worden, wat er in moet en aan welke kwaliteitseisen het dossier moet voldoen.</p> <p>9 Verplicht: het dossier moet aansluiten bij de examenopdracht (een gedocumenteerde tekst); het dossier moet dus op zijn minst een gedocumenteerde opdracht bevatten.</p> <p>10 Verplicht: in het dossier moet de sectie kunnen verantwoorden dat alle eindtermen meer malen aan bod zijn geweest.</p> <p>11 Verplicht: in de examenopdracht zijn niet alleen doel en publiek gegeven (vgl.3), maar ook de tekstsoort.</p>
<p>De keuze van het onderwerp resp. het onderwerpsgebied waarop de opdrachten binnen het schrijfdossier en de afsluitende examenopdracht betrekking hebben, kan door de leraar geschieden of door de leerling in overleg met de leraar.</p>	<p>12 Keuze: duidelijk moet zijn welke keuzevrijheid de leerling krijgt (t.a.v. onderwerp en al dan niet zelf informatie verzamelen)</p>
<p>Het schrijfdossier omvat ten minste de in het kader van de eindtermen geschreven teksten, in concept en gerevisieerd, alsmede telkens opgaven betreffende opdracht, verzamelde informatie en schrijfplan.</p>	<p>13 Verplicht: het schrijfdossier moet zowel concept- als finale teksten bevatten.</p> <p>14 Verplicht: het schrijfdossier moet uitwerkingen van 'tussen'- of hulpopdrachten bevatten.</p> <p>15 Verplicht: opgave van de opdracht en de verzamelde informatie (bibliografie); de documentatie hoeft dus niet in het dossier te worden opgenomen.</p> <p>16 Keuze: welke (tussen)producten worden bij welke schrijfoopdracht vereist? Niet elke schrijfoopdracht hoeft alle genoemde (tussen-)producten op te leveren; het gaat hier om eisen aan het gehele dossier.</p>
<p>De school regelt hoe het schriftelijke examen wordt afgenomen, bijvoorbeeld individueel dan wel per leerlinggroep/ klas(sen). Ze expliciteert vooraf aan de leerlingen de beoordelingscriteria.</p>	<p>17 Keuze: wanneer kan het examen worden afgelegd?</p> <p>18 Keuze: hoe organiseren we het examen?</p> <p>19 Keuze: welke beoordelingscriteria en hoe komt men tot een beoordeling (wel of geen tweede correctie, wat weegt het zwaarst, enz.)?</p>

Tabel 2. Inrichting van het examen

Van de vakontwikkelgroep	Consequenties voor het schrijfonderwijs
<p>Bij het leren schrijven gericht op bovenstaande eindtermen doen de leerlingen vaardigheden op, die zij nodig hebben voor het maken van werkstukken en vergelijkbare teksten bij andere vakken. Om een effectieve en tijdige transfer van deze vaardigheden te bewerkstelligen, is sterk aan te bevelen dat de kandidaat al in het voorexamenjaar het gehele proces van informatie verzamelen, verwerken en verstrekken minstens een maal heeft doorlopen, tot en met het produceren van een (kleinere) tekst. Daarnaast kan het informatie verwerken en verstrekken apart worden geoefend met behulp van door de leraar klassikaal aangereikte informatie.</p>	<p>20 Keuze: schrijfprogramma afstemmen op behoefte bij andere vakken (bijvoorbeeld i.v.m. het profielwerkstuk).  21 Keuze: alleen in de laatste schrijfcursus de gehele cyclus doorlopen, of vaker (minicycli)?</p>
<p>Het gaat bij het schrijven op basis van verzamelde informatie om de tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing of betoog. Een uiteenzetting houdt in dat objectief uitleg gegeven wordt, indelingen worden aangeduid, en samenhangen en processen worden verduidelijkt. Een beschouwing houdt in dat interpretaties, vergelijkingen, verklaringen en opinies ter overweging worden aangeboden. Een betoog houdt in dat een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd. Deze drie tekstsoorten kunnen in allerlei vormen worden gegoten, bijvoorbeeld artikel, ingezonden stuk, notitie (= paragraafsgewijs kort stuk), essay.</p>	<p>22 Keuze: een, twee of drie tekstsoorten oefenen.  23 Keuze: indien meer dan een: welke volgorde is het meest effectief?  24 Keuze: indien één tekstsoort, welke is dan de meest effectieve keuze?  25 Welke tekstsoorten worden geëxamineerd, welke geoefend?</p>
<p>Het onderwerp kan gekozen worden uit het gebied van het vak Nederlands (literatuur, taal en taalverschijnselen, argumentatie), of dat van een vak dat de kandidaat gekozen heeft in zijn profieldeel of vrije deel. In het tweede geval ligt samenwerking tussen de leraar Nederlands en de leraar van het andere vak bij de begeleiding en beoordeling voor de hand. De onderwerpen kunnen individueel of per leerlinggroep/ klas(sen) gekozen resp. bepaald worden.</p>	<p>26 Keuze: onderwerp binnen of buiten vak.  27 Keuze: wel of geen samenwerking met collega van een ander vak.  28 Keuze: onderwerp kan door leerling of docent worden bepaald.</p>

Tabel 3 Toelichting

Van de vakontwikkelgroep	Consequenties voor het schrijfonderwijs
<p>Welke inhoudsconventies (eindterm 2.1) gelden is afhankelijk van de gegeven tekstsoort, doel en publiek.</p> <p>Bij vormconventies (idem) gaat het in ieder geval om correcte verwijzingen naar bronnen en een adequate typografische verzorging. De overige vormconventies zijn afhankelijk van de gekozen tekstsoort.</p>	<p>Wat de commissie bedoelt met inhoudsconventies, is niet zonneklaar. Wij gaan ervan uit dat bedoeld wordt: stofschema's.</p> <p>29 Verplicht: aandacht besteden aan inhouds- en vormconventies</p> <p>30 Keuze: welke conventies kiezen we vooral?</p>
<p>Bij schrijfdoelen (eindterm 2.1) kan gedacht worden aan informeren, uiteenzetten, ter overweging aanbieden, overtuigen en tot actie aanzetten. Bij publiek moet gedacht worden aan een lezerspubliek dat breder is dan de leraar. Het kunnen medeleerlingen zijn (bijvoorbeeld klasgenoten of lezers van de schoolkrant), het kan ook een buitenschools publiek zijn (bijvoorbeeld ouders, wijkbewoners, natuurbeschermers, lezers van een bepaalde krant of een bepaald tijdschrift).</p>	<p>31 Keuze: welke schrijfdoel kiezen we vooral en indien meer, in welke volgorde?</p> <p>32 Keuze: welke publiek kiezen we vooral en indien meer, in welke volgorde?</p>
<p>Het commentaar (eindterm 2.2) kan meer dan een maal gegeven worden en leiden tot meer dan een revisie van een tekst. Het kan behalve door de leraar ook gegeven worden door medeleerlingen; zeker in het geval dat zij tevens het beoogde publiek van de tekst zijn, ligt deze keuze voor de hand.</p>	<p>33 Keuze: commentaar bij elke opdracht?</p> <p>34 Keuze: in welke fase(n) van het schrijfproces?</p> <p>35 Keuze: wie geeft het commentaar?</p> <p>36 Keuze: hoeveel commentatoren?</p> <p>37 Keuze: op welke aspecten wordt commentaar gegeven?</p> <p>38 Keuze: wie bepaalt die aspecten (docent, schrijver, commentator)?</p> <p>39 Keuze: op welke wijze wordt het commentaar gegeven?</p>
<p>Bij het gebruik maken van de mogelijkheden van elektronische systemen voor tekstverwerking (eindterm 2.3) valt voor wat betreft het reviseren te denken aan opmaakmogelijkheden en controle op het gebruik van spelling, grammatica en stijl.</p>	<p>40 Keuze: op school of thuis laten werken op een tekstverwerker?</p>
<p><b>Samenhang met andere domeinen</b></p>	
<p>De vele raakvlakken tussen het domein Schrijfvaardigheid en de domeinen Leesvaardigheid en Mondelinge Taalvaardigheid zijn al aangegeven bij deze laatstgenoemde domeinen. Er valt nog aan</p>	<p>41 Keuze: nadruk op transfer van lezen naar schrijven of van schrijven naar lezen?</p> <p>42 Keuze: hoe relateren we schrijven aan spreken?</p>

Tabel 3 Toelichting (vervolg)

Van de vakontwikkelgroep	Consequenties voor het schrijfonderwijs
toe te voegen dat leerlingen bij het analyseren, interpreteren, beoordelen en samenvatten van teksten (eindtermen Leesvaardigheid) ook veel over schrijven kunnen leren, wanneer voldoende verbanden worden gelegd die transfer bewerkstelligen.	
Dat door de keuze van een onderwerp een verband kan worden gelegd met andere domeinen of subdomeinen uit het vak Nederlands, gaven wij al aan in de Toelichting	43 Keuze: welke onderwerpen uit de Neerlandistiek komen in aanmerking (vgl.26)?

Tabel 3 Toelichting (slot)

Nederlands op school A tot een andere lijst van eisen kan komen dan het team op school B.

Met deze 43 punten hebben we de belangrijkste vragen geformuleerd waarop ieder docentteam een passend antwoord moet proberen te vinden. Deze antwoorden bepalen in hoge mate hoe straks in het studiehuis het schriftelijk (school)examen, het schrijfdossier en het schrijfonderwijs worden vorm gegeven. Voordat wij onze keuzes maken, zetten we eerst de belangrijkste veranderingen op een rijtje.

#### DE BELANGRIJKSTE VERNIEUWINGEN

- Dat het onderwijsteam zelf het schrijfexamen maakt en organiseert;
- dat het schrijfonderwijs (gedeeltelijk) wordt vastgelegd in een schrijfdossier;
- dat schrijfonderwijs niet meer op zichzelf staat, maar nauw verbonden is met de andere taalvaardigheden;
- dat het onderwerp ook kan liggen op het eigen vakgebied (bijvoorbeeld taal, literatuur, media, communicatie);
- dat schrijfonderwijs niet alleen gericht is op het schrijfproduct, maar ook op het schrijfproces;
- dat schrijfonderwijs onderwijs wordt in gedocumenteerd schrijven;
- dat leerlingen leren gebruik te maken van verschillende typen bronnen (bijvoorbeeld interviews, internet, documentaires, praatprogramma's);
- dat schrijfonderwijs onderwijs wordt in adequaat communiceren met je lezers;

- dat argumenteren en structureren een belangrijke plaats in het schrijfprogramma krijgen;
- dat leerlingen niet alleen leren teksten te schrijven, maar ook leren die te commentariëren en te reviseren;
- dat leerlingen leren om te gaan met tekstverwerkingsprogramma's;
- dat het schrijfonderwijs niet langer een willekeurige reeks van schrijfoopdrachten kan zijn. Er moet systematisch worden toegewerkt naar de examenopdracht. Dit betekent dat de beoordelingscriteria voor de examentekst duidelijk zichtbaar dienen te zijn in het onderwijsprogramma.

Een dreigend misverstand is dat men soms geneigd is gedocumenteerd schrijven gelijk te stellen met bepaalde vormen van gericht schrijven. Om dat misverstand te voorkomen wijzen we op enkele essentiële verschillen. Bij gericht schrijven ligt de nadruk op de inhoud en minder op het schrijven. Leerlingen kiezen een onderwerp, leggen een documentatiemap aan en verzamelen informatie over hun onderwerp. Pas nadat de informatie is verwerkt, schrijft de leerling een tekst. Het gevolg hiervan is dat leerlingen veel tijd besteden aan het verwerven en verwerken van de informatie en relatief weinig aan het leren schrijven. In de meeste gevallen wordt dit hooguit twee keer gedaan. Bij gedocumenteerd schrijven ligt de nadruk op het leren schrijven. Het schrijfdossier is geen documentatiemap, maar een dossier waarin de leerling diverse schrijfproducten heeft verzameld.

## Een programma in vier stappen

Het schrijfonderwijs in de Tweede Fase moet een samenhangend geheel worden van lessenseries, vinden wij. In het vervolg spreken we over een programma Schrijfvaardigheid, dat bestaat uit een aantal op elkaar aansluitende cursussen. Van het programma zijn een aantal keuzes vastgelegd door de exameneisen van de Vakontwikkelgroep. In veel gevallen blijft er nog veel te kiezen over voor het docententeam. Die keuzes expliciteren we, en we zullen onze keuzes maken. De nummers tussen haken verwijzen naar het nummer van de consequentie in de tabellen 1, 2 en 3.

**STAP 1: TEKSTSOORT EN BEOORDELING** We beginnen achteraan, bij de beoordelingscriteria, omdat deze het meest duidelijk de doelstellingen van het onderwijs vastleggen. Dat kunnen we in principe los van de tekstsoort doen, maar gemakkelijker is het met de tekstsoort bij de hand. We kiezen voor leerstof die grote transferwaarde heeft (naar andere vakonderdelen, naar andere tekstsoorten, naar situaties bij andere vakken en buiten de school). Daarom kiezen we voor argumentatieve teksten, met verschillende gradaties van documentatie (zie onderzoek van De Gloppe & Van Schooten, 1990). Argumentatieve schrijfsituaties hebben een merkbaar doelgericht en publiekgericht karakter. Als leerlingen die twee aspecten verwerven in argumentatieve taalsituaties, dan zullen ze die kennis en ervaring 'meenemen' naar beschouwende en informatieve taalsituaties. Verder is het zo dat binnen argumentatieve situaties informeren, beschrijven en uiteenzetten ondersteunende taalhandelingen zijn [24, 31]. Als we dus kiezen voor argumentatieve taalsituaties, dan komen we aan uiteenzettende en informerende taalhandelingen ook toe. Het voordeel daarvan is dat die taalhandelingen dan een heldere functie hebben, zij moeten een bijdrage leveren aan de overtuigingskracht van de tekst als geheel.

Een belangrijk resultaat van het kiezen van een vast set van beoordelingscriteria is een eenduidig begrippenapparaat waarmee leerlingen onderling en met hun docent van

gedachten kunnen wisselen over de vraag of een tekst al dan niet geslaagd is, en waarom. Voor de keuze van beoordelingscriteria kunnen we vele kanten op. We kunnen te rade gaan bij criteriasets van Stehouder et al (1992, p. 275-277), Braet (1995, p. 104), Van Beek & De Wit (1994, p. 130). Zelf hebben we veel ervaring met het rijtje van zes dat ontleend is aan Drop & De Vries (1976): doelgerichtheid, publiekgerichtheid, structuur, nieuws waarde, betrouwbaarheid en taalgebruik (zie Rijlaarsdam 1987, en eerder Rijlaarsdam & Blok 1981). Een voordeel van deze set is dat die ook gebruikt kan worden bij spreken en bij het lezen van zakelijke teksten [41,42]. Voor elk van genoemde aspecten kunnen nadere criteria of beoordelvragen worden opgesteld. Het rijtje is eventueel te beperken tot een set van vier: doelgerichtheid, publiekgerichtheid, structuur en taalgebruik. We zien ook goede didactische mogelijkheden in het evaluatiemodel van Renkema (1994, p. 77-98). Zijn 'ABC-model' is gericht op effectieve communicatie en hanteert drie hoofdcriteria (*Afstemmen op je publiek*, *Bij je keuze blijven* en *Correct zijn* - ABC) en vijf beoordelingscategorieën (tekstsoort, inhoud, opbouw, formulering en presentatie). Het mondt uit in vijftien criteria. Ook dit model leent zich in principe voor de beoordeling van andere vaardigheden.

Het is vanzelfsprekend dat alleen die criteria worden gebruikt waarin ook onderwijs gegeven kan worden...

**STAP 2: HET SCHRIFTELIJK EXAMEN** Niet alleen de beoordelingscriteria werpen hun schaduw vooruit, maar ook de invulling en organisatie van het examen. Welke keuzevrijheid krijgt de leerling? Welke onderwerpen bieden we aan? Hoe gaan we om met de documentatie in het examen? Hoe stellen we een examenopdracht samen? Hoe komen we tot een cijfer?

**Keuzevrijheid** Een wezenlijk verschil met het huidige examen is de onderwerpskeuze. Heel bepalend voor de organisatie van het examen is de vraag naar de vrijheid van de leerling bij de keuze van het onderwerp [12, 20, 26, 27, 28]. We onderscheiden drie gradaties: de leerling krijgt volledige, beperkte of geen

Aspect	Zeer korte omschrijving	Theorie in vragen
Doelgerichtheid.	De mate waarin de communicatie slaagt. Doet, denkt, de lezer wat de schrijver beoogde?	Wordt duidelijk wat de lezers moeten gaan denken? Zijn er inhoudselementen in de tekst die afbreuk doen aan het bereiken van het doel? Zit er voldoende informatie in om het doel te bereiken? Is de redenering aanvaardbaar? Is de stelling aanvaardbaar?
Publiekgerichtheid	Een schrijver moet contact maken met de lezer (door bijvoorbeeld titel, inleiding, in midden, in slot). Een schrijver moet lezersvriendelijk schrijven (door lezershulpjes: structuurhulp en inhoudshulp zoals begrippen uitleggen).	Wordt de lezer in de inleiding tot verder lezen aangespoord en bevat het slot een uitsmijter? Wordt de lezer het gevoel gegeven dat hij echt met het onderwerp (probleem) te maken heeft? Blijkt in de tekst dat de schrijver beseft dat er lezers zijn en wie zijn lezers zijn? Is het opstel makkelijk te lezen voor dit publiek? Legt de schrijver moeilijke begrippen goed uit?
Structuur	Een tekst die er goed ingedeeld uitziet (tekstverzorging of visuele structuur) schrikt de lezers minder af. Een tekst behoort een begin, midden en eind te hebben, net als een gesprek. Een tekst bestaat uit samenhangende zinnen die alinea's vormen en samenhangende alinea's die de tekst vormen.	Is de tekst uiterlijk goed verzorgd: zichtbaar ingedeeld? Is de opbouw in grote lijnen (inleiding, midden, slot) in orde? Bevatten de inleiding en het slot een stelling? Zijn de alinea's goed met elkaar verbonden? Zitten de alinea's goed in elkaar?
Betrouwbaarheid	Een schrijver moet de indruk wekken te weten waarover hij schrijft. Een schrijver moet rekening houden met reacties van lezers die hem niet geloven. Citaten moeten controleerbaar zijn.	Is de informatie zo op het oog juist? Krijgt de lezer de indruk dat de schrijver over het onderwerp heeft nagedacht? Blijkt in het opstel dat de schrijver gevoelig is voor tegen redeneringen van lezers? Worden de beweringen waar gemaakt? Wordt er correct geciteerd?
Nieuwswaarde	Nieuws is wat onverwacht is voor de lezer qua inhoud en/of qua presentatie. Wat zich dichtbij de lezer afspeelt is	Is er nieuws, onverwachte informatie in dit opstel? Is er informatie (gegevens, feiten, argumenten, voorbeelden) uit de



Aspect	Zeer korte omschrijving	Theorie in vragen
	eerder nieuws dan vergelijkbare gebeurtenissen buiten de omgeving van de lezer. Concrete zaken worden eerder als nieuws ervaren dan abstracte.	leefwereld van de lezers die hen aanspreekt? Is er concrete informatie (feiten, argumenten)? Is de presentatie van de gegevens origineel? Krijgen de lezers een andere kijk op het onderwerp?
Taalgebruik	Taalgebruik moet voldoen aan de regels van het Nederlands. Taalgebruik moet aangepast zijn aan het publiek: niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk, broodnodig gevarieerd, effectvol. Taalgebruik is de herkenningmelodie van de schrijver: taalgebruik meet persoonlijk klinken.	Is het taalgebruik correct? Is het taalgebruik niet te moeilijk of te makkelijk voor dit publiek? Is de zinsbouw gevarieerd? Worden de stijltrucjes gebruikt? Is het taalgebruik persoonlijk?

Tabel 4: Beoordelingscriteria

keuzevrijheid. In het algemeen kunnen we stellen dat naarmate de keuzevrijheid van de leerling toeneemt dat ten koste gaat van de vrije tijd van de docent en de betrouwbaarheid en validiteit van de toets.

Bij volledige keuzevrijheid moet men voor iedere leerling een aparte opdracht maken en moet de docent zich verdiepen in zeer uiteenlopende onderwerpen. Uit de ervaring die is opgedaan met gericht schrijven vermoeden we dat deze vorm niet erg populair zal worden bij docenten. Bovendien is het erg moeilijk om bij zoveel verschillende opdrachten de betrouwbaarheid en validiteit van het examen te waarborgen. Een bezwaar is ook dat een oefenronde als voorbereiding op het schriftelijk examen praktisch onmogelijk is. Toch kan er een goede reden zijn om voor volledige keuzevrijheid te kiezen. Bijvoorbeeld als men de zelfstandigheid erg hoog in het vaandel heeft staan of men leerlingen een gedocumenteerd opstel wil laten schrijven naar aanleiding van het profielwerkstuk. De docent Nederlands moet dan bereid zijn om samen te werken met diverse vakken die allemaal hun eigenaardigheden zullen hebben, met alle afstemmingsproblemen van dien.

Geen keuzevrijheid is voor het docententeam heel aantrekkelijk, maar lijkt iets minder vriendelijk voor leerlingen. Het voordeel is

vooral dat het team gezamenlijk het examen kan voorbereiden, goede afspraken kan maken over de normering en ook makkelijk een tweede en desgewenst een derde correctie kan realiseren. Desgewenst kan men de leerlingen in de laatste schrijfcursus gericht voorbereiden op het examen met een oefenexamen.

Beperkte keuzevrijheid is waarschijnlijk de beste optie. Leerlingen kunnen kiezen uit bijvoorbeeld drie onderwerpen, met bijgeleverde documentatie. Uit onderzoek is bekend dat de kwaliteit van teksten erg afhankelijk is van de onderwerpskeuze. De meting van de vaardigheid zou het best kunnen geschieden door leerlingen diverse teksten te laten schrijven naar aanleiding van verscheidene onderwerpen. Aan die voorwaarde wordt voldaan in het handelingsgedeelte, het schrijfdoossier. Op het examen kan men daarom de leerling het best de keus laten uit enkele onderwerpen. Of dit nieuwe onderwerpen moeten zijn of oude onderwerpen die al in het handelingsgedeelte aan de orde zijn geweest, of een combinatie van oude en nieuwe onderwerpen, is niet voorgeschreven.

*De examenopdracht* Het docententeam bepaalt welk type tekst wordt getoetst (de uiteenzetting, de beschouwing of het betoog) [3, 11], met welk doel [3, 11, 31], voor welk publiek

EINDEXAMEN MIDDELBAAR ECONOMISCH EN ADMINISTRATIEF ONDERWIJS IN 1989  
NEDERLANDS  
CORRESPONDENTIE

**Bij de opgave hierna krijgt u een groot aantal gegevens aangeboden. Maak hieruit een keuze. U dient tot een verantwoorde en oorspronkelijke uitwerking van de opdracht te komen.**

- I Het Child Adoption Fund (CAF) is een internationale, humanitaire organisatie zonder politieke of godsdienstige doelstelling en zonder winstoogmerk. Het probeert samen met andere hulporganisaties betere toekomstkansen voor kinderen in ontwikkelingslanden te realiseren.
- II Om fondsen daarvoor te verkrijgen, heeft het CAF gekozen voor financiële adoptie van kinderen in de Derde Wereld. Iemand kan pleegouder worden door een kind te adopteren voor f45 per maand. De bijdragen komen niet alleen aan de pleegkinderen ten goede, maar ook aan hun gezin en hun omgeving. De leefomstandigheden van de kinderen kunnen alleen verbeterd worden, als alle mensen uit hun gemeenschap in betere omstandigheden kunnen leven.
- III Het CAF organiseert voor zo'n gemeenschap een project (Plan genaamd), waarbij grote nadruk wordt gelegd op actieve deelname van zoveel mogelijk mensen. De pleegkinderen en hun ouders leren plannen maken en voeren die uit met financiële en technische hulp, scholing training en adviezen van het CAF.

(...)

- VII Na samen met u deze gegevens te hebben doorgenomen, verduidelijkt de heer Van der Walle uw opdracht als volgt:
- 'Pleegouders die zo lang als het echtpaar De Korte, negen jaar, contact met hun pleegkind hebben gehad, vinden het vaak een hele teleurstelling als de adoptie beëindigd wordt. Ze mogen natuurlijk nog best een afscheidsbrief schrijven, maar daarna geen contact meer met het kind opnemen of het financiële bijdragen sturen, omdat dit in strijd is met onze doelstellingen. Blijvende financiële steun zou kunnen betekenen dat een kind te afhankelijk blijft. Er zou ook ongelijkheid ontstaan als het ene kind dat achttien jaar is geworden nog wel steun ontvangt en het andere niet. Als je de pleegouders laat zien, welke resultaten de bijdragen hebben opgeleverd en hoe noodzakelijk bijdragen zijn voor het nieuwe pleegkind, zijn ze wellicht bereid het nieuwe pleegkind financieel te adopteren en dat willen we toch met de brief bereiken. Natuurlijk geef je ze enige informatie uit de Gezinsbeschrijving, maar de pleegouders mogen alle gegevens pas ontvangen als ze de adoptie aanvaard hebben. Bedenk wel, ze zijn er niet toe verplicht. Misschien willen ze het nog even overwegen. Mogelijk gaat hun voorkeur uit naar een kind in een ander land of misschien willen ze geen nieuwe financiële adoptie meer aangaan. Dat zouden we dan wel, liefst binnen veertien dagen, willen weten. Oh ja, het nummer van het kind verandert, maar het eigen nummer niet. Maak er een vriendelijke brief van. We zijn blij dat het gezin Lavaez in zoveel betere omstandigheden terecht is gekomen door hun hulp, maar voor vele kinderen en hun gezinnen blijft hulp dringend nodig.'

OPDRACHT:

Stel de hierboven bedoelde brief op.

ADRESSEN:

Child Adoption Fund Nederland  
Postbus 2525  
1007 AA AMSTERDAM

Mevrouw C.P. de Korte  
Watermunt 3  
8265 DX KEMPERLAND

DATUM:

8 mei 1989

*Afbeelding 1: Een fragment uit een MEAO examen-casus*

[3, 11, 32], over welk onderwerpsdomein (binnen het vak, buiten het vak [26, 43]), welke conventies van belang zijn [4, 29, 30] en welke informatie er beschikbaar wordt gesteld [1].

Het docententeam/de school organiseert het examen: zij bepaalt het tijdstip, de duur [17], de beoordelingscriteria [19] maar ook of het examen individueel, per groep, per klas of per cohort wordt afgenomen [18]. Ook de herkansing moet natuurlijk worden geregeld.

Het examenprogramma is tamelijk liberaal en laat veel verschillende mogelijkheden open. Een opdracht kan het beste als een casus geformuleerd worden (zie bijvoorbeeld de MEAO-examens; afbeelding 1). Er kan veel documentatie gegeven worden of weinig. Leerlingen kunnen een halve dag krijgen om de tekst te schrijven, als ware het een zitting van het centraal schriftelijk examen, maar ze kunnen ook meer dagdelen, verspreid over enkele weken krijgen. Ze kunnen de gelegenheid krijgen om nieuwe documentatie te verzamelen, of niet. Ze kunnen de tekst in de klas moeten schrijven, of niet. Als ze in de klas moeten schrijven, ligt het voor de hand om de tekst en de documentatie in de klas te laten, zodat er enige controle is dat het werk echt het werk van deze leerling is, zonder directe bijdragen van anderen. Het team kan er ook voor kiezen om het schriftelijk examen te laten bestaan uit een synthese van de cursussen die zijn gegeven: er wordt een casus gepresenteerd, er wordt documentatie gegeven, en leerlingen krijgen een bepaalde hoeveelheid studietijd om de tekst, in fasen (eerste versie, commentaar, herschrijving) te schrijven. Bij de beoordeling wordt dan niet alleen de tekst betrokken, maar ook de kwaliteit van het gegeven commentaar, het verwerken van commentaar, een herschrijfsplan.

*Beoordeling* Teksten worden beoordeeld met de vastgestelde criteria die ook in de opdracht zijn vermeld (zie hierboven). Hoe het team die toepast, kan verschillen. Het team kan kiezen voor een holistische beoordeling: de teksten worden gelezen en op basis van een globaal oordeel waarin de vier of zes criteria zijn verdisconteerd van een oordeel voorzien. Het team kan ook kiezen voor een analytische

beoordeling: voor elk van de vier of zes criteria wordt een (globaal) oordeel geveld. Die vier tot zes oordelen worden later gemiddeld. Het team kan ook kiezen voor een gewogen gemiddelde: bijvoorbeeld maximaal twee punten voor doelgerichtheid, twee punten voor publiekgerichtheid, en voor structuur, betrouwbaarheid, en nieuws waarde en taalgebruik ieder maximaal anderhalve punt.

**STAP 3: HET SCHRIJFDOSSEER** Een schrijfdossier is het handelingsgedeelte van het examen. Dat betekent dat een leerling eraan voldaan heeft als die een aantal van tevoren vastgelegde leeractiviteiten in voldoende mate heeft uitgevoerd. Welke die activiteiten zijn, hangt af van welke functie we het schrijfdossier geven in het schrijfonderwijs.

*Het schrijfdossier als archief* Het schrijfdossier bevat alle producten uit alle cursussen. De leerling legt een map aan, waaraan elke schrijfcursus wordt toegevoegd. De producten die per schrijfcursus in de map komen, kunnen per schrijfcursus verschillen. Elke cursus wordt afgesloten met een beoordeling van het dossier van die cursus. Als de beoordeling van de schrijfcursus positief is, dan is de eindbeoordeling dat ook. Hoe de beoordeling van de map tot stand kan komen, leggen we in het tweede deel uit.

*Het schrijfdossier als portfolio* Het schrijfdossier bevat een selectie van de producten uit het archief (zie hiervoor). De leerling maakt volgens door het docententeam opgestelde eisen een keuze uit zijn archief, en berekent die keuze. Grondlijn voor die keuze kan zijn 'het beste uit het werk van x' of 'de ontwikkeling in het werk van x' (of een combinatie van beide). Zo'n schrijfdossier of portfolio is de 'showmap' van de leerling als schrijver. Leerlingen laten daarmee zien tot wat zij allemaal in staat zijn.

Er zijn diverse mogelijkheden om zo'n portfolio samen te stellen. Op de conferentie Global Conversations on Language and Literacy (Heidelberg, 11-14 augustus 1996), toonde Mary Ann Smith een aantal voorbeelden uit haar rijke ervaring als consultant in het California Writing Project. Enkele van haar voorbeelden nemen we hieronder op:

- Kies drie stukken die je schreef in de periode (docent specificeert de periode) en meld waarom deze stukken in de selectie zitten.
- Maak een showmap: kies de drie beste stukken (periode kan gespecificeerd worden, bijvoorbeeld drie per jaar) en leg uit waarom dit je beste stukken zijn. Variant: ouders en/of docent en/of medeleerling kiezen ook uit de map het beste stuk.
- Kies werk dat af is, schrijf het verhaal achter het stuk (hoe kwam het tot stand, hoe sta je er tegenover etcetera).

Dergelijke opdrachten stellen leerlingen steeds voor het probleem ‘welke stukken moet ik kiezen voor mijn dossier?’ De ene opdracht is daarbij opener (en dus moeilijker) dan de andere. Het tweede probleem voor de leerling is de argumentatie: waarom deze stukken? Ten derde moet de leerling het probleem oplossen ‘wat maakt een stuk tot een goed stuk?’ Het is duidelijk dat het samenstellen van een dossier, welk type het docententeam ook kiest, de leerling uitnodigt tot reflectie over typen teksten en de kwaliteit van teksten.

*Invoeringsmoment* Heel belangrijk is de bepaling van het moment waarop het schrijfdossier wordt ingevoerd in het schrijfonderwijs. Hoewel er veel voor te zeggen valt om het dossier vanaf de vierde klas in te voeren, zijn er soms ook redenen om het dossier tot een minimum te beperken en pas in het laatste jaar in te voeren. Wij kunnen het ons voorstellen dat het team in het begin niet te veel overhoop wil halen en het dossier pas in het examenjaar wil invoeren. Dat kan, zolang er aan de exameneisen wordt voldaan. Men handelt naar de letter van de wet als men – inclusief het schoolexamen – volstaat met drie complete schrijfrondes.

*Beoordeling van het schrijfdossier* Leerlingen moeten wennen aan de beoordeling volgens het handelingsgedeelte. Daarom is het aan te bevelen elke schrijfcursus af te ronden met een dossierbeoordeling. Het gaat in die beoordeling niet om de beoordeling van de uiteindelijke tekst, maar om een kwantitatieve en kwalitatieve beoordeling van (een selectie van) de leeractiviteiten, op basis van

producten in het dossier. Het is een open vraag of het team het schrijfdossier meetelt bij de tussentijdse rapportcijfers. Wij zouden zeggen: ja, we tellen de dossiers mee. Bij het examen telt het in elk geval niet mee, maar moet men aan bepaalde eisen hebben voldaan. De beoordeling van een schrijfmap betreft de mate waarin de geplande leeractiviteiten in voldoende mate zijn uitgevoerd. Van sommige leeractiviteiten is het voldoende om vast te stellen dat zij zijn uitgevoerd, van andere zal de docent soms ook een kwalitatief oordeel uit willen spreken. Om te voorkomen dat de docent opgezadeld wordt met slecht verzorgde schrijfdossiers is het zaak om direct aan het begin de leerlingen ‘scherp’ te instrueren over de voorwaarden waaraan hun map moet voldoen en hoe die moet worden ingericht. Daarnaast verdient het aanbeveling om bij iedere schrijfcursus ook een duidelijke instructie te geven over wat wel en wat niet in de map moet komen. Duidelijkheid voorkomt veel ergernissen. Een mogelijk beoordelingsinstrument dat onafhankelijk van de type activiteiten gebruikt kan worden, bespreken we in het vervolgartikel.

*Volgen van het leerproces* Het schrijfdossier biedt de mogelijkheid dat we de ontwikkeling van de leerling kunnen volgen, en dat ook de leerling zelf kan zien waar zijn sterke en zwakke punten liggen. Het belangrijkste voordeel hiervan is dat we meer greep krijgen op het leerproces en dat tijdig kunnen bijsturen. Voor aan de map van de leerling, kan de docent een eenvoudig volgsysteemje aanleggen. Van elke lessenserie of cursus wordt aangetekend wat de kwaliteit van de

Naam leerling:				
	cursus/lessenserie			
Tekst	1	2	3	enz.
Doelgerichtheid	+	++	+	
Publiekgerichtheid	-	+/-	+/-	
Structuur	+	+	++	
enz				
Map	+/-	+	+	
Beoordeling	6	7	7.5	

Afbeelding 1: Een leerlingvolgsysteem

geschreven tekst was en wat de kwaliteit van de map.

**STAP 4: DE OPBOUW** Goed schrijfonderwijs begint bij een systematische aanpak waarin de lessen niet op zichzelf staan, maar vanaf het vierde jaar tot het examen een geheel vormen (Overmaat 1996). Bij de ontwikkeling van een goed, dat wil zeggen een effectief programma voor schrijven is het noodzakelijk om na te denken over de leerlijn als geheel. In deze voorlopig laatste stap naar een nieuw schrijfprogramma, kiezen we enkele uitgangspunten die de samenhang kunnen bevorderen. Om een indruk te geven van wat wij ons voorstellen bij het taalvaardigheidsprogramma in het studiehuis: wij denken aan een programma van 12 (vwo) of 10 (HAVO) blokken van 20 uur (studielast) waarin ongeveer 8 (vwo) of 6 (HAVO) schrijfcursussen zijn verwerkt.

*Wisselwerking* Een belangrijke uitgangspunt voor goed schrijfonderwijs is dat schrijfonderwijs niet op zichzelf staat: wat bij schrijven geleerd wordt, kan bij lezen en spreken en luisteren toegepast worden [41, 42]. Als we dan weten dat de transfer van schrijven naar lezen groter is dan van lezen naar schrijven (Couzijn 1995, Couzijn & Rijlaarsdam 1996) dan ligt het voor de hand om schrijfonderwijs te gaan zien in het licht van het vak Nederlands als geheel, en niet meer louter als schrijfonderwijs. In het verlengde van dit uitgangspunt ligt de samenhang tussen Nederlands en de andere vakken.

Gedocumenteerd schrijven, zoals dat wordt voorgestaan door de Vakontwikkelgroep Nederlands, biedt goede mogelijkheden om schrijfonderwijs en leesonderwijs met elkaar te verbinden. Leerlingen moeten zich adequaat documenteren, op basis van een schrijfdoel, moeten dus goed en selectief leren lezen, en moeten leren een tekst te componeren die niet meer de sporen draagt van de oorspronkelijke bronnen. Dat is een vaardigheid die hoog scoort in het behoefte-onderzoek dat werd verricht ten behoeve van de nieuwe examenprogramma's: studenten en docenten in het hoger onderwijs vinden dit een belangrijke vaardigheid die bijdraagt aan het succes in het hoger onderwijs.

Waarnaar gestreefd moet worden om de wisselwerking tussen de modaliteiten te optimaliseren, is in twee punten uiteen te zetten:

- 1 Een gezamenlijke communicatie- en tekst-theoretische basis, dat wil zeggen dat men kiest voor één begrippenapparaat voor alle domeinen en met het oog op de aansluiting op het vervolgonderwijs bij voorkeur aansluit bij de begrippen die in de taalbeheersing gangbaar zijn (Braet & Janssen 1993). Deze theorie moet ertoe bijdragen dat in het taalvaardigheidsonderwijs gewerkt kan worden met een vaste set van criteria voor tekstkwaliteit voor alle taalvaardigheidsonderdelen.
- 2 Vaardigheden en deelvaardigheden uit een bepaald domein zo veel mogelijk gebruiken in andere domeinen. Commentaar geven op elkaars teksten is een oefening leesvaardigheid (analyseren, interpreteren en beoordelen). Commentaar geven op elkaars mondelinge prestaties levert een bijdrage aan de luistervaardigheid.

Laat leerlingen niet alleen gedocumenteerd schrijven, maar ook gedocumenteerd spreken, debatteren en discussiëren. De criteria die men bij het commentaar geven gebruikt, moeten terugkomen bij de analyseren, interpreteren en beoordelen van zakelijke teksten in het leesonderwijs. Het gebruik van tekst-schema's bij schrijven (bijvoorbeeld de maatregelstructuur) moet een bijdrage leveren aan de samenvatvaardigheid (leren herkennen of – een deel van – de samen te vatten tekst een maatregelstructuur heeft, ondersteunt het samenvatten van die tekst heel sterk).

In het verlengde van de samenhang binnen ons eigen vak ligt de samenhang tussen Nederlands en de andere vakken. Nederlands is op veel scholen een geïsoleerd vak. Het is niet gebruikelijk dat de eisen die bij Nederlands aan schriftelijk werk of aan mondelinge presentaties gesteld worden, door andere vakken worden overgenomen. Nu werkstukken, mondelinge verslagen en dergelijke in het studiehuis bij alle vakken belangrijke toetsvormen zullen worden, is het volgens ons nodig om op schoolniveau hierover duidelijke afspraken te maken, zeg maar een taalbeleid te voeren. Dat kunnen afspraken zijn over de beoordeling (bijvoorbeeld een bonus/



foto: Chris van Houts

malus-regeling voor de taal- en tekstverzorging) maar het kan ook een eenvoudige handleiding zijn voor werkstukken, mondelinge presentaties, e.d., die bij alle vakken gebruikt wordt. Dergelijke vormen van integratie kunnen de transfer enorm bevorderen. Voor het welslagen hiervan is het echter wel belangrijk dat niet de sectie Nederlands, maar de schoolleiding zich hiervoor sterk maakt.

*Systematische opbouw* We hebben al verschillende keren een systematische opbouw bepleit. De vraag is welke factoren een goede bijdrage leveren. Wij denken zelf aan drie essentiële factoren: een uitgekende keuze van leerdoelen, systematische herhaling, verdieping en verbreding van het geleerde en een opbouw die de zelfstandigheid en ontwikkeling van de leerling bevordert.

Elke schrijfcursus kent specifieke doelen op drie domeinen. We noemen deze hieronder. Om te voorkomen dat de leerlingen door de bomen het bos niet meer zien, is één van de drie domeinen dominant.

- 1 Een of meer *aspecten van geslaagde communicatie* (of begrippen uit de teksttheoretische basis-kennis). Deze aspecten zijn niet per se gebonden aan schriftelijk productief taalgebruik. Ze kunnen ook bij lezen, spreken en luisteren aan de orde komen. Afhankelijk van invalshoek kan men kiezen voor bijvoorbeeld het

ABC-model van Renkema (1994), het kwartet 'referentieel, expressief, relationeel en appellatief' waarop *Leren communiceren* (Steehouder et al 1992) en *De Rode Draad* (Van Beek & De Wit) gebaseerd zijn, of uit het al eerder genoemde sextet: doelgerichtheid, publiekgerichtheid, structuur, betrouwbaarheid, nieuws waarde en taalgebruik.

- 2 een bepaalde *taalhandeling* binnen het domein van de argumentatieve teksten, zoals het aanvallen of verdedigen van een maatregel, het stellen van een probleem (een ongewenste, nadelige of moeilijke situatie (Steehouder et al 1992, p. 72), het evalueren van een zaak of een verschijnsel (idem, p. 79) binnen het domein van argumentatieve teksten. Wij zouden kiezen voor de meeste duidelijke communicatieve situatie als start. Dat is denkkelijk de situatie waarin een maatregel verdedigd wordt (misschien is een maatregel aanvallen nog makkelijker, omdat veel van de informatie dan al gegeven is). Binnen die communicatieve situatie worden later onderdelen uitvergroet en uitgediept: de probleemstelling, de evaluatie, de beeldvraag (zie Steehouder et al 1992, p. 79).
- 3 Een bepaalde (*combinatie van*) *deelvaardigheden* van het schrijven, bijvoorbeeld: taakanalyse; communicatiedoelen stellen; aanpak plannen; doelgericht verzamelen, interpreteren

en structureren van externe informatie; genereren van stof; structureren, ordenen en evalueren van stof; retorische presentatie van stof; formuleren; evalueren van tekst; reviseren van tekst enzovoort.

Deze extra aandacht voor een of meer van de funderende vaardigheden moet altijd ingebed zijn in een gehele schrijftaak. Het gaat er immers ook steeds om dat leerlingen leren de verschillende vaardigheden toe te passen in een schrijftaak. Voor het belang hiervan verwijzen we naar schrijfprocesonderzoek (onder andere Breetvelt, Van den Bergh & Rijlaarsdam 1996, Van den Bergh & Rijlaarsdam 1996). Uit dat onderzoek blijkt dat het voornamelijk gaat om denkactiviteiten, en om manieren om die denkactiviteiten op elkaar af te stemmen: de juiste denkactiviteit op het juiste moment.

Voor de opbouw van de cursussen ligt het voor de hand om te starten met de vaardigheden die in de eerste fase van het schrijfproces van belang blijken te zijn zoals het analyseren van de opdracht en de documentatie, in een volgende cursus genereren, structureren en doelen stellen daaraan toe te voegen, in een daarop volgende cursus het herlezen van eigen tekst om op koers te blijven, enzovoort.

Gerichte aandacht voor consolidatie van het geleerde ontbreekt nogal eens bij Nederlands. Herhaling, met expliciete verwijzing naar wat eerder aan de orde is geweest (oriëntatie, ophalen van voorkennis) is een nuttige onderwijsactiviteit. Daarom moeten vaardigheden, criteria, tekstsoorten die in een cursus aan de orde zijn geweest, terugkomen in een volgende cursus. Dit vereist een cumulatieve opbouw van de cursussen.

Een bruikbaar opbouwprincipe voor de leerstof en de activiteiten is de toenemende complexiteit van de communicatie (van eenvoudig naar complex). Heel belangrijk bij dit principe is de 'afstand' in de communicatie tussen de zender, de ontvanger en het onderwerp. Naarmate de afstand groter wordt, wordt de communicatie complexer (Van Peer & Tielemans 1984, Rijlaarsdam 1989, Bonset et al 1995). Met behulp van onderstaande variabelen kunnen we de stof verbreden en verdiepen, en kan er ook gedifferentieerd

worden tussen HAVO en VWO (zie Bonset et al 1995, p. 26-28):

- het taalgebruik (de mate van formaliteit);
- de voorkennis over het onderwerp bij de deelnemers;
- de moeilijkheidsgraad van het onderwerp;
- de betrokkenheid van de deelnemers bij het onderwerp;
- de omvang van de tekst.

Een ander belangrijk opbouwprincipe is de toenemende zelfstandigheid (bijvoorbeeld Heck, Simons & Zuylens 1996). Wij stellen ons voor dat de eerste cursussen sterk gestuurd zijn door de docent en het lesmateriaal, maar dat geleidelijk de docent zich terugtrekt en de leerling steeds meer zijn eigen boontjes moet doppen (van gesloten naar open werkvormen). Dit betekent tegelijkertijd dat de verhouding tussen instructie- en begeleidingsuren geleidelijk zal moeten veranderen.

## Epiloog

Wat heeft u nog van ons te goed? In het tweede deel werken we een schrijfcursus uit. Daarbij zullen we ingaan op allerlei didactische vraagstukken, zoals: welke werkvormen zijn effectief, hoe leer je leerlingen commentaar geven, hoe organiseer je een commentaarronde, hoe houd je de taakbelasting in toom, hoe beoordeel je een schrijfnip, enzovoort. Ook zullen we aandacht besteden aan de eisen die aan leermiddelen moeten worden gesteld.

We hebben met deze uitgebreide verkenning van de examenvoorstellen veel overhoop gehaald. Het is meer geworden dan wij dachten, en in elk geval genoeg voor een discussie in het docentteam. Het is duidelijk dat de vakontwikkelgroep het examen niet heeft dichtgetimmerd met allerlei richtlijnen, maar ruimte heeft gelaten voor een eigen invulling. Met name de invoering van het schrijfdossier biedt de mogelijkheid om van het schrijfonderwijs meer te maken dan drie keer per jaar een opstel schrijven. Bij de geboden keuzeruimte moet een sectie wel heel goed weten wat zij wil. Voor een verdeelde sectie is dat lastig, want zij zullen nu zelf met elkaar aan (of in) de slag moeten

en diverse knopen moeten doorhakken om gezamenlijk een koers te bepalen. Voor een homogene sectie biedt het nieuwe examen een interessante uitdaging om het schrijfonderwijs te vernieuwen. Wij hopen dat we met dit artikel een zinvolle bijdrage leveren aan de discussie in beide type secties en dat men elkaar weet te vinden als het gaat om het doel dat wij allen nastreven: goed schrijfonderwijs.

## Literatuur

- Beek, K van, & M. de Wit, *De rode draad*. Leiden, SMD, 1994.
- Bergh, H. van den, & G. Rijlaarsdam, 'The dynamics of composing. Modeling Writing Process Data' in: C. Michael Levy and Sarah Ransdell, *The Science of Writing*. New York, Lawrence Erlbaum Ass, 1996, p. 207-232.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens, *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum, Coutinho, 1995.
- Braet, A. *Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum, Coutinho, 1995.
- Braet, A. & T. Hendrix (red), *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.. 's-Gravenhage*, Sdu, 1991.
- Braet, A. & D. Janssen, 'Het taalvaardigheids-onderwijs' in: Braet en Van de Gein (red.), *Taalbeheersing als tekstwetenschap. Terrein en trends*. Dordrecht, 1993, p. 213-237.
- Breetvelt, I., H. van den Bergh, & G. Rijlaarsdam, 'Rereading and generating and their relation to text quality. An application of multilevel analysis on writing process data' in: Rijlaarsdam, G., H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.), *Theories, models & methodology in writing research*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996, p. 10-21.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam, 'Learning to write by reader observation and written feed back' in: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.), *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996, p. 224-253.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam, 'Learning to read and write argumentative text by observation' in: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.), *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996, p. 253-273.
- Drop, W. & J.H.L. de Vries, 'Schrijven op feiten en de longitudinale voorbereiding daarop' in: Jan Sturm (red.), *Schrijven op school*. DCN-cahier 3. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1976, p. 72-118.
- Geel, R., 'De strijd om het opstel' in: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 1979, p. 25-42.
- Glopper, K. & E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo*. SCO-rapport 234. Amsterdam, SCO, 1990.
- Heck, G. van, R.J. Simons & J. Zuylen, 'Zelfwerkzaamheid en persoonlijkheid' in: Leenheer, Simons & Zuylen (red.), *Studiehuis in de steigers*. Tilburg, Meso-consult, 1996, p. 15-35.
- Peer W. van & J. Tieleman, *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs*. Deel 1. Leuven/Amersfoort, Acco, 1984.
- Renkema, J., *Taal mag geen belasting zijn*. 's-Gravenhage, Sdu, 1994.
- Rijlaarsdam, G., *Schrijfboek. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1987.
- Rijlaarsdam, G.C.W., *Basisvorming Nederlands*. Leiden, Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.
- Rijlaarsdam, G.C.W. 'Doel- en politiekgericht betogen schrijven op basis van informatie' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1990, p. 269-283. Ransdell. *The Science of Writing*. New York (N.J.): Lawrence Erlbaum Ass, 107-126.
- Rijlaarsdam, G. & H. Blok, 'Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: theorie en praktijk' in: *Levende Talen*, (365), 1981, p. 753 - 766.
- Schoonen, Rob & Kees de Glopper, 'Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden' in: *Levende Talen*, 470, 1992, p. 187-195.
- Steehouder, M., C. Jansen, K. Maat, J. van der Staak, & E. Woudstra, *Leren communiceren. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.
- Vakontwikkelgroep Nederlands, *Advies Examenprogramma's havo/vwo. Nederlands*. Enschede, SLO, 1995.