



EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR ONDERWIJS

Bachelorproef

Schrijf-vaardig

Kan de toekomstige leraar nog schrijven?



Schrijfvaardigheid eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL

PROMOTOR
MARIE CLAESEN
TAAL

SARAH BOUSSON
NEDERLANDS - ENGELS
ACADEMIEJAAR 2019 – 2020



EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR ONDERWIJS

Bachelorproef

Schrijf-vaardig

Kan de toekomstige leraar nog schrijven?



Schrijfvaardigheid eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL

Voorwoord

Het cliché luidt: zeg nooit *nooit*. Wel, ik heb altijd gezegd dat ik nooit leerkracht zou worden. Toch schrijf ik nu de laatste woorden die nog tussen mij en mijn diploma van leraar Nederlands – Engels in staan. Het begin van dit voorwoord luidt immers niet alleen het einde van mijn bachelorproef in, maar ook de afloop van mijn studie tot leerkracht. Wat me uiteindelijk toch over de streep trok om het onderwijs in te stappen, was mijn liefde voor talen die ik graag met jongeren wilde delen.

Het was ook die passie voor taal en in het bijzonder voor schrijven die me inspireerde om deze bachelorproef te maken. Hoewel ik al kind als spontaan ideeën op post-its noteerde, merkte ik al sinds het begin van mijn middelbare schoolcarrière op dat de meeste van mijn leeftijdsgenoten helemaal niet diezelfde affectie voor schrijven met me deelden. Meer zelfs, ze schoven schrijfp opdrachten voor zich uit, omdat ze moeite hadden om hun gedachten op papier te krijgen. Ik verlangde er al enkele jaren naar om te achterhalen waarom bij velen het schrijven zo moeizaam verliep. Via deze bachelorproef kreeg ik niet alleen de kans om dat uit te zoeken, maar kon ik ook toekomstige leerkrachten een opstapje bieden naar de kracht van geschreven woorden.

Hierbij neem ik nog even de tijd om een aantal mensen in het bijzonder in de bloemetjes te zetten. Het is door hen dat ik nu in staat ben om deze bachelorproef aan u voor te leggen.

In de eerste plaats wil ik mijn promotor mevrouw Marie Claesen, lector taal en communicatie, van harte danken. Hoewel we elkaar aan het begin van dit schrijfproces nog niet kenden, was ze onmiddellijk bereid me te begeleiden bij deze bachelorproef. Ze stond, ondanks haar drukke agenda, altijd met de glimlach klaar om me een duwtje in de rug te geven als de stress de bovenhand nam of als ik de bomen door het bos niet meer zag. Door haar kritische blik, begrip voor mijn situatie als student werkpleklers, antwoorden op mijn vele vragen en goede raad, kreeg deze bachelorproef stilaan vorm. Het was ook door haar dat ik de mogelijkheid had om de eerstejaarsstudenten leerkracht secundair onderwijs van het departement PXL Education van Hogeschool PXL als doelpubliek te kiezen.

Mijn oprechte dank gaat ook uit naar taallector mevrouw Nathalie Brabants. Tijdens de intervisiemomenten beantwoordde ze al mijn vragen en stuurde ze me in de juiste richting. Ook verbeterde ze mijn doeboek Schrijf-vaardig en gaf ze handige tips om dat boek verder aan te vullen. Misschien was het belangrijkste wel dat ze meer vertrouwen in me koesterde dan ik in mezelf had. Daarbij wil ik haar collega, mevrouw Klara Lekens, coördinator van de bachelorproeven, bedanken. Zij leerde me tijdens diezelfde intervisiemomenten rapporteren.

Vervolgens verdienen al mijn gepassioneerde mentoren werkpleklers een woord van dank. Zij hadden tijdens dit bizarre schooljaar in afstandsonderwijs alle begrip voor de tijd die ik nodig had om deze scriptie tot een goed einde te brengen. Bovendien kreeg ik via hen de mogelijkheid om de schrijfvaardigheid van leerlingen uit het secundair onderwijs mee op te volgen en te verbeteren. De ervaring die ik daarbij opdeed en de bijkomende inzichten die ik van mijn mentoren kreeg, nam ik mee in deze bachelorproef. In het bijzonder bedank ik daarbij mevrouw Hanne Vranken. Zij verbeterde, met haar jarenlange ervaring als leerkracht, mijn checklist zakelijk schrijven.

Mijn mama mag ik ook niet vergeten. Ze stond altijd paraat om mijn teksten met een kritisch oog na te lezen en ze luisterde naar mijn geklaag als alles me weer even te veel werd. Bedankt, mam.

Tot slot richt ik mij tot u, beste lezer. Ik wil u danken voor uw interesse in mijn bachelorproef. Ik hoop dat mijn scriptie u iets kan bijbrengen en ik wens u veel leesplezier toe.

Sarah Bousson
Hasselt, 2020

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	4
Inhoudsopgave.....	5
Inleiding.....	7
1 Verkennend onderzoek	8
1.1 Oriënteren	8
1.1.1 Aanleiding van het onderzoek	8
1.1.2 Probleemanalyse	10
1.1.3 Onderzoeksorganisatie	12
1.2 Richten.....	13
1.2.1 Onderzoeksdoel	13
1.2.2 Onderzoeksvragen.....	13
1.3 Plannen.....	15
1.3.1 Onderzoeksactiviteiten	15
1.3.2 Schematische voorstelling van de tijdsplanning.....	16
1.4 Analyseren en concluderen – literatuurstudie	17
1.4.1 Wat is zakelijk of academisch schrijven?	17
1.4.2 Welke voordelen hebben leraren-in-opleiding als ze goed kunnen schrijven?	23
1.4.3 Welke oorzaken zijn er voor de verminderde schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs?	25
1.4.4 Welke taalfouten maken eerstejaarsstudenten van Vlaamse hogescholen en universiteiten in hun schrijfopdrachten?.....	31
1.4.5 Welke aanpakken stelt de literatuur voor om de schrijfvaardigheid van studenten te verhogen?	35
1.4.6 Wat doet PXL Education om de schrijfvaardigheid van haar studenten te vergroten?	43
1.5 Analyseren en concluderen – praktijkonderzoek	48
1.5.1 Hoe is het gesteld met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs aan Hogeschool PXL?	48
1.5.2 Wat zijn de meest gemaakte taalfouten van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL?	52
2 Ontwerpen	57

2.1	Wat kan er worden ontworpen om de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs aan de PXL (verder) te verbeteren?.....	57
2.1.1	Aanleiding voor het ontwerponderzoek	57
2.1.2	Het ontwerpproces	57
2.1.3	Nut van het doeboek in de onderwijspraktijk	64
2.1.4	Kritische analyse en aanbevelingen voor de praktijk	64
	Zelfreflectie.....	66
	Besluit	67
	Lijst met figuren en tabellen.....	69
	Literatuurlijst.....	70
	Geraadpleegde werken	82
	Bijlagen	84

Inleiding

Martin Luther zei ooit: 'Als je de wereld wil veranderen, neem je pen en schrijf'. Hoewel de mens nog nooit zoveel noteerde als nu, hebben velen geen vlotte pen. Elk jaar verschijnen er alarmerende berichten in de media, waarin lectoren aangeven dat hun studenten niet meer kunnen schrijven. Nochtans is het belangrijk dat studenten dat wel goed kunnen, want wie taalvaardig en dus ook schrijfvaardig is, heeft meer kans op slagen in het hoger onderwijs.

Ook leraren-in-opleiding hebben er baat bij als ze schrijfvaardig zijn. Die vaardigheid verhoogt niet alleen hun slaagkansen, maar zal hen ook later van pas komen in hun beroepsomgeving. Leerkrachten schrijven immers dagelijks verschillende teksten gaande van e-mails voor leerlingen tot verslagen op Smartschool.

De belangrijkste reden waarom lerarenopleidingen toekomstige leerkrachten met een sterke schrijfvaardigheid moeten opleiden, heeft niet alleen te maken met de studenten zelf. Volgens de slagzin 'Iedere leraar is een taalleraar', moet elke leerkracht, ongeacht het vak dat hij geeft, zijn verantwoordelijkheid nemen om de taal van zijn leerlingen te verbeteren. Wanneer leraren vlot kunnen schrijven en effectieve schrijfdidactieken kennen, kunnen ze hun kennis van schrijven over dragen aan hun toekomstige leerlingen. Daarmee helpen ze het probleem van de dalende schrijfvaardigheid bij de volgende generatie studenten aan te pakken.

Toekomstige leraren moeten dus schrijfvaardig zijn, maar hoe goed kunnen leraren-in-opleiding eigenlijk schrijven? En kan hun schrijfvaardigheid nog verder worden verbeterd? In samenwerking met Hogeschool PXL kon in deze bachelorproef op die vragen een antwoord worden geformuleerd. De centrale onderzoeksvraag in deze scriptie luidt dan ook: 'Hoe is het gesteld met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL en hoe kan die vaardigheid (verder) worden verbeterd?'.

De bachelorproef is opgebouwd uit twee delen; het verkennend onderzoek en het ontwerponderzoek.

Het verkennend gedeelte licht eerst de aanzet tot het onderzoek toe. Daarna volgt een literatuurstudie die antwoord geeft op de theoretische deelvragen. Via meer dan honderd bronnen kon worden achterhaald wat schrijven is, welke taalfouten eerstejaarsstudenten in Vlaanderen maken, wat de oorzaken en gevolgen zijn van een beperkte schrijfvaardigheid en welke aanpakken de literatuur aanraadt om de schrijfvaardigheid van studenten te verhogen. Ook werd er gekeken wat het departement PXL Education zelf al doet om de schrijfvaardigheid van haar studenten te verhogen. Het verkennend onderzoek eindigt met een analyse van 234 schrijfopdrachten van eerstejaarsstudenten leerkracht secundair onderwijs van Hogeschool PXL. Daaruit blijkt enerzijds hoe het gestelde is met de schrijfvaardigheid van die studenten en welke taalfouten ze vooral maken.

Na het verkennend onderzoek volgt het ontwerponderzoek. Via het ontwerponderzoek werd achterhaald hoe de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding kon worden verbeterd. Met die bevindingen kwam het doeboek 'Schrijf-vaardig' om leraren-in-opleiding te helpen met schrijven tot stand. Dat doeboek vormt het einde van deze paper.

1 Verkennend onderzoek

1.1 Oriënteren

Het hoofdstuk 'oriënteren' zoomt in op de aanleiding van het onderzoek en het praktijkprobleem. De aanleiding van het onderzoek begint met een persoonlijk gedeelte, waarin de schrijver uitlegt hoe haar verleden bijdroeg aan de keuze van het onderwerp voor deze bachelorproef. Dat gedeelte staat in cursief, omdat de schrijver bewust koos voor een verhalende in plaats van een wetenschappelijke stijl. Daarna volgt de mening van een aantal leerkrachten uit verschillende onderwijsvormen en -niveaus over de schrijfvaardigheid van hun leerlingen en studenten. Via de eigen bevindingen, de berichten uit de media, de bevestigingen van de leraren en een eerste, kortstondige literatuurstudie kon het praktijkprobleem worden toegelicht. Op basis daarvan werd het departement PXL Education van Hogeschool PXL gekozen als partner voor de uitwerking van deze bachelorproef.

1.1.1 Aanleiding van het onderzoek

1.1.1.1 *Eigen interesse*

Al van kinds af aan was schrijven mijn hobby. Toch merkte ik over de jaren heen meer dan eens dat mijn leeftijdsgenoten die liefde voor schrijven niet met me deelden. Integendeel, ze hadden er zo een hekel aan dat ze tot het allerlaatste moment wachtten om aan hun schrijfopdrachten te beginnen. Ook de alarmerende berichtgeving in de media over de dalende schrijfvaardigheid van studenten, deed me inzien dat schrijven bij de meesten niet van een leien dakje verliep. Hoe langer hoe meer vroeg ik me af waarom zoveel leerlingen en studenten niet goed konden schrijven. Zonder dat ik het goed en wel besepte zou ik me een jaar en een half lang in die vraag vastbijten.

Ik heb altijd een liefde gehad voor schrijven. Als peuter verzon ik verhaaltjes bij de prentenboeken die ik nog niet kon lezen, in de lagere school waande ik me een dichter en op het begin van mijn middelbare schoolcarrière schreef ik stiekem fanfics tijdens de lessen. Over die jaren heen merkte ik al dat het gros van mijn leeftijdsgenoten die passie voor schrijven niet met me deelde, maar verder stond ik er niet bij stil.

Toen ik zestien was, werd ik door het Davidsfonds tot junior journalist van mijn regio gekroond. Dat was voor mij de aanzet om me in verschillende teksttypes te verdiepen. Ik sloot me daarna bijvoorbeeld aan bij de schoolkrant. Nog geen jaar later besloot mijn leerkracht Nederlands vanuit het principe 'differentiatie' dat ik sommige van haar lessen mocht gebruiken om de schrijfopdrachten van mijn medeleerlingen te verbeteren. Pas toen zag ik dat schrijven echt een struikelblok was voor mijn klasgenoten. Hun zinnen klonken niet vloeiend, ze gebruikten steeds dezelfde woorden en ze sprongen van de hak op de tak.

Na de middelbare school begon ik aan de bachelor verpleegkunde. Ook tijdens die opleiding lieten de schrijfkriebels me niet los. Ik gaf me helemaal in de onderzoekopdrachten, ik hielp studenten bij hun schrijftaken en ik vertaalde wetenschappelijke artikels van het Engels naar het Nederlands voor mijn medestudenten. Opnieuw viel het me daarbij op dat schrijven voor veel studenten een struikelblok vormde. Steeds vaker vroeg ik me af waarom zoveel jongeren het moeilijk hadden met schrijven.

Uiteindelijk bracht mijn liefde voor talen me naar de lerarenopleiding. Ook daar viel het me op dat mijn medestudenten echt niet graag schreven. Zelfs een aantal toekomstige leerkrachten Nederlands was de schrijfoopdrachten liever kwijt dan rijk. Vermits mijn mentoren zich nog goed herinnerden dat ik graag schreef van toen ik zelf nog op de school zat, gaven ze me al tijdens het tweede stagejaar de kans om schrijflessen aan hun leerlingen te geven. En ja, ook die leerlingen kregen maar moeilijk goede teksten in elkaar gepuzzeld. Steeds vaker kreeg ik het gevoel dat ik daar iets aan wilde veranderen.

Toen ik halverwege het tweede jaar van de lerarenopleiding een onderwerp voor mijn bachelorproef moest kiezen, had ik meer dan een maand lang geen idee wat ik kon maken. Op een dag stootte ik op het zoveelste artikel waarin professoren en lectoren aan de alarmbel trokken over de dalende schrijfvaardigheid van hun studenten. Van het ene artikel kwam ik bij het andere terecht tot ik uiteindelijk ergens in 2013 belandde. Plots was het daar, het eureka-moment waarop ik besepte dat het onderwerp van mijn bachelorproef al jaren deel van me uitmaakte. Net voor de valreep besloot ik om 'schrijven' als topic voor deze bachelorproef te kiezen.

1.1.1.2 Interviews met leerkrachten

Om erachter te komen hoe leraren uit verschillende onderwijsvormen en -jaren die negatieve berichtgeving in de media over de dalende schrijfvaardigheid ervaarden, kregen vijf leerkrachten de kans om hun mening over het topic te delen. Een volledige samenvatting van de gesprekken staat in bijlage (p.84). Een algehele conclusie volgt hierna.

De leraren bevestigen de problematiek van de dalende schrijfvaardigheid. De gebrekkige schrijfvaardigheid van hun leerlingen komt op verschillende vlakken tot uiting; leerlingen maken geen duidelijk tekststructuur, passen de spellingregels niet toe, gebruiken chat- en spreektaal in zakelijke teksten, bezitten een weinig gevarieerde woordenschat en formuleren grammaticaal incorrecte zinnen.

Volgens de leerkrachten zijn er meerdere oorzaken die aan de basis liggen van de dalende schrijfvaardigheid. Als eerste wijzen ze met de vinger naar de invulboeken die op de meeste secundaire scholen worden gebruikt. Leerlingen zijn het niet meer gewoon om tijdens de lessen nog in volzinnen te schrijven of in de vorm van een tekst te antwoorden op toetsvragen.

Bovendien is schrijven volgens de leerkrachten te weinig vakoverschrijdend. Het komt nauwelijks voor dat leerlingen buiten de taalvakken teksten moeten schrijven. Als ze dat wel een keer moeten doen, krijgen ze feedback op inhoud en meestal niet op taal.

Als laatste valt het de leerkrachten op dat leerlingen uit het BSO meer moeite hebben met schrijven dan leerlingen uit het ASO. Volgens de leraren komt dat, omdat er in de laatste graad BSO nauwelijks nog aandacht wordt geschonken aan schrijfvaardigheid, omdat die vaardigheid niet opgenomen is in de eindtermen van die graad en studierichting. Nochtans kunnen leerlingen pas goed leren schrijven als ze het vaak doen en veel feedback op hun teksten krijgen.

1.1.2 Probleemanalyse

Elk jaar verschijnen er alarmerende berichten in de media waarin professoren en lectoren de gebrekkige schrijfvaardigheid van hun studenten aanklaan. De teksten die studenten inleveren zouden volgens hen ver onder het verwachte niveau liggen. Verschillende onderzoeken bevestigen de vermoedens dat studenten moeite hebben met schrijven (o.a. Tahon, 2013; De Wachter & Heeren, 2011; Herelixca & Verhulst, 2014; Peters, Van Houtven & El Morabit, 2010). Vooral beginnende studenten zijn nog niet vertrouwd met de academische schrijftaken van het voortgezet onderwijs. Ze maken fouten tegen de structuur en opbouw van hun teksten, het correct gebruiken van verwijs- en signaalwoorden, stijl en register en interpunctie (o.a. Berckmoes en Rombouts, 2009a; Tahon, 2013; De Wachter & Heeren, 2011; Bergmans, 2019).

Nochtans is goed kunnen schrijven belangrijk. Zo is taalvaardig, en dus ook schrijfvaardig zijn, één van de voorwaarden voor studiesucces (De Moor & Coplaert, 2019; De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; van der Westen & Wijsbroek, 2011). Een student moet namelijk in staat zijn om zijn ideeën op papier te zetten. Alleen dan kan hij zijn kennis delen met anderen. Ook in hun naschoolse toekomst zullen studenten nog veel moeten schrijven. Werkgevers verwachten immers dat hun werknemers schrijfvaardig zijn (Nederlandse Taalunie, 2015a; Vlaamse Regering, 2019, p. 28). Bovendien is schrijven een hogere cognitieve functie. Zo een veeleisende vaardigheid kan niet zomaar door artificiële intelligentie worden overgenomen in de toekomst (Broek, 2018).

Voor leraren-in-opleiding is er specifiek nog een belangrijke rol weggelegd. Zij hebben er namelijk niet alleen zelf baat bij als ze goed kunnen schrijven, ook voor hun leerlingen is dat voordelig (Zwiers, 2010). Leraren-in-opleiding die vanuit hun studie goed leren schrijven via schrijfdidactieken, kunnen wat ze hebben geleerd overdragen aan hun eigen leerlingen om zo de schrijfvaardigheid van die leerlingen te verhogen. (Belfi, e.a., 2011; Taalunie, 2015a; Taalunie, 2015b). Op die manier zorgen leraren er mee voor dat de volgende generatie studenten wel voorbereid is op schrijven in het voortgezet onderwijs.

Er zijn verschillende redenen waarom schrijven een struikelblok voor studenten is.

De eerste oorzaak is de veranderende studentenpopulatie. Waar vroeger bijna uitsluitend ASO-leerlingen kozen voor een vervolgopleiding aan een hogeschool of universiteit, besluiten steeds meer TSO- en BSO-leerlingen om ook verder te studeren. Studenten met zo een BSO-achtergrond hebben opvallend meer moeite met schrijven dan hun medestudenten die uit het ASO komen (Baertsoen en Nollet, 2003; Declercq & Verboveni, 2010; De Moor & Coplaert, 2019). Daarbij speelt ook de sociaaleconomische status van studenten een rol (De Moor & Coplaert, 2019; Van den Branden et al., 2018). Studenten van wie de moeder minstens een diploma secundair onderwijs behaalde, zijn taalvaardiger dan studenten van wie de moeder dat diploma niet heeft. Dikwijls zijn lage-SES studenten, studenten met een migratieachtergrond en hebben ze een andere andere thuistaal dan het Nederlands. Ook leeftijd en geslacht spelen een rol; jongere studenten doen het beter dan hun oudere medecollega's en meisjes scoren hogere op taalscreeningstesten dan jongens (De Moor & Coplaert, 2019).

Bovendien is er een overgangsproblematiek tussen het secundair en het voortgezet onderwijs (De Wachter & Heeren, 2011). De eindtermen zouden te weinig specifiek zijn (Herelixka & Verhulst, 2014; Grommen & Martyn, 2019).

Daarnaast zou de huidige student met een attitudeprobleem kampen (Berckmoes & Rombouts, 2009a; Bonset, 2010; De Wachter & Heeren, 2011; Herelixka & Verulst, 2014).

Studenten lezen hun teksten niet zorgvuldig na, gebruiken nog te weinig de spellingscorrector van hun computer (Berckmoes & Rombouts, 2009a; Bonset, 2010; Tahon, 2013), pakken een schrijfoopdracht niet aan zoals ze het hebben geleerd (De Wachter & Heeren, 2011; Bonset en Braaksma, 2008) en overschatten hun taalvaardigheid (De Wachter & Heeren, 2011).

Als laatste is er ook een link tussen de ontleding en de schrijfvaardigheid (Van Puyenbroeck, 2009; De Moor, 2019). Goed kunnen schrijven en veel lezen, gaan meestal hand in hand.

Uit onderzoeken komen zes overkoepelende aanpakken naar voren om het schrijven bij studenten te verhogen. Zo moeten schrijfoopdrachten niet alleen helder en motiverend zijn, maar ook duidelijk de talige verwachtingen expliciteren (o.a. UAntwerpen, 2016; Wyers, 2014; Padmos e.a., 2013; Van den Branden, 2019; van der Westen, 2014; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008; Belfi et al., 2011; Graham et al., 2012; Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015; Ray & Graham, 2019).

Verder kunnen studenten goed leren schrijven via strategie-instructie. Ze leren daarbij eerst inzicht verwerven in het schrijfproces en krijgen vervolgens strategieën aangeboden om dat schrijfproces aan te pakken (o.a. Taalunie, 2015b; van der Westen, 2017; Geerlings, 2017; Bogaert en Van den Branden, 2011; De La Paz, 2007; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008; Bonset & De Boer, 2008; Belfi et al., 2011; (Graham, McKeown, et al., 2012; van der Westen, 2012; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015; Geerlings, 2017; Elving-Heida, 2019).

Daarnaast helpt leren-door-observeren; de studenten volgen dan een model dat ze eerst zien schrijven en passen daarna de handelingen van dat model toe op hun eigen schrijfoopdracht (o.a. Couzijn, 1995; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Braaksma, 2002; Rijlaarsdam, 2005; Braaksma e.a., 2007; Raedts, Daems, Van Waes, & Rijlaarsdam, 2009; Rijlaarsdam, Raedts, & van der Westen, 2011; Wyers, 2014; De Wachter & Heeren, 2014; Elving-Heida, 2019).

De vierde oplossing bestaat uit het geven van formatieve feedback in plaats van summatieve feedback. Waar bij summatieve feedback het leren stopt, omdat het eindresultaat al vastligt, geeft formatieve feedback net kans op verbetering. Niet alleen lectoren kunnen formatieve feedback formuleren op schrijfoopdrachten, ook eerlijke peer feedback blijkt nuttig (o.a. Tahon 2013; van der Westen, 2012; van der Westen, 2014; Pronk-van Euenen & De Vos, 2014; Elving-Heida, 2019; Hattie 2009; Reichert, 2017; Kroon, 2103)

Als vijfde is samenwerkend schrijven bevorderend om de schrijfvaardigheid van studenten te verbeteren. Voor leraren-in-opleiding kan samenwerkend schrijven interessant zijn in lijn met hun latere beroepscontext, waarin leraren in groepsverband teksten opstellen (o.a. Lowry, Albrecht, Nunamaker, & Lee, 2003; Sleurs, Jacobs, & Van Waes, 2003; van der Westen, 2014; De La Paz, 2007; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Graham et al., 2015; Smedt & Van Keer, 2014).

Tot slot is computergestuurd schrijven wenselijk (o.a. Bonset & Braaksma, 2008; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008; Belfi et al., 2011; Morphy & Graham, 2012; Graham et al., 2012; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham et al., 2015; Bok, 2016; Wyers, 2014). Studenten schrijven hun tekst dan met de computer en maken daarbij onder meer gebruik van de spellingscorrector en de Elektronische Schrijfassistent Nederlands.

1.1.3 Onderzoeksorganisatie

Uit de probleemanalyse werd duidelijk dat het belangrijk is dat leraren-in-opleiding goed leren schrijven. Vermits er nog geen onderzoek is gedaan naar de mate van schrijfvaardigheid van leraren-in-opleiding, kwam een samenwerking met het departement PXL Education van Hogeschool PXL voor deze bachelorproef tot stand. De nadruk werd gelegd op de schrijfvaardigheid van de educatieve bachelor secundair onderwijs.

Het departement PXL Education, onder leiding van de heer Marc Hermans, bevindt zich op Vilderstraat 5 in Hasselt. PXL Education leidt leerkrachten kleuter-, lager, en secundair onderwijs op. Als hoofddoel wil het departement leraren met een stevige basis voor de toekomst klaarstomen voor het snel veranderende onderwijslandschap.

Deze scriptie legt de focus op eerstejaarsstudenten van de educatieve bachelor secundair onderwijs. Die professionele bacheloropleiding, onder leiding van mevrouw Corry Hermans, bestaat uit 180 studiepunten. Studenten kunnen bij aanvang van de opleiding uit een omvangrijk aanbod vrij twee vakken kiezen die ze als toekomstig leerkracht willen geven. Bovendien bepalen ze zelf of ze de opleiding volgen in dag- of avondonderwijs. Ook blended learning¹ is een optie.

PXL Education draagt talige kennis hoog in het vaandel. Ze heeft een eigen taalbeleid waarin de talige verwachtingen voor studenten staan omschreven, alsook een aantal maatregelen om die taalvaardigheid te verbeteren.

Het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a waarin leraren-in-opleiding onder meer leren schrijven, werd gebruikt als uitgangsbasis voor deze bachelorproef.



¹ 'Blended learning slaat op het leren door een combinatie van online onderwijs en face-to-face onderwijs.' (UGent, z.d.)

1.2 Richten

Het hoofdstuk 'richten' omvat het onderzoekdoel dat vanuit de probleemanalyse kon worden bepaald. Uit dat doel kwam de hoofdvraag tot stand die vervolgens werd opgedeeld in theoretische en praktische deelvragen en een ontwerpvraag.

1.2.1 Onderzoekdoel

Het onderzoek heeft als doel om te achterhalen hoe het met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL is gesteld en hoe die schrijfvaardigheid (nog verder) kan worden verbeterd.

1.2.2 Onderzoeksvragen

Uit het onderzoekdoel kwam de centrale vraag voor deze bachelorproef tot stand. Die hoofdvraag werd verder opgedeeld in zes theoretische deelvragen, twee praktische deelvragen en één ontwerpvraag.

Hoofdvraag

Hoe is het gesteld met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL en hoe kan die schrijfvaardigheid (verder) worden verbeterd?

Theoretische deelvragen

①

Wat is zakelijk schrijven?

②

Welke voordelen hebben leraren-in-opleiding als ze goed kunnen schrijven?

③

Welke oorzaken zijn er voor de verminderde schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs?

④

Welke taalfouten maken eerstejaarsstudenten van Vlaamse hogescholen en universiteiten in hun schrijfoopdrachten?

⑤

Welke aanpakken stelt de literatuur voor om de schrijfvaardigheid van studenten te verhogen?

⑥

Wat doet het departement PXL Education om de schrijfvaardigheid van haar studenten te vergroten?

Praktische deelvragen

7

Hoe is het gesteld met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs aan Hogeschool PXL?

8

Wat zijn de meest gemaakte taalfouten van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL?

Ontwerpvrage

9

Wat kan er worden ontworpen om de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs aan de PXL (verder) te verbeteren?

1.3 Plannen

1.3.1 Onderzoeksactiviteiten

Een grondige literatuurstudie is nodig om de theoretische deelvragen te kunnen beantwoorden. Vooral wetenschappelijke publicaties uit tijdschriften, rapporten, scripties en boeken zullen de basis van het theoretisch gedeelte vormen. Via de sneeuwbalmethode zal telkens naar nieuw bronnenmateriaal worden gezocht.

Na de literatuurstudie volgt een kwantitatief praktijkonderzoek om de praktische deelvragen te kunnen beantwoorden. Het dealexamen schrijfvaardigheid van het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a is de toets voor dat praktijkonderzoek. Alle eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding van Hogeschool PXL, horen dat opleidingsonderdeel en dus ook het bijhorende examen, af te leggen. Daardoor komt de streekproef van het onderzoek overeen met de gehele populatie, zijnde alle 234 eerstejaarsstudenten (N = 234).

Het dealexamen vindt plaats op 18 oktober 2019. De studenten lezen tijdens dat examen een artikel over psychische problemen bij jongeren. Vervolgens krijgen ze de opdracht om die tekst te schematiseren. Het schema is dan de voorloper voor de samenvatting die ze erna schrijven. Die samenvatting moet voldoen aan de criteria van het BACA-sjabloon dat de voorwaarden van een zakelijke tekst omvat. Tijdens het examen kunnen studenten de online kijkwijzer voor het schrijven van samenvattingen raadplegen. Die kijkwijzer staat in bijlage (p. 88) De studenten typen hun tekst in een Word-document, waarna ze dat document samen met een e-mail volgens de netiquette en gericht aan hun lector op Blackboard posten. De taallectoren kijken de samenvattingen en de bijhorende e-mails na aan de hand van het BACA-sjabloon. Ze geven de student per BACA-norm een score en eventueel bijkomende feedback. Het maximaal aantal punten dat een student kan behalen is 20 waarvan 15 punten voor de samenvatting en nog eens vijf punten voor de e-mail. Het BACA-sjabloon gebruikt als beoordelingsinstrument staat in bijlage (p.87). Het sjabloon wordt bovendien uitvoerig beschreven op pagina 46.

Om de deelvraag 'Hoe is het gesteld met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs aan Hogeschool PXL?' te beantwoorden, zal er een onderscheid gemaakt tussen de cijferanalyse en de foutenanalyse. Het BACA-sjabloon wordt gebruikt als meetinstrument voor de cijferanalyse.

Voor de cijferanalyse wordt het gemiddelde, de mediaan en de standaarddeviatie van de scores per onderdeel van het BACA-sjabloon in Microsoft Excel berekend. Ook wordt bekeken welk deel van de populatie meer dan of evenveel als 12/20 haalt en welk deel meer dan of evenveel als 10/20. Van die algemene scores worden dan ook de gemiddelde score en de mediaan bepaald.

Daarna volgt een foutenanalyse om te achterhalen welke taalfouten de studenten in hun teksten maken en hoe vaak ze die fouten maken. Dat zal mogelijk zijn door de opmerkingen van lectoren te analyseren en die opmerkingen samen te voegen in talige categorieën (tekstopbouw, stijl en register, grammatica, spelling, woordenschat, attitude en tekstinhoud). Voorbeeldzinnen die studenten maakten met daarin fouten per taalkundige categorie worden daarna willekeurig uit de samenvattingen gehaald om in deze bachelorproef te plaatsen.

1.3.2 Schematische voorstelling van de tijdsplanning

PLANNING BACHELORPROEF 2019

	Jul.	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Dec.
Literatuur verzamelen en doornemen voor het beantwoorden van de theoretische deelvragen.						
Alle theoretische deelvragen beantwoorden door de literatuurstudie uit te schrijven.						

PLANNING BACHELORPROEF 2020

	Jan.	Feb.	Mrt.	Apr.	Mei	Jun.
De cijferanalyse uitvoeren.						
De cijferanalyse uitvoeren.						
Feedback van de taallectoren analyseren en verdelen in talige hoofd- en subcategorieën.						
Voorbeelden van taalfouten die studenten maakten in hun schrijfoopdrachten verzamelen en verdelen over de talige categorieën.						
Alle praktische deelvragen beantwoorden.						
De ontwerpeisen vaststellen.						
Het product ontwerpen.						
De discussie en de conclusie uitschrijven.						
De finale versie van de bachelorproef vervolledigen en nakijken.						
De bachelorproef verdedigen.						

1.4 Analyseren en concluderen – literatuurstudie

1.4.1 Wat is zakelijk of academisch schrijven?

De volgende paragrafen lichten zakelijk schrijven toe. Eerst krijgt zakelijk schrijven een algemene definitie. Daarna wordt er ingegaan op het schrijfproces.

1.4.1.1 Een definitie voor academisch schrijven

Schrijven behoort tot de vier taalvaardigheden (luisteren, spreken, lezen en schrijven). Van Dale definieert 'schrijven' als: 'een gedachte in tekens uitdrukken.' De meesten associëren het werkwoord 'schrijven' daarom met een enkelvoudige, lineaire handeling als wandelen; de schrijver typt of schrijft woorden na elkaar tot hij uiteindelijk een tekst bekommt. Dit staat nochtans in schril contrast met wat schrijven werkelijk is. Bijna geen enkele schrijver schrijft in één keer een definitieve versie van zijn tekst (Belfi et al, 2011; van der Spek, 2011).

Om wat in zijn hoofd zit zo duidelijk en aantrekkelijk mogelijk op papier te krijgen, moet een schrijver een ingewikkeld en cognitief belastend proces doorlopen dat veel vaardigheden van hem vraagt. Dat proces is het schrijfproces dat we gemakshalve 'schrijven' noemen. De definitie die De Smet, Brand-Gurwel & Broekkamp (2012) geven, omvat schrijven volledig:

"Writing is a cognitive activity consisting of a constant and recursive process in which the writer engages in the alternating processes of planning, translating, and reviewing. It is an interplay between organization and style; about what should be in the text and how it should be presented." (de Smet et al., 2012)

"Schrijven is een cognitieve activiteit die bestaat uit een constant en recursief proces waarbij de schrijver zich afwisselend bezighoudt met processen van plannen, vertalen en beoordelen. Het is een samenspel tussen organisatie en stijl; over wat er in de tekst moet staan en hoe dat moet worden gepresenteerd."

1.4.1.2 Het schrijfproces

Uit de vorige paragraaf blijkt dat schrijven een ingewikkelde, intellectuele en cognitief belastende bezigheid is die uit verschillende deelstappen bestaat. Over de jaren heen hebben taalkundigen geprobeerd die deelstappen te beschrijven en in volgorde te rangschikken met als resultaat dat het schrijfproces steeds meer vorm kreeg. De volgende paragrafen geven een inzicht in hoe het schrijfproces doorheen de jaren zichtbaar is gemaakt.

1.4.1.2.1 De plan- en revisiestrategie

Elke schrijver heeft zo zijn eigen manier om een tekst te maken. Toch vallen de meeste schrijvers op te delen in de plan- en de revisiestrategie (Galbraith & Torrance, 2004). De plannende schrijver maakt vooraf een bouwschema door de inhoud van de tekst te bepalen en daarbij een structuur op te stellen. De reviserende groep begint wel meteen met schrijven om dan achteraf de tekst te herzien door overbodigheden te schrappen, tekstdelen van plaats te wisselen en te herschrijven.

Volgens Galbraith en Torrance (2004) moet de ene strategie niet onderdoen voor de andere; de schrijver heeft als doel een goede tekst te schrijven, hoe hij dat het liefste en het beste doet,

is aan hemzelf om te bepalen. De Taalunie (2015a) vindt daarentegen dat de planstrategie meestal betere teksten oplevert, omdat de schrijver bij die strategie eerst goed nadenkt over zijn schrijfdoelen, het doelpubliek en de best passende tekststructuur om het schrijfdoel te bereiken.

1.4.1.2.2 Het schrijfproces volgens Rohman en Welcke (1964)

In schrijfmodellen zijn meestal drie cognitieve hoofdprocessen terug te vinden; plannen, formuleren en reviseren. Rohman en Welcke (1964) waren de eersten die die drie cognitieve processen onderscheidde. Zij zagen het schrijfproces als lineair; de schrijver doorloopt dan in een vaste volgorde een stappenplan om tot een goede tekst te komen.

In de eerste fase, de planning, verzamelt de schrijver ideeën om een onderwerp voor zijn tekst te kiezen. Daarbij denkt hij na over hoe hij die ideeën tot een tekst zal verwerken rekening houdend met zijn doelpubliek en tekstdoel. Vervolgens zet hij de verzamelde informatie om in een schematisch overzicht. Wanneer de schrijver in de formuleringsfase belandt, gebruikt hij dat bouwplan om een tekst te schrijven. In de laatste fase, de reviserende fase, herleest en verbetert de schrijver zijn tekst.

1.4.1.2.3 Het probleemoplossendmodel van Flower en Hayes (1981)

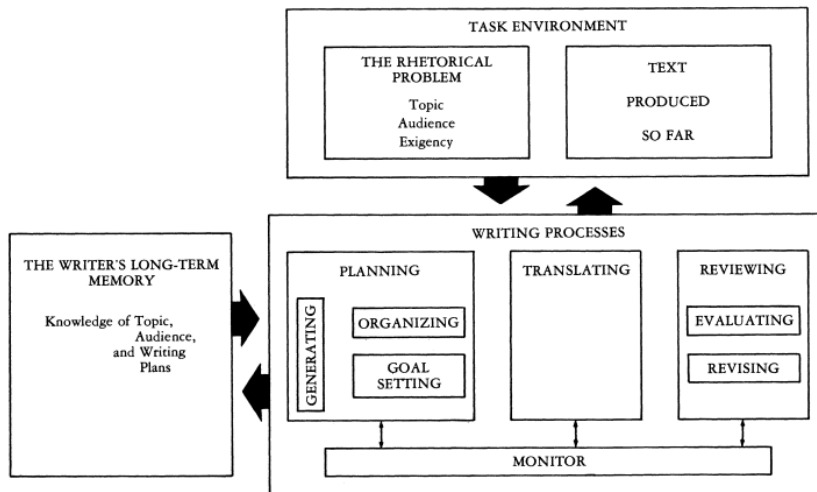
Het in de literatuur meest voorkomende schrijfmodel is dat van Flower en Hayes (1981). Dat model ligt aan de grondslag van de meeste andere figuren die het schrijfproces proberen weer te geven. Het was baanbrekend in de jaren '80, omdat het destijds voor de eerste keer toonde dat schrijven niet lineair, maar wel recursief is. Dat wil zeggen dat schrijver min of meer kiest in welke fase hij start en dat hij op elk moment kan terugkeren naar de voorgaande fase. Hij schakelt dus tussen de verschillende fasen en voert de stappen niet in een specifieke volgorde uit.

Het oorspronkelijke schrijfmodel van Flower en Hayes (1981) gaat uit van de schrijver als multitasker en probleemoplosser; schrijven is dan een vorm van probleemoplossend denken. Het model maakt daarvoor een onderverdeling in drie factoren die het schrijfproces beïnvloeden; de taakomgeving, de cognitieve fasen en het langetermijngeheugen van de schrijver. De factoren lopen in elkaar over en beïnvloeden elkaar.

Flower en Hayes (1981) verdeelden de taakomgeving op in de schrijfpdracht enerzijds en de tot dusver geproduceerde tekst anderzijds. De schrijfpdracht bestaat uit het doelpubliek, het onderwerp voor de tekst en de factoren die de motivatie van de schrijver verhogen of verlagen. Daarnaast zal de schrijver, wanneer hij zijn tekst al bijna af heeft, minder keuzes kunnen maken dan wanneer hij pas begint.

Het langetermijngeheugen van de schrijver staat gelijk aan de kennis van de schrijver over het onderwerp, het doelpubliek en schrijfstrategieën.

Het cognitieve schrijfproces bestaat uit de planning, de formulering en het reviseerproces.



Figuur 1: het probleemoplossendmodel van Hayes en Flower, 1981.

1.4.1.2.4 Het probleemoplossend model van Flower (1989-1993)

Flower (1993) maakte van de drie cognitieve fasen uit het probleemoplossendmodel van Flowers en Hayes (1981) een vierfasenplan geschikt voor academisch schrijven. De vier fasen deelde ze nog verder op in deelfasen.

De eerste fase uit het model is de 'planning'. Tijdens de eerste stap in die planning bedenkt de schrijver waarover hij iets zal schrijven en stelt hij een planning op. In de volgende stap brainstormt hij over zijn onderwerp. Vervolgens ordent hij de ideeën die daaruit voortkomen. In stap drie leert de schrijver de noden van zijn doelgroep kennen, zodat hij zich aan de wensen van die groep kan aanpassen. Hij schrijft dan ook een kladversie voor zichzelf die hij vervolgens omvormt tot een tekst bedoeld voor zijn lezer. In de laatste stap perfectioneert de schrijver zijn tekst; hij kijkt zijn tekst na en gaat na of hij zijn schrijfdoel behaalde, hij verbetert taalfouten en hij zorgt dat zijn tekststructuur goed in elkaar zit.

Planning	step 1: explore the rhetorical problem
	step 2: make a plan
Generating ideas in word	step 3: use creative thinking
	step 4: organize your ideas
Designing for a reader	step 5: know the needs of your reader
	step 6: transform writer-based prose into reader-based prose
Editing for effectiveness	step 7: review your paper and your prose
	step 8: test and edit your writing
	step 9: edit for connections and coherence

Figuur 2: Probleemoplossend model van Flower, 1993.

1.4.1.2.5 Het probleemoplossendmodel van Hayes (1996)

In 1996 stelde Hayes op zijn beurt het oorspronkelijk probleemoplossendmodel van Flower en Hayes (1981) bij. Hij deelde het schrijfproces op in twee onderdelen; de taakomgeving en het individu/ de schrijver. Tussen beide bestaat een continue wisselwerking.

In de taakomschrijving maakt Hayes (1996) een onderscheid tussen de sociale en de fysieke omgeving. De sociale omgeving bestaat uit het doelpubliek en diegenen die meewerken aan de schrijfopdracht. De fysieke omgeving omvat de tekst tot dusver geschreven en het medium dat de schrijver gebruikt om de tekst te schrijven.

Hayes (1996) deelde het individu op in vier onderdelen; de motivatie/ het gevoel, het werkgeheugen, de cognitieve processen en het langetermijngeheugen.

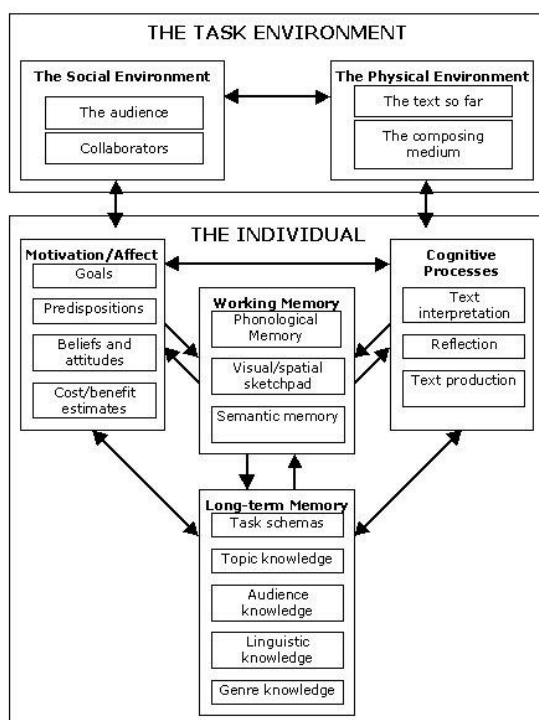
De motivatie of het gevoel bestaat uit de persoonlijke afwegingen van de schrijver die van invloed zijn op zijn tekst. Hiertoe behoort de schrijfdoelen die de schrijver stelt, de ontvankelijkheid van de schrijver, de waardes en normen van de schrijver en de kosten- en batenraming.

Het werkgeheugen is verder opgedeeld in het fonologisch geheugen², het visueel-ruimtelijke schetsboek³ en het semantisch geheugen⁴.

Onder cognitieve processen vallen de tekstinterpretatie, reflectie en de tekstproductie zelf.

Het langetermijngeheugen bezit de taakschema's en alle kennis van het onderwerp, het publiek, de taal en het genre.

De drie recursieve, cognitieve fasen bleven hetzelfde, namelijk: plannen, formuleren en reviseren.



Figuur 3: Het probleemoplossend model van Hayes, 1996.

² Deel van het geheugen waarin woorden akoestisch staan opgeslagen, zodat ze ook hoorbaar zijn als ze worden gelezen (Zimbardo, Johnson & McCann, 2014).

³ Deel van het werkgeheugen dat visuele beelden en mentale representaties van voorwerpen codeert (Zimbardo, Johnson & McCann, 2014).

⁴ Deel van het werkgeheugen waarin de algemene kennis is opgeslagen zoals de betekenis van woorden (Zimbardo, Johnson & McCann, 2014).

1.4.1.2.6 Hoofdactiviteiten van elke schrijftaak volgens Elbow (1998)

Elbow (1998) onderscheidt twee hoofdactiviteiten bij elke schrijftaak: het creatief produceren van een tekst en het kritisch reflecteren op (tussentijdse) producten. Omdat de twee activiteiten elkaars tegenpool vormen, is het nodig dat de schrijver om beurt aandacht aan ze schenkt. Als de schrijver dat niet doet, en hij zich dus op beide activiteiten tegelijk concentreert, is de kans groter dat hij een schrijfblokkade zal ervaren. Daarentegen zorgt afbakenen van en afwisselen tussen de twee hoofdactiviteiten voor een sterkere inhoud en een algemeen betere tekstkwaliteit.

Creatief produceren	Snel, associatief en onbekritiseerd schrijven. Het voornaamste doel is ideeën opdoen en uitwerken zonder stil te staan bij tekstuele, stilistische en grammaticale onvolkomenheden.
Kritisch reviseren	(Voorlopige) schrijfproducten kritisch beoordelen op inhoudelijke en tekstuele kwaliteit. De revisie kan zowel ingrijpend (structuur) als oppervlakkig (spelling, opmaak) zijn: dit is mede afhankelijk van het stadium waarin de tekst zich bevindt.

Figuur 4: Twee hoofdactiviteiten van Elbow, 1998 vertaald door de Rijksuniversiteit van Groningen (2019).

1.4.1.2.7 Het vijffasenmodel van Kouwenberg & Hoogeveen (2007)

Het vijffasenmodel van Kouwenberg & Hoogeveen (2007) is een didactisch model met de nadruk op procesgericht schrijven. Die manier van schrijven helpt een schrijver om gestructureerd de fasen van het schrijfproces te doorlopen. Het vijffasenmodel komt overeen met de OVUR-strategie (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren) die terugkomt in het onderwijs en leerlingen/ studenten een opdracht in stappen laat uitvoeren.

De eerste fase in het fasenmodel is de ‘oriëntatiefase’. In die fase bepaalt de schrijver het genre, het onderwerp en het doelpubliek van zijn tekst. Hij oriënteert dus op de schrijfopdracht. De fase komt overeen met de taakomgeving volgens het probleemoplossendmodel van Flower en Hayes (1981).

In de ‘opdrachtfase’, de tweede fase van het vijffasenmodel, bereidt de schrijver zijn inhoud voor. Daarvoor verzamelt en selecteert hij bronnen om de inhoud van zijn tekst te bepalen. Via het gevonden materiaal kan hij een bouwplan maken; een schema dat bepaalt hoe de tekst er ongeveer zal uitzien. Hiermee zorgt de schrijver dat hij zijn tekst vervolgens alleen nog moet uitschrijven.

Nadat de voorbereidende fasen achter de rug zijn, schrijft de schrijver de tekst in de derde fase uit. Hierbij moet hij zijn taalkundige vaardigheden bovenhalen en houdt hij rekening met zijn bevindingen uit de oriëntatiefase; hij kiest woorden, zinnen en alinea’s afgesteld op zijn tekstgenre en zijn doelpubliek.

Het is niet omdat de tekst af is, dat de schrijver stopt met schrijven. In fase vier, de reflectiefase, neemt de schrijver de tijd om over zijn tekst te reflecteren. Hij kijkt niet alleen na op spel- en taalfouten, maar controleert ook op zinsbouw en tekststructuur. Hij herschrijft daarbij delen van zijn tekst. Hoewel deze fase van belang is om uiteindelijk een goede tekst af te leveren, slaan veel beginnende schrijvers de stap over. Ze doen dat omdat ze niet weten hoe ze de gemaakte fouten nog kunnen verbeteren of omdat ze gewoonweg geen zin meer hebben om nog langer aan de tekst te knutselen. Los van de productevaluatie (de tekst nakijken) is het ook nuttig dat

de schrijver een procesevaluatie doorloopt. Daarin gaat hij na welke problemen hij ondervond tijdens het schrijven en wat wel vlot verliep. Via procesevaluatie kan de schrijver leren van zijn hindernissen door ze de volgende keer te ondermijnen en door zijn successen opnieuw toe te passen.

In de vijfde en laatste fase is de tekst eindelijk af. Er rest de schrijver alleen nog om zijn tekst in te dienen of te publiceren.

fase 1	oriëntatiefase
fase 2	opdrachtfase
fase 3	schrijffase
fase 4	revisiefase
fase 5	publicatiefase

Figuur 5: Het vijfphasenmodel van Kouwenberg & Hoogeveen, 2007.

1.4.1.3 Samengevat

In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht is schrijven geen lineaire handeling. Een goede tekst komt zelden tot stand door woord na woord achter elkaar te typen. Schrijven is eerder een probleem oplossen door te multitasken.

De meeste schrijvers zijn op te delen in plannende of reviserende schrijvers. Terwijl de reviserende groep graag meteen begint door woorden op te schrijven en daarna overbodigheden te schrappen en tekstdelen van plaats te wisselen, houdt de plannende groep meer van een procesgerichte aanpak.

Via een procesgerichte aanpak doorloopt de schrijver fases uit het zogenaamde schrijfproces. Hij plant eerst door een onderwerp voor zijn tekst te kiezen, na te denken over zijn doelgroep, te brainstormen en bronnen te verzamelen om zijn tekst op te baseren. Met de verzamelde informatie maakt hij dan een bouwplan, waarna hij in de volgende fase, de formuleringsfase eerst een kladversie schrijft. Wanneer hij die kladversie maakt, is hij alleen bezig met het creatieve gedeelte; de schrijver denkt niet na over hoe hij zijn zinnen zal formuleren, maar wel over wat hij wil zeggen. De kladversie zet hij vervolgens om in een versie voor zijn lezer waarin hij wel nadenkt over zijn formuleringen. Hij eindigt zijn schrijfproces in de reviserende fase, waarin hij zijn tekst herleest om taalfouten te verbeteren, te bepalen of hij zijn schrijfdoel bereikte en te achterhalen of zijn tekststructuur logisch in elkaar zit. Eenmaal hij klaar is, houdt de schrijver een zelfreflectie. De schrijver voert al die stappen niet altijd rechtlijnig uit; afhankelijk van hoe ver zijn tekst al af is, kan hij voorgaande fases opnieuw doorlopen.

Wanneer iemand schrijft wordt hij onder andere beïnvloed door de mate van motivatie die hij heeft om te schrijven, de kennis die hij heeft over zijn doelpubliek, testgenre en onderwerp en de hoeveelheid schrijfstrategieën die hij kan toepassen om de fases uit het schrijfproces te doorlopen.

1.4.2 Welke voordelen hebben leraren-in-opleiding als ze goed kunnen schrijven?

Schrijfvaardig zijn heeft verschillende voordelen. De volgende alinea's verduidelijken eerst de algemene voordelen van goed kunnen schrijven. Daarna wordt er ingegaan op het specifieke belang voor leraren-in-opleiding om schrijfvaardig te zijn.

1.4.2.1 De algemene voordelen van schrijfvaardig zijn

Als eerste blijkt uit verschillende onderzoeken dat taalvaardig en dus ook schrijfvaardig zijn, een voorwaarde is voor studiesucces (van der Westen & Wijsbroek, 2011; De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; De Moor & Coplaert, 2019). Wie hoog scoort op een taaltest aan het begin van het eerste academiejaar, heeft namelijk meer kans om tijdens dat jaar te slagen. De onderzoekers benadrukken wel dat taalvaardig zijn alleen onvoldoende is, studenten moeten nog altijd studeren om hun diploma te halen. Ook is het mogelijk dat een student nog kans heeft op een diploma, zelfs als hij zwak scoorde op de taaltest.

Niet alleen scholieren en studenten hebben er baat bij om te kunnen schrijven. Een hoge taalvaardigheid is ook vereist om deel te nemen aan de snel veranderende maatschappij (Vlaamse Regering, 2019, p. 28). Zo verwachten werkgevers van afgestudeerden aan hogescholen en universiteiten een hoog taalvaardigheidsniveau (Nederlandse Taalunie, 2015a). Wie taalvaardig is maakt dus meer kans op de arbeidsmarkt (Vlaamse Regering, 2019, p. 28). Voor leerkrachten geldt dit zeker, omdat schrijven een belangrijk onderdeel van hun takenpakket is. Ze schrijven bijvoorbeeld e-mails, maken verslagen, vatten vergaderingen samen en stellen toetsen en examens op.

Niet alleen op de werkvloer moeten Vlamingen in staat zijn om gestructureerd een schriftelijke boodschap over te brengen. Ook in hun privéleven vindt communicatie steeds vaker schriftelijk plaats: een formulier invullen voor het ziekenhuis, zich inschrijven bij een sportclub, een klachtenbrief schrijven over de haperende software van hun smartphone, een e-mail opstellen voor een verzekeringsmaatschappij of energieleverancier, een vakantiewoning reserveren en een schriftelijk aanvraag doen voor reisdocumenten, Vlamingen doen het tegenwoordig allemaal (Taalunie, 2015a; De Baets, 2016).

Bovendien zijn er in de toekomst verschillende competenties vereist om bij te blijven in de snel veranderende samenleving. Kunnen schrijven is één van die competenties (Nederlandse Taalunie, 2015a). Dirk Damme geeft in een interview met De Morgen aan dat hij ervan overtuigd is dat schrijfcompetenties broodnodig zullen zijn in de toekomst. Artificiële intelligentie zal namelijk een deel van de jobs kunnen overnemen en laten verdwijnen, maar computers zullen niet onmiddellijk in staat zijn om de hogere cognitieve functies zoals schrijven, goed te kunnen uitvoeren. Damme vindt het daarom een basistaak van het onderwijs om jongeren schrijfvaardig te maken. (Broek, 2018).

1.4.2.2 De voordelen van schrijfvaardige leraren

Leraren-in-opleiding hebben naast de algemene voordelen die ze zelf ervaren als ze goed kunnen schrijven, nog een extra rol om het probleem van de dalende schrijfvaardigheid mee aan te pakken. Als het taalvaardigheidsniveau van studenten uit de lerarenopleiding stijgt, dan hebben hun toekomstige leerlingen daar namelijk baat bij (Zwiers, 2010). Belfi, e.a. (2011) benadrukken daarom dat leerkrachten goed opgeleid en getraind moeten worden. Ook in het adviesrapport 'Schrijfonderwijs in de schijnwerpers' van de Taalunie (2015a) staat dat de lerarenopleidingen toekomstige leerkrachten met een sterke schrijfvaardigheid moeten opleiden. Pas wanneer studenten uit de lerarenopleiding zelf schrijfvaardig zijn en kennis hebben van effectieve didactieken voor schrijfonderwijs, kunnen ze de schrijfvaardigheid van hun toekomstige leerlingen verbeteren. Daarbij vraagt de Taalunie van de stagementoren dat ze hun stagiairs toestaan om in de stageschool te experimenteren met schrijfdidactieken.

Het is belangrijk om te benadrukken dat niet alleen leerkrachten Nederlands de taalvaardigheid van hun leerlingen moeten helpen verbeteren. Ook leraren van zaakvakken hebben een verantwoordelijkheid. Volgens de Taalunie (2015a) worden momenteel wel veel schrijfp opdrachten in zaakvakken gegeven, maar gaan leerlingen daardoor niet beter schrijven. Dat komt omdat de leraren uit niet-taalvakken de schrijfp opdrachten alleen nakijken op inhoud en niet op het schrijfproces en op taal. Daardoor zijn leerlingen niet gemotiveerd om de kennis die ze bij het vak Nederlands opdeden over schrijven toe te passen in andere, niet-taalvakken. Dat is een gemiste kans om de onderzoekcompetenties en schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren.

1.4.2.3 Samengevat

Goed kunnen schrijven biedt tal van voordelen. Zo hebben studenten die taalvaardig zijn meer kans op slagen in hun opleiding. Toch stoppen de voordelen van schrijfvaardig zijn niet na het onderwijs, ook de huidige werkgever verwacht van zijn hoger opgeleide werknemers dat ze zich schriftelijk correct en verstaanbaar kunnen uitdrukken. Bovendien moeten Vlamingen tegenwoordig veel schrijven; van inschrijvingsformulieren tot e-mails en klachtenbrieven, communicatie gebeurt steeds vaker schriftelijk. Ook in de toekomst zal goed kunnen schrijven van pas blijven komen, want computers zullen niet onmiddellijk in staat zijn om hoge cognitieve functies als schrijven volledig over te nemen.

Lerarenopleidingen hebben de belangrijke taak om schrijfvaardige leraren op te leiden. Leraren die zelf goed kunnen schrijven en op de hoogte zijn van effectieve schrijfstrategieën om het schrijfproces aan te pakken, zullen die kennis en vaardigheden later kunnen doorgeven aan hun eigen leerlingen. Op die manieren pakken ze mee het probleem van de dalende schrijfvaardigheid aan.

1.4.3 Welke oorzaken zijn er voor de verminderde schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs?

Uit onderzoek blijkt dat er zes overkoepelde problemen zijn die aan de basis liggen van de dalende schrijfvaardigheid. Zo speelt de veranderende leerlingenpopulatie een rol en is er de breuk tussen zowel het secundair en het hoger onderwijs als tussen de wetenschap en de onderwijspraktijk. Ook de attitudeproblemen van de hedendaagse studenten en de ontleding werken de dalende schrijfvaardigheid mee in de hand. De volgende paragrafen gaan elk afzonderlijk op die verschillende aanleidingen in.

1.4.3.1 *Veranderende studentenpopulatie*

Dankzij de democratisering van het hoger onderwijs kent dat voortgezet onderwijs in Vlaanderen en Nederland een enorme groei in het aantal studenten. Die groei gaat gepaard met een diverse groep van instromers die vooral aan hogescholen voor een veranderende studentenpopulatie zorgen (De Wachter & Heeren 2011; De Moor & Colpaert, 2019). Daarmee neemt ook het aantal taalzwakkere studenten toe. Een praktische in plaats van een algemene vooropleiding, een lage sociaaleconomische status (SES) en een andere thuistaal dan het Nederlands zijn risicofactoren voor studenten om een zwakkere taalvaardigheid te hebben. Ook de leeftijd en het geslacht hebben invloed (De Wachter & Heeren, 2011; De Moor & Colpaert, 2019).

Waar voorheen vooral studenten uit ASO kozen om verder studeren, beslissen nu ook leerlingen uit het TSO en het BSO om een vervolgopleiding te volgen (Declercq & Verboveni, 2010). Studenten met een ASO-vooropleiding doen het aanzienlijk beter in taalscreenings dan studenten afkomstig uit het TSO en zeker dan studenten met een BSO-achtergrond (De Wachter & Heeren, 2011; De Moor & Coplaert, 2019). Dat komt omdat studenten met een ASO-achtergrond een vooropleiding volgden die hen klaarstoomde voor het hoger onderwijs, terwijl technische en beroepsrichtingen eerder focussen op het werkveld.

Ook de sociaaleconomische status (SES) van studenten heeft invloed op hoe taalvaardig ze zijn. Studenten van wie de moeder minstens een diploma secundair onderwijs behaalde, zijn meestal taalvaardiger dan studenten van wie de moeder geen diploma secundair onderwijs behaalde (De Moor & Coplaert, 2019; Van den Branden et al., 2018). Hoe hoger het diploma van de moeder, hoe taalvaardiger studenten meestal zijn.

Vaak is de SES lager bij studenten met een migratieachtergrond (Cummins, 2017). Dat komt omdat studenten met een migratieachtergrond vaker een moeder hebben zonder diploma van het secundair onderwijs of voortgezet onderwijs dan autochtone studenten. Dat heeft tot gevolg dat studenten met een migratieachtergrond lagere resultaten behalen op taalvaardigheidsscreenings (De Moor & Coplaert, 2019).

Tot slot blijken eveneens geslacht en leeftijd een impact te hebben op taalvaardigheid van studenten. Vrouwelijke studenten doen het beter dan hun mannelijke collega's en jongere studenten beter dan studenten die aan een vervolgopleiding beginnen als ze ouder dan achttien zijn. Het verschil in leeftijd heeft waarschijnlijk twee oorzaken: studenten ouder dan achttien hebben vaak schoolachterstand opgelopen en studenten uit het BSO zijn sowieso al minstens negentien wanneer ze op een hogeschool of universiteit starten, omdat ze eerst een zevende jaar hebben moeten volgen om naar dat voortgezet onderwijs te mogen gaan (De Moor & Coplaert, 2019).

Wel is het nodig om een kanttekening te maken bij al die risicofactoren; er kan niet alleen met de vinger worden gewezen naar de diverse groep van instromers. Niet alleen allochtone studenten, TSO'ers of BSO'ers hebben moeite met taalvaardigheid. (Van Houtven et al., 2010 en De Wachter & Heeren 2011). Ook allochtone uit het ASO komende studenten kunnen problemen ondervinden met taal. De individuele verschillen tussen studenten zijn groot (Van Houtven et al., 2010).

1.4.3.2 De overgangsproblematiek tussen het secundair en het voortgezet onderwijs

Niet alleen risicofactoren die voortkomen uit de achtergrond van de studenten veroorzaken de dalende schrijfvaardigheid. Ook de kloof tussen het secundair en het hoger onderwijs, zowel in Vlaanderen als Nederland, is groot (De Wachter & Heeren, 2011). Voor die breuk in talige verwachtingen kan er zowel naar de eindtermen voor het vak Nederlands als de eindtermen voor de niet-taalvakken uit het secundair onderwijs worden gekeken.

Belangrijk is wel dat de schuld niet volledig bij het secundair onderwijs mag worden gelegd. Ook het voortgezet onderwijs draagt de verantwoordelijkheid om aan de taal van haar studenten te werken. De taalontwikkeling van jongeren stopt namelijk niet opeens als ze achttien jaar worden. Er is dus sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid van het secundair onderwijs en het voortgezet onderwijs om de taalvaardigheid van hun leerlingen/studenten te verbeteren (Daems & van der Westen, 2008; Berckmoes & Rombouts, 2009; van Gelderen, 2017).

1.4.3.2.1 Het vak Nederlands in de laatste graad secundair onderwijs

Berckmoes en Rombouts (2009a) toetsten de talige problemen van studenten uit het hoger onderwijs aan de eindtermen voor het vak Nederlands van de derde graad ASO en TSO van het secundair onderwijs. Zij kwamen tot de conclusie dat de eindtermen wel voldoende alle talige vaardigheden die studenten voor het hoger onderwijs moeten bezitten, bevatten, maar dat de formulering van die eindtermen te vaag is. De eindtermen geven bijvoorbeeld aandacht aan schrijfstrategieën, de opbouw van een tekst en spelling en grammatica, maar niet aan hoe lang of hoe moeilijk teksten die leerlingen schrijven moeten zijn.

Jo Wyers (2014) gelooft ook dat de eindtermen te vaag zijn. Volgens hem is het niet duidelijk wat de Vlaamse Overheid verstaat onder 'taalvaardige leerlingen', omdat de overheid nergens specificeert welke competenties een taalvaardige leerling dan exact moet bezitten. Daarbij hebben de eindtermen Nederlands in de derde graad ASO volgens hem weinig tot geen oog voor de schriftelijke vaardigheden die van belang zijn in het hoger onderwijs. Specifiek gaat het dan om notities nemen bij hoorcolleges, examenvragen beantwoorden en wetenschappelijke verhandelingen schrijven. An De Moor, Talenbeleidcoördinator van de KU Leuven en Odisee Hogeschool, deelt die visie. De eindtermen zijn te vaag en studenten leren bijvoorbeeld nauwelijks nog een verhandeling schrijven tijdens het secundair onderwijs (Grommen & Martyn, 2019).

De problematiek rond de eindtermen wordt vooral duidelijk door het soort schrijfoopdrachten dat leerlingen krijgen tijdens het secundair onderwijs. Leerkrachten Nederlands kunnen in de derde graad op basis van de weinige gespecificeerde eindtermen zelf kiezen of ze hun leerlingen een creatieve of een zakelijke tekst laten schrijven. Het onderwerp van de schrijfoopdrachten is namelijk nergens bepaald. Of er meer aandacht wordt gegeven aan creatief schrijven of aan zakelijk schrijven, varieert daardoor sterk naargelang de onderwijsinstelling. (Herelixka & Verhulst, 2014). Nochtans zouden leerlingen die zakelijke

teksten leren schrijven een betere basis hebben wanneer ze de overstap naar het voortgezet onderwijs maken. Zakelijke teksten komen immers hem overeen met de tekstgenres die voorkomen in hogescholen en universiteiten (Grezel, 2001, p. 50). Ook in het aantal uren dat er per taalvaardigheid binnen het vak Nederlands moet worden gependend, is de vage formulering van de eindtermen merkbaar. Volgens de Peiling Nederlands van 2010 (Vlaamse Overheid, 2011) die de taalvaardigheid bij leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs naging, zou een derde van de lestijd binnen het vak Nederlands naar leesvaardigheid gaan en slechts 19% naar schrijven.

Professor Onderwijskunde Martin Valcke van de Universiteit Gent zegt in De Morgen (Van Den Broek, 2018) dat hij gelooft dat er niets mis is met de eindtermen. Hij vindt dat het misloopt bij de onderwijskoepels zelf die de eindtermen in leerplannen vertalen. Volgens hem leggen de koepels de lat te laag en voldoen daarom hun leerplannen niet.

1.4.3.2.2 Talige vaardigheden in niet-taalvakken

Het probleem gaat verder dan alleen de vage formulering van de eindtermen voor het vak Nederlands. Taal is vakoverschrijdend; leerlingen moeten ook in staat zijn om in niet-taalvakken complexe taaltaken uit te voeren. Toch is taalvaardigheid nauwelijks opgenomen in de huidige eindtermen voor zaakvakken (Berckmoes en Rombouts, 2009a).

Daarbij komt dat leerkrachten van niet-taalvakken schrijffouten niet meer mogen afstraffen. Sommige leraren onderlijnen de fouten zelfs niet. Dat is jammer omdat leerlingen die op hun schrijffouten gewezen worden in andere vakken, sneller leren beseffen dat taal ook belangrijk is buiten de lessen Nederlands (Rijlaarsdam, Raedts & van der Westen, 2008).

Volgens de eindtermen voor zaakvakken uit de derde graad ASO en TSO moeten leerlingen talige opdrachten kunnen uitvoeren die overeenkomen met opdrachten die later ook in het hoger onderwijs voorkomen (Berckmoes en Rombouts, 2009a). Leerlingen krijgen inderdaad dikwijls zo een schrijfopdrachten voor zaakvakken, maar ze gaan er niet beter door schrijven (Taalunie, 2015a). Dat komt omdat de feedback die ze krijgen op die schrijftaken betrekking heeft op de inhoud van de tekst en in beperkte mate op spelling, maar dus niet op het schrijfproces. Zo worden de leerlingen niet gemotiveerd om hun gehele talige kennis toe te passen in zaakvakken. Ze leren bijvoorbeeld niet de informatie die ze nodig hebben voor de schrijfopdracht te verzamelen en te ordenen of krijgen ook geen uitleg over hoe ze de taak kunnen aanpakken. Bovendien is er geen aandacht voor het genre van de tekst, het taalgebruik/ de stijl afhankelijk van de doelgroep en de tekststructuur - en opbouw. (Taalunie, 2015a).

1.4.3.3 De kloof tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk

Behalve de breuk tussen het secundair en het hoger onderwijs is er ook een kloof tussen de onderwijspraktijk en wat al bekend is over schrijven uit wetenschappelijk onderzoek (Taalunie, 2015a). Hoewel uit wetenschappelijk onderzoek al kennis beschikbaar is over effectieve schrijfdidactieken, opvolging van schrijfopdrachten en evaluatie-instrumenten om schrijven te beoordelen, blijkt die kennis niet de weg naar de onderwijspraktijk te vinden. Leerkrachten proberen wel schrijfvaardigheidsonderwijs te geven, maar weten niet goed hoe ze dat het beste kunnen aanpakken om de schrijfvaardigheid van hun leerlingen effectief te verbeteren.

Uit de rapporten van de Nederlandse inspectie blijkt dat in meer dan de helft van de scholen het aanbod schrijven niet voldoet. In alle scholen was schrijfvaardigheid de zwakste

taalvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Dat komt omdat leerlingen te weinig schrijfopdrachten krijgen om hun schrijfvaardigheid te oefenen. Ze krijgen onvoldoende effectieve strategieën aangeboden om zich het schrijfproces eigen te maken en de korte schrijfopdrachten staan dikwijls geheel op zichzelf, waardoor leerlingen al hun opgedane kennis niet kunnen integreren in een ruime schrijfopdracht. De lerarenopleidingen hebben de taak om hun studenten bekend te maken met goed schrijfonderwijs, zodat die toekomstige leraren wel weten hoe ze effectief aan de schrijfvaardigheid van hun leerlingen kunnen werken (Taalunie, 2015a).

1.4.3.4 De attitudeproblemen van de hedendaagse student

Hoewel de vakgebonden eindtermen Nederlands uit het secundair onderwijs van leerlingen vragen dat ze aandacht besteden aan hun taalgebruik, zou de hedendaagse student kampen met een attitudeprobleem (Berckmoes & Rombouts, 2009a; Bonset, 2010; De Wachter & Heeren, 2011; Herelixka & Verulst 2014). Het gebrek aan talige attitude bij studenten uit zich op verschillende vlakken.

Als eerste kunnen studenten tal van fouten vermijden door hun teksten zorgvuldig(er) na te lezen, gebruik te maken van de spellingscorrector op hun computer (Berckmoes & Rombouts, 2009a; Bonset, 2010; Tahon, 2013) of door hun tekst door de Elektronische Schrijfassistent Nederlands te halen (Wyers, 2014), maar doen ze die moeite niet.

De ontbrekende woorden in teksten zijn te wijten aan het gebruik van de computer. Doordat studenten gemakkelijker woorden en alinea's van plaats kunnen veranderen, blijven soms woorden of tekstfragmenten op de verkeerde plaats achter of staan ze dubbel. Ook hierbij is het een kwestie van niet (goed) nalezen dat maakt dat studenten hun hiaten niet opmerken Lunsford en Lunsford (2008).

Daarnaast zien studenten onvoldoende het nut in van de vorm ten opzichte van de inhoud van een tekst. Ze geven vooral weinig aandacht aan de structuur wanneer ze hun tekst nalezen, omdat ze het moeilijk vinden om achteraf nog iets te veranderen aan die tekststructuur (De Wachter & Heeren, 2011).

Verder toonden de enquêtes van De Wachter & Heeren (2011) aan dat de meerderheid van de studenten wel weet hoe ze een schrijftaak moeten aanpakken, maar het niet volgens de regeltjes doen omdat ze te laat aan de opdracht beginnen, de opdracht niet begrijpen of niet weten hoe ze aan de opdracht moeten beginnen. Ze zijn daarbij dus weinig bezig met het schrijfproces. Specifiek de plannings- en de revisiefase laten ze links liggen, ze beginnen onmiddellijk met schrijven (Bonset en Braaksma, 2008).

Tot slot overschatten studenten zich vaak. Ze schatten hun taalvaardigheid hoger in dan in werkelijkheid het geval is en vinden zichzelf onterecht beter in taal dan hun omgeving (De Wachter & Heeren, 2011).

van Es en van Eerden (2014) nuanceren het attitudeprobleem. Hun studie wees uit dat studenten hun fouten niet uit nonchalance laten staan. De studenten zouden meer dan vijftig procent van de door hun gemaakte fouten niet kunnen zien en er dus overheen lezen. van Es en van Eerden (2014) geloven daarom ook dat schrijven niet een kwestie van een bepaalde houding, maar wel van een bepaalde vaardigheid is.

Schutz (2007) denkt dat de achteruitgang in talige attitude een gevolg is van de informalisering van de samenleving die ook in schrijftaal een opmars maakt. Alladin & van der Westen (2009) zijn het daarmee eens; jongerentaal en chattaal bestaan uit korte zinnen waarbij taalzorg niet

zo van belang is. In 2018 spraken taalwetenschappers Verheijen en Spoorten dat wel tegen. Zij merkten op dat jongeren die actief korte delen tekst verzinnen en schrijven om die vervolgens op sociale media te posten, minder schrijffouten maken.

1.4.3.5 *Ontlezing*

De verandering in attitude hangt samen met de ontlezing (Van Puyenbroeck, 2009). Onderzoek over deze oorzaak als daling van de schrijfvaardigheid is tot op heden beperkt, maar het is wel al langer bekend dat lezen en schrijven hand in hand gaan. “Nochtans is lezen belangrijk voor het verbeteren van de culturele bagage, geletterdheid, empathie en ethisch bewustzijn, creativiteit, leesvaardigheid en tekstbegrip, analytische en kritische vaardigheden maar vooral taalvaardigheid in brede zin” (De Moor, 2019). Van Houtven et al. (2013) toonden aan dat eerstejaarsstudenten het bij leesvaardigheidsoopdrachten moeilijk hebben om hoofdlijnen aan te duiden, verbanden te zien en de tekst gedetailleerd te begrijpen. Dat zijn vaardigheden die ook bij schrijfvaardigheidstaken cruciaal zijn.

Uit het internationaal, vergelijkende PISA-onderzoek blijkt dat Vlamingen niet graag met hun neus in de boeken zitten. In 2003 behoorde Vlaanderen tot de wereldtop voor begrijpend lezen. Destijds behaalde Vlaanderen een derde plaats in het PISA-onderzoek van OESO. Sindsdien gaan de resultaten achteruit; in 2018 presteerden voor het eerst tien landen beter dan Vlaanderen op het vlak van leesvaardigheid en het aantal leerlingen dat het referentieniveau voor lezen niet haalde, steeg met zes procent (De Meyer, 2019).

In het eveneens internationale PIRLS-onderzoek dat zich richt op taal- en leesvaardigheid, waren de resultaten gelijkaardig. Leerkrachten gaven in dat onderzoek zelf aan dat ze minder aandacht schenken aan taalinstructie zijnde lezen, schrijven, spreken, literatuur en andere taalvaardigheden dan vroeger. In het basisonderwijs halveerde de instructietijd die besteed werd aan taal en lezen. Het aantal uren leesinstructie daalde bijvoorbeeld van 146 uur in 2006 naar 84 uur in 2016. Die tijd werd in de plaats geïnvesteerd in vakken als wereldoriëntatie en muzische vorming. Leren lezen is nochtans een kwestie van oefening baart kunst (Tielemans, Vanlaar, Van Damme, & De Fraine, 2019).

1.4.3.6 *Samengevat*

Zes overkoepelende problemen zorgen voor de dalende schrijfvaardigheid. Allereerst maakt de democratisering van het hoger onderwijs dat het aantal studenten toeneemt. Met die brede, diverse instroom stijgt ook het aantal zwakkere leerlingen dat de stap zet naar het hoger onderwijs. Vooral studenten met een lage sociaaleconomische status die meestal gepaard gaat met een migratieachtergrond en een andere thuistaal, scoren meestal zwakker op taalscreeningstests. Ook zijn er steeds meer leerlingen uit het technisch- en beroepsonderwijs die beslissen om verder te studeren. Zij hebben vaker een achterstand op taal tegenover hun medestudenten met een ASO-achtergrond. Bovendien blijken meisjes taalvaardiger dan jongens en jongere studenten komen beter uit de taalscreeningstesten dan oudere studenten.

Als tweede is er een overgangsprobleem tussen het secundair en het hoger onderwijs. Voor het vak Nederlands zijn de eindtermen te vaag. De eindtermen zeggen bijvoorbeeld niets over de moeilijkheidsgraad, lengte en tekstsoort van de te maken teksten. Ook is er binnen het vak Nederlands algemeen te weinig aandacht voor schrijfvaardigheid. Bovendien is er te weinig aandacht voor schrijfvaardigheid in de niet-taalvakken. Leerkrachten van zaakvakken geven wel schrijfopdrachten maar letten alleen op inhoud en soms op spelling, voor het schrijfproces is er geen aandacht.

Als derde vindt de kennis over effectieve schrijfdidactieken en evaluatie-instrumenten om schrijfvaardigheid te beoordelen zijn weg niet naar de onderwijspraktijk. Leerkrachten weten niet goed hoe ze schrijfonderwijs goed kunnen aanpakken om hun leerlingen schrijfvaardiger te maken. De lerarenopleiding heeft mee de taak om die kloof tussen wetenschap en praktijk te dichten.

Ten vierde heeft de huidige student een attitudeprobleem. Studenten kijken hun teksten niet na, al zeker niet op tekststructuur en -opbouw. Ze gebruiken ook nog te weinig technologische hulpmiddelen om hen te helpen bij het verbeteren van hun tekst. Bovendien beginnen ze onmiddellijk met schrijven en hebben ze dus geen aandacht voor het schrijfproces. Dat komt bijvoorbeeld omdat ze de neiging hebben veel te laat aan hun schrijftaak te beginnen. Ook overschatten ze hun eigen taalvaardigheid.

Als laatste zorgt de ontleding voor een daling in schrijfvaardigheid. Wie veel leest, zal beter kunnen schrijven.

1.4.4 Welke taalfouten maken eerstejaarsstudenten van Vlaamse hogescholen en universiteiten in hun schrijfopdrachten?

Eerstejaarsstudenten vinden het moeilijk om zakelijke teksten te schrijven (De Wachter & Heeren, 2011; Tahon; 2013; Herelixca & Verhulst, 2014; Peters & Van Houtven, 2010). Vooral tekstopbouw en -structuur zijn een groot struikelblok. Daarbij zijn zowel de innerlijke als uiterlijke tekststructuur een probleem. Ook de academische schrijfstijl en de wetenschappelijke woordenschat, blijken de studenten onvoldoende te beheersen. Bovendien lukt het hen niet om spelling- en grammaticaregels correct toe te passen.

Voordat er in de volgende paragrafen wordt ingegaan op de talige categorieën waartegen studenten fouten begaan in hun schrijfopdrachten, moet eerst het probleem van de dalende schrijfvaardigheid worden genuanceerd.

1.4.4.1 Nuancering van de dalende schrijfvaardigheid

De schrijfvaardigheid is dan wel in de laatste jaren gedaald (De Moor & Mertens, 2019), helemaal nieuw is het probleem niet. Diverse Nederlandse onderzoeken uit de twee voorgaande eeuwen maakten al duidelijk dat studenten het op vlak van schrijfvaardigheid lieten afweten (van Eerden & van Es, 2014). Uit het onderzoek van Bochart (1985) werd zelfs duidelijk dat de situatie van de jaren tachtig veel weg had van de huidige. Op basis van de bevindingen van dat onderzoek boden verschillende Nederlandse universiteiten destijds opfriscursussen schrijven aan. Een jaar later scheen een volgend onderzoek van Bochart (1986) toen al licht op de overgangsproblematiek tussen het secundair en het hoger onderwijs. Eerstejaarsstudenten gaven destijds aan dat ze moeite hadden om wetenschappelijke teksten, samenvattingen en scripties te schrijven, omdat daar te weinig aandacht aan was besteed in hun vooropleiding.

Niet alleen in het Nederlandstalige gebied uiten professoren en lectoren hun bezorgdheid over de schrijfvaardigheid van hun studenten. Ook in de Engelse wereld zijn er dezelfde bekommernissen (Binder & Watkins, 1990; Connor, 1990; Connors & Lunsford, 1998; Anson, 2000; Bacon & Scott Anderson, 2004; Gilbert, 2004; Graham & Perin, 2007; Lunsford & Lunsford, 2008; Miller & McCardle, 2011).

1.4.4.2 Tekstopbouw

Tekstopbouw is het grootste struikelblok voor studenten. Dat is een probleem, want teksten met een onlogische structuur zijn moeilijk leesbaar en geven de inhoud niet goed weer (o.a. Bochart 1985; Baltzer 1986; Baltzer, De Gloppe & Van Schooten; 1986; Van Hogen & Melissen, 2002; Bonset en de Boer, 2008; Berckmoes & Rombouts 2009a en 2009b; Peters, Van Houtven, & Morabit, 2010; De Wachter en Heeren, 2011 en Tahon, 2013). Er zijn verschillende oorzaken voor de problemen die studenten ondervinden met die tekstopbouw- en structuur.

Voor het onderzoek van De Wachter & Heeren (2011) geeft enkele van die oorzaken weer. Zo bekeken de onderzoekers de kladpapier van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Daaruit bleek dat de studenten de kladbladen gebruikten om ofwel er enkele steekwoorden op te noteren of hun hele tekst erop neer te schrijven. Bijna geen enkele student vertrok vanuit een schema om zijn tekst te schrijven.

Ook werd duidelijk dat studenten hun teksten niet nalezen op samenhang en opbouw, omdat ze niet weten hoe ze na het schrijven van de tekst nog op structuur kunnen verbeteren.

Verder verduidelijkte het onderzoek dat studenten het moeilijk hebben om hun gedachten te groeperen. Specifiek voor de uiterlijke structuur weten studenten niet hoe ze een tekst moeten indelen in een inleiding, midden, slot en in alinea's. Daarbij hebben studenten onvoldoende door uit welke onderdelen een kwalitatieve inleiding bestaat en hoe ze de conclusie verband moeten laten houden met de rest van de tekst.

Voor de innerlijke structuur hebben studenten moeite om hoofd- van bijzaken te onderscheiden, hun argumenten te onderbouwen en verbanden tussen alinea's aan te brengen. Dat laatste wordt dikwijls veroorzaakt doordat studenten te weinig structuurwoorden gebruiken en/ of structuurwoorden als verwijs- en signaalwoorden gebruiken. In dat laatste geval schrijven bijvoorbeeld wel 'ten eerste', maar vervolgens nergens 'ten tweede'.

Ook uit het onderzoek van Tahon (2013) kwam naar voor dat eerstejaarsstudenten het moeilijk hebben om hun ideeën te presenteren als een geheel. Tahon (2013) kwam tot dezelfde bevindingen als De Wachter en Heeren (2011), maar vulde die resultaten nog verder aan. Zij kwam tot de conclusie dat studenten ook fouten tegen tekststructuur maakten als: redundantie (woorden nodeloos herhalen zoals tautologieën en pleonasmen), weinig gevarieerde zinspatronen, een gebrek aan topiczinnen, een nevenschikkend voegwoord aan het begin van een zin plaatsen en een bijzin zonder hoofdzin formuleren.

1.4.4.3 *Stijl en register*

De categorie 'stijl en register' omvat het taalgebruik, de woordkeuze en de zinsbouw gebonden aan een bepaalde situatie. In het hoger onderwijs wordt er van studenten verwacht dat ze in een academische stijl schrijven. Met andere woorden moeten hun teksten zakelijk, neutraal en formeel zijn. Eerstejaarsstudenten hebben moeite met die stijl. Zo bleek uit de studie van Tahon (2013) die stijl en register op de tweede plaats staat van meest gemaakte taalfouten door eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Bovendien toonden Berckmoes en Rombouts (2009a) aan dat 59% van de studenten minstens één keer afwijkt van het formele register. Fouten tegen stijl en register uiten zich op twee verschillende vlakken.

Enerzijds gebruiken studenten dikwijls een te persoonlijk, informeel of spraaktaalig taalgebruik, ook wel bekend onder de journalistieke of verhalende stijl. De Moor gaf in een artikel van de Standaard aan dat sommige studenten zelfs chattaal gebruiken (Bergmans, 2019). Volgens De Wachter & Heeren (2011) ligt onwetendheid aan de grond van die informele of journalistieke stijl. Beginnende studenten weten namelijk nog niet hoe ze over een onderwerp kunnen schrijven, zonder hun eigen mening toe te lichten of de lezer bij hun tekst te betrekken.

Anderzijds kiezen studenten voor archaïsche woordenschat en omslachtige of vage formuleringen als ze een academische tekst schrijven. Ze hebben dan het gevoel dat ze zakelijk klinken, maar hun teksten hebben dan eerder een ambtenaarstijl (Lybaert, Rijckaert, Van der Gucht, 2016). Voorbeelden van formuleringen die vaak terugkeren, maar een tekst onnodig verzwaren zijn het gebruik van 'men' en passivering (Tahon, 2013). De studenten vallen ook te vlug terug op nominalisering/ naamwoordstijl waardoor hun teksten stijf en ontoegankelijk overkomen.

In tegenstelling tot tekstopbouw en -structuur, zijn de problemen die studenten ondervinden met stijl en register wel recent. Onderzoeken uit de vorige eeuw bemerkten namelijk geen tot weinig fouten tegen stijl en register (Baltzer et al., 1989 en Daems et al., 1991). Uit de behoeftenanalyse van TaalVaST (De Wachter & Heeren, 2011) blijkt wel dat studenten met de nodige feedback de wetenschappelijke stijl tijdens hun opleiding onder de knie krijgen. Het voortgezet onderwijs moet dus in de eerste plaats begrijpen dat studenten de academische

taalvaardigheid op het begin van hun opleiding nog niet goed beheersen en heeft daarbij de taak om studenten vertrouwd te maken met die stijl.

1.4.4.4 *Woordenschat*

Niet alleen een gepaste woordkeuze vormt een probleem, ook woordenschatarmoede is een knelpunt (Peters et al., 2010; De Moor & Colpaert; 2019). Door hun weinig gevarieerde woordenschat vallen studenten steeds in herhaling. De studenten bezitten ook een te beperkte academische woordenschat; ze hebben moeite met vakterminologie en de algemenere, abstractere woorden, een probleem dat zich ook uit in de categorie stijl en register. Hierbij geldt opnieuw dat studenten hun woordenschat wel groeit doorheen hun opleiding, omdat ze steeds meer vakterminologie leren kennen (De Wachter & Heeren, 2011).

1.4.4.5 *Interpunctie*

Interpunctie oftewel het gebruik van leestekens is belangrijk voor de leesbaarheid van een tekst. Uit onderzoek van Tahon (2013) waren fouten tegen interpunctie de op twee na meest gemaakte taalfouten in schrijfoopdrachten van studenten. Fouten tegen ontbrekende, foutief gebruikte en overbodige leestekens kwamen het vaakst voor. Voornamelijk de komma vergeten studenten dikwijls of ze maken net te lange zinnen door te veel komma's te schrijven.

1.4.4.6 *Grammatica*

Grammaticafouten kunnen zowel zins- als woordgebonden zijn (Tahon, 2013). Op zinsniveau formuleren studenten hun zinnen dikwijls te kort of te lang. Ook hebben hun zinnen een onlogische zinsvolgorde en zijn de zinnen onvolledig doordat er bijvoorbeeld woorden uit ontbreken. Bovendien maken studenten anakoloeten zoals tangconstructies, foutieve samentrekking en hoofd- en bijzinnen die niet goed aaneengeschakeld zijn. Daarnaast zijn hun zinnen incongruent, meestal komen persoonsvorm en onderwerp daarbij niet overeen in getal. Fouten tegen de doorbreking van de werkwoordelijke eindgroep vervolledigen de grammaticale fouten op zinsniveau (Wyers, 2014).

Op woordniveau hebben studenten de neiging om werkwoordstijden door elkaar te mengen. Ze springen van de tegenwoordige tijd naar de verleden tijd en terug. Daarbij ondervinden ze problemen om werkwoorden correct te vervoegen in de verleden tijd. Ook maken studenten fouten tegen het gebruik van de juiste voornaamwoorden en voorzetsels en wisselen ze lidwoorden om, kiezen ze voor het verkeerde lidwoord of gebruiken ze die woorden onnodig (Tahon, 2013). Wyers (2014) rekent ook de incorrecte verbuiging van adjectieve tot de fouten op grammaticaal woordniveau.

1.4.4.7 *Spelling*

Hoewel spelling meestal weinig storend is voor de inhoud en de begrijpbaarheid van een tekst, vormen spellingsfouten toch een doorn in het oog voor veel lesgevers. Veel lectoren halen spellingsfouten daarom aan als de meest gemaakte soort fout van hun studenten, maar dat is onterecht. Volgens de resultaten van de opdrachtenanalyse van het project 'TaalVaST' van De Wachter en Heeren (2011) komt spelling pas op de laatste plaats van knelpunten bij het schrijven. In het onderzoek van Tahon (2013) was dit op de voorlaatste plaats, net boven woordenschat. Ook Van Houtven et al (2010) merkten weinig spelfouten op in vergelijking met andere taalfouten.

Studenten maken vooral dt-fouten, fouten tegen het incorrect los- of aaneenschrijven en ook bij tweeklanken als ei/ij en au/ou loopt het mis (Houtven et al, 2010 en De Wachter & Heeren, 2011). Tahon (2013) deelde spelling in haar foutenanalyse op in incorrect hoofdlettergebruik, schrijfwijze van cijfers, gebruik van afkortingen, fouten tegen diakritische tekens, fouten tegen additie, fouten tegen omissie en incorrecte schrijfwijze van bijvoorbeeld het koppelteken, samenstellingen en de bezits-s.

1.4.4.8 Bronnen

De dalende leesvaardigheid vormt een moeilijkheid voor studenten wanneer ze aan literatuuronderzoek moeten doen. Ze kunnen zich moeilijk concentreren op de lange teksten en internetbronnen inschatten op waarheidsgetrouwheid lukt ook niet altijd. Verder weten ze niet goed hoe ze moeten citeren, parafraseren en naar een bron verwijzen (Rijckaert, 2010). Ook viel het De Wachter en Heerlen op (2013) dat studenten niet goed weten welke bronnen ze nu exact wel of niet moeten selecteren en waarom. Bovendien vinden studenten het moeilijk om de informatie uit bronnen te verwerken.

1.4.4.9 Samenvatting

De problemen rond de dalende schrijfvaardigheid zijn niet nieuw. Wel zet die dalende trend zich voort. Vooral op vlak van tekststructuur loopt het mis en dat zowel voor de uiterlijke als de innerlijke structuur. Ook met de academische stijl van het hoger onderwijs hebben studenten het moeilijk, al maken ze zich die stijl doorheen hun opleiding wel eigen. Daarnaast gaat de woordenschat achteruit; studenten zijn niet alleen onvoldoende op de hoogte van wetenschappelijke woorden, ook hun algehele woordenschat is te weinig gevarieerd. Bovendien passen studenten de regels voor spelling en interpunctie te weinig toe en maken ze fouten op vlak van zinsbouw. Door de algehele ontleding lukt het studenten niet zo goed om bronnen te selecteren en te beoordelen.

1.4.5 Welke aanpakken stelt de literatuur voor om de schrijfvaardigheid van studenten te verhogen?

Zoals blijkt uit '1.4.2.2. De voordelen van schrijfvaardige leraren' (p. 24 -25), hebben lerarenopleidingen de taak om schrijfvaardige leraren op te leiden (Taalunie, 2015a; Belfi e.a., 2011). Dat geeft de leraren-in-opleiding niet alleen meer kans op slagen (De Moor & Colpaert, 2019), maar zorgt er ook voor dat ze hun toekomstige leerlingen beter kunnen begeleiden bij het schrijfproces, zodat die leerlingen op hun beurt schrijfvaardiger worden (Taalunie, 2015a).

Om de schrijfvaardigheid van toekomstige leraren te verbeteren, is een doorgedreven taalvaardigheidstraining nodig met aandacht voor taalkennis, talige competenties en taalattitudes (Tummers en Deveneyns, 2014). Daarvoor is het belangrijk dat lectoren er niet van uit gaan dat studenten de academische schrijfvaardigheid al beheersen eenmaal ze aan het hoger onderwijs starten. Het tegendeel is namelijk waar; die academische vaardigheid moet vooral worden ontwikkeld tijdens de opleiding. Academische schrijfvaardigheden als kritisch reflecteren, beknopt formuleren en bronnen vermelden, beheersen de beginnende studenten nog niet. Bovendien hebben de eerstejaarsstudenten nog geen kennis van hun toekomstig beroep, wat ook impact heeft op de inhoud van hun schrijftaken (Lieve & van Gelderen, 2014).

Om de taalvaardigheidstraining vorm te geven moeten lectoren enerzijds inzetten op sensibilisering. Anderzijds hebben ze de taak om, studenten te begeleiden, op te volgen en te ondersteunen door hun studenten effectieve schrijfdidactieken aan te leren (de Wachter en Heeren, 2011; Tahon, 2013; Lieve & Van Gelderen, 2014). De volgende paragrafen gaan dieper in op de voorwaarden voor een goede sensibilisering en de vereisten voor effectief schrijfonderwijs.

1.4.5.1 Sensibilisering

Als eerste moet het belang van taalbeheersing aan de studenten worden duidelijk gemaakt. Wanneer studenten inzien dat een goede talige kennis bijdraagt aan hun persoonlijke toekomst, zullen ze geneigd zijn om meer op hun taal te letten (Berckmoes & Rombouts, 2009a).

Bovendien moeten de talige verwachtingen van het hoger onderwijs vanaf het begin van het eerste jaar aan studenten duidelijk worden gemaakt. Als studenten ervan op de hoogte zijn dat ze lange en complexe schrijftaken zullen moeten maken, vangt dat de schok voor de overgang tussen het secundair en het hoger onderwijs wat op (Berckmoes & Rombouts, 2009a).

Ook niet-taallectoren moeten de studenten ervan bewust maken dat een verzorgde schriftelijke taal zowel noodzakelijk is voor de opleiding zelf als voor de verdere beroepspraktijk. Bovendien moeten die lectoren bereidwillig zijn om hun studenten te begeleiden bij schrijfoopdrachten die ze geven. Die begeleiding kan noodzakelijk zijn bij alle delen van het schrijfproces. De lectoren worden daarom in het beste geval geschoold in het beoordelen van teksten en het begeleiden van studenten bij hun schrijfvaardigheid (Lieve & van Gelderen, 2014; van der Westen, 2012). Daarnaast zijn alle lectoren een voorbeeldmodel voor de studenten. Als studenten zien dat hun lectoren veel belang hechten aan hun eigen communicatie en hun schriftelijk werk verzorgen, werkt dat motiverend en zullen studenten zich daaraan spiegelen (Berckmoes & Rombouts, 2009a).

1.4.5.2 Effectief schrijfonderwijs

Kennis van een effectieve aanpak van schrijfonderwijs is noodzakelijk voor lectoren om leraren-in-opleiding schrijfvaardiger te maken. Op hun beurt kunnen toekomstige leraren later zelf met die didactieken aan de slag om de schrijfvaardigheid van hun leerlingen te verbeteren. Uit onderzoek blijkt dat effectief schrijfonderwijs tot stand komt via verschillende didactische principes (Bonset en Braaksma, 2008; Braasma & Janssen, 2015; Padmos et al 2013; Elving-Heida, 2019). Voor deze bachelorproef werden die didactische principes in zeven pijlers samengevoegd;

1. De studenten gaan aan de slag met een heldere, betekenisvolle schrijfoopdracht;
2. De studenten leren het schrijfproces kennen en toepassen door strategie-instructie;
3. De studenten leren schrijven via voorbeeldmodellen;
4. De studenten krijgen formatieve feedback, zowel van hun lectoren als via peerevaluatie;
5. De studenten werken samen;
6. De studenten gebruiken checklists als houvast bij het schrijfproces en om het schrijfproduct na te kijken;
7. De studenten kunnen gebruik maken van computerondersteunde schrijfprogramma's.

De volgende paragrafen geven informatie per didactische pijler.

1.4.5.2.1 Heldere, betekenisvolle schrijfoopdracht

Effectief schrijfonderwijs bestaat uit motiverende en heldere schrijfoopdrachten (UAntwerpen; 2016). Om motiverend te zijn moet een schrijftaak aan enkele vereisten voldoen. Als eerste hoort de opdracht nauw aan te sluiten bij de leefwereld van de student (Wyers, 2014). Daarnaast is het voor studenten interessanter als ze voor een bestaand publiek kunnen schrijven, dan wanneer ze moeten doen alsof (Padmos e.a., 2013). Ook schrijven ze liever voor een specifiek doel (Van den Branden, 2019). Ten slotte is een schrijftaak motiverend als die evolueert in moeilijkheidsgraad met opklimmende beoordelingscriteria naar gelang de schrijfvaardigheidsontwikkeling van de student (van der Westen, 2014).

De schrijftaak is helder als studenten haalbare en specifieke doelen krijgen voor hun schrijfproces. Wanneer studenten goed weten wat van hen wordt verwacht, schrijven de studenten betere teksten (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008; Belfi et al., 2011; Graham et al., 2012; Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015; Ray & Graham, 2019). Duidelijke schrijfdoelen kunnen bijvoorbeeld informatie geven over het onderwerp en de opbouw van de tekst.

1.4.5.2.2 Een procesgerichte aanpak met strategie-instructie

In haar adviesrapport haalt de Taalunie (2015b) de noodzaak aan om lerenden inzicht te laten verwerven in het schrijfproces. Studenten menen nog te vaak dat ze hun tekst onmiddellijk van a tot z op papier moten zetten om die direct daarna in te leveren (Bonset en Braaksma, 2008; van der Westen, 2017). Nochtans kan die manier van werken overbelasting van het werkgeheugen veroorzaken (Kellogg, 1994). Vooral onervaren schrijvers hebben kans op cognitieve overbelasting (Braaksma, 2002). Doordat er bij een procesgerichte aanpak niet alleen oog is voor de afgewerkte tekst, maar ook voor de schrijfvaardigheidsontwikkeling van de student (Geerlings, 2017), kan de student ontdekken waar het exact misloopt tijdens het schrijven (Bogaert en Van den Branden, 2011) en zichzelf verbeteren.

Onderwijs met de nadruk op een procesgerichte aanpak van het schrijven is dus nodig om studenten het schrijfproces te laten ontdekken. Daarin leren ze dan stapsgewijs een schrijftaak aanpakken om tot hun schrijfproduct te komen. In de stagewijze aanpak doorlopen ze de fasen van Hayes en Flower (1981); plannen, formuleren en herschrijven. van der Westen (2017) pleit dat de studenten voor elke schrijftaak de volgende cyclus doorlopen;

“a. Receptieve fase:

1. Oriëntatie op de tekstsoort of het tekstgenre.
2. Handelen met diverse voorbeeldteksten.

b. Schrijven in schrijfrondes:

1. Oriëntatie op de tekstsoort en de opdracht en voorbereiding op het schrijven.
2. Opzet of bouwplan maken.
3. Schrijven van een eerste versie.
4. Feedback en revisie op de tekst als geheel.
5. Herschrijven (tweede en volgende versie).
6. Feedback en revisie op ‘formulering’, ‘zinsbouw’ en ‘woordkeuze’.
7. De tekst ‘staat’.
8. Feedback op ‘spelling’, ‘grammatica (redactie)’ en ‘lay-out’.”

Een procesgerichte aanpak kan pas nuttig zijn als er strategie-instructie plaatsvindt. Bij strategie-instructie leren studenten het schrijfproces doorlopen door bewust schrijfstrategieën toe te passen (Taalunie, 2015). Studenten leren dan niet alleen strategieën die ze kunnen hanteren bij het plannen, structureren en reviseren van hun tekst. Ze ontdekken ook bepaalde zelfregulerende strategieën, zoals het bepalen van doelen en het geven van eigen instructies. Daarnaast leren ze eerst tekststructuren kennen om die daarna op hun eigen schrijftaak toe te passen (Braaksma & Janssen, 2015). In een beginfase krijgt de student nog veel begeleiding bij het toepassen van die schrijfstrategieën, maar naargelang de tijd valt de ondersteuning geleidelijk aan weg om de zelfstandigheid van de student te vergroten (Belfi et al 2011).

Een procesgerichte aanpak via strategie-instructie is wenselijk omdat het de schrijfvaardigheid verhoogt (De La Paz, 2007; Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008; Bonset & De Boer, 2008; Belfi et al., 2011; (Graham, McKeown, et al., 2012; van der Westen, 2012; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015; Geerlings, 2017; Elving-Heida, 2019). Zo viel het Graham en Perin (2007) en Rogers en Graham (2008) op dat studenten die instructie kregen over hoe ze moeten samenvatten en paragrafen moeten schrijven, dat effectief beter konden. Ook heeft een schrijver meer kans om zijn schrijfdoel te bereiken als hij zelf nadenkt over zijn schrijfdoel, zelf het doel van zijn strategie bepaalt, regelmatig zijn tekst controleert en reflecteert op zijn schrijven (De La Paz, 2007; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham & Perin, 2007). Studenten schrijven na strategie-instructie ook langere teksten en hun schrijfproducten bevatten vaker de nodige tekstelementen (Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2015).

Ondanks die voordelen van strategie-instructie legt het onderwijs nog te weinig de nadruk op het schrijfproces en de bijhorende strategie-instructie (Bonset & De Boer, 2008; van der Westen, 2014; Geerlings, 2017; Elving-Heida, 2019; van den Branden; 2019).

1.4.5.2.3 Leren-door-observeren

Vele onderzoeken (o.a. Couzijn, 1995; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Braaksma, 2002; Rijlaarsdam, 2005; Braaksma e.a., 2007; Raedts, Daems, Van Waes, & Rijlaarsdam, 2009; Rijlaarsdam, Raedts, & van der Westen, 2011; Wyers, 2014; De Wachter & Heeren, 2014; Elving-Heida, 2019) tonen aan dat leren-door-observeren een efficiënte manier is om beter te leren schrijven. Studenten leren-door-observeren als ze eerst iemand anders zien schrijven, waarna ze die handelingen analyseren en nadoen (Raedts et al., 2009). Ze bekijken dus niet alleen een afgewerkte voorbeeldtekst, maar gaan ook in op het schrijfproces dat het voorbeeldmodel doorloopt om een voltooid schrijfproduct te bekomen (Adams, 2015). Nadat de studenten het schrijfproces en het uiteindelijke schrijfproduct van een ander hebben geobserveerd en geanalyseerd, gaan ze zelf aan de slag met hun eigen schrijftaak. Ze passen dan de geobserveerde technieken toe om hun eigen tekst vorm te geven. Het voordeel daarvan is dat ze niet meer hoeven na te denken hoe ze de taak zullen aanpakken; ze doen de stappen van het voorbeeldmodel na (Schunk, 2003). Ook hier geldt dat de ondersteuning geleidelijk aan wegvalt, gelijklopend met de toename aan zelfstandigheid van de student (Zimmerman, 2000).

Een voorbeeldmodel is best een medestudent van de observerende student (Braaksma 2002). Wanneer een student zijn medestudent kan observeren, wordt hij namelijk gemotiveerder, omdat hij meer vertrouwen krijgt in zijn eigen kunnen (De Wachter & Heeren, 2014). De observeerder gelooft dan dat ook hij in staat is om hetzelfde te kunnen wat zijn medestudent doet. Ook heeft leren-door-observeren meer effect als de observerende student en het voorbeeldmodel een gelijkwaardig taalniveau hebben. Studenten met een zwakkere schrijfvaardigheid hebben er baat bij om eerst een voorbeeldstudent te observeren en te analyseren die ook een zwak niveau van schrijfvaardigheid heeft. Vervolgens kunnen ze dan, in vergelijking, een voorbeeldmodel aan het werk zien die wel goed kan schrijven. Daarentegen heeft het voor studenten met een al goede schrijfvaardigheid meer nut als ze onmiddellijk een voorbeeldstudent kunnen observeren en analyseren die goed kan schrijven, zodat ze worden uitgedaagd om het nog beter te doen (Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh 2002).

Er zijn nog andere vereisten waaraan het voorbeeldmodel moet voldoen om observeren-door-leren effectief te maken. Als eerste denkt het voorbeeldmodel tijdens het schrijfproces beter hardop na, zodat de observerende student een beter inzicht krijgt in dat proces (De Wachter en Heeren, 2014). De schrijver verwoordt dus zijn gedachten, ideeën en de stappen die hij uitvoert tijdens het schrijfproces. Bax en anderen (2018) en de Glopper (2019) benadrukken daarbij het belang van kennis bij observerend schrijven. De schrijfmodellen moeten niet alleen inzicht geven in de stappen van het schrijfproces die ze doorlopen, maar ook meedelen waarover ze schrijven en hoe ze dat dan verwoorden. Zo kan een student geen goede inleiding leren schrijven als hij niet weet uit welke onderdelen een inleiding bestaat. Of zal zijn betoog niet het gewenste effect behalen als hij niet beseft dat hij naast zijn argumenten voor ook tegenargumenten moet ondermijnen.

Als tweede is het voorbeeldmodel geen perfecte schrijver. Hij hoort fouten te maken en die fouten dan wel weer recht te zitten tijdens het schrijfproces zodat de observerenden van die oplossende aanpak kunnen leren (Raedts e.a., 2009).

Ten derde moet het voorbeeldmodel interessant genoeg zijn om de aandacht te trekken. Wanneer studenten niet geboeid zijn door het voorbeeldmodel, zullen ze dat model ook niet aandachtig observeren (Brybaert, 2006).

Als observeren-door-leren goed is uitgevoerd, heeft het tal van voordelen voor de schrijfvaardigheid van studenten.

Zoals besproken in een vorige alinea zorgt het observeren van een medestudent voor een verhoogde motivatie en meer vertrouwen in eigen kunnen (De Wachter & Heeren, 2014). Bovendien maakt leren via observatie dat 'het schrijven' en 'het leren schrijven' los van elkaar komen te staan. Dat is vooral voordelig voor beginnende schrijvers die cognitive overload ervaren wanneer ze die twee activiteiten wel tegelijkertijd moeten uitvoeren (Braaksma 2002). Verder brengt het studenten inzicht in het schrijfproces en de bijhorende schrijfstrategieën bij. De kennis die ze daarover vergaren gebruiken ze vervolgens in hun eigen schrijfwerk (Braaksma, 2000; De Wachter & Heeren, 2014), wat aansluit bij de werking van de strategie-instructie.

Als laatste gaven de studenten in het onderzoek van De Wachter & Heeren (2014) zelf aan dat ze het moeilijk vinden om de kennis die ze opdoen in oefeningen toe te passen op hun eigen schrijftaak. Ze werkten liever met concrete voorbeelden of eigen materiaal. Aan die nood wordt voldaan als studenten de teksten van hun medestudenten kunnen bekijken.

1.4.5.2.4 Formatieve (peer) feedback

Door feedback leren studenten hun tekortkomingen kennen, waarna ze die dan kunnen verbeteren (Tahon, 2013). Toch voldoet het niet als een lector via beoordelingscriteria zomaar een cijfer op een schrijftaak plakt en daarbij iets formuleert. Alleen met formatieve feedback van lectoren en medestudenten kan een student zijn schrijfvaardigheid verder ontwikkelen.

Studenten krijgen veel schrijfoopdrachten, maar leren daar eigenlijk weinig uit (van der Westen, 2012). Dat komt omdat ze summatieve feedback krijgen; ze schrijven om te worden beoordeeld. Op bijna elke tekst die ze maken, krijgen ze een cijfer, waarna ze weer aan de slag moeten met een volgende schrijftaak en dat is niet bevorderend voor het leerproces (Pronk-van Eunen & De Vos, 2014). Wanneer de student met het cijfer weet wat zijn stand van zaken is, heeft hij nog weinig interesse in feedback; is hij geslaagd, dan kijkt hij niet naar de feedback, is hij gebuisd, dan wil hij alleen weten wat hij kan doen om de volgende keer wel een voldoende te halen (van der Westen, 2014). Bovendien krijgt de student via summatieve feedback geen inzicht in de schrijfvaardigheidsontwikkeling die hij onderging. Lectoren staan immers alleen stil bij de vraag of de afgewerkte tekst voldoet aan een aantal beoordelingscriteria, waardoor het lijkt of de tekst die de student schreef de eerste en enige is. Ze delen dus niet aan de student mee of hij het beter deed ten opzichte van de vorige schrijftaak of hoe ver hij van het eindniveau verwijderd is (van der Westen, 2012).

Summatieve feedback is dus niet bevorderend voor het leerproces (o.a. Van der Westen, 2012; Pronk-van-Eunen & De Vos, 2014; Elving-Heida, 2019). Formatieve feedback, zowel op het schrijfproces als het schrijfproduct, is dat daarentegen wel, omdat die vorm van beoordelen het cijfer vervangt door constructieve commentaar (Dochy, Segers, & Buehl, 1999; Hattie, 2009; van der Westen, 2014). Bij formatieve feedback staat de schrijfvaardigheids groei van de student centraal (Pronk-van-Eunen & De Vos, 2014), omdat die tussentijdse feedback de student de kans geeft om zijn fouten nog recht te zetten (van der Westen, 2014).

Formatieve feedback kan op verschillende manieren worden geïmplementeerd in de onderwijspraktijk. van der Westen (2017) pleit voor een portfolio waarin studenten niet alleen hun schrijfoopdrachten over de verschillende opleidingsjaren heen verzamelen, maar ook hun taal- en schrijfvaardigheidsontwikkeling in vastleggen. Dat kan door na elke schrijfoopdracht van de student te vragen wat hij heeft geleerd, wat goed ging en waaraan hij nog wil werken. Dat laatste vormt dan het uitgangspunt voor de volgende schrijftaak. De student vertrekt dan vanuit

het doel om in de nieuwe schrijfoopdracht de tekortkomingen uit de vorige weg te werken. Op die manier heeft hij inzicht in waar hij staat en kan hij verder groeien.

Formatieve feedback is ook nuttig in de vorm van peerfeedback. Het heeft namelijk meer effect als studenten elkaar feedback geven, dan wanneer lectoren beoordelen. Bovendien verhoogt de betrokkenheid van de studenten (Hattie 2009). Lezen studenten elkaars teksten, dan worden ze namelijk vanzelf aangezet tot kritisch denken wat automatisch leidt tot het formuleren van aanvullingen (Reichert, 2017). Dat is ook een voordeel voor lectoren die het gevoel hebben dat het geven van formatieve feedback de werkdruk verhoogt. Doordat studenten in het geval van tussentijdse feedback mee de teksten van hun medestudenten verbeteren, vermindert de nakijkdruk voor lectoren (Kroon, 2013).

Voordat er met peerfeedback wordt gestart, is wel eerst formatieve feedback van de lector nodig. Eenmaal de studenten vertrouwd zijn met criteria waaraan een tekst moet voldoen (bijvoorbeeld de eisen voor een goede inleiding of de onderdelen van een goed artikel), dan kan de lector de studenten wat meer autonomie geven door de rol van coach op te nemen (van der Westen, 2014). Efficiënte peerfeedback vraagt op dat moment wel nog sturing. Als de lector tegen studenten die nog niet veel feedback formuleerden alleen zegt dat ze de tekst van een medestudent moeten nalezen, brengt dat weinig op (Kroon, 2013). De lectoren moet dus een aantal sturende taken volbrengen.

Allereerst zal de lector zijn studenten het nut van peerfeedback moeten laten inzien, zodat die studenten daar vervolgens voor kunnen openstaan (van der Westen, 2012). Daarbij moet hij studenten die het nog niet gewoon zijn om feedback te geven, eerst aanleren hoe ze dat kunnen doen en hen beoordelingscriteria voorleggen. Ook heeft hij de belangrijke taak om een veilige klassfeer te creëren, waarin studenten eerlijke feedback formuleren (Elving-Heida, 2019). Als laatste heeft de lector de algemene opdracht om de peerevaluatie in goede banen te leiden door studenten te stimuleren en begeleiden (van der Westen, 2012; Elving-Heida, 2019). Na een tijd kan de lector de studenten nog verder loslaten, ze zijn dan genoeg gegroeid om zelf feedback te vragen in elke fase van het schrijfproces wanneer ze daaraan behoefte hebben (van der Westen, 2014).

Kroon (2013) beschreef verschillende manieren waarmee lectoren een eerlijke en effectieve peer feedback kunnen bekomen.

De eerste werkvorm is 'centraal bespreken'. Dat is een aanpak die voortkomt uit observeratieleren en vooral is bedoeld voor studenten die nog niet vertrouwd zijn met het formuleren van feedback. De lector projecteert daarbij een schrijfproduct van een student uit de klas via de beamer. Ook geeft hij de studenten beoordelingscriteria waaraan de tekst moet voldoen. Vervolgens vraagt hij de studenten om met die criteria feedback te formuleren op de geprojecteerde tekst. Wanneer de studenten dat doen, schrijft de lector als voorbeeldmodel simultaan feedback vooraan in het lokaal. Vervolgens worden de opmerkingen besproken en aangevuld. Achteraf herschrijft de schrijver van het schrijfproduct zijn tekst. Zijn medestudenten gebruiken de commentaren om hun eigen tekst te verbeteren.

Als tweede is 'hardop nadenken' een optie. Een student leest het werk van zijn medestudent na en zegt daarbij hardop wat hij denkt. Ondertussen neemt de schrijver aantekeningen. Wanneer de lezer klaar is met lezen, gaat hij samen met de schrijver in op de feedback. Daarna kan de schrijver met de feedback aan de slag. Ook hier geldt weer dat de lector dit eerst kan voordoen als voorbeeldmodel.

Als derde is er 'rondschriven'. Studenten werken dan in een groep van vier. Ze geven hun tekst door aan één van de andere studenten in het groepje die het schrijfproduct vervolgens nakijkt en er commentaar bij formuleert. Om de beurt kijken de groepsleden de tekst na en formuleren ze feedback, tot de schrijver de tekst na de derde beoordeling terugkrijgt. Daarna vraagt de schrijver door op de gegeven feedback van zijn medestudenten. Het rondschriven eindigt wanneer de student zijn tekst via de commentaren herschrijft.

Een vierde werkvorm zet de schrijver centraal. De schrijver legt dan aan een medestudent of aan de hele klas uit hoe hij zijn schrijftaak heeft uitgevoerd en tegen welke problemen hij daarbij is gebotst. Hij verklaart ook hoe hij die moeilijkheden heeft aangepakt en waarom hij voor die oplossingen koos. De andere studenten geven na afloop tips waarmee de schrijver verder kan. Die tips kunnen de andere studenten ook helpen om hun schrijftaak verder aan te pakken.

Als laatste kan 'tutoring' helpen. Studenten van dezelfde opleiding met een sterke schrijfvaardigheid worden daarbij ingeschakeld om studenten met een zwakkere schrijfvaardigheid te helpen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren. De tutors krijgen hiervoor eerst een training en moeten worden gekozen op basis van motivatie en eventuele toekomstplannen.

1.4.5.2.5 Samenwerkend schrijven

Ook samenwerkend schrijven is een onderdeel van effectief schrijfonderwijs. In de lerarenopleiding kan de link worden gelegd met het samenwerkend schrijven in de beroepscontext; de teksten komen dan tot stand in een groep van collega's (Lowry, Albrecht, Nunamaker, & Lee, 2003; Sleurs, Jacobs, & Van Waes, 2003; van der Westen, 2014). Vooral voor zwakkere schrijvers kan het schrijfproces doorlopen in duo's of kleinere groepen bevorderend zijn voor hun schrijfvaardigheid (o.a. De La Paz, 2007; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Graham et al., 2015). Ook voor studenten met een andere thuistaal is het voordelig. Samenwerkend schrijven kan de motivatie en de attitude ten opzichte van het schrijven verhogen en de angst om te schrijven verminderen (Graham & Perin, 2007; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham et al., 2012).

1.4.5.2.6 Checklists

Checklists zijn een handig instrument om studenten te activeren voor hun schrijfoopdracht (Berckmoes & Rombouts, 2009a). Zo een checklist kan focussen op het schrijfproces waarbij de student dan alle stappen die hij in dat proces moet doorlopen kan terugvinden en afvinken. Ook kan het schrijfproduct in een checklist centraal staan. Met die checklist kan de student dan nakijken of zijn afgewerkte tekst aan bepaalde vereisten voldoet. Zeker voor zwakkere of tragere leeders is zo een houvast nuttig. Studenten kunnen ook aangemoedigd worden om zelf een persoonlijke checklist te maken met de feedback die ze kregen op vorige schrijfoopdrachten als uitgangspunt (Berckmoes & Rombouts, 2009a).

1.4.5.2.7 Computergestuurd schrijfonderwijs

Computerondersteund schrijfonderwijs is nuttig (Bonset & Braaksma, 2008) en heeft verschillende voordelen. Als eerste heeft het algemene gebruik van teksteditors zoals Microsoft Office® Word een positief effect op de schrijfproducten van studenten (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008; Belfi et al., 2011; Morphy & Graham, 2012; Graham et al., 2012; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham et al., 2015). Dat komt onder meer omdat de schrijver op de computer makkelijker kan herschrijven dan wanneer hij pen en papier gebruikt (Bok, 2016). Daarnaast helpt het zwakkere schrijvers om minder spelfouten te maken (Morphy & Graham, 2012).

Ook een digitale outline-strategie maken is een optie. Dat is een planningstrategie waarbij de schrijver voor het eigenlijke formuleren, begint met een lijst van ideeën voor de tekst op te stellen (De Smet e.a., 2010). De schrijver maakt daarbij bijvoorbeeld een outline via de knop 'Overzicht' in het menu 'Beeld' van Microsoft Office® Word.

Daarnaast biedt de Elektronische Schrijfhulp Nederlands een handige hulp bij het schrijven van wetenschappelijke teksten (Wyers, 2014). Vooral in combinatie met strategie-instructie blijkt die Elektronische Schrijfhulp Nederlands voordelig om voornamelijk spellingfouten maar ook fouten tegen tekststructuur en registerfouten weg te werken.

Bovendien kan software studenten helpen bij hun schrijfproces. Computerprogramma's die feed forward geven op de voorbereidingsfase en de revisiefase hebben meer effect op de tekstkwaliteit, dan programma's die alleen tijdens de formuleringsfase bruikbaar zijn. Vooral zwakkere schrijvers zijn gebaat bij zulke programma's; hun schrijfproducten worden langer en beter gestructureerd (Bonset en Braaksma, 2008).

Ook hypermedia kan een hulp zijn bij schrijfvaardigheidsoopdrachten. Wanneer studenten sociale media kunnen gebruiken om samen te werken, bijvoorbeeld om samen te schrijven of elkaar helpen met schrijven, krijgen ze meer feedback en verhoogt hun motivatie (De Smedt & Van Keer, 2014).

Ten slotte kunnen voorbeeldmodellen via video hun schrijfproces tonen, zodat lerenden daar op elk gewenst moment naar kunnen teruggrijpen (Elving-Heida; 2019).

1.4.5.3 *Samenvatting*

De lerarenopleiding heeft als taak om schrijfvaardige leraren op te leiden. Dat kan op twee manieren; via sensibilisering en via effectief schrijfonderwijs. Lectoren kunnen leraren-in-opleiding sensibiliseren door hen bewust te maken van de voordelen die schrijfvaardig zijn biedt, zowel voor de opleiding zelf als voor de latere beroepspraktijk. Ook is het nuttig om de talige verwachtingen aan eerstejaarsstudenten vanaf het begin van de opleiding te verduidelijken. Behalve de taallectoren zelf, hebben ook niet-taallectoren hierbij een voorbeeldfunctie.

Effectief schrijfonderwijs moet voldoen aan zeven voorwaarden. Als eerste worden er in dat schrijfonderwijs heldere en betekenisvolle opdrachten gegeven die de student kunnen motiveren. Daarnaast moeten lectoren het schrijfproces via schrijfstrategieën aan de studenten overbrengen. De studenten ontdekken daarbij niet alleen hoe ze efficiënt kunnen plannen, formuleren en reviseren, maar ze leren ook zichzelf sturen en maken kennis met diverse tekststructuren. Ten derde draagt leren-door-observeren bij aan effectief schrijfonderwijs. Studenten observeren en analyseren daarbij een model, liefst een medestudent die het schrijfproces doorloopt, om daarna alles wat ze leerden op hun eigen schrijftaak toe te passen. Verder is formatieve feedback noodzakelijk om de groeikansen van een student te bevorderen. Die formatieve feedback komt best van medestudenten met sturing door de lector. Ook zijn samenwerkend schrijven, waarbij studenten samen een schrijfoopdracht maken, en computergestuurd schrijfonderwijs, met onder meer de spellingschecker en de Elektronisch Schrijfassistent Nederlands, bevorderend voor de schrijfvaardigheid. Ten slotte dragen checklists van zowel het schrijfproces als het schrijfproduct bij tot betere testen, omdat studenten daarmee een houvast hebben als ze de schrijftaak uitvoeren en hun afgewerkte tekst makkelijker kunnen nakijken.

1.4.6 Wat doet PXL Education om de schrijfvaardigheid van haar studenten te vergroten?

Het departement PXL Education van Hogeschool PXL onderneemt al verschillende initiatieven om de taalvaardigheid bij haar studenten te verbeteren. De vakgroep taal van PXL Education (2018) beschrijft die initiatieven en de reden voor die aanpakken uitvoerig in het taalbeleid van het departement. De volgende paragrafen geven een korte samenvatting van het taalbeleid. Vervolgens wordt er eerst dieper ingegaan op het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a dat het uitgangspunt voor deze bachelorproef is. Daarna wordt ook aandacht aan het BACA-sjabloon geschonken. Dat sjabloon werd als meetinstrument in deze bachelorproef gebruikt om te bepalen hoe schrijfvaardig de eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding zijn.

1.4.6.1 *Het taalbeleid*

Het departement PXL Education van Hogeschool PXL baseert zich op de definitie van Bogaert en Van den Branden (2004) om haar taalbeleid vorm te geven. Bogaert en Van den Branden (2011) definiëren een taalbeleid als “de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de studenten met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van de onderwijsresultaten.” Hieronder volgt een korte samenvatting van elk onderdeel van het taalbeleid van PXL Education (PXL Education Vakgroep taal, 2018).

Als eerste werkt het departement aan de talige kennis, vaardigheden en attitudes van haar studenten. Dit doet ze met verschillende initiatieven. Zo heeft het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a als doel om talige basiscompetenties aan studenten bij te brengen. Die basiscompetenties hebben de studenten nodig om voor de opleiding te kunnen slagen. Ook het online taalportfolio dat iedere student bijhoudt, moet de talige competenties van studenten verbeteren. Met dat portfolio kunnen studenten de evolutie van hun taalvaardigheid en hun taalattitude inventariseren. Bovendien is er de BlackBoard-cursus TALEnt waar studenten toelichtingen bij en oefeningen op de verschillende taalvaardigheden kunnen vinden. Verder geeft het Routeboek, dat studenten online kunnen raadplegen, een beschrijving van de kenmerken van elke talige kerntaalkaak en de stappen die een student moet ondernemen om die taalkaak tot een goed einde te brengen. Ook kunnen ze in dat Routeboek terecht voor weblinks met talige oefeningen en vinden ze er het BACA-sjabloon in terug. Tot slot krijgen studenten wekelijks taaltips via e-mail en kunnen ze op elk moment extra taal- en spraakbegeleiding aanvragen.

Als tweede schenkt het departement aandacht aan het onderdeel evaluatie en assessment. Hiertoe behoort de instaptoets Nederlands van de Vlaamse Overheid die elke eerstejaarsstudent aan het begin van de lerarenopleiding moet maken. Bovendien valt het Taalportfolio ook onder dit onderdeel van het taalbeleid. In het Taalportfolio vinden studenten zowel het resultaat van de instaptoets als de evaluaties van de taallectoren voor de bijkomende opdrachten. Ook de ECTS-fiches, die studenten informeren over de doelstellingen en de inhoud van een bepaald opleidingsonderdeel, zetten in op taalvaardigheid. Taalvaardigheid is namelijk ook opgenomen in de ECTS-fiches van niet-talige opleidingsonderdelen om studenten duidelijk te maken dat taal vakoverschrijdend is. Lectoren van zowel taal- als niet-taalvakken kunnen daarbij het BACA-sjabloon gebruiken als talig evaluatie-instrument.

Meertaligheid is het derde onderdeel dat in het taalbeleid centraal staat. Het departement is zich ervan bewust dat de instroom van studenten steeds diverser wordt. Verschillen tussen studenten komen volgens het taalbeleid tot uiting in de schoolachtergrond, zijnde de vooropleiding van de studenten, de socio-economische achtergrond, de multimediale en digitale geletterdheid en de talige achtergrond van studenten. Vanuit dat besef zet het departement in op talensensibilisering en op een positieve houding tegenover taalvariëteiten.

Als vierde komt de leesbevordering in het taalbeleid aan bod. Het departement hoopt de leraren-in-opleiding te kunnen stimuleren om zowel jeugd- als volwassenliteratuur te lezen, met als doel de algemene taalontwikkeling van haar studenten te bevorderen. Daarnaast wil ze haar studenten leesplezier en literaire vorming bijbrengen. Dit alles doet het departement opnieuw via verschillende projecten. Lectoren en studenten delen bijvoorbeeld hun leeservaringen in de facebookgroep 'PXL Education leest'. Bovendien ontvangen lectoren en studenten voor elke vakantieperiode het Boekenblad met suggesties voor literatuur. Ook kunnen studenten geldbedragen en prijzen winnen door hun zelfgeschreven gedicht in te zenden voor de poëziewedstrijd van Hogeschool PXL en Universiteit Hasselt.

Pijler nummer vijf zet in op onderwijsinnovatie. Elk jaar werken taallectoren mee aan praktijkgerichte onderzoeksprojecten rond taal om op zoek te gaan naar innoverende werkvormen en instrumenten. De studenten worden in de mate van het mogelijke bij die onderzoeken betrokken.

Ten zesde is het belangrijk dat alle lectoren meewerken aan de uitvoering van het taalbeleid, daarom wil het departement de talige competenties van de niet-taallectoren verbeteren. Dat doet ze in de eerste plaats door alle lectoren te betrekken bij dat taalbeleid. De niet-taallectoren werken daarvoor onder andere mee aan het Taalportfolio, het Routeboek, een gestandaardiseerde e-mail die studenten aanspoort om de netiquette te respecteren en een taaldag. Ook stellen die lectoren de kijkwijzers op voor de talige beoordeling van hun niet-taalvak en mogen ze een voorstel doen voor de taaltip van de week. Als tweede krijgen de lectoren coaching om taalontwikkeld les te geven.

Tot slot omvat het taalbeleid de professionalisering van de taallectoren. Deze lectoren nemen deel aan studie- en vormingsdagen, zijn betrokken bij onderzoek naar taal en verwerken literatuur over hun vakgebied. Daarnaast staan ze in voor het netwerk dat de school heeft met organisaties die werken rond taal- en leesbevordering. Ook geven zij hun expertise door aan hun collega's binnen het departement en in het werkveld. Tweemaandelijks komen ze samen om het taalbeleid op te volgen.

1.4.6.2 Het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a

In '1.4.6.1 Het taalbeleid' werd duidelijk dat het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a studenten talige basiscompetenties wil bijbrengen om in de opleiding te kunnen slagen. Dat doet het opleidingsonderdeel door de academische en professionele kennis van het Nederlands centraal te zetten. Alle eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding aan Hogeschool PXL zijn verplicht dat opleidingsonderdeel te volgen. Ze kunnen ervoor kiezen om dat doen door deel te nemen aan de lessen op Vilderstraat 5 of door het opleidingsonderdeel in afstandsonderwijs te volgen. Wie problemen ondervindt met taal kan buiten ook buiten de lessen taal en communicatie altijd bij de taallectoren terecht. Zij plannen regelmatig extra taallessen op vrijgeroosterde momenten.

De verplichte, Vlaanderenbrede instaptoets voor de lerarenopleiding en een schrijf- en een spreekvaardigheidstaak vormen de introductie voor het opleidingsonderdeel. Via die testen

kunnen lectoren nagaan of een student al dan niet talig sterk genoeg is om in de opleiding een diploma te kunnen behalen. Na die opstart leren studenten in het opleidingsonderdeel taal te gebruiken in een professionele context. Dat doen ze via authentieke oefensituaties zoals casussen. Zo komen netiquette, zakelijk schrijven, lezen en samenvatten, bronnenbeoordeling, kritisch schrijven en woord- en zinsleer aan bod.

Om voor de lessen zakelijk schrijven te kunnen slagen moet een student één algemene doelstelling behalen; hij moet kunnen reflecteren over schriftelijke taal in functie van hemzelf en zijn toekomstige beroepstaak. Om die doelstelling te kunnen verwezenlijken, is het noodzakelijk dat hij een duidelijk beeld heeft van de kenmerken van een zakelijke tekst en weet hoe hij daarmee een zakelijke tekst kan schrijven. Ook moet hij de BACA-normen kunnen uitleggen en voor een tekst nagaan of die aan de BACA-normen voldoet. Het handboek 'Snel beter schrijven' van Willem Verdaasdonk en Joke Zwaal⁵ wordt voor die lessen gebruikt.

In een volgend thema leren de studenten schematiseren en samenvatten. Voor het onderdeel 'schrijven' moeten studenten de inhoud van het door hen gemaakte schema kunnen uitschrijven in een samenvatting die voldoet aan de BACA-normen. Daarbij is het onder meer belangrijk dat studenten hoofd- van bijzaken kunnen onderscheiden.

Kritisch schrijven is het laatste onderdeel van schrijven tijdens het eerste semester. Hiervoor moeten de studenten diverse doelstellingen verwezenlijken die opgedeeld zijn in kennis, vaardigheden en attitudes. De eerste kennisdoelstelling verwacht dat de student de volgende woorden in eigen woorden kunnen definiëren;

- kritisch;
- aanname;
- perspectiefwissel;
- argument/ argumentatie;
- argumentatieschema;
- structuurschema;
- boomschema;
- waaierschema;
- enkelvoudige argumentatie;
- meervoudige argumentatie;
- nevenschikkende argumentatie;
- onderschikkende argumentatie.

De volgende kennisdoelstelling zegt dat de student de verschillende soorten argumentatiestructuren moet kunnen benoemen en kunnen uitleggen hoe die structuren in elkaar zitten. Voor de laatste kennisdoelstelling moet de student kunnen uitleggen wat drogredenen zijn, enkele drogredenen kunnen opnoemen en zelf voorbeelden van soorten drogredenen kunnen geven.

Voor de vaardigheidsdoelstellingen moet de student actuele thema's kunnen bekijken vanuit verschillende perspectieven, drogredenen kunnen herkennen, een argumentatieschema kunnen opstellen en een coherente tekst kunnen schrijven volgens de BACA-normen. In de eigen tekst formuleert de student duidelijk zijn eigen mening via geldige en logisch geordende argumenten.

⁵ Verdaasdonk, W., & Zwaal, J. (2014). *Snel beter schrijven* (4de editie). Groningen, Nederland: Noordhoff.

1.4.6.3 *Het BACA-sjabloon*

Het departement PXL Education gebruikt het BACA-sjabloon om de schrijfopdrachten van haar studenten te verbeteren. Voor het praktijkonderzoek van deze bachelorproef werd dat BACA-sjabloon, daarom als meetinstrument gebruikt. Het sjabloon bestaat uit evaluatiecriteria voor schriftelijke schrijfopdrachten en wordt aangepast naar gelang het teksttype waarin studenten hun tekst moeten schrijven. Voor deze bachelorproef werd het BACA-sjabloon voor het schrijven van samenvattingen gebruikt.

De letters B, A, C, A staan respectievelijk voor 'begrijpelijk', 'aantrekkelijk', 'correct' en 'aangepast'. Die vier BACA-normen bevatten telkens de onderdelen 'inhoud', 'taal' en 'vorm'. Hieronder volgt een beschrijving van elke BACA-norm. Het BACA-sjabloon zelf is terug te vinden in de bijlage (p.88).

De eerste subcategorie 'begrijpelijk' gaat na of de student zijn tekst begrijpelijk formuleerde door vooral in te gaan op zowel de uiterlijke als de innerlijke tekststructuur. Als eerste verwacht de lector voor 'vorm' dat de student zijn tekst logisch opbouwt met een inleiding-midden-slotstructuur. Daarbij geeft de inleiding de context van de tekst weer, bestaat het midden uit alinea's die telkens een nieuwe gedachte toelichten en bezit het slot geen nieuwe informatie, maar vat het wel de intentie van de tekst samen. Bovendien moet de tekst verdeeld zijn in alinea's en moet de student een duidelijke en verzorgde lay-out in de tekst aanbrengen. Voor het onderdeel 'inhoud' willen de taallectoren dat elke alinea een hoofdzin bezit waarin de kerngedachte van die alinea staat. Ook moeten gebruikte begrippen verstaanbaar zijn voor de lezer. Tot slot gaat het onderdeel 'taal' binnen de categorie 'begrijpelijk' na of de zinsbouw en het woordgebruik van de student begrijpelijk zijn. Een student kan 3,33 – 4,67 punten oftewel 16,67 – 23,33% van de punten verdienen op de norm 'begrijpelijk'.

Als tweede verwachten de taallectoren een aantrekkelijk tekst. Daarvoor moet de inhoud van de tekst informatief, maar toch verrassend zijn. Voor de vorm is het gebruik van signaalwoorden en andere structuur aanwijzers nodig om de tekst leesbaar te maken. De taal waarin de tekst geschreven is, moet bestaan uit een rijke en doordachte woordkeuze, formeel taalgebruik en een gevarieerde zinsbouw. Een student kan voor het onderdeel 'aantrekkelijk' maximaal 2,00 - 2,67 punten verdienen wat gelijk staat aan 10,00 – 13,33% van de punten.

De derde BACA-norm, 'correct', bekijkt in hoeverre de tekst van een student correct is. Wat betreft de inhoud moet de student alleen hoofdzaken formuleren, maar mag hij daarbij geen belangrijke informatie vergeten. Voor de vorm is de correcte bronvermelding van belang. Spelling en grammatica staan in deze categorie centraal voor het onderdeel 'taal'.

Als laatste moet een tekst 'aangepast' zijn. De inhoud moet aansluiten bij de opdracht. Daarbij hoort de vormgeving volgens de regels van een zakelijke tekst zijn. Qua taal moet de student het Standaardnederlands hanteren en in een zakelijk register schrijven.

1.4.6.4 *Samengevat*

Het departement PXL Education zet met haar taalbeleid in op zeven pijlers om de taalvaardigheid van haar studenten te verbeteren en daarmee de slaagkansen van haar studenten te verhogen. Als eerste wil ze haar studenten talige kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengen. Dat gebeurt onder andere via het opleidingsonderdeel taal en communicatie. Bovendien zet ze in op evaluatie en assessment om de talige groei van studenten te benadrukken. Ook is het departement zich bewust van de brede instroom van diverse studenten, daarom vormt meertaligheid de derde pijler uit het taalbeleid. Als vierde zet het taalbeleid leesbevordering centraal. Onderwijsinnovatie en niet-taalleraren talig opleiden

en betrekken bij de inhoud van het taalbeleid zijn respectievelijk de vijfde en zesde categorieën die in het taalbeleid aan bod komen. Als laatste benadrukt het taalbeleid dat taallectoren zich moeten professionaliseren.

In het opleidingsonderdeel taal en communicatie leren studenten talige basiscompetenties om voor hun opleiding te kunnen slagen. Daarvoor staat de academische en professionele kennis van het Nederlands in het opleidingsonderdeel centraal. In het eerste semester leren studenten zakelijk schrijven door stapsgewijs het schrijfproces te doorlopen. Om die zakelijke schrijfstijl in te oefenen leren ze een informatieve tekst, samenvatting en kritische tekst schrijven.

Om schrijfoopdrachten te verbeteren gebruiken de lectoren van PXL Education het BACA-sjabloon. Om aan de BACA-normen te voldoen moet de tekst van een student begrijpelijk, aantrekkelijk, correct en aangepast zijn, zowel inhoudelijk, talig en qua vorm.

1.5 Analyseren en concluderen – praktijkonderzoek

1.5.1 Hoe is het gesteld met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs aan Hogeschool PXL?

Via praktijkonderzoek kon de deelvraag 'Hoe is het gesteld met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair aan Hogeschool PXL?' worden beantwoord. De volgende paragrafen geven eerst een beschrijving van de hypothese voorafgaand aan het praktijkonderzoek, het uitgevoerde onderzoek, de gebruikte materialen en de onderzoeksmethode. Vervolgens worden de resultaten weergegeven en, om af te sluiten, worden die resultaten geïnterpreteerd.

1.5.1.1 Hypothese

Verwacht werd dat, net zoals naar voren komt uit de literatuur, de eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding moeite zouden hebben met schrijven.

1.5.1.2 Onderzoek, gebruikte materialen en onderzoeksmethoden

Het dealexamen van het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a vormde de onderzoekssetting voor het praktijkonderzoek van deze bachelorproef. 234 eerstejaarsstudenten van de educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL legden voor dat opleidingsonderdeel op 18 oktober 2019 het dealexamen schrijfvaardigheid af. Het examen werd geanalyseerd om de twee praktische deelvragen voor deze bachelorproef te kunnen beantwoorden.

De studenten kregen de opdracht om een samenvatting te schrijven over het artikel 'Hoort uw puber stemmen? Dat is (meestal) oké' uit het tijdschrift Knack (Peuteman, 2019). Die samenvatting moest voldoen aan de regels voor een zakelijke tekst die overeenkomen met de BACA-normen. Om de slaagkansen van de studenten te verhogen, kregen de studenten tijdens het examen de kans om de kijkwijzer voor het schrijven van samenvattingen op Blackboard te raadplegen. Die kijkwijzer is terug te vinden in bijlage van deze bachelorproef (p. 88). Ook mochten de studenten hun laptop gebruiken.

Aan het begin van het examen moesten de studenten eerst een schema maken van het artikel als stevige basis voor de structuur van de samenvatting. Vervolgens typten ze de samenvatting in een Word-document uit en postten ze dat document in de cursus taal en communicatie 1a op Blackboard. Daarbij schreven ze een bijhorende e-mail gericht aan hun taallector. Die e-mail moest voldoen aan de netiquette.

Vervolgens keken de taaldocenten de samenvattingen en bijhorende e-mails na via het BACA-sjabloon. Elke student kreeg een aparte score en eventueel feedback per BACA-norm. In het totaal konden studenten een maximumscore van veertien halen voor de samenvatting en nog eens zes extra punten voor de e-mail. Het totale resultaat stond dus op twintig. De scores en bijhorende feedback konden studenten achteraf op Blackboard raadplegen.

Om te achterhalen hoe het gesteld was met de schrijfvaardigheid van de eerstejaarsstudenten, vond een kwantitatief onderzoek plaats. Die cijferanalyse werd in drie stappen uitgevoerd. Als eerste werd er gekeken naar de gemiddelde score en mediaan die studenten behaalden op het schrijven van de samenvatting en de e-mail. Daarna werd er stilgestaan bij de slaagpercentages van de studenten. Daarbij werd eerst bepaald hoeveel van de studenten meer dan of evenveel als 12/20 haalden op het schrijven van de samenvatting en de e-mail.

De taallectoren zien die 12/20 namelijk als de norm om op taalvlak in de lerarenopleiding te kunnen slagen. Vervolgens werd nagegaan welk deel van de studenten minstens een tien op twintig haalde op de schrijfpdracht. Als derde werd er dieper ingegaan op het gemiddelde, de mediaan en de standaarddeviatie per BACA-norm voor de samenvattingen van de studenten.

Voor het totale gemiddelde en de mediaan kon BlackBoard worden geraadpleegd. Dat online platform houdt de scores van studenten bij in het GradeCenter en berekent daarbij vanzelf het totale gemiddelde en de mediaan. Om te bepalen welke studenten meer dan of evenveel als en minder dan 12/20 haalden en welke studenten meer dan of evenveel als en minder dan 10/20 scoorden, werd geturfd. Het gemiddelde, de mediaan en de standaarddeviatie per BACA-norm kon worden achterhaald door alle resultaten die de studenten behaalden per afzonderlijke BACA-norm in Excel in te geven. Alle resultaten zowel van het turven als de resultaten van de studenten zijn terug te vinden in bijlage vanaf pagina 90. De belangrijkste resultaten worden in de volgende paragrafen toegelicht.

1.5.1.3 Resultaten

In de volgende paragrafen komen eerst het algehele gemiddelde en de mediaan van de samenvattingen en de e-mails aan bod. Daarna wordt er ingegaan op het slaagpercentage. Om af te sluiten worden de scores die de studenten behaalden op elke BACA-norm voor alleen hun samenvatting bekeken. Daarbij worden ook de gemiddelde scores, de standaarddeviatie en mediaan van die BACA-normen weergegeven.

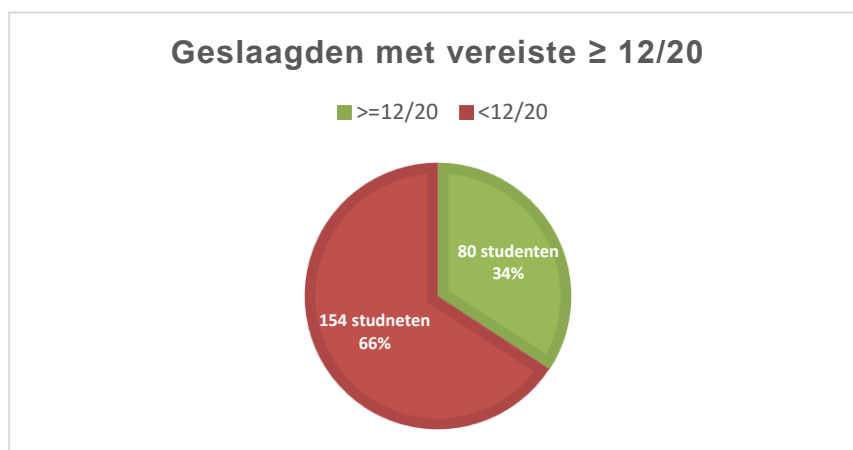
1.5.1.3.1 Algemene resultaten

De studenten behaalden een gemiddelde score van 10,71/20 voor hun samenvatting en e-mail. De mediaan is 10,67. Uitgedrukt in percentages wil dat zeggen dat studenten gemiddeld 53% op de schrijfpdracht behaalden.

Studenten behaalden gemiddeld 7,42/14 op hun samenvatting en 3,29/6 op hun e-mail.

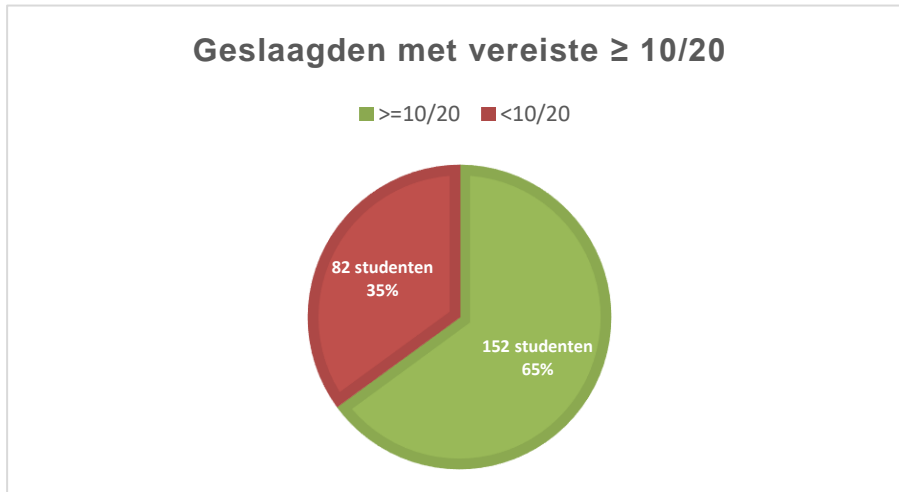
1.5.1.3.2 Slaagpercentages

80 van de 234 studenten behaalden een score van 12/20 of hoger op hun samenvatting met bijhorende e-mail aan de lector. Dat komt overeen met 34% van de studenten. 154 van de studenten scoorden minder dan 12/20. Dat is gelijk aan 66%.



Figuur 6: geslaagden met vereiste $\geq 12/20$

Het aantal studenten dat minstens de helft, dus minimum een 10/20 behaalde, lag wel een stuk hoger. 152 studenten behaalden minstens de helft van de punten voor hun samenvatting. Uitgedrukt in percentages is dat 65% van de studenten. 82 studenten waren gebuisd en scoorden dus lager dan 10/20, dat komt overeen met een percentage van 35%.



Figuur 7: geslaagden met vereiste $\geq 10/20$.

1.5.1.3.3 Resultaten op de BACA-normen

Om te achterhalen welke scores studenten behaalden per BACA-norm werd alleen de score die studenten behaalden op hun samenvatting en dus niet op hun e-mail geanalyseerd. Daardoor staat het totale gemiddelde van die BACA-normen opgeteld, op veertien en niet op twintig punten.

Als eerste scoorden studenten gemiddeld 2,40/ 4,67 met een standaarddeviatie van 0,85 op het onderdeel 'begrijpelijk'. Daarnaast behaalden ze een gemiddelde score van 1,47/ 2,33 met een standaarddeviatie van 0,44 voor de aantrekkelijkheid van hun samenvatting. Verder was 2,03/ 4,47 met een standaarddeviatie van 0,78 de gemiddelde score voor de BACA-norm 'correct'. Als laatste behaalden de studenten gemiddeld 1,58/ 2,33 met een standaarddeviatie van 0,47 voor de norm 'aangepast'. De medianen kwamen respectievelijk overeen met 2,67 voor 'begrijpelijk', 1,67 voor 'aantrekkelijk', 2 voor 'correct' en 1,67 voor 'aangepast'.

BACA-norm	gemiddelde	gemiddeld percentage	standaarddeviatie	mediaan
begrijpelijk	2,40/ 4,67		0,85	2,67
aantrekkelijk	1,47/ 2,33		0,44	1,67
correct	2,03/ 4,67		0,78	2
aangepast	1,58/ 2,33		0,47	1,67
	7,42/ 14 (totaal)	53%		

Figuur 8: gemiddelde scores, standaarddeviatie en mediaan per BACA-norm.

1.5.1.3.4 Samenvatting

Gemiddeld behaalden de studenten 7,42/14 of 53% op het schrijven van hun samenvatting. Waarvan 10,71/14 op hun samenvatting en 3,29/6 op hun e-mail.

Van de 234 studenten behaalden 80 studenten evenveel als of meer dan 12/20 op het schrijven van hun samenvatting en e-mail. Dat komt overeen met 34% van de studenten. 154 studenten behaalden dus minder dan 12/20 op de schrijfofdracht. Dat is gelijk aan 66% van de studenten.

152 studenten behaalden een resultaat van evenveel als of meer dan 10/20. De meerderheid of 65% van de studenten was dus niet gebuisd op het examen schrijfvaardigheid. 35% was of 82 studenten waren dat wel.

Per BACA-norm behaalden de studenten gemiddeld 2,40/4,67 op 'begrijpelijk', 1,47/2,33 op 'aantrekkelijk', 2,03/4,67 op 'correct' en 1,58/2,33 op 'aangepast' op het schrijven van hun samenvatting.

1.5.1.4 Interpretatie van de resultaten

Met de cijferanalyse werd de hypothese bevestigd. Eerstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding blijken moeite te hebben met schrijven. Gemiddeld behaalden studenten 10,71/20 op het deexamen schrijven. Zowel op hun samenvatting als op hun e-mail scoorden ze ongeveer de helft.

Slechts drie op tien studenten haalde twaalf of meer dan twaalf op twintig voor het schrijven van een samenvatting gebaseerd op één bron en een bijhorende e-mail volgens de netiquette aan de lectoren. Bijna zeven op de tien studenten is dus niet minstens in staat een twaalf op twintig te halen. Drie op tien studenten behaalden zelfs een onvoldoende.

De taalleerkrachten van het departement PXL Education beschouwen 12/20 nochtans als de limiet om vlot de educatieve bachelor secundair onderwijs tot een goed einde te brengen. Daarmee bedoelen de lectoren niet dat een student die een lagere score haalt onmogelijk kans heeft op een diploma te behalen voor de opleiding. De lage score geeft eerder aan welke studenten taalvaardigheid zwakker zijn en dus meer begeleiding nodig hebben.

Het is niet zo dat studenten het beduidend beter of slechter doen voor specifiek één of meerdere BACA-normen. Op alle vier BACA-normen scoren studenten ongeveer de helft van de punten.

De cijfers moeten wel worden gerelativeerd. Ze zijn gebaseerd op slechts één schrijfofdracht, waarvoor de studenten onder meer zelf geen bronnen moesten zoeken en ook geen eigen ideeën aan de tekst moesten toevoegen. Bovendien maakten ze het schrijfexamen aan het begin van het eerste semester. Zoals aangetoond in de literatuur moeten beginnende studenten nog groeien in hun academische schrijfvaardigheid.

Daarnaast is dit het eerste onderzoek dat wordt gevoerd specifiek naar schrijfvaardigheid in de lerarenopleiding en ook schrijfvaardigheid binnen het departement PXL Education. Daardoor kan dus niet blijken of de schrijfvaardigheid van leraren-in-opleiding in de afgelopen jaren is gedaald of niet.

1.5.2 Wat zijn de meest gemaakte taalfouten van de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL?

Na een eerste algemene analyse van de scores die studenten behaalden op het schrijven van hun samenvatting en e-mail, vond een foutenanalyse plaats. Die analyse scheen licht op de talige fouten die studenten maakten op hun schrijfoopdrachten en gaf ook weer hoe vaak ze die fouten maakten.

De volgende paragrafen gaan eerst in op de hypothese voor de foutenanalyse en geven informatie bij het onderzoek zelf, de gebruikte materialen en de onderzoeksmethode. Daarna volgen de resultaten van het onderzoek. Om af te sluiten worden die resultaten geïnterpreteerd en teruggekoppeld aan de literatuur.

1.5.2.1 Hypothese

Uit de literatuur bleek dat eerstejaarsstudenten aan universiteiten het meeste moeite hebben met de tekststructuur, interpunctie en stijl en register. Onderzoek aan hogescholen maakte duidelijk dat ook woordenschat voor hun studenten een struikelblok is.

Verwacht werd dat de resultaten van de foutenanalyse voor dit onderzoek de resultaten uit onderzoeken van andere opleidingen en instellingen zou bevestigen.

1.5.2.2 Onderzoek, gebruikte materialen en onderzoeksmethode

De foutenanalyse bouwde verder op de cijferanalyse en was opnieuw een kwantitatief onderzoek. De samenvattingen die de eerstejaarsstudenten schreven voor het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a werden nogmaals gebruikt als materiaal om de tweede praktische deelvraag te beantwoorden.

Toen er in februari 2020 begonnen werd aan de foutenanalyse, studeerden 16 studenten van de 234 uit de steekproef van de cijferanalyse niet meer aan Hogeschool PXL. Om die reden konden niet alle 234 samenvattingen opnieuw worden geraadpleegd, zoals dat wel in januari voor de cijferanalyse werd gedaan. Specifiek werden voor de foutenanalyse de 218 overgebleven samenvattingen nagelezen. De steekproef voor de foutenanalyse was daarom niet meer gelijk aan 234, maar wel aan 218 (N = 218).

De foutenanalyse gebeurde in drie stappen. Als eerste werden alle opmerkingen die de taallectoren op de samenvattingen van de studenten formuleerden, verzameld. Vervolgens konden alle gelijkaardige opmerkingen onder dezelfde talige foutencategorieën worden gegroepeerd. Zo ontstonden er acht hoofdcategorieën van taalfouten: grammatica, tekstopbouw- en structuur, spelling, stijl en register, tekstinhoud, attitude, interpunctie en woordenschat. De opmerkingen van de taaldocenten per hoofdcategorie werden daarna nog eens verdeeld in subcategorieën.

Als tweede konden vervolgens de opmerkingen per hoofd- en subcategorie worden samengeteld om op die manier te achterhalen welke taalfouten studenten het vaakst maakten. Per categorie werd dus beschreven hoeveel studenten een opmerking kregen over een taalfout die ze maakten binnen die talige hoofdcategorie en binnen één van de daarbij behorende subcategorieën. Dit gebeurde door te turven. De resultaten daarvan zijn terug te vinden in bijlage bij deze bachelorproef (p.96).

Als laatste werd er bij elke subcategorie een aantal voorbeeldzinnen van studenten gevoegd om die subcategorieën verder te verduidelijken. Daarvoor werden willekeurige zinnen uit samenvattingen van studenten gehaald en onder de subcategorieën verdeeld.

1.5.2.3 Resultaten

Eerst wordt een algemene opsomming gegeven van de talige hoofdcategorieën waartegen de eerstejaarsstudenten het vaakst fouten maken bij het schrijven van hun samenvatting. Daarna volgt een korte beschrijving van de subcategorieën bij elke hoofdcategorie en het aantal fouten dat studenten tegen de subcategorieën maakten. De voorbeeldzinnen van studenten als aanvulling bij die verschillende subcategorieën en de turftabel, zijn terug te vinden in de bijlage (p. 95). Als laatste worden alle resultaten nog eens kort, zonder cijfermateriaal herhaald in de samenvatting.

1.5.2.3.1 Fouten tegen de talige hoofdcategorieën

De onderstaande tabel geeft een rangschikking van de acht talige hoofdcategorieën en het aantal opmerkingen dat de taaldocenten gaven voor die hoofdcategorieën.

De eerstejaarsstudenten lerarenopleiding maakten de meeste fouten tegen tekststructuur- en opbouw (131). Het op één na meest fouten maakten ze tegen grammatica (126) gevolgd door de hoofdcategorieën spelling (>93) en stijl en register (56). Studenten maakten het minste fouten tegen attitude (25), tekstinhoud (12) en woordenschapsfouten (6).

	Hoofdcategorie	aantal opmerkingen door taaldocenten
1.	tekststructuur en -opbouw	126
2.	grammatica	112
3.	spelling	93
4.	stijl en register	56
5.	attitude	25
6.	interpunctie	12
7.	inhoud	6

Figuur 9: Aantal gegeven opmerkingen door taaldocenten op talige hoofdcategorieën

1.5.2.3.2 Specifieke fouten

126 studenten maakten fouten tegen de tekststructuur- en opbouw. 41 daarvan kregen van de taallectoren te horen dat hun algemene tekststructuur het liet afweten. 37 gebruikten onnodig tussentitels, omdat ze onvoldoende de inleiding-midden-slotstructuur konden toepassen. Voor 32 studenten lukte het niet om hoofd- van bijzaken te onderscheiden. Zestien studenten gebruikten te weinig (gevarieerde) of foutieve verwijz- en signaalwoorden.

In het totaal maakten studenten 112 grammaticafouten. 79 studenten kregen van de taallectoren te horen dat er iets mis was met hun algemene zinsbouw. Daaronder berekenden de taallectoren fouten als te korte of te lange zinnen, ontbrekende woorden in zinnen, zinnen met een onlogische zinsvolgorde en bijzinnen die als hoofdzinnen werden geformuleerd. Dertien studenten maakten incongruentiefouten. Zes studenten kregen een opmerking over hun lidwoorden. Taallectoren gaven vijf studenten feedback over hun persoonlijke voornaamwoorden en/ of voorzetsels. Twee studenten gebruikten de verleden en tegenwoordige tijd door elkaar en nog een andere student vergiste zich tussen de woorden 'dat' en 'wat'.

93 studenten maakten spellingsfouten. 64 van hen kregen daarover een algemene opmerking. Zestien studenten kregen specifieke feedback op hun werkwoordspelling. Vooral dt-fouten, fouten tegen sommige/ sommigen en andere/ anderen en ij/ei-fouten kwamen vaak in de samenvattingen voor. Dertien studenten pasten de regels van de hoofdletters niet correct toe; ze schreven een hoofdletter waar dat niet nodig was of ze schreven geen hoofdletter waar er net wel één moest staan.

Taallectoren maakten 56 opmerkingen over stijl- en register. De meeste daarvan waren gericht aan 32 studenten die hun lezer onterecht aanspraken. Tien studenten gebruikten spreektaal en nog eens acht studenten kozen voor vage formuleringen als 'men' en 'ze'. Drie studenten hadden een te archaische woordenschat en nog eens drie anderen gebruikten afkortingen in hun zakelijke tekst.

25 studenten maakten fouten te wijten aan attitude. Ze lazen hun tekst niet na wat vooral opviel door het aantal typfouten die erin waren achtergebleven.

Dertien studenten volgden de regels voor interpunctie niet. Elf van hen kregen een algehele opmerking over hun leestekengebruik waarbij twee specifiek over hun komma's.

Twaalf studenten maakten fouten tegen inhoud. In de samenvattingen van zes studenten stond foutieve informatie. De andere helft van de studenten nam letterlijke verwoordingen uit de bron zonder bijhorende parafrasering.

Zes studenten hadden een te weinig gevarieerde woordenschat.

1.5.2.3.3 Samenvatting

De eerstejaarsstudenten van de educatieve bachelor secundair onderwijs maakten het vaakst fouten tegen de hoofdcategory 'tekststructuur'. Veel studenten waren daarbij niet in staat om een duidelijke alineaopbouw te maken. Zo gebruikten veel studenten onnodig tussentitels, omdat ze onvoldoende de inleiding-midden-slotstructuur van hun tekst konden verduidelijken. Ook hoofd- van bijzaken onderscheiden en signaal- en verwijswaarden correct gebruiken, was moeilijk.

Grammaticaal maakten studenten dikwijls vreemde of foutieve zinsconstructies. Ze schreven bijvoorbeeld woorden te veel of te weinig, maakten te lange of te korte zinnen, zetten zinsdelen in een onlogische volgorde en formuleerden bijzinnen als hoofdzinnen. Daarnaast schreven ze vaak incongruente zinnen.

Ook spelling zorgde voor problemen. Bijna de helft van de studenten maakte spelfouten, voornamelijk tegen de werkwoordspelling. Daarnaast vergaten sommige studenten hoofdletters te schrijven of schreven ze hoofdletters waar die niet hoorden te staan.

Bovendien wisten niet alle studenten hoe ze in een zakelijke stijl moesten schrijven. Die studenten gebruikten vooral een journalistieke stijl door de lezer aan te spreken. Anderen vervielen in spreektaal.

Sommige studenten lazen hun samenvattingen niet goed na, waardoor er typfouten in achterbleven. Het minst aantal fouten maakten studenten tegen interpunctie en inhoud.

1.5.2.4 Interpretatie van de resultaten

Eerstejaarsstudenten van de educatieve bachelor secundair onderwijs ondervinden in de eerste plaats problemen met tekststructuur- en opbouw. Daarnaast hebben ze moeite met zinsbouw en spelling. Ook de academische stijl vinden velen van hen moeilijk. Bovendien lezen veel studenten hun tekst te weinig na. Met woordenschat, inhoud en interpunctie lijken de studenten het minste problemen te hebben.

1.5.2.4.1 Kanttekening

Wel moeten er kanttekeningen gemaakt worden bij die resultaten. Allereerst kregen niet alle studenten die fouten maakten tegen een bepaalde talige categorie daarover feedback. Het aantal gemaakte fouten per categorie (zowel voor de hoofd- als de subcategorieën) ligt dus in werkelijkheid hoger dan uit de resultaten blijkt.

Als tweede laat taal zich niet perfect opdelen in categorieën. De verdeling van taalfouten over die categorieën is eerder artificieel om een foutenanalyse te kunnen uitvoeren en daarna conclusies te kunnen trekken. In dit onderzoek ondervinden vooral de hoofdcategorieën 'grammatica' en 'stijl en register' een negatieve invloed van die indeling. Dat komt omdat de indeling in categorieën tot stand is gekomen na een analyse van de opmerkingen van de taallectoren. Die lectoren formuleerden vaak de feedback 'zinsbouw', wat voor de foutenanalyse dan onder grammaticafouten werd gerekend. Nochtans omvatten de fouten tegen zinsbouw ook fouten als nominalisering, tangconstructies, te lange aanlopen en passivering. Dat soort fouten past eerder bij de categorie 'stijl en register', daarom ligt het aantal fouten voor de hoofdcategorie 'stijl en register' waarschijnlijk hoger dan blijkt uit de resultaten.

Ook de hoofdcategorie 'attitude' ondervindt invloed van de indeling in categorieën. Veel taalfouten uit de hoofdcategorie 'grammatica' hadden vermoedelijk vermeden kunnen worden als die studenten hun tekst beter hadden nagelezen. Daardoor zijn de resultaten voor de hoofdcategorie 'attitude' waarschijnlijk lager dan in werkelijkheid het geval is.

Als derde zijn de resultaten van dit onderzoek slechts gebaseerd op één schrijfplicht waarbij studenten een artikel op één pagina moesten samenvatten. Ze hoefden daarvoor dus geen bronnen te zoeken en te selecteren, wat in bepaalde mate bevorderend kan zijn voor de tekststructuur- en opbouw. Ook op vlak van woordenschat is een samenvatting tegenover andere teksttypes minder uitdagend. Studenten konden de vaktaal namelijk overnemen uit het artikel. Dat kan voor een vertekend beeld zorgen in de talige hoofdcategorie 'woordenschat'.

Tot slot werden de studenten op voorhand verplicht om een schema te maken als basisstructuur van hun tekst, met het doel om de kans op een goede tekststructuur te verhogen. Toch is tekstopbouw alsnog de hoofdcategorie waartegen studenten het vaakst fouten maken.

1.5.2.4.2 Koppeling aan de literatuur

De uitkomsten van het praktijkonderzoek voor deze bachelorproef en de bevindingen uit de literatuur komen over het algemeen met elkaar overeen.

Tekstopbouw was volgens de literatuur het moeilijkste onderdeel voor studenten om te beheersen bij schrijfopdrachten (van Van Hogen en Melissen, 2002, Berckmoes & Rombouts, 2009, De Wachter en Heeren, 2011 en Tahon, 2013). Ook voor studenten uit de lerarenopleiding van Hogeschool PXL blijkt structuur brengen in teksten niet van een leien dakje te verlopen. De studenten hebben het, net zoals staat beschreven in de literatuur, moeilijk met de globale indeling van de tekst (inleiding-midden-slotstructuur), het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, de opdeling in alinea's en het correct gebruiken van verwijs- en signaalwoorden.

De categorie 'stijl en register' staat pas op de vierde plaats van talige hoofdcategorieën waartegen de eerstejaarsstudenten van Hogeschool PXL de meeste taalfouten maken. In de literatuur (Tahon, 2013 en De Wachter en Heeren, 2011) stond die hoofdcategorie nochtans op de tweede plaats van meest gemaakte taalfouten in schrijfopdrachten. Zoals besproken in het vorige hoofdstuk heeft dat verschil waarschijnlijk te maken met de manier waarop de fouten tegen zinsbouw werden ingedeeld. Het aantal gemaakte fouten tegen 'stijl en register' ligt hoogstwaarschijnlijk hoger dan blijkt uit de onderzoeksresultaten van dit onderzoek.

Ook voor de hoofdcategorie 'grammatica' is er een verschil tussen de onderzoeksresultaten van dit onderzoek en die uit de literatuur. Hoewel die hoofdcategorie niet het voornaamste struikelblok vormt volgens de literatuur, blijken de eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding van Hogeschool PXL daarmee net het meest moeite te hebben. Opnieuw heeft dat waarschijnlijk te maken met het hoge aantal zinsbouwfouten die in de literatuur tot 'stijl en register' werden berekend, terwijl diezelfde fouten in dit onderzoek tot de hoofdcategorie 'grammatica' werden geteld. De gemaakte grammaticale fouten en de fouten tegen stijl en register uit dit onderzoek komen namelijk overeen met de besproken fouten uit de literatuur van die beide categorieën; onlogische zinsvolgorde, te veel te korte of te lange zinnen, ontbrekende elementen, incongruentie, nominalisering, werkwoordstijden mengen, foutief gebruik van lidwoorden, passivering en fouten tegen voornaamwoorden en voorzetsels.

Een groot verschil tussen de literatuur en de resultaten uit dit onderzoek is er wel in de categorie 'spelling'. Veel PXL-studenten maakten fouten tegen die categorie terwijl uit andere onderzoeken blijkt dat het aantal spelfouten bij studenten niet zo hoog is (Tahon, 2013; Sas & De Moor, 2016; Van Houtven et al, 2010).

Net zoals staat beschreven in de literatuur maken de eerstejaarsstudenten het minste fouten tegen woordenschat.

2 Ontwerpen

2.1 Wat kan er worden ontworpen om de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs aan de PXL (verder) te verbeteren?

De volgende paragraaf gaat eerst in op de aanleiding van het ontwerponderzoek. Daarna staat het ontwikkelingsproces van het ontwerp centraal met daarin de ontwerpeisen die het uitgangspunt voor het doeboek betekenden. Ook wordt er daarbij beschreven hoe het ontwerp, via continue feedback, stilaan vorm kreeg en uiteindelijk leidde tot het doeboek 'Schrijfvaardig'. Bovendien wordt kort uitgelegd wat die finale versie omvat. Het hoofdstuk 'ontwerpen' eindigt met een toelichting over het nut van het doeboek in de onderwijspraktijk, een kritische reflectie op het ontwerp en aanbevelingen voor het gebruik van het doeboek in de onderwijspraktijk. Het doeboek 'Schrijfvaardig' is in zijn geheel terug te vinden in bijlage bij deze bachelorproef (p.111).

2.1.1 Aanleiding voor het ontwerponderzoek

Leraren-in-opleiding moeten schrijfvaardig zijn en effectieve schrijfstrategieën kennen om later schrijfvaardige leerlingen te kunnen opleiden (Taalunie 2015a). Toch blijkt uit het praktijkonderzoek van deze bachelorproef dat veel beginnende leraren-in-opleiding nog niet zo goed kunnen schrijven, daarom is het nodig om die schrijfvaardigheid binnen de opleiding te verbeteren.

Hoewel de Taalunie in haar adviesrapport van 2015 materiaalontwikkelaars al aanspoorde om materialen te ontwerpen en vervolgens die producten toegankelijk te stellen, ligt goed materiaal om de schrijfvaardigheid (van leraren-in-opleiding) te verhogen niet zomaar voor het oprapen. Het bruikbare materiaal is meestal afgeschermd of kostelijk. Alle gratis, online beschikbare bronnen om de schrijfvaardigheid te verbeteren, zijn meestal niet zo effectief. Bovendien bestaat er niet veel materiaal dat aan alle eisen van effectief schrijfonderwijs voldoet. Vanuit dat probleem kwam het ontwerp voor deze bachelorproef, oftewel het doeboek 'Schrijf-vaardig' tot stand.

2.1.2 Het ontwerpproces

Om zelf een ontwerp te kunnen maken, moesten er eerst ontwerpeisen worden opgesteld. Die ontwerpeisen werden vervolgens gekoppeld aan doelen. Elk doel moest duidelijk maken of het ontwerp aan de specifieke ontwerpeis voldeed. Vanuit die ontwerpeisen en -doelen kreeg het ontwerp stap-per-stap vorm. Een simpele checklist ontwikkelde zich tot een doeboek dat leraren-in-opleiding kunnen gebruiken om stapsgewijs hun schrijfopdracht te doorlopen.

2.1.2.1 De ontwerpeisen

Uit het praktijkonderzoek bleek dat de eerstejaarsstudenten educatieve bachelor secundair onderwijs van het departement PXL Education ongeveer dezelfde fouten maken in hun schrijfoopdrachten als studenten uit andere onderzoeken beschreven in de literatuurstudie. Vanuit die kennis werd besloten om de zeven didactische pijlers voor effectief schrijfonderwijs (pp. 36 – 43) om te vormen tot ontwerpeisen voor het ontwerp van deze bachelorproef. Aan elke ontwerpeis werd daarna een doel gekoppeld dat met die ontwerpeis moest worden behaald. Alle ontwerpeisen en doelen staan opgelijst in onderstaande tabel.

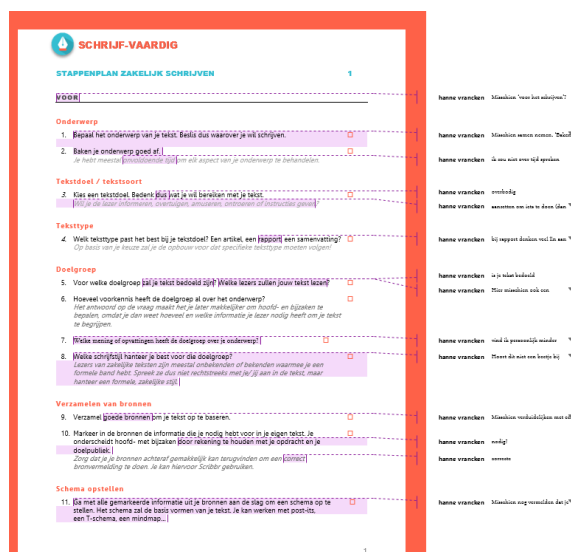
Ontwerpeisen	Doelen
<p>Het ontwerp moet inzetten op sensibilisering. Dat hoort het te doen door studenten bewust te maken van het nut van een goede schrijfvaardigheid, zowel in de opleiding als in de toekomstige beroepspraktijk. Ook moet het ontwerp studenten erop wijzen dat ze als leraar de taak hebben om de talige competenties van hun leerlingen te verhogen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De studenten zien in dat ze zowel voor hun opleiding als in hun latere beroepspraktijk goed moeten kunnen schrijven. • De studenten beseffen dat ze medeverantwoordelijk zijn om leerlingen schrijfvaardig te maken.
<p>Het ontwerp moet de fasen van het schrijfproces doorlopen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De studenten zien in dat schrijven uit verschillende fasen bestaat. Ook moeten ze die fasen uit het schrijfproces kunnen benoemen.
<p>Het ontwerp moet gebaseerd zijn op strategie-instructie, waarmee studenten dan het schrijfproces krijgen aangeleerd en worden gemotiveerd om die strategieën op hun eigen schrijftaak toe te passen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De studenten kunnen strategieën toepassen om hun schrijftaak volgens de stappen van het schrijfproces aan te pakken.
<p>Het ontwerp moet als voorbeeldmodel bruikbaar zijn, zodat studenten kunnen leren-door-observeren. Daarvoor bezit het ontwerp liefst authentieke voorbeelden van schrijfsels gemaakt door medestudenten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De studenten leren schrijven door de voorbeelden van medestudenten te analyseren en die voorbeelden vervolgens op hun eigen schrijftaak toe te passen of er net op te letten dat ze niet dezelfde fouten als hun medestudenten maken.
<p>Het ontwerp moet bestaan uit twee types van checklists als houvast bij schrijftaken. De eerste soort moet studenten helpen om het schrijfproces stagewijs te doorlopen. De tweede soort moet studenten helpen om hun schrijfproduct na te kijken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De studenten gebruiken checklists als houvast om de stappen uit het schrijfproces te doorlopen en om het gemaakte schrijfproduct na te kijken op talige fouten.
<p>Het ontwerp moet studenten computerprogramma's/ websites aanbieden die de kwaliteit van hun tekst kunnen verhogen. Verschillende computerprogramma's voor verschillende</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De studenten kunnen computerprogramma's/ websites gebruiken bij de verschillende fasen van het schrijfproces, waardoor hun

fasen uit het schrijfproces moeten in het ontwerp worden gepromoot.	algehele tekstkwaliteit uiteindelijk verbeterd.
Het ontwerp moet studenten aansporen tot zelfreflectie in de vorm van formatieve feedback.	<ul style="list-style-type: none"> De studenten moeten bereid zijn om te reflecteren op zowel hun schrijfproces als schrijfproduct, zodat ze hun schrijfproduct nog kunnen aanpassen vooraleer ze hun tekst indienen voor summatieve feedback.
Het ontwerp moet bruikbaar zijn in groepsverband.	<ul style="list-style-type: none"> De studenten moeten het ontwerp met medestudenten kunnen gebruiken.

Figuur 10: Ontwerpeisen en -doelen

2.1.2.2 Uitwerking van het ontwerp onder invloed van feedback

Vermits er geen materiaal werd gevonden dat al voldeed aan alle ontwerpeisen, werd er besloten om zelf materiaal te ontwikkelen. Onder aansporing van de promotor zette de schrijver de eigen kennis van het schrijven om naar bruikbaar materiaal, zonder dat daar nog literaire bronnen aan te pas kwamen. Stapsgewijs en met veel feedback van taallectoren en medestudenten ontstond uiteindelijk het doeboek 'Schrijfvaardig'. Hieronder wordt chronologisch verduidelijkt hoe de belangrijkste stappen uit dat ontwerp verliepen en op welke manier het doeboek vormkreeg.



Eerst werd een prototype van het stappenplan zakelijk schrijven ontwikkeld. Dat stappenplan had als doel om studenten kennis te laten maken met de stappen uit het schrijfproces en hen te motiveren die stappen op hun eigen schrijftaak toe te passen. Bovendien was het stappenplan ook als checklist bruikbaar. De eerste versie van het stappenplan werd eerst verbeterd door twee medestudenten. Daarna formuleerde mevrouw Hanne Vrancken, mentor werkpleklers Nederlands – Engels en taallector aan Hogeschool PXL, feedback op het stappenplan. Via alle feedback werd de checklist aangepast.

Nadat het stappenplan af was, raadde mevrouw Marie Claesen, taallector en de promotor van deze bachelorproef, aan om het stappenplan verder aan te vullen met theorie. Die bijkomende uitleg zou nodig zijn om de afzonderlijke stappen verder te verduidelijken. Daarbij gaf mevrouw Claesen de schrijver nog een extra uitdaging; de theorie moest liefst worden gebaseerd op de eigen kennis die de schrijver had om schrijftaken aan te pakken in plaats van bijkomend literatuuronderzoek te doen. Ook stelde ze de schrijver voor om een voorbeeldsamenvatting te maken volgens het stappenplan, zodat studenten naar dat goede voorbeeld hun eigen samenvatting konden schrijven.

Uit de visie van mevrouw Claesen ontstond dan het eigen idee om een compact doeboek te ontwikkelen. Daarin zou elke stap kort en met makkelijke theorie worden toegelicht en zouden

studenten via een opdracht de kans krijgen om wat ze leerden onmiddellijk toe te passen op hun eigen schrijfofdracht.

Elke stap uit de checklist kreeg daardoor een eigen pagina waarin de stap werd toegelicht en werd verduidelijkt met voorbeelden. Op het einde van de stap kwam een opdracht te staan om studenten uit te dagen om wat ze leerden over die stap toe te passen op hun eigen schrijftaak. De voorbeelden maakten dat er aan de ontwerpeis over leren-door-observeren werd voldaan. De theorie gaf studenten schrijfstrategieën voor het schrijfproces, waarmee nog een ontwerpeis kon worden afgevinkt. Ook werd er al rekening gehouden met de eis om bepaalde computerprogramma's of websites te promoten bij dat schrijfproces. Scribbr werd bijvoorbeeld gekozen als site die studenten zou kunnen helpen met de APA-bronvermelding en het aanleggen van een literatuurlijst.

Stap 1: Analyseer je schrijfofdracht

Als je een schrijfofdracht krijgt, zal je die opdracht eerst goed moeten lezen. Pas wanneer je een beeld hebt van wat er van je wordt verwacht, kan je aan de slag gaan. In je opdracht zal je meestal al wat informatie terugvinden die je voorbereidingsfase heel wat korter kan maken. Zo geeft de docent je mogelijk informatie over:

- het onderwerp waarover je moet schrijven;
- de tekstsoort van je tekst (bijvoorbeeld een samenvatting of een betoog);
- het doelpubliek waarvoor je moet schrijven;
- het aantal bronnen dat je minstens zal moeten gebruiken;
- de lengte van je schrijfofdracht uitgedrukt in woorden of pagina's;
- het lettertype en de lettergrootte van de tekst.

Analyseer je schrijfofdracht.
Vul in waaraan je tekst moet voldoen volgens je schrijfofdracht.


onderwerp	
tekstsoort	
doelpubliek	
aantal bronnen	
lengte	
lettertype	
lettergrootte	

Wanneer een stap volledig was uitgeschreven, werd telkens feedback van medestudenten gevraagd, waarmee het ontwerp dan verder werd aangepast. Zo haalde de opdracht 'Maak een persona' nooit de gids. Volgens de feedback van medestudenten zou geen enkele student namelijk de moeite nemen om zo een fictieve voorstelling van een doelgroep op te stellen. Ook creatieve manieren om een onderwerp te bedenken werden geschrapt, omdat die informatie te ver afweek van het doel om studenten kort en bondig de stappen uit het schrijfproces aan te leren. De medestudenten benadrukten steeds dat het ontwerp kort en simpel moest blijven; niet te veel tekst, weinig theorie en met de focus op het praktische.

1.1. Maak een persona

Met de antwoorden op de vragen kan je eventueel nog een **persona of ijkpersoon**, een fictieve persoon uit je doelgroep, maken of je baseren op één bestaande persoon uit je doelgroep. Zo'n persoon, of die nu fictief is of echt bestaat, krijgt een naam, leeftijd, geslacht, interesses en gedragskenmerken. Je kan zelfs je doelgroep visueel maken door een foto of tekening erbij te zoeken. Het is een handig hulpmiddel om tijdens het schrijven voor ogen te houden, omdat je je de tekst dan specifiek tot die persoon richt. Als voorbeeld volgt de persona die dienst deed voor het schrijven van deze gids.

Liz is 19 jaar en zit in haar eerste jaar van de lerarenopleiding op Hogeschool PXL. Haar beslissing om leerkracht te worden, kwam enerzijds voort uit haar liefde voor de vakken wiskunde en fysica en, anderzijds, uit haar passie om met jongeren samen te werken. Elke zondag is ze begeleider in een jeugdbeweging voor de groep van 12-jarigen. Op vrijdag heeft ze vergadering bij die jeugdbeweging. Daarna blijft ze al wel eens langer om met haar medebegeleiders te genieten van een bierje. Zoiets doet ze ook graag op donderdag. Ze geniet dan van het studentenleven door samen met de andere leden van haar studentenvereniging de bloemetjes buiten te zetten door naar een TD te gaan. Tijdens de rest van de week mag het iets serieuzer. Dan gaat ze naar de les en als ze 's avonds thuiskomt maakt ze haar opdrachten. Ze vindt het niet zo fijn als ze schrijfofdrachten heeft, omdat ze daar niet zo goed in is. Lezen doet ze ook niet graag.



Kan je echt niets bedenken om over te schrijven, dan bestaan gelukkig wel een aantal manieren om je op weg te helpen.

Observer en vul aan in een logboek

Zonder het echt te beseffen, ben je omringd door een wereld aan goede ideeën. Let op de vragen, ervaringen, meningen of ergernissen die je doorheen je dag tegenkomt. Schrijf ze allemaal op in een logboek, zelfs als je denkt dat ze helemaal niet van pas kunnen komen. Misschien vind je wel iets boeiend in de krant? Of op je slageschool? Wie weet heb jij een bijzondere ervaring die vraagt om gelezen te worden? Of brengt eerder een reactie op sociale media een eureka-moment?

- **Brainstorm**
Neem een blad of een paar post-its en schrijf gedurende drie minuten alle woorden op die in je opkomen, zonder na te denken of die woorden wel steek houden. Wanneer je de woorden na je brainstorm herleest, zal je vanzelf merken dat je veel van die woorden bij elkaar kan plaatsen. Markeer de woordgroepen die samen horen en kijk of er iets interessant bij zit. Gooi het papier waarop je je brainstorming visueel maakte nooit in de prullenbak. Wanneer je tijdens het schrijven geen inspiratie meer vindt of merkt dat je je onderwerp van koers moet veranderen, kan de brainstorm je mogelijk nog inspiratie geven.
- **Free write**
Schrijf tien minuten aan één stuk wat in je opkomt zonder belang te hechten aan logica, zinsbouw en spelling. Lees vervolgens na wat je hebt neergepend. Even het verstand op nul zetten en je hersenen de vrije loop laten, zorgt meestal voor leuke ideeën.
- **Google**
Wanneer het op schoolwerk aankomt is Google ieders beste vriend en dat is voor schrijfofdrachten niet anders. Door wat woorden te googlen kom je vanzelf op onderwerpen terecht. Er zijn zelfs sites die je meer dan honderd onderwerpen aanbieden. Ook de voorspellingen die Google maakt als je een woord intypt voor het woord dat mogelijk zal volgen, kunnen een zetje zijn.

Meer en meer begon het idee van een checklist uit te groeien tot dat voor een gids. De drie pagina's groeiden namelijk uit tot 35 pagina's en de ontwerpisen werden stilaan bereikt. Om te weten te komen of de kladversie er al goed uitzag, werd die versie doorgestuurd naar mevrouw Claesen met de vraag voor feedback. Zij formuleerde dat ze het toenmalige ontwerp al erg bruikbaar vond en gaf zelfs al aan dat ze de gids in het volgende academiejaar binnen het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1a zou willen gebruiken. Ook voorzag ze de kladversie van de gids van talige tips. De opmerkingen werden vervolgens in de gids verwerkt en de al gemaakte stappen werden op eigen initiatief nog verder aangevuld met uitleg of voorbeelden.

2. ANALYSEER JE SCHRIJFOPDRACHT

WAT MOET JE DOEN?

Als je een schrijfo opdracht krijgt, zal je die opdracht eerst goed moeten lezen. Pas wanneer je een beeld hebt van wat er van je wordt verwacht, kan je aan de slag gaan. In je schrijftaak vind je meestal al wat informatie terug die je voorbereidingsfase en de te volgen stappen korter of zelfs helemaal overbodig kan maken.

4.1 Oprochtanalyse

In de opdracht vind je mogelijk informatie over:

- het onderwerp waarvoor je moet schrijven;
- de tekstsoort van je tekst (bijvoorbeeld een samenvatting of een betoog);
- het doelpubliek waarvoor je moet schrijven;
- het aantal of het soort bronnen dat je moet gebruiken;
- de lengte van je schrijfo opdracht uitgedrukt in woorden of pagina's;
- het lettertype en de lettergrootte van de tekst.

5.1 Oprocht

Vervolledig het schema met de verelsten waaraan jouw schrijfo opdracht moet voldoen.

onderwerp	
tekstsoort	
doelpubliek	
aantal bronnen	
lengte	
lettertype	
lettergrootte	

4. STREEF EEN SCHRIJFDOEL NA

WAT IS MIJN DOEL?

Nu je weet waarover je iets wilt vertellen, sta je stil bij de vraag *Wat wil ik bereiken met mijn tekst?* Je hebt dus een doel voor ogen nodig dat je met je tekst wil behalen. Een tekst schrijven zonder doel is immers zinloos.

8.1 Van onderwerp naar schrijfo doel

De weg van onderwerp naar schrijfo doel wordt duidelijk aan de hand van een voorbeeld.

Stel dat je in de eerste stap de leerlingenaad als onderwerp koos. Voor de lessen pedagogie zou je kunnen schrijven wat de leerlingenaad doet en wie er in de raad zit. Je schrijfo doel is dan om de leerling te informeren.

Wanneer je merkt dat er op je stapschool maar weinig leerlingen interesse hebben in de leerlingenaad, kan je een tekst maken die leerlingen toch kan *betreuen* ebevel *aanstellen* om zich aan te sluiten bij je raad.

Een ander voorbeeld zou kunnen zijn dat je de laatste momenten die in de leerlingenaad plaatsvonden, beschrijft. Je schrijfo doel is in dat geval om de lezer te *ontspannen*.

Ook kan het je schrijfo doel zijn om je lezer te *overtuigen*. Zo kan je redenen formuleren waarom de leerlingenaad van jouw stapschool meer geld zou moeten krijgen om taken uit te voeren. In al de bovengenoemde situaties is het onderwerp voor je tekst hetzelfde: je schrijft iets over de leerlingenaad. Je schrijfo doel verschilt.

9.1 Mogelijke schrijfo doelen

Er zijn vijf schrijfo doelen waarvan je er één of meerdere nastreeft voor je eigen tekst:

- Je wilt de lezer activeren of aansluiten om iets te doen;
- Je wilt de lezer informeren;
- Je wilt de lezer overtuigen;
- Je wilt de lezer ontspannen;
- Je wilt de lezer ontspannen of amuseertenen.

10.1 Oprocht


- Bepaal je schrijfo doel.
- Ik wil mijn lezer...

Vervolgens werden abstracte tekeningen gemaakt om de brainstormingschema's van de voorbereidingsfase (de tweede fase in het schrijfproces volgens het doeboek) te visualiseren. In eerste instantie waren die schema's eerder een abstracte weergave, maar na feedback van medestudenten werden ze dan toch omgevormd door zelfverzonnen, fictieve schema's. Als het doeboek in de lessen taal en communicatie zal worden gebruikt, zullen de eerstejaarsstudenten merken dat enkele van die schema's de leerstof samenvatten die ze voor hun dealexamen in oktober moeten kennen.

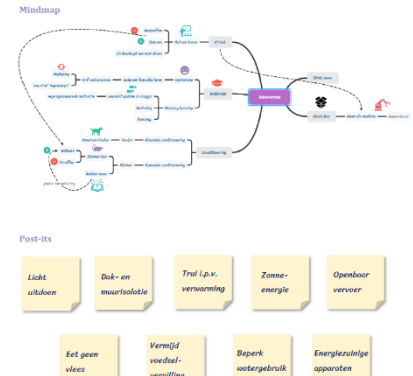
8 Verzamel informatie

8.1 Inhoudsopgave

8.1.1 Mindmap



Mindmap



Daarna ontwikkelde de gids zich tot een doeboek. Dat boek werd opgedeeld in vier delen die overeenkwamen met de fasen uit de OVUR-strategie. De tot dan toe gemaakte stappen werden al over de oriënteringsfase en de voorbereidingsfase verdeeld. Vervolgens kregen de fasen 'uitvoeren' en 'reflecteren' vorm. Vooral de checklists waarmee de studenten hun schrijfproducten zouden kunnen nakijken, kwamen aan de basis van die laatste twee fasen te staan. Zo werd er voldaan aan de ontwerpisen om zowel checklists voor

het schrijfproces als het schrijfproduct te integreren in het ontwerp. Ook werd het BACA-sjabloon bij de reflectiefase gevoegd als extra evaluatie-instrument voor de studenten.

Daarnaast werd er in de uitvoeringsfase en de reflectiefase opnieuw naar computerondersteunde programma's en websites verwezen die studenten zouden kunnen helpen om die fasen te voltooien.

Ook werden in beide fasen diverse soorten taalfouten aangehaald. Bij al die taalfouten stonden dan voorbeeldzinnen met die specifieke taalfout in en een verbetering daarvan. Daarmee zouden studenten dan kunnen inzien hoe het niet moet en hoe ze dezelfde fout in hun eigen schrijfofdracht kunnen verbeteren of vermijden. In tegenstelling tot de verzonden voorbeelden in de oriënterings- en voorbereidingsfase, waren de voorbeelden in de uitvoerings- en reflectiefase wel authentiek; ze werden gemaakt door eerstejaarsstudenten tijdens het academiejaar 2019-2020. De zinnen kwamen niet alleen uit de samenvattingen die de studenten schreven voor hun deexamen schrijfvaardigheid taal en communicatie 1a, maar werden uit verschillende schrijfofdrachten van dat opleidingsonderdeel gehaald. Met de vele voorbeelden kon, in de mate van het mogelijke, aan de eis voor leren-door-observeren worden voldaan.

Een zelfreflectie zowel op het schrijfproces als het schrijfproduct werd als laatste stap in de gids opgesteld. Daarmee zouden studenten kunnen achterhalen wat ze al goed deden en wat niet. Die inzichten zouden ze dan meenemen naar hun volgende schrijfofdracht.

32. KISS: Krijg 't klaar and simpel. Hand het kort en makkelijk. Soms moet je over moeilijke onderwerpen schrijven, waardoor je de neiging hebt om je thema ook moeilijke verwoorden in je tekst. Nodig is je tekt eens zo aantrekkelijk als je een moeilik onderwerp niet makkelijk kan verwoorden.

13.5.1 Checklist stijl

CHECKLIST STIJL

- Je sprekt je lezer niet aan met 'je' of 'we'.
- Je schrijft niet in de ik vorm.
- Er staan geen afkortingen in je tekst.
- Er staan geen archaïsmen en omvlactige woorden in je tekst.
- Je gebruikt geen vage vervoordagen, maar 'een concreet'.
- Er staat geen spreek- en chataai in je tekst.
- Je bent neutraal en objectief; je vermijdt gekleurde woorden.
- Je schrijft zo veel mogelijk in de tegenwoordige tijd.
- Je waakt lange en korte zinnen af.
- Je gebruikt geen voorzetwoorden.
- Je formuleert positieve zinnen.
- Je vermijdt nominalisatie.
- Je schrijft geen kettingzinnen.
- Je schrijft niet (in vervoordagen) in plaats van gezet (woord/ zins - VD).
- Je neemt geen lange zinnen.
- Je maakt geen tangconstructies.
- Je gebruikt geen moeilijke halyverwoorden.
- Er staan geen tautologien en pleonasmen in je tekst.
- Je vermijdt verkleinwoorden.
- Je vooget geen zinneten te formuleren en maakt dus geen ellipsen.
- Je tekst heeft een goed evenwicht tussen moeilijke en makkelijke woorden.
- Je houdt rekening met het KISS-principe.

13.5.2 Opdracht

Kijk je tekt na op stijl. Gebruik de checklist om je daarbij te helpen.

3. Verwijs naar het juiste woord

Kijk altijd goed na of je met je vervoordagen onderdaad verwijs naar het woord waar je naar wil verwijzen.

Fout	Goed
<p>“Een op vier volbrassen krijgt ooit met psychische problemen te maken. Die verlaat meestal tijdens de adolescentie.”</p> <p>(De student verwijst niet die naar de volbrassen in plaats van de psychische problemen.)</p>	<p>“Een op vier volbrassen krijgt ooit met psychische problemen te maken die meestal verlaat tijdens de adolescentie.”</p>

4. Maak geen onduidelijke verwijzingen

Ook moet je opletten dat je je lezer niet laat gokken naar wat je verwijst.

Fout	Goed
<p>“Onder kunnen psychische problemen bij hun kinderen voorkomen door een veilige omgeving te creëren, waardoor ze zich meer op hun gevoel voelen.”</p> <p>(Wie voert zich dan veilige, de ouders of de kinderen?)</p>	<p>“Onder kunnen problemen bij hun kinderen voorkomen door een veilige thuisomgeving te creëren. Daarin voelen de jongeren veilig zich dan meer op hun gevoel.”</p>

5. Zorg ervoor dat je verwijzingen correct zijn

Fouten tegen de vervoordagen 'die', 'dat', 'die' en 'deze' komen vaak voor. De regel is dat je 'die' en 'deze' gebruikt om vooruit te verwijzen. Terwijl je 'die' en 'dat' schrijft om terug te verwijzen naar iets dat je al eerder genoemd hebt. Ook moet je opletten of het zelfstandig naamwoord waarnaar je verwijst mannelijk, vrouwelijk of onzijdig is. Als je het niet weet kan je altijd online de van Dider raadplegen.

Fout	Goed
<p>“Jongeren met autisme proberen zich zoveel mogelijk af te houden van alle en andere, waardoor hun problemen alleen maar erger wordt. Op latere leeftijd kan dit uitnodigen tot plannieren of andere sociale acties.”</p> <p>“De Vlaamse Overheid kan met zijn rapport weten dat er in de eerste eendertien meer aandacht is voor taalvaardigheid en competenties.”</p>	<p>“Jongeren met autisme proberen zich zoveel mogelijk af te houden van alle en andere, waardoor hun problemen alleen maar erger wordt. Op latere leeftijd kan dit uitnodigen tot plannieren of andere sociale acties.”</p> <p>“De Vlaamse Overheid kan met zijn rapport weten dat er in de eerste eendertien meer aandacht is voor taalvaardigheid en competenties.”</p>

6. Maak geen incongruente zinnen

Het onderwerp en de persoonsvorm moeten op elkaar afgestemd zijn in een zin.

Fout	Goed
<p>“Een op de vier volbrassen krijgen te maken met psychische problemen die meestal al in de adolescentie zijn ontstaan.”</p> <p>“Frustratie en vervoordagen detectie van de problemen kan kamasa dus helpen.”</p>	<p>“Een op de vier volbrassen krijgt ooit te maken met psychische problemen die meestal al tijdens de adolescentie zijn ontstaan.”</p> <p>“Frustratie en vervoordagen detectie van de problemen kan kamasa dus helpen.”</p>

7. Gebruik het juiste lidwoord

Let op erop dat je het juiste lidwoord gebruikt. De applicatie 'Welk Lidwoord' kan je daarbij helpen. Vergeet ook geen lidwoorden te schrijven.

Fout	Goed
<p>“Het een studie van het VU Leuven onder leiding van professor Gerny bijde dat 20% van de deensers mentale problemen heeft.”</p>	<p>“Het een studie van de VU Leuven onder leiding van professor Gerny bijde dat 20% van de deensers mentale problemen heeft.”</p>

64

<https://www.welklidwoord.be/app/>

Enmaal alle stappen afgewerkt waren, kreeg het doeboek een voorwoord en een inleiding. Die onderdelen waren vooral bedoeld als vorm van sensibilisering. Studenten zouden daarmee niet alleen door leren hoe ze het doeboek moesten gebruiken, maar zouden ook op de hoogte gebracht worden waarom het zo belangrijk is dat ze goed kunnen schrijven.

Ook werd de tip die mevrouw Claesen aan het begin van de ontwerpfase gaf, uitgevoerd; de samenvatting die studenten afgelopen academiejaar voor het deexamen taal en communicatie 1a moesten schrijven, werd stap voor stap gemaakt en toegevoegd als voorbeeldmodel aan de gids.

Bovendien werd, nadat de rest van het doeboek af was, de eerste korte checklist gekopieerd en aangevuld met informatie tot er ook een uitgebreide checklist ontstond. Studenten zouden dan zelf kunnen bepalen of ze liever de korte, de uitgebreide checklist of de gids gebruiken om hun schrijfofdracht mee te maken.

De finale versie werd aan taallector mevrouw Nathalie Brabants bezorgd. Zij nam de hele gids van de eerste tot de laatste letter door. Om te beginnen gaf ze aan dat ze tevreden was met de gids. Zeker de vele checklists met voorbeelden vond ze nuttig. Daarna formuleerde ze nog enkele tips. Zo vond ze dat de affiche van Mediawijsheid, waarmee studenten hun bronnen makkelijk op waarheidsgetrouwheid kunnen beoordelen, een plaats verdiende in het doeboek. Als laatste haalde ze nog enkele schoonheidsfoutjes uit de gids.

6 Leer je doelgroep kennen

Voer wie schrijf ik?

Schrijven door je een geleest te worden. Specifiek wil je je geschreven boodschap overbrengen aan een bepaalde groep van mensen: je doelgroep. Het is belangrijk dat je weet wie je lezer is, want je wilt je lezer aanspreken en in de juiste stijl. Mensen leren namelijk beter over iets wat hen persoonlijk aanspreekt. In deze gids leer je hoe je je lezer kunt leren kennen.

4.1 Ontdek wie je doelgroep is

Om je doelgroep te leren kennen, beantwoord je enkele vragen:

- wie is je lezer?
- wat weet je van je lezer?
- wat wil je lezer?
- welke relatie hebt je met de lezer?
- hoe leerst de lezer?

De voorbeelden bij elke vraag kunnen je op weg helpen. Je hoeft zeker niet met alle aspecten rekening te houden. Het is aan jou om te bepalen welke informatie over je doelgroep belangrijk is.

1. Wie is je lezer?

Leestijd Kinderen hebben vaak een korte aandachtspanne en zijn nieuwsgierig. Voor kinderen is het belangrijk dat de teksten kort en duidelijk zijn. **Interesses** Wanneer je weet wat je lezer interesses heeft, kun je je teksten richten op die interesses. **Oplossing** Het is belangrijk om te weten wat je lezer weet en wat je lezer wilt weten. Dit helpt je om je teksten te richten op de juiste informatie.

2. Wat weet je van je lezer?

Aan een doelgroep moet veel voor kennis van je onderwerp zijn. Het is belangrijk dat je weet wat je lezer weet en wat je lezer wilt weten. Dit helpt je om je teksten te richten op de juiste informatie.

3. Wat wil je lezer?

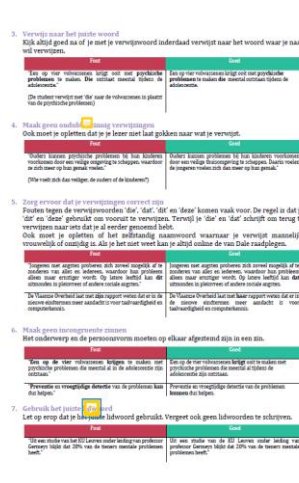
Vraag je af waarom je je lezer een plezier kan doen, zodat je daarop kan inspelen. Het is belangrijk dat je weet wat je lezer wilt weten en wat je lezer wilt doen. Dit helpt je om je teksten te richten op de juiste informatie.

4. Welke relatie heb je met je lezer?

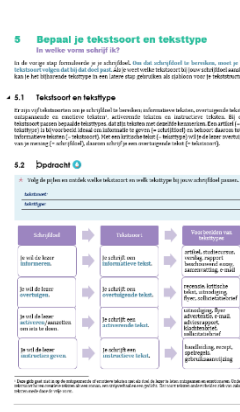
Afhankelijk van de relatie die je met je doelgroep hebt, zal je tekst een andere toon krijgen. Het is belangrijk dat je weet wat je lezer wilt weten en wat je lezer wilt doen. Dit helpt je om je teksten te richten op de juiste informatie.

5. Hoe leerst de lezer?

Heeft je lezer veel of weinig tijd om te lezen? Leest de lezer op papier, op een computer, of op een smartphone?



Nog een paar laatste afwerkingen maakten het doeboek 'Schrijf-vaardig' compleet. Het boek kreeg uiteindelijk zelfs een gedrukte versie.



2.1.2.3 Werking van 'Schrijf-vaardig', het doeboek

Met de finale versie van het doeboek kunnen leraren-in-opleiding stapsgewijs hun schrijfoverdrachten aanpakken volgens de OVUR-strategie. Ze kunnen daarvoor gebruikmaken van een korte of een uitgebreide checklist die allebei aan het begin van het boek terug te vinden zijn. Hebben studenten graag wat meer houvast, dan kunnen ze het boek raadplegen waarin elke stap die ze moeten uitvoeren, is aangevuld met een beperkte hoeveelheid theorie, tal van voorbeelden en een opdracht die hen uitdaagt om de stap op hun eigen schrijfoverdracht toe te passen.

2.1.3 Nut van het doeboek in de onderwijspraktijk

Het doeboek is dus in de eerste plaats bedoeld om leraren-in-opleiding van Hogeschool PXL beter te leren schrijven. Hoewel het ontwerp tot stand kwam door onderzoek naar de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten van de educatieve bachelor secundair onderwijs, kunnen ook de bachelors voor kleuter- en lager onderwijs 'Schrijf-vaardig' gebruiken.

Mevrouw Marie Claesen gaf al aan dat ze 'Schrijf-vaardig' zou willen gebruiken als lesmateriaal binnen het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1. Ze zou dan het boek dat gebruikt werd tijdens het afgelopen academiejaar vervangen door het doeboek geschreven voor deze bachelorproef. Ze wil 'Schrijf-vaardig' graag samen met de studenten van de lerarenopleiding aan het begin van het academiejaar doorlopen tijdens de lessen.

Het boek kan ook inzetbaar zijn in lerarenopleidingen van andere hogescholen of zelfs in de laatste graad van het secundair onderwijs specifiek binnen het vak Nederlands. Het doeboek hoort dan aangepast te worden om het beter af te stemmen op de nieuwe doelgroep en de vereisten voor de bepaalde opleiding/ richting of school waarin het boek zou worden gebruikt.

2.1.4 Kritische analyse en aanbevelingen voor de praktijk

Hoewel mevrouw Claesen het doeboek dus graag in de lessen taal en communicatie 1a wil gebruiken, moeten er wel een aantal kritische bemerkingen worden gemaakt.

Als eerste is het ontwerp nog helemaal niet getest in de praktijk. Als gevolg van de coronacrisis was Hogeschool PXL gedwongen de deuren te sluiten. Daardoor was het niet meer mogelijk om het doeboek uit te testen binnen het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1b en daarbij aan rapid prototyping te doen, zoals gepland. De bedoeling was namelijk dat studenten het doeboek zouden gebruiken om een korte onderzoeksopdracht mee uit te voeren. Onder meer via observatie kon dan met die try out worden achterhaald wat het doelpubliek van het doeboek vond en welke aanpassingen er nog moesten gebeuren om het doeboek beter af te stellen op de wensen van het doelpubliek. Eventueel konden daarna dan bijkomende ontwerpeisen worden opgesteld of konden aanpassingen worden gemaakt om nog beter aan de al bestaande ontwerpeisen te voldoen. Om die rede is het noodzakelijk dat taallectoren volgend academiejaar het doeboek formatief evalueren en daarna eventuele aanpassingen maken.

Ook is het nuttig om op lange termijn de effecten van het doeboek te evalueren. Daarbij moet vooral worden uitgegaan van de vraag: 'Hoe effectief is het doeboek 'Schrijf-vaardig' om de schrijfvaardigheid van leraren-in-opleiding aan Hogeschool PXL te verbeteren?'. Pas wanneer uit die vraag blijkt dat het doeboek inderdaad een positief effect heeft, is het nuttig om het doeboek te blijven gebruiken.

Veder zijn er nog twee algemene aanbevelingen voor het gebruik van het doeboek in de onderwijspraktijk. Als eerste is het niet de bedoeling dat lectoren het doeboek gewoon ter beschikking stellen van hun studenten en er verder niets mee doen. Enerzijds maakt dat de kans groot dat studenten het boek niet zullen bekijken. Anderzijds zullen sommige studenten dan niet begrijpen hoe het doeboek moet worden gebruikt.

Ten tweede is het doeboek eerder een aanvulling bij de didactieken om aan effectief schrijfonderwijs te doen. Het doeboek vervangt die didactieken dus niet. Zo kan het doeboek niet voldoen aan de vereiste om de studenten heldere, motiverende opdrachten te geven, dat

is een taak voor de lectoren zelf. Ook kunnen de voorbeeldzinnen van studenten op papier het leren-door-observeren niet vervangen. De vereiste van effectief schrijfonderwijs om aan peer feedback te doen, zal ook vooral door de lectoren zelf moeten worden ondernomen. Bovendien zullen sommige studenten meer nood hebben dan anderen aan hulp voor de computerprogramma's die ze bij het schrijven kunnen gebruiken. Vakoverschrijdend werken met ICT kan daarvoor interessant zijn. Bovendien is het belangrijk dat zowel taal als niet-taallectoren blijven hameren op het nut van schrijven, zowel binnen de opleiding als in de beroepspraktijk. Om studenten dus optimaal de kansen te kunnen geven om hun schrijfvaardigheid te verhogen, wordt ten sterkste aangeraden de didactieken besproken in "1.4.5.2 Effectief schrijfonderwijs" (p. 39) nog altijd toe te passen.

Zelfreflectie

Deze bachelorproef maakte mij voor zes van de 'tien rollen van de leraar' tot een betere leerkracht secundair onderwijs.

Als eerste heb ik de rol van 'leraar als organisator' op de harde manier geleerd. Ik ben nooit een planner geweest, maar fulltime leerkracht zijn als student werkplekieren, naar school gaan en een bachelorproef combineren zonder planning, was geen optie. Opeens werd ik verplicht om een agenda en uurrooster op te stellen, iets wat ik daarvoor nog nooit, zelfs niet tijdens de examens, had gedaan. Hoewel ik een hekel aan plannen blijf hebben, besef ik ondertussen meer dan ooit waarom leraren goede planners moeten zijn.

Om 'leraar als partner van externen te worden' koos ik er bewust voor om taallector Marie Claesen te vragen om de promotor van mijn bachelorproef te worden. Ik kende namelijk alle taallectoren al, behalve haar en ik wilde graag mijn netwerk verder verruimen. Ook de interviews met leraren tijdens de probleemoriëntering droegen bij aan de rol.

Bovendien kon ik met deze bachelorproef bewijzen dat ik een 'leraar als lid van de onderwijsgemeenschap' was. Uit eigen interesse koos ik het maatschappelijke probleem van de dalende schrijfvaardigheid als onderwerp van mijn bachelorproef. Ik besloot daarbij heel bewust om onderzoek te doen naar de schrijfvaardigheid van leraren-in-opleiding, omdat daarover nog nauwelijks iets bekend was.

Op die manier was ik ook vernieuwer-onderzoeker. Ik onderzocht niet alleen meer dan honderd bronnen om tot mijn literatuurstudie te komen, maar werkte ook een hele cijfer- en foutenanalyse uit om te bepalen hoe goed leraren-in-opleiding kunnen schrijven en welke schrijffouten ze vooral maken. Daarna bracht ik alle kennis die ik in mijn hele leven over schrijven had opgedaan en die ik dus zelf altijd toepaste op mijn schrijfoopdrachten samen in één doeboek volledig van mijn hand. Het was een proces van vaak vallen en dan weer mezelf moed inspreken om terug op te staan en verder ervoor te gaan. Ik ben wel trots dat dat doeboek nu het afsluitstuk van mijn opleiding tot leraar mag vormen.

Natuurlijk brachten al die bevindingen bij aan mijn rol als 'begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen'. Ik was tijdens mijn stage werkplekieren al continu bezig om hetgeen dat ik had opgestoken vanuit de literatuur toe te passen in mijn klaspraktijk. Daarbij bemerkte ik dan aanpakken die goed werkten en minder goed werkten. Zo zag ik bijvoorbeeld dat checklists inderdaad wonderen konden verrichtten. Die inzichten kon ik dan vervolgens weer verwerken in het doeboek.

Daarbij werkte ik dan aan de rol van leraar als 'inhoudelijk expert' voor het vakgebied Nederlands. Hoewel ik zelf al meer wist over schrijven dan de meeste studenten uit de opleiding, is het opmerkelijk hoeveel ik in dat jaar tijd heb bijgeleerd over het onderwerp. Zowel door alle onderzoeksresultaten die ik verzamelde, maar ook door het schrijven van deze bachelorproef zelf. Auteur David B. Coe verwoordt dat als 'In teaching writing I'm learning new things about writing'. Ik heb echt het gevoel dat schrijfvaardigheid op dat jaar tijd mijn eigen uitgangsbord is geworden; het is het onderwerp waarvan ik nu een zekere expertise heb.

Besluit

Schrijven is moeilijk. Dat ondervinden ook Vlaamse studenten aan hogescholen en universiteiten, want hun schrijfvaardigheid daalt. Uit de literatuur blijkt dat vooral tekstopbouw en de academische stijl van het hoger onderwijs, struikelblokken voor studenten zijn. Steeds vaker zijn ook woordenschat, grammatica en het verwerken van bronnen een probleem. Nochtans hebben studenten er baat bij als ze goed kunnen schrijven, want wie in staat is om zichzelf schriftelijk goed te verwoorden, heeft zowel meer kansen in het onderwijs als op de arbeidsmarkt. Verschillende oorzaken liggen aan de daling van de schrijfvaardigheid. De veranderde studentenpopulatie, de overgangsproblematiek tussen het secundair en het voortgezet onderwijs, de breuk tussen onderzoek en de onderwijspraktijk, de attitudeproblemen van de studenten zelf en de ontleding liggen allemaal aan de basis voor de dalende schrijfvaardigheid. Gelukkig bestaan er wel oplossingen om die vaardigheid te verbeteren. Zo is sensibilisering een must om jongeren te motiveren. Om die jongeren daarna ook nog te activeren voor hun schrijfopdrachten is effectief schrijfonderwijs, eventueel in de vorm van remediëring, nuttig. Dat schrijfonderwijs zet in op heldere schrijfopdrachten, strategie-instructie, formatieve peer feedback, leren-door-observeren, checklists voor het schrijfproces en -product, samenwerkend schrijven en computergestuurd onderwijs.

Ook studenten uit de lerarenopleiding hebben er belang bij als ze goed kunnen schrijven. Die voordelen van een goede schrijfvaardigheid beperken zich niet alleen tot de studenten zelf. Leraren-in-opleiding hebben na hun studies namelijk de taak om de toekomstige generatie studenten schrijfvaardig te maken door hun leerlingen te voorzien van goed schrijfonderwijs. Het departement PXL Education van Hogeschool PXL is zich daarvan bewust en doet daarom al heel wat om hun leraren-in-opleiding talige competenties bij te brengen. Ondanks al die sterke initiatieven blijken ook hun studenten niet zo schrijfvaardig. Uit het onderzoek van deze bachelorproef werd namelijk duidelijk dat de PXL-studenten gemiddeld maar net de helft halen op het schrijven van een samenvatting gebaseerd op slechts één artikel. Daarbij blijkt dat ook voor de leraren-in-opleiding tekstopbouw- en structuur het grootste probleemgebied vormt, samen met spelling, grammatica en stijl en register.

Hoewel veel studenten, waaronder ook die van de lerarenopleiding, dus moeite hebben met schrijven, is materiaal om die schrijfvaardigheid te verbeteren schaars of nauwelijks toegankelijk. Vanuit de noodzaak om de studentleraren toch van goed materiaal te voorzien, werd voor deze bachelorproef het doeboek 'Schrijf-vaardig' ontwikkeld. De voorwaarden voor effectief schrijfonderwijs lagen aan de basis van dat doeboek. Via het boek kunnen leraren-in-opleiding hun schrijftaken stapsgewijs doorlopen. De korte en uitgebreidere checklists aan het begin van het boek geven de studenten een houvast om de stappen uit het schrijfproces uit te voeren. Om alle kneepjes van het vak te leren, kunnen studenten het doeboek raadplegen. Daarin wordt elke stap toegelicht met een beperkte hoeveelheid theorie, vele voorbeelden passende bij de opleiding en opdrachten waarmee studenten na elke stap het geleerde kunnen toepassen op hun eigen schrijftaak. Het voorwoord en de inleiding van het boek staan in het teken van sensibilisering. Hoewel 'Schrijf-vaardig' specifiek werd ontwikkeld voor de eerstejaarsstudenten lerarenopleiding van Hogeschool PXL is het doeboek ook voor andere lerarenopleiding bruikbaar. Mits aanpassingen kan het zelfs voor de laatste graad van het secundair onderwijs een handig hulpmiddel zijn om leerlingen schrijfopdrachten via hapklare stappen te laten doorlopen.

Wel moeten er enkele kanttekeningen worden gemaakt bij de onderzoeksresultaten en het ontwerp van deze bachelorproef.

Bij de foutenanalyse zorgde de artificiële indeling in foutencategorieën van de schrijfp opdrachten ervoor dat het niet duidelijk was welke taalfouten studenten uit de lerarenopleiding exact het vaakst maken. Sommige foutencategorieën, zoals die voor 'grammatica', ondervonden nadelige invloed van de verdeling in categorieën. De cijfers van die categorieën waren te negatief in vergelijking met de werkelijkheid. Categorieën als 'stijl en register' en 'attitude' kwamen dan weer te positief tot uiting in de resultaten. Bovendien moesten de studenten slechts een samenvatting van één pagina schrijven. Toch kan er vanuit de opmerkingen van de taallectoren en de foutenanalyse wel worden besloten dat studentleraren vooral veel fouten tegen tekststructuur, stijl en register, spelling en grammatica maken.

Door de coronacrisis was het onmogelijk om het doeboek, zoals gepland, te testen in de praktijk. Daardoor kon er niet worden achterhaald welke aanpassingen vanuit het doelpubliek noodzakelijk waren om het ontwerp te optimaliseren. Ook werd niet duidelijk of het doeboek effectief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leraren-in-opleiding en in welke mate dan. Alleen via feedback van zowel taallectoren als medestudenten werden aanpassingen aan het ontwerp gemaakt. Evaluatie van het doeboek is daarom in een volgend academiejaar nodig om, eventueel, daarna aanpassingen aan het boek aan te brengen. Mochten de eerste inzichten uit de praktijk positief zijn over de effecten van het doeboek, dan kan het interessant zijn om via vervolgonderzoek na te gaan of het doeboek ook effectief de schrijfvaardigheid van studenten op langere termijn verbeterd. Ook kan het een optie zijn om de schrijfvaardigheid van studenten over een periode van meerdere jaren te bekijken. Op die manier kan er worden achterhaald hoe schrijfvaardigheid van leraren-in-opleiding evolueert.

Daarnaast is het belangrijk om te vermelden dat het doeboek niet mag worden gezien als vervanging voor effectief schrijfonderwijs. Wel is het een aanvulling op dat schrijfonderwijs. Het is dus aan de lectoren om effectief schrijfonderwijs te integreren in hun onderwijspraktijk en het doeboek kan daartoe een aanzet zijn.

Bovendien moeten de taallectoren de studenten begeleiden bij het gebruik van het doeboek. Pas wanneer het doeboek als echt lesmateriaal wordt beschouwd en dus niet alleen als nuttige literatuur om door te nemen, zullen studenten er iets aan hebben.

Daarnaast moeten zowel taal- als niet-taallectoren de studenten blijven bewust maken van het nut van schrijfvaardig zijn. Dat kunnen ze doen door zowel de persoonlijke belangen voor studenten in de opleiding als in de latere beroepspraktijk te verduidelijken.

Als laatste is het noodzakelijk dat taallectoren blijven inzetten op remediëring en talige ondersteuning zoals ze dat nu al zoveel doen.

Lijst met figuren en tabellen

Figuur 1:	Het probleemoplossendmodel van Hayes en Flower, 1981	p. 19
Figuur 2:	Het probleemoplossend model van Flower, 1993	p. 19
Figuur 3:	Het probleemoplossend model van Hayes, 1996	p. 20
Figuur 4:	De twee hoofdactiviteiten van Elbow, 1998	p. 21
Figuur 5:	Het vijfphasenmodel van Kouwenberg & Hoogeveen, 2007	p. 22
Figuur 6:	Aantal geslaagden met vereiste $\geq 12/20$	p. 49
Figuur 7:	Aantal geslaagden met vereiste $\geq 10/20$	p. 50
Figuur 8:	Gemiddelde, standaarddeviatie en mediaan per BACA-norm	p. 50
Figuur 9:	Aantal gegeven opmerkingen door taaldocenten op talige hoofdcategorieën	p. 53
Figuur 10:	Ontwerpeisen en -doelen	p. 58

Literatuurlijst

- Adams, C. (2015). *Na kijken komt schrijven Observerend leren schrijven in het secundair Taalonderwijs* (Masterproef). Geraadpleegd van https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/Masterpaper_CarmenAdams.pdf
- Alladin, E. (2009). 23ste Conferentie Het Schoolvak Nederlands. In W. van der Westen (Red.), *Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs* (pp. 164–168). Gent, België: Academia Press.
- Anson, C. M. (2000). Response and the social construction of error. *Assessing Writing*, 7(1), 5–21. Geraadpleegd van <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293500000155?via%3Dihub>
- Bacon, D. R., & Scott Anderson, E. (2004). Assessing and Enhancing the Basic Writing Skills of Marketing Students. *Business Communication Quarterly*, 67(4), 443–454. Geraadpleegd van <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1080569904271083>
- Baertsoen, L., & Nollet, K. (2003). Normering van de AT-GSN bij hogeschoolstudenten (Scriptie). Gent: Arteveldehogeschool, Studiegebied Gezondheidszorg
- Baltzer, J. (1986). *Taalvaardigheid in het Hoger Onderwijs; Inleidend en samenvattend rapport*. Amsterdam, Nederland: SCO Universiteit van Amsterdam.
- Baltzer, J., Glopper, K., & Schooten, E. (1988). *De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten (rapportnr. 183)*. Amsterdam, Nederland: SCO, Universiteit van Amsterdam.
- Bax, S., van Herten, M., Mantingh, E., Witte, T., Coppen, P.A., de Glopper, K., ... van der Sijs, N. (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. Geraadpleegd van <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>
- Belfi, B., Cortois, L., Vanlaar, G., Verhaeghe, J. P., Van den Branden, K., Van Damme, J., ... Verachtert, K. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands*. Geraadpleegd van http://www.cteno.be/downloads/publicaties/vandenbranden_ea_2011_obpwo_project_09.04.pdf
- Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009a). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs. Monitoraat op maat – Taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen*. Geraadpleegd van <https://docplayer.nl/4246851-Intern-rapport-verkennend-onderzoek-naar-knelpunten-taalvaardigheid-in-het-hoger-onderwijs-in-opdracht-van-baobab-vzw-stad-antwerpen.html>
- Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009b). Taal centraal. Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. In J. Graus, P. Rooijackers, & W. Van der Westen (Reds.), *Levende Talen. Taalondersteuning academisch Nederlands in de praktijk. Het taalmonitoraat op de universiteit Antwerpen* (Vol. 2009, pp. 54–62). Bussum,

- Nederland: VLLT Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/1893/1500>.
- Bergmans, E. (2019, 20 mei). *Vier op vijf weten niet wat "impliceren betekent"*. Geraadpleegd van https://www.standaard.be/cnt/dmf20190519_04411439
- Binder, C., & Watkins, C. L. (1990). Precision Teaching and Direct Instruction: Measurably superior instructional technology in schools. *Performance Improvement Quarterly*, 3(4), 74–96. Geraadpleegd van <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/piq.21145>
- Bochardt, I. M. (1985). *Taalvaardigheid in het hoger onderwijs; Een enquête onder de eerstejaarsstudenten*. Amsterdam: SCO, Universiteit van Amsterdam.
- Bochardt, I. M. (1986). Studenten hebben vooral moeite met schriftelijke taalvaardigheden: weinig verschil tussen hbo'ers en wo'ers. *Didaktief*, 16 (4), 40-42
- Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs* (1ste editie). Leuven, België: Acco.
- Bok, A. (2016). *Heruitvinding van het vak Nederlands* (1ste editie). Rotterdam, Nederland: Bureau voor Educatieve Ontwerpen.
- Bonset, H. (2010). Deel 1. Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16–21. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/101/99>
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/slo_het_schoolvak_nederlands_opnieuw_onderzocht_2008.pdf
- Bonset, H., & de Boer, M. (2008). *Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs*. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/slo_doorlopende_leerlijnen_voor_taal_in_het_onderwijs_2008.pdf
- Braaksma, M., & Janssen, T. (2015). *Vier effectieve schrijfdidactieken. Voortgezet of secundair onderwijs*. Geraadpleegd van <https://dare.uva.nl/search?identificer=0d332e7b-4a5c-4106-a3c9-a835c062f5c2>
- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Geraadpleegd van https://pure.uva.nl/ws/files/3520663/21220_Braaksma.pdf
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, 405–415. Geraadpleegd van <https://jgregorymcverry.com/readings/BraaksmaRijlaarsdamvandenBergh2002.pdf>
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2011). Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving. *Vrij Nederland*, 40(3), 3–23. Geraadpleegd van <https://pdfs.semanticscholar.org/fc3b/4328d12548ba53a4ae291814f7962b35f43c.pdf>

- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Magazin*, 8(4), 3–15. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/218/213>
- Brysbaert, M. (2006). *Psychologie* (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Coninck, K. R. (2019, 25 april). "Wie is er bang van het Nederlands en meerdere vreemde talen?" [Presentatieslides]. Geraadpleegd van <http://www.vtc.ugent.be/index.php?id=541&type=file>
- Connor, U. (1990). Linguistic/Rhetorical Measures for International Persuasive Student Writing. *Research in the Teaching of English*, 24(1), 67–87. Geraadpleegd van <https://www.jstor.org/stable/40171446?seq=1>
- Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1988). Frequency of Formal Errors in Current College Writing, or Ma and Pa Kettle Do Research. *College Composition and Communication*, 39(4), 395–409. <https://doi.org/10.2307/357695>
- Couzijn, M. (1995). *Observation of reading and writing activities: Effects on learning and transfer*. Geraadpleegd van <https://11.publication-archive.com/download/2/319>
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Daems, F., Leroy, G., & Rymenans, R. (1990). *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs. Wat vindt 'men' ervan? [Interimrapport 1]*. Wilrijk, België: UIA.
- Daems, F., & van der Westen, W. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (Reds.), *Tweëntwintigste conferentie het schoolvak Nederlands. Hogeschool-Universiteit Brussel, 14 & 15 november 2008. Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100–104). Geraadpleegd van http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/22/hsnbundel-22_787.pdf
- De Baets, G. (2016). *Helder schrijven*. Brugge, België: Vanden Broele.
- de Glopper, K. (2019). En de volgende boost gaat naar ... Over onderzoek naar effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(3), 23–31. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/viewFile/1960/1564>
- De La Paz, S. (2007). Managing Cognitive Demands for Writing: Comparing the Effects of Instructional Components in Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/10573560701277609>
- De Meyer, I. (2019, 3 december). *Voorstelling onderzoeksresultaten PISA en PIRLS. Persconferentie 03 december 2019* [Presentatieslides]. Geraadpleegd van <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12265>

- De Moor, A. (2019, 20 mei). *Onderzoek toont problematische daling van taalvaardigheid van hogeschoolstudenten aan*. Geraadpleegd op 13 mei 2020, van <https://doorbraak.be/onderzoek-toont-problematische-daling-van-taalvaardigheid-van-hogeschoolstudenten-aan-odiseeleest-is-een-van-de-remedies/>
- De Moor, A., & Colpaert, T. (2019). Taal Telt. Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen. *Taalbeleid en taalondersteuning*, 267–275. Geraadpleegd van <https://www.odisee.be/sites/default/files/artikel%20onderzoek%20Odisee%20-%20Taal%20telt%20%28T.%20Colpaert%20A.%20De%20Moor%29.pdf>
- De Moor, A., & Mertens, Y. (2019, mei). *Taaltelt: Taalscreening om studiesucces te bevorderen*. Powerpointpresentatie gepresenteerd bij Taaltelt, Kortrijk, België . Geraadpleegd van https://www.forumtaalbeleidhogeronderwijs.be/wp-content/uploads/2019/02/Taal-telt.-Taalscreening-om-studiesucces-te-bevorderen_Forumdag_ADM-en-YM_mei-2019.pdf
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 693–701. Geraadpleegd van <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012361>
- De Smet, M. J. R., Brand-Gruwel, S., Broekkamp, H., & Kirschner, P. A. (2011). Gestroomlijnd schrijven: het effect van een elektronische outline-tool op de schrijfvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), 14–25. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/viewFile/74/72>
- De Smet, M. J. R., Brand-Gruwel, S., Broekkamp, H., & Kirschner, P.A. (2012). Write between the lines: Electronic outlining and the organization of text ideas. *Write between the Lines: Electronic Outlining and the Organization of Text Ideas.*, 28(6), 2107–2116. Geraadpleegd van <https://core.ac.uk/download/pdf/55537167.pdf>
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Geraadpleegd van https://ilt.kuleuven.be/cursus/docs/Behoefteanalyse_TaalVaST.pdf
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Magazine*, 14(4), 28–36. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/549/541>
- Declercq, K., & Verboven, F. (2010). *Slaagkansen aan Vlaamse universiteiten: tijd om het beleid bij te sturen?* Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/254436019_Slaagkansen_aan_Vlaamse_universiteiten_tijd_om_het_beleid_bij_te_sturen
- Deveneyns, A., & Tummers, J. (2013). Zoek de fout; een foutenclassificatie als aanzet tot gerichte remediëring Nederlands in het hoger professioneel onderwijs in Vlaanderen. *Levende Talen Magazine*, 14(3), 14–17. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/542/534>
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The Relation Between Assessment Practices

- and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145–186. Geraadpleegd van <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543069002145>
- Eijgelshoven, M., van Vliet, M., & Kaak, M. (2012). *Contouren HvA-taalbeleid Nederlands en Engels*. Geraadpleegd van <https://adoc.tips/contouren-hva-taalbeleid-nederlands-en-engels.html>
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process* (2de editie). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.
- Elving-Heida, K. (2019). Effectief schrijfonderwijs voor adolescenten. In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *33ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 313–317). Gent, België : Mitro Print.
- Elving-Heida, K. T. A. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Geraadpleegd van https://www.lotpublications.nl/Documents/535_fulltext.pdf
- Elving-Heida, K., & van den Bergh, H. . (2017). Doen we weer Booster? Het effect van een digitale en interactieve schrijfcurcus op tekstkwaliteit in havo 4. *Pedagogische Studiën* , 94(4), 330–347. Geraadpleegd van <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=641012>
- Flower, L. (1993). *Problem-solving Strategies for Writing* (Vol. 4). New York, Verenigde Staten: Macmillan Publishers.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. Geraadpleegd van https://pdfs.semanticscholar.org/e447/bb67c5341f06be588106853db4975ae514a4.pdf?_ga=2.211921492.1123169788.1589290415-1276416403.1589290415
- Galbraith, D., & Torrance, M. (2004). Revision in the Context of Different Drafting Strategies. *Studies in Writing*, 63–85. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_5
- Geerlings, L. (2017). Het vijfphasenmodel – Leerlingen begeleiden bij het schrijven. In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *31ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 78–79). Geraadpleegd van <https://hsnbundels.taalunie.org/bundel/nummer-31/>
- Gilbert, M. B. (2004). Chapter 19 - Grammar and Writing Skills: Applying Behavior Analysis. *Evidence-Based Educational Methods*, 361–374. <https://doi.org/10.1016/b978-012506041-7/50020-6>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3501_2
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-Based Writing Practices and

- the Common Core. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/277943807_Research-Based_Writing_Practices_and_the_Common_Core
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. Geraadpleegd van <https://bridgestolearning2009.pbworks.com/f/graham%26perin07.pdf>
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Grezel, J. E. (2001). 'Taalvaardigheid kun je slechts marginaal beïnvloeden'. Interview met hoogleraar retorica Antoine Braet. *Onze Taal*, 70(2), 50–52. Geraadpleegd van https://www.dbnl.org/tekst/_taa014200101_01/_taa014200101_01_0030.php
- Grommen, S., & Martyn, J. (2019, 20 mei). *Taalkennis van hogeschoolstudenten gaat steeds verder achteruit*. Geraadpleegd op 15 mei 2020, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/05/20/studenten-beheersen-nederlands-steds-minder-goed-slechte-taal/>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning* (1ste editie). Thousand Oaks, Canada: SAGE Publications.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Randall (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (1ste editie, pp. 1–27). New Jersey, Verenigde Staten: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hendrickx, R. (2018, 17 augustus). *Studenten kunnen niet meer schrijven*. Geraadpleegd van <https://vrttaal.net/nieuws/studenten-kunnen-niet-meer-schrijven>
- Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid* (In opdracht van de Nederlandse Taalunie). Geraadpleegd van <https://taalunie.org/feeds/download/rapport-nederlands-in-het-hoger-onderwijs-0-5de0e.pdf/Rapport%20Nederlands%20in%20het%20hoger%20onderwijs/original>
- Hogen, R., & Melissen, M. (2002). *Deel 1 van 'Studeren in het Nederlands' [Handleiding]*. Utrecht, Nederland: ECHO/ NCB.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Focus op schrijven: het onderwijs in het schrijven van teksten*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/brochures/2012/07/07/focus-op-schrijven-het-onderwijs-in-het-schrijven-van-teksten-printversie>
- Kellogg, Ronald T. (1990). Effectiveness of Prewriting Strategies as a Function of Task Demands. *The American Journal of Psychology*, 103(3), 327–342. Geraadpleegd van <https://www.jstor.org/stable/1423213?origin=crossref&seq=1>

- Kellogg, R.T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1–26. Geraadpleegd van <https://neillthew.typepad.com/files/training-writing-skills-1.pdf>
- Kouwenberg, B., & Hoogeveen, M. (2007). *Denken met je vingers*. Zoetermeer, Nederland: NBD Biblion.
- Kroon, H. (2013). Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands. In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *Beter schrijven door feedback en revisie: de student actief 1* (pp. 106–112). Gent, België: Academia Press.
- Lesterhuis, M., De Smedt, F., & Bouwer, R. (2017). Schrijven en schrijfonderwijs: inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 94, 211–215. Geraadpleegd van <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=641005>
- Lieve, H., & van Gelderen, A. (2014). Zijn taaltoetsen bruikbaar voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid? De casus van Hogeschool Rotterdam. *Levende Talen Magazine*, 15(1), 10–20. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/665/656>
- Lowry, P. B., Albrecht, C. C., Nunamaker, J. F., Jr., & Lee, J. D. (2003). Evolutionary development and research on Internet-based collaborative writing tools and processes to enhance eWriting in an eGovernment setting. *Decision Support Systems*, 34(3), 229–252. Geraadpleegd van <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0167923602001197>
- Lunsford, A. A., & Lunsford, K. J. (2008). "Mistakes Are a Fact of Life": A National Comparative Study. *College Composition and Communication*, 59(4), 781–806. Geraadpleegd van <https://www.jstor.org/stable/20457033?seq=1>
- Lybaerts, C., Rijkcaert, H. & Van der Gucht, F. (2016). *Vademecum Taalonthaal: Veertig tips om naast je te leggen tijdens het schrijven*.
- Miller, B., & McCardle, P. (2011). Reflections on the need for continued research on writing. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 121–132. Geraadpleegd van <https://www.unige.ch/fapse/logopedie/files/4814/1285/1104/stanke-article.pdf>
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Morphy, P., & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: A meta-analysis of research findings. *Reading and Writing*, 25(3), 641–678. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/251359551_Word_processing_programs_and_weaker_writersreaders_A_meta-analysis_of_research_findings
- Nederlandse Taalunie. (2015a). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers Naar een betere*

- schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf
- Nederlandse Taalunie. (2015b). *Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/NTU14P475%20-%20Rapport%20Raadsadvies_website.pdf
- Padmos, T., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beter-leren-lezen-en-schrijven-handvatten-voor-een-effectieve-aanpak-in-het-basis-en-secundair-onderwijs>
- Peters, E., Van Houtven, T., & Morabit, Z. E. (2010). Hoe staat het met de taal van studenten? Exploratieve studie naar begrijpend lezen en samenvatten bij instromende studenten in het Vlaamse hoger onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(3), 29–44. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/271764367_Hoe_staat_het_met_de_taal_van_students_Exploratieve_studie_naar_begrijpend_lezen_en_samenvatten_bij_instromende_students_in_het_Vlaamse_hoger_onderwijs
- Pronk-van Eunen, M., & de Vos, B. (2014). Schrijven leren en beoordelen: Handvatten voor een effectievere aanpak. *Levende Talen Magazine*, 101(2), 10–13. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/671>
- Raedts, M., Daems, F., Van Waes, L., & Rijlaardsdam, G. (2009). Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31(2), 142–165. Geraadpleegd van <https://dare.uva.nl/search?identificer=7bb59c4c-3887-46a0-a232-f400fe349507>
- Ray, A., & Graham, S. (2019). Effective practices for teaching students who have difficulty with writing. *LDA Bulletin*, 51(1), 13–16. Geraadpleegd van <https://www.lداustralia.org/client/documents/Effective%20practices%20for%20teaching%20students%20who%20have%20difficulty%20with%20writing%20-%20Ray%20and%20Graham.pdf>
- Reichert, A. L. V. (2017). *Peerfeedback in het booster schrijfonderwijs (masterscriptie)*. Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/359637/Reichert%20%282017%29.%20Masterscriptie%20versie%202.0.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rijckaert, H. (2010). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? *Levende Talen Magazine*, 97(4), 4–8. Geraadpleegd van <http://taazoe.live.statik.be/nodes/publicatiedetail/nl/nederlands-in-voortgezet-en-hoger-onderwijs-hoe-sluit-dat-aan-1>
- Rijksuniversiteit Groningen. (2019, 5 april). *Het schrijfproces*. Geraadpleegd op 13 mei 2020, van <https://www.rug.nl/language-centre/communication-training/academic/hacv/handboek/schriftelijk/docent/begeleiden/schrijfproces>

- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Magazine*, 6(4), 10–20. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/488>
- Rijlaarsdam, G. (2011). Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs : effectieve didactiek. In M. Raedts & W. Van der Westen (Reds.), *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (Vol. 2011, pp. 39–41). Gent, België: Academia Press.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *Pedagogy – Learning for Teaching. The British Psychological Society Monograph Series II*, (3), 127–153. Geraadpleegd van <https://11.publication-archive.com/download/2/255>
- Rijlaarsdam, G., Raedts, M., & van der Westen, W. (2011). 25ste Conferentie Het Schoolvak Nederlands. In S. Vanhooren & A. Mottart (Reds.), *Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs: effectieve didactiek* (pp. 39–43). Gent, België: Academia Press.
- Rogers, L. A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879–906. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/232584106_A_Meta-Analysis_of_Single_Subject_Design_Writing_Intervention_Research
- Rohman, D. G., & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing, the construction and application of models for concept formation in writing*. East Lansing, Michigan, Verenigde Staten : Michigan State University.
- Rymenans, R., Leroy, G., & Daems, F. (1991). Professionele taalvaardigheid op achttien jaar. *Vonk : tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands*, 21(1), 4–19. Geraadpleegd van <https://repository.uantwerpen.be/desktop/irua>
- Sas, M., & De Moor, A. (2016, juni). *Talenbeleid in Odisee*. Powerpointpresentatie gepresenteerd bij Vaart met taalvaardigheid Bijeenkomst bestuurders en taalcoördinatoren, Antwerpen, België. Geraadpleegd van <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/wp-content/uploads/2016/10/Presentatie2962016.pdf>
- Schunk, D. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 159–172. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/280861374_Self-Efficacy_for_Reading_and_Writing_Influence_of_Modeling_Goal_Setting_and_Self-Evaluation
- Schutz, R. (2007). 21ste Conferentie van Het Schoolvak Nederlands. In A. van Gelderen (Red.), *Ze kunnen niet meer spellen. Kan de Taalunie er wat aandoen?* (Vol. 2007, pp. 221–225). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- Sleurs, K., Jacobs, G., & Van Waes, L. (2003). Constructing press releases, constructing quotations: A case study. *Journal of Sociolinguistics*, 7(2), 192–212. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00219>

- Taalunie. (2016, 29 juni). *Vaart met taalvaardigheid* [Presentatieslides]. Geraadpleegd van <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/wp-content/uploads/2016/10/Presentatie2962016.pdf>
- Tahon, K. (2013). *Schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. Een analyse van types taalfouten in papers uit verschillende opleidingen*. (Masterproef) Geraadpleegd van <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/thesis/2017-04/Schrijfvaardigheid%20van%20eerstejaarsstudenten%20aan%20de%20KU%20Leuven.pdf>
- Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs. 2006 - 2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen*. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=10983>
- Tummers, J., Sterckx, L., & Vanhoren, D. (2014). (On)nut van Nederlandse taalbeheersing in het professioneel hoger onderwijs. *Over Taal*, 53, 118–121. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/278672974_Onnut_van_Nederlandse_taalbeheersing_in_het_hoger_onderwijs
- U Antwerpen. (2016 juni). *Tip 51: Talige verwachtingen duidelijk maken bij academische schrijftaken - Universiteit Antwerpen*. Geraadpleegd van <https://www.uantwerpen.be/nl/centra/expertisecentrum-hoger-onderwijs/didactische-info/onderwijstips-chronologisch/tip-51--talige-verwa/>
- Vakgroep Taal (2018). *Talenbeleidsplan Education: 2015-2019 versie september 2018*.
- Van den Broek, A. (2018, 16 augustus). Experts buigen zich over nut van schrijfvaardigheid: als de boodschap aankomt, is de vorm dan nog zo belangrijk? *De Morgen*. Geraadpleegd van <https://www.demorgen.be>
- Van den Branden, K. (2020). De paradox van het schrijfonderwijs: we weten hoe het moet, maar wie doet het? *Tijdschrift Taal*, 11(16), 30–35. Geraadpleegd van https://vangorcumtijdschriften.nl/taal/wp-content/uploads/sites/11/2019/03/TTAAL201802_P30-P35_Branden-van-den_De.pdf
- Van den Branden, K., Jaspaert, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Verheyen, S., & Vandommele, G. (2018). *Meerjarenprogramma. Acroniem van het voorstel: SONO. Onderzoekslijn 1.5: Taalstimulerende maatregelen in de praktijk*. Geraadpleegd van <http://steunpuntsono.be/delerende/>
- van der Spek, E. (2016). *Schrijven voor lezers* (1ste editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- van der Westen, W., & Wijsbroek, D. (2012). *Vijfentwintigste conferentie van het schoolvak Nederlands*. (S. Vanhooren & A. Mottart, Reds.) (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- van der Westen, W. (2012). Schrijfvaardigheid: feedback, peer feedback en zelfbeoordeling. In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *26ste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 76–81). Gent, België: Academia Press.
- van der Westen, W. (2017). Naar een schrijfvaardige mbo-professional. Een schrijflijn en

- een train-the-trainersbijeenkomst. In A. Mottart & S. Vanhooren (Reds.), *31ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 163–166). Gent, België : Skribis - Nevelland Graphics.
- van der Westen, W., Mottart, A., & Vanhoren, S. (2014). *28ste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent, België: Academia Press.
- van der Westen, W., & Wijsbroek, D. (2010). Slecht in taal, slecht in studie? *HO Management*, 18–20. Geraadpleegd van <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/wp-content/uploads/2014/03/Slecht-in-taal-slecht-in-studie-Van-der-Westen-en-Wijsbroek-dec-2010-HO-Management.pdf>
- van Eerden, A., & van Es, M. (2014). *Metten en maximaliseren van basale schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs*. Geraadpleegd van [https://www.rug.nl/research/portal/nl/publications/metten-en-maximaliseren-van-basale-schrijfvaardigheid-bij-eerstejaarsstudenten-in-het-hoger-beroepsonderwijs\(6a84bc0b-cbc7-4a61-aaf2-abd7eaad9afc\).html](https://www.rug.nl/research/portal/nl/publications/metten-en-maximaliseren-van-basale-schrijfvaardigheid-bij-eerstejaarsstudenten-in-het-hoger-beroepsonderwijs(6a84bc0b-cbc7-4a61-aaf2-abd7eaad9afc).html)
- van Gelderen, A. (2017, 7 november). *Taalontwikkeling van studenten; veel meer dan spelling en grammatica*. Geraadpleegd op 13 mei 2020, van <https://www.scienceguide.nl/2017/11/taalontwikkeling-studenten-meer-dan-spelling-en-grammatica/>
- Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Sercu, L. (2016). Samenwerkend schrijven en reviseren: Met wie en hoe? Een experimentele studie naar de interactie tussen groepssamenstelling en instructiemethode bij samenwerkend reviseren in een vreemde taal in het hoger onderwijs* . *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 3–13. Geraadpleegd van <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1623>
- Vanbuel, M., Boderé , A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Geraadpleegd van http://www.cteno.be/downloads/publicaties/reviewstudie_talenbeleid_sono_vanbuel_e_tal_2017.pdf
- Verheijen, L., & Spooren, W. (2018). Who's afraid of WhatsApp? De invloed van sociale media op schoolse schrijfvaardigheid. *Tekstblad*, 24(2), 12–15. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/332834158_Who's_afraid_of_WhatsApp_De_invloed_van_sociale_media_op_schoolse_schrijfvaardigheid/link/5ccc0cde299bf1c2a3d9119/download
- Vlaamse Regering . (2019). *Beleidsnota 2014-2019. Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2014-2019-onderwijs>
- VRT Nieuws. (2019, 20 mei). Taalkennis studenten verder achteruit. *VRT Taal*. Geraadpleegd van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/05/20/studenten-beheersen-nederlands-steds-minder-goed-slechte-taal/>
- Wyers, J. (2014). *Schrijfvaardigheid ondersteunen Een effectstudie naar de inzet van een elektronische schrijfhulp in het secundair onderwijs*. Geraadpleegd van https://www.scriptieprijs.be/sites/default/files/masterproef_jowyers.pdf
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill

through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660–668. Geraadpleegd van <https://psycnet.apa.org/record/2002-06506-002>

Zwiers, R. (2010). Taalbeleid voor de pabo . In E. Peters & P. Van Houtven (Reds.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (1ste editie, pp. 201–212). Leuven, België: Acco.

Geraadpleegde werken

- Bogaert, N., & Verheyden, L. (2010). *Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs*. Geraadpleegd van http://www.cteno.be/assets/downloads/geletterdheid/gelaarsd_inleiding.pdf
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2017). Het openbreken van een black box: schrijven en schrijfinstructie in het Vlaamse lager onderwijs. *Pedagogische studiën*, 94(4), 254–282. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/322399601_Het_openbreken_van_een_black_box_schrijven_en_schrijfinstructie_in_het_Vlaamse_lager_onderwijs
- De Wachter, L., Heeren, J., & Speelman, D. (2017). Meer talen, meer kans op falen? Meertalige instromers in het hoger onderwijs. *Uit het Erasmushuis*, 7, 85–89. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Meertaligheid_15_Lieve%20De%20Wachter,%20Jordi%20Heeren%20en%20Dirk%20Speelman.pdf
- Ekens, T., & Meestringa, T. (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid. Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd van <https://slo.nl/publish/pages/2805/beoordeling-van-en-feedback-geven-op-schrijfvaardigheid.pdf>
- Franssen, H. M. B., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185–198. Geraadpleegd van https://www.aup.nl/journal-downloads/pedagogiek/vol_23_nr_3_-_schrijfonderwijs_in_de_praktijk.pdf
- Gheuens, K. (2010). *De spelling voorbij. Een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contexten (masterproef)*. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/koen_gheuens_de_spelling_voorbij_2010.pdf
- Groot, L. (2016). *Studenten leren schrijven. Een onderzoek naar de ontwikkeling van de academische schrijfvaardigheid van bachelorstudenten aan de Faculteit der Geesteswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam*. Geraadpleegd van <https://scripties.uba.uva.nl/download?fid=641879>
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/brochures/2012/07/07/focus-op-schrijven-het-onderwijs-in-het-schrijven-van-teksten-printversie#:~:text=Focus%20op%20schrijven%3A%20het%20onderwijs%20in%20het%20schrijven%20van%20teksten,bepert%20tot%20een%20aantal%20onderdelen.>
- Kerkhoff, A., Smits, M., Vandekerckhove, R., Bormans, R., van Eerd, B., Eijgelshoven, M., ... De Moor, A. (2016, juni). *Vaart met taalvaardigheid: Bijeenkomst bestuurders en taalcoördinatoren*. Powerpointpresentatie gepresenteerd bij Vaart met taalvaardigheid: bijeenkomst bestuurders en taalcoördinatoren, Antwerpen, België. Geraadpleegd van <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/wp-content/uploads/2016/10/Presentatie2962016.pdf>

- Reuhl, M. (2017). *Het stimuleren van motivatie om te leren schrijven Een onderzoek naar het onderwijs in academische schrijfvaardigheid aan de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam*. Geraadpleegd van <https://scripties.uba.uva.nl/document/653440>
- Staring, F. G. T. (2014). *Schrijfvaardigheid van masterstudenten aan de Vrije Universiteit Brussel. Een exploratief onderzoek naar het effect van Engelstalig onderwijs op de ontwikkeling van Nederlandse taalvaardigheid*. Geraadpleegd van <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/Staring%20Fran%C3%A7ois%20-%20Masterscriptie.pdf>
- van Beek, H. (2011). *Samen schrijven, samen leren. Een exploratief onderzoek naar het proces collaboratieve schrijven van een argumentatieve tekst met behulp van de computer*. Geraadpleegd van https://issuu.com/beterebeek/docs/thesis_samen_schrijven
- van Deelen-Meeng , L., Groenewegen, P., Kouwets, E., & Richters, J. (2013). *Beter schrijven in alle vakken. Trainingsmodule schrijfvaardigheidsonderwijs ter ondersteuning van havovakdocenten*. Geraadpleegd van https://www.cps.nl/l/library/download/urn:uuid:8cdbe266-147f-4575-8e2d-6a439d70d328/beter+schrijven+in+alle+vakken.pdf?format=save_to_disk&ext=.pdf
- Vandecasteele , J. (2013). *'Spellingcontrole' bij leerkrachten secundair onderwijs. Analyse van de resultaten op het AT-GSN dictee*. Geraadpleegd van <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/Bachelorpaper%20Jolien%20Vandecasteele.pdf>
- Verguts, C., & Minnebo , V. (2011). *Draaiboek Academisch Nederlands Inhoudelijke en praktische handvatten bij een begeleidingstraject Academisch Nederlands*. Geraadpleegd van <https://biblio.ugent.be/publication/1966120/file/2000208.pdf>

Bijlagen

Interviews met leerkrachten

1. Lector taal en communicatie 1

Ik merk aan de examens van het opleidingsonderdeel taal en communicatie hoe moeilijk studenten het hebben om hun gedachten schriftelijk te verwoorden. Niet alleen problemen met tekststructuur vallen op. De studenten ondervinden ook moeilijkheden met spellingregels toepassen en goede zinsconstructies maken. De verschillen tussen studenten die een ASO-achtergrond hebben tegenover die wat een BSO-opleiding volgden, zijn opmerkelijk. De studenten uit het BSO hebben beduidend meer moeite met schrijven.

2. Lector taal en communicatie 2

De meeste van onze studenten vinden schrijven moeilijk. Gelukkig stel ik wel vast dat ze schrijfvaardiger worden doorheen hun driejarige opleiding. Goede zinsconstructies maken blijft zelfs in dat laatste jaar wel nog een struikelblok. Ik denk dat dat komt omdat het voor ons als taallectoren makkelijker is om onze studenten aan te leren hoe ze structuur kunnen aanbrengen in hun tekst en hoe ze moeten spellen, dan hoe ze goede zinnen kunnen maken.

3. Leerkracht Nederlands tweede graad ASO

De meeste van mijn leerlingen ervaren schrijven als de moeilijkste taalvaardigheid. Ze gebruiken het ene loperwerkwoord na het andere, bezitten een weinig gevarieerde woordenschat, maken vreemde zinsconstructies en springen van de hak op de tak.

Leren schrijven kost tijd en veel moeite, omdat het uit zoveel onderdelen bestaat. Zo moet een goede schrijver niet alleen de juiste stijl kunnen gebruiken en goed kunnen spellen; ook informatie structureren, creatief zijn en grammaticaregels kunnen toepassen zijn slechts enkele noodzakelijke vaardigheden die een goede schrijver nodig heeft.

De laatste jaren zetten mijn collega en ik meer in op schrijven. We ontwikkelden een lesbundel waarin we onze leerlingen stapsgewijs enkele vaardigheden aanleren. De leerlingen leren daarin onder meer hoe ze meer kunnen variëren in hun woordenschat door gebruik te maken van synoniemen en loperwerkwoorden te vervangen door sprekendere alternatieven. Ook is er een hoofdstuk over het structureren van informatie. Doorheen de bundel gaan de leerlingen steeds meer zelf aan de slag tot ze op het einde een volwaardige tekst moeten kunnen schrijven. Dit is het tweede jaar dat we de bundel gebruiken en ik moet zeggen dat ik bij de meeste leerlingen positieve veranderingen opmerk!

Bovendien voorzien we de toetsen waarop leerlingen een tekst moeten schrijven nu van checklists en ook dat blijkt goed te werken. Als de leerlingen weten waarop we hen zullen beoordelen, schrijven ze met aandacht voor de voorwaarden.

Ik vind het wel het jammer dat de leerkrachten uit niet-taalvakken weinig rekening moeten houden met de taalvaardigheid van leerlingen. Leerlingen passen wat ze bij Nederlands leren niet toe in de andere vakken, omdat ze weten dat ze toch geen punten afkrijgen voor hun taalgebruik en dat is een gemiste kans. Het is net door taal duidelijk vakoverschrijdend te maken dat leerlingen leren beseffen dat taal overall belangrijk is.

4. Leerkracht techniek derde graad BSO

Door een tekort aan leerkrachten PAV werd ik ingeschakeld om de eindwerken van de laatstejaars BSO te verbeteren. Het taalgebruik dat de leerlingen hanteerden in hun GIP was erbarmelijk te noemen. Sommige schreven zelfs in spreek- en chattaal. Zo heb ik verschillende keren 'me' in plaats van 'mijn' in het dankwoord zien staan.

De meerderheid van onze laatstejaars BSO-leerlingen kampt al met een taalachterstand sinds het basisonderwijs. Doordat er volgens de eindtermen weinig tot bijna geen schrijfp opdrachten gegeven moeten worden in de laatste graad BSO, gaat hun schrijfvaardigheid nog verder achteruit. Daarbij komt dat de inspectie open toetsvragen in het BSO heeft verboden en de leerlingen enkel woorden en dus geen volzinnen of teksten moeten invullen in een werkboek. Het is nochtans door veel te schrijven en feedback van hun leraren toe te passen op volgende schrijfp opdrachten dat leerlingen beter leren schrijven. Zelfs het handschrift van veel leerlingen is daardoor bijna onleesbaar geworden; sommigen lijken in hiërogliefen te schrijven.

Voor het gros van mijn leerlingen is het mede door hun schrijfvaardigheid onmogelijk om aan voortgezet onderwijs te beginnen en daar ook degelijk een diploma te kunnen behalen. Ze bezitten taalkundig gezien te weinig basiskennis. Alleen diegenen wat door het watervalstelsel in het BSO zijn beland, hebben een kans.

Mijn vrouw, een leerkracht uit het vijfde jaar van het basisonderwijs, geeft regelmatig aan dat zelfs zij de talige achteruitgang bij haar leerlingen al opmerkt. In haar school hebben ze veel aandacht voor deze problematiek, maar zelfs allerhande manieren van remediëren lijken weinig succesvol.

5. Gewezen leraar Nederlands tweede en derde graad TSO en BSO

Enkele jaren geleden begonnen mijn collega's en ik, zijnde de taal leraren, ons zorgen te maken over de schrijfvaardigheid van onze leerlingen. We besloten daarom samen te zitten met de vakgroep Nederlands om uit te zoeken op welke manieren we die schriftelijke vaardigheid van onze leerlingen konden verbeteren. Uiteindelijk namen we de beslissing om examen vragen zaakvakken te analyseren. Het viel ons daarbij vooral op hoe weinig definities en echte schrijfvragen er op de examens werden gesteld. De meerderheid van de vragen bestond uit invuloefeningen waarin de leerlingen het maximaal aantal punten konden scoren door slechts enkele woorden in te vullen.

Het werd ons dus al snel duidelijk dat, behalve in de taalvakken, leerlingen nooit echt hun ideeën moesten kunnen neerschrijven. We kaartten dit aan bij de directie, maar kregen hiervoor weinig tot geen bijval. Daarnaast hadden mijn collega's niet de behoefte om hun manier van werken met invuloefeningen en multiple choice aan te pakken. Zij konden immers makkelijker gesloten dan open vragen verbeteren. Ondertussen heeft de inspectie open vragen in het BSO helemaal verboden, met alle frustraties bij taalleerkrachten tot gevolg.

Ik vind dat er veel meer vakoverschrijdend moet worden gewerkt. Als bijvoorbeeld de leraar aardrijkskunde zijn leerlingen een goede, wetenschappelijke tekst aanbiedt en hen daaruit de nodige informatie laat halen en samenvatten, dan geraken we ergens. De leerlingen zijn in dat geval namelijk niet alleen bezig met begrijpend lezen -een ultieme vaardigheid die ook in dalende lijn gaat- maar ook met het neerschrijven van de antwoorden op de bijhorende vragen. Ook vind ik dat leerkrachten die geen taalvak geven, de leerlingen veel meer moeten wijzen op hun taalfouten door schrijffouten bijvoorbeeld te onderlijnen. Zo maken die leerkrachten tenminste duidelijk dat taal ook in niet-taalvakken belangrijk is.

Ik vertelde mijn leerlingen altijd dat taal een wapen is. De meeste leerlingen dachten dat ik onzin uitkraamde, maar doorheen het schooljaar gingen enkelen dan toch begrijpen wat ik daarmee bedoelde. Ik maakte hen duidelijk dat als ze hun mening schriftelijk konden uitdrukken, ze in staat waren probleemoplossend te werken. Begin maar eens een klacht neer te leggen als je geen idee hebt hoe je een klachtenbrief moet schrijven!

Als laatste valt het me dikwijls op hoe taal in het algemeen achteruitgaat. Ik heb het gevoel dat mensen niet alleen schriftelijk maar ook verbaal kortere antwoorden geven. Gesprekken lijken vandaag wel gehaaster dan vroeger. Ze zijn opgebouwd uit beperkte, korte zinnen.

BACA-sjabloon voor samenvattingen

	--	-	+	+
Samenvatting: Begrijpelijk	<p>Puntenbereik:0 (0,00%) - 1 (5,00%)</p> <p>INHOUD De kerngedachten zijn vaak onduidelijk. VORM Je tekst vertoont geen uiterlijke structuur: er zijn geen duidelijke inleiding, midden met alinea's en slot te onderscheiden. TAAL Je woordkeuze en/of zinsbouw zijn onduidelijk en verwarrend.</p>	<p>Puntenbereik:1 (5,00%) - 2 (10,00%)</p> <p>INHOUD De hoofdgedachte van de alinea's is niet voldoende duidelijk. VORM Er is te weinig aandacht voor een heldere opbouw: verdeel de informatie over verschillende alinea's. TAAL Vermijd te lange zinnen, van de verwijswaarden is niet altijd duidelijk waarnaar ze verwijzen.</p>	<p>Puntenbereik:2 (10,00%) - 3,33333 (16,66666%)</p> <p>INHOUD De meeste alinea's bevatten een duidelijke hoofdgedachte; de meeste begrippen zijn duidelijk gebruikt. VORM De vorm is vrij helder: je tekst bevat een inleiding, midden en slot maar de lay-out kan overzichtelijker. TAAL Je zinsbouw en woordgebruik zijn meestal voldoende duidelijk.</p>	<p>Punten:4 (20,00%) Puntenbereik:3,33333 (16,66666%) - 4,66667 (23,33333%)</p> <p>INHOUD De hoofdgedachte van een alinea wordt in een kernzin verwoord; de begrippen zijn duidelijk. VORM Je tekst is logisch opgebouwd: de inleiding geeft de context weer; in het middenstuk bevat elke alinea een nieuwe gedachte; het slot bevat geen nieuwe informatie. De vorm is verzorgd en de lay-out overzichtelijk. TAAL Je zinsbouw en woordgebruik zorgen voor een begrijpelijke tekst.</p>
Samenvatting: Aantrekkelijk	<p>Puntenbereik:0 (0,00%) - 0,66667 (3,33333%)</p> <p>INHOUD Zorg voor een boeiende inhoud en vermijd clichés. VORM Je gebruikt geen signaalwoorden of andere structuur aanduiders. TAAL Je taalgebruik is weinig origineel, bevat clichés.</p>	<p>Puntenbereik:0,66667 (3,33333%) - 1,33333 (6,66666%)</p> <p>INHOUD Inhoudelijk bevat je tekst weinig nieuws waarde. VORM Je gebruikt te weinig signaalwoorden en/of andere structuur aanduiders. TAAL Je woordkeuze is eerder basaal, voorzie meer afwisseling in woordkeuze en zinsbouw. Je gebruikt te veel spreektaal.</p>	<p>Puntenbereik:1,33333 (6,66666%) - 2 (10,00%)</p> <p>INHOUD De inhoud van je tekst is voldoende boeiend. VORM Je gebruikt een aantal signaalwoorden. TAAL Zoek synoniemen om je woordkeuze nog aantrekkelijker te maken; zorg voor meer variatie in de zinsbouw.</p>	<p>Punten:2,33333 (11,66666%) Puntenbereik:2 (10,00%) - 2,66667 (13,33333%)</p> <p>INHOUD De inhoud van je tekst is informatief en verrassend. VORM Het gebruik van signaalwoorden en andere structuur aanduiders maakt de tekst aangenaam om te lezen. TAAL De woordkeuze is rijk en doordacht, de zinsbouw gevarieerd. Je taalgebruik is zakelijk.</p>
Samenvatting: Correct	<p>Puntenbereik:0 (0,00%) - 1 (5,00%)</p> <p>INHOUD De inhoud van je tekst is onvoldoende begrijpelijk: de informatie volstaat niet of is te letterlijk overgenomen. VORM Je bronvermelding is niet correct. TAAL Je tekst bevat zeer veel fouten tegen de (werkwoord)spelling en/of de regels van de grammatica en/of de lidwoorden.</p>	<p>Puntenbereik:1 (5,00%) - 2 (10,00%)</p> <p>INHOUD Je vergat een aantal belangrijke elementen of je samenvatting is onvoldoende beknopt. VORM Je bronvermelding is niet correct. TAAL Je maakt te veel fouten tegen de spelling en/of de grammatica.</p>	<p>Puntenbereik:2 (10,00%) - 3,33333 (16,66666%)</p> <p>INHOUD Je vergat hier en daar een belangrijk element te vermelden of je samenvatting is nog iets te uitgebreid. VORM De bronnen worden juist aangehaald. TAAL Je tekst bevat enkele kleine fouten tegen de spelling en/of de grammatica.</p>	<p>Punten:4 (20,00%) Puntenbereik:3,33333 (16,66666%) - 4,66667 (23,33333%)</p> <p>INHOUD Je selecteerde enkel de hoofdzaken en vergat geen belangrijke informatie. VORM Je verwijst op een correcte manier naar bronnen indien relevant. TAAL Je volgt de regels van de spelling en de grammatica correct op.</p>
Samenvatting: Aangepast	<p>Puntenbereik:0 (0,00%) - 0,66667 (3,33333%)</p> <p>INHOUD Je informatie sluit niet aan bij de opdracht. VORM De vormgeving is niet gepast voor een zakelijke tekst: schrijf volledige zinnen. TAAL Je gebruikt niet altijd de standaardtaal, het register is onvoldoende aan het publiek aangepast.</p>	<p>Puntenbereik:0,66667 (3,33333%) - 1,33333 (6,66666%)</p> <p>INHOUD De inhoud van je tekst past nauwelijks bij de gegeven opdracht. VORM De vormgeving van je tekst is niet helemaal gepast. TAAL Je gebruikt te weinig standaardtaal en een zakelijk register.</p>	<p>Puntenbereik:1,33333 (6,66666%) - 2 (10,00%)</p> <p>INHOUD Je tekst moet inhoudelijk iets meer bij de opdracht aansluiten. VORM De vormgeving past bij een zakelijke tekst. TAAL Je schrijft wel in standaardtaal, maar de schrijfstijl moet iets formeler.</p>	<p>Punten:2,33333 (11,66666%) Puntenbereik:2 (10,00%) - 2,66667 (13,33333%)</p> <p>INHOUD De informatie in de tekst sluit volledig aan bij de opdracht. VORM De vormgeving is die van een zakelijke tekst. TAAL Je gebruikt de standaardtaal en het gepaste register.</p>

Kijkwijzer samenvatting

Kijkwijzer schrijfo opdracht: samenvatting

	INHOUD	VORM	TAAL
GOED TOT ZEER GOED	Je selecteerde enkel de hoofdzaken en vergat geen belangrijke informatie; de hoofdgedachte van een alinea wordt in een kernzin verwoord; indien relevant verwijs je op een correcte manier naar bronnen; de begrippen zijn duidelijk.	De tekst is logisch opgebouwd; de inleiding geeft de context weer; in het middenstuk bevat elke alinea een nieuwe gedachte; het slot bevat geen nieuwe info; de lengte van de onderdelen klopt; de vorm is verzorgd en de lay-out overzichtelijk. Het gebruik van signaalwoorden en andere structuuraanduiders maakt de tekst aangenaam om te lezen.	De taal is begrijpelijk op woord- en zinsniveau; de taal is aantrekkelijk: rijk, vlot en gevarieerd; de regels van spelling en grammatica worden correct toegepast; het register is aangepast.
VOLDOENDE	Je vergat hier en daar een belangrijk element te vermelden of je samenvatting is nog iets te uitgebreid; de meeste alinea's bevatten een duidelijke hoofdgedachte; de bronnen worden juist aangehaald; de meeste begrippen zijn duidelijk gebruikt.	De structuur van je tekst is vrij helder; de inleiding, het midden en het slot beantwoorden aan de vereisten; de lay-out is nog een werkpunt. Je gebruikt een aantal signaalwoorden.	Je tekst beantwoordt grotendeels maar niet volledig aan de BACA-normen: begrijpelijk, aantrekkelijk, correct en aangepast.
(NIPT) ONVOLDOENDE	Je vergat een aantal belangrijke elementen of je samenvatting is onvoldoende beknopt; de hoofdgedachte van de alinea's niet voldoende duidelijk; je bronvermelding is niet correct.	Er is te weinig aandacht voor een heldere opbouw van je tekst; het gebruik van witruimtes zou de lay-out verduidelijken. Je gebruikt te weinig signaalwoorden en/of andere structuuraanduiders.	De BACA-normen komen te weinig tot hun recht: je tekst is te weinig begrijpelijk, aantrekkelijk, correct of aangepast.
ZWAAR ONVOLDOENDE	De inhoud van je tekst is onvoldoende: de informatie volstaat niet of is te letterlijk overgenomen; de kerngedachten zijn vaak onduidelijk.	Je tekst vertoont geen uiterlijke structuur; er zijn geen duidelijke inleiding, midden met alinea's en slot onderscheiden. Je gebruikt geen signaalwoorden of andere structuuraanduiders.	In je tekst worden de vereisten van BACA nauwelijks opgevolgd.

Scores eerstejaarsstudenten van het dealexamen schrijfvaardig voor het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1A

- Aantal studenten dat $\geq 12/20$ en $< 12/20$ behaalde

Resultaat	$\geq 12/20$	$< 12/20$
Aantal turven	 	
Frequentie = aantal studenten	80 studenten	154 studenten

- Aantal studenten dat $\geq 10/20$ en $< 10/20$ behaalde

Resultaat	$\geq 10/20$	$< 10/20$
Aantal turven	 	
Frequentie = aantal studenten	152 studenten	82 studenten

Behaalde resultaten per BACA-norm

Begrijpelijk	Aantrekkelijk	Correct	Aangepast	Gemiddelde
2	1,67	1,5	1,67	
4	1,67	2,67	2,33	
2,67	1,33	3,33	2,33	
2,67	2,33	2,67	1,67	
2	1	2	1,67	
4	2,33	2,67	1,67	
2	1,33	2	1,33	
3,33	2	2	1,67	
4	1,67	2,67	1,67	
2,67	1,67	1,5	2,33	
1,5	1	1,5	1,67	
2,67	1,67	2	1,67	
2	1	2	1,33	
1,5	1,67	1	2,33	
2,67	1,67	2,67	1,67	
2	1	1,5 ?		
1,5	1	2,67	1	
3,33	1,87	2,67	1,86	
2,67	1,67	3,33	2	
1,5	1,67	1	1,67	
2,67	1	0,5	1,67	
1,5	1,4	1,5	1,67	
2,67	1,67	2	2,33	
3,33	2	2,67	2	
1,5	1	1,5	1	
2,67	1,2	2	2,33	
2	1,33	1,5	1,33	
2,67	1,67	2	1,67	
4	1,67	1,5	2,33	
2	1,67	2,67	1,67	
2	1	2,67	1,67	
2,67	1,67	3,33	1,67	
2	1,33	2,67	1,33	
1,5	1,67	1,5	1,67	
2,67	1,67	1,5	1,67	
4	2,33	2	1,67	
2	1	2	1,33	
2,67	1,67	1,5	1,67	
2,67	2	2,67	1,4	
2,67	1,67	1,5	1,67	
2	1	1	1	

2,67	1,67	1	2,33
2	2	2,67	1,67
2	1,4	1,5	1,4
1,5	1,67	2,67	1,67
0,5	1	0,5	0,33
2	1,53	1,5	1,4
2,67	1,67	2,67	1,67
2,67	1,67	2,67	1,93
2	1,67	1,5	1,67
2,67	1,67	1	1,67
0,5	0,33	0,5	0,33
1,5	1,67	2,67	1,67
1,5	1,4	2,67	1,33
4	2,33	4	2,33
4	2,33	2	1,67
2	1	1	1
2,67	1,67	2	1,33
1,5	1,33	2	1,33
2	1,33	1,5	1,67
2,67	1,67	1,5	1,67
2,67	2,33	2,67	1,67
2	1,33	2	1,67
2,67	1,67	1,5	1,67
2,67	2,33	1,5	2,33
2,67	1,67	4	1,67
2,67	1,67	2,67	2,33
4	2,33	1,5	2,33
2,67	1,67	2	1,67
4	1,67	2,67	1,67
4	2,33	4	2,33
4	1,67	2,67	1,67
2,67	1,67	1	1,33
2,67	1,4	1	1,67
4	2,33	4	2,33
2,67	1	2,67	1,33
2,67	1,67	2,67	1,67
4	1,67	2,67	2,33
2,67	1,67	1	1,67
2,67	1,67	1	1,67
2,67	2,33	2	1,67
3,33	1,67	2,67	1,67
0,5	0,8	0,5	1
2,67	1,4	2	1,67
4	2,33	2,67	2,33
2,67	1,33	2	1,47

1,5	1,67	1,5	1,67
2	1	1	1,67
2,67	1,67	2,67	1,67
2,67	1,67	2,67	1,67
1,5	1	0	0,33
4	1,67	2	2
2,67	1,67	2,67	1,67
1,5	1,67	1,5	1,67
2,67	1,67	2,67	1,67
2	1,33	1,5	1,33
0,5	0,33	0,5	0,33
2,67	1	1,5	1
2,67	1,67	2,67	1,67
2	1,33	2	1,33
2,67	1,67	1,5	1,67
1,5	1,67	1	2,33
2,67	1	1,5	1,67
3,33	1,67	3,33	1,67
4	1,67	2	2,33
2,67	1,67	2,67	2,33
4	1,67	2	1,67
2	1,4	2	1,33
2,67	1,4	2	1,67
1,5	1,4	2	1,33
2	1,8	2	1,67
2	1,67	2,67	1,67
1,5	1,33	1,5	1,33
2,67	1,67	2	2,33
1,5	1,67	2	1,67
1,5	1,67	1,5	1,67
2,67	1,67	2,67	2,33
2	1,47	2	1,33
1,5	1	1,5	1
1,5	1	2,67	1
2,67	1,67	2	1,67
1,5	1,33	2	1,67
2	1,67	1,5	2,33
3,33	1,8	2,67	1,67
2,67	1	2,67	1
2,67	1,67	2	1,67
2,67	1,67	2,67	2,33
2,67	2,33	2,67	2,33
2,67	1,33	2	1,67
2,67	1,67	2,67	1,67
2	1	2,67	1

4	1,67	2,67	1,67
2	1,33	2	1,46
2	1	2	1,67
1,5	0,33	1,5	0,33
4	1,67	4	2,33
2,67	1,67	2,67	2,33
2	1	1	1
2	1,53	2,67	1,67
1,5	1	1,5	1,4
2,67	1	2	1
2,67	1,67	2	1,67
2,67	1,67	3,33	1,67
2,67	1,4	1,5	1,4
2,67	1,67	1,5	1,33
3,33	1,67	4	1,67
1,5	1,67	2,67	1,67
1,5	1	1,5	1
2,67	1,67	2,67	1,46
4	2,33	2,67	2,33
2,67	1,67	1,5	1,67
1,5	1	1,5	1
2,67	1,4	2,67	1,33
1,5	1	2,67	1
2,67	1,33	2,67	1,67
2	1,33	2	1,67
1,5	1	0,5	1,67
2	1	2	1,4
2,67	1	2,67	1,67
1,5	1,67	2,67	1,67
2	1,67	2,67	1
2,67	1,47	2,67	1,67
0,5	0,33	0,5	0,33
2	1,33	2	1,33
2	1,67	2	1,67
0,5	0,33	0,5	0,33
4	1,67	2,67	1,67
1,5	1,4	2	1,47
0	0	0	0
2	1,33	2	1,33
2,67	1,67	2,67	1,67
4	2,33	2,67	2,33
2	1,33	2	1,47
1,5	0,67	0	1
2,67	1,67	2,67	1,67
2,67	1,47	2	1,33

1,5	1	1,5	1	
1,5	1,67	1,5	1,67	
4	1,67	2	1,67	
2,67	1,4	2	1,47	
0,5	0,33	0,5	0,33	
3,33	1,67	2	2	
2	1,67	2	1,67	
2	1,33	1,5	1,47	
1,5	1	1,5	1	
0,5	0,33	0,5	1	
2	1	2	1,67	
1,5	1,67	2	1,67	
4	1,67	1,5	2,33	
2	1,47	2	1,67	
2	1,4	2	1,67	
1,5	1	2,67	1	
4	1,67	1,5	1,33	
2,67	1,67	2,67	1,67	
2,67	1	1,33	0,83	
2	1	1,5	1,67	
2,67	1,67	2,67	1,67	
2	1,6	2	1,67	
2	1,2	1,5	1,4	
2,67	0,33	0,5	0,33	
1,5	1,67	2,67	1,67	
1,5	1	1,5	1	
2	1,33	2	1,33	
2	1	1,5	1	
2,67	1,67	2,67	1,67	
2,67	1,33	2	1,4	
4	2,33	2,67	2,33	
2,67	1	2,67	1,67	
2,67	1,67	2,67	1,67	
2,67	1,67	2	1,67	
2	1,67	2,67	1,67	
2	1	1,5	1	
2,67	1,47	2,67	1,4	
4	2,33	4	2,33	
2,67	0,67 ?		1	
2	1	2	2	
2,67	1,67	1,5	1,67	
2	1,53	2	1,67	
2,397936	1,468991	2,028618	1,575853	7,471397
0,849611	0,440293	0,776059	0,465021	
2,67	1,67	2	1,67	

Aantal opmerkingen van de taalectoren op de examens schrijfvaardigheid per foutencategorie

Schematisch

categorie	aantal turven	frequentie
structuur		131
structuur algemeen		41
onnodig gebruik van tussentitels		37
signaal- en verwijswoorden		21
hoofd- en bijzaken onderscheiden		32
grammatica		112
zinsbouw algemeen		79
lidwoorden		6
ott / vvt		2
incongruentie		19
verschil dat / wat		1
spelling		93
spelling algemeen		64
werkwoordspelling		16
hoofdletters		13
woordenschat		6
woordkeuze		6
stijl en register		56
men/ ze		8
archaisch taalgebruik		3
afkortingen		3

spreektaal		10
spreekt de lezer aan		32
interpunctie		13
interpunctie algemeen		11
kommagebruik		2
inhoud		12
incorrect		6
niet in eigen woorden		6
attitude		25
typfouten		13
niet nagelezen		12

In woorden en met voorbeeldzinnen

▪ TEKSTSTRUCTUUR EN -OPBOUW

Tekststructuur en -opbouw zorgen voor de meeste problemen bij schrijfoopdrachten van de eerstejaarsstudenten. Taallectoren maakten 126 opmerkingen over die hoofdcategorie. 41 daarvan waren algemene opmerkingen over een gebrekkige tekststructuur.

- 'Uit het onderzoek is gebleken dat sociale mensen, minder risico lopen om ernstige psychische problemen te ontwikkelen. 20 procent van de Vlaamse tieners heeft ernstige mentale problemen, waarvan meer meisjes dan jongens. Een op de vier volwassenen krijgt hier vroeg of laat ook mee te maken, maar in de meeste gevallen is dit al in de adolescentie ontstaan. In sommige gevallen gaan deze klachten over na de puberteit, maar in andere gevallen verergeren ze.'
- 'Men gaat zich vooral focussen op angsten, depressieve gedachten en psychosen omdat deze het meest voorkomen in de puberteit. Zowel depressie als angsten komen het vaakst voor bij meisjes. Men denkt dat jongens heel anders met dezelfde gevoelens omgaan, zij vermijden angstige situaties bijvoorbeeld sneller. Maar dan kunnen de klachten erger worden omdat ze zich afzonderen. Daarom is het volgens de uitslagen van het onderzoek heel belangrijk dat de tieners hun gevoelens kwijt kunnen. Ze pleiten dan ook voor een laagdrempelige hulpverlening waar de jongeren snel terecht kunnen zonder al te veel verplichtingen. Maar dat er iemand wel kan kijken in welke maten de jongeren geholpen moeten worden.'
- 'Goed kunnen omgaan met andere vermindert de kans op psychische problemen. Mensen met psychische problemen worden overweldigd door hulpverlening wat de situatie enkel erger maakt. Men gaat onderzoek doen om te kunnen voorspellen welke klachten verdwijnen na de pubertijd om zo preventie mogelijk te maken.'

37 studenten plaatsten onterecht tussentitels in hun samenvatting. De studenten gebruikten de tussentitels om de tekststructuur duidelijk te maken, maar moesten die structuur eigenlijk duidelijk te maken via een goede inleiding-midden-slotstructuur.

- 'Typisch pubers'
- 'Inleiding'

Bovendien hadden 32 studenten moeite om hoofd- van bijzaken te onderscheiden. De meerderheid van die studenten voegde onnodig cijfermateriaal toe.

- '17% lijdt aan matig tot ernstige depressieklachten, een andere 17% lijdt dan aan angsten. Liefst 14% rapporteert psychotische klachten. Dit is zeker iets waar we alert op moeten zijn. Nu wat kan de oorzaak zijn? Denk eens aan pesten. 10% van de jongeren worden wekelijks en zelfs vaker gepest, waarvan 20% het matig tot ernstig vindt. 27% op emotioneel vlak en 17% op fysiek vlak. Trauma's hebben ook een groot invloed. 45% heeft meer dan 5 ervaringen gehad en 12% meer dan 12 ervaringen.'
- '17% van de deelnemende jongeren heeft matig tot ernstige depressieklachten. 21% van de meisjes daar in 9 procent van de jongens. 17 procent matig tot ernstige angsten 22 % van de meisjes en 10 % van de jongens.'

16 studenten kregen opmerkingen over het gebrek aan (variatie) of het foutief gebruik van verwijs- en signaalwoorden. Een veelgemaakte fout van studenten was een zin beginnen met een nevenschikkend voegwoord. Ook foutieve verwijzingen werden dikwijls opgemerkt.

- ‘**Maar** dan kunnen de klachten erger worden omdat ze zich afzonderen.’
- ‘**Zo** gaan de jongeren met angsten rapper die situatie vermijden, waardoor het probleem alleen maar erger wordt. (...) **Zo** heb je pesterijen, traumatische ervaringen en wanneer je niemand hebt om je hart bij te luchten. (...) **Zo** ontwikkelen daar vaak depressieve gevoelens bij, maar ook angsten en psychosen.’
- ‘**En** als je ze gaat vergelijken met anderen gaat hun zelfvertrouwen omlaag en voelen ze zich minderwaardig.’
- ‘Klachten gaan van slecht slapen tot aan de dood denken. Bijna 20% kampt met matige tot ernstige problemen. Leeftijd speelt een rol, oudere tieners hebben meer symptomen dan jongere. Het is niet omdat je je somber voelt dat je geestelijk ongezond bent...’
- ‘20% van Vlaamse tieners heeft mentale problemen. Dit komt uit een studie van de KU Leuven. Sociale vaardigheden en steunende omgeving kunnen wonderen doen. Je hebt minderrisico als je goed met anderen kan omgaan. 1 op 4 volwassenen krijgt psychische problemen, in de meeste gevallen zijn deze ontstaan in de adolescentie. In psychiaters is er weinig aandacht voor omdat de aandacht voornamelijk naar typische problemen zoals autisme. Klachten gaan van slecht slapen tot aan de dood denken.’
- ‘**Daarmee** ligt de focus voornamelijk op de typische kinderproblemen, **wegens dat** jongeren met psychische problemen regelmatig verloren zijn met hun hulpverlening.’
- ‘**Een gebrek aan sociale vaardigheden** van een puber is vaak de grootste voorspeller voor psychische klachten. **Deze jongeren** hebben uiteindelijk meer klachten dan andere.’
- ‘Hierdoor worden hun problemen wel erger en kan **het** leiden tot pleinvrees of zware depressies op latere leeftijd.’
- “Tegenwoordig is het niet altijd evident om je goed in je vel te voelen. Daarom gebeuren er regelmatig onderzoeken naar de oorzaken **hiervan** en de mogelijke gevolgen die **deze** teweeg kunnen brengen.”
- ‘Een op vier volwassenen kampt met psychische en mentale problemen. **Dat** meestal al ontstaat tijdens de adolescentie. **En** dit door het feit dat er tijdens de adolescentie weinig aandacht aan besteed wordt.’
- ‘ $\frac{1}{4}$ van de volwassenen hebben psychische problemen. **Deze** ontstaan in de adolescentie. **Dit** komt doordat ze niet genoeg ondersteuning hebben.’

▪ GRAMMATICA

Grammatica is het tweede grote, talige pijnpunt van de eerstejaarsstudenten lerarenopleiding. Vooral zinsbouw is een probleem. 79 studenten kregen immers van de taallectoren de opmerking dat hun zinsbouw grammaticaal niet in orde was. De taallectoren formuleerden die feedback om verschillende soorten fouten te benoemen zoals een te geringe afwisseling tussen korte of lange zinnen, zinnen met een onlogische woordvolgorde, bijzinnen die als een hoofdzinnen zijn geformuleerd, normalisering en zinnen met ontbrekende woorden.

- 'Hier wordt weinig aandacht aan besteed meer aan typische kinderproblemen, zoals autisme.'
- 'De meeste tieners hebben klachten maar dat kan gaan om 2 dingen waar een moeilijk onderscheid tussen te maken is namelijk matige en ernstige symptomen.'
- 'Er is gelukkig geen reden voor paniek uit deze studie blijkt ook dat tieners die geregeld met anderen omgaan minder risico lopen om mentale problemen te ontwikkelen.'
- 'Iedereen zal zich wel eens somber voelen maar dat wil dan niet zeggen dat er iets schort aan je geestelijke gezondheid, maar heb je verschillende klachten in ernstige maten, dan kan er wel iets aan de hand zijn.'
- 'Bijna 20 % van de Vlaamse tieners heeft last van mentale problemen. **Volgens** een studie van de KU Leuven.'
- 'Professor Inez Germeys, hoofd van het Center for Contextual Psychiatry (KU Leuven) deed hier het SIGMA-onderzoek op uit.'
- 'Volgens Germeys blijkt het dat wie goed kan omgaan met andere mensen, zal ook minder risico op deze ernstige psychische problemen op te lopen.'
- 'Uit de SIGMA-studie, een onderzoek uitgevoerd naar de geestelijke gezondheid van bijna 2000 scholieren onder leiding van professor Inez Germeys, hoofd van het Center for Contextual Psychiatry (KU Leuven) zijn er nieuwe linken en antwoorden gevonden met betrekking tot de psychische en mentale gezondheid van jongeren.'
- 'Tieners, als je dat hoort dan kun je jezelf wel een beeld schetsen van hoe dat is om te zijn of hoe het was.'
- De oplossingen volgens de jongeren zelf is zich teniet doen van de situatie.'
- 'Meisjes vaker dan jongens en oudere mensen hebben vaak meer symptomen.'
- 'Psychosociale problemen komen vaak voor, om precies te zijn 1 op de 4 volwassenen kamt hiermee.'
- '**Ze willen zich ergens veilig voelen waar ze veilig zijn** zodat hun angsten niet komen opspelen, maar dit maakt juist het probleem maar erger. Zo kan het uiteindelijk op later leeftijd uitmonden uit zware sociale angsten.'
- Deze studie werd opgestart met de intentie meer inzicht te krijgen in de factoren die een rol spelen in **het ontwikkelen** van mentale problemen en om manieren te vinden om

mensen weerbaarder te maken. Het uiteindelijke doel is **het kunnen voorspellen** van welke klachten vanzelf weer weggaan en welke dat niet zullen doen.

- **Het voorspellen** welke klachten er voorbij gaan en welke zich verder ontwikkelen, kan helpen bij de preventie en detectie van problemen.

Bovendien maakten negentien studenten incongruente zinnen.

- ‘Er spelen heel veel factoren in het ontwikkelen van psychische klachten **een op de vier volwassenen krijgen** vroeg of laat mentale problemen.’
- ‘**17 % hebben** ernstige depressie’
- ‘Zo **een ervaringen kan** misschien om een diefstal gaan maar ook om seksueel misbruik.’
- ‘**De sociale vaardigheden van jongeren is** één van de belangrijkste componenten binnen de psychische klachten.’
- ‘De SIGMA-Studie onderzocht **dat pubers die sociaal zijn minder risico loopt** op psychische problemen.’
- “Maar ze zegt ook dat **sociale vaardigheden en een steunende omgeving** wonderen **kan** doen.”
- “**De meerderheid die deelnamen** aan het onderzoek werd gepest.”

Verder kregen zes studenten een opmerking over het foutief gebruik van lidwoorden. Ze lieten het lidwoord onterecht weg of kozen het verkeerde lidwoord.

- ‘In dit onderzoek proberen ze te voorspellen welke klachten **na puberteit** vanzelf verdwijnen en welke zich verder ontwikkelen.’
- ‘Uit een studie van **het KULeuven** onder leiding van professor Germeys blijkt dat 20% van de tieners mentale problemen heeft.’
- ‘**Meeste tieners** hebben psychische klachten, dat blijkt uit het SIGMA-onderzoek.’
- ‘**Sociale vaardigheden en steunende omgeving** kunnen wonderen doen.’
- ‘Als je mensen hebt bij wie je terecht kunt en advies kunnen geven dan slikt **het kans** op psychische problemen.’

Daarnaast kregen twee studenten specifiek te horen dat ze niet consequent de tegenwoordige of verleden tijd gebruikten.

- ‘Zelfs in die maten dat hoe feller de pesterijen **waren**, hoe meer psychische klachten die persoon **ondervindt**.’
- ‘Ruim 20 procent van Vlaamse tieners **heeft** mentale problemen. Uit een studie van KU Leuven **bleek** dit het geval te zijn.’

Vijf studenten kregen te horen dat ze fouten maakten tegen collocatie en het incorrect gebruik van een idioom.

- ‘Met behulp van Professor Germeys krijgen we meer **inzicht over** zowel de factoren die meespelen bij het ontwikkelen van psychische problemen als in manieren om mensen hiertegen weerbaarder te maken.’
- ‘**Aan die leeftijd** geraken ze verloren in de hulpverlening, waardoor dit kan zorgen voor het ernstiger worden van de klachten.’
- ‘Dit zijn ook steeds meer meisjes **als** jongens die hier het meeste last van hebben.’
- ‘SIGMA heeft een **onderzoek gevoerd over** geestelijke gezondheid van scholieren.’

Eén student maakte een wat-/ dat-fout.

▪ SPELLING

93 studenten maakten diverse spellingsfouten.

64 studenten kregen algemene opmerkingen over hun spelfouten. Ook werkwoordspelling behoorde tot die fouten. Wel kregen nog eens 16 andere studenten specifieke opmerkingen over alleen hun werkwoordspelling. Vooral de dt-regel bleken studenten niet altijd correct toe te passen. Andere niet-werkwoordsgeboden spelfouten die studenten maakten, waren die tegen het gebruik van andere/ anderen en sommige/ sommige, ij/ei en het aaneenschrijven van woorden.

- ‘Wie goed kan omgaan met **andere** loopt minder risico om problemen te ontwikkelen.’
- ‘Jongeren met angsten **vermeiden** bepaalde situaties, wat op latere leeftijd kan uitmonden op pleinvrees en sociale angsten.’
- ‘Ga niet te snel **paniekkeren** bij deze klachten want dat hoort nu eenmaal bij het leven.’
- ‘In deze samenvatting gaan we een antwoord zoeken op verschillende vragen **rondt** het thema mentale problemen bij jongeren.’
- ‘Hoewel last hebben van gevoelens een typerend kenmerk is voor de adolescentie kunnen negatieve gebeurtenissen enorm veel invloed hebben op deze gevoelens waardoor dit uiteindelijk toch een probleem **wordt**.’
- ‘Je hebt bij jongeren veel depressieklachten die ervoor zorgen dat jongeren (enge) situaties gaan proberen te **vermijden** wat tot zware sociale angsten kan leiden.’
- ‘Hooft u puber stemmen?’
- ‘Mensen met psychische problemen worden **overweldigd** door hulpverlening wat de situatie enkel erger maakt.’
- ‘Dit **houd** in dat er wordt gekeken naar de geestelijke situaties van de leerlingen.’
- ‘Maar het **betekend** niet direct dat ouders die altijd steun bieden en aandacht geven de jongeren moeten controleren.’
- ‘Deze **lijden** ook tot mentale problemen.’
- ‘Het onderzoek **vermeld** in de vorige alinea, zou ons moeten helpen met het voorspellen van welke klachten er door de tijd heen over zouden gaan.’
- ‘Het is alleen moeilijk **een onderscheidt** te maken omdat deze klachten typisch zijn voor de adolescentie.’
- ‘Dus wees **erop** tijd bij.’
- ‘Ze willen met dit onderzoek het mogelijk maken om te zien welke klachten **van zelf** weer **voorbij gaan** na de puberteit en welke zich verder gaan ontwikkelen.’
- ‘Want **zei** horen hun kind hierin te begeleiden en tijd met hun kinderen door te brengen.’

Ook leefden dertien studenten de regels voor hoofdletters niet na; ze schreven geen hoofdletters waar vereist of ze schreven hoofdletters waar die niet nodig waren.

- ‘Hoe komt **Dit** ?’
- ‘**eerder** onderzoek heeft aangetoond dat gepest worden een belangrijke voorspeller is van psychische klachten.’
- ‘Geeft aan dat er een 20 procent van de leerlingen **Mentale** problemen hebben.’
- ‘**sommige** klachten zijn nogal typisch voor adolescenten wat het wat moeilijker maakt te onderscheiden.’
- ‘Wie goed kan omgaan met andere loopt minder risico om psychische problemen te ontwikkelen .**één** op vier volwassen krijgt vroeg of laat te kampen met psychische problemen die bij de meeste gevallen in hun adolescentie ontstaat’
- ‘**het** kunnen milde symptomen zijn zoals slecht slapen of zich somber voelen, maar bijna 20% zit met matige tot ernstige problemen.’

▪ STIJL EN REGISTER

Studenten maakten 56 stijl- en register fouten. 32 daarvan spraken onterecht de lezer aan in hun samenvatting. Ze deden dat door in de jij- of wij-vorm te schrijven.

- ‘**We** zien ook dat jongeren die gepest worden meer kans hebben op klachten.’
- ‘Volgens professor Germeys is het goed als je mensen hebt waar **je** bij terecht kunt, want zo is het risico kleiner dat **je** mentale problemen oploopt.’
- ‘Wanneer **je je** eens somber of eenzaam voelt is er geen rede voor paniek.’
- ‘**Je** moet nagaan of sommige van die klachten in ernstige maten voorkomen.’
- ‘Als **je** goed om kan gaan met anderen, loop **je** minder risico om ernstige psychische problemen te ontwikkelen.’
- ‘Als **je** deze klachten in ernstige mate hebt, dan is de kans groot tot er iets scheelt aan **uw** geestelijke gezondheid.’
- ‘Verder in de tekst zullen **we** meer inzicht verkrijgen over de diverse factoren en hulpmiddelen.’

Verder gebruikten tien studenten spreek- of chattaal in plaats van schrijftaal.

- ‘Germeys zegt dat iedereen zich wel **is** somber of eenzaam kan voelen.’
- ‘Hij is tenslotte niet de **enigste**.’
- ‘**Bij juist niet** 20 procent van de Vlaamse tieners **zijn** behoorlijk ernstige mentale problemen.’
- ‘Wanneer jongeren met problemen zoals angsten rondlopen, **gaan** ze proberen zo veel mogelijk bepaalde situaties te vermijden.’
- ‘Een oplossing hiervoor is **gelijk ze** in Australië doen is dat jongeren zonder door verwijzing of toestemming bij iemand er over kunne praten en zo verder geholpen worden.’

Daarnaast kozen acht studenten voor vage formuleringen als ‘ze’ en ‘men’.

- ‘Door het onderzoek wil de KU Leuven te weten komen hoe **men** de psychische klachten ontwikkelt en hoe men zich weerbaar kan maken tegen deze klachten.’
- ‘Dit komt ook omdat **men** niet genoeg inspeelt op kinderen die al problemen hebben, zoals autisme of ontwikkelingsstoornissen.’
- ‘Uit dit onderzoek blijkt dat wanneer **men** beter kan omgaan met anderen **men** minder risico loopt om ernstige psychische problemen te ontwikkelen.’
- ‘Via deze SIGMA-studie wilt **men** meer inzicht krijgen op zowel de factoren die meespelen als de manieren waarop we de jongeren wat weerbaarder kunnen maken.’

- 'In kinder-en jeugdpsychiatrie besteden **ze** hier weinig tijd aan en ligt de focus op autisme of ontwikkelingsstoornissen. Hierdoor lopen ze verloren en nemen de klachten enkel toe.'
- '**Ze** willen meer inzicht krijgen over de factoren die aanleiding geven tot psychische problemen en de manier om mensen weerbaarder te maken.'

Ook gebruikten drie studenten onterecht afkortingen in hun zakelijke tekst.

- 'Sociale vaardigheden **bv** vertrouwen ze snel iemand, kunnen ze andere hun gevoelens goed lezen, zijn ze er van bewust dat ze iemand kwetsen.'
- 'Dit liet ook zien dat het emotioneel pesten veel zwaarder woog op jongeren **i.p.v.** het cyberpesten.'
- 'Vandaag de dag wordt er grotendeels gefocust op typische kinderproblemen zoals autisme **etc.** terwijl psychische problemen vergeten worden.'
- 'De KU Leuven heeft een nieuwe studie verricht **o.l.v.** professor Inez Germeys'
- '**Bv** als je sociaal bent en goed kunt omgaan met andere is dit een pluspunt.'

Als laatste schreven nog drie studenten archaïsche woorden in hun samenvatting.

- '**Tevens** is het risico groter bij jongeren die niemand heeft om mee te praten.'

▪ ATTITUDE

Dertien studenten kregen voor de categorie 'attitude' een opmerking over tyfouten in hun tekst. Nog eens twaalf anderen moesten hun tekst beter nalezen.

- 'Jongeren voelen **zicht** thuis veiliger en spelen hun angsten dan niet op maar daardoor wordt hun probleem alleen maar erger'
- 'Als je goed om kan gaan met andere **kot** het minder vaak voor dat je aan psychische problemen lijdt, dat **zin** we in de SIGMA-studie.'
- 'Het is niet abnormaal dat een tiener **kaapt** met psychische problemen.'
- 'Ouders **spelen zijn** belangrijk bij dit proces.'
- 'Uit onderzoek is gebleken dat ongeveer 20% van de Vlaamse tieners **bekamt** met ernstige mentale problemen **die die** leiden tot psychische klachten van zowel jongeren als adolescenten.'
- Er wordt in de **kinderjare** vooral gefocust op typische problemen maar niet op de psychische problemen.'
- 'Deze **jogneren** doen er vaak alles aan om bepaalde situaties te vermijden. Niet goed volgens Germeys, het probleem zou zo alleen maar erger worden'
- 'Wie minder risico **loop** op ernstige psychische problemen zijn diegene die goed kunnen omgaan met anderen.'

▪ INTERPUNCTIE

Dertien studenten pasten de regels voor interpunctie niet toe. De meeste studenten maakten fouten tegen interpunctie door geen komma's te plaatsen bijvoorbeeld tussen twee werkwoorden of voor een voegwoord dat een bijzin inleidt. Elf studenten kregen specifiek opmerkingen over hun kommagebruik.

- 'Jongeren met psychische problemen lopen verloren in **hulpverlening daardoor** ervaart men toenemende klachten'
- 'De meeste tieners hebben psychische klachten: slecht slapen, somber voelen,..'
- 'Wie goed kan communiceren en met andere **omgaan loopt** minder risico om problemen te ontwikkelen.'
- 'Jongeren met problemen lopen vaak **verloren omdat** er te weinig aandacht aan hen wordt geschonken.'
- 'Wat hiervoor een eventuele oplossing **kan zijn** is de drempel om hulp te zoeken verlagen.'
- 'Zo zou het misschien interessant zijn om een plek te creëren: waar jongeren zonder verwijsbrief van de dokter, zonder toestemming van de ouders en zonder veel uitleg een luisterend oor vinden.'

▪ TEKSTINHOUD

Zes studenten schreven een tekst die inhoudelijk incorrect was.

- 'Jeugdpsychiatrie is hier geen goede oplossing voor aangezien deze enkel hun focus richten op typische kinderproblemen als autisme of ontwikkelingsstoornissen.'
- 'De meerderheid wordt gepest. Bijna 10% heeft er wekelijks of zelfs vaker mee te maken.'

Nog eens zes anderen gebruikten te weinig hun eigen woorden; ze namen volledige zinsdelen over vanuit de bron.

- 'De meeste tieners hebben psychische klachten zoals: een somber gevoel, slecht slapen, slechte concentratie, denken aan de dood en zelfs schrik dat anderen hun pijn gaan doen.'
- 'Pesten is een belangrijke voorspeller van psychische klachten.'
- 'Gepest worden is een belangrijke voorspeller van psychische klachten. De meerderheid die deelnam aan dit onderzoek is al gepest; bijna 10 procent heft er wekelijks of zelfs dagelijks mee te maken.'

▪ WOORDENSCHAT

Opmerkingen tegen woordkeuze kwamen zes keer voor. De studenten hadden een te weinig gevarieerde woordenschat.

- ‘**Er moet meer** aandacht worden besteed aan dit onderwerp. **Er moet meer** nadruk gelegd worden op de preventie van mentale problemen.’
- ‘**Dit onderzoek** noemde ze de SIGMA-studie: **dit is een studie** waarbij ze naar de geestelijke gezondheid van 2000 jongeren hebben gevraagd. Uit **dit onderzoek** blijkt dat wanneer men beter kan omgaan met anderen men minder risico loopt om ernstige psychische problemen te ontwikkelen.’



SCHRIJF- VAARDIG

*De stap-voor-stap gids voor
schrijfopdrachten in de lerarenopleiding*



SARAH BOUSSON

CHECKLIST SCHRIJF-VAARDIG



Fase 1: Oriënteren

- 1. Begin op tijd.
- 2. Analyseer je schrijfoopdracht.
- 3. Kies een onderwerp.
- 4. Streef een schrijfdoel na.
- 5. Bepaal je tekstsoort en teksttype.
- 6. Leer je doelgroep kennen.
- 7. Stel vragen waarop je tekst een antwoord moet geven.

Fase 2: Voorbereiden

- 8. Verzamel informatie.
- 9. Selecteer bruikbare informatie.
- 10. Maak een bouwplan.
- 11. Verbind alinea's met signaalwoorden en verander kernwoorden in kernzinnen.

Fase 3: Uitvoeren

- 12. Schrijf een kladversie in de eerste schrijfronde.
- 13. Herschrijf de kladversie in de tweede schrijfronde.

Fase 4: Reflecteren

- 14. Word eindredacteur in de derde schrijfronde.
- 15. Reflecteer op je schrijfproces- en product.

SCHRIJF-VAARDIG

De stap-voor-stap gids voor schrijfoopdrachten in de lerarenopleiding

Sarah Bousson



*"You don't have to see the whole staircase.
Just take the first step."*

- Martin Luther King Jr.

Sarah Bousson
2020

© Sarah Bousson

Woord vooraf

Proficiat! Vermits je besloot om deze gids open te slaan, heb je overwogen om je schrijfvaardigheid naar een hoger niveau te tillen. Het gaat je zeker van pas komen om die vaardigheid op te krikken, want, of je het nu graag hoort of niet, je zal veel moeten schrijven in je opleiding tot leraar. Van kritische teksten tot stageverslagen en van samenvattingen tot je bachelorproef, drie jaar lang zal je jezelf wekelijks schriftelijk moeten verwoorden. Omdat jezelf op papier uitdrukken niet altijd van een leien dakje verloopt, is deze gids ontworpen om jou bij te staan bij dat proces.

Hoewel het aantal pagina's en de vele stappen je in eerste instantie kunnen afschrikken, raad ik je aan om deze gids niet onmiddellijk op je stapel met andere ongelezen studieboeken te gooien. Beginnende schrijvers hebben er meestal baat bij om hun schrijfproces in stappen op te delen. Ze komen zelden met meesterlijke schrijfsels als ze zonder een plan op hun toetsenbord beginnen te rammen. Daarom is het beter om de schrijfopdracht op te delen in hapklare stappen. Als je via kleine stappen je schrijftaak uitvoert, dan heb je al meer kans om je docent een huzarenstukje te kunnen voorleggen. Na een aantal keren met het stappenplan te hebben gewerkt, maak je jezelf de stappen eigen; je voert ze zonder het te beseffen automatisch uit. Vanaf dan mag je deze gids wel op je hoop ongeopende studieboeken smijten.

Mijn liefde voor talen en in het bijzonder voor schrijven heeft altijd een deel van me uitgemaakt. Verhalen verzinnen bij prentenboeken als kleuter, me als dichter wanen op de lagere schoolbanken en fanfics neerkrabbelen tijdens de lessen op de middelbare school, ik deed het allemaal. Toch voelde ik me al sinds de lagere schoolperiode een vreemde eend in de bijt. Terwijl ik plezier vond in schrijven, merkte ik steeds vaker dat mijn leeftijdsgenoten die affectie voor schrijven helemaal niet met mij deelden. De schrijfopdrachten waar ik me graag in vastbeet, waren voor mijn leeftijdsgenoten een blok aan hun been.

Niet alleen in mijn omgeving merkte ik steeds vaker op dat jongeren schrijven maar niets vinden. Ook de jaarlijkse alarmerende berichtgeving in de media over de dalende schrijfvaardigheid van studenten, wist mijn interesse voor het onderwerp steeds verder aan te wakkeren. Vanuit de hunker om te ontdekken wat schrijven zo moeilijk maakt, besloot ik me met mijn bachelorproef in de problematiek te verdiepen.

Via de literatuurstudie van mijn bachelorproef leerde ik onder andere waarom schrijven zo een moeilijke vaardigheid is en welke problemen studenten die niet zo schrijfvaardig zijn, ondervinden in het hoger onderwijs. Met mijn daaropvolgend praktijkonderzoek ontdekte ik dat schrijven ook voor de studenten van PXL Education moeilijk is. Om leraren-in-opleiding te helpen hun schrijfvaardigheid te verbeteren, kwam eerst het stappenplan schrijfvaardig tot stand. Onder de aanmoediging van mijn promotor kwam later ook het doeboek daarbij.

Ik wil graag nog even van de gelegenheid gebruik om een aantal mensen te bedanken. In het bijzonder bedank ik de promotor van mijn bachelorproef, Marie Claesen. Zij nam deze gids van de eerste tot de laatste letter door. Ze toverde mijn schoonheidsfoutjes weg en met haar feedback wist ik deze handleiding steeds naar een hoger niveau te tillen.

Ook richt ik graag een dankwoord aan mijn vrienden en mijn moeder, die met hun eerlijke commentaar me hielpen om deze gids tot een goed einde te brengen.

Als laatste richt ik me nog tot jou, beste toekomstige leraar. Hopelijk leid ik je met deze gids de weg naar de kracht van geschreven woorden.

Sarah Bousson
Hasselt, 2020

Inhoudsopgave

Inleiding 10

Uitgebreide checklist zakelijk schrijven 12

Fase 1: oriënteren

1. Begin op tijd 15

- 1.1. De voordelen van op tijd beginnen 15
- 1.2. Een schrijfplanning opstellen 15
- 1.3. Opdracht 16

2. Analyseer je schrijfoopdracht 17

- 2.1. Opdrachtanalyse 17
- 2.2. Opdracht 17

3. Kies een onderwerp 18

- 3.1. Ik kreeg een onderwerp van de opdrachtgever 18
- 3.2. Ik moet kiezen uit een lijst van onderwerpen 18
- 3.3. Ik mag zelf een onderwerp kiezen 18
- 3.4. Opdracht 18

4. Streef een schrijfdoel na 19

- 4.1. Van onderwerp naar schrijfdoel 19
- 4.2. Schrijfdoelen 19
- 4.3. Opdracht 19

5. Bepaal je tekstsoort en teksttype 20

- 5.1. Tekstsoort en teksttype 20
- 5.2. Opdracht 20

6. Leer je doelgroep kennen 21

- 6.1. Ontdek wie je doelgroep is 21
- 6.2. Opdracht 22

7. Stel gerichte vragen op 23

- 7.1. Het doel van vooropgestelde vragen 23
- 7.2. Hoe je de vragen gebruikt 23
- 7.3. Vragen voor korte teksten 23
- 7.4. Onderzoeksvragen voor lange teksten 25
- 7.5. Opdracht 26

Fase 2: Voorbereiden

8. Verzamel informatie 28

- 8.1. Brainstormen 28
- 8.2. Bronnen 31

9. Selecteer bruikbare informatie 37

- 9.1. Bruikbare informatie selecteren 37
- 9.2. Opdracht 37

10. Maak een bouwplan 38

- 10.1. Het belang van een logische en duidelijke tekststructuur 38
- 10.2. Inleiding-midden-slotstructuur 38

- 10.3. Alinea's 39
- 10.4. Een bestaand bouwplan gebruiken 40
- 10.5. Zelf een bouwplan opstellen 42
- 10.6. Opdracht 45

11. Voeg signaalwoorden toe en formuleer kernzinnen 46

- 11.1. Signaalwoorden 46
- 11.2. Kernzinnen 47
- 11.3. Stroomdiagram 47

Fase 3: Uitvoeren

12. Schrijf een kladversie in de eerste schrijfronde 50

- 12.1. Voorwaarden voor het schrijven van een eerste versie 50
- 12.2. Opdracht 50

13. Herschrijf je kladversie in de tweede schrijfronde 51

- 13.1 Verbeter met je eigen feedback uit de vorige stap 51
- 13.2 Verbeter de samenhang en structuur 52
- 13.3 Verbeter de grammatica 53
- 13.4 Verbeter de woordenschat 56
- 13.5 Verbeter de stijl 58

Fase 4: Reflecteren

14. Word eindredacteur in de derde schrijfronde 65

- 14.1 Verbeter spelling en interpunctie 65
- 14.2 Lay-out 66
- 14.3 BACA 66

15. Reflecteer op het schrijfproces 68

- Opdracht 68

Stap-per-stap een samenvatting schrijven 69

Literatuur 78

Register 79

Inleiding

Wie taalvaardig en dus ook schrijfvaardig is, heeft meer kans op slagen in het hoger onderwijs (De Moor & Coplaert, 2019). Studenten moeten namelijk in staat zijn om hun gedachten op papier te zetten en dat doen ze niet alleen wanneer ze in hun laatste jaar een scriptie schrijven. Voor de meeste opleidingsonderdelen krijgen ze wel eens een schrijfp opdracht en ook op hun examens moeten ze hun opgedane kennis schriftelijk kunnen verwoorden.

Ook studenten van de lerarenopleiding van Hogeschool PXL hebben er voordeel bij als ze goed kunnen schrijven. Schrijfvaardig zijn verhoogt niet alleen hun slaagkansen voor de opleiding, maar komt ook van pas in hun verdere carrière. Leerkrachten schrijven namelijk dagelijks en dat gaat verder dan alleen de mails die ze voor hun leerlingen opstellen. Zowat alles gaande van contacten met ouders tot elk collegiaal overleg, vatten ze bijvoorbeeld samen in verslagen die ze vervolgens op Smartschool posten.

Bovendien geldt in het onderwijs het principe 'Iedere leerkracht is een taalleerkracht'. Of een leraar wiskunde of Nederlands geeft, hij zal steeds zijn verantwoordelijkheid moeten nemen om de taal van zijn leerlingen te verbeteren. Pas wanneer leraren-in-opleiding inzicht verwerven in het schrijfproces en kennis maken met effectieve didactieken om dat proces aan anderen aan te leren, kunnen ze de schrijfvaardigheid van hun toekomstige leerlingen verbeteren (Taalunie, 2015). Wanneer ze hun leerlingen opleiden tot schrijfvaardige jongeren, werken ze mee om het probleem van de steeds verder dalende schrijfvaardigheid aan te pakken.

Hoewel goed kunnen schrijven belangrijk is in het hoger onderwijs, verschijnen er elk jaar berichten in de media die aangeven dat studenten niet zo schrijfvaardig zijn. Ook de studenten van de lerarenopleiding van Hogeschool PXL hebben moeite met zichzelf schriftelijk verwoorden. Ze weten niet hoe ze een goede tekststructuur kunnen maken, hebben moeite om zich uit te drukken in de wetenschappelijke, formele schrijfstijl die op het hoger onderwijs van hen wordt verwacht, weten niet altijd raad met de vele spelling- en grammaticaregels en lezen hun teksten niet graag na op fouten.

Dat studenten het zo moeilijk hebben met schrijven, is niet zo vreemd. Schrijven is namelijk een complexe vaardigheid. In tegenstelling tot wat de meeste studenten denken, komen goede teksten zelden tot stand door simpelweg een document te openen en daarin te beginnen typen. Schrijven bestaat niet uit één handeling, maar uit een samenloop van stappen; het schrijfproces genaamd. Het schrijfproces bestaat uit drie fases. In de eerste fase plant de schrijver zijn schrijfp opdracht. Hij denkt daarbij na over een passend onderwerp, verzamelt ideeën die bij zijn tekstdoel en doelpubliek passen en maakt een schema van hoe zijn tekst eruit zal zien. In de tweede fase formuleert hij al zijn ideeën. Zijn schrijfproces eindigt met de reviserende fase waarin hij zijn tekst herleest en verbetert (Flower & Hayes, 1981). Er komt dus heel wat meer kijken bij het schrijven van een tekst dan iemand in eerste instantie zou denken.

Studenten weten vaak niet hoe ze een schrijfp opdracht stap-per-stap kunnen aanpakken. Daarbij zijn beginnende studenten meestal nog niet vertrouwd met de formele, zakelijk teksten die ze voor hun opleiding moeten schrijven. Dit doeboek werd ontworpen om die studenten te helpen.

Leeswijzer

Met dit doeboek maak je stapsgewijs je schrijfoopdracht via de fasen van de OVUR-strategie (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren). Heb je nood aan een simpele leidraad om je schrijftaak gestructureerd te doorlopen, dan kan je de checklists aan het begin van deze gids gebruiken. Ben je op zoek naar meer uitleg, dan raadpleeg je de uitgebreide gids. In die gids is elke stap uit de checklists toegelicht met een beperkte hoeveelheid theorie, praktische voorbeelden en minstens één opdracht per stap om met je eigen schrijfoopdracht aan de slag te gaan.

Fase één 'oriënteren' bestaat uit zeven stappen. Om te beginnen stel je een haalbare schrijfplanning voor jezelf op. Daarna analyseer je je schrijfoopdracht, zodat je goed weet wat je exact moet doen; je achterhaalt wat je docent van je wil, je beslist waarover je wil schrijven en je stelt een schrijfdoel op dat je met je tekst wil bereiken. Daarna leer je je doelgroep kennen, bepaal je je tekstsoort en stel je vragen op waarmee je in de volgende fase gericht naar informatie zal kunnen zoeken.

In de tweede fase, 'voorbereiden', doorloop je de vijf volgende stappen. Daarin bepaal je eerst wat je exact in je tekst wil zetten door informatie te verzamelen en te selecteren. Vervolgens zet je die inhoud in een logische volgorde en stel je een bouwplan op.

Tijdens fase drie 'formuleren' schrijf je je bouwplan uit in zinnen. Je maakt dan een kladversie voor jezelf. In de schrijfronde die daarop volgt, herschrijf je die kladversie tot een volwaardige tekst voor je lezer. Daarvoor verbeter je je tekst op samenhang en structuur, stijl, spelling en grammatica.

In de laatste fase 'reflecteren' word je eindredacteur. Je herleest je tekst op spelling en gebruikt technologische hulpmiddelen om je daarmee te helpen. Ook verzorg je de lay-out van je tekst en haal je het BACA-sjabloon erbij om te achterhalen of wat je schreef aan alle evaluatievoorwaarden van je docenten voldoet. Eindigen doe je met een zelfreflectie en welverdiende rust.

Op het einde van de gids vind je ook de stapsgewijze uitwerking van een voorbeeldopdracht uit het opleidingsonderdeel taal en communicatie 1A.

UITGEBREIDE CHECKLIST SCHRIJF-VAARDIG



Fase 1: Oriënteren

- 1. **Begin op tijd.**
Stel een haalbare schrijfplanning op.
- 2. **Analyseer je schrijfo opdracht.**
Achterhaal waaraan je schrijfo opdracht moet voldoen. Je opdracht kan je bijvoorbeeld informatie geven over het ontwerp van je tekst, de tekstsoort, het doelpubliek, het aantal te gebruiken bronnen, de lengte/ het aantal woorden van je tekst, de regelafstand, het lettertype en de lettergrootte.
- 3. **Kies een onderwerp.**
Als je zelf je onderwerp mag bepalen, kies dan een onderwerp dat je interesseert en waarvan je veel bronnen kan terugvinden.
- 4. **Streef een schrijfdoel na.**
Vraag je af wat je wil bereiken met je tekst. Wil je je lezer informeren, overtuigen, activeren, instructies geven of ontspannen? Je kan meerdere schrijfdoelen nastreven.
- 5. **Bepaal je tekstsoort en teksttype.**
Voor een schema van de verschillende tekstsoorten en teksttypes raadpleeg je '5. Bepaal je tekstsoort en teksttype' op pagina 23.
- 6. **Leer je doelgroep kennen.**
Denk na voor wie wil schrijven. Vraag je daarvoor af wie je lezer is, wat je lezer weet/ kan, wat je lezer wil, welke relatie je met je lezer hebt en hoe je lezer leest (op scherm of papier en de hoeveelheid leestijd). Als je je doelgroep kent, weet je onder meer in welke stijl je moet schrijven.
- 7. **Stel vragen waarop je tekst een antwoord moet geven.**
Voor kortere teksten kan je met de vaste structuren van Steehouder en anderen (2006) of de 5xW+H-methode vragen opstellen, zodat je in de volgende fase gericht naar informatie kan zoeken. Voor langere teksten formuleer je een hoofdvraag die je opdeelt in deelvragen.

Fase 2: Voorbereiden

- 8. **Verzamel informatie.**
Denk eerst na over wat je zelf al weet over het onderwerp. Doe dat door te brainstormen via een mindmap, een lijst of post-its. Je kan ook aan free writing doen of je vragen uit de vorige stap in kernwoorden beantwoorden.

Ga dan op zoek naar informatie in betrouwbare bronnen die je bijvoorbeeld online, in databanken of bibliotheken vindt. Om je bronnen te beoordelen op betrouwbaarheid raadpleeg je pagina 33 en 34 '8.2.1. Gedrukte bronnen beoordelen' en '8.2.2. Online bronnen beoordelen'. Voeg de nieuwe informatie in kernwoorden toe aan je brainstormschema. Verwijs vervolgens correct naar je bronnen via de APA-bronvermelding.

- 9. Selecteer bruikbare informatie.**
Selecteer de informatie die je nodig hebt voor de inhoud van je tekst. Vraag je daarvoor af welke informatie noodzakelijk is om je vooropgestelde vragen te beantwoorden, te voldoen aan de wensen van je doelgroep en je schrijfdoel te bereiken. Je markeert daarvoor de kernwoorden die je wil gebruiken.
- 10. Maak een bouwplan.**
Met een bouwplan zet je je verzamelde informatie samen en plaats je die informatie in een logische volgorde volgens de inleiding-midden-slotstructuur. Je kan daarvoor gebruikmaken van een vast bouwplan, de vaste structuren van Steehouder en anderen (2006) of je kan zelf een bouwplan maken. Aan het einde van deze stap heb je de kernwoorden uit de vorige stappen samengezet in wat later alinea's, paragrafen en hoofdstukken worden.
- 11. Verbind alinea's met signaalwoorden en verander kernwoorden in kernzinnen.**
Maak in je bouwplan de samenhang tussen je alinea's duidelijk door pijlen te zetten tussen de verschillende alinea's en daarbij de best passende signaalwoorden te schrijven. Verander daarna het kernwoord van elke alinea in een kernzin.

Fase 3: Uitvoeren

- 12. Schrijf een kladversie in de eerste schrijfronde.**
In de eerste schrijfronde schrijf je een kladversie voor jezelf. Je schrijft vlot, zonder stil te staan bij spelling, grammatica of woordenschat. Je bent dus alleen met de inhoud van je tekst bezig.
- 13. Herschrijf de kladversie in de tweede schrijfronde.**
In de tweede schrijfronde herschrijf je je kladversie. Je verbetert de samenhang/structuur van je tekst, je past je woordenschat en stijl aan je doelgroep aan en je verandert de grammaticaal incorrecte zinnen.

Fase 4: reflecteren

- 14. Word eindredacteur in de derde schrijfronde.**
In de derde schrijfronde kijk je je tekst met technologische tools na op spelling. Daarna verzorg je de lay-out van je tekst en ga je na of je tekst aan alle vereisten van het BACA-sjabloon voldoet.
- 15. Reflecteer op je schrijfproces- en product.**
Om af te sluiten denk je na over wat goed ging tijdens je schrijfproces en wat beter kan. Formuleer later ook welke feedback je op je schrijfoopdracht kreeg en laat die feedback het uitgangspunt zijn van je volgende schrijftaak.

FASE 1: ORIENTEREN

Alle begin is moeilijk. Ook van start gaan met een schrijfoopdracht is niet evident. Toch heeft tijdig beginnen aan je tekst alleen maar voordelen. De eerste stap van deze gids geeft je daarom enkele tips om je schrijfangst te overwinnen en gemotiveerd te blijven.

Daarna volgt de eerste fase van het schrijfproces, de oriënteringsfase. In die fase ontleed je je schrijfoopdracht in al haar facetten. Je komt te weten wat je opdrachtgever, bijvoorbeeld je docent, van je verwacht, je kiest een boeiend onderwerp voor je tekst, je stelt een schrijfdoel op, je achterhaalt de tekstsoort en het teksttype van je tekst en je leert je doelgroep kennen. Als je al die stappen grondig doorloopt, weet je exact aan welke voorwaarden je tekst zal moeten voldoen. Je hebt daarna dus een sterke basis voor de fasen die nog volgen.

1 Begin op tijd

Nog even je hond uitlaten, je slaapkamer opruimen, al een andere opdracht maken; elk excuus is goed genoeg om maar niet aan die schrijfpdracht te moeten beginnen. Per smoesje dat erbij komt, verplaatst het moment om de schrijftaak te maken naar een ander ogenblik in de toekomst. Plots breekt dan de vooravond voor de deadline aan en de paniek slaat toe. 'Dat krijg ik nooit meer op tijd af!', klinkt het. Google wordt erbij gehaald om de inhoud van de schrijftaak vorm te geven en een mengeling van ongestructureerde zinnen komt op het computerscherm te staan. Het is immers beter om iets af te geven dan niets. Klinkt dit scenario jou bekend in de oren? Dan heb je last van uitstelgedrag. De eerste stap uit deze schrijfgids is daarom misschien wel de moeilijkste; **begin en begin op tijd**.

1.1 De voordelen van op tijd beginnen

Op tijd beginnen aan een schrijftaak zorgt ervoor dat je in alle rust de stappen uit het schrijfproces kan doorlopen. Wanneer je de volgende dag met een frisse kijk je schrijfpdracht naleest, **merk je gemakkelijker je fouten op**. Bovendien **voorkom je schrijversblok** door op tijd van start te gaan. Uren aan je bureau zitten en jezelf forceren tot er een leuk idee uit de lucht komt vallen heeft meestal geen zin.

1.2 Een schrijfplanning opstellen

Verdeel je schrijfproces over het aantal dagen dat je wil schrijven. Dat kan je doen door de **kalender erbij te nemen en te bekijken welke stap of fase uit deze gids je op welke dag wil vervolledigen**. Je kan jezelf bijvoorbeeld voornemen om elke dag drie stappen of één fase uit te voeren.

Plan niet te veel op één dag. Als je steeds merkt dat je je schrijfplanning niet haalt, dan zal je je motivatie verliezen. Als je je planning wel haalt, zal je de energie vinden om verder te werken aan je tekst.

Beloon jezelf elke keer als je je planning haalt, ook dat zal je motivatie om later verder te schrijven, verhogen. Wat de beloning inhoudt kan je zelf bepalen; een stuk chocolade, een paar afleveringen van je favoriete serie op Netflix bingewatchen of een avondje uit met vrienden, alles kan.

Voorbeeld:

25/09	26/09	27/09	29/09
Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Fase 2			

1.3 Opdracht

- * Stel een haalbare schrijfplanning op en beloon jezelf als je eraan houdt.

2 Analyseer je schrijfoopdracht

Wat moet ik doen?

Als je een schrijfoopdracht krijgt, zal je die opdracht eerst goed moeten lezen. Pas wanneer je een **beeld** hebt **van wat er van je wordt verwacht**, kan je aan de slag gaan. In je schrijftaak vind je meestal al wat informatie terug die je voorbereidingsfase, en dus de **volgende stappen van deze gids, korter of zelfs helemaal overbodig kan maken**.

2.1 Opdrachtanalyse

In de opdracht vind je mogelijk informatie over:

- het onderwerp waarover je moet schrijven;
- de tekstsoort van je tekst (bijvoorbeeld een samenvatting of een kritische tekst);
- het doelpubliek waarvoor je moet schrijven;
- het aantal of het soort bronnen dat je moet gebruiken;
- de lengte van je schrijfoopdracht uitgedrukt in woorden of pagina's;
- het lettertype, de lettergrootte en de regelafstand van je tekst.

Voorbeeld:

<i>onderwerp:</i>	<i>faalangst bij leerlingen uit het secundair onderwijs</i>
<i>Tekstsoort- en type:</i>	<i>informatieve tekst</i>
<i>doelpubliek:</i>	<i>formele, wetenschappelijke, zakelijke tekst</i>
<i>lettertype en -grootte:</i>	<i>Arial 11</i>
<i>regelafstand:</i>	<i>1</i>

2.2 Opdracht

- ★ Vervolledig het schema met de criteria waaraan jouw schrijfoopdracht moet voldoen. Vul alleen de vakjes in waarover je iets te weten komt door je opdracht te lezen.

onderwerp:

tekstsoort- en type:

doelpubliek en stijl:

aantal bronnen:

lengte:

lettertype en -grootte:

regelafstand:

3 Kies een onderwerp

Wat wil ik vertellen?

Voordat je begint met schrijven, denk je na over het onderwerp van je tekst. Afhankelijk van je situatie geeft je opdrachtgever je een onderwerp, krijg je een lijst met onderwerpen of heb je de vrijheid om zelf een topic te verzinnen. **Bepaal welke situatie bij je schrijfoopdracht past en lees onder de bijhorende titel verder wat je moet doen.**

3.1 Ik kreeg een onderwerp van de opdrachtgever

Kreeg je een onderwerp van je opdrachtgever, dan ben je klaar met deze stap. Je kan nu **verdergaan met '4. Streef een schrijfdoel na'**.

3.2 Ik moet kiezen uit een lijst van onderwerpen

Als je een onderwerp uit een lijst van onderwerpen mag kiezen, haal dan het topic eruit dat je **interesseert**. Kies je een onderwerp dat je boeit, dan heb je niet alleen meer kans om je schrijfoopdracht tot een goed einde te brengen, maar zal je ook plezier beleven aan de opdracht.

Kijk ook al eens online of in een bibliotheek of je goede **bronnen** kan vinden bij het onderwerp dat je zou willen kiezen. Vind je dan weinig tot geen geschikt materiaal terug, kies dan een ander topic uit de lijst.

3.3 Ik mag zelf een onderwerp kiezen

Het vraagt een dosis creativiteit om zelf een onderwerp te verzinnen. De ene keer komt een leuk idee onmiddellijk vanzelf in je op, terwijl je een andere keer moet **brainstormen, googelen of op je omgeving moet letten** om een leuke ingeving te krijgen.

Kies een onderwerp dat je **interesseert** en dat bij je capaciteiten en opleiding past, zodat je vanzelf motivatie zal vinden om te schrijven.

Kijk ook al eens online of in een bibliotheek of je goede **bronnen** over je mogelijke onderwerp kan vinden. Wanneer je merkt dat er nauwelijks materiaal over je onderwerp is, overweeg dan om over iets anders te schrijven.

3.4 Opdracht

- ★ Schrijf je onderwerp in één tot een aantal kernwoorden op.
Bijvoorbeeld: *Ik wil schrijven over differentiatie binnen het vak techniek.*

Ik wil schrijven over ...

4 Streef een schrijfdoel na

Wat is mijn doel?

Nu je weet waarover je iets wil vertellen, sta je stil bij de vraag *Wat wil ik bereiken met mijn tekst?* Je hebt dus een doel voor ogen nodig dat je met je tekst wil behalen. Een tekst schrijven zonder doel is immers zinloos.

4.1 Van onderwerp naar schrijfdoel

De weg van onderwerp naar schrijfdoel wordt duidelijk via een voorbeeld.

Stel dat je in de vorige stap de leerlingenraad als onderwerp koos. Voor de lessen pedagogie zou je kunnen schrijven wat de leerlingenraad doet en wie er in de raad zit. Je schrijfdoel is dan om de lezer te **informer**en.

Een ander voorbeeld kan zijn dat je de leuke momenten die in de leerlingenraad plaatsvonden, beschrijft. Je schrijfdoel is in dat geval om de lezer te **ontspannen**.

Ook kan het je schrijfdoel zijn om je lezer te **overtuigen**. Zo kan je redenen formuleren waarom de leerlingenraad van jouw stageschool meer geld zou moeten krijgen om haar taken uit te voeren. Het schrijfdoel overtuigen, komt meestal voor in combinatie met het schrijfdoel **activeren**. In dit geval wil je je lezer, de directie van je stageschool, aanzetten of dus activeren om de leerlingenraad beter te financieren.

Wanneer je merkt dat er op je stageschool maar weinig leerlingen interesse hebben in de leerlingenraad, kan je een tekst maken waarin je de leerlingen **overtuigt** van de voordelen van in de leerlingenraad te zitten. Tegelijk wil je daarmee die leerlingen **activeren** oftewel **aanzetten** om zich aan te sluiten bij de raad.

In al de bovenstaande situaties is het onderwerp van je tekst hetzelfde; de leerlingenraad. Je schrijfdoel verschilt.

4.2 Schrijfdoelen

Er zijn vijf schrijfdoelen waarvan je er één of meerdere nastreeft voor je eigen tekst;

- Je wil de lezer activeren of aanzetten om iets te doen;
- Je wil de lezer informeren;
- Je wil de lezer overtuigen;
- Je wil de lezer instructies geven;
- Je wil de lezer ontspannen of emotioneren.

4.3 Opdracht

- * Bepaal je schrijfdoel.
Bijvoorbeeld: *Ik wil mijn lezer overtuigen en activeren.*

Ik wil mijn lezer ...

5 Bepaal je tekstsoort en teksttype

In welke vorm schrijf ik?

In de vorige stap formuleerde je je schrijfdoel. **Om dat schrijfdoel te bereiken, moet je de tekstsoort volgen dat bij dat doel past.** Als je weet welke tekstsoort bij jouw schrijfdoel aansluit, kan je het bijhorende teksttype in een latere stap gebruiken als bouwplan voor je tekststructuur.

5.1 Tekstsoort en teksttype

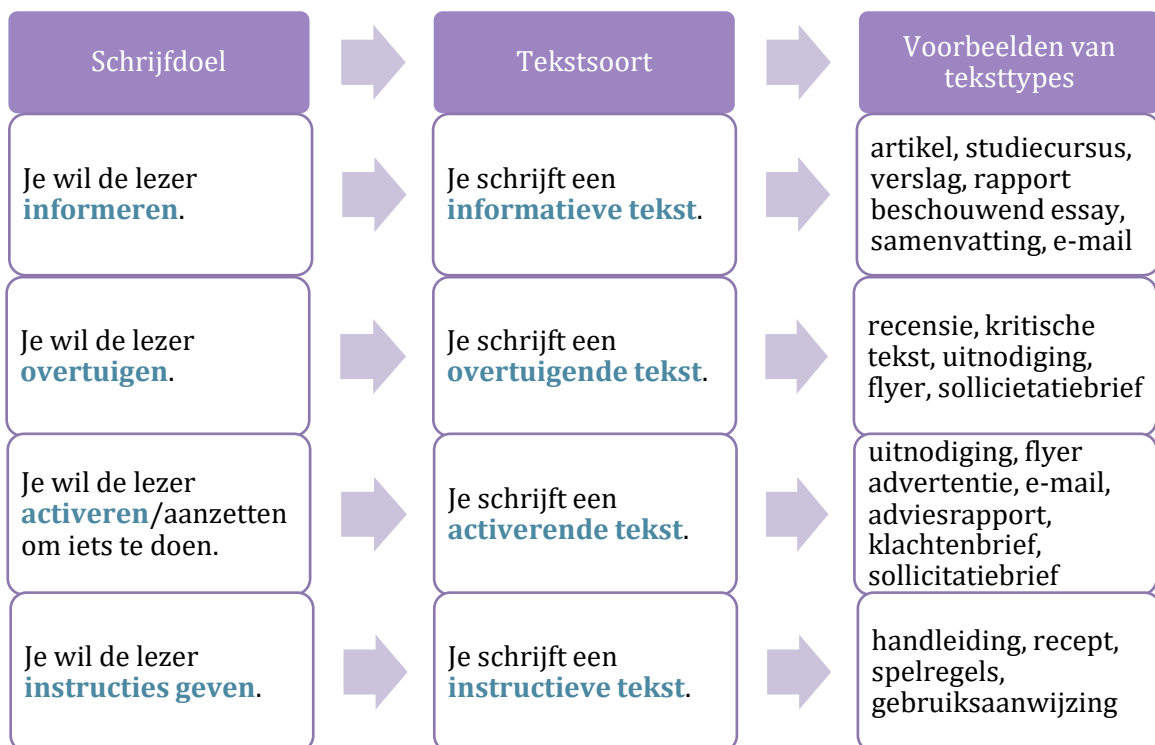
Er zijn vijf tekstsoorten om je schrijfdoel te bereiken; informatieve teksten, overtuigende teksten, ontspannende en emotieve teksten¹, activerende teksten en instructieve teksten. Bij elke tekstsoort passen bepaalde teksttypes, dat zijn teksten met dezelfde kenmerken. Een artikel (=een teksttype) is bijvoorbeeld ideaal om informatie te geven (= schrijfdoel) en behoort daarom tot de informatieve teksten (= tekstsoort). Met een kritische tekst (= teksttype) wil je de lezer overtuigen van je mening (= schrijfdoel), daarom schrijf je een overtuigende tekst (= tekstsoort).

5.2 Opdracht

★ Volg de pijlen en ontdek welke tekstsoort en welk teksttype bij jouw schrijfdoel passen.

tekstsoort:

teksttype:



6 Leer je doelgroep kennen

Voor wie schrijf ik?

Schrijven doe je om gelezen te worden. Specifiek wil je je geschreven boodschap overbrengen aan een bepaalde groep van mensen; je doelgroep. Pas **wanneer je je doelgroep kent, weet je wat je wel en niet moet schrijven en in welke stijl**. Mensen lezen namelijk liefst over iets wat hen persoonlijk aanbelangt. Je doelgroep kan daarom nooit uit iedereen bestaan.

6.1 Ontdek wie je doelgroep is

Om je doelgroep te leren kennen, beantwoord je enkele vragen:

- wie is je lezer;
- wat weet/ kan je lezer;
- wat wil je lezer;
- welke relatie heb je met de lezer;
- hoe leest de lezer?

De voorbeelden bij elke vraag kunnen je op weg helpen. Je hoeft zeker niet met alle aspecten rekening te houden; jij bepaalt welke informatie over je doelgroep nuttig is voor jouw tekst.

1. Wie is je lezer?

Leeftijd

Kinderen hebben nood aan korte zinnen en uitleg. Voor volwassenen mag het formeler. Tieners verkiezen informele teksten met humor.

Interesses

Wanneer je weet wat je lezer interesseert, kan je met je tekst inspelen op die interesses en zo de aandacht van je lezer trekken.

Opleiding

Is je doelgroep hoog- of laagopgeleid? Het antwoord op die vraag kan mee de moeilijkheidsgraad van je tekst bepalen. Zo kom je erachter of je wel of geen gebruik kan maken van jargon en academische taal.

2. Wat weet/ wat kan je lezer?

Aan een doelgroep met veel voorkennis van je onderwerp zal je minder begrippen moeten uitleggen, dan wanneer je je richt tot een doelgroep die nog vrij onbekend is met je topic. Eerstejaarsstudenten hebben bijvoorbeeld meer uitleg bij onderwijskundige termen nodig, dan derdejaarsstudenten voor wie die termen vanzelfsprekend zijn.

3. Wat wil je lezer?

Vraag je af waarmee je je lezer een plezier kan doen, zodat je daarop kan inspelen. Wil je lezer informatie krijgen? Ontspannen? Jouw mening horen? Overtuigd worden? Voordelen uit je tekst halen?

4. Welke relatie heb je met je lezer?

Afhankelijk van de relatie die je met je doelgroep hebt, zal je tekst een andere toon krijgen. Ken je je lezer persoonlijk of is hij of zij een onbekende? Bestaat er een hiërarchisch verschil tussen jullie?

De meeste teksten die je voor je opleiding zal schrijven zijn zakelijke teksten. In dat soort teksten zal je een formele toon gebruiken. Voorwaarden voor die formele toon kan je terugvinden bij '13.5 Verbeter de stijl' vanaf pagina 59.

5. Hoe leest de lezer?

Heeft je lezer veel of weinig tijd om te lezen? Leest de lezer op papier, op een computerscherm of op een smartphone?

6.2 Opdracht

- * Gebruik de vijf vragen om je doelgroep te omschrijven. Je beslist zelf welke vragen nuttig zijn om te beantwoorden en welke niet. Het is ook aan jou om te bepalen hoe uitgebreid of hoe beperkt je een vraag beantwoordt, soms zijn een aantal kernwoorden al voldoende.

Wie is je lezer?

Wat weet/ kan je lezer?

Wat wil je lezer?

Welke relatie heb je met de lezer?

Hoe leest de lezer?

7 Stel vragen op

Waarop moet mijn tekst een antwoord geven?

Om in de volgende stappen gericht naar informatie te kunnen zoeken voor de inhoud van je tekst, stel je in deze stap vragen op. **Uiteindelijk vormt je tekst dan een zo kort en rechtlijnig mogelijk antwoord op die vragen.** Wanneer je je vragen formuleert, **houd je rekening met je schrijfdoel en de wensen van je doelpubliek.**

7.1 Het doel van vooropgestelde vragen

Via gerichte vragen kan je makkelijker beslissen welk informatie je wel en niet moet opnemen in je tekst. Beginnende schrijvers lopen namelijk vaak verloren in de overvloed aan informatie die ze over hun onderwerp vinden. Daardoor weten ze niet welke kant ze met hun tekst op willen of geven ze veel informatie die er niet toe doet.

7.2 Hoe je de vragen gebruikt

Vraag je tijdens het schrijven voortdurend af of wat je schrijft wel mee je vooropgestelde vragen beantwoordt. Doet de informatie die je vond dat niet, laat die info dan weg. Ook achteraf zijn de vragen een handig **evaluatie-instrument**. Als je je tekst naleest, kan je controleren of wat je schreef je vragen zo kort en rechtlijnig mogelijk beantwoordt.

7.3 Vragen voor korte teksten

Om gericht naar informatie voor kortere teksten te zoeken, pas je de **5xW+H-vragen of één van de vaste structuren van Steehouder en anderen (2006) op je onderwerp toe**. Kies de vragen die het beste bij je onderwerp aansluiten.

Bijvoorbeeld:

<i>Onderwerp van de tekst</i>	<i>Tekstsoort en- type</i>	<i>Vragen</i>
<i>behaviorisme</i>	<i>informatieve tekst informereren</i>	<i>Wat is behaviorisme? Wie waren de grondleggers? Wanneer ontstond het behaviorisme? Waar ontstond het behaviorisme? Wat zijn de kenmerken van het behaviorisme?</i>
<i>standbeelden Leopold II weghalen</i>	<i>kritische tekst overtuigen en activeren</i>	<i>Wat zijn argumenten voor het weghalen van de standbeelden? Wat zijn argumenten tegen het weghalen van de standbeelden?</i>

<p>5xW+H</p> <p>Wie? Wat? Waar? Wanneer? Waarom? Hoe?</p>	<p>Probleemstructuur</p> <p>Wat is het probleem? Waarom is het een probleem? Wat zijn de oorzaken voor het probleem? Wat is ertegen te doen?</p>
<p>Opsommende structuur</p> <p>Wat wordt er toegelicht? Welke voorbeelden of eigenschappen verduidelijken dat?</p>	<p>Maatregelstructuur</p> <p>Wat is de maatregel/ actie? Waarom is het nodig om de maatregel uit te voeren? Hoe wordt de maatregel uitgevoerd? Wat zijn de effecten van de maatregel?</p>
<p>Evaluatiestructuur</p> <p>Wat wordt er geëvalueerd? Wat zijn de relevante kenmerken van een te beoordelen zaak/ situatie/ verschijnsel? Welke beoordelingscriteria zijn belangrijk? Wat zijn de positieve aspecten? Wat zijn de negatieve aspecten? Hoe luidt het totaaloordeel?</p>	<p>Onderzoeksstructuur</p> <p>Wat is er precies onderzocht? Waarom werd dat onderzocht? Volgens welke methode is er onderzocht? Wat zijn de resultaten? Wat zijn de conclusies?</p>
<p>Handelingsstructuur</p> <p>Wat is het doel van de handeling? Wat zijn de voorwaarden? Hoe verloopt de handeling in grote lijnen? Hoe worden deelhandelingen uitgevoerd? Hoe wordt de uitkomst van de handeling gecontroleerd?</p>	<p>Chronologische structuur</p> <p>Over welke evolutie gaat het? Welke perioden/ stappen zijn belangrijk? Wat zal de toekomst brengen?</p>
<p>Ontwerpstructuur</p> <p>Waarvoor dient het ontwerp? Aan welke eisen moet het ontwerp voldoen? Welke middelen worden er gekozen? Hoe ziet het ontwerp eruit? Wat is de waarde van het ontwerp?</p>	<p>Opiniestructuur</p> <p>Wat zijn relevante kenmerken? Wat is de bestaande opvatting? Wat zijn argumenten voor de bestaande opvatting? Wat is de alternatieve opvatting? Wat zijn de argumenten voor de alternatieve opvatting? Wat zijn de consequenties?</p>

7.4 Onderzoeksvragen voor lange teksten

7.4.1 Hoofdvraag

Een goed geformuleerde hoofdvraag voldoet aan drie vereisten:

- de vraag moet enkelvoudig zijn;
- de vraag moet afgebakend zijn;
- de vraag moet objectief geformuleerd zijn.

1. De vraag moet enkelvoudig zijn.

Het is belangrijk dat je in je tekst slechts **één onderwerp** behandelt. Voeg ook geen onderwerpen samen. Een tekst die over meerdere onderwerpen gaat, is alleen maar verwarrend voor de lezer.

- ⊖ Hoe kan het gebruik van apps geïntegreerd worden in de lessen aardrijkskunde en geschiedenis in het derde jaar tso?
- ⊕ Hoe kan het gebruik van apps geïntegreerd worden in de lessen aardrijkskunde van het derde jaar tso?

2. De vraag moet afgebakend zijn.

Je centrale vraag mag niet te breed zijn. Zoom je te weinig in, dan is de kans groot dat je onhaalbaar veel moet schrijven.

- ⊖ Hoe kan een hoogbegaafde leerling worden uitgedaagd?
- ⊕ Hoe kan een hoogbegaafde leerling in de lessen wiskunde van het tweede jaar aso worden uitgedaagd?

3. De vraag moet objectief geformuleerd zijn.

Je vraag moet zo objectief mogelijk geformuleerd zijn. Zet dus niet je eigen vermoedens of mening in de vraag. Gebruik ook geen gekleurde woorden.

- ⊖ Waarom zijn taaltaken Engels beter dan de standaard saaie lessen voor leerlingen uit het vierde jaar aso?
- ⊕ Wat is de waarde van taaltaken in de lessen Engels van het vierde jaar aso?

7.4.2 Deelvragen

Voor grote schrijfopdrachten deel je je centrale hoofdvraag verder op in enkelvoudige, makkelijker te beantwoorden vragen. Het antwoord op al die deelvragen samen is dan het antwoord op je hoofdvraag. Je vertrekt vanuit de 5XW+H-vragen of vaste structuren van Steehouder en anderen (2006), zoals beschreven in '7.3. Vragen bij korte teksten' (pp. 24 - 25).

7.5 Opdracht

- * Schrijf je een **korte tekst**, formuleer dan enkele vragen waarmee je in de volgende stap gericht naar informatie kan zoeken. Maak gebruik van de 5xW+H-methode of de vaste structuren van Steehouder en anderen (2006).
- * Schrijf je een **langere tekst**, formuleer dan je onderzoeksvraag en je deelvragen. Vertrek vanuit de 5xW+H-methode of de vaste structuren van Steehouder en anderen (2006).

FASE 2: VOORBEREIDEN

In het eerste deel van de voorbereidingsfase bepaal je de inhoud van je tekst. Dat heeft als voordeel dat je je tijdens het schrijven volledig op je verwoordingen kan concentreren en dus niet meer moet nadenken over wat je exact wil schrijven.

Vervolgens structureer je, in het tweede deel van de voorbereidingsfase, je ideeën, zodat je weet in welke volgorde je de inhoud aan je lezer zal presenteren.

8 Verzamel informatie

Voor sommige schrijfp opdrachten is het voldoende als je alleen met je **eigen ideeën** aan de slag gaat. Leg je in je tekst bijvoorbeeld uit waarom je ervoor koos om leerkracht te worden of hoe je stage is verlopen, dan hoef je daarvoor geen opzoekwerk te verrichten. In '8.1 Brainstormen' wordt daar verder op ingegaan.

Voor andere schrijfp opdrachten moet je **bronnen** raadplegen. Zo kan je bijvoorbeeld geen onderzoek doen zonder literatuur te verzamelen en te lezen. Ook als je een kritische tekst schrijft, zal je moeten bekijken welke voor- of tegenargumenten je tegenpartij heeft, om die argumenten vervolgens in je tekst te weerleggen. In '8.2 bronnen' (p. 31) vind je hierover meer informatie.

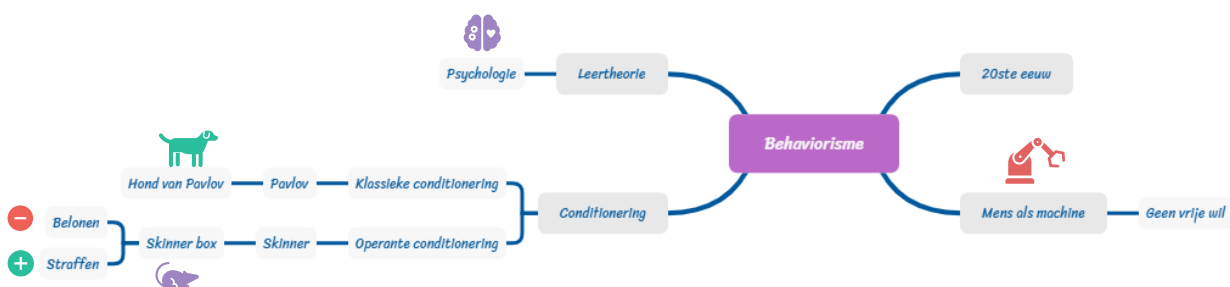
8.1 Brainstormen

Of je nu wel of geen extra informatie moet opzoeken, **beginnen doe je meestal door je eigen ideeën over het onderwerp visueel te maken**. Er bestaan verschillende manieren om dat te doen. Je kan onder andere brainstormen met een mindmap, een lijst, post-its of door aan free writing te doen. Je kan ook de vragen die je opstelde in de vorige stap met kernwoorden beantwoorden. Bij al die technieken zijn er twee voorwaarden; denk hardop en beoordeel je ingevingen nog niet op kwaliteit.

8.1.1 Mindmap

Schrijf je onderwerp in één tot een paar kernwoorden op het midden van je blad. Laat vanuit je topic nieuwe kernwoorden ontspringen. Uit die deelconcepten kunnen dan weer nieuwe ideeën ontstaan. Zo ga je verder tot je gedachten op zijn en je geen associaties meer kan maken.

Je kan er ook voor kiezen om online een mindmap te maken. XMind², mindmeister³ en MindMup⁴ zijn online programma's die je daarvoor kan gebruiken.



¹ <https://www.xmind.net/>

² <https://www.mindmeister.com/nl>

³ <https://www.mindmup.com/>

8.1.2 Lijst

Je kan ook brainstormen via een lijst. Je schrijft daarbij je gedachten in bullet points met kernwoorden onder elkaar.



8.1.3 Post-its

Werk je liever met post-its? Neem dan een stapeltje post-its erbij en noteer op elke klever telkens één kernwoord dat in je op komt. Plak de post-its vervolgens allemaal op een tafel zodat je een mooi overzicht hebt.

Onderwerp: aanpakken klimaatopwarming



8.1.4 Free writing

Als je aan free writing doet, schrijf je minstens tien minuten aan één stuk wat in je opkomt. Hecht geen belang aan logica, zinsbouw, spelling en woordenschat.

8.1.5 Vragen beantwoorden

Beantwoord de vragen die je in de vorige stap formuleerde in kernwoorden. Schrijf alles op wat in je opkomt.

8.1.6 Opdracht

- * Gebruik één van de technieken om te brainstormen over je onderwerp.

8.2 Bronnen

Soms voldoen je eigen ideeën niet en moet je **op zoek gaan naar betrouwbare, wetenschappelijke bronnen om je zakelijke tekst op te baseren**. Je hebt die literatuur nodig om te voorkomen dat er fouten als onwaarheden of vage argumenteringen in je tekst komen te staan. Eerst verzamel en beoordeel je je bronnen, dan je maakt een literatuurlijst in APA-stijl en als laatste schematiseer je de gevonden informatie.

8.2.1 Soorten bronnen

1. Online geschreven bronnen

De gemakkelijkste weg om aan materiaal te raken is door je onderwerp te googelen. Via de zoekmachine kan je **websites en artikels** vinden die je kan gebruiken als bron.

2. Wikipedia

Wikipedia is **niet ideaal om als wetenschappelijke bron te gebruiken voor je tekst**. Iedereen ter wereld die een account heeft op de internetencyclopedie kan informatie erop plaatsen en bewerken, ongeacht of die persoon expertise heeft over het onderwerp of niet.

De site is wel handig om je **de weg te wijzen naar goed bronnenmateriaal**. Onder elk goed Wikipedia-artikel staan namelijk referenties, noten, bronnen en andere literatuurverwijzingen die je kan raadplegen.

3. Databanken

Via databanken als Academic Search Ultimate en Ebsco Academic Collection vind je betrouwbare, wetenschappelijke informatie die je niet zomaar op Google kan raadplegen. Het gaat dan vooral om **artikels uit wetenschappelijke tijdschriften en onderzoeksrapporten**.

4. Gedrukte bronnen

Met gedrukte bronnen wordt al het materiaal bedoeld dat op papier gedrukt is en bijvoorbeeld terug te vinden is in een bibliotheek. De gedrukte bronnen bestaan vooral uit **boeken**, maar kunnen bijvoorbeeld ook rapporten zijn.

5. Andere bronnen

Andere bronnen waaruit je informatie kan halen, zijn bijvoorbeeld **documentaires, interviews, berichten op sociale media, enquêtes, een bezoek aan een school of organisatie en video's**.

8.2.2 Bronnen verzamelen

Heb je minstens één relevante bron gevonden, dan pas je de **sneeuwbalmethode** toe. Je kijkt dan in de literatuurlijst van je verzamelde bron(nen) om andere bronnen tegen te komen. Wanneer je die nieuwe bronnen hebt verzameld en bekeken, herhaal je het proces. Je gaat zo verder tot je genoeg bronnen hebt verzameld.

8.2.3 Gedrukte bronnen beoordelen

Gedrukte bronnen uit een bibliotheek zijn vaak **betrouwbaar**, omdat ze al meerdere keren beoordeeld zijn. In de eerste plaats bekeek een redacteur het boek kritisch voordat hij besliste het uit te brengen. Daarnaast overwoog de bibliothecaris of het werk voldoet om aan zijn boekencollectie toe te voegen.

Via een aantal extra criteria kan je bepalen of jouw gedrukte bronnen nuttig en betrouwbaar zijn.

1. Ouderdom van de gedrukte bron

Kijk naar de publicatiedatum om de leeftijd van je bron te achterhalen. Kies liefst voor **recente** bronnen. Bronnen die ouder zijn dan tien jaar, kunnen opvattingen bevatten die ondertussen zijn achterhaald.

De nood aan up-to-date publicaties hangt ook van je onderwerp af. Koos je een onderwerp dat over de jaren heen weinig nieuwe inzichten kreeg (bijvoorbeeld de stelling van Pythagoras), dan kan je vlugger terugvallen op een wat gedateerde bron, dan wanneer je een onderwerp koos dat snelle veranderingen ondergaat (bijvoorbeeld afleiding bij het leren door sociale media). Ook wanneer je wil onderzoeken hoe er in de loop van de geschiedenis naar een onderwerp gekeken werd, kan het uiteraard zinvol zijn om oudere bronnen te raadplegen.

Soms zal je merken dat je steeds op dezelfde, oude bron stuit. Dat gebeurt vooral wanneer er in veel van je recentere bronnen steeds naar dezelfde oudere bron wordt verwezen. Zo'n bron is dan een sleutelpublicatie, een belangrijke publicatie die het vertrekpunt van vervolgonderzoek is. Je mag zo'n oudere bron ook gebruiken.

2. Opbouw van de gedrukte bron

Een betrouwbare, wetenschappelijke publicatie kent een **typerende opbouw**. Die wetenschappelijke artikels of rapporten bestaan onder andere uit een samenvatting, titel, auteur, inleiding, corpus, conclusie, discussie en literatuurlijst.

3. Inhoud van de gedrukte bron

Terwijl je de bron globaal leest, achterhaal je of de auteur:

- **feiten** of zijn mening weergeeft;
- argumenten gebruikt die **correct** zijn;
- een **objectieve** en dus geen emotionele schrijfstijl gebruikt;
- zijn **bronnen controleerbaar** zijn.

4. Auteur van de gedrukte bron

Er zijn vier kwalificaties om je te helpen achterhalen of de auteur van je bron betrouwbaar is. Allereerst kan je kijken naar de **opleiding** van de auteur. Als hij in het bezit is van een universitair diploma dat aansluit bij het onderwerp waarover hij schrijft, kan je ervan uitgaan dat hij weet waarover hij praat. Zeker als hij een bepaalde **functie** heeft, bijvoorbeeld die van professor, stijgt de geloofwaardigheid van de bron. Mensen met een dergelijke functie zijn dikwijls ook verbonden met een **betrouwbare instelling**. Ze werken bijvoorbeeld voor een universiteit, expertisecentrum of ziekenhuis. Als laatste kan je nog terugvallen op de **expertise van de auteur**. Merk je dat dezelfde auteur verschillende werken over je onderwerp heeft geschreven, dan kan je ervanuit gaan dat die persoon kennis over dat topic heeft.

8.2.4 Online bronnen beoordelen

Hoewel het internet de handigste plek is om snel veel bronnen terug te vinden, moet je toch op je hoede zijn. De informatie op websites heeft immers een **grotere kans om onbetrouwbaar te zijn** dan gegevens uit gedrukte bronnen. Iedereen kan om het even wat online zetten, zonder dat anderen die informatie vooraf beoordeelden. Stel je dus kritisch op tegenover je online bronnen.

Om de betrouwbaarheid van online bronnen te achterhalen, gebruik je dezelfde criteria als die om de betrouwbaarheid bij gedrukte bronnen na te gaan. Er zijn wel enkele bijkomstige voorwaarden waarop je moet letten.

1. Ouderdom van de online bron

Informatie op een goede website wordt regelmatig onderhouden. **Nieuwe inhoud** wordt dan **toegevoegd en/ of oudere inhoud wordt aangepast** op basis van recentere inzichten. Om erachter te komen of de informatie van jouw bron up-to-date is, kan je kijken naar de datum waarop de informatie gecreëerd of beschikbaar is gesteld en de datum waarop de website en de informatie voor het laatst werd bijgewerkt.

2. Opbouw van de online bron

De opbouw van teksten op websites is anders dan die van gedrukte bronnen. Let bij online teksten er vooral op dat je een **literatuurlijst en literatuurverwijzingen** terugvindt en dat de auteur in de tekst ook naar die bronnen verwijst. Bovendien bezit een goede website een inhoudstabel of index.

3. Inhoud van de online bron

Bij online bronnen zal je ook moeten letten op **spel-, typ en grammaticafouten**. Taalfouten tonen namelijk aan dat het werk door niemand is nagekeken voordat het gepubliceerd werd.

Ook wil je graag te weten komen of de website wel **voldoende op het onderwerp ingaat**. Je kan dat achterhalen door jezelf de vraag te stellen hoeveel aspecten van het onderwerp worden behandeld en hoeveel zaken er ontbreken.

4. Auteur van de online bron

Zorg ervoor dat de informatie die je van het web haalt altijd een **gekende auteur** heeft. Op een goede website zal je onder- of bovenaan informatie over de auteur kunnen vinden. Het kan ook zijn dat je moet klikken op 'over ons' of 'contact' om meer te weten te komen over de auteur.

5. Doel van de website

Websites streven verschillende doelen na. Ze kunnen bijvoorbeeld dienen om iets te verkopen, om meningen weer te geven of om informatie te delen. Sommige websites maken hun doel zichtbaar duidelijk, andere zijn wat geniepiger. Denk daarbij aan websites die sportartikelen of -lessen aanbieden. Op het eerste gezicht lijken ze medische informatie aan te bieden over gewichtsverlies, maar pas wanneer je gericht kijkt, zal je merken dat ze hun meningen als feiten verdoezelen om betere verkoopkansen te hebben. Let daarom vooral op het gebruik van **advertenties en sponsors**. Staan je kantlijnen vol met opzichtige reclame, dan verlaat je best onmiddellijk de website. Soms is het noodzakelijk om gericht te zoeken.

Twijfel je over de betrouwbaarheid van een bron? Gebruik de bron dan niet. Slechts als je helemaal zeker bent dat de inhoud van de bron correct is, kan je de bron gebruiken. ⁵

⁵ Om na te gaan of je informatie betrouwbaar of toch fake is, kan je de affiche van mediawijs gebruiken.: <https://mediawijs.be/tools/affiche-betrouwbare-info-of-toch-fake>

8.2.5 Bronvermelding in APA-stijl

Als je bronnen gebruikt om je tekst op te baseren dan zal je naar die bronnen moeten **verwijzen**. Doe je dat niet dan pleeg je plagiaat; je geeft het werk en de ideeën van een ander uit voor eigen werk en dat is strafbaar. Door een correcte bronvermelding geef je je lezer ook de mogelijkheid om de door jou gebruikte bronnen te raadplegen.

Er zijn universele regels opgesteld om naar bronnen te refereren. Hogeschool PXL maakt gebruik van de APA-richtlijnen die zijn opgesteld door de American Psychological Association. Om correct te refereren maak je een **literatuurlijst die je helemaal op het einde van je tekst plaatst**. Daarin staan al je gebruikte bronnen alfabetisch gerangschikt op naam van de auteur. Vermits de lezer dan nog niet weet welke bron bij welke idee uit je tekst hoort, zal je ook **bronverwijzingen in je tekst** zelf moeten zetten. Dat kan je doen door bij elk stukje tekst dat de opvattingen van een ander weergeeft, de naam van de auteur en het jaartal waarin hij dat geschreven heeft te zetten.

Scribbr

Je kan ervoor kiezen om al je bronnen zelf volgens de regeltjes uit te typen, maar met de huidige technologie kan dat makkelijker en sneller. De website Scribbr heeft een gratis *bronnengenerator*⁶ die tot 40 brontypes (video's, boeken, tijdschriften, ...) ondersteunt.

Volg het stappenplan om via de website je literatuurlijst samen te stellen.

1. Kies welk brontype bij je bron past.
2. Geneer je bron door het ISBN-nummer van het boek, de DOI van het artikel of de URL van de website in te geven.
3. Kijk de automatisch ingevulde velden na en verbeter waar nodig.
4. Vul de ontbrekende velden handmatig verder in.
5. Druk op 'genereer bronvermelding'.

Wanneer je een bron genereert, zal je merken dat Scribbr een online literatuurlijst voor je aanmaakt. Als je meerdere bronnen toevoegt, rangschikt de website al die bronnen automatisch in alfabetische volgorde. Je kan vervolgens alle bronnen samen downloaden in een PDF- of Word-document, maar het is ook mogelijk om een bron apart te kopiëren door erop te klikken. Zelfs als je geen account hebt op de website, zal je literatuurlijst op de site blijven staan.

Bovendien kan je via de literatuurlijst ook de correcte bronvermelding voor je bronnen in je tekst terugvinden. Daarvoor ga je met je muis over de gegeneerde bron en kies je dan de optie 'In tekst'. Klik vervolgens opnieuw op het voorbeeld, om de bronvermelding te kopiëren.

Wil je toch graag handmatig aan de slag gaan, dan kan Scribbr ook daarbij een handje helpen. De site voorziet een instructielijst met richtlijnen en voorbeelden van APA-referenties⁷.

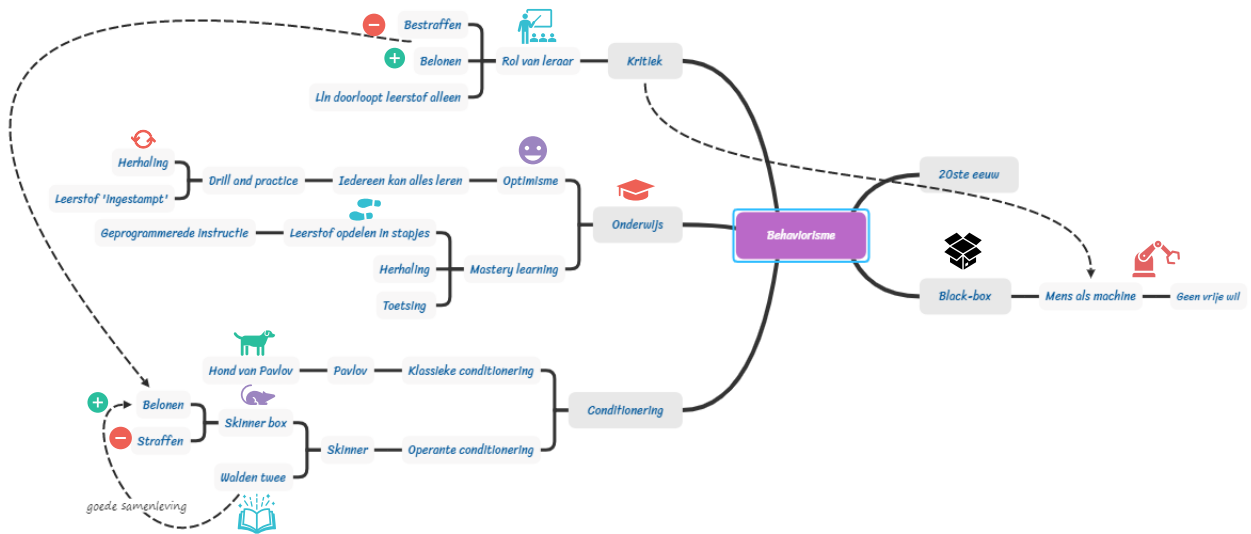
8.2.6 Informatie uit bronnen schematiseren

Als je relevante informatie in bronnen vindt, neem dan geen volledige zinnen of hele stukken tekst uit je bron over. Werk opnieuw met kernwoorden. Voeg die kernwoorden toe aan je brainstormschema of maak een nieuw schema. Op de volgende pagina vind je de voorbeelden van enkele brainstormingsmethodes aangevuld met informatie uit de bronnen. In het voorbeeld van de samenvatting op pagina 76 kan je zien hoe vragen van vaste structuren met kernwoorden worden beantwoord.

⁶ <https://www.scribbr.nl/bronnengenerator/>

⁷ <https://www.scribbr.nl/category/apa-stijl/>

Mindmap



Post-its



8.2.7 Opdracht

- * Schematiseer de informatie die je uit bronnen haalde.

9 Selecteer bruikbare informatie

In de vorige twee stappen verzamelde je via een brainstorm en met bronnen informatie over het onderwerp van je tekst. **In deze stap bepaal je welke informatie noodzakelijk is om je tekst op te baseren.**

9.1 Selecteer bruikbare informatie

Bekijk welke informatie uit je brainstorm nuttig is en welke niet. Vraag je daarvoor telkens af of de informatie noodzakelijk is om je schrijfdoel te bereiken en aan te sluiten bij de wensen van je doelgroep. Bedenk ook welke informatie je moet opnemen in je tekst om je vooropgestelde vragen te kunnen beantwoorden en welke informatie niet.

Werkte je met een mindmap of lijst, schreef je je ideeën neer via een free writing of beantwoordde je je vooropgestelde vragen, **doorstreep dan de overbodige kernwoorden**. Koos je om aan de slag te gaan met post-its, leg dan je de klevers die je niet nodig hebt aan de kant. De kernwoorden die overblijven zijn de kernwoorden die je nodig hebt om je tekst te kunnen schrijven.

De woorden die je schrapt zijn ook afhankelijk van je teksttype. Bij een samenvatting is het bijvoorbeeld niet de bedoeling dat je elk cijfer of percentage uit je bron aanhaalt. Doe je onderzoek dan is het net wel cruciaal om alle cijfergegevens duidelijk weer te geven.

9.2 Opdracht

- * Neem het schema dat je in de vorige stap opstelde, grondig door.
- * Bepaal dan welke informatie noodzakelijk is voor je tekst.
- * Markeer vervolgens de kernwoorden die je in je tekst zal opnemen.

10 Maak een bouwplan

Je beschikt ondertussen over alle informatie die je nodig hebt om je tekst te schrijven. Nu bepaal je **welke de meest logische volgorde is om je informatie te presenteren aan je lezer**. Je brengt dus structuur in je informatie.

De tekststructuur vormt het skelet van je tekst; ze houdt de tekst bij elkaar en werkt verbindend. De meeste teksten bestaan uit een inleiding-midden-slotstructuur en zijn opgebouwd uit alinea's. Dat is dan de uiterlijke structuur van een tekst; je kan die opbouw onmiddellijk herkennen als je naar de tekst kijkt. De innerlijke tekststructuur is de structuur die er bestaat uit de samenhang tussen zinnen; die structuur zal je pas opvallen als je de tekst leest.

Soms heb je geluk en zal je in deze stap nauwelijks werk hebben, omdat je een bestaand tekstschema kan gebruiken ('10.4 Een bestaand bouwplan gebruiken', p. 40). Op andere momenten zal je zelf een bouwplan moeten maken ('10.5 Zelf een bouwplan opstellen', p. 42).

10.1 Het belang van een duidelijke en logische tekststructuur

Stel dat iemand je de weg vraagt. Je begint je uitleg dan met de straat waarin jullie je bevinden en je eindigt met de bestemming van de vrager. Als je de wegen door elkaar zou halen, dan zal je degene die de weg kwijt is niet verder helpen. Hetzelfde effect heeft een tekststructuur op een tekst, het geeft een logische volgorde aan je tekst, zodat je lezer je begrijpt.

Een tekst met een duidelijke, logische opbouw stelt de lezer in staat het teksttype en de bijhorende structuur onmiddellijk te herkennen. Dat **verhoogt de leesbaarheid** van de tekst. Daartegenover staat dat een tekst zonder structuur moeilijk leesbaar is. Je lezer verliest dan zijn interesse in de tekst, waardoor je je vooropgestelde schrijfdoel niet bereikt.

Ook voor jou als schrijver is een tekstplan handig. **Als je goed weet waar je wat moet schrijven, zal je daarover tijdens het schrijven zelf niet meer moeten nadenken en kan je je volledig focussen op je verwoordingen.**

10.2 Inleiding-midden-slotstructuur

De meeste teksten hebben een inleiding-midden-slotstructuur. Lezers begrijpen je tekst beter als die uit een inleiding, midden en slot bestaat, omdat je dan je boodschap verschillende keren herhaalt. **In de inleiding vertel je wat je de lezer zal vertellen, in het midden vertel je het en in het slot vertel je wat je de lezer hebt verteld.**

Als eerste wil je in de inleiding de aandacht van je lezer te trekken. Dat kan je doen door je tekst te laten beginnen met een anekdote, een citaat, een link tussen je onderwerp en de actualiteit, een vraag of een voorbeeld. Vervolgens stel je je onderwerp of je probleemstelling voor. Schrijf je een lange tekst dan geef je in de inleiding al een vooruitblik op de verschillende deelonderwerpen die je in je tekst zal behandelen.

De kern of het midden van je tekst bevat de meeste alinea's. Daarin werk je het onderwerp uit in verschillende deelaspecten.

In je slot kom je terug op de probleemstelling die je in je inleiding formuleerde. Je geeft een samenvatting of een conclusie. Je eindigt met een aantrekkelijke, afsluitende zin.

10.3 Alinea's

Een alinea is een **reeks van zinnen die bij elkaar hoort**. Zet je meerdere alinea's samen dan vormen ze een paragraaf, hoofdstuk of tekst. Al die alinea's zijn noodzakelijk om een tekst leesbaar te maken. Een lezer zal namelijk snel afhaken als hij ziet dat hij zich door één grote blok tekst moet wurmen.

Alinea's zijn in een tekst van elkaar te onderscheiden door een aantal typische kenmerken. Als eerste vallen alinea's op doordat ze van elkaar **gescheiden zijn door witregels**. Voor en na elke alinea volgt zo een witregel.

Daarnaast bezit elke alinea een **kernzin** die de hoofdgedachte van die alinea bevat. De kernzin is dikwijls de eerste of de laatste zin uit de alinea. De andere zinnen in de alinea zijn dan een uitwerking van die kernzin.

Als laatste bestaan alinea's meestal uit **drie tot acht regels**. Korte alinea's komen gejaagd over. Lange alinea's maken een tekst onoverzichtelijk. De alineaalengte hangt ook af van je teksttype. Schrijf je een scriptie dan zullen je alinea's langer zijn dan wanneer je een e-mail stuurt.

In **korte teksten plaats je geen tussentitels** boven elke alinea. Je alinea's moeten zo zijn opgebouwd dat de lezer onmiddellijk zelf kan begrijpen waarover de alinea gaat.

10.3.1 Soorten alinea's

Er bestaan twee soorten alinea's; thematische of inhoudelijke alinea's en verbindende of structurerende alinea's.

1. Thematische of inhoudelijke alinea's

Thematische of inhoudelijke alinea's zijn afgebakende alinea's die **over één bepaald onderwerp** gaan. Ze bestaan uit een kernzin en de uitwerking van die kernzin via uit toelichtingen en/of voorbeelden. De eerste alinea van deze pagina is een voorbeeld van een thematische of inhoudelijk alinea.

2. Verbindende of structurerende alinea's

Verbindende of structurerende alinea's komen vooral in lange teksten voor. Ze zijn er om de lezer wegwijs te maken in een tekst. Ze kunnen worden opgedeeld in drie soorten naargelang hun functie en zijn herkenbaar aan hun typische structuuraanduiders. De eerste alinea op de volgende pagina is een voorbeeld van een verbindende of structurerende alinea.

	Inleidende alinea	Verbindende alinea	Afsluitende alinea
Functie	Heeft als functie om de inhoud en/ of structuur van een tekst aan te kondigen.	Vormt een brug tussen twee of meer op elkaar volgende alinea's.	Geeft een samenvatting van voorgaande alinea's.
Structuur-aanduiders	Als eerste zullen... Vervolgens zal... Vervolgens...	In de vorige alinea... In deze alinea... Hoewel...	Zoals hierboven beschreven...

10.4 Een bestaand bouwplan gebruiken

In stap vijf (' 5 Bepaal je tekstsoort en teksttype', p. 20) bekeek je met welk teksttype je je schrijfdoel het best bereikt. Voor sommige, veelvoorkomende teksttypes kan je een vast bouwplan volgen. Zo hebben een sollicitatiebrief, kritische tekst, nieuwsartikel en klachtenbrief meestal een vaste opmaak. Hierover kom je meer te weten in '10.4.1. Vast bouwplan', p. 40

Sommige informatieve teksten kan je vormgeven aan de hand van de vaste structuren die je vindt in hoofdstuk '10.4.2. Vaste structuren', p. 41

10.4.1 Vast bouwplan

Online vind je bouwplannen voor nieuwsberichten, klachtenbrieven, sollicitatiebrieven, stageverslagen en kritische teksten. Als je teksttype zo een vast bouwplan heeft, dan kan je daarmee aan de slag gaan. Je verdeelt je verzamelde informatie in kernwoorden dan over dat bouwplan.

Dit is bijvoorbeeld het bouwplan voor een kritische tekst.

Inleiding	<ul style="list-style-type: none">– Trek de aandacht van je lezer.– Introduceer je onderwerp.– Formuleer je standpunt.	
Midden	<ul style="list-style-type: none">– Formuleer een tegenargument.– Weerleg het tegenargument.	Je weerlegt drie tegenargumenten.
	<ul style="list-style-type: none">– Formuleer een tegenargument.– Weerleg het tegenargument.	
	<ul style="list-style-type: none">– Formuleer een tegenargument.– Weerleg het tegenargument.	
	<ul style="list-style-type: none">– Formuleer een argument voor.– Ondersteun het argument voor.	Je ondersteunt drie argumenten voor.
	<ul style="list-style-type: none">– Formuleer een argument voor.– Ondersteun het argument voor.	
	<ul style="list-style-type: none">– Formuleer een argument voor.– Ondersteun het argument voor.	
Slot	<p>Herhaal het standpunt. Vat de belangrijkste argumenten samen. Formuleer een krachtige slotzin.</p>	

10.4.2 Vaste structuren

De vaste structuren van Steehouder en zijn medeauteurs (2006) en de 5xW+H-methode kunnen opnieuw van pas komen om de verzamelde informatie voor **informatieve teksten te structureren**. Verdeel daarvoor je informatie over de vragen.

<p>5xW+H Wie? Wat? Waar? Wanneer? Waarom? Hoe?</p>	<p>Probleemstructuur Wat is het probleem? Waarom is het een probleem? Wat zijn de oorzaken voor het probleem? Wat is ertegen te doen?</p>
<p>Opsommende structuur Wat wordt er toegelicht? Welke voorbeelden of eigenschappen verduidelijken dat?</p>	<p>Maatregelstructuur Wat is de maatregel/ actie? Waarom is het nodig om de maatregel uit te voeren? Hoe wordt de maatregel uitgevoerd? Wat zijn de effecten van de maatregel?</p>
<p>Evaluatiestructuur Wat wordt er geëvalueerd? Wat zijn de relevante kenmerken van een te beoordelen zaak/ situatie/ verschijnsel? Welke beoordelingscriteria zijn belangrijk? Wat zijn de positieve aspecten? Wat zijn de negatieve aspecten? Hoe luidt het totaaloordeel?</p>	<p>Onderzoeksstructuur Wat is er precies onderzocht? Waarom werd dat onderzocht? Volgens welke methode is er onderzocht? Wat zijn de resultaten? Wat zijn de conclusies?</p>
<p>Handelingsstructuur Wat is het doel van de handeling? Wat zijn de voorwaarden? Hoe verloopt de handeling in grote lijnen? Hoe worden deelhandelingen uitgevoerd? Hoe wordt de uitkomst van de handeling gecontroleerd?</p>	<p>Chronologische structuur Over welke evolutie gaat het? Welke perioden/ stappen zijn belangrijk? Wat zal de toekomst brengen?</p>
<p>Ontwerpstructuur Waartoe dient het ontwerp? Aan welke eisen moet het ontwerp voldoen? Welke middelen worden er gekozen? Hoe ziet het ontwerp eruit? Wat is de waarde van het ontwerp?</p>	<p>Opiniestructuur Wat zijn relevante kenmerken? Wat is de bestaande opvatting? Wat zijn argumenten voor de bestaande opvatting? Wat is de alternatieve opvatting? Wat zijn de argumenten voor de alternatieve opvatting? Wat zijn de consequenties?</p>

10.5 Zelf een bouwplan opstellen

Bestaat er geen vast bouwplan voor je teksttype of schrijf je lange teksten met hoofdstukken en paragrafen, dan maak je zelf een bouwplan. **Cluster daarvoor je informatie in deelonderwerpen en plaats die clusters vervolgens in een logische volgorde.** Je gebruikt daarvoor dezelfde technieken als in '8.1. Brainstorm' (p. 28).

Voorbeelden van hoe je informatie kan clusteren en in een logische volgorde kan rangschikken zijn didactisch (van makkelijk naar moeilijk), chronologisch (van oud naar nieuw), in categorieën (bijvoorbeeld LKO, LLO, LSO), in aspecten (bijvoorbeeld economisch, cultureel, sociaal) of geografisch (plaats per plaats).

10.5.1 Mindmap

Schrijf je onderwerp in het midden van een leeg blad. Plaats vervolgens alle informatie die bij elkaar hoort samen in de mindmap. Omcirkel de woorden die onder één categorie horen en noteer daarbij een allesomvattend kernwoord. Elk deelonderwerp staat gelijk aan de inhoud van één alinea.

Als je beslist hebt welke informatie bij elkaar hoort, bekijk dan in welke volgorde de delen komen te staan. Zorg daarbij dat het ene idee overgaat in het andere. Nummer de delen en zet erbij of je ze in de inleiding, het midden of het slot plaatst.

Bijvoorbeeld:



2

Structuur

1. Kernkrachtig onderwerp
2. Beste mevrouw/ meneer + naam
3. Aanleiding
4. Kern
5. Met vriendelijke groet(en)
6. Naam en identificatie
7. Contactgegevens

Taal

- maak geen spel- of andere taalfouten
- gebruik een gepaste stijl
 - geen afkortingen
 - geen chattaal
 - geen emoji's
 - spreek de lezer aan met 'u'
- gebruik witregels

Boodschap

- 1 onderwerp per e-mail
- van belangrijk naar minder belangrijk
- ondubbelzinnig
- simpel

Netiquette

Beleefdheidsregels

- mail niet nodeloos
- vraag geen leesbevestiging
- antwoord zo snel mogelijk
- gebruik je studentenmailadres
- verstuur geen lege e-mail (zonder bijlage)
- geef je bijlage een duidelijke naam

10.5.2 Lijst

Haal de schematische voorstelling van je brainstorm ('8.1. Brainstorm' p. 28) weer boven en neem een leeg blad papier. Bekijk welke woorden uit je lijst je samen kan zetten. Omcirkel de woorden die samen horen en zet er een allesomvattend kernwoord bij. Elk deelonderwerp staat gelijk aan de inhoud van één alinea, paragraaf of hoofdstuk.

Als je beslist hebt welke informatie bij elkaar hoort, bekijk je in welke volgorde de delen komen te staan. Zorg daarbij dat het ene idee overgaat in het andere. Nummer de delen en zet erbij of je ze in de inleiding, het midden of het slot plaatst.

10.5.3 Post-its

Werkte je in de vorige stappen met post-its, groepeer dan nu de post-its met gelijkaardige ideeën. Elk groepje klevers vormt de inhoud van één alinea. Geef elke groep een allesomvattend kernwoord.

Als je beslist hebt welke informatie bij elkaar hoort, bekijk je in welke volgorde de delen komen te staan. Zorg daarbij dat het ene idee overgaat in het andere. Nummer de delen en zet erbij of je ze in de inleiding, het midden of het slot plaatst.

10.5.4 Free writing

Schreef je spontaan je ideeën op in een free write, dan groepeer je nu de ideeën die bij elkaar horen. Je kan dat doen door kernwoorden samen te zetten. Vervolgens geef je zo een groep een overkoepelend kernwoord. De delen in de groep staan gelijk aan deelonderwerpen die in je tekst een alinea, paragraaf of hoofdstuk zullen vormen.

Als je beslist hebt welke informatie bij elkaar hoort, bekijk je in welke volgorde de delen komen te staan. Zorg daarbij dat het ene idee overgaat in het andere. Nummer de delen en zet erbij of je ze in de inleiding, het midden of het slot plaatst.

10.6 Opdracht

- * Zoek uit of je een **vast bouwplan of vaste structuren** voor je tekst kan gebruiken. Als je een vast bouwplan kan gebruiken, verdeel dan de kernwoorden van je verzamelde informatie over dat bouwplan.
- * Als je **geen vast bouwplan** kan gebruiken, cluster dan je informatie via een mindmap, een lijst, post-its, via free writing in deelonderwerpen. Plaats de deelonderwerpen daarna in een logische volgorde.

11 Formuleer kernzinnen en voeg signaalwoorden toe

Je weet ondertussen welke informatie in welke alinea komt te staan. Bovendien heb je beslist in welke volgorde die alinea's in je tekst aan bod zullen komen. Nu is het de bedoeling dat je de verbanden tussen de alinea's duidelijk maakt door signaalwoorden toe te voegen. Bovendien vorm je in deze stap de kernwoorden die je per alinea formuleerde om tot kernzinnen.

11.1 Signaalwoorden

Om de samenhang tussen je alinea's en je zinnen duidelijk te maken, heb je signaalwoorden nodig. Je moet eerst bepalen welke signaalwoorden bij je tekst passen; signaalwoorden van tijd, opsomming, tegenstelling, vergelijking, voorbeeld, oorzaak-gevolg, doel-middel, reden, voorwaarde, samenvatting of conclusie.

Tussen verschillende zinnen en alinea's kunnen verschillende verbanden bestaan, waardoor je meerdere soorten signaalwoorden in je tekst moet gebruiken. Werk met pijlen om verbanden tussen alinea's duidelijk te maken en schrijf de signaalwoorden ernaast.

chronologisch eerst, daarna, ten eerste, ten tweede, voordat, vervolgens, daarna, nadat, tijdens, wanneer, dan, uiteindelijk, vroeger, verder...	opsommend ook, en, bovendien, daarnaast, ten eerste, ten slotte, vervolgens, er is nog een reden waarom...
tegenstellend maar, echter, daarentegen, toch, hoewel, desondanks, enerzijds... anderzijds, daar staat tegenover, behalve als...	vergelijkend Zoals, zo, evenals, in vergelijking met, hetzelfde als, evenzeer, is vergelijkbaar met...
toelichtend (voorbeeld) Zo, bijvoorbeeld, zoals, ter illustratie, dat wil zeggen, onder andere, onder meer...	causaal (oorzaak-gevolg) hierdoor, daardoor, doordat, zodat, door, waardoor, te danken aan, want, dat komt door, dat heeft te maken met, als gevolg van...
doel-middel om te, daarmee, opdat, zodat, met behulp van, via, waarmee, met, met de bedoeling om	redengevend want, omdat, immers, daarom, dus, namelijk, aangezien, om die reden...
voorwaardelijk Als, mits, tenzij, indien, in het geval dat...	samenvattend / concluderend kortom, kort samengevat, vandaar, dus, hieruit volgt, oftewel, het komt erop neer dat, anders gezegd, concluderend, uit dit alles blijkt dat...

Zorg ervoor dat als je signaalwoorden als 'ten eerste' gebruikt er ook 'ten tweede' volgt. Na 'enerzijds' komt 'anderzijds'.

11.1.1 Opdracht

- * Maak het verband tussen alinea's duidelijk door pijlen te trekken tussen de geclusterde deelthema's en daarbij signaalwoorden te schrijven.

11.2 Verwijswoorden

In je tekst zal je niet alleen signaalwoorden, maar ook verwijswoorden moeten gebruiken. Verwijswoorden zijn **woorden die verwijzen naar iets wat je eerder in je tekst hebt gezegd**. Je gebruikt ze om storende herhalingen te vermijden; ze verhogen dus de leesbaarheid van je tekst. Voorbeelden van verwijswoorden zijn: ‘die’/ ‘dat’, ‘hij’/ ‘zij’, ‘het’, ‘zijn’/ ‘haar’, ‘er’, en ‘daar’.

Om het nut van verwijswoorden duidelijk te maken, volgt een voorbeeld.

Alinea zonder verwijswoorden

Flip van België zag op 15 april 1960 het levenslicht als de zoon van kroonprins Albert en kroonprinses Paola. Tijdens zijn jeugd volgde Filip les op de humaniora in een gewone school. Filip was daarmee de eerste kroonprins die geen privéonderwijs kreeg. Nadat Filip het secundair onderwijs had voltooid, ging Filip naar de Koninklijke Militaire School in Brussel. Daarna studeerde Filip aan de Universiteit van Oxford en de Stanford-Universiteit in de Verenigde Staten (Leyts, Balfoort, & Van den Wijngaert, 2007).

Alinea met verwijswoorden

Flip van België zag op 15 april 1960 het levenslicht als de zoon van kroonprins Albert en kroonprinses Paola. Tijdens zijn jeugd volgde hij les op de humaniora in een gewone school. Hij was daarmee de eerste kroonprins die geen privéonderwijs kreeg. Nadat Filip het secundair onderwijs had voltooid, ging Filip naar de Koninklijke Militaire Militaire School in Brussel. Daarna studeerde hij aan de Universiteit van Oxford en de Stanford-Universiteit in de Verenigde Staten (Leyts, Balfoort, & Van den Wijngaert, 2007).

De tweede alinea is veel makkelijker te lezen, omdat de naam ‘Filip’ vervangen is door ‘hij’, een verwijswoord.

11.3 Kernzinnen

In de vorige stap clusterde je je informatie in deelthema’s. Je leerde dat al die deelthema’s gelijkstaan aan alinea’s. Je las ook al dat elke alinea op haar beurt een kernzin heeft. Zo’n kernzin geeft aan waar de alinea over zal gaan en vat dus de alinea samen. Het is de zin die in de alinea verder wordt toegelicht en die daarom een verbindend element vormt.

Je kan nu al je kernwoord omvormen tot een kernzin. Zo weet je met welke zin je elke alinea zal beginnen in de volgende stap.

11.3.1 Opdracht

- ★ Vorm de kernwoorden die je bij elk deelthema noteerde om tot kernzinnen.

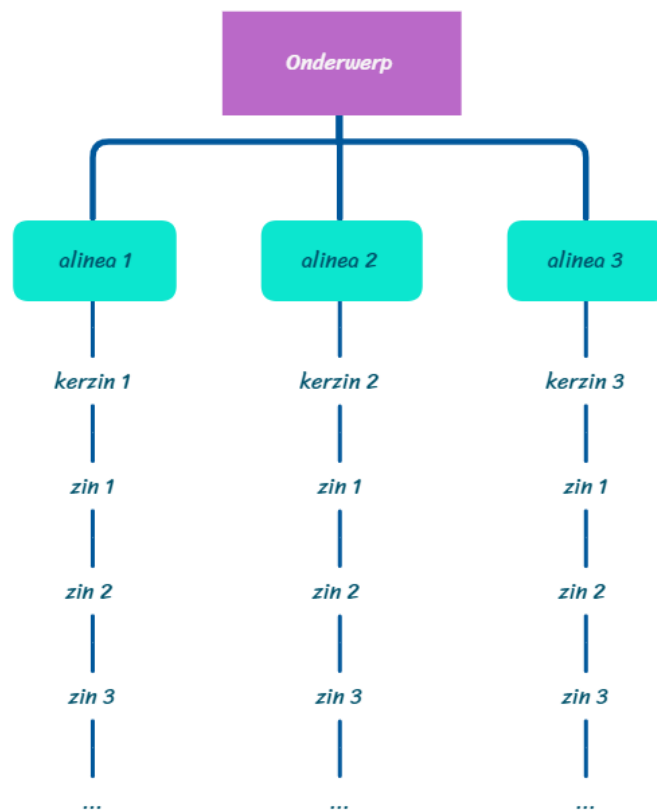
11.4 Stroomdiagram

Als je wil, kan je nog een stapje verder gaan door een stroomdiagram op te stellen als **schematische weergave voor het midden van je tekst**. Het voordeel van zo'n stroomdiagram is dat je tijdens het schrijven alleen nog maar alles met elkaar moet verbinden.

Schrijf eerst je onderwerp op een blad papier. Trek dan van daaruit lijnen voor het aantal alinea's dat je wil maken en schrijf daaronder alinea 1, alinea 2, alinea 3... Werk daarbij in chronologische volgorde; de uiterste linkse pijl stelt de eerste alinea in je tekst voor, de uiterst rechtse pijl die komt overeen met de laatste alinea.

Uit elke alinea ontspringt een kernzin die de eerste zin van je alinea vertegenwoordigt. Vanuit elk van die kernzin komen dan weer één tot een aantal nieuwe lijnen waarbij je de kernzin toelicht. Je kan eindigen door een derde hiërarchie te maken met voorbeelden die je toelichting ondersteunen.

Ten slotte is het ook nog een optie om pijlen trekken tussen de verschillende alinea's waarbij je signaalwoorden schrijft om de verbanden tussen die alinea's duidelijk te maken.



11.4.1 Opdracht

- ★ Maak eventueel een stroomdiagram.

FASE 3: UITVOEREN

In fase drie van het schrijfproces, de uitvoeringsfase, is het moment aangebroken waarop je voor het eerst je tekst op papier zet. Je zal dat in drie verschillende schrijfrondes doen. Eerst gebruik je je creatieve geest om voor jezelf een kladversie te schrijven. In de tweede ronde herbekijk je die kladversie en verbeter je die, zodat je een volwaardige tekst hebt. De derde schrijfronde voer je pas uit in de vierde fase, de reflectiefase.

Elbow (1998) kwam tot de conclusie dat het belangrijk is om die twee fases van creatief produceren en kritisch reviseren van elkaar te onderscheiden. Wanneer je beide fases tegelijk uitvoert, heb je namelijk meer kans op schrijfblokkades. Bovendien zorgt het splitsen van de fases voor een sterkere tekstinhoud en een algemeen betere tekstkwaliteit.

12 Schrijf een kladversie in de eerste schrijfronde

Eindelijk is het zover; in deze stap zet je je tekstschema om in zinnen. Je schrijft dus een eerste versie van je tekst. Zo'n eerste versie heet ook wel een 'schrijversversie', omdat de tekst vooral bedoeld is voor jezelf als **klad**. Er zijn enkele voorwaarden die je goed moet onthouden als je je eerste schrijfronde doorloopt.

12.1 Voorwaarden voor het schrijven van een eerste versie

Tijdens het schrijven van je eerste versie laat je je rechterhersenhelft werken. Je concentreert je alleen op het **creatieve gedeelte** van je tekst oftewel op de inhoud. **Je focust je dus dus nog niet op hoe je iets wil zeggen, maar wel op wat je wil zeggen**. Om ervoor te zorgen dat je je tekst nog niet kritisch begint te beoordelen, houd je je aan enkele voorwaarden;

- schrijf snel en zonder te stoppen;
- laat spel- en andere taalfouten staan;
- maak je niet druk om woorden of zinnen die nog niet perfect geformuleerd zijn;
- zet puntjes wanneer je iets niet verwoord krijgt en schrijf gewoon verder;
- markeer passages waar je achteraf zeker opnieuw naar wil kijken;
- formuleer luidop als je het even niet meer weet.

12.2 Opdracht

- * Schrijf aan de hand van je bouwplan een eerste versie van je tekst.

13 Herschrijf de kladversie in de tweede schrijfronde

In het beste geval begin je een dag of een paar dagen nadat je je eerste versie schreef aan je tweede schrijfronde. Je kan dan met een frisse blik je tekst herschrijven. **Daarbij vorm je de kladversie die voor jezelf was bedoeld, om naar een volwaardige tekst met het oog op je lezer.**

Terwijl je in de vorige stap je rechterhersenhelft gebruikte, is het nu de beurt aan de linkerzijde van je hersenen. **Je creatieve kant maakt plaats voor analytisch denken. Dat houdt in dat je verbanden tussen alinea's en zinnen bekijkt en je taal- tik- stijl-, woord- en letterfouten verbetert.** Je moet bij het herschrijven op zoveel letten, dat het allemaal te veel kan worden voor je hersenen. Om de belasting voor je hersenen te beperken, verdeel je de tweede schrijfronde daarom op in vijf kleinere stappen. Je wisselt daarbij herlezen en herschrijven steeds met elkaar af.

Eerst herlees je je tekst en pas je je eigen feedback van de eerste schrijfronde toe. Aansluitend ga je in op samenhang/ structuur ('13.2 Verbeter de samenhang en structuur' op p. 52), dan op grammatica ('13.3 Verbeter de grammatica p. 53), vervolgens op woordenschat ('13.4 Verbeter op woordenschat' p. 56), daarna op stijl ('13.5 Verbeter op stijl' p. 58)

13.1 Verbeter met je feedback uit de vorige stap

Begin door je kladversie grondig na te lezen. Als dat kan, lees je hardop, anders probeer je te fluisteren. Voer daarbij drie taken uit;

1. Vul de hiaten die je hebt aangeduid met puntjes in de eerste schrijfronde op;
2. Pas de tekstdelen die je tijdens je eerste schrijfronde markeerde aan;
3. Verander de zinnen die niet goed klinken.

13.2 Verbeter op samenhang en structuur

Wanneer je je tekst voor een tweede keer herleest, kijk je na op samenhang en structuur. Als je een goed bouwplan maakte in de tiende stap, dan zal je nu niet zoveel werk hebben. Stelde je geen bouwplan op of klopte je schema niet helemaal, dan zal je nu wat meer tekstdelen moeten verplaatsen en aanpassingen moeten doen. De checklist kan je helpen om te ontdekken of je tekst een logische en gestructureerde opbouw heeft.

13.2.1 Checklist samenhang en structuur



CHECKLIST SAMENHANG EN STRUCTUUR

- Ik herken duidelijk de inleiding-midden-slotstructuur in mijn tekst.
- De inleiding, het midden en het slot voldoen aan de vereisten zoals beschreven in *10.2 inleiding-midden-slotstructuur*.
- Mijn tekst is verdeeld in alinea's elk bestaande uit ongeveer drie tot tien regels. Ik begin dus niet elke zin op een nieuwe regel.
- Mijn alinea's staan in een logische volgorde.
- Mijn alinea's zijn met elkaar verbonden door signaal- en verwijswaarden.
- Elke alinea bespreekt slechts één deelonderwerp, idee of gedachte.
- Elke alinea bezit een allesomvattende kernzin die je in de rest van je alinea toelicht.
- In een lange tekst gebruik ik structureerde alinea's om mijn lezer te gidsen.

13.2.2 Opdracht

- ★ Herlees je tekst op samenhang en structuur. Gebruik daarbij de checklist om te bepalen of je tekst voldoet aan alle voorwaarden voor een goede opbouw.
- ★ Pas je tekst aan indien die niet aan alle voorwaarden voldoet.

13.3 Verbeter op grammatica

Zinsbouw is veruit één van de grootste struikelblokken van de eerstejaarsstudenten lerarenopleiding secundair onderwijs aan Hogeschool PXL. De beste manier om fouten tegen zinsbouw te voorkomen is nochtans voor de hand liggend: **lees je tekst grondig na**. Doe dat **hardop**, dan hoor je vanzelf dat sommige van je zinsconstructies niet goed klinken. Hoewel je op een examen je tekst niet door de hele examenzaal kan laten weerklinken, is fluisteren dan een optie. Probeer de volgende zinnen van een student uit het deexamen Taal en Communicatie 1A maar eens hardop te lezen:

“Er spelen heel veel factoren in het in het ontwikkelen van psychische klachten een op de vier volwassenen krijgen vroeg of laat mentale problemen.”

“Voor de jeugdpsychiatrie is er geen aandacht zoals autisme ze raken verdwaald in de hulpverlening en wordt hun problemen nog erger.”

Je struikelde over je woorden? Exact. Je hoeft geen taalkundige te zijn om te merken dat er iets mis is met de zinnen. Gewoon door ze hardop te lezen, begrijp je dat ze aanpassing nodig hebben.

Veel voorkomende grammaticafouten vind je terug in ‘13.3.1. Veel voorkomende grammaticafouten’, voor een korte checklist kan je op pagina 55 terecht.

13.3.1 Veel voorkomende grammaticafouten

Om je een extra duwtje in de rug te geven, volgen hierna nog enkele tips om je zinnen grammaticaal correct te formuleren. Bij elke tip staat minstens één voorbeeld van een fout die een eerstejaarsstudent van de educatieve bachelor secundair onderwijs van Hogeschool PXL maakte in zijn/ haar schrijfpodracht.

1. Gebruik één werkwoordtijd per zin

Gebruik de tegenwoordige en de verleden tijd door elkaar in één zin.

Fout	Goed
“Bijna 20 procent van de Vlaamse tieners heeft mentale problemen, dat bleek uit een grootschalige studie van de KU Leuven.”	Bijna 20 procent van de Vlaamse tieners heeft mentale problemen, zo blijkt uit een grootschalige studie van de KU Leuven.

2. Begin een zin niet met een voegwoord

Voegwoorden voegen zinnen samen. Ze staan daarom tussen die twee samengevoegde zinnen in en niet vooraan in een zin. Begin je zin dus niet met voegwoorden als: maar, en, omdat, om, door, daarom en voordat.

Fout	Goed
“ Maar ze zegt ook dat sociale vaardigheden en een steunende omgeving wonderen kunnen doen.”	Bovendien wijst haar onderzoek uit dat sociale vaardigheden en een steunende omgeving wonderen kunnen doen.
Het zeeniveau stijgt elk jaar. Daarom is het belangrijk verdere klimaatopwarming tegen te gaan.	Het zeeniveau stijgt elk jaar, daarom is het belangrijk verdere klimaatopwarming tegen te gaan.

3. Verwijs naar het juiste woord

Kijk altijd goed na of je met je verwijfwoord verwijft naar het woord waar je naar wil verwijzen.

Fout	Goed
<p>“Een op vier volwassenen krijgt ooit met psychische problemen te maken. Die ontftaat meestal tijdens de adolescentie.”</p> <p>(De student verwijft met ‘die’ naar de volwassenen in plaats van de psychische problemen)</p>	<p>Een op vier volwassenen krijgt ooit met psychische problemen te maken die meestal ontstaan tijdens de adolescentie.</p>

4. Maak geen ondubbelzinnige verwijzingen

Ook moet je opletten dat je je lezer niet laat gokken naar wat je verwijft.

Fout	Goed
<p>“Ouders kunnen psychische problemen bij hun kinderen voorkomen door een veilige omgeving te scheppen, waardoor ze zich meer op hun gemak voelen.”</p> <p>(Wie voelt zich dan veiliger, de ouders of de kinderen?)</p>	<p>Ouders kunnen problemen bij hun kinderen voorkomen door een veilige thuisomgeving te scheppen. Daarin voelen de jongeren voelen zich dan meer op hun gemak.”</p>

5. Zorg ervoor dat je verwijzingen correct zijn

Fouten tegen de verwijfwoorden ‘die’, ‘dat’, ‘dit’ en ‘deze’ komen vaak voor. De regel is dat je ‘dit’ en ‘deze’ gebruikt om vooruit te verwijzen. Terwijl je ‘die’ en ‘dat’ schrijft om terug te verwijzen naar iets dat je al eerder hebt genoemd.

Ook moet je opletten of het zelfftandig naamwoord waarnaar je verwijft mannelijk, vrouwelijk of onzijdig is. Als je het niet weet kan je altijd online de van Dale raadplegen.

Fout	Goed
<p>“Jongeren met angsten proberen zich zoveel mogelijk af te zonderen van alles en iedereen, waardoor hun probleem alleen maar ernstiger wordt. Op latere leeftijd kan dit uitmonden in pleinvrees of andere sociale angsten.”</p>	<p>Jongeren met angsten proberen zich zoveel mogelijk af te zonderen van alles en iedereen, waardoor hun probleem alleen maar ernstiger wordt. Op latere leeftijd kan dat uitmonden in pleinvrees of andere sociale angsten.</p>
<p>De Vlaamse Overheid laat met zijn rapport weten dat er in de nieuwe eindtermen meer aandacht is voor taalvaardigheid en computerkennis.</p>	<p>De Vlaamse Overheid laat met haar rapport weten dat er in de nieuwe eindtermen meer aandacht is voor taalvaardigheid en computerkennis.</p>

6. Maak geen incongruente zinnen

Het onderwerp en de persoonsvorm moeten op elkaar afgestemd zijn in een zin.

Fout	Goed
<p>“Een op de vier volwassenen krijgen te maken met psychische problemen die meestal al in de adolescentie zijn ontstaan.”</p>	<p>Een op de vier volwassenen krijgt ooit te maken met psychische problemen die meestal al tijdens de adolescentie zijn ontstaan.</p>
<p>“Preventie en vroegtijdige detectie van de problemen kan dus helpen.”</p>	<p>Preventie en vroegtijdige detectie van de problemen kunnen dus helpen.</p>

7. Gebruik het juiste lidwoord

Let op erop dat je het juiste lidwoord gebruikt. Vergeet ook geen lidwoorden te schrijven.

Fout	Goed
<p>“Uit een studie van het KU Leuven onder leiding van professor Germeys blijkt dat 20% van de tieners mentale problemen heeft.”</p>	<p>Uit een studie van de KU Leuven onder leiding van professor Germeys blijkt dat 20% van de tieners mentale problemen heeft.”</p>

13.3.2 Checklist grammatica



CHECKLIST GRAMMATICA

- Ik lees mijn tekst hardop na en verander de zinnen die niet goed klinken.
- Ik gebruik één werkwoordtijd per zin.
- Ik begin mijn zinnen niet met een voegwoord.
- Ik maak geen dubbelzinnige verwijzingen.
- Ik laat verwijswaarden overeenkomen met datgene waarnaar ik verwijst.
- Ik maakt congruente zinnen.
- Ik gebruik het juiste lidwoord en vergeet geen lidwoorden.

13.3.3 Opdracht

- * Herlees je tekst op grammaticafouten. Gebruik de checklist om je daarbij te helpen.

13.4 Verbeter op woordenschat

Ook op woordenschat lees je je tekst een keer grondig na. Hoe **rijker** je woordenschat, hoe vlotter en aantrekkelijk je tekst voor de lezer wordt.

Hieronder volgt een overzicht van veel voorkomende woordfouten. Bij elke fout krijg je extra uitleg en voorbeelden van fouten die studenten in hun schrijfo opdracht maakten. Voor een korte checklist ga je naar pagina 57 ('13.4.2. Checklist woordenschat').

13.4.1 Veel voorkomende woordfouten

1. Varieer in je woordenschat met synoniemen

Een aantrekkelijke en duidelijke tekst bezit een gevarieerde woordenschat. Herhalingen storen de lezer namelijk. Om te voorkomen dat steeds dezelfde woorden in je tekst terugkeren, vervang je ze door synoniemen; woorden met een identieke betekenis.

Deze tekst van een eerstejaarsstudent uit de lerarenopleiding maakt het belang van synoniemen duidelijk:

"Frisbee is een teamsport. Een teamsport waarbij tactische beslissen door slag gevend kunnen zijn ten opzichten van fysieke capaciteiten. Bij frisbee nemen twee ploegen het tegen elkaar opnemen. De deelnemers gaan punten maken om te kunnen winnen. Frisbee kan met goed weer buiten gespeeld worden en met slecht weer binnen. Voor frisbee heb je met een beperkte mogelijkheid aan een ruimte genoeg. Let er wel op dat er geen loshangend materiaal is. Bij frisbee moet je wel beschikken over de vaardigheden van de worpen door veel te oefen en te komen worden deze worpen gemakkelijk.

De regels van frisbee zijn niet moeilijk. De deelnemers mogen niet lopen met de frisbee in hun handen. De frisbee van het andere team afnemen kan door de frisbee op de grond te kloppen of door de frisbee te onderscheppen van de tegenstander. Punten bij frisbee worden gemaakt door een teamspeler aan te gooien achter de lijn. kan u teamspeler de frisbee vangen heb jij een punt. Na het maken van een punt gooi je de frisbee van achter de lijn terug in het veld en spelen we terug opnieuw.

Frisbee is een sport dat op competitief en op recreatief niveau gespeeld kan worden. Frisbee kan in een mixt team gespeeld worden jongens en meisjes samen. Frisbee is een sport dat je kan gebruiken om een groep van jongeren hechter te maken. Na een basis les (focus op de worpen en technieken) van frisbee kan iedereen deelnemen aan een wedstrijd frisbee.

Probeer het zeker eens frisbee als u het niet probeert kan u niet weten of het wel de sport voor u is."

Het zal je waarschijnlijk zijn opgevallen dat het woord 'frisbee' zo vaak in de tekst staat, dat het je begint te storen. Dat is omdat de student te weinig synoniemen gebruikte. Zo ziet dezelfde tekst eruit met synoniemen, verwijs- en signaalwoorden en een betere tekststructuur;

Frisbee is een sport met makkelijke regels waarbij twee teams het tegen elkaar opnemen. Als eerste mogen de spelers nooit lopen met de frisbee in de hand. Op die manier kunnen leden van het andere team de frisbee onderscheppen door die op de grond te duwen of af te nemen van de tegenspeler. Een speler kan een punt scoren als hij de frisbee naar een teamspeler die achter het speelveld van het tegenteam staat, gooit en die teamspeler de frisbee vangt. Eenmaal een team een punt behaalt, gooit dat team de frisbee terug op het veld en gaat het spel verder. De ploeg die het hoogst aantal punten scoort, wint.

Frisbee is een sport die iedereen op elk moment kan uitoefenen. Zo kan het zowel op competitief als recreatief niveau worden gespeeld. Ook kunnen zowel meisjes als jongens kunnen zich er samen in één team eraan wagen. Bovendien is het makkelijk om te leren; na een aantal basisworpen te hebben ingeoeffend, kan een speler al aan het echte werk beginnen. Daarnaast kan frisbee, afhankelijk van de weersomstandigheden, zowel binnen als buiten worden gespeeld. Een beperkte ruimte ter grote van een turnzaal is al voldoende. Belangrijk is wel dat er nergens materiaal in de weg hangt dat de frisbee kan tegenhouden. Als laatste is frisbee een prima sport om een groep jongeren die elkaar nog niet goed kent, hechter te maken.

Als je woordenschat nog niet zo uitgebreid is, dan kan de website synoniemen.net⁸ je helpen. Je surft naar de website en typt het woord waarvoor je graag een synoniem wil vinden in de zoekbalk van de site in. Daarmee krijg je een lijst aan gelijkaardige woorden. Ook Microsoft Word heeft een synoniemlijst die je kan gebruiken. Zet daarvoor je cursor op het woord dat je graag wil vervangen. Ga daarna in het werklint naar 'Controleren' gevolgd door 'Synoniemenlijst'. Rechts, naast je document, verschijnt een lijst met mogelijke synoniemen.

Let zowel via de website synoniemen.net als in Word op dat het synoniem past in je zin. Stel dat je schrijft: 'Uit onderzoek blijkt dat een goede schrijfvaardigheid de slaagkansen van studenten verhoogt'. Je wil graag een synoniem vinden voor 'onderzoek' en 'verhoogt'. Volgens Word kan die zin er dan als volgt uitzien: 'Uit **studies** blijkt dat een goede schrijfvaardigheid de slaagkansen **uitbreidt**'. Terwijl 'studies' een prima alternatief voor 'onderzoek' is, is 'uitbreiden' dat niet voor 'verhogen'.

Ook zal je voor vaste begrippen wel hetzelfde woord moeten gebruiken om verwarring bij je lezers te voorkomen. Zoek bijvoorbeeld geen synoniem voor 'dyslexie'.

Fout	Goed
"De meeste tieners hebben milde symptomen. Enkele voorbeelden van symptomen die tieners kunnen ervaren zijn slecht slapen, zich somber voelen of zich moeilijk concentreren. De meeste tieners met psychische problemen zijn vrouwelijke tieners . Het zijn vooral ook oudere tieners die er meer last van hebben dan jongere tieners ."	De meeste tieners hebben milde psychische klachten. De jongeren slapen bijvoorbeeld slecht, voelen zich somber of kunnen zich moeilijk concentreren. Meer meisjes dan jongens hebben het mentaal moeilijk. Ook zijn oudere tieners gevoeliger voor psychische problemen dan jongere tieners.

2. Vermijd Engelse woorden als er een Nederlandse vertaling voor bestaat

In het Nederlands gebruiken we steeds vaker Engelse woorden. Toch is het aangeraden om zo veel mogelijk de Nederlands variant van een woord te gebruiken als die bestaat.

Fout	Goed
Tijdens de lessen ICT leren de leerlingen met vier verschillende soorten software werken.	Tijdens de lessen ICT leren de leerlingen met vier verschillende soorten computerprogramma's werken.

3. Schrijf getallen tot en met twintig en tientallen voluit

Getallen onder de twintig en tientallen schrijf je voluit, tenzij ze een maat aangeven of in combinatie met een getal boven de twintig voorkomen.

Fout	Goed
"Ook 1/4 volwassenen in Vlaanderen krijgt ooit psychische problemen."	Ook één op vier volwassenen in Vlaanderen krijgt ooit psychische problemen.
"2 teams spelen tegen elkaar. Zo een team bestaat steeds uit 11 spelers."	Twee teams spelen tegen elkaar. Elk team bestaat uit elf spelers.
"Vijftien leerlingen behaalden een onvoldoende. De andere 27 leerlingen waren geslaagd."	"15 leerlingen haalden een onvoldoende. De 27 andere leerlingen waren geslaagd."


⁸ <https://synoniemen.net/>

4. Gebruik sommige(n), andere(n), meeste(n) en beide(n) correct

Schrijf je over personen dan gebruik je 'sommigen', 'anderen', 'meesten' en 'beiden'. Voor dingen gebruik je 'sommige', 'andere', 'meeste' en 'beide'.

Fout	Goed
" Sommige hebben ernstige klachten als psychosen, angsten en depressies. Bij andere gaat het om mildere problemen."	Sommigen hebben ernstige klachten als psychosen, angsten en depressies. Bij anderen gaat het om mildere problemen.

13.4.2 Checklist woordenschat



CHECKLIST WOORDENSCHAT

- Je hebt een gevarieerde woordenschat en je gebruikt synoniemen om herhalingen te voorkomen.
- Je gebruikt geen Engelse woorden waar een Nederlandse vertaling voor bestaat.
- Je schrijft getallen tot twintig en tientallen voluit.
- Je gebruikt sommige(n), andere(n) en beide(n) correct.

13.4.3 Opdracht

★ Herlees je tekst op woordenschat. Gebruik de checklist om je daarbij te helpen.

13.5 Verbeter de stijl

In tegenstelling tot alles wat je leerde in voorgaande stappen, is de stijl van een tekst niet zo specifiek te definiëren. **Het omvat namelijk de manier waarop je je gedachten formuleert en dat komt zowel in je tekststructuur, zinsbouw als woordenschat tot uiting.** Je tekst kan bijvoorbeeld formeel of informeel zijn, makkelijk of moeilijk, bondig of langdradig, pakkend of eerder serieus.

De stijl van je tekst hangt nauw samen met je doelgroep en je tekstsoort. Vermits je in de lerarenopleiding vooral **informatieve, zakelijke, formele teksten** zal schrijven, gaat deze gids verder in op de specifieke stijl die bij dat genre aansluit.

Herlees je tekst en houdt rekening met de voorwaarden voor een gepaste zakelijk formele stijl. De uitgebreide lijst van voorwaarden toegelicht met voorbeelden van stijlfouten die eerstejaarsstudenten maakten kan je hieronder raadplegen. Een korte checklist vind je terug op pagina 63.

1. Spreek je lezer niet aan

Spreek je lezer niet aan met 'je'/'jij' of 'we'/'wij', dat is te persoonlijk voor in een zakelijke, formele tekst.

Fout	Goed
" We zien ook dat jongeren die gepest worden meer kans hebben op klachten."	Jongeren die worden gepest hebben meer kans op klachten.
"Volgens professor Germeys is het goed als je mensen hebt waar je bij terecht kunt, want zo is het risico kleiner dat je mentale problemen oploopt."	Volgens professor Germeys hebben tieners een lager risico om mentale problemen te ontwikkelen als ze bij iemand terecht kunnen.

2. Schrijf niet in de ik-vorm

Ook 'ik' hoort niet thuis in een zakelijke tekst. Als auteur blijf je beter op de achtergrond.

Fout	Goed
"Mijn conclusie is dat beiden partijen in de fout zijn gegaan."	Beide partijen gingen in de fout.
"Ik vind het dus belangrijk dat iedereen een vrijemeningsuiting heeft."	Iedereen heeft dus recht op vrijemeningsuiting.

3. Gebruik geen afkortingen

In een zakelijke tekst schrijf je je woorden voluit. Afkortingen komen eerder lui over en maken een tekst moeilijk leesbaar. Je mag wel namen van bedrijven of organisaties zoals de OESO of het CLB en onder meer namen van wetten, systemen en formules afkorten.

Fout	Goed
" Bv. jongeren die bang zijn voor contact met andere mensen vermijden feestjes."	Jongeren die bang zijn om met andere mensen in contact te komen, vermijden bijvoorbeeld feestjes.
"Het onderzoek vond plaats o.l.v. professor Inez Germeys."	Het onderzoek vond plaats onder leiding van professor Inez Germeys

4. Vermijd archaïsmen en omslachtig taalgebruik

Ouderwetse, te formele en omslachtige woorden maken een tekst zwaar en moeilijk leesbaar. Vermijd daarom woorden als: mits, teneinde, alsmede, desalniettemin, derhalve, dienen, doch, tevens, betreffende/ betreft en hieromtrent. Voor een uitgebreide lijst van archaïsmen, kan je de website van *onzetaal*⁹ raadplegen.

Fout	Goed
" Tevens is het risico groter bij jongeren die niemand hebben om mee te praten."	Bovendien is het risico groter bij jongeren die niemand hebben om mee te praten.
"Het vak technologie tracht jongeren technisch inzicht bij te brengen."	Jongeren verwerven technisch inzicht via het vak technolgie.

5. Wees concreet door vaag taalgebruik te vermijden

Formele, zakelijke teksten moeten duidelijk zijn. Wees dus concreet en specifiek in je woordenschat door vage formuleringen te vermijden. Voorbeelden van vaagmakers zijn: men, ze, zaken, eens, sommige(n), dingen, af en toe, enkele, momenteel, een drietal, waarschijnlijk, meestal, enkele keren, eventueel, vele en bepaalde.

Fout	Goed
"Uit onderzoek blijkt dat wanneer men beter kan omgaan met anderen men minder risico loopt om ernstige psychische problemen te ontwikkelen."	Uit onderzoek blijkt dat jongeren die goed kunnen omgaan met anderen minder risico lopen om ernstige psychische problemen te ontwikkelen dan jongeren die minder sociaal zijn.
"Leerlingen uit het eerste jaar van de A-stroom hebben maar enkele uren geschiedenis per week."	Leerlingen van het eerst jaar uit de A-stroom hebben twee uur geschiedenis per week.

6. Gebruik geen spreek- en chattaal

Spreek- en chattaal is ongepast in zakelijke teksten. Ook stopwoorden moet je vermijden. Voorbeelden van spreektaal zijn: 'eigenlijk', 'gaat' in plaats van 'zal', 'dus' en 'wel ja'. Let vooral op met het verschil tussen 'zullen' en 'gaan'. Schrijf je in de toekomstige tijd gebruik dan het hulpwerkwoord 'zullen' en dus niet 'gaan'.

Fout	Goed
"Hij is tenslotte niet de enigste ."	Hij is tenslotte niet de enige .
"Verder onderzoek gaat moeten nagaan welk effecten sociale media hebben op de schrijfvaardigheid van studenten."	Verder onderzoek zal moeten nagaan welk effecten sociale media hebben op de schrijfvaardigheid van studenten.

7. Wees neutraal en objectief door gekleurde woorden te vermijden

Je gevoelens, gedachten en emoties horen niet thuis in zakelijke teksten. Vermijd dus gekleurde woorden als 'mooi', 'heel erg', 'bijzonder', 'enorm', 'uiterst', 'lelijk' en 'slecht'.

Fout	Goed
"De leerlingen vinden het heel erg moeilijk om de stelling van Pythagoras te begrijpen."	De leerlingen hebben moeite om de stelling van Pythagoras te begrijpen.
"De leerkracht heeft uitermate goed de regels van taalontwikkelen lesgeven toegepast."	De leerkracht paste de regels van taalontwikkelen lesgeven toe.

⁹ <https://onzetaal.nl/taaladvies/ouderwets-taalgebruik>

8. Schrijf liefst in de tegenwoordige tijd

Teksten in de tegenwoordige tijd komen vlotter en dynamischer over dan teksten die onnodig in de verleden tijd zijn geschreven.

Fout	Goed
"Uit onderzoek is gebleken dat de meest voorkomende kanker bij vrouwen borstkanker is."	"Uit onderzoek blijkt dat de meest voorkomende kanker bij vrouwen borstkanker is."

9. Wissel af tussen korte en lange zinnen

Een aantrekkelijke tekst heeft een gevarieerde zinsbouw. Te korte zinnen komen houtherig en kinderlijk over. Te lange zinnen geven te veel informatie en zijn moeilijk leesbaar. Zet belangrijke informatie in korte zinnen. Voor toelichtingen maak je langere zinnen.

Fout	Goed
"Leerkrachten PAV zijn breed opgeleid. Ze hebben kennis over wiskunde, taal, ICT en wetenschappen. Ook zijn ze creatief. Ze maken veel didactisch materiaal. Dat materiaal is op maat gemaakt voor hun leerlingen. Bovendien zijn leerkrachten PAV empathisch. Ze moeten goed kunnen omgaan met leerlingen die problemen hebben."	Leerkrachten PAV zijn breed opgeleid. Ze hebben onder meer kennis van wiskunde, taal, ICT en wetenschappen. Met hun vele creatieve ideeën zetten ze die kennis om in didactisch materiaal op maat van hun leerlingen. Daarnaast hebben leerkrachten PAV het hart op de juiste plaats; ze zijn een echte vertrouwenspersoon voor hun leerlingen.
"Leerkrachten PAV, die kennis hebben over wiskunde, taal en ICT, zijn breed opgeleid. Ze zijn ook creatief, want ze maken werkbundels en ander didactisch materiaal op maat van hun leerlingen die het thuis niet altijd even gemakkelijk hebben. De leerkrachten PAV, die er elke dag voor hun leerlingen staan, zijn empathisch, want ze willen een vertrouwenspersoon voor hun leerlingen zijn."	

10. Vervang voorzetsluitdrukkingen door voorzetsels van één woord

Vorzetsels bestaande uit één woord zijn makkelijker te lezen dan voorzetsels van meerdere woorden. Vervang bijvoorbeeld 'door middel van' door 'door' en 'in verband met' door 'over'.

Fout	Goed
" Met behulp van de draad van Ariadne vond Theseus zijn weg terug uit het labyrint."	Via de draad van Ariadne vond Theseus zijn weg terug uit het labyrint.
" Als gevolg van de klimaatopwarming, zal het zeeniveau stijgen."	Door de klimaatopwarming zal het zeeniveau stijgen.

11. Kies voor actieve zinnen in plaats van passieve zinnen

Passieve zinnen zijn zinnen die 'worden' of 'zijn' combineren met een voltooid deelwoord. Ze maken je tekst onpersoonlijk en omslachtig, daarom kan je ze beter vermijden. Vervang ze door actieve zinnen met werkwoordsvorm die vlot en levendig zijn.

Fout	Goed
"In de volgende paragraaf wordt er ingegaan op de voorwaarden voor een goed zorgcontinuüm."	De volgende paragraaf gaat in op de voorwaarden voor een goed zorgcontinuüm.
"De vergadering is door de directeur geopend ."	De directeur opende de vergadering.

12. Vermijd nominalisatie

Vervang zinnen in naamwoordstijl/ nominale stijl door zinnen in werkwoordstijl. Zinnen in naamwoordstijl bevatten infinitieven waar het lidwoord 'het' voor is geplaatst. Ze maken een zin onnodig lang en moeilijk leesbaar. Bijvoorbeeld: 'het evalueren van', 'het bezoeken van', 'het lezen van', 'het beantwoorden van', en 'het maken van'. Zinnen in werkwoordstijl zijn wel dynamisch.

Fout	Goed
"Ouders spelen ook een belangrijke rol bij het voorkomen van mentale problemen bij hun kinderen."	Ouders spelen een belangrijke rol om mentale problemen bij hun kinderen te helpen voorkomen.

13. Schrijf geen kettingzinnen

Een kettingzin is een zin bestaande uit één hoofdzin die is aangevuld met meer dan één bijzin. Ze zijn moeilijk leesbaar, daarom deel je ze op in aparte zinnen.

Fout	Goed
"L.O.-lessen zijn belangrijk om jongeren te laten sporten, want regelmatig sporten is gezond, daar wordt het lichaam fitter en sterker van wat voor meer kracht zorgt, waardoor je overdag een hoger energiepeil hebt. "	L.O.-lessen zijn belangrijk om jongeren regelmatig te laten sporten. Dikwijls sporten is immers gezond; het lichaam wordt er fitter en sterker van. Door een toename aan kracht neemt het algehele energiepeil van de sporter toe.

14. Schrijf positieve in plaats van negatieve zinnen

Positieve zinnen lezen gemakkelijker dan negatieve zinnen. Probeer daarom woorden als 'niet', 'geen', 'niets', 'zonder' en 'onvoldoende' te vermijden.

Fout	Goed
"De leerlingen vinden Nederlands geen gemakkelijk vak."	De leerlingen vinden Nederlands een moeilijk vak.
"De school gaat niet in op het voorstel."	De school weigert het voorstel.

15. Neem geen lange aanlopen

In zinnen met een lange aanloop worden één of meer bijzinnen voor de hoofdzin gezet. De lezer moet dus wachten op de kernzin, waarin de belangrijkste informatie staat. Plaats de kernzin vooraan. Splits de rest van de zin verder op in nieuwe zinnen.

Fout	Goed
"Uit het SIGMA-onderzoek, dat recent werd afgenomen bij 2000 scholieren door professor Inez Germeys, hoofd van het Center for Contextual Psychaitry in samenwerking met de KU Leuven, blijkt dat veel Vlaamse jongeren kampen met psychische problemen."	Uit het SIGMA-onderzoek blijkt dat veel Vlaamse jongeren kampen met psychische problemen. Professor Inez Germeys, hoofd van het Center for Contextual Psychaitry nam de studie af bij 2000 scholieren. Ze werkte daarvoor samen met de KU Leuven.

16. Maak geen tangconstructies

In een tangconstructie is er een te grote afstand tussen delen van een zin die grammaticaal bij elkaar horen te staan. Om het probleem op te lossen deel je de tangconstructie op in meerdere zinnen.

Fout	Goed
"Het constructivisme, waarvan John Watson de grondlegger is en dat ontstond in de twintigste eeuw , is de psychologische stroming die aan de basis ligt van het huidige onderwijssysteem. "	Het constructivisme is een psychologische stroming die aan de basis ligt van het huidige onderwijssysteem. John Watson was in de twintigste eeuw de grondlegger van die stroming.

17. Gebruik niet onnodig hulpwerkwoorden

Onnodige hulpwerkwoorden verzwaren een tekst en laat je daarom weg.

Fout	Goed
"Als hun vrienden eens iets zullen gaan drinken, zullen zij liever thuisblijven, omdat ze zich daar veiliger voelen."	Als hun vrienden iets gaan drinken, blijven zij liever thuis, omdat ze zich daar veiliger voelen.

18. Schrijf geen tautologieën

Bij een tautologie herhaal je onnodig iets dat je eerder in je zin schreef. Bijvoorbeeld: 'gratis en voor niks', 'identiek en hetzelfde', 'toestemming om te mogen', 'vast en zeker', 'al reeds', en 'enkel en alleen'.

Fout	Goed
" Bovendien begeleidt Arktos ook OKAN-leerlingen."	Arktos begeleidt ook OKAN-leerlingen.
" Zo is het bijvoorbeeld handig als leerlingen het Engels kunnen gebruiken op hun vakantie in het buitenland."	Het is bijvoorbeeld handig als leerlingen Engels kunnen gebruiken op vakantie in het buitenland.

19. Vermijd pleonasmen

Bij een pleonasme gebruik je als bijvoeglijke naamwoord een eigenschap die onlosmakend verbonden is met je zelfstandige naamwoord. Dat bijvoeglijke naamwoord is daardoor overbodig. Voorbeelden van pleonasmen zijn: 'het groene gras', 'een houten boomstam', 'de ronde cirkel', 'een gestelde vraag', 'vooraf waarschuwen', 'achteraf evalueren', 'zich uitsluitende beperken tot', 'een persoonlijke mening' en 'nieuwe aanwinsten'.

Fout	Goed
De volgende paragraaf licht de wet van vraag en aanbod nader toe .	De volgende paragraaf licht de wet van vraag en aanbod toe .

20. Vermijd verkleinwoorden

Verkleinwoorden hebben een kinderlijk karakter en passen niet in een formele, zakelijke tekst.

Fout	Goed
"Dit lesje bespreekt de anatomie van het menselijk oog."	Deze les bespreekt de anatomie van het menselijk oog.

8. Schrijf geen ellipsen

Een ellips is een zin waarin één of meerdere woorden zijn weggelaten. Door het informele karakter van ellipsen, vermijd je ze in wetenschappelijke, formele teksten.

Fout	Goed
"Blijkt uit de SIGMA-studie, onderzoek naar de geestelijke gezondheid van zo'n 2000 scholieren."	Dat blijkt uit de SIGMA-studie, een onderzoek naar de geestelijke gezondheid van zo een 2000 scholieren.

21. Vind een evenwicht tussen makkelijke en moeilijke woordenschat

Zorg dat je tekst niet te kinderlijk overkomt door allemaal makkelijke, korte en alledaagse woorden te gebruiken. Andersom is het ook niet de bedoeling dat je het ene moeilijke vakwoord na het andere gebruikt om geleerd over te komen. Die woorden maken je tekst moeilijk leesbaar en komen zwaar over.

22. KISS

KISS: Keep It Short and Simple. Houd het kort en makkelijk. Soms moet je over moeilijke onderwerpen schrijven, waardoor je de neiging hebt om je thema ook moeilijk te verwoorden in je tekst. Nochtans is je tekst eens zo aantrekkelijk als je een moeilijk onderwerp net makkelijk kan verwoorden.

13.5.1 Checklist stijl



CHECKLIST STIJL

- Ik spreek mijn lezer niet aan met 'je' of 'we'.
- Ik schrijf niet in de ik-vorm.
- Er staan geen afkortingen in mijn tekst.
- Er staan geen archaïsmen en omslachtige woorden in mijn tekst.
- Ik gebruik geen vage verwoordingen, maar ben zo concreet mogelijk.
- Er staat geen spreek- en chattaal in mijn tekst.
- Ik ben neutraal en objectief, ik vermijd gekleurde woorden.
- Ik schrijf zo veel mogelijk in de tegenwoordige tijd.
- Ik wissel lange en korte zinnen af.
- Ik gebruik geen voorzetseluitdrukkingen.
- Ik formuleer positieve zinnen.
- Ik vermijd nominalisatie.
- Ik schrijf geen kettingzinnen.
- Ik schrijf actief (in werkwoordtijd) in plaats van passief (word/ zijn + VD).
- Ik neem geen lange aanlopen.
- Ik maak geen tangconstructies.
- Ik gebruik niet onnodig hulpwerkwoorden.
- Er staan geen tautologieën en pleonasmen in mijn tekst.
- Ik vermijd verkleinwoorden.
- Ik vergeet geen zinsdelen te formuleren en maak dus geen ellipsen.
- Mijn tekst heeft een goed evenwicht tussen moeilijke en makkelijke woorden.
- Ik houd rekening met het KISS-principe.

13.5.2 Opdracht

- * Kijk je tekst na op stijl. Gebruik de checklist om je daarbij te helpen.

FASE 4: REFLECTEREN

Nog even doorbijten en je tekst is klaar om te worden ingeleverd. In deze laatste fase, de reflectiefase, doorloop je nog één stap. Je doopt jezelf om tot eindredacteur. Dat houdt in dat je je tekst in een mooie lay-out giet. Ook lees je je tekst voor de laatste keer kritisch na door te achterhalen of je tekst aan de BACA-normen voldoet. Je kijkt dan vooral na op spelling. De Elektronische Schrijfassistent Nederlands en Word Editor kunnen je daarbij helpen. Ben je daarmee klaar, dan is het tijd om je tekst op Blackboard te posten. Om af te sluiten reflecteer je op je schrijfproces en -product en geniet je van een welverdiende pauze.

14 Word eindredacteur in de derde schrijfronde

Je bent er bijna! Tijdens deze derde en laatste schrijfronde houd je je bezig met de **lay-out** van je tekst en kijk je na op **spelling**. Om af te sluiten neem je het **BACA-sjabloon** erbij, zodat je met een kritisch oog kan bepalen of je tekst voldoet aan alle evaluatiecriteria van je docenten. Ben je daarmee klaar, dan is het tijd om je naar Blackboard te begeven en je schrijfpdracht op het forum te posten.

14.1 Verbeter op spelling en interpunctie

Een zakelijke tekst moet correct zijn. Spelfouten zijn dan ook een doorn in het oog van je lezer. Vooral dt-fouten vallen snel op. Om geen spelfouten te maken kan je je verdiepen in het **Basisboek Spelling** (Moons, Bovenhoff & Latjes, 2016). Daarnaast kunnen sites als woordenlijst.org van de Nederlandse Taalunie en de online Van Dale je met al je spelvragen helpen. Ook zijn er **technologische hulpmiddelen** om spellingblunders en tikfouten op tijd op te merken.

14.1.1 Basisboek Spelling

Het Basisboek Spelling (Moons, Bovenhoff & Latjes, 2016) geeft een **overzicht van alle spellingregels**. Nadat een regel in een beperkte hoeveelheid theorie is uitgelegd en met voorbeeldzinnen is verduidelijkt, kan je met de bijhorende oefeningen aan de slag om je spellingsvaardigheden te verbeteren.

Het is een win-winsituatie als je de tijd neemt om het boek grondig door te nemen. Het zal niet alleen tot een hoger resultaat op je schrijfpdrachten leiden, maar ook op je examen Taal en Communicatie 1A; het Basisboek Spelling is namelijk examenleerstof voor dat opleidingsonderdeel.

14.1.2 Handige websites

De tijd dat je het Groene Boekje en de dikke Van Dale in een papieren versie moest aanschaffen om erachter te komen hoe je woorden spelt en wat de betekenis van die woorden is, lijkt tot het verleden te horen. Nu kan je met enkele klikken beide woordenlijsten online raadplegen.

Weet je niet hoe je een woord moet spellen? Heb je geen idee hoe je het woord dat je in je tekst wil gebruiken, omzet naar zijn meervoudsvorm? Weet je niet of je zelfstandig naamwoord vrouwelijk, mannelijk of onzijdig is? Surf dan naar **woordenlijst.org** en typ het woord in de zoekbalk. Maak je een spellingfoutje dan is dat uiteraard geen probleem; de site corrigeert je. Los van de woordenlijst vind je op woordenlijst.org ook een leidraad met alle specifieke spellingregels. Zo kan je erop terecht voor de regels over het aaneenschrijven van woorden en de hoofdletters.

De **Van Dale**¹⁰ kan je niet alleen helpen om de betekenis van woorden te achterhalen. Zoek je een zelfstandig naamwoord in het online woordenboek op, dan kan je ook te weten komen welk geslacht het woord heeft, welk lidwoord erbij hoort en wat de meervoudsvorm is. Voor werkwoorden geeft het online woordenboek je dan weer behalve de infinitief (bijvoorbeeld schrijven) ook de voltooid tegenwoordige tijd (bijvoorbeeld schreef) en de onvoltooid verleden tijd (bijvoorbeeld heeft geschreven) van het werkwoord.

¹⁰ <https://www.vandale.nl/>

Naast woordenlijst.org en de Van Dale, kan je online nog op verschillende, betrouwbare websites met je taalvragen terecht. Hieronder staan enkele van de voornaamste websites en hun functies opgesomd.

- <https://taaladvies.net/>
Op de website taaladvies van de Nederlandse Taalunie staan tal van taal- en spellingsvragen met hun antwoorden. Vind je het antwoord op jouw specifieke vraag niet terug, dan kan je telefonisch of via mail contact opnemen met de Taalunie en voorzien zij je van een persoonlijk advies.
- <https://vrttaal.net/>
Voor nog meer taaladviezen, taaltips en taalnieuwtjes ben je bij VRT taal aan het juiste adres.
- <https://www.mijnwoordenboek.nl/werkwoord>
Voor de vervoeging van werkwoorden in alle werkwoordstijden kan je op deze link terecht.
- <https://www.taaltelefoon.be/>
Ook de Vlaamse Overheid biedt hulp als je met een taalprobleem zit. Via de taaltelefoon vind je het antwoord op taalvragen, kan je spellingregels raadplegen en ontdek je interessante taaltips- en nieuwtjes. Ook kan je er terecht voor taaladviezen en spellingtests.
- <https://onzetaal.nl/>
Nog meer taalvragen en hun antwoorden vind je op Onze Taal. De echte taalfans kunnen er trouwens het tweemaandelijks tijdschrift erop terugvinden.

14.1.3 Technologie

Tegenwoordig geeft de technologie de minder goede spellers ook een kans om teksten zonder spelfouten te schrijven. Voor wie wel al spelvaardig is, is een extra nakijkservice ook handig; zelfs de grootste spellingnazi's maken immers wel eens een dt-fout. Om je tekst op spelfouten te laten controleren, maak je gebruik van de Elektronische Schrijfassistent Nederlands en Word Editor.

1. Elektronische Schrijfassistent Nederlands

De Elektronische Schrijfassistent Nederlands is een online schrijfhulp van de KU Leuven in samenwerking met de VRT en De Standaard. De online tool beperkt zich niet alleen tot **spelfouten**. Ook op vlak van **stijl** zal het je tekst van feedback voorzien. Surf naar de website¹¹ en volg het stappenplan.

2. Word Editor

Ook Microsoft Office Word kan je **spelfouten laten verdwijnen**. In het lint, bovenaan op je scherm, klik je op 'Controleren'. Vervolgens druk je op de knop 'Editor'. Rechts van je document verschijnt er dan een scherm. Word zet onder je foutief gespelde woorden een blauwe lijn. Je kan je spelfout rechtzetten door met je rechtermuisknop op dat woord te klikken.

14.1.4 Opdracht

- ★ Kijk je tekst na op spelling. Gebruik Word Editor en de Elektronische Schrijfassistent Nederlands om je daarbij te helpen.

¹¹ <https://schrijfassistent.be/index.php>

14.2 Lay-out

Ook voor je lay-out geldt de gouden regel 'houd het simpel'. Je kan de onderstaande checklist gebruiken om te kijken of je tekstopmaak voldoet aan die voor formele, zakelijke teksten.

14.2.1 Checklist lay-out



CHECKLIST LAY-OUT

- Mijn lay-out voldoet aan de voorwaarden zoals beschreven in mijn opdracht.
- Overal gebruik ik hetzelfde, zakelijke lettertype.
(bijvoorbeeld: Arial 11, Calibri 11, New Times Roman 11, Cambria 11)
- De regelafstand is overal hetzelfde.
(bijvoorbeeld: regelafstand 1,0)
- In mijn tekst staan geen foto's die ik van het internet haalde zonder bronvermelding.
- Ik trek de aandacht van de lezer met mijn titel.
- Ik plaats geen punt achter mijn titel.
- De titel is niet onderlijnd, maar heeft wel een groter lettertype en staat eventueel in vet.
- Ik gebruik geen tussentitels in een korte tekst (één tot twee pagina's).
- Als ik mijn tekst op bronnen baseer, plaats ik een literatuurlijst in APA-stijl onder mijn tekst.

14.2.2 Opdracht

- * Besteed aandacht aan de opmaak van je tekst. Gebruik de checklist om je daarbij te helpen.

14.3 BACA

Om er zeker van te zijn dat je helemaal klaar bent, kijk je je tekst nog één keer na via het BACA-sjabloon. De docenten van het departement PXL Education van Hogeschool PXL zullen dat sjabloon gebruiken om je schrijfpodracht te beoordelen.

De letters BACA staan voor de beginletters van de vier vereisten waaraan een goede, zakelijke tekst moet voldoen; de tekst moet begrijpelijk, aantrekkelijk, correct en aangepast zijn. Die vier voorwaarden zijn allemaal verder opgedeeld in drie identieke subcategorieën; taal, inhoud en vorm. Een tekst moet bijvoorbeeld niet alleen een begrijpelijke inhoud, maar ook een begrijpelijk taal en vorm/ structuur hebben. Je kan een maximumscore halen als je op elke subcategorie ++ scoort. Een -- geeft aan dat je tekst (voor een bepaald onderdeel) nog niet zo goed in elkaar zit en dat je je tekst moet aanpassen.

--	-	+	++
BEGRIPELIJK			
INHOUD De inhoud van je tekst is moeilijk te begrijpen: je gedachtegang is onduidelijk.	INHOUD De informatie is niet altijd begrijpelijk: de hoofdgedachte van je alinea's niet voldoende duidelijk.	INHOUD De informatie is over het algemeen duidelijk: de meeste alinea's bevatten een hoofdgedachte.	INHOUD Je gedachtegang is logisch, de inleiding schetst de context helder.
VORM Je tekst vertoont weinig structuur: inleiding, midden en/of slot ontbreken.	VORM Je tekst bevat een inleiding, midden en slot, maar voorzie in het middenstuk steeds verschillende alinea's.	VORM De vorm is vrij helder: je tekst is logisch onderverdeeld in alinea's, maar maak beter gebruik van witruimtes.	VORM Je tekst is logisch opgebouwd, de vorm is verzorgd en de lay-out overzichtelijk.
TAAL Je woordkeuze en/of zinsbouw zijn onduidelijk en verwarrend.	TAAL Vermijd te lange zinnen en maak meer en beter gebruik van verwijs- en signaalwoorden.	TAAL Je tekst is over het algemeen redelijk duidelijk qua zinsbouw en woordkeuze.	TAAL Je zinsbouw en woordgebruik zorgen voor een begrijpelijke tekst.
AANTREKKELIJK			
INHOUD Zorg voor een boeiende inhoud en vermijd clichés.	INHOUD Inhoudelijk biedt je tekst weinig nieuws.	INHOUD De inhoud van je tekst is voldoende boeiend.	INHOUD De inhoud van je tekst is informatief en verrassend.
TAAL Je taalgebruik is weinig origineel en bevat clichés.	TAAL Je woordkeuze is eerder basaal, voorzie meer afwisseling in woordkeuze en zinsbouw.	TAAL Zoek synoniemen om je woordkeuze nog aantrekkelijker te maken; zorg voor meer variatie in de zinsbouw.	TAAL De woordkeuze in je mail is rijk en doordacht, de zinsbouw gevarieerd.
CORRECT			
TAAL Je tekst bevat fouten tegen de spelling en/of de grammatica en minstens één fout tegen de lidwoorden.	TAAL Je tekst bevat meer dan drie fouten tegen de spelling en/of de grammatica.	TAAL Je tekst bevat maximum drie fouten tegen de spelling en/of de grammatica.	TAAL Je tekst bevat geen fouten tegen de spelling en/of de grammatica.
AANGEPAST			
INHOUD Je informatie sluit niet aan bij het thema.	INHOUD De inhoud van je tekst past niet volledig bij de gegeven opdracht.	INHOUD Je tekst moet inhoudelijk iets meer bij het thema aansluiten.	INHOUD De informatie in de tekst sluit volledig aan bij het thema.
VORM De vormgeving is niet gepast voor een zakelijke tekst: schrijf volledige zinnen.	VORM De vormgeving van je tekst is niet helemaal gepast.	VORM De vormgeving past bij een zakelijke tekst.	VORM De vormgeving is die van een zakelijke tekst.
TAAL Je gebruikt niet altijd de standaardtaal, het register is onvoldoende aan het publiek aangepast.	TAAL Je gebruikt te weinig standaardtaal en niet altijd een zakelijk register.	TAAL Je schrijft wel in standaardtaal, maar de schrijfstijl moet iets formeler.	TAAL Je gebruikt de standaardtaal en het gepaste register.

14.3.1 Opdracht

- * Lees het BACA-sjabloon grondig na, zodat je weet aan welke evaluatiecriteria je tekst moet voldoen. Pas je tekst indien nodig nog aan om aan alle BACA-vereisten tegemoet te komen.

15 Reflecteer op je schrijfproces

Super! Je tekst is klaar. Vergeet je werk zeker niet op **Blackboard** te posten voor de deadline. Het enige wat je daarna nog rest is even voor jezelf **nadenken wat goed ging tijdens de schrijfo opdracht en wat de volgende keer nog beter kan**. Daarna kan je genieten van een welverdiende pauze!

15.1.1 Opdracht

- ★ Denk voor jezelf na wat je goed deed tijdens je schrijfo opdracht en wat de volgende keer nog beter kan. Schrijf dat even kort op, zodat je daar bij een volgende schrijftaak mee rekening kan houden.

Dit ging al goed...

Dit kan nog beter...

- ★ Noteer de feedback die je kreeg op je schrijfo opdracht. Houd rekening met die feedback bij je volgende schrijfo opdracht.

EEN SAMENVATTING SCHRIJVEN

Je weet nu welke stappen je kan doorlopen om je schrijfoopdracht tot een goed einde te brengen. Om je nog een beeld te geven hoe het er exact zou uitzien als je al die stappen op je eigen schrijfoopdracht zou toepassen, volgt op de volgende pagina's een voorbeeld. Je zal zien hoe een samenvatting stapsgewijs tot stand komt.

Stap-per-stap een samenvatting schrijven

Voor het opleidingsonderdeel Taal en communicatie 1A moet je een samenvatting kunnen schrijven. Een samenvatting is een verkorte versie van een tekst waarin alleen de hoofdzaken overblijven. Je legt de tekststructuur van de tekst bloot en schrijft daarmee een vereenvoudigde versie. Met die versie maak je de tekst studieklaar, waardoor je de leerstof makkelijker zal kunnen onthouden.

Ook wanneer je een samenvatting maakt, kan je deze gids en de bijhorende checklist gebruiken. Om je te laten zien hoe dat exact in zijn werk gaat, staat er op de volgende pagina's een uitgewerkt voorbeeld; stapsgewijs wordt er een samenvatting gemaakt van het artikel uit Knack 'Hooft uw puber stemmen? Dat is meestal oke' (Peuteman, 2019) dat je terugvindt op de volgende pagina.

SAMENVATTING

Fase 1: Oriënteren

- 1. Begin op tijd.
- 2. Analyseer je schrijfpdracht.

onderwerp: mentale problemen bij tieners

tekstsoort- en type: informatieve tekst, samenvatting

doelpubliek en stijl: Ik wil de leerstof studieklaar maken.

Ik schrijf in een wetenschappelijke, formele stijl.

aantal bronnen: Peuteman, A. (2019, 25 september). "Hooft uw puber stemmen? Dat is (meestal) oké". Knack, p. 32.

lengte: ± 1 pagina

lettertype en -grootte: Arial 11

regelafstand: 1

- 3. Kies een onderwerp.
Zie stap twee.
- 4. Streef een schrijfdool na.
Ik wil de leerstof studieklaar maken door een verkorte versie van het artikel te schrijven.
- 5. Bepaal je tekstsoort en teksttype.
Zie stap twee.
- 6. Leer je doelgroep kennen.
Zie stap twee.

'Hoort uw puber stemmen? Dat is (meestal) oké'

Knack - 25 Sep. 2019
Pagina 32

Bijna 20 procent van de Vlaamse tieners heeft behoorlijk ernstige mentale problemen. Dat blijkt uit een nieuwe, grootschalige studie van de KU Leuven. Maar er is ook goed nieuws: sociale vaardigheden en een steunende omgeving kunnen wonderen doen.

Wie goed met anderen kan omgaan, loopt minder risico om ernstige psychische problemen te ontwikkelen. Dat blijkt uit de SIGMA-studie, een onderzoek naar de geestelijke gezondheid van bijna 2000 scholieren onder leiding van professor Inez Germeys, hoofd van het Center for Contextual Psychiatry (KU Leuven). Meer inzicht krijgen, zowel in de factoren die meespelen bij het ontwikkelen van psychische klachten als in manieren om mensen weerbaarder te maken: dat is de bedoeling.

'Een op de vier volwassenen krijgt vroeg of laat met psychische problemen te maken. In de meeste gevallen zijn die al in hun adolescentie ontstaan', legt Germeys uit. 'In de kinder- en jeugdpsychiatrie is daar vandaag weinig aandacht voor. De focus ligt er op typische kinderproblemen, zoals autisme of ontwikkelingsstoornissen. Jongeren met psychische problemen lopen vaak verloren in de hulpverlening. Daardoor nemen de klachten alleen maar toe en worden ze ook ernstiger. Voorspellen welke klachten na de puberteit vanzelf weer overgaan en welke zich verder ontwikkelen: dat moet ons onderzoek in zekere mate mogelijk maken. Het kan helpen bij de preventie en de vroegtijdige detectie van psychische problemen.'

Typisch pubers

Veruit de meeste tieners hebben psychische klachten, zo blijkt uit het SIGMA-onderzoek. Dat gaat van slecht slapen, zich somber voelen, zich moeilijk kunnen concentreren en zich snel aan mensen ergeren tot denken aan de dood en het gevoel hebben dat anderen hen kwaad willen doen. Meestal gaat het om milde symptomen, maar bijna 20 procent kampt met matige tot ernstige problemen. Zoals al uit andere studies is gebleken, hebben meisjes meer psychische klachten dan jongens. Ook leeftijd heeft een invloed: oudere deelnemers rapporteren meer symptomen dan jongere tieners.

'Iedereen voelt zich wel eens somber of eenzaam. Dat wil nog niet zeggen dat er iets aan je geestelijke gezondheid schort', zegt Germeys. 'Heb je verschillende van die klachten in ernstige mate, dan kan er iets aan de hand zijn. Alleen valt dat onderscheid soms moeilijk te maken, doordat nogal wat symptomen typisch zijn voor de adolescentie.'

Omdat vooral angsten, depressieve gevoelens en psychosen al in de puberteit ontstaan, gaat het onderzoek dieper op die klachten in. 17 procent van de deelnemende jongeren heeft matige tot ernstige depressieklachten (21 procent van de meisjes en 9 procent van de jongens) en 17 procent matige tot ernstige angsten (22 procent van de meisjes en 10 procent van de jongens). 'Jongeren met angsten doen er vaak alles aan om bepaalde situaties te vermijden', aldus Germeys. 'Vinden ze het bijvoorbeeld moeilijk om met leeftijdgenoten om te gaan, dan blijven ze weg van feestjes. Thuis voelen ze zich veilig en spelen hun angsten niet op. Maar daardoor wordt hun probleem alleen maar erger. Op latere leeftijd kan het uitmonden in pleinvrees of zware sociale angsten.'

Liefst 14 procent van de tieners rapporteert psychotische klachten (13 procent van de meisjes en 9 procent van de jongens). Germeys: 'Het is niet omdat een puber eens een stem hoort dat er meteen alarm moet worden geslagen. Dat kan gewoon bij de adolescentie horen en na verloop van tijd vanzelf weer overgaan. Maar het kan ook een voorbode zijn van een ernstig probleem. We moeten dus zeker alert zijn. Ik pleit voor meer laagdrempelige hulpverlening, waar jongeren terecht kunnen zonder veel uitleg te hoeven geven, zonder toestemming van hun ouders of een verwijzingsbrief van de dokter. Ze hoeven op die plekken ook niet per se een diagnose te krijgen, zolang er maar iemand onderzoekt of er iets ernstigs aan de hand is. In Australië, bijvoorbeeld, zijn er in winkelcentra zulke plekken waar jongeren gewoon kunnen binnenwandelen.'

Trauma's en pesterijen

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat gepest worden een belangrijke voorspeller is van psychische klachten. De meerderheid van de deelnemers aan het nieuwe onderzoek is al gepest; bijna 10 procent heeft er wekelijks of zelfs vaker mee te maken. 20 procent omschrijft die pesterijen als matig tot ernstig. Opvallend: cyberpesten is helemaal niet het grootste probleem, zoals vaak wordt gedacht. 12 procent van de tieners maakt er gewag van, maar emotioneel (27 procent) en fysiek pesten (17 procent) komt veel vaker voor.

Hoe ernstiger de pesterijen, hoe meer psychische klachten gerapporteerd worden. Jongeren hebben dan vooral last van depressieve gevoelens, maar ook van angsten en psychosen. 'We moeten nog meer op de preventie van pesten inzetten', vindt Germeys. 'Het is ook cruciaal dat mentale problemen meer bespreekbaar worden. Hebben jongeren psychische klachten omdat ze worden gepest of andersom? Dat weten we niet. Misschien worden ze er juist het slachtoffer van doordat ze zich wat vreemd gedragen en zich in zichzelf terugtrekken. Als dat zo is, zou het helpen om het taboe rond pesten te doorbreken.'

Ook traumatische ervaringen vergroten de kans op psychische klachten aanzienlijk. Dat kan een diefstal zijn waarvan iemand als kind getuige of slachtoffer is geweest, een harde klap van broer of zus die grote indruk heeft gemaakt, maar ook emotionele verwaarlozing, mishandeling of seksueel misbruik. 45 procent van de deelnemers aan de Leuvense studie heeft zo meer dan vijf ervaringen gehad, 12 procent heeft er meer dan twaalf gehad. Vooral bij die laatste groep gaat het om heftige ervaringen die tot mentale problemen kunnen leiden.

Het risico is ook groter bij jongeren die niemand hebben bij wie ze hun hart kunnen luchten. Volgens professor Germeys is dat eigenlijk goed nieuws: 'Als je mensen hebt bij wie je terecht kunt en die je om advies kunt vragen, slinkt de kans op psychische problemen. Daarom mag je mensen met zulke klachten niet loslaten: doordat ze zich vaak in zichzelf terugtrekken, neemt ook hun omgeving haast

automatisch afstand. Uit ons onderzoek blijkt dat het bij psychische problemen net nog belangrijker is dat onder anderen familieleden, vrienden en leerkrachten contact blijven zoeken. Dat ze je overal bij blijven betrekken.'

Geen paniek

Nog belangrijker zijn de sociale vaardigheden van jongeren. Hebben ze snel het gevoel dat ze iemand kunnen vertrouwen? Kunnen ze de gevoelens van anderen goed lezen? Zijn ze zich ervan bewust als ze iemand kwetsen? 'Een gebrek aan zulke vaardigheden is een duidelijke voorspeller van psychische problemen', zegt Gernsey. 'Jongeren die zich sociaal weinig competent voelen, hebben meer klachten dan anderen.'

'Wie psychische klachten heeft, blijkt ook meer tijd alleen door te brengen. Als zo iemand in het gezelschap van anderen is, is hij minder op zijn gemak en heeft hij vaak de indruk er niet bij te horen. Jongeren met psychische klachten voelen zich ook eenzamer, zelfs als ze niet alleen zijn.'

Op dat vlak hebben ouders een belangrijke rol te spelen. Omdat ze nog relatief veel tijd met hun puberkinderen doorbrengen, maar ook omdat ze een grote impact hebben op de manier waarop zij met anderen omgaan. Jongeren die aangeven dat hun ouders hen steunen, zijn in gezelschap meer op hun gemak. Ze voelen zich meer gewaardeerd en hebben sneller het gevoel erbij te horen.

'Pas op, het is niet omdat ouders hun kinderen steun bieden en aandacht hebben voor hun behoeften en zorgen, dat ze hen de hele tijd moeten controleren', zegt Gernsey. 'Vooral psychische en emotionele controle, waarbij het tonen van liefde bijvoorbeeld afhankelijk wordt gemaakt van hoe gehoorzaam een kind is, heeft een omgekeerd effect. Door zo'n opvoeding voelen jongeren zich net minder goed in sociale situaties.'

Ouders kunnen dus wel degelijk bijdragen aan de sociale ontwikkeling van hun kind. Maar als ze vermoeden dat hun zoon of dochter mentale problemen heeft, wat moeten ze dan doen? 'In elk geval: niet meteen in paniek raken', vindt Gernsey. 'Veel ouders zijn bang voor de negatieve gevoelens van hun kinderen. Als hun dochter zegt: "Ik heb geen idee waarvoor ik 's ochtends uit bed moet komen", willen ze dat liever niet horen. Maar zulke gevoelens kun je niet wegnemen of onderdrukken. Zeggen dat er niets mis mee is, een luisterend oor bieden, een vinger aan de pols houden en – indien nodig – openstaan voor hulp: dat kun je wel. Over het algemeen is het oké als je tiener zich niet goed voelt. Hij is bij lange de enige niet.'

Door Ann Peuteman

Copyright © 2019 Roularla Media Group. Alle rechten voorbehouden

☒ 7. Stel vragen op.

Wanneer je je artikel grondig naleest en je daarbij vooral let op de signaalwoorden, weet je uit welke structuur de tekst is opgebouwd. In het artikel gebruikt voor deze voorbeeldopdracht bespreekt de tekst een probleem. Daarom worden de vragen uit de vaste probleemstructuur gebruikt om in de volgende stap informatie uit het artikel te kunnen halen. Markeer je vragen in verschillende kleuren. Kom je informatie in je tekst tegen die past bij één van de vragen, markeer die informatie dan in dezelfde kleur als die waarin je je vraag markeerde.

Wat is het probleem?

Wat zijn de oorzaken van het probleem?

Waarom is het een probleem?

Wat is er tegen het probleem te doen?

Fase 2: Voorbereiden

☒ 8. Verzamel informatie

Als je een artikel wil samenvatten, hoef je natuurlijk zelf niet te brainstormen over het onderwerp. Haal meteen de nodige informatie uit je bron door je te baseren op je vooropgestelde vragen. **Markeer eerst de informatie in de tekst met de verschillende kleuren die je voor elke vraag koos in de vorige stap. Beantwoord daarna in kernwoorden de vragen op een kladblad.** Belangrijk is dat je alleen hoofdzaken noteert en geen bijzaken zoals alle cijferdetails.

‘Hooft uw puber stemmen? Dat is (meestal) oké’

Knack - 25 Sep. 2019

Knack Pagina 32

Bijna 20 procent van de Vlaamse tieners heeft behoorlijk ernstige mentale problemen. Dat blijkt uit een nieuwe, grootschalige studie van de KU Leuven. Maar er is ook goed nieuws: sociale vaardigheden en een steunende omgeving kunnen wonderen doen.

Wie goed met anderen kan omgaan, loopt minder risico om ernstige psychische problemen te ontwikkelen. Dat blijkt uit de SIGMA-studie, een onderzoek naar de geestelijke gezondheid van bijna 2000 scholieren onder leiding van professor Inez Germeys, hoofd van het Center for Contextual Psychiatry (KU Leuven). Meer inzicht krijgen, zowel in de factoren die meespelen bij het ontwikkelen van psychische klachten als in manieren om mensen weerbaarder te maken: dat is de bedoeling.

‘Een op de vier volwassenen krijgt vroeg of laat met psychische problemen te maken. In de meeste gevallen zijn die al in hun adolescentie ontstaan’, legt Germeys uit. ‘In de kinder- en jeugdpsychiatrie is daar vandaag weinig aandacht voor. De focus ligt er op typische kinderproblemen, zoals autisme of ontwikkelingsstoornissen. Jongeren met psychische problemen lopen vaak verloren in de hulpverlening. Daardoor nemen de klachten alleen maar toe en worden ze ook ernstiger. Voorspellen welke klachten na de puberteit vanzelf weer overgaan en welke zich verder ontwikkelen: dat moet ons onderzoek in zekere mate mogelijk maken. Het kan helpen bij de preventie en de vroegtijdige detectie van psychische problemen.’

Typisch pubers

Veruit de meeste tieners hebben psychische klachten, zo blijkt uit het SIGMA-onderzoek. Dat gaat van slecht slapen, zich somber voelen, zich moeilijk kunnen concentreren en zich snel aan mensen ergeren tot denken aan de dood en het gevoel hebben dat anderen hen kwaad willen doen. Meestal gaat het om milde symptomen, maar bijna 20 procent kampt met matige tot ernstige problemen. Zoals al uit andere studies is gebleken, hebben meisjes meer psychische klachten dan jongens. Ook leeftijd heeft een invloed: oudere deelnemers rapporteren meer symptomen dan jongere tieners.

‘Iedereen voelt zich wel eens somber of eenzaam. Dat wil nog niet zeggen dat er iets aan je geestelijke gezondheid schort’, zegt Germeys. ‘Heb je verschillende van die klachten in ernstige mate, dan kan er iets aan de hand zijn. Alleen valt dat onderscheid soms moeilijk te maken, doordat nogal wat symptomen typisch zijn voor de adolescentie.’

Omdat vooral angsten, depressieve gevoelens en psychosen al in de puberteit ontstaan, gaat het onderzoek dieper op die klachten in. 17 procent van de deelnemende jongeren heeft matige tot ernstige depressieklachten (21 procent van de meisjes en 9 procent van de jongens) en 17 procent matige tot ernstige angsten (22 procent van de meisjes en 10 procent van de jongens). ‘Jongeren met angsten doen er vaak alles aan om bepaalde situaties te vermijden’, aldus Germeys. ‘Vinden ze het bijvoorbeeld moeilijk om met leeftijdgenoten om te gaan, dan blijven ze weg van feestjes. Thuis voelen ze zich veilig en spelen hun angsten niet op. Maar daardoor wordt hun probleem alleen maar erger. Op latere leeftijd kan het uitmonden in pleinvrees of zware sociale angsten.’

Liefst 14 procent van de tieners rapporteert psychotische klachten (13 procent van de meisjes en 9 procent van de jongens). Germeys: ‘Het is niet omdat een puber eens een stem hoort dat er meteen alarm moet worden geslagen. Dat kan gewoon bij de adolescentie horen en na verloop van tijd vanzelf weer overgaan. Maar het kan ook een voorbode zijn van een ernstig probleem. We moeten dus zeker alert zijn. Ik pleit voor meer laagdrempelige hulpverlening, waar jongeren terecht kunnen zonder veel uitleg te hoeven geven, zonder toestemming van hun ouders of een verwijzingsbrief van de dokter. Ze hoeven op die plekken ook niet per se een diagnose te krijgen, zolang er maar iemand onderzoekt of er iets ernstigs aan de hand is. In Australië, bijvoorbeeld, zijn er in winkelcentra zulke plekken waar jongeren gewoon kunnen binnenwandelen.’

Trauma's en pesterijen

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat gepest worden een belangrijke voorspeller is van psychische klachten. De meerderheid van de deelnemers aan het nieuwe onderzoek is al gepest; bijna 10 procent heeft er wekelijks of zelfs vaker mee te maken. 20 procent omschrijft die pesterijen als matig tot ernstig. Opvallend: cyberpesten is helemaal niet het grootste probleem, zoals vaak wordt gedacht. 12 procent van de tieners maakt er gewag van, maar emotioneel (27 procent) en fysiek pesten (17 procent) komt veel vaker voor.

Hoe ernstiger de pesterijen, hoe meer psychische klachten gerapporteerd worden. Jongeren hebben dan vooral last van depressieve gevoelens, maar ook van angsten en psychosen. ‘We moeten nog meer op de preventie van pesten inzetten’, vindt Germeys. ‘Het is ook cruciaal dat mentale problemen meer bespreekbaar worden. Hebben jongeren psychische klachten omdat ze worden gepest of andersom? Dat weten we niet. Misschien worden ze er juist het slachtoffer van doordat ze zich wat vreemd gedragen en zich in zichzelf terugtrekken. Als dat zo is, zou het helpen om het taboe rond pesten te doorbreken.’

Ook traumatische ervaringen vergroten de kans op psychische klachten aanzienlijk. Dat kan een diefstal zijn waarvan iemand als kind getuige of slachtoffer is geweest, een harde klap van broer of zus die grote indruk heeft gemaakt, maar ook emotionele verwaarlozing, mishandeling of seksueel misbruik. 45 procent van de deelnemers aan de Leuvense studie heeft zo meer dan vijf ervaringen gehad, 12 procent heeft er meer dan twaalf gehad. Vooral bij die laatste groep gaat het om heftige ervaringen die tot mentale problemen kunnen leiden.

Het risico is ook groter bij jongeren die niemand hebben bij wie ze hun hart kunnen luchten. Volgens professor Germeys is dat eigenlijk goed nieuws: ‘Als je mensen hebt bij wie je terecht kunt en die je om advies kunt vragen, slinkt de kans op psychische problemen. Daarom mag je mensen met zulke klachten niet loslaten: doordat ze zich vaak in zichzelf terugtrekken, neemt ook hun omgeving haast

automatisch afstand. Uit ons onderzoek blijkt dat het bij psychische problemen net nog belangrijker is dat onder anderen familieleden, vrienden en leerkrachten contact blijven zoeken. Dat ze je overal bij blijven betrekken.'

Geen paniek

Nog belangrijker zijn de sociale vaardigheden van jongeren. Hebben ze snel het gevoel dat ze iemand kunnen vertrouwen? Kunnen ze de gevoelens van anderen goed lezen? Zijn ze zich ervan bewust als ze iemand kwetsen? 'Een gebrek aan zulke vaardigheden is een duidelijke voorspeller van psychische problemen', zegt Germeys. 'Jongeren die zich sociaal weinig competent voelen, hebben meer klachten dan anderen.'

'Wie psychische klachten heeft, blijkt ook meer tijd alleen door te brengen. Als zo iemand in het gezelschap van anderen is, is hij minder op zijn gemak en heeft hij vaak de indruk er niet bij te horen. Jongeren met psychische klachten voelen zich ook eenzamer, zelfs als ze niet alleen zijn.'

Op dat vlak hebben ouders een belangrijke rol te spelen. Omdat ze nog relatief veel tijd met hun puberkinderen doorbrengen, maar ook omdat ze een grote impact hebben op de manier waarop zij met anderen omgaan. Jongeren die aangeven dat hun ouders hen steunen, zijn in gezelschap meer op hun gemak. Ze voelen zich meer gewaardeerd en hebben sneller het gevoel erbij te horen.

'Pas op, het is niet omdat ouders hun kinderen steun bieden en aandacht hebben voor hun behoeften en zorgen, dat ze hen de hele tijd moeten controleren', zegt Germeys. 'Vooral psychische en emotionele controle, waarbij het tonen van liefde bijvoorbeeld afhankelijk wordt gemaakt van hoe gehoorzaam een kind is, heeft een omgekeerd effect. Door zo'n opvoeding voelen jongeren zich net minder goed in sociale situaties.'

Ouders kunnen dus wel degelijk bijdragen aan de sociale ontwikkeling van hun kind. Maar als ze vermoeden dat hun zoon of dochter mentale problemen heeft, wat moeten ze dan doen? 'In elk geval: niet meteen in paniek raken', vindt Germeys. 'Veel ouders zijn bang voor de negatieve gevoelens van hun kinderen. Als hun dochter zegt: "Ik heb geen idee waarvoor ik 's ochtends uit bed moet komen", willen ze dat liever niet horen. Maar zulke gevoelens kun je niet wegnemen of onderdrukken. Zeggen dat er niets mis mee is, een luisterend oor bieden, een vinger aan de pols houden en – indien nodig – openstaan voor hulp: dat kun je wel. Over het algemeen is het oké als je tiener zich niet goed voelt. Hij is bij lange de enige niet.'

Door Ann Peuteman

Copyright © 2019 Roularta Media Group. Alle rechten voorbehouden

Wat is het probleem?

- Bijna 20% van de tieners in Vlaanderen heeft mentale problemen
- ~~SIGMA~~ studie van KU Leuven
- Onder leiding van professor Inez Germeys
- Meestal mild, 20 % ernstig
- Meisjes > jongens
- Oudere tieners > jongere tieners

Wat zijn de oorzaken van het probleem?

- Weinig aandacht voor psychische problemen in jeugdpsychiatrie → klachten ↑ en verergeren
- Gepest worden → meer pesten = meer psychische klachten als psychosen, angsten en depressie
- Traumatische ervaringen (geweld, diefstal, mishandeling, misbruik...)
- Bij niemand terecht kunnen
- Gebrek aan sociale vaardigheden → terugtrekken → omgeving neemt afstand → eenzaamheid

Waarom is het een probleem?

- ¼ volwassenen heeft psychische problemen ontstaan in pubertijd → angsten, psychosen, depressieve gevoelens
Bv. sociale situaties vermijden in pubertijd → ~~thuisblijven van feestjes~~ → pleinvrees of sociale angsten in volwassenheid
- Symptomen mentale problemen = typische symptomen voor adolescenten
Slecht slapen, zich somber voelen, zich snel aan mensen ergeren, zich moeilijk kunnen concentreren, denken aan de dood, het gevoel hebben dat anderen hen kwaad willen doen

Wat is er tegen het probleem te doen?

- Vroegtijdige detectie van psychische problemen
- Laagdrempelige hulpverlening = geen toestemming van ouders, geen verwijfsbrief dokter, niet altijd diagnose → in Australië in winkelcentra
- Preventie van pesten
- Mentale problemen bespreekbaar maken
- Taboe rond pesten verbreken
- Vrienden, familie en leerkrachten moeten blijven contact zoeken
- Ouders moeten hun kinderen steunen, een luisterend oor bieden, waakzaam zijn en openstaan voor hulp

- ☒ 9. Selecteer bruikbare informatie.
De overbodige informatie is doorstreept.

☒ 10. Maak een bouwplan.

- inleiding*
- Veel Vlaamse tieners hebben psychische klachten → meestal geen probleem
 - Bijna 20% heeft matige tot ernstige psychische klachten
 - Soms → mentale problemen tijdens de volwassenheid
 - Er zijn oplossingen
- midden*
- Alinea 2: 'wat is het probleem?'
 - Alinea 3: 'waarom is het een probleem?'
 - Alinea 4: 'wat zijn de oorzaken van het probleem?'
 - 'Alinea 5: 'wat is ertegen te doen?'
- slot*
- Bijna elke tieners heeft psychische klachten → onschuldig
 - 20% → matig tot ernstige problemen → volwassenheid ↑
 - Oorzaken: pesten, gebrek sociale vaardigheden...
 - Oplossingen: laagdrempelige hulpverlening, aanpak pesten, steunende omgeving

☒ 11. Voeg signaalwoorden toe en formuleer kernzinnen.

Om deze stap te verduidelijken, wordt het bouwplan uit de vorige stap opnieuw neergeschreven. Als je zelf de stappen doorloopt, hoef je dat natuurlijk niet te doen. Je voegt dan de nieuwigheden uit deze stap aan je bouwplan toe, zodat je geen dubbel werk hoeft te doen.

Het verband van de signaalwoorden staat in het rood tussen haakjes. De kernzinnen staan in het groen.

- inleiding*
- De meeste Vlaamse tieners hebben wel eens last van psychische klachten.*
(redengevend, tegenstellend)
- Meestal geen probleem
 - Bijna 20% heeft matige tot ernstige psychische klachten
 - Soms → mentale problemen tijdens de volwassenheid
 - Er zijn oplossingen
- midden*
- Alinea 2: Bijna elke tiener ondervindt psychische klachten.*
(toelichtend, tegenstellend, vergelijkend)
- Wat is het probleem? → antwoorden
- Alinea 3: Meestal verdwijnen psychische klachten vanzelf, maar soms zijn ze een voorbode voor ernstige mentale problemen tijdens de volwassenheid.* (tegenstellend, toelichtend, causaal)
- Waarom is het een probleem? → antwoorden
- Alinea 4: Er zijn verschillende oorzaken die aan de basis liggen voor de psychische klachten bij jongeren.* (opsommend, causaal)
- Wat zijn de oorzaken van het probleem? → antwoorden
- Alinea 5: Gelukkig bestaan er oplossingen om de psychische klachten bij jongeren tegen te gaan of te verhelpen.* (opsommend, causaal)
- Wat is ertegen te doen? → antwoorden

slot *Bijna elke tiener heeft psychische klachten, maar meestal zijn die gevoelens onschuldig.*

(samenvattend)

- 20% → matig tot ernstige problemen → volwassenheid ↑

- Oorzaken: pesten, gebrek sociale vaardigheden...

- Oplossingen: laagdrempelige hulpverlening, aanpak pesten, steunende omgeving

- ☒ 12. Schrijf een kladversie in de eerste schrijfronde.

Veel jongeren hebben psychische problemen, maar dat is geen reden tot paniek

De meeste Vlaamse tieners hebben wel eens last van psychische klachten. We hoeven niet meteen te paniekeren, want de meeste van die psychische klachten verdwijnen vanzelf met ouder worden. Bijna 20% van de Vlaamse tieners hebben wel matige tot ernstige mentale problemen. Toch zijn de symptomen bij een aantal de aanleiding voor psychische problemen tijdens hun volwassenheid. Gelukkig zijn er een aantal manieren waarmee je het kan voorkomen.

Bijna elke tiener ondervindt psychische klachten zoals van slecht slapen, zich somber voelen, zich niet kunnen concentreren en zich ergeren tot denken aan de dood en het gevoel hebben en dat een ander hen kwaad wil doen. Meestal zijn milde klachten, maar 1/5 Vlaamse tieners kampt met matige tot ernstige psychische problemen, zo blijkt uit een studie van de KU Leuven onder leiding van professor Inez Germeys. Als je een meisje bent ben gevoeliger voor psychische klachten dan wanneer je een jongen bent en ook als je ouder bent geven heb je meer kans dan als je jonger bent.

Meestal verdwijnen de psychische klachten bij jongeren vanzelf, maar in sommige gevallen zijn ze een voorbode voor een ernstiger probleem dat zich uit in de volwassenheid. Want een op vier volwassenen heeft psychische problemen die al ontstonden in de pubertijd, zoals angsten, psychosen of depressieve gevoelens. Tieners die uit angst sociale situaties vermijden hebben later meer kans op pleinvrees of andere sociale angsten. Het probleem is dat die mentale problemen dezelfde symptomen hebben als de typische gedragingen van adolescenten, waardoor is het onderscheid maken tussen een serieus probleem en de gewone pubertijd niet makkelijk maakt.

Er zijn verschillende oorzaken die aan de basis liggen voor de psychische klachten bij jongeren. Allereerst blijkt worden gepest worden de problemen uit te lokken hoe de erger de pesterijen, hoe meer psychologische klachten de jongere ondervindt. Vooral depressieve gevoelens, psychosen en angsten worden erdoor uitgelokt. Ook besteed de jeugdpsychiatrie maar weinig aandacht aan psychische problemen bij jongeren. Omdat die jongeren nergens terecht kunnen, nemen de klachten toe en verergeren ze. Ook een gebrek aan sociale vaardigheden is een belangrijke voorspeler voor psychische klachten, want jongeren die niet sociaal vaardig zijn trekken zich terug. Ook neemt hun omgeving dan afstand, maar dan worden ze nog eenzamer. Ze hebben nood aan iemand waarbij ze terecht kunnen. Als laatste spelen traumatische ervaringen een rol. Jongeren kunnen psychische klachten ontwikkelen als hij ooit getuige of slachtoffer was van bijvoorbeeld mishandeling, geweld, een diefstal of misbruik.

Gelukkig bestaan de oplossingen om de psychische klachten bij jongeren tegen te gaan of te verhelpen. Vroegtijdige detectie kan bv. helpen. Dat kan via laagdrempelige hulpverlening waar jongeren terecht kunnen zonder toestemming van hun ouders of verwijsbrief van de dokter. Ook preventie voor pesten en voor de taboe verbreken rond pesten kan helpen om pesten en dus ook de psychische klachten tegen te gaan. Ook mentale problemen moeten bespreekbaar worden. Bovendien is het belangrijk dat familie, vrienden en leerkrachten contact blijven zoeken met een tiener die zich afzondert. Vooral de ouders zijn daarbij belangrijk, want als ze hun kinderen steunen, een luisterend oor bieden, waakzaam zijn, accepteren dat hun kinderen zich niet altijd goed moeten voelen en openstaan voor hulp indien nodig, heb je als tiener minder kans dat je psychische problemen ontwikkeld.

Elke tiener heeft wel eens last van psychische problemen. Toch heeft 20% van de Vlaamse pubers matige tot ernstige psychische symptomen die later ernstig kunnen worden. Er zijn verschillende oorzaken die psychische klachten veroorzaken zoals gepest worden en een gebrek aan sociale vaardigheden. Je kan het wel oplossen er oplossingen bestaan om de ... te verhelpen. Inzetten op de pesten, laagdrempelige hulpverlening en een steunende omgeving lost al veel op.

- ☒ 12. Herschrijf je kladversie in de tweede schrijfronde.
- ☒ 13. Word eindredacteur in de derde schrijfronde.

Psychische problemen bij jongeren zijn niet altijd reden tot paniek

De meeste Vlaamse tieners hebben wel eens last van psychische klachten. Meteen alarm slaan als een jongere zich niet zo goed in zijn vel voelt, is niet nodig, want de klachten verdwijnen meestal vanzelf met ouder worden. Toch heeft bijna twintig procent van hen wel matige tot ernstige mentale problemen. Die problemen kunnen een voorbode zijn voor een serieuze mentale problematiek in de volwassenheid. Gelukkig zijn er een aantal manieren om het niet zover te laten komen.

Bijna elke tiener heeft wel eens psychische klachten. Die klachten kunnen gaan van slecht slapen, zich moeilijk kunnen concentreren, zich somber voelen en zich ergeren aan anderen tot denken aan de dood en het gevoel hebben dat iemand hem kwaad wil doen. Uit een studie van de KU Leuven blijkt dat het meestal over mildere klachten gaat, maar één op vijf Vlaamse tieners kampt met matige tot ernstige psychische problemen. Meisjes zijn gevoeliger dan jongens. En ook oudere pubers geven vaker aan psychische problemen te hebben dan jongere tieners.

Meestal verdwijnen de psychische klachten vanzelf, maar soms zijn ze de aanleiding voor ernstige mentale problemen tijdens de volwassenheid. Eén op vier volwassenen krijgt namelijk ooit te maken met psychische problemen die ontstonden in de pubertijd. Vooral angsten, psychosen en depressies kennen hun oorsprong in die jaren. Zo hebben tieners die uit angst sociale situaties vermijden later meer kans op pleinvrees of andere sociale angsten. Het is moeilijk te bepalen wanneer een tiener hulp nodig heeft, omdat de typische gedragingen van een adolescent en de psychische klachten die later uitmonden in ernstigere mentale aandoeningen op elkaar lijken.

Er zijn verschillende oorzaken die aan de basis liggen voor de psychische klachten bij jongeren. Gepest worden is één van die aanleidingen. Hoe erger de pesterijen, hoe meer psychologische klachten. Daarnaast besteedt de jeugdpsychiatrie te weinig aandacht aan jongeren die het mentaal moeilijk hebben, met het gevolg dat die tieners nergens terecht kunnen en de klachten toenemen en verergeren. Ook een gebrek aan sociale vaardigheden is een belangrijke voorspeler voor psychische klachten. Jongeren die niet sociaal vaardig zijn trekken zich terug. Hun omgeving neemt dan automatisch ook afstand, maar dat zorgt er net voor dat de jongere zich nog eenzamer voelt. Als laatste spelen traumatische ervaringen een rol. Een tiener kan bijvoorbeeld psychische klachten ontwikkelen als hij ooit getuige of slachtoffer is geweest van mishandeling, geweld, een diefstal of misbruik.

Gelukkig bestaan er oplossingen om psychische klachten bij jongeren tegen te gaan of te verhelpen. Laagdrempelige hulpverlening, waar jongeren terecht kunnen zonder toestemming van hun ouders of verwijfsbrief van de dokter, kan helpen om serieuze psychische problemen tijdig op te sporen. Via die hulpverlening hebben jongeren dan de kans om open over mentale klachten spreken. Ook preventie en het doorbreken van de taboe rond pesten kunnen die pesterijen tegengaan. Bovendien is het belangrijk dat familie, vrienden en leerkrachten contact blijven zoeken als een tiener zich afzondert. Vooral de ouders zijn daarbij belangrijk; als ze hun kinderen steunen, een luisterend oor bieden, waakzaam zijn, accepteren dat hun kinderen zich niet altijd goed moeten voelen en openstaan voor hulp indien nodig, slinkt de kans dat hun puber psychische problemen ontwikkelt.

Bijna elke tiener heeft psychische klachten, maar meestal zijn die klachten onschuldig. Toch heeft 20% van de Vlaamse pubers matige tot ernstige psychische symptomen die later wel kunnen uitmonden in ernstige problemen. Er zijn verschillende oorzaken die de klachten uitlokken, zoals worden gepest en een gebrek aan sociale vaardigheden. Onder meer laagdrempelige hulpverlening, preventie rond pesten en een steunende omgeving, voorkomen en verhelpen ernstige psychologische problemen op lange termijn.

Literatuurlijst

Leyts, B., Balfort, B., & Van den Wijngaert, M. (2007). *Kroonprins Filip* (2de editie). Antwerpen, België : Uitgeverij Houtekiet.

De Moor, A., & Colpaert, T. (2019). Taal Telt. Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen. *Taalbeleid en taalondersteuning*, 267–275. Geraadpleegd van <https://www.odisee.be/sites/default/files/artikel%20onderzoek%20odisee%20-%20Taal%20telt%20%28T.%20Colpaert%20A.%20De%20Moor%29.pdf>

Moons, A., Bovenhoff, M., & Latjes, G. (2016). *Basisboek spelling* (3de editie). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux B.V.

Nederlandse Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Geraadpleegd van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf

Peuteman, A. (2019, 25 september). “Hoort uw puber stemmen? Dat is (meestal) oké” . *Knack*, p. 32.

Steehouder, M., Jansen, C., van Gulik, L., Mulder, J., van der Pool, E., & Zeijl, W. (2016). *Leren communiceren* (7de editie). Groningen, Nederland: Noordhoff.

Register

A

actieve zinnen · 60
activeren · 19
afkortingen · 58
alinea · 39, 44, 46
archaïsmen · 59

B

BACA-sjabloon · 67
Basisboek Spelling · 65
brainstormen · 28
bronnen · 31

C

cluster · 42

D

databanken · 31
deelonderwerpen · 42
deelvragen · 25
doelgroep · 21
doelpubliek · 23

E

eerste schrijfronde · 50
Elektronische Schrijfassistent Nederlands ·
65
ellips · 62
emotioneren · 19
Engelse woorden · 56

F

formeel · 58
free write · 44
free writing · 29, 37

G

gedrukte bronnen · 31
gekleurde woorden · 59
getallen · 57

H

hoofdvraag · 25
hulpwerkwoorden · 62

I

ik-vorm · 58
incongruente · 54
informereren · 19
inhoud · 50
inhoudelijke alinea's · 39
inleiding · 38, 42, 44
inleiding-midden-slotstructuur · 38
instructies geven · 19

J

je tweede schrijfronde · 51

K

kernwoord · 44
kernwoorden · 37
kernzin · 39, 47, 48
kettinzinnen · 61
KISS · 63
klad · 50

L

lange aanlopen · 61
lay-out · 66
lijst · 29, 37, 44

M

midden · 38, 42, 44

mindmap · 37

N

negatieve zinnen · 61
nominalisatie · 61

O

onderwerp · 18
ontspannen · 19
opbouw · 38
overtuigen · 19

P

passieve zinnen · 60
plan · 15
pleonasme · 62
positieve zinnen · 61
post-its · 29, 44

R

Reflecteer · 68

S

samenhang · 52
samenvatting · 69
schrijfdoel · 20, 23
schrijfpdracht · 17
schrijfplanning · 15
schrijversblok · 15
signaalwoorden · 46
slot · 38, 42, 44
sneeuwbalmethode · 31

spreek- en chattaal · 59
stijl · 21, 58
stroomdiagram · 48
structurerende alinea's · 39
structuur · 38, 52
structuuraanduiders · 39
synoniem · 56

T

tangconstructie · 61
tautologie · 62
tekstsoort · 20
tekststructuur · 38

V

vaag taalgebruik · 59
vast bouwplan · 40
vaste structuren · 41
verkleinwoord · 62
verwijswoord · 47
verwijzing · 54
voegwoord · 53
voorzetseluitdrukkingen · 60
vragen · 29, 37

W

werkwoordtijd · 53
Wikipedia · 31
witregel · 39
Word Editor · 65

Z

zakelijk · 58
zinsbouw · 53



Schrijf-vaardig

De gids voor schrijfoopdrachten in de lerarenopleiding

Ben je een student in de lerarenopleiding? Merk je dat je veel moet schrijven zoals kritische teksten, stageverslagen, samenvattingen en korte onderzoeksrapporten? Schuif je die schrijftaken altijd voor je uit, omdat je er echt geen zin in hebt en schrijven meestal niet van een leien dakje verloopt? Dan is dit doe-boek iets voor jou.

Met Schrijf-vaardig pak je je schrijfoopdracht stapsgewijs aan volgens de OVUR-strategie. De checklist aan het begin van de gids is een handige houvast bij elke professionele schrijftaak. Is dat niet voldoende, dan is er de uitgebreide gids waarin elke stap kort is toegelicht met een beperkte hoeveelheid theorie, praktische voorbeelden en een opdracht die je uitdaagt om de stap op jouw eigen schrijfoopdracht toe te passen. Eenmaal je alle stappen hebt doorlopen, toets je je tekst aan de hand van de BACA-criteria, waarmee ook je docenten je schrijfoopdracht zullen beoordelen.

Schrijf-vaardig helpt leraren-in-opleiding om hun schrijfoopdrachten stapsgewijs aan te pakken.



Sarah Bousson onderzocht voor haar bachelorproef de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten uit de lerarenopleiding aan Hogeschool PXL. Ze merkte daarbij op dat de leraren-in-opleiding, net zoals andere Vlaamse studenten, moeite hebben met schrijven. Ook kwam ze tot de conclusie dat er maar weinig materiaal beschikbaar was waarmee de studenten hun schrijfvaardigheid konden verbeteren. Vanuit die verbazing besloot ze deze gids te schrijven.