

Schrijfonderzoek onder het mes

Bespreking van L. Lentz et al. (red.), Schrijfonderwijs onder het mes.

Enschede, SLO 1986.

In de zomer van 1985 verscheen bij de SLO de publikatie "*Schrijfonderwijs in praktijk*. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool". (Hoogeveen en Verkampen, 1985). Aan dit onderzoeksverslag werd enige maanden later een conferentie gewijd. Van die conferentie is ook een verslag verschenen, onder de titel "*Schrijfonderwijs onder het mes*" (Lentz e.a., 1986). Onderzoeksverslag en conferentieverslag zijn interessant voor een ieder die belang stelt in de vernieuwing of verbetering van het moedertaalonderwijs. In deze bijdrage wil ik vanuit die interesse, en vanuit een "onderzoeksperspectief", reageren op beide publikaties.

Het onderzoek

In "*Schrijfonderwijs in praktijk*" -voortaan SIP- doen Hoogeveen en Verkampen zeer uitvoerig verslag van een onderzoek naar het schrijfonderwijs van twee leerkrachten van eenzelfde basisschool. Niet zomaar een basisschool, maar een school die binnen het kader van het leerplanontwikkelingsproject "Taalvaardigheid in de basisschool" werk maakt van de invoering en ontwikkeling van thematisch-cursorisch taalonderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van het in Nijmegen gesitueerde onderzoeksprogramma "Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs". Overeenkomstig de traditie binnen het programma, is het onderzoek gericht op het doen en denken van leerkrachten die deelnemen aan vernieuwingen binnen het moedertaalonderwijs. Het doel van het onderzoek omschrijven Hoogeveen en Verkampen als "het leveren van een bijdrage aan de beantwoording van de vraag welke bevorderende/belemmerende factoren een rol spelen bij de vernieuwing van het schrijfonderwijs in thematisch-cursorische setting, in een vierde en zesde klas van een lagere school" (SIP, 28). De drie

onderzoeksvragen luiden als volgt:

- "- hoe ziet de praktijk van het schrijfonderwijs eruit bij twee leerkrachten die hun schrijfonderwijs willen vernieuwen?
- welke opvattingen hebben deze leerkrachten over datgene wat wenselijk en bereikbaar is in hun schrijfonderwijs?
- wat is de relatie tussen de opvattingen over het schrijfonderwijs en de lespraktijk van de twee leerkrachten?"

Met behulp van interviews (ongeveer 10 uur tijd per leerkracht) en observaties (bijna 30 uur per klas) is door de onderzoekers materiaal verzameld op basis waarvan de onderzoeksvragen beantwoord kunnen worden. De belangrijkste conclusie van Hoogeveen en Verkampen is dat er een kloof bestaat tussen datgene wat leerkrachten zeggen te willen en datgene wat ze feitelijk doen. Over de opvattingen van de docenten wordt het volgende gesteld:

"De vakdidactische uitgangspunten die in de projectpublicaties ten aanzien van het schrijfonderwijs geformuleerd worden, spelen voor zover de leerkrachten daar uitspraken over doen, in hun opvattingen een dominante rol:

- het belang van de communicatieve functie van schrijven;
- het publiceren van leerlingteksten;
- meer aandacht voor inhoudelijke in tegenstelling tot vorm- en verzorgingsaspecten van teksten.

Deze uitgangspunten worden door de leerkrachten verbaal nadrukkelijk onderschreven. Tegelijkertijd hebben beide leerkrachten in dezelfde context moeite met het expliciteren van de praktische consequenties van deze opvattingen. Welke alledaagse handelingen in de klaspraktijk nu op een of andere wijze gerelateerd zijn of zouden moeten zijn aan die uitgangspunten brengen ze niet onder woorden. Evenmin brengen ze ter sprake welke veranderingen in hun concrete, dagelijkse praktijkhandelen aangebracht moeten worden of reeds zijn. Overigens menen we te moeten constateren dat de leerkrachten antwoorden op dat soort concrete vragen ook grotendeels zelf moeten ontwikkelen: noch op het terrein van de leerstofkeuze, noch op dat van te organiseren activiteiten bieden de projectpublicaties meer dan een aantal algemene suggesties. Voor zover die uitgewerkt zijn tot op het niveau van het concrete handelen in de klas, bieden ze onzes inziens niet voldoende om een concreet beeld te krijgen van een volledig jaarprogramma, laat staan schoolprogramma. Ook ten aanzien van de vakinhoudelijke opvattingen van de leerkrachten kunnen we concluderen dat de ondersteuning van de vernieuwingsboodschap niet eenduidig is. De "kracht" van de socialisatie van de leerkrachten, die blijkt uit de waarde die zij (verbaal maar vaak impliciet) blijven toekennen aan bepaalde traditionele lesinhouden ondanks hun expliciete

instemming met de uitgangspunten van de vernieuwingsboodschap, wordt kennelijk nauwelijks ingeperkt door die vernieuwingsboodschap. Integendeel, de emotionele verbondenheid met "het oude" leidt ertoe dat in de opvattingen van leerkrachten de traditionele lesinhouden niet vervangen worden door de vernieuwingsboodschap, hooguit komt het nieuwe erbij, wordt het aan het bestaande toegevoegd" (SIP, 271).

Over de *onderwijspraktijk* van de docenten worden de volgende conclusies getrokken:

"Over de praktijk van het schrijfonderwijs kunnen we opmerken dat er in onze interpretatie van de geobserveerde situatie sprake is van traditioneel stelonderwijs. In de dagelijkse praktijk vinden we belangrijke kenmerken van het literair-grammaticale paradigma terug. De basisopdrachten zijn van het type "schrijf een opstel over". In het handelen van de leerkracht en de leerlingen rond de uitwerking van die opdracht (of een variant daarop) observeerden we -meestal op relatief kleine schaal en "overschaduw" door de zorg om het bezig-zijn- alle problemen die in de didactische literatuur over het opstel als onderwijsactiviteit al zo vaak beschreven zijn:

- individuele ontplooiing
- creativiteit
- retorisch-welvoeglijk
- literair-ambachtelijk.

Daarnaast observeerden we de invloed van opvattingen over de oorspronkelijke taak van het lager onderwijs, zoals die teruggaat op de inrichting van het massa-onderwijs in de negentiende eeuw: (disciplinerend door) het aanleren van de cultuurtechnieken lezen en schrijven. In die zin interpreteren we de volgende activiteiten.

- tijdens de instructie en de hulp bij het schrijven wordt vooral aandacht besteed aan vorm- en verzorgingsaspecten van de teksten;
- de evaluatie van de schrijfactiviteiten bestaat uit het voorlezen van leerlingteksten en een aantal opmerkingen over spelling- en verzorgingskwesties en vage waarderingsuitspraken van het type "nog niet zo goed" of "heel aardig". Voor zover we kunnen overzien, leidt deze, voor leerkrachten en leerlingen kennelijk onontwarbare vermenging van twee elkaar min of meer uitsluitende opvattingen over schrijf-, c.q. stelonderwijs, tot het ontstaan van moeilijk oplosbare praktijkdilemma's.

De communicatieve doelstellingen die een derde weer andere opvatting over schrijf-, c.q. stelonderwijs representëren en in de opvattingen van de leerkrachten een dominante plaats innemen, spelen in de praktijk een ondergeschikte rol.

Enerzijds lijkt dit in verband te staan met de manier waarop de leerkrachten vanuit hun socialisatie en de daarmee samenhangende beroeps- en vakopvattingen de vernieuwingsboodschap interpreteren, anderzijds lijkt er een verband te zijn met het gebrek aan praktische uitwerkingen van het streven naar communicatief taalonderwijs. Daarnaast stuit het in praktijk brengen van communicatief schrijfonderwijs op moeilijk te overwinnen institutioneel bepaalde belemmeringen. Het kunstmatige en gedwongen karakter van het schrijven op school, dat onder andere blijkt uit het ontbreken van de noodzaak een niet door gesproken taal te overbruggen afstand in tijd en ruimte door geschreven taal te elimineren, lijkt het realiseren van communicatieve doelstellingen nagenoeg onmogelijk te maken" (SIP, 272-273).

Ik heb de conclusies van het onderzoek hierboven zo uitvoerig geciteerd om ze aan de hand van de volgende vragen te kunnen bespreken:

1. In hoeverre vormen de conclusies een antwoord op de gestelde onderzoeksvragen?
2. In hoeverre worden de conclusies gerechtvaardigd door het verzamelde onderzoeksmateriaal?
3. Is de aard van de conclusies in overeenstemming met de uitgangspunten die de onderzoekers er omtrent school-etnografisch onderzoek op na houden?

Een antwoord op de onderzoeksvragen?

Hoe ziet de praktijk van het schrijfonderwijs eruit bij de twee leerkrachten die hun schrijfonderwijs willen vernieuwen? De onderzoekers dragen een vracht aan materiaal aan dat relevant is voor de beantwoording van deze vraag. Het onderzoeksverslag bevat meer dan 60 pagina's beschrijving van de lessen in de vierde en zesde klas die in drie periodes geobserveerd zijn. De beschrijvingen zijn gedetailleerd, ter zake en zeer leesbaar. Als lezer denk ik een goed inzicht gekregen te hebben in het verloop van de geobserveerde lessen. Wel vraag ik me af in hoeverre de geobserveerde lessen representatief zijn voor de praktijk van de twee leerkrachten. Dit is een vraag die de onderzoekers naar mijn smaak wat gemakkelijk en snel terzijde schuiven (SIP, 54). Zij constateerden na de tweede observatieperiode (20 tot 25 uren observatie) dat er een "verzadigingspunt" was bereikt. Voor de lezer is dat een interessante maar oncontroleerbare mededeling. Het is ook een mededeling die haaks staat op de volgende stelling, die betrekking heeft op de spreiding van de drie observatieperiodes door het schooljaar: "De verzamelde data hebben echter niet voldoende informatie opgeleverd om uitspraken te doen over een eventuele ontwikkeling" (in het schrijfonderwijs) (SIP, 59). Genoeg of te weinig, ik kan het niet beoordelen. Echte

ethnografen zijn in ieder geval veel langer bezig, zoals de onderzoekers ook zelf constateren.

Welke opvattingen hebben de leerkrachten over datgene wat wenselijk is in hun schrijfonderwijs? De leerkrachten komen uitvoerig aan het woord over opleiding en onderwijsloopbaan, over het leerplanontwikkelingsproject waaraan zij deelnemen en over het schrijfonderwijs dat ze geven. In hun uitspraken is de spanning tussen wenselijkheid en haalbaarheid duidelijk aanwezig. Enerzijds benadrukken de leerkrachten het belang van de "communicatieve doelstellingen" voor het schrijfonderwijs, anderzijds wordt duidelijk dat bepaalde aspecten van het onderwijs-zoals-bedoeld -onder andere de publikatie van de teksten die leerlingen schrijven- moeilijk realiseerbaar zijn. De leerkrachten zijn zich van het verschil tussen willen en kunnen welbewust. Zo gesteld lijkt de tweede onderzoeksvraag recht gedaan te worden. Toch is dat naar mijn mening onvoldoende het geval. In de interviews ligt vooral de nadruk op de "wenselijkheid": het eerste en schoonste deel van het duo droom en daad. Over de haalbaarheid zijn de leerkrachten veel korter. Ze worden daartoe door de onderzoekers ook niet uitputtend uitgenodigd. Het mag in dit verband een gemiste kans genoemd worden dat de onderzoekers hun beschrijvingen en analyses niet met de leerkrachten hebben nabesproken. Juist daaruit had belangrijke informatie geput kunnen worden: informatie over haalbaarheidsoverwegingen. Wat is de relatie tussen de opvattingen van de leerkrachten en de praktijk van hun onderwijs? Een antwoord op deze vraag blijven de onderzoekers grotendeels schuldig. In het onderzoeksverslag wordt geen poging ondernomen om de opvattingen (over wenselijkheid en haalbaarheid) en de lespraktijk systematisch te vergelijken. Integendeel, in de conclusies worden de opvattingen van de leerkrachten afgezet tegen de vakdidactische uitgangspunten van het leerplanontwikkelingsproject (zie het eerste lange "conclusie-citaat"). En tussendoor worden oordelen geveld over de kwaliteit van de publikaties uit het leerplanontwikkelingsproject. De praktijk van het schrijfonderwijs van de leerkrachten wordt getypeerd als "traditioneel stelonderwijs", met duidelijke trekken van het "literair-grammaticale paradigma" (zie het tweede lange "conclusie-citaat"). Die praktijk wordt getoetst aan het ideaal van communicatief stelonderwijs, dat in de opvattingen van de leerkrachten een dominante plaats heet in te nemen. Deze laatste opmerking staat in schril contrast met andere uitlatingen over de opvattingen van de leerkrachten (men leze daarvoor het slot van het eerste lange conclusie-citaat).

De onderzoekers doen naar mijn mening niet voldoende recht aan de gestelde onderzoeksvragen. Het verzamelde materiaal en de beschrijving van de praktijk vormen het sterkste onderdeel van de

studie. Daarvoor komt de onderzoekers lof toe. Bij de opvattingen van de docenten worden wensen en idealen (retoriek?) sterk uitvergroot en blijven haalbaarheidsoverwegingen wat onderbelicht. De vergelijking van opvattingen en lespraktijk komt onvoldoende uit de verf. Toch vind ik het beschrijvende deel van het onderzoek als geheel een knap stuk werk.

De conclusies van het onderzoek gaan veel verder dan beschrijvingen alleen: ze bevatten verklaringen (of pogingen daartoe) en waarderingen. De conclusies bevatten bovendien veel elementen die de gestelde onderzoeksvragen ver te buiten gaan. Daarover handelt de volgende paragraaf.

Gerechtigde conclusies?

In de conclusies wordt tussen de regels een oordeel geveld over de kwaliteit van de publikaties uit het leerplanontwikkelingsproject. Of dat oordeel terecht is, doet hier niet ter zake. Het wordt gepresenteerd als een conclusie van het onderzoek, zonder dat er ergens van een onderbouwing sprake is. Voor wie zegt niet te willen bijdragen aan het in kwaad daglicht stellen van onderwijsvernieuwingen, is zulke lichtvaardigheid bedenkelijk.

Er is sprake van de "kracht" van de socialisatie van de leerkrachten. Die kracht zou maken dat zij aan traditionele lesinhouden waarde blijven hechten, ondanks de "vernieuwingsboodschap". Deze conclusie suggereert dat de traditionele lesinhouden hun rechtvaardigingen enkel en alleen aan het verleden ontleenen. De suggestie is bovendien dat er binnen de vernieuwingsboodschap geen plaats meer is voor de traditionele lesinhouden. Dit zijn allebei veronderstellingen, waarvoor de onderzoekers geen evidentie aandragen. Die traditionele inhouden -spelling en grammatica dus (waar is de interpunctie trouwens, en het handschrift?)- zouden heel wel naast andere inhouden van blijvend belang kunnen zijn... Of bedoelen de onderzoekers dat het lesinhouden uit het verleden zijn en dus verleden tijd?

Er zou sprake zijn van "traditioneel" stelonderwijs. Waar is die conclusie op gebaseerd? Op het feit dat de leerkrachten de leerlingen opdrachten geven om een opstel te schrijven? Op het feit dat ze bij de beoordeling vooral (maar niet alleen!) aandacht schenken aan spelling en grammatica? En wat dan te vinden van het feit dat schrijfoopdrachten door gesprekken worden voorbereid? Dat de teksten van kinderen gepubliceerd worden? "Traditioneel" is een stok waarmee iedere hond geslagen kan worden.

De onderzoekers kennen veel gewicht toe aan de bezigheidsfunctie van het onderwijs. Vrij vertaald: dat de leerlingen bezig zijn is belangrijker dan wat ze doen. Deze vergaande conclusie wordt gebaseerd op uitlatingen als de volgende: "Je moet kinderen

25 uur per week bezighouden" (SIP, 184). De onderzoekers gaan er aan voorbij dat "bezighouden" ook aan het "werk houden/zetten" kan betekenen, of "aanzetten tot doelgerichte of betekenisvolle activiteiten". Volgens hen is het dat belangrijker dan het wat. Aan hen dus de taak om uit te leggen waarom kinderen met wat worden beziggehouden. Waarom niet zakjes plakken, knijpers maken, schoenen poetsen of vliegen vangen? Waarom wel lezen, schrijven, spellen en tafels?

Het in praktijk brengen van communicatief stelonderwijs wordt belemmerd of verhinderd door het gedwongen en kunstmatig karakter van schrijven op school. Wat houdt dat precies in: communicatief stelonderwijs? Onderwijs waarin ook aandacht geschonken wordt aan doelgericht en publiekgericht schrijven? Waarin naast spelling, grammatica en interpunctie, ook inhoud en opbouw belangrijk zijn? Waarin leerlingen niet zo maar iets schrijven, onvoorbereid, maar over een onderwerp of thema dat voorbereid of bekend, uitdagend en interessant is? Waarin de teksten van leerlingen gelezen worden, gepubliceerd, of verzonden? Als dat communicatief stelonderwijs is, lijkt het me een flinke opgave het te realiseren, maar niet onmogelijk. Als communicatief stelonderwijs daarentegen echt, spontaan, authentiek, vrijwillig, kortom paradijselijk moet zijn, ja dan.... De onderzoekers lijken zo'n verheven abstractie in gedachten te hebben, als ze het schrijven op school kunstmatig en gedwongen noemen. Het is opmerkelijk dat eisen als natuurlijkheid en spontaniteit wel in kringen van moedertaaldeskundigen gehoord worden, maar veel minder als het gaat om andere toch ook belangrijke leer- en vormingsgebieden. We beperken het geschiedenisonderwijs toch ook niet tot de geboortedatum van de kinderen aan wie het gegeven wordt? Reddend zwemmen oefenen we toch ook niet in echte noodsituaties?

Mijn conclusie is dat de onderzoekers op tal van punten conclusies trekken die door het verzamelde materiaal en de gegeven argumenten en beschrijvingen onvoldoende gesteund worden. Een zekere vooringenomenheid en een neiging tot het construeren van tegenstrijdigheden lijkt de onderzoekers niet vreemd. Daarover iets meer in het volgende.

Volgens etnografisch voorschrift?

In de verkorte weergave van het onderzoek in "Schrijfonderwijs onder het mes" (voortaan SOM) schetsen de onderzoekers de etnografische onderzoeksmethode: "een volledige beschrijving van alle elementen die kenmerkend zijn voor een groep mensen"; en: "De (onderwijs)werkelijkheid wordt zoveel mogelijk vanuit de positie van de onderzochten benaderd". De onderzoekers geven aan dat zij geprobeerd hebben de hun bekende schoolcultuur in beperkte tijd zo open mogelijk te benaderen. Volledigheid is natuurlijk een illussie. Het perspectief van de

betrokkenen is maar ten dele tot zijn recht gekomen: de leerkrachten hadden geen tijd voor gezamenlijke analyse van het onderzoeksmateriaal (SOM, 38). En de open benadering? Daar heb ik hierboven al iets over gezegd: de analyses zijn niet vrij van vooringenomenheid en de onderzoekers lijken tuk op tegenstrijdigheden. (Zie hierover ook Bonset, SOM, 105). Zo'n bewering roept om bewijsplaatsen. Ik zal er enkele geven.

1. De bezigheidsfunctie van de school

Hierboven al aan de orde geweest. Het concept ontlent de onderzoekers aan ander onderzoek, en niet aan het perspectief van de leerkracht. Uitspraken van de leerkrachten worden vervolgens selectief geïnterpreteerd. Een voorbeeld:

"Ook Theo geeft te kennen dat het bezigheidsprincipe een belangrijke rol speelt in zijn onderwijspraktijk. In een interview formuleert hij zijn belangrijkste onderwijsdoelstelling: "Dat is een van mijn voornaamste doelen, dat ieder kind voldoende aandacht krijgt. En op die basis kun je dan vooruit. Het valt me op dat je leerlingen die nooit zo aan het werk zijn geweest toch ook een beetje aan het werk krijgt" (ITB: 10).

Theo's doelstelling, ieder kind voldoende aandacht geven, lijkt ook een middel te zijn om kinderen aan het werk te krijgen" (SIP, 185).

Het woordje "middel" is cruciaal in deze context. Iets is middel tot een doel, een doel dat doorgaans van hogere waarde is dan het middel. De onderzoekers suggereren dat het uiteindelijke doel van Theo het bezighouden van de leerlingen is. (Over de vrije vertaling van "aan het werk zijn" naar "bezighouden" hoef ik het niet meer te hebben.) Ik lees dit fragment heel anders. Theo omschrijft het aan het werk krijgen van de leerlingen als een positief *effect* van het realiseren van een van zijn voornaamste doelen: aandacht voor ieder kind. Welke interpretatie verdient de voorkeur? Dat hangt af van je vooroordelen, of, zo je wilt, theorie. Maar doe niet alsof je interpretatie, "sensitizing concept", of hypothese uit het materiaal voorkomt, of uit de open benadering.

2. Het realiseren van uitgangspunten van thematisch-cursorisch taalonderwijs

De onderzoekers concluderen dat er van deze uitgangspunten in de praktijk van de leerkrachten slechts vage sporen zijn terug te vinden. Ze constateren in dit verband dat actief taalgebruik van de leerlingen door de leerkrachten onvoldoende gewaardeerd wordt. Ook hier is de interpretatie weer selectief. Twee voorbeelden:

"In de derde observatieperiode beëindigt Theo een kringgesprek met de uitspraak: "Oké jongens, ik wil er even mee stoppen anders ben ik bang dat we dadelijk helemaal grijs gekletst zijn" (B: 284). Met deze uitspraak devalueert Theo praten tot kletsen en maakt hij duidelijk dat hij hetgeen de leerlingen vertellen niet (meer) belangrijk vindt.

Het volgende voorbeeld komt uit de vierde klas. Ron heeft de kinderen zojuist verteld dat ze "de hele ochtend zullen gaan werken aan een bepaald onderwerp". Giovanni steekt zijn vinger op. Ron geeft hem het woord en Giovanni vertelt trots over een miniatuurauto die hij van zijn vader heeft gekregen. Als Giovanni uitverteld is, zegt Ron "(...) en dan gaan we nu bezig". ((B: 262) Ook al geeft Ron Giovanni gelegenheid tot praten, hij definieert het vervolgens niet als bezig zijn. Het praten in de klas met leerlingen wordt beschouwd als een uitstapje buiten de eigenlijke les" (SIP, 220).

Wat is er in het eerste voorbeeld aan de hand? Na drie kwartier praten in de kring over vliegtuigongelukken beëindigt Theo het gesprek. Ik had ook kunnen schrijven: het gepraat.

Of erger nog: het geklets. Volgens de onderzoekers devalueert Theo praten tot kletsen. Volgens mij maakt hij met de geciteerde uitspraak een eind aan de kring. Welk effect dat op de kinderen heeft en wat Theo "werkelijk" bedoelt met zijn uitspraak, daar valt op basis van het gezegde alleen weinig zinnigs over te zeggen. Ik denk dat de leerlingen met weinig enthousiasme aan een kringgesprek deelnemen als ze het gevoel hebben dat hun bijdragen als geklets gezien worden. Hoe is de deelname aan het kringgesprek? Daar word ik op basis van het verslag niet veel wijzer van. Wel kan ik andere citaten geven waaruit blijkt dat Theo datgene wat leerlingen zeggen serieus neemt. (Bijvoorbeeld SIP, 171, regel 7-11).

Voor het tweede fragment geldt hetzelfde. Ik was overtuigd geweest van de devaluatie van het taalgebruik van de leerlingen als Ron nadat Giovanni uitverteld was, gezegd had: "en dan gaat Giovanni nu wat doen". De leerkracht sluit een individuele bijdrage af met een aansporing tot werk die aan de hele klas gericht is. Daar zie ik geen devaluatie van die ene bijdrage in. Hier geldt opnieuw: je ziet wat je erin wil zien, zeker als je jezelf niet de kans geeft op andere, rivaliserende waarnemingen.

3. Projectie van schrijfproblemen

"Leerkrachten lijken de problemen en ervaringen die ze als leerling gehad zeggen te hebben op de leerlingen aan wie ze nu schrijfonderwijs geven te projecteren" (SIP, 223).

Waarop is deze bewering gestoeld? De volgende fragmenten zijn van belang:

"Uit beide citaten blijkt dat de problemen die Theo met schrijven ondervond naast het structuur kunnen aanbrengen, ook betrekking hadden op de fase van de stofvinding. Met de uitspraak "ik denk dat dat met de kinderen net zo is", projecteert Theo zijn eigen leerling-ervaringen op zijn leerlingen. Wanneer we Theo elders in het interview vragen welke problemen de kinderen met schrijven hebben, antwoordt hij na een lange stilte: "Ik denk een goed begin maken (stilte) dat ze een beetje... ja... een structuur aanbrengen dat ze weten wat ze er in kwijt willen. Dat is denk ik het grootste probleem"" (ITB: 39), (SIP, 225).

"Gaf Theo eerst de opdracht dat de leerlingen hun mening over de interviews moesten beschrijven, later stelt hij dat bij en verandert hij de opdracht in wie, waarom en hoe ging dat. Theo definieert het verwoorden van meningen als *moeilijk*. Dat hij de opdracht verandert in de richting van een beschrijving van wat er gebeurd is, maakt de stofvinding, die voor hem als leraar zo moeilijk bleek, overbodig. Zijn eigen ervaring kan een rol spelen bij de verandering van de opdracht" (SIP, 227).

"Ron presenteert het voorlezen van de verhalen als voorbereiding op het schrijven. Hij veronderstelt dat het goed luisteren daarnaar de kinderen helpt bij datgene waar hij vroeger zelf moeite mee had: beginnen met schrijven. We geven een laatste voorbeeld waarin Ron het verband tussen hetgeen hij als leerling ervaarde en hetgeen hij zijn leerlingen nu leert zelf expliciet legt: "Ja, als je bij mij een tekst schrijft dan moet je altijd een keer eerst op het kladblok want 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 ander verhaal schrijven en dan durfde ik het ook niet door te strepen want die (meester die) ik had was heel streng dus dan zat je met de handen in het haar" (B: 90). Ron legt de leerlingen uit dat ze altijd eerst op het kladblok moeten schrijven. Het belang daarvan illustreert hij met zijn eigen ervaring als leerling" (SIP, 230).

Is hier sprake van projectie door de leerkrachten, of van projectie door de onderzoekers? De onderzoekers hadden hun projectie-hypothese aannemelijk kunnen maken door te laten zien dat leerkrachten moeilijkheden maken of veronderstellen *die er bij de leerlingen niet zijn*. "Ik denk dat het met de kinderen net zo is", zegt Theo. Misschien is het ook wel zo. Stofvinding en structureren zijn problemen waar heel veel schrijvers moeite mee zeggen te hebben; waarom zouden de leerlingen van Theo die problemen niet kunnen hebben? Op dezelfde wijze kunnen vraagtekens gezet worden bij het tweede fragment. In het derde fragment geven de onderzoekers in de laatste zin met het

werkword "illustreeren" zelf aan waarom het in dit citaat ook zou kunnen gaan.

Ik zou nog meer voorbeelden kunnen geven. Nodig is dat niet, want de drie bovenstaande illustreeren mijns inziens voldoende dat de nagestreefde open benadering lang niet altijd gerealiseerd wordt. Dat geeft niet, als maar duidelijk gemaakt wordt waarnaar men met zijn observaties en analyses op zoek is. Dat gebeurt evenwel niet. De analyses worden gepresenteerd alsof ze "uit het materiaal zelf" naar voren komen. Alternatieve verklaringen voor de geobserveerde fragmenten ontbreken nagenoeg geheel: ze worden niet gesignaleerd en ze worden niet verworpen op basis van argumenten.

Stellingen

Over de resultaten van het onderzoek naar de opvattingen en praktijken van schrijfonderwijs is gesproken op de eerder genoemde conferentie. Van die conferentie wordt verslag gedaan in "Schrijfonderwijs onder het mes". In die publikatie worden onder de titel "Ter discussie" een tiental schriftelijke reacties op het onderzoek en op een negental stellingen gegeven. In een aantal van die reacties wordt expliciet op de merites van die stellingen ingegaan. Toch blijft de strekking van veel stellingen onbe- en onweersproken. Dat is jammer, want er zitten prikkelende stellingen bij. Misschien heeft het zin er hier enkele bij wijze van afsluiting te noemen en er drie eigen "darlings" aan toe te voegen. Wellicht verschaft dat stof voor discussie in de kolommen van Spiegel.

"Stelling 4: De onzekerheid die leerkrachten in de vernieuwingssituatie ervaren, komt voort uit het gebrek aan concreet lesmateriaal. Deze situatie zal versterkend werken op de behoefte om, na enig experimenteren, terug te grijpen naar vertrouwde lesinhouden en activiteiten" (SOM, 82).

"Stelling 8: Het in praktijk brengen van communicatief schrijfonderwijs stuit op nauwelijks te overwinnen schoolse beperkingen. Een belangrijke drijfveer voor het gebruik van geschreven taal voor communicatie is de noodzaak en/of de mogelijkheid om afstand in tijd en ruimte te overbruggen. Op school waar de leerkracht en de leerlingen, die in veel gevallen het publiek voor de teksten zijn, altijd direct aanwezig zijn, is de noodzaak tot schrijven niet aanwezig. Het realiseren van een natuurlijke communicatieve situatie op school is vrijwel onmogelijk" (SOM, 82).

Stelling 11: Discussies over de inhoud en vormgeving van het moedertaalonderwijs worden eerder belemmerd dan bevorderd door adjectieven als "communicatief", "functioneel", "cognitief", "conceptualiserend", "traditioneel", "normaal", "functioneel", etcetera (KdG).

Stelling 12: Discussies over onderzoek naar het moedertaalonderwijs worden eerder belemmerd dan bevorderd door adjectieven als "school-etnografisch", "naturalistisch", "positivistisch", etcetera (KdG).

Stelling 13: Beschrijvend onderzoek van het moedertaalonderwijs dat zich toespitst op één of enkele gevallen (leerkrachten, scholen, leerboeken) is een welkome aanvulling op breed opgezet survey-onderzoek. Voor zulk onderzoek zijn geen andere methodologische spelregels nodig, noch wenselijk (KdG).
Amsterdam, herfst 1986.

Bibliografie

Hoogeveen, M., en M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk*.

Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool. Enschede, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1985.

Lentz, L., J. Sturm, en H. van Tuijl (red.), *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1986.