

Opleiders en schoolbegeleiders vinden veel bruikbare informatie: ideeën voor stage-opdrachten, heldere analyses van de huidige stand van zaken, beknopte en duidelijke overzichten van theoretische inzichten, kaders om gewenste situaties in beeld te brengen of om lerarengedrag te observeren.

De opdrachtgever, de Projectgroep NT2, lijkt vooral gediend met de beleidsaanbevelingen die in het laatste hoofdstuk bijeen zijn geplaatst: verbetering van de faciliteiten, aanvullingen op het aanbod van leermiddelen en realisering van scholingsmogelijkheden voor leraren. Er is nog veel werk aan de winkel.

## RECENSIE

---

### Henk Lammers: Leren lezen en schrijven door kijken en luisteren<sup>1</sup>

---

M. Couzijn, *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Dordrecht, Dorfix, 1995. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. 281 blz. Te bestellen door f 25 over te maken op girorekening 2704152 van M. Couzijn, Amsterdam.

---

Sandra zit gespannen voor een monitor waarop te zien is hoe Bennie, met wie ze in 3 HAVO zit, al hardopdenkend een natuurkundeproefje uitvoert. Het proefje is niet echt spectaculair. Wie niet beter weet, ziet Bennie rommelen met verschillende flesjes, kurken, trechters, rietjes en wat water dat uiteindelijk via de juiste combinatie van een kurk, trechter en rietje in een flesje moet. Toch is Sandra's meer dan gewone belangstelling begrijpelijk. Zij heeft namelijk de handleiding voor het proefje geschreven en is erg benieuwd of Bennie alles wel snapt, want zo dadelijk moet ze de handleiding herschrijven.

Is dit nu het schrijfonderwijs van de toekomst? Als het aan Couzijn ligt, zullen oefeningen als deze in ieder geval regelmatig op het programma staan, want in zijn proefschrift betoogt hij dat ze tot betere resultaten leiden dan de meer traditionele schrijfoefeningen.

Dat het schrijfonderwijs voor verbetering vatbaar is, hoeft nauwelijks betoog. De meeste *Moer*-lezers zullen de problemen van dat onderwijs maar al te goed kennen. De stapels te corrigeren werk die maar niet kleiner willen worden. Het gepieker over de beoordeling. En natuurlijk de frustratie, het lijkt wel of ze het nooit leren. Kortom, tijdgebrek, beoordelingsproblemen en twijfels over het rendement van het onderwijs, zijn problemen

die van oudsher onlosmakelijk met het schrijf-onderwijs verbonden zijn.

Gezien deze problemen is Couzijns proefschrift een interessante bijdrage aan de discussie. Zijn voorstellen zijn weliswaar nog niet zo ver uitgewerkt dat docenten er onmiddellijk mee aan het werk kunnen, maar zijn benadering lijkt veelbelovend genoeg om er hier de aandacht op te vestigen.

## De opzet

In hoofdstuk 1 zet Couzijn zich af tegen het traditionele schrijf-en leesonderwijs, dat hij karakteriseert als 'leren door doen', en beschrijft hij in een notendop zijn alternatief: 'leren door observeren'. In hoofdstuk 2 geeft hij een overzicht van enkele theorieën over transfer. Hoofdstuk 3 biedt een theoretisch perspectief op de verwantschap tussen lezen en schrijfvaardigheid, een kritische bespreking van de 'leren door doen'-methode en een uiteenzetting van de 'leren door observeren'-methode. Deze twee hoofdstukken vormen het theoretisch fundament voor een empirisch onderzoek waarvan in de hoofdstukken 4, 5 en 6 verslag wordt gedaan. In hoofdstuk 7 worden de belangrijkste bevindingen samengevat, suggesties voor vervolgonderzoek gedaan en de relevantie van het onderzoek voor de onderwijspraktijk besproken.

## Leren door doen

Couzijn karakteriseert het traditionele schrijf-en leesonderwijs als 'leren door doen'. Bij die methode kunnen gewoonlijk drie stappen worden onderscheiden:

- 1 presentatie van de leerstof;
- 2 oefening in het toepassen ervan;
- 3 beoordeling van de oefening door de docent.

Tegen deze aanpak heeft Couzijn de volgende bezwaren:

- De oefeningen zijn meestal zó complex dat een leerling zijn aandacht over te veel verschillende punten moet verdelen.
- Een leerling wordt niet gestimuleerd zijn werk te evalueren. Af is af, nadenken over wat anders of beter had gekund houdt maar op.
- Er is geen zelfcorrectie. Gewoonlijk wordt

een oefening maar één of twee keer gedaan en hoeven de gemaakte fouten niet verbeterd te worden.

- Er verstrijkt zo veel tijd tussen het moment waarop de prestatie geleverd wordt en het moment waarop een leerling het commentaar van de docent ontvangt, dat leerlingen geen verband leggen tussen hoe ze de opdracht hebben uitgevoerd en het commentaar.
- Docenten denken dat ze op alle aspecten van een tekst commentaar moeten leveren, maar uitgebreid commentaar is niet effectiever dan beperkt commentaar.
- De werkdruk voor de docent is zo groot dat deze geneigd is minder schrijfopdrachten te verstrekken dan wenselijk is.
- De 'leren door doen'-methode is niet gericht op het proces maar op het product. Daardoor is er weinig of geen aandacht voor de manier waarop dat product tot stand komt.

## Leren door observeren

Couzijns alternatief is de 'leren door observeren'-methode waarbij hij twee varianten onderscheidt.

De eerste variant, de observatie van modellen, houdt in dat een leerling *niet* zelf oefeningen maakt, maar medeleerlingen (*peers*) observeert die hardopdenkend oefeningen maken. Wie observeert moet zichzelf vragen stellen als: 'Zou ik het ook zo doen?', 'Zou ik het beter kunnen?' of 'Wat moet ik onthouden van wat ik zie?'. Een concreet voorbeeld is een oefening waarbij een leerling een video-opname te zien krijgt van twee leerlingen die elk hardopdenkend een betogende tekst schrijven. Daarna moet die leerling uitleggen wie van de twee de beste betogende tekst heeft geschreven en waarom.

De tweede variant, observatie als feedback, houdt in dat een leerling *wel* zelf een oefening maakt c.q. een tekst schrijft en daarna observeert hoe deze verwerkt wordt. De hierboven beschreven natuurkundeproef-oefening is er een voorbeeld van. Een ander voorbeeld is een oefening waarin een leerling probeert een helder gestructureerde tekst te schrijven met behulp van aanwijzingen als 'ten eerste', 'ten tweede', 'enerzijds', 'anderzijds', 'samen-vattend', enzovoort. Vervolgens gaat die leerling het effect van zijn poging na door

medeleerlingen te observeren die de structuur van zijn tekst moeten analyseren. Op die manier krijgt een leerling een realistisch beeld van zijn prestatie, en van de behoeften, problemen en strategieën van de lezer.

### **Een vergelijking van de twee methoden**

Omdat de varianten van de 'leren door observeren'-methode meer gericht zijn op het proces en de evaluatie, meer uitnodigen tot reflectie op het eigen handelen en meer toegespitst zijn op 'wat werkt', neemt Couzijn aan dat ze effectiever zijn dan de 'leren door doen'-benadering. Of die veronderstelling gewettigd is, gaat hij in verschillende onderzoeken na.

In elk van die onderzoeken worden steeds twee groepen leerlingen met elkaar vergeleken: een groep die de 'leren door doen'-methode volgt en een groep die de 'leren door observeren'-methode volgt. Daarbij neemt Couzijn geen halve maatregelen. Hij onderzoekt het schrijven van een instructieve tekst – de handleiding bij het natuurkunde-proefje – (hoofdstuk 4), het schrijven van een betogende tekst (hoofdstuk 5) en het lezen van een betogende tekst (hoofdstuk 6). Bovendien onderzoekt hij in de hoofdstukken 5 en 6 de volgende varianten: het observeren van schrijvers als modellen, het observeren van schrijvers en hun lezers als modellen, en het observeren van lezers als feedback op de eigen schrijfprestatie.

In alle gevallen blijkt uit de resultaten dat leerlingen die de 'leren door observeren'-methode volgden, betere resultaten behalen dan de leerlingen uit de 'leren door doen'-groep. Bovendien is de transfer sterker: na de observatietraining zijn leerlingen beter in staat de verworven kennis toe te passen in andere communicatieve situaties, maar er is wel een verschil. De transfer van schrijven naar lezen, is sterker dan die van lezen naar schrijven.

### **Een stap vooruit**

Couzijn heeft zijn onderzoek breed opgezet en dat maakt zijn resultaten des te dwingender. Men kan zijn bevindingen niet afdoen

met een opmerking als 'Het werkt wel voor een handleiding, maar werkt het ook voor een betogende tekst?', omdat Couzijn laat zien dat de 'leren door observeren'-methode inderdaad ook werkt voor betogende teksten. Alleen al daarom denk ik dat Couzijns proefschrift van belang is. Maar er is nog een reden waarom dat zo is. Zijn onderzoek is een stap vooruit binnen de *peer-evaluation* benadering in het schrijfonderwijs.

In het schrijfonderwijs is de correctie een knelpunt. Het liefst zou je leerlingen zo veel mogelijk laten schrijven, maar dat heeft natuurlijk weinig zin als ze geen commentaar op hun werk krijgen. Eén oplossing is teksten te laten becommentariëren door medeleerlingen, de *peer-evaluation*. Het is misschien te vroeg om in Nederland al van een traditie te spreken, maar er zijn in ieder geval wel systematische pogingen in die richting gedaan. Bijvoorbeeld het onderzoek van Rijlaarsdam (1986) en het Nijmeegse *Scriptorium* (Eckringa 1994, Molenaars 1994). Dat deze benadering niet zonder meer tot succes leidt, blijkt uit Rijlaarsdams onderzoek: feedback van leerlingen op elkaars werk, resulteert niet in betere prestaties. Maar waardoor lukt Couzijn wel wat Rijlaarsdam niet lukt?

De meerwaarde van Couzijns benadering lijkt mij dat hij de beoordelende medeleerling een principieel andere positie toekent dan Rijlaarsdam in zijn onderzoek deed. De leerlingen die in Rijlaarsdams onderzoek participeerden, moesten, net zoals een docent dat doet, teksten beoordelen. Die benadering vereist niet alleen dat leerlingen uitgelegd moet worden hoe ze een tekst precies moeten beoordelen, maar heeft ook als beperking dat niet elke leerling de rol van beoordelaar met evenveel verve vervult.

Couzijns leerlingen hebben een taak die meer bij hun positie als leerling past. Zij fungeren of als lezer of als observator. Als een leerling als lezer fungeert, vervult hij een rol die hem niet vreemd is. Het enige gekunstelde is dat hij hardopdenkend moet lezen. Als een leerling de rol van observator heeft, wordt er een beroep op zijn nieuwsgierigheid gedaan. Hoe doen anderen het? Wat gebeurt er met mijn tekst? Het gegeven dat deze rollen een leerling relatief minder wezensvreemd zijn – leerlingen hoeven niet als

docenten in spe te fungeren – verklaart mijns inziens het succes van Couzijns methode.

### **Van theorie naar praktijk**

Couzijn heeft in het kader van zijn onderzoek een aantal lessen ontwikkeld en uitgetoetst. Op grond van de resultaten concludeert hij terecht dat 'leren door observeren' te verkiezen valt boven het traditionele 'leren door doen'. Maar hiermee is nog niets gezegd over de toepasbaarheid van zijn methode in de praktijk. Een onderzoeker die voor zijn proefschrift enkele exemplarische lessen ontwikkelt en uitvoert, verkeert natuurlijk in een heel andere situatie dan de docent die 's avonds zijn lessen voor de volgende dag voorbereidt. De vraag is dus of wat Couzijn gelukt is, ook haalbaar is voor een gewone docent. Het antwoord op die vraag hoeft niet beperkt te blijven tot speculatie, omdat Couzijn bij wijze van toegift aan het eind van zijn proefschrift twee reeksen voorbeeldlessen presenteert 'which might be used as a first step towards observational learning in the classroom' (p. 240). Ik heb een van die voorstellen vertaald (zie afbeelding 1).

Dit idee is kennelijk nog niet in de praktijk uitgetoetst, want Couzijn meldt niets over zijn ervaringen met deze lessen. Daarom voer ik een gedachtenexperiment uit: ik probeer me een beeld te vormen van wat ik als docent zou moeten doen en hoe die lessen dan zouden kunnen verlopen.

Het is mij niet zonder meer duidelijk, hoe ik de opdracht precies moet formuleren. Wat wordt er bedoeld met een 'guide to the train schedule'? Kennelijk geen handleiding voor het hele spoorboekje, want bij 'Wat nodig is' staat 'photocopied material from a train schedule'. In het verlengde hiervan blijft ook onduidelijk welke taak ik de lezer moet geven. Hij moet waarschijnlijk met behulp van de handleiding al hardopdenkend opzoeken welke trein hij in A moet nemen als hij op een bepaalde tijd in B wil aankomen. Maar wat komt er van dat hardop denken of van het volgen van de handleiding terecht, als die lezende leerling al weet hoe een spoorboekje werkt? Hetzelfde probleem doet zich voor bij de catalogusopdracht. Welke taak heeft de

lezer? Moet hij iets in de catalogus opzoeken met behulp van de handleiding? Weet die leerling dan nog niet hoe dat moet? Moet ik inderdaad ('Wat nodig is: toegang tot de schoolbibliotheek') met de hele klas naar de bibliotheek? Hoe gaat dat in zijn werk, tien à vijftien leerlingen die hardopdenkend iets opzoeken in de kaartenbakken, daarbij geobserveerd door evenzovele schrijvers van een handleiding?

Het goede van Couzijns methode lijkt mij dat een leerling zeer gerichte feedback krijgt. Hij ziet een andere leerling met zijn handleiding worstelen en kan zo tamelijk nauwkeurig bepalen wat er nog aan verbeterd moet worden. Maar in dit verband begrijp ik niet wat de filosofie is achter het werken in groepen in de derde les. Waarom moet Jantje, die een goede indeling in alinea's heeft, meewerken aan een lijst van 'experimental points of attention', waar ongetwijfeld ook de indeling in alinea's op voorkomt? Bovendien hebben de leerlingen dan inmiddels de eerste versie van hun handleiding al herschreven. Hoe leg ik ze dan uit dat het toch reuze leerzaam is hun lijst van 'proposed improvements' nog eens te bespreken? Die verbeteringen zijn dan toch al in de herziene versie verwerkt?

Wat is het effect van methode B (afbeelding 1)? Ik geloof graag dat het hardopdenkend lezen van teksten door leerlingen een zeker risico met zich meebrengt. Maar is dat hardop denken niet een voorwaarde die absoluut noodzakelijk is voor de 'leren door observeren'-methode? Wat blijft er van die methode nog over op het moment dat ik als docent hier de taak van de leerlingen overneem? In dat geval is er – zij het met een ludieke rol voor mij – toch weer gewoon sprake van 'leren door doen'? Waarom moet ik mij als lezer bewust zijn van alle mogelijke en denkbare voetangels en klemmen in een tekst? Die eis wordt toch ook niet gesteld aan een leerling die hardopdenkend de tekst van een medeleerling leest? En waarom moet ik opzettelijk fouten maken als onduidelijke aanwijzingen mij daartoe de gelegenheid bieden? De (didactische) bedoeling is waarschijnlijk: laat de leerling zien wat er allemaal verkeerd kan gaan. Maar mijn leerlingen zullen zo'n

## **Les 1: Instructieve teksten**

**Doel** Instructieve teksten leren schrijven (handleidingen, gidsen, opdrachten, recepten, enz.)

### **Methode A**

#### *Vorbereiding*

Bedenk twee schrijfofdrachten voor een instructieve tekst. Bijvoorbeeld: een instructie voor het gebruik van het spoorboekje ('guide to the train schedule'), een instructie voor het gebruik van de onderwerpcatalogus ('guide to the thematic catalogue') van de schoolbibliotheek. De opdrachten mogen niet te gemakkelijk zijn.

#### *Eerste les*

De klas wordt in helften verdeeld: elke helft maakt een van de opdrachten. Op deze manier schrijft elke leerling een 'eerste versie' van de tekst.

#### *Tweede les*

Elke leerling krijgt een partner: een 'trein'-leerling geeft zijn tekst aan een 'catalogus'-leerling, en vice versa.

Een van de leerlingen volgt de instructies in de tekst van de andere leerling. Bij het uitvoeren van deze taak, denkt hij hardop: hij brengt onder woorden wat zijn denkstappen zijn en wat hij wel en niet begrijpt in de tekst. (U moet dit eerst klassikaal voordoen.) De schrijver van de tekst maakt aantekeningen terwijl hij de lezer observeert, maar mag geen commentaar of uitleg geven.

Vervolgens wisselen de leerlingen van rol.

Het huiswerk is *a* het opstellen van een lijst van mogelijke verbeteringen ('proposed improvements') van de eerste versie, en *b* het herschrijven van de eerste versie.

#### *Derde les*

De 'trein'-leerlingen werken in groepen en inventariseren de mogelijke verbeteringen. Hiervoor gebruiken ze de lijstjes die ze als huiswerk hebben gemaakt. De 'catalogus'-leerlingen doen hetzelfde voor hun teksten.

De resultaten worden klassikaal besproken.

Op deze manier krijgen de leerlingen voor elke schrijfofdracht de beschikking over een lijst van proefondervindelijke aandachtspunten ('experimental points of attention'). Bovendien heeft elke leerling dan een keer geschreven, een keer geobserveerd en een keer gereflecteerd.

### **Methode B**

Als u het te riskant vindt de leerlingen hardop te laten denken, kunt u ook zelf optreden als de hardopdenkende lezer/gebruiker van de instructieve teksten. U doet dit klassikaal en gebruikt van elke opdracht bijvoorbeeld twee door leerlingen geschreven teksten. Als onduidelijke instructies hiertoe aanleiding geven, maakt u opzettelijk fouten. Deze methode vereist dat u zich zeer goed bewust bent van alle mogelijke en denkbare voetangels en klemmen in de teksten.

Nadat de leerlingen naar u als lezer hebben geluisterd, proberen ze hun teksten te verbeteren en maken ze een lijst van de verbeteringen. Een andere mogelijkheid is dat u enkele leerlingen voor de klas laat komen om hun teksten voor te lezen, ze te gebruiken waarvoor ze bedoeld zijn en daarbij zo veel mogelijk opmerkingen te maken.

#### *Wat nodig is*

- drie lessen
- fotokopieën van een spoorboekje ('photocopied material from a train schedule')
- toegang tot de schoolbibliotheek

*Afbeelding 1: Een les voor het leren schrijven van instructieve teksten (Couzijn 1995, p. 241-242).*

houding ongetwijfeld als erg flauw betitelen, zodat het geheel wel eens averechts zou kunnen uitwerken.

Naar aanleiding van het voorgaande concludeer ik dat het nog niet zo eenvoudig is een les in het schrijven van instructieve teksten te ontwerpen. Een eerste vereiste is dat een leerling een duidelijke, maar niet te gemakkelijke, schrijfp opdracht krijgt, die gecomplementeerd moet worden met een duidelijke taak voor de lezer, die relatief eenvoudig en in ongeveer twintig minuten uitgevoerd moet kunnen worden. Hoe meer er in of buiten het klaslokaal georganiseerd moet worden, des te meer tijd er verloren gaat en des te groter de kans op chaos. Bovendien moet de taak voor de lezer zo gedefinieerd zijn, dat eventuele voorkennis een minimale rol speelt. Als dit niet het geval is, dan kan nauwelijks voorkomen worden dat de lezer niet op grond van de gegeven instructies, maar op basis van zijn voorkennis de opdracht uitvoert. Het aantal schrijf- en leesopdrachten dat aan deze eisen voldoet, lijkt mij zeer beperkt. Bovendien doet zich het probleem voor dat het eigenlijk niet mogelijk is al te veel water bij de wijn te doen. Als de docent bepaalde taken op zich neemt, zoals bij methode B, gaat het unieke van de 'leren door observeren'-methode, en daarmee ook het rendement ervan, al gauw verloren.

Het is dus niet eenvoudig volgens de principes van de 'leren door observeren'-methode een les in het schrijven van instructieve teksten te ontwerpen. Maar waarom is dat zo? Ik denk dat wie een goede instructieve tekst wil schrijven, veel van het onderwerp moet afweten en als het ware boven de stof moet staan. Wie die tekst leest, mag daarentegen niet te veel van het onderwerp afweten. De rol van lezer van een instructieve tekst impliceert immers dat die lezer aan de hand van een aantal duidelijke instructies uitgelegd krijgt wat hij nog niet wist. Dit leidt tot de volgende, bijna paradoxale situatie.

Een klas wordt in twee groepen verdeeld. Van de leerlingen in de ene groep wordt verwacht dat zij zo goed weten hoe een spoorboekje werkt, dat ze in een uur een goede handleiding kunnen schrijven. Tegelijkertijd wordt van diezelfde groep verwacht

dat ze niet weten hoe de onderwerpcatalogus van de schoolbibliotheek werkt, want zij moeten in hun rol als onwetende lezer een gebruiksaanwijzing proberen te begrijpen. Van de andere groep wordt precies het omgekeerde verwacht. Die leerlingen moeten alles weten van de onderwerpcatalogus, maar mogen eigenlijk niet weten hoe een spoorboekje werkt.

Het lijkt mij duidelijk dat de eisen waaraan voldaan moet worden om instructieve teksten te laten schrijven en lezen, in een gemiddelde klas niet realiseerbaar zijn.

## Conclusie

Voorstellen tot verbetering van de onderwijspraktijk, zoals die van Couzijn, gaan altijd gepaard met discussies over het verschil tussen theorie en praktijk, over het verschil tussen de luxe positie van de wetenschappelijke onderzoeker en het harde leven van de man of de vrouw voor de klas. Het lijkt mij juist dat deze discussie gevoerd wordt, want hoe fraai een theoretisch voorstel ook mag zijn, als het niet levensvatbaar is in de dagelijkse lespraktijk, dan kan het net zo goed achterwege blijven. Ik denk wel dat er in die discussie een goed onderscheid gemaakt moet worden tussen 'dit is een goed idee, maar er moet nog veel gebeuren voor het in de praktijk bruikbaar is' en 'dit is een goed idee, maar helaas onuitvoerbaar in de praktijk'. De hamvraag is natuurlijk welke uitspraak op Couzijns voorstellen van toepassing is. Ik ga eerst in op bovenstaande bespreking van Couzijns voorbeeld 'Instructieve teksten' en vervolgens kom ik nog even terug op de in de inleiding gesignaleerde problemen met het schrijfonderwijs.

Naar aanleiding van de lessen 'Instructieve teksten' denk ik dat wat in het kader van een promotieonderzoek lukt, niet haalbaar is in de klas. Maar de instructieve tekst is natuurlijk wel een heel bijzonder genre. Ik heb al betoogd dat het mijns inziens onmogelijk is in een gewone klas te voldoen aan de eisen die gesteld moeten worden om een les instructieve teksten tot een succes te maken. Wie dan toch probeert zo'n les te geven, vraagt om moeilijkheden. En het is heel goed mogelijk

dat die moeilijkheden zich niet voordoen bij argumentatieve teksten. Daarbij is het kennisprobleem (leerlingen mogen niet/moeten juist wel weten hoe een spoorboekje of catalogus werkt) nauwelijks van belang. Bij argumentatieve teksten zijn geen excursies naar het natuurkundelokaal of de schoolbibliotheek nodig, maar zijn pen en papier de enig noodzakelijke attributen. Met andere woorden, de hiervoor gesignaleerde problemen met de les instructieve teksten kunnen heel goed veroorzaakt worden door het specifieke karakter van dat genre en zolang een docent zich daar niet aan waagt, is de 'leren door observeren'-methode een goed alternatief.

Als de 'leren door observeren'-methode inderdaad een goed alternatief is, dan zouden ook de eerder genoemde problemen met het schrijfonderwijs opgelost moeten worden. Daarom loop ik die problemen – tijdgebrek, de beoordelingsproblematiek, en twijfels over het rendement – nog even langs.

Het tijdgebrek wordt vooral veroorzaakt door de correctie die nodig is om een leerling feedback te geven over de kwaliteit van zijn tekst. Als die taak door leerlingen wordt overgenomen dan levert dat een aanzienlijke tijdswinst op. Daar staat tegenover dat Couzijns methode nog niet is uitgewerkt in een methode die zonder meer in de praktijk gebruikt kan worden en dat betekent dat een docent aanvankelijk veel tijd moet investeren in het zelf ontwikkelen van oefeningen. Op de langere termijn vervalt dit bezwaar echter en wel op het moment dat de eerste methode 'Leren lezen en schrijven door kijken en luisteren' verschijnt.

De beoordelingsproblematiek blijft van kracht. Leerlingen kunnen volgens Couzijns methode wel een oordeel geven over de kwaliteit van een tekst. Maar van leerlingen kan en mag natuurlijk niet verwacht worden, dat zij dat oordeel omzetten in een cijfer voor een medeleerling. Dat is en blijft de verantwoordelijkheid van de docent. Het is wel mogelijk dat de beoordelingsproblemen afnemen, doordat in Couzijns benadering met specifieke opdrachten gewerkt wordt. Des te specifiek de opdracht, des te nauwkeuriger kan bepaald worden of een uitwerking van die opdracht voldoende of onvoldoende is.

(Overigens geldt dit ook als volgens de 'leren door doen'-methode gewerkt wordt.)

Ten slotte de twijfels over het rendement. Couzijn laat zien dat in een onderzoekssituatie de resultaten met de 'leren door observeren'-methode er flink op vooruit gaan. Maar als die resultaten niet of slechts ten dele reproduceerbaar zijn in een praktijksituatie, dan blijven die twijfels bestaan. Ik ga er echter vanuit dat met de nodige voorzichtigheid ten aanzien van het genre instructieve teksten, die resultaten ook in de praktijk bereikt kunnen worden.

Al met al neig ik tot de conclusie 'dit is een goed idee, maar er moet nog veel gebeuren'. Couzijns benadering is zo veelbelovend dat het jammer zou zijn deze af te doen met 'helaas onuitvoerbaar in de praktijk'.

### Noot en literatuur

- 1 Op 19 april 1996 hield Couzijn voor de vakgroep Taalbeheersing van de Universiteit van Amsterdam een lezing over zijn onderzoek onder de titel: 'Leren lezen en schrijven door kijken en luisteren'. Voor deze recensie heb ik geen betere titel kunnen bedenken.

Eckringa, P., 'Het Nijmeegs Scriptorium. Een cursus procesgericht schrijven' in: *Moer* 1994•4, blz. 153-158.

Molenaar, H.M., 'Het resultaat van procesgericht schrijfonderwijs. Een Nijmeegse methode onderzocht' in: *Moer* 1994•4, blz. 149-153.

Rijlaarsdam, G.C.W., *Effecten van leerlingenrapporten op aspecten van stelvaardigheid*. SCO-rapport 88. Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1986.