

Schrijfadvies van en voor leerlingen

IV. 4

1. Inleiding

Een recent verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool (Hoogeveen & Verkampen, 1985) bevat een boeiende beschrijving van de eerste schrijfles van het nieuwe schooljaar. De leerkracht van de vierde, Ron, gaat in een gesprek met zijn leerlingen na wat ze vorig jaar over het schrijven geleerd hebben. We citeren:

Nadat de spullen opgeruimd zijn zegt Ron dat hij van de leerlingen wil weten wat ze vorig jaar over het schrijven geleerd hebben: "(...) Dan moet je aan bepaalde dingen denken. Ik heb zo een idee, maar jullie misschien ook."

Hij schrijft op het bord *Bij het schrijven aan denken*:

De kinderen schrijven de zin over. Ron: "Nou, we gaan naar de eerste regel. (...) Wat moesten jullie altijd doen als jullie stukjes gingen schrijven? De meester zal wel niet gezegd hebben: "Jongens schrijf maar wat, ik zie het wel." Jacqueline steekt haar vinger op en krijgt de beurt.

J: "Op taalfouten letten." Ron herhaalt het antwoord, schrijft het op het bord en zegt: "Regel overslaan hoor, pas op regel overslaan."

Ron vertelt dat hij het belangrijk vindt dat de kinderen geen woorden gebruiken in hun opstellen waarvan ze niet weten hoe ze die moeten schrijven. Als de leerlingen geen taalfouten willen maken, moeten ze de woorden opzoeken in het woordenboek. Als het daar niet in staat, moeten ze het eerst aan een medeleerling vragen, en pas in de laatste plaats aan de meester.

Vervolgens vraagt hij naar de tweede regel: "Wie?"

Marsja antwoordt: "Netjes schrijven." Ron herhaalt het antwoord en schrijft het op het bord. Nadat hij het belang van netjes schrijven benadrukt heeft, vraagt hij "wat daar eigenlijk voor zit."

Ron: "Dan hoeft je niet zo netjes te schrijven, dan mag je strepen, dan mag je zelfs een keer een andere zin maken (...) waar doen we dat altijd?"

LL (in koor): "Op het kladblok." Nadat Ron het antwoord bevestigd heeft, vertelt hij iets over zijn eigen ervaring: "Als ik zelf vroeger een opstel moest maken dan probeerde ik het wel eens meteen in het net maar dan had ik er op een gegeven moment een keer een zin bij zitten, dan dacht ik: die is fout; of ik wist niet meer hoe verder. En dan dacht ik: ik ga een een ander verhaal schrijven, en dan durfde ik het ook niet door te strepen want die meester die ik had was heel streng (...)." Ron schrijft de derde regel op het bord, en vraagt naar de volgende regel. Arthur antwoordt: "Eh... hoofdletters en punten." Ron schrijft het op het bord en zegt: "De volgende regel, daar denken jullie misschien niet aan maar die staat op het bord ook al als je het zo bekijkt..." Er wordt niet gereageerd totdat hij een boek pakt en dat openslaat op de titelpagina. Alle vingers gaan de lucht in. LL: "Ja, ja, oh, ja meester, ik..."

Carola krijgt de beurt: "De titel." Ron schrijft "titel" op het bord en zegt dat hij dat heel belangrijk vindt dat de titel steeds met rood onderstreept wordt. Vervolgens vraagt hij "waar je ook altijd aan moet denken bij de titel". Zeven leerlingen noemen een aantal kenmerken van de titel, bijvoorbeeld de titel staat erboven en daaronder staat het verhaal.

Ron: "Ja, maar dat zegt nog niet waarom of die titel eigenlijk iets anders is dan de rest wat eronder staat. Er is een duidelijk verschil. Ik heb duidelijk het gevoel alsof de titel er niet bijhoort, ja hoort er wel bij maar hoe komt het dat je het gevoel hebt als je naar het bord kijkt van dat valt meteen op door de rode streep maar bovendien nog door iets anders..."

Roel noemt de dubbele punt die er achter staat. Uiteindelijk geeft Maiko het goede antwoord: "Een zinnetje overgeslagen". Ron schrijft ook deze regel op het bord en zegt dat het ook belangrijk is dat de titel aansluit bij de inhoud van een verhaal. Hij geeft een voorbeeld. Je kunt de titel van je verhaaltje ook bedenken als je klaar bent met schrijven, vertelt hij. (o.c. 102-103)

De leerkracht die in bovenstaand fragment aan het woord is, maakt tijdens de schrijflessen vooral opmerkingen die betrekking hebben op spellings- en verzorgingsaspecten. De aandacht hiervoor, zo constateren de onderzoekers, is in tegenspraak met zowel de eigen doelstellingen van de leerkracht (zoals verwoord in interviews) als met het uitgangspunt van het leerplanontwikkelingsproject (waaraan de school deelneemt) dat de inhoud van de teksten centraal dient te staan. In de geobserveerde lessen is daarentegen sprake van traditioneel stelonderwijs.

De studie van Hoogeveen & Verkampen is niet het enige onderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs waaruit blijkt dat er een kloof gaapt tussen wens en werkelijkheid, of tussen "retoriek" en "praktijk" (Kroon, 1985). Eén van de lessen die uit deze bevinding getrokken kan worden, is de volgende: bij onderzoek naar de inhoud van het moedertaalonderwijs is het verstandig om onderzoeksdata uit meerdere bronnen te putten. Waar mogelijk verdient het aanbeveling om uitspraken van leerkrachten over hun onderwijspraktijk aan te vullen met de observatiegegevens, of met uitspraken van leerlingen.

Regels voor het schrijven van opstellen, zoals die in het bovenstaande lesfragment geformuleerd worden, zijn recentelijk langs verschillende wegen onderzocht. In het kader van een internationaal onderzoek op het gebied van stelonderwijs is een uitgebreid enquête-onderzoek naar het stelvaardigheidscurriculum in het voortgezet onderwijs verricht (Damhuis e.a., 1983). Tevens is een onderzoek gedaan naar het niveau van de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar van het lbo, mavo, havo en vwo (De Glopper, 1985). Met behulp van instrumenten uit die beide onderzoeken zijn de doelstellingen van het stelonderwijs vanuit het perspectief van docenten en vanuit het perspectief van leerlingen onderzocht (Schoonen, 1986). In dit artikel doen we over dat laatste onderzoek verslag.

2. Doel, vraagstelling en opzet van het onderzoek

2.1 Doel van het onderzoek

Damhuis e.a. (1983) hebben in hun onderzoek naar de theorie en praktijk van het stelonderwijs ruim duizend docenten uit het voortgezet onderwijs geënquêteerd en hun onder meer gevraagd naar de doelstellingen die bij het schrijven nagestreefd worden. Omdat er discrepanties kunnen ontstaan tussen de doelstellingen die docenten rapporteren en hun feitelijke lespraktijk en omdat de doelen die docenten nastreven kunnen afwijken van de doelen die leerlingen waarnemen of ondervinden, zijn de doelstellingen van het stelonderwijs langs een aanvullende weg onderzocht. Het eerste doel van dit onderzoek was het achterhalen van de doelstellingen van het stelonderwijs, zoals ze door leerlingen ervaren worden. Het tweede doel was het vaststellen van verbanden tussen de waargenomen doelen en leerlingkenmerken: het door de leerlingen gevolgde schooltype en hun schrijfvaardigheid. Het derde doel was het confronteren van de door de leerlingen ondervonden doelen en de door docenten gerapporteerde doelen. Van belang is de aantekening dat de doelen op een zeer specifiek niveau onderzocht werden. Het ging ons om de kenmerken van opstellen die bij de beoordeling van belang zijn: om de regels zoals ze door Ron op het bord geschreven werden.

2.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen zijn als volgt geformuleerd:

1. welke eisen stellen docenten volgens hun leerlingen aan goede opstellen?
2. zijn er verschillen tussen leerlingen van uiteenlopende schooltypen (lto, lhno, mavo, havo en vwo) ten aanzien van de onder 1. genoemde eisen?
3. welke relaties zijn er tussen de schrijfvaardigheid van leerlingen en de eisen die ze rapporteren?
4. stemmen de eisen die docenten zeggen te stellen overeen met de eisen die ze volgens hun leerlingen stellen?

2.3 Opzet van het onderzoek

Bij de onderzoeksopzet zijn drie zaken van belang: de steekproefopzet (2.3.1), de onderzoeksinstrumenten (2.3.2) en de procedure voor het classificeren van adviezen voor het schrijven van opstellen: de "regels" (2.3.3).

2.3.1 Steekproefopzet

De gegevens voor het onderzoek zijn verzameld binnen het kader van het peilingsonderzoek naar het niveau van de stelvaardigheid in derde klassen voortgezet onderwijs (De Gloppe, 1985). De onderzoekspopulatie bestaat uit alle leerlingen uit de vijf getalsmatig belangrijkste typen voortgezet onderwijs: lto, lhno, mavo, havo en vwo.

Uit de totale groep van derde klassen lto, lhno, mavo, havo en vwo is een zogenaamde gestratificeerde, zelfwegende steekproef getrokken: een steekproef van derde klassen uit ieder van de vijf verschillende strata of geledingen, zodat binnen ieder geleding alle leerlingen eenzelfde kans hebben om in een steekproef terecht te komen, en zo dat de onderlinge verhoudingen van de aantallen klassen en leerlingen in de steekproef de verhoudingen in de populatie weerspiegelen.

Van de 143 benaderde klassen hebben er 111 hun medewerking aan het onderzoek toegezegd en 107 klassen hebben daadwerkelijk aan het onderzoek deelgenomen. De aantallen deelnemende klassen per schooltype -met tussen haakjes de streefgetallen- waren: lto 20 (19), lhno 14 (12), mavo 41 (39), havo 14 (14) en vwo 18 (16). Uit elk der 107 klassen zijn op toevalsbasis de gegevens van twaalf leerlingen uitgekozen voor verwerking.

Een uitgebreidere beschrijving van de steekproefopzet is te vinden bij De Gloppe (1985).

2.3.2 Onderzoeksinstrumenten

Aan de docenten van de 107 klassen is een uitgebreide vragenlijst voorgelegd met vragen over hun aanpak van het stelonderwijs. In

de enquête is onder meer gevraagd naar het belang dat de docenten bij het beoordelen hechten aan bepaalde aspecten van een opstel. De vraag was toegespitst op de schrijfopdrachten die de leerlingen in het peilingsonderzoek kregen voorgelegd:

- een beschrijving van een fiets
- een zelfbeschrijving
- een mededeling aan het schoolhoofd
- een sollicitatiebrief
- een verhalend opstel
- een betogend opstel
- een beschouwend opstel
- een adviserende brief.

Voor uitgebreidere informatie over de opdrachten verwijzen we naar De Glopper (1985).

De geënquêteerde docenten konden voor elke opdracht het belang van vijf beoordelingsaspecten aangeven. De aspecten waren:

1. kwaliteit en strekking van de inhoud
2. organisatie en structuur
3. stijl en taalgebruik
4. grammatica, spelling, interpunctie, netheid (schrijfconventies)
5. persoonlijke interesse in het stelprodukt.

De doelstellingen die de docenten zeggen na te streven, zijn geoperationaliseerd als het gemiddeld belang dat de docenten bij de beoordeling van de opstellen (verhalend, betogend en beschouwend) aan deze aspecten hechten.

De door de leerlingen ondervonden doelen van het stelonderwijs zijn niet met een vragenlijst, maar met een indirecte methode achterhaald. Eén van de acht schrijfopdrachten uit het peilingsonderzoek, betrof een opdracht om een adviesbrief aan een vriend(in) te schrijven. De precieze opdracht luidde aldus:

Een vriend(in) van je, die twee jaar jonger is dan jij, komt binnenkort bij jou op school. Hij/zij heeft je gevraagd uit te leggen hoe je een opstel moet schrijven dat van de leerkrachten van jouw school een goede beoordeling zal krijgen. Schrijf aan hem/haar een vriendelijke brief en geef daarin minstens vijf duidelijke aanwijzingen die de kans op een goed cijfer verhogen.

De gehanteerde indirecte methode had een aantal praktische voordelen. In de eerste plaats snijdt het mes bij deze methode aan twee kanten. De opdracht leverde een schrijfprestatie op (die als zodanig beoordeeld is en waarvan de resultaten terug te vinden zijn in de rapportage over het peilingsonderzoek) en de opdracht leverde adviezen op die een indicatie kunnen zijn van de ervaren doelen in het stelonderwijs.

In de tweede plaats beperkte het gebruik van de indirecte methode de belasting van de leerlingen. De leerlingen hebben naast de

acht schrijfp opdrachten al twee vragenlijsten voorgelegd gekregen. Van een derde vragenlijst met betrekking tot de ervaren doelen (directe methode) is afgezien.

De indirecte methode heeft naast de genoemde praktische voordelen het methodologische voordeel dat er minder reactief gemeten wordt in vergelijking met een vragenlijst.

Er zijn natuurlijk ook bezwaren tegen de indirecte methode in te brengen. Als de adviezen van de leerlingen de feitelijk gerealiseerde doelstellingen van het stelonderwijs representeren moet er wel aan twee aannamen voldaan zijn, namelijk:

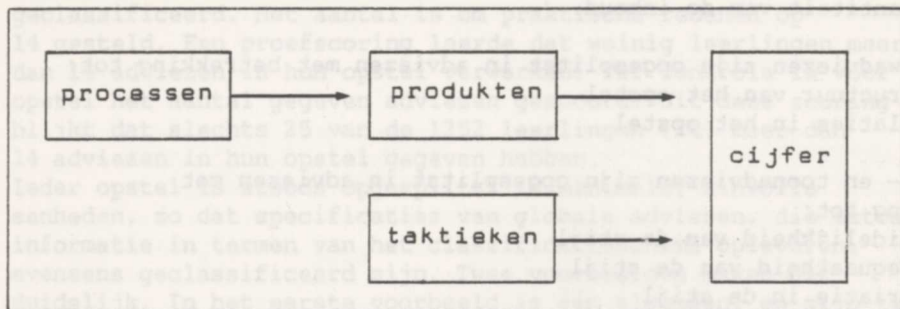
- de leerlingen hebben inderdaad de adviezen genoteerd waarvan ze denken dat die het cijfer verhogen, en zich niet door andere overwegingen laten leiden;
 - de door de leerlingen opgeschreven adviezen leiden tot een hogere waardering, met andere woorden: de adviezen zijn juist.
- Het is natuurlijk niet ondenkbaar dat de leerlingen meer weten over het schrijven van opstellen dan ze zelf onder woorden kunnen brengen in de genoemde schrijfp opdracht. De ervaren doelen zullen dan slechts in beperkte mate of verminkt in de adviesbrief terug te vinden zijn. Daarnaast is het mogelijk dat de schrijfp opdracht interfereert met de kennis over de doelen van het stelonderwijs bij de leerling. De leerling kan (cognitief) dusdanig in beslag genomen worden door het schrijven van de adviesbrief dat er van het volledig weergeven van de ervaren doelen geen sprake kan zijn. Verder is een derde aanname van belang. We veronderstellen dat de frequentie waarmee adviezen gegeven worden wijst op het belang van de doelen waarop die adviezen betrekking hebben. Het belang van de door de leerlingen ondervonden doelstellingen is dus geoperationaliseerd als het aantal adviezen met betrekking tot dat doel.

Tenslotte dient ten aanzien van het onderzoeksinstrument nog het volgende opgemerkt te worden. Zoals hierboven valt te constateren, is de opdracht tamelijk vaag geformuleerd met betrekking tot het soort adviezen dat van de leerling verwacht wordt. Dit heeft aan de ene kant het voordeel dat de leerling vrijgelaten wordt alle mogelijke soorten adviezen te geven. Aan de andere kant kan deze vrijheid in de vraagstelling leiden tot interpretatieproblemen bij de classificatie van de adviezen. Leerlingen waren nu vrij om adviezen te geven die betrekking hebben op het opstel als produkt (opstelkenmerken), adviezen over het schrijfp proces, en adviezen over "oneigenlijke" manieren om het cijfer te verhogen. Het is met name de "produkt-proces-ambigüiteit" in de opdracht die problemen kan opleveren. In de volgende paragraaf komen we op deze problemen terug.

2.3.3 Clasificatieprocedure

De adviezen die de leerlingen in hun opstellen geven zijn door twee beoordelaars met behulp van een gedetailleerd schema

geclassificeerd. In dit schema is een indeling in drie typen adviezen gemaakt: procesadviezen, produktadviezen en "oneigenlijke", tactische adviezen. Bepaalde schrijfprocessen leiden tot bepaalde schrijfprodukten, die op hun beurt tot een zeker cijfer aanleiding geven. Ook bepaalde tactieken, die met schrijven niets te maken hebben, kunnen een zeker cijfer tot gevolg hebben. In overzicht:



Binnen ieder type advies zijn uiteenlopende categorieën en sub-categorieën te onderscheiden. Proefscoring van een 50-tal opstellen, en bestudering van de literatuur over analytische schema's voor opstelbeoordeling (Volovios-Schelvis, 1979; Wesdorp, 1981) en schrijfprocessen (Bohardt, 1984) heeft geleid tot een zeer fijnmazig schema, met meer dan 200 categorieën. De belangrijkste categorieën van het schema zijn hieronder weergegeven. Voor een volledige weergave verwijzen we naar Schoonen (1986).

De procesadviezen zijn onderverdeeld in adviezen die betrekking hebben op de voorbereiding voor het schrijven, op het uiteindelijke schrijven, en op de controle van het schrijfprodukt (reviseren).

De voorbereiding voor het schrijven is opgesplitst in:

- materiële voorbereiding
- keuze van het onderwerp
- keuze van een publiek
- keuze van een schrijfdoel
- informatie verzamelen
- planning.

Het uiteindelijke schrijven is opgesplitst in:

- het gebruik van informatie
- de schrijfwijze
- de fysieke aspecten van het schrijven.

De controle van het schrijfprodukt is opgesplitst in:

- revisie door de leerling
- feedback van anderen.

Soortgelijke onderscheidingen zijn gemaakt met betrekking tot de produktadviezen. In de eerste plaats zijn onderscheiden: de inhoud, de opbouw, de stijl en toon, en taalconventies en de presentatie. Deze categorieën zijn weer onderverdeeld in sub-categorieën

De inhoudsadviezen zijn opgesplitst in adviezen met betrekking tot:

- de kwaliteit van de inhoud
- de kwantiteit van de inhoud.

De opbouwadviezen zijn opgesplitst in adviezen met betrekking tot:
de structuur van het opstel
de relaties in het opstel.

De stijl- en toonadviezen zijn opgesplitst in adviezen met betrekking tot:

- de duidelijkheid van de stijl
- de adequaatheid van de stijl
- de variatie in de stijl
- overige stijlkenmerken.

De taalconventie-adviezen zijn opgesplitst in adviezen met betrekking tot:

- grammatica
- spelling
- interpunctie.

En tenslotte, de presentatie-adviezen zijn opgesplitst in adviezen met betrekking tot:

- formaat
- verzorging
- hoeveelheid tekst.

Het derde type advies, tactische adviezen, is onderverdeeld in gedragsadviezen en persoonsadviezen.

De gedragsadviezen zijn opgesplitst in adviezen met betrekking tot:

- het gedrag naar de leerkracht
- het gedrag van de medeleerlingen
- het gedrag in de les.

De persoonsadviezen zijn opgesplitst in adviezen met betrekking tot:

- het uiterlijk
- de houding.

Naast de bovengenoemde categorieën is er nog gebruik gemaakt van een tweetal andere categorieën, te weten de categorie "off topic" voor opstellen die niet ingaan op de opdracht, en de categorie

"niet te classificeren" voor adviezen die dusdanig ambigu zijn dat ze in meerdere, niet te verenigen categorieën passen, of voor adviezen die onder geen enkele categorie onder te brengen zijn.

Voor de classificatie van de adviezen zijn een aantal regels opgesteld. Elke opmerking die leidt tot verbetering van het opstel of verhoging van het opstelcijfer is als een advies beschouwd. Van elk opstel zijn de eerste 14 adviezen geclassificeerd. Het aantal is om praktische redenen op 14 gesteld. Een proefscoring leerde dat weinig leerlingen meer dan 14 adviezen in hun opstel verwerken. Ter controle is voor elk opstel het aantal gegeven adviezen gescoord. Uit deze scoring blijkt dat slechts 25 van de 1252 leerlingen (2%) meer dan 14 adviezen in hun opstel gegeven hebben.

Ieder opstel is steeds opgesplitst in minimale, zinvolle eenheden, zo dat specificaties van globale adviezen, die extra informatie in termen van het classificatieschema opleveren, eveneens geclassificeerd zijn. Twee voorbeelden maken dit duidelijk. In het eerste voorbeeld is één algemeen, en zijn twee specifieke adviezen gescoord.

1. Advies: gebruik *leestekens*, zoals *punten* en *komma's*.

2. Advies: gebruik *leestekens*, dat wil zeggen *interpunctie*.

In het tweede voorbeeld is het tweede advies niet geclassificeerd daar de "specificatie" geen extra informatie oplevert.

In het geval een leerling twee keer hetzelfde advies geeft zonder het ene advies als specificatie van het andere te presenteren, is tweemaal dezelfde score gegeven.

Uiteraard doen zich bij de scoring van de opstellen interpretatieproblemen voor. In het classificatievoorschrift is een aantal mogelijke problemen opgesomd. Voor elk type probleem is zo goed mogelijk een classificatie voorgeschreven. Zo kan het voorkomen dat het door de woordkeus van de leerling onduidelijk is tot welke sub-categorie een advies behoort. In zo'n geval is een advies ondergebracht in een meer algemene categorie. Wanneer het niet mogelijk was een algemene categorie te vinden die de verschillende mogelijke interpretaties van een advies dekte, dan werd de restcategorie "niet te classificeren" gebruikt.

De classificatie van de adviezen is door twee beoordelaars uitgevoerd. Iedere beoordelaar heeft de helft van het totale aantal opstellen geanalyseerd. De kwaliteit van de classificatieprocedure is op twee manieren gecontroleerd: beide beoordelaars hebben ieder 30 opstellen tweemaal geanalyseerd, en 60 opstellen zijn door beide beoordelaars geanalyseerd. Op basis van de eerste controle is de stabiliteit van de analyseresultaten van beide beoordelaars vastgesteld. Op basis van de tweede controle is de overeenstemming tussen de beoordelaars vastgesteld. De resultaten van de betrouwbaarheidscontroles zijn samengevat in tabel 1 en 2 hierna.

Tabel 1: Stabiliteit van de beoordelaars bij elf categorieën*.

	Cohens Kappa (corr.)	aantal adviezen	aantal opstellen
Beoordelaar A	.91	225	30
Beoordelaar B	.95	214	30

* Zie tabel 2 voor de elf categorieën.

Tabel 2: Overeenstemming tussen beoordelaars bij afzonderlijke categorieën, en voor alle categorieën te zamen.

Overeenstemming bij	Cohens Kappa (corr.)	*nAB	*nA	*nB
Alle categorieën te zamen	.85	-	-	-
Inhoud	.83	21	25	36
Opbouw	.88	93	102	103
Stijl en toon	.89	47	52	52
Taalconventies	1.00	93	96	93
Presentatie	.90	67	73	74
Voorbereiding schrijven	.87	21	25	24
Tijdens het schrijven	.71	8	11	13
Na het schrijven	1.00	3	5	3
Tactiek	.00	0	2	1
Niet te classificeren	.59	13	21	28

* nAB = aantal adviezen door beide beoordelaars in betreffende categorie gescoord

* nA = aantal adviezen door beoordelaar A in betreffende categorie gescoord

* nB = aantal adviezen door beoordelaar B in betreffende categorie gescoord.

In de tabellen wordt voor stabiliteit en overeenstemming als betrouwbaarheidsindex de gecorrigeerde versie en Cohens Kappa weergegeven. De maximale van deze index is 1 (perfecte overeenstemming), waarbij rekening wordt gehouden met eventuele verschillen in randfrequenties (nA en nB); bij de waarde 0 is er niet meer dan toevallige overeenstemming.

Uit tabel 1 kan afgelezen worden dat de stabiliteit van beide beoordelaars hoog is. Uit tabel 2 blijkt dat de overeenstemming in het algemeen goed is. De meeste categorieën worden door de

beoordelaars op overeenkomstige wijze onderscheiden. Wel moet opgemerkt worden dat door de lage absolute frequentie van adviezen in de categorieën "Tijdens het schrijven", "Na het schrijven" en "Tactiek" op de hoogte van de betrouwbaarheidsindex niet veel staat gemaakt kan worden. De lage overeenstemming bij de categorie "Niet te classificeren" maakt duidelijk dat de beoordelaars het regelmatig oneens zijn over de vraag of een advies al dan niet in een bepaalde categorie ondergebracht kan worden.

3. Resultaten

De onderzoeksresultaten bespreken we, in aansluiting op de vraagstelling in paragraaf 2.2, in vier sub-paragrafen. We geven eerst een algemeen overzicht van de eisen waaraan de opstellen volgens de leerlingen moeten voldoen (3.1). Vervolgens gaan we in op de relatie tussen de eisen of adviezen en het schooltype (3.2) en de schrijfvaardigheid van de leerlingen (3.3). Tenslotte stellen we de overeenstemming tussen de eisen die docenten zeggen te stellen en de eisen die leerlingen formuleren aan de orde. Voorafgaand aan de bespreking van de resultaten geven we hieronder enkele van de geanalyseerde opstellen weer. De 1252 briefjes bevatten in totaal 8699 adviezen: gemiddeld 7,5 adviezen. De eerste drie voorbeelden bevatten respectievelijk weinig, gemiddeld en veel adviezen. Het vierde voorbeeld is een briefje dat bij de analyse buiten beschouwing is gebleven. De teksten zijn zo getrouw mogelijk weergegeven.

VOORBEELD 1

Beste Linda

Ik ben zelf niet goed in opstellen maken maar fantasie verhalen dat kan ik wel goed maar sirieuse opstellen niet zo goed. Maar je moet niet veel schrijven en dan gaan ze dat doen en dan dat, dat is natuurlijk helemaal niet goed maar verder weet ik ook niet veel te schrijven. maar als je op school komt zie je dat allemaal vanzelf. Als je nog iets anders te vragen hebt bel me dan even.

VOORBEELD 2

Den Haag 30 januari

Hallo Linda

Leuk zeg, dat je op dezelfde school als mij komt. Je had mij gevraagd hoe je het beste een opstel kon schrijven, zodat je een hoger cijfer zult halen. Je moet bij je verhaal ten eerste

een goede titel verzinnen, zodat je weet waarover het verhaal zo'n beetje gaat. Dan moet je een paar regels over slaan en dan pas met je verhaal beginnen.

Het verhaal moet niet saai zijn om te lezen. Let er ook op dat je er leestekens in zet en een duidelijke alineaïndeling. Dus steeds als je een nieuw onderwerp hebt op een nieuwe regel beginnen. Nou, dat was het zo ongeveer. Doe de groeten aan je vader en moeder en tot ziens!

Groetjes van Sandra

VOORBEELD 3

Hallo Syl

Je vroeg hoe men hier op school een opstel moet maken. Nou, dat zal ik je zo goed mogelijk proberen uit te leggen.

Allereerst moet je een titel uitzoeken en natuurlijk een titel waar je het meest over weet te schrijven.

2de Als je de titel hebt dan ga je een brain-storm maken, dat is een kolom van 30 tot 40 woorden waar je later je zinnen en je hele opstel uit gaat halen. Dus je titel is bijvoorbeeld de koffieplantage, dan schrijf je bijvoorbeeld de woorden op: "koffieboon, stuk land, koffie enz.

3de Als je denkt dat je je brain-storm in orde hebt dan maak je je opstel in het klad.

4de Je moet vooral denken in je opstel aan: alinea's, inspringen en leestekens, hoofdletters enzovoort. Als je hoofdletters vergeet of vergeet punten te zetten dan kan je dat punten kosten, ook als de alineaïndeling vergeet of iets anders dan kost je dat punten.

5de Daarna als je je opstel in het klad afhebt dan ga je nakijken, of je misschien de komma bent vergeten of de punt: dan ga je ook naar de spelling kijken en als je iets fout hebt dan ga je dat verbeteren.

6de Heb je je werk verbeterd dan schrijf je opstel verbeterd, over. In het net, natuurlijk.

Nou dat zijn enkele belangrijke punten ik ga nu maar stoppen, als je nog iets wilt weten dan vraag je dat maar een andere keer.

Oja een 7de punt is dat je je naam boven het werk moet schrijven.

Nou doe de groetjes thuis en aan allemaal.

De groetjes van

Sanne Salpender

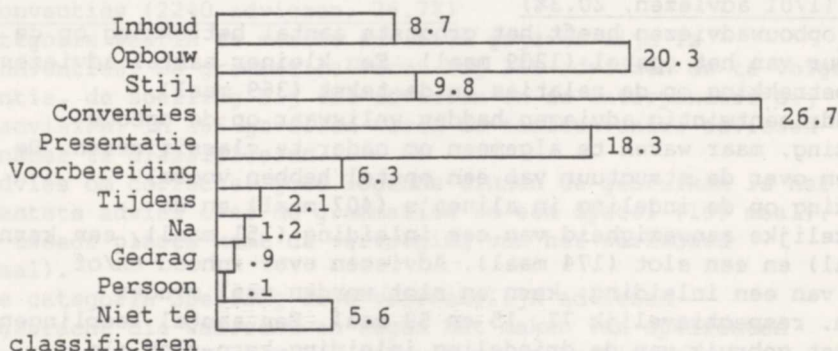
Beste Vriendin

Je moet hier veel leren en schrijven en makken en je moet goed opletten en je moeta tijd je huiswerk afhebben

3.1 Aan welke eisen moeten opstellen volgens leerlingen voldoen?

Bij de analyse ter beantwoording van de bovenstaande onderzoeksvraag zijn we ervan uitgegaan dat per opstel ieder type advies maar één keer meegeteld kan worden. Uit het totaal van 8699 adviezen zijn 318 herhalingen van eerder gegeven adviezen verwijderd. Tabel 3 hieronder geeft een overzicht van de verdeling van de resterende 8381 verschillende adviezen.

Tabel 3: Percentage adviezen bij elf verschillende categoriën.



Verreweg het grootste aantal adviezen heeft betrekking op het schrijfprodukt: 83.3%. De inhoudsadviezen vormen daarvan met 8,7% een bescheiden groep. Adviezen over de opbouw van opstellen zijn veel sterker vertegenwoordigd, met 20,3%. Aan stijl en toon is 9.8% van de adviezen gewijd. De grootste groep adviezen heeft betrekking op taalconventies: 26.7%. Ook de presentatie-adviezen zijn sterk vertegenwoordigd met 18.3%. Adviezen over het schrijfpoces worden maar weinig gegeven, in totaal 9.6%. Het merendeel daarvan, 6.3%, heeft betrekking op de voorbereiding van het schrijven. Adviezen die van toepassing zijn tijdens, 2.1%, en na het schrijven, 1.2%, zijn helemaal schaars. De tactische adviezen komen nauwelijks voor: niet meer dan 1% van de adviezen heeft betrekking op gedrag of persoonlijke kenmerken.

Uit dit globale overzicht blijkt dat het merendeel van de adviezen betrekking heeft op min of meer formele aspecten als

opbouw, taalconventies en presentatie. Inhoud en stijl zijn bij de advisering van ondergeschikt belang. Procesadviezen spelen geen rol van betekenis. In het onderstaande lichten we de aard van de gegeven adviezen nader toe.

Inhoud (726 adviezen, 8.7%)

Het merendeel van de inhoudsadviezen heeft betrekking op de kwaliteit van de inhoud (574 maal) - in tegenstelling tot de kwantiteit van de inhoud (34 maal). Daarnaast is er een flink aantal adviezen dat betrekking heeft op de inhoud, maar dat niet nader geclassificeerd kan worden, zoals "De inhoud moet goed zijn" (118 maal). Absolute topper onder de inhoudsadviezen is "het opstel moet interessant, boeiend zijn". Dit laatste advies is 177 keer gegeven. Voorts werd vaak geadviseerd een originele inhoud voor het opstel te bedenken (35 maal), en een persoonlijke mening in het opstel te verwerken (39 maal). Afgeraden werd om onzin of kletspraat in het opstel te "verkop" (44 maal).

Opbouw (1701 adviezen, 20.3%)

Van de opbouwadviezen heeft het grootste aantal betrekking op de structuur van het opstel (1209 maal). Een kleiner aantal adviezen heeft betrekking op de relaties in de tekst (369 maal). Honderddrieëntwintig adviezen hadden weliswaar op de opbouw betrekking, maar waren te algemeen om nader te classificeren. De adviezen over de structuur van een opstel hebben vooral betrekking op de indeling in alinea's (407 maal) en de noodzakelijke aanwezigheid van een inleiding (151 maal), een kern (43 maal) en een slot (174 maal). Adviezen over inhoud en/of lengte van een inleiding, kern en slot worden veel minder gegeven, respectievelijk 77, 15 en 59 maal. Een aantal leerlingen geeft het gebruik van de driedeling inleiding-kern-slot als advies (127 maal). Met betrekking tot het gebruik van alinea's weten 65 leerlingen te melden dat in één alinea maar één onderwerp besproken mag worden.

Adviezen over de relaties in een tekst richten zich vooral op de coherentie in het algemeen (62 maal) en op het belang van een bij het verhaal passende titel (151 maal).

Stijl en toon (819 adviezen, 9.8%)

Stijlvariatie is volgens de leerlingen een belangrijk opstelkenmerk. Binnen de categorie stijlvariatie werden veelvuldig adviezen gegeven (394 maal). Stijladviezen met betrekking tot de duidelijkheid van de stijl zijn veel geringer in aantal (84 maal) en adviezen over de adequaatheid van een bepaalde stijl worden nauwelijks gegeven (5 maal). In totaal zijn er 263 "Overige stijladviezen" gegeven. 73 Stijladviezen waren dusdanig ambigu of vaag dat ze niet nader te classificeren waren. De grote schrik van de leerkrachten is kennelijk het gebruik van

"en toen (...) en toen". In 154 adviesbrieven wordt tegen dit gebruik gewaarschuwd. Daarnaast wordt in 90 gevallen gewaarschuwd voor andere stereotype herhalingen. De grammaticale tijd moet in het hele opstel hetzelfde zijn, vinden 75 leerlingen. Het woordgebruik moet gevarieerd zijn (30 maal). De zinslengte is een belangrijk "overig" stijlkenmerk (121 maal). Leerlingen zeggen zelden dat er lange zinnen geschreven moeten worden (9 maal); iets vaker adviseren de leerlingen korte zinnen te gebruiken (20 maal), maar veelal houdt men een slag om de arm en adviseert "de zinnen niet te lang en niet te kort te maken" (121 maal). De stilistiek is duidelijk een subjectieve aangelegenheid. Dit brengt met zich mee dat er tegenstrijdige adviezen voorkomen, weliswaar bij verschillende leerlingen. Zo vinden 22 leerlingen dat je eenvoudige woorden moet gebruiken; 12 andere leerlingen daarentegen vinden dat je ingewikkelde en moeilijke woorden moet gebruiken. Een dergelijke tegenstrijdigheid zagen we ook al bij lange en korte zinnen.

Taalconventies (2240 adviezen, 26.7%)

De categorie waarin de meeste adviezen gegeven zijn is Taalconventies. De grammatica vormt bij 244 adviezen de te volgen conventie, de spelling bij 404 adviezen en de interpunctie bij 1426 adviezen. In 166 gevallen waren de taalconventie-adviezen niet nader te classificeren.

Het advies om correcte, goed lopende zinnen te gebruiken is het frequentste advies over de grammatica in een opstel (169 maal). Op de tweede plaats komt de vervoeging van het werkwoord (63 maal).

Bij de categorie Spelling zijn voornamelijk adviezen ondergebracht die waarschuwen tegen het maken van spelfouten (272 maal). Adviezen over het gebruik van afkortingen en afbrekingen komen sporadisch voor (6 en 5 maal). In 26 adviesbrieven wordt expliciet het gebruik van hoofdletters bij namen en dergelijke geadviseerd.

Het gebruik van hoofdletters aan het begin van een zin of het gebruik van hoofdletters in het algemeen is tot de interpunctie gerekend (334 maal). Bijna even vaak wordt geadviseerd een zin af te sluiten met een punt (319 maal). Het gebruik van komma's, aanhalingstekens, vraagtekens en overige leestekens wordt zeer vaak geadviseerd, respectievelijk 295, 100, 83 en 81 maal. We merken hierbij op dat sommige leerlingen een aantal leestekens "in één adem" noemen.

Presentatie (1536 adviezen, 18,3%)

Van de 1536 adviezen uit de categorie Presentatie zijn 401 adviezen geclassificeerd als adviezen die betrekking hebben op het formaat (de lay-out), 868 adviezen als adviezen die betrekking hebben op de verzorging van het opstel, en

247 adviezen als adviezen die betrekking hebben op de lengte van het te schrijven opstel. Twintig presentatie-adviezen konden niet nader geclassificeerd worden.

Binnen de categorie Formaat gaat het vooral om adviezen over het gebruik van regels wit (69 maal), het aangeven van nieuwe alinea's (door middel van inspringen) (75 maal) en het feit dat boven het opstel een titel behoort te staan (136 maal). Onder de categorie Verzorging vinden we de absolute topscorer, namelijk het advies om netjes te schrijven (584 maal). Het gebruik van illustraties wordt in 54 adviesbrieven aangeraden. Met betrekking tot de hoeveelheid te produceren tekst melden 187 leerlingen dat de lengte belangrijk is of dat een bepaalde lengte wenselijk is. In 24 gevallen wordt expliciet het schrijven van lange opstellen geadviseerd en in 9 adviesbrieven wordt geadviseerd korte opstellen te schrijven.

Voorbereiding voor het schrijven (527 adviezen, 5.3%)

Er zijn weinig procesadviezen gegeven door de leerlingen. De meeste adviezen vertellen hoe een goed opstel eruit moet zien en veel minder adviezen vertellen hoe je als schrijver tot een goed opstel komt. Van de procesadviezen hebben de meeste betrekking op de voorbereidende activiteiten (pre-writing activities). Deze voorbereidende activiteiten kunnen we verdelen in: materiaal, zoals de keuze van de pen en dergelijke (36 maal), de keuze van het onderwerp (179 maal), de keuze van een publiek (30 maal), de keuze van een doel (34 maal), informatie verzamelen (151 maal) en het plannen (78 maal). In 19 gevallen was het advies niet nader te classificeren.

De materiële kant van het schrijven beperkt zich hoofdzakelijk tot het advies een goede pen te gebruiken (27 maal). Op het belang van een goed onderwerp in het algemeen wordt in 88 gevallen gewezen. In 46 adviezen wordt gesteld dat het onderwerp vooral interessant moet zijn, en in 23 adviezen wordt aangeraden rekening te houden met de belangstelling van de docent bij de keuze van een onderwerp.

Publiekgericht en doelgericht schrijven wordt zelden geadviseerd. Het enige publiek waarmee rekening gehouden dient te worden is de leerkracht, aldus 19 adviezen.

Het verzamelen van informatie krijgt meer aandacht in de adviesbrieven. Het zogenaamde "brain-stormen" of, in vertaling, het "brainhazen" wordt regelmatig als een middel tot informatie verzamelen genoemd (56 maal). Daarnaast wordt de schrijver geadviseerd vooraf aantekeningen te maken (46 maal) en ook het gebruik van boeken en bibliotheek wordt aangeraden (21 maal). Planning als voorbereidende activiteit richt zich vooral op het maken van een globale indeling (27 maal), in twee adviesbrieven wordt echter aangeraden meteen te beginnen met schrijven. Een aantal leerlingen vindt het verstandig eerst het verhaal te bedenken en dan pas de titel (17 maal).

Tijdens het schrijven (174 adviezen, 2.1%)

Het is kennelijk zeer moeilijk iemand een advies te geven voor het schrijven op zich. Als je alle voorbereidingen achter de rug hebt moet je "gewoon gaan schrijven", maar hoe je dat doet is waarschijnlijk moeilijk te vertellen. In totaal zijn er dan ook maar 174 adviezen die betrekking hebben op het schrijfproces op zich. In 34 adviesbrieven wordt geadviseerd je tijdens het schrijven aan de opdracht te houden. Voorts wordt geadviseerd eerst een kladversie te schrijven (67 maal). Een nuttig, maar weinig gegeven advies is het gebruik van een vermijdingsstrategie. Slechts 8 leerlingen adviseren hun vriend(in) problemen te vermijden tijdens het schrijven.

Na het schrijven (103 adviezen, 1.2%)

Zeer weinig adviezen hebben betrekking op activiteiten na het eigenlijke schrijven. De meeste adviezen vallen onder de categorie Revisie (88 maal), waarvan 34 adviezen de schrijver/schrijfster aanraden het opstel op fouten te controleren en 34 adviezen de schrijver/schrijfster aanraden het nog eens over te lezen.

Naast de revisie-adviezen zijn er 15 adviezen over het vragen van feedback. In 10 gevallen wordt aangeraden het geschreven opstel eerst door iemand anders dan de leraar te laten lezen. Bij dit laatste advies (en ook bij sommige andere) wordt ervan uitgegaan dat de schrijver/schrijfster het opstel als huiswerk meekrijgt.

Gedrag (79 adviezen, 0.9%)

De leerlingen hebben weinig tactische adviezen gegeven. Het schrijven van een goed opstel is kennelijk het beste middel om een goed opstelcijfer te behalen. Zeventien leerlingen adviseren in het algemeen het gedrag op de docent af te stemmen. In 22 adviesbrieven zijn de leerlingen wat specifiek en adviseren vooral te slijmen bij de docent. Je rustig gedragen in de les kan volgens 9 leerlingen van invloed zijn op het opstelcijfer.

Persoon (5 adviezen, 0.1%)

Uiterlijk, verzorgde kleding en dergelijke zijn volgens de leerlingen niet of nauwelijks van invloed op het opstelcijfer. Er wordt slechts een verwaarloosbaar aantal adviezen in deze richting gegeven.

3.2 Relaties tussen adviezen en schooltype

In deze paragraaf staat de volgende vraag centraal. Is er een relatie tussen de gegeven adviezen en het type onderwijs dat door de betreffende leerlingen gevolgd wordt?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is voor ieder van de 107 klassen voor de verschillende categorieën adviezen een percentage berekend dat de relatieve frequentie van bepaalde

typen adviezen uitdrukt. Bestaat bijvoorbeeld de helft van de adviezen uit één klas uit presentatie-adviezen dan krijgt de klas voor deze categorie de score 50%. De berekening van deze gewogen klassescores was nodig omdat er tussen klassen en schooltypen verschillen bestaan in het absolute aantal gegeven adviezen. In tabel 4 worden per schooltype de gemiddelde percentages adviezen weergegeven, voor de elf in tabel 3 onderscheiden categorieën, en voor enkele subcategorieën. Met een sterretje (*) is aangegeven in welke gevallen de p-waarden voor de F-toets significant zijn op het 1%-niveau.

Tabel 4: Gemiddelde percentages adviezen per schooltype per categorie (onderstreepte categorieën sommeren tot 100%)

	Totaal	lto	lhno	mavo	havo	vwo	P*)
INHOUD	10.0	9.5	11.1	9.2	10.2	11.4	.65
OPBOUW	21.1	16.7	15.5	22.9	22.6	24.9	.01
structuur	14.7	10.4	9.6	16.7	16.4	17.4	.01
indeling	8.2	3.7	5.4	8.9	10.8	11.8	.00
relaties	4.8	5.2	5.0	4.7	4.9	4.6	.99
STIJL	9.9	7.7	9.3	9.6	12.6	11.7	.21
TAALCONVENTIES	27.6	32.3	30.6	27.9	23.8	22.6	.04
grammatica*	3.0	1.1	2.0	3.9	3.8	3.6	.01
spelling	5.3	4.4	2.9	5.3	7.3	6.7	.02
interpunctie*	17.0	23.9	21.8	16.7	11.3	10.7	.00
PRESENTATIE	20.3	24.3	20.9	19.6	20.6	16.6	.06
verzorging*	11.9	16.4	12.6	10.1	12.9	9.7	.00
VOORBEREIDING	6.7	4.9	7.9	6.9	6.0	7.8	.42
TIJDENS	2.0	1.7	2.3	1.9	1.9	2.3	.84
NA	1.2	.8	2.2	1.1	1.1	1.2	.22
GEDRAG	1.2	2.0	.2	1.0	1.2	1.5	.14
PERSOON	.1	.2	.1	.0	.1	0.0	.33
NIET TE CLASSIFICEREN	6.9	7.3	7.6	6.7	6.8	6.5	.93

*) F-toets

**) Significante verschillen op 1%-niveau

Statistisch significante verschillen tussen schooltypen doen zich voor bij adviezen over opbouw, over taalconventies en over presentatie.

Bij de opbouw gaat het om de adviezen die op de structuur van de tekst betrekking hebben, en daarbinnen in het bijzonder de

indelingsadviezen: schrijf een inleiding-kern-slot, zorg voor een goede alinea-indeling, en dergelijke. Hoe hoger het schooltype, hoe groter het aantal indelingsadviezen.

Bij taalconventies doen de verschillen zich voor bij grammatica- en interpunctie-adviezen. Opvallend is hier de tegengestelde richting van de adviezen. Hoe hoger het schooltype, hoe minder interpunctie-adviezen. Maar in mavo-, havo- en vwo-klassen worden meer adviezen gegeven die op grammatica betrekking hebben.

Bij de presentatie-adviezen zitten de verschillen in de categorie verzorging. Tussen lto enerzijds en vwo anderzijds doen zich grote verschillen voor in de relatieve frequentie van adviezen omtrent de netheid, doorhalingen, etc.

3.3 Relaties tussen adviezen en schrijfvaardigheid

Welke relaties zijn er tussen de schrijfvaardigheid van leerlingen en de eisen die ze rapporteren?

Om na te gaan of betere schrijvers andersoortige adviezen geven dan slechte schrijvers, hebben we de adviezen van drie groepen leerlingen vergeleken: leerlingen die een laag, een middelmatig en een hoog oordeel over de globale kwaliteit van hun adviesbriefje gekregen hebben. Deze kwaliteitsoordelen zijn afkomstig van een jury van drie docenten en ze variëren van 3 (laag) tot 15 (hoog). In de globale kwaliteitsoordelen wegen verschillende aspecten van het opstel mee: inhoud, organisatie en stijl, en (in mindere mate) spelling, interpunctie en handschrift. Details over de beoordelingsprocedure zijn te vinden bij De Gloppe (1985).

In tabel 5 zijn de resultaten van deze vergelijking samengevat. Voor de drie groepen leerlingen -laag, gemiddeld en hoog presenteren de schrijvers- zijn de gemiddelde percentages adviezen weergegeven, voor zeven categorieën. Met een sterretje (*) is aangegeven in welke gevallen de p-waarden voor de F-toets significant zijn op het 1%-niveau.

Tabel 5: Gemiddelde percentages adviezen voor slechte, middelmatige en goede schrijvers.

Globale kwaliteit	N	INHOUD	OP- BOUW*	STIJL	TAAL- CONV.*	PRESEN- TATIE*	PROCES	TAC- TIEK
3-5 (laag)	213	10.5	15.6	9.2	31.9	23.5	9.0	1.3
6-9 (middel)	710	9.4	22.7	9.8	27.7	19.6	9.8	1.1
10-15 (hoog)	243	10.8	23.4	11.7	23.3	18.7	10.6	1.7
p (F-toets)		.37	.00	.14	.00	.00	.57	.48

*) Significantie verschillen op 1%-niveau

Significante verschillen doen zich voor bij de adviezen over opbouw, taalconventies en presentatie (geheel overeenkomstig de resultaten in de vorige paragraaf). Vergeleken met slechte schrijvers geven goede schrijvers relatief méér opbouwadviezen, en minder adviezen die betrekking hebben op taalconventies en presentatie.

Samenhangen tussen schrijffprestaties en adviezen zijn er niet, alleen als we kijken naar de globale kwaliteit van de opstellen. Ook op een meer gedetailleerd niveau zijn er verbanden. Leerlingen die een hogere waardering voor de kwaliteit van hun tekst krijgen, geven meer opbouwadviezen ($p = .00$). Minder adviezen met betrekking tot taalconventies worden gegeven door betere spellers ($p = .00$) en door leerlingen die minder interpunctiefouten maken ($p = .00$).

3.4 Overeenstemming tussen docenten en leerlingen over eisen waaraan opstellen moeten voldoen

Stemmen docenten en leerlingen overeen over de eisen waaraan opstellen moeten voldoen?

Aan leerlingen is via de adviesbriefjes informatie ontlokt over eisen waaraan opstellen moeten voldoen. We nemen aan dat de frequentie waarmee adviezen gegeven worden wijst op het belang van de doelen waarop die adviezen betrekking hebben. Aan docenten is met behulp van de in paragraaf 2.3.2 beschreven enquêtevraag een oordeel ontlokt over het belang van verschillende aspecten voor de beoordeling van opstellen.

Met behulp van informatie uit beide bronnen kan een globaal antwoord op de bovengestelde vraag gegeven worden. In de linkerhelft van tabel 6 is het gemiddelde belang samengevat dat

docenten bij de beoordeling van opstellen (van verhalende, betogende en beschouwende aard) hechten aan inhoud, organisatie, stijl, conventies en verzorging. In de rechterhelft zijn de frequenties van adviezen in de corresponderende categorieën van het classificatieschema samengevat. De rangorden in beide helften van de tabel geven de volgorde van belangrijkheid van de vier aspecten aan.

Tabel 6: Belang beoordelingsaspecten volgens docenten en leerlingen

ASPECTEN	DOCENTEN		LEERLINGEN		
	BELANG*	RANG ORDE**	RANG ORDE**	AANTAL ADV.	CATEGORIEËN
kwaliteit en strekking van de inhoud	1.235	1	4	726	inhoud
organisatie en structuur	1.366	3	2	1701	opbouw
stijl en taalgebruik	1.279	2	3	819	stijl en toon
grammatica, spelling, interpunctie, netheid	1.608	4	1	3108	taalconventies, verzorging

Gemiddeld belang op een 3-puntsschaal

** (1 = belangrijk, 4 = onbelangrijk)

Als we de twee rangorden uit tabel 6 vergelijken, valt meteen de grote discrepantie op tussen wat docenten zeggen belangrijk te vinden en wat leerlingen denken dat docenten belangrijk vinden. Er is sprake van een volledige omkering. Wat docenten het belangrijkste vinden, namelijk de inhoud, krijgt de minste adviezen en omgekeerd, wat docenten het minst belangrijk vinden, namelijk taalconventies en netheid, krijgt de meeste adviezen. Zelfs als we rekening houden met het grote aantal interpunctie-adviezen ("Let op de punten, komma's en hoofdletters"), blijven de oppervlaktekenmerken volgens de leerlingen het belangrijkste. Bij de docenten liggen de nummers 1,

2 en 3 relatief dicht bij elkaar, terwijl de taalconventies en verzorging duidelijk minder belangrijk gevonden worden. Bij de leerlingen liggen de nummers 3 en 4 dicht bij elkaar, terwijl taalconventies en verzorging en ook opbouw duidelijk het belangrijkste gevonden worden.

4. Discussie

De eisen waaraan opstellen blijkt de leerlingadviezen moeten voldoen zijn vooral formeel van aard. Opbouw, taalconventies en presentatie nemen tweederde deel van de adviezen voor hun rekening. Tussen leerlingen van verschillende schooltypen en tussen goede en slechte schrijvers doen zich verschillen in de aard van de adviezen voor. Tussen docenten en leerlingen doen zich grote verschillen voor: de meeste adviezen gaan uit naar zaken die docenten het minst belangrijk zeggen te vinden. Bij de waarde en de strekking van deze resultaten willen we hierna tot slot kort stilstaan. Om met het eerste te beginnen: wat zijn de gegevens waard? Hoeveel staat kunnen we maken op het beeld dat de resultaten geven van de praktijk van het stelonderwijs?

In paragraaf 2.3.2 zijn een aantal kanttekeningen geplaatst bij de validiteit van de gehanteerde indirecte onderzoeksmethode. Hebben leerlingen inderdaad de adviezen genoteerd waarvan ze denken dat die het cijfer verhogen? Hebben de leerlingen de adviezen die ze wilden geven inderdaad onder woorden kunnen brengen? En is de aanname van de relatie tussen de frequentie waarmee adviezen gegeven worden en het belang van de doelen waarop die adviezen gericht zijn inderdaad gerechtvaardigd? Zonder aanvullend onderzoek valt over de validiteit van de gehanteerde methode niets met zekerheid te zeggen. Wel kunnen we een aantal vermoedens uitspreken. Gegeven de 93.3% van de opstellen die volgens de twee beoordelaars aan de opdracht voldeden, mag men veronderstellen dat leerlingen redelijk goed in staat zijn adviezen voor het stellen te formuleren. De adviezen wijken af van het beeld dat docenten van hun doelen geven: dat hoeft gezien de al vaker geconstateerde kloof tussen retoriek en praktijk niet te betekenen dat de leerlingen zo maar wat adviseren of adviezen geven die niet tot hogere cijfers leiden. Uit het feit dat de leerlingen die uit één en dezelfde klas afkomstig zijn adviezen geven van min of meer overeenkomstige aard (eta² bij variantie-analyse met klas als onafhankelijke variabele belooft waarden van .20 tot .22), valt een ondersteuning van de validiteit af te leiden. Al met al valt naar onze mening wel enige staat op de resultaten te maken.

Als we over de waarde van de resultaten positief oordelen, welke strekking moeten we dan de resultaten toekennen? Opvallend is in ieder geval de treffende overeenkomst met de aan het begin van

dit artikel aangehaalde studie van Hoogeveen & Verkampen (1985). Hoewel de algemene doelen en uitgangspunten van docenten "hogere" aspecten van het stellen benadrukken, met name de inhoud, lijkt in de praktijk vooral de nadruk op oppervlaktekenmerken te liggen. Deze discrepantie is de moeite van het nader onderzoeken waard. Onderzoek naar de feitelijke feedback op schrijfprestaties van leerlingen, waarbij van klasobservaties en van onderzoek naar nagekeken opstellen gebruik wordt gemaakt, lijkt daartoe de aangewezen weg. Ook de oorzaken van de discrepantie tussen algemene doelen en feitelijke praktijk verdienen de aandacht. Hoogeveen & Verkampen (1985) suggereren dat het door hun onderzochte leerkrachten ontbreekt aan een bij hun algemene doelen passend handelingsrepertoire: ze hebben moeite om hun doelen in praktijk om te zetten. De relatief ruime aandacht voor vorm- en verzorgingsaspecten van geschreven teksten zou dan teruggevoerd kunnen worden op het ontbreken van geëigende didactische procedures: feedback en beoordelingsinstrumenten in dit geval; een stand van zaken die door Wesdorp (1981) als "middeleeuws" is getypeerd. Aan de oppervlakte van de tekst gaat het nog, maar wanneer bijvoorbeeld de inhoud beoordeeld moet worden, raakt de docent in problemen. Ongewild valt zo de nadruk op doelen die volgens velen niet de belangrijkste zijn, en zeker niet de enig belangrijke.

Helemaal onbelangrijk zijn de vorm- en verzorgingsaspecten natuurlijk ook weer niet. Ze vormen een voorwaarde voor het welslagen van schriftelijke taalhandelingen: wanneer spelling, interpunctie, presentatie en indeling van de tekst veel te wensen overlaten, wordt van de lezer véél welwillendheid gevergd. Dat de schrijfprodukten van veel leerlingen aan zulke kwaliteiten mank gaan, valt op te maken uit de resultaten van het hierboven eerder aangehaalde peilingsonderzoek. Het is in het licht van die prestaties niet verwonderlijk -en evenmin overbodig- dat aan vorm- en verzorgingsaspecten ruime aandacht wordt besteed. Maar ook andere aspecten van het stellen verdienen bij feedback en beoordeling aandacht. Aandacht die docenten wellicht wel bedoelen te geven, maar waarvan in de adviezen van leerlingen niet veel van terug is te vinden. Het beeld dat leerlingen van de "regels" van het stellen hebben kan met de volgende "top-5" van meest gegeven adviezen pregnant samengevat worden:

1. netjes schrijven
2. deel je tekst in in alinea's
3. denk om de spelling
4. gebruik hoofdletters
5. zet een punt aan het eind van de zin.

Meer aandacht voor de wijze waarop in het stelonderwijs feedback wordt gegeven, lijkt ons geen overbodige luxe. De beoordeling van schrijfprodukten speelt een centrale en niet weg te denken rol in het stelonderricht. Aan beoordeling en feedback wordt door

docenten zeer veel tijd besteed. Zeker wanneer we ook in ogenschouw nemen dat overzichten van studies naar de effecten van steldidactiek (Wesdorp, 1983; Hillocks, 1984) voor docent-feedback zeer teleurstellende resultaten te zien geven, lijken vragen en onderzoek naar feedback op schrijfprestaties geboden.

Amsterdam, augustus 1986

Bibliografie

Bochardt, I., Het schrijfproces: cognitief-psychologisch onderzoek van Flower en Hayes. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 6, 1984, 23-42.

Damhuis, A., K. de Gloppe en H. Wesdorp, *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam, SCO, 1983.

Gloppe, K. de, *Schrijfprestaties in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar lto, ltho, mavo, havo en vwo. 's Gravenhage, SVO/SCO, 1985.*

Hillocks, G. Jr, What works in teaching composition: a meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 1984, 133-170.

Hoogeveen, H. en M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool*. Enschede, SLO, 1986.

Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1985.

Schoonen, A., *Schrijfadviezen van en voor leerlingen. De perceptie van stelvaardigheidsdoelen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, SCO, 1986.

Volovics-Schelvis, J.J., Het ontwikkelen en evalueren van een analytisch beoordelingsschema voor schrijfprodukten van mavo-leerlingen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1, 1979, 75-94.

Wesdorp, H., *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981.

Wesdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelvaardigheid (with an English summary). Harlingen, Flevodruk, 1983.