

De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews*

A. VAN GELDEREN en H. BLOK

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek
van de Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Er wordt verslag gedaan van een beschrijvend onderzoek naar de praktijk van het stelonderwijs op acht basisscholen. Op zes van deze scholen werd een van de drie meest gebruikte methoden voor het stelonderwijs gebruikt; één school gebruikte de relatief moderne methode Taal Kabaal en één school werkte volgens de pedagogie van Freinet. Aanleiding voor het onderzoek vormde de bestaande ontevredenheid over schrijfsprestaties van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs enerzijds en het gebrek aan gedetailleerde informatie over de inhoud van het stelonderwijs anderzijds. Met behulp van observaties van stellingen en interviews met de betreffende leerkrachten is gepoogd in deze lacune te voorzien. De nadruk werd gelegd op de beschrijving van stelopdrachten, leerstof en activiteiten in de klas die volgens de moderne steldidactische inzichten van belang zijn voor goed stelonderwijs. De resultaten laten zien dat er een grote variatie is in inhoud en vormgeving van het stelonderwijs. Bij de klassen met veel gebruikte taalmethoden zijn niettemin gelijksoortige tekortkomingen aan te wijzen vanuit de optiek van een moderne steldidactiek. Bij de conclusie van het artikel wordt op deze tekorten nader ingegaan.

1 Achtergrond en vraagstelling

Al geruime tijd is er ongerustheid onder leerkrachten en anderen die beroepshalve met het onderwijs te maken hebben over de resultaten van het schrijfonderwijs. Het gaat hierbij niet

zozeer om de meer technische kanten van het schrijven zoals spelling en handschrift, maar meer om de kwaliteit van inhoudelijke en communicatieve aspecten van teksten, zoals de tekstorganisatie, de zinsbouw, de zinsopvolging en de doel- en publieksgerichtheid ervan (vgl. Blok, 1987; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989; Wesdorp, 1985). Deze ongerustheid vormde de belangrijkste aanleiding voor een onderzoek naar de precieze inhoud van het stelonderwijs op de basisschool. Er is getracht gedetailleerde informatie te krijgen over de lesactiviteiten, leerstofinhouden en opdrachten, alsmede de tijdsverdeling over verschillende onderdelen van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8.

In Nederland is nog geen onderzoek gedaan naar de praktijk van het stelonderwijs waaruit een dergelijk gedetailleerd beeld kan ontstaan. Wel zijn er enquêtetudies uitgevoerd (Bos & Oostdam, 1985; Zwarts, 1990) waarin leerkrachten informatie gevraagd werd over hun taalonderwijs, waaronder ook aspecten van het stelonderwijs begrepen zijn. De resultaten van deze studies geven weliswaar een representatief beeld van de wijze waarop het stelonderwijs vormgegeven wordt, maar dit beeld is tevens erg globaal en vertoont belangrijke leemten. Uit dit onderzoek is bijvoorbeeld bekend dat er gemiddeld ongeveer een uur per week aan stelonderwijs besteed wordt in de achtste groep. Niet bekend is echter uit welke precieze lesactiviteiten een 'doorsnee' stelles bestaat en hoe groot de variatie is tussen klassen met een verschillende taalmethode. Ook onbekend is bijvoorbeeld welke soorten leerstof (kennis over taal, of procedures voor het produceren van tekst) door leerkrachten vaak in verband met het stelonderwijs worden aangeboden en welke soorten opdrachten gebruikt worden om deze leerstof in praktijk te brengen.

We hebben er in deze studie voor gekozen vooral aspecten van de praktijk van het stelonderwijs in kaart te brengen die van bijzonder belang zijn volgens de inzichten ontsproten aan het moderne onderzoek naar schrijfsprocessen (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower

* Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-project 8000).

& Hayes, 1980; Langer & Applebee, 1986; Wesdorp, 1983).

De hoofdvraag van het onderzoek is van deze inzichten afgeleid. In hoeverre is de praktijk van het stelonderwijs afgestemd op de kennis die op dit moment bestaat over de specifieke moeilijkheden die jonge schrijvers moeten overwinnen? Een antwoord op deze vraag is van belang bij het doen van aanbevelingen voor didactische verbeteringen, die wellicht voor de zwakkere stellers op de basisschool heilzaam kunnen werken (Van Gelderen & Blok, 1990).

2 *Schrijfprocessen in het onderwijs; contouren van een theorie*

Voor de beschrijving van de moeilijkheden van onervaren schrijvers hebben wij ons vooral gebaseerd op het werk van Bereiter en Scardamalia (1987). In tegenstelling tot andere onderzoekers van schrijfprocessen (zoals Flower & Hayes, 1980) stelden zij een model op dat gebaseerd is op de tekstproductie van onervaren schrijvers. Bovendien verrichtten zij een groot aantal experimenten bij leerlingen in de basisschoolleeftijd en daarboven, die het model empirisch ondersteunen (Bereiter & Scardamalia, o.c.). Volgens deze onderzoekers is er een kwalitatief verschil tussen de schrijfprocessen van ervaren en onervaren schrijvers. Dit verschil wordt geëxpliciteerd door voor beide groepen een apart model op te stellen: het kennis-weergave model voor de onervaren en het kennis-transformatie model voor de ervaren schrijvers. We zullen beide modellen hieronder kort toelichten.

2.1 *Kennis-weergave en kennis-transformatie*

Het kennis-weergave model ('knowledge telling') is bedoeld om inzicht te krijgen in de wijze waarop onervaren schrijvers schrijfp opdrachten in het onderwijs te lijf gaan. Men denke hierbij aan allerlei soorten opstelopdrachten (verhalen, uiteenzettingen, meningen) die leerlingen een grote vrijheid geven met betrekking tot de richting waarin een tekst zich moet ontwikkelen en erg weinig informatie over het doel van de tekst en de lezer(s) waarvoor geschreven wordt. Uit diverse onderzoeken blijkt dat veel leerlingen een vrij routinematige strategie hiervoor hantieren. Hierbij vindt nauwelijks reflectie plaats

op de globale structuur van de tekst. Aanteekeningen die bedoeld zijn als ondersteuning van de globale planning verschijnen vaak ongewijzigd in de definitieve tekst (Bereiter & Scardamalia, 1987). De aandacht van leerlingen blijkt voornamelijk uit te gaan naar syntactische en lexicale problemen, de spelling en de relevantie van de te formuleren gedachte voor het onderwerp van de tekst. Aan de relatie tussen verschillende gedachten in dezelfde tekst wordt echter geen aandacht geschonken. (Bereiter & Scardamalia, 1987; Van Gelderen & Blok, 1989; Martlew, 1983; McCutchen & Perfetti, 1982). Eén en ander vindt zijn beslag bij het herzien van de tekst op zoek naar mogelijkheden ter verduidelijking van de formulering, de opeenvolging van gedachten of ter verbetering van fouten. In de meeste gevallen blijken kinderen dit ongevraagd nauwelijks te doen, en in die zeldzame gevallen dat zij toch hun tekst herzien, hebben ze uitsluitend aandacht voor locale problemen (zinsbouw, woordkeus of spelling); problemen met de zinsopeenvolging of met de globale samenhang van de tekst blijven onopgemerkt (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey, 1984; National Assessment of Educational Progress, 1977; Nold, 1981).

Het kennis-weergave model verklaart dit gedrag door aan te nemen dat onervaren schrijvers twee soorten kennis gebruiken om ideeën voor een tekst te genereren, te selecteren en te formuleren, te weten (1) inhoudelijke kennis over het onderwerp, (2) globale tekststructurele kennis. Beide soorten kennis worden gebruikt voor alles-of-niets beslissingen voor opname van ideeën in de tekst. Een inhoudselement of idee is wel of niet relevant voor het onderwerp en past wel of niet bij het soort tekst dat men aan het schrijven is. Wanneer een element beide tests doorstaat wordt het vrijwel ongewijzigd geformuleerd, waarna een nieuwe selectiecyclus voor een nieuw element start. Dit proces kan dus verklaren waarom teksten van onervaren schrijvers vaak zo een onsamenhangende indruk maken. Elk idee wordt immers los van andere ideeën gegenereerd, geselecteerd en geformuleerd; afstemming van de ideeën op elkaar of op een globaal tekstdoel vindt niet plaats.

In contrast hiermee bevat het kennis-transformatie model veel meer ruimte voor reflectie op het globale niveau; het kennis-weergave

proces is hierin gedegradeerd tot een kleine module die 'gevoed' wordt door de inhoudelijke en de retorische probleemruimtes. De probleemruimtes vormen een vertaling van de eisen die de opdracht stelt op inhoudelijk respectievelijk retorisch niveau in de specifieke schrijfsituatie. Door inhoudelijke vragen (Wat weet ik van het onderwerp? Wat vind ik ervan?) te verbinden met retorische vragen (Voor wie schrijf ik dit en waarom?) vindt een herinterpretatie van de schrijfoopdracht plaats waardoor de schrijver de taak kan aanpassen aan de eigen mogelijkheden en behoeften. De belangrijkste denkinspanning in het kennis-transformatie proces vindt dus plaats in de wisselwerking tussen inhoudelijke en retorische kanten van de taak. Het formuleren van de afzonderlijke ideeën wordt door deze afwegingen gestuurd en dit resulteert vaak ook in *nieuwe* ideeën, die van te voren aan de schrijver nog onbekend waren.

2.2 *Kennis-weergave in het stelonderwijs*

Ook al is er een sterk contrast in flexibiliteit en reflexiviteit tussen de twee modellen voor het schrijfproces, toch moet over de mogelijkheden die het kennis-weergave model onervaren schrijvers biedt niet te licht gedacht worden. Bereiter en Scardamalia (1987) benadrukken dat leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs opmerkelijke resultaten kunnen boeken met deze aanpak. Ze zijn daarmee in staat tekst te produceren die aan allerlei formele conventies (van spelling, syntaxis en zelfs van de tekststructurele opbouw) voldoet. Bovendien kunnen de leerlingen een – weliswaar oppervlakkige – coherentie van inhoud en stijl realiseren, doordat ze rekening houden met het tekstonderwerp en met globale genre kenmerken. De methode van kennis-weergave die jonge (onervaren) schrijvers toepassen is op te vatten als een functionele aanpassing, waarmee ze schoolse schrijfoopdrachten vaak tot een goed einde kunnen brengen. In buitenschoolse schrijfsituaties echter, zoveel als duidelijk zijn, kan de kennis-weergave aanpak niet voldoen; dergelijke schrijfsituaties hebben immers een veel concretere retorische context en stellen daardoor hogere eisen aan de inhoudelijke organisatie en aanpassing van de geformuleerde ideeën aan het specifieke lezerspubliek. Om deze reden is het verstandig het stelonderwijs te analyseren op de aspecten die de omzetting van een kennis-weergave

aanpak naar een meer reflectief schrijfproces bevorderen.

Bij deze analyse zijn we ervan uitgegaan dat die activiteiten die deel uitmaken van het model van kennis-transformatie (maar *niet* van het kennisweergave model) de bedoelde omzetting kunnen bevorderen. Men kan hier in het bijzonder denken aan reflectie op doel en publiek van een te schrijven tekst, planingsactiviteiten waarbij stilgestaan wordt bij de selectie van voor het doel relevante ideeën, bij de globale openvolging van ideeën of bij de openvolging van zinnen in een tekst, alsmede aan herziening van tekstdelen waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de retorische adequaatheid van de gekozen structuur van de tekst en de meer precieze inhoudelijke adequaatheid van de geformuleerde gedachten. Omgekeerd kunnen we activiteiten die wel deel uitmaken van het kennis-weergave model, maar in het kennis-transformatie model een ondergeschikte rol spelen, beschouwen als activiteiten met een (onbedoeld) stagnerend effect op de schrijfvaardigheidsontwikkeling. Bereiter en Scardamalia (1985) geven een lijst van dergelijke activiteiten, waaronder allerlei praktijken in het onderwijs vallen die op zich heel goed te rechtvaardigen zijn, maar die toch kunnen bijdragen aan de persistentie van de kennisweergave strategie. Enkele voorbeelden:

- het opgeven van onderwerpen voor een opdracht waarvoor de leerlingen veel belangstelling hebben en die daarom een stroom van spontaan gegenereerde inhoudselementen oproepen;
- voorbereidende activiteiten – films, discussies, interviews, brainstorm, e.d. – waarmee kennis in het geheugen geactiveerd wordt en nieuwe kennis wordt aangedragen, zodat de leerlingen deze in hun tekst verwerken kunnen;
- procedures voor het schrijven van inhoudselementen op aparte kaartjes en het ordenen ervan, hetgeen voor sommigen nuttig kan zijn, maar die het mogelijk maken om op puur formele gronden te ordenen zonder een schrijversdoel te overwegen.

3 *Methoden van onderzoek*

Er zijn diverse methoden van dataverzameling in dit onderzoek gebruikt. Dit was nodig,

omdat de aard van de onderzochte activiteiten in het stelonderwijs vrij complex is en omdat de gedetailleerdheid van de informatie bijzondere eisen aan de instrumenten stelde. In de eerste plaats richtte het onderzoek zich op de lespraktijk in enkele geselecteerde lessen per school. Hiertoe moest een observatie-instrument vervaardigd worden, waarin alle mogelijke activiteiten in het stelonderwijs op een betekenisvolle wijze geënclassificeerd zijn. Daarnaast was het nodig een nauwkeurige reconstructie te kunnen maken van de meer inhoudelijke aspecten van de geobserveerde lessen (soorten opdrachten, soorten leerstof en gebruik van de taalmethode). Hiertoe werd van elke les een geluidsopname gemaakt en werden van minuut tot minuut aantekeningen gemaakt over de inhoud van de interactie tussen de leraar en de leerlingen. Ten slotte was het noodzakelijk een meer algemeen beeld van het stelonderwijs te verkrijgen om de representativiteit van de geobserveerde lessen te bepalen en om de motieven voor het gegeven stelonderwijs te achterhalen. Hiertoe is een gestructureerde vragenlijst voor interviews met leerkrachten ontwikkeld. Voor alle drie de genoemde technieken geldt uiteraard dat zij zijn ontwikkeld en toegepast met het oog op een maximale 'face-validity'. Dat wil zeggen dat zij zoveel mogelijk de begrippen meten die in de voorgaande theoretische overwegingen van belang zijn bij het leren stellen.

Het observatieschema en de vragenlijst zijn speciaal voor dit onderzoek geconstrueerd en zij zullen daarom kort beschreven worden. Gezien de grote omvang van de interviewvragenlijst is het niet mogelijk deze geheel in dit artikel op te nemen. Voor een uitgebreide rapportage verwijzen we naar het onderzoeksverslag (Van Gelderen & Blok, 1989).

3.1 *Het observatieschema*

Het belangrijkste aandachtspunt bij de constructie van het observatieschema was het verkrijgen van een dekkend overzicht van activiteiten die in het stelonderwijs kunnen voorkomen. Hiertoe is gebruik gemaakt van de verslagen van ander observatie-onderzoek (Applebee, Lehr & Anten, 1980; Hooegeven & Verkampen, 1985; Pettigrew, Shaw & Van Nostrand, 1981; Sunflower & Crawford, 1985, 1986). Daarnaast zijn schema's bestudeerd die opgesteld zijn voor de observatie van het begrijpend lesonderwijs (Durkin, 1978-1979;

Weterings & Aarnoutse, 1986). Vervolgens zijn aspecten van het stelonderwijs die in de vakdidactische literatuur als vernieuwend of frequent voorkomend beschouwd worden, gecategoriseerd (Damhuis, De Glopper & Wesdorp, 1983; Hillocks, 1984; Langer & Applebee, 1986; Lentz, Sturm & Van Tuijl, 1986; Wesdorp, 1983).

Met behulp van letterlijk uitgeschreven protocollen van gegeven stellingen¹ zijn eerste versies van het observatieschema beproefd en bijgesteld. Een uitgebreide beproefing van het schema aan de lespraktijk vond plaats door acht stellingen in drie verschillende scholen door twee observatoren te laten bijwonen.

Het definitieve schema is opgebouwd uit vijf globale interactie-episoden tussen de leerkracht en de leerlingen, te weten: (I) Voorbereiding voor de stelopdracht, (II) Uitvoering van de stelopdracht, (III) Revisie, (IV) Evaluatie, en (V) Publikatie/presentatie. Ondanks de schijnbare volgorde die in deze vijf interactie-episoden waarneembaar is, kan in een geobserveerde stelling vrijwel elke volgorde van episoden optreden. Binnen elke episode is een wisselend aantal activiteiten gedefinieerd die door de leraar geïnitieerd kunnen worden. Een overzicht van de activiteiten en een voorbeeldsgewijze omschrijving van hun betekenis is te vinden in de Bijlage. Behalve de 20 categorieën van activiteiten die in de bijlage zijn omschreven, waren er nog codes voor activiteiten van de leerkracht die niet inhoudelijk op de stelling gericht zijn. Per interactie-episode was er een categorie voor Noninstructie (verstoringen van de les en werkzaamheden van de leraar die met de les niets te maken hebben). Daarnaast was er een categorie Transitie voor tijdsbesteding aan organisatorische zaken in verband met de overgang van de ene naar de andere activiteit, zoals uitdelen van materiaal en wachten tot de rust in de klas weergekeerd is.

De codes voor de activiteiten van de leerkracht werden gecombineerd met codes voor de interactie-partners van de leerkracht in elke gecodeerde activiteit. Er waren vier zulke partner-codes: (1) de klas in haar geheel, (2) een groepje in de klas, (3) een individuele leerling, (4) geen partners (in geval van Noninstructie of Transitie).

3.2 *De observatieprocedure*

Elke halve minuut werd een van de codes voor

de activiteiten van de leerkracht en een van de partnercodes gegeven. Hierbij werd een periode van 20 seconden gebruikt voor het observeren van de klas en 10 seconden voor het bepalen van de code. In die 10 seconden moest bepaald worden welke van de classificaties het best tot uitdrukking bracht wat de leerkracht in de voorgaande 20 seconden wilde bereiken. Wanneer de leerkracht in die periode twee verschillende soorten activiteiten uitvoerde, werd de activiteit gecodeerd die het langst duurde. Voor de codering is gebruik gemaakt van een draagbare micro-computer, uitgerust met het TOOL-systeem dat ontwikkeld is door Van der Sijde en Dirksen (1989).

Het bleek goed mogelijk om naast de codering van activiteiten ook inhoudelijke aantekeningen te maken van het verloop van de les op een apart observatieformulier. Te zamen met de geluidsoptnames die van elke les gemaakt zijn verschaften deze aantekeningen de informatie die nodig was voor een zorgvuldige codering achteraf van de soorten opdrachten die in de stellingen aan bod kwamen, de soorten leerstof die ter sprake kwamen en het materiaal dat voor de les gebruikt werd (de reguliere taalmethode of andere bronnen).

3.3 *De codeursbetrouwbaarheid*

Negen lessen zijn door twee observatoren tegelijkertijd en onafhankelijk van elkaar gecodeerd om na te gaan in hoeverre de toepassing van het schema door verschillende codeurs tot dezelfde beschrijving van de stellingen leidt. In totaal duurden de negen lessen 467.5 minuten (935 geobserveerde periodes van een halve minuut). In ruim 92% van de geobserveerde periodes codeerden de observatoren de activiteit van de leerkracht op identieke wijze. Bij de partnercodes die gegeven werden, gold dit voor ruim 86%.

3.4 *De interviews*

Het interview bevatte vragen over dezelfde onderwerpen die in het observatieschema verwerkt zijn (aandacht voor voorbereiding, uitvoering, herziening en evaluatie van teksten) of die bij de observaties apart genoteerd werden (soorten leerstof, opdrachtkenmerken, gebruik van de taalmethode). Anderzijds werd in het interview ingegaan op algemenere aspecten, zoals doeleinden van het stelonderwijs, de leergang stellen, en de relatie met het

overige taalonderwijs of het onderwijs in wereldoriëntatie, biologie, e.d.

Het interview bestond deels uit open vragen, deels uit uitgebreide checklists voor verschillende belangrijke onderwerpen. Deze checklists maken een nauwkeurige vergelijking van de antwoorden van de verschillende leerkrachten mogelijk. Zo was er bijvoorbeeld een lijst van 21 soorten opdrachten, waarbij telkens andere kenmerken van opdrachten gevarieerd werden (onderwerpkeuze, tekstsoort, toepassing van leerstof, doel- en publiekskenmerken). De leerkrachten gaven aan hoe frequent elk van deze soorten in hun stelonderwijs aan bod kwam. Eenzelfde methode van bevragen werd toegepast met een lijst van 23 soorten leerstofkenmerken en verschillende werkvormen bij voorbereiding, uitvoering, revisie en beoordeling. Het interview bevatte ruime gelegenheid voor doorvragen, zodat misverstanden in het gesprek zelf konden worden opgespoord en uit de weg gehouden. Alle interviews zijn op geluidsband opgenomen en naderhand zijn de antwoorden van de band op overzichtsschema's gecodeerd c.q. verkort weergegeven.

3.5 *Steekproeftrekking*

Scholen in Amsterdam en wijde omgeving zijn verzocht om medewerking aan het onderzoek. Hierbij is gestreefd naar een zodanige verdeling over methoden voor het stelonderwijs dat enerzijds veel gebruikte methoden sterk vertegenwoordigd zijn en anderzijds ook enkele bijzondere methoden in de steekproef opgenomen werden. We wilden ook een indruk krijgen van soorten stelonderwijs die duidelijk afwijken van de hoofdstroom.

Acht scholen bleken bereid mee te werken en voldeden tevens aan onze eisen betreffende methode-gebruik (zie Tabel 1). In zes van de scholen werd stelonderwijs gegeven met één van de veel gebruikte taalmethoden. De methoden Taal Totaal, Jouw Taal Mijn Taal en Taal Actief hebben een gezamenlijk marktaandeel van 68% (Zwarts, 1990). Taal Kabaal wordt, blijkens Zwarts (o.c.) op 8% van de Nederlandse basisscholen gebruikt; de Freinet-methode wordt op een zeer gering aantal scholen in Nederland gebruikt. In één van de groepen (groep 8 in school 7) werd uitsluitend de Stelkist gebruikt voor het stelonderwijs. Dit is geen methode in strikte zin, maar een bak met opdrachtkaarten waaruit leerlingen

kunnen kiezen, en waarmee zij vrijwel zonder hulp van de leerkracht aan de slag kunnen. De scholen 5, 6 en 8 gebruikten dit materiaal overigens ook, maar dan naast de reguliere methode.

In Tabel 1 is tevens te zien hoeveel tijd aan het stelonderwijs op de acht scholen werd besteed. Zeven scholen besteedden een hoeveelheid tijd die gemiddeld weinig afwijkt van het landelijk gemiddelde (56 minuten; Bos & Oostdam, 1985; 45 minuten; Zwarts, 1990). Alleen de school met de Freinet-methode besteedde aanzienlijk meer tijd aan het stellen: 150 minuten per week (verdeeld over 60 minuten onbegeleid schrijven, 45 minuten waarin leerlingen elkaars teksten becommentariëren en 45 minuten klassikale bespreking van één tekst). Voor meer specifieke informatie over

van de taalmethode, zoals hierna zal worden beschreven, wijken deze scholen niet af van de landelijke representatieve gegevens die verzameld zijn in de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (Zwarts, 1990).

3.6 Dataverzameling

In totaal zijn 29 stellingen van ongeveer drie kwartier geobserveerd op acht scholen. Het gaat om 1526.5 minuten geobserveerde lestijd (25.44 uur). De observaties per school waren gespreid over een periode van vier maanden, zodat de geobserveerde lessen nooit vlak na elkaar kwamen.

Alle klassen, zowel gecombineerde als niet-gecombineerde, zijn drie maal geobserveerd, behalve de klas die volgens de Freinet-methode les kreeg (school 8 in Tabel 1). Deze klas

Tabel 1 *Achtergrondgegevens van de scholen en klassen uit het onderzoek*

school-nummer	groep	methode	aantal leerl.	tijd taal/lezen ^b	tijd/stel-onderwijs ^c
1	7	Jouw Taal Mijn Taal	33	5.5	50
1	8	Jouw Taal Mijn Taal	21	5.5	50
2	7/8	Taal Totaal	17	5.5	40
3	7/8	Taal Kabaal	27	5.2	60
4	7/8	Taal Totaal	34	6.0	40
5	7	Taal Totaal	32	4.5	90
6	7/8	Jouw Taal Mijn Taal	31	9.0	45
7	7 ^a	Taal Actief	9	7.5	45
7	8 ^a	Stelkist	8	7.5	45
8	7/8	Freinet	29	7.5	150

a Deze groepen waren in een klas gecombineerd, maar kregen stelonderwijs met een verschillende methode.

b Roosteruren per week.

c In minuten per week; uitsluitend onderwijstijd die expliciet voor stelonderwijs gereserveerd is, en niet bijvoorbeeld bij het leesonderwijs of wereldoriëntatie hoort.

de leergang stellen in de twee alternatieve methoden (Taal Kabaal en Freinet) verwijzen we kortheidshalve naar Van Gelderen & Blok (1989).

Volgens strikt statistische criteria zijn de scholen in onze steekproef uiteraard niet representatief voor de basisscholen in Nederland. Op inhoudelijke gronden echter zijn geen indicaties gevonden dat met name op de zes scholen met een veel gebruikte taalmethode in onze steekproef anders stelonderwijs wordt gegeven dan op de meeste basisscholen. Niet alleen qua tijdsbesteding aan het stelonderwijs maar ook wat betreft de centrale rol

is vijf maal geobserveerd, omdat hier zeer verschillende soorten lessen voor het stellen gegeven werden. Twee observaties zijn hier gedaan bij een zogenaamde tekstenkring (groepsgewijze en klassikale bespreking van elkaars teksten) twee zijn gedaan bij een tekstbespreking (een leerlingtekst wordt klassikaal kritisch doorgelicht), en een observatie is gedaan van een les waarbij teksten voor het vak wereldoriëntatie gemaakt moesten worden. In de andere klassen was er een grote overeenkomst qua lesorganisatie en -doel tussen de drie geobserveerde lessen.

Elke leerkracht die verantwoordelijk was

voor het stelonderwijs in de bovengenoemde klassen is geïnterviewd. In totaal gaat het om negen interviews, waarvan één met twee leerkrachten tegelijk is gehouden die samen het stelonderwijs voor een klas verzorgden. De interviews duurden gemiddeld ruim twee uur.

4 Resultaten

De resultaten worden hier in twee delen weergegeven. Het eerste deel behandelt de tijdsverdeling over verschillende activiteiten in de geobserveerde stellingen. In het tweede deel wordt ingegaan op enkele meer algemene gegevens die bij de observaties en de interviews verzameld zijn, te weten: de methodevolgzaamheid van de leerkrachten, de soorten stelopdrachten die gegeven worden, en de soorten leerstof voor het stellen die vaak aangeboden worden.

4.1 De geobserveerde lesactiviteiten

In Tabel 2 is de tijdverdeling weergegeven over de globale interactie-episoden in de geobserveerde stellingen. Hierbij is de Non-instructie (totaal 12.4%) niet apart weergegeven, maar verdeeld over de interactie-episoden waarin de Non-instructie plaatsvond. Hierdoor geeft deze tabel vooral de tijdsverdeling weer vanuit het perspectief van de leerlingen (gedurende de Non-instructie waren de meeste leerlingen gewoon aan het werk).

Tabel 2 *Tijdsverdeling in 29 stellingen over de globale interactie-episoden (inclusief Non-instructie)*

Interactie-episode	% bestede tijd
Vorbereiding	27.8
Uitvoering	36.5
Revisie	2.3
Evaluatie	10.5
Publikatie/Presentatie	15.9
Transitie	7.0
Totaal	100.0

Uit Tabel 2 blijkt duidelijk dat ruim de helft van de tijd voor de stellingen in beslag werd genomen door Vorbereiding en Uitvoering van stelopdrachten. De meest voorkomende activiteiten bij Vorbereiding waren (in volgorde van frequentie): 'Opdracht tot en hulp bij speciale voorbereidingsactiviteiten' (8.6%

van de totale lestijd), 'Leerstof geven' (4.8%), 'Introductie stellingen' (4.3%), 'Opdracht tot en hulp bij brainstorm' (4.2%) en 'Definitie stelopdracht' (3.7%). De overige voorbereidingsactiviteiten uit het observatieschema kwamen niet ('Opdracht tot en hulp bij verzamelen materiaal') of nauwelijks ('Opdracht tot en hulp bij discussie' en 'Opdracht tot en hulp bij planningsactiviteiten') voor. De voorbereidingsactiviteiten waren in grote meerderheid *klassikale* activiteiten: 90% van de partnercodes in deze episode zijn 'klas' codes. Tijdens deze episode vindt weinig Non-instructie plaats (0.9%).

De tijdsbesteding in de episode Uitvoering bestond uit 'Hulp bieden bij uitvoering stelopdracht' (14.4% van de totale lestijd) en 'Aanmoediging, aansporing en ter beschikking staan' (11.9%). Bovendien vond verreweg het grootste gedeelte van de Non-instructie in de stellingen in deze episode plaats (10.2%). Tijdens de episode Uitvoering werkten de leerlingen voornamelijk individueel aan de stelopdracht: 65% van de partnercodes wijst uit dat de leerkracht zich in deze episode tot een leerling richt; 27% van de codes in deze episode is een 'klas' code; de resterende 8% bestond uit begeleiding van groepjes die aan een opdracht werkten.

Qua hoeveelheid bestede tijd komt de interactie-episode Publikatie/Presentatie op de derde plaats, blijkens Tabel 2. Het ging hier voornamelijk om het voorlezen van zelfgeschreven teksten door de leerlingen (9.9% van de totale lestijd) en de becommentariëring hiervan door leerkracht en klas (5.3%). Andere mogelijke activiteiten voor Publikatie/Presentatie, zoals bewerking van een tekst voor de schoolkrant, muurkrant of voor een ander publiek dan de klas, kwamen alleen in de Freinet-school voor. Gezien de inhoud van de activiteiten in deze episode hoeft het niet te verbazen, dat het vrijwel uitsluitend om een *klassikale* activiteit ging.

Tien procent van de lestijd kwam voor rekening van de episode Evaluatie. Alle onderscheiden activiteiten bij deze episode in het observatieschema kwamen wel eens voor: 'Commentaar geven op algemene kwaliteit schrijfproducten' (1.3% van de totale lestijd), 'Commentaar geven op een schrijfproduct' (2.6%), 'Aandacht vestigen op specifieke kenmerken' (3.3%) en 'Opdracht tot en hulp bij peer-evaluatie' (2.8%). Ook hier is meestal

sprake van klassikale activiteiten (63%), maar hierbij moet opgemerkt worden dat individueel commentaar dat de leerkracht gaf, wanneer de meeste leerlingen nog aan uitvoering van de stelopdracht bezig waren, soms voor de observatoren niet te volgen was en daarom niet als Evaluatie, maar als hulp bij de uitvoering gecodeerd is. Hetzelfde geldt voor de episode Revisie die in de geobserveerde lessen duidelijk het minst voorkwam. De 2.3% van de tijd die aan revisie besteed werd was verdeeld over alle activiteiten die in het observatieschema bij deze episode horen. Ook hier bestond het merendeel uit klassikale activiteit (81%) en de rest uit individuele opdrachten om iets in een tekst te verbeteren. Revisieactiviteiten hadden uitsluitend betrekking op het micro-niveau van de tekst (spelling, interpunctie, woordkeus en zinsbouw); revisieopdrachten waarbij meer globale en inhoudelijke verbeteringen in een tekst moeten worden aangebracht zijn niet geobserveerd.

De resultaten van de observatie worden in grote lijnen ondersteund door de informatie die de leerkrachten in de vraaggesprekken over hun stelonderwijs gaven. Gemiddeld genomen zeggen de leerkrachten relatief veel tijd te besteden aan voorbereiding en aan het schrijven van een eerste versie, maar weinig aan revisie. Ook de werkvormen die de leerkrachten naar eigen zeggen frequent toepassen, zijn in grote lijnen vaak geobserveerd: brainstorm, aanbieden van stimuleringsmateriaal (bij Voorbereiding) en individueel werk c.q. individuele hulp (bij Uitvoering). Blijkens de resultaten van de interviews nemen de zogenoemde planningsactiviteiten² bij sommige

leerkrachten een bijzondere plaats in. Vier leerkrachten gaven aan dat zij wel aan dergelijke activiteiten doen wanneer teksten geschreven moeten worden in het kader van wereldoriëntatie, documentatiecentrum (bij het leesonderwijs) of voor de schoolkrant. Dit verklaart waarom deze activiteiten zo weinig geobserveerd zijn, want de door ons geobserveerde lessen waren hoofdzakelijk reguliere stellingen. De overige leerkrachten gaven te kennen zelden of nooit één van de genoemde soorten planningsactiviteiten te gebruiken wanneer kinderen teksten moesten produceren. Een vergelijkbare situatie deed zich voor bij de voorbereidingsactiviteit 'Opdracht tot en hulp bij verzamelen en selecteren van materiaal', die in de lessen geen enkele keer geobserveerd is. Vijf van de geïnterviewde leerkrachten zeiden deze activiteit wel te gebruiken bij spreekbeurten, het documentatiecentrum of lessen wereldoriëntatie, maar nooit in de reguliere stellingen.

In de bespreking van de resultaten tot hier toe hebben wij uitsluitend gesproken over de gemiddelde frequenties van activiteiten in het stelonderwijs over alle geobserveerde groepen. Achter deze gemiddelden verschuilt zich echter een aanzienlijke variatie, zoals in Tabel 3 te zien is.

De klassen waarin een bijzondere methode voor stelonderwijs gebruikt wordt (Taal Kabaal in school 3 en Freinet in school 8) blijken een van de hoofdstroom afwijkend patroon van tijdsbesteding te hebben. Maar hier moet aan toegevoegd worden dat het stelonderwijs op de andere scholen niet overal dezelfde vorm heeft. Met name de twee

Tabel 3 Tijdsverdeling in percentages over interactie-episodes (incl. Non-instructie) per klas

school-nummer	voorb.	uitvoer	revisie	evaluatie	publ./pres.	trans.
1(gr. 7)	58	11	2	14	9	5
1(gr. 8)	58	11	0	1	27	3
2(gr. 7/8)	14	67	4	10	0	5
3(gr. 7/8)	31	6	3	32	22	7
4(gr. 7/8)	18	60	0	3	13	6
5(gr. 7)	12	63	0	9	4	12
6(gr. 7/8)	14	53	0	10	14	9
7(gr. 7/8)	19	58	0	3	15	6
8(gr. 7/8)	23	15	8	16	29	10

klassen uit school I blijken een afwijkend patroon van stelonderwijs te hebben, waarin bijna 60% van de lestijd vooral gebruikt werd voor het aanbieden van leerstof en speciale voorbereidingsactiviteiten, zoals toepassingsopdrachten voor verwerking van de leerstof (stijl- en grammatica-oefeningen). De andere klassen met een reguliere taalmethode besteedden hun tijd veel meer aan het uitvoeren van een stelopdracht. Bij de voorbereiding lag de nadruk dan meer op activiteiten als introductie van de stelles, definitie van de opdracht en brainstorm. De klas met Taal Kabaal en die met de Freinet-methode wijkten ieder op hun eigen wijze van dit patroon af. Bij de eerstgenoemde lag een sterke nadruk op tussentijdse bespreking van nog niet voltooide teksten van de leerlingen, waarbij zij gelegenheid kregen te vertellen wat ze al hadden bedacht en hierop specifiek commentaar kregen van de leerkracht en medeleerlingen. Bij de tweede werd de meeste nadruk gelegd op selectie van teksten in groepjes voor een klassikale bespreking, alsmede het geven van commentaar in klassikaal verband op aldus geselecteerde teksten. Het schrijfproces zelf (de uitvoering) werd in deze klas bijna volkomen ongemoeid gelaten.

4.2 *Methode-volgzzaamheid, stelopdrachten en leerstof*

Hieronder worden de belangrijkste resultaten gegeven van de interviews met de leraren uit de acht scholen en de inhoudelijke reconstructie van de geobserveerde stellingen.

Methode-volgzzaamheid

Alle geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat zij bij het stelonderwijs in hoge mate op het kompas van de methode varen. Slechts in uitzonderingsgevallen bedenken zij zelf opdrachten; soms passen zij opdrachten uit de methode aan bijzondere omstandigheden aan, zonder overigens iets aan de essentiële lesdoelstellingen volgens de methode te veranderen. Niet alleen uit het overnemen van letterlijke opdrachten, maar ook uit de adoptie van andere aspecten uit de methode blijkt een grote methode-volgzzaamheid. Alle leerkrachten gaven te kennen dat zij bij de afstemming van het stelonderwijs op andere aspecten van het taalonderwijs, de leerstof die voor het stellen van belang wordt geacht, de vorm waarin stelopdrachten gemeenlijk gegoten zijn en het bepalen van de moeilijkheidsgraad

en structuur van de opdrachten, uitsluitend op de methode afgaan.³

In 23 van de 29 geobserveerde lessen was het mogelijk na te gaan of de opdrachten ook afkomstig waren uit de methode (de vijf lessen in de Freinet-school vallen hier uiteraard buiten en in één les werd niet aan een stelopdracht gewerkt). In elf van de 23 lessen bleken de opdrachten letterlijk uit de methode afkomstig; in zeven lessen waren de opdrachten gebaseerd op de methode, maar werd de inhoud aangepast aan de situatie in de klas. Slechts in zes lessen waren de opdrachten los van de (reguliere) methode tot stand gekomen.

Soorten opdrachten

Bij de analyse van soorten opdrachten is gebruik gemaakt van een classificatie waarbij algemene kenmerken van stelopdrachten (m.n. onderwerpkeuze) en toepassing van verschillende soorten leerstof (maken van een samenvatting, schrijven van tekstdelen, alinea's of zinnen volgens een bepaalde instructie of toepassing van een schrijfschema) zijn opgenomen. In Tabel 4 is deze classificatie weergegeven, samen met de gemiddelde frequentie waarin elk van deze kenmerken volgens de leerkrachten op de stelopdrachten van toepassing is. Ook ziet men in Tabel 4 hoe vaak elke soort in de geobserveerde lessen voorkwam.

Daarnaast zijn kenmerken van het lezerspubliek in de stelopdrachten en de zogenaamde tekstsoorten waarom gevraagd wordt geclassificeerd (respectievelijk Tabel 5 en 6).

We kunnen stellen dat de grote meerderheid van de stelopdrachten bestaat uit het schrijven van verhalende teksten over een gegeven onderwerp, zonder indicaties over het lezerspubliek. Alle andere kenmerken komen in de reguliere stelles veel minder vaak voor. Wat dit betreft leiden de gegevens uit de interviews en de observaties tot dezelfde conclusies.

Het schrijven van samenvattingen van teksten (zie Tabel 4) komt blijkens de beantwoording door de leerkrachten gemiddeld vrij vaak voor, maar dit geldt vooral voor het lesonderwijs; in de reguliere stelles is dit een vrij zeldzame activiteit. In het algemeen kan men zeggen dat toepassing van leerstof in een stelopdracht (kenmerk 7 t/m 11 in Tabel 4) vrij weinig voorkomt in de stelles. De meeste opdrachten hebben het karakter van een

Tabel 4 *Soorten opdrachten; frequentie in interviews en in observaties*

Oprichtkenmerken	Gem. frequentie volgens leerkr. ^a	Aantal keren geobserveerd ^b
1. Vrij schrijven	2.67	4
2. Kiezen uit diverse onderwerpen	2.33	6
3. Eén onderwerp	3.78	19
4. Eigen ervaringen	2.78	1
5. Met weinig voorkennis	1.44	0
6. Simulatie alledaagse functies	3.00	2
7. Samenvatting	3.22	3
8. Deel van een tekst	2.11	7
9. Volgens schrijfschema	2.67	4
10. Alinea's volgens instructie	1.78	0
11. Zinnen volgens instructie	2.11	2

- a. Gebaseerd op een codering van de antwoorden van de leerkrachten op een schaal van: 1 (nooit), 2 (zelden), 3 (soms), 4 (vaak) en 5 (zeer vaak).
- b. Het gaat hier om een telling van het aantal keren dat in de 29 lessen opdrachten zijn uitgevoerd die aan de genoemde kenmerken voldoen; een opdracht kan aan meerdere kenmerken voldoen en in sommige lessen voerden groepjes leerlingen verschillende opdrachten uit (bijvoorbeeld groep 7 en 8; of bij gebruik van de Stelkist).

totaalopdracht, waarin alle fasen van het schrijfproces door de kinderen moeten worden doorlopen (globale planning, selectie van inhoudselementen, ordening en formulering van zinnen en herziening) zonder dat zij hierbij afzonderlijk steun en instructie krijgen. Zo nu en dan (zie Tabel 4) krijgen de leerlingen de opdracht alleen een deel van een tekst te produceren of gebruik te maken van een schrijfschema (meestal: Inleiding, Kern, Slot). Alleen in de klas waarin de methode Taal

Kabaal werd gebruikt werden stelopdrachten over meerdere opeenvolgende lessen uitgesmeerd, waardoor gelegenheid ontstond om steun en instructie te geven bij elke afzonderlijke fase.

In Tabel 5 is te zien dat stelopdrachten slechts zelden een expliciet gedefinieerd lezerspubliek bevatten. Impliciet wordt ervan uitgegaan dat de leerlingen wel weten dat hun teksten geen andere functie vervullen dan die van oefenstof.

Tabel 5 *Publieksgerichtheid in opdrachten; frequentie in interviews en observaties*

Publiekskenmerken	Gem. frequentie volgens leerkr. ^a	Aantal keren geobserveerd ^b
1. Zonder specifiek publiek	3.78	25
2. Andere leerlingen uit de klas	1.89	1
3. Mensen buiten de klas	3.00	2
4. Algemeen publiek	1.67	2
5. De schrijver zelf	2.11	1

- a. Zie uitleg bij Tabel 4.
- b. Hier is het aantal stelopdrachten dat geobserveerd is bepalend. Aangezien bij de Stelkist-opdrachten niet goed te overzien was welke opdrachten allemaal in omloop waren tijdens de observaties, zijn deze opdrachten niet meegeteld.

Tabel 6 *Tekstsoorten; frequentie in interviews en observaties*

Tekstsoorten	Gem. frequentie volgens leerkr. ^a	Aantal keren geobserveerd ^b
1. Verhalend	4.11	17
2. Informerend	3.00	8
3. Mening beïnvloedend	1.78	1
4. Poëtisch	2.56	0
5. Mening verdedigend	2.11	1
6. Naar eigen keuze ^c	–	4

a. Zie uitleg bij Tabel 4.

b. Zie uitleg bij Tabel 5.

c. Bij vrije teksten en wanneer meer mogelijkheden expliciet open gehouden worden.

Een meer expliciet gedefinieerd lezerspubliek komt een enkele keer voor – en dan meestal buiten de reguliere stelles – bijvoorbeeld wanneer teksten gemaakt worden voor school- of muurkrant in het kader van een groot project of bij specifieke opdrachten waarin een brief geschreven moet worden of een krante-artikel moeten worden gemaakt.

De gegevens van Tabel 6 laten zien dat in de meerderheid van de opdrachten sprake is van verhalende teksten, op enige afstand gevolgd door informatieve teksten. Teksten waarin meningen verdedigd of beïnvloed moeten worden en poëtische teksten komen beduidend minder voor. In sommige van de geobserveerde opdrachten wordt leerlingen een aanzienlijke vrijheid gegeven te bepalen of iets moet worden 'verteld' – bijvoorbeeld een opeenvolging van gebeurtenissen –, er een mening over gegeven moet worden, of dat het gaat om het geven van informatie aan anderen. Deze gevallen zijn in Tabel 6 aangegeven als 'naar eigen keuze'.

Leerstof

Onderstaand is een lijst gegeven met de 23 soorten leerstof in volgorde van gemiddelde frequentie volgens de antwoorden van de leerkrachten: hoe hoger in de lijst, des te frequenter komt de leerstof volgens de leerkrachten in de stelles aan bod. De cijfers tussen haakjes geven het aantal lessen aan, waarin geobserveerd is dat de leerstof werd aangeboden, hoe incidenteel deze aanbieding ook was.

1. Kennis over interpunctie (7), 2. Kennis

over spelling (5), 3. Kennis over de organisatie van teksten (9), 4. Kenmerken van een schrijfschema (5), 5. Stilistische kennis (5), 6. Kennis over tekstsoorten (2), 7. Kennis over taalgebruiksconventies (2), 8. Kenmerken van de communicatieve situatie (2), 8. Kennis over massamedia (1), 10. Manieren om zinnen te combineren (0), 11. Strategieën voor het schrijven van tekst (6), 12. Stellen van gerichte vragen (7), 13. Idioom (0), 14. Vergelijking van mondeling en schriftelijk taalgebruik (0), 15. Goede teksten als voorbeeld voor het maken van stelproducten (2), 16. Onderzoeksvragen over een onderwerp van een tekst (2), 17. Spreekwoorden en zegswijzen (1), 18. Verdieping van woordkennis (2), 19. Woordbouw (1), 20. Criteria voor kwaliteit van teksten (1), 21. Manieren om te argumenten (1), 22. Benoemen van woordsoorten (2), 23. Ontleden van zinnen (2).

In grote lijnen stemmen de gerapporteerde frequenties voor leerstofsoorten door de leerkrachten overeen met de geobserveerde frequenties, een indicatie dat de door ons geobserveerde lessen niet a-typisch waren voor het stelonderwijs op de betreffende scholen. Men moet hierbij bedenken dat leerstof die volgens de meeste leerkrachten niet bij het stelonderwijs gebruikt wordt, zoals bijvoorbeeld de nummers 22 en 23 hierboven (benoeming van woordsoorten en ontleden van zinnen), door enkelen wel eens gebruikt wordt, zodat toch enkele malen het gebruik van deze leerstof in de stelles geobserveerd kon worden. Globaal kan men stellen dat de leerstofsoorten 1 tot en

met 5 hierboven hun hoge plaats op de lijst te danken hebben aan het feit dat vrijwel alle leerkrachten deze soorten 'soms' of 'vaak' in hun stelonderwijs betrekken. De lager geplaatste soorten roepen bijna allemaal meer uiteenlopende reacties bij de leerkrachten op. Kennis over tekstsoorten (6) wordt bijvoorbeeld alleen vaak in school 3 (Taal Kabaal) en school 4 (Taal Totaal) aangeboden; kennis over strategieën voor het schrijven van een tekst (11) wordt alleen vaak in de scholen 3 (Taal Kabaal) en 8 (Freinet) aangeboden. In het algemeen kunnen we dus concluderen dat de grootste gemene deler van de leerstof voor het stelonderwijs in de geobserveerde scholen bestaat uit Interpunctie, Spelling, Tekstbouw, Schrijfschema's (vnl. Inleiding, Kern, Slot) en Stijl, en wel in die volgorde.

5 Conclusies

We zullen hieronder een samenvatting van de bevindingen uit het onderzoek geven, gevolgd door een bespreking van de vraag in hoeverre in de geobserveerde en bevroegde lespraktijk leerlingen gelegenheid wordt geboden zich een meer reflectief schrijfsproces eigen te maken dan in het kennis-weergave model wordt verondersteld.

We moeten eerst vaststellen dat de door ons beschreven praktijk van het stelonderwijs strikt genomen niet generaliseerbaar is naar andere Nederlandse scholen. Zolang nog geen ander onderzoek op dit gebied is verricht is dus geen zekerheid te krijgen over de precieze aard van het stelonderwijs. Niettemin, zo is al eerder geconstateerd (in paragraaf 3.5), zijn de kenmerken van het onderwijs op zes van de acht scholen in ons onderzoek niet afwijkend van wat bekend is uit landelijk representatief onderzoek. Het feit dat op deze scholen de meest gebruikte methoden voor het stelonderwijs toegepast worden, gecombineerd met het gegeven dat (zowel landelijk (Zwarts, 1990) als in dit onderzoek) de methode verreweg de belangrijkste bron voor de invulling van het stelonderwijs is gebleken, maakt het niet waarschijnlijk dat onze scholen sterk zullen afwijken van de meerderheid van de scholen (qua stelonderwijs). We zullen ons bij de interpretatie van de gegevens dan ook vooral richten op de praktijk in de zes scholen die waarschijnlijk vergelijkbaar zijn met de

meerderheid in den lande. Vervolgonderzoek zal de aannemelijkheid van deze veronderstelling verder moeten onderbouwen.

5.1 Samenvatting

Gemiddeld wordt in de verschillende stellingen de meeste tijd besteed aan (individuele) Uitvoering van een stelopdracht (het schrijven van een eerste versie) en aan (klassikale) Voorbereiding van de opdracht. Samen nemen deze twee activiteiten voor de leerlingen ruim 64% van de totale tijd in de stellingen in beslag. De overige 36% wordt vooral besteed aan het voorlezen van teksten van en door leerlingen, alsmede het leveren van commentaar hierop door de klas (16%), het evalueren van de teksten en van de stelopdracht (11%) en organisatorische problemen bij de overgang van de ene naar de nadere activiteit (7%). Slechts een zeer gering percentage van de les wordt gemiddeld besteed aan het reviseren van een eerste versie (2%).

Er is een aanzienlijke variatie tussen de scholen in hun tijdsverdeling over de verschillende activiteiten in de reguliere stellingen. De tijd besteed aan Voorbereiding in de acht scholen, loopt uiteen van 12% tot 58%, die aan Uitvoering zelfs van 6% tot 67%. Zoals verwacht is deze variatie voor een deel toe te schrijven aan klassen waarin een bijzondere methode voor het stelonderwijs gebruikt wordt. Een klas met de methode Taal Kabaal besteedde meer tijd aan Evaluatie-activiteiten dan aan een van de andere activiteiten. Een klas waarin de Freinet-methode gebruikt werd, besteedde meer tijd aan Publikatie/Presentatie dan aan een van de andere activiteiten. In de meeste klassen waarin veel gebruikte taalmethoden gebruikt werden (Taal Totaal, Jouw Taal Mijn Taal, Taal Actief), werd de meeste tijd besteed aan Uitvoering van een stelopdracht (het schrijven van de eerste versie). Op een school (twee verschillende klassen) werd vooral aandacht besteed aan leerstof en het maken van taal oefeningen, waarbij leerlingen nauwelijks zelfstandig tekst produceerden. Het verband tussen deze Voorbereiding en de erop volgende Uitvoeringsfase was op deze school soms vrij zwak.

Alle leerkrachten gaven te kennen in sterke mate op het kompas van de taalmethode te varen. In de meerderheid van de geobserveerde lessen bleken de stelopdrachten ook afkomstig uit de methode. Opdrachten bevat-

ten meestal geen aanwijzingen over het lezerspubliek en bevatten weinig meer dan de vraag om over een gegeven onderwerp te schrijven (meestal verhalende teksten). Slechts in uitzonderingsgevallen dienen opdrachten ertoe om bepaalde leerstof over het stellen toe te passen en van een begeleide fasering van het stelproces is in de meeste scholen geen sprake. Men moet bedenken dat in de methoden veel aan de leerkrachten overgelaten wordt. Vaak blijft in het vage welke leerstof essentieel is voor het stelonderwijs, hoe de leerstof moet worden aangeboden, wat de precieze leerdoelen zijn van de stelopdrachten en wat de gewenste wijze van bespreken en beoordelen van de leerlingteksten is (zie Blok & Van Gelderen, 1990). Gezien de geringe steun die de meeste methoden de leerkrachten bieden (met als gunstige uitzondering de methode Taal Kabaal) hoeft het ons niet te verwonderen dat moderne inzichten in de ontwikkeling van de stelvaardigheid in het onderwijs nog nauwelijks zijn doorgedrongen. Enkele van de belangrijkste indicatoren die tot deze diagnose leiden, volgen hieronder.

5.2 *Indicatoren voor een diagnose*

1. De grote meerderheid van de stelopdrachten die gegeven werden, had een zeer open karakter. Meestal bestond de opdracht uit niet veel meer dan de vraag om over een gegeven onderwerp 'iets' te schrijven. Volgens de inzichten van Bereiter en Scardamalia (1987) vormen dit soort opdrachten voor kinderen bij uitstek een gelegenheid om te volharden in een ongerefleeteerde schrijfstrategie van kennisweergave, waarbij aan de globale samenhang van de geformuleerde ideeën totaal geen aandacht wordt geschonken. Het ontbreken van indicaties voor het *lezerspubliek* waarvoor een kind iets schrijft, het *doel* dat het met een tekst moet bereiken en de *communicatieve context* waarin het een en ander gesitueerd is, ontslaat het kind ook ten enenmale van de verplichting om aan deze aspecten aandacht te besteden. De typische open opdracht die zo prominent aanwezig is in ons onderzoek, berooft het onderwijs tevens van een aansluiting op de reële functie van schriftelijke communicatie in het alledaagse leven. Door de schrijfopdracht te ontdoen van juist die realistische aspecten van het schrijfproces, namelijk de flexibele aanpassing van de formulering aan de bijzonderheden van elke communicatieve context,

plaatst het stelonderwijs zich als het ware buiten de wereld en leert het kinderen een vaardigheid die uitsluitend op school van pas komt.

2. De geringe tijdsbesteding aan activiteiten als planning en revisie van de teksten in de geobserveerde stellingen vormt een tweede belangrijke indicator voor de afwezigheid van een goed onderbouwde steldidactiek. Het gebrek aan aandacht voor deze aspecten van het schrijfproces is een vrij precieze afspiegeling van het feit dat de leerlingen zelf aan deze aspecten nauwelijks aandacht geven (zie paragraaf 2). Juist een sterke nadruk op plannings- en revisiestrategieën in het onderwijs zou gewenst zijn, wanneer men wil bereiken dat de kinderen zich langzamerhand ontworstelen aan hun routineuze kennis-weergave strategie. Het zijn immers dergelijke strategieën waardoor een meer reflectief schrijfproces zich onderscheidt van het enkel opsommen van korte ideeën. Bij de globale planning kan de schrijver zich afvragen wat de grote lijn van zijn tekst moet zijn, gezien het doel dat hij zich gesteld heeft, en welke van de gegeneerde ideeën geschikt zijn om deze grote lijn tot uitdrukking te doen komen, waarbij ook kenmerken van de beoogde lezer en de relatie tussen de schrijver en de lezer belangrijke afwegingsmomenten in het selectieproces vormen. Bij de revisie heeft de schrijver als voornaamste taak om – al schrijvende – te controleren of zijn tekst nog wel aan de door hemzelf gestelde doelen beantwoordt en of hij zich nog wel bevindt binnen de paden van zijn planning. In de praktijk van het geobserveerde stelonderwijs kwam een dergelijke vorm van revisie in het geheel niet voor. In de weinige gevallen dat leerlingen gevraagd werd iets in hun tekst daadwerkelijk te verbeteren, had dit uitsluitend betrekking op cosmetische aspecten, als de spelling, de interpunctie, de syntaxis of de oppervlakkige aspecten van tekstorganisatie, zoals Inleiding, Kern en Slot. Op communicatief-inhoudelijke aspecten hoefden vrijwel nooit verbeteringen te worden aangebracht. (En terecht kan men zich afvragen: hoe zou dat ook kunnen, gegeven het feit dat in de opdracht niet wordt verduidelijkt welk communicatief doel eigenlijk met de tekst gediend wordt?)

3. Dit brengt ons op de derde indicator voor de gestelde diagnose, namelijk de aspecten waarop teksten beoordeeld worden en, daaraan gekoppeld, de voornaamste soorten leerstof waarmee leerlingen in het stelonderwijs geconfronteerd worden. Uit de vraagesprekken met de leerkrachten kon de volgende topvijf van leerstofsoorten voor het stelonderwijs gereconstrueerd worden: (1) Kennis over interpunctie, (2) Kennis over spelling, (3) Kennis over organisatie van teksten, (4) Kenmerken van een schrijfschema (Inleiding, Kern, Slot) en (5) Stilistische kennis.

Het zal geen verbazing wekken dat deze leerstofsoorten bij de beoordeling van teksten door de leerkrachten ook weer prominent aanwezig waren, blijkens de beantwoording in de vraagesprekken. Behalve aan deze aspecten zeiden de leerkrachten bij de beoordeling ook vaak aandacht te besteden aan de inhoud van de tekst en het handschrift. De meeste leerkrachten gaven tevens te kennen een expliciete, inhoudelijke beoordeling problematisch te vinden. In de eerste plaats ontbrak het hen aan duidelijke vakdidactische criteria voor een inhoudelijke beoordeling. In de tweede plaats schrokken ze terug voor een sterk normerende opstelling tegenover wat zij zagen als een creatief produkt van een leerling. Door een kritische opstelling tegenover de inhoud van de teksten waren de leerkrachten bang het schrijfplezier van veel leerlingen te vergallen.

Het dilemma waar deze leerkrachten zich voor gesteld zien is vanuit het door ons geschilderde perspectief heel begrijpelijk en tevens oplosbaar. Wat zich hier wreekt is het open karakter van de meeste stelopdrachten en de veronachtzaming van leerstof over de meer communicatieve (in plaats van de vrij technische) aspecten van het schrijven. Indien men ertoe zou overgaan meer opdrachten op een realistische wijze te definiëren door de specificatie van doel, publiek en/of communicatieve context, dan zou het mogelijk worden criteria voor inhoudelijke beoordeling te onttelen aan de *in de opdracht* gestelde eisen. Men hoeft de leerlingen dan niet post-hoc te confronteren met allerlei inhoudelijke eisen, maar kan de nadruk leggen op de (reële of gesimuleerde) beperkingen die in de opdracht zijn gegeven. Is het waarschijnlijk dat de leerling zijn doel bereikt? Zo niet, hoe zou hij zijn kansen vergroten? Zo ja, wat is er in de tekst dat dit bewerkstelligt en welke aspecten in de

tekst doen daar afbreuk aan? Had de leerling zijn doel op een eenvoudiger manier kunnen bereiken?, etcetera.

Samenvattend, ook op het niveau van de aangeboden leerstof en de beoordeling van teksten in het stelonderwijs blijkt er een duidelijke nadruk te bestaan op de technische en niet-communicatieve kant van het schrijven. Ook al zeggen de leerkrachten de inhoudelijke kant van de tekst eveneens belangrijk te vinden, toch voelen ze zich genooddaakt zich hierin terughoudend op te stellen. Dit doende maken zij de nadruk op de meer technische aspecten als interpunctie, spelling en indelingscriteria voor teksten des te sterker, omdat zij zich hierin veel minder terughoudend opstellen. Onze suggestie is dat deze keuze ook een *normerende* keuze is, met een averechts effect: leerlingen zullen wat in het onderwijs benadrukt wordt als belangrijk zien en omgekeerd zullen zij uit het feit dat aan de communicatieve functie van hun teksten in het onderwijs niet zo zwaar getild wordt de conclusie trekken dat ze daaraan geen aandacht hoeven te besteden.

Tot slot moet benadrukt worden dat het stelonderwijs in klassen met 'afwijkende' methoden (Taal Kabaal en Freinet) op diverse relevante punten afwijkt van de 'gemiddelde' praktijk. Bij de indicaties voor onze diagnose hebben we ons beperkt tot wat men zou kunnen beschouwen als de hoofdstroom in het stelonderwijs. Wanneer men op zoek is naar mogelijkheden voor verbetering van de steldidactiek, is een nadere studie van bepaalde aspecten van beide alternatieven zeker de moeite waard. Naar onze mening zal het stelonderwijs meer baat vinden bij een *andere* besteding van de huidige (krap bemeten) lestijd dan bij een pure vermeerdering van de tijd voor het stellen.

Noten

1. We zijn hiervoor dank verschuldigd aan Mariëtte Hoogeveen (vakdidactiek Nederlands, KUN)
2. De leerkrachten werd gevraagd naar de frequentie van de volgende soorten activiteiten als voorbereiding op het schrijven van een eerste versie van de tekst: maken van een outline, formuleren van stellingen, selecteren van ideeën, maken van een geraamte van de tekst en reflectie op het lezerspubliek.

3. Ook het stelonderwijs in de Freinet-school werd zeer methodegetrouw gegeven, al bestaat de 'methode' hier niet uit een schoolboek van een educatieve uitgever, maar uit het schoolwerkplan.

Literatuur

- Applebee, A. N., F. Lehr & A. Anten, *A study of writing in the secondary school*. (Report NIE-G-79-0174). ERIC Document Reproduction Service no. ED 197347, 1980.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia, 'Cognitive coping strategies and the problem of 'Inert Knowledge''. In: S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser, *Thinking and Learning Skills 2*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1985.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia, *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1987.
- Blok, H., *Taal voor alledag: feiten en meningen over het taalgebruik van LBO- en MAVO-leerlingen in alledaagse situaties*. Den Haag: SVO, 1987.
- Blok, H. & A. van Gelderen, Methoden voor stelonderwijs hard aan vernieuwing toe. *Didaktief*. 1990, 20, (5), 15-17.
- Bos, D. J. & R. J. Oostdam, *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deel 3: Het onderwijsaanbod Nederlands in de zesde klas*. (SCO-rapport 67). Amsterdam: SCO, 1985.
- Damhuis, R., K. de Gloppe & H. Westdorp, *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. (SCO-rapport 22). Amsterdam: SCO, 1983.
- Durkin, D., What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 1978-1979, XIV (4), 481-538.
- Flower, L. S. & J. R. Hayes, The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1980.
- Gelderen, A. van & H. Blok, *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO, 1989.
- Gelderen, A. van & H. Blok, Het stelonderwijs op de basisschool; onderzoek en aanbevelingen. *Moer* 1990 (2), 42-52.
- Hayes, J. R., L. Flower, K. A. Schriver, J. Stratman & L. Carey, *Cognitive Processes in Revision*. Technical Report to the National Science Foundation. ERIC Document Reproduction Service no. ED 267396, 1984.
- Hillocks, G., What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, november 1984, 133-170.
- Hoogeveen, M. & M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool*. Doctoraalscriptie. Enschede: SLO, KUN, 1985.
- Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh, *De proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het Voortgezet Onderwijs*. Arnhem: Cito, 1989.
- Langer, J. A. & A. N. Applebee, Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. In: E. Z. Rothkopf (Ed.) *Review of Research in Education*, 1986, 13, 171-194.
- Lentz, L., J. Sturm & H. van Tuijl, *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede: SLO, 1986.
- Martlew, M., Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. In: M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 1983.
- McCutchen, D. & C. A. Perfetti, Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*, 1982, 2, 113-139.
- National Assessment of Educational Progress, *Write/rewrite: An assessment of revision skills: selected results from the second international assessment of writing*. U.S. Government Printing Office. ERIC Document Reproduction Service, no. ED 196043, 1977.
- Nold, E. W., Revising. In: C. H. Frederiksen & J. F. Dominic, *Writing: The nature, development and teaching of written communication*, 2, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1981.
- Pettigrew, J., R. A. Shaw & A. D. van Nostrand, Collaborative analysis of writing instruction. *Research in the Teaching of English*, 1981, 15, (4), 329-341.
- Sunflower, C. & L. W. Crawford, *How frequently are elementary students writing*. ERIC Document Reproduction Service no. ED 272895, 1985.
- Sunflower, C. & L. W. Crawford, *What instructional support do elementary students receive for writing?* ERIC Document Reproduction Service no. ED 273962, 1986.
- Sijde, P. C. van der & A. Dirksen, *Het TOOL-systeem, een flexibel systeem voor systematische observatie op een draagbare micro-computer*. Enschede: Universiteit Twente, 1989.
- Westdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, Harlingen: Flevodruk, 1983.
- Westdorp, H., *Goed onderwijs: wat is dat?* Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Den Haag: SVO, 1985.
- Weterings, A. C. E. M. & C. A. J. Aarnoutse, De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 387-400.
- Zwarts, M. (red.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito, 1990.

Curricula vitae

A. van Gelderen (1953) studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Vanaf 1985 tot heden werkt hij als onderzoeksmedewerker aan de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Deed onderzoek naar methoden voor taalbeschouwing in het moedertaalonderwijs en relaties tussen spreek-, luister-, schrijven en leesvaardigheid; tevens naar schrijfonderwijs en schrijfvaardigheid op de basisschool. Werkt momenteel aan een onderzoek naar de validiteit van spreekvaardigheidsoordelen.

H. Blok (1954) studeerde psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Vanaf 1976 tot heden is hij werkzaam in de onderwijsresearch (Research Insti-

tuut voor Toegepaste Psychologie en Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek). Hij promoveerde in 1987 op het project "Functionele Taalvaardigheid van LBO- en MAVO-leerlingen". Deed ook onderzoek op het gebied van de didactiek van de schrijfvaardigheid in het basisonderwijs, de taalvaardigheid van PABO-studenten en het PABO-curriculum voor kleuteronderwijs. Werkt momenteel aan een onderzoek naar jeugdliteratuur op de basisschool.

Correspondentie-adres: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, programmagroep Taalonderwijs, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

Manuscript aanvaard 25-2-'91

Summary

Gelderen, A. van & H. Blok. 'Written composition in the last years of primary education: classroom-observations and interviews.' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 159-175.

A descriptive study of the practice of written composition in eight primary schools is reported. In six schools one of three frequently used methods for language education by commercial publishers were used for written composition; one school used a relatively modern (and less frequent) method and one school applied insights inspired by the Freinet-movement. The study was motivated by the disappointing level of writing skill that students appear to acquire in primary and secondary education and by a lack of detailed information about the content of the writing curriculum. Classroom-observations and interviews with the teachers provided the data with an emphasis on types of writing assignments, knowledge and writing activities that are of importance for an effective writing curriculum according to modern theories. Results show a large variation in content and form of writing education, but in classrooms using frequently used methods similar weaknesses are observed from the perspective of a modern theory. The article concludes by analyzing these weaknesses more in detail.

Bijlage

Een overzicht van de classificatie van activiteiten van de leerkracht per interactie-episode

I Voorbereiding Stelopdracht:

1. Vint = Introductie stelles. (Alleen in het begin van de les. Hieronder vallen alle activiteiten die samenhangen met het voorlezen van een tekst ter introductie, het geven van een algemene beschouwing, het aanbieden van stimuleringsmateriaal en het omschrijven van een onderwerp.)
2. Vdef = Definitie stelopdracht. (Wanneer opdracht gegeven wordt tot het schrijven van meer dan een zin met een zekere formuleringsvrijheid. Hieronder vallen alle activiteiten die samenhangen met het omschrijven van vorm, inhoud, omvang, doel, publiek en te volgen procedure bij het schrijven van de tekst.)
3. Vleer = Leerstof geven. (Alle kennis over taal of over procedures voor het stellen. Bijvoorbeeld tekstopbouw, grammatica, spelling, stijl, interpunctie, of hoe een tekstschema te maken, hoe ideeën voor een tekst te kiezen, etc.)
4. Vbrain = Opdracht tot en hulp bij brainstorm. (Bijvoorbeeld maken van woordenlijsten, woordvelden, woordschema's en hierover discussiëren.)
5. Vdis = Opdracht tot en hulp bij discussie. (Over de te schrijven tekst discussiëren door ideeën te vergelijken, meningen uit te wisselen, voorkeuren uit te spreken, etc.)
6. Vspec = Opdracht tot en hulp bij speciale voorbereidingsactiviteiten. (Bijvoorbeeld toepassingsopdrachten voor verwerking leerstof, bestudering van teksten, reflectie op onderwerpen voor een stelopdracht.)

- 7. Vver = Opdracht tot en hulp bij verzamelen en selecteren van materiaal. (Bijvoorbeeld uit het documentatiecentrum, de krant, mondeling informatie inwinnen, etc.)
- 8. Vplan = Opdracht tot en hulp bij planningsactiviteiten. (Bijvoorbeeld het maken van een outline, stellingen formuleren, stappen in een denkwijze, selecteren van ideeën voor een tekst, lijst met vragen, geraamte van een tekst.)

II Uitvoering Stelopdracht:

- 9. Uhulp = Hulp bieden bij uitvoering schrijfofdracht. (Bijvoorbeeld bij toepassing van de leerstof, reageren op vragen tijdens uitvoering, verduidelijken definitie, extra uitleg voor zwakkere leerlingen.)
- 10. Uaan = Aanmoediging, aansporing en ter beschikking staan. (Bijvoorbeeld bemoedigende opmerkingen om door te gaan, tot rust manen, surveilleren, de klas in de gaten houden.)

III Revisie:

- 11. Rhulp = Opdracht tot en hulp bij revisie. (Opdracht tot het verbeteren van teksten op spelling, grammaticaliteit, publieksgerichtheid, opbouw etc., reageren op vragen, voorbeelden van revisie geven, aanwijzen van punten in teksten ter verbetering, vragen stellen waardoor leerlingen hun eigen tekst kritisch kunnen beoordelen, etc.)
- 12. Raan = Aanmoediging, aansporing en ter beschikking staan (zie: Uaan).
- 13. Rleer = Leerstof geven voor revisie. (Instructie geven voor toepassing van leerstof, herhaling van leerstof of het aanbieden van nieuwe leerstof voor revisie.)
- 14. Rdis = Discussie over tekstrevisie. (Bijvoorbeeld bespreken van functie en werkwijzen van revisie, gebruik van voorbeeldtekst ter bespreking, laten becommentariëren van teksten door medeleerlingen met het oog op revisie, etc.)

IV Evaluatie:

- 15. Ealg = Commentaar geven op algemene kwaliteit van schrijfprodukten. (Evalueren van de schrijfofdracht of van de produkten in het algemeen, vragen om reacties op schrijfofdracht, discussie over algemene kwaliteit.)
- 16. Eeen = Commentaar geven op een schrijfprodukt. (Analoog aan Ealg maar dan gericht op één produkt.)
- 17. Espec = Aandacht vestigen op specifieke kenmerken van de schrijfprodukten. (De wijze waarop leerstof is toegepast, inhoudelijke aspecten van de teksten, specifieke moeilijkheden in de opdracht, doel- en publieksgerichtheid, de effecten van voorbereiding of revisie.)
- 18. Epeer = Opdracht tot en hulp bij peer-evaluatie. (Procedure voor peer-evaluatie voorstellen, discussie bij beoordeling begeleiden, participeren in leerling discussie, aandachtspunten voor beoordeling geven, etc.)

V Publikatie/Presentatie:

- 19. Pbew = Opdracht tot en hulp bij bewerking schrijfprodukten voor presentatie aan een bepaald publiek. (Bijvoorbeeld voor schoolkrant, muurkrant, brief, voorlezen voor de klas, bewerken voor ouders, etc.)
- 20. Pcom = Commentaar leveren en laten leveren op bewerkte schrijfprodukten. (Bijvoorbeeld kwaliteit presentatie, aandacht vragen voor bepaalde aspecten van de presentatie, etc.)