

Standaardgeschilpunten in de les: didactische uitvoering, de basis (deel 7)

23 juni 2024 YKE SCHOTANUS & RODERIK VAN DEN BOS

Hoe introduceer je het standaardgeschilpuntenmodel? Hoe en wanneer begin je? Welke problemen kom je tegen? Dat zijn vragen die wij in dit zevende deel in de serie over standaardgeschilpunten beantwoorden. Dit deel sluit aan op tekst 6 waarin wij uiteenzetten welke voordelen het gebruik van standaardgeschilpuntenmodel in de les kan hebben. Hoe je uiteindelijk een compleet sg-model verwerkt in een betoog, komt aan de orde in tekst 8.

De delen 1 tot en met 5 van deze reeks introduceerden verschillende standaardgeschilpuntenmodellen.

De delen 6 tot en met 11 gaan over de didactiek van standaardgeschilpunten.

Didactische benaderingen



Als standaardgeschilpunten zo belangrijk zijn, hoe kunnen ze dan het beste aangeleerd worden? Dit kan zowel via een procesdidactiek als een modeldidactiek. Een procesdidactiek (Rijlaarsdam, 2020) richt zich op het denkproces en benadert de opbouw van een tekst vanuit schrijf- of spreekdoelen. Een standaardgeschilpunten-schema functioneert dan als heuristiek om het betoog compleet en overtuigend te maken. Het werkt dan vooral als kennisschema. Binnen een procesdidactiek kan het schema ook benut worden voor het organiseren van de inhoud in een tekststructuur.

Een modeldidactiek (Rijlaarsdam & Hulshof, 1984) werkt anders; leerlingen leren aan de hand van voorbeeldteksten. Een standaardgeschildpuntenschema functioneert dan als handvat om goede en minder goede teksten te analyseren op inhoud en structuur. Het standaardgeschildpuntenschema wordt zo aangevuld met voorbeelden die een opstapje kunnen zijn naar tekstproductie. Hier werkt het schema vooral als structuurschema, al helpt het zeker ook bij de vinding.

Afgaande op Overmaat (1996) werkt een modelmatige toepassing het beste bij het aanleren van een schema, zoals dat van de standaardgeschildpunten in 4-havo of -vwo. Volgens Overmaat is het voor een procesmatige toepassing van zo'n schema (het uiteindelijke doel) belangrijk dat het schema echt bekend is, of zelfs al geïnternaliseerd (Overmaat, 1996). Daar zijn echter wel wat kanttekeningen bij te maken. In elk geval blijkt een procesdidactiek à la Infante (1971) ook succesvol te kunnen zijn. Wellicht is een combinatie van aanpakken het beste. De inzet is een procesdidactiek, maar in het begin wordt die ondersteund door een modeldidactiek. Dit komt overeen met Rijlaarsdam (1990) die een modeldidactiek vooral inzet als ondersteuning bij een procesdidactiek. Een modeldidactiek helpt leerlingen om zich een beeld te vormen van de uiteindelijke tekst die zij moeten gaan schrijven. Een procesdidactiek helpt leerlingen om zo'n tekst tot stand te brengen.

Wanneer beginnen?

Behalve de vraag welke didactiek gekozen moet worden, is er ook de vraag wanneer men het beste kan beginnen. Vergt een standaardgeschildpuntenmodel niet zo veel van het abstractievermogen van een leerling dat die er pas in de bovenbouw van havo en vwo aan toe is? Dat valt mee. Het denkschema erachter lijkt abstracter dan het is. De vragen die erbij horen, zijn eigenlijk heel vanzelfsprekend. Een vraag als 'Lost dit voorstel het probleem inderdaad op?' is toch een vrij voor de hand liggende basisvraag?

Debattrainers werken met dit soort schema's in de bovenbouw van alle schooltypen. Sterker nog, ook op basisscholen zijn er projecten met de standaardgeschildpunten. Co-auteur en debattrainer Van den Bos maakte zelfs mee dat een hoogbegaafde vijfjarige die nog niet kon lezen of schrijven, wel feilloos de standaardgeschildpunten kon toepassen na één keer de uitleg gehoord te hebben. Weliswaar toonde Boileau (1975) aan dat bovenbouwleerlingen op de middelbare school beter in staat zijn tot logisch redeneren dan onderbouwleerlingen, maar dat pleit er juist voor jongere leerlingen meer houvast te bieden. Het valt Van den Bos in zijn debatpraktijk op dat vooral onzekere leerlingen, die moeite hebben met schrijven en spreken, voordeel hebben van het model.

Deze observatie is in overeenstemming met Gillespie & Graham (2014), althans als we het leren inzetten van standaardgeschildpunten bij schrijven, lezen en luisteren, beschouwen als onderwijs in 'leerstrategieën' met 'concrete tekstdoelen'. In een meta-analyse tonen zij aan dat leerlingen met leerproblemen daar veel voordeel van hebben. Afgaande op Gersten en Baker (2001) zou bovendien het bij de hand hebben van een papieren versie van het model (bijvoorbeeld op een bladwijzer) met name deze leerlingen nog verder kunnen helpen.

Starten met een vereenvoudigd model

Bij twijfel over rijpheid of niveau van de leerlingen, is een vereenvoudigde versie van een standaardgeschildpuntenschema te gebruiken.

Hoe het vereenvoudigde model voor beleidsstellingen eruitziet, is vrij gemakkelijk af te leiden van het volledige schema. Wij presenteerden de elementen daaruit in drie categorieën.

| Functiecategorie | Elementen |
|----------------------------------|--|
| 1. Probleem | Probleem, ernst, oorzaak |
| 2. Oplossing | Stelling, plan |
| 3. Onderbouwing van de oplossing | Effectiviteit, haalbaarheid en bijkomende gevolgen |

Het vereenvoudigde model bepaalt zich tot die driedeling:

1. Probleem - Wat is het probleem/waarom moet er iets gebeuren?
2. Plan - Wat is het plan/de oplossing?
3. Kwaliteit van de oplossing - Waarom is dit een goede oplossing?

Of in instructievorm:

'Zorg dat je uitlegt wat het probleem is; zeg wat je daaraan wilt doen, en leg uit waarom jouw oplossing gaat werken.'

Leerlingen krijgen hiermee zowel een duidelijke schrijfstrategie, als een set productdoelen aangereikt, twee belangrijke aandachtspunten in schrijfonderwijs (Rijlaarsdam, 2021). Het is bovendien goed uit te leggen waarom die opdracht zo luidt: Een voorstel uitvoeren kost altijd geld of moeite, dus moet je altijd uitleggen waarom er 'iets aan je cijfers' moet gebeuren. Ook is het logisch dat je moet uitleggen wat je voorstel precies inhoudt. Dat je ook nog moet uitleggen waarom je denkt dat je voorstel gaat werken, vergeet men nog wel eens. Zie bijvoorbeeld de redevoeving waarmee Mandula 'Op weg naar het Lagerhuis' won ([zie link](#)). Toch is de noodzaak hiervan goed toe te lichten met een voorbeeld:

‘Stel je voor dat je een slecht rapport hebt en dat je ouders daarom je zakgeld in willen houden. De kans is groot dat je het ermee eens bent dat er een probleem is en dat er iets moet gebeuren, maar dat je echt niet snapt hoe het inhouden van je zakgeld daar iets aan gaat veranderen.’

Bij waarde- en zijnsoordelen is de kern een tweedeling. Matlon (1988) laat het daar zelfs bij.

- Criteria - Wanneer is iets [goed/mooi/belangrijk/stom/een penalty/een zuur/een gevolg van immigratie...]
- ‘Feiten’ - Waaruit blijkt volgens jou dat X aan de criteria voldoet en dus [goed/-mooi/belangrijk/stom/een penalty/een zuur/een gevolg van immigratie...] is.

Het is zinvol om leerlingen al vroeg duidelijk te maken dat twee mensen het erover eens kunnen zijn dat iets zoet is, maar dat ze toch van mening kunnen verschillen over de vraag waaruit dat blijkt. Ze zijn het dan eens over de waarneming of feit, maar niet over de criteria. Wat ook kan, is dat twee personen allebei vinden dat een goed boek grappig moet zijn (ze zijn het eens over het criterium), maar toch van mening verschillen over het antwoord op de vraag of een boek van Roald Dahl een goed boek is. De een kan er namelijk wel om lachen, maar de ander niet (dus ze zijn het niet eens over de feiten). Let op: de ‘feiten’ die iemand aanvoert hoeven dus niet per se objectief te zijn. Als beide partijen vinden dat iets zoet is, kan een van beide als ‘feit’ aanvoeren dat ze het erover eens zijn dat het zoet is.

Met welk type model men het beste kan beginnen, is niet te zeggen. Niet op basis van voorhanden onderzoek, ook niet op basis van toepasbaarheid. Leerlingen komen in het dagelijks leven met beide typen stellingen in aanraking.

Uitleggen, voordoen en oefenen in verschillende domeinen

Leerlingen leren te werken met een standaardgeschilpuntenschema kan beschouwd worden als strategieonderwijs: het standaardgeschilmodel is dan een strategie om een ander ergens van te overtuigen. Volgens Rijlaarsdam (2021) begint dat met uitleg over de leerstof die nodig is voor het toepassen van de strategie. De docent presenteert het model en licht de werking ervan toe aan de hand van een of meer voorbeelden. Die eerste stap in het strategie-onderwijs kan ook op een interactieve manier plaats vinden. De docent poneert een stelling, vraagt de leerlingen wat voor argumenten daar tegenin te brengen zijn, en categoriseert die aan de hand van het bijpassende sg-model. Dit kan een mooie introductie zijn, omdat er latente voorkennis geactiveerd wordt en omdat dit past bij een voor denkschema's passende didactiek waarbij 'voelen' vóór vatten en verwerken komt (Coppen, 2012; Moseley et al., 2005; Van Rijt, 2023). Leerling verwerven zo niet alleen kennis over het schema, maar ook over een van de toepassingen: het stof vinden voor een betoog. Het is belangrijk hierbij de nadruk te leggen op de interne logica van het model, en te laten zien welke mogelijkheden dat biedt.

Beginopdrachten

Na de uitleg is het het beste om in zo veel mogelijk domeinen te oefenen: lezen, luisteren, schrijven en spreken. Oefenen in verscheidene domeinen bevordert de transfer. Geschikte beginopdrachten zijn opdrachten waarin de leerlingen steeds één tekst of speech, of één te bediscussiëren standpunt onderzoeken aan de hand van de standaardgeschilpunten. Enkele voorbeelden:

- een voorbeeldig opgebouwde speech of artikel stap voor stap analyseren;
- leerlingen een speech laten horen en laten benoemen op welk standaardgeschilpunt ze dat betoog aan zouden vallen;
- leerlingen in tweetallen een betogend artikel laten analyseren en 'verbeteren';
- leerlingen bij een gegeven stelling het standaardgeschilpuntenmodel laten invullen, kritische vragen laten stellen bij elkaars invulling en vervolgens in groepjes een verbeterde invulling samen laten stellen;
- leerlingen vragen een tekst te lezen met aandacht voor de standaardgeschilpunten, hem dan wegnemen en de argumentatie vervolgens samen laten vatten.

(Een uitgewerkte versie van deze voorbeeldopdrachten is te vinden in de tekst 10. NB: alle voorbeelden gaan uit van het gebruik van het complete model, maar ze zijn natuurlijk ook toe te passen met de vereenvoudigde modellen.)

Sommige van deze opdrachten zijn modelgericht, andere procesgericht. Naast expliciete strategie-instructie en een focus op specifieke doelen, bieden de meeste ook een stimulans tot interactie tussen de leerlingen en wordt er voorzien in feedback. Hiermee is voldaan aan alle vier de instructieprincipes voor effectief schrijfonderwijs (Rijlaarsdam, 2021b), die in hoge mate overeenkomen met instructieprincipes voor bijvoorbeeld lezen (Rogiers, Vansteelandt en Van Keer (2021). Daar komt bij dat het van belang is dat leerlingen de standaardgeschildpunten breed leren inzetten, én dat het de bedoeling is dat het onderwijs in Nederland sowieso meer geïntegreerd wordt aangeboden (SLO, 2023).

De laatste voorbeeldopdracht, waarbij de tekst wordt weggenomen, sluit bovendien aan bij de door Rooijackers & Gubbels (2023), en Rooijackers (2023) gepropageerde leesdidactiek. Dit zou 'diep' lezen stimuleren.

Omgaan met 'gegeven' stellingen

Of het de eerste opdracht zal zijn of niet, vroeg of laat krijgen leerlingen de opdracht om te werken vanuit een (al dan niet van tevoren opgegeven) stelling, of te reageren op een actuele kwestie. Dit levert een voor de betogere complexe situatie op, omdat de stelling vaak een maatregel noemt. Dan moet de leerling een probleem bij die oplossing zoeken, of een context bij een waardeoordeel, in plaats van andersom. Dit is lastig, maar er hangt veel vanaf. Zie hier een voorbeeld.

Dat een goede probleemstelling heel belangrijk is, maar lastig te vinden kan zijn wanneer men uitgaat van een (gegeven) stelling, is goed te illustreren met een voorbeeld. Neem deze uit het leven gegrepen maatregel: 'De eendjes in het Vondelpark mogen alleen nog gevoerd worden tussen 10:00 en 17:00 uur.' Deze stelling is onverdedigbaar als je niet weet dat er een probleem is met ratten die leven van overtollig brood, dat daarom om 17:00 uit de vijvers gevestigd zal worden. Bij debattrainingen waar deze stelling wordt gebruikt, krijgen de voorstanders dit gegeven dan ook van tevoren ingefluisterd. Dat is in de klassensituatie niet wenselijk, maar de docent kan het voorbeeld wel noemen om te laten zien hoe belangrijk het probleem is. De docent kan bijvoorbeeld de stelling geven, zeggen dat het een serieuze stelling is en de klas vragen welk probleem erbij hoort. Vervolgens kunnen de door de klas gegeven antwoorden worden vergeleken met het werkelijke probleem.

Een onhandige probleemanalyse kan een goed verdedigbare stelling onverdedigbaar maken. Vandaar misschien dat McCoskey & Camp (1964) vaststelden dat schooldebatten in de VS vaak gewonnen worden op een standaardgeschildpunt uit het eerste cluster (probleem, ernst, oorzaak). Daarom is het goed speciale aandacht te besteden aan de 'vinding' van 'probleem' of 'context' bij 'gegeven' stellingen. In de deel 10 gaan we aan de hand van voorbeelden en opdrachten in op de vraag hoe dat kan.

Aan de andere kant moet het belang van de probleemanalyse ook niet overdreven worden. In de praktijk van alledag zijn haalbaarheid, effectiviteit en bijkomende gevolgen namelijk ook vaak doorslaggevend. Beschikbaarheid, betaalbaarheid, effectiviteit en bijwerkingen waren bijvoorbeeld zeer bepalend in de discussies over de coronamaatregelen in de periode 2020-2022.

Aanvullende instructie: stakeholdersanalyse

Om de vinding bij sommige standaardgeschilpunten te ondersteunen, kan het zinvol zijn om de leerlingen te adviseren een zogenaamde stakeholdersanalyse (Bell, 2020; Debatix, 2023) uit te voeren. Overmaat (1996) doet iets dergelijks via haar set topische vragen. Daarin komt één vraag voor die geen overlap vertoont met een sg-model voor beleidsstellingen. Die luidt:

‘Wie zijn erbij betrokken (Wat zijn de belangen en mogelijke bezwaren van de betrokken partijen)?’ (Overmaat, 1996, 134).

In de sg-modellen komt de vraag niet voor. Toch is die uitstekend met een standaardgeschilpuntenmodel te combineren. Voor betogen over beleidsstellingen kan een dergelijke stakeholdersanalyse behulpzaam zijn bij het brainstormen over het probleem en de haalbaarheid. Soms zie je pas echt welk probleem er speelt, hoe ernstig het is, of welke bezwaren je ergens tegen kunt hebben, wanneer je je voorstelt wie er allemaal met een kwestie te maken hebben. Voor betogen over waarde- of zijnsoordelen kan een stakeholdersanalyse behulpzaam zijn bij het brainstormen over de context. Ogenschijnlijk eenvoudige morele kwesties, blijken soms veel complexer wanneer je in ogenschouw neemt welke kwesties en belangen er allemaal meespelen voor de betrokkenen (Bout, 2006).

Een betoog opbouwen

Als de eerste introductie achter de rug is, kunnen leerlingen een betoog gaan schrijven, al dan niet in de vorm van een zogenaamde ministerspeech, (i.e. een openingspeech voor een debat). Een standaardgeschilpuntenmodel is dan zowel nuttig voor de stofvinding als voor de tekstopbouw. Overmaat (1996) constateerde al dat een standaardgeschilpuntenmodel structurerend kan werken, al liet ze ook zien dat het gebruik van modelteksten eveneens behulpzaam kan zijn bij het structureren van een betoog. Daarom wordt in deel 8 niet alleen per standpunttype besproken hoe de standaardgeschilpunten leidend kunnen zijn bij het structureren van een betoog (vooral wanneer ze zo zijn gepresenteerd als hier in [deel 2](#) en [deel 3](#)), maar is daar telkens ook een modelbetoog aan toegevoegd. Hierin worden de standaardgeschilpunten bovendien meteen geïntegreerd met de klassieke betoogstructuur (i.e., inleiding-standpunt-drie argumenten voor-één weerlegd tegenargument-conclusie). Hoe een sg-model ook richting kan geven aan de stijlkeuze door de tekst heen en het gebruik van structuuraanduiders, is toegelicht in deel 8.

Hoe behulpzaam de hier geboden 'modellen' ook mogen zijn, het is op zijn minst waarschijnlijk dat het 'schrijven aan de hand van een model' heel goed vooraf gegaan kan worden door een gerichte brainstorm (Ten Peze, 2022; Nelson et al, 1974) aan de hand van de standaardgeschilpunten (Infante, 1971). Overmaat (1996) veronderstelde al dat het schrijven van het betoog zelf al zo complex is, dat dit de toepassing van het aangeleerde inhoudelijke schema in de weg staat. Zo'n gerichte brainstorm vooraf ondervangt dat en bevordert meteen het procesgerichte gebruik van de standaardgeschilpunten. Bovendien is het een vorm van 'divergeren'. Een activiteit die essentieel is voor creativiteit in het schrijven (Fürst et al., 2017; Ten Peze, 2022), maar die lang onderbelicht is geweest in het onderwijs (Hamel & Stronks, 2021; Ten Peze et al., 2023).

Ook tijdens het schrijven kan het nuttig zijn nu en dan terug te gaan naar een korte brainstormfase gericht op een specifiek element. Heb ik alles? Kan ik nog wat meer aspecten van de haalbaarheid naar voren halen? Houd ik rekening met de belangen van alle betrokkenen? Heb ik hier een voorbeeld bij? Dat soort vragen. Fürst en collega's (2017) lieten zien dat de afwisseling van divergeren en convergeren bij goede schrijvers een cyclisch proces is.

Extra informatie over de stofvinding bij effectiviteit, haalbaarheid, en, als het om waardeoordelen gaat: context, is hier te vinden.

Effectiviteit

Veel leerlingen vergeten de effectiviteit van een maatregel expliciet te benoemen. Bij een voorstel voor een vuurwerkverbod, bijvoorbeeld, benadrukken ze vooral wat de schadelijke gevolgen van het gebruik van vuurwerk zijn. Ze vergeten daarbij te vermelden dat ze verwachten dat die schadelijke gevolgen er niet meer zullen zijn als het verbod er is. Ze vinden dat logisch. Maar dat is het niet. Want het verbod moet wel werken. Los daarvan: als je echt de claim wilt maken dat je maatregel DE oorzaak van het probleem wegneemt en daardoor het hele probleem oplost, dan moet je dat expliciet doen. Het is een pittige claim, maar als je hem aannemelijk maakt, ben je wel heel overtuigend.

Haalbaarheid

Leerlingen realiseren zich niet altijd dat met name onder de noemer 'haalbaarheid' vaak verscheidene argumenten te benoemen zijn. Het is net als in Nijhoffs gedicht 'Het huwelijk': "... tussen droom en daad staan wetten in de weg, en praktische bezwaren, en ook weemoedigheid die niemand kan verklaren." Dat zijn minimaal vijf argumenten waarom de man in het gedicht zijn partner toch maar niet doodslaat: minimaal twee wetten, minimaal twee praktische bezwaren en die onverklaarbare weemoedigheid. Het is goed om daar alert op te zijn, en rekening te houden met wetten, met praktische bezwaren (zoals geld-, ruimte-, personeels-, of grondstoffengebrek, of beperkte technische mogelijkheden), én met allerlei sentimenten (morele bezwaren, gewoontes, draagvlak). Zeker een tegens-tander kan er zijn voordeel mee doen. Een voorstander echter ook. Die hoeft niet aan alle mogelijke aspecten van de haalbaarheid aandacht te besteden, maar moet er wel alert op zijn. Als er praktische bezwaren zijn die je makkelijk voor kunt zijn door het aanpassen van je plan, dan moet je dat meteen doen. Om zo veel mogelijk haalbaarheidskwesties boven water te krijgen is het daarom ook bij dit punt zinvol een zogenaamde stakeholders-analyse uit te voeren (Bell 2020; Debatix, 2023), oftewel de vraag te stellen: Wie heeft hier allemaal mee te maken? Als daar individuen of groepen zijn die nadelen ondervinden, kom je al snel op haalbaarheidsproblemen uit.

Context

In de standaardgeschilpuntenmodellen voor waarde- en zijnsoordelen is het eerste standaardgeschilpunt, de Context, zeer bepalend voor de Criteria. Daarom is het belangrijk de context goed uit te werken. Hier is wederom een stakeholdersanalyse zeer geschikt voor. Tench, 2003, laat bijvoorbeeld zien dat verschillende stakeholders verschillende zaken belangrijk vinden als het om schrijfvaardigheid gaat. Hieruit blijkt dat iemand die een waarde- of zijnsoordeel wil verdedigen, zich goed moet afvragen wat er allemaal speelt, en wie er allemaal met de kwestie te maken hebben. Stel iemand wil een standpunt innemen over de kwaliteit van een bepaalde les. Dan is het dus de vraag wat het criterium is voor een goede les. Het is echter niet eenvoudig om die vraag zonder context te beantwoorden. Wat het criterium voor een goed les is, heeft met heel veel zaken te maken: het beleid van de school, de sterke en zwakke kanten van de docent, het leereffect, het welbevinden van de leerlingen, de manier waarop de docent inspeelt op actuele gebeurtenissen in de groep of in de wereld, pedagogische inzichten in politiek en wetenschap, en nog veel meer zaken. Om een goed oordeel uit te kunnen spreken moet de betoger aangeven vanuit welk perspectief de kwestie wordt bekeken en welke consequenties dat heeft voor de criteria.

Lees ook uit de reeks Taalbeheersing: standaardgeschillen in betogen

- Deel 1: Standaardgeschildpunten: werkzaam in schriftelijke en mondeling communicatie
- Deel 2: Standaardgeschildpunten: beleidsstellingen
- Deel 3: Standaardgeschildpunten: waardeoordelen
- Deel 4: Standaardgeschildpunten: zijnsoordelen
- Deel 5: Standaardgeschildpunten: vergelijkende stellingen
- Deel 6: Standaardgeschildpunten in de les: uitgangspunten, nut en noodzaak
- Deel 7: Standaardgeschildpunten in de les: didactische uitvoering, de basis
- Deel 8: Standaardgeschildpunten in de les: standaardgeschildpunten en tekstopbouw
- Deel 9: Standaardgeschildpunten in de les: complexere toepassingen
- Deel 10: Standaardgeschildpunten in de les: voorbeeldopdrachten
- Deel 11: Standaardgeschildpunten in de les: Samenvatting en bespreking Overmaat 1996

Referenties

Bell, J. (2020). Stakeholder impact analysis. [webartikel] Geraadpleegd 18 juni 2023 op [www.debatingforeveryone.com](https://www.debatingforeveryone.com/resources/how-to-debate/stakeholder-impact-analysis). <https://www.debatingforeveryone.com/resources/how-to-debate/stakeholder-impact-analysis>

Boileau, M. (1974). An investigation of the effect of a persuasive speech: An application of Piaget's developmental theory. *The speech teacher*, 24(1), 1-14.

Bout, H. (2006). De waarde van informatie bij het vormen van een moreel oordeel. In: J. Delnoij, J. Laurier en F. Geraedts (red.), *Morele oordeelsvorming en de integrale organisatie*. Budel: Damon.

Coppen, P. A. (2012). Sturen zonder handen. In: S. Vanhooren en A. Mottard (Red): *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, pp 207-231. Gent: Academia Press.

Debatix (2023). Stakeholder-analyse: op wie moet jij jouw verhaal richten. Geraadpleegd 18 juni 2023 op [www.debatix.com](https://www.debatix.com/nl/2023/02/stakeholder-analyse-op-wie-moet-jij-jouw-verhaal-richten-2/). <https://www.debatix.com/nl/2023/02/stakeholder-analyse-op-wie-moet-jij-jouw-verhaal-richten-2/>

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.

Hamel, M. & Stronks, E. (2021). Schrijfakademie.nl: Oefenen met techniek en inhoud. *Levende Talen Magazine*, 108(2), 40.

Matlon, R. (1988). Propositions of fact. Excerpt from: *Debating Propositions of Value: An Idea Revisited* in *CEDA Yearbook Volume 9*. Geraadpleegd, juli 2021 via: <https://studylib.net/doc/8749137/propositions-of-fact>

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., and Newton, D.P. (2005). *Frameworks for thinking: a handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, W. F. (1970). Topoi: Functional in Human Recall. *Speech Monographs*, 37, 121-126.

Overmaat, M. (1996). *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Diss. UvA. SCO: Amsterdam

Rijlaarsdam, G. (1990). Doel- en publiekgerichte betogen schrijven op basis van informatie. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 12(1), 269-283.

Rijlaarsdam, G. (2020). Schrijfprocessen. *Didactiek Nederlands - Handboek*. Geraadpleegd 18 oktober 2023 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/schrijfprocessen/>

Rijlaarsdam, G. (2021a) Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs. Deel 2. Vier instructieprincipes voor schrijfvaardigheidsonderwijs? In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [april 2023] via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/11/instructieprincipes-voor-effectief-schrijfvaardigheidsonderwijs-deel-2-vier-instructieprincipes-voor-schrijfvaardigheidsonderwijs/>

Rijlaarsdam, G. (2021b) Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs. Deel 3. Vier instructieprincipes voor schrijfvaardigheidsonderwijs in samenhang. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [april 2023] via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/11/instructieprincipes-voor-effectief-schrijfvaardigheidsonderwijs-deel-3-vier-instructieprincipes-voor-schrijfvaardigheidsonderwijs-in-samenhang/>

Rijlaarsdam, G. & Hulshof, H. (1984). Schrijfonderwijs: overwegingen voor een leerplan. G. Rijlaarsdam & H. Hulshof (red.). *Schrijven: theorie en praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs*. DCN cahier 16. pp. 173-192, Den Bosch: Malmberg, Den Bosch.

Rogiers, M., Vansteelandt, I. & Van Keer, H. (2021). *Leesmotivatie: wat is het en hoe kan je het bevorderen?* In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd, mei 2023, via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/leesmotivatie-wat-is-het-en-hoe-kan-je-het-bevorderen/>

Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip. Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Arnhem: Cito. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/425157>

Rooijackers, P. & Gubbels, J. (2023). Leesbegrip. Betekenisvol lezen als fundament voor schools en maatschappelijk functioneren. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, en J. van Rijt, *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*, pp. 105-116. Bussum: Coutinho.

Quintillianus, M. F. (94/2000). De opleiding tot redenaar [Institutio oratorio, vert. P. Gerbrandy, 6^e druk]. Groningen: Historische uitgeverij.

SLO (2023). Conceptraamwerk Nederlands (versie 2). In: *Adviesperiode 2: tussenproducten raamwerk en selectie eindtermen Nederlands*. [intern document]. SLO: Amersfoort.

Smith, M. J. (1982). Cognitive schema theory and the perseverance an attenuation of unwarranted empirical beliefs. *Communication Monographs*, 49, 115-126. <https://doi.org/10.1080/03637758209376075>

Swierstra, T., & Rip, A. (2007). Nano-ethics as NEST-ethics: Patterns of Moral Argumentation About New and Emerging Science and Technology. *Nanoethics* 1, 3-20. <https://doi.org/10.1007/s11569-007-0005-8>

Tench, R. (2003) Stakeholder influences on the writing skills debate: A reflective evaluation in the context of vocational business education, *Journal of Further and Higher Education*, 27:4, 427-441, DOI: 10.1080/0309877032000128118

Ten Peze, A. (2022). Creatief Schrijven. Deel 3: Ontwerpprincipes voor creatieve schrijfinstructie. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd: mei 2023, via: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/09/creatief-schrijven-deel-3-ontwerpprincipes-voor-creatieve-schrijfinstructie/>

Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van Weijen, D. (2023). Instruction in creative and argumentative writing: transfer and crossover effects on writing process and text quality. *Instructional Science* (2023). <https://doi-org.proxy.library.u-u.nl/10.1007/s11251-023-09647-3>

Van Rijt, J. (2023). Grammaticaonderwijs: Betekinsvol aan de slag met zinnen in de klas. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, en J. van Rijt, *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*, pp 195-207. Bussum: Coutinho.

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen: Schotanus, Y. & Bos, van den R. (2024). Standaardgeschildpunten in de les: didactische uitvoering, de basis (deel 7). In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [datum] via <https://didactieknederlands.nl/handboek/vakinhoudelijke-kennis/taalgebruiksbeschouwing/2024/06/standaardgeschildpunten-in-de-les-didactische-uitvoering-de-basis-deel-7/>

Auteurs:



Yke Schotanus

Yke Schotanus (Scheveningen, 1963), rondde in 1987 zijn studie Nederlands af aan de Rijksuniversiteit Groningen. In de jaren daarna werkte hij als docent Nederlands en literatuurgeschiedenis op verschillende middelbare scholen en hbo's, als redacteur bij verschillende uitgeverijen, als schrijfdocent en als auteur van onder andere een aantal delen van de Schrijfbibliotheek van Uitgeverij Augustus. In 2020 promoveerde hij op een proefschrift over de invloed van muziek op de verwerking van gezongen taal. Thans is hij behalve docent Nederlands en schrijfdocent, geaffilieerd onderzoeker bij het Instituut voor Cultureel Onderzoek (ICON) van de Universiteit Utrecht.



Roderik van den Bos

Roderik van den Bos (Assen, 1963), studeerde Nederlands in Groningen en werkte daar 7 jaar als beleidsmedewerker bij die Universiteit. Sinds 1992 is hij debattrainer en dagvoorzitter. Aanvankelijk als nevenfunctie, daarna van 1998 tot 2005 fulltime voor het Nederlands Debat Instituut, sindsdien als zelfstandige. Hij traint scholieren en Kamerleden, en alles daartussen, jureert bij debatwedstrijden, begeleidt interne beleidsdebatten bij bedrijven en instellingen, en neemt nog jaarlijks zelf deel aan debatwedstrijden.