

- first-grade ESL students learn to write' in: Padilla e.a., *op. cit.*, p. 195-219, 1990(b).
- Lamme, H., 'Leren lezen met de waterfietsmethode: techniek en begrip' in: *Moer* 1988/5, p. 10-21.
- Mackay, D., e.a., *Breakthrough to literacy. The theory and practice of teaching initial reading and writing*. London, Longman, 1970.
- Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1982.
- Nathenson-Mejia, S., 'Writing in a second language: negotiating meaning through invented spelling' in: *Language Arts* 66/5, 1989, p. 516-527.
- Rowe Krapels, A., 'An overview of second language writing process research' in: B. Kroll (ed.), *Second language writing, research insights for the classroom*. New York, Cambridge Applied Linguistics, 1990, p. 37-57.
- Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1965 (1915').
- Smith, F. (red.), *Comment les enfants apprennent à lire, ce que nous révèle la psycholinguistique*. Paris, Retz, 1986 (1973').

## RECENSIE

---

### Hans Kuhlemeier & Leijn Melse: Meting en beoordeling van schrijfvaardigheid

---

R. Schoonen, *De evaluatie van schrijfvaardigheidsmetingen. Een empirische studie naar betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van schrijfvaardigheidsmetingen in de achtste groep van het basisonderwijs*. Amsterdam, SCO, 1991. Dissertatie UvA. f 25

---

In het proefschrift van Rob Schoonen staat de meting van schrijfvaardigheid centraal. De aanleiding tot het proefschrift is vooral gelegen in het problematische karakter van de meting en beoordeling van schrijfvaardigheid. Welke docent kent niet de problemen verbonden aan open schrijfopdrachten als 'Schrijf een opstel over het volgende onderwerp'? Dergelijke complexe taken laten de leerling geheel vrij in de uitwerking van de inhoud en presentatie van de te schrijven tekst. Het gevolg hiervan is dat nogal wat leerlingen bij het schrijven van hun tekst 'ontsporen'. Er bestaan echter alternatieven voor het traditionele opstel die minder open en minder complex zijn, omdat bepaalde deeltaken zijn 'geëlimineerd'. Denk bij voorbeeld aan de meerkeuzeopdracht en de correctieopdracht (ook wel interlineaire toets genoemd omdat de leerling opzettelijk in de tekst aangebrachte fouten 'tussen de regels' moet verbeteren). In de ogen van velen zijn de meer gesloten opdrachtvormen echter suspect, omdat hiermee geen volledige meting van schrijfvaardigheid mogelijk zou zijn. Met name zou de vaardigheid in het produceren van geschreven teksten er niet mee gemeten kunnen worden (vgl. Van Schooten & De Gloppe 1990).

De beoordeling van open schrijfopdrachten is

niet alleen arbeidsintensief, maar vereist ook een grote vakinhoudelijke deskundigheid. Beoordelingen van *dezelfde* opstellen door *verschillende* docenten lopen vaak aanzienlijk uiteen. Vandaar dat er betrouwbaarder beoordelaarsmethoden zijn die de vrijheid van de beoordelaar inperken, zoals het werken met gedetailleerde scoringsvoorschriften en volledig mechanische scoring met behulp van de computer. De vraag is echter welke opdrachtvormen en welke aspecten van schrijfvaardigheid er precies mee beoordeeld kunnen worden (al is het wel duidelijk dat je de globale kwaliteit van een opstel niet mechanisch kunt scoren).

In zijn proefschrift heeft Schoonen een aantal typen schrijfoopdrachten en beoordelingsmethoden die de taak van de leerling dan wel beoordelaar inperken, met elkaar vergeleken.

### Vraagstelling en instrumenten

Algemeen wordt aangenomen dat schrijfvaardigheid minder volledig gemeten wordt naarmate de opdracht meer gestructureerd is en de vrijheid van de schrijver verder wordt ingeperkt. Zo zou de meerkeuzeopdracht uitsluitend een beroep doen op het herkennen en verbeteren van schrijffouten, terwijl in het opstel vrijwel alle denkbare schrijfprocessen een rol zouden spelen. Om dit te onderzoeken nam Schoonen vijf verschillende schrijfoopdrachten op in zijn onderzoek. Bij de *bepaalde opdracht* schrijft de leerling, net als bij het traditionele opstel, een tekst over een opgegeven onderwerp. Het verschil zit hem echter hierin dat de leerling extra informatie krijgt over het doel van de tekst of over de lezer(s) waar de tekst zich op richt. De communicatieve context is dus gegeven, maar de 'invulling' ervan wordt aan de schrijver overgelaten. Deze moet zelf de tekstinhoud bedenken, de gedachten omzetten in taal, structuur aanbrengen, evalueren en reviseren, letten op grammatica, spelling en interpunctie en dergelijke. Bij de *gestructureerde opdracht* wordt de leerling niet alleen geïnformeerd over het doel en het lezerspubliek, maar ook over aspecten van de inhoud en de structuur van de te schrijven tekst. Na het lezen van een tekst beantwoordt de leerling een aantal vragen en pas daarna mag er geschreven worden. Bij deze opdrachtvorm hoeft de leerling nauwelijks nog inhoud te genereren. Ook het

plannen en structureren wordt hem vrijwel geheel uit handen genomen. Dit geldt echter niet voor het formuleren, het opsporen van fouten en het reviseren. Bij de *correctieopdracht* krijgt de leerling een kant en klare tekst met enkele tekortkomingen voorgelegd. De opdracht is om deze te verbeteren. Schoonen onderzocht twee soorten correctieopdrachten: *met en zonder markering*. Bij de eerste zijn de tekorten al onderstreept en hoeft de leerling ze alleen maar te verbeteren; bij de tweede moet hij ze ook nog zelf opsporen. Bij de *meerkeuzeopdracht* wordt er niet meer 'geschreven'. De leerling krijgt een tekstfragment met een aantal alternatieve formuleringen aangeboden. De alternatieven hebben betrekking op de adequaatheid van de inhoud of van het taalgebruik.

Algemeen wordt verondersteld dat de sturende opdrachtvormen en beoordelingsmethoden leiden tot een betrouwbaarder meting dan wel beoordeling. Er zijn immers minder schrijfprocessen in het geding en er is minder ruimte voor verschillende interpretaties. De individuele beoordeling zou dan minder 'ruis' bevatten en de beoordelaars zouden het eerder met elkaar eens zijn. Om deze veronderstelling op zijn juistheid te toetsen maakt Schoonen gebruik van drie beoordelingsmethoden. Bij de *schaalbeoordeling* kent de beoordelaar scores toe door het te beoordelen schrijfprodukt te vergelijken met een reeks voorbeeldopstellen die gerangschikt is naar toenemende kwaliteit. Er waren aparte schalen voor de beoordeling van enerzijds de inhoud en structuur (in het vervolg afgekort tot inhoud) en anderzijds van het taalgebruik. Met *scoringsvoorschriften* wordt de beoordelingsvrijheid nog sterker aan banden gelegd: de beoordelaar hoeft alleen maar te scoren of een bepaald inhoudselement in het schrijfprodukt al dan niet aanwezig is (inhoud) of het aantal fouten op het gebied van de grammatica, het idioom en de efficiëntie te tellen (taalgebruik); bij de correctieopdrachten moesten de beoordelaars het aantal correcte revisies tellen; bij de meerkeuzeopdracht is er van beoordelingsvrijheid geen sprake: de antwoorden van de leerlingen kunnen zelfs *machinaal* met de computer gescoord worden.

Bij de instrumentontwikkeling is Schoonen niet over een nacht ijs gegaan. Het is bekend dat de schrijfvaardigheidsscore van een leerling sterk afhankelijk is van het onderwerp van de tekst. Daarom construeerde hij de bovengenoemde vijf opdrachttypen voor vier verschillende onderwerpen. Daarenboven gebruikte hij een groot aantal zogeheten intellectuele vaardigheidstoetsen (ontwikkeld overeenkomstig het 'Structure of Intelligence Model' van Guilford). Het laatste met het doel na te gaan of voor de beheersing van de meer open opdrachten meer vaardigheden nodig zijn dan voor de striktere opdrachtvormen.

De schrijfopdrachten en toetsen zijn aan 442 achtste-groepers van 22 basisscholen voorgelegd volgens een ingenieus afname-ontwerp. Daarbij kreeg niet iedere leerling alle opdrachten over alle onderwerpen voorgelegd. Wel maakte één groep leerlingen van één onderwerp alle typen opdrachten, zodat de samenhang tussen de opdrachtvormen en beoordelingsmethoden bestudeerd kan worden onder constant houding van het onderwerp. Ook de toewijzing van taken aan 35 beoordelaars geschiedde 'volgens het boekje'. Er waren 30 deskundigen en vijf zogeheten leken. De deskundigen waren ervaren basisschooldocenten, terwijl het bij de leken ging om technisch-administratieve krachten. Hiermee kan worden nagegaan of leken zonder betrouwbaarheidsverlies inzetbaar zijn bij de beoordeling van schrijfprestaties. Deze laatste vraag is vooral relevant voor grootschalige onderzoeksprojecten, waar vervanging van deskundigen door leken een belangrijke kostenbesparing kan opleveren.

## Resultaten

Het is in het bestek van deze bespreking ondoenlijk om alle, vaak complexe, bevindingen te bespreken. We willen er hier alleen de meest relevante uitlichten.

De hypothese dat de betrouwbaarheid toeneemt met de mate van structurering, werd slechts gedeeltelijk bevestigd. De betrouwbaarheid van de meer open *opdrachtvormen*, waarbij de leerling de tekst zelf schrijft, bleek inderdaad lager dan die van de beide correctie-

opdrachten. De veronderstelde betrouwbaarheidswinst van de gestructureerde ten opzichte van de bepaalde opdrachtvorm bleef evenwel uit. Verrassend was ook dat de minder sturende correctieopdracht zonder markering betrouwbaarder werd beoordeeld dan die met markering. Wat betreft de *beoordelingsmethoden* bleek de beoordeling met scoringsvoorschriften inderdaad betrouwbaarder dan die met behulp van een reeks geschaalde voorbeeldopstellen; deze 'winst' trad echter alleen op bij beoordeling van de inhoudelijke kwaliteit van de schrijfprodukten: voor taalgebruik is het lood om oud ijzer welke beoordelingsmethode gebruikt wordt.

De structurering van de opdrachtvormen en beoordelingsmethoden zou niet alleen tot betrouwbaarheidswinst leiden, maar zou ook de mogelijkheid bieden leken als beoordelaars in te zetten. Over het algemeen bleken leken niet onder te doen voor deskundigen als het gaat om de beoordeling van de inhoudelijke aspecten van de teksten en de correcties. Ook het taalgebruik van de correctieopdrachten werd even betrouwbaar beoordeeld. Leken bleven echter achter bij de beoordeling van de taalgebruiksfouten van de bepaalde en gestructureerde opdracht, maar dit waren ook de moeilijkste taken. Wel bleken leken over het algemeen iets strenger te zijn in hun oordeel dan deskundigen.

De meer gesloten schrijfopdrachten en beoordelingsmethoden leiden dus in sommige gevallen tot een betrouwbaarder beoordeling. Het is echter niet ondenkbaar dat deze betrouwbaarheidswinst ten koste gaat van de 'validiteit'. Schrijfvaardigheid zou immers vollediger gemeten worden naarmate meer deelprocessen die bij het 'ongestuurd' schrijven van een tekst in het geding zijn, een rol spelen. Deze veronderstelling werd slechts gedeeltelijk bevestigd. Er kon alleen worden vastgesteld dat de bepaalde en gestructureerde opdrachten iets 'extra's' meten in vergelijking met de minder vrije correctie-opdrachten en de meerkeuzeopdracht. Voor de bepaalde opdracht was dat vaardigheid in het genereren en structuren van informatie; voor de gestructureerde opdracht bestond het extraatje uit het structureren van informatie. Dit verschil openbaarde zich overigens het duidelijkst bij

het beoordelen van de inhoudelijke kwaliteit. Het laatste is overigens niet zo verrassend, want prestaties met betrekking tot taalgebruik zijn minder afhankelijk van de opdrachtvorm dan prestaties op het vlak van de inhoud. De resultaten van het onderzoek naar de relatie tussen de schrijfoopdrachten en de intellectuele vaardigheden zijn (ook volgens Schoonen zelf) moeilijk te interpreteren. Alleen zij vermeld dat de bepaalde opdracht volgens verwachting een beroep deed op een groter aantal vaardigheden dan de correctie- en meerkeuzeopdracht.

## Aanbevelingen

Op grond van zijn onderzoek doet Schoonen een aantal aanbevelingen voor de meting en beoordeling van schrijfvaardigheid in grootschalig landelijk (peilings)onderzoek.

De keuze van de meest ideale opdrachtvorm is enigszins afhankelijk van het aspect dat men wil meten. Voor de meting van de inhoudelijke kwaliteit van schrijfprodukten dient men volgens Schoonen voor de bepaalde opdracht te kiezen, daar hiermee een vollediger meting van schrijfvaardigheid mogelijk is. Wil men echter taalgebruiksfouten beoordelen, dan zijn de betrouwbaarder correctieopdrachten en de meerkeuzeopdracht goede alternatieven.

Wat betreft de optimale beoordelingsmethode verdient het gebruik van geschaalde voorbeeldopstellen de voorkeur boven scoringsvoorschriften, met name waar het gaat om de beoordeling van taalgebruik.

Ook de keuze voor het type beoordelaar valt anders uit al naar gelang het te meten beoordelingsaspect. Betreft het de inhoudelijke kwaliteit dan verdienen leken de voorkeur, zelfs wanneer men de bepaalde opdracht met voorbeeldopstellen wil beoordelen. Gaat het om de meting van taalgebruik met open opdrachten, dan kunnen beter deskundigen worden ingezet.

## Slot

Resumerend blijken de resultaten en aanbevelingen vaak sterk afhankelijk van het aspect dat men wil beoordelen en van het onderwerp

waarover geschreven moet worden. Er is dus niet zoiets als *de* beste opdrachtvorm, beoordelingsmethode of beoordelaar. Wellicht is deze onbeslistheid deels te wijten aan de relatief kleine steekproef en de onbetrouwbaarheid van sommige scores. Zelfs de allerbeste open schrijfoopdracht is tenslotte slechts een toets met maar één item.

Schoonen heeft zijn proefschrift geschreven met het oog op de meting van schrijfvaardigheid in grootschalig landelijk peilingsonderzoek. Zijn conclusies en aanbevelingen schragen in belangrijke mate de huidige onderzoekspraktijk, waarbij bij voorbeeld zowel bepaalde opdrachten met voorbeeldopstellen als deelvaardigheidstoetsen met scoringsvoorschriften worden ingezet. Dat is mooi meegenomen. Waar Schoonen in alle bescheidenheid niet over rept, is over de relevantie van zijn proefschrift voor het onderwijzen en toetsen van schrijfvaardigheid op school. Het huidige schrijfonderwijs wordt gekenmerkt door een monomane preoccupatie met de traditionele stelopdracht, veel aandacht voor de meer technische aspecten als spelling, interpunctie en tekstindeling en een verwaarlozing van deelaspecten als planning en revisie (vgl. Van Gelderen & Blok 1991). Aan het proefschrift van Schoonen zijn argumenten te ontleen voor een meer (deel)vaardigheidsgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. Vanuit deze optiek is het overigens jammer dat hij het traditionele opstel niet in zijn vergelijking heeft meegenomen. Ook valt het te betreuren dat hij naast docenten en technisch-administratieve krachten geen achtste-groepers als beoordelaars heeft ingezet. Wellicht zijn ook zij zonder veel betrouwbaarheidsverlies in staat om eenvoudige beoordelingstaken uit te voeren? Ten slotte vormt zijn studie een verdere stimulans voor het opnemen van meer gesloten opdrachten in de examens (en schoolonderzoeken).

De meting van schrijfvaardigheid is een weerbarstig onderzoeksterrein waarop reeds vele Nederlandse taalonderzoekers pionierswerk hebben verricht (onder anderen Wesdorp, Rijlaarsdam, Blok, De Glopper, Van den Bergh). Het proefschrift van Schoonen vormt hierop geen uitzondering. Het is helder geschreven, het vertoont een duidelijke structuur, de ge-

bruikte analysetechnieken zijn zeer geavanceerd, vraagstelling, onderzoeksontwerp en conclusies sluiten goed op elkaar aan, et cetera. Toch zouden wij dit proefschrift – met uitzondering wellicht van het gedegen literatuuroverzicht – niet aan docenten willen aanbevelen. Daarvoor is het te technisch en te zeer gericht op peilingsonderzoek.

#### Literatuur

- Gelderens, A. van, & H. Blok, 'De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews' in: *Pedagogische Studiën* 68, 1991, p. 159-175.
- Schooten, E. van, & K. de Gloppe, 'De validiteit van meerkeuze-instrumenten voor het meten van schrijfvaardigheid' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 12, 1990, p. 93-110.

## RECENSIE

### Hans Kaldenbach: Geslaagde interculturele communicatie

---

D. Pinto, *Interculturele communicatie*. Houten/  
Antwerpen, Bohn, Stafleu & Van Loghum,  
1990. f 39,50

---

Vorig jaar verscheen het boek *Interculturele communicatie* van D. Pinto. Pinto komt oorspronkelijk uit Marokko en woont sinds 1967 in Nederland. Zijn boek is belangrijk omdat dit het een van de eerste boeken is (na Eppink en anderen) op de Nederlandse markt dat zich volledig richt op de interculturele aspecten van communicatie.

Het boek is helder geschreven en heeft een instructieve en didactisch doordachte opzet.

Pinto neemt het standpunt in dat racisme het beste tegengegaan kan worden door kennis over elkaars cultuur te vergroten (p. 189). Door gebrek aan kennis immers – aldus Pinto – ontstaan communicatiestoornissen, irritaties en wrevel. Hoewel dit standpunt omstreden is (gevoelens van afkeer veranderen vaak niet door kennis alléén), biedt dit uitgangspunt uitstekende didactische mogelijkheden. Onbegrip wordt tegengegaan door het geven van adequate informatie.

De lezer wordt door Pinto stapsgewijs ingeleid in cultuurverschillen en de gevolgen daarvan. Pinto plaatst in zijn analyse alle cultuurverschillen in de wereld op één lijn. Culturen zijn – in Pinto's termen – ofwel meer F-cultuur ofwel meer G-cultuur. De letters staan voor de Fijnmazigheid of de Grofmazigheid van een cultuur. Deze begrippen verwijzen naar de mate waarin een cultuur gedrag tot in alle details voorschrijft (F), of gedrag meer vrijlaat aan de keuze van een individu (G). In een F-cultuur zijn bij voorbeeld de rol van echtge-