

# Leerstof voor tekstopbouw in methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo

## 1. Inleiding

Stelvaardigheid is onderwerp van veel onderzoek. Internationaal, maar ook nationaal is er sprake van een groeiende stroom publicaties met een onderwijskundige, linguïstische of psychologische invalshoek. Een deel van dat onderzoek richt zich op het meten en verklaren van de kwaliteit van geschreven teksten. Een ander deel bestudeert de schrijfprocessen die aan het tot stand komen van teksten ten grondslag liggen.

Een derde onderzoeksstroom is gewijd aan de inrichting en effecten van het onderwijs in stelvaardigheid.

Over de omvangrijke hoeveelheid onderzoek naar effecten van instructie in stelvaardigheid zijn recentelijk twee researchoverzichten verschenen. Wesdorp (1983) beschrijft de resultaten van 150 quasi-experimentele studies die gericht waren op het bepalen van het effect van één of meer experimentele instructie-variabelen. Hillocks (1984) doet hetzelfde, voor een zestigtal geselecteerde studies (afkomstig uit een grotere "pool" van 500). Opvallend in beide overzichten is het volledig ontbreken van Nederlands onderzoek naar effecten van steldidactiek.

In deze toestand begint de laatste jaren enige verandering te komen. Zo zijn er momenteel twee, door ZWO gesubsidieerde, onderzoeken in uitvoering: één naar de effecten van zinscombinatie-onderwijs en één naar de effecten van beoordeling door medeleerlingen. Met subsidie van SVO is onlangs een onderzoek naar de effecten van instructie in tekstopbouw gestart.

Het onderzoek waarvan wij in dit artikel verslag doen, maakt deel uit van het laatstgenoemde project. Doel van dat project is het bestuderen van de effecten van verschillende typen instructie in tekstopbouw. Daartoe zullen twee experimentele condities met een controle-conditie vergeleken worden.

De eerste experimentele conditie zal bestaan uit een lessenreeks waarin leerlingen gebruik leren maken van heuristieken (probleem-

oplossingsprocedures) voor het oplossen van opbouw- en organisatieproblemen die zich voordoen bij het schrijven van zakelijke teksten met een uiteenzettend of verklarend karakter ("expository writing"). In de tweede experimentele conditie krijgen leerlingen instructie in "theorie" over tekstopbouw en -organisatie en leren ze de opbouw en organisatie van modelteksten analyseren. In de controle-conditie, een "traditionele" conditie, schrijven leerlingen zonder oefening of instructie in opbouw- en organisatievaardigheden.

De effecten van oefening en instructie in opbouw- en organisatievaardigheden worden vastgesteld door bestudering van veranderingen in schrijfprodukten. Het betreft hier vooral kwaliteiten als de opbouw en organisatie van de geschreven teksten, maar ook de met behulp van een schaal te beoordelen globale kwaliteit.

Met dit effectonderzoek willen we niet zomaar van start gaan, zonder ons te vergewissen van de aard en inhoud van het bestaande onderwijs in tekstopbouw. We hebben daarom een studie verricht van de wijze waarop in methoden Nederlands vorm wordt gegeven aan instructie in tekstopbouw. De resultaten daarvan zijn niet alleen van belang voor het uit te voeren effectonderzoek; ze werpen ook licht op het stelvaardigheidscurriculum.

## 2. Onderzoek naar instructie in tekstopbouw in methoden Nederlands: vraagstelling

Bij onderzoek naar de inhoud van het stelvaardigheidsonderwijs kan uit verschillende informatiebronnen en onderzoeksmethoden gekozen worden. Docenten, leerlingen en lesmateriaal zijn "informatiedragers". Door middel van schriftelijke en mondelinge bevraging en via observaties kunnen gegevens verzameld worden. In recent Nederlands onderzoek naar aspecten van het moedertaalonderwijs is van deze verschillende mogelijkheden gebruik gemaakt. In een onderzoek naar de praktijk van het stelonderwijs verzamelden Damhuis e.a. (1983) met een schriftelijke vragenlijst gegevens bij ruim duizend docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs. Kroon (1985) combineerde schriftelijke en mondelinge bevraging -van grote en kleine aantallen docenten- in een onderzoek naar grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands. Schoonen (1986) analyseerde opstellen van leerlingen (= observatie) die adviezen bevatten voor het behalen van goede opstelcijfers. Ook lesmateriaal is als informatiebron gebruikt: in examen-gericht onderzoek bestudeerden De Gloppe (1984) en Wolf (1986) stelopdrachten in veelgebruikte methoden Nederlands.

Aan het gebruik van de verschillende bronnen en methoden kleven voor- en nadelen. Kosten en baten hebben betrekking op validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie. Bij onderzoek naar lesmateriaal valt daarover het volgende te zeggen. Validiteit en



betrouwbaarheid kunnen bij zulk onderzoek hoog zijn: uitspraken en interpretaties van informanten zijn uitgeschakeld en kunnen dus geen storende rol spelen. Wel moet natuurlijk een analysemethode gevonden worden die betrouwbaar is en de gewenste informatie oplevert. Analyse van lesmateriaal is daarentegen arbeidsintensief en dus kostbaar. Dat wil echter niet zeggen dat zulk onderzoek inefficiënt is: de informatie-opbrengst is vaak groot. Zeker wanneer het onderzochte lesmateriaal veel gebruikt wordt en een groot stempel drukt op het onderwijs, is de tijdsinvestering de moeite waard. Bij onderzoek naar lesmateriaal dient echter wel steeds bedacht te worden dat het lesmateriaal de inhoud van het onderwijs niet volledig dekt. Docenten maken vaak selectief gebruik van schoolboeken en vullen lacunes aan met eigengemaakt lesmateriaal. Ook over de feitelijke leeractiviteiten van leerlingen geeft onderzoek van lesmateriaal geen uitsluitsel. Ondanks de genoemde beperkingen vormen schoolboeken een belangrijke bron van informatie over instructie in tekstopbouw. Aan die instructie vallen verschillende aspecten te onderscheiden: de doelstellingen, de inhoud van de leerstof en de leerstofoverdracht. Wij beperken ons hier tot de leerstof: het geheel aan theorie, adviezen, handelingsvoorschriften en oefeningen dat aan leerlingen aangeboden wordt met het oog op verwerving van gewenste kennis en vaardigheden.

De vraagstellingen van ons onderzoek naar de leerstofinhoud van het tekstopbouwonderwijs hebben een inventariserend karakter:

1. Wat is de leerstofinhoud voor tekstopbouw in (veelgebruikte) methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo?
2. Hoe is de leerstofinhoud door de jaren heen geordend?
3. Op welk punt verschilt de leerstofinhoud in verschillende methoden?

Bij deze vraagstellingen passen nog twee kanttekeningen. De eerste betreft de keuze van de methoden. We hebben ons gericht op methoden voor mavo, havo en vwo om de volgende redenen. Het uit te voeren effectonderzoek zal plaatvinden in het havo en het vwo: vandaar de keuze voor havo- en vwo-methoden. Methodes voor mavo zijn ook bestudeerd omdat een aantal methoden voor het eerste leerjaar voortgezet onderwijs (en soms ook voor het tweede) één boek voor zowel mavo, als havo en vwo heeft. De beperkte tijd die voor het onderzoek beschikbaar was, verhinderde verder bestudering van lbo-methoden.

Een tweede kanttekening betreft de aard van de teksten waar het ons om te doen is. Bij het effectonderzoek gaat het om zakelijke teksten. Verhalende teksten en de instructie in de specifieke opbouw daarvan blijven in ons onderzoek naar de leerstofinhoud daarom buiten beschouwing.

### 3. Onderzoeksopzet

De opzet van het onderzoek beschrijven we in vier subparagrafen. In paragraaf 3.1 motiveren we de keuze van de te analyseren methoden en in paragraaf 3.2 wordt uiteengezet op welke wijze de beschrijvende analyse van de leerstofinhoud verricht is. De manier waarop verschillende typen opdrachten (voor het schrijven, herschrijven en analyseren van teksten) geclassificeerd zijn, komt in paragraaf 3.3 aan de orde. De betrouwbaarheid van de classificatieprocedure wordt in paragraaf 3.4 besproken.

#### 3.1 Keuze van de te analyseren methoden

Bij de keuze van de te analyseren methoden speelden drie criteria een belangrijke rol. Allereerst, en vanzelfsprekend, waren we alleen geïnteresseerd in methoden die aandacht besteden aan het schrijven van zakelijke, beschouwende en betogende teksten. Ten tweede waren we vooral geïnteresseerd in veelgebruikte methoden; uit het overstelpende aanbod aan schoolboeken wilden we er enkele kiezen die tot de meest gebruikte methoden behoren. Ten derde waren we uit op een aantal qua didactische aard uiteenlopende methoden.

Het tweede selectie criterium, de frequentie van gebruik, heeft de belangrijkste rol gespeeld. Gegevens over de gebruiksfrequentie van methoden Nederlands in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs hebben we ontleend aan de CITO-publikatie "Inventarisatie van leerboeken talen in de onderbouw" (Kuhlemeier en Van Werkhoven, 1983). Uit de CITO-inventarisatie blijkt dat in meer dan 80% van de klassen één van de drie volgende methoden gebruikt wordt: "Opbouw" (48%), "Functioneel Nederlands" (27%) en "Taal Vandaag" (6%). Deze resultaten zijn nog eens bevestigd door een onderzoek van Damhuis e.a. (1983), waarin "Opbouw" en "Functioneel Nederlands" de meest gebruikte methoden bleken.

Voor het vierde leerjaar van het mavo zijn nauwelijks gegevens bekend, maar verwacht mag worden dat dezelfde drie methoden ook in het examenjaar veel gebruikt worden. Voor de bovenbouw van het havo en het vwo zijn gegevens beschikbaar uit een onderzoek van Wolf (1986). "Over en Weer", "Taal daden" en "Schrijvenderwijs" beheersen daar zo'n 70% van de markt.

Op grond van hun gebruiksfrequentie komen de zes bovengenoemde methoden voor analyse in aanmerking. Aan "Schrijvenderwijs" hebben we echter géén aandacht besteed, vanwege het eerste selectie criterium: de methode bevat geen onderdeel "het schrijven van zakelijke teksten".

Toepassing van het derde criterium, aangaande de didactische aard van de te selecteren methoden, laat zien dat er van een behoorlijke variatie sprake is. "Opbouw" en "Functioneel Nederlands" zijn zogeheten synthetische methoden. "Taal Vandaag" is een



totaalmethode, met een thematische opzet. "Over en Weer" is een totaalmethode en "Taaldaden" besteedt aandacht aan de onderdelen "kritisch lezen", "schrijven van zakelijke teksten" en "samenvatten".

Naast deze vijf methoden hebben we nog één specifieke schrijfmethode voor de onderbouw in het onderzoek betrokken: "De Papieren Wereld". Het bijzondere van deze methode is de exclusieve aandacht voor stelsvaardigheid, waarvoor een cursorische aanpak geboden wordt. Hoewel "De Papieren Wereld" bestemd is voor het mavo, wordt er ook in de onderbouw van het havo en het vwo gebruik van gemaakt. Hetzelfde geldt overigens voor "Taal Vandaag".

Het onderstaande overzicht geeft van de zes geselecteerde methoden aan welke delen (1) geanalyseerd zijn, per schooltype en per leerjaar.

Tabel 1: Overzicht geselecteerde methoden

leerjaar methode	1	2	3	4	5	6
Opbouw	1 MHV	2 M 2 HV	3 M 3 HV	4 M		
Functioneel Nederlands	1 MHV	2 MHV	3 M 3 HV	4 M		
Taal Vandaag	1 M	2 M	3 M	4 M		
De Papieren Wereld	1 M	2 M	3 M	4 M		
Taaldaden				4-5 H 4-5 V		6 V
Over en Weer				4-5 H    5 H 4-5-6 V    5-6 V		

### 3.2 Beschrijvende analyse van de methoden

Van de zes geselecteerde methoden is een beschrijvende analyse van de leerstofinhoud gemaakt. We hebben daarbij gebruik gemaakt van een model waarin schrijfprocedures en hun specifieke onderdelen centraal staan. Onder een schrijfprocedure verstaan we een in de tijd geordende reeks van handelingen (of handelingsvoorschriften) die schrijvers moeten doorlopen voor of tijdens het produceren van een (zakelijke) tekst. De specifieke onderdelen van de schrijfprocedures zijn de afzonderlijke stappen in het schrijfproces (voorgeschreven handelingen) én de aanwijzingen omtrent de kenmerken van de te schrijven tekst (voorgeschreven resultaten). Op grond van een korte inventariserende analyse van de methoden én literatuur over schrijven (o.a. Drop en De Vries 1977;

Vos 1983) onderscheiden wij:

1. de keuze en beperking van het onderwerp;
2. het formuleren van een vraagstelling;
3. het bepalen van tekstdoel, tekstsoort en publiek;
4. het verwerven, verwerken en ordenen van informatie;
5. het opstellen of kiezen van een compositieschema;
6. het opbouwen van alinea's en het aanbrengen van alineaverbanden;
7. het aanbrengen van zinsverbanden (door verbindingswoorden);
8. het gebruik van metacommunicatie;
9. het gebruik van lay-out.

De termen compositieschema en metacommunicatie behoeven wellicht enige toelichting. Onder compositieschema wordt het grondschematische inleiding-kern-slot verstaan, en de mogelijke uitwerkingen die er door compositievormen (oorzaak-gevolg, verleden-heden-toekomst, enzovoorts) aan gegeven kunnen worden. Onder metacommunicatie verstaan we woorden, woordgroepen, en tekstfragmenten die als doel hebben de structuur van de tekst te verhelderen (bijvoorbeeld: ten eerste, ten tweede, bovendien, tenslotte).

### 3.3 Classificatie van opdrachten

De beschrijvende analyse die we hiervoor hebben toegelicht, maakt het mogelijk om de leerstofinhoud in algemene termen te karakteriseren. Een veel gedetailleerder beeld is mogelijk door analyse van alle afzonderlijke opdrachten in het schrijven, herschrijven en analyseren van teksten en tekstfragmenten. We hebben daartoe na proefanalyses van de schoolboeken een classificatieschema opgesteld dat uit de volgende zeven hoofdcategorieën bestaat:

1. Schrijfopdrachten (tekstsoort, publiek, tekstdoel, lengte, bepaling onderwerp).
2. Deelopdrachten voor de voorbereiding van het schrijven.
3. Deelopdrachten voor het schrijven van teksten.
4. Deelopdrachten voor het herschrijven van teksten.
5. Opdrachten voor tekstanalyse.
6. Samenvattingsopdrachten.
7. Theorie-opdrachten.

Iedere hoofdcategorie is opgesplitst in een aantal subcategorieën. We lichten deze in het onderstaande op een aantal punten toe. Een overzicht van de hoofd- en sub-categorieën geven we in tabel 2.

Onder *schrijfopdrachten* verstaan we opdrachten waarbij een afgeronde tekst geproduceerd moet worden. We onderscheiden drie *tekstdoelen*, die horen bij persuasieve teksten, informerende teksten en expressieve teksten. Bij een persuasieve tekst ligt de nadruk op de lezer. Doel van de schrijver is de beïnvloeding van de opvattingen of het gedrag van de lezer; hiertoe wordt de eigen



mening aannemelijk of aanvaardbaar gemaakt. Bij een informerende tekst ligt de nadruk op het onderwerp. Het doel is vergroting van de kennis van de lezer. Een expressieve tekst heeft als doel het kenbaar maken van gevoelens, houding, emoties, ideeën, en dergelijke. De nadruk bij expressieve teksten ligt op de schrijver. Naast tekstdoelen zijn ook van de *tekstsoort*, *publiek*, de *lengte* en de *bepaaldheid van het onderwerp* onderverdelingen opgesteld. We geven deze zonder commentaar in tabel 1 weer. Naast schrijfp opdrachten, die in een afgeronde tekst uitmonden, onderscheiden we ook deelopdrachten. Deze hebben betrekking op afzonderlijke stappen in het proces van tekstproductie: de voorbereiding die aan het schrijven voorafgaat, onderdelen van het tekstschrijven zelf, en onderdelen van het herschrijven van reeds bestaande of zelf geproduceerde tekst.

Bij de *deelopdrachten voorbereiding schrijven* worden de associatieve en de gestuurde brainstorm onderscheiden. De eerste is een ongestuurde procedure voor "stofvinding"; de tweede wordt gestuurd, bijvoorbeeld door het gebruik van een topische vragenlijst. Beide procedures leveren een nog ongeordende reeks onderwerpen of inhoudselementen op.

Een geordende reeks inhoudselementen voor een te schrijven tekst resulteert uit het kiezen of opstellen van een tekstschema. Zo'n schema kan de vorm hebben van de drieslag inleiding-kern-slot, maar kan ook specifieker ingevuld zijn (met schema's als oorzaak-gevolg, voor-en-tegen, bewering-bewijs, stelling-argument, etc.). Bij de *deelopdrachten tekstschrijven* gebruiken we de term *alineaverband* om te verwijzen naar relaties tussen alinea's (opsomming, uitwerking, tegenstelling, etc.). Verder maken we onderscheid tussen het formuleren van zinnen aan de hand van verbindingswoorden en het invullen van verbindingswoorden in zinnen. In het eerste geval zijn alleen de verbindingswoorden gegeven; in het tweede geval zijn de zinnen gegeven, met een open plaats voor de verbindingswoorden.

Bij de *deelopdrachten herschrijven* komen opdrachten tot het invoegen van verbindingswoorden in zinnen en tekstgedeelten voor. Het gaat hier om een bewerking van een bestaande, voltooid tekst (bijvoorbeeld twee volledige zinnen tot één hoofdzin-bijzinconstructie). Bij het herschrijven onderscheiden we verder het aanbrengen en het wijzigen van de alinea-indeling.

Tabel 2: Classificatieschema opdrachten

SCHRIJFOPDRACHTEN:	DEELOPDRACHTEN:	SAMENVATTINGOPDRACHTEN
		1=samenvatting zonder richtlijnen 2=samenvatting met richtlijnen
<b>TEKSTSOORT</b> 1=functionele teksten 2=brieven 3=zakelijk opstel 4=verhalend opstel 5=literair-fictionele teksten 6=recensie 7=tekstsoort onduidelijk  <b>PUBLIEK</b> 1=schrijver zelf 2=docent 3=leeftijdgenoten 4=bekende volwassenen 5=algemeen publiek 6=overig publiek 7=publiek onduidelijk  <b>DOEL</b> 1=persuasief doel 2=informatief doel 3=expressief doel 4=tekstdoel onduidelijk  <b>LENGTE</b> 1=zeer kort (<1 alinea) 2=kort (<1 pagina A4) 3=lang (>1 pagina A4) 4=lengte onduidelijk  <b>BEPAALDHEID ONDERWERP</b> 1=één onderwerp bekend 2=keuze uit meerdere gegeven onderwerpen 3=keuze vrij, mogelijkheden genoemd 4=onduidelijk	<b>VOORBEREIDING SCHRIJVEN</b> 1=keuze en/of beperking onderwerp 2=keuze tekstdoel 3=keuze tekstsoort 4=keuze publiek 5=associatieve brainstorm 6=gestuurde brainstorm 7=selecteren verzamelde gegevens 8=ordenen verzamelde gegevens 9=keuze/opstellen compositie-schema alinea('s) 10=keuze/opstellen compositie-schema gehele tekst  <b>TEKSTSCHRIJVEN</b> 1=bedenk titel (voor een zelf te schrijven tekst) 2=schrijf inleiding/slot 3=schrijf inleiding/slot volgens compositieschema 4=schrijf kern 5=schrijf kern volgens compositie-schema 6=schrijf alinea('s), evt. in een bepaald verband 7=schrijf alinea('s) volgens compositieschema 8=formuleer zinnen met verbindingswoorden 9=invullen verbindingswoorden in zinnen 10=formuleren tekstgedeelten met verbindingswoorden 11=invullen verbindingswoorden in tekstgedeelten  <b>HERSCHRIJVEN</b> 1=bedenken andere titel 2=aanbrengen alinea-indeling 3=wijzigen alinea-indeling 4=wijzigen volgorde zinnen 5=invvoegen verbindingswoorden binnen/tussen zin(nen) 6=invvoegen verbindingswoorden in tekstgedeelten 7=herschrijven alinea('s) 8=herschrijven gehele tekst 9=opbouw verhelderen door meta-communicatie 10=opbouw verhelderen door kopjes, paragraaftitels, e.d. 11=opbouw verhelderen door regels tekstwit 12=opbouw verhelderen door overige lay-out	<b>TEKSTANALYSE-OPDRACHTEN</b> 1=bedenk of kies titel tekst(gedeelte) 2=weergeven kern/hoofdgedachte tekst-(gedeelte) 3=aangeven tekstdoel 4=aangeven publiek 5=expliciteren zinsverband 6=expliciteren alineaverband 7=expliciteren compositieschema tekst(gedeelte) 8=afbakenen inleiding-kern-slot 9=weergeven alinea-indeling 10=expliciteren functie verbindingswoorden in zinnen of tekstgedeelten 11=expliciteren functie meta-communicatie 12=expliciteren functie lay-out 13=beoordelen tekst a.d.v. gegeven criteria  <b>THEORIE-OPDRACHTEN</b> 1=thematische structuur 2=compositieschema 3=alinea 4=alinea-verbanden 5=meta-communicatie 6=verbindingswoorden 7=lay-out



Van aanbrengen is sprake bij een nog ongelede tekst; wijzigingen hebben een bestaande indeling als vertrekpunt.

*Opdrachten voor tekstanalyse* zijn in het classificatieschema opgenomen, omdat verwacht mag worden dat er van zulke opdrachten enig effect uitgaat op het schrijven. Bij een aantal methoden worden tekstanalyse en schrijven dan ook geïntegreerd behandeld. Bij de analyse-opdrachten gebruiken we de term zinsverband om te verwijzen naar relaties tussen zinnen (vgl. alineaverband). *Samenvattingsopdrachten* zijn eveneens in het classificatieschema opgenomen. Ze vestigen de aandacht op de tekstopbouw en lijken ook relevant voor het schrijfonderwijs.

*Theorie-opdrachten*, tenslotte, toetsen kennis over tekstopbouw. Theorie-opdrachten over de thematische structuur toetsen kennis omtrent de keuze en beperking van het onderwerp, het formuleren van vraagstellingen, het bepalen van tekstdoel, publiek, en tekstsoort, en het verwerven, selecteren en ordenen van informatie.

### 3.4 Betrouwbaarheid van de classificatieprocedure

Voorafgaand aan de classificatie heeft één beoordelaar in alle methoden de opdrachten "afgebakend". De classificatie van de opdrachten is vervolgens door drie beoordelaars uitgevoerd. Beoordelaar A classificeerde 55% van de opdrachten, B 30% en C 15%. Iedere opdracht is steeds door een van de drie beoordelaars geclassificeerd.

Het samenvoegen van de classificatieresultaten van de verschillende beoordelaars stelt hoge eisen aan de betrouwbaarheid van de procedure. Alleen wanneer de beoordelaars het classificatieschema op overeenkomstige manier gebruikt hebben, is samenvoeging gerechtvaardigd. Om de overeenstemming in het gebruik van het schema te bepalen zijn 140 opdrachten door alle drie de beoordelaars geclassificeerd. Deze 140 opdrachten waren zo geselecteerd dat de zeven hoofdcategorieën gelijkelijk vertegenwoordigd waren.

Tabel 3 vat de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyse voor de 140 opdrachten samen. In de linkerhelft van de tabel wordt het percentage overeenstemmende classificaties tussen individuele beoordelaars vermeld. In de rechterhelft van de tabel wordt een overeenstemmingsindex gegeven: de gecorrigeerde versie van "Cohens Kappa" (2). Deze index, waarvan de waarde varieert tussen 0 (geen overeenstemming) en 1 (perfecte overeenstemming), geeft aan hoe zeer de beoordelaars het met elkaar eens waren. De resultaten bij OPDRACHTTYPE geven de overstemming bij het indelen in hoofdcategorieën weer. De overige resultaten hebben betrekking op de afzonderlijke opdrachttypen (3).

Tabel 3: Overeenstemming bij classificatie van de opdrachten

	% overeenstemming			Cohens Kappa (corr.)		
	AB	AC	BC	AB	AC	BC
OPDRACHTTYPE	98	93	92	.98	.95	.95
SCHRIJFOPDRACHTEN:						
TEKSTSOORT	85	60	75	.93	.75	.92
PUBLIEK	70	76	75	.67	1.00	.76
DOEL	95	50	55	1.00	.51	.56
LENGTE	85	84	95	.82	.75	1.00
ONDERWERP	90	80	85	1.00	.77	.80
VOORBEREIDING SCHRIJVEN	100	89	89	1.00	1.00	1.00
DEELOPDRACHTEN SCHRIJVEN	83	93	94	1.00	1.00	1.00
HERSCHRIJFOPDRACHTEN	100	100	100	1.00	1.00	1.00
TEKSTANALYSE-OPDRACHTEN	100	84	84	1.00	.92	1.00
SAMENVATTINGSOPDRACHTEN	70	85	85	.40	1.00	1.00
THEORIE-OPDRACHTEN	90	100	90	.93	1.00	.93

Over de classificatie in hoofdcategorieën (OPDRACHTTYPE) stemmen de drie beoordelaars goed overeen. Bij het classificeren binnen de afzonderlijke opdrachttypen doen zich alleen bij de schrijfopdrachten echte problemen voor. In gemiddeld 23% van de gevallen wijken daar de classificaties van de individuele beoordelaars van elkaar af. Het overgrote deel van die verschillen wordt veroorzaakt door verschillen in toepassing van de categorie "onduidelijk" (zie tabel 2): in 18% van de gevallen neemt de ene beoordelaar zijn toevlucht tot deze categorie, terwijl de andere beoordelaar een van de wel omschreven categorieën kiest. Slechts in 5% is er bij de schrijfopdrachten sprake van echt tegenstrijdige classificaties (vooral bij TEKSTSOORT en bij PUBLIEK). Over het geheel genomen mag de betrouwbaarheid van de classificatieprocedure redelijk goed genoemd worden: voldoende in ieder geval om de resultaten samen te voegen. Alleen bij de schrijfopdrachten moet bij de interpretatie van de resultaten enige voorzichtigheid in acht genomen worden, met name bij de categorie DOEL.

#### 4. Resultaten

De resultaten worden beschreven in vijf subparagrafen. In paragraaf 4.1 komt de didactische opzet van de methoden aan de orde. In paragraaf 4.2 geven wij weer welke schrijfprocedure in de afzonderlijke methoden wordt gehanteerd; paragraaf 4.3 bevat een beschrijvende analyse van de verschillende stappen in de schrijfprocedures. Vervolgens worden in paragraaf 4.4 en paragraaf 4.5 de resultaten van de classificatie van de opdrachten besproken.



#### 4.1 Didactische opzet van de methoden

Opbouw (OPB) en Functioneel Nederlands (FN) zijn zogeheten synthetische methoden. Elk hoofdstuk begint met een uitgangstekst (leestekst) waarover enkele tekstbegripvragen worden gesteld. Vervolgens komen allerlei taalvaardigheidsoefeningen aan de orde. Aan het einde van het hoofdstuk worden enkele spreek-, luister- of schrijfopdrachten gegeven, die vaak niets te maken hebben met de uitgangstekst. Er is in deze methoden geen sprake van een thematische opbouw. De inhoud (het onderwerp, het thema) van de uitgangstekst blijft onaangeroerd. De tekst zelf is veelal een introductie voor taalvaardigheidsoefeningen. Een cursorische opbouw is meestal alleen te ontdekken bij de onderdelen "Grammatica" en "Spelling".

Taal Vandaag (TV) laat zich karakteriseren als een thematische methode, ook al is die thematische opzet niet consequent doorgevoerd. Zo bevat deel III zowel thematisch als cursorisch opgebouwde hoofdstukken en wordt in deel IV de thematische aanpak verlaten. De thematische hoofdstukken vallen veelal in vijf afdelingen uiteen. De eerste afdeling bestaat uit een leestekst, die gevolgd wordt door vragen en opdrachten. In afdeling 2 "Woorden en zinnen" zijn opdrachten opgenomen die betrekking hebben op allerlei woorden uit de tekst. Eveneens komen in deze afdeling zaken aan de orde als meervoudsvormen en verkleinwoorden. De derde afdeling "Luisteren, spreken en schrijven" besteedt aandacht aan de "grote" taalvaardigheden.

In "Spelen met taal" (afdeling 4) staan vrij schrijven, dramatische werkvormen en dergelijke centraal.

De Papieren Wereld (PW) is, in tegenstelling tot de andere methoden voor de onderbouw, een cursorisch opgebouwde leergang voor schrijfvaardigheid. Er is gekozen voor een integratie van lezen en schrijven. De hoofdstukken zijn steeds volgens het patroon oriënteren-verwerven-verwerken opgezet. Allereerst krijgen de leerlingen een aantal teksten (fragmenten) te lezen, waaruit enkele problemen worden afgeleid en aan de orde gesteld. Vervolgens worden de aan de orde gestelde problemen afzonderlijk behandeld en geoefend. Tenslotte moeten leerlingen complete schrijfopdrachten uitvoeren om verworven inzichten en kennis toe te passen.

De cumulatief systematische leergang Taaldaden (TD) is gestoeld op twee taalbeschouwelijke benaderingen. Bij de ene benadering (reflexief onderwijs) tracht men leerlingen inzicht te geven in de retorische strategieën van schrijvers en de aanvaardbaarheid van die strategieën. De andere benadering (proceduristisch onderwijs) heeft als doel een instrument te geven waarmee leerlingen teksten kunnen analyseren en schrijven. Er wordt vrij veel theorie gegeven. In één paragraaf wordt steeds een bepaalde hoeveelheid theorie behandeld waarna enkele analyse- en schrijfopdrachten volgen. Naast het analyseren en schrijven van (zakelijke)

teksten besteedt de vwo-editie ook aandacht aan samenvatten. De methode Over en Weer (O&W) is een totaal methode voor de bovenbouw havo/vwo; alle taalvaardigheden (spreken, luisteren, schrijven, lezen) komen aan bod. De boeken zijn steeds volgens een vast patroon opgebouwd. Er zijn vijf afdelingen, drie grote (Voorwerk, Taalgebruik, Oefen en toetsmateriaal) en twee kleine (Spelling, Grammatica). Alleen in de vervolgboeken ontbreekt het onderdeel grammatica, vanwege de beperkte relevantie in de examenklassen. Het is de bedoeling dat basis- en vervolgboeken naast elkaar gebruikt worden in de examenklas. In de afdeling Voorwerk komen aan bod: algemene hulpvaardigheden op het gebied van taalstructuur, stijltaal en argumentatie, en deelvaardigheden van luisteren, spreken, lezen en schrijven. De afdeling Taalgebruik behandelt de vier hoofdvaardigheden zelf. Er worden basisregels en toepassingen met deelopdrachten gegeven. Het Oefen- en toetsmateriaal bevat opdrachten bij de doelstellingen van de andere afdelingen.

#### 4.2 Beschrijvende analyse: de schrijfprocedures

Alle zes de leergangen geven een overzicht van de stappen in de schrijfprocedure. Op de volgende bladzijde zetten wij de verschillende schrijfprocedures voor het schrijven van een zakelijke tekst naast elkaar.



Tabel 4: Overzicht schrijfprocedures

Opbouw	Functioneel Nederlands	Taal Vandaag	De Papieren Wereld	Taaldaden	Over en Meer
I werkplan opstellen: onderwerp bepalen, publiek en schrijfdoel, vragen stellen over het onderwerp	I onderwerp kiezen en bij het onderwerp een kernvraag stellen	I materiaal verzamelen: lezen/luisteren, brainstorm	I het kiezen of bepalen van, en oriënteren in een onderwerp, schrijfdoel en publiek	I inperking van het terrein tot een behandelbaar onderwerp	I bepalen onderwerp, centrale thema, schrijfdoel en publiek
II informatie verzamelen en ordenen	II gegevens verzamelen: brainstorm, verzamelen van informatie; deelvragen stellen en zodoende gegevens selecteren en ordenen	II oriënteren: overzicht krijgen in het materiaal, ev. materiaal uitbreiden	II verzamelen van gegevens voor het gekozen onderwerp/schrijfdoel	II bezinning op doel en publiek	II verzamelen van gegevens
III tekst uitschrijven: letten op publiek en schrijfdoel. Maak indeling in drieën: inleiding-kern-slot	III schema maken: inleiding-kern-slot	III vraagfase: wat is de kern van mijn tekst? Wat wil ik bereiken? Voor wie ga ik schrijven? Wat voor soort tekst?	III selecteren en ordenen van verzamelde gegevens op grond van schrijfdoel en publiek	III keuze van de vraagstelling	III selecteren en ordenen van gegevens. Indeling maken inleiding-kern-slot
IV tekst schrijven	IV uitvoering: kladtekst schrijven	IV ordeningsfase: a) gegevens in rubriekjes bij elkaar zetten b) rubriekjes in juiste volgorde zetten, tekstschema maken	IV uitschrijven van de geordende inhoud, kladversie	IV keuze compositieschema	IV gegevens uitwerken tot een volledig opstel
	V nazorg: kladtekst kritisch bekijken	V schrijffase: schema invullen, tekst controleren	V verzorgen van de geformuleerde tekst, eindversie	V verzamelen en selecteren van gegevens	V tekst controleren
	VI tekst in net schrijven		VI het alleen of met hulp van anderen beoordelen van de tekst	VI opstelgeraamte invullen: inleiding-kern-slot	VI verbeterde kladopstel in net schrijven
				VII het formuleren van het opstel	
				VIII correctie en definitieve versie	

Uit deze weergave van de verschillende schrijfprocedures blijkt dat ze *inhoudelijk* redelijk goed met elkaar overeenstemmen. Wellicht onderscheidt de ene methode expliciet (in nummering) wat meer stappen, maar de inhoud en de volgorde ervan is bij vrijwel al de methoden gelijk.

Globaal komen de afzonderlijke procedures op het volgende neer:

1. bepalen van onderwerp, schrijffdoel en publiek;
2. verzamelen, ordenen en selecteren van informatie (al dan niet aan de hand van een te maken tekstschema);
3. schrijven van een kladtekst;
4. beoordelen (eventueel ook door anderen) en redigeren van de kladtekst;
5. schrijven van de definitieve tekst.

De schrijfprocedures zijn alle lineair van aard: voorbereiding, schrijven en herschrijven volgen ekaar in rechte lijn op. Afwijkingen hiervan zijn te vinden bij OPB en TV. Zo onderscheiden beide leermethoden geen herschrijffase; de leerlingen moeten direct een definitieve versie schrijven. Daarnaast wijkt TV erg af voor wat betreft de eerste schrijffase. Allereerst laat men de leerlingen materiaal verzamelen en pas daarna komt het bepalen van onderwerp, tekstdoel en publiek aan de orde. Deze (onlogische) volgorde is in geen van de andere schoolboeken terug te vinden.

Samenvattend kan gezegd worden dat de schoolboekschrijvers het in het algemeen wel eens zijn over de globale invulling van een schrijfprocedure. Echter, de specifieke uitwerking van de afzonderlijke fasen verschilt aanzienlijk. In de volgende paragraaf gaan we hier nader op in.

#### *4.3 Beschrijvende analyse: fasen in de schrijfprocedure*

In deze paragraaf beschrijven we de wijze waarop in de methoden de verschillende fasen in de schrijfprocedures uitgewerkt worden.

##### *Keuze en beperking onderwerp en formuleren van een vraagstelling*

In de meerderheid van de onderzochte methoden worden de keuze en beperking van het onderwerp en het formuleren van een vraagstelling behandeld in het kader van (een of andere vorm) van Gericht Schrijven. Alle methoden, behalve TV, zien dit als de eerste fase in de schrijfprocedure. De criteria (adviezen) die voor de keuze van het onderwerp worden gegeven, komen op het volgende neer:

- *behandelbaarheid*: dat wil zeggen geschikt qua omvang en voldoende mogelijkheden voor documentatie biedend;
- *bekendheid*: kies een onderwerp waar je wat van af weet;
- *geschiktheid voor meningsvorming*: dat wil zeggen je moet over het onderwerp een mening hebben of kunnen vormen.

Niet alle methoden geven dezelfde criteria, en ook de gedetailleerdheid waarmee de criteria worden gegeven, verschilt per methode. De PW en O&W geven er de meeste aandacht aan. De overige



methoden gaan er niet of nauwelijks op in.

Vrijwel alle methoden geven het advies een gekozen onderwerp af te bakenen. De richtlijnen daarvoor lopen uiteen:

- *beperking door een nadere bepaling van het onderwerp:*  
bijvoorbeeld ruimtevaart → Amerikaanse ruimtevaartprogramma's → onderzoek op Mars;
- *formulering van een vraag:* bijvoorbeeld het verkeer → welke gevaren bedreigen een fietser in het stadsverkeer?
- *stellen van topische vragen;*
- *brainstorm, lezen en gesprekken (met medeleerlingen, docent, deskundigen);* als verkenning van de inperkingsmogelijkheden.

Slechts één methode, TD, besteedt afzonderlijke aandacht aan het formuleren van een vraagstelling voor een te schrijven tekst. Bij de andere methoden lijkt het erop dat het beperken van het onderwerp en het formuleren van een vraagstelling samenvallen: de beperking van het onderwerp door het formuleren van een vraag resulteert vanzelf in een vraagstelling.

#### *Bepalen tekstdoel, tekstsoort en publiek*

Vrijwel alle methoden onderscheiden vier tekstdoelen: expressief (uitdrukken van gevoelens of houding), diverterend (bezighouden/vermaken), informatief en persuatief. In TD wordt benadrukt dat er bij veel teksten sprake is van een combinatie van verschillende doelen (hoofd- en hulpdoelen).

Geen enkele methode biedt een systematisch overzicht van mogelijke tekstsoorten. Meestal behandelt men een aantal tekstsoorten door meer of minder gedetailleerde richtlijnen te geven voor hoe het resultaat eruit moet zien.

Het belang van publiekgericht schrijven wordt in de meeste methoden benadrukt. Vooral TD en O&W besteden veel aandacht aan het inleven in het publiek. Daarbij noemt men verschillende eisen waaraan teksten moeten voldoen:

- *begrijpelijkheid* (duidelijk, goede structuur, woordkeus en zinsbouw);
- *belangwekkendheid* (nieuwsaarde, toegesneden op voorkennis en belangstelling van het publiek);
- *controleerbaarheid* (van gegeven informatie);
- *gepastheid* (stem de tekst af op de mening, leeftijd en situatie van het publiek).

Deze eisen worden soms omgezet in schrijfadviezen, die aangeven hoe de tekst op de voorkennis, belangstelling en mening van het publiek afgestemd kan worden, en hoe de verhouding tot het publiek de aard van de tekst beïnvloedt.

#### *Verwerven, selecteren en ordenen van informatie*

In de onderzochte methoden worden verschillende manieren van informatie verwerven onderscheiden, onder andere de brainstorm, eigen onderzoek, of bronnenonderzoek.

De brainstorm (of hersenhoos, of brainhoos) wordt omschreven als het noteren (al dan niet aan de hand van een topisch vragenlijstje) van alles wat je over een bepaald onderwerp te binnen schiet. Eigen onderzoek vindt meestal via mondelinge informatiebronnen plaats: door interviews, enquête, gesprekken met deskundigen, etc. Bronnenonderzoek heeft betrekking op schriftelijke bronnen van uiteenlopende aard: algemeen (encyclopedieën, en dergelijke), specifiek (tijdschriften, handboeken).

Alleen in TD worden criteria vermeld waarmee bronnen kunnen worden beoordeeld: deskundigheid en niveau, partijdigheid, ouderdom, verwerkbaarheid.

Voor het selecteren en ordenen van verzamelde informatie worden nauwelijks richtlijnen of criteria gegeven. De methode TD geeft aan dat het selecteren van gegevens grotendeels wordt bepaald door het publiek, de tekstsoort, het tekstdoel en de hoofdvraagstelling. Daarbij geeft de methode enkele richtlijnen voor het selecteren, namelijk: Kies gegevens die

1. het belangrijkste zijn voor de beantwoording van de hoofdvraag,
2. een min of meer samenhangend geheel vormen en
3. een meer dan oppervlakkige behandeling mogelijk maken.

Aparte melding moet gemaakt worden van O&W en De PW die beide een kolommenschema (structuurschema) hanteren. Dit kolommenschema kan zowel bij het informatieverzamelen als bij het selecteren en ordenen van informatie een hulpmiddel zijn. In zo'n schema moeten in de linkerkolom de hoofdzaken van de te schrijven tekst worden vermeld en in de rechterkolom de bijzaken. Beide methoden gebruiken het schema eveneens voor het analyseren en samenvatten van teksten.

### *Tekstschemata*

Alle methoden gaan uit van een (al dan niet uitgewerkt) grondschema, bestaande uit inleiding-kern-slot. Er is vooral verschil in de aard en gedetailleerdheid van de uitwerking die ze aan het grondschema geven en in de nadruk die ze op de drie delen leggen. Zo is er in OPB, FN en TV geen specifieke invulling van het grondschema. De andere methoden geven voor inleiding-kern-slot wel een aantal adviezen. Zo geeft men voor de inleiding de volgende adviezen:

- noemen en/of motiveren van het onderwerp/de vraagstelling;
- beschrijven van een verschijnsel;
- opwerpen van een vraag;
- poneren van een stelling;
- geven van een samenvatting.

Doel van de inleiding is volgens de meesten: aangeven waar de tekst over gaat, en interesse wekken bij de lezer. Voor het middestuk (kern) worden vaak procedurele adviezen gegeven:

- aan de hand van een topische vragenlijst opstellen en ordenen van gegevens;



- onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken (bij elke hoofdzaak/onderdeel een toelichting bedenken);
- verbanden tussen de verschillende hoofdzaken (alinea's) aangeven.

Voor het slot worden de volgende adviezen genoemd: samenvatting geven van de hoofdzaken, het geven van een conclusie of vraag, het formuleren van een persoonlijk standpunt, of het aanzetten tot actie.

Alleen in TD worden op overzichtelijke wijze en zeer gedetailleerd compositievormen besproken die mogelijke invullingen zijn van het grondschema (onder andere voor en tegen, vraag en antwoord, beweren en bewijzen) Deze compositievormen zijn niet scherp van elkaar afgebakend, maar kunnen juist in allerlei mengvormen voorkomen. Kennis van compositieschema's kan volgens Braet een hulpmiddel zijn bij het schrijven van een tekst. Zo'n schema is eveneens van belang bij het selecteren van gegevens.

#### *Alinea-opbouw, alineaverbanden en zinsverbanden*

Bijna alle methoden karakteriseren een goed opgebouwde alinea als bestaande uit een kernzin (bewering of mededeling), die meestal de eerste zin van de alinea is, en een toelichting. Ook worden eenheid en logische samenhang als criteria genoemd.

Verder wordt met betrekking tot de inhoud vermeld dat het vaak gaat om een probleem en een oplossing (FN, TD), of dat een alinea een antwoord inhoudt op één van de topische vragen (O&W). Een enkele methode, TV, besteedt geen aandacht aan alinea-opbouw.

TD is de enige methode die alineaverbanden behandelt. Er wordt niet alleen een soort structuurschema voor elk type verband gegeven (bijvoorbeeld concluderend verband: alinea 1 = stelling/conclusie; alinea 2 = argumenten/gegevens), maar bovendien wordt aangegeven hoe groepjes alinea's waarbinnen een bepaald verband bestaat (bijvoorbeeld opsommend), onderling weer in een ander verband kunnen staan (bijvoorbeeld tegenstellend).

De meeste methoden (OPB, FN, O&W en TD) besteden in ruime mate aandacht aan verbindingswoorden en verbanden. Wel is er enig verschil in welk type verband centraal gesteld wordt: verbanden binnen (samengestelde) zinnen of verbanden tussen zinnen. Verder verschillen de methoden enigszins in de verbanden die ze noemen, hoewel daarin veel overlap is.

#### *Metacommunicatie en lay-out*

Aan metacommunicatie wordt nauwelijks aandacht gegeven. TD besteedt er nog de meeste aandacht aan en wel bij de behandeling van de verschillende compositieschema's en alineaverbanden. Voor wat de lay-out betreft, TD is de enige methode die een aantal eisen formuleert voor de correcte vormgeving van een tekst.

#### 4.4 Classificatie-opdrachten: algemeen overzicht

Voordat we in de volgende paragrafen per hoofdcategorie gedetailleerd verslag doen van de aard en frequentie van de geclassificeerde opdrachten, geven we hier eerst een algemeen overzicht. In dit overzicht worden per methode de frequenties op de hoofdcategorieën weergegeven. De absolute aantallen zijn tussen haakjes uitgedrukt als een percentage van het totaal aantal geclassificeerde opdrachten per methode. Gezien de verschillen tussen methoden (schrijfmethode versus synthetische methode en dergelijke) én het wisselend aantal delen per methode, is het noodzakelijk de gegevens met enige voorzichtigheid te interpreteren.

Tabel 5: Algemeen overzicht

methode	schrijf-opdrachten	voorbereiding schrijven	deelopdr. schrijven	her-schrijven	samen-vatten	tekst-analyse	theorie	totaal
Oph (MAVO)	100(24.6)	61(15.0)	44(10.8)	29(7.1)	19(4.7)	153(37.7)	-	406
Oph (HAVO/VWO)	84(24.0)	26(7.4)	35(10.0)	25(7.1)	18(5.1)	158(45.1)	4(1.1)	350
FN (MAVO)	75(28.6)	18(6.9)	16(6.1)	23(8.8)	9(3.4)	121(46.2)	-	262
FN (HAVO/VWO)	49(25.0)	14(7.1)	9(4.6)	22(11.2)	15(7.7)	87(44.4)	-	196
TV	238(55.2)	45(10.4)	22(5.1)	17(3.9)	19(4.4)	90(20.9)	-	431
PW	80(37.4)	43(20.1)	8(3.7)	10(4.7)	1(.5)	70(32.7)	2(.9)	214
TD (HAVO)	17(12.6)	17(12.6)	5(3.7)	7(5.2)	1(.7)	53(39.3)	35(25.9)	135
TD (VWO)	21(12.7)	18(10.8)	7(4.2)	8(4.8)	6(3.6)	68(41.0)	38(22.9)	166
O&W (HAVO)	45(19.6)	14(6.1)	2(.9)	4(1.7)	6(2.6)	159(69.1)	-	230
O&W (VWO)	37(15.7)	15(6.4)	9(3.8)	8(3.4)	15(6.4)	151(64.3)	-	235

Uit dit algemene overzicht is af te lezen dat in iedere methode de schrijf- en tekstanalyse-opdrachten overheersen. Deelopdrachten voorbereiding schrijven, deelopdrachten schrijven en herschrijfopdrachten komen over het algemeen minder vaak voor; hetzelfde geldt voor samenvattingen. Theorie-opdrachten worden nauwelijks gegeven, behalve in TD.

#### 4.5 Classificatie-opdrachten: specifiek

In deze paragraaf bespreken we per hoofdcategorie de resultaten van de classificatie van de opdrachten. Steeds worden tabellen gepresenteerd met daarin per methode, en binnen methoden per leerjaar, de absolute aantallen opdrachten van een bepaald type. Binnen methoden, per leerjaar zijn de absolute aantallen voor iedere afzonderlijke opdrachtcategory als een percentage van het totaal uitgedrukt. De hoogte van dit percentage is af te lezen op de schalen links en rechts in de figuur. Deze schalen lopen van



0-50/50-100. De schaalwaarde tussen 50-100 is in de staafdiagrammen ingekleurd. Op de laatste regel onder in de tabel wordt het totaal aantal geclassificeerde opdrachten per leerjaar vermeld. Ter illustratie zullen we de eerste tabel (Schrijfopdrachten, tekstsoort) toelichten. De tabel laat zien dat in de eerste vier delen van OPB-mavo respectievelijk de volgende absolute aantallen functionele teksten voorkomen; 2, 8, 5 en 1. De twee functionele teksten in het eerste leerjaar vormen 8% van het onder in de tabel vermelde totale aantal (24). De percentages in het eerste deel van OPB-mavo sommeren tot 100.

Als we bij het bespreken van de resultaten praten over de hoeveelheid *aandacht* die een bepaald type opdracht krijgt, dan doelen we daarmee op de absolute aantallen. Als we praten over de *nadruk* (accent), dan gaat het om de percentages.

Van een *opbouw* van de leerstof is sprake bij een toenemende, gelijkblijvende of afnemende aandacht en nadruk door de jaren heen. Als een methode voor het mavo in het eerste en derde leerjaar veel aandacht geeft aan het schrijven van expressieve teksten, maar in het tweede en vierde leerjaar helemaal niet, dan kan er niet gesproken worden van een *opbouw*.

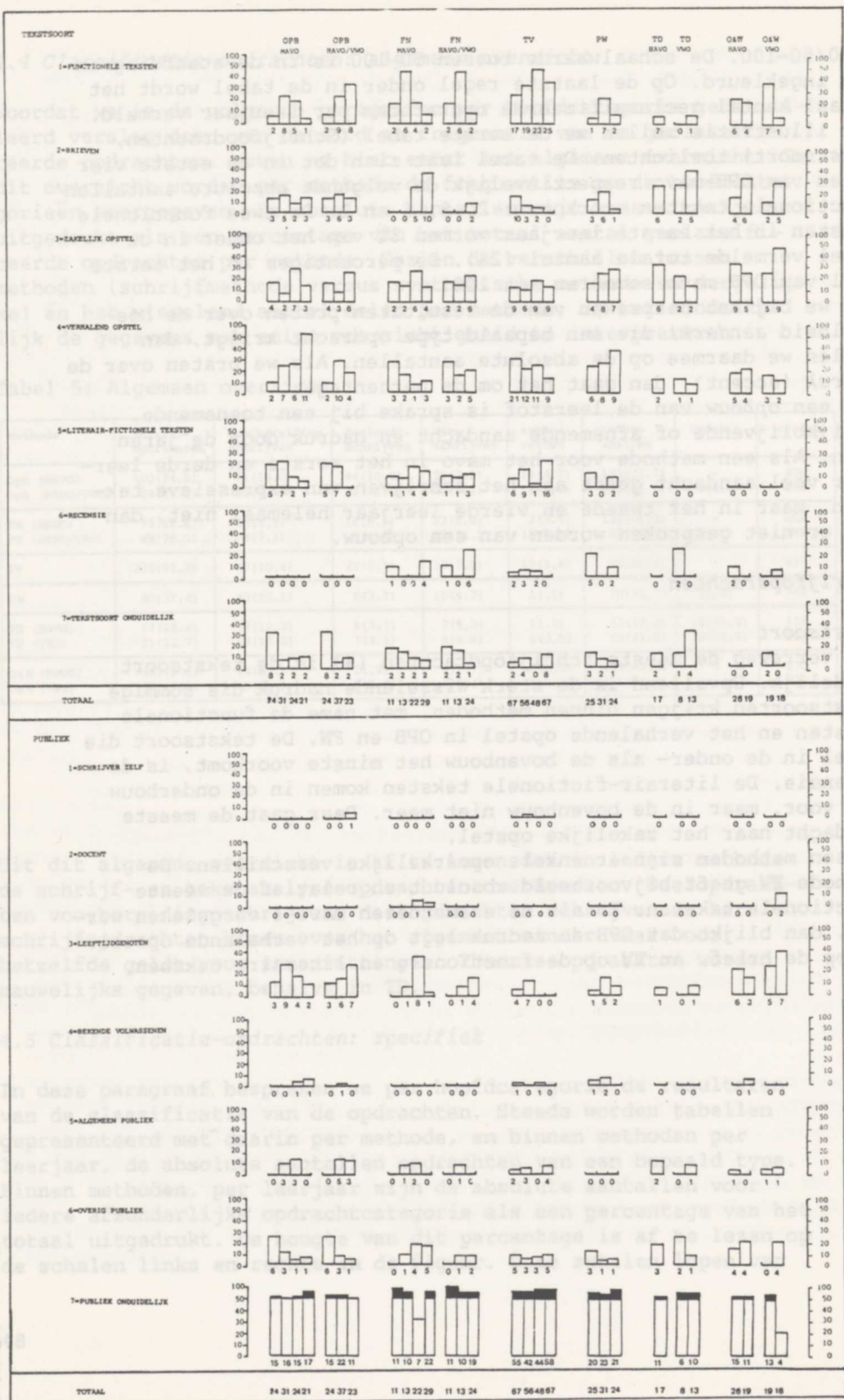
## *Schrijfopdrachten*

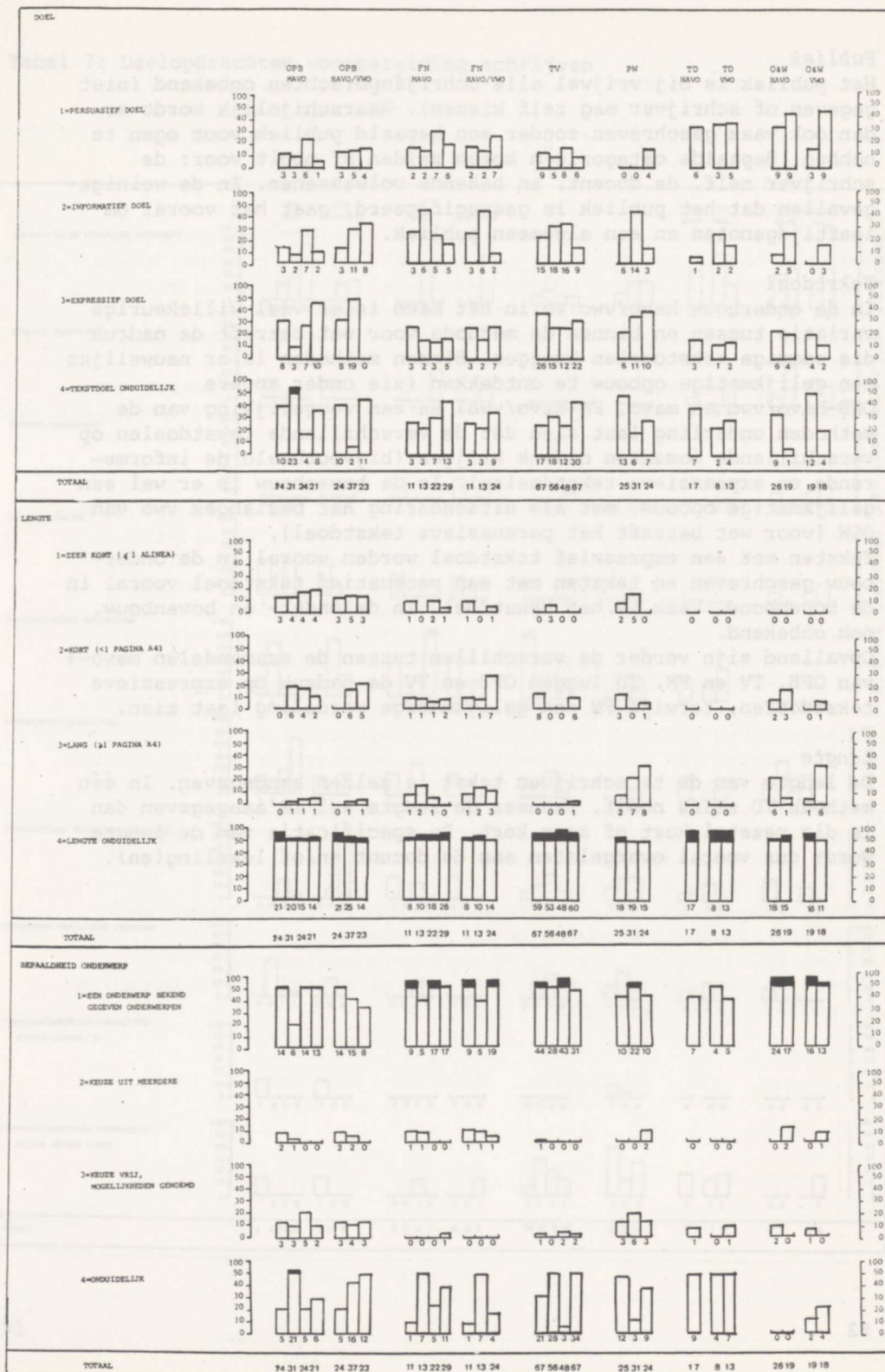
### *Tekstsoort*

Bij verreweg de meeste schrijfopdrachten (4) is de tekstsoort duidelijk. Opvallend is de sterk wisselende nadruk die sommige tekstsoorten krijgen binnen methoden, met name de functionele teksten en het verhalende opstel in OPB en FN. De tekstsoort die zowel in de onder- als de bovenbouw het minste voorkomt, is de recensie. De literair-fictionele teksten komen in de onderbouw wel voor, maar in de bovenbouw niet meer. Daar gaat de meeste aandacht naar het zakelijke opstel.

Tussen methoden zijn er enkele opmerkelijke verschillen. De methode TV geeft bijvoorbeeld absoluut en relatief de meeste functionele teksten. En als de examendelen mavo-4 vergeleken worden, dan blijkt dat OPB de nadruk legt op het verhalende opstel. FN op de brief, en TV op de functionele en literaire teksten.

Tabel 6: Schrijfopdrachten







### *Publiek*

Het publiek is bij vrijwel alle schrijfopdrachten onbekend (niet gegeven of schrijver mag zelf kiezen). Waarschijnlijk wordt er dan ook vaak geschreven zonder een bepaald publiek voor ogen te hebben. Bepaalde categorieën komen zelden of nooit voor: de schrijver zelf, de docent, en bekende volwassenen. In de weinige gevallen dat het publiek is gespecificeerd, gaat het vooral om leeftijdgenoten en een algemeen publiek.

### *Tekstdoel*

In de onderbouw havo/vwo en in het mavo is er veel willekeurige variatie tussen en binnen de methode voor wat betreft de nadruk die sommige tekstdoelen krijgen. Binnen methoden is er nauwelijks een gelijkmatige opbouw te ontdekken (zie onder andere OPB-havo/vwo en mavo, FN-havo/vwo) en een vergelijking van de methoden onderling laat zien dat de verschillende tekstdoelen op verschillende momenten nadruk krijgen (bijvoorbeeld de informerende en expressieve tekstdoelen). In de bovenbouw is er wel een gelijkmatige opbouw, met als uitzondering het basisboek vwo van O&W (voor wat betreft het persuasieve tekstdoel).

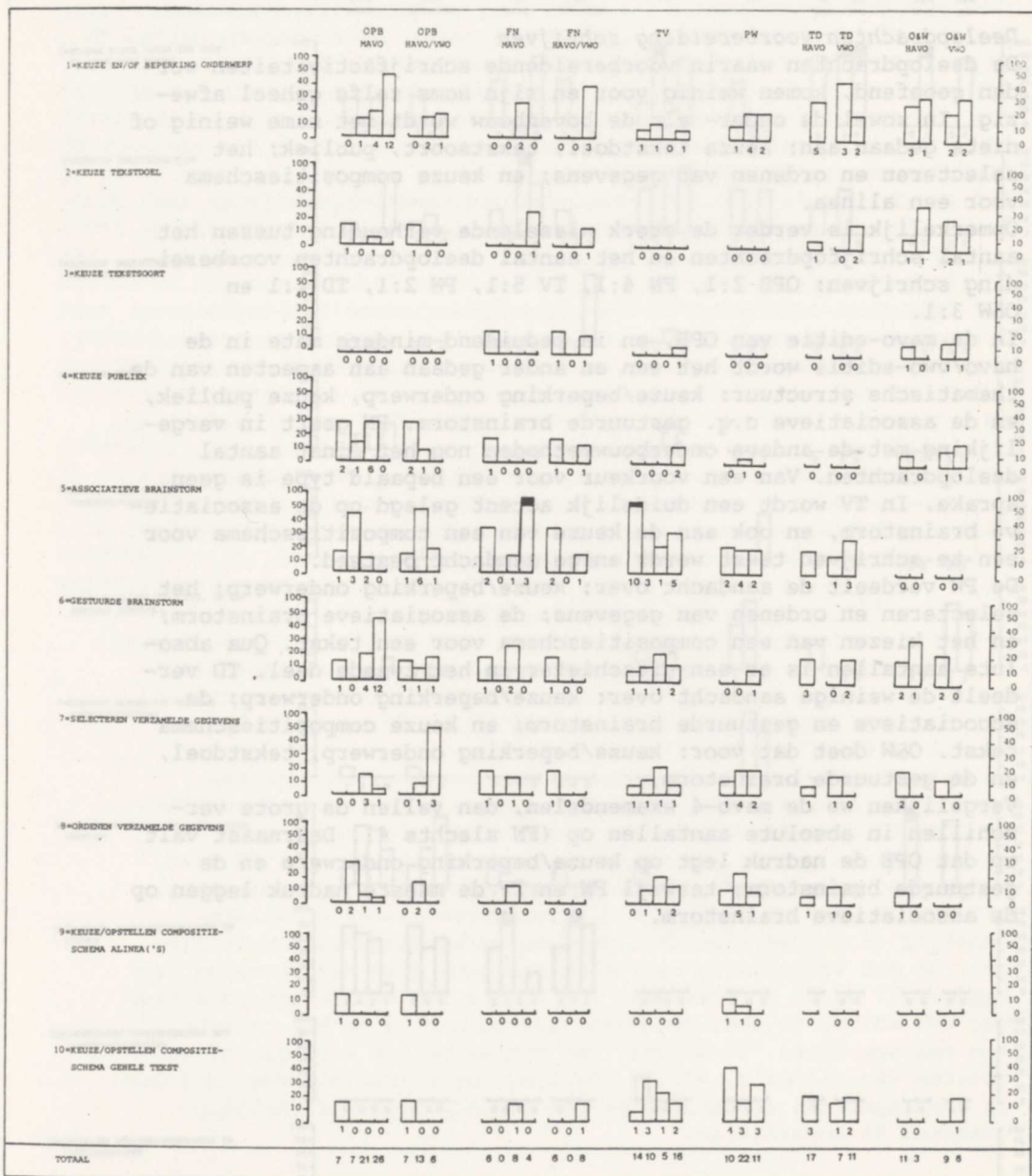
Teksten met een expressief tekstdoel worden vooral in de onderbouw geschreven en teksten met een persuatief tekstdoel vooral in de bovenbouw. Vaak is het tekstdoel, in de onder- én bovenbouw, ook onbekend.

Opvallend zijn verder de verschillen tussen de examendelen mavo-4 van OPB, TV en FN. Zo leggen OPB en TV de nadruk op expressieve tekstdoelen, terwijl FN een gelijkmatige verdeling laat zien.

### *Lengte*

De lengte van de te schrijven tekst is zelden aangegeven. In één methode TD zelfs nooit. Wanneer de lengte wel is aangegeven dan is die meestal kort of zeer kort. De specificatie van de lengte wordt dus vooral overgelaten aan de docent en/of leerling(en).

Tabel 7: Deelopdrachten voorbereiding schrijven



## Onderwerp

Meestal is het onderwerp bekend en vastgelegd, maar vaak blijft het onderwerp ook onduidelijk. Opdrachten waarbij het onderwerp bekend is, of opdrachten waarbij enkele mogelijke onderwerpen worden genoemd, zijn zeldzaam.

## Deelopdrachten voorbereiding schrijven

De deelopdrachten waarin voorbereidende schrijfactiviteiten worden geoefend, komen weinig voor en zijn soms zelfs geheel afwezig. In zowel de onder- als de bovenbouw wordt met name weinig of niets gedaan aan: keuze tekstdoel, tekstsoort, publiek; het selecteren en ordenen van gegevens; en keuze compositieschema voor een alinea.

Opmerkelijk is verder de sterk wisselende verhouding tussen het aantal schrijfoopdrachten en het aantal deelopdrachten voorbereiding schrijven: OPB 2:1, FN 4:1, TV 5:1, PW 2:1, TD 1:1 en O&W 3:1.

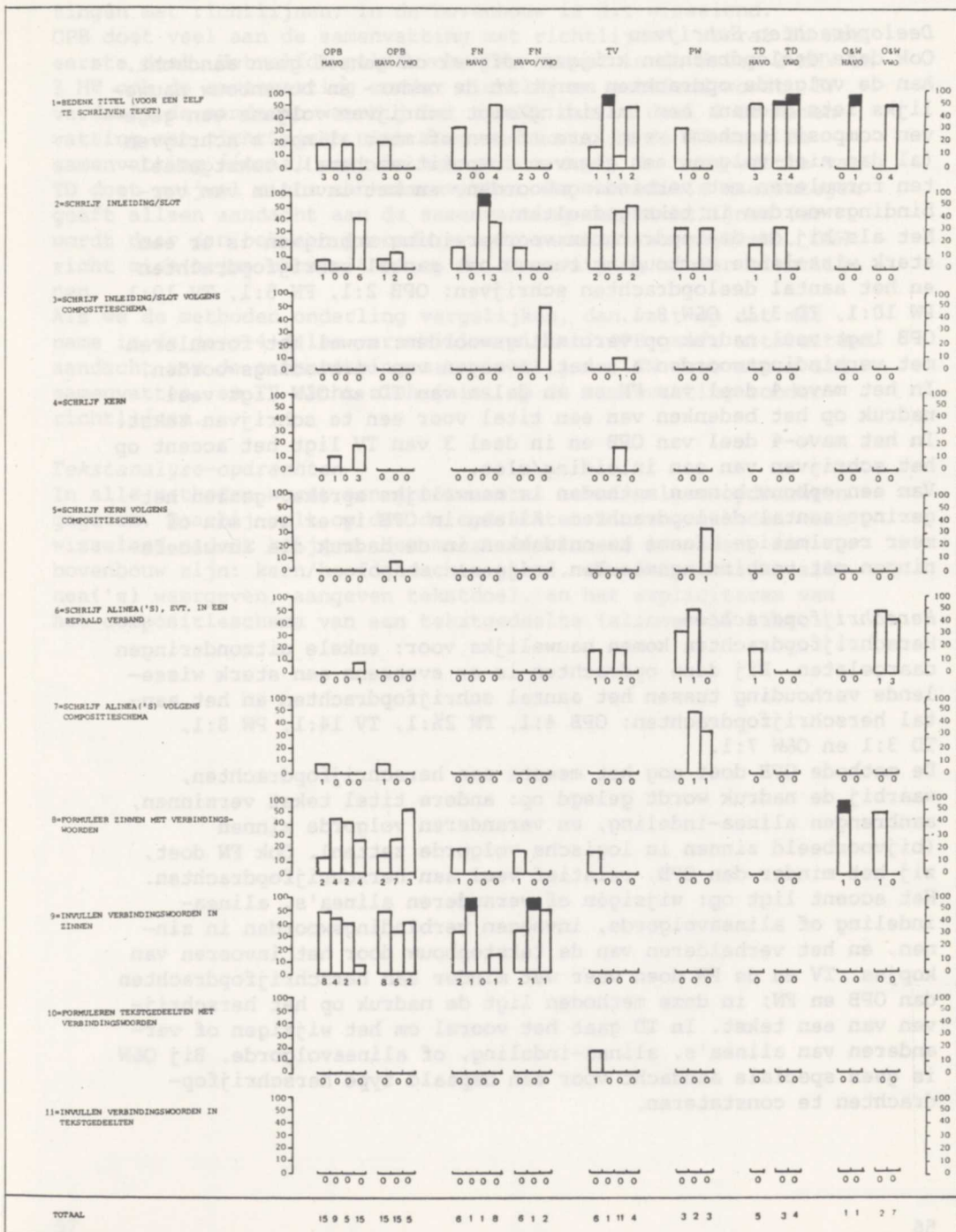
In de mavo-editie van OPB, en in beduidend mindere mate in de havo/vwo-editie wordt het een en ander gedaan aan aspecten van de thematische structuur: keuze/beperking onderwerp, keuze publiek, en de associatieve c.q. gestuurde brainstorm. FN geeft in vergelijking met de andere onderbouwmethoden nog het minst aantal deelopdrachten. Van een voorkeur voor een bepaald type is geen sprake. In TV wordt een duidelijk accent gelegd op de associatieve brainstorm, en ook aan de keuze van een compositieschema voor een te schrijven tekst wordt enige aandacht besteed.

De PW verdeelt de aandacht over: keuze/beperking onderwerp; het selecteren en ordenen van gegevens; de associatieve brainstorm; en het kiezen van een compositieschema voor een tekst. Qua absolute aantallen is er een uitschieter in het tweede deel. TD verdeelt de weinige aandacht over: keuze/beperking onderwerp; de associatieve en gestuurde brainstorm; en keuze compositieschema tekst. O&W doet dat voor: keuze/beperking onderwerp, tekstdoel, en de gestuurde brainstorm.

Vergelijken we de mavo-4 examendelen, dan vallen de grote verschillen in absolute aantallen op (FN slechts 4). Daarnaast valt op dat OPB de nadruk legt op keuze/beperking onderwerp en de gestuurde brainstorm, terwijl FN en TV de meeste nadruk leggen op de associatieve brainstorm.



Tabel 8: Deelopdrachten tekstschrijven



Een zekere opbouw binnen methoden is nauwelijks te ontdekken: het aantal deelopdrachten voorbereiding schrijven is gering, en de nadruk die een bepaald type deelopdracht krijgt, is versnipperd.

### *Deelopdrachten Schrijven*

Ook deze deelopdrachten krijgen vrijwel of geheel geen aandacht. Aan de volgende opdrachten wordt in de onder- én bovenbouw nauwelijks iets gedaan: een inleiding/slot schrijven volgens een gegeven compositieschema, een kern of een of meer alinea's schrijven (al dan niet volgens een gegeven compositieschema), tekstgedeelten formuleren met verbindingswoorden, en het invullen van verbindingswoorden in tekstgedeelten.

Net als bij de deelopdrachten voorbereiding schrijven is er een sterk wisselende verhouding tussen het aantal schrijfopdrachten en het aantal deelopdrachten schrijven: OPB 2:1, FN 5:1, TV 10:1, PW 10:1, TD 3:1, O&W 8:1.

OPB legt veel nadruk op verbindingswoorden: zowel het formuleren met verbindingswoorden als het invoegen van verbindingswoorden. In het mavo-4 deel van FN en in delen van TD en O&W ligt veel nadruk op het bedenken van een titel voor een te schrijven tekst. In het mavo-4 deel van OPB en in deel 3 van TV ligt het accent op het schrijven van een inleiding/slot.

Van een opbouw binnen methoden is nauwelijks sprake, gezien het geringe aantal deelopdrachten. Alleen in OPB is er een min of meer regelmatige afname te ontdekken in de nadruk die invuloefeningen met verbindingswoorden krijgen.

### *Herschrijfopdrachten*

Herschrijfopdrachten komen nauwelijks voor; enkele uitzonderingen daargelaten. Bij deze opdrachten is er eveneens een sterk wisselende verhouding tussen het aantal schrijfopdrachten en het aantal herschrijfopdrachten: OPB 4:1, FN 2½:1, TV 14:1, PW 8:1, TD 3:1 en O&W 7:1.

De methode OPB doet nog het meeste aan herschrijfopdrachten, waarbij de nadruk wordt gelegd op: andere titel tekst verzinnen, aanbrengen alinea-indeling, en veranderen volgorde zinnen (bijvoorbeeld zinnen in logische volgorde zetten). Ook FN doet, zij het minder dan OPB, relatief veel aan herschrijfopdrachten. Het accent ligt op: wijzigen of veranderen alinea's, alinea-indeling of alinea-volgorde, invoegen verbindingswoorden in zinnen, en het verhelderen van de tekstopbouw door het invoeren van kopjes. TV en de PW doen weer wat minder aan herschrijfopdrachten dan OPB en FN; in deze methoden ligt de nadruk op het herschrijven van een tekst. In TD gaat het vooral om het wijzigen of veranderen van alinea's, alinea-indeling, of alinea-volgorde. Bij O&W is geen speciale aandacht voor een bepaald type herschrijfopdrachten te constateren.

### *Samenvattingsopdrachten*

Er worden over het algemeen weinig samenvattingsopdrachten gegeven. Het accent ligt in de onderbouw op het maken van samenvattingen met richtlijnen; in de bovenbouw is dit wisselend.

OPB doet veel aan de samenvatting met richtlijnen, vooral in het eerste deel. Hetzelfde geldt voor FN, hoewel in de delen 2 MHV en 3 HV ook de samenvatting zonder richtlijnen geoefend wordt. TV verdeelt de aandacht waarbij het opvalt dat in deel 4 de samenvatting met richtlijnen niet meer voorkomt. In de PW komt de samenvatting éénmaal voor in het eerste deel. De havo-editie van TD doet vrijwel niets aan samenvatten. De vwo-editie daarentegen geeft alleen aandacht aan de samenvatting met richtlijnen (er wordt daar dan ook een procedure voor samenvatten gegeven). O&W richt zich bijna uitsluitend op de samenvatting zonder richtlijnen.

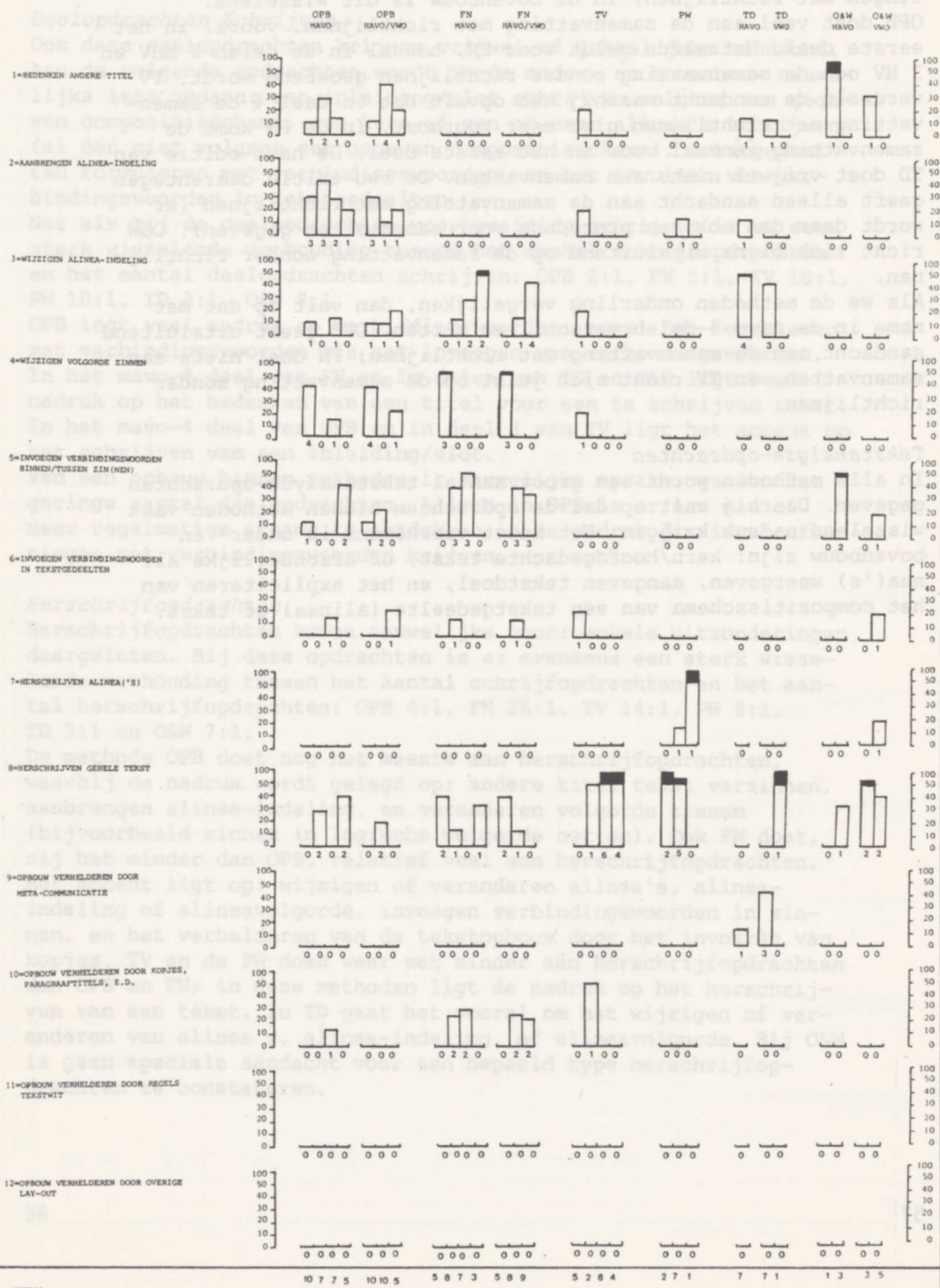
Als we de methoden onderling vergelijken, dan valt op dat met name in de mavo-4-delen verschillen zitten. OPB geeft uitsluitend aandacht aan de samenvatting met richtlijnen; FN doet niets aan samenvatten, en TV richt zich juist op de samenvatting zonder richtlijnen.

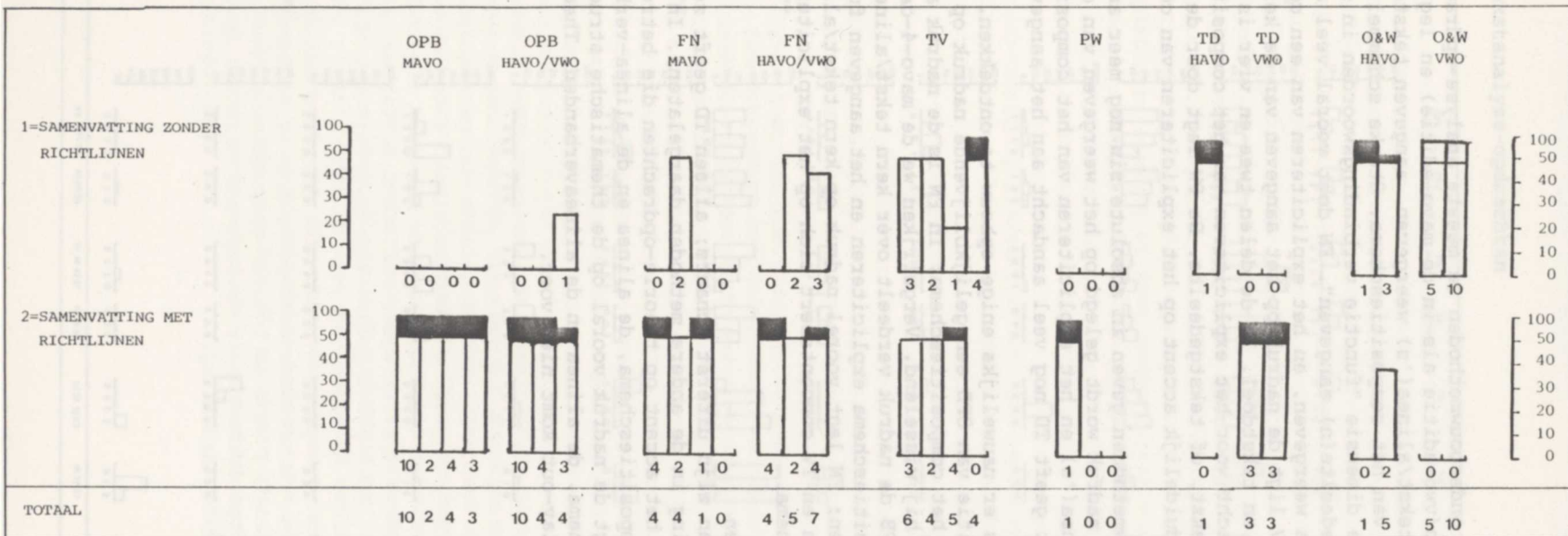
### *Tekstanalyse-opdrachten*

In alle methoden wordt een groot aantal tekstanalyse-opdrachten gegeven. Daarbij valt op dat de opdrachten binnen methoden vaak wisselend nadruk krijgen. Het meest voorkomend in onder- én bovenbouw zijn: kern/hoofdgedachte tekst, of afzonderlijke alinea('s) weergeven, aangeven tekstdoel, en het expliciteren van het compositieschema van een tekstgedeelte (alinea) of tekst.



Tabel 9: Deelopdrachten herschrijven





OPB geeft van de onderbouwmethoden de meeste analyse-opdrachten (zowel in de havo/vwo-editie als in de mavo-editie) en legt de nadruk op: kern tekst/alinea('s) weergeven, aangeven tekstdoel en het expliciteren van het compositieschema. Sterke schommelingen komen voor bij de dimensie "functie verbindingswoorden in zinnen/tekst(en)/tekstgedeelte(n) aangeven". FN doet vooral veel aan kern tekst/alinea weergeven, en het expliciteren van een compositieschema. Bij TV ligt de nadruk op het aangeven van de kern tekst/alinea('s) en tekstdoel. In de delen twee en vier is er opeens veel aandacht voor het expliciteren van het compositieschema van een tekst, of tekstgedeelte. De PW legt door de jaren heen alleen een duidelijk accent op het expliciteren van compositieschema's.

De twee bovenbouwmethoden geven in absolute zin nog meer analyse-opdrachten. Veel nadruk wordt gelegd op het weergeven van de kern van de tekst/alinea('s) en het expliciteren van het compositieschema. Daarnaast geeft TD nog veel aandacht aan het aangeven van alineaverbanden.

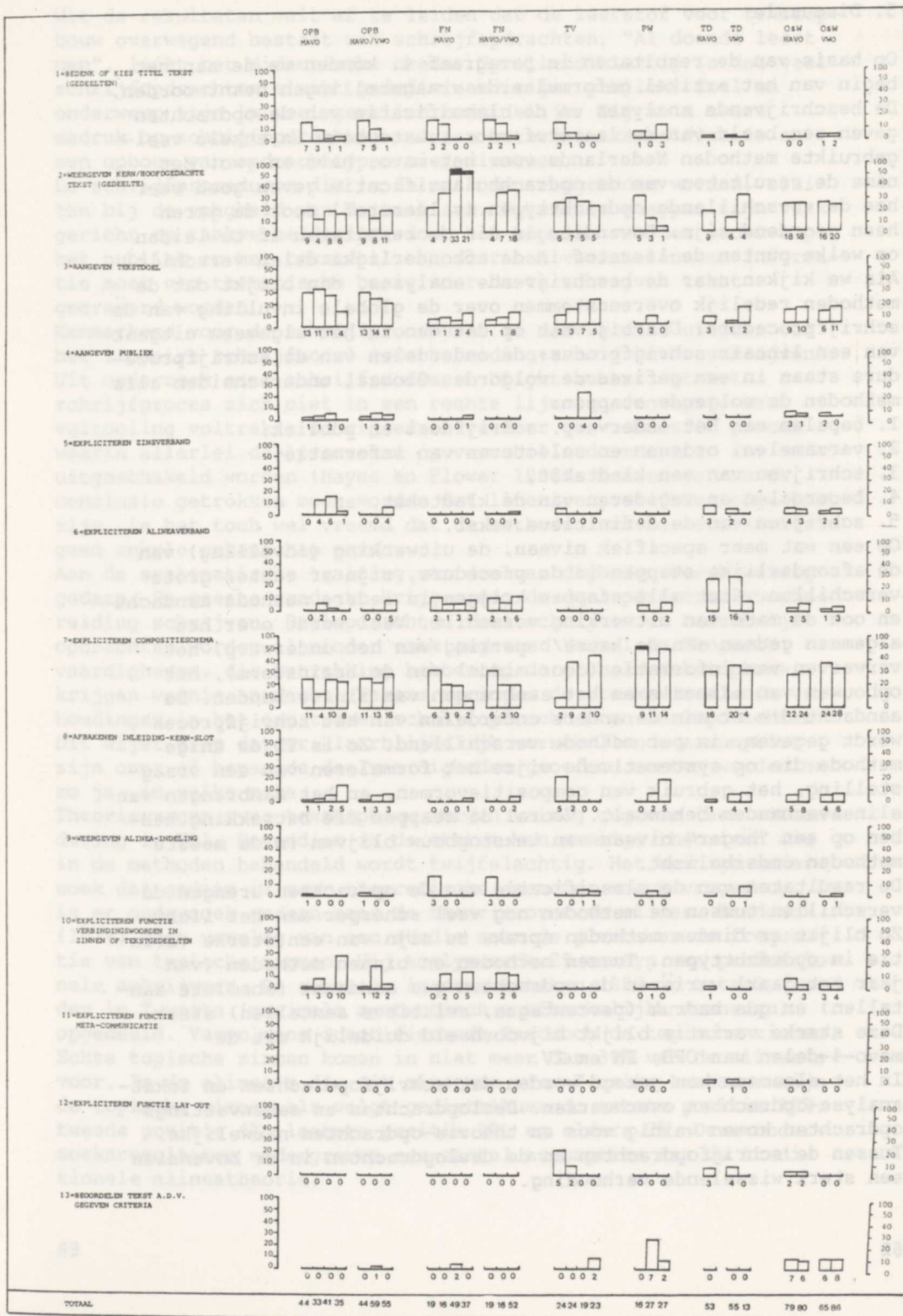
In de methoden is er nauwelijks enige opbouw te ontdekken. Zo is er in de mavo-editie van OPB een gelijkblijvende nadruk op het expliciteren van het compositieschema; in FN is de nadruk afnemend en in TV is hij wisselend. Vergelijken we de mavo-4-delen, dan blijkt dat OPB de nadruk verdeelt over kern tekst/alinea('s) weergeven, compositieschema expliciteren en het aangeven functie verbindingswoorden; FN legt vooral nadruk op kern tekst/alinea('s) weergeven en TV concentreert zich op het expliciteren van het compositieschema.

### *Theorie-opdrachten*

Theorie-opdrachten zijn uiterst schaars; alleen TD geeft ze (een enkele uitzondering in de andere methoden daargelaten). In de havo-editie ligt het accent op theorie-opdrachten die betrekking hebben op het compositieschema, de alinea en de alinea-verbanden. De vwo-editie legt de nadruk vooral op de thematische structuur, het compositieschema, de alinea en de alineaverbanden. Theorievorming over de lay-out komt niet voor.



Tabel 11: Tekstanalyse-opdrachten



## 5. Discussie

Op basis van de resultaten in paragraaf 4. konden we de aan het begin van het artikel geformuleerde vraagstellingen beantwoorden. De beschrijvende analyses en de classificatie van de opdrachten geven een beeld van de leerstof voor tekstopbouw in enkele veelgebruikte methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo. Met name de resultaten van de opdrachtclassificatie geven goed weer hoe de verschillende opdrachttypen (= leerstof) door de jaren heen geordend zijn. Bovendien is uit de resultaten af te leiden op welke punten de leerstof in de afzonderlijke delen verschilt. Als we kijken naar de beschrijvende analyses, dan blijkt dat de methoden redelijk overeenstemmen over de globale invulling van de schrijfprocedure. Daarbij valt op dat men in het algemeen uitgaat van een lineair schrijfproces: de onderdelen van de schrijfprocedure staan in een gefixeerde volgorde. Globaal onderscheiden alle methoden de volgende stappen:

1. bepalen van het onderwerp, schrijfdoel en publiek,
2. verzamelen, ordenen en selecteren van informatie,
3. schrijven van een kladtekst,
4. beoordelen en regideren van de kladtekst, en
5. schrijven van de definitieve tekst.

Op een wat meer specifiek niveau, de uitwerking (invulling) van de afzonderlijke stappen in de procedure, zijn er echter grote verschillen. Niet alle stappen krijgen in iedere methode aandacht en ook de mate van uitwerking verschilt. Veel wordt over het algemeen gedaan aan de keuze/beperking van het onderwerp, het verwerven van informatie (door middel van de brainstorm), het opbouwen van alinea's en het aanbrengen van zinsverbanden. De aandacht die er aan de andere onderdelen van het schrijfproces wordt gegeven, is per methode verschillend. Zo is TD de enige methode die op systematische wijze het formuleren van een vraagstelling, het gebruik van compositievormen, en het aanbrengen van alineaverbanden behandelt. Vooral de stappen die betrekking hebben op een "hogere" niveau van tekstopbouw blijven in de meeste methoden onderbelicht.

De resultaten van de classificatie van de opdrachten brengen de verschillen tussen de methoden nog veel scherper aan het licht. Zo blijkt er binnen methoden sprake te zijn van een sterke variatie in opdrachttypen. Tussen methoden en binnen methoden (van jaar tot jaar) variëren de opdrachten qua aandacht (absolute aantallen) en qua nadruk (percentages, relatieve aantallen) sterk. Deze sterke variatie blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit de mavo-4-delen van OPB, FN en TV.

In het algemeen kan gezegd worden dat schrijfopdrachten en tekstanalyse-opdrachten overheersen. Deelopdrachten en samenvattingsopdrachten komen weinig voor en theorie-opdrachten nauwelijks. Tussen de schrijfopdrachten en de deelopdrachten is er bovendien een sterk wisselende verhouding.



Uit de resultaten valt af te leiden dat de leerstof voor tekstopbouw overwegend bestaat uit schrijfoopdrachten. "Al doende leert men", lijkt het didactische credo. Opvallend hierbij is dat veel schrijfoopdrachten slecht gedefinieerd zijn: publiek, doel en onderwerp zijn in veel gevallen onduidelijk. Bij zo'n zware nadruk op schrijfoopdrachten zou een betere taakspecificatie en een opbouw van opdrachttypen niet misstaan.

De schrijfprocedures die in de methoden aangeboden worden, sluiten bij de vaagheid van de taak aan. De eerste stappen zijn vaak gericht op taakverheldering: door het bepalen van het onderwerp, het publiek en het tekstdoel, en door het verzamelen van informatie moet een thematische basis voor de te schrijven tekst gecreëerd worden.

Kenmerkend voor de schrijfprocedures is dat ze alle uitgaan van het lineaire schrijfmodel (voorbereiding-schrijven-herschrijven). Uit onderzoek naar schrijfprocessen blijkt echter dat het schrijfproces zich niet in een rechte lijn van conceptie naar voltooiing voltrekt; schrijven is veeleer een recursief proces waarin allerlei deelprocessen op verschillende momenten in- en uitgeschakeld worden (Hayes en Flower 1980). Zonder dat nu de conclusie getrokken moet worden dat lineaire procedures ongewenst zijn, is het toch wel vreemd dat de methoden van de recursiviteit geen enkele rekenschap geven.

Aan de systematische training van deelvaardigheden wordt weinig gedaan. De meeste aandacht krijgen nog de deelopdrachten voorbereiding schrijven. Deelopdrachten tekstschrijven en herschrijven-opdrachten worden al minder vaak gegeven. Vooral de "hogere" vaardigheden, die betrekking hebben op de globale tekstopbouw, krijgen weinig aandacht. Tevens springen de sterk wisselende verhoudingen in het oog tussen schrijfoopdrachten en deelopdrachten. Dit wijst erop dat er klaarblijkelijk verschillende assumpties zijn over of bepaalde deelvaardigheden geoefend moeten worden en zo ja, in welke mate.

Theorievragen over tekstopbouw worden weinig gegeven (een uitzondering is TD). Bovendien is de status van sommige theorieën die in de methoden behandeld wordt twijfelachtig. Het weinige onderzoek dat gedaan is naar theoretische aannames roept vragen op. Zo is er onderzoek gedaan naar de theorie over de alinea. Braddock (1974) doet verslag van een studie naar de plaats en de frequentie van topische zinnen. Hij analyseerde 25 essays van professionele schrijvers. De alinea's in deze teksten, 889 in totaal, werden in T-units (maximale syntactisch onafhankelijke eenheden) opgedeeld. Vervolgens identificeerde Braddock de topische zinnen. Echte topische zinnen komen in niet meer dan 39% van de alinea's voor. In de alinea's die uit minstens vier T-units bestaan, zijn de topische zinnen als volgt gedistribueerd: eerste positie 13%, tweede positie 4%, laatste positie 3%, en elders 7%. Deze onderzoeksresultaten ondergraven een aantal assumpties van de traditionele alineatheorie.



Meade en Ellis (1970, 1971) deden onderzoek naar compositieschema's die aan de opbouw van afzonderlijke alinea's ten grondslag liggen. Zij onderzochten 200 alinea's, afkomstig uit drie typen exposerende teksten: ingezonden brieven aan een krant, artikelen uit een tijdschrift over moedertaalonderwijs en artikelen uit een weekblad. Aan 56% van de onderzochte alinea's lag geen van de traditioneel onderscheiden compositieschema's ten grondslag. Een belangrijk deel van deze 56% bevatten een combinatie van compositieschema's of een door zijn algemeenheid niet nader te karakteriseren schema. Aan deze resultaten verbinden Meade en Ellis de volgende conclusie: "if formal instruction in paragraph development is in order, it should center on two traditional methods (examples and reasons), one new method (additional comment), and combinations of these" (1971: 76).

Een laatste punt betreft de grote aandacht voor tekstanalyse-opdrachten in methoden. Veel van deze opdrachten zijn gericht op kenmerken van tekstopbouw (expliciteren compositieschema, weergeven kern tekst/alinea). Het verband tussen dit soort tekstanalyse-opdrachten en het schrijven van teksten wordt meestal niet gelegd; lezen en schrijven worden zelden geïntegreerd behandeld (uitzonderingen zijn TD en De PW).

Bij de resultaten van dit onderzoek moet wel deze kanttekening geplaatst worden: de stand van zaken in de methoden Nederlands is niet alleen bepalend voor de vorm en inhoud van het onderwijs. Leraren zullen immers vaak selectief omgaan met de methoden en eventuele lacunes aanvullen met eigengemaakt materiaal. Het is echter onwaarschijnlijk dat door het selectief gebruiken van methoden het onderwijs veel systematischer zal zijn, dan uit de resultaten van dit onderzoek blijkt.

Een conclusie van dit onderzoek mag zijn dat er aan het onderwijs in tekstopbouw (één van de onderdelen van het stelsvaardigheidscurriculum) nog veel te verbeteren valt. Veel van de problemen weerspiegelen het gebrek aan kennis over proces- en produktproblemen (dat is representatief voor de stand van zaken in het onderzoek). Duidelijker omschreven doelstellingen, een beter begrip van deelvaardigheden/processen die bij schrijfvaardigheid in het geding zijn, en een betere opbouw van de leerstof zijn onzes inziens gewenst. Goed onderwijs in stelsvaardigheid is zeker geen overbodige luxe, gegeven de resultaten van recent peilingsonderzoek onder leerlingen uit het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs (De Glopper 1985).

Amsterdam, januari 1986

1. Van de geselecteerde methoden zijn de meest recente edities onderzocht. Een uitzondering doet zich voor bij Functioneel Nederlands: niet de nieuwe, maar de oude editie van het deel voor het eerste leerjaar is geanalyseerd. Dit is gedaan om de samenhang te bewaren met de overige delen van de methode, waarvan nog geen nieuwe edities zijn verschenen. Alle methoden zijn in hun geheel geanalyseerd. Bij Opbouw is echter alleen de afdeling "Stijl" onderzocht, de afzonderlijke afdelingen "Grammatica" en "Spelling" zijn buiten beschouwing gebleven.
2. Cohens Kappa geeft aan hoeveel twee beoordelaars méér met elkaar overeenstemming dan op grond van louter toeval verwacht mag worden. De ongecorrigeerde versie van Kappa neemt haar maximale waarde aan wanneer in een kruistabel (beoordelaar 1 x beoordelaar 2) de randfrequenties symmetrisch zijn, en alle waarnemingen zich op de diagonaal bevinden. Bij de gecorrigeerde versie van Kappa worden eventuele verschillen in randfrequenties verdisconteerd: de index drukt uit hoezeer beoordelaars, gegeven hun (eventueel verschillende) randfrequenties, overeenstemmen. Ook wanneer de randfrequenties niet geheel symmetrisch zijn, kan de gecorrigeerde versie van Cohens Kappa de waarde 1.0 aannemen. In tabel 3 zijn hiervan enkele voorbeelden te vinden, bijvoorbeeld bij de categorie DOEL, waar beoordelaars A en B in 95% van de gevallen overeenstemmen en waar de gecorrigeerde Kappa 1.0 is. Voor verdere interpretatie van Cohens Kappa verwijzen we de lezer naar Cohen (1960) en Brennan en Prediger (1981).
3. In gemiddeld 6% van de gevallen deelden de beoordelaars opdrachten in verschillende hoofdcategorieën in. Verwarring deed zich voor bij de afbakening van schrijfopdrachten en deelopdrachten (voorbereiding, schrijven en herschrijven). De betrouwbaarheidsresultaten voor de afzonderlijke opdrachttypen gelden voor de (gemiddeld) 94% van de opdrachten die door beoordelaars in dezelfde hoofdcategorie waren ingedeeld.
4. In de methoden worden meermalen schrijfopdrachten aangeboden waaruit de leerlingen er één moeten kiezen. In zulke gevallen hebben we steeds de eerste ter keuze aangeboden schrijfopdracht in de classificatie betrokken.

## Bibliografie

Biegstraaten, I. e.a., *Functioneel Nederlands*. Groningen. Wolters-Noordhoff 1982.

- x Braddock, R., "The frequency and placement of topic sentences in expository prose". In: *Research in the Teaching of English*, 8, 3, 1974, 287-302.
- v) Braet, A., *Taaldaden. Een leergang schriftelijke taalbeheersing voor de bovenbouw*. Groningen. Wolters-Noordhoff 1983.
- Brennan, R.L. en D.J. Prediger, "Coefficient Kappa: some uses, misuses, and alternatives". In: *Educational and Psychological Measurement* 41 (1981), 687-699.
- Cohen, J., "A coefficient of agreement for nominal scales". In: *Educational and Psychological Measurement* 20 (1960), 37-46.
- v) Damhuis, R., K. de Glopper en H. Wesdorp, *Het Opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam. SCO 1983.
- v) Drop, W. en J.H.L. de Vries, *Taalbeheersing, Handboek voor taalhantering*. Groningen. Wolters-Noordhoff 1977.
- v) Feteris, E.S.F. e.a., *Opbouw*. 2e gewijzigde druk. Amsterdam. Meulenhoff Educatief 1983.
- v) Feteris, E.S.F. en H. Lewis, *Over en Weer*. Amsterdam. Meulenhoff Educatief 1983.
- x) Glopper, K. de, *Inventarisatie en beschrijving van stelopdrachten in enkele methoden Nederlands LBO en MAVO*. Arnhem. CITO 1984.
- x) Glopper, K. de, *Schrijffprestaties in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar lto, lhno, mavo, havo en vwo*. SVO 1985.
- Hayes, J.R. en L. Flower, "Identifying the organization of writing processes". In: L.W. Gregg en E.R. Steinberg (red.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. New York 1980.
- x) Hillocks, G., "What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies". In: *American Journal of Education*. (november 1984), 133-170.
- x) Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen. Wolters-Noordhoff 1985.



Kuhlemeier, J.B. en R.F. van Werkhoven, *Inventarisatie van leerboeken talen in de onderbouw*. Arnhem. CITO 1983 (Algemene publikatie nr. 32).

Meade, R.A. en W.G. Ellis, "Paragraph development in the modern age of rhetoric". In: *English Journal*, 59, 1970, 219-226.

schryf  
+ by rebouch

Meade, R.A. en W.G. Ellis, "The use in writing of textbook methods of paragraph development. In: *The Journal of Educational Research*, 65, 2, 1971, 74-76.

Schoonen, R., *Schrijfadviezen van en voor leerlingen*. De perceptie van stelvaardigheidsdoelen in het voortgezet onderwijs. Amsterdam. SCO 1986.

Vlasman, C., *De Papieren Wereld*. 's-Hertogenbosch 1983. (Uitgave van het Katholiek Pedagogisch Centrum.).

Vos, J., *Het schrijven van scripties*. Syllabus voor tweedejaars Neerlandici. Leiden. Vakgroep Taalbeheersing 1983.

Vos, J. en H. van der Laan, *Taal Vandaag*. Meppel. Ten Brinke z.j.

Wesdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid. Harlingen. Flevodruk 1983.

Wolf, T., *Kenmerken van schrijfpodrachten*. Een analyse van de schrijfpodrachten in de meest gebruikte leerboeken Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Interim-rapport van het SVO-project "Examenproblematiek VO". Amsterdam. SCO 1986.

Staddeker, J. H. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Staddeker, J. H. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Staddeker, J. H. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Cohen, J. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Vlasman, J. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Vos, J. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Peteris, J. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Peteris, J. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Glopper, K. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Glopper, K. (1981). *De ontwikkeling van de taal bij kinderen met een leerprobleem*. Amsterdam: De Persgroep. 117 pp. 1981. 117 pp. 1981. 117 pp.

Hayes, J. R. & L. Flower. "Identifying the organization of writing processes." In: L. B. Resnick & E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New York: 1980.

Hillocks, G. "What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental studies." In: *American Journal of Education* (November 1984), 133-170.

Kroon, S. *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1985.