

Corina Brink:

REVIPRO: Computer en schrijven in de tweede fase van het havo/vwo

Het computerprogramma REVIPRO¹⁾ is een hulp voor het herschrijven en becommentariëren van teksten bij schrijfvaardigheid in de tweede fase van het havo/vwo. Dit programma is ontwikkeld aan de KU Nijmegen in het kader van het promotieonderzoek van Corina Brink en sluit aan bij het schoolboek Textuur, dat in 1998/1999 verschenen is.

Achtereenvolgens komt aan de orde hoe het programma is afgestemd op de eisen van het herschrijven van teksten in de tweede fase, welke hulp het programma kan bieden en hoe de leerlingen daar in de praktijk mee omgingen tijdens de uitvoering van hun schrijfopdracht op het A. Roland Holst College in Hilversum. Het gaat hier om een experimenteel onderzoek, waarbij de ene vier havo klas met het boek en het programma werkt en de andere vier havo klas alleen met het boek.

In de nieuwe tweede fase van het havo/vwo is het schrijven van een tekst binnen het vak schrijfvaardigheid niet langer een kwestie van schrijven op grond van de kennis die een leerling van het onderwerp heeft. Bovendien is de eerste versie van een tekst niet ook meteen de definitieve. In de nieuwe opzet is het de bedoeling dat de leerling op grond van documentatie een doelgerichte en publiekgerichte tekst schrijft.

Voor leerlingen valt het niet altijd mee om zich een doel en een publiek voor ogen te stellen, laat staan een daarop afgestemde inhoud te bedenken. Het kost hen al veel moeite om een onderwerp te kiezen en daarover een verhaal te schrijven in een logische structuur.

Voor leerlingen van deze leeftijd is het onmogelijk om structuur en inhoud simultaan te bedenken, zoals meer ervaren schrijvers dat doen (Scardamalia en Bereiter, 1987). Jongere

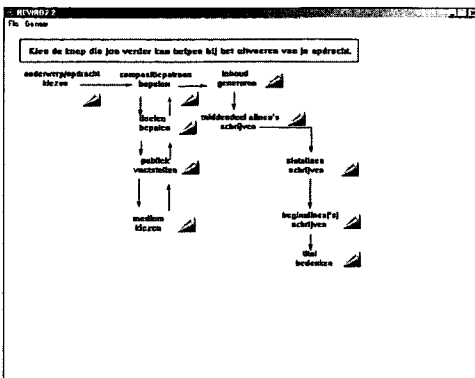
leerlingen halen de inhoud per zin uit hun geheugen op en schrijven deze in de volgorde zoals die in hun gedachten naar boven komt. Zij maken gebruik van knowledge-telling. Wat leerlingen moeten doen om een goed gestructureerde tekst met een voldoende inhoud te kunnen schrijven, is deze knowledge-telling omzetten door middel van knowledge-transforming. Dit is het aanbrengen van structuur, dat wil zeggen, dat een betoog een betoog wordt, wanneer je de onderdelen die daarbij horen invult en er bij het gebruik van argumenten en weerlegging van tegenargumenten rekening mee houdt welke argumenten het publiek zullen overtuigen. Voor een beschouwing geldt, dat je zo veel mogelijk verschillende kanten van een onderwerp belicht. Je wilt je publiek er bij het gebruik van deze tekstsoort toe aanzetten zichzelf een oordeel te vormen over het onderwerp dat je beschrijft. Wanneer je kiest voor een uiteenzetting wil je duidelijk zijn in je uitleg. Je wilt je publiek iets leren over het onderwerp.

Welke hulp biedt het programma REVIPRO

Het programma REVIPRO is ervoor bedoeld om een scheiding aan te brengen in het bedenken van de structuur en de inhoud. Een leerling dient zich eerst te realiseren welk doel hij met zijn tekst heeft en welke structuur, of in de terminologie van Braet (1998), welk compositiepatroon hij bij zijn tekst kiest. Als je je publiek wilt overtuigen, kies je voor de argumentatiestructuur of voor het argumentatiepatroon. Deze structuur of dit patroon is opgebouwd volgens een vast schema. Het is de bedoeling dat de drie structuren of patronen tot strategische inzet dienen voor de leerlingen in de uitvoering van een schrijfopdracht; niet alleen bij het vak Nederlands, maar ook bij andere vakken waarvoor zij een tekst moeten schrijven.

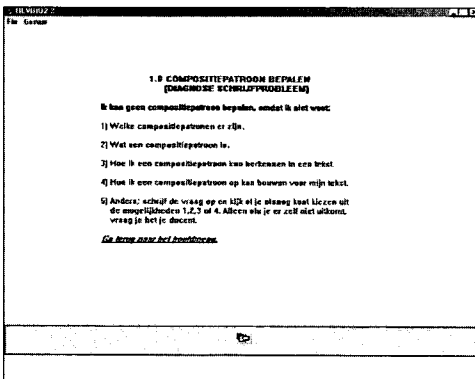
Volgens onderzoek van Jones (1977), Rijlaarsdam (1986), Van der Geest (1991) en Overmaat (1996) is het voor leerlingen moeilijk om problemen die zij bij het schrijven ondervinden, te diagnosticeren. Daarom bevat het programma een hoofdmenu, waar de leerling dat onderdeel kan kiezen waar hij op het moment dat hij het programma bezoekt, een probleem ondervindt.

Het hoofdmenu bestaat uit de volgende 10 keuzeonderdelen:



Afbeelding 1 hoofdmenu.

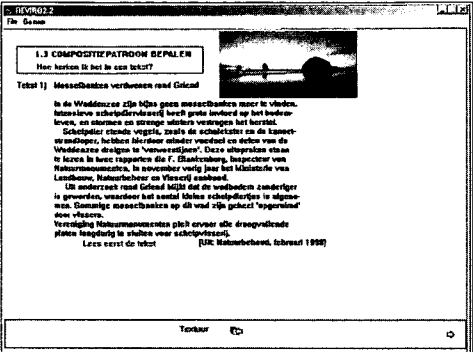
Als de leerling niet verder kan met zijn tekst, omdat hij bijvoorbeeld niet weet hoe hij een compositiepatroon in zijn tekst aanbrengt, dan kiest hij in dit menu het onderdeel: **COMPOSITIEPATROON BEPALEN**. Als hij daarop klikt, komt hij in het hoofdmenu, dat een viertal diagnostische vragen bevat. Dat ziet er als volgt uit:



Afbeelding 2 Compositiepatroon bepalen.

Het probleem van de leerling kan zijn, dat hij niet meer weet hoe een compositiepatroon is opgebouwd, maar het kan ook zijn, dat hij dit niet herkent in een tekst. In het programma zijn teksten uit de praktijk gebruikt. Deze zijn niet aangepast aan de schema's of patronen. Wel laten deze teksten en opdrachten de leerling nadenken over het gebruik ervan en de toepassing.

Een vraag is bijvoorbeeld welk element uit een schema of patroon ontbreekt. Ook wordt gevraagd om welke reden een dergelijk element ontbreekt. Een voorbeeld van zo'n tekst met opdracht is:



Afbeelding 3: Tekst met opdracht uit **COMPOSITIEPATROON BEPALEN**.

Aan de structuurkant bevinden zich ook de onderdelen **Publiek vaststellen** en **Medium kiezen**.

Natuurlijk is de scheiding tussen structuur en inhoud een denkbeeldige, maar de gedachte achter deze opzet is, dat het voor de leerlingen mogelijk is om gericht informatie te zoeken om hun tekst te vervolledigen, wanneer zij eerst de structurele elementen van de tekst hebben vastgesteld. Zij kunnen zich dan in hun informatiekeuze beperken tot het gekozen perspectief. Wanneer je voor een tekst argumenten nodig hebt, omdat je weet, dat je een publiek wilt overtuigen en je weet ook nog welk publiek dat is en voor welk blad je schrijft, dan kun je ook duidelijker beslissen wat de waarde is van bepaalde informatie om je schrijfdool te bereiken.

Als de leerling deze beslissingen genomen heeft, kan hij zich concentreren op de inhoud. Als de leerling een probleem ondervindt bij het nemen van een dergelijke beslissing, dan zou hij met behulp van het programma tot een oplossing van zijn probleem dienen te komen.

Natuurlijk is het van belang, dat hij daarvoor eerst in zijn lange-termijngeheugen nagaat wat hij reeds van het onderwerp afweet en dit alvast invult in het schema of patroon dat hij voor zijn tekst gekozen heeft. Dan blijkt ook welke informatie hij mist om een volledige tekst te kunnen

schrijven. De onderdelen onder INHOUD trachten een antwoord te geven op de mogelijkheden tot het verkrijgen van de ontbrekende informatie. Waar moet hij die zoeken? Hoe kan hij die verkrijgen? Hoe verwerk je mondeling verkregen informatie? Bovendien vindt de leerling hier tips over het afnemen van een interview met gesproken voorbeelden.

Het schrijven zelf

Vervolgens komt het schrijven aan bod: hoe formuleer je kernzinnen? Hoe herken je ze in een tekst? Zijn ze in een voorbeeldtekst, ook weer uit de praktijk, goed geformuleerd: dekken ze de inhoud van de alinea? Staat er niet meer of minder in? Hoe los je dat probleem op? Behalve zelf doen, zijn er ook veel beoordelende taken ingebouwd om de leerling zich bewust te laten worden van de criteria waar hij op letten moet. Het gaat er hierbij om, dat de leerling de transfer van de voorbeelden en opdrachten naar zijn eigen tekst leert maken. Als hij voor zijn tekst een kernzin weet te formuleren, maar er zitten onderdelen in die hij niet weet te beantwoorden, dan moet hij niet tevreden zijn met het schrappen van een bepaalde passage, maar dan dient hij zich af te vragen: welke informatie heb ik nodig om dit deel van de kernzin ook te behandelen in deze alinea? Pas als blijkt, dat het antwoord niet te geven is of dat het te diepgaand is om in de tekst te behandelen dan kan hij dat vermelden, hetgeen duidelijk maakt, dat de leerling tijd besteed heeft aan de informatieverzameling en de toestandkoming van de tekst.

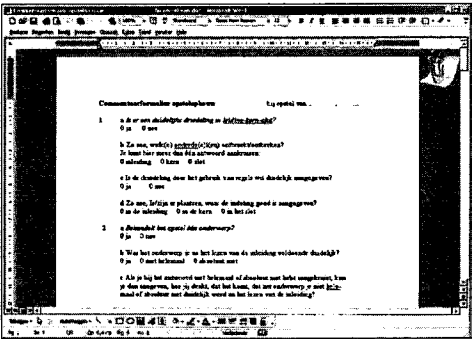
De opbouw van een tekst

Uitgangspunt van het programma is, dat de leerling eerst het middendeel schrijft, dan het slot en daarna pas de beginalinea('s). Voor deze volgorde is gekozen, omdat het middendeel de uiteindelijke inhoud van het slot en het begin bepaalt. In het middendeel kun je sleutelen, tot dat de tekst voltooid is en het is dan gemakkelijker en logischer om het eind en het begin uit dit middendeel te laten voortvloeien. Een begin dat je eenmaal hebt bedacht, beperkt de opbouw van het middendeel van de tekst en een vastgelegd slot leidt tot hetzelfde resultaat. Het

is niet verkeerd om ongeveer in gedachten te hebben waar je met je tekst wilt uitkomen, maar maar je moet je er niet volledig op vast pinnen, want dan beperk je je creatieve vondsten tijdens het schrijfproces. Dat geldt naar mijn idee eveneens voor ervaren schrijvers, wanneer zij over een onderwerp of deelonderwerp schrijven dat voor hen nieuw is.

Omdat het belangrijk is om het volledige overzicht van je tekst te hebben wanneer je een titel bedenkt, is dit onderdeel ook als laatste keuze-onderdeel in het programma opgenomen.

Het programma is ook te gebruiken om in een commentaarronde te gebruiken bij het becommentariëren van een tekst van een klasgenoot. Het geeft de leerlingen een leidraad aan welke criteria een goede tekst moet voldoen. Een zelfde leidraad geeft ook het bij de beoordeling ontwikkelde commentaarformulier. Dit ziet er als volgt uit:



Afbeelding 4: voorbeeld eerste deel van het commentaarformulier.

Dit formulier stelt niet alleen vragen in de richting van de normen, maar ook over de reden tot afwijking van de normen. Verbeterd een afwijking van de norm de tekst of schaadt deze de tekst in begrijpelijkheid, duidelijkheid en /of levendigheid? De norm, zoals die voor de opbouw van een tekst geldt, moet als leidraad dienen; variatie mits goed toegepast, moet worden aangemoedigd. Dit geldt voor *Textuur* en voor elke andere goede taalvaardigheidsmethode. De norm is hier de norm van *Textuur*, die de creativiteit van de leerling stimuleert in de vrijheid van bijvoorbeeld het verweven van twee compositiepatronen. De leerlingen die dit niet goed kunnen, vinden daarentegen ondersteu-

ning in het gebruik van één compositiepatroon voor de opbouw van hun tekst.

Inhoud van het programma

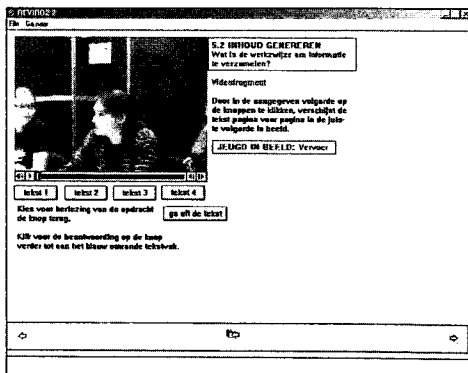
Het programma is zo opgezet, dat de leerling alle teksten en alle opdrachten kan lezen en doorwerken. Bij het programma hoort een werkboek waarin de leerling aantekeningen kan maken. Dit is vooral bedoeld voor de uitgebreidere opdrachten, die uit meer onderdelen bestaan die bij elkaar horen. Voor de docent is er een antwoordenboek bij het programma.

In de laatste versie is het mogelijk, dat de leerling gericht via een keuzemenu binnen een onderdeel kiest. Uit de keuze die de leerling maakt, valt af te leiden of hij er de voorkeur aan geeft om een totaaloverzicht te hebben van een geheel of dat hij zich beperkt in zijn keuze en geen totaaloverzicht nodig heeft om een antwoord op zijn diagnostische vraag te krijgen.

Onderwerpen die jongeren interesseren

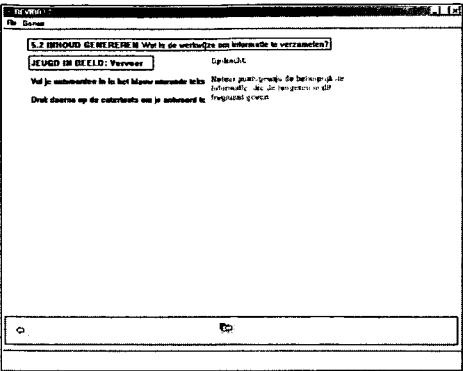
Wat de inhoudskant van het programma betreft heb ik voor een aanpak gekozen, die aansluit op de humanistische visie in de leerpsychologie (Hulshof & Rijlaarsdam, 1984). Ik heb geprobeerd een onderwerp te kiezen dat jongeren interesseert, doordat het tot hun belewingswereld behoort. De hypothese is dan ook, dat jongeren bij de behandeling van een voor hen interessant onderwerp bereid zijn tot het leveren van een grotere cognitieve inspanning dan wanneer het onderwerp te ver van hun eigen belewingswereld afstaat. Ik ben daarbij van mening, dat het gebruik van scripts in oplopende moeilijkheidsgraad naar niveau, aangepast aan de leeftijd en de ontwikkelingsfase van de leerlingen, hun inleavingsvermogen zal vergroten en dat dit tot een effectiever gebruik van beter ontwikkelde schema's, die geleidelijk zijn opgebouwd in het lange-termijngeheugen, zal leiden. Mensen zijn genoodzaakt om globaal te categoriseren. Wij doen dat in schema's. Schema's van kennisweergave zijn in de literatuur zeer verschillend beschreven als schema's, mentale modellen, categorieën, klassen, concepten, scripts en frames. Bij Kellog (1995) verwijst het begrip schema naar deze kennisweergave in het algemeen. Een script is een voorstelling van

zaken van een concrete situatie die de leerling kan uitbreiden met het verwerven van nieuwe informatie. Een voorbeeld is het gaan eten in een restaurant. Iedereen kan zich een voorstelling van een dergelijke situatie maken. Er zal een kelner zijn, die aan de tafeltjes bedient. Er is een menukaart, maar de menu's die erop vermeld staan, zullen verschillen, wanneer je een ander restaurant, waar een andere keuken wordt gepresenteerd, bezoekt. Toch zul je daar ook veel herkennen van de situatie die je tijdens je eerdere restaurantbezoek hebt opgedaan. De nieuwe kennis die je opdoet over de nieuwe menukaart pas je in in de kennis die je had over het eten in een restaurant. Je bent een ervaring rijker geworden. Het schema over het onderwerp 'eten in een restaurant' is uitgebreid met deze nieuwe ervaringskennis. Het schrijven over een onderwerp gaat op dezelfde manier. Het trainen in schrijven vereist nu eenmaal een grote aandacht voor de tekst, zoals die langzaam maar zeker ontstaat in de verwerking van de nieuwe informatie en het ophalen en combineren van reeds aanwezige informatie. Dit zijn elk op zich vaardigheden die een groot beroep doen op het cognitieve vermogen van de leerlingen. Mijn aanpak, vooral bij grotere teksten, berust op het aspect van het eigen referentiekader. In het havo-programma wordt daarbij van een tweetal gesprekken met jongeren over het jeugdbeleid in een gemeente uitgegaan. De jongeren geven in die gesprekken hun visie op het huidige beleid en zij geven tevens aan wat hun problemen en wensen zijn. De gesprekken vormen samen met toegevoegde teksten en menin-



Afbeelding 5a: Videofragment paginaopmaak bij gesprek havo.

gen uit andere bronnen met verschillende invalshoeken het uitgangspunt voor de opdrachten in de verschillende onderdelen. Een voorbeeld van een opdracht is:



Afbeelding 5b: opdracht bij gesprek havo.

In de vwo-versie van het programma, die nog in bewerking is, is een commissievergadering het uitgangspunt voor de opdrachten in de verschillende onderdelen. Het gaat over een beleidsvoorstel tot veruining van de sluitingstijden van horecagelegenheden die alcohol verstrekken. Hier is het script van een nagespeelde commissievergadering van Algemene Bestuurlijke Zaken (ABZ) het uitgangspunt. De deelnemende studenten hebben vooraf een aantal teksten over het onderwerp bestudeerd. Op grond van de informatie en de inhoud van het voorstel van het College van Burgemeester en Wethouders van de gemeente Barstad nemen zij elk in een rol als commissielid voor een bepaalde partij een standpunt in. De verdediging van standpunten met argumenten, weerleggingen, alternatieven en compromissen zijn als concepten uit de vergadering te distilleren. Over de inhoud van dit programma geef ik bij een volgende gelegenheid meer informatie.

Onderzoek in havo 4

Het eerste experiment met het programma REVIPRO vond plaats op het A. Roland Holst College in Hilversum in twee vierde klassen van de havo-afdeling. Klas 4c bestond uit 24 leerlingen en vormt de experimentele groep, dat wil zeggen, dat deze leerlingen de schrijfpdracht uitvoerden met behulp van het programma

REVIPRO.

Klas 4a bestond eveneens uit 24 leerlingen en vormt de controlegroep, dat wil zeggen, dat de leerlingen in deze klas dezelfde schrijfpdracht uitvoerden, maar daarbij geen gebruik maakten van het programma REVIPRO. Er is vooraf een beginsituatiepeiling gedaan om te controleren wat de tekstkwaliteit was van de schrijfpdrachten die de leerlingen vóór het begin van het experiment uitvoerden.

Bovendien zijn er tijdens het experiment in beide klassen twee schriftelijke enquêtes afgenomen, waarin een tiental vragen waren opgenomen over het belang van de interesse voor het onderwerp, de werkwijze met betrekking tot de planning en de uitvoering van een schrijfpdracht in relatie tot het gebruik van de methode *Textuur* en het programma REVIPRO. De eerste enquête werd afgenomen aan het einde van de eerste les van de serie van vier die aan de schrijfpdracht werd besteed, en de tweede enquête aan het eind van de laatste les. De tweede enquête bevatte dezelfde vragen als de eerste. De bedoeling van de herhaling van de vragen was om erachter te komen of zich in de loop van het schrijfproces veranderingen hadden voorgedaan in de mening over en/of de uitvoering van de taak.

Als schrijfpdracht is gekozen voor oefening 40 bij hoofdstuk 9 van de methode *Textuur*. De leerling kan bij deze oefening kiezen uit het volgende rijtje van tien onderwerpen: 1 Internet, 2 een tweede nationale luchthaven, 3 beperking van de veestapel, 4 jacht, 5 reclame, 6 genetische manipulatie, 7 doping, 8 files, 9 flexibilisering van de arbeidsmarkt, 10 dromen. De leerling mocht ook zelf een onderwerp kiezen. Bij de opdracht mocht de leerling gebruik maken van informatie die hij over het onderwerp had opgezocht, maar dat was niet verplicht.

De reden dat voor deze opdracht werd gekozen voor het experiment was dat de klas op de begindatum daarvan aan deze opdracht toe zou zijn; dat wil zeggen, dat de opdracht binnen het curriculum van het vak Nederlands paste. Bovendien paste de opdracht binnen het experiment met REVIPRO. Er wordt ook een commentaarronde in de uitvoering van de opdracht opgenomen. Deze opdracht is de eerste die bestemd is voor het schrijfdossier dat in de vijf-

de klas van de havo compleet moet zijn om aan het schoolexamen schrijfvaardigheid te mogen deelnemen. Ook zijn de stapsgewijze aanpak en de deelopdrachten in overeenstemming met de opzet van het onderzoek: eventuele problemen kan de leerling oplossen met behulp van de diagnostische vragen en de daaraan gekoppelde herhaling van een stukje theorie en/of de uitvoering van een opdracht.

De uitkomsten van de enquêtes (subkop)

Zowel in de experimentele groep h 4c als in de controlegroep h 4a vinden de meeste leerlingen het belangrijk dat het onderwerp hen interesseert en zij zijn bovendien van mening dat zij beter schrijven, wanneer het onderwerp hen interesseert. De meisjes in de h 4c klas doen er langer over om een onderwerp te kiezen dan de jongens in deze klas. De jongens zijn ook positiever over de mogelijkheden die er waren om een interessant onderwerp te kiezen binnen deze opdracht. In de tweede enquête is de mening van de meisjes over de keuzemogelijkheden van een onderwerp binnen deze opdracht in redelijk positieve zin veranderd: slechts één van hen vindt nu nog maar dat deze opdracht onvoldoende keuzemogelijkheden bood. Bij de jongens is het oordeel in deze klas nog positiever geworden. De conclusie met betrekking tot deze klas 4c is, dat de jongens hun mogelijkheden om een interessant onderwerp te kiezen ruimer inschatten dan de meisjes. Toch is er in de tweede enquête ook sprake van een stijgende lijn in dit opzicht.

In de controlegroep h 4a geldt dat de meeste leerlingen hun mogelijkheden om een voor hen interessant onderwerp te kiezen ruim inschatten. De conclusie dat jongens hun mogelijkheden op dit punt ruimer inschatten dan meisjes, gaat in deze klas niet op, maar er zijn dan ook bijna geen jongens in deze klas aanwezig. Dat de meisjes in deze klas gemakkelijker tot de keuze van een voor hen interessant onderwerp komen, kan ik niet verklaren. Zijn de meisjes in de beide klassen zo verschillend in aanleg? Of is het mogelijk, dat de meisjes in deze klas een groter zelfvertrouwen hebben ontwikkeld? Het zijn slechts vragen die mogelijk een antwoord vinden, wanneer er meer klassen in het onderzoek betrokken zijn.

Op de vraag 'Wat vinden de leerlingen van het onderwerp dat ze uiteindelijk voor deze schrijfofdracht gekozen hebben?' konden de leerlingen in antwoordcategorieën aangeven of zij het onderwerp dat zij uiteindelijk gekozen hadden, interessant vonden. Er was een keuze uit vier elkaar uitsluitende antwoordcategorieën mogelijk. Er was dus geen keuze voor een middenpositie mogelijk. Aan de leerlingen die aangaven dat zij het onderwerp dat zij gekozen hadden matig interessant of niet interessant vonden, werd hierbij bovendien gevraagd om welke reden zij toch voor dit onderwerp gekozen hadden.

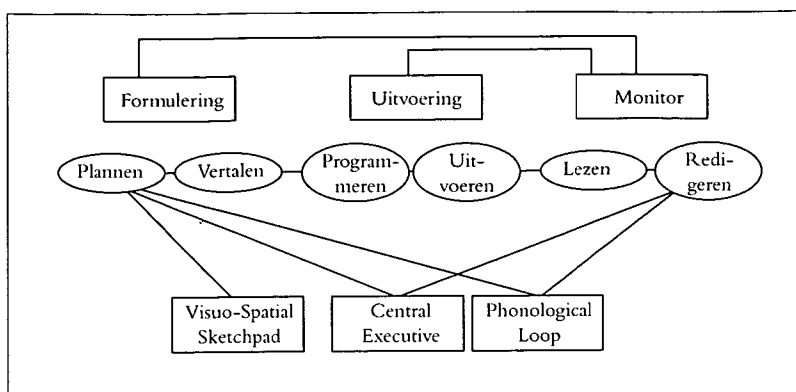
In zowel klas h 4c als voor de leerlingen in klas h 4a blijkt uit de antwoorden, dat het niet gebruikelijk is om over een onderwerp informatie op te zoeken, wanneer zij over onvoldoende kennis en of informatie beschikken over een interessant onderwerp. Dat geldt in ieder geval voor de leerlingen die een voor hen matig interessant of niet interessant onderwerp hebben gekozen. De informatie en kennis die zij van het onderwerp hebben, blijkt voor hen van doorslaggevende betekenis in hun onderwerpskeuze. Zij kiezen niet voor een onderwerp dat hen weliswaar interesseert, maar waarvan zij op voorhand denken dat zij er te weinig kennis van of onvoldoende informatie over hebben.

Ook in de vraag met betrekking tot de planning en structuur in inhoud zie je dat terug.

Zowel in de experimentele groep h 4c als in de controlegroep h 4a zijn er veel leerlingen die beginnen met inhoud: bedenken, wat zij van het onderwerp afweten.

Zij beginnen niet met het vaststellen van de structuur: het compositiepatroon, tekstdoel(en), publiek en medium: blad, krant, enz. waarin de tekst verschijnt. De verwachting is, dat wanneer de leerlingen met het vaststellen van deze retorische doelen beginnen, zij de benodigde informatie dan doelgerichter kunnen verwerken en inpassen in de tekst en dat zij, wanneer zij deze vaardigheid beter beheersen, er toe in staat zijn en er ook sneller toe zullen overgaan om aan een voor hen interessant onderwerp te kiezen.

Het ophalen van zowel de kennis uit het langetermijngeheugen als de verwerking van nieuwe informatie in het werkgeheugen, doet een



Afbeelding 6: Tekening van het werkgeheugen.

groot beroep op het werkgeheugen.

Dit bestaat uit verschillende bronnen, zoals de bovenstaande tekening aangeeft met als belangrijkste regievoerder het centraal uitvoerend systeem; dit is *the central executive*.

Simultane uitvoering van taken tijdens het schrijven vormt de grootste belasting wanneer de schrijver geen bewuste strategie toepast. De toepassing van een bewuste strategie reduceert de benodigde capaciteit van het werkgeheugen, doordat een aantal taken automatisch verloopt. Voor het schrijven van een gedocumenteerde tekst is de bewuste scheiding van structuur en inhoud een middel om de benodigde capaciteit van het werkgeheugen te reduceren. Structuren of tekstschemata's, zoals Overmaat (1996) ze noemt, moeten de basis vormen tot het zoeken van gerichte informatie. Veelvuldig gebruik leidt tot een zodanig effectieve opslag in het langetermijngeheugen, dat deze structuren en tekstschemata's op termijn automatisch worden opgeroepen wanneer de leerling een schrijftaak wordt voorgelegd.

Het gebruik van schema's en tekststructuren

De resultaten tonen aan, dat er ondanks het gebruik van goede kernzinnen in beide klassen leerlingen zijn die het compositiepatroon verward gebruiken. Op het gebruik van kernzinnen is gelet, omdat deze bij een juist gebruik de structuur van de alinea's en daarmee van de hele tekstopbouw ondersteunen. Een kernzin is de

zin die de inhoud van het deelonderwerp dat in de betreffende alinea behandeld wordt, in het kort aangeeft. Deze zin kan op de eerste plaats, op de tweede plaats of aan het slot van de alinea staan. Als de leerlingen de zin op een andere plaats hebben gezet en het logische verband binnen de alinea duidelijk behouden blijft, dan heb ik dat in de analyse omschreven als: op een andere plaats met reden.

Zoals uit het bovenstaande overzicht blijkt, formuleren 12 leerlingen van de experimentele groep h 4c in de opdracht bij hoofdstuk 6 in elke alinea of in de meeste alinea's een goede kernzin. Van deze 12 leerlingen zijn er 7 die een compositiepatroon goed gebruikten. Deze leerlingen gebruikten het voor- en nadelenpatroon. De overige 5 gebruikten het compositiepatroon verward. In opdracht 9 formuleren 12 leerlingen in elke alinea of in de meeste alinea's een goede kernzin. Van de 12 leerlingen in h 4c die in deze opdracht in elke alinea of in de meeste alinea's een goede kernzin gebruikten, zijn er nu 8 die ook een compositiepatroon goed gebruikten. Van deze 8 gebruikten er 5 het argumenterend patroon; 2 het voor en nadelenpatroon en 1 het indelend patroon. Er waren 3 leerlingen die goede kernzinnen hadden, maar die de patronen verward gebruikten. Eén leerling had goede kernzinnen, maar er was geen compositiepatroon in zijn tekst herkenbaar. Bij 4 leerlingen waren er, in tegenstelling tot hun schrijfoopdracht in hoofdstuk 6, geen of slechts enkele goede kernzinnen aanwezig in hun tekst. Opvallend is het, dat 2 van deze 4 leerlingen, de nummers 411 en 425, het desondanks

nummer	compositiepatr. hs. 6	compositiepatr. hs. 9	kernz. hs. 6	kernz. hs. 9
407	voor en nadelen	argumenterend	ja	ja
408	voor en nadelen	argumenterend	ja	ja
412	patronen verward	patronen verward	ja	nee
415	patronen verward	patronen verward	ja	ja
419	patronen verward	patronen verward	ja	ja
418	voor en nadelen	patronen verward	ja	nee
422	voor en nadelen	patronen verward	ja	nee
413	patronen verward	geen patroon	ja	ja
416	voor en nadelen	patronen verward	ja	nee
403	voor en nadelen	argumenterend	ja	ja
414	voor en nadelen	patronen verward	ja	nee
421	patronen verward	voor en nadelen	ja	ja
423	niet gemaakt	patronen verward	-	ja
402	niet gemaakt	argumenterend	-	ja
405	patronen verward	indelend	nee	ja
409	niet gemaakt	voor en nadelen	-	ja
417	geen patroon	argumenterend	nee	ja

Afbeelding 7: Overzicht gebruik kernzinnen en compositiepatroon h 4c.

voor elkaar krijgen om een goed compositiepatroon in hun tekst te gebruiken. Op dit moment is het slechts een constatering en valt hier niets uit af te leiden. Het kan van deze leer-

lingen een toevalstreffer zijn. Pas wanneer nader onderzoek zou uitwijzen dat deze of andere leerlingen hun teksten structureel op deze afwijkende manier opbouwen, dan zou een ver-

nummer	compositiepatr. hs. 6	compositiepatr. hs. 9	kernz. hs. 6	kernz. hs. 9
501	argumenterend	niet gemaakt	ja	-
511	patronen verward	patronen verward	ja	nee
503	geen patroon	niet gemaakt	ja	-
505	patronen verward	voor en nadelen	ja	ja
506	argumenterend	indelend	ja	ja
507	voor en nadelen	voor en nadelen	ja	nee
512	argumenterend	patronen verward	ja	ja
513	patronen verward	patronen verward	ja	nee
514	voor en nadelen	voor en nadelen	ja	ja
515	argumenterend	voor en nadelen	ja	ja
516	voor en nadelen	voor en nadelen	ja	ja
517	patronen verward	niet gemaakt	ja	-
518	patronen verward	patronen verward	ja	ja
519	patronen verward	argumenterend	ja	ja
521	patronen verward	voor en nadelen	ja	nee
524	voor en nadelen	voor en nadelen	ja	ja
502	voor en nadelen	voor en nadelen	ja	nee
508	argumenterend	voor en nadelen	ja	ja
509	indelend	patronen verward	ja	ja
522	voor en nadelen	patronen goed verweven	ja	ja
523	voor en nadelen	patronen verward	ja	nee

Afbeelding 8: Overzicht gebruik kernzinnen en compositiepatroon h 4a

klaring op zijn plaats zijn.

Zoals uit het bovenstaande overzicht blijkt, formuleren alle 21 leerlingen van de controlegroep h 4a in elke alinea of in de meeste alinea's een goede kernzin. Van deze 21 leerlingen gebruikten er 13 een compositiepatroon. Van deze 13 gebruikten er 5 het argumenterend patroon; 7 het voor- en nadelenpatroon en 1 het indelend patroon. Van de overige 8 gebruikten er 7 het compositiepatroon verward en bij 1 van hen was er geen compositiepatroon in zijn tekst herkenbaar.

In opdracht 9 formuleren 12 van de 17 meisjes van de controlegroep h 4a in elke alinea of in de meeste alinea's een goede kernzin. Van deze 12 zijn er 9 die een compositiepatroon gebruikten. Van deze 9 gebruikten er 6 het voor- en nadelenpatroon, 1 het indelend patroon, 1 het argumenterend patroon en 1 leerling had twee patronen goed met elkaar verweven. Er waren 3 leerlingen die goede kernzinnen hadden, maar die de patronen verward gebruikten. Bij 6 leerlingen waren er in tegenstelling tot hun schrijfopdracht in hoofdstuk 6 geen kernzinnen of slechts een enkele goede kernzin in hun tekst aanwezig. Ook binnen deze groep van 6 leerlingen is het opvallend, dat 3 van hen het toch voor elkaar krijgen om een herkenbaar compositiepatroon in hun tekst op te bouwen.

Het feit dat een aantal leerlingen wel goed gebruik maken van kernzinnen, maar er toch niet in slagen om goed gebruik te maken van een compositiepatroon, vraagt om een verklaring. De vraag is, welke compositiepatronen gebruiken deze leerlingen verward? In de h 4c klas wordt het voor- en nadelenpatroon in eerste instantie door een aantal leerlingen goed gevolgd, maar aan het eind verbinden ze er toch een conclusie aan in de vorm van een eigen mening. Zij presenteren deze niet in de vorm van een standpunt in de inleiding. In klas h 4a geldt deze constatering met betrekking tot het voor- en nadelenpatroon voor een kleiner aantal leerlingen. In opdracht 6 gebruikt klas h 4a meer verschillende patronen dan de h 4c klas. Een aantal leerlingen heeft te weinig oog voor tegenargumenten en de weerlegging daarvan in hun betoog, waardoor het patroon niet argumenterend te noemen is, maar ook niet als een beschouwing met een voor- en nadelenpatroon.

Met andere woorden, zij kunnen moeilijk afstand nemen van hun eigen mening en argumenten. Behalve aan dit gegeven wijt ik het gebrek aan het gebruik van tegenargumenten en de weerlegging daarvan ook aan een gebrek aan kennis van het onderwerp. Dit geldt eveneens voor het verwarde gebruik van het voor- en nadelenpatroon waarin de leerlingen een centrale plaats aan hun eigen mening geven in de conclusie in plaats van de bij deze tekstsoort passende afweging of samenvatting van meningen aan het slot te presenteren.

Conclusie

Het verplicht stellen van het schrijven van een tekst op grond van aanvullende informatie en documentatie zou de motivatie tot het kiezen van een interessant onderwerp verhogen, omdat leerlingen dan noodgedwongen op zoek gaan naar informatie. In de opdracht in hoofdstuk 9 van *Textuur* was het zoeken naar en het verwerken van aanvullende informatie slechts een keuze. Daarom kiezen veel leerlingen voor een onderwerp waar zij al iets vanaf weten. Een verplichting tot het zoeken van informatie zou bovendien tot een evenwichtiger verdeling van meningen in een beschouwende tekst en tot een betere overweging van argumenten en tegenargumenten en de weerlegging van deze laatste in een betogende tekst kunnen leiden. Wat leerlingen niet weten, kunnen zij niet gebruiken en dit leidt ook bij de betere teksten tot een te mager resultaat. En dat is jammer: het computerprogramma REVIPRO wil samen met de methode *Textuur* een brug slaan tot het schrijven van een gestructureerde tekst op grond van documentatie, zoals deze bedoeld is in de tweede fase.

Tot slot het volgende. De conclusies uit het onderzoek tot nu toe zijn nog niet hard. Daarvoor waren de omstandigheden waaronder de opdrachten uitgevoerd werden, nog te divers. Een voorbeeld hiervan is o.a. dat het programma REVIPRO veel minder gebruikt is door de leerlingen in de experimentele h 4c klas dan wenselijk zou zijn geweest.

Noot en literatuur

- 1) REVIPRO is thans nog niet beschikbaar voor verkoop. Voor verdere informatie over het programma kan men zich wenden tot de auteur.
- Andeweg, B.A., J.C. de Jong e.a., 'Improving writing skills through Ganesh. in: *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam, Amsterdam University Press, 1996.
- Baddeley, A., 'Working memory and learning' in: *Working memory*. Oxford, Clarendon Press, 1986.
- Baddeley, A. en L. Weiskrantz, 'Working memory or working attention?' in: *Attention, Selection, Awareness and Control*. Oxford, Clarendon Press, 1993.
- Biever, E., 'Van Coö-pakket naar geïntegreerde leeromgeving' in: *Levende Talen*, p. 280-282.
- Braet, A., *Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek in de bovenbouw van havo en vwo*. Bussum, Coutinho, 1995.
- Braet, A., *Textuur havo bovenbouw*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1998.
- Braet, A., *Textuur vwo bovenbouw deel 1*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1998.
- Braet, A., *Textuur vwo bovenbouw deel 2*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1999.
- Geest, Th.M. van der, *Tools for teaching writing as a process. Design, development, implementation and evaluation of computer-assisted writing instruction*. Enschede, MWM-publicatie Fac. Wijsbegeerte en Maatschappijwetenschappen UT, 1991.
- Hayes, J., *Cognition and Affect in Writing*, in: *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey, Erlbaum, 1996.
- Hayes, J.R. en J.G. Nash, *On the Nature of Planning in Writing*, in: *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey, Erlbaum, 1996.
- Kellogg, R., *Cognitive psychology. Advanced Psychology Texts. Volume 2*. Thousand Oaks, California, Sage Publications Inc., 1995.
- Kellogg, R., 'A Model of Working Memory in Writing'. in: *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. New Jersey, Erlbaum, 1996.
- Lepeltak, J., 'ICT 'leren leren' en metacognitie in het studiehuis van de tweede fase voortgezet Onderwijs'. In: *Tinfor (Tijdschrift voor Informatica-onderwijs)*, 1997, p. 148-153.
- Nix, D. En R. Spiro, *Cognition, Education, Multimedia. Exploring Ideas in High Technology*. New Jersey, Erlbaum, 1990.
- Overmaat, M., *Lezen en schrijven met behulp van tekstschema's. De effecten van experimenteel tekstschema-onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1991.
- Overmaat, M., *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, Faculteit POW, 1996.
- Rijlaarsdam, G. en H. Hulshof, 'Schrijfonderwijs: overwegingen voor een leerplan'. in: G. Rijlaarsdam en H. Hulshof *Schrijven, Theorie en praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs. Een bundel artikelen over schrijfonderwijs samengesteld en geredigeerd voor de Didactiek Commissie Nederlands*. Den Bosch, Malmberg, 1984.
- Satijn, P., 'Internet bij Nederlands'. In: *Levende Talen*, 1997, p. 322-328.