

boek- besprekingen

Uriël Schuurs

IS HET SCHRIJFONDERWIJS VOLDOENDE BESCHREVEN?

Inleiding

In Nederland lijkt er sprake van een aanzwellende stroom van proefschriften die meer of minder direct het schrijfvaardigheidsonderwijs betreffen. Te denken valt aan Kroon (1985), Rijlaarsdam (1986), Blok (1987), Van den Bergh (1989), en De Glopper (1989). Het proefschrift van De Glopper, *Schrijven beschreven*, wil ik hier bespreken. Ik stel nadrukkelijk niet de vraag aan de orde wat de individuele docent zou kunnen hebben aan het boek van De Glopper: daarmee zou ik het werk onrecht aandoen. Wel zal ik ingaan op de betekenis van dit proefschrift voor de ontwikkeling van het schrijfonderwijs. Voordat ik die vraag aan de orde stel, bespreek ik eerst De Glopers onderzoek.

Een overzicht van *Schrijven beschreven*

De Glopper heeft onderzocht wat er in de onderwijspraktijk eigenlijk gedaan wordt aan de vergroting van de schrijfvaardigheid, en wat het resultaat van de onderwijsactiviteiten is. De vragen die hij wilde beantwoorden, zijn de volgende:

- hoe ziet het schrijfonderwijs eruit in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs?
- hoe schrijfvaardig zijn leerlingen uit de derde klas van het voortgezet onderwijs, en kan men die prestaties voldoende noemen?
- in hoeverre zijn verschillen in schrijfprestaties toe te schrijven aan verschillen in het geboden schrijfonderwijs of aan verschil in achtergrond?

Het verslag van zijn onderzoek heeft de volgende opzet. In het eerste hoofdstuk (Inleiding) geeft De Glopper het maatschappelijk belang van zijn onderzoek aan: er is zorg over de opbrengst van het schrijfonderwijs, en discussie over de inrichting ervan. De Glopper schetst er bovendien de plaats van zijn onderzoek in internationaal perspectief, vat de doelstellingen samen en schetst de opbouw van het verslag.

In het tweede hoofdstuk (Schrijfvaardigheid: een begripsanalyse) voert De Glopper een begripsanalyse uit ten einde het begrip 'schrijfvaardigheid' nauwkeurig te definiëren. Als reden voor deze onderneming geeft hij zelf op dat er 'over de inhoud van het aangehaalde begrip', de schrijfvaardigheid, niet de vereiste overeenstemming bestaat. De belangrijkste conclusies uit dit hoofdstuk zijn:

- aan schrijven liggen uiteenlopende deelprocessen ten grondslag;
- de schrijfvaardigheid kan in verschillende situaties gedemonstreerd, en op verschillende manieren gemeten worden;
- belangrijke beoordelingscriteria zijn inhoud, organisatie, stijl en conventies.

Uit verdere lezing van het boek blijken er nog wel andere redenen te zijn geweest om deze begripsanalyse uit te voeren: in hoofdstuk 3 gebruikt De Glopper resultaten van de begripsanalyse om lacunes in het schrijfonderwijs nader aan te duiden, en in hoofdstuk 4 beschrijft hij de gebruikte taaltoetsen in termen die voortvloeien uit de begripsanalyse. Het was natuurlijk aardiger geweest als De Glopper deze twee onderzoeks-intrinsieke redenen ook meteen expliciet had genoemd.

Overigens vind ik de begripsanalyse niet erg diepgaand. Er komen 'onderliggende eigenschappen' aan de orde (welke processen doorloop je als je een stukje wilt schrijven?); allerlei problemen die een rol kunnen spelen bij onderzoek naar schrijfvaardigheid (zoals doel en beoogd publiek; directe en indirecte methoden

om de schrijfvaardigheid te meten) komen terloops, en daardoor slechts oppervlakkig aan de orde. Mede daardoor levert de begripsanalyse geen enkel nieuw inzicht op: het lijkt me dat de algemene omschrijving van het begrip schrijfvaardigheid ook zonder uitgebreide analyse wel op papier gezet had kunnen worden (vgl. Janssen 1987 voor soortgelijke kritiek op Blok 1987).

Ernstiger is het dat de twee functies van de begripsanalyse (die De Gloppe dus impliciet heeft gelaten) niet goed uit de verf komen. In de analyse lijken bepaalde begrippen alleen te zijn opgenomen om bij de beschrijving van het onderwijsaanbod (hoofdstuk 3) te kunnen opmerken dat er belangrijke lacunes te signaleren zijn in het schrijfonderwijs. Een begripsanalyse is natuurlijk ook niet echt nodig om bij de toetsbeschrijving (hoofdstuk 4) te kunnen concluderen dat 'de gekozen schrijfsituaties gevarieerd van aard zijn', maar dat 'er geen aanspraak gemaakt (kan) worden op een ook maar enigszins volledige dekking'.

In het derde hoofdstuk (Het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs) geeft De Gloppe een gedetailleerd beeld van de inhoud en de aanpak van het schrijfonderwijs in Nederland.¹ In dit hoofdstuk staan interessante gegevens over bijvoorbeeld de lestijd die in de eerste vier jaren van het v.o. gemiddeld wordt besteed aan het schrijfonderwijs. Die tijd blijkt flink te variëren: ongeveer 20% van de docenten besteedt er één lesuur per maand aan, maar er zijn ook veel docenten die er vier keer(!) zo veel tijd aan besteden. Als we ervan uit mogen gaan dat de hoeveelheid bestede tijd enige invloed heeft op het uiteindelijk te bereiken taalvaardigheidsniveau, dan geeft deze variatie wel te denken... De gegevens over de meest gebruikte schrijfopdrachten en oefeningen leveren samengevat het volgende beeld op: stelopdrachten (zowel voor verhalend als betogend proza) en samenvattingen zijn de meest voorkomende soorten schrijfopdrachten; in de les wordt er weinig aandacht besteed aan voorbereidende schrijfactiviteiten; het gros van de schrijf oefeningen betreft het micro-niveau (formuleren, spelling en interpunctie); de evaluatie van schrijfproducten bestaat meestal uit een cijfer, enkele regels algemeen commentaar en soms een paar detail-opmerkingen. Dit beeld wijkt dus niet af van de indruk die

men in brede kring al langer heeft van het schrijfonderwijs. Dat maakt een empirisch gefundeerd overzicht van het onderwijsaanbod niet overbodig, maar De Gloppe had wat mij betreft best normatiever te werk mogen gaan. Immers, her en der verspreid in zijn boek doet hij wel duidelijke uitspraken over het nut van bepaalde soorten oefeningen (zoals zinscombinatie-onderwijs) en werkvormen (zoals peer-evaluatie en revisie), maar in het overzicht in hoofdstuk 3 stelt hij zich bijzonder terughoudend op.

Het grootste deel van het vierde hoofdstuk (De opzet en uitvoering van het onderzoek naar de schrijfprestaties) is gewijd aan een validering van de beoordeling van de schrijfopdrachten. Het betreft een vrij technisch verhaal. Op een belangrijke consequentie ervan kom ik later terug; hier volsta ik ermee te melden dat enkele gebruikte beoordelingscriteria niet voldeden, zodat besloten is in plaats van die onafhankelijke criteria één totaaloordeel te gebruiken.

In hoofdstuk vijf (Schrijfprestaties in het derde leerjaar voortgezet onderwijs) presenteert De Gloppe gegevens over de schrijfprestaties van leerlingen uit de derde klas v.o., en in samenhang daarmee de normen (liever gezegd: oordelen over de gewenste schrijfvaardigheid) die aan deskundigen zijn ontleend.

De Gloppe heeft een slimme, en zorgvuldig uitgevoerde, opzet gekozen die bestond uit drie onafhankelijke stappen:

- eerst hebben de leerlingen van 107 klassen van schooltypen die variëren van lno tot en met vwo schrijfopdrachten gemaakt;
- van twaalf leerlingen per klas zijn drie schrijfopdrachten beoordeeld; deze beoordeling ging in relatieve zin, d.w.z. dat beoordelaars alle schrijfproducten in een rangorde hebben gezet van goed naar slecht;
- ten slotte hebben deskundige respondenten een oordeel uitgesproken over de mate waarin de verzamelde schrijfproducten voldeden aan de eisen die men redelijkerwijs mag stellen aan het einde van het derde leerjaar v.o.

Aan de hand van de normen die de respondenten hebben geleverd, doet De Gloppe nu uitspraken over de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Het resultaat komt erop neer dat, gemiddeld over de gebruikte opdrachten en over

de beoordeelde aspecten, maar liefst 38%(1) van de leerlingen tekort schiet: met name bij sollicitatiebriefjes blijven veel leerlingen onder de gestelde normen.

In hoofdstuk 6 (Schrijfprestaties, schrijfonderwijs en achtergrondvariabelen) probeert De Gloppeer te achterhalen in hoeverre de gemeten verschillen in schrijfprestaties toeschrijfbaar zijn aan kenmerken in het geboden schrijfonderwijs resp. aan achtergrondfactoren (bijvoorbeeld het aantal dialectsprekende en het aantal allochtone leerlingen in de klas, de leesgewoonten van de leerlingen, de tijd die leerlingen thuis gemiddeld besteden aan radio, tv en strips).

De Gloppeer gebruikt daarvoor de volgende methode: hij heeft verschillende modellen opgesteld die de uiteenlopende prestaties van klassen zouden kunnen verklaren, en toetst de gemeten prestaties vervolgens aan de opgestelde modellen. Op die manier is duidelijk te maken welke onderwijskenmerken en welke achtergrondfactoren veel resp. weinig samenhang hebben met het schrijfvaardigheidsniveau.² De toetsing laat zien dat achtergrondfactoren (met name de afkomst, de leesgewoonten thuis, en de attitude die vriendjes innemen tegenover leren) in hoge mate bepalend zijn voor de verschillen in schrijfprestaties tussen de deelnemende klassen. Hiermee vergeleken lijken kenmerken van het schrijfonderwijs er nauwelijks toe te doen.

Deze conclusie is natuurlijk niet echt nieuw. Uit ervaring weten veel docenten ook wel dat de aard van het geboden onderwijs maar kleingeld is in vergelijking met de achtergrond van leerlingen. Bovendien zou ik het accent liever anders hebben gelegd. Zo blijkt uit De Gloppeer's onderzoek dat klassen beter presteren naarmate er meer nadruk ligt op tekstgerichte vakonderdelen (aandacht voor bijvoorbeeld de structuur van verhalende en betogende teksten, en voor schrijfstijlen), en dat minder goed gepresteerd wordt in klassen waar vaker taaltechnische oefeningen worden gebruikt. Op grond daarvan zijn er conclusies te trekken die in ieder geval didactisch gezien veel interessanter zijn dan die van De Gloppeer.

In hoofdstuk 7 (Discussie) maakt De Gloppeer enkele methodologische kanttekeningen bij het onderzoek, en probeert hij de waarde van de resultaten te duiden. De beschrijving van het onderwijsaanbod laat in ieder geval zien, dat

vooralsnog niet in praktijk wordt gebracht wat in de onderwijskundige literatuur wordt voorgestaan. Het onderzoek naar de schrijfprestaties laat zien dat beoordelaars van leerlingen hogere prestaties verwachtten; De Gloppeer benadrukt, dat bij het formuleren van eindtermen niet alleen de wenselijkheid, maar ook de haalbaarheid in de beschouwing moet worden betrokken.

In het voorafgaande heb ik De Gloppeer's werk vrij kritisch besproken. Dat wil niet zeggen dat ik het onderzoek slecht vind. De Gloppeer heeft zeer zorgvuldig een veelomvattend onderzoek uitgevoerd. Beide kwalificaties verdienen toelichting.

De zorgvuldigheid blijkt niet alleen uit de vele relativerende detail-opmerkingen, maar ook uit het feit dat er drie hoofdstukken geheel gewijd zijn aan een verantwoording van de gevolgde werkwijze. Een voorbeeld hiervan is hoofdstuk 4, waarin De Gloppeer ingaat op de manier waarop de deelnemende scholen zijn gekozen, en op de manier waarop de verzamelde schrijfopdrachten zijn beoordeeld; aandacht voor dat laatste is natuurlijk ook cruciaal, omdat de manier van beoordelen de uitslag van het onderzoek kan maken of breken. Hoe veelomvattend het onderzoek is geweest, blijkt onder meer uit het grote aantal deelnemers aan het onderzoek: maar liefst 1000 docenten deden mee aan een enquête die tot doel had de inhoud en aanpak van het schrijfonderwijs in beeld te brengen. Van leerlingen uit 107 klassen zijn schrijfprodukten verzameld; per klas heeft iedere leerling drie schrijfopdrachten gemaakt. Per klas zijn telkens van twaalf leerlingen de schrijfopdrachten beoordeeld door een driekoppige jury. Het moet een hele klus zijn geweest om al die scholen, docenten, leerlingen en beoordelaars zover te krijgen dat ze medewerking hebben verleend; ook het registreren en met name het verwerken van de vergaarde berg aan gegevens is een prestatie die niet snel kan worden overschat. Alleen al daarom verdient het proefschrift aandacht en waardering.

De betekenis van *Schrijven beschreven* voor het schrijfonderwijs

In het voorgaande heb ik geprobeerd de essentie van het proefschrift weer te geven, en de aanpak van De Gloppeer kritisch besproken.

Hier wil ik iets dieper ingaan op een centrale vraag die de kern van De Gloppers proefschrift raakt: hoe is de normeringsproblematiek aangepakt? Die vraag is belangrijk: onderzoek naar (veranderingen in) schrijfvaardigheid staat of valt immers met de manier waarop die vaardigheid wordt gemeten en vervolgens wordt beoordeeld.³

Zinnige oordelen?

De gebruikte toetsjes en de beoordelingscriteria vormen vaak de achilleshiel van evaluatief onderzoek. De Gloppeer heeft weliswaar samenvattend aangegeven wat voor soort schrijfp opdrachten er zijn gebruikt, maar het overzicht van de toetsen (p. 56) en de voorbeelden van beoordelingen (p. 85 e.v.) geven te weinig zicht op de gebruikte beoordelingsnormen. Om die reden ben ik te rade gegaan bij enkele relevante deelverslagen (De Gloppeer 1985a en 1985b).

Bij wijze van illustratie bespreek ik uit De Gloppeer (1985a) de mededeling. Het betreft hier de volgende context: de leerling heeft om twee uur 's middags een afspraak met de directeur van de school, maar wordt een uurtje daarvoor niet lekker en gaat naar huis. De opdracht is dan: 'Schrijf een korte boodschap aan de directeur van de school om te voorkomen dat hij voor niets op je wacht en bied je verontschuldigingen aan.'

De leerling-responses zijn beoordeeld op globale kwaliteit, de inhoud (blijkt uit het briefje dat de leerling door ziekte verhinderd is?), de organisatie (is de informatie 'ordelijk georganiseerd?'), en de stijl (zijn de woordkeus en de zinsbouw gevarieerd en gepast?). Eerst bespreek ik enkele leerling-responses, daarna ga ik in op de beoordelingen die De Gloppeer heeft gebruikt.

Voorbeeld 1 (De Gloppeer 1985a, p. 52)

Mijnheer de directeur,

In verband met ziekte kan ik om 2 uur niet op uw afspraak aanwezig zijn.
Ik bied u hierbij mijn excuses aan en hoop dat wij tot een andere afspraak kunnen komen.

Hoogachtend M. Jansen

Voorbeeld 2: (De Gloppeer 1985a, p. 45)

Rotterdam, 20-1-84

Geachte directeur,

Het spijt me zeer dat ik vanmiddag niet kan komen. Ik voelde me vanochtend niet lekker en ben naar huis gegaan.

Hoogachtend 439

De validiteit van deze en dergelijke functionele opdrachten hangt in hoge mate af van de mate waarin leerlingen bereid en in staat zijn om zich in de fictieve situatie in te leven (vgl. Schuurs & Verhoeven 1989). Deze factor laat ik hier verder buiten beschouwing. Belangrijker is de vraag hoe deze briefjes beoordeeld moeten worden. Het eerste briefje lijkt mij globaal gesproken correct in communicatief opzicht: de bedoeling van de leerling is duidelijk (de leerling laat de directeur weten dat de afspraak niet kan doorgaan); de intentie die uit het briefje spreekt, is beleefd genoeg ('Ik bied u hierbij mijn excuses aan'); ten slotte spreekt de leerling de intentie uit dat hij in de (nabije?) toekomst een nieuwe afspraak wil maken met de directeur. Het tweede briefje lijkt me echter ook duidelijk, en is (ondanks de 'directe' schrijfstijl) niet onbeleefd te noemen. Is hiermee ook de inhoud van het eerste briefje goed? Dat is nog maar de vraag. Zo is de eerste zin hinderlijk vaag: uit de frase 'In verband met ziekte' is immers niet op te maken of de leerling in kwestie ziek is, of wellicht een familielid, of zelfs zijn meest geliefde huisdier. Bovendien is het merkwaardig, waarschijnlijk in grammaticaal opzicht zelfs verkeerd, dat er wordt gerept over 'uw afspraak'; dit suggereert dat de afspraak gemaakt is tegen de zin van de leerling in. Ten slotte is het hinderlijk dat het briefje niet gedateerd is: als de directeur vaker briefjes op zijn bureau aantreft, is een datum een handig hulpmiddel... Het tweede briefje heeft deze nadelen niet: daarin wordt eerst de communicatieve intentie verwoord (excuses), daarna de kern van informatie (de leerling kan vanmiddag niet komen); ten slotte volgt een eenduidige toelichting die fungeert als verklaring. De inhoud van het tweede briefje lijkt me daarom inhoudelijk gezien veel beter dan die van het eerste briefje.

In tekst-organisatorisch opzicht verschillen beide briefjes aanzienlijk. In het eerste briefje wordt eerst de reden voor de afwezigheid gemeld; pas daarna komt de kern van de mededeling ('niet op uw afspraak aanwezig zijn'), en volgen de excuses. In het tweede briefje staan de excuses voorop (impliciet: 'Het spijt me zeer'), en staat de reden voor de afwezigheid achteraan. Het is maar zeer de vraag of dit verschil in organisatievorm kan leiden tot een verschil in effect: wel zou men de eerste brief als wat beleefder kunnen ervaren dan de tweede, waar de schrijver immers 'met de deur in huis valt', maar dit lijkt me meer een kwestie van smaak (en dus: van stijl). Op retorische gronden kan men dan ook geen voorkeur uitspreken voor een van deze twee organisatie-principes.

In stilistisch opzicht ten slotte kan men op beide briefjes een en ander afdingen: als men ook briefconventies tot de 'stijl' wil rekenen, dan zijn in het eerste briefje het ontbreken van een datum en de onconventionele aanhef storende stijlkenmerken. In het tweede briefje zou de vermelding van een (proefpersoon?)-nummer op de plaats waar de naam van de leerling had moeten staan, erg storend kunnen werken.⁴ Bovendien zou men een minpuntje kunnen toe-kennen, omdat de schrijver uitgaat van (nog) niet bestaande voorkennis bij de lezer: de eerste zin is gemarkeerd omdat de lezer nog niet weet dat de schrijver 'vanmiddag niet kan komen'. Bedoeld was: 'Het spijt me zeer, maar ik...'.

Tegenover deze wel erg subtiële 'fout' uit briefje 2 staat een onduidelijkheid in het eerste briefje: wat bedoelt de schrijver daar met de laatste zin: '(Ik) hoop dat wij tot een andere afspraak kunnen komen.' Wil hij met deze zin aankondigen dat hij zo snel mogelijk contact zal opnemen voor een nieuwe afspraak (wat erg beleefd zou zijn), of dat de directeur maar snel contact moet opnemen (wat erg onbeleefd zou zijn); of is daarmee alleen maar benadrukt dat de leerling het erg jammer vindt dat de afspraak voor vanmiddag in het water is gevallen (wat in tegenspraak zou zijn met de suggestie die wordt opgeroepen door de uitdrukking 'uw afspraak')? Het gebrek aan duidelijkheid omtrent de functie van dit (overigens niet gevraagde) inhoudselement zou men de briefschrijver streng kunnen aanrekenen. Op basis van de hier gegeven analyse zou ik zeggen dat beide briefjes globaal gezien en in

organisatorisch opzicht even goed zijn; het eerste briefje lijkt me stilistisch iets zwakker, en inhoudelijk gezien veel zwakker dan het tweede briefje.

Hoe zijn in het onderzoek van De Glopper nu deze briefjes beoordeeld? In het deelverslag waar ik de voorbeelden uit heb geciteerd, zijn ook beoordelingen te vinden. Elk beoordeeld aspect kon 0 tot 15 punten krijgen. Bovendien werd per aspect aangegeven hoeveel procent van de andere responses slechter, even goed, of beter was. Enkele van die gegevens neem ik over:

Oordeel over	voorbeeld 1	voorbeeld 2
globale kw.	12 (2% beter)	8 (54% beter)
inhoud	14 (6% beter)	8 (83% beter)
organisatie	13 (1% beter)	10 (27% beter)
stijl	11 (7% beter)	9 (28% beter)

De beoordelingen wijken dus nogal af van wat mij redelijk lijkt: het eerste briefje behoort op alle vier aspecten volgens de beoordelaars tot de beste 10%; het tweede briefje zou met name inhoudelijk zeer zwak zijn.

Hier nu blijken enkele problemen uit. In de eerste plaats suggereert deze uitslag dat de beoordelaars het van groot belang vinden dat leerlingen een formele schrijfstijl hanteren (en dus zinnen gebruiken als 'Ik bied u hierbij mijn excuses aan' in plaats van 'Het spijt me zeer', en 'In verband met ziekte' in plaats van 'Ik voelde me niet lekker'). Ook de inhoud van het tweede briefje is echter laag gewaardeerd. Kennelijk heeft zich bij het beoordelen een sterk halo-effect voorgedaan: het oordeel is dan mede gebaseerd op aspecten die niet in de beoordeling betrokken hadden mogen worden. Hier wreekt zich — en dat is het tweede probleem — het ontbreken van duidelijk omschreven beoordelingscriteria; we weten dat beoordelaars hun mening hebben uitgesproken, en dat ze het vaak met elkaar eens zijn geweest, maar waar hun oordeel op gebaseerd is, blijft onuitgesproken. Het derde probleem is, dat bij functionele toetsen de context waarin de uiting moet fungeren vaak onvoldoende omschreven is (vgl. Van Wijk 1989 in reactie op de gebruikte toetsjes van Blok 1987); daarvoor hebben leerlingen veel ruimte om de

schrijfopdrachten naar eigen inzicht te interpreteren. De schrijver van briefje 2 schat de situatie kennelijk als wat minder formeel in dan de schrijver van briefje 1. Het is zeer de vraag of in de beoordeling rekening gehouden kan worden met door leerlingen verzonnen (want: niet in de opdracht vermelde) contexten.

Van beoordeling naar communale doelen?

Eerder heb ik al opgemerkt dat De Gloppe een drietrapsprocedure heeft gebruikt om te komen tot een oordeel over de schrijfvaardigheid van leerlingen uit de derde klas v.o. In de derde fase heeft hij respondenten een oordeel gevraagd over de eisen die men mag stellen aan de schrijfproducten. De reden voor deze derde fase is verwoord op p. 102: het zou nuttig zijn om de schrijfprestaties te vergelijken met een internationaal gemiddelde; nu internationale gegevens ontbreken, kan een 'confrontatie van feiten en wensen (...) het gemis van de internationale vergelijking helpen ondervangen'. Dat laatste is een interessante stelling waarvoor ik wel wat argumenten op tafel zou willen zien. Minstens zouden degenen die de wensen uiten dan een redelijk overzicht moeten hebben van wat er op internationaal niveau aan eisen en wensen bestaat. Wel heeft De Gloppe in totaal 128 respondenten (docenten Nederlands en niet-onderwijsgevende deskundigen) een oordeel onttrokken over de mate waarin de verzamelde schrijfproducten voldeden aan de eisen die men redelijkerwijs mag stellen aan het einde van het derde leerjaar. De Gloppe introduceert eerst de vraag hoe de respondenten het beste een oordeel kan worden gevraagd: moeten die hun oordeel uitspreken zonder kennis van de feitelijk gemeten prestaties (met het risico dat ze 'extreme wensen' uiten), of moeten de respondenten hun oordeel vellen nadat ze wel geïnformeerd zijn over de feitelijke prestaties (zodat ze hun oordeel zo kunnen aanpassen dat een acceptabel aantal leerlingen onder de maat blijkt te scoren)? Om die vraag te beantwoorden heeft De Gloppe eerst uitgezocht wat het effect is van de informatieverstrekking over de feitelijke prestaties. Het blijkt dat de respondenten die wel geïnformeerd zijn voor een groot aantal aspecten een toleranter normenstelsel hanteren, maar dat de informatie nauwelijks leidt tot meer overeenstemming tussen de oordelen. De Gloppe besluit op grond hiervan om de schrijf-

producten alleen te beoordelen aan de hand van de normen die gesteld zijn door de geïnformeerde respondenten.

Dit lijkt me een aanvechtbare beslissing: bij gebrek aan consensus kunnen er naar mijn idee geen uitspraken worden gedaan die betrouwbaar genoeg zijn om te kunnen fungeren in een discussie die de communale normen betreft. Bij gebrek aan consensus kunnen de normen naar mijn idee zeker geen internationale standaard vervangen.

Er is nog een ander bezwaar tegen de normering zoals de respondenten die hebben uitgesproken. De Gloppe is zeer onduidelijk over de manier waarop de normen zijn onttrokken: nergens zie ik enige aanwijzing over de methode die daarbij is gebruikt. Hopelijk is de vraag die is gesteld aan nonrespondenten (mensen die hebben geweigerd aan het onderzoek deel te nemen) niet illustratief voor de gebruikte werkwijze: 'De vraag aan de nonrespondenten was de volgende: hoeveel spelfouten per 100 woorden mogen leerlingen in een sollicitatiebriefje maken' (p. 105). Zo'n vraag is uiterst rigide in taalkundig opzicht: worden spelfouten bedoeld in bijvoorbeeld een persoonsvorm, of in een zelfstandig naamwoord? Spelfouten die pas opvallen als het 'groene boekje' erbij wordt gehaald, of fouten die iedere basisschoolleerling zullen opvallen? Spelfouten die als 'slip of the pen' kunnen worden afgedaan, of die moeten worden beschouwd als indicatie voor gebrekkige taalkennis? Ook in praktisch (functioneel-communicatief?) opzicht is de vraag onhandig: solliciteer je naar een baantje in de bouw, of naar een functie als docent Nederlands?

Ik ben geneigd te concluderen dat althans de uitgesproken normen die de spelling betreffen niet erg veel waard zijn. Dat wil zeggen, ik heb de indruk dat er vrij rigide en absolute normen zijn gehanteerd; als dat zo is, dan kunnen de schrijfopdrachten zo functioneel zijn als een proces-verbaal, maar dan gooien de absolute (en dus niet-functionele) normen toch roet in het eten.

Met welke normen wordt eigenlijk beoordeeld?

Hoe zit het met de andere beoordelingsvoorwaarden? Hoe is bijvoorbeeld de grammaticale vaardigheid in beeld gebracht? De Gloppe heeft nagegaan hoeveel zinnen idiomatische of grammaticale fouten bevatten (p. 57); elders wordt duidelijk, dat de vergaarde gegevens

uitmonden in een percentage dat aangeeft hoeveel zinnen uit de tekst grammaticaal correct zijn (vgl. p. 64, p. 97). Een dergelijk percentage zegt mij te weinig: wil men enig zicht hebben op de mate waarin grammaticale fouten storend werken, dan moet minstens onderscheid worden gemaakt tussen ongrammaticaliteiten die als bijzonder hinderlijk worden ervaren, en constructies die weliswaar formeel gezien fout zijn, maar die bijvoorbeeld in spreektaal al volledig geaccepteerd zijn (vgl. bijv. Schuurs 1987).

Belangrijker is, dat de uitspraken over het schrijfvaardigheidspeil gebaseerd zijn op een vergelijking van de normen die respondenten hebben geformuleerd voor de aspecten algemene kwaliteit, spelling, interpunctie, en grammatica. Deze vier aspecten heten 'de belangrijkste geachte variabelen' (p. 122). Dat is een ernstige verschraling in vergelijking met de resultaten van de begripsanalyse: in hoofdstuk 2 heette het nog dat de belangrijkste beoordelingscriteria 'te vangen (zijn) onder de noemers inhoud, organisatie, stijl en conventies'. Een verantwoording voor deze rigoreuze inperking is te vinden in hoofdstuk 4, waar wordt gedemonstreerd dat met enkele oorspronkelijke beoordelingsnormen geen valide meting van de schrijfvaardigheid kon worden bereikt.

Nu is er weinig op tegen om invalide meetinstrumenten te laten vervallen, maar mij gaat het te ver om de resterende instrumenten in het vervolg te presenteren als 'de belangrijkste variabelen'. Eerder zou een relativerende term op zijn plaats zijn. Bedacht moet worden dat drie van de vier resterende aspecten het micro-niveau betreffen: ze gaan het zinsniveau niet te boven. Op deze manier wordt het begrip schrijfvaardigheid gereduceerd tot een handvol eenvoudig telbare kenmerken, zoals het aantal spelfouten en het percentage grammaticale zinnen. Zeker wanneer minimum-eindtermen zouden kunnen gaan fungeren als richtsnoer voor het onderwijs (vgl. p. 152), lijkt mij dit een gevaarlijke manier van meten.

Conclusie

De lezer kan aan het voorafgaande de indruk overhouden dat ik het werk van De Gloppe onzinnig vind. Die conclusie wil ik niet trekken: er zijn genoeg positieve punten in het werk te vinden. Ik noem er enkele:

- de uitzonderlijk grote aantallen proefpersonen: deze brede basis geeft uitspraken een grote betrouwbaarheid;
- de ontwikkelde toetsjes: deze kunnen (met gebruikmaking van andere scoringsvoor-schriften) een aardig inzicht geven in de schrijfprestaties van leerlingen op verschillende taken;
- de gebruikte peilingsmethode: het is erg zinnig om eerst een relatieve waarderingsronde te houden, en om pas daarna de normen op te stellen (of te ontlocken) om voldoende en onvoldoende te kunnen uitdelen. Hiermee wordt voorkomen dat de beoordelingen de structuur van een 'normaal-verdeling' te zien geven, met alle nadelige gevolgen vandien (vgl. Meuffels 1989).

Daarnaast zijn er aan de studie interessante gegevens te ontleen: zo is het een belangrijke bevinding, dat een en dezelfde leerling zeer verschillend presteert op verschillende schrijftaken.⁵

Wel is duidelijk, dat ik een voorstander ben van andersoortig onderzoek, dat minder beschrijvend van aard is. Ook zal duidelijk zijn, dat de gebruikte beoordelingsnormen mij niet steeds deugdelijk lijken. Mede daardoor is het 'functioneel toetsen' nog altijd een problematische aangelegenheid, eenvoudigweg omdat we niet goed weten met welke factoren we zoal rekening moeten houden. Dat laatste is van belang in wetenschappelijk opzicht: het zou de richting van wetenschappelijk onderzoek moeten bepalen. Bovendien is het een belangrijke conclusie in politiek opzicht: bijdragen in de discussie over communale doelen en over de inrichting van het onderwijs moeten gefundeerd zijn op metingen waarbij zinnige normen zijn gebruikt. In dit opzicht geef ik de voorkeur aan kwaliteit boven kwantiteit.

Noten:

- 1 Een gedetailleerdere versie van dit hoofdstuk is trouwens al eens verschenen als Damhuis et al. 1983.
- 2 Strikt genomen zeggen de resultaten niets over eventuele causale verbanden: er valt dus niet uit af te leiden of bepaalde leerlingen lager presteren doordat ze veel tv kijken, of dat ze veel tv kijken omdat ze geen zin hebben in zoiets moeilijks als een stukje schrijven...
- 3 Bij De Gloppe komt de beoordelingsproblematiek vooral in de hoofdstukken 3 t/m 6 aan de orde.
- 4 Maar wanneer het inderdaad een proefpersoonnummer betreft, mogen we de leerling een zekere inventiviteit niet ontzeggen; feitelijk laat de leerling hier zien dat hij de schrijfpdracht doorziet als zijnde fictief...
- 5 Vgl. voor soortgelijke bevindingen over schrijfprocessen Janssen & Schilperoord 1988; voor soortgelijke observaties ten aanzien van tekstenmerken Van Dam & Schuurs 1988.

Literatuur

Bergh, H. van den *Examens geëxamineerd* Dissertatie UvA, Amsterdam, 1989

Blok, H. *Taal voor alledag* Den Haag, SVO, 1987

Dam, E. van & U. Schuurs 'Heeft de schrijfpdracht daadwerkelijke invloed op de zinsbouw?' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 10 (1988), p. 309-316

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

Gloppe, K. de *Functionele schrijfpdrachten* Amsterdam, SCO, 1985 (a)

Gloppe, K. de *Verhalen, betogen en beschouwingen* Amsterdam, SCO, 1985 (b)

Janssen, D. 'Functionele taalvaardigheid getoetst?' in: *Levende Talen* 424 (1987), p. 561-565

Janssen, D. & J. Schilperoord 'Schrijfprocessen en schrijftaken' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 10 (1988), p. 105-120

Kroon, S. *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Dissertatie KU, Nijmegen, 1985

Meuffels, B. 'De persoonlijke vergelijking en de normale verdeler' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 11 (1989), p. 23-37

Rijlaarsdam, G. *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Dissertatie UvA, Amsterdam, 1986

Schuurs, U. 'Getalscongruentie en taalonderwijs' in: *Forum der Letteren* december 1987, p. 125-128

Schuurs, U. & S. Verhoeven 'Incongruenties in het schrijfonderwijs' in: *Levende Talen* 437 (1989), p. 2-9

Wijk, C. van 'Taal in vivo: een reactie op Henk Bloks "Taal voor alledag"' in: *Gramma* nr 1 (1989), jrg. 13, p. 57-75.

K. de Gloppe *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs 's-Gravenhage, SVO, 1988. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. 170 pag. Prijs f 24,50. ISBN 90 6472 138 6.*

Rob Godfried

HORIZON

Sinds drie jaar bestaat er een door de letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant ingestelde Ed. du Perron-prijs. De doelstelling van deze prijs is het bevorderen van wederzijds begrip tussen de verschillende etnische groepen in Nederland. Deze zomer is de prijs uitgereikt aan de samenstellers van een leesmethode, *Horizon*, voor 'belangstellend en informatief lezen in intercultureel perspectief'. De uitgave ervan is mogelijk gemaakt door zes subsidiënten, waaronder het Ministerie van O&W, het Nederlands Centrum Buitenlanders, de Landelijke Federatie Welzijn Buitenlanders en het Koninklijk Instituut voor de Tropen. Dat het materiaal desondanks niet goedkoop is, wekt enige verbazing, al moet gezegd worden dat de uitvoering fraai is. De methode bestaat uit vier deeltjes, bestemd