

Schrijfstrategie voor een heldere en gepaste stijl: *Beter Nog Even BijSchaven*

Samenvatting

De wetenschappelijke consensus is dat docenten in de zaakvakken ook aandacht zouden moeten besteden aan schrijfvaardigheid. Dat kan lastig zijn voor een docent in de Mens- en Maatschappijvakken die geen Nederlands heeft gestudeerd. Dit artikel presenteert een didactisch model voor een aspect van schrijfvaardigheid, namelijk stijl. Het model bevat vijf stijlprincipes die samen leiden tot een heldere (begrijpelijke en lezervriendelijke) en gepaste (bijvoorbeeld niet te informele) schrijfstijl. Het onderzoek neemt als startpunt een Engelstalig model voor stijl dat is ontwikkeld aan de Technische Universiteit Delft (TU Delft). Als eerste stap analyseren we een corpus van zinnen die zijn geschreven door 62 studenten aan de TU Delft na het doorlopen van hun stijlonderwijs. Onze analyse toont dat de studenten een stijlprincipe konden toepassen in 84% van de geschreven zinnen. We interpreteren drie patronen in de data als verbeterpunten voor het onderwijs. Als tweede stap evalueren we de ontwerpprincipes voor het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, voor de context van de Mens- en Maatschappijvakken. Op basis van deze twee stappen presenteren we een didactisch model voor stijl voor de Mens- en Maatschappijvakken. Het is een strategie waarbij een leerling, student of docent de stijl van een tekst evalueert aan de hand van vijf stijlprincipes, te onthouden met het acroniem 'Beter Nog Even BijSchaven'.

Aliza Glasbergen-Plas (Docent Communicatieve vaardigheden, TU Delft)

Tyche Grijns (Docent Communicatieve vaardigheden, TU Delft)

Stefan Glasbergen (Lerarenopleider Geschiedenis, Hogeschool van Amsterdam)

Kernwoorden: schrijfvaardigheid, ontwerpen, secundair onderwijs, Beter Nog Even BijSchaven

Inleiding

Het bevorderen van schrijfvaardigheid is niet alleen een taak van het schoolvak Nederlands (De La Paz et al., 2017; Van Drie et al., 2021; Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Het Referentiekader taal en rekenen stelt dat er “zorgvuldig feedback gegeven dient te worden op schrijven spreekproducten door alle bij het onderwijs betrokkenen, docenten Nederlands en docenten van andere vakken” (SLO, 2009, p. 17). Ook op hogescholen en universiteiten moet taalvaardigheids-onderwijs een structurele rol hebben, wat vraagt om een “omslag in het denken van vakdocenten die het nu nog niet als hun taak zien om aandacht te besteden aan de taalvaardigheid van hun studenten” (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015, p. 10).

Zaakvakdocenten kunnen aandacht aan taal besteden met ‘taalgericht vakonderwijs’. Hierbij besteden docenten tegelijkertijd aandacht aan vakinhoudelijke doelen én aan taalontwikkeling, door contextrijk onderwijs met taalsteun en veel interactie (Hajer & Meestringa, 2020; Kuiper & Smit, 2019). Onderzoek laat zien dat taalgericht vakonderwijs bevorderlijk kan zijn voor zowel de taalvaardigheid als voor de beheersing van het betreffende vak, ook bij de Mens- en Maatschappijvakken (Wilschut & Pijls, 2018). Conceptuele ontwikkeling en taalverwerving gaan vaak samen. De precieze schrijfvaardigheden die verworven moeten worden, zijn (vooral op hogere niveaus) verschillend in verschil-

lende vakgebieden (Hyland, 2000). Bovendien moeten leerlingen of studenten de aansluiting ervaren tussen wat ze geleerd hebben bij het vak Nederlands en wat er van hen gevraagd wordt bij andere vakken en in hun vervolgopleiding. Als ze het gevoel hebben dat taal bij de Mens- en Maatschappijvakken niet belangrijk wordt gevonden, is het niet zo verwonderlijk als ze er bij die vakken weinig aandacht aan besteden, en de transfer te wensen overlaat (Van Gelderen & Van Schooten, 2011).

Het kan echter lastig zijn voor docenten in de Mens- en Maatschappijvakken om aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid. Ze zijn immers opgeleid in een ander vak dan Nederlands. Docenten die aandacht willen besteden aan taal, hebben soms het gevoel dat ze hiertoe niet goed zijn toegerust (Mottart et al., 2009; Schall-Leckrone & McQuillan, 2012). Het kan voor hen moeilijk zijn om zelf te identificeren welke talige kenmerken relevant zijn om te bespreken (Garrone-Shufan, 2020; Heidari et al., 2023). Docenten in een studie van Holdinga et al. (2024) geven aan behoefte te hebben aan criteria en maatstaven voor schoolse teksten. Een docent moet immers zelf de criteria helder hebben om ze goed te kunnen bespreken.

Het voorliggende onderzoek biedt docenten precies dit soort criteria voor een bepaald aspect van schrijfvaardigheid, namelijk ‘stijl’. Stijl gaat over hoe een bepaalde boodschap verwoord wordt: die kan bijvoorbeeld meer of minder

duidelijk (goed leesbaar) zijn. De stijl van een tekst moet ook gepast zijn binnen een bepaalde context, bijvoorbeeld niet te formeel. Stijl houdt verband met helder denken, redeneren en, als resultaat, leesbaarheid van een tekst (Pappas et al., 2019). Het is immers bevorderlijk voor de helderheid van een redenering als de zinnen geen vage formuleringen bevatten en duidelijk gestructureerd zijn. Schrijven en denken zijn nauw met elkaar verbonden, waardoor helder formuleren ook de ideeën zelf kan verhelderen (Greetham, 2010).

Leerlingen en studenten hebben echter moeite met stijl. De problemen met dit aspect van schrijfvaardigheid blijken uit behoefteanalyses onder studenten (De Wachter & Heeren, 2011), enquêtes onder docenten (De Wachter & Heeren, 2011; Kuiken & Van Kalsbeek, 2014), tekstanalyses (Steenbakkers et al., 2021; Van Rijt et al., 2022) en toetsscores (Berckmoes & Rombouts, 2009). In een literatuurstudie van Herelixka en Verhulst (2014) wordt stijl aangewezen als het grootste probleemgebied binnen schrijfvaardigheid na tekststructuur.

Voor het schoolvak Nederlands is recent een nieuw lespakket ontwikkeld op het gebied van stijl, gebaseerd op empirisch onderzoek (Steenbakkers, 2023). De stijlmodule van Steenbakkers bestaat uit acht

hoofdstukken, ieder voor een les van 50 minuten. Het is een uitgebreide lessenserie waarin ook tekstsoorten worden besproken die niet passen bij het curriculum van de Mens- en Maatschappijvakken, zoals een e-mail. De module is geschikt voor het vak Nederlands, maar qua inhoud en tijdsduur te omvangrijk voor de Mens- en Maatschappijvakken. Voor zo ver ons bekend is, is er voor de zaakvakken op dit moment geen didactiek voor stijl.

Dit artikel presenteert een didactisch model voor stijl voor de Mens- en Maatschappijvakken. Het bouwt voort op een model dat is ontwikkeld aan de Technische Universiteit Delft (TU Delft). Daar wordt in enkele cycli een model voor stijl ontwikkeld dat geschikt is voor Engelstalig schrijfonderwijs binnen een technische universitaire studie (Glasbergen-Plas & Grijns, in voorbereiding a, b). De overeenkomst met de Mens- en Maatschappijvakken is dat dit schrijfonderwijs plaatsvindt bij niet-talige opleidingen, waar stijl een beperkte rol inneemt (anders dan in de lessenserie van Steenbakkers (2023) voor het schoolvak Nederlands).

Het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft volgt de ontwerpprincipes in Tabel 1; deze worden uitvoeriger beschreven in Glasbergen-Plas en Grijns (in voorbereiding a).

Tabel 1 *Ontwerpprincipes Didactisch Model voor Schrijfstijl ontwikkeld aan de TU Delft*

ASPECT	ONTWERPPRINCIPE
Te leren inhoud	Gewenste schrijfstijl: zowel helder (goed leesbaar) als gepast (voor tekstsoort, doel en doelgroep)
Didactiek	Strategie-instructie: een strategie aanleren voor een effectieve schrijfstijl
Vorm	Online video-tutorial: een tutorial met korte filmpjes en online oefeningen

Studenten leren door middel van strategie-instructie in een video-tutorial om hun tekst te herschrijven aan de hand van vijf stijlprincipes (evaluatiecriteria voor stijl). De principes vormen samen een acroniem, 'SSPArC', om het makkelijker te maken ze te onthouden. Het model is aan de TU Delft uitgewerkt als een stijlmodule die studenten zelfstandig doorlopen als onderdeel van een schrijfcursus (zie de methodesectie voor meer detail).

Het type onderzoek aan de TU Delft en in dit artikel is ontwerponderzoek, wat qua doelen en methodiek verschilt van effectonderzoek (Van den Akker, 1999). Het doel van een ontwerponderzoek is om zowel kennis te vergaren als een bruikbaar product te ontwikkelen (in dit geval: een model voor het onderwijzen van stijl). De onderzoeksmethoden zijn daarom niet alleen gericht op het bepalen van de effectiviteit van een bepaalde versie van het product. Een tweede doel is het verzamelen van rijke data, zodanig dat ze inzicht

geven in hoe het product verder verbeterd kan worden. Met het oog op dit tweeledige doel zijn de onderzoeksmethoden van ontwerponderzoek soms anders dan bij een effectstudie (standaard bij een effectstudie: een pretest en posttest met een experimentele en een controlegroep).

We formuleren voor dit ontwerponderzoek naar stijlonderwijs de volgende twee onderzoeksvragen:

A. In hoeverre konden de studenten aan de TU Delft de inhoud van de stijlmodule toepassen?

Deze eerste vraag evalueert het didactische model dat is ontwikkeld aan de TU Delft. Het doel is te verkennen in hoeverre studenten het geleerde konden toepassen en eventuele verbeterpunten op te sporen. Hiertoe analyseren we de zinnen die studenten aan de TU Delft hebben herschreven als laatste taak in de stijlmodule; een uitgebreidere analyse is te vinden

in Glasbergen-Plas en Grijns (in voorbereiding a, b). De analyse laat positieve resultaten zien en toont drie verbeterpunten die we meenemen als aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken.

B. Hoe kan het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, worden vertaald naar een didactisch model voor stijl bij de Mens- en Maatschappijvakken?

De tweede vraag maakt de vertaalslag naar een Nederlandse versie van het model voor de Mens- en Maatschappijvakken. We beschouwen in hoeverre de ontwerpprincipes in Tabel 1 moeten worden aangepast in de nieuwe context: Nederlandstalig onderwijs bij de Mens- en Maatschappijvakken.

De combinatie van (A) de analyse van de herschreven zinnen en (B) de overwegingen betreffende de nieuwe context resulteert in de Nederlandstalige schrijfstrategie '*Beter Nog Even BijSchaven*'. De strategie is met name bedoeld voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs.

Conceptueel kader

Schrijfonderzoek bij de Mens- en Maatschappijvakken

In bestaande studies naar schrijfonderwijs binnen de Mens- en Maatschappijvakken is de rol van taal vaak klein. Er wordt

bijvoorbeeld lesgegeven over schrijven bij het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs, waarna onderzocht wordt of leerlingen na het onderwijs betere argumentatieve geschiedenisteksten kunnen schrijven dan ervoor (De La Paz et al., 2017; Van Drie et al., 2015). Bij het beoordelen hiervan wordt vaak gekeken naar de tekstlengte en/of de kwaliteit van een tekst als geheel. Tekstkwaliteit wordt dan holistisch beoordeeld: één score voor de tekst als geheel. Bij Van Drie et al. (2021) is 'taalgebruik en spelling' wel onderdeel van de beoordelingsrubric, maar er wordt voor dit onderdeel geen aparte score gegeven.

Een schrijfinterventie bij het vak filosofie besteedt expliciet aandacht aan taal, maar beperkt (Holdinga et al., 2024). De auteurs ontwikkelen een genre- en discipline-specifieke strategie voor lezen en schrijven in het voortgezet onderwijs: de *Read-Think-Write strategie*. Leerlingen volgen hierbij zeven stappen bij het schrijven van een beschouwende filosofietekst: stappen die horen bij lezen, denken en schrijven. Het schrijven bestaat uit twee stappen: Stap 6 'Dive into the reader's role' en Stap 7 'Revise your text' (p. 46). Bij stap 6 hoort onder andere het aanvullen en zo nodig herstructureren van de tekst. Ook worden leerlingen aangemoedigd om te schrijven vanuit hun eigen perspectief en hun eigen 'stem' te gebruiken. Het advies bij stap 7, het reviseren, is om de tekst te controleren op tikfouten en spelling.

Reviseren, spelling, taal en stijl

Reviseren kan echter veel meer omvatten dan een controle op tikfouten en spelling. Flower en Hayes (1981) maakten oorspronkelijk onderscheid tussen drie processen bij het schrijven: (1) plannen (ideeën genereren en die organiseren aan de hand van doelen), (2) ideeën vertalen naar taal (invullen van het plan met tekst), en (3) herzien (de tekst lezen en herschrijven). Deze processen zijn geen stadia bij het schrijven, maar kunnen elkaar op elk moment tijdens het schrijven afwisselen. Het model van Flower en Hayes is in de loop van de jaren doorontwikkeld (Hayes, 2012). Het proces van herzien is daarbij vervangen door een 'Evaluator', die de output monitort van drie andere basiscomponenten in het model: (a) de 'Proposer', (b) de 'Translator' en (c) de 'Transcriber'. De Proposer genereert ideeën voor de tekst, nog in non-verbale vorm. De Translator vertaalt deze ideeën naar taal, maar nog in de vorm van klanken. De Transcriber zet deze taal ten slotte om in geschreven tekst. De Evaluator is dus een component van het schrijfproces die revisie mogelijk maakt van ideeën, taal in de vorm van klanken en geschreven tekst. 'Reviseren' is daarmee een brede term: het controleren op spelling en tikfouten valt eronder, maar ook het evalueren van de taal (grammatica, woordkeus, stijl), inhoud en structuur van de tekst.

Spellen is dus slechts een beperkt onderdeel van schrijven. Andere talige kennis

die nodig is bij het schrijven – soms gezien als fundamenteeler – is kennis van grammatica en woorden (Aronoff & Rees-Miller, 2020). Spellingsregels kunnen gewijzigd worden, zoals in 1995. Grammaticale kennis is deels gebonden aan regels die de meeste mensen niet kunnen benoemen. De volgorde *de boom* is goed en *boom de* is fout, maar we hebben niet paraat waarom en we denken er doorgaans ook niet over na.

Eén aspect van taal (om precies te zijn: van taalgebruik) is stijl. Stijl gaat over de keuzes in woordgebruik en grammaticale structuren om een bepaalde boodschap uit te drukken (Burger & De Jong, 2009; Renkema, 2020). De grammatica en de spelling van een taal zijn gebonden aan regels (geen keuze), zoals bij het voorbeeld van *de boom* versus *boom de*. De uiting *boom de* is grammaticaal incorrect in elke context, en van *boomm* is de spelling verkeerd, in elke tekstsoort. Ook woordgebruik kan juist of onjuist zijn. Er zijn echter binnen de regels van de grammatica en het correct gebruik van woorden meerdere manieren om iets te zeggen, en elke keuze heeft een subtiele invloed op de betekenis. Neem bijvoorbeeld deze drie versies van de doelstelling van een tekst: a. *Ik ga hier wat vertellen over...* (informeel en niet precies) versus b. *Ik beoog met dit geschrift...* (te formeel) versus c. *Ik beargumenteer in dit essay...* (gepast) (maar in sommige tekstsoorten in sommige vakgebieden is het gebruik van *ik* ongepast). Alle drie deze

voorbeelden zijn grammaticaal correct (en goed gespeld). Een schrijver kan zich dus binnen de regels van de grammatica op verschillende manieren uitdrukken (keuze), maar sommige keuzes zijn binnen een bepaalde context wel wenselijker dan andere. Een boodschap kan binnen de regels van de grammatica bijvoorbeeld meer of minder helder verwoord worden (duidelijk, makkelijk leesbaar). Daarnaast moet de stijl binnen een onderwijscontext gepast zijn (bijvoorbeeld niet te informeel), in dit geval de context van de Mens- en Maatschappijvakken. Individuen ontwikkelen over het algemeen ook een persoonlijke schrijfstijl, maar die moet steeds aangepast worden aan de context: de tekstsoort (het genre), het doel van de tekst en de doelgroep (soms de docent) (De Jong, 2018).

Schooltaal, genre en stijl

De onderwijswereld hanteert een specifieke stijl. De taal die gebruikt wordt in schoolboeken en tijdens lessen, is vaak formeler en abstracter dan de taal die leerlingen onder elkaar of thuis spreken (Cummins, 2000). Niet aan elke keukentafel wordt bijvoorbeeld gesproken over argumenten *aandragen* of *afwegen*. Deze formele, abstracte taal wordt aangeduid als 'schooltaal', 'taal van (de) school', of 'academische taal'. (De termen worden

soms door elkaar gebruikt, mogelijk onder invloed van het Engels. De Engelse term *academic language* wordt gebruikt voor alle onderwijsniveaus.)¹

Het verwerven van schooltaal is een bekend struikelblok voor leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs en voor studenten in het hoger onderwijs (Elliott et al., 2018; C. Snow & Uccelli, 2009).

Binnen de categorie schooltaal/academische taal moet onderscheid worden gemaakt tussen verschillende genres (Driscoll et al., 2020; Swales, 1990). Relevante genres bij de Mens- en Maatschappijvakken zijn bijvoorbeeld essays en profielwerkstukken in het voortgezet onderwijs, en werkstukken, beschouwingen en afstudeeropdrachten in het hoger onderwijs (en als het gaat om lezen ook bijvoorbeeld leerstofteksten, verhalende teksten en bronnen). In het dagelijks taalgebruik wordt de term *genre* gebruikt als een equivalent voor *tekstsoort*, maar het concept 'genre' in de literatuur voert verder (Bawarshi & Reiff, 2010; Tardy, 2009). Kenmerken van bepaalde genres zijn niet toevallig, maar zijn verbonden met de sociale doelen van de tekstsoort. Genres zijn sociale acties binnen een specifieke gemeenschap. Het concept genre verklaart zo bepaalde stijl- en structuurkenmerken van een tekst. Een voorbeeld in de Mens-

¹ Volgens Herelixka en Verhulst (2014, p. 12) is er wel verschil tussen de taal van het voortgezet en die van het hoger onderwijs: de taal in het hoger onderwijs is abstracter en cognitief-veelzijdiger.

en Maatschappijvakken is de wenselijkheid van subjectiviteit. Een zin die begint met 'Ik ben van mening dat...' is gepast in een betoog, maar niet in de methodesectie van een scriptie. De kenmerken van een bepaald genre kunnen verschillen tussen vakgebieden (Hyland, 2000). Een tekst die een historische verklaring geeft, bevat bijvoorbeeld bepaalde woorden die nodig zijn om een causaal verband uit te drukken, zoals *door*, *factoren* of *reden* (Coffin, 2004). Het is daarom effectief om aan schrijfvaardigheid te werken binnen de context van een bepaald genre in een bepaald vakgebied (Driscoll et al., 2020; Swales, 1990). 'Genredidactiek' helpt leerlingen of studenten om de specifieke kenmerken van een genre te doorzien, en te zien hoe deze kenmerken bepaald worden door het communicatieve doel en de context (Bawarshi & Reiff, 2010).

Genres bij de Mens- en Maatschappijvakken vallen binnen de categorie schooltaal/academische taal, en vertonen daarom ook veel overeenkomsten in stijl. Omdat de taal gepast moet zijn binnen de schoolse/academische context, zouden leerlingen en studenten spreektaal en subjectieve uitspraken moeten vermijden ("Ik vind die hele rechtbank niks") (De Jong, 2018, p. 242). De woordkeus moet ook niet zo formeel zijn dat dit afdoet aan de helderheid (Bennett, 2009; Halliday & Martin, 1993). Een gepaste stijl is ook beknopt, want academische taal wordt gekenmerkt door een hoge informatie-dichtheid (Biber & Gray, 2010; Halliday &

Martin, 1993). Een ander kenmerk van academische taal is precisie: zinnen moeten exact en zonder vaagheden worden geformuleerd (Sword, 2012). Voor helderheid is echter meer van belang, zoals de hoeveelheid informatie per zin (de lezer moet de informatie nog kunnen verwerken) en de woordvolgorde binnen een zin (Burger & De Jong, 2009; Johnson, 2014). Analyses van stijlgidsen laten zien dat dit soort basisadviezen over stijl veel overeenkomsten vertonen tussen verschillende vakgebieden (Bennett, 2009; Sword, 2012). Adviezen voor de leesbaarheid, zoals over de lengte en complexiteit van zinnen, verschillen bijvoorbeeld niet systematisch tussen disciplines. Ons uitgangspunt voor een gewenste schrijfstijl is dat deze zowel helder zou moeten zijn als passend in de context. Dit uitgangspunt lijkt voor meerdere vakgebieden toepasbaar, waaronder de Mens- en Maatschappijvakken. Wel moet er steeds rekening gehouden worden met de specifieke vereisten van een genre binnen een vakgebied.

Methode

Deelnemers en context

De deelnemers van het onderzoek aan de TU Delft waren 62 studenten 'Sustainable Energy Technology' (uit een cohort van 90), een internationale masteropleiding. Ze waren tussen de 20 en 31 jaar oud en

hadden verschillende moedertalen.² De studenten gaven schriftelijk toestemming voor hun deelname aan het onderzoek (*informed consent*).

Als onderdeel van hun curriculum volgden de studenten een schrijfcursus (2 EC), die was geïntegreerd met een vakinhoudelijke cursus (*content-based approach*; M. A. Snow & Brinton, 1988; Wingate, 2019). De vakinhoudelijke cursus bood studenten de inhoud waarover bij de schrijfcursus een adviesrapport werd geschreven. De opleidingsmanager van de master had van tevoren eisen vastgesteld waaraan het genre ‘adviesrapport’ moet voldoen in het betreffende vakgebied. De schrijfcursus bevatte vier colleges over academisch schrijven en ging onder andere in op doelstelling en doelgroep, hoofdstukindeling, alineastructuur, brongebruik en de kenmerken van het betreffende genre (*genre-based approach*; Driscoll et al., 2020; Swales, 1990). De studenten kregen les in vier groepen, van vier schrijfdocenten die hetzelfde programma volgden. Stijl werd aangeboden tegen het einde van de schrijfcursus, voorafgaand aan het laatste college.

Materialen: de stijlmodule

In navolging van de ontwerpprincipes (Tabel 1, zie inleiding) werd het stijlonderwijs aangeboden door middel van strategie-instructie. Strategie-instructie is bewezen

effectief bij schrijfonderwijs (Donker et al., 2014; Graham, 2006). Het idee achter strategie-instructie is om te achterhalen hoe effectieve schrijvers het schrijfproces aanpakken, en die succesvolle aanpak dan expliciet te onderwijzen aan beginnende schrijvers. De strategie wordt niet alleen uitgelegd, maar ook voorgedaan (‘model-leren’), vaak hardop door de docent. Vervolgens passen studenten de strategie zelf toe met geleidelijk minder ondersteuning (*guided practice*). Een gebruikelijk type strategie voor reviseren is de tekst te evalueren aan de hand van een klein aantal specifieke doelen of criteria (Graham, 2006; MacArthur, 2016).

Om te komen tot criteria voor het evalueren van stijl combineerden we twee stromingen uit de literatuur. Veel onderzoeksliteratuur beschrijft de karakteristieke kenmerken van academische teksten (Biber & Conrad, 2019; Biber & Gray, 2010; Halliday & Martin, 1993; Hyland, 2000). Het idee is dat expliciete, gedetailleerde beschrijvingen van de taal in academische teksten gebruikt kunnen worden in het onderwijs om studenten de gewenste schrijfstijl aan te leren; de focus van dit type literatuur is echter beschrijven. Een tweede relevante stroming in de literatuur bestaat uit stijladviesboeken: stijlgidsen die adviezen geven over effectief academisch schrijven (Bennett, 2009; Dunleavy, 2003; Johnson, 2014; Sword,

² Nederlands, Engels, Duits, Italiaans, Frans, Spaans, Portugees, Pools, Mandarijn/talen in China, Indonesisch, Hindi, Bengali, Tamil, Odia en Arabisch.

2012). De adviezen in stijlgidsen zijn vaak niet alleen gericht op wat gebruikelijk is in gepubliceerde academische teksten, maar ook op wat een duidelijke en prettig leesbare tekst oplevert.

Een synthese van de literatuur leidde tot het didactische model voor stijl dat gebruikt is in het onderzoek aan de TU Delft. Vijf brede stijlprincipes vormden het acroniem *SSPArC*:

Single idea – Beperk de hoeveelheid informatie in een zin (vuistregel: één idee per zin)

Strong order – Gebruik binnen een zin een heldere, sterke woordvolgorde

Precise – Formuleer precies

Appropriate register – Schrijf formeel maar niet te formeel (dus in een passend register)

Concise – Schrijf beknopt

De adviezen werden aan de studenten toegelicht aan de hand van voorbeelden. In overeenstemming met de ontwerpprincipes in Tabel 1 had de strategie-instructie de vorm van een online video-tutorial.

De combinatie van strategie-instructie en

een online video-tutorial leidde tot de volgende elementen in de stijlmodule:

- ◆ een korte video (1-3 minuten) over een van de vijf stijlprincipes met uitleg en modelleren van het principe, met daarna *guided practice* als volgt;
- ◆ een online meerkeuzevraag over het principe (met online feedback);
- ◆ een korte online herschrijfvraag waarbij studenten een gegeven zin moesten herschrijven volgens het betreffende principe (met online feedback);
- ◆ een herschrijftaak waarbij studenten in hun eigen concepttekst een zin moesten zoeken die een bepaald principe schond, en de zin probeerden te herschrijven volgens het betreffende principe.³

Procedure, data en design

De volgorde binnen de stijlmodule was als volgt: een video over één principe → een online meerkeuzevraag → een online herschrijfvraag. Na vijf video's met ieder twee online vragen volgt de herschrijftaak als laatste taak in de stijlmodule. De tutorial tot aan de herschrijftaak kostte ongeveer een half uur. De studenten doorliepen de tutorial op een tijd en plaats naar keuze.

De onderzoeksdata bestonden uit de antwoorden op de herschrijftaak. Voor elk van de vijf principes van *SSPArC* werd de studenten gevraagd:

³ De onderzoekers beschikten ook over de gehele concepttekst van de studenten, maar deze is niet gebruikt bij de data-analyse.

- (A) in een half hoofdstuk van hun concept-rapport te zoeken naar een zin die het betreffende principe schond;
- (B) deze zin te herschrijven volgens het principe.⁴

De studenten reviseerden dus zinnen die zij zelf eerder hadden geschreven. De studenten kopieerden de oorspronkelijke zin naar een inleveropdracht op Brightspace (hun online leeromgeving) en typten de herschreven versie in een ruimte eronder. Ze mochten het ook aangeven als de tekst volgens hen geen schending van het betreffende principe bevatte. Aangezien een student per stijlprincipe één zin herschreef, resulteerde de taak in een corpus van zinsparen (een oorspronkelijke en een herschreven versie) met vijf zinsparen per student.

Data-analyse

Twee codeurs (de eerste en tweede auteur) codeerden of een principe was toegepast. Daarnaast noteerden de codeurs patronen in de data die zouden kunnen leiden tot aanbevelingen voor toekomstig stijlonderwijs, zoals terugkerende fouten. De categorieën bij het coderen waren:

- (A) ‘zin herschreven’ of ‘geen zin herschreven’: er is een zin herschreven of

niet. De code ‘geen zin herschreven’ werd toegekend als een student aangaf dat zijn/haar tekst geen schending bevatte van het betreffende principe.

- (B) ‘toegepast’ of ‘niet toegepast’: de student heeft het betreffende principe toegepast of niet.

De codeurs gebruikten een uitgebreid coderingsschema om te bepalen of een wijziging onder een bepaald principe viel (principe ‘toegepast’). **Bijlage A** geeft meer detail over het coderen en beschrijft de statistische analyses.

Resultaten

Onderzoeksvraag A:

Evaluatie didactisch model voor stijl TU Delft

Zin herschreven of niet

Van de 310 zinnen herschreven de studenten een zin in 89% van de gevallen (N=277). In 11% van de gevallen gaf een student aan dat zijn/haar tekst geen schending van het betreffende principe bevatte. Er waren geen studenten die dit altijd (voor elk principe) beweerden. Tabel 2 toont het aantal herschreven zinnen per principe.

⁴ Stijl kan onderzocht worden met tekstfragmenten als data (in plaats van complete teksten), omdat de te onderzoeken patronen (woordgebruik en zinsconstructies) veel voorkomen (Biber & Conrad, 2019).

Tabel 2 Aantal Studenten dat een Zin Herschreef

N = 62 studenten	Single idea	Strong order	Precise	Appropriate register	Concise
Zin herschreven	56 (90%)	57 (92%)	59 (95%)	44 (71%)	61 (98%)
Geen schending van dit principe in mijn tekst	6 (10%)	5 (8%)	3 (5%)	18 (29%)	1 (2%)

Bij vier van de vijf principes vonden bijna alle studenten een zin om te herschrijven (90% – 98% van de studenten). Het aantal studenten dat een zin herschreef, is numeriek kleiner voor Appropriate register (71%). Er waren echter geen statistisch significante verschillen tussen de principes wat betreft het aantal herschreven zinnen ($\chi^2 = 5.4875$, $df = 4$, $p = .24$, met Appropriate register als referentiecategorie). Er was ook geen effect van de moedertaal van een student ($\chi^2 = 0.0126$, $df = 3$, $p = .99$). Samenvattend vonden studenten in

de meeste gevallen een zin in hun tekst om te herschrijven. Dit lijkt een eerste indicatie dat de stijlmodule voor deze studenten nut had.

Principe toegepast of niet

Bij de 277 herschreven zinnen is vervolgens gekeken of een student het betreffende principe had toegepast. Tabel 3 laat zien hoeveel studenten een bepaald principe wisten toe te passen.

Tabel 3 Aantal Studenten dat een Stijlprincipe Toepaste

	Single idea	Strong order	Precise	Appropriate register	Concise
Principe toegepast	52 (93%)	45 (79%)	44 (75%)	37 (84%)	54 (89%)
Principe niet toegepast	4 (7%)	12 (21%)	15 (25%)	7 (16%)	7 (11%)

Noot: Het totale aantal studenten verschilt per principe omdat alleen de herschreven zinnen worden weergegeven. Het percentage betreft dus het percentage van de herschreven zinnen.

In 84% van de herschreven zinnen werd inderdaad het betreffende principe toegepast (N=323). Het precieze aantal verschilde per principe, maar lag tussen de 75% (principe Precise) en 93% (principe

Single idea). Er waren geen studenten die nooit (bij geen van de principes) het principe toepasten. De principes verschilden niet significant van elkaar ($\chi^2 = 0.0827$, $df = 4$, $p = .99$, met Single idea als

referentiecategorie). De moedertaal van een student had ook geen invloed op het al dan niet toepassen van een principe ($\chi^2 = 0.0036$, $df = 3$, $p = .99$). Kortom, bij de meeste herschrijvingen pasten de studenten inderdaad het betreffende principe toe.

Patronen in de data

Een aantal patronen in de data leidt tot aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken:

- ◆ De indruk van de codeurs was dat sommige studenten het principe Concise hadden opgevat als een opdracht om een zin simpelweg in te korten. Er is echter een verschil tussen 'kort' (weinig woorden gebruiken) en 'beknopt' (zo min mogelijk woorden gebruiken voor wat de schrijver te zeggen heeft). (Een schrijver moet wel voldoende uitleg geven.)
- ◆ Bij het principe Single idea observeerden de codeurs overcompensatie. Het advies aan studenten was om zinnen te splitsen als ze te lang en ingewikkeld werden, maar studenten splitsten ook zinnen die goed leesbaar waren. Soms leidde dit tot zinnen die té kort waren. De instructie noemde als vuistregel om 'één idee per zin' te schrijven; mogelijk heeft verwarring hierover geleid tot de overcompensatie. Het is immers moeilijk te bepalen hoe lang een idee is. Mogelijk is het beter om dit principe uit te leggen in termen van de hoeveelheid informatie die een

lezer kan verwerken: als een zin zo lang en ingewikkeld wordt dat de lezer hem niet makkelijk kan verwerken, is het beter om de zin te splitsen.

- ◆ Het aantal studenten dat een zin herschreef was numeriek (hoewel niet
- ◆ significant) kleiner voor Appropriate register (71%) dan voor de andere principes (tussen 90% en 98%). Het is mogelijk dat sommige studenten dit principe moeilijker konden toepassen omdat een student daarvoor moet weten welk taalgebruik (on)gepast is. Het is ook mogelijk dat studenten hun tekst al in een gepast register hadden geschreven. Beide verklaringen worden gestaafd door de antwoorden op een vragenlijst in een ander deel van het onderzoeksproject, waarin studenten deze beide punten noemen (Glasbergen-Plas & Grijns, in voorbereiding b).

Interim conclusies en aanbevelingen

De evaluatie van het model laat dus positieve resultaten zien. We noteren daarnaast drie aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken:

- ◆ Het is belangrijk om het verschil tussen 'beknopt' en 'kort' te expliciteren in de uitleg.
- ◆ Het lijkt beter om de vuistregel 'één idee per zin' los te laten en studenten te adviseren zich te verplaatsen in de lezer en te bedenken hoeveel informatie per zin deze aan kan. Deze gewijzigde uitleg vraagt om een andere

naam voor het principe 'Single idea'.

- ◆ Het lijkt verstandig om bij het principe Appropriate register ook te bespreken welk taalgebruik gezien wordt als (niet) passend. Er kan bijvoorbeeld een aantal veelvoorkomende voorbeelden van te (in)formeel taalgebruik worden opgenomen in de instructie. Daarnaast is het van belang om binnen de Mens- en Maatschappijvakken aandacht te besteden aan woordenschat-ontwikkeling.⁵

Resultaten Onderzoeksvraag B:

Aanpassing naar de Mens & Maatschappijvakken

We beschouwen nu hoe het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, kan worden vertaald naar een didactisch model voor stijl bij de Mens- en Maatschappijvakken. Hiertoe hanteren we Nieveen en Folmers kwaliteitscriteria voor onderwijsproducten die worden ontwikkeld met ontwerponderzoek (Nieveen & Folmer, 2013). Nieveen en Folmer (2013, pp. 159–161) expliciteren dat de nadruk die een bepaald kwaliteitscriterium krijgt, verschillend is per stadium van een ontwerponderzoek. De nadruk ligt tijdens het ontwikkelen van een onderwijsproduct op de criteria 'relevantie', 'consistentie' en 'verwachte praktische bruikbaarheid':

- ◆ Relevantie wil zeggen dat er behoefte is aan het product en dat het ontwerp gebaseerd is op wetenschappelijke kennis.
- ◆ Consistentie betekent dat het onderwijs logisch is ontworpen (ook wel constructvaliditeit).
- ◆ Verwachte praktische bruikbaarheid betekent dat te verwachten valt dat het product bruikbaar is in de setting waarvoor het is ontwikkeld. (Het kwaliteitscriterium 'feitelijke praktische bruikbaarheid' kan pas beoordeeld worden nadat het onderwijsproduct in de betreffende setting is uitgetoetst.)

Met deze kwaliteitscriteria in de hand evalueren we de ontwerpprincipes in Tabel 1 voor de nieuwe context, evenals de uitwerking van de ontwerpprincipes tot het model.

Ontwerpprincipe te leren inhoud: Stijl zowel helder als gepast

[Relevantie] Het uitgangspunt van een heldere en gepaste stijl lijkt ook toepasbaar in de Mens- en Maatschappijvakken. Hoewel academisch taalgebruik verschilt tussen disciplines en genres (Hyland, 2009), vertonen basisadviezen over stijl in verschillende disciplines veel overeenkomsten (Bennett, 2009; Sword, 2012). De literatuur over stijl in het Nederlands

⁵ Er is veel bekend over hoe schooltaalwoorden het beste onderwezen kunnen worden; zie Plas (2010) voor een Nederlandse samenvatting van de literatuur en Glasbergen en Wilschut (2018) en Glasbergen en Glasbergen-Plas (2019) voor kleinschalige studies waarin woorden werden onderwezen bij het vak geschiedenis.

(Burger & De Jong, 2009; Renkema, 2020) geeft geen aanleiding om het uitgangspunt van helderheid en gepastheid te wijzigen voor een Nederlandstalig model. Voor schrijfonderwijs in het Nederlands is het wel wenselijk dat de stijlprincipes Nederlandse namen hebben en kunnen worden onthouden met een Nederlands acroniem [Consistentie & Verwachte praktische bruikbaarheid].

Ontwerpprincipe didactiek: Strategie-instructie

[Relevantie] De effectiviteit van strategie-instructie is aangetoond voor alle onderwijstypen, van primair tot hoger onderwijs (Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; MacArthur et al., 2022). De effectiviteit voor de context van de Mens- en Maatschappijvakken staat niet ter discussie.

[Verwachte praktische bruikbaarheid] Bij de Mens- en Maatschappijvakken zal schrijfonderwijs echter beperkt de tijd krijgen. Er is mogelijk niet altijd tijd voor de opbouw die hoort bij strategie-instructie: modelleren gevolgd door *guided practice* (zie methodesectie). We prefereren daarom een model dat docenten op meerdere manieren kunnen inzetten, naargelang de wens en beschikbare tijd. Dit betekent het loslaten van strategie-instructie als noodzakelijk kenmerk van het model.

[Consistentie] We verwachten dat het model ook consistent zal zijn als *strategie* (de stijl van een tekst evalueren aan de hand van deze vijf principes), als docenten deze inzetten zonder strategie-instructie

(modelleren van de strategie gevolgd door *guided practice*). Het is mogelijk dat een beperktere didactiek (bijvoorbeeld feedback of *self-assessment* aan de hand van het model) minder effect zal sorteren dan strategie-instructie; we geven hier prioriteit aan het criterium 'Verwachte praktische bruikbaarheid'.

Ontwerpprincipe vorm: Online video-tutorial

Een online video-tutorial kan goed passen in de context van de Mens- en Maatschappijvakken [Relevantie]. Het lijkt ons echter praktisch als docenten geen tijd hoeven te investeren in het maken van video's en online oefeningen, hoewel dit natuurlijk wel kan [Verwachte praktische bruikbaarheid]. We laten daarom de online video-tutorial als ontwerpprincipe los en geven het model een beknopte vorm. De vorm van een checklist lijkt goed aan te sluiten op de didactiek van een strategie zonder de noodzaak van strategie-instructie [Consistentie]. Een checklist kan naar keuze gebruikt worden binnen of buiten de les.

Uitwerking tot het model met vijf principes
Stijladviezen voor het Nederlands in de literatuur (Burger & De Jong, 2009; Renkema, 2020) verschillen inhoudelijk niet sterk van adviezen voor het Engels (Bennett, 2009; Johnson, 2014). Het uitgangspunt van een heldere en gepaste stijl kan daarom ook in het Nederlands uitgewerkt worden tot een model met deze vijf stijlprincipes. De uitwerking van een

van de principes, Strong order, moet wel aangepast worden, vanwege grammaticale verschillen tussen het Nederlands en het Engels.⁶

Discussie

Didactisch model voor stijl

Dit artikel heeft als doel om een didactisch model voor stijlonderwijs te presenteren voor de Mens- en Maatschappijvakken, voortbouwend op een Engelstalig model dat is ontwikkeld aan de TU Delft. Als eerste stap analyseerden we zinnen die studenten aan de TU Delft hadden geschreven na het doorlopen van hun stijlmodule. De analyse gaf positieve resultaten: studenten konden de geleerde stijlprincipes toepassen op eerder geschreven zinnen. We behouden daarom de opzet van het didactische model aan de TU Delft met vijf stijlprincipes. We observeerden daarnaast drie patronen in de data die we interpreterden als verbeterpunten en daarmee aanbevelingen voor het model voor de Mens- en Maatschappijvakken. Als tweede stap evalueerden we de ontwerpprincipes voor het model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, voor de nieuwe context: Nederlandstalig onderwijs in de Mens- en

Maatschappijvakken. Naar aanleiding van deze evaluatie behouden we het ontwerp-principe van een heldere en gepaste stijl als inhoud van het model. Wel geven we de stijlprincipes Nederlandse namen in een Nederlands acroniem. We behouden dezelfde vijf stijlprincipes, met aanpassingen aan een van de principes vanwege kenmerken van het Nederlands. Wat betreft de didactiek laten we strategie-instructie los als noodzakelijk kenmerk van het model. In plaats daarvan bieden we het model aan als strategie die op meerdere manieren is in te zetten: voor strategie-*instructie* (modelleren gevolgd door *guided practice*) of met een beperktere werkvorm. Een docent kan de strategie ook zelf gebruiken om feedback te geven op een schrijfproduct. We presenteren het model in de vorm van een checklist.

De resulterende strategie bestaat uit het evalueren van de stijl van een tekst aan de hand van vijf stijlprincipes met als acroniem 'Beter Nog Even BijSchaven'⁷:

Behapbaar – Houd de hoeveelheid informatie in een zin behapbaar voor de lezer

⁶ 1. Het Engelstalige model bevat het advies om het hoofdwkwoord vroeg in de zin te plaatsen, maar in het Nederlands kan het werkwoord ook achteraan staan. (Vergelijk: *De student heeft het werkwoord aan het eind van de zin geplaatst* en *The student (has) placed the verb at the end of the sentence.*)

2. Het Engelstalige model bevat het advies om een zin te beginnen met de belangrijkste informatie (onderwerp en hoofdwkwoord). Nederlandse zinnen beginnen echter vaak met een link naar de voorafgaande context (Verheijen et al., 2013). (De zin *Tijdens het college werden drie onderwerpen besproken* is in het Nederlands een goede zin, maar in het Engels is *Three topics were discussed during the lecture* beter.)

⁷ We bedanken Jenny Doetjes voor deze ingeving.

Niveau – Schrijf formeel maar niet te formeel (dus op een passend niveau)

Exact – Formuleer exact

Beknopt – Schrijf beknopt

Sterke volgorde – Gebruik binnen een zin een heldere, sterke woordvolgorde

De strategie is uitgewerkt met uitleg en voorbeelden in **Bijlage B**. We geven ter illustratie voorbeelden uit het vakgebied geschiedenis; het model kan op dezelfde manier uitgewerkt worden voor andere Mens- en Maatschappijvakken.⁸

Beter Nog Even BijSchaven bij de Mens- en Maatschappijvakken

We bieden *Beter Nog Even BijSchaven* aan als didactisch hulpmiddel voor reviseren op het gebied van stijl, een aspect van schrijfvaardigheid. Leerlingen en studenten reviseren onvoldoende (Bonset, 2010; Van Ockenburg et al., 2018). Dit komt niet alleen door een gebrek aan kennis over de gewenste eigenschappen van een tekst, maar ook door een gebrekkige attitude (Berckmoes & Rombouts, 2009). Studenten beseffen niet dat herschrijven een normaal onderdeel is van het schrijfproces (Bonset, 2010). Werken met *Beter Nog Even BijSchaven* bij de Mens- en

Maatschappijvakken kan bijdragen aan zowel het aspect van kennis als dat van attitude. Een docent geeft immers de boodschap af dat hij/zij niet alleen de inhoud, maar ook de stijl van een tekst belangrijk vindt.

Beter Nog Even BijSchaven kan gebruikt worden voor het evalueren van een schrijfproduct (een bepaalde tekst) of als onderdeel van het schrijfproces (het proces om tot een tekst te komen). Meerdere leerdoelen bij de Mens- en Maatschappijvakken (SLO, 2016) lenen zich voor oefening door middel van schrijven, zoals het verdedigen van een standpunt of het presenteren van onderzoeksuitkomsten. In het kader van die leerdoelen kan een docent aan leerlingen uitleggen aan welke eisen een tekst bij de Mens- en Maatschappijvakken moet voldoen (schrijfproduct). Leerlingen of studenten kunnen ook met *Beter Nog Even BijSchaven* (peer) feedback krijgen op een versie van hun tekst, waarna deze herschreven moet worden (schrijfproces). Als studenten generatieve kunstmatige intelligentie (GenAI) gebruiken zoals ChatGPT, kan *Beter Nog Even BijSchaven* gebruikt worden om hen kritisch te laten reflecteren op de output van GenAI. (In onze ervaring is die soms voor verbetering vatbaar op het gebied van stijl.) De kwaliteit van de stijl in de output zal vaak afhangen van de kwaliteit van de prompt. Aandacht

⁸ We bedanken de studenten van de Lerarenopleiding geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam die toestemming hebben gegeven voor het (anonieme) gebruik van hun teksten. De voorbeelden in de checklist zijn geschreven door de auteurs van dit artikel op basis van zinnen uit deze beschouwingen.

besteden aan stijl kan het beste tegen het einde van het schrijfproces, dus bijvoorbeeld als een hoofdstuk van een afstudeeropdracht bijna klaar is (conceptversie). Er kan natuurlijk ook gedurende het schrijven op stijl gelet worden, maar sommige beginnende schrijvers hebben dan te veel aandacht nodig voor bijvoorbeeld inhoud en structuur (Flower & Hayes, 1981; Quinlan et al., 2012). Zoals eerder genoemd in het conceptueel kader kan de stijl van verschillende, ook aangrenzende, vakgebieden van elkaar verschillen, evenals de stijl van schoolse genres (Hyland, 2000), bijvoorbeeld wat betreft het gebruik van *ik*. *Beter Nog Even BijSchaven* is inzetbaar binnen alle tekstsoorten binnen de Mens- en Maatschappijvakken, maar het is goed als docenten bedenken of ze bepaalde accenten willen leggen voor hun eigen vakgebied en het betreffende genre, en deze helder communiceren aan studenten.

Beter Nog Even BijSchaven kan gezien worden als aanvulling op bestaande schrijfmodellen voor de Mens- en Maatschappijvakken. Verschillende modellen bieden docenten handvatten voor schrijven vaak ook leesonderwijs, maar deze besteden niet of nauwelijks aandacht aan stijl. Een voorbeeld is een lees- en schrijfmodel voor het leren schrijven van syntheses teksten (Van Ockenburg et al., 2021). De auteurs noemen vier aspecten die samen algemeen beschouwd worden als de basis om de kwaliteit van een syntheses tekst te bepalen: (a) weergave van de

inhoud uit de bron, (b) integratie van de informatie, (c) structuur en (d) stijl/taal (p. 15). De schrijfinterventie besteedt echter wel aandacht aan de eerste aspecten, maar niet veel aan stijl. De lees- en schrijfmethode *Synthese Challenge* is ook ontwikkeld voor onderwijs in het schrijven van syntheses teksten (Alkema, 2022). De vierde en laatste component van dit model is het schrijven van de syntheses tekst. Deze component bestaat op zijn beurt uit vijf componenten, met als laatste 'Correcte taal & bronvermelding'. Stijl speelt hier dus eveneens een zeer kleine rol. De *Read-Think-Write strategie* voor het vak filosofie besteedt wel aandacht aan reviseren, maar alleen op het gebied van tikfouten en spelling (Holdinga et al., 2024). De strategie beslaat het lezen, denken en schrijven bij het schrijven van een beschouwende filosofie tekst. Twee van de zeven stappen in het model betreffen het schrijven; hierbij komt stijl niet aan de orde. *Beter Nog Even BijSchaven* heeft dus een andere focus dan bestaande overkoepelende (lees- en) schrijfmodellen. Het kan daardoor ook gebruikt worden naast en in aanvulling op een meeromvattend model.

Beperkingen en vervolgstappen

Dit onderzoek heeft niet aangetoond dat de kwaliteit van schrijfproducten (hele teksten) toeneemt na onderwijs met *Beter Nog Even BijSchaven* – dat was niet de inzet. De analyse maakte gebruik van Nieveen en Folmers kwaliteitscriteria

voor onderwijsproducten die worden ontwikkeld met ontwerponderzoek (Nieveen & Folmer, 2013). Nieveen en Folmer noemen de criteria relevantie, consistentie, praktische bruikbaarheid en effectiviteit, waarbij in de ontwerpfase de focus ligt op relevantie, consistentie en verwachte praktische bruikbaarheid. De kwaliteitscriteria zijn hiërarchisch van opbouw (Nieveen & Folmer, 2013, pp.159-161). Als een onderwijsproduct niet bruikbaar is, is de vraag naar effectiviteit immers nog niet relevant. Een vervolgstap voor *Beter Nog Even BijSchaven* is om te evalueren op feitelijke praktische bruikbaarheid en effectiviteit.

Dergelijk toekomstig onderzoek zou moeten achterhalen of *Beter Nog Even BijSchaven* werkbaar is en effect sorteert op verschillende onderwijsniveaus in de Mens- en Maatschappijvakken. De beste vorm daarvoor is een gerandomiseerde effectstudie die onderzoekt of *Beter Nog Even BijSchaven* zorgt voor een betere stijl in schrijfproducten in vergelijking met een controlegroep. De aanname op basis van de hierboven beschreven literatuur is dat toepassing van deze vijf stijlprincipes leidt tot een heldere en academische stijl. Het is echter niet realistisch om te verwachten dat schrijfproducten van leerlingen na een les in *Beter Nog Even BijSchaven* een volledig heldere en academische stijl vertonen. Een longitudinale studie van Penris en Verspoor (2017) geeft inzicht in het proces van academische taalontwikkeling. De auteurs onderzochten

de ontwikkeling in academische taalvaardigheid van een student gedurende dertien jaar. Allerlei maten voor taalvaardigheid (o.a. zinscomplexiteit en woordgebruik) laten zien dat academische taalontwikkeling niet snel is en ook niet lineair. Verspoor concludeert dat academische taalvaardigheidsontwikkeling “een proces [is] van lange adem” (Verspoor, 2019, p. 111). Daarom zal naar ons idee elke kortdurende eenmalige interventie rondom taal gezien moeten worden als een startpunt of een stap in het ontwikkelingsproces.

Het didactische model dat is ontwikkeld aan de TU Delft, lijkt voor de deelnemende studenten een succesvolle eerste stap. De studenten vonden na het stijlonderwijs in 89% van de gevallen een zin om te herschrijven volgens een van de stijlprincipes. In 84% van de gevallen pasten ze bij het herschrijven inderdaad het betreffende stijlprincipe toe. Dat de studenten in hun eigen tekst zinnen vonden om te herschrijven laat zien dat het stijlonderwijs niet overbodig was. Dat ze de geleerde principes konden toepassen toont dat het onderwijs de studenten heeft geholpen een stap te zetten in het verwerven van een effectieve schrijfstijl. Toekomstig onderzoek moet uitwijzen of vergelijkbare resultaten behaald kunnen worden met *Beter Nog Even BijSchaven* bij de Mens- en Maatschappijvakken: een andere context. Bovendien is strategie-*instructie* geen kenmerkende eigenschap meer van het model en is een checklist een

beperkte vorm dan een online video-tutorial. Onderzoek moet uitwijzen of de ontwerpkeuzes die gemaakt zijn ten behoeve van de verwachte praktische bruikbaarheid, niet te veel ten koste gaan van de effectiviteit.

Het aanleren van schrijfvaardigheid reikt verder dan het schoolvak Nederlands. Als we willen dat hoogopgeleide Nederlanders goed kunnen schrijven, zal ook het hoger onderwijs studenten hierin moeten begeleiden (Vanhooren et al., 2022).⁹ Ook docenten in het voortgezet onderwijs zullen verantwoordelijkheid moeten voelen voor hun aandeel in de taalontwikkeling (SLO, 2009). Het is echter niet verwonderlijk als sommige docenten in de Mens- en Maatschappijvakken het gevoel hebben dat schrijfonderwijs hoort bij het schoolvak Nederlands en prioriteit geven aan hun vakinhoud. Schrijfvaardigheid wordt in de kerndoelen van het domein Mens en Maatschappij namelijk niet genoemd (SLO, 2016).¹⁰ Daarnaast is lestijd schaars en leiden lerarenopleidingen in de Mens- en Maatschappijvakken niet per se op in didactiek van schrijfonderwijs. Het curriculum van lerarenopleidingen volgt namelijk op hoofdlijn de kerndoelen van de schoolvakken waarvoor zij docenten opleiden. Leerlingen zullen op hun beurt niet geneigd zijn om buiten het vak Nederlands veel aandacht te besteden aan hun

taal als docenten dat niet van hen vragen (cf., Alkema, 2022). Het opnemen van taalgericht vakonderwijs in de kerndoelen van de Mens- en Maatschappijvakken zou dit patroon helpen doorbreken.

Dankwoord

We bedanken Jenny Doetjes voor de brainstormsessie en de ingeving die leidde tot het Nederlandstalige acroniem. We bedanken ook Matthijs Looij voor zijn goede en constructieve opmerkingen en twee anonieme reviewers voor hun goede suggesties. Tot slot bedanken we de studenten die toestemming hebben gegeven om zinnen uit hun teksten te gebruiken voor de 'Beter Nog Even BijSchaven' checklist.

⁹ Zie Van Gelderen (2017) voor een inzichtelijke uitleg van waarom dit zo is.

¹⁰ Bij het domein Nederlands wordt wel benoemd dat taalonderwijs ook een rol speelt bij onderwijs in andere domeinen (SLO, 2016, p. 7)

Referenties

Alkema, E. G. (2022). *Schrijven met kennis van zaken. Een didactiek voor de zaakvakken/ Writing with knowledge. Didactics for subject classes*. Doctoral dissertation, The University of Amsterdam. Geraadpleegd op 15 januari 2025, van <https://dare.uva.nl/search?identifier=d7627439-52b7-4914-b87fd385f8748969>

Aronoff, M., & Rees-Miller, J. (2020). *The handbook of linguistics*. John Wiley & Sons.
<https://books.google.nl/books?hl=en&lr=&id=fUq1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=the+handbook+of+linguistics&ots=5mgyn-BuCR&sig=LFAP5td6GhttkXgJM-WWI88GLmn4>

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. M., & Walker, S. C. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
<https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>

Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
Bennett, K. (2009). English academic style manuals: A survey. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(1), 43–54.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.12.003>

Berckmoes, D., & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Universiteit Antwerpen.

Biber, D., & Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style* (2de editie). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511814358>

Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(1), 2–20. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-810.1016/j.jeap.2010.01.001](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-810.1016/j.jeap.2010.01.001)

Bonset, H. (2010). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16–20.

Burger, P., & De Jong, J. C. (2009). *Handboek Stijl* (2nd ed.). Noordhoff.

Coffin, C. (2004). Learning to Write History: The Role of Causality. *Written Communication*, 21(3), 261–289.
<https://doi.org/10.1177/0741088304265476>

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

De Jong, J. (2018). *Handboek academisch schrijven. In stappen naar een essay, paper, artikel, scriptie of proefschrift* (tweede, herziene druk). Coutinho.

De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Piantedosi, K. W. (2017). A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31–52. <https://doi.org/10.1002/rrq.147>

De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Katholieke Universiteit Leuven.

Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

Driscoll, D. L., Paszek, J., Gorzelsky, G., Hayes, C. L., & Jones, E. (2020). Genre Knowledge and Writing Development: Results From the Writing Transfer Project. *Written Communication*, 37(1), 69–103. <https://doi.org/10.1177/0741088319882313>

Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD: How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Thesis or Dissertation*. Red Globe Press London.

<https://doi.org/10.1007/978-0-230-80208-7>

Elliott, S., Hendry, H., Ayres, C., Blackman, K., Browning, F., Colebrook, D., Cook, C., Coy, N., Hughes, J., Lilley, N., Newbould, D., Uche, O., Rickell, A., Rura, G.-P., Wilson, H., & White, P. (2018). ‘On the outside I’m smiling but inside I’m crying’: Communication successes and challenges for undergraduate academic writing. *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1163–1180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1455077>

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

Garrone-Shufra, S. (2020). Preparing teachers to teach the language of history. *Teaching History: A Journal of Methods*, 45(2), 2–17. <https://doi.org/10.33043/TH.45.2.2-17>

Glasbergen, S., & Glasbergen-Plas, A. (2019). ‘Abolitionisme’ begrijpen: Oefeningen om de woordenschat van leerlingen te verbeteren. *Kleio*, 60(4), 26–29.

Glasbergen, S., & Wilschut, A. (2018). Wie weet wat het begrip communisme betekent? Woordenschat en tekstbegrip onder havo 4-leerlingen. *Kleio*, 59(1), 27–31.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, *Handbook of writing research* (pp. 187–207). The Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

Greetham, B. (2010). *Thinking Skills for Professionals*. Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1007/978-0-230-28155-4>

Gries, S. Th. (2021). (Generalized Linear) Mixed-Effects Modeling: A Learner Corpus Example. *Language Learning*, 71(3), 757–798.
<https://doi.org/10.1111/lang.12448>

Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs* (4de druk). Coutinho.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. The Falmer Press.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
<https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

Heidari, N., Sebastian Feser, M., Scholten, N., Schwippert, K., & Sprenger, S. (2023). Language in primary and secondary geography education: A systematic literature review of empirical geography education research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32(3), 234–251.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2154964>

Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs—Taalunie: Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Nederlandse Taalunie.

Holdinga, L., Drie, J. van, & Rijlaarsdam, G. (2024). Fostering philosophy teachers' disciplinary writing practice: A multiple-case design study. *Journal of Writing Research*, 16(1), Article 1.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.01.02>

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Longman.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context* (1st ed.). Continuum.

<https://doi.org/10.5040/9781474211673>.

Johnson, S. (2014). *Getting it across: A Guide to Effective Academic Writing (revised and expanded edition)*. Techne Press.

Kuiken, F., & Van Kalsbeek, A. (2014). De ontwikkeling van taalbeleid binnen Geesteswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 154-169.

<https://doi.org/10.1075/dujal.3.2.04kui>

Kuiper, C., & Smit, J. (2019). Taalgericht vakonderwijs in het hbo: Leeropbrengsten van twee vakdocenten. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 37(2-3), 59-75.

Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1-26. <https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>

MacArthur, C. A. (2016). *Instruction in evaluation and revision*. In *Handbook of writing research*, 2nd ed (pp. 272-287). The Guilford Press.

MacArthur, C. A., Traga Philippakos, Z. A., May, H., & Compello, J. (2022). Strategy instruction with self-regulation in college

developmental writing courses: Results from a randomized experiment. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 815-832.

<https://doi.org/10.1037/edu0000705>

Mottart, A., Vanbrabant, P., & Van de Ven, P.-H. (2009). Schrijven bij diverse schoolvakken: Een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(4), 14-21.

Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research Part A* (pp. 152-169). SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Pappas, P. A., Taboada, M., & Alexander, K. (2019). Teaching linguistic argumentation through a writing-intensive approach. *Language*, 95(3), e339-e363. <https://doi.org/10.1353/lan.2019.0062>

Penris, W., & Verspoor, M. (2017). Academic Writing Development: A Complex, Dynamic Process. In S. E. Pfenninger & J. Navracscics (Eds.), *Future Research Directions for Applied Linguistics* (Vol. 109, pp. 215-242). Multilingual Matters Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781783097135-012>

Plas, A. (2010). Werken aan schooltaalwoordenschat: Het Posterproject uitgebreid met aspecten van de aanpak van Kinsella. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1, 43-54.

<https://doi.org/10.1075/ttwia.83.05pla>

Quinlan, T., Loncke, M., Leijten, M., & Van Waes, L. (2012). Coordinating the Cognitive Processes of Writing: The Role of the Monitor. *Written Communication*, 29(3), 345–368.

<https://doi.org/10.1177/0741088312451112>

R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna. <https://www.R-project.org/>

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs. Adviesrapport*. Nederlandse Taalunie.

Renkema, J. (2020). *Schrijfwijzer* (6th ed.). Boom.

Schall-Leckrone, L., & McQuillan, P. J. (2012). Preparing history teachers to work with English learners through a focus on the academic language of historical analysis. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 246–266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.05.001>

SLO. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Ministerie van OCW.

SLO. (2016). *Karakteristieken en kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. <https://www.slo.nl/kerndoe-len/>

Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>

Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1988). Content-Based Language Instruction: Investigating the Effectiveness of the Adjunct Model. *TESOL Quarterly*, 22(4), 553–574. <https://doi.org/10.2307/3587256>

Steenbakkens, J. (2023). *Speelse toewijding: Een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl- en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. [Doctoral dissertation, University of Groningen]. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.609882233>.

Steenbakkens, J., Stukker, N., & De Gloppe, K. (2021). Formuleerproblemen in leerlingenwerk en schoolboeken Nederlands: Een onderzoek naar de aansluiting tussen de leerstof en de formuleerproblemen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 98, 27–45.

Stevenson, M., & Sergeant, E. (2022). epiR: Tools for the Analysis of Epidemiological Data [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=epiR>

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Sword, H. (2012). *Stylish Academic Writing*. Harvard University Press.

Tardy, C. (2009). *Building Genre Knowledge*. Parlor Press.

Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. Van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1–14). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7_1

Van Drie, J., Braaksma, M., & Van Boxtel, C. (2015). Writing in history: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(1), 123–156. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.06>

Van Drie, J., Van Driel, J., & Van Weijen, D. (2021). Developing students' writing in History: Effects of a teacher-designed domain-specific writing instruction. *Journal*

of Writing Research, 13(2), Article 2. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.01>

Van Gelderen, A. (2017). *Taalontwikkeling van studenten; veel meer dan spelling en grammatica. Een belangrijke rol voor de vakdocent*. ScienceGuide. <https://www.scienceguide.nl/2017/11/taalontwikkeling-studenten-meer-dan-spelling-en-grammatica/>

Van Gelderen, A., & Van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen. Openbare Les in Duplo*. Rotterdam University Press.

Van Ockenburg, L., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2018). Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs; Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 3–14.

Van Ockenburg, L., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2021). Learning how to synthesize: The design and evaluation of a reading-writing learning unit for high-school students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.06>

Van Rijt, J. H. M., Van den Broek, B., & Van den Bergh, H. (2022). Refocusing writing style education? Relationships

between stylistic lapses and the quality of Dutch secondary school students' argumentative texts. *Journal of Writing Research*, 13(3), Article 3. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.03>

Vanhooren, S., Wulftange, L., & de werkgroep Taalcompetentie in het hoger onderwijs. (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Taalunie.

Verheijen, L., Los, B., & De Haan, P. (2013). Information structure: The final hurdle? The development of syntactic structures in (very) advanced Dutch EFL writing. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 92-107. <https://doi.org/10.1075/dujal.2.1.09ver>

Verspoor, M. (2019). Van lange adem. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), 33ste HSN-Conferentie Onderwijs Nederlands

(pp. 111-112). Hogeschool Windesheim. Geraadpleegd op 24 maart 2025, van https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/uploads/2019/11/2019_III_ho-ger_onderwijs_7_Verspoor.pdf

Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). *Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. Geraadpleegd op 18 november 2024, van <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2018/effecten-van-vakkenintegratie.html>

Wingate, U. (2019). Achieving transformation through collaboration: The role of academic literacies. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 15, 1-9. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.566>

Bijlage A Coderen en statistische analyses

Code 'toegepast' of 'niet toegepast'

De code 'toegepast' werd toegekend als de student ten minste één aanpassing had gedaan volgens het betreffende principe. Het principe Concise werd bijvoorbeeld gecodeerd als 'toegepast' als iets in de zin beknopter was herschreven, ook als dit niet gold voor andere delen van de zin. Er werd gecodeerd per los zinspaar, dus zonder de context van de grotere tekst in beschouwing te nemen. Als dit leidde tot twijfel, bijvoorbeeld over of bepaalde woorden terecht waren geschrapt voor het principe Concise of dat het duidelijker voor de lezer was geweest om ze te behouden, kreeg de student het voordeel van de twijfel (code 'toegepast'). Er werd alleen gecodeerd of het betreffende principe was toegepast: alle wijzigingen met betrekking tot een van de andere stijlprincipes, spelling, grammatica of incorrect woordgebruik werden buiten beschouwing gelaten.

Betrouwbaarheid

Na het ontwikkelen¹¹ van het schema codeerden de codeurs onafhankelijk van elkaar 20% van de data. De betrouwbaarheid werd berekend met de functie *epi.kappa* van het package *epiR* (Stevenson & Sergeant, 2022) in R (R Core Team, 2022). Cohen's Kappa was 0,87 (Single idea), 0,71 (Strong order), 1 (Precise), 1 (Appropriate register) en 1 (Concise). Gezien de goede tot uitstekende betrouwbaarheid codeerde één van de codeurs (de eerste auteur) de rest van de data.

Statistische analyses

We voerden twee statistische analyses uit om te bepalen of er verschillen waren tussen de vijf principes wat betreft (a) het aantal herschreven zinnen ('zin herschreven' of 'geen zin herschreven') en (b) het aantal keer dat een principe werd toegepast ('toegepast' of 'niet toegepast'). Een eerste mixed-effects logistiek regressiemodel had als afhankelijke variabele het 'aantal herschreven zinnen' en een tweede het 'aantal keer principe toegepast'. Beide modellen hadden als fixed factor 'principe' en als random factors 'student' en 'groep/docent'.¹² De analyse werd gedaan in R met de functie *glmer* van het package *lme4* (Bates et al., 2015) en de *p*-waarden werden berekend met het package *lmerTest* (Kuznetsova et al., 2017), na het verwijderen van outliers (respectievelijk 3,2% en 2,5% van de data in de twee analyses). We onderzochten ook of er een effect was van de moedertaal van een student ('moedertaal' als fixed factor toegevoegd aan het model).

¹¹ Het coderingsschema werd verhelderd en gepreciseerd totdat beide codeurs het hetzelfde konden hanteren. De hoeveelheid discussie die dit verfijnen vereiste (aantal rondes) verschilde per principe.

¹² Eén student levert vijf datapunten (één herschreven zin voor elk stijlprincipe). Daarnaast zijn studenten 'genest' in groepen met een bepaalde docent. Er kunnen echter verschillen zijn tussen studenten en tussen groepen/docenten. De random factors 'student' en 'groep/docent' nemen deze verschillen mee in het model.

Beter Nog Even BijSchaven: een strategie voor stijl

Evalueer de tekst aan de hand van onderstaande vijf stijlprincipes

BEHAPBAAR

Schrijf zinnen met een behapbare hoeveelheid informatie. Als een zin te lang of te ingewikkeld is, wordt deze moeilijk te lezen. Bedenk hoeveel informatie de lezer per zin kan verwerken. Plak geen zinnen aan elkaar in één hele lange zin, zoals in 1A. Schrijf ook geen té korte zinnen, zoals in 1B. Het beste is om de lengte te variëren.

1A. Terugkomend op de hoofdvraag 'Hoe belangrijk waren slavenopstanden als oorzaak voor de afschaffing van de slavernij?' kan op basis van de gelezen teksten worden geconcludeerd dat, hoewel veel slavenopstanden mislukten, met name de Haïtiaanse Revolutie de aanzet was voor latere slavernij-afschaffingen.

Beter: Ik kom nu terug op de hoofdvraag hoe belangrijk slavenopstanden waren als oorzaak voor de afschaffing van de slavernij. Op basis van de gelezen teksten kan worden geconcludeerd dat, hoewel veel slavenopstanden mislukten, met name de Haïtiaanse Revolutie de aanzet was voor latere slavernij-afschaffingen.

1B. Nederlands-Indië was in de periode 1920-1940 een kolonie van Nederland. In veel koloniën in de jaren twintig en dertig was er sprake van een apartheidssamenleving. Europeanen leefden vaak afgezonderd van de lokale bevolking. De apartheid was veelal in de wet verankerd.

Beter: Nederlands-Indië was in de periode 1920-1940 een kolonie van Nederland. In veel koloniën in de jaren twintig en dertig was er sprake van een apartheidssamenleving, waarbij Europeanen vaak afgezonderd leefden van de lokale bevolking. De apartheid was veelal in de wet verankerd.

Kijk nog eens naar:

NIVEAU

Schrijf geen spreektaal in een geschreven tekst, maar laat het niveau van de woorden en zinnen aansluiten bij de tekstsoort en de lezer. Schrijf niet te informeel (2A) maar ook niet te formeel (2B). Voorbeelden van te informele woorden zijn *je*, *niks*, *een hoop*, *een heleboel* (2C) en *nou* (2D). Vermijd *ik* en *we/wij* (2E), behalve als je iets beschrijft wat jij doet (2F) (bij twijfel: geen *ik*).¹³ Belangrijk: gebruik een neutrale, objectieve toon, zonder overdrijvingen (2G).

Een beschouwing of essay kan iets informeler en persoonlijker (2E) zijn dan een profielwerkstuk of afstudeeropdracht. In een profielwerkstuk of afstudeeropdracht vermijd je directe vragen (behalve de onderzoeksvraag) (2D), begin je geen zinnen met *en*, *maar* of *want* en schrijf je complete zinnen (2G).

2A. *Je* kan Nederlands-Indië beschrijven als een apartheidssamenleving (te informeel). Beter: Nederlands-Indië is te beschrijven als een apartheidssamenleving.

2B. *Men* kan Nederlands-Indië beschrijven als een apartheidssamenleving (te formeel).

2C. *niks* (beter: niets); *een hoop/een heleboel* (beter: noem het aantal)

2D. Hoe afgezonderd leefde de bevolking *nou* echt? Beter: Een relevante vraag is hoe afgezonderd de bevolking echt leefde.

2E. *Ik heb het idee dat* Nederlands-Indië geen apartheidssamenleving was (te informeel). Beter: *Naar mijn idee/maar mijn mening/concluderend* was Nederlands-Indië...

2F. *Ik* zal deze vraag onderzoeken aan de hand van drie teksten. (Dit is goed omdat je aankondigt wat jij zelf in de tekst gaat doen.)

2G. William Wilberforce, Thomas Clarkson en Thomas Fowell Buxton. *Het* zijn allemaal namen van mensen die *enorm belangrijk* zijn geweest voor de afschaffing van de slavernij. Beter: William Wilberforce, Thomas Clarkson en Thomas Fowell Buxton zijn alle drie belangrijk geweest voor de afschaffing van de slavernij.

Kijk nog eens naar:

¹³ Voor docenten Het advies over *ik* en *we/wij* moet genuanceerd zijn omdat het gebruik van deze woorden steeds meer geaccepteerd raakt: er is een verandering gaande. De snelheid van de verandering verschilt per vakgebied, het maakt uit hoe *ik/we/wij* in de zin gebruikt wordt, en *we* en *wij* zijn meer geaccepteerd dan *ik*.

EXACT

Formuleer zo exact mogelijk. Zeg wat je daadwerkelijk wil zeggen, en niet ongeveer dat, zoals in 3A. Gebruik het meest precieze woord voor wat je wil zeggen, zoals in 3B. Pas extra op met woorden als *het* of *ze* die naar eerder in de tekst verwijzen. Waar verwijst het woord *het* naar in 3C? Dat blijft te vaag. Je kunt het best alleen verwijzen naar woorden die letterlijk in de zin ervoor staan.

3A. Het onderscheid van mensen ging niet om het individu, maar om de groep waar ze toe behoorden, langs de kleurlijn. Beter: Er werd onderscheid gemaakt tussen groepen mensen met verschillende huidskleuren.

3B. Janssen et al. (2018) *zeggen* dat de opstand mislukte. Beter: *beweren, stellen of beargumenteren*

3C. Op 17 augustus 1795 weigerden de slaafgemaakten om te werken en sloten zich aan bij een opstand. Een van de leiders, Tula, wilde de slavernij helemaal afschaffen. *Het* mislukte echter en had daardoor juist een vertragend effect op de afschaffing van de slavernij. Beter: *De opstand* mislukte echter en...

Kijk nog eens naar:

BEKNOPT

Schrijf zo beknopt mogelijk: gebruik zo min mogelijk woorden voor wat je te zeggen hebt. Voorbeelden van woorden die vaak weg kunnen zijn *het is belangrijk om uit te leggen dat* en *gesteld kan worden dat* (4A). Je moet je lezer wel genoeg uitleg geven, dus schrap woorden niet zomaar. Bedenk wat je wilt zeggen in een zin en kijk dan of alle woorden daarvoor nodig zijn. Zo niet, dan kun je ze beter weglaten.

4A. Gesteld kan worden dat de slavenopstand in Haïti resulteerde in de afschaffing van de slavernij daar. Beter: De slavenopstand in Haïti resulteerde in de afschaffing van de slavernij daar.

4B. Als we kijken naar de visie van Baardewijk (2002) is vrij snel te zien dat hij een duidelijke 'kleurlijn' ziet die hij als grens tussen bevolkingsgroepen beschouwt. Beter: Baardewijk (2002) ziet een duidelijke 'kleurlijn' die hij beschouwt als grens tussen bevolkingsgroepen.

Kijk nog eens naar:

STERKE VOLGORDE

Plaats de informatie in een zin in een sterke, logische volgorde. Hou zo veel mogelijk bij elkaar wat bij elkaar hoort. Een zin kort onderbreken kan wel, zoals bij *waarbij weliswaar veel bloed werd vergoten* in voorbeeld 5A, maar doe dit niet al te vaak. Als een groot aantal woorden de zin onderbreekt, leest dit meestal minder prettig, zoals in 5B. Geef daarnaast je zinnen geen lange aanloop (5C). Probeer de kern van wat je wil zeggen vroeg in een zin te zetten, zodat de lezer niet hoeft te wachten op het belangrijkste.

5A. De Haïtiaanse Revolutie, waarbij weliswaar veel bloed werd vergoten, resulteerde in de afschaffing van de slavernij.

5B. Deze revolutie, die volgens Jansen belangrijker was voor de afschaffing van de slavernij dan het Europese abolitionisme, lijkt uit het collectieve geheugen te zijn verdwenen door Europese superioriteitswaan.

5C. Dat de inheemse bevolking van Nederlands-Indië niet in dezelfde klasse in het openbaar vervoer mocht reizen als de Europeanen is een voorbeeld van het feit dat Europeanen en leden van de inheemse bevolking van elkaar afgezonderd leefden.

Beter: Europeanen en leden van de inheemse bevolking in Nederlands-Indië leefden van elkaar afgezonderd, waarbij de inheemse bevolking bijvoorbeeld niet in dezelfde klasse in het openbaar vervoer mocht reizen als de Europeanen.

Of: Europeanen en leden van de inheemse bevolking in Nederlands-Indië leefden van elkaar afgezonderd. De inheemse bevolking mocht bijvoorbeeld niet in dezelfde klasse in het openbaar vervoer reizen als de Europeanen.

Kijk nog eens naar:

Abstract

The scientific consensus is that not only language teachers should pay attention to students' writing skills. This can be challenging for teachers who were educated in the Social Sciences or biology and are not language instructors. This paper presents a didactic model for one aspect of writing: style. The model consists of five style principles that together lead to a clear (understandable, reader-friendly) and appropriate (e.g., not too informal) writing style. The research takes as a starting point an English-language model for style developed at Delft University of Technology (TU Delft). As a first step, we analyse a corpus of sentences rewritten by 62 students at TU Delft after completing their instruction on writing style. Our analysis shows that the students were able to apply a style principle in 84% of the rewritten sentences. We interpret three patterns in the data as areas for improvement in the instruction. As a second step, we evaluate the design principles of the model developed at TU Delft for the new context. Based on these two steps, we present a didactic model for writing style for the Social Sciences and biology. It is a strategy that allows a student or teacher to evaluate a text's style using five style principles, remembered by the acronym 'Beter Nog Even BijSchaven' ('Better ReVise A Little').

Keywords: writing skills, design, secondary education, Better ReVise A Little