

lang bepleit, niet in de laatste plaats in het concept van de verantwoordelijke samenleving.'

Welk tekst roept meer vragen op? Welke is meer toegespitst op de lezer?

Onlangs is in Utrecht A. Treffers benoemd tot hoogleraar. Hij wil zich, ook als hoogleraar, vooral bezighouden met de vraag hoe je functionele ongefijfheid kunt voorkomen, door goede onderwijsstrategieën. De inleiding van dit stukje zal hem wel aanspreken. Treffers staat bekend als een van de mensen van het nieuwe reken/wiskundeonderwijs, gebaseerd op de werkelijkheid van alle dag, gericht op de herkenning van de werkelijkheid *achter* getallen. Hij is bovendien een man van de praktijk. Hij heeft zijn sporen verdiend op een universitair instituut, dat zich *louter en alleen* bezighield met de ontwikkeling van 'realistisch reken/wiskundeonderwijs'.

Waarom bestaat er voor functionele geletterdheid niet zo'n instituut? Wat nodig is, is een universitair instituut, rijk gedoteerd, dat zich *alleen* maar heeft bezig te houden met de ontwikkeling van realistisch en functioneel taalonderwijs. Iets voor de 'sociale vernieuwing' van het wetenschappelijk onderwijs? Erkenning op het hoogste wetenschappelijk niveau van functioneel taalonderwijs als richtsnoer, wetenschappelijke ontwikkeling van praktijkstrategieën voor het leren (doorzien) van functioneel taalgebruik, dat is wat we nodig hebben.

De *echte* rekenmeesters wisten dat al, meneer Ritzen!

Literatuur

Schellekens, E., 'Taalonderwijs in de peiling' in: *Moer* 1985/6, p. 16-25.

Wesdorp, H., & J.B. Hoeksma, *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 1: Lees- en schrijfpredaties van zesde klassers*, Amsterdam, SCO, 1985. SCO-rapport 55.

Amos van Gelderen & Henk Blok

Het stelonderwijs op de basisschool – onderzoek en aanbevelingen

Bij de Stichting Centrum Onderwijsonderzoek (SCO) is onlangs een onderzoek afgesloten,' waarin diverse aspecten van het stelonderwijs op de basisschool nader zijn bekeken. Er is informatie verzameld over de dagelijkse praktijk van het stelonderwijs door middel van observatie van lessen en interviews met leerkrachten in de groepen 7 en 8 van acht scholen. De meest gebruikte methoden voor het stelonderwijs in Nederland zijn geanalyseerd, alsmede enkele methoden die als bijzonder bekend staan. Bovendien is getracht inzicht te krijgen in enkele belangrijke aspecten van de stelvaardigheid van leerlingen in de hoogste groepen van de basisschool. In dit artikel geven de uitvoerders van het onderzoek een korte samenvatting van de resultaten en proberen zij hieruit en uit de resultaten van ander onderzoek, aanbevelingen af te leiden die leerkrachten en methodenconstructeurs kunnen gebruiken voor de vernieuwing en verrijking van de didactiek voor het stelonderwijs.

Inleiding

Wat vind je van 'wat konijnen lekker vinden'?

Nou... het is niet zo echt belangrijk.

Waarom niet?

Ze lusten meestal alles wel.

Ze lusten alles wel dus het maakt niet zoveel uit wat je ze geeft?

Nee.

Goed, dan 'hoe je konijnen als huisdieren moet behandelen'?

Ja, die moet eigenlijk d'r wel in.

Waarom vind je dat een goed idee?

Nou, omdat sommige mensen 't wel verkeerd behandelen.

Die behandelen ze verkeerd dus is het goed dat Anne-

miek er iets over vertelt zodat ze ze beter gaan behandelen?

Ja.

Dit protocolfragment is een weergave van een interactie tussen een proefleider en een leerling uit de 8ste groep die uit een tiental ideeën die door een meisje (Annemiek) zijn bedacht, vijf ideeën kiest die geschikt zijn voor een stukje over konijnen in de schoolkrant. De leerling functioneert hierbij als adviseur van Annemiek en geeft telkens aan waarom hij vindt dat bepaalde ideeën geschikt zijn voor zo'n stukje en andere ideeën niet. Behalve adviezen aan het niet-bestaande meisje Annemiek levert een dergelijke taak ons ook inzicht op in de soorten argumenten die kinderen van een bepaalde leeftijd gebruiken wanneer ze ideeën voor een tekst kiezen. Er zijn verschillende redenen waarom dit soort inzicht in het denkproces van leerlingen van belang is voor het stelonderwijs. We zullen dit hieronder toelichten.

In de eerste plaats is uit ander onderzoek bekend dat kinderen bij schoolse schrijfopdrachten nauwelijks blijk geven van planningsactiviteiten (vgl. Bereiter & Scardamalia 1987). Ook is in verschillende onderzoeken aangetoond dat leerlingen van diverse leeftijden vrijwel niet spontaan hun teksten herzien (Faigley & Witte 1981; Nold 1981; National Assessment of Educational Progress 1977), laat staan dat zij spontaan effectieve revisies in hun tekst aanbrengen (Bereiter & Scardamalia 1987). Het ligt voor de hand om de afwezigheid van indicaties voor planning en revisie bij kinderen in verband te brengen met de vaak slecht gestructureerde stelprodukten die zij voortbrengen. Een vaak gehoorde klacht over teksten van kinderen in basis- en voortgezet onderwijs is dat zij moeilijk te begrijpen zijn, dat zinnen van de hak op de tak springen en dat de kinderen vaak onvoldoende rekening houden met hun lezerspubliek. Uit peilingsonderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen werd door Wesdorp de conclusie getrokken dat van ongeveer 9 procent van de leerlingen de schrijfvaardigheid zo gering is 'dat ze in de meeste functionele schrijfsituaties hulpeloos zullen zijn en zichzelf niet zullen kunnen redden' (1985, p. 50). Van nog eens 44 procent van de leerlingen geeft Wesdorp aan dat hun prestaties van twijfelachtig niveau zijn; verschillende taken worden door deze leerlin-

gen slechts op minimaal niveau uitgevoerd.

Wat is hierin de boodschap voor het stelonderwijs? Moet het roer radicaal omgegooid worden en moet de didactiek voor het stellen geheel herzien worden, opdat meer leerlingen schrijfprestaties van voldoende niveau leveren? Of berust het een en ander op een misverstand en zijn de verwachtingen over het prestatievermogen van veel leerlingen aan het eind van de basisschool veel te hoog gesteld? In het laatste geval kan van een radicale vernieuwing van het stelonderwijs geen groot effect verwacht worden.

In Nederland is nog erg weinig onderzoek verricht dat licht werpt op de bovenstaande vraagstelling. Informatie over de stelvaardigheid van kinderen van verschillende leeftijden is meestal alleen gebaseerd op schoolse stelopdrachten, zodat weinig bekend is over hun cognitieve activiteit bij het schrijven en in het bijzonder over de vaardigheden waarover zij *potentieel* kunnen beschikken, wanneer aan hun ontwikkeling in het onderwijs meer aandacht wordt besteed. Kunnen kinderen bij voorbeeld, wanneer hen gevraagd wordt ideeën voor een tekst te kiezen, rekening houden met de onderlinge samenhang van die ideeën, of zijn ze niet geneigd deze samenhang als relevant criterium te beschouwen en kiezen ze daarom ideeën alleen afzonderlijk. Zoals gezegd: bij hun *spontane* schrijfgedrag geven kinderen geen blijk van planningsgedrag dat uitstijgt boven het afzonderlijke idee. Dat hoeft echter niet te betekenen dat zij voor het belang van tekstcoherentie totaal ongevoelig zijn. Het kan evengoed het gevolg zijn van het feit dat in veel schoolse schrijfopdrachten niet voldoende expliciet wordt *gevraagd* om coherente tekst. Als het niet gevraagd wordt zal het wel niet nodig zijn, zo kunnen veel leerlingen redeneren. Hetzelfde kan verondersteld worden ter verklaring van de afwezigheid van revisieactiviteiten van kinderen. Het blote feit dat zij niet spontaan hun eigen teksten reviseren betekent nog niet dat zij niet kunnen leren effectieve revisies uit te voeren. Meer inzicht in de revisievaardigheid kan verkregen worden door kinderen met een taak te confronteren, waarin zij expliciet gevraagd worden tekst te verbeteren.

Behalve naar de (potentiële) vaardigheden voor het stellen is er ook naar de precieze inhoud van het stelonderwijs zelf nog erg weinig systematisch onderzoek gedaan in Nederland.

De kennis die er is komt vooral uit landelijke enquêtes (Bos & Oostdam 1985; Damhuis, De Gloppe & Wesdorp 1983; Zwarts e.a., te verschijnen) die alleen een zeer globaal beeld van het stelonderwijs geven. Als we niet weten uit welke activiteiten het stelonderwijs eigenlijk bestaat, welke leerstof wordt aangeboden en welke soorten oefeningen er worden gemaakt door de leerlingen is het ook niet mogelijk aan te geven op welke punten het onderwijs aan verbetering toe is.

In dit artikel zullen we een indruk geven van de opzet en de resultaten van het onderzoek dat wij hebben uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in de hierboven genoemde vragen naar de praktijk van het stelonderwijs en de potentiële vaardigheden voor het stellen waarover leerlingen beschikken. Op grond van dat onderzoek willen we enkele aanbevelingen geven die bruikbaar zijn voor de lespraktijk en voor de daarvoor gebruikte methoden van educatieve uitgevers. Op deze wijze hopen we duidelijk te maken wat de bijdrage kan zijn van het onderzoek naar stelvaardigheid en stelonderwijs voor de onderwijspraktijk. Eerst zal het nodig zijn een korte schets te geven van het onderzoek zelf en van de belangrijkste conclusies die op grond van de resultaten getrokken zijn.

Korte schets van het onderzoek

Het onderzoek heeft zich in hoofdzaak beperkt tot het stelonderwijs in de twee hoogste groepen van de basisschool. Hiervoor waren vooral praktische redenen. Het onderzoek moest gedetailleerde en zo nauwkeurig mogelijke informatie opleveren over de praktijk van het stelonderwijs en de stelvaardigheid van leerlingen. Een uitbreiding van het onderzoek over verschillende sectoren van het onderwijs zou veel meer tijd en geld vereisen dan beschikbaar was. De keuze voor de hoogste groepen van de basisschool lag voor de hand, omdat in het peilingsonderzoek (zie boven) vooral in die groepen problemen met de stelvaardigheid zijn aangetoond. Hieronder zullen wij een korte schets geven van de drie delen waarin het onderzoek uiteenviel, te weten: de praktijk van het stelonderwijs, de analyse van taalmethoden en de stelvaardigheden van leerlingen. Voor meer gedetailleerde informatie over het onderzoek

verwijzen we naar het integrale onderzoeksrapport (Van Gelderen & Blok 1989).

DE PRAKTIJK VAN HET STELONDERWIJS
Het eerste deelonderzoek vond plaats in acht basisscholen. In zes van de scholen werd een van de volgende taalmethoden voor het stelonderwijs gebruikt: *Jouw taal mijn taal*, *Taal actief* of *Taal totaal*. Te zamen hebben deze methoden een gebruiksfrequentie van 68% op de Nederlandse basisscholen (Zwarts e.a., te verschijnen). Eén school gebruikte *Taal kabaal* (gebruiksfrequentie: 8%, zie Zwarts e.a., te verschijnen) en in één school werd les gegeven volgens de Freinetmethode. De laatste twee methoden zijn met opzet in het onderzoek opgenomen om informatie te krijgen over de variaties die er zijn bij de invulling van het stelonderwijs. De methode *Taal kabaal* onderscheidt zich doordat er veel aandacht wordt besteed aan structureren van de lessen met expliciete leerdoelen voor stelvaardigheid. Het Freinet-onderwijs kenmerkt zich doordat er zeer veel aandacht aan stelonderwijs wordt gegeven, gebaseerd op de pedagogie van Freinet en vrijwel zonder gebruik van een taalmethode van een van de educatieve uitgevers.

In elke school zijn de leerkrachten voor de groepen 7 en 8 ondervraagd over de inhoud van hun stelonderwijs en over de schrijfactiviteiten die ze door de leerlingen laten uitvoeren, in een interview dat minstens twee uur duurde. Bovendien zijn met tussenpozen van ongeveer een maand drie tot vijf lessen van de leerkrachten geobserveerd. Het ging hier om lessen die door de leerkrachten zelf als stellingen werden aangewezen en waarin leerstof voor het stellen werd aangeboden en/of stelopdrachten werden gemaakt. (In alle gevallen bleek dat dergelijke lessen minstens éénmaal per week op het lesrooster stonden.) Bij deze observaties is gebruik gemaakt van een gedetailleerd schema, waarin 26 verschillende soorten activiteiten in de stellingen zijn weergegeven. Dit schema is ontwikkeld met behulp van een analyse van diverse observatieschema's uit ander onderzoek (Applebee, Lehr & Anten 1980; Sunflower & Crawford 1985 en 1986; Pettigrew, Shaw & Van Nostrand 1981; Weterings & Aarnoutse 1986) en door analyse van protocollen van gegeven stellingen (Hoogeveen & Verkampen 1985 en z.j.). De 26 gedetailleerde activiteiten vielen in zes verschil-

lende hoofdgroepen uiteen, te weten: I Voorbereiding voor een stelopdracht (waaronder leerstofaanbieding en taal oefeningen vallen), II Uitvoering van de opdracht, III Revisie (alles wat erop wijst dat de leerlingen in opdracht van de leerkracht veranderingen aanbrengen in hun tekst), IV Evaluatie (waarin commentaar op geproduceerde teksten wordt gegeven), V Publicatie/Presentatie (voorlezen voor de klas, bewerken voor opname in het een of ander medium), VI Non-instructie/Transitie (activiteiten die niet inhoudelijk met de stelles te maken hebben). De 26 activiteiten van het schema hadden betrekking op de interacties die de leerkracht aanging met (leerlingen in) zijn klas. Ook werd gecodeerd of hij/zij zich hierbij richtte op één leerling, een groepje leerlingen of de klas in haar geheel. Op deze wijze was het mogelijk om na te gaan hoeveel tijd er in de les precies aan elk van de activiteiten besteed werd en of het ging om individuele, groeps-, of klas-sikale instructie.

DE ANALYSE VAN TAALMETHODEN De vier door educatieve uitgevers gepubliceerde methoden die door de hiervoor genoemde scholen gebruikt worden, zijn geanalyseerd op de erin voorkomende stelopdrachten, de leerstof die voor het stellen wordt aangeboden en de wijze waarop de leergang stellen in het algemeen gerealiseerd wordt. Over de Freinet-methode is veel minder gedetailleerde informatie beschikbaar dan over de vier uitgegeven methoden, zodat een directe vergelijking tussen de eerste en de laatstgenoemde onuitvoerbaar is. Wel is in de loop van het onderzoek veel duidelijk geworden over de structuur van het stelonderwijs volgens de Freinet-methode, maar daarvan valt in kort bestek geen goed beeld te geven. Op enkele belangrijke verschillen met de andere methoden zal bij de conclusies nader ingegaan worden.

Voor de vier andere methoden geldt dat de kern van de leergang stellen gevormd wordt door de stelopdrachten c.q. -oefeningen. Om die reden is bij de analyse hieraan de meeste aandacht gegeven. De leerstof over het stellen is sterk gekoppeld aan de opdrachten, aangezien de opdrachten de functie hebben de leerlingen te laten toepassen wat in de leerstof is aangeboden. Onder leerstof voor het stellen verstaan we bij voorbeeld kennis over de spelling, zins-

bouw, tekstgrammatica of over procedures voor het schrijven van tekst (planning van de tekst, organiseren van de tekst, formuleren van zinnen en herzien van de reeds geproduceerde tekst om te bepalen of zij voldoet aan de gestelde eisen).

DE STELVAARDIGHEDEN VAN LEERLINGEN

Er zijn vier taken ontwikkeld die telkens op een andere vaardigheid van de leerlingen een beroep doen. Het gaat hierbij om vaardigheden die blijken het onderzoek naar het schrijfsproces (vgl. Bereiter & Scardamalia 1987; Hayes & Flower 1980) voor goede schrijvers van groot belang zijn, alhoewel zij in de meeste schrijfsituaties niet afzonderlijk, maar op een meer geïntegreerde manier ingezet worden. Door deze vaardigheden in aparte taken te onderzoeken, waarbij het gebruik van die vaardigheden expliciet wordt aangemoedigd, zijn we in staat inzicht te krijgen in capaciteiten van leerlingen die in de meeste schoolse schrijfp opdrachten ongebruikt of onuitgesproken blijven. Het gaat om de volgende vier taken:

- 1 Een selectie maken uit tien ideeën die gebruikt kunnen worden voor een korte tekst met informatie over konijnen (zie het protocolfragment uit de inleiding).
- 2 Het ordenen van zes zinnen over de geschiedenis van de Indië-vaart en de ontdekking van Amerika.
- 3 Het formuleren van zinnen voor een tekst, waarin een huis beschreven wordt ter herkenning voor een ander; een globale ordening van de tekst is reeds gegeven.
- 4 Het verbeteren van een door een ander geschreven tekst, waarin een beschrijving wordt gegeven van een kampeerboerderij waar zich een schoolreisje heeft afgespeeld en waarin diverse soorten fouten 'verstoep' waren.

De taken hadden met elkaar gemeen dat de leerlingen telkens aangespoord werden hardop te vertellen wat ze dachten en argumenten te geven voor hun keuzen. De leerlingen hoefden niet over bijzondere kennis over de onderwerpen voor de teksten te beschikken; alle informatie zat in het materiaal. Voor de taken 1, 3 en 4 was bovendien zorg besteed aan het geven van duidelijke beschrijvingen van het doel van de schrijver en het beoogde publiek. In deze drie taken vervulde de leerling telkens de rol van adviseur voor een andere (fictieve) leerling,

waardoor het praten over de schrijfactiviteiten werd vergemakkelijkt.

De vier taken zijn bij 32 leerlingen uit de acht scholen afgenomen. Uit elke school deden vier leerlingen mee: twee uit de 7de en twee uit de 8ste groep, waarbij uit elke groep één goede en één zwakke steller (op aanwijzing van de leraar) vertegenwoordigd waren.

Belangrijkste conclusies van het onderzoek

DE PRAKTIJK In de eerste plaats kan geconcludeerd worden dat alle geïnterviewde leerkrachten zich in sterke mate laten leiden door de methode bij de invulling van het stelonderwijs. Dit bleek zowel uit de interviews als uit de observaties van de lessen. Voor de vier gepubliceerde taalmethoden betekent dit dat de daarin gegeven stelopdrachten vaak letterlijk gebruikt worden, alhoewel ze soms aangepast worden aan specifieke wensen van de klas of de leerkracht. Bij de Freinet-school werd vrij strikt de hand gehouden aan een vooraf bestaand lessenschema, waarin wekelijks twee besprekingen van 'vrije' teksten (tekstenkring en tekstbespreking) voorkomen, twee lessen waarin teksten geschreven worden bij wereldoriëntatie en andere 'studies'. Overigens hebben de leerlingen wekelijks nog zo'n 75 minuten de tijd om onbegeleid aan hun teksten te werken (vrije teksten en opdrachtkaarten). De totale tijd die wekelijks op deze school aan het stellen besteed werd, was zodoende ruim vijf uur; op de zeven andere scholen werd zelden meer dan één lesuur per week aan het stellen besteed.

De geconstateerde methodevolgzaamheid van de leerkrachten betekent echter niet dat men slechts de methoden hoeft te bestuderen om te weten hoe de praktijk van het stelonderwijs eruit ziet. De meeste leerkrachten zullen beamen dat de praktijk veel ingewikkelder is dan in een taalmethode kan worden uiteengezet. Zoals ook hieronder zal blijken, laten de meeste taalmethoden veel in het vage wat betreft de wijze van aanbidding van leerstof, de organisatie van de leerstof, de precieze leerdoelen, de organisatie van het werken aan de stelopdracht in de klas en de gewenste wijze van bespreking en beoordeling van de teksten die leerlingen maken. Leerkrachten die een taalmethode volgen, zullen op deze punten toch vaak hun eigen oplossingen moeten zoeken, een punt dat verscheidene van

de door ons geïnterviewde leerkrachten ook als problematisch kenschetsten. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat uit de observaties van de stellingen blijkt dat de praktijk in de onderzochte groepen zeer divers is. De diversiteit is zo groot dat rapporteren van gemiddelde tijdsbestedingsgegevens voor alle geobserveerde lessen niet zinvol is. Het 'gemiddelde' is hier wat *in feite niet* voorkomt.

De tijd besteed aan Voorbereiding in de acht scholen loopt uiteen van 12% tot 58%. Aan Uitvoering van de opdracht wordt 6% tot 67% van de totale tijd voor stelonderwijs besteed. Ook de inhoud van de activiteiten die bij Voorbereiding worden gerekend, wisselt sterk van school tot school. Sommige leraren geven hierbij vooral leerstof en taal oefeningen, waarbij het verband met de eropvolgende stelopdracht niet sterk is. Anderen leggen vooral nadruk op het bedenken van tekstinhoud en het verduidelijken van de stelopdracht. Gemiddeld vragen activiteiten bij Voorbereiding en Uitvoering verreweg de meeste tijd. Twee scholen wijken duidelijk van dit patroon af. In de klas met *Taal kabaal* werd de meeste tijd besteed aan Evaluatie (32%), waarbij de nadruk vooral lag op het geven van uitgebreid commentaar op nog niet voltooide produkten van de leerlingen in een klassikale bespreking. Bij de klas die volgens de Freinet-methode werkte, werd (in het *begeleide* deel van het stelonderwijs) het meest tijd besteed aan Publikatie/Presentatie (29%), waarbij leerlingen hun teksten aan elkaar voorlezen en elkaars teksten becommentarieerden. De enige duidelijke overeenkomst in tijdsbesteding tussen de acht scholen is dat er zeer weinig les tijd wordt besteed aan Revisie. De weinige revisieactiviteit die we hebben geobserveerd had bijna altijd betrekking op het niveau van spelling en interpunctie. Op inhoudelijke aspecten van de teksten werd door enkele leerkrachten weliswaar commentaar geleverd, maar dit leidde bijna nooit tot de opdracht om op grond daarvan verbeteringen aan te brengen.

Een ander soort activiteit die in de reguliere stelles erg weinig voorkomt is het maken van plannen voor een te schrijven tekst (het maken van een outline, formuleren van stellingen, selecteren van ideeën, of het reflecteren op doel of lezerspubliek). Alleen de gebruiker van *Taal kabaal* blijkt hier systematisch aandacht aan te besteden. Anderen gebruiken planningsactivi-

teiten alleen bij het schrijven van teksten bij wereldoriëntatie, of biologie e. d.

De werkwijze in de stellingen was hoofdzakelijk klassikaal – bij Voorbereiding (90%), Evaluatie (63%) en Publikatie/Presentatie (98%) – of individueel – bij Uitvoering (65%). Werken in groepjes kwam slechts zelden voor (totaal bijna 5% van de geobserveerde lestijd).

De soorten leerstof die vaak in verband met het stelonderwijs aangeboden worden, verschillen van school tot school. Tamelijk veel overeenstemming is er over het belang van leerstof op het gebied van interpunctie, spelling en tekstorganisatie (meestal een globaal tekstschema van Inleiding, Kern en Slot). Dit zijn ook de soorten leerstof waarmee leerlingen gedurende een stelles relatief vaak geconfronteerd worden. De frequentie van aanbidding van andere soorten leerstof voor het stellen (bij voorbeeld kenmerken van de communicatieve situatie, de media waarin teksten verspreid worden, strategieën voor het schrijven, tekstsoorten, idioom, manieren om zinnen te combineren, traditionele grammatica, taalgebruiksconventies) loopt nogal uiteen. Dit blijkt vooral uit de antwoorden die leerkrachten gaven op een vraag waarin op een lijst met leerstofsoorten moest worden aangegeven welke zij vaak en welke zij niet in verband met hun stelonderwijs brachten.

De soorten stelopdrachten die de leerkrachten geven zijn op diverse wijzen geclassificeerd. Over de meest voorkomende soort opdracht (schrijven over één gegeven onderwerp) bestaat vrij grote overeenstemming, als we afzien van de Freinet-school waar een grote voorkeur voor vrije teksten bestaat en klassikale stelopdrachten slechts bij hoge uitzondering voorkomen. Verder blijken bij vrijwel alle leerkrachten stelopdrachten geen indicaties over het beoogde publiek te bevatten en wordt in grote meerderheid om verhalende en soms om informatieve tekstsoorten gevraagd. In vrijwel alle gevallen gaat het om stelopdrachten waarin alle 'fasen' van het schrijfproces doorlopen moeten worden (bedenken van inhoud, organiseren en selecteren, formuleren, herzien en verbeteren). Alleen bij de klas met *Taal kabaal* wordt bij afzonderlijke fasen uitvoerig stil gestaan. Dit heeft tot gevolg dat stelopdrachten meestal over verschillende lessen uitgesmeerd zijn, terwijl in de andere klassen de meerderheid van de stelopdrachten in één les wordt afgerond. De

Freinet-school onderscheidt zich van de andere scholen behalve door de nadruk op het ongebeide 'vrije' schrijven ook door de nadruk op het schrijven van zakelijke teksten bij wereldoriëntatie en studies, dat juist wel intensief begeleid wordt door de leerkracht.

DE TAALMETHODEN De belangrijkste conclusies die getrokken zijn over de steldidactische inhoud van de vier taalmethoden komen op het volgende neer.

De leergang stellen in de methoden *Taal totaal*, *Jouw taal mijn taal* en *Taal actief* is weinig gestructureerd. Dit geldt in sterke mate voor de twee eerstgenoemde methoden en in geringere mate voor *Taal actief*. Er wordt geen longitudinale opbouw in de leerstof voor het stellen aangeboden en er wordt weinig systeem aangebracht in de soorten stellingen c.q. stelopdrachten. Het ontbreekt meestal aan concrete lesdoelstellingen bij afzonderlijke opdrachten, waardoor de indruk wordt gewekt dat het er niet zoveel toe doet wat in elke stelopdracht moet worden gedaan of dat het altijd hetzelfde is. Op deze aspecten steekt de methode *Taal kabaal* gunstig af tegen de andere methoden. Er is sprake van een zorgvuldige opbouw van de leergang vanaf groep 4 van de basisschool, waarbij zowel de leerstof voor het stellen als de stelopdrachten op systematische wijze geordend zijn. Er wordt onderscheid gemaakt tussen vier fasen in het schrijfproces (het bepalen van doel en vorm, verzamelen en bewerken van materiaal, tekst schrijven en tekst afwerken) die in de stelopdrachten ook systematisch aandacht krijgen; tekstdoelen worden onderscheiden in drie soorten (informerende, overtuigende en diversifiërende) en er worden verschillende tekstvormen gebruikt die in de opdrachten verwerkt zijn.

In alle vier de methoden ontbreekt het vaak aan extra aanwijzingen (voor de leraar of voor de leerling) bij de stelopdracht, waardoor leerlingen meestal teksten moeten produceren in een zeer onrealistische situatie: zonder specifiek doel, of publiek, zonder specifieke informatie over het onderwerp, kortom zonder communicatieve situatie. Veel van de zogenaamde stelopdrachten in *Jouw taal mijn taal* en *Taal actief* zijn eigenlijk meer stijl- en zinsbouw oefeningen dan opdrachten om een tekst te produceren. Bovendien wordt in de methoden *Taal totaal* en *Jouw taal mijn taal* niet of nauwelijks leerstof

aangeboden bij de stelopdrachten. Alleen bij *Taal actief* en *Taal kabaal* wordt leerstof op een regelmatige basis aangeboden. Alleen bij *Taal kabaal* is deze leerstof op een min of meer evenwichtige wijze gespreid over verschillende relevante gebieden.

De methoden geven in het algemeen weinig steun wat betreft de wijze van beoordeling van de teksten van de leerlingen. Bij *Taal totaal* worden in het geheel geen aanwijzingen voor evaluatie gegeven. *Taal actief* en *Taal kabaal* onderscheiden zich doordat ze observatiepunten aangeven die gekoppeld zijn aan specifieke lesdoelstellingen.

DE STELVAARDIGHEDEN De analyse van de vaardigheden van de leerlingen bij het uitvoeren van de vier taken gaf duidelijke indicaties dat sommige kinderen aan het eind van de basisschool een zeker inzicht hebben in de moeilijkheden die zich voordoen bij het produceren van tekst. Deze kinderen blijken in ieder geval over meer inzicht in tekstproductie te beschikken dan men zou opmaken uit hun gedrag bij het formuleren van zinnen in een gewone stelopdracht. Verscheidene keren hebben we al opgemerkt dat spontaan geproduceerde teksten van leerlingen ter vervulling van een stelopdracht nog weinig zeggen over wat deze leerlingen zouden *kunnen* presteren, wanneer de opdrachtcondities meer concreet zijn vastgelegd. De volgende resultaten van de vier taken laten dan ook zien waartoe kinderen in staat zijn, wanneer zij meer expliciet gevraagd worden hun aandacht op een bepaald soort moeilijkheden van tekstproductie te richten. Tevens zal duidelijk worden dat een inzicht waarover leerlingen bij de ene taak wel blijken te beschikken, bij een andere taak uit het gezicht verdwenen is, simpelweg omdat bij die andere taak gevraagd is op iets anders te letten. Hieronder geven we een samenvatting van de conclusies per taak.

- 1 Het blijkt dat sommige leerlingen – met name de goede stellers uit onze steekproef – in staat zijn rekening te houden met de globale samenhang van ideeën – wanneer ze ideeën selecteren voor een te schrijven stukje. Ze kiezen dan vooral ideeën met als argument dat deze beter bij elkaar passen dan andere en ze verwerpen ideeën met het argument dat zij niet goed passen bij ideeën die ze al gekozen hebben. Hieruit blijkt dat kinderen in de leeftijd van 10 tot 12

jaar al in staat zijn om planningsactiviteiten te ondernemen die in zekere zin geabstraheerd zijn van het schrijven van de tekst zelf. De meeste leerlingen echter kozen ideeën vooral afzonderlijk, d.w.z. zonder rekening te houden met hun onderlinge samenhang.

- 2 Ook bij het ordenen van zes zinnen tot een acceptabele tekst blijkt dat sommige leerlingen tot betere prestaties in staat zijn dan men zou verwachten. Een derde van de leerlingen slaagde erin de zes zinnen in een opeenvolging te leggen zonder dat er onbegrijpelijke of onzinnige informatie ontstond. Moeilijker echter is het voor de leerlingen om de ordening te baseren op zinvolle argumenten die te maken hebben met de gevolgen van een ordening voor de betekenis van de tekst in zijn geheel. Ze gaan op een intuïtieve wijze te werk bij het bepalen van een opeenvolging. Gevraagd naar hun overwegingen, geven ze vaak oppervlakkige argumenten, zoals 'dat klinkt goed', 'die komt daarna', of ze geven alleen een parafrase van de inhoud van een zin ('Daar staat...'). Niettemin blijken enkelen goed in staat om expliciete én zinvolle argumenten te geven voor een bepaalde ordening, waarbij ze rekening houden met de grote lijn van de tekst. Het zal duidelijk zijn dat een dergelijk expliciet inzicht van groot belang is wanneer leerlingen greep moeten krijgen op de opeenvolging van zinnen bij het produceren van hun eigen tekst. Dit is vooral belangrijk wanneer leerlingen hun teksten *herzien*, waarbij ze de beschikking moeten hebben over criteria om de begrijpelijkheid en adequaatheid van de opeenvolging van zinnen te evalueren.
- 3 Het formuleren van zinnen voor een tekst, waarvoor reeds een globale ordening gegeven is, is een taak die leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar vrij routinematig afdoen. De wijze waarop zij dat doen is te karakteriseren als de 'Wat nu?'-strategie. Kenmerken van deze strategie zijn:
 - tekst wordt in geïsoleerde stukjes (meestal in de vorm van zinnen) bedacht en geformuleerd;
 - elk volgend 'stukje' wordt begonnen door een nieuwe formuleringsopdracht die het kind zichzelf stelt ('Wat nu?');
 - bij de formulering van elk volgend 'stukje' wordt wel rekening gehouden met de relatie tot het hoofdonderwerp waarover het kind schrijft, maar niet met wat in het vorige 'stukje' geschreven is;

er vindt geen planning van de globale tekstinhoud plaats en er wordt ook erg weinig tekst herzien; herzieningen hebben alleen betrekking op het micro-niveau van de tekst (interpunctie, woordkeus) maar niet op het macro-niveau.

Het bleek dat er nauwelijks verschil was tussen de goede en zwakke stellers in het gebruik van een dergelijke strategie. Zij vatten allemaal de formuleertaak op als: begin bij het begin en ga door tot je bij het eind bent en dan ben je klaar! De formuleertaak is qua opzet – namelijk om een vereenvoudiging en concretisering van het stelproces te realiseren – kennelijk de minst geslaagde van de vier. Bij nadere beschouwing blijkt dat in deze taak nog zoveel moeilijkheden door de leerlingen tegelijkertijd overwonnen moeten worden (selectie van relevante inhoudselementen, lexicale, stilistische en syntactische keuzen bij de zinsbouw, alsmede het controleren van de relaties tussen opeenvolgende zinnen) dat hij eigenlijk weinig afwijkt van gewone stelopdrachten. Het gedrag van de leerlingen bij deze taak is dus goed vergelijkbaar met wat leerlingen doen bij de meeste opdrachten in het stelonderwijs, ook al worden daarin doel en lezerspubliek minder duidelijk gedefinieerd.

- 4 Bij de laatste experimentele taak bleek dat de leerlingen heel goed in staat zijn problemen in een tekst op te sporen en verbeteringen aan te brengen wanneer zij expliciet *gevraagd* worden dit te doen. Het ging om een tekst die, volgens de voorstelling door de proefleider, door een ander kind als kladtekst was gemaakt. Er zaten 8 fouten in op het micro-niveau (binnen één zin), 11 op het meso-niveau (tussen twee zinnen) en 7 op het macro-niveau (de globale structuur) van de tekst. De kinderen gaven van elk deel van de tekst aan of het er volgens hen mee door kon. Indien dit niet het geval was gaven zij aan wat het probleem volgens hen was en probeerden ze het te verhelpen. De evaluaties die de kinderen gaven van tekstdelen maakten duidelijk dat zij in gemiddeld 66% van de gevallen een fout ontdekten, dan wel een tekstdeel goedkeurden waarin geen fouten zaten. 71% van de diagnoses van de problemen die ze signaleerden, waren adequaat en bovendien blijkt dat zij, in de meerderheid van de gevallen waarin zij een probleem ontdekten (59%), het probleem ook effectief uit de weg wisten te ruimen. Na revisie bleek gemiddeld ongeveer 50% van de micro-fouten, 40% van de meso-fouten en 30%

van de macro-fouten uit de weg geruimd te zijn. De kinderen beperkten zich niet tot het aanbrengen van kleinschalige veranderingen, maar zij combineerden zinnen, veranderden de structuur van zinnen en verplaatsten tekstdelen in hun geheel. Bovendien voegden ze allerlei informatie toe aan de tekst, die volgens hen in de oorspronkelijke versie ontbrak. In het algemeen bleken de goede stellers beduidend effectiever als reviseurs dan de zwakke stellers, vooral waar het ging om het opsporen en verwijderen van meso- en macro-fouten. Men moet bedenken dat de leerlingen deze vaardigheid demonstreerden in een bijzondere situatie. Uit ander onderzoek is bekend dat leerlingen die hun *eigen* teksten moeten reviseren heel wat minder effectief en rigoureuze te werk gaan (vgl. National Assessment of Educational Progress 1977; Scardamalia & Bereiter 1983).

Op grond van de analyses van de vier taken kunnen we concluderen dat het ontwikkelen van globale plannings- en revisieactiviteiten binnen het bereik van (in ieder geval) een deel van de leerlingen in de twee hoogste groepen van het basisonderwijs ligt. Minder zekerheid kunnen we bieden voor een ander deel van de leerlingen – met name de zwakke stellers – die meestal minder blijk gaven van inzicht in de specifieke moeilijkheden die zich voordoen bij inhoudsselectie of verbetering van fouten boven het zinsniveau. Misschien zouden deze leerlingen juist *het meest* kunnen profiteren van expliciet stelonderwijs waarin met behulp van zo concreet mogelijke en duidelijk gedefinieerde opdrachten inzicht wordt gegeven in dergelijke processen.

Aanbevelingen voor de praktijk

De hierboven weergegeven conclusies van ons onderzoek zijn samen te vatten in twee hoofdpunten. In de eerste plaats is er goede grond om aan te nemen dat de ontwikkeling van vaardigheden in het stellen in de twee hoogste groepen van de basisschool meer kan worden bevorderd door aandacht te besteden aan andere aspecten dan gebruikelijk in het stelonderwijs. Deze conclusie is in overeenstemming met ander onderzoek naar de beïnvloedbaarheid van stelvaardigheid in diverse leeftijden (vgl. Bereiter & Scardamalia 1987; Scardamalia & Bereiter 1986).

In de tweede plaats laten de resultaten zien dat

er in het algemeen van een *leergang* stellen voor de basisschool geen sprake is. Dit geldt voor de meest gebruikte taalmethoden in Nederland, maar het geldt waarschijnlijk ook – gezien de algemene methodevolgzaamheid van de leerkrachten in dit onderzoek – voor de praktijk van het stelonderwijs in de meeste basisscholen. Andere studies van het stelonderwijs in binnen- en buitenland wijzen ook in deze richting (vgl. Hoogeveen & Verkampen 1985; Applebee 1982; Damhuis, De Glopper & Wesdorp 1983; Lentz, Sturm & Van Tuijl 1986; Sunflower & Crawford 1986). Onder een leergang verstaan we dat er een duidelijk afgebakend leerstofdomein is, een inschatting van de beheersing van dit domein van leerlingen die aan de leergang beginnen en een longitudinaal geplande stapsgewijze aanbieding van nieuwe leerstof die gericht is op een steeds verder gaande beheersing van het domein. Een dergelijke leergang is dus altijd opgebouwd uit *expliciete* leerstappen en toetsingsmomenten waarmee wordt gecontroleerd hoe de beheersing is gevorderd. Van de methoden voor stelonderwijs die in dit onderzoek zijn betrokken blijkt *Taal kabaal* een dergelijke leergang het dichtst te benaderen. De andere methoden blijken veel meer uit te gaan van het principe dat leerlingen op eigen houtje, al doende ontdekken hoe het stellen in zijn werk gaat. Wellicht gaat dit op voor intelligentere leerlingen, maar voor minder begaafde leerlingen is dit waarschijnlijk geen gelukkige strategie. Deze groep ontdekt waarschijnlijk niet zelfstandig dat het schrijfproces zich flexibel moet aanpassen aan de verschillende eisen van schrijfsituaties (het specifieke doel en de beoogde lezers van een tekst) wanneer in het onderwijs vrijwel uitsluitend gevraagd wordt om teksten zonder specificatie van doel en publiek. Evenmin is er reden om te geloven dat minder goede stellers zelfstandig effectievere procedures voor tekstproductie ontwikkelen, terwijl in het stelonderwijs nauwelijks aandacht wordt gegeven aan de moeilijkheden die zich kunnen voordoen bij het maken van plannen of het verbeteren van zelf geproduceerde tekst op inhoudelijke aspecten.

Het ontbreken van een leergang voor het stelonderwijs in de meest gebruikte methoden voor het basisonderwijs vormt de belangrijkste achtergrond voor de volgende aanbevelingen. Zij zijn gericht op het aanreiken van bouwste-

nen voor zo'n leergang. Wie niet wil wachten op de vernieuwing van de bestaande methode, kan de aanbevelingen gebruiken om alvast aanpassingen te realiseren. De aanbevelingen zijn vooral bedoeld om tegemoet te komen aan de geconstateerde tekorten in de drie meest gebruikte taalmethoden uit dit onderzoek. Sommige aanbevelingen zullen daarom minder van toepassing zijn voor gebruikers van de methode *Taal kabaal* of voor Freinet-scholen. Voor de leerkrachten die het betreft zal het echter een geringe moeite zijn uit de aanbevelingen die aspecten te halen die in hun eigen lespraktijk nog onvoldoende gerealiseerd zijn.

In de volgende drie punten leggen we de nadruk op aspecten van de steldidactiek die in het voorgaande ook al uitgebreid aan de orde zijn gesteld, namelijk de geringe aandacht voor concrete en goed gedefinieerde *opdrachtcondities*, de aspecten van teksten waarop bij *beoordeling* de nadruk moet worden gelegd en het gebrek aan aandacht voor meer expliciete leerstof over *schrijfstrategieën*.

- 1 Besteed meer aandacht aan de realiteitswaarde van stelopdrachten. Het is onvoldoende om leerlingen te vragen over een onderwerp te schrijven. Het gevolg van zo'n open opdracht is dat leerlingen een eenzijdige schrijfstrategie ontwikkelen, die in dergelijke open en schoolse situaties zeer adequaat kan zijn (zoals de zogenaamde 'Wat nu?'-strategie), maar die in realistische situaties, waarin altijd meer beperkingen gesteld worden, onhoudbaar is. Voor elke opdracht dient te worden overwogen of hij niet aan realiteitswaarde en aan leerinhoud wint door de omschrijving van een specifiek *doel*, een *lezerspubliek* en/of een beschrijving van de communicatieve context waarin de schrijftaak is gesitueerd. Leren schrijven is niet alleen leren grammaticale zinnen te formuleren, het is ook – en zelfs in hoge mate – het leren aanpassen van de formuleringen aan de beperkingen die in elke bijzondere situatie waaraan het schrijven zijn zin ontleent, gelden. Voor alle duidelijkheid: we verstaan hier onder realistische schrijfoopdrachten niet alleen opdrachten die voor de kinderen zelf 'echt' zijn (d.w.z. een directe communicatieve functie vervullen) maar ook opdrachten die simulaties van situaties geven die door de kinderen als realistisch ervaren worden.
- 2 Leg bij de beoordeling van teksten vooral nadruk op de mate waarin de leerlingen rekening

hebben gehouden met 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, et cetera? Dit betekent niet dat aspecten als spelling, zinsbouw, interpunctie en dergelijke bij de beoordeling van stelprodukten geheel moeten verdwijnen. Het zal altijd belangrijk blijven dat leerlingen bij het schrijven ook aandacht geven aan correctheid. Het belang van deze meer technische aspecten verschuift echter wel naar het tweede plan, bij voorbeeld wanneer een inhoudelijk gecorrigeerde eerste versie in het net geschreven moet worden. Op deze wijze maakt men voor de leerlingen ook duidelijk dat bij het reviseren van tekst de inhoudelijke kwaliteiten voorgaan; alleen een inhoudelijk acceptabele tekst is het waard om op correctheid geanalyseerd te worden.

- 3 Centraal in de leerstof voor het stelonderwijs moet de *strategische* kennis over schrijfprocessen staan. Het is onvoldoende om kinderen te helpen bij het vinden van inhoud voor hun tekst met behulp van klassikale brainstorm, woordspinnen en andere stimuleringsactiviteiten. Het probleem waar de leerlingen bij zulke 'stofvinding' mee blijven zitten, is dat deze technieken geen organisatieprincipe aanreiken. Hoe moeten ze uit de vele ideeën die hun brein bestormen die ideeën kiezen die geschikt zijn voor een specifieke opdracht? En als ze enkele ideeën hebben gekozen, op welke wijze kunnen ze die in een tekst verwerken? Hoe controleren ze of een bepaald plan voor een tekst wel uitvoerbaar is en hoe merken ze – al formulerend – dat ze van hun plan afwijken? Wat zijn de consequenties als ze van hun plan afwijken? Zo zijn er nog vele andere strategische vragen waarmee kinderen al schrijvend en denkend geconfronteerd kunnen worden. Het stelonderwijs kan uiteraard niet elk kind bij al deze vragen directe hulp bieden. Het geeft wel een kader waarin de leerlingen zich deze vragen op een meer bewust niveau eigen maken door vaker stil te staan bij dergelijke strategische afwegingen in verschillende 'fasen' van de schrijfopdracht. Een en ander betekent uiteraard dat er veel vaker wordt afgeweken van de stelopdracht die in één lesuur afgerond wordt

dan nu in veel scholen het geval is. Opdrachten zouden over meerdere lesuren uitgesmeerd moeten worden, waarbij in elk lesuur aan een bijzondere fase aandacht kan worden gegeven. Niet alleen planningsactiviteiten, zoals hiërboven gedemonstreerd, maar ook tussentijdse evaluaties van reeds geproduceerde delen van een tekst en aandachtspunten bij de herziening van tekstjes kunnen op deze wijze evenwichtig aan bod komen. Meer nadruk op de strategische afwegingen bij het schrijven, ten slotte, betekent ook: meer uitwisseling tussen leerlingen (eventueel in groepjes) over de moeilijkheden die ze bij het schrijven ontmoeten. In de klas zal 'praten over schrijven' een meer alledaagse bezigheid moeten worden, waardoor de leerlingen zich ook een begrippenkader eigen maken waarmee over geschreven woorden en zinnen geargumenteed kan worden.

Noot en literatuur

- 1 Dit onderzoek is uitgevoerd met een subsidie van het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs te Den Haag (svo nr. 8000).
- Applebee, A.N., 'Writing and learning in School Settings' in: M. Nystrand (ed.), *What Writers Know. The Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York, Academic Press, 1982.
- Applebee, A.N., F. Lehr, & A. Anten, *A Study of Writing in the Secondary School*. 1980. Final Report NIE-G-79-0174. ERIC Document No. ED197347.
- Bereiter, C., & M. Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1987.
- Bos, D.J., & R.J. Oostdam, *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 3: Het onderwijsaanbod Nederlands in de zesde klas*. Amsterdam, SCO, 1985. SCO-rapport 67.
- Damhuis, R., K. de Gloppe & H. Wesdorp, *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs; theorie en praktijk*. Amsterdam, SCO, 1983. SCO-rapport 22.
- Faigley, L., & S. Witte, 'Analyzing Revision' in: *College Composition and Communication* 1981/32, p. 400-414.
- Gelderden, A. van, & H. Blok, *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam, SCO, 1989. SCO-rapport.
- Hayes, J.R., & L.S. Flower, 'Identifying the Or-

- ganisation of Writing Processes' in: L.W. Gregg, & E.R. Steinberg, (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1980.
- Hoogeveen, M., & M. Verkampen, *De Regenschool; een case-study naar de ontwikkeling van een schrijfdidactiek*. Nijmegen, KUN, z.j.
- Hoogeveen, M., & M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk*. Doctoraalscriptie KUN. Enschede, SLO, 1985.
- Lentz, L., J. Sturm & H. van Tuijl, *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede, SLO, 1986.
- National Assessment of Educational Progress, *Write/rewrite: An assessment of revision skills: selected results from the second national assessment of writing*. U.S. Government Printing Office, 1977. ERIC Document No. ED196043.
- Nold, E.W., 'Revising' in: C.H. Frederiksen & J.F. Dominic, *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Vol. 2, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1981.
- Pettigrew, J., R.A. Shaw & A.D. van Nostrand, 'Collaborative Analysis of Writing Instruction' in: *Research in the Teaching of English* 1981/15-4, p. 329-341.
- Scardamalia, M., & C. Bereiter, 'The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing' in: M. Martlew (ed.), *The Psychology of Written Language*. Chichester, John Wiley & Sons, 1983.
- Scardamalia, M., & C. Bereiter, 'Research on Written Composition' in: M.C. Wittrock (ed.), *Third Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 1986.
- Sunflower, C., & L.W. Crawford, *How Frequently Are Elementary Students Writing*. 1985. ERIC Document No. ED272895.
- Sunflower, C., & Crawford, L.W., *What Instructional Support Do Elementary Students Receive for Writing?* 1986. ERIC Document No. ED273962.
- Wesdorp, H., *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau*. Den Haag, SVO, 1985.
- Weterings, A.C.E.M., & Aarnoutse, C.A.J., 'De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën* 1986/63, p. 387-400.
- Zwarts, M. (red.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem, Cito, te verschijnen.

Frederice van Faassen & Theun Meestringa

Taaldrukken en onderwijs in eigen taal en cultuur

Het politieke draagvlak voor onderwijs in eigen taal en cultuur wordt breder. Onlangs stelde Wallage, staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, zich achter een concept beleidsnotitie over onderwijs in eigen taal van zijn voorganger, mevr. Ginjaar-Maas. Op de beleidsnotitie is ook door minderhedenorganisaties zoals het NCB en vakorganisaties als de ABOP positief gereageerd. In zo'n notitie wordt alleen een kader geschetst en niet ingegaan op praktische vragen: hoe ziet dat onderwijs eruit en hoe kan bevorderd worden dat het bijdraagt aan de tweetalige ontwikkeling van allochtone leerlingen? In dit artikel bespreken Frederice van Faassen van de Taaldrukwerkplaats in Amsterdam en Theun Meestringa van het Instituut voor leerplanontwikkeling (SLO) in Enschede het belang van taaldrukken voor het onderwijs in eigen taal en cultuur.

Inleiding

Leerlingen die thuis een andere taal geleerd hebben dan Nederlands, leren naast hun eerste taal Nederlands gebruiken buiten en binnen de school. Taalonderwijs op school heeft als doel de kinderen vaardiger te maken in het gebruiken van taal. Dit geldt voor onderwijs in Nederlands, maar ook voor OETC, Fries en andere talen. Daarvoor moeten de leerlingen ook iets over de taal leren, om die goed te kunnen gebruiken. Dit valt onder taalbeschouwing en grammatica, en is maar een deel van het taalonderwijs.

Taalonderwijs bestaat daarnaast voor een belangrijk deel uit woordenschatverwerving. Je moet de woorden eerst geleerd hebben, wil je ze kunnen gebruiken, of je moet je 'behelpen'