

Verslagen

Enkele impressies van het Congres van de National Council of Teachers of English (✱)

1. Enige informatie over de NCTE en de jaarlijkse convention

De National Council of Teachers of English verenigt ongeveer 80.000 docenten Engels; dat zijn voornamelijk Amerikanen, die les geven in het Engels als moedertaal, zowel in het lager onderwijs, het voortgezet onderwijs, als aan de universiteiten. Maar er zijn natuurlijk ook vele leden die zich bezighouden met het doceren van het Engels als tweede taal, in Amerika. En tenslotte zijn er veel leden die geen Engels doceren, maar wel hun eigen moedertaal: dat zijn de internationale leden van NCTE. Bij mijn bezoek aan het hoofdkwartier van NCTE in Urbana bleek dat er in Nederland tussen de 30 en 40 leden zijn. Daar zijn veel bibliotheken onder, maar toch nog aardig wat individuele leden ook. NCTE is waarschijnlijk de grootste vereniging van moedertaaldocenten ter wereld, en verdient daarom in dit "reisverslag" iets meer aandacht.

Van groot belang -ook voor moedertaaldocenten en -didactici in Nederland- zijn de publikaties van NCTE. In de eerste plaats zijn er minstens zes tijdschriften die het noemen waard zijn: *Language Arts* verschijnt achtmaal per jaar; het is bestemd voor leerkrachten in het basisonderwijs. Elk nummer bevat ideeën over de aanpak (van het taalonderwijs) in de klas, artikelen over nieuwe research-resultaten, lesmateriaal, en kinderboeken.

The English Journal is voor leerkrachten van de Middle school en van de High school. Het tijdschrift verschijnt eveneens achtmaal per jaar. Het behandelt de laatste ontwikkelingen op het gebied van het leren stellen, lezen, het mondeling taalgebruik, literatuur en het gebruik van diverse media. Uiteraard bevat het tijdschrift ook besprekingen van publikaties op het vakgebied, van lesmateriaal, etc.

College English, eveneens achtmaal per jaar verschijnend, is het vakblad voor de docent Engels op collegeniveau. Het is "wetenschappelijker". Het bevat artikelen over pedagogische en onderwijskundige ontwikkelingen, professionele artikelen over tekst-

analyse, maar ook een discussie-rubriek.

College Composition and Communication verschijnt elk kwartaal. Het is een vakblad voor "teachers of writing", dus op schrijfinstructie gespecialiseerde docenten, op collegeniveau. De artikelen gaan over foutenanalyse, over de "inventio", over het schrijfproces, over schrijfangst en over weerstand tegen schrijven. *English Education*, eveneens viermaal per jaar verschijnend, is meer gericht op degenen die de leerkrachten opleiden, of die de inservice training van docenten verzorgen. Er wordt bijvoorbeeld aandacht besteed aan "preservice" en "inservice" opleidingen, aan de beoordeling van het praktijkwerk (het practicum) van de studenten-als-leraar, en aan verslagen over teachertraining programs uit het hele land.

Research in the Teaching of English tenslotte verschijnt eveneens viermaal per jaar. Het is voor geïnteresseerden in onderzoeksverslagen een eldorado. Van belang is ook de halfjaarlijkse bibliografie over recente research-publikaties, die "bijna compleet" is, en een uniek naslagwerk. De artikelen gaan over research -altijd!- op gebieden als beoordeling, didactiek, etc.

Naast de tijdschriften zijn er de vele vakpublicaties die NCTE uitgeeft, soms zelfstandig, soms in samenwerking met andere organisaties. De catalogus 1982-1983 bevat meer dan 300 titels van verkrijgbare publikaties over alle aspecten van het vak. Een greep er uit: *Ideas for the Classroom*; *Policy and Position Statements*; *Dialects and English as a Second Language*; *Evaluating Students*; etc. Elk jaar verschijnen er meer dan dertig nieuwe titels (2). Het jaarlijks congres van de NCTE wordt bezocht door ongeveer 4000 deelnemers. Het is een congres met meerdere functies. Ten eerste zijn er vele vergaderingen van allerlei commissies, secties, groepen of andere sub-eenheden. Al deze groepen houden zich met een specifiek gebied bezig: ze gebruiken het congres om hun huishoudelijke vergadering te houden en soms ook om inhoudelijke discussies te organiseren. Ongeveer 50 meetings tel ik in het programma van de 72nd Annual Convention, die van 19-24 november in Washington werd gehouden. Ook de namen van deze werkgroepen illustreren de veelzijdigheid van de NCTE. Ik ben ervan overtuigd dat moedertaal-didactici uit Nederland aansluiting zouden kunnen vinden bij deze groepen en er iets van zouden kunnen opsteken.

Naast deze vele vergaderingen zijn er de sessions, de inhoudelijk gerichte bijeenkomsten. Op de drie dagen die dit jaar aan sessions gewijd waren, kon men een kleine 200 zittingen bijwonen, mits men zich in twintigen kon splitsen. Heel veel lezingen vinden tegelijk plaats: men moet dus kiezen en, als men per se een indruk hebben wil van een gelijktijdige bijeenkomst, daarvan een tape bestellen. De sessions kunnen overigens allerlei vormen aannemen: er zijn panel-sessions, waarin twee of drie sprekers een korte voordracht over hetzelfde onderwerp houden, waarna discussie met

de toehoorders volgt; en er zijn "roundtable discussions" waaraan vier of vijf leden deelnemen, inclusief de toehoorders; en er zijn "question and answer sessions", waarin het publiek vragen kan stellen aan drie of vier deskundigen op een bepaald gebied. Tenslotte kent men de "statement and counterstatement sessions", waarin twee "strijdige" standpunten kort worden weergegeven, waarna het publiek zich in de discussie mengt.

Naast de vergaderingen en sessions is er de *Convention Exhibition*, waarop uitgevers van schoolboeken hun materiaal tentoonstellen. Deze tentoonstelling is waarschijnlijk de financiële kurk waarop het congres drijft. Het is een reusachtige tentoonstelling: ongeveer 120 uitgevers zijn er met hun leerboeken Engels vertegenwoordigd; de nadruk lag op materiaal voor High school en College, hoewel ik ook hier en daar materiaal aantrof voor het lager onderwijs. Het programma van de conventie is zo opgebouwd, dat er tussen 11.15 en 15.00 uur geen belangrijke zittingen zijn. Die lunchtijd kan men dan besteden aan een bezoek aan de tentoonstelling. Daarvan wordt druk gebruik gemaakt, wat begrijpelijk is. Waarschijnlijk krijgt men nergens zo'n goed overzicht van wat er op het vakgebied te koop is. Er worden goede zaken gedaan, en de bijdrage van de exhibition aan het congres kan niet gemist worden, vertelde mij Alan Purves, voormalig voorzitter van de NCTE (3).

Tenslotte zijn er de *workshops*, waarmee het congres besluit. De workshops werden dit jaar gehouden op de laatste drie dagen. Voor die workshops moet men zich tevoren inschrijven; men wil voorkomen dat ze te massaal worden bezocht. Bovendien betaalt men per workshop 20 dollar aan administratiekosten. Tijdens de workshop-dagen zijn er minder deelnemers. Er waren dit jaar ongeveer 55 workshops, waarbij naar mijn schatting -ik heb er drie meegemaakt- gemiddeld 40 deelnemers aanwezig zijn. De workshops zijn van een heel ander karakter dan de sessions: ze duren minstens een hele dag, soms zelf twee dagen, en vergen veel meer participatie van de aanwezigen. De 55 workshops waren gewijd aan zeer uiteenlopende onderwerpen. Ik kan er zomaar een paar noemen om een indruk te geven: Making sense of computer applications in the English classroom; Setting up a writing center in your district (or school): a practical method for improving the writing effort back home; Talking about books: the improvement of oral language and critical thinking skills through peer group discussions; Integrating across the curriculum: you can do it; Language across the curriculum - across the grades.

Het is door het overweldigende, massale aanbod van een congres als de NCTE-convention onmogelijk een beschrijving te geven van "wat er allemaal te koop was". In het bovenstaande heb ik het gehad over + 200 sessions en + 50 workshops. Daaruit heb ik een zeer doelgerichte keuze gemaakt. Ik heb me geconcentreerd op die bij-

eenkomsten die me wellicht iets konden leren, dat van belang kon zijn voor het project, waaraan ik momenteel werk. Dat project is een internationaal onderzoek, dat zich richt op de beschrijving van het stelonderwijs in een 14-tal landen, en tevens probeert te achterhalen welke instructietechnieken de meeste effecten hebben. In paragraaf 3 van dit verslag ga ik iets dieper in op dit project, omdat vijf medewerkers aan het project (waaronder ikzelf) een workshop vulden, getiteld: Achievement in Written Composition: An International Perspective. In de volgende paragraaf ga ik iets dieper in op de sessions en workshops die ik bijwoonde en die alle betrekking hadden op instructie in het schrijven (4).

2. Writing instruction

Voor het internationale onderzoek, waarover ik hierboven schreef, heb ik in het afgelopen jaar een literatuurstudie verricht met de centrale vraagstelling: Welke instructievariabelen hebben, blijkens onderzoek, effect op de kwaliteit van het schrijven. In die literatuurstudie (5) heb ik me beperkt tot verslagen van empirisch onderzoek naar de effectiviteit van instructievariabelen in het stelonderwijs aan leerlingen uit het secundaire onderwijs of hoger. In totaal verzamelde ik meer dan 150 onderzoeken, die alle trachtten na te gaan, of een bepaalde didactische aanpak de stelvaardigheid van de leerlingen ook inderdaad verbeterde. Zonder nu uitgebreid in te gaan op de vele haken en ogen die er aan zulk onderzoek zitten, kan ik zeggen dat de resultaten me nieuwsgierig maakten naar een aantal "didactieken", die men veelbelovend zou kunnen noemen, althans als men de onderzoeksresultaten serieus wil nemen. Wat zijn die veelbelovende didactieken?

In de eerste plaats is "prewriting instruction" effectief. Daaronder verstaat men een aantal activiteiten, die alle gericht zijn op het beter greep krijgen op de inhoud van het te schrijven stelprodukt. Er zijn allerlei prewriting discussie-activiteiten, maar ook andere voorbereidingen die blijkens onderzoek zeker effectief zijn. Ten tweede is "revision" effectief: op een systematische manier leerlingen hun tekst laten herzien en verbeteren. In de derde plaats lijkt het oefenen in zinsconstructies effect te hebben op de algemene stelvaardigheid. Er is relatief veel aandacht besteed aan de effectiviteit van "sentence combining activities", die in vele gevallen in de plaats zijn gekomen voor de traditionele grammatica-oefeningen, die in de VS overigens gericht zijn op het toepassen van "grammaticale regels" in het taalgebruik. In de vierde plaats is het inschakelen van leerlingen als mede-beoordelaars van het werk van hun klasgenoten een maatregel, die vaak effect sorteert. De zogenaamde "peer-evaluation" wordt dan ook vaak in het Amerikaanse onderwijs toegepast, omdat bovendien de zware beoordelingstaak van de docent er door wordt verlicht. In mijn literatuurstudie wijdde ik géén aandacht aan een

bepaald type van onderzoek, dat vooral gericht is op de vraag: Wat gebeurt er in het hoofd van de schrijver, tijdens het schrijfproces? Dit onderzoek, dat sinds 1970 in de Verenigde Staten wordt gedaan, stelt zich dus essentiëlere vragen dan de tot dan toe populaire onderzoeken die vooral de effectiviteit van bepaalde didactische handelingen bestudeerden. Immers, het is veel belangrijker te weten "hoe schrijven eigenlijk gaat" dan te weten of één bepaalde didactische "truc" werkzaam is (in één bepaalde situatie). Mijn belangstelling tijdens het congres was dan ook gericht op bijdragen over een aantal didactische variabelen (pre-writing, revision, sentence-combining, peer-evaluation) en op de didactiek die zich liet inspireren door de resultaten van schrijfprocesstudies.

Prewriting Activities

In de gebruikelijke leerboeken voor schrijven wordt aan "voorbereidingsactiviteiten" meestal op een van de twee volgende wijzen aandacht geschonken. In het eerste geval wordt gebruik gemaakt van modellen, dat wil zeggen door professionele schrijvers of studenten geschreven teksten, die bestudeerd en geanalyseerd moeten worden. De eraan ten grondslag liggende veronderstelling is dat hierdoor bij de leerling zal doordringen wat het kenmerk van goed schrijven is, en dat hij daardoor zelf tot produktie van betere teksten zal komen. Het probleem is natuurlijk dat het heel goed denkbaar is dat leerlingen best een goed opstel zouden kunnen herkennen, zonder zelf in staat te zijn de denkprocessen te doorlopen die nodig zijn om zo'n tekst te produceren. In het tweede geval worden er allerlei "opwarmingsactiviteiten" gedaan. De eraan ten grondslag liggende veronderstelling is dat een van de grootste problemen voor leerlingen is, hoe ze op gang moeten komen. Daarom worden vaak prewriting activiteiten gedaan die er op gericht zijn materiaal te verzamelen voor een bepaald onderwerp. Dus men gaat "brainstormen" in kleine groepjes, of aan rollenspel doen om een standpunt te ontwikkelen, of men gaat een voorwerp observeren (voor een beschrijving), of men laat de leerlingen vijf minuten "vrij schrijven", waarbij ze snel hun impressies op papier moeten smijten. In het algemeen zijn deze activiteiten nuttig omdat ze tot het genereren van ideeën leiden, de interesse kweken, en in zekere zin ook "planning" kunnen worden genoemd: vooraf een outline maken voor het te schrijven produkt.

Het probleem met de opwarm-activiteiten is, dat ze te veel gericht zijn op de voorbereiding op één bepaald onderwerp, één opstel dus. Ze zijn er niet op gericht om de leerlingen beter te laten schrijven in alle gevallen, waarin ze een dergelijk type opdracht krijgen. Larry Johannessen, Elizabeth Kahn en Carolyn Calhoun Walter presenteerden een benadering van de prewriting activiteiten die was

gebaseerd op een analyse van de denkprocessen die nodig zijn bij het schrijven van een bepaald soort produkten. Zij presenteerden materiaal dat gericht was op de voorbereiding van één type van essays, de "extended definition", dus een tekst, waarin een bepaald begrip wordt uitgelegd en begrensd. Hun keuze was gebaseerd op het feit dat niet alleen bij Engels, maar vooral in andere vakgebieden zulk soort complexe definiërvvaardigheden vaak een belangrijke rol spelen. Zij beschreven daarna hun materiaal; waarmee ze leerlingen (in het secundaire onderwijs) lieten werken. Dat materiaal is gepubliceerd in een ERIC/NCTE-boekje (6), dat ik in de belangstelling aanbeveel. Opvallend is, dat een belangrijke rol in het geheel is weggelegd voor *peer-evaluation*. Met behulp van een formulier, waarop alle eisen staan die aan een goede "definitie" worden gesteld -eisen waarmee de leerlingen in de prewriting-activiteiten vertrouwd zijn geraakt- moeten de leerlingen elkaars tekst beoordelen. Uiteraard is dit optreden als lezer van een tekst die ze zelf geschreven zouden kunnen hebben bijzonder instructief. Het beklemtoont het interactieve karakter van schrijven, iets wat op school vaak niet genoeg tot leven kan komen.

Revision

Revisie-strategieën zijn bij mijn weten in de Nederlandse steldidactiek geen belangrijk onderwerp van gesprek. Wij weten niet hoeveel aandacht het "reviseren" in de praktijk krijgt -zoals we zoveel niet weten over de praktijk van ons moedertaalonderwijs- maar mijn indruk is dat het aspect geen of nauwelijks aandacht krijgt. In de VS is het herschrijven of herstellen van een tekst, nadat de leerling er met de docent over heeft gepraat of op andere wijze feedback heeft gekregen, een veel algemener praktijk. Dat bleek mij tijdens een speciale zitting gewijd aan revision strategies onder voorzitterschap van Colette Daiute, waarin verschillende ervaringen werden gepresenteerd, onder andere het gebruik van de computer (word-processor) bij het reviseren. Belangrijker dan de bijdragen van de sprekers op deze session lijkt me de publikatie van ERIC/NCTE over reviseren, die door Ronald Sudol is geredigeerd (7). In dit pas uitgekomen boekje zijn zestien opstellen over reviseren bijeengebracht. Het boekje is een bewijs van de enorme aandacht die "revisie" als onderdeel van het schrijfproces krijgt in de didactisch georiënteerde literatuur. Want uit deze tijdschriften verzamelde ik onlangs ± 30 publikaties die gedurende de jaren 1975-1982 zijn geschreven en die een praktische invulling geven van het begrip. De essays in het boekje van Sudol zijn in sommige gevallen nogal theoretisch van aard. Maar minstens tien van de bijdragen zijn besprekingen van toepassingen: klas-activiteiten, technieken om woorden en zinnen te herzien, en de interactie tussen student en leerkracht die uiteraard van groot belang is bij reviseren. Een belangrijke plaats krijgt ook in deze in-

structietechniek de *peer-evaluation*. Gayle L. Smith laat zien wat studenten kunnen leren door te proberen vast te stellen in welke volgorde drie verschillende versies van één opstel zijn geschreven. Een van de leereffecten die ze beschrijft is dat studenten leren inzien dat schrijfprodukten soms eerst slechter moeten worden voordat de echte verbetering komt. Robert Denn beschrijft een geslaagde vorm van *peer-evaluation* in "The Delphi Technique: Revising as Problem Solving". In deze techniek wordt de nutteloze "ruis" die in open discussies optreedt geëlimineerd, omdat de leerlingen anoniem en schriftelijk reageren op de klad-versies van andere leerlingen.

Het is mij hier slechts te doen om het aanstippen van het belang dat in de VS gehecht wordt aan revisie. Helaas kan ik hier geen geschikt overzicht geven van diverse revisietechnieken die in de praktijk zijn getoetst. Een dergelijk overzicht wil ik wel proberen te schrijven; het materiaal ervoor heb ik al verzameld. Een overzicht van het onderzoek, dat aantoonde dat revisie-activiteiten inderdaad wel zoden aan de dijk zetten, heb ik gegeven in het eerder genoemde literatuuroverzicht (5).

Belangstellenden kunnen van mij een literatuuropgave krijgen van recente literatuur over dit onderwerp; de recente, hier genoemde publikatie van Sudol lijkt me overigens de beste entree tot dit onderwerp.

Sentence-combining-exercises

Toen ik enige jaren geleden de research-literatuur bestudeerde, die zich bezighoudt met de vraag in hoeverre bepaalde vormen van grammatica-onderwijs een bijdrage leveren aan de taalvaardigheidsontwikkeling, kwam ik tot de ontdekking dat bepaalde "transformationeel-generatief-getinte zinscombinatie-oefeningen" zekere positieve effecten hebben op de algemene kwaliteit van het stellen (8). In mijn literatuur-review over de didactiek van het stellen verzamelde ik nog meer experimentele studies, die alle iets konden zeggen over de invloed (?) van deze sentence-combining exercises op de stelvaardigheid in het algemeen. Uiteraard is er (erg veel) onderzoek waaruit blijkt dat de zinsbouw van studenten die zulke oefeningen doen gevarieerder of complexer wordt. Maar dat lijkt me niet zo'n verbijsterend resultaat; van belang is wel dat in een aantal van de studies ook de "algemene kwaliteit" van de stelprodukten bleek te zijn verbeterd. Sentence-combining exercises zijn de laatste tien jaar nogal populair in de VS; in de meeste methoden wordt er aandacht aan besteed. En er zijn ook leerboeken die niets anders doen dan het aanbieden van een massa van deze oefeningen, opklimmend in moeilijkheidsgraad, en bedoeld als een toevoeging naast de normale lessen, zoals bijvoorbeeld het bekende boek van Strong (9). Op grond van het bovenstaande

schreef ik in op een workshop die gewijd was aan "syntax-based composition: its theory, method and impact".

Deze workshop werd gegeven door Jean Dahlquist uit Austin (TX), en was gebaseerd op een door haar ontwikkelde methode die sinds 1978 in de praktijk was beproefd. Het hoofddoel van "The Art of the Sentence: A Syntax-Based Composition Program" was de leerlingen (van klas 8-11) een zodanige beheersing van de zinsbouw te verschaffen, dat ze vaardig worden in het produceren van zinnen voor elke soort van schrijftaak die ze ondernemen: vertelling, beschrijving, uiteenzetting etc. Het programma is een adaptatie van het bekende programma van Christensen (dat bestemd is voor Collegeniveau); Dahlquist beklemtoonde de relatie met Christensen en achtte haar programma geen verwant van de sentence-combining oefeningen, hierboven genoemd. Dat neemt niet weg dat de studenten volgens Dahlquist elf belangrijke grammaticale structuren moeten leren beheersen, in een volgorde die bepaald wordt door het belang van de structuur, de moeilijkheidsgraad, de vereiste vóórkennis en de geschiktheid ervan voor bepaalde schrijftaken. Per klas worden slechts enkele -maximaal vier- structuren behandeld, maar wel zeer intensief. De leerlingen moeten zinnen van een bepaalde structuur leren ontleden en benoemen, en vervolgens veel zinnen van hetzelfde type bouwen, uitgaande van simpeler structuren. Naar mijn indruk wordt wel héél erg veel aandacht besteed aan de syntactische flexibiliteit - het leerling-materiaal besloeg twee heel dikke delen voor de klassen 8-11. In zekere zin vooronderstelt de methode ook al een flink "ontleedkundige kennis", waarvan verondersteld wordt dat die op de Junior Highschool is aangebracht. Een van de opvallende kanten van het programma was, dat de leerlingen hun gebouwde of uitgebouwde zinnen moeten voorlezen, waarna peer-evaluation volgt van de structuur, de woordkeus, de inhoud. Mijn totaalindruk was, dat het hier een waarschijnlijk toch vrij traditionele grammatica-aanpak betrof, waarin wel ontzettend veel zinsstructuur-oefeningen worden gegeven (waarvoor het soms op sentence-combining lijkt); daarentegen is ook heel wat terminologische kennis noodzakelijk, wat toch heel traditioneel is. Vergeleken met de Nederlandse methode om geïsoleerd traditioneel grammatica-onderwijs te geven (louter gericht op terminologische kennis) is zoiets nog heel functioneel; maar alleen al door de hoeveelheid tijd die zo'n methode kost, is hij niet praktisch toe te passen in Nederland. En daarnaast zijn er nog vele andere bezwaren.

Peer-evaluation

Er is heel wat onderzoek gedaan naar de effectiviteit van verschillende "feedback-technieken": er zijn dan ook heel wat variaties bedacht voor het "corrigeren van een opstel". De experimenten

waarin bestudeerd wordt welke methode van teacher-feedback de beste is, komen niet tot eensluidende, duidelijke resultaten. Het lijkt niet zoveel uit te maken of de docent op de ene of de andere manier corrigeert. Wel duidelijk positieve resultaten blijken te worden behaald in die experimenten waarin de leerlingen als mede-beoordelaar worden ingeschakeld. Er zijn verschillende methoden ontwikkeld om de leerling zo goed mogelijk bij dat beoordelingsproces te betrekken. Peer-evaluation wordt dan ook vaak toegepast, als onderdeel van geheel verschillende didactieken: wij zagen al dat het onderdeel kan zijn van de prewriting activiteiten, van revision, van syntactische oefeningen. In verschillende bijdragen op het NCTE-congres werd de effectiviteit van peer-evaluation geïllustreerd (10).

Het schrijfproces

De aandacht die het schrijfproces in de research heeft gekregen sinds + 1970, heeft zijn effecten: er zijn al methoden in de maak die de verworvenheden uit dat onderzoek verdisconteren en praktisch bruikbaar maken. Clinton S. Burhans en Michael Steinberg presenteerden hun methode -"The Writer's Way"- in een workshop tijdens het NCTE-congres. The Writer's Way is een "student-centered process approach". De methode -met uitgebreide werkboeken voor de leerling- is gedurende vijf jaar ontwikkeld en verbeterd. Wat zijn opvallende kenmerken van deze "moderne" methode?

Opvallend is de grote hoeveelheid aandacht die het schrijven krijgt. De methode is geschreven voor College-studenten, die in Amerika -ook als ze een heel ander vak studeren dan moedertaal- vaak een writing-course moeten volgen. Het werkboek is omvangrijk en bevat erg veel opdrachten, oefeningen, etc., nadat stukjes "theorie" zijn behandeld. De gedrukte versie omvat twee kloeke delen, die alleen al door hun gewicht indruk maken. De vraag dringt zich direct op hoe wij in Nederland ooit tijd zouden kunnen vrijmaken voor een zo intensieve schrijfcursus. Het materiaal bevat oefeningen, die uitgescheurd kunnen worden: structuur-oefeningen, stijl-oefeningen, "mechanics"-oefeningen (spelling, zinsbouw); ook: oefeningen voor prewriting activiteiten, het schrijven van kladversies, revisie-oefeningen. Er is een gedetailleerde instructie voor het revisie-proces, waarin voorbeelden voorkomen van de gebruikelijke problemen. Er worden instructies behandeld die het werken in kleine groepjes moeten mogelijk maken, waarin aan "peer-editing" wordt gedaan. Er worden schrijfp opdrachten van schoolse aard gegeven maar evengoed "real-world writing tasks", die men normaal-functioneel zou kunnen noemen, waarbij de leerlingen hun publiek en hun doel moeten specificeren. Naast de oefeningen en opdrachten die het werkboek de leerling voorschrijft is er de verplichting om bijvoorbeeld -gedurende deel twee- een dagboek bij

te houden, waarin drie delen worden onderscheiden: een persoonlijk dagboek, een dagboek over leeservaringen (minimum: vijf pagina's per gelezen boek) en een dagboek over schrijfervaringen. Voor alle activiteiten zijn minimumeisen geformuleerd, wat weer samenhangt met het door de auteurs aanbevolen beoordelingssysteem. Dat legt de nadruk op regelmatig, veel, en aandachtig schrijven, en de zaken op tijd inleveren. De methode zit natuurlijk vol met goede ideeën die ons schrijfonderswijs in Nederland zouden kunnen inspireren. Maar dat geldt voor meer Amerikaanse schrijf-instructie-werkboeken. In hoeverre de methode nu inderdaad profijt had getrokken uit de interessante schrijfproces-research van de laatste tijd, bleef voor mij duister. De inleiders stapten daar dan ook luchtigjes overheen: ze wilden niet over deze relatie praten, maar over hun produkt. Ik denk, dat veel materiaal dat gebaseerd is op ervaring en intuïtie, zoals ook dit materiaal, tegenwoordig het etiket "process-oriented" opgeplakt krijgt, omdat het dan beter verkoopt. Dat neemt niet weg, dat ik het zou toejuichen als in Nederland de Amerikaanse schrijfmethoden door methodenschrijvers wat beter werden bestudeerd.

3. De IEA Written Composition Study

In de bovenstaande paragraaf ging ik in op een viertal aspecten van de schrijfdidactiek, die me op grond van mijn literatuurstudie interessant leken. Eén dag van mijn verblijf was gewijd aan de presentatie van het internationale project, waaraan ons instituut deelneemt. In het volgende ga ik wat nader in op deze studie, en op de presentatie in de vorm van een workshop, die wij verzorgden.

De "International Study of Achievement in Written Composition" probeert te beschrijven hoe in een veertiental deelnemende landen het stelonderwijs is georganiseerd, hoe de examens in stelvaardigheid zijn georganiseerd, en hoe het stelonderwijs in het algemeen samenhangt met een aantal culturele factoren. De studie probeert ook een aantal hypothesen te toetsen die de relaties tussen achtergrond- en instructievariabelen enerzijds en de schrijfvaardigheid van de leerlingen anderzijds betreffen. De studie is dus beschrijvend van aard en exploratief: samenhangen tussen achtergrond, instructie en resultaat worden verkend. Wie meer wil weten over de studie kan ik verwijzen naar *Evaluation in Education: An International Review Series* (1982, Vol. 5, Number 3), dat in zijn geheel gewijd is aan de grondslagen van dit onderzoek (11).

De leden van het "Steering Committee" van deze studie hielden inleidingen over diverse aspecten van het project. De workshop was goed bezocht: er waren ± 40 belangstellenden, die na elke inleiding met ons discussieerden over het gepresenteerde.

Sauli Takala gaf een overzicht van de opzet van het project. Hij schetste hoe wij zullen trachten een aantal "main constructs" te operationaliseren zoals bijvoorbeeld: student characteristics, teacher characteristics, curriculum characteristics, teaching practices, student learning outcomes. Wij maken daarbij gebruik van vragenlijsten -af te nemen aan de leerling, de docent, en eventueel andere school-officials- en van schrijfpodrachten, af te nemen aan de leerlingen. Uiteraard moest veel vóórwerk worden gedaan om tot een bepaald "model" -een stelsel van onderling logisch samenhangende hoofd-variabelen- te komen. Daarnà moest in internationaal verband worden gezocht naar mogelijkheden om de diverse achtergrondvariabelen (achtergronden van de student, van de docent, curriculumkenmerken) en de instructievariabelen en de leerresultaten van de leerlingen te operationaliseren.

Dat valt niet mee, omdat men een internationaal aanvaardbaar en toepasselijk begrippenapparaat moet hanteren. De vragenlijsten over de diverse achtergrondvariabelen zijn in internationale samenwerking tot stand gebracht in een langdurig proces van schaven, verbeteren, veranderen, en aanvullen. De concept-versies zijn in diverse landen uitgetoetst en daarna in internationale vergaderingen weer herzien.

Judith Kàdàr-Fülöp gaf een overzicht van de problemen die samenhangen met de opdracht de verschillende curricula te beschrijven: de opvattingen die bepalen hoe het stelsel van het curriculum er uit moet zien, zijn cultureel bepaald. Aan al deze culturele verschillen moet het "meetsysteem" dat een internationaal project hanteert, voldoende recht doen. In "Perspectives on the curriculum in written composition", een artikel dat zij samen met anderen voor "Evaluation in Education" schreef, is een groot deel van haar bijdrage terug te vinden.

Ikzelf hield een inleiding over de overwegingen die geleid hadden tot de vormgeving van de vragenlijst aan de docent over de instructie-technieken. Ik heb, zoals al eerder vermeld, de (empirische) literatuur over de didactiek van het stellen bestudeerd, om er achter te komen welke instructie-variabelen zeker in de internationale vragenlijst aan de orde zouden moeten komen. Daarbij moest ook het probleem worden opgelost op welk niveau van abstractie de vragenlijst moest worden geformuleerd. Moesten er algemeen onderwijskundige categorieën en termen worden gebruikt, zoals bijvoorbeeld Benjamin Bloom die onderscheidt (12), of meer op het moedertaalonderwijs toegespitste categorieën, zoals bijvoorbeeld Ten Brinke die formuleert (13) of termen die door docenten zelf worden gehanteerd en als nadeel hebben dat ze nogal "detaillistisch" en zeer specifiek zijn (14)?

Anneli Vähäpassi beschreef hoe wij in het internationale gezelschap de besluitvorming hadden georganiseerd met betrekking tot

le kleine v. z. son
eest een licht a z
tut schriftten over
niet. dit vers is
op insten en a des
en handtekening van v
n e soci ete van v
v a l a c i o n i s t e n
le v o e t i e l d e k i n d
overzeten n. de zinn
een inter nationaal
op de l e s a r t i k e l e
n e c a n d e v a n d e l e d
n e l u c e r n , i n d i e s t e

Van nu ves ten, octo-
gint in de deeling der
de corteit w. d. v. d. be-
hater ard Noord azeijk
beurenende het verband
de 1. vuc lev rize den
sonnijze analyse moeten
aaden. Wie (er) so regel-
men fizes gerkat ten d
de 1. vuc lev rize den
sonnijze analyse moeten
aaden. Wie (er) so regel-
men fizes gerkat ten d

De discussies over de
rol van de literatuur zijn
niet onbetreft. De rol
van de literatuur is
niet onbetreft. De rol
van de literatuur is

set: not can: k
a: t: no: i: k: m:

zoek te maken. Zeker is dat je met vooropgezette bedoelingen naar een congres moet gaan: je moet weten welke specifieke bijdragen je iets verder kunnen brengen met het werk waarmee je bezig bent. Daarom heb ik me gericht op bijdragen die mijn verkenningen op het gebied van de didactiek van het stellen zouden kunnen stimuleren. Ik ben dan ook teruggekomen met iets meer informatie over die instructie-variabelen (prewriting activities, revision, sentence-combining, peer-evaluation, process-approach) waarin ik geïnteresseerd was. Voorts is het natuurlijk prettig als je in een zeker verband hoort, zoals ik in het "netwerk" van het internationale project: dat maakt communicatie met op dezelfde onderwerpen gerichte collega's gemakkelijker. Amerikaanse introducties bij anderen helpen je sneller de personen te vinden die je (ook) wilt spreken. Tenslotte is het zelf een bijdrage leveren aan een congres misschien opzichzelf een goede reden om er naar toe te gaan. Maar ik vind een congresbezoek in de VS in het algemeen toch alleen gerechtvaardigd als je toch in de buurt moet zijn. Dat was in mijn geval zo: ik moest, aansluitend op het NCTE-congres, veertien dagen over de besproken "Written Composition Study" vergaderen in Champaign/Urbana (Ill.).

Amsterdam, januari 1983

H. Wesdorp

Noten

1. Verslag van een bezoek aan het NCTE-congres 1982, van 19-24 november gehouden te Washington, D.C. Dit bezoek werd mogelijk gemaakt door een bijdrage van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs te Den Haag.
2. De NCTE is gevestigd op het volgende adres: 1111 Kenyon Road, Urbana, Illinois 61801. Een lidmaatschap (inclusief één tijdschrift) kost \$30. Extra tijdschriftabonnementen kosten van \$8 tot \$20 extra per tijdschrift. Een comprehensive membership, dat zeven tijdschriften omvat plus een exemplaar van elke nieuwe NCTE-uitgave, kost \$80.
3. Ik heb een bloemlezing uit de catalogi van de 120 exposanten meegenomen, die een beeld geeft van verkrijgbare schoolboeken.
4. Ik bezocht dus voornamelijk sessions en workshops over schrijfonderwijs, met speciale aandacht voor de genoemde "instructie-variabelen": pre-writing activities, revision, sentence-combining, peer-evaluation, process-approach. Daarnaast bezocht ik enkele sessions over de integratie van onderzoek en praktijk, en over het op grote schaal beoordelen van de resultaten van het onderwijs op het gebied van de taalvaardigheid (large scale assessment) in Australië, Canada en Engeland.
5. *De didactiek van het stellen*; een overzicht van het onderzoek

naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelsvaardigheid. Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1982.

6. Johannessen, L.R., E.A. Kahn & C. Calhoun Walter: *Designing and Sequencing Prewriting Activities*. Urbana (Ill.), ERIC/NCTE, 1982.
7. Sudol, R.A. (ed.) *Revising; new essays for teachers of writing*. Urbana (Ill.) ERIC/NCTE, 1982.
8. Tordoir A. & H. Wesdorp: *Het grammatica-onderwijs in Nederland*. Den Haag, Staatsuitgeverij/SVO, 1979.
9. Strong, W. *Sentence Combining; a composing book*. New York, Random House, 1973. Het boek wordt nog steeds herdrukt en gebruikt.
10. Nancy Sommers en Thomas Newkirk hielden op voor mij ongelukkige momenten hun inleidingen over peer-evaluation; hun bijdragen heb ik opgevraagd.
11. *Evaluation in Education: An International Review Series*, Vol. 5, Number 3, uitgegeven bij Pergamon Press (Oxford, New York etc.) bevat de volgende bijdragen:
 1. Sauli Takala: On the Origins, Communicative Parameters and Processes of Writing.
 2. Avon Crismore: Cognitive Processes in the Composition and Comprehension of Written Texts.
 3. Judith Kádár-Fülöp, Parynaz Pezeshkpour, Alan C. Purves: Perspectives on the Curriculum in Written Composition.
 4. Anneli Vähäpassi: On the Specification of the Domain of School Writing.
 5. Eva Baker: The Specification of Writing Tasks.
 6. Hildo Wesdorp, Barbara A. Bauer, Alan C. Purves: Toward a Conceptualization of the Scoring of Written Composition.
 7. Sauli Takala, Alan C. Purves, Annette Buckmaster: On the Interrelationships between Language, Perception, Thought and Culture and their Relevance to the Assessment of Written Composition.
 8. Alan C. Purves: Conclusions.
- Appendix I. Richard J. Stiggins: An Analysis of Direct and Indirect Writing Assessment Procedures.
- Appendix II. International Sample of Compositions.
12. Bloom, B.G., *Human Characteristics and School Learning*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1976.
13. Brinke, J.S. ten, *The Complete Mother-tongue Curriculum*. Groningen/London, Wolters-Noordhoff/Longman, 1976.
14. Wesdorp, H., *On the identification of critical variables in written composition instruction*. Amsterdam, SCO, 1983.