

## Gericht Schrijven mavo/lbo geëvalueerd

### 1. Inleiding

In 1985 heeft de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit van Utrecht via een aanbestedingsronde een subsidie van de SVO verworven voor het evalueren van de produkten en de verspreidingsstrategie van het SLO-project Gericht Schrijven mavo/lbo. Inmiddels is het eindrapport van dit onderzoek (SVO-project 52704) verschenen (Franssen e.a. 1987). In dit artikel willen we op een aantal conclusies ingaan.

Het SLO-project Gericht Schrijven mavo/lbo wilde vernieuwingen initiëren met betrekking tot het schrijfonderwijs binnen het vak Nederlands. Het sloot aan bij een reeds langer bestaande didactische stroming, die vraagtekens zet bij levensvreemde opdrachten zoals het schrijven van een opstel; men streeft naar levensechte vormen van verbale communicatie, zoveel mogelijk gebaseerd op persoonlijke ervaringen en interesses van de leerlingen en te realiseren in daartoe uitnodigende onderwijsleersituaties. In het materiaal van het project Gericht Schrijven mavo/lbo is aan deze algemene ideeën op een bepaalde concrete wijze vorm gegeven. Het onderzoek was gericht op de vraag in hoeverre deze geconcretiseerde ideeën op opleidingsinstituten voor toekomstige leraren geïmplementeerd zijn.

Wellicht zal dit laatste enige verwondering wekken. Immers, de produkten van het project Gericht Schrijven mavo/lbo zijn niet rechtstreeks voor lerarenopleidingen geschreven. Ze zijn daar echter wel goed te gebruiken. Studenten moeten in het kader van hun beroepsopleiding met dergelijk materiaal leren omgaan. De bedoeling van de SLO was om ideeën en materiaal met betrekking tot "Gericht Schrijven" via de opleidingen over het betreffende onderwijsveld te verspreiden. Dit is weliswaar een omweg, maar lijkt efficiënt. Wie de jeugd heeft, i.c. de aspirant-leraar, heeft de toekomst.

Blijken zal, dat op grond van de onderzoeksgegevens bij deze verspreidingsstrategie kanttekeningen zijn te plaatsen. In het onderzoek is nagegaan, in hoeverre de produkten, zowel in

definitieve als in tussentijdse vorm, bij docenten en studenten bekend zijn en in hoeverre ze worden gebruikt bij het lesgeven. Dit is zowel met betrekking tot bekendheid als het gebruik slechts in beperkte mate het geval. We zullen dit hieronder toelichten aan de hand van onderzoeksgegevens. Intrigerend is hierbij eveneens de vraag, hoe dergelijke onderzoeksresultaten zijn te interpreteren bij een vernieuwing, die al zo geruime tijd in het onderwijsveld leeft. Het is de moeite waard ook aan dit punt aandacht te besteden.

Dit kan alleen, als we een scherp beeld hebben van de plaats die het project Gericht Schrijven mavo/lbo inneemt in de didactische ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs en daarbinnen met name het schrijfonderwijs. Hierop richten wij dan ook eerst de aandacht (2). Daarna bespreken we kort de opzet van het evaluatie-onderzoek en enkele opvallende resultaten (3). In de afsluitende paragraaf (4) gaan we in op de vraag welke lessen uit het onderzoek zijn te trekken met betrekking tot het invoeren van een vernieuwing van het schrijfonderwijs, die op zich zozeer de moeite waard is.

## 2. Gericht Schrijven mavo/lbo in zijn context

### 2.1 De doelstellingen en uitgangspunten van het project

Wanneer we een korte typering willen geven van de veranderde opvattingen in het denken over schrijf- en taalonderwijs kan dat aan de hand van de volgende notities:

- taalonderwijs dient plaats te vinden aan de hand van complete communicatieve situaties;
- er dient aandacht te zijn voor de communicatieve en de conceptualiserende functie van taal;
- taalonderwijs moet bijdragen aan de emancipatie van leerlingen;
- taalonderwijs dient zowel school- als maatschappelijk functioneel te zijn.

Dat het project Gericht Schrijven mavo/lbo een typisch produkt kan worden genoemd van de veranderende opvattingen bewijst het volgende citaat uit DCN-cahier 16 (Lips, Salverda 1984).

"De aandacht is dan meer gericht op de conceptualiserende en exploratieve functies van taal. Wij noemen dat, in navolging van Britton: expressief schrijven (schrijven voor jezelf). Dat betekende dat er belang gehecht ging worden aan andere, minder formele vormen van schrijven. Deze verruiming heeft ook consequenties voor het denken over de rol van schrijven met betrekking tot emancipatorische doelen van onderwijs. De bredere visie op de functies van taal in het leerproces, leidt ertoe dat met de taal van de leerlingen ook hun waarden en normen in veel sterkere mate centraal komen te staan in de didactiek en daarmee eveneens de achtergrond waaruit deze



voortkomen. De manier waarop en het doel waarmee kennis en ervaringen van leerlingen in het leerproces functioneren, is mede bepalend voor de motivatie tot schrijven.

Wil schrijven deel gaan uitmaken van de sociale werkelijkheid van de leerlingen, dan is het van belang, dat het bijdraagt tot zicht op hun functioneren in de maatschappij en tot het oplossen van de problemen die dat met zich meebrengt. De doelstelling is dan niet primair gericht op het verbeteren van de schrijfvaardigheid, maar op de zingeving van schrijven, namelijk leerlingen tot "schrijvers" maken.

Emancipatorisch schrijfonderwijs zal niet alleen moeten voorbereiden op een dergelijk cultureel emancipatieproces, maar er ook in het onderwijs zelf gestalte aan moeten geven. Dit heeft consequenties voor zowel de inhoud van het onderwijs, als voor de inrichting ervan. *Een geëmancipeerd schrijven veronderstelt verantwoordelijkheid van de schrijver voor zijn eigen schrijven; een leerling-schrijver moet weliswaar geholpen worden bij het dragen van die verantwoordelijkheid, maar emancipatorisch onderwijs erkent het uiteindelijk recht van de leerling te beslissen wat en op welke wijze er geschreven wordt.*"

In de vrij lange ontwikkelperiode van het project is getracht bovenvermelde uitgangspunten te vertalen in voorstellen voor het structureren van taalonderwijs. Een aantal belangrijke zullen we hieronder kort toelichten. In paragraaf 3 zal nader ingegaan worden op het onderzoek naar de implementatie.

Uitgangspunt van het project Gericht Schrijven mavo/lbo is altijd geweest een geïntegreerde aanpak van het moedertaalonderwijs, met bijzondere aandacht voor het stelonderwijs. Gezocht werd naar taalgebruikssituaties waarin vaardigheden als schrijven, spreken, luisteren en lezen in samenhang aan de orde kwamen (zogenaamde complete communicatieve situaties). Een belangrijke doelstelling van dit taalonderwijs was het leveren van een bijdrage aan de emancipatie van leerlingen. Dit leidde tot de keuze voor thematisch-cursorisch taalonderwijs. In de beginfase van het project kwam de bijzondere aandacht voor het schrijfonderwijs vooral tot uiting in de uitvoering en ontwikkeling van de procedure voor schrijven: informatie verwerven, verwerken en verstrekken rond voor leerlingen relevante thema's. Dat laatste nam echter geen al te belangrijke plaats in. Het cursorische aspect overheerste. Dat kwam vooral tot uiting in de ontwikkeling van zogenaamde mini-projecten: aan de hand van een bepaald thema werd één bepaalde vaardigheid uit de cyclus informatie verwerven, verwerken of verstrekken aan de orde gesteld of ook wel met beperkte informatie werd kleinschalig de hele cyclus van verwerven, verwerken en verstrekken doorgenomen. Bij de mavo- en lbo-leerlingen leidde dit echter niet tot het gewenste

resultaat. De schrijfprodukten werden niet beter, er was vaak geen sprake van werkelijke informatieverwerking en de schrijfweerstand bij leerlingen verdween onvoldoende. Onder invloed van het Engelse project "Writing and learning across the curriculum" is in de laatste jaren van het project de aandacht verschoven naar de procesmatige kant van het schrijven. Het accent viel op informeel schrijven, dat is schrijven voor jezelf met als doel ideeën en gedachten helder te krijgen. Men kan het zien als voorwaarde om tot een geslaagde communicatieve tekst te komen. Tegelijkertijd verschoof ook de aandacht van het cursorische naar het thematische aspect van het taalonderwijs. Daarmee kwam tevens de emancipatorische doelstelling beter tot zijn recht. Didactische consequenties waren onder meer dat

- de leerlingen een belangrijke stem kregen in de bepaling van de thema's en de planning van hun onderwijs;
- de leerlingen werden gestimuleerd tot samenwerking. Problemen die zich daarbij voordeden dienden bespreekbaar te worden gemaakt in de groep;
- de leerkracht kreeg de rol van begeleider, van stimulator van het onderwijsleerproces in plaats van allesweter; er minder aandacht kwam voor de procedurele kant van het schrijven maar dat vooral de nadruk werd gelegd bij het informatie verwerven, verwerken en verstrekken op de rol van informeel schrijven.

Met name het ABC-project en de rol van het logboek kunnen als exponent van deze ontwikkeling gezien worden. In het ABC-project worden de leerlingen gestimuleerd aan de hand van het uitwerken van een alfabet een keuze te maken voor een onderwerp, dat ze zelfstandig of in een groepje gaan bestuderen. Op deze wijze komen, al associërend rond de letters van het alfabet eigen interesse en kennis waarover de leerling reeds beschikt naar boven. De voortgang in het project wordt bewaakt via aantekeningen die de leerlingen maken in een logboek. De leerkracht reageert in het logboek op deze notities. Daarnaast kunnen ook allerlei sociale aspecten via het logboek aan de orde gesteld worden. Eén en ander veronderstelt wel een niet bedreigend klimaat in de klas.

De grotere aandacht voor het thematische aspect van het taalonderwijs betekende niet dat het cursorische deel geheel onder de tafel verdween. Met name door de ontwikkeling van een beoordelingsmodel -het zogenaamde sluizenmodel- werd duidelijk op welke punten de leerlingen op het eindexamen met betrekking tot de schrijfvaardigheid beoordeeld gaan worden:

- genre, schrijfdoel, publiekgerichtheid en inhoud (sluis 1);
- opbouw, taalgebruik, controleerbaarheid en adequaatheid van informatie (sluis 2);
- structuur, lay-out, werkverzorging (sluis 3);
- zinsbouw, grammatica, spelling, interpunctie (sluis 4).



Een aantal van deze vaardigheden leenden zich goed voor onderwijs in cursorische blokken. Om de leerlingen te laten ervaren op welke punten ze op het examen beoordeeld zouden worden, was het niet voldoende alleen maar uitleg te geven over het functioneren van het sluizenmodel. Ze moesten er ook zelf de schrijfprodukten van mede-leerlingen mee gaan beoordelen. Hoewel het project na die omslag (meer accent op het thematische, meer aandacht voor informeel schrijven als voorwaarde voor transactioneel schrijven) vrij snel afgerond diende te worden waren de resultaten in de vier experimenteerscholen niet ongunstig. De ervaringen van een tweetal projectdocenten (met name vastgelegd in deel 2: *Schrijven in uitvoering* en deel 3: *Schrijflijnen in de school*, van de Gericht Schrijven-reeks) geven het volgende beeld. De schrijfdrempel verdween, leerlingen ervoeren schrijven als een plezierige en zinvolle bezigheid; de examenopdracht en het uiteindelijke schrijfprodukt lagen in het verlengde van het voorafgaande schrijfonderwijs.

## 2.2 *Gericht Schrijven als produkt van opvatting over leerplanontwikkeling*

Met de verschuiving van deelvaardigheids- en vakgericht taalonderwijs naar communicatief taalonderwijs verschuift ook de aard van de leerplannen en leerplanprodukten. Bij vakgericht taalonderwijs zien we gesloten leerplannen en sterk cursorisch opgezet onderwijs. Vooral het laatste past in de traditie van het aanleren van deelvaardigheden. Veel gebruikte methoden voor Nederlands zijn dan ook een neerslag van die gesloten leerplannen. De stofomvang voor de verschillende onderdelen is vastomlijnd, kennis en vaardigheden worden in kleine segmenten aangeleerd, er is geen inbreng van de kant van de leerling mogelijk in het leeraanbod.

Bij taalonderwijs waarin zoveel mogelijk gestreefd wordt naar het aanbieden van vaardigheden in samenhang, waarin taalgebruik centraal staat en dat gericht is op zowel de communicatieve als de conceptualiserende functie van taal, wordt het leerplan opener. Belangrijke uitgangspunten zijn: aansluiten bij leerlingen en leerlingen zelf verantwoordelijkheid geven in het maken van keuzen. Onderwijs dat hier gebaseerd is, is meestal thematisch-cursorisch van opzet. Het is duidelijk dat dit onderwijs op gespannen voet staat met leermiddelen en methoden die pretenderen stap voor stap aan te geven wat er gebeuren moet. Wat wel kan worden aangegeven zijn elementen die in het leerproces essentieel zijn, en voorwaarden waaronder het leerproces dient plaats te vinden of summiere aanduidingen van thema's die samen met leerlijnen verder ingevuld moeten worden.

In deel 5 uit de Gericht Schrijven-reeks (*Het waarom van schrijven*) lezen we over de typering van de eindprodukten van

het project het volgende (p. 10/11). "Het lijkt ons goed hier stil te staan bij het karakter van de publikaties als eindprodukten van het project Gericht Schrijven mavo/lbo. In de eerste plaats merken we op, dat de boekjes voornamelijk de neerslag zijn van de ervaringen in het project na onze wending tot vooral conceptualiserend schrijven, die we hiervoor al vermeld hebben. Daarmee verloochenen we de daaraan voorafgaande ontwikkeling en resultaten van het project niet: we durven zeggen -al is dat speculatief- dat de latere ontwikkeling zonder de fase van de drie V's niet denkbaar is; bovendien is de invloed van de eerste fase van het project nog volop zichtbaar in het ontwikkelde instrument voor de beoordeling van transactionele teksten.

In de tweede plaats hebben we gekozen voor een grote nadruk op het beschrijven van de nieuwe inzichten en ervaringen die wij in het project hebben opgedaan. We leveren dus geen voorbeelden van volledige leerplannen noch compleet beschreven onderwijspraktijken. We richten de aandacht juist op facetten die wij een extra belichting waard vinden vanwege hun mogelijke betekenis voor de verandering van het schrijfonderwijs in de door ons gewenste richting. De lezer zal dus om een voor de hand liggend voorbeeld te noemen, geen beschrijving van spellinginstructie vinden, hoewel ook wij een correcte spelling voor sommige typen tekst belangrijk vinden. We konden deze keuze voor alleen nieuwe zaken des te gemakkelijker maken, omdat over stelonderwijs de laatste jaren, onder andere door Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) te Amsterdam, veel gepubliceerd is. Met name de publikaties over de praktijk van het Gericht Schrijvenonderwijs geven dus geen doorsnee van het totale schrijfonderwijs zoals dat op de projectscholen plaatsvindt. Het "fragmentarische" karakter van de publikaties wordt tenslotte mede bepaald door het feit dat Gericht Schrijvenonderwijs aansluit bij ontwikkelingen die tenderen naar project- en thematisch onderwijs. Deze voorkeur voor onderwijs met een open planning heeft ertoe bijgedragen dat de beschrijvingen van de onderwijspraktijk niet een compleet, gesloten, "representatief" beeld van het voorgestane schrijfonderwijs opleveren. Kortom, we hopen met deze publikaties eerder inspiratiebronnen dan richtlijnen te geven voor een vernieuwing van het schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs."

Aanvankelijk was het project Gericht Schrijven mavo/lbo typisch een op het produkt gericht breedteproject. Zoveel mogelijk scholen bij de ontwikkeling betrekken betekent automatisch dat verspreiding en implementatie goeddeels ook via scholen verloopt. Wanneer de aandacht in het project verschuift naar het proces, dat wil zeggen dat vooral die aspecten aandacht krijgen die ertoe kunnen leiden dat leerlingen schrijven als een zinvolle bezigheid gaan ervaren, betekent dat een veel



intensievere SLO-begeleiding van dat proces in de scholen. Dat is onmogelijk met veel ontwikkelscholen. Daarmee wordt het project een diepteproject. Vier scholen worden intensief begeleid en de overige volgscholen worden op verschillende momenten in het jaar op de hoogte gebracht van de voortgang. De implementatie kan nu ook veel minder effectief via de scholen lopen, omdat die volgscholen niet betrokken zijn bij het direct ontwikkelproces en de verandering dus niet aan den lijve ervaren. Het idee om de implementatie door een actief SLO-beleid via NLO's en MO-opleidingen te laten verlopen kon niet verder uitgewerkt worden. Het project werd in augustus 1984 afgesloten. Verlenging van het dan al acht jaar durende SLO-project is niet wenselijk. Noch vanuit de medewerkers gezien (te lang vereenzelvigd met één ontwikkelopdracht) noch vanuit bestuurlijk oogpunt (nog meer middelen vrijmaken voor de ontwikkeling van slechts één onderdeel van het moedertaalonderwijs).

### *2.3 Gericht Schrijven mavo/lbo na de afsluiting van het project*

In augustus 1984 is het project Gericht Schrijven mavo/lbo formeel afgesloten. Behoudens de zorg voor de feitelijke publicatie van de eindprodukten ontwikkelde de sectie moedertaal geen activiteiten meer op het gebied van het schrijfonderwijs. Ondanks de redelijke verkoop van de boekjes blijkt geregeld uit contacten met het scholenveld dat men niet in grote getale kiest voor een eindexamen Gericht Schrijven.

In de loop van 1985 komt er in die rust rond het eindexamen schrijven wat verandering:

- de eindexamens mavo/lbo worden geharmoniseerd en
- mavo/lbo-scholen krijgen de mogelijkheid het eindexamen schrijven te laten bestaan uit de zogenaamde Functionele Schrijfopdracht.

Dat betekent dat mavo- en lbo-leerlingen op hun eindexamen schrijven kunnen kiezen tussen:

- het Opstel
- de Gericht Schrijvenopdracht (door eigen docent samengesteld)
- de Functionele Schrijfopdracht (door het CITO samengesteld).

Voor het lbo betekent dat in feite de keuze tussen Gericht Schrijven en Functioneel Schrijven, aangezien het opstel nooit een plaats heeft gehad in het lbo-taalonderwijs. Voor de meeste lbo-scholen lijkt de keuze snel gemaakt. Gericht Schrijven is in naam wel bekend, maar is arbeidsintensief en een exacte methode of serie leermiddelen ervoor (zie paragraaf 4) bestaat niet. De Functionele Schrijfopdracht wordt samengesteld door het CITO, inclusief het correctiemodel, en de educatieve uitgeverijen brengen binnen zeer korte tijd twee leerboeken uit bestaande uit reeksen varianten op de eindexamenopdrachten. Van een werkelijke didactiek voor de Functionele Schrijfopdracht is geen sprake.

Voor de mavo betekent de examenverandering dat een keuze gemaakt wordt uit of het Opstel of de Functionele Schrijfopdracht. Ook daar geldt voor Gericht Schrijven wat hiervoor vermeld staat bij het lbo.

Het is niet zo denkbeeldig dat het schrijfonderwijs op mavo- en lbo-scholen door de ontwikkeling van het examen en de feitelijke uitwerking daarvan zou worden verschaald tot het leren opleveren van zogenaamde Functionele Schrijfprodukten zoals invulformulier, situatiebeschrijving, zakelijk briefje, etc. Daarbij zou voorbij gegaan worden aan recente ontwikkelingen op het gebied van het schrijfonderwijs waarin aandacht besteed wordt aan:

- schrijven als communicatie en conceptualiserend proces, dat wil zeggen aandacht voor onderwijsbare elementen uit het schrijfproces, naast aandacht voor produktcriteria;
- het belang van het zelfstandig leren informatie te verwerven, en het gemakkelijk leren omgaan met diverse informatiebronnen.

Een breed schrijfonderwijs dat aan alle recente ontwikkelingen recht doet, bereidt in principe voor op zowel het Gericht Schrijfeindexamen als op de Functionele Schrijfopdracht. Met beperkte middelen, zowel wat financiën als menskracht betreft, heeft de sectie Moedertaal van de SLO daarom het volgende initiatief genomen. Met de NLO Ubbo Emmius, waar grote ervaring is met het geven van schrijfonderwijs in de opleiding, is een samenwerkingsovereenkomst aangegaan met als doel op korte termijn een publikatie uit te brengen waarin aan de hand van zo concreet mogelijke materialen onder meer ingegaan wordt op:

- welke elementen van het schrijfproces en welke elementen aan het schrijfprodukt onderwijsbaar zijn, en op welke wijze dat kan gebeuren;
- hoe een schrijfles opgebouwd kan worden;
- hoe stapsgewijs een schrijfcurriculum opgezet kan worden.

In de publikatie zal niet gekozen worden voor een afsluiting met een Gericht Schrijvenopdracht of voor een Functionele Schrijfopdracht. Wel zal aangegeven worden op welke wijze een vaksectie zelf tot een verantwoorde keuze kan komen. De produktie die ook voorzien zal worden van een handleiding voor nascholers heeft als primaire doelgroep docenten Nederlands in het voorgezet onderwijs maar zal eveneens als basismateriaal op de NLO's en MO-opleidingen gebruikt kunnen worden.

Daarnaast zijn er in 1985/1986 initiatieven genomen door de Rijksinspectie het eindexamen Schrijven onder de aandacht van de nascholing te brengen. Tot het moment waarop het onder drie te bespreken onderzoek afgesloten werd, waren er twee NLO's die Gericht Schrijven in hun programma-aanbod aan de studenten hadden. Slechts één NLO verzorgde nascholing in Gericht



Schrijven. Eén van de leden van de avo-inspectie, die jaren in de begeleidingsgroep van het project Gericht Schrijven mavo/lbo participeerde heeft in het cursusjaar 1985/1986 alle NLO's aangeschreven met de vraag of de opleidingen bereid waren nascholing te verrichten in het kader van het Gericht Schrijvenexamen en de Functionele Schrijfofdracht. Alle NLO's hebben daar positief op gereageerd en hebben toegezegd beide vormen in hun nascholingsaanbod op te nemen.

### 3. Gericht Geëvalueerd

#### 3.1 De uitgangspunten van het onderzoek

*Gericht Geëvalueerd* is de titel van het eindrapport van het SVO-project 52704, dat, zoals we in de inleiding al vermeld hebben, tot doel had de produkten en verspreidingsstrategie van het project Gericht Schrijven te evalueren. De titel is niet alleen bedacht als speelse variant, maar ook omdat de gekozen werkwijze hiermee kernachtig is getypeerd. Een uitgangspunt voor het onderzoek was het volgende. Leergangmateriaal dat voor onderwijsleersituaties wordt ontwikkeld heeft daarin een bepaalde functie. Dit betekent, dat de intentie bestaat het handelen van leraar en leerlingen te ondersteunen en in een bepaalde richting te sturen (Franssen, 1985). Gebruik van het materiaal impliceert het implementeren van de bedoelde didactische intenties.

Evalueren houdt dan als eerste stap in langs empirische weg nagaan in hoeverre dit inderdaad gebeurt. Dit kan echter alleen als het betreffende materiaal een leergangkarakter heeft en als de intenties gericht op het ondersteunen van handelingen bekend zijn.

Het voldoen aan beide voorwaarden leverde bij het evalueren van het Gericht Schrijven materiaalproblemen op. Zo bleek dat van de vijf definitieve eindprodukten alleen de delen 2, 3 en 4 voor direct gebruik in de klas waren bedoeld en derhalve een leergangkarakter hebben. De delen 1 en 5 hadden meer tot doel toelichtende achtergrondinformatie te verschaffen. Bovendien bevatten de drie delen met leergangkarakter een expliciet open karakter. In 2.3 wezen we erop, dat hiervoor door de SLO-projectgroep bewust is gekozen. De vraag is dan wel in hoeverre van gerichte ondersteuning nog sprake is.

Hoewel de onderzoeksgroep zich van deze problematiek terdege bewust was, is toch aan het in de eerste alinea van deze paragraaf geformuleerde uitgangspunt vastgehouden. Ook met open leergangmateriaal hebben auteurs bedoelingen. Daar ligt het probleem niet. Wel is het moeilijk om deze bedoelingen eenduidig te formuleren en wat reikwijdte betreft af te grenzen. In verband hiermee is voor de volgende werkwijze gekozen.

De drie definitieve delen met leergangkarakter zijn zorgvuldig

geanalyseerd op de volgende twee categorieën: didactische intenties (in de zin van expliciet handelingssturende formuleringen) en didactische ideeën (in de zin van aan het handelen ten grondslag liggende basisideeën). Voor de delen 1 en 5 zijn alleen de didactische ideeën geïnventariseerd. Dit leverde lijsten op, waarbij met name op een eenduidige formulering is gelet. Vervolgens is de inventarisatie voorgelegd aan enkele leden van de voormalige SLO-ontwikkelingsgroep. In overleg met hen is een definitieve lijst gemaakt, waarin de intenties en ideeën bovendien werden gekoppeld aan dat deel van de vijf definitieve eindprodukten waarin ze het meest frequent naar voren komen. We zullen in de volgende paragraaf uitleggen, waarom dit is gedaan.

De didactische intenties en ideeën sluiten aan bij de in 2.1 verwoorde doelstellingen en uitgangspunten van het project Gericht Schrijven mavo/lbo. We vatten er hier enkele samen, waarbij we de formuleringen zoals gebruikt in het onderzoeksproject overnemen. De lezer kan zich dan een beeld vormen hoe in dit opzicht is gewerkt. Bovendien zal hij hierdoor beter in staat zijn bepaalde onderzoeksresultaten (zie 3.3) te interpreteren.

We noemen hieronder in een beknopte formulering enkele doelen of uitgangspunten zoals verwoord in 2.1 (zie de aldaar onderstreepte tekstdelen).

#### *Waarden en normen leerlingen centraal*

##### *Intenties:*

- verschillen tussen leerlingen op grond van aanleg en karakter worden geaccepteerd;
- de leerlingen bedenken zelf vragen voor verder onderzoek.

##### *Ideeën:*

- de opbouw en opzet van het lesprogramma moeten voor een groot deel afhangen van de belangstelling en inzet van de leerlingen;
- de leerlingen moeten hun eigen mogelijkheden kunnen ontdekken.

#### *Verantwoordelijkheid leerlingen bij geëmancipeerd schrijven*

##### *Intenties:*

- de leerlingen bepalen zelf het onderwerp voor het eindexamen;
- de leerlingen beoordelen hun schriftelijke uitingen volgens zelf te bedenken categorieën.

##### *Ideeën:*

- de leerlingen zijn de eerst verantwoordelijken voor wat betreft de kwaliteit van hun produkten;
- de leerlingen moeten zich mondig en weerbaar kunnen opstellen ook bij het schrijfonderwijs.



## *De leerkracht als begeleider en stimulator*

### Intenties:

- de leerkracht geeft ten behoeve van een schriftelijke uiting eerst een sterke impuls aan de klas;
- de leerkracht beoordeelt de leerlingen in de vorm van evaluerende en stimulerende gesprekken.

### Ideeën:

- er moet gestreefd worden naar een optimaal leerklimaat;
- de voornaamste taak van de docent is het begeleiden van de groeimogelijkheden van de leerling.

Een terugblik op de gegeven voorbeelden maakt duidelijk, dat intenties in tegenstelling tot de ideeën directer handelingsgericht zijn. Daarnaast hebben ze een minder waardegebonden connotatie dan ideeën.

Een soortgelijke analyse als waaraan de definitieve eindprodukten onderworpen zijn, is uitgevoerd ten aanzien van de tussentijdse produkten. De verschillen die hierbij optreden zijn zo gering, dat het weinig zinvol is om hieraan in het kader van dit artikel veel aandacht te besteden. (Voor de geïnteresseerde lezer, zie Franssen, e.a., 1986, p. 58-63.)

### *3.2 De opzet van het onderzoek*

Op grond van de definitieve lijst van intenties en ideeën is een vragenlijst ontworpen. Per intentie wordt gevraagd of deze in onderwijsleersituaties is gerealiseerd. Per idee wordt via een vijfpuntsschaal gemeten in hoeverre men het ermee eens is en in hoeverre men zich erop baseert bij het lesgeven, zonder dat daarbij expliciet van Gericht Schrijvenmateriaal gebruik wordt gemaakt. Daarnaast wordt nog om informatie gevraagd over algemene zaken, zoals de mate waarin men bekend is met het Gericht Schrijvenmateriaal, het gebruik van ander gelijkwaardig materiaal, en dergelijke. De vragenlijsten zijn verstuurd naar alle docenten Nederlands die verbonden zijn aan NLO's, MO-opleidingen en/of de nascholing. Er is ook nog een versie ontwikkeld voor studenten die verzonden is naar een willekeurig getrokken steekproef uit de studentenpopulaties van de betreffende instituten.

Op grond van de verkregen antwoorden is het mogelijk zowel per instituut als voor de totale groep instituten vast te stellen welke didactische intenties, zoals geformuleerd in het Gericht Schrijvenmateriaal, zijn gerealiseerd. Omdat de intenties gekoppeld zijn aan de drie afzonderlijke delen, is het ook mogelijk de mate van implementatie per afzonderlijk deel te bepalen. Dit alles kan uiteraard alleen, als men van het materiaal gebruik maakt, dat wil zeggen dat minstens één van de vijf eindprodukten voor het lesgeven direct wordt benut. De

groep, bij wie dat het geval is, duiden we in het vervolg aan met de term gebruikers. Op grond van de enquêtegegevens is het ook mogelijk zich een beeld te vormen van hoe men per instituut tegen de ideeën van Gericht Schrijven aankijkt en in hoeverre deze ideeën in het onderwijs doorwerken, ook buiten de directe invloed van het SLO-project om. Hieromtrent kunnen zowel gebruikers als niet-gebruikers worden ondervraagd.

De respons op de docentenenquête bedroeg 63%, die op de studentenenquête 53,4%.

Het onderzoek via een vragenlijst is aangevuld door een onderzoek waarin een aantal personen is geïnterviewd. Per instituut is één docent en één student gekozen. We kunnen hier niet spreken van een steekproef, maar van een selectie samengesteld op grond van bepaalde criteria zoals kennis van zaken. De bedoeling van de interviews was meer inzicht te verwerven in de achtergronden van de enquêteresultaten. Ook is aanvullende informatie verkregen met name over het toekomstig gebruik van Gericht Schrijvenmateriaal.

### 3.3 Enkele onderzoeksresultaten

Uit de docentenenquête is gebleken dat Gericht Schrijven mavo/lbo op 75% van de NLO's wordt gebruikt. Afgaande op het totaal aantal studenten van de betrokken instituten (2620) en gegevens omtrent wel en niet gebruik, schatten we, dat minstens de helft van de studenten (+ 1600) via de opleiding met het materiaal kennis heeft gemaakt. Bij hun stage-activiteiten maken de studenten er nagenoeg geen gebruik van. Het percentage van student-gebruikers is 3.2%.

Als we het gebruik nader specificeren door de mate vast te stellen waarin didactische intenties worden geïmplementeerd, dan verkrijgen we een aanmerkelijk ongunstiger beeld. Slechts twee instituten blijken meer dan 50% van de intenties zoals die verspreid over alle delen met leergangkarakter voorkomen, geïmplementeerd te hebben. Op drie instituten is zelfs minder dan 25% geïmplementeerd. Gemiddeld voor alle instituten is het percentage 32. Gekeken naar de drie betreffende delen afzonderlijk levert deel 3 het hoogste percentage (43%) op, daarna volgen deel 4 (27%) en deel 2 (25%).

Men denkt over het algemeen positief over de didactische ideeën van Gericht Schrijven. Er is wat dit betreft nauwelijks verschil tussen gebruikers en niet-gebruikers. Voor gebruikers ligt de score bij de docenten op de vijfpuntsschaal tussen 2.57 en 1.71 en bij de studenten tussen 2.56 en 1.78 (1 betekent geheel met het idee eens en 5 geheel met het idee oneens). Voor niet-gebruikers schommelt de score tussen 2.63 en 1.94 wat betreft docenten en tussen 1.87 en 2.57 wat betreft de studenten.



Opmerkelijk is, dat bij het toepassen van de ideeën in onderwijsleersituaties eveneens dezelfde geringe verschillen optreden. Hier zijn de uiterste scores voor docenten, wat betreft gebruikers en niet-gebruikers, respectievelijk 2.07/3.14 en 2.30/3.09 en voor studenten 2.47/3.33 en 2.29/3.08. De wat hogere gemiddelde score van beide groepen als geheel duidt erop, dat de bereidwilligheid tot navolging van ideeën wat achter blijft bij het louter instemmen met.

De gegeven gemiddelden zijn verkregen op grond van de scores per afzonderlijke intentie en idee. Met betrekking tot de docentenscores van de intenties en ideeën die we in 3.1 hebben vermeld, geven we ter illustratie nog wat aanvullende, meer specifieke informatie.

In de onderstaande tabel treft men in de kolom onder "geïmplementeerd" het gemiddelde percentage aan, waarin de in de eerste kolom omschreven intenties door de instituten zijn geïmplementeerd. In de tweede kolom is weergegeven in hoeverre men met de vermelde ideeën instemt (gemeten op een vijf puntsschaal waarbij 1 betekent geheel eens en 5 geheel oneens). In kolom 3 (navolging) is aangegeven in hoeverre men bereid is zijn gedrag in klassesituaties door het betreffende idee te laten beïnvloeden (1 betekent in hoge mate, 5 helemaal niet).

Intentie	Geïmplementeerd (%)	Instemming (1-5)	Navolging (1-5)
1. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
2. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
3. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
4. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
5. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
6. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
7. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
8. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
9. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5
10. Het gebruik van de leerplanning	75	2.5	2.5

Tabel 1: Enkele gegevens over intenties en ideeën

intenties en ideeën	geïmplementeerd	instemming	navolging
Verschillen tussen leerlingen op grond van aanleg en karakter worden geaccepteerd.	50%		
De leerlingen bedenken zelf vragen voor verder onderzoek.	41%		
De opbouw en opzet van het lesprogramma moeten voor een groot deel afhangen van de belangstelling en inzet van de leerlingen.		3.21	3.48
De leerlingen moeten hun eigen mogelijkheden kunnen ontdekken.		1.38	1.93
De leerlingen bepalen zelf het onderwerp voor het eindexamen.	33%		
De leerlingen beoordelen hun schriftelijke uitingen volgens zelf te bedenken categorieën.	4%		
De leerlingen zijn de eerst verantwoordelijke voor wat betreft de kwaliteit van hun produkten.		2.36	2.55
De leerlingen moeten zich mondig en weerbaar kunnen opstellen		2,74	3,05
De leerkracht geeft t.b.v. een schriftelijke uiting meestal eerst een sterke impuls aan de klas.	10%		
De leerkracht beoordeelt de leerlingen in de vorm van evaluerende en stimulerende gesprekken.	64%		
Er moet gestreefd worden naar een optimaal leerklimaat.		2.28	2.61
De voornaamste taak van de docent is het begeleiden van de groeimogelijkheden van de leerling.		1.98	2.37

Uit de tabel blijkt, dat gemiddeld door de helft van de instituten verschillen tussen leerlingen op grond van aanleg worden geaccepteerd (hetgeen iets anders is, dan er louter rekening mee houden). Op zeven van in totaal 21 onderzochte instituten gebeurt dit in hoge mate. Het zelf laten bedenken door leerlingen van vragen voor verder onderzoek gebeurt in mindere mate. Op negen instituten gebeurt dit volgens de opgave van de geënquêteerde docenten nagenoeg niet, daarentegen geven vijf instituten aan, dat ze deze didactische intentie wel in hoge mate realiseren.



Het door de leerlingen bepalen van onderwerpen voor het eindexamen scoort nog lager. Uit de deelscores blijkt, dat het toch nog op vijf instituten in hoge mate gebeurt (implementatiescore 100%). Op 14 instituten gebeurt het echter in het geheel niet. Op twee instituten komt men tot een implementatiescore van 50%. Het laten beoordelen van schriftelijke uitingen door leerlingen op grond van zelf bedachte categorieën komt nauwelijks voor. Hetzelfde geldt voor het geven van sterk stimulerende, tot schrijven uitnodigende, impulsen. Het beoordelen van leerlingen in evaluerende en stimulerende gesprekken scoort daarentegen het hoogst van alle in de tabel genoemde intenties. uit de deelscores blijkt, dat het op alle instituten voorkomt. Acht instituten geven een percentage op van 100%, de overige zitten alle boven de 50%. Zoals men uit de tabel kan aflezen is de instemming met de betreffende ideeën vrij hoog. Men is het meest terughoudend ten aanzien van de vraag of het lesprogramma voor een groot deel moet afhangen van de belangstelling en inzet van de leerlingen. Men vertoont ook weinig bereidheid, om volgens dit principe te gaan werken. Wel wil men bevorderen dat leerlingen zelf hun mogelijkheden ontdekken. Het streven naar mondigheid scoort niet opvallend hoog, zowel wat betreft instemming als navolging. Raakt dit principe wat uit de tijd?

Afgaande op de onderzoeksresultaten valt in de toekomst noch bij docenten, noch bij studenten een toename te verwachten in het gebruik van het materiaal van het project Gericht Schrijven mavo/lbo. Dit is zeker ook het geval, als we de mate van implementatie als maatstaf nemen. Uit enquêtegegevens blijkt dat voor de delen 1, 2, 4 en 5 het gebruikerspercentage van docenten waarschijnlijk zal teruglopen met respectievelijk 8,3%, 2,1%, 8,3% en 2,1%. Alleen voor deel 3 blijft het gebruikerspercentage gelijk.

Uit de enquête is ook gebleken, dat men over het algemeen slechts oppervlakkig van de producten van Gericht Schrijven kennis heeft genomen. Gemiddeld slechts een derde van de docenten spreekt over meer dan globale kennis met betrekking tot de vijf definitieve eindproducten. Bij de studenten is dat percentage nog veel lager, namelijk 2,2%. Uit de interviews blijkt, dat het materiaal meestal in bewerkte vorm wordt gebruikt, dat wil zeggen samengevat of als onderdeel van een syllabus.

Het gebruik van Gericht Schrijven-producten op opleidingen moeten we gezien de onderzoeksgegevens in ruime zin interpreteren. Ze hebben weliswaar een duidelijke plaats in het onderwijsprogramma als geheel. Er is echter zeker geen sprake van een dominerende plaats met veel onmiddellijke invloed op het vormgeven van onderwijsleerprocessen. Teruggrijpend op eerder gegeven omschrijvingen (3.1) kunnen we het ook aldus formuleren:

het materiaal fungeert in geringe mate als leergang, in grotere mate als te raadplegen literatuur.

### 3.4 *Evaluerende conclusies*

Als we ons afvragen of een vernieuwing in de vorm van een nieuwe aanpak van het schrijfonderwijs is gerealiseerd, dan kunnen we hierop niet zonder meer met ja antwoorden. Er is een aanzet, maar er valt nog veel werk te verrichten. Uit de implementatie van de gegeven voorbeelden van didactische intenties en ideeën blijkt, dat ze minder goed in de markt liggen naarmate ze meer afwijken van wat in het onderwijs thans algemeen gangbaar is. Vergelijk in dit opzicht bijvoorbeeld het evalueren in gesprekken met het door leerlingen laten beoordelen volgens zelf ontworpen categorieën. Omdat studenten het materiaal bij stage-activiteiten nauwelijks gebruiken, valt niet te verwachten dat ze dat later, als ze hun beroep uitoefenen, wel zullen gaan doen. We moeten daarom concluderen, dat de gekozen verspreidingsstrategie geen goede greep lijkt.

Op grond van het onderzoek zijn enkele vermoedens te formuleren omtrent mogelijke oorzaken van de genoemde verschijnselen. Het Gericht Schrijven-materiaal werd onvoldoende als vernieuwend ervaren. Uit de interviews blijkt dat men op niet minder dan 17 instituten van oordeel is dat de betreffende didactische intenties en ideeën onder neerlandici al geruime tijd gemeengoed zijn. Ze zijn ook in andere methoden te vinden. Onze conclusie is, dat Gericht Schrijven enerzijds kind van zijn tijd is en anderzijds onvoldoende erin geslaagd is zich als een specifieke telg te profileren.

Dit laatste hangt naar onze mening samen met de aard van het materiaal. Het is te open en te vrijblijvend. Gevraagd naar mogelijke aanvullingen geven docenten slechts in beperkte mate aanwijzingen en ideeën. Ze betreffen vooral technische aspecten, zoals grotere variëteit in teksten, verbeteringen in tekstopbouw en meer aandacht voor creatief schrijven naar aanleiding van vrije opdrachten. Men geeft antwoord vanuit een vrij gedistantieerde stellingname en zeker niet vanuit die van de geëngageerde en intense gebruiker. Opmerkelijk is dat een docent van de nascholing, die van het materiaal in ruimere mate gebruik wil gaan maken, om een aanvulling vraagt expliciet ter versterking van het leergangkarakter. Hij stelt voor een handleiding te ontwikkelen.

### 4. Hoe nu verder?

Het project Gericht Schrijven mavo/lbo stond voor de opdracht een vernieuwing in het schrijfonderwijs te initiëren, die stevige wortels had en heeft in ideeën en ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsveld. Op grond van onderzoeksresultaten



moeten we concluderen, dat deze initiatie, althans wat betreft de opleidingen, slechts zeer ten dele is gelukt. De vraag is wat uit die gegevens valt te leren voor een vernieuwingsstrategie in de toekomst.

We wezen al eerder op het open en vrijblijvende karakter van het Gericht Schrijven-materiaal. De leraar kan er diverse kanten mee uit, hetgeen betekent dat de invulling van een concrete reeks van lessen aan hem zelf wordt overgelaten. Het materiaal duidt in eerste instantie een gewenste richting aan en beperkt zich wat de nadere uitwerking betreft hoofdzakelijk tot het geven van voorbeelden. Alleen het sluizenmodel vormt als een bepaalde aanpak voor de toetsing hierop een uitzondering.

Wat hiervoor over het SLO-project is opgemerkt, geldt ook voor de didactische discussie in brede zin, die we in 2.1 en 2.2 bespraken. Ook die blijft overwegend steken in het formuleren van algemene idealen, zoals een geïntegreerde aanpak van het moedertaalonderwijs of meer aandacht voor meer informeel schrijven. We beweren niet, dat dergelijke discussies op zich niet waardevol zijn. Integendeel ze leggen de vinger op zwakke plekken van het bestaande onderwijs. Echter een dergelijke diagnose alleen is niet voldoende. Noodzakelijk is, dat voor de leraar wordt uiteengezet, hoe hij in klassesituaties moet handelen om met zijn leerlingen in de richting te komen van de nieuwe einddoelen. Als dit niet of onvoldoende gebeurt, treden verschijnselen op, die we bij het onderzoek waargenomen hebben. Men herkent zich in de grondgedachten, die men ook vanuit andere bronnen wel kent. Ze hebben echter in het algemeen zo'n veelomvattend karakter, dat iedere leraar bij zijn lessen wel facetten ervan realiseert. Nieuwe idealen worden dan afgedaan met de opmerking "dat doe ik allang", en verliezen op deze wijze het vermogen de onderwijspraktijk op een meer indringende en meer omvattende wijze te vernieuwen.

Als men in de toekomst een nieuwe didactiek voor het schrijfonderwijs daadwerkelijk wil invoeren, dan zal men de idealen die geformuleerd zijn in abstracte ideeën, moeten vertalen naar voor de leraar herkenbare handelingsvoorstellen. Het ligt het meest voor de hand dat dit gebeurt via het ontwikkelen van leergangmateriaal, maar dan wel met een expliciet sturend karakter. De leraar die wil vernieuwen, moet er uitdrukkelijk steun in vinden. Uiteraard draagt dergelijk materiaal zeker in de beginfase een experimenteel karakter. Op grond van ervaringen en ontwikkelingen in het denken zijn voortdurend aanpassingen nodig. Men moet met andere woorden zijn nek durven uitsteken. Het maken van experimenteel materiaal vraagt om een zekere moed. In concrete vorm verliest een ideaal altijd iets van zijn glans. Bovendien wordt de mogelijkheid tot het geven van kritiek vergroot. Desondanks blijven ontwikkelingsactiviteiten voor het realiseren van vernieuwingen een noodzakelijke voorwaarde.

Innovatie-strategisch wordt er ook vaak gepleit voor het vinden van een ingang via de leraar. Deze gedachte herkennen we in de aanpak van het SLO-project dat koos voor de verspreiding over de opleidingen. Vanuit het onderzoek moesten we bij deze aanpak kanttekeningen plaatsen. In het eindrapport van het onderzoek (Franssen e.a., p. 90) wezen we er bovendien op, dat de eisen te stellen aan leergangmateriaal als hulpmiddel bij het lesgeven, wat de concreetheid van uitwerking betreft nog hoger zijn bij aspirant-leraren en beginnende leraren (zie o.a. Reints, 1986). Hierop gaan we in dit artikel niet verder in. Wel willen we nog iets opmerken over het algemeen streven onderwijsvernieuwingen te realiseren via het beïnvloeden van de leraar.

Leraren nemen in het onderwijs een sleutelpositie in. Het veranderen van hun gedrag heeft altijd veranderingen in het onderwijs tot gevolg. Dit pleit derhalve voor een leraarsgerichte vernieuwingsaanpak. Niet zelden wordt hierbij vergeten, dat beïnvloeding van de leraar in zodanige zin, dat hij zijn gedrag consequent vanuit een nieuw ideaal vorm geeft, erg moeilijk is.

Dit moet niet geweten worden aan onwil van de leraar, maar het is een consequentie van factoren als te veel vastzitten aan dagelijkse beslommingen, tradities of routines (zie hiervoor onder andere Ax, 1985, p. 164 en Creemers, e.a. 1981) en te weinig training in het systematisch kunnen reflecteren op eigen handelen (Good en Brophy, 1984, p. 21 e.v.).

Een uitsluitend of overwegend leraarsgerichte aanpak heeft naar onze mening voor het realiseren van een onderwijsvernieuwing een geringe kans van slagen. Iets anders is het wanneer zo'n aanpak gecombineerd wordt met het invoeren van nieuw leergangmateriaal. Dit laatste is vaak sterk afhankelijk van initiatieven van overheidsinstanties. Een schrijven van de AVO-inspectie (zie 2.4) om de nascholing mede vorm te geven aan de hand van examenvoorschriften van Gericht Schrijven en Functioneel Schrijven, kan daarom van grote betekenis zijn. Er ontstaan nieuwe kansen, die moeten worden aangegrepen. Ze kunnen ondersteuning krijgen vanuit het initiatief tot samenwerking tussen de SLO en de NLO Ubbo Emmius gericht op het ontwikkelen van concreet materiaal.

Een onderwijsvernieuwing als Gericht Schrijven staat niet op zich. Het is mede een produkt van ideeënvorming omtrent het onderwijs in het algemeen, zoals die in een bepaalde periode gangbaar is. De invloed van de jaren zestig en zeventig is merkbaar aan het streven naar mondigheid, de nadruk op emancipatie, het centraal stellen van de inbreng van leerlingen en de geringere aandacht voor specifiek taaltechnische aspecten. Ook de keuze van werkvormen en de organisatie van het onderwijs is typerend. Met name de cursorisch-thematische aanpak was toen



in. Dat is of lijkt nu voorbij, hetgeen zijn repercussies heeft op de voorgestane vernieuwing. Zo'n neerslag is niet te voorkomen. Toch zullen veranderingen in het schoolconceptuele denken van minder invloed zijn als een specifiek vakgebonden vernieuwing zich als zodanig scherp weet te profileren. Het is de vraag of dit met de nieuwe didactiek van het schrijfonderwijs tot nu toe in voldoende mate is gebeurd. Men opereert daarin over het algemeen vanuit een breed perspectief. Het vernieuwingsstreven is op grote delen van het onderwijs betrokken. Opvallend in dit verband is dat het project Gericht Schrijven mavo/lbo aanvankelijk ernaar streefde het gehele taalonderwijs op de mavo en lbo te verbeteren. Een dergelijk streven verraaft een sterk elan, maar verliest door ervaringen in de praktijk snel aan geloofwaardigheid en effectiviteit.

Gegevens uit het verricht onderzoek bevestigen dit. De les voor de toekomst lijkt duidelijk. Inperking van overspannen verwachtingen is soms nodig. Een keuze voor bepaalde aspecten van taal of zelfs schrijfonderwijs is gewenst. Hierop moet dan alle energie worden gericht en wel zodanig dat ontwikkelingen op verwante terreinen, zoals het computer-ondersteund onderwijs, ermee kunnen convergeren.

We willen deze algemene beschouwing tot slot nog even toespitsen op wat bij de SLO aan leerplanontwikkeling voor Nederlands in het voortgezet onderwijs gaande is. Voor wat de "nazorg" van Gericht Schrijven betreft volstaan we met te verwijzen naar wat we hiervoor over de samenwerking met de NLO Ubbo Emmius verteld hebben.

De drie veldverenigingen voor Nederlands (Levende Talen sectie Nederlands, VON en VDN) hebben bij de Bestuursraad van de SLO een uitvoerige aanvraag voor een nieuw project Nederlands in het voortgezet onderwijs gedeponneerd. In het verband van dit artikel is het interessant dat ook deze aanvragers de leraar als aangrijpingspunt (natuurlijk niet letterlijk) voor onderwijsinnovatie zien. Anders dan wij hiervoor bepleit hebben, verwacht men de docent vooral tot innovatie te kunnen bewegen door hem beschrijvingen te geven van vernieuwingsprocessen die leraren Nederlands hebben doorgemaakt bij hun overschakeling van een meer traditioneel curriculum naar een op communicatief taalonderwijs gericht leerplan. Dat nieuwe leerplan zouden de voorlopers dus zelf, met hulp van ondersteuners, in hun schoolpraktijk moeten ontwikkelen. De ondersteuners moeten daarbij de rol van procesbeschrijvers vervullen. Vanuit de hiervoor beschreven onderzoekservaringen plaatsen we vraagtekens bij deze strategie. In ieder geval is in de voorgestelde aanpak (die we hier noodgedwongen wel heel beknopt hebben aangeduid) niet duidelijk met welke instrumenten de experimenterende docent van zijn oude naar zijn nieuwe

vakleerplan moet toewerken. Zal in deze omschakeling concreet lesmateriaal toch niet onmisbaar blijken? Opmerkelijk in de aanvang vinden wij ook, dat de verenigingen niet om leerplanontwikkeling vragen die geheel nieuwe ideeën over bepaalde onderdelen van het vak Nederlands genereert of nieuwe denkbeelden in leerplantermen vastlegt. Blijkbaar is het concept communicatief taalonderwijs (of meer emancipatorisch of meer functioneel geïnterpreteerd) nog voldoende levenskrachtig en gaat het er in de naaste toekomst om dat in theorie aanvaarde concept in de praktijk van het onderwijs Nederlands geïmplementeerd te krijgen. Wij denken dat de concretisering van het concept in concreet lesmateriaal een stap op weg naar de invoering in de praktijk kan zijn.

Onze opvatting wordt blijkbaar voor wat dit vak betreft ook gedeeld door het departement van O & W. In een overigens heel bescheiden gefinancierde opdracht aan de SLO heeft de minister de sectie moedertaal gevraagd om ondersteuning van het onderwijs Nederlands in het individueel beroepsonderwijs. Het verzoek betrof uitdrukkelijk de ontwikkeling van concreet lesmateriaal... Als dat materiaal straks beschikbaar is, zou een nieuw evaluatie-onderzoek interessant zijn: werkt deze vorm van innovatie wel? Algemeen geformuleerd is het probleem van de innovatie van communicatief taalonderwijs Nederlands, dat enerzijds de weg van het concrete lesmateriaal niet begaanbaar lijkt omdat "complete communicatieve situaties" niet in lesmateriaal te vangen zijn en dat anderzijds de leraar Nederlands geen duivelskunstenaar is die geheel op eigen kracht, dus zonder methode of ander hem aangereikt lesmateriaal, dag in dag uit communicatieve uitdagingen kan creëren. De vraag hoe het meest effectieve leerplandocument voor Nederlands eruit moet zien, is voorlopig nog niet beantwoord.

Utrecht/Oldenzaal, voorjaar 1987

### *Bibliografie*

Aalsvoort, M. van der en B. van der Leeuw, *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie.* Enschede, SLO, 1982.

Ax, J., *Planningsgedrag van leraren.* Een empirisch onderzoek naar de onderwijsplanning door leraren in het voortgezet onderwijs. Lisse, Swet & Zeitlinger, 1985.



Creemers, B.P.M., W.J.T.G. Hoebe en K.J. Westerhof, De functie van leerplannen bij onderwijzen en leren: een andere ingang voor curriculumonderzoek. In: Creemers, B.P.M. (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Een bundel artikelen over de ontwikkelingen in de onderwijskunde bij het afscheid van L. van Gelder als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981, p. 232-265.

Franssen, H.A.M., *Plannen van onderwijsleersituaties als teamactiviteit*. Een curriculumtheoretische verkenning. Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1985, (Proefschrift).

Franssen, H.A.M., T.W.H.M. Stoverinck en D.A. van der Ploeg, *Gericht geëvalueerd*. Eindrapport SVO-project 52704. Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde R.U., 1987.

Eindprodukten van het project Gericht Schrijven mavo/lbo

- deel 1: Schrijven méér dan een pen op papier
- deel 2: Schrijven in uitvoering; over de didactiek
- deel 3: Schrijflijnen in de school; over de planning
- deel 4: Gericht Schrijven in het laatste schooljaar en het eindexamen
- deel 5: Het waarom van schrijven.

Good, Th.L. en J.C. Brophy, *Looking in Classrooms*. New York, Harper & Row, 1984.

Lips, J. en B. Salverda, Meer dan schrijven alleen.

In: Rijlaarsdam, G. en H. Hulshof (red.), *Schrijven: theorie en praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs*. Den Bosch, Malmberg, 1984, p. 75-89.

Reints, A.J.C. Schoolboeken voor de nieuwe basisschool.

In: Voogt, J.C. en A.J.C. Reints, *Naar beter onderwijs*. Tilburg, Zwijzen, 1986, p. 38-66.

Beleidslijnen over het gebruik van informatietechnologie in het onderwijs. Deze beleidslijnen zijn bedoeld voor de schoolbestuurders en de leerkrachten. Ze geven een overzicht van de mogelijkheden en de beperkingen van de informatietechnologie in het onderwijs. De beleidslijnen zijn opgesteld op basis van de ervaringen van de schoolbestuurders en de leerkrachten. Ze zijn bedoeld als richtlijn voor de schoolbestuurders en de leerkrachten. Ze zijn bedoeld als richtlijn voor de schoolbestuurders en de leerkrachten.

1. de veranderingen die de informatietechnologie teweeg brengt in de maatschappij (kennelijk en anderszins) leiden tot nieuwe algemene onderwijsdoelstellingen. Computers blijken geschikt om bepaalde routine taken uit te voeren of te ondersteunen die tot voor kort als typisch

