

## Kees de Gloppe: Enkele opmerkingen over schrijfonderzoek

In *Moer 1989/5* heeft Uriël Schuurs mijn proefschrift *Schrijven beschreven* besproken. Op enkele opmerkingen van Schuurs wil ik in het onderstaande kort ingaan.

### Zinnige oordelen?

Op basis van een inhoudelijke analyse van twee briefjes concludeert Schuurs dat zich bij het beoordelen een sterk halo-effect heeft voorgedaan: de beoordelaars zouden vooral op een formele schrijfstijl gelet hebben. Schuurs heeft deze briefjes niet in mijn proefschrift aange troffen, maar in een deelrapport (De Gloppe 1985). In dat rapport zijn afzonderlijke scores voor globale kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl gerapporteerd. De scores voor deze aspecten vormen het vertrekpunt voor Schuurs' inhoudelijke analyse. In mijn dissertatie heb ik echter juist afgezien van rapportage over afzonderlijke beoordelingsaspecten, omdat uitvoerige analyses aan het licht brachten dat de verschillende aspecten door de beoordelaars slecht gescheiden werden. Snijdt Schuurs' commentaar dan nog wel hout? Ja en nee. Hij heeft gelijk als hij stelt dat de betekenis van de oordelen te wensen overlaat. Zijn argumenten voor het bestaan van een sterk halo-effect overtuigen echter niet. Ten eerste zijn twee opstellen wat weinig: in totaal zijn ruim 300 mededelingen beoordeeld en gescoord en nog eens ruim 3000 andere teksten. Ten tweede zijn er duidelijke aanwijzingen dat vooral de inhoud van de briefjes door de beoordelaars gewogen is. Ten derde mocht de formaliteit van de geschreven taal – de 'toon' die blijkt uit de keuze van woorden en uitdrukkingen – door de beoordelaars wel degelijk *mee* gewogen worden. Met dit beoordelingscriterium kun je het oneens zijn (en dan voer je dus een doelstellingendiscussie),

maar van een halo-effect (een ongewenste storende invloed van een ander dan het te beoordelen aspect) is géén sprake.

### Beoordelaarsnormen als interpretatiekader

In het IEA-onderzoek, waarvan mijn studie deel uitmaakte, bleef de internationale vergelijking van leerlingprestaties achterwege. Daarom heb ik een nationale context voor interpretatie gecreëerd: beoordelaars (docenten en andere vakdeskundigen) hebben normen voor de schrijfprestaties gesteld. Volgens Schuurs zouden de beoordelaars een redelijk overzicht moeten hebben van wat er op internationaal niveau aan eisen en wensen bestaat. Waarom? De normen zijn helemaal niet als *internationale* context bedoeld.

De normen van de beoordelaars zijn onder twee condities ontlokt. Beoordelaars die over het prestatiepeil geïnformeerd waren, stelden normen die dichter bij de feitelijke prestaties lagen dan de normen van niet-geïnformeerde beoordelaars. In beide condities waren de beoordelaars het niet bijster met elkaar eens. De schrijfprestaties van de leerlingen heb ik met de gemiddelde normen van de geïnformeerde beoordelaars vergeleken. Aanvechtbaar volgens Schuurs: 'bij gebrek aan consensus kunnen [...] geen uitspraken worden gedaan die betrouwbaar genoeg zijn om te kunnen fungeren in een discussie die de communale normen betreft' (o.c., p.229). Bedoelt Schuurs dat absolute consensus een voorwaarde is voor het doen van zinvolle uitspraken over onderwijsdoelstellingen? Dat valt niet te hopen, want dan blijft er weinig gespreksstof over.

### Effecten van onderwijs en achtergronden

Een van de conclusies van mijn onderzoek luidt dat de prestatieverschillen tussen klassen in veel sterkere mate aan achtergrondfactoren toegeschreven kunnen worden dan aan kenmerken van het gegeven onderwijs. Dat wisten we eigenlijk al stelt Schuurs. Hij ziet over het hoofd dat velen daar anders over denken. Men denke in dit verband aan de populariteit van het begrip 'effectieve school'.

Schuurs zou liever het accent anders gelegd hebben. In beter schrijvende klassen wordt meer nadruk gelegd op tekstgerichte vakon-

derdelen, in slechter schrijvende klassen ligt meer nadruk op taaltechnische oefeningen. Uit deze samenhangen zijn volgens Schuurs conclusies te trekken die didactisch bezien veel interessanter zijn dan de bovenstaande conclusie. Schuurs verzuimt de door hem bedoelde conclusies daadwerkelijk te trekken. Hij zal wel bedoelen dat mijn resultaten aangeven dat met minder taaltechnische en met meer tekstgerichte oefeningen de schrijfvaardigheid op individueel en op klasniveau verbeterd kan worden. Die conclusie valt uit *mijn* gegevens nou net niet te trekken, gezien de sterke invloed van de achtergrondfactoren en gezien de contaminatie van achtergrondkenmerken en onderwijsaanbod. Beter schrijvers hebben gunstiger achtergronden en krijgen beter schrijfonderwijs: waren ze al beter, of worden ze (nog) beter? Voor gefundeerde conclusies over effectieve instructie is didactisch effectonderzoek nodig. Twee reviews daarvan (Wesdorp 1983 en Hillocks 1986) bespreek ik overigens in mijn dissertatie.

### Misverstanden

Ten slotte: op enkele plaatsen slaat Schuurs de plank mis. De lezers van *Moer* worden daardoor op het verkeerde been gezet. Om welke opmerkingen gaat het?

- 1 Invalide meetinstrumenten vervallen: schrijfvaardigheid wordt door De Gloppeer gereduceerd tot een handvol telbare kenmerken. Onjuist: wat vervalt is het *onderscheid* tussen oordelen over globale kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl: deze scores worden gecombineerd tot één totaalscore.
- 2 Positief in het onderzoek van De Gloppeer zijn de uitzonderlijk grote aantallen. Die aantallen (minstens 300 leerlingen uit in totaal 100 klassen per opdracht) zijn helemaal niet uitzonderlijk groot (Kish 1965). Voor het doel van het onderzoek, een nauwkeurige beschrijving van schrijfpredaties, zijn ze eerder aan de kleine kant.
- 3 Positief is dat De Gloppeer voorkomt dat de beoordelingen de structuur van een normaalverdeling (met alle nadelige gevolgen van dien) krijgen. Dat heb ik helemaal niet proberen te voorkomen. Aan een normaalverdeling kleven op zich bovendien geen nadelige gevolgen. Het kan hoogstens verkeerd zijn om een normaalverdeling op te leggen aan gegevens die niet normaal verdeeld zijn (vgl. Meuffels 1989).

### Literatuur

- Gloppeer, K. de, *Functionele schrijfp opdrachten. Voorbeelden van schrijfpredaties van leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, SCO, 1985.
- Hillocks Jr., G., *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*. Urbana, Illinois, NCRE/ERIC, 1986.
- Kish, L., *Survey Sampling*. New York, Wiley & Sons, 1965.
- Meuffels, B., 'De persoonlijke vergelijking en de normale verdelers' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 1989/11-5, p. 23-37.
- Schuurs, U., 'Is het schrijfonderwijs voldoende beschreven?' in: *Moer* 1989/5, p. 224-231.
- Wesdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelsvaardigheid*. Harlingen, Flevodruk, 1983.

### URIËL SCHUURS

#### *Van misverstand tot verbazing – een reactie*

In verband met de minimale ruimte die de redactie mij ter beschikking heeft gesteld, beperk ik me hier tot enkele denkfouten en onjuistheden in de reactie van Kees de Gloppeer – tot de zeven zaken die me het meest frapperen.

- 1 In mijn recensie laat ik aan de hand van twee voorbeelden zien dat de inhoud van schrijfpredukten ten onrechte zeer laag beoordeeld is, en ik concludeer dat zich *kennelijk* een halo-effect heeft voorgedaan. Het is curieus dat De Gloppeer in zijn proefschrift onvermeld laat dat de 'toon' beoordeeld is onder de noemer 'inhoud', maar daar in een reactie op een recensie wel mee op de proppen komt. Overigens hoort de 'toon' mijns inziens meer thuis bij de beoordelingsnorm 'stijl'.
- 2 In zijn boek stelt De Gloppeer dat de nationale context het gemis aan een internationaal referentiekader zou moeten ondervangen. Als je *A* vervangt door *B*, heb je mijns inziens de plicht te bewijzen (desnoods aannemelijk te maken) dat *B* een adequate vervanger is. De Gloppeer laat dat na, eerst in zijn proefschrift en nu weer...
- 3 De Gloppeer stelt dat zijn beoordelaars het 'niet bijster' met elkaar eens zijn. Een misleidend un-

derstatement: er is een volstrekt gebrek aan consensus. Natuurlijk zie ik het andere extreem, een 'absolute consensus', niet als voorwaarde voor zinnig overleg over onderwijsdoelstellingen.

4 'Schuurs verzuimt [...] conclusies te trekken.' Hier wordt bewijslast verschoven: De Gloppler heeft het proefschrift geschreven. Als hij op basis van zijn data voor de hand liggende conclusies *niet* kan trekken, dient dat in het boek vermeld te worden, niet in een reactie op een recensie.

5 De Gloppler telt scores op invalide meetinstrumenten bij elkaar op. Afgezien van de invalide totaalscore die dit oplevert, resteren de scores op drie normen: het aantal spelfouten, het aantal interpunctiefouten en het aantal ongrammaticale zinnen. Moet dit nou de basis vormen voor de zo belangrijke doelstellingendiscussie...?

6 De Gloppler heeft uit 107 klassen 12 leerlingen geselecteerd wier briefjes beoordeeld werden. Dan zijn er minstens 1284 leerlingen bij het onderzoek betrokken geweest. De verwijzing naar Kish is niet relevant: zijn boek is *voorschrijvend*. De Nederlandse wet schrijft voor, dat fietser hun hand uitsteken voordat ze de bocht ingaan. Toch is een fietser die zo iets doet uitzonderlijk...

7 Juist in peilingsonderzoek, en daarover gaat het boek van De Gloppler, mag een normaalverdeling per definitie niet de basis vormen voor enigerlei kwalificerende grens tussen prestaties die boven respectievelijk onder de maat zijn. Blijkbaar heeft De Gloppler dit niet beseft. Het is dus toeval dat juist dit onderdeel van zijn proefschrift wel op zijn pootjes terechtgekomen is.

## VERSLAG

### J. van Hoeij: Conferentie intercultureel onderwijs

Het klinkt als 'Ki kota pasa?' Olga Orman staat met gestrekte handen voor ons, de handpalmen naar boven, haar wenkbrauwen in vragende bogen hoog boven haar ogen. 'Wat gebeurt er met mij? Wat moet ik doen?'

De twintig docenten Nederlands in haar werkgroep zijn gekomen om te leren hoe zij in hun lessen kunnen werken met vertellen. Hoe zij jeugdliteratuur en verhalen uit diverse culturen kunnen gebruiken om intercultureel onderwijs (ICO) te realiseren. Onderwijs dat rekening houdt met de toenemende etnische en maatschappelijke pluriformiteit in Nederland en dat daarom eenzijdigheid in waardenoriëntatie en veronderstelde voorkennis vermijdt.

'En toen kwam er een wind, de passaatwind, die bij ons waait en die zag de arme jongen staan en dacht: wat kan ik voor hem doen? En hij maakte zich groot en breed door heel diep adem te halen, boog zich voorover en pffff, hij blies de jongen hoog de hemel in, weg van de rotsen en het strand, van de geiten en de mieren, weg van de aarde.'

Door dergelijke verhalen vertellend tot leven te brengen wordt ook een extra stimulans toegevoegd aan het verder leren van het Nederlands voor al die leerlingen voor wie het de tweede taal is.

De werkgroep van Olga Orman was een van de vijf workshops in het middagprogramma van een conferentie over intercultureel onderwijs in het vak Nederlands. Deze conferentie werd georganiseerd in het kader van het ICO-VO-project, dat namens de VSLPC door het KPC wordt uitgevoerd.

In de afgelopen jaren is binnen dit project materiaal ontwikkeld voor intercultureel onderwijs in een aantal vakken. In augustus 1989 is het project een nieuwe fase ingegaan: veertig projectscholen worden gedurende twee jaar be-