

9.4.2 Zelf luistertoetsen maken

Luistertoetsen maken is lastig en tijdrovend vanwege het vinden en monteren van geschikt (kijk)luistermateriaal. Dat neemt niet weg dat iedere docent het in principe zelf kan doen. Mogelijk is natuurlijk ook gebruik te maken van (kijk)luisterteksten van het Cito of uit leergangen, maar de opgaven erbij aan te passen aan eigen inzichten. Zo is het mogelijk om de vragen niet vóór, maar pas na het luisteren te geven. Een relatief eenvoudige ingreep is de meerkeuzevragen veranderen in open vragen of opdrachten. De beoordeling moet daar natuurlijk aan aangepast worden. Samenvattingen of samenvattende notities bij wat langere teksten behoren tot de mogelijkheden, ook al zijn ze lastiger te beoordelen. Maar de docent die ze met zijn leerlingen goed getraind heeft, zal daar minder moeite mee hebben. Wederom als tip: geef steeds een indicatie hoeveel (hoofd)punten de leerlingen moeten noemen.

Bij het zoeken en/of zelf maken van luistertoetsen kun je denken aan de volgende aspecten:

- 1 zoekend luisteren (eindterm 'aangeven welke informatie relevant is, geven een vaststaande behoefte');
- 2 hoofdgedachte van (een deel van) de tekst weergeven; deze taak kan uitgebreid worden tot het geven van een samenvatting of samenvattende notities, met als opdracht bijvoorbeeld 'Noem de vier belangrijkste punten van de tekst' (eindtermen 'de hoofdgedachte van een tekst aangeven' en 'aantekeningen maken als strategie om een tekst aan te pakken');
- 3 structureeropdracht(en) (vgl. leesvaardigheidseindterm 'relaties tussen delen van een tekst aangeven');
- 4 gat in tekst met passende inhoud vullen ('pieptoets', eindterm 'anticiperen op het meest waarschijnlijke vervolg van een gesprek');
- 5 betekenis van lastige zinnen of passages weergeven (eindterm 'de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven');
- 6 interpreteren (eindterm 'conclusies trekken met betrekking tot intenties, gevoelens en opvattingen van de spreker(s)').

Idealiter bevat een luistertoets een evenwichtige mix van vragen c.q. opdrachten uit deze categorieën. Zie voor verdere kwesties als weging en bepaling van de cesuur hoofdstuk 5 *Toetsen*.

10

Schrijfvaardigheid

Lees voor meer achtergrond hoofdstuk 4 *Spreken en schrijven: hoe dat werkt, en oefenparameters*.

10.1 Schrijven en leren schrijven

10.1.1 Schrijfvaardigheid en deelvaardigheden

Wat komt er allemaal kijken bij het schrijven van een tekst in het leven buiten de school? Er moeten normaal gesproken minimaal drie dingen gedaan worden (ook al zijn het in de praktijk niet altijd duidelijk gescheiden stappen):

- 1 inhoud bedenken
- 2 inhoud ordenen
- 3 inhoud formuleren

Ook spelen de deelvaardigheden een rol (zie paragraaf 1.1 *Vaardigheden en deelvaardigheden*):

- spelling
- woordenschat
- grammatica
- tekststructuur

Het taalproductiemodel van Levelt (zie paragraaf 4.1 *Een taalproductiemodel*) gaat weliswaar over spreken, maar is voor een groot deel ook toepasbaar op schrijven. Mede op basis van dit model kunnen activiteiten en deelvaardigheden op een rijtje gezet worden, zoals in dit schema.

	activiteiten		deelvaardigheden
1	inhoud (boodschap) bedenken (concipiëren)		
2	inhoud ordenen		tekststructuur
3.1	inhoud	woorden ophalen uit het mentale lexicon	woordenschat
3.2	formuleren	met woorden zinnen construeren	grammatica (syntaxis)
3.3		zorgen dat de woorden de juiste vorm krijgen	grammatica (morfologie)
3.4		zorgen dat de in zinnen gevatte woorden goed op papier of scherm komen	spelling

Schema 10.1 Activiteiten en deelvaardigheden bij de productie van geschreven teksten

Wat is nu een 'schrijfvaardigheidsoefening' in het vto? Bij een paar voorbeelden van oefeningen waarbij geschreven wordt, analyseren we hierna welke activiteiten van de leerling gevraagd worden, en of die lijken op wat hij buiten de school in de vreemde taal moet kunnen.

Dictee

Bij een dictée moet de leerling in elk geval schrijven. Maar is het een echte schrijfvaardigheidsoefening? In feite wordt van de leerling voornamelijk activiteit 3.4 gevraagd, namelijk spellen. Bijna de hele rest krijgt de leerling immers cadeau. Belangrijk is wel dat hij de woorden (her)kent; anders zal hij vaak extra moeite hebben om ze goed te schrijven (vooral in het Engels, dat een verre van fonetische spelling heeft). Ook is een zekere grammaticakennis nodig, voor die gevallen waarin de spelling grammaticaal bepaald is (bijvoorbeeld *-d/-t/-dt* in het Nederlands of *-er/-ez/-é(e)s* in het Frans).

Vandaar dat het dictée in het vto beschouwd wordt als een *deelvaardigheidsoefening*, een oefening 'op weg naar' schrijfvaardigheid. De focus ligt daarbij op een bepaalde categorie taalmoeilijkheden; andere krijgt de leerling cadeau.

Een tweede vaststelling is: het gebeurt in het leven buiten de school maar zelden dat je iets gedictéerd krijgt – hoogstens af en toe een naam, adres of nummer.

Grammatica-invuloefening

Uiteraard is een grammatica-invuloefening ook zo'n deelvaardigheidsoefening. Elke zin is grotendeels al geformuleerd. Wel moet de leerling ook lezen, voor zover nodig om te begrijpen welke vorm gevraagd wordt. Maar op dat lezen ligt geen nadruk.

Dat buiten de school zelden invuloefeningen worden gemaakt, hoeft geen betoog.

Vertaaloefening

De vertaaloefening lijkt wel aardig op een echte schrijfvaardigheidsoefening, vooral als je uitgaat van een leerling die sterk vertalend schrijft: eerst formuleert hij een zin in zijn moedertaal, vervolgens vertaalt hij die in de doeltaal. Hoezeer dat ook een natuurlijke neiging mag zijn van mensen die een vreemde taal nog maar gebrekkig beheersen, het is de vraag of dat een strategie is die je als vreemdetaldocent moet bevorderen. Wie de vreemde taal op gevorderd niveau beheerst, bewandelt die omweg niet meer.

Wat meer is: bij een vertaaloefening hoeft de leerling niet de inhoud te bedenken en te ordenen. Dat verklaart waarom mensen die vroeger op school bij de mvt jarenlang vertaaloefeningen gedaan hebben, toch niet zonder meer in staat zijn om zelf een samenhangende tekst in de vreemde taal te schrijven. Dan is er nog de vraag: is (schriftelijk) vertalen iets wat je als normaal mens vaak in het leven buiten de school moet kunnen? Niet echt. In het algemeen wordt vertalen als een specialistische vaardigheid gezien, die voornamelijk beroepsmatig wordt uitgeoefend. (Maar ook wel door amateurs of beunhazen, gezien de vaak beroerde vertalingen van gebruiksaanwijzingen of toeristische folders die je tegenkomt.)

Ook vertaaloefeningen worden in de vreemdetalendidactiek meestal als deelvaardigheidsoefeningen ('op weg naar'-oefeningen) gezien: ze zijn niet zinloos, maar hebben geen doel en dienen daarom voorzichtig gedoseerd te worden.

Briefopdracht

In het Nederlandse vto hebben we een bijna vanzelfsprekende traditie dat brief- of e-mailopdrachten in geleide vorm gegeven worden. De inhoud wordt – in de moedertaal – puntsgewijs en in voorgescreven volgorde gegeven. De leerlingen hoeven dus de inhoud niet te bedenken en niet te ordenen. Alleen het formuleren in de doeltaal is hun taak.

Dat kan ook ongeveer de situatie buiten de school zijn: er is al een inhoud in de moedertaal, (deels) uitgeschreven of in inhoudspunten. De geleide brief- of e-mailopdracht lijkt dus wel een acceptabele nabootsing van iets wat de leerling in het leven buiten de school moet kunnen. Toch kunnen didactische vraagtekens gezet worden bij alleen maar geleide opdrachten als docenten en materiaalmakers daar niet bewust, maar automatisch voor kiezen, ook op hogere niveaus van taalvaardigheid. Met name de ordening (tekststructuur) is buiten de school niet vanzelfsprekend gegeven.

In (grote) bedrijven en instituten werken voor het schrijven (of in elk geval het corrigeren) van vreemdtalige brieven vaak professionele specialisten in secretariële functies. Toch moeten mensen in kleinere bedrijven, maar ook in de privésfeer weleens zelf een brief in een vreemde taal schrijven en versturen. De e-mail en de sms, die meestal minder formeel zijn en minder eisen stellen,

verlagen de drempel nog verder. Ook bijdragen aan een chatsessie of een internetforum in een vreemde taal zijn mogelijk.

Wat voor tekstsoorten naast de brief verder nog relevant kunnen zijn, komt aan de orde in paragraaf 10.2.1 *Tekstsoorten*.

10.1.2 Tradities bij het oefenen van schrijfvaardigheid

Vreemdetaaldocenten richten traditioneel de blik zelden hoger dan het zinsniveau. Van belang zijn spelling, woorden en grammatica. Wat boven dat maaiveld uitsteekt, namelijk hoe de zinnen onderling een tekst vormen en hoe je een tekst opbouwt, dat krijgt heel weinig aandacht, althans bij de productieve vaardigheden.

Bij de receptieve vaardigheden is die aandacht voor het tekstniveau de laatste jaren wel toegenomen. Vooral in de leesvaardigheidsdidactiek wordt er meer en meer op gelet dat leerlingen teksten niet alleen maar woord voor woord en zin voor zin doornemen, maar dat ze ook zicht krijgen en houden op de tekst als geheel. De leerlingen worden, als het goed is, getraind in leesstrategieën die ervoor zorgen dat ze de grote lijn, de rode draad en de opbouw van de tekst zien. Bij schrijfvaardigheid wordt hier weinig aan gedaan. Enkele oorzaken zijn te noemen:

- De mvt-schrijfvaardigheidsdoelen worden in het Nederlandse voortgezet onderwijs *niet erg hoog* gesteld: veel verder dan brief(je), e-mail of internetforumbijdrage gaat het zelden.
- Men gaat ervan uit dat het oefenen van meer eisende tekstsoorten (verslag, recensie) en het bedenken en ordenen van inhouden van schrijfproducten wel in het *moedertaalonderwijs* aan de orde komen, en dat leerlingen de daar opgedane vaardigheden ook zullen inzetten als ze in de vreemde taal moeten schrijven.

Die overdracht (transfer) van vaardigheden van de ene context (schrijven bij het vak Nederlands en in het Nederlands) naar de andere (schrijven bij het vak Engels/Duits/... en in het Engels/Duits/...) vindt lang niet altijd zomaar vanzelf plaats. Leerlingen zijn mensen, en die lijden vaak aan wat in de leerpsychologie 'systeemscheiding' genoemd wordt. Een voorbeeld daarvan is het vto is, dat leerlingen bij een grammaticaal verschijnsel in taal X uit zichzelf geen verband leggen met hetzelfde verschijnsel in het Nederlands of de vreemde taal Y die ze ook hebben of hebben gehad. Hetzelfde geldt voor het aanpakken van leesteksten: in iedere nieuwe vreemde taal vallen leerlingen weer terug in lineair woord voor woord lezen zoals ze in de moedertaal deden in groep 3 van de basisschool.

Bij het schrijven in een vreemde taal zouden leerlingen beter voorbereid kunnen worden op andere en meer eisende tekstsoorten, vooral als ze een hogere opleiding willen gaan volgen. Maar ook bij het schrijven van brieven en

e-mails kan meer van de leerlingen gevraagd worden dan alleen formuleren op basis van de gebruikelijke geleide opdracht. Een simpele variant daarop is: de inhoudspunten worden in een toevallige, gehusselde volgorde gegeven met de uitdrukkelijke vermelding, dat de leerling eerst de inhoudspunten in een logische volgorde moet zetten. Ook kunnen opener opdrachten voor langere brieven en e-mails gegeven worden, die meer eisen stellen aan de vaardigheid van de leerlingen om inhouden te bedenken en te ordenen.

Daarbij moet de docent wel expliciet wijzen op, en aansluiten bij, datgene wat de leerlingen in het moedertaalonderwijs hebben geleerd en geoefend. Sommige scholen hebben ook een aanpak voor het schrijven van werkstukken waaraan alle vakken meedoen.

10.2 Manieren van schrijven

10.2.1 Tekstsoorten

Er bestaan vele uiteenlopende indelingen en benamingen van tekstsoorten. Zo worden (vooral bij Nederlands) 'betoog', 'beschouwing' en 'uiteenzetting' wel tekstsoorten genoemd. Dat is verwarrend. Het zijn in feite manieren waarop je argumentaties kunt opbouwen en presenteren, en dat kun je in uiteenlopende tekstsoorten doen.

Tekstsoorten kun je het handigst zo benoemen dat je aan de naam kunt herkennen waar en in welke vorm je ze in de maatschappelijke werkelijkheid tegenkomt. Een heldere naam is bijvoorbeeld 'brief', onderverdeeld in 'persoonlijke' of 'informele' en 'zakelijke' of 'formele brief'. Er zijn ook namen als 'reportage', 'interview' en 'nieuwsbericht' die wat het medium betreft meerduidelijk zijn, want deze tekstsoorten komen zowel in de gedrukte als in de audiovisuele media voor.

In het schrijfvaardigheidsonderwijs voor de mvt spelen de volgende tekstsoorten een rol, omdat ze genoemd staan of stonden in de mvt-kerndoelen en -examenprogramma's voor de verschillende schooltypes:

- formuleren
- eenvoudige briefjes en kaarten
- e-mail
- informele en formele brieven (in de persoonlijke sfeer of in het kader van de studie)
- curriculum vitae
- verslag
- betoog
- bespreking

Wat onder deze benamingen verstaan moet worden is niet altijd even duidelijk.

Bij *eenvoudige briefjes* moet onder meer gedacht worden aan kattenbelletjes zoals je die op een keukentafel achterlaat of ophangt aan het publicatiebord van een supermarkt of camping. *Kaarten* zijn meestal ansicht- of felicitatiekaarten. *E-mails* worden uiteraard veel geschreven, maar ook moet aan andere internettekstsoorten gedacht worden, zoals sms'jes, whatsapps, tweets en bijdragen aan chatboxen en discussiegroepen.

Bij *formele brieven* wordt op school vaak in eerste instantie aan sollicitatiebrieven met curriculum vitae gedacht. Toch lijken deze tekstsoorten niet voor iedereen de meest relevante: hoe vaak zal een (ex-)leerling in de doeltaal solliciteren? In de categorie 'formele' of 'zakelijke brieven' zal het eerder gaan om een e-mail aan een hotel of camping ter bevestiging van een telefonische reservering of iets dergelijks. Bij de formele (zakelijke) brieven kun je onderscheid maken tussen 'privé aan privé' (bijvoorbeeld als je op een advertentie reageert of iemand aansprakelijk stelt voor een ongeluk of andere gebeurtenis), 'privé aan bedrijf/instituut', 'bedrijf/instituut aan privé', 'bedrijf/instituut aan bedrijf/instituut'. De laatste twee categorieën zijn duidelijk meer het terrein van gespecialiseerde functionarissen en zullen alleen in bepaalde beroepsopleidingen geoefend worden.

Onder de noemer *verslag* vallen heel wat tekstsoorten, van een verhaal over de schoolreis in de schoolkrant tot en met het verslag van een wetenschappelijk onderzoek. In het voortgezet onderwijs zal het vaak gaan om deelopdrachten zoals *Vertel over je vakantie* in een brief of langere e-mail.

Betoog is een aanduiding voor een argumentatieve structuur die binnen vele tekstsoorten voor kan komen, en als zodanig zeker relevant, ook op lagere niveaus van taalvaardigheid. Kleine betoogjes kunnen deel uitmaken van bijvoorbeeld een brief of een internetforumbijdrage, als resultaat van een deelopdracht als *Geef aan waarom je dit een verkeerde gang van zaken vindt en hoe het volgens jou wel moet*. Omvangrijkere samenhangende betogen komen voor in (kranten)commentaren, analyses, essays, wetenschappelijke artikelen en dergelijke, en zijn het oefenen waard voor gevorderde en gespecialiseerde doelgroepen.

Bespreking is meerduidelijk: wat voor 'bespreking' waarvan? Bij een bespreking als geschreven tekstsoort denk je in eerste instantie aan een recensie van een boek, film, concert of iets dergelijks. Zoiets komt in eenvoudige vorm ook voor in persoonlijke brieven, als resultaat van een deelopdracht als *Beschrijf een film die je laatst gezien hebt en geef aan hoe je hem vond*. Als bedoeld is dat de leerlingen boek-, film- of muziekrecensies (-besprekingen) voor kranten of tijdschriften moeten kunnen schrijven, komt de vraag op hoe relevant die tekstsoort is voor leerlingen in het voortgezet onderwijs: wie schrijft ooit zoiets buiten de school, en dan nog in een vreemde taal? Is dat geen specialistenwerk?

Een recensie kan als oefening zinnig zijn als daarmee taalmiddelen geoefend worden die ook in meer relevante tekstsoorten voorkomen, en/of als

daarmee geoefend wordt voor een doel als: goed naar kunstuitingen kijken of luisteren en daar een mening over formuleren.

Teksten voor de digitale media

Langere teksten die bedoeld zijn om vanaf een computer-, tablet- of smartphonescherm te worden gelezen, moeten erop berekend zijn dat de lezer maar weinig tekst tegelijk kan overzien. Dat stelt bijzondere eisen aan een zorgvuldige structurering. Je moet heel precies analyseren wat de hoofdzaak is en wat bijzaken zijn, want de hoofdpunten moeten op het eerste scherm duidelijk, kort en krachtig geformuleerd zijn, terwijl de bijzaken verder naar onderen of op andere pagina's ondergebracht moeten worden.

10.2.2 Analyseren

Goed schrijven begint bij goed lezen: die wijsheid wordt nogal eens vergeten. Veel schrijfvaardigheidsonderwijs werkt volgens het deductieve model: de regel wordt meegedeeld, dan volgt de oefening. Bijvoorbeeld bij brieven: de docent of de leergang deelt in abstracte vorm mee wat de briefconventies zijn: dáár staat de afzender, dáár plaats en datum, dát zijn de mogelijkheden voor de aanhef enzovoort. Moet dat per se zo? Leerlingen hebben meestal veel meer aan concrete voorbeelden van brieven, die een compleet beeld geven van hoe een Duitse/Engelse/... brief er uit kan zien. Dan kunnen ze zelf zien waar de afzender staat, plaats en datum enzovoort.

Ook bij lastiger tekstsoorten zoals ingezonden brieven aan kranten, recensies enzovoort, is het belangrijk dat leerlingen eerst goed analytisch gekeken hebben naar flink wat concrete voorbeelden daarvan in de vreemde taal. Deze inductieve werkwijze geeft op veel punten een veel beter beeld dan abstracte instructie. Er zijn wel algemene kenmerken van bijvoorbeeld recensies te noemen, maar er zijn eindeloos veel concrete realiseringmogelijkheden. Daar krijgen leerlingen alleen een goed beeld van door veel recensies analytisch te lezen.

10.2.3 Plannen en reviseren

Een belangrijke reden waarom aan geschreven taal veel hogere eisen gesteld worden dan aan gesproken taal, is dat papier zo geduldig is, heel wat geduldiger dan luisteraars. Wat je schrijft, kun je ten eerste voorbereiden (plannen), en ten tweede corrigeren en reviseren, voordat je je product 'lanceert' voor communicatie. Spreken doe je in realtime. Je kunt dat tot op zekere hoogte wel voorbereiden, als je tenminste niet te maken hebt met (vaak onvoorspelbare) gesprekspartners – het lukt dus eigenlijk alleen bij monologisch spreken, bijvoorbeeld een presentatie waarbij de toehoorders hun mond houden.

Er is één manier van schrijven die veel op spreken lijkt, namelijk chatten. Maar bij de meeste andere schrijfproducten is wel tijd beschikbaar voor plannen en reviseren. Onervaren schrijvers neigen ertoe te schrijven zoals ze spreken: ze beginnen meteen te formuleren wat hun te binnen schiet. Dat hoeft niet altijd tot hopeloze teksten te leiden, maar die kans wordt wel groter naarmate de teksten langer worden en/of naarmate door de (potentiële) lezers meer eisen aan opbouw, stijl en correct taalgebruik gesteld worden.

Er bestaan verschillende stappenschema's of schrijffasemodellen, waarmee onder andere in het moedertaalonderwijs gewerkt wordt bij het schrijven van langere teksten, bijvoorbeeld werkstukken, verslagen en dergelijke. Deze schema's of modellen zijn ook heel bruikbaar voor (langere) brieven en e-mails, als de opgave open is en de leerling zelf moet concipiëren. Ze worden in het vto weinig gehanteerd, waardoor de systeemscheiding tussen moedertaalonderwijs en vto blijft bestaan, ten nadele van de leerlingen. De namen en beschrijvingen van de stappen of de fasen verschillen, maar ze zijn grotendeels te herleiden tot het volgende rijtje kernbegrippen, waarvan de eerste drie overeenkomen met de activiteiten van schema 10.1:

- 1 inhoud bedenken
- 2 inhoud selecteren en ordenen
- 3 formuleren
- 4 reviseren

Voor fase 1, het bedenken van de inhoud, wordt vaak een vorm van brainstorm aanbevolen, waarbij de schrijver associatief in trefwoorden alles noteert wat ook maar enigszins in aanmerking kan komen om in de tekst verwerkt te worden.

In fase 2 moet hij dan schrappen, sorteren en alles wat serieuzer in aanmerking komt op een rijtje zetten. Voor beginners in een vreemde taal is het normaal dat in deze twee fasen de moedertaal gebruikt wordt, of een mengsel van moeder- en doeltaal. Vóórdat de leerling echt begint aan het formuleren in fase 3, dat wil zeggen het schrijven in lopende zinnen, is het verstandig om de opzet (het schrijfplan) in trefwoorden of telegramstijl zo ver uit te werken dat er een beeld ontstaat van het verloop van de tekst. De kunst is wel om in fase 2 niet zo ver te gaan dat de leerling al begint te formuleren in de moedertaal. Dan wordt namelijk het formuleren in fase 3 bijna of helemaal vertalen, hetgeen meestal niet aan te bevelen is voor een goed schrijfproduct.

Die eerste twee fasen kunnen voor beginnende schrijvers lastig zijn, met name het selecteren en ordenen. Ook is er flink wat oefening nodig om goede trefwoordnotities te maken: niet te kort en te open, maar ook niet te specifiek en gedetailleerd zodat je meteen al in de formuleerfase terechtkomt. De leerlingen hebben goede voorbeelden van zulke notities nodig, maar krijgen die zelden, zeker in het vto. Het zou helpen als de geleide (brief)opdrachten die leerlingen krijgen, vaker in trefwoordnotitiestijl gesteld zouden zijn (en niet

in lopende 'dat'-bijzinnen zoals 'Schrijf dat je het artikel met veel interesse gelezen hebt').

In fase 3, bij het formuleren, merk je als schrijver vaak dat je opzet niet helemaal goed was. De meeste ervaren schrijvers passen in die formuleerfase vaak hun opzet aan. Ook reviseren ze hun formuleringen al terwijl ze die opschrijven: ze merken dat een zin niet loopt, beginnen opnieuw of schrappen een stuk enzovoort. Opzetten, formuleren en reviseren lopen in elkaar over.

Maar met fase 4, de revisie, wordt wel degelijk een aparte fase bedoeld. De compleet geformuleerde tekst wordt nog eens herzien, maar dan echt herzien, zoveel mogelijk alsof het een vreemde, door een ander geschreven tekst zou zijn. Ervaren schrijvers weten dat je een tekst daarvoor een dag of langer weg moet leggen, om de noodzakelijke afstand te krijgen. Ook bij geleide schrijfopgaven zoals de brieven die in het vto geschreven worden, is de revisiefase belangrijk. Het is nuttig als leerlingen vroeg wennen aan het reviseren, ook aan het laten liggen van hun eigen teksten, om er dan zoveel mogelijk 'met vreemde ogen' naar te kunnen kijken. Daarbij zijn controlelijstjes met punten waarop ze moeten letten, heel goed bruikbaar. De leerlingen mogen gerust weten dat het zelden de beste schrijvers zijn die in één gooi de definitieve tekst op het papier of op het computerscherm toveren.

Belangrijk is om de fasen niet aan de leerlingen te presenteren als keurslijf. De fasen kunnen wel helpen om leerlingen van beginnersfouten af te helpen, bijvoorbeeld: meteen beginnen met formuleren zonder enige planning, of denken dat een geformuleerde tekst in één keer 'af' is, zonder revisie.

10.2.4 Opzoeken

Het is nog niet zo lang geleden dat vreemdetaalleren erg weinig deden aan woordenboekgebruik. Woordjes moesten, net als de grammatica, uit het hoofd gekend worden. Het is eeuwenlang een didactische traditie geweest dat de leerlingen zoveel mogelijk parate kennis moesten hebben. Achter dit didactische principe zat in feite de grote vrees: 'Als de leerlingen het woordenboek of het grammaticaoverzicht mogen gebruiken, nemen ze niet langer de moeite woordjes en grammaticaregels te leren.' Daarbij hebben vele generaties leraren een paar zaken over het hoofd gezien:

- Na de schoolperiode worden woorden en grammaticaregels niet meer regelmatig gebruikt, dus wordt er heel veel van vergeten. Reactivering is dan nodig en dat doe je het handigst door opzoeken.
- Geen leerling kan alle woorden en alle grammaticaregels van de vreemde taal leren. Als de leerling na zijn schoolperiode nog iets wil met de vreemde taal, is opzoeken één van de aangewezen manieren om bij te leren.
- Een van de redenen waarom in de maatschappij aan geschreven taal meer eisen gesteld worden dan aan gesproken taal, is dat geschreven taal vóór de 'lancering' gecontroleerd kan worden met behulp van woordenboeken

en (opzoek)grammatica's. Dat te doen is dan ook gebruikelijk in de maatschappij.

Het is dus van groot belang dat leerlingen opzoekvaardig worden met het (al of niet digitale) woordenboek en de (opzoek)grammatica. Niet alleen dat: ze moeten ook 'opzoekbereid' gemaakt worden. Ze vinden het vaak te veel moeite om het woordenboek of de grammatica erbij te pakken. De docent zal daar achterheen moeten zitten. Dat betekent bijvoorbeeld:

- niet meteen het antwoord geven op vragen van leerlingen naar woorden of grammaticale vormen die ze zelf kunnen opzoeken;
- bij schrijfvaardigheidstoetsen een fout zwaarder aanrekenen als de leerling hem had kunnen voorkomen door woordenboek en/of grammatica (opzoekgrammatica of grammaticaoverzicht) te gebruiken.

10.2.5 Herformuleren

Herformuleren is iets wat goede schrijvers voortdurend doen, zowel in de formuleerfase als in de revisie. Maar juist in het vto is herformuleren bijzonder nuttig om te trainen, als een strategie die handig is om bewust in te zetten als je een vreemde taal gebruikt. Daarin kun je zelden de dingen op dezelfde manier en nog minder vaak even goed uitdrukken als in je moedertaal. Een natuurlijke, maar ook weinig efficiënte schrijfstrategie is in je moedertaal te bedenken wat je wilt gaan schrijven en dat te gaan vertalen in de vreemde taal. Er zijn leerlingen die intuïtief weten dat je bijna alles op meer dan één manier kunt zeggen. Maar heel veel andere leerlingen moeten zich bewust realiseren dat ze niet vast hoeven blijven zitten aan een bepaalde formulering die toevalig in hun hoofd opgekomen is. Hiervoor kunnen gerichte herformulerings-oefeningen gedaan worden. Daarbij krijgen de leerlingen een aantal krom of onhandig geformuleerde zinnen of passages gepresenteerd (als nakijkende docent heb je snel een mooie verzameling bij elkaar).

10.3 Schrijfvaardigheidsmethodiek

10.3.1 Fasemodel

Als voetbaltraining kun je gewoon oefenpartijtjes spelen. Volgens het motto 'Al doende leert men' leren de spelers daar vast wel wat van. Je kunt het leerproces ook systematischer aanpakken, door een of meer specifieke, gerichte, sterk gestuurde oefeningen te doen voor geïsoleerde handelingen: bal aannemen, dribbelen, schieten vanuit verschillende posities, koppen, enzovoort. Het is verstandig zulke geïsoleerde en sterk gestuurde oefeningen te combineren met 'gewoon' voetballen, bijvoorbeeld eerst een dribbeloefening, dan een

paar schietoefeningen, ten slotte een oefenpartijtje – al of niet met speciale aandacht voor het dribbelen en het schieten. De meeste voetbaltrainingen bestaan uit zulke mengelingen van verschillende oefeningstypes.

Een systematische aanpak betekent dat telkens gefocust wordt op een bepaald aspect en/of een bepaald stukje leerstof. Dat kunnen een paar nieuwe woorden of uitdrukkingen zijn, een grammaticaal probleem, een schrijfstrategie. Daarvoor moet je natuurlijk eerst een schrijfvaardigheidslijn uitgezet hebben (zie paragraaf 6.5 *Leerlijnen*). Welke tekstsoort(en) moeten de leerlingen in een bepaalde periode oefenen, welke woorden en welke grammatica moeten ze daarbij kunnen gebruiken, volgens welke schrijfstrategieën moeten ze leren werken? Vervolgens kun je per hoofdstuk of lesperiode een bepaald aantal oefeningen van bepaalde types ontwerpen. Die oefeningen van verschillende types kun je ordenen in kleine series of cycli volgens een fasemodel.

De term 'fasemodel' suggereert dat een vaardigheid als schrijven alleen in zulke cycli geleerd kan worden. Zo is het natuurlijk niet. Wel kunnen fasemodellen aan leerlingen en docenten meer helderheid geven over waar ze mee bezig zijn, zoals het schema hierna laat zien.

fasen	categorieën van oefeningstypes	oefeningstypes
een of meer sterk gestuurde oefening(en), gericht op specifieke, geïsoleerde aspecten van schrijfvaardigheid (precommunicatieve oefening(en))	analyseoefening(en) en/of instructie (doceren)	woordgebruik- of stijlanalyse-oefening grammaticale analyseoefening tekstopbouwanalyseoefening
	deelvaardigheidsoefening(en)	spellingoefening woordenschatoefening grammaticaoefening stijloefening
	strategieoefening(en)	planningsoefening revisieoefening herformuleringsoefening opzoekoefening
schrijfvaardigheidsoefening (schrijfopdracht) (communicatieve oefening)	schrijfvaardigheidsoefening (schrijfopdracht)	geleide of open schrijfopdracht ■ zonder of met aandachtspunten ■ zonder of met plannings- en revisiefase

Schema 10.2 Fasemodel voor schrijfvaardigheid

Voor de duidelijkheid: er hoeft niet per se steeds een oefening uit elke categorie gemaakt te worden. Onderwijzen is doseren. Een paar voorbeelden van oefeningsseries volgens het fasemodel van schema 10.2:

Voorbeeld 1

- a Tekstopbouwanalyseoefening: de leerlingen analyseren de opbouw van drie filmrecensies in de vreemde taal, waarin ze bijvoorbeeld vaststellen dat er drie hoofdonderdelen zijn: info over de maker(s), samenvatting van de inhoud, beoordeling, en dat die in verschillende volgorde en omvang voorkomen.
- b Planningsoefening: de leerlingen krijgen voor een recensie over een bekende film een aantal ongeordende inhoudspunten in telegramstijl. Ze moeten die in een logische volgorde zetten.
- c Schrijfpdracht: de leerlingen schrijven een filmrecensie (van een film naar eigen keuze, of ze werken de recensie van de planningsoefening verder uit).

Voorbeeld 2

- a Instructie woordenschat: de leerlingen krijgen een woordenlijstje Nederlands-Frans, passend bij het onderwerp 'een dagje naar het strand'. Het lijstje wordt geleerd.
- b Woordenschatoefening: de leerlingen krijgen een invuloefening waarbij ze (zonder raadpleging van het lijstje) de woorden van het lijstje nodig hebben.
- c Spelling-/grammaticaoefening: de leerlingen krijgen een halfdictée waarin het gaat om de schrijfwijze -é/-ée/-és/-ées van verleden deelwoorden in het Frans. De zinnen passen in de context 'verhaal over een dagje aan het strand'.
- d Schrijfpdracht: de leerlingen schrijven een brief aan een Franse vriend(in) over een dagje naar het strand. De opdracht is geleid door middel van inhoudspunten in telegramstijl in het Nederlands.

Voorbeeld 3

- a Grammaticale analyseoefening: de leerlingen krijgen een Engelse brief waarin een meisje een bezoek van Nederlandse leerlingen aan haar school beschrijft. Daarin komen *simple past*- en *past continuous*-vormen voor. De leerlingen moeten aan de hand van de context analyseren waarom de ene dan wel de andere vorm gebruikt is.
- b Grammaticaoefening: invulzinnen (inhoudelijk passend bij het onderwerp 'schooluitwisseling') waarin *simple past*- of *past continuous*-vormen moeten worden ingevuld.
- c Schrijfpdracht: de leerlingen schrijven een brief aan een Engelse vriend(in) over een bezoek van Duitse leerlingen aan hun school, geleid door inhoudspunten in telegramstijl in het Nederlands.

10.3.2 Analyseoefeningen**1 Woordgebruik- en stijlanalyseoefening**

Bekend is de betekenisafleid-oefening: de leerling leidt de betekenis van een onbekend woord af uit de context(en) waarin het staat (zie paragraaf 13.3.4 *Woordbetekenissen afleiden uit context en uit woorddelen*). De woordgebruik- en stijlanalyseoefening doet in principe hetzelfde, maar nu gaat het niet alleen om het (receptief) begrijpen van wat ergens staat, maar ook om het (productief) gebruik bij het schrijven: wat schrijven native speakers in een tekstsoort en context zoals die waarin ik nu aan het schrijven ben of dadelijk moet gaan schrijven?

Voorbeelden (zonder de brieven en het fragment waarnaar verwezen wordt):

Voorbeeld 1

Vergelijk de drie korte informele brieven die hieronder staan. Let op de verschillende aanheffen en de afsluitingsformule, en hoe die gecombineerd zijn. Zet ze in een volgorde in het schema:

	aanhef	afsluitformule
tamelijk formeel, afstandelijk		
↑		
↓		
heel informeel, intiem		

Voorbeeld 2

Hieronder staan vier brieven waarin mensen bij bedrijven klagen over het feit dat ze geen reactie gekregen hebben op reclamaties. Vergelijk de manieren waarop de vier schrijvers uitdrukken: 'Dit accepteer ik niet', en zet de formuleringen in een volgorde van vriendelijk naar scherp.

	brief nr.	'dit accepteer ik niet'
vriendelijk		
↑		
↓		
scherp		

Voorbeeld 3

In het onderstaande fragment uit een ingezonden brief uit het Duitse weekblad *Die Zeit* worden drie verschillende woorden gebruikt die maar of echter betekenen. Noteer de zinnen waarin die drie verschillende woorden staan.

[Na deze korte zoekopdracht volgt een geleide schrijfoopdracht voor een ingezonden brief voor hetzelfde weekblad. Er is gezorgd voor enkele tegenargumenten in het betoog, waardoor het gebruik van een woord als *aber* voor de hand ligt. Deel van de opdracht is het volgende aandachtspunt:]

Let op hoe je een tegenargument aangeeft, bijvoorbeeld: *Aber das kann sehr gefährlich sein*. Schrijf niet telkens *aber*, maar zorg voor afwisselend woordgebruik, dat past bij een verzorgde stijl.

Een simpele variant van dit oefeningstype is een opdracht als de volgende, die in sommige leergangen voorkomt:

Voorbeeld 4

Zoek in de tekst op hoe de schrijver het volgende uitdrukt:

- 1 de belevenis _____
 - 2 afleggen _____
 - 3 oprichten _____
 - 4 verafgelegen _____
 - 5 Dat ging hem te ver. _____
- [...]

De woorden en uitdrukkingen moeten vervolgens worden geleerd. Het idee is dat de leerlingen de leestekst gericht gebruiken als vindplaats voor woorden en uitdrukkingen die ze nog niet productief beheersen. Dat is op zichzelf zinvol, vooral natuurlijk als de woorden en uitdrukkingen zorgvuldig uitgezocht zijn, en als de leergang of de docent ervoor zorgt dat de leerlingen na het zoeken en leren de betreffende woorden ook werkelijk nodig hebben. Helaas is dat lang niet altijd het geval.

Maar ook als het wel zo is, dan nog is het de vraag of de analyseopdracht in deze vorm niet te inefficiënt en demotiverend is. Het is een heel gezocht dat, afhankelijk van de omvang van de tekst, erg veel moeite en tijd kan kosten, met weinig nuttig leereffect.

2 Grammaticale analyseoefening

Net als op woordgebruik en stijl kunnen analyseoefeningen ook op grammaticale verschijnselen losgelaten worden. Het zijn dan grammaticale afleid- of

inductieoefeningen, zoals die gebruikt kunnen worden als alternatief voor een 'ouderwetse', deductieve grammatica-uitleg (zie paragraaf 14.3.3 *Manieren van aanbidding: deductief, inductief*). Speciaal met het oog op schrijfvaardigheid gaat het op een meer gevorderd niveau in veel gevallen om syntactische zaken (zinsbouw). Daarbij kan vaak de grens met stijlanalyseoefeningen niet scherp getrokken worden.

Een voorbeeld voor een zinsbouwprobleem in het Engels:

Een brieffragment in twee versies. Vergelijk ze. Wat is het verschil? Wat is het effect?

Our trip was very nice. One day we went to the beach. It was very warm there. We also had rainy days. Then we visited some cities. We also went to a zoo. We saw big gorillas.

Our trip was very nice. One day, when it was very warm, we went to the beach. When we had rainy weather, we visited some cities. One of those days we went to a zoo, where we saw big gorillas.

Schrijf een brief aan je Engelse vriend(in) over wat je het liefst doet in een vakantie die je thuis doorbrengt.

Aandachtspunt: Probeer je zinnen te variëren in lengte en opbouw, zodat er afwisseling ontstaat tussen korte, eenvoudige en wat langere, meer samengestelde zinnen. Let daarbij op het gebruik van voegwoorden.

3 Tekstopbouwanalyseoefening

Voorbeeld (zonder de Franse ingezonden brieven waarnaar verwezen wordt):

In de Franse krant *Le nouvel observateur* heeft een artikel gestaan over het Nederlandse drugsbeleid. Naar aanleiding daarvan verschenen later de twee ingezonden brieven die hier zijn afgedrukt. Analyseer de opbouw ervan. Je kunt de volgende onderdelen onderscheiden (hier alfabetisch, dus niet logisch geordend):

- aanleiding (het artikel en de verschijningsdatum)
- aanvulling, kritiek of tegenargument (eventueel onderverdeeld in argument 1, argument 2 enzovoort)
- conclusie of pointe
- zaak waarop de lezer reageert (bijv. iets wat in het artikel stond, de tendens van het artikel, iets wat niet vermeld of belicht werd, ...)

Geef de grenzen tussen de onderdelen aan, en vat de inhoud kort (in telegramstijl) samen.

Schrijfopdracht:

Lees het onderstaande artikel uit de *Le nouvel observateur* over het verkeer (met name het fietsersgedrag) in de binnensteden van Amsterdam en Utrecht.

Schrijf een ingezonden brief van 100 à 150 woorden.

Aandachtspunt: let op een logische opbouw, die naar een goede afsluiting toe werkt. Geef in de marge de onderdelen aan.

10.3.3 Deelvaardigheidsoefeningen

1 Spellingoefeningen

- *Dictee*, met als variant het *halfdictee* (invuloefening): de leerlingen hebben gatenzinnen of een gatentekst, de docent leest alles voor, de leerlingen vullen de gaten in. Dat kunnen hele woorden zijn, maar ook delen van woorden. Voordeel: je kunt de oefening concentreren op een of twee specifieke spellingproblemen.

2 Woordenschatoefeningen

- *Vertaaloefening*. Mogelijkheden: losse woorden, losse zinnen, samenhangende tekst. In zinnen en teksten spelen ook grammaticale problemen mee. Zinnen zijn betekenisvoller dan losse woorden, teksten zijn betekenisvoller dan losse zinnen. Met (te) veel eenzijdig oefenen van losse woorden en zinnen vergroot je de afstand tussen jouw onderwijs en normaal taalgebruik, dat altijd betekenisvol is.
- *Invuloefening*. Hier gaat het meestal om losse zinnen. Gevaar ook hier: bij overdaad verdwijnt normaal taalgebruik uit het zicht.
Belangrijkste mogelijkheden:
 - De gaten zijn open, de context geeft voldoende uitsluitsel over het gevraagde woord.
 - Voor elk gat wordt een Nederlands woord gegeven (dit komt dus eigenlijk neer op een 'deelvertaling').
 - Voor alle of een aantal gaten samen worden de vreemdtalige woorden gegeven, maar in gehusselde vorm; de leerlingen moeten dus het juiste woord in het juiste gat zetten. Dit is het zinvolst als oefenvorm bij woorden die in de doeltaal erg op elkaar lijken, of bij woorden die in de doeltaal meer dan één equivalent hebben, bijvoorbeeld *de stoel*: *der Stuhl* (rechte stoel), *der Sessel* (leunstoel), *der Sitz* (in de auto), *voor*: *for/pour* (ten behoeve van), *in front of / devant* (in de ruimte voor), *before/avant* (in de tijd voor), enzovoort.

3 Grammaticaoefeningen

- Ook hier geldt: bij schriftelijk oefenen (voor schrijfvaardigheid) speelt steeds de spelling mee, en vaak ook de woordenschat.

- *Vertaaloefening*: losse woorden of woordgroepen (bijvoorbeeld *jij geeft, de nieuwste auto* enzovoort), losse zinnen, samenhangende tekst. Hierbij wordt ook woordenschat gevraagd.
- *Invuloefening*: losse zinnen of samenhangende tekst. Bij de invuloefening kan de leerling zich concentreren op één structuur of een beperkt aantal. Nadeel: het is niet de normale taalgebruikswerkelijkheid.
Belangrijkste mogelijkheden:
 - De gaten zijn open, de context geeft voldoende uitsluitsel over het gevraagde woord. Woordkennis wordt dus ook gevraagd.
 - Voor elk gat wordt een Nederlands woord gegeven (dit is dus eigenlijk een 'deelvertaling'). Woordkennis wordt dus ook gevraagd.
 - Voor elk gat wordt de doeltalige woordenboekvorm van het in te vullen woord gegeven. Gevraagd wordt een verbogen vorm.
- *Omvormoefening* (transformatieoefening): Zinnen worden (in de doeltaal) gegeven met een opdracht als: 'Zet in de verleden tijd', 'Zet in het meervoud'. Sommige opdrachten kunnen ook bij samenhangende tekstjes gegeven worden, bijvoorbeeld: 'Vertel het verhaaltje nu in de verleden tijd', 'Vertel het verhaaltje niet met alleen Peter als hoofdpersoon, maar met Peter en Paul als hoofdpersonen'.

4 Stijloefeningen

Stijloefeningen zijn in het vto in het voortgezet onderwijs minder bekend; ze komen vaker voor op meer gevorderd niveau, waar hogere eisen aan het (schriftelijk) taalgebruik gesteld worden.

- *Verbeteroefening*: deze komt het meest voor: uitgaand van stilistische wenselijkheden zoals 'schrijf geen staccatostijl', 'gebruik meer schriftelijke woorden', 'vermijd woordherhalingen, varieer je woordgebruik', 'zorg dat altijd duidelijk is wat je met *het, dit, dat* of *die* bedoelt', verbeteren leerlingen gegeven teksten of tekstfragmenten waarin bepaalde stilistische fouten gemaakt zijn. Iedere docent die schrijfopgaven nakijkt, kan in korte tijd een bruikbare verzameling samenstellen.
- *Omvormoefening*: bij de variant moeten de leerlingen bijvoorbeeld van twee hoofdzinnen een goed lopende hoofdzin + bijzin (of omgekeerd) maken, of juist een te complexe en te lange zin in twee of meer hoofdzinnen omzetten.

10.3.4 Strategieoefeningen

Er zijn veel strategieën te noemen. Hier volgt een beperkte keus van oefeningen voor strategieën die deels helemaal niet nieuw of bijzonder, maar wel nuttig zijn en niet door elke leerling vanzelf gebruikt of beheerst worden.

1 *Planningsoefeningen*

Om een tekst te kunnen plannen moeten leerlingen allereerst duidelijkheid hebben over de tekstsoort, de beoogde lezer(s) en het medium. Een artikel, ja, maar wat voor artikel? Een reportage? Een commentaar, een column, een essay? Voor een schoolkrant of voor een landelijk dagblad? Welke omvang ongeveer?

Inhoudspunten verzamelen, selecteren en ordenen: als je een artikel(tje) wilt schrijven, al is het maar voor de schoolkrant, heb je misschien wel een paar dingen in je hoofd, maar meestal moet je er wat bij verzinnen. Dat kun je het beste doen vóórdat je gaat schrijven; waar je tijdens het schrijven verder op komt, is meegenomen en kun je altijd nog verwerken. Inhoudspunten verzinnen gaat goed volgens de brainstormmethode: gewoon spontaan associëren dingen bedenken. Schrijf ze op, anders ben je ze zo weer kwijt. Selecteer en orden daarna.

Een minder complexe variant is *gegeven inhoudspunten selecteren en/of ordenen*. Voordeel: de oefening kost aanzienlijk minder tijd, en de leerlingen concentreren zich op één aspect van het plannen. Deze oefening is makkelijk te construeren door een kleine bewerking van bestaande geleide (brief)opdrachten met keurig geordende inhoudspunten. Daartoe hussel je de gegeven inhoudspunten door elkaar, voegt eventueel nog een paar afleiders (minder inhoudspunten door elkaar, plus de opdracht: 'Zet de punten eerst in een logisch goede volgorde' toe, plus de opdracht: 'Sorteer maximaal drie inhoudspunten uit die minder goed of niet in je brief passen, zodat je je mededelingen in maximaal tweehonderd woorden kwijt kunt.'

Om zicht te houden op het schrijfproces van leerlingen kun je bij (omvangrijkere en/of complexere) schrijfoopdrachten *vragen om de opzet* erbij te leveren. Als docent-begeleider houd je nog beter de vinger aan de pols door te eisen dat je de opzet wilt zien vóórdat de leerling gaat schrijven. Veel docenten aan vervolgoopleidingen zullen de scholen voor voortgezet onderwijs dankbaar zijn als aankomende studenten bekend zijn met dit soort procedures. Overleg met de collega's Nederlands en vraag wat die eraan doen. Nog beter is een schoolbrede aanpak voor werkstukken in alle vakken.

2 *Revisieoefeningen*

Zoals hiervoor al betoogd is het wenselijk om leerlingen te trainen in revisie, en hen ook zoveel mogelijk 'revisie-minded' te maken. Dat kunnen ze oefenen in *verbeteroefeningen* met voorgegeven zinnen, fragmenten en teksten met fouten op alle terreinen: spelling, woordenschat, grammatica, stijl, opbouw. Dit oefeningstype was al in de negentiende eeuw populair en heette toen 'cacographie'; meestal waren het losse zinnen met allerlei al of niet vermakelijke woord-, grammatica- en formuleringsfouten. In de twintigste eeuw werd het sterk teruggedrongen als gevolg van de didactische opvatting dat men een leerling nooit mag confronteren met (geschreven) fouten (in het boek of op

het bord), vanwege het gevaar dat hij de fout onthoudt in plaats van de juiste versie. Toch is het een zinvol didactisch doel om leerlingen kritisch te maken ten opzichte van gebrekkigheden in andermans, maar vooral ook in hun eigen productie.

Leerlingen kunnen *elkaars werk reviseren* en *hun eigen werk reviseren*. Uiteraard kun je niet verwachten dat leerlingen zo goed kunnen 'nakijken' of 'corrigeren' als de docent. Maar ook deze activiteit kun je didactisch aanpakken:

- Geef leerlingen aandachtspunten- of controlelijstjes, waarop punten staan waarop ze moeten letten. Die lijstjes kunnen ook al bij het formuleren veel fouten tegengaan. Er staat dan een selectie op van de meest voorkomende fouten of foutentypes.
- De aanwijzingen kunnen meer of minder specifiek zijn. De meer algemene, bijvoorbeeld (voor Engels): 'Controleer alle werkwoorden op de juiste tense', of (voor Duits) 'Ga alle naamvals vormen na' zijn minder effectief. Hoe algemener ze zijn, des te omvattender is de kennis die ze veronderstellen, en zo omvattender is die van leerlingen meestal niet. De lijstjes werken beter als ze wijzen op meer specifieke aspecten, bijvoorbeeld 'Zoek alle -ing-vormen op en controleer of ze in de betreffende zin(nen) juist gebruikt zijn', of 'Controleer van elk zelfstandig naamwoord of het een *der-*, *das-* of *die-*woord is, en zoek bij twijfel het woord op in het woordenboek D-N'. Bij specifieke opdrachten kunnen ook specifieke woorden vermeld staan waarvan je uit ervaring weet dat er vaak fouten mee worden gemaakt.
- Maak het lijstje niet te lang. Leerlingen kunnen maar op een beperkt aantal dingen tegelijk attent zijn. Zo'n tien aandachtspunten is het maximum.
- Pas het lijstje geregeld aan, zowel aan de specifieke opdracht als ook meer algemeen aan het niveau van de leerlingen: wat bij de meesten zo langzamerhand goed gaat, kan eraf, nieuwe punten kunnen erbij. Zo krijgen zowel jijzelf als de leerlingen een helderder beeld van de progressie: dit kunnen we al, dat komt er nieuw bij.
- Wijs leerlingen er (zo nodig bij herhaling) op, dat je een brief of andere schrijfoopdracht beter meerdere keren telkens op een of hoogstens drie punten kunt doornemen (scannen) dan één keer op een heleboel of zelfs 'alle' punten. Geef desnoods in het controlelijstje groepen van punten aan, waarop per controleronde gescand kan worden.
- Als je leerlingen hun eigen werk laat reviseren: bouw enig tijdsverloop in tussen het schrijven en de revisie; dat helpt de leerling om meer afstand te krijgen van zijn eigen product.
- Om de leerling op gang te helpen met revisie van eigen werk is het uiteraard heel nuttig om als docent het werk te 'corrigeren', maar niet in de zin dat je meteen alle fouten verbetert of meteen het eindcijfer geeft. Geef revisieaanwijzingen of 'foutetherapieën' en laat de leerling zijn tekst gereviseerd nog eens inleveren (samen met de eerste versie, zodat je kunt

zien wat de leerling gereviseerd heeft). Zie voor voorbeelden paragraaf 2.6 *Feedbacktechnieken bij productieve taken*.

Voor wie twee keer nakijken te veel vindt: weeg af wat het meeste leerrendement oplevert: één schrijfopdracht twee keer nakijken, of twee schrijfopdrachten nakijken.

- Overweeg gecombineerde procedures als:
 - 1 docent geeft opdracht (met aandachtspuntenlijstje);
 - 2 leerlingen wisselen in twee- of drietallen hun eerste versies uit en geven elkaar commentaar (aan de hand van hetzelfde aandachtspunten- of een speciaal controlelijstje);
 - 3 leerlingen leveren tweede versie in;
 - 4 docent geeft tweede versie terug met revisieaanwijzingen;
 - 5 leerlingen reviseren en leveren derde versie in;
 - 6 docent doet eindcorrectie en geeft beoordeling of cijfer.

3 Herformuleringsoefeningen

Beginners die nog sterk vertalend schrijven, kunnen gerichte oefeningen doen waarbij het herformuleren eerst in de moedertaal gebeurt. Een voorbeeld:

Je wilt aan je Franse correspondentievriendin schrijven wat je met je vriend Piet beleefd hebt. Je nam hem mee naar een café. Jullie gingen aan een tafeltje vlak bij de deur zitten. Buiten was het koud. Je wilt nu de volgende dingen schrijven:

- 1 Waar we eerst zaten, tochtte het erg.
- 2 Ik stelde voor om verder naar achter in het café te gaan zitten.
- 3 De tafeltjes stonden zo dicht op elkaar dat Piet onderweg struikelde.
- 4 Een meisje en een jongen die daar zaten schrokken zich wezenloos.
- 5 In een flits wist ik nog net het glas van het meisje te redden.

Je weet veel woorden niet in het Frans. Probeer eerst elke zin in het Nederlands op twee of drie andere manieren te zeggen. Bijvoorbeeld:

- 1 Als de deur open ging kwam er een ijskoude wind naar binnen. / Bij de deur, waar we zaten, was het ijskoud. / We zaten te dicht bij de deur, het was ijskoud.
- 2 ...

Kijk dan wat de makkelijkste manier is en schrijf elke zin in het Frans op. Je hoeft het niet per genummerde zin te doen, je mag het verhaaltje helemaal op je eigen manier vertellen!

Als je klaar bent, vergelijk dan jouw verhaaltje met dat van twee of drie anderen.

De meeste herformuleringsoefeningen worden gedaan met vreemdtalig materiaal, dat herschreven moet worden. Er is overlap met revisieoefeningen, of anders gezegd, revisieoefeningen zijn vaak herformuleringsoefeningen.

4 Opzoekoefeningen

Bij opzoekoefeningen gaat het niet alleen om het resultaat van de opzoekactie, maar ook (of eigenlijk vooral) om de manier waarop de actie aangepakt en verlopen is. Het leren op dat punt is pas optimaal als de leerling zich bewust wordt waar en hoe hij precies zoekt, en welke pogingen en strategieën daarbij meer of minder succesvol en zinvol zijn. Essentieel voor het ontwikkelen van opzoekvaardigheid is dus dat je bij dit soort oefeningen niet alleen vraagt naar de goede oplossing (in het onderstaande voorbeeld deelopdracht a: het product), maar ook naar de weg naar die oplossing (deelopdracht b: het proces). Een voorbeeld voor het opzoeken van woorden in een woordenboek:

Hieronder staan zinnen die je wilt schrijven over een film die je gezien hebt. Gebruik het woordenboek. Schrijf bij elke zin op

- a wat het schuin gedrukte, Nederlandse woord in het Duits is,
- b hoe je de oplossing gevonden hebt (bijv. wat je deed toen je het woord niet kon vinden, waar en hoe de meervoudsvorm van een woord aangegeven staat, hoe je je keus gemaakt hebt als er meerdere woorden stonden enzovoort).

- 1 Roderick musste mit einem Mann in einem *ritterharnas* kämpfen.
 - 2 Die Männer waren ungefähr *even* groß.
- [...]

Het gebruikte Nederlands-Duitse woordenboek(je) geeft niet het woord *ritterharnas*, maar wel *ridder* en ook *harnas*. Bij *even* staan meerdere Duitse vertalingen genoemd, waaruit de leerling de hier passende moet zoeken. Dit soort problemen moet de leerling kunnen oplossen. Zie voor een nadere bespreking van soorten opzoekoefeningen paragraaf 13.4.7 *Opzoekoefeningen*. Hetzelfde geldt voor het opzoeken van grammaticale informatie. Die is vaak nog een stuk lastiger te vinden dan zuiver lexicaal informatie (zie voor grammatica verder paragraaf 14.4.5 *Opzoekoefeningen*).

10.3.5 Schrijfopdrachten

In normale communicatie zijn er vrijwel altijd meerdere mogelijkheden om hetzelfde uit te drukken. Juist in het vto moeten leerlingen aangemoedigd worden om efficiënt en creatief gebruik te maken van de beperkte middelen waarover ze in de vreemde taal beschikken. Dat maakt het didactisch niet makkelijker. Denk maar aan de traditionele aanpak van veertig jaar, en nog langer, geleden: toen werd heel veel vertaald, en meestal moest dat behoorlijk letterlijk. Het resultaat was lang niet altijd een goed lopende tekst in de vreemde taal. Over de vraag of leerlingen er beter door leerden schrijven heerst onenigheid. In elk geval werden ze niet getraind in het bedenken en



ordenen van de inhoud, en ook niet in het zelfstandig formuleren en zo nodig herformuleren van die inhoud.

1 Open schrijfp opdrachten

De meest open schrijfp opdracht is: 'Schrijf iets, bedenk zelf wat.' Zo open gaat het niet in het leven buiten de school. Daar weet je ten minste de tekstsoort en voor of aan wie je schrijft. Is 'Schrijf een opstel over milieuvervuiling' realistisch? Ook niet echt. Een 'opstel' schrijf je voor de leraar, als schoolse taak. Op wat voor tekstsoort buiten de school zo'n 'opstel' uiteindelijk lijkt, kan heel verschillend uitpakken. Een 'opstel over milieuvervuiling' kan wel een soort essay of commentaar worden zoals je bijvoorbeeld in een tijdschrift voor natuurvrienden zou kunnen tegenkomen. Of het wordt een pedagogisch verantwoord 'goederaad-artikel' in een jeugdtijdschrift. Het opstelonderwerp *De ideale school* kan aanleiding geven tot de meest uiteenlopende tekstsoorten, van een wetenschappelijk pedagogisch artikel tot en met een fantasievolle toekomstroman.

Realistischer – en leerzamer voor de leerling, met het oog op diens (toekomstig) maatschappelijk functioneren – is het om ten minste aan te geven:

- de tekstsoort, bijvoorbeeld een column, een ingezonden brief, een kort essay voor de discussiepagina van een serieuze krant;
- het medium c.q. het publiek, als dat niet al uit de tekstsoort duidelijk wordt; bij een brief de geadresseerde, en met name de relatie waarin de schrijver tot de aangeschreven staat: vriend(in), leeftijdgeno(o)t(e), ouder, bedrijf, enzovoort;
- het onderwerp (hoewel het mogelijk is de leerling daarin een keus te geven, bijvoorbeeld tussen meerdere gegeven onderwerpen).

Schrijven wordt in hoge mate bepaald door conventies, die verschillen per tekstsoort, per medium, per soort lezers. Kies voor schrijfp opdrachten zo realistisch mogelijke situaties, en specificeer die ook zoveel mogelijk.

Daarnaast kun je leerlingen ook creatief laten schrijven, bijvoorbeeld gedichten of liedteksten, al of niet in het kader van literatuuronderwijs. Veel leerlingen hebben daarbij suggesties of andere inspiratiebronnen en/of richtlijnen nodig.

2 Geleide schrijfp opdrachten

Bij geleide opdrachten wordt in een of andere vorm gegeven welke inhoud door de leerling in de vreemde taal moet worden geformuleerd. Geleide opdrachten hebben voordelen:

- De schrijfp opdracht wordt minder complex, zodat de leerling zich kan concentreren op een kleiner aantal aspecten van het schrijfproces. Meestal is dat alleen het formuleren en reviseren.

- Leerlingen kunnen moeite hebben met het bedenken van inhoud in de gegeven, gesimuleerde (schrijf)situatie. Anderzijds kunnen ze ook inhoud bedenken die ze niet of maar moeizaam kunnen uitdrukken in de vreemde taal. Beide problemen kunnen vermeden worden door de inhoud te geven.
- De leergangauteur of docent kan er makkelijker voor zorgen dat nieuwe woorden of grammaticale structuren, die net geleerd en in deelvaardigheidsoefeningen gericht geoefend zijn, nu door de leerlingen gebruikt kunnen worden in een realistische context.

Dat geleiden in de richting van net nieuw geleerde taalmiddelen, vooral van nieuwe grammatica, is lastig. Je kunt het bijvoorbeeld zo doen: *Gebruik in je brief zoveel mogelijk de simple past* of *Gebruik minstens vier keer de conditionnel* of *Gebruik in je verhaal de vergrotende trap van de bijvoeglijke naamwoorden* kalt, hart, rot en schwarz. Maar dat is erg onnatuurlijk. Je buurman op de camping zal nooit zeggen: 'Laten we een praatje over het weer maken, maar alleen als jij minstens zeven keer een vergrotende trap gebruikt.' Normaal is dat je als vreemdetalspreker in een bepaalde situatie iets bepaalds wilt uitdrukken waarvoor je dan toevallig zo'n *simple past*- of *conditionnel*-vorm of de vorm *kälter als* nodig hebt.

De kunst is dus om de geleide opdracht zo te kiezen en vorm te geven dat het gebruik van de nieuwe woorden of grammatica erg voor de hand ligt. Maar tot dat gebruik dwingen kun je de leerling nooit, gezien de principiële formuleringenvrijheid die hij bij schrijf- (en natuurlijk ook spreek-) opdrachten heeft.

Geleiding in schrijfp opdrachten gebeurt meestal verbaal, maar kan ook non-verbaal zijn, bijvoorbeeld met behulp van afbeeldingen (tekeningen, foto's). Zo is een strip met de opdracht *Beschrijf wat op de plaatjes gebeurt* een geleide schrijfp opdracht. De gebruikelijke inhoudspunten in woorden zijn meestal in het Nederlands, omdat je met inhoudspunten in de doeltaal veel taalmateriaal 'weggeeft' dat je de leerling eigenlijk zelf wilt laten produceren. Maar het kan op lagere niveaus juist de bedoeling zijn om het de leerling wat makkelijker te maken.

Je kunt kiezen voor allerlei gradaties van sturing. Sommige opdrachten zijn zo sterk geleid (of worden door de leerlingen zo opgevat) dat het praktisch een vertaal oefening wordt:

Schrijf een brief aan je vriendin.

- 1 Bedank haar voor haar brief.
 - 2 Vraag hoe het nu gaat op school, en of ze nog problemen heeft.
 - 3 Vraag of de winter bij haar net zo koud is als in Nederland.
 - 4 Vertel dat je bent gaan schaatsen.
 - 5 Vraag of zij ook weleens schaatst.
- [enzovoort]

De meeste leerlingen zullen de bijzinnen veranderen in hoofdzinnen en vervolgens letterlijk vertalen. Je kunt je leerlingen aanmoedigen om juist andere formuleringen te kiezen, als die beter lopen of meer in overeenstemming zijn met wat ze kunnen in de vreemde taal. Dat levert wel een extra beoordelingsprobleem op: wordt hiermee wel hetzelfde uitgedrukt? Sommige docenten willen zulke problemen niet. Hier kan een conflict ontstaan met de formuleringenvrijheid die de leerling buiten de school wel heeft.

Als je de indirecte rede gebruikt ('Schrijf dat ...', 'Vraag of ...' enzovoort), is 'jij' de leerling, die daar 'ik' van moet maken; 'hij' of 'zij' is de briefvriend(in), die in de brieftekst 'jij' wordt. Daardoor kunnen rare misverstanden bij leerlingen ontstaan. Wees daarom consequent in het gebruik van deze persoonlijke voornaamwoorden. Als je inhoudspunten in de directe rede combineert met aanwijzingen in de indirecte rede, markeer dan het verschil met grafische middelen (haakjes en/of cursivering), bijvoorbeeld:

- jij komt volgende week
- wilt iets meebrengen
- [noem wat je wilt dat je vriend meebrengt]
- alvast bedankt

Inhoudspunten in de directe rede in telegramstijl of trefwoorden suggereren meer formuleringenvrijheid en komen overeen met notities die mensen maken bij het plannen van hun teksten.

Bij geleide opdrachten kunnen de inhoudspunten in de voorgeschreven volgorde worden gegeven, maar het aanbrengen van de ordening (en eventueel de selectie) ervan kan ook van de leerling gevraagd worden:

Schrijf een brief aan de leiding van Camping 'Oberwald', D – 7295 Dornstetten/Hallwangen. Zet eerst de inhoudspunten in een logische volgorde. Je mag één punt weglaten, als je dat beter vindt om je doel te bereiken.

- terugbetaling op Rabobank BIC ..., IBAN ...
- goede herinnering zal hopelijk blijven
- wasruimten en toiletten goed schoon, maar 's ochtends te vol / te weinig
- later gemerkt: rekening voor 2 tenten en 4 volwassenen, € 35 te veel, kopie ingesloten
- prettig verblijf, maar jammer van de slordige afrekening, misschien door grote drukte
- 5-6 juni overnacht met 2 tenten, 2 volwassenen en 2 kinderen beneden 12 jaar

In het Nederlandse vto in het voortgezet onderwijs is de geleide briefopdracht zo verbreid (en de aandacht voor andere tekstsoorten zo gering), dat heel wat docenten en leergangauteurs zich niet realiseren dat je ook geleide opdrach-

ten voor elke andere tekstsoort kunt geven, bijvoorbeeld een boekrecensie, een reisverslag, de notulen van een vergadering, een uitnodiging voor een bruiloft, enzovoort.

10.4 Schrijfvaardigheid toetsen

Wat is een schrijfvaardigheidstoets? Bijna dezelfde vraag staat ook aan het begin van dit hoofdstuk: wat is een schrijfvaardigheidsoefening? De antwoorden moeten ongeveer gelijk luiden. Een schrijfvaardigheidstoets hoort in principe alles te omvatten wat je onder schrijfvaardigheid verstaat. De 'echte', 'complete' vaardigheid omvat inhoud bedenken, ordenen en formuleren. Maar in het Nederlandse vto in het voortgezet onderwijs is de meest gebruikelijke toetsvorm de geleide schrijfopdracht, overwegend in de tekstsoort brief, waarin alleen het formuleren in de vreemde taal van de leerling gevraagd wordt. In andere vormen van onderwijs, maar ook in de bovenbouw van vwo en havo, met name bij Engels, kan meer gevraagd worden. In tweetalig onderwijs (CLIL) is dat zeker het geval.

Veel schrijfvaardigheidstoetsen (proefwerken), vooral in de onderbouw, bestaan uit sterk gestuurde opgaven zoals invul- en vertaalzinnen, soms ook uit dictee en vertalingen in de vreemde taal van een aantal woorden of uitdrukkingen. De meningen lopen uiteen over de vraag in welke mate je daarmee schrijfvaardigheid toetst. Er bestaan wel toetsbatterijen (dus bepaalde combinaties van deelvaardigheidstoetsen) waarvan toetsdeskundigen menen dat ze goede meetinstrumenten zijn voor schrijfvaardigheid. Maar klopt dit nog steeds als de docenten vooral die deelvaardigheden gaan oefenen in plaats van echte schrijfvaardigheid? Decennialang heeft de Nederlandse overheid dat soort problemen willen vermijden door in de examenprogramma's geen deelvaardigheidstoetsen op te nemen. Wat scholen c.q. secties c.q. docenten in andere dan de examenklassen doen, is nooit voorgeschreven geweest.

Bij de beoordeling van complexe producten zoals een geschreven tekst heb je ook een complex beoordelingsinstrument nodig. Geleide schrijfopdrachten worden meestal becijferd op basis van een bepaald aantal aftrekpunten per gemaakte fout. In het algemeen worden verschillende categorieën fouten onderscheiden, die verschillend gewogen worden. Bijvoorbeeld: een fout woord telt dubbel zo zwaar als een grammaticafout, en die weer dubbel zo zwaar als een spelfout. Het idee daarachter is dat woordfouten meestal eerder de communicatie storen en misverstanden veroorzaken dan grammaticale fouten; spellingfouten storen het minst.

Zo kun je bijvoorbeeld komen tot de beoordelingsformule:

$$10 - \frac{w + \frac{g}{2} + \frac{s}{4}}{fpp} = \text{eindcijfer}$$

of in lineaire notatie:

$$10 - (w + g/2 + s/4)/fpp = \text{eindcijfer}$$

Stel, een leerling heeft 7 w (= woordfouten), 13 g (= grammaticafouten) en 4 s (= spellingfouten). Je rekent 3 fpp (= fouten per punt). De berekening wordt dan:

$$10 - \frac{7+6,5+1}{3} = 5,16$$

of lineair genoteerd:

$$10 - (7 + 6,5 + 1)/3 = 5,16$$

dus een 5⁺ of 5, al naargelang je afrondingsregels.

Deze manier van becijferen is erop gebaseerd dat alle leerlingen ongeveer even lange teksten schrijven. Immers, een leerling die meer schrijft, produceert meer woorden en zinnen en loopt meer risico om fouten te maken. Je kunt de leerlingen verbieden om meer dan een bepaald aantal woorden te schrijven, zelfs op straffe van aftrekpunten; dat beperkt wel hun formuleringsvrijheid. Je kunt hun die vrijheid ook gunnen (wat meer overeenkomt met het leven buiten de school) en leerlingen die meer schrijven, bonuspunten geven of een iets lager aantal fouten per punt toerekenen.

Bepaalde aspecten zijn niet telbaar, bijvoorbeeld inhoud (originaliteit, verrassendheid, creativiteit), stijl (als de leerling duidelijk vloeiender, met een ruimere woordkeus en dergelijke schrijft), opbouw (afhankelijk van de tekstsoort: logica van de redenering, of bijzonder geslaagde opbouw naar een pointe toe) of proces (zelfstandig en/of op tijd gewerkt en/of de suggesties van de begeleider goed opgepakt). Daarvoor kun je bonus- en/of maluspunten geven (bijvoorbeeld maximaal 0,5 (cijfer)punt bonus voor een bijzonder originele inhoud of 0,5 punt malus voor te laat inleveren), of indrukscijfers en die middelen met het cijfer op basis van aftrekpunten voor gemaakte (taal)fouten.

Voorbeeld van een formule (i = inhoud, p = proces):

$$10 - \frac{w + \frac{g}{2} + \frac{s}{4} + i + p}{fpp} = \text{eindcijfer}$$

In lineaire notatie:

$$(10 - (w + g/2 + s/4)/fpp + i + p)/3 = \text{eindcijfer}$$

Het eindcijfer is hier het gemiddelde van het cijfer voor de taalvorm (woorden, grammatica, spelling), een indrukscijfer voor inhoud, en één voor proces. Voorbeeld voor de leerling die voor woorden, grammatica en spelling een 5,16 had:

$$10 - \frac{7+6,5+1}{3} + 8 + 4 = 5,72$$

Lineair genoteerd:

$$(10 - (7 + 6,5 + 1)/3 + 8 + 4)/3 = 5,72$$

dus 6⁻ of 6, al naargelang je afrondingsregels. Deze leerling schrijft lang niet correct, brengt inhoudelijk iets bijzonders en heeft zijn werk te laat ingeleverd. Die combinatie levert hem een net iets hoger cijfer op, dankzij het feit dat de docent ook naar de inhoud en het proces kijkt en die factoren meeweegt. De docent die dat niet doet, zal waarschijnlijk gemiddeld inhoudelijk minder goede producten niet op tijd binnenkrijgen. Want als die aspecten er toch niet toe doen, krijgen leerlingen dat gauw genoeg in de gaten.

Zie voor verdere kwesties zoals de vaststelling van de cesuur hoofdstuk 5 *Toetsen*.