

Degelijk vakwerk

overblijven aanb.

Bespreking van G.C.W. Rijlaarsdam. Effecten van leerlingen-respons op aspecten van stelvaardigheid. Amsterdam; SCO 1986. (SCO-rapport 88; diss. U.V.A.)

"Hij was de enige die mijn verhalen begreep, en ik schreef ze meer voor hem dan voor mijn leraar Nederlands. Hij las ze op de autobank in de zon met zijn voeten op een groentekistje dat hij op zijn kant had gezet. (...) Toen ik klaagde dat de leraar er geen hoge cijfers voor wilde geven, zei hij: "Wat weten leraren nou helemaal? Dat zijn toch akelige lieden die ervan houden jonge mensen af te knijpen. De meeste volwassenen worden op de een of andere manier afknijpers"."

(Hermine de Graaf, het verhaal *In naam der wet* uit de bundel *Aanklacht tegen onbekend*, 1987.)

0. Inleiding

Gaan leerlingen beter schrijven als ze onderling feedback geven op elkaars schrijfprodukten? In november 1986 promoveerde G.C.W. Rijlaarsdam op een studie naar aanleiding van deze vraagstelling. Het proefschrift biedt een weergave van empirisch, statistisch onderzoek van een gegeven dat zowel in de vakdidactiek als in de onderwijspraktijk Nederlands relevant geacht moet worden.

In zijn soort (empirische studie van een vakdidactische deelproblematiek) is het proefschrift misschien wel uniek en het is niet ondenkbaar, dat de resultaten op een of andere manier invloed zullen hebben op vakdidactische ontwikkelingen. Al was het alleen maar doordat anderen zich in hun stellingname met betrekking tot wenselijk moedertaalonderwijs baseren op een mogelijke interpretatie van de uitkomsten van dit onderzoek. Het is voornamelijk om die reden, dat wij ons uitgenodigd voelden de dissertatie in dit blad te bespreken. We doen dat vooral als didactici, ala direct betrokkenen bij de opleiding en nascholing van leraren Nederlands met specifieke aandacht voor de didactiek van het schrijfonderwijs. Een van ons deed bovendien als begeleider van schrijfgroepen zowel binnen als buiten het onderwijs ervaring op met vormen van onderlinge feedback. De bespreking is als volgt geordend. Allereerst (1) geven we een kort overzicht van de inhoud van de dissertatie. Daarna gaan we in op de door Rijlaarsdam gehanteerde begrippen schrijfvaardig-

heid (2) en leerlingrespons (3). Na de karakterisering van het onderzoek met enkele kritische kanttekeningen (4) is nog een aparte paragraaf gewijd aan het experimentele stelonderwijsprogramma, dat voor het onderzoek werd ontwikkeld (5). Vervolgens bespreken we de resultaten van het onderzoek (6) en de erop gebaseerde conclusies (7).

Het proefschrift staat als publikatie niet op zichzelf. De auteur had al enkele keren eerder verslag gedaan van de vorderingen van zijn onderzoek. We willen ter afsluiting van deze bespreking die andere publikaties kort memoreren (8). (NB Wij hanteren in deze bespreking de termen feedback en respons zonder betekenisonderscheid. Wij menen dat ook in de dissertatie van Rijlaarsdam de afwisseling in het gebruik van deze termen slechts stilistische betekenis heeft.)

1. Het proefschrift kort samengevat

De dissertatie waarmee Rijlaarsdam rapporteert over zijn onderzoek telt 8 hoofdstukken.

Het inleidende hoofdstuk signaleert de moeilijkheden die er bestaan ten aanzien van het stelonderwijs, de kritiek op de kwaliteit van dat onderwijs en de problemen waarvoor leraren zich gesteld zien.

Het volgende hoofdstuk geeft een voorlopig theoretisch kader voor het onderzoek, de schrijver baseert zich op een verklaringstheorie en formuleert zijn hypothesen: "Van het inschakelen van leerlingen als lezer en commentator van teksten van medeleerlingen mag op goede gronden effect verwacht worden. Effecten verwachten we op drie terreinen: schrijffprestaties, attitudes en zelfconcept, schrijfprocessen".

De bestudeerde onderzoeksliteratuur bespreekt Rijlaarsdam in het derde hoofdstuk. Hij analyseerde 21 voorbeelden van in de Verenigde Staten uitgevoerd onderzoek naar de effecten van leerlingrespons en vindt de uitslagen daarvan zonder uitzondering niet geheel betrouwbaar, onder andere omdat de condities, de onderzoeksopzetten en de statistische bewerkingen te wensen overlaten. De nauwgezette analyse leidde tot criteria voor de constructie van het eigen experimentele onderwijsprogramma en het eigen onderzoeksontwerp. Het volgende hoofdstuk laat dan zien hoe de experimentele onderwijsprocedure werd samengesteld. Behalve de bestudeerde literatuur leverde ook een inventarisatie van de ervaringen van tien leraren met leerlingenfeedback gegevens voor de constructie van een experimentele onderwijsprocedure: een stukje leerplan voor een jaar stelonderwijs met leerlingrespons als belangrijk kenmerk. Beschreven wordt ook hoe dit onderwijs een jaar lang werd uitgevoerd en op bruikbaarheid onderzocht. De resultaten van die toetsen leidden tenslotte tot de definitieve procedure.

(NB Het complete onderwijsprogramma is niet in het proefschrift

opgenomen, maar vormt als Leerlingenboek en Docentenhandleiding een aparte publikatie: *Bijlagenrapport 1.*)

De hoofdstukken 5 en 6 geven vooral informatie over de onderzoekstechniek: *Instrumentatie en meetkwaliteit van de dataverzameling* (5) en *Methoden en procedures* (6). Omdat geen gebruik gemaakt kon worden van bestaande instrumenten moesten voor dit effectonderzoek eigen meetinstrumenten ontwikkeld worden.

(NB Ook deze instrumenten verschenen in een aparte publikatie: *Bijlagenrapport 2.*)

Als nauwelijks statistisch geschoolden schatten we in, dat deze hoofdstukken ook voor vele anderen moeilijk te lezen zullen zijn. Tegelijk erkennen we, dat de zorgvuldige verantwoording van het rekenwerk op ons, hoewel we dus leken zijn op dit terrein, een betrouwbare indruk maakt.

In het voorlaatste hoofdstuk presenteert Rijlaarsdam de resultaten van zijn onderzoek. In hoeverre presteerden klassen die een jaar lang via leerlingenrespons onderwezen werden, anders dan klassen die docentenfeedback kregen? De uitslag van dat onderzoek komt kort gezegd hierop neer: Voor schrijffprestatievariabelen en psychologische variabelen zijn er geen verschillen aangetroffen tussen de condities, voor schrijfprocesvariabelen wel. Het stelonderwijsprogramma "leerlingenrespons" heeft zich dus qua effecten op de schrijffprestaties en houdingen met betrekking tot het stellen niet wezenlijk onderscheiden van het onderwijsprogramma "docentenfeedback". Rijlaarsdam noemt deze resultaten "verrassend eenduidig, maar onverwacht, gezien de hooggespannen verwachtingen (...) en de onderwijskundige verklaringen" (p. 133).

Hoofdstuk 8 tenslotte bespreekt nog eens kritisch de validiteit van het eigen onderzoek en belooft in de allerlaatste paragraaf een vakdidactische handreiking: "Consequenties voor de praktijk van het vak Nederlands".

2. Schrijfvaardigheid

Leerlingenrespons en aspecten van stelvaardigheid zijn de sleutelwoorden van Rijlaarsdams dissertatie. Wat bedoelt hij met stelvaardigheid; welke aspecten ervan worden onderzocht? Rijlaarsdam belicht eerst het schrijfproces: Hoe gaat een opstelschrijver te werk?

Hij doet dat aan de hand van een theoretisch model van Hayes en Flower (1983). Zij hebben dat model ontwikkeld op basis van protocollen van schrijfklassen die "hardop gedacht" werden. We zullen dat procédé later nog tegenkomen in Rijlaarsdams eigen onderzoek. Het model van Hayes en Flower in een notedop: de schrijver plant, formuleert en leest terug.

Plannen: ontwikkelen en selecteren van ideeën.

Formuleren: de ideeën omzetten in taal.

Teruglezen: om de tekst te verbeteren.

Verder stelt Rijlaarsdam vast, dat het schrijfproces beïnvloed wordt door factoren als de schrijfp opdracht, het publiek en kennis van het onderwerp.

Stelvaardigheid, spreekt Rijlaarsdam af, is de vaardigheid betogende opstellen te schrijven en daarbij rekening te houden met vooral het doel en het publiek waarvoor geschreven wordt.

De vraag is dan, wat er volgens de verwachtingen van de onderzoeker zou kunnen veranderen of beter worden aan de schrijfvaardigheid van leerlingen?

Omdat de tekst gelezen wordt door medeleerlingen, zou het schrijfprodukt meer doel- en publiekgericht worden.

Omdat de leerling ook werk van medeleerlingen onder ogen krijgt, neemt zijn voorraad stijlalternatieven en compositiemogelijkheden toe: dus zullen zijn opstellen beter worden wat betreft stijl en opbouw.

Wat het schrijfproces zelf betreft: de leerling zou via een directeur weg zijn doel bereiken en zou kritischer worden ten aanzien van zijn eigen werk.

Daarnaast zou het plezier in het schrijven groter moeten worden en zou de angst om beoordeeld te worden moeten afnemen. Deze laatste verwachting is gebaseerd op met name onderwijskundig onderzoek op het gebied van motivatie.

Zoals vermeld bestudeerde Rijlaarsdam een groot aantal eerdere onderzoeken naar stelvaardigheid. Een belangrijke conclusie was, dat veel van de onderzoeken vooral gericht waren op formele aspecten van stelvaardigheid: spelling, interpunctie, woordkeus, zinsbouw.

Hoe onderzocht Rijlaarsdam nu die andere, "minder formele" aspecten van stelvaardigheid?

Nemen we als voorbeeld het aspect *publiekgerichtheid*.

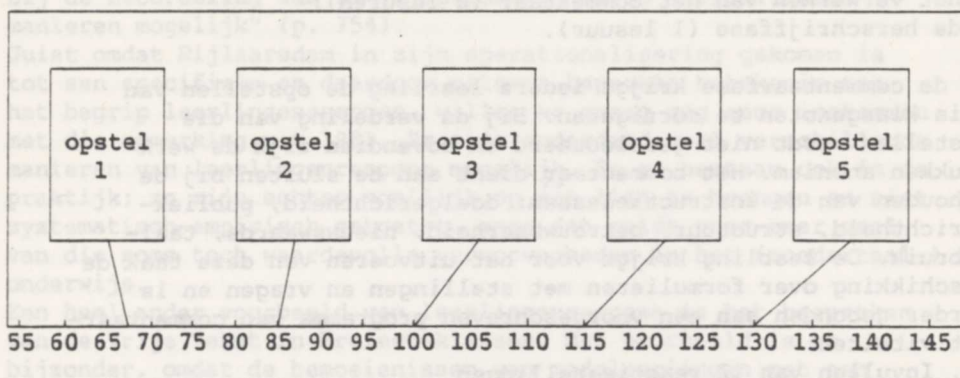
Rijlaarsdam koos een opstel dat door leden van het projectteam als middelmatig was beoordeeld. Vijf neerlandici kregen vervolgens een aantal opstellen met de vraag aan te geven hoeveel maal een bepaald opstel beter of slechter was dan de door Rijlaarsdam gekozen standaard.

Daarbij moesten ze rekening houden met vragen als:

- maakt de schrijver contact met de lezer?
- bevat de tekst inhoudelijke elementen waaruit blijkt, dat de lezer met het onderwerp te maken heeft?

Na statistische verwerking van de beoordelingsgegevens werd een opstelschaal geconstrueerd, waarbij vijf opstellen werden gegeven als vertegenwoordiger van een bepaalde waarde op de schaal. Die schaal werd gebruikt bij de beoordeling van de 792 opstellen uit het hoofdonderzoek.

Vergelijk het volgende schema (p. 76).



Verder werd het aspect publiekgerichtheid gemeten aan de hand van een serie zogenaamde analytische scoringsvoorschriften: een aantal vragen aan de beoordelaars over de publiekgerichtheid van de inleiding van het opstel. Vragen als:

- wordt de lezer persoonlijk aangesproken? (je, jullie gebiedende wijs)
- manifesteert de schrijver zichzelf? (ik, me)
- stelt de schrijver een vraag?
- roept de schrijver iets uit?

Ook deze vragen werden beantwoord door vijf neerlandici, ieder voor 200 opstellen. De resultaten werden statistisch verwerkt. Terug naar het model van het schrijfproces van Hayes en Flower: een descriptief model dat de schrijver voorstelt als een gestructureerd denkende "machine" die zich bewust een doel stelt en volgens werkplan ideeën spuit, die op de man af formuleert en zijn werk regelmatig terugleest om het te verbeteren. Dit schrijfprocesmodel wordt vaker gehanteerd, het ligt bijvoorbeeld ook ten grondslag aan veel schrijven-met-behulp-van-de-computer-programma's (vgl. Van der Geest, 1986). Hetgeen echter nog niet wil zeggen, dat dit het enige model van "het schrijfproces" zou zijn, noch de enig bruikbare metafoor. Lang niet alle schrijvers gaan immers op dezelfde manier te werk.

3. Het begrip "leerlingenrespons"

De leerlingenrespons in het onderzoek van Rijlaarsdam maakt deel uit van een zorgvuldig samengesteld onderwijsprogramma voor de ontwikkeling van stelvaardigheid. Dat is een programma voor één schooljaar, bestaande uit vier periodes van 10 tot 12 lessen. Elke periode heeft ongeveer dezelfde opbouw:

- de voorbereiding, bestaande uit 3 instructielessen en 2 schrijflessen;

- de commentaarfase (2 lesuren);
- het verwerken van het commentaar (2 lesuren);
- de herschrijffase (1 lesuur).

In de commentaarfase krijgt iedere leerling de opstellen van drie klasgenoten te corrigeren. Bij de verdeling van die opstellen wordt niet geselecteerd en bovendien zijn de werkstukken anoniem. Het commentaar dient aan te sluiten bij de inhoud van de instructielessen: doelgerichtheid, publiekgerichtheid, structuur, betrouwbaarheid, nieuwsaarde, taalgebruik. De leerling krijgt voor het uitvoeren van deze taak de beschikking over formulieren met stellingen en vragen en is verder gebonden aan een voorgeschreven programma van commentaaractiviteiten:

1. Invullen van 12 reactiestellingen
2. Omschrijven van de eerste indruk
3. Beantwoorden van commentaarvragen
4. Omschrijven van het doel van de schrijver
5. Golflijntjes zetten onder publiekgerichte zinnen
6. Markeren van driedeling (inleiding, kern, slot)
7. Markeren van hoofdzinnen in alinea's
8. Markeren van verbindende woorden en zinnen
9. Markeren van structuuraanduidende woorden en zinnen
10. Reactietekens in de kantlijn plaatsen
11. Verwijsnummers van commentaarvragen in opstel plaatsen
12. Toelichtingen op antwoorden schrijven
13. Opmerkingen in het opstel schrijven.

Rijlaarsdam heeft in zijn steldidactiek gekozen voor anonieme, schriftelijke leerlingenfeedback, die bovendien door de docent wordt georganiseerd en waarvoor de criteria zijn voorgeschreven. Het lijkt ons, dat er behalve bij de tweede en bij de laatste commentaartaak uit het bovengenoemde rijtje weinig ruimte is voor eigen min of meer spontane reacties van medeleerlingen. De keus voor deze en geen andere manier van respons geven, wordt door Rijlaarsdam overigens degelijk verantwoord op basis van vooronderzoek en literatuurstudie. Het gegeven dat leerlingenoordelen mogelijk beïnvloed zijn door affectieve relaties, sekse en imagebuilding deed hem kiezen voor anonimiteit, gemengd samengestelde groepen en onpersoonlijke reacties. De keus voor schriftelijk commentaar heeft veel te maken met de verwerkbaarheid binnen dit onderzoek, maar wordt ook gebaseerd op de ervaring, dat mondeling commentaar schrijvers eerder onzeker maakt; het kost hun doorgaans veel moeite die mondelinge reacties te accepteren en te verwerken. Al in een voorpublicatie over het ontwikkelde stelonderwijsprogramma (Rijlaarsdam, Blok 1981) lezen we: "Wanneer wij in het vervolg steeds die ene term leerlingbeoordeling gebruiken, wil dat niet zeggen, dat het een uniform

verschijnsel is. Integendeel zelfs. Inschakeling van leerlingen bij de beoordeling van schrijfprodukten is op verschillende manieren mogelijk" (p. 754).

Juist omdat Rijlaarsdam in zijn operationalisering gekomen is tot een specifieke en daardoor uiterst beperkte betekenis van het begrip leerlingenrespons, willen we graag nog eens instemmen met die opmerking uit 1981. Er zijn inderdaad veel verschillende manieren van leerlingenrespons mogelijk. En ze bestaan ook in de praktijk; ze zijn echter moeilijk op één lijn te brengen en niet systematisch-empirisch getoetst, maar dat geldt voor zeer veel van die soms toch waardevolle verworvenheden in het (moedertaal-) onderwijs.

Een heel ander voorbeeld van leerlingenrespons is het bespreken van de Vrije Tekst in Freinet-klassen. Het voorbeeld is zo bijzonder, omdat de bemoeienissen van medeleerlingen met een door iemand geleverde tekst van verstrekkende betekenis kunnen zijn.

De ideeën van de schoolpedagoog Freinet vindt men sinds de twintiger jaren in praktijk gebracht, vooral in basisscholen in Frankrijk, België, Nederland en West-Duitsland. De invloed is weliswaar beperkt gebleven, maar blijft met enige hardnekkigheid nog steeds aanwezig; de Freinet-scholen maken ook in ons land deel uit van de gerespecteerde vernieuwingsbewegingen.

Voor leerlingen in de Freinet-klas is schrijven een manier van omgaan met de werkelijkheid, het verwerken van hun ervaringen. De procedures van feedback-geven en -ontvangen verlopen meestal als volgt: Leerling A schrijft een tekst naar aanleiding van een concrete ervaring, die tekst wordt centraal gepresenteerd en dan besproken door de klas of leergroep. Daarmee wordt de tekst in feite eigendom van de hele groep, iedereen kan voorstellen doen tot verbetering, verandering van inhoudelijke en formele elementen en als deze voor de anderen acceptabel zijn, worden ze ook uitgevoerd.

Feedback leidt dus onmiddellijk tot revisie, waarvoor de respondenten minstens even verantwoordelijk zijn als de oorspronkelijke auteur. We noemen dit voorbeeld in de eerste plaats omdat het zo ver af staat van de door Rijlaarsdam onderzochte vorm van leerlingenrespons. Het zal duidelijk zijn, dat tussen die uitersten een heel veld van mogelijkheden ligt.

We noemen het Freinet-voorbeeld ook, omdat de onderliggende praktijktheorie een aanvulling vormt op de drie door Rijlaarsdam genoemde theorieën van Moffett, Elbow en Bruffee, theorieën over schrijfonderwijs waarin leerlingenrespons een grote rol speelt. De ideeën van Freinet reiken namelijk veel verder dan een theorie over schrijfonderwijs, ze geven een visie op het leren op school, dat zich kenmerkt door een ontwikkeling van eigen verantwoordelijkheid en waarin de klas, de leergroep in vele opzichten een fundamentele eigen functie heeft.

Voor wat de opvattingen over leerlingenfeedback in het Neder-

landse onderwijs betreft, gaat Rijlaarsdam naar onze mening wat al te gemakkelijk uit van wat hij noemt besmetting met het communicatievirus in het begin van de zeventiger jaren (vgl. p. 6). Niet door hem genoemd, maar wel degelijk van betekenis voor inzicht in de opvattingen over schrijfdidactiek sinds die jaren is het DCN-cahier nummer 3 "Schrijven op school" (Sturm 1976a). Al in het inleidende artikel van dat cahier benadrukt Jan Sturm de waarde van peergroup-feedback. Hij baseert zich daarbij onder andere op Labov en concludeert: "Ons (schrijf)taalonderwijs zal ook zijn basis moeten zoeken in de peergroup, in de waarden en normen die ten aanzien van het taalgebruik daar gelden..." (Sturm 1976b, p. 14).

In zijn bijdrage in hetzelfde cahier over "De waardering van schrijfproducten" sluit Albert Kamer (1976, p. 64) zich aan bij deze erkenning van de betekenis van de peergroup. Hij citeert daar uit Creatief taalonderwijs (Dijkstra, 1973): "Daarom is de medeleerling of de klas eerder klankbord en beoordelaar dan de leerkracht en de klas kan de effectiviteit en de zin van een geschreven stuk ook beter ervaren".

Het zal duidelijk zijn, dat ook de hier bedoelde respons van medeleerlingen van een geheel andere aard is dan de door Rijlaarsdam onderzochte praktijk waarbij leerlingen individueel, op geformaliseerde wijze, schriftelijk reageren op elkaars opstellen volgens door de docent gegeven criteria. Wat Sturm en Kamer kennelijk bedoelden met peergroup-feedback, was een directe toetsing van schrijfprodukten op basis van waarden en normen die gelden onder leeftijdgenoten. Men dient zich te realiseren, dat het bij Rijlaarsdam om iets anders gaat. Daar reageren leerlingen niet op hun eigen manier op basis van wat zij zelf interessant of belangrijk vinden, nee, ze voeren controletaken uit volgens voorgeschreven methoden en normen. In een schooljaar lezen en beoordelen ze vier keer een opstel van medeleerlingen. Dat moet een persuasief opstel zijn, het produkt van een duidelijke taakstelling. En de beoordeling geschiedt voornamelijk op basis van door de docent aangegeven criteria; daarvoor zijn dan uniforme waarderingsformulieren beschikbaar. Naar onze mening kan men slechts concluderen dat hier nog maar in zeer beperkte mate sprake is van leerlingenfeedback: onder verantwoordelijkheid van de docent hanteren enkele anonieme leerlingen het correctiepotlood en plaatsen kanttekeningen die vrijwel alle gebaseerd zijn op docentenopvattingen.

We citeren nog een keer Kamer die in zijn bijdrage aan DCN-cahier 3 al zijn twijfels uitsprak over de zin van dat soort leerlingenbeoordeling: "Kunnen leerlingen elkaars werk zinvol bespreken en beoordelen? Jawel, als wij ze maar de kans geven om dat te leren. Daarvoor is nodig, dat we een goede werkvorm voor de bespreking kiezen en dat we ze helpen bij het vinden en hanteren van zinvolle beoordelingscategorieën en redelijke criteria. (...) Worden werkvormen en beoordelingscategorieën

daarentegen heel nadrukkelijk of zelfs dwingend van stonde af aan voorgeschreven, dan komen de leerlingen waarschijnlijk nooit aan een eigen oordeel toe. Waardoor de hele activiteit van het werk bespreken vrijwel zinloos wordt" (ib. p. 65). Het moge duidelijk zijn, dat de reductie van het begrip "leerlingenrespons" waartoe Rijlaarsdam in zijn operationalisering gekomen is, belangrijke consequenties moet hebben voor de conclusies en interpretaties van zijn onderzoeksresultaten. Uiterste behoedzaamheid en bescheidenheid is geboden. Generalisaties naar andere vormen van leerlingenrespons dan de specifieke die Rijlaarsdam heeft willen operationaliseren, zijn in feite niet mogelijk. Het proefschrift van Rijlaarsdam heeft wel die titel, maar gaat niet over "de effecten van leerlingenrespons". Het geeft de resultaten van een onderzoek naar "de effecten van een zeer bepaalde uiterst beperkte vorm van leerlingenrespons".

4. Karakterisering van het onderzoek

In 2 en 3 concentreerden we ons op twee trefwoorden uit de titel van het proefschrift: leerlingenrespons en stelvaardigheid. In paragraaf 4 trachten we het door Rijlaarsdam verrichte onderzoek te karakteriseren.

Rijlaarsdam heeft zich afgevraagd of leerlingen "beter" gaan schrijven, of opstellen vooruit gaan, als het commentaar niet van de docent komt maar van medeleerlingen. Om tot beantwoording van die vraag te komen, koos hij voor een vorm van empirisch, statistisch onderzoek. Hij ontwierp een veldexperiment om vast te stellen of de veronderstelling juist was, dat opstellen beter zouden worden bij leerlingenfeedback.

Daarbij beschikte hij over enkele uitgangspunten, uitkomsten van onderzoek door anderen: het mogen leveren van commentaar zou leerlingen meer bij het onderwijs betrekken, zou hen meer motiveren, zou het onderwijs efficiënter maken, zou van het onderwijs meer een echte communicatieve situatie maken, zou de docent tijd besparen.

Rijlaarsdam vond ook, dat op dit gebied nog maar weinig empirisch, door middel van experimenten was onderzocht. Veelal was gebruik gemaakt van enquêtes, vragenlijsten en logboeken. Zijn conclusie luidde: "Het zijn theorieën zonder wetenschappelijke empirische toetsing, geen waarheden, maar vooral denkbeelden" (p. 10). Kennelijk wilde Rijlaarsdam "waarheden", dat wil zeggen statistische waarheden, resultaat van hard onderzoek. Daarvoor was het nodig toetsbare definities op te stellen voor begrippen als schrijfvaardigheid en feedback:

- wat is schrijven eigenlijk?
- wat is "beter" schrijven?
- wat is commentaar leveren?

Het door Rijlaarsdam ontwikkelde experiment werd uitgevoerd in 8 scholen bij 11 docenten. Iedere docent gaf les aan 2 klassen: één klas kreeg schrijfcursussen met leerlingenfeedback, de andere klas kreeg dezelfde cursussen; alleen gaf daarbij de docent de feedback. Het lot bepaalde in welke klas de docent als commentator zou fungeren. Het experiment duurde van augustus tot mei. In augustus werd een voortoets afgenomen. Daarna volgden drie schrijfrondes. In februari vond een tussentoets plaats. Vervolgens een vierde ronde, waarna het experiment werd afgesloten met een eindtoets.

Om vast te stellen of de stelvaardigheid van leerlingen vooruitgang vertoonde, werden opstellen geanalyseerd in een groot aantal quantificeerbare eigenschappen.

Bijvoorbeeld: de publiekgerichtheid van een opstel wordt gemeten door te letten op:

- het gebruik van je, jullie, gebiedende wijs;
- het gebruik van ik, me;
- of de schrijver zichzelf kenmerkt;
- of de schrijver overeenkomsten aangeeft tussen zichzelf en de lezer;
- of de schrijver het belang van de informatie voor de lezer onderstreept;
- of de schrijver een emotief appel aan de lezer doet.

Je bepaalt dus vooraf, dat een opstel publiekgericht is, wanneer aan de genoemde voorwaarden is voldaan, telt dan de resultaten en stelt tenslotte vast, dat de stelvaardigheid wat betreft publiekgerichtheid is veranderd.

Je bent dan afhankelijk van zeer betrouwbare beoordelaars, constant in hun manier van beoordelen.

Immers, Meuffels (1985) wijst er al op, dat analytisch beoordelen eigenlijk de optelsom is van een aantal globale beoordelingen: Je moet als beoordelaar per item vaak subjectieve beslissingen nemen. Toegegeven, het aantal "je's" en "ik's" is wel te tellen, maar hoe beslis je bij vragen als:

- kenmerkt de schrijver zichzelf?
- suggereert de schrijver overeenkomsten tussen zichzelf en de lezer?
- roept de schrijver emoties op bij de lezer?

Om daarop 200 opstellen lang constant te reageren, lijkt een heel karwei. Rijlaarsdam heeft dan ook de nodige moeite moeten doen zijn beoordelaars op één lijn te krijgen.

Daarbij is het nog belangrijk te vermelden, dat in de 4 schrijfcursussen die de leerlingen kregen, hun werd geleerd, dat publiekgericht schrijven gekenmerkt wordt door: het gebruik van je, het gebruik van ik, jezelf kenmerken, overeenkomsten tussen jezelf en de lezer aangeven, etc.

Zo zou je kunnen concluderen, dat bepaalde aspecten van de

stelvaardigheid verbeterd lijken te zijn, niet door de leerlingenfeedback, maar door gerichte training op juist de door geoefende beoordelaars te controleren kenmerken van de bedoelde aspecten. De leerlingen passen in hun opstellen toe wat hun is geleerd, ongeacht wie hun werk beoordeelt. Aandacht verdient ook de observatie en meting van het schrijfproces. Zowel bij de voortoets als bij de eindtoets werd in iedere klas een leerling gevraagd of aangewezen (niet geloot!) die een schrijftaak hardop denkend moest uitvoeren. Dat hardop denken werd geregistreerd en beoordeeld door een vijftal Neerlandici aan de hand van een codeerschema dat tijdens vooronderzoek was opgesteld. Een voorbeeld (p. 85):

Processen

Voorbeelden van protocolfragmenten

02. Zelfinstructie t.a.v proces/aanpak	
1. Voor het schrijven van tekst (ook overschrijven)	Ik ga nu eerst maar eens de voorbeelden opschrijven
2. Voor het lezen van eigen tekst	Even overlezen wat ik nu heb staan
3. Voor het lezen van opdracht/citaten	Ik ga de citaten nog maar eens lezen
4. Voor het genereren/ bedenken van inhoud of vorm	Ik ga eerst bedenken wat ik er allemaal in zou kunnen schrijven: even een titel bedenken/even een slot bedenken
5. Voor structureren van ideeën, ervaringen, etc.	Wat ik nu heb moet ik gaan ordenen
6. Voor reviseren van tekst	Ik ga het doorlezen op spelfouten

Ook voor deze variabelen werd uitgegaan van het model van Hayes en Flower: schrijven is het oplossen van een probleem.

De proefpersonen moesten als voorbereiding op het hardop schrijven, een raadsel hardop denkend oplossen.

Wij vragen ons af in hoeverre hardop denkend schrijven of een probleem oplossen een gewone manier van doen is, en of het hardop denken via dezelfde lijnen gaat als in stilte denken.

Naast schrijfprestatie- en schrijfprocesvariabelen werden ook psychologische variabelen gemeten: schrijfangst, schrijfplezier, angst om beoordeeld te worden. Dat gebeurde driemaal, tijdens de voor-, de tussen- en de natoets.

Rijlaarsdam stelde een vragenlijst op met drie categorieën vragen:

- angst-voor-het-niet-kunnen-schrijven
(Bijvoorbeeld: Ik heb, voordat ik aan het opstel begin, het idee, dat het me slecht zal afgaan.)
- houding-jegens-schrijven
(Bijvoorbeeld: Schrijven is erg leuk.)

- houding-jegens-beoordeeld-worden
(Bijvoorbeeld: Ik zou het leuk vinden wat ik schrijf aan tijdschriften te sturen voor publikatie.)

In totaal 31 vragen die op een vijfpuntsschaal beantwoord moesten worden. Zie bijvoorbeeld:

1. Ik schrijf liever niet	0 ja!	0 ja	0 ja?	0 nee	0 nee!
			nee?		
2. Ik geniet van schrijven	0 ja!	0 ja	0 ja?	0 nee	0 nee!
			nee?		
3. Ik vind het prettig mijn gedachten op te schrijven	0 ja!	0 ja	0 ja?	0 nee	0 nee!
			nee?		
4. Ik vind het heel onplezierig als klasgenoten mijn opstellen lezen	0 ja!	0 ja	0 ja?	0 nee	0 nee!
			nee?		

De vaak gevoerde methodendiscussie hebben we in deze paragraaf over het onderzoek niet willen herhalen. Men kan, als het om inzichten gaat met betrekking tot de didactiek van het Nederlands, een principiële voorkeur hebben voor kwalitatief onderzoek. Men kan ook, en dat deed Rijlaarsdam, kiezen voor een zogenaamd objectieve onderzoeksmethode. Het veldexperiment biedt dan nog de meeste garantie dat de onderzoekssituatie zo "natuurlijk" mogelijk is. De behoefte aan objectief meetbare gegevens noodzaakte in dit geval de onderzoeker echter tot zodanig ingrijpen in de situatie, dat een relatief grote discrepantie ontstond tussen de experimentele situatie en de "gewone praktijk". En dat leidt wat ons betreft tot twijfels ten aanzien van de externe validiteit van de onderzoeksresultaten.

5. Het experimentele stelonderwijsprogramma

In het onderzoeksjaar werd zoals vermeld een viertal schrijfcursussen gegeven. Zo'n 10 lessen per cursus die vier weken duurde. Vijf voorbereidende lessen, twee commentaarlessen, twee lesuren waarin het commentaar werd verwerkt en één herschrijfles. In de voorbereidende lessen werd de eerste versie van het opstel geschreven, nadat een grote hoeveelheid theorie was verwerkt. Theorie over:

- publiekgericht schrijven
- doelgericht schrijven
- een tekst structureren

- betrouwbaarheid van het geschrevene
- nieuws waarde
- taalgebruik.

De leerlingen "leerden" de "theorie" thuis en maakten er controlevragen bij. Ook over het geven van commentaar werden de leerlingen zeer uitgebreid geïnformeerd.

De schrijfopdrachten waren voorzien van aanwijzingen over doel, publiek en medium (waar het geschrevene in zou verschijnen). De eerste opdracht ging over reclame en had drie pagina's citaten en artikeltjes als achtergrondinformatie. De tweede over gastarbeiders met 18 pagina's informatieve literatuur, schema's en statistieken. De derde opdracht: geweld; 25 pagina's informatie. De vierde had als thema: alcohol; ruim 30 pagina's leesvoer. De opstellen werden eerst in klad geschreven, daarna in het net. Men gebruikte carbonpapier, zodat in een keer vier exemplaren ontstonden (drie voor de commentatoren). In de commentaarlessen werden de opstellen beoordeeld (zie par. 3). De controlegroep had in die uren gewoon les: immers, de docent keek de opstellen na. Het verwerken van het commentaar gebeurde volgens strikte aanwijzingen en met formulieren. Het commentaar werd geordend door middel van een schema en daarna per categorie (doel, publiek, algemeen) samengevat. Daarna schreef de leerling een commentaar op de commentaren en stelde een herschrijfplan op in twee kolommen: links wat hij wilde veranderen, rechts hoe hij dat zou doen. In het laatste lesuur werd de uiteindelijke versie van het opstel geschreven.

In drie momenten moest de leerling schriftelijk reflecteren:

- Hoe ging het schrijven van het opstel?
- Wat heb ik geleerd van het lezen van drie opstellen?
- Wat heb ik geleerd van het beoordelen van drie opstellen?

Het programma oogt indrukwekkend. Zeer nauwgezette aanwijzingen bij het schrijven; afgemeten stappen bij commentaar leveren en verwerken. De schrijfopdrachten zijn niet ver gezocht en voorzien van een fikse hoeveelheid achtergrondinformatie.

Wat men zich af kan vragen is: hoe dikwijls kan het schrijven in de realiteit zo in zijn werk gaan? Wie is in de gelegenheid zijn artikeltje, pamfletje, brochureetje eerst aan een jury voor te leggen en daarna te herschrijven? Wordt de situatie echt zoveel communicatiever bij feedback door leerlingen?

Of is deze manier van werken alleen maar een complicatie van de opdracht: verplicht schrijven en dan ook nog verplicht lezen, beoordelen, het commentaar bespreken, herschrijven?

6. De resultaten van het onderzoek

Het stelonderwijsprogramma "leerlingenrespons" heeft zich qua effecten op de schrijfprestaties en houdingen met betrekking tot

stellen niet onderscheiden van het onderwijsprogramma "docent-feedback", concludeert Rijlaarsdam.

De schrijffprestaties werden op bepaalde aspecten beter. Opbouw en stijl bijvoorbeeld, maar dat gebeurde zowel met leerlingen-respons als met docentfeedback. Ook verwierven de leerlingen meer middelen om doel- en publiekgericht te schrijven. Maar of dat aan de feedback ligt, is de vraag; de schrijftheorie die de leerlingen kregen, ging zeer uitgebreid in op dit soort middelen. Wat betreft het schrijfproces: de leerlingen die van hun collega's respons kregen, lijken het proces wat meer te sturen, althans ze produceren meer overpeinzingen als: "even overlezen wat ik nu heb staan" en "wat ik nu heb, moet ik gaan ordenen". Tussen jongens en meisjes is geen systematisch verschil in schrijffprestaties en schrijfplezier.

Verder bleek, dat met plezier schrijven niet direct gekoppeld is aan beter schrijven. Ook schrijfangst en slechter schrijven hangen niet samen.

Rijlaarsdam had deze resultaten niet verwacht. Toch: beide groepen leerlingen kregen een zeer doortimmerd schrijfprogramma met veel informatie, duidelijke, op die informatie gebaseerde aanwijzingen over hoe om te gaan met commentaar, beide groepen schreven en herschreven. De leerlingen leverden met precies hetzelfde instrumentarium commentaar als de docent. Is het dan vreemd, dat beide groepen tot vergelijkbare prestaties komen? Rijlaarsdam heeft een hecht stelvaardigheidsprogramma met leerlingfeedback niet willen vergelijken met een "gewone" serie schrijflessen waarbij de docent de opstellen nakijkt.

Prijzenswaardig, maar de onderzochte variabele "feedback" valt weg tegen de achtergrond van het onderwijsprogramma in zijn geheel. Wij vinden het niet vreemd, dat Rijlaarsdam moet concluderen, dat bij zo'n gedegen serie lessen het niet meer uitmaakt of de docent commentaar geeft, of de leerlingen aan elkaar.

7. De didactische conclusies

Intensieve leerlingenrespons is een goed alternatief voor de bestaande praktijk, maar niet beter dan intensieve leraren-feedback. Dat is dus heel kort gezegd de conclusie van het beschreven onderzoek. Waarbij wij het nodig vinden te blijven benadrukken, dat deze uitspraak slechts geldt voor de onderzochte vormen van leerlingen- en lerarenrespons. Wie als lesgever of opleider bij de schrijfdidactiek betrokken is, wil echter wel weten of er niet meer profijt te halen is uit de resultaten van een dergelijk grondig onderzoek. Rijlaarsdam komt aan die behoefte enigszins tegemoet in de paragrafen 8.3 (Belangwekkende nevenresultaten) en 8.4 (Consequenties voor de lespraktijk).

De interpretatie van nevenresultaten brengt de auteur tot de volgende drie aanbevelingen voor het onderwijs in schrijfvaardigheid:

1. Cijfers verkregen via opstellen zouden pas aan het eind van het cursusjaar mogen meetellen voor het rapport.
2. Men zou wat voorzichtiger moeten zijn in het onderwijs om zich uit te spreken over de onveranderlijkheid van de prestatierangorde in de klas.
3. Als er (zoals aangetoond) zo'n zwak of geen verband is tussen houdingen en schrijffprestaties, zou men toch het accent in het onderwijs eerder op het bevorderen van de prestaties dan op de attituden moeten leggen.

De eerste twee aanbevelingen zijn op zich niet opzienbarend; de derde is dat wel, vooral omdat Rijlaarsdam zich daarmee wil afzetten tegen gangbare opvattingen "in kringen van vakdidactici Nederlands en curriculumdeskundigen voor het vak Nederlands". "De teneur is", zo stelt hij vast, "als leerlingen schrijven maar leuk vinden, dan komt dat kunnen min of meer vanzelf wel" (p. 147).

In *Levende Talen* 417 (januari 1987) publiceerde Rijlaarsdam samen met R. Schoonen op basis van zijn onderzoek een artikeltje met dezelfde strekking: "het is niet altijd effectief aan de attitudekant te werken in het onderwijs als het om prestaties te doen is" (p. 14). Wij vinden dit soort uitspraken hachelijk omdat ze (onbedoeld waarschijnlijk) als legitimering kunnen gelden voor repressief disciplinair onderwijs. "In een advies aan de minister over de inhoud van het Voortgezet Basisonderwijs", aldus Rijlaarsdam, "wordt zelfs door SLO-medewerkers geschreven, dat het weinig zin heeft als leerlingen iets kunnen (namelijk schrijven), maar het niet willen" (ib.). De formulering ("zelfs!") doet ons concluderen, dat Rijlaarsdam voor deze opvatting van SLO-medewerkers weinig waardering heeft. Men dient zich echter te realiseren, dat zijn onderzoek weliswaar gegevens oplevert over de lage correlatie tussen schrijfplezier en schrijffprestatie, maar dat het dan gaat om prestaties met betrekking tot bepaalde tekstsoorten in strikt schools georganiseerde condities. Of dezelfde leerlingen ook zullen kunnen en willen schrijven in diverse maatschappelijke, niet-schoolse situaties is niet aangetoond. De mogelijkheid dat attitude-ontwikkeling daarvoor een belangrijke voorwaarde vormt, is niet onderzocht en kan dus ook niet bestreden worden op basis van onderzoek. Voorlopig vinden wij die genoemde SLO-opvatting zo gek nog niet: leerlingen die niet bang zijn om te schrijven, zullen eerder naar de pen grijpen, dan leerlingen die op school tegen hun zin tot prestaties zijn gedwongen.

In de paragraaf over Consequenties voor de lespraktijk moet Rijlaarsdam zich baseren op gegevens over de duidelijke vooruitgang op schrijffprestatievariabelen, zoals deze is

geconstateerd, zowel in het experimentele programma (leerlingen-respons) als in het controleprogramma (docentenfeedback). Met enige voorzichtigheid geeft hij argumenten voor de betekenis van zijn onderwijsprogramma's (instructie met betrekking tot aspecten van schrijfvaardigheid) voor de geconstateerde vooruitgang. Zelfs geruchten uit de docentenkamer hebben daarin een functie: "Collega's van docenten die aan het onderzoek meewerkten, die in de vierde klassen leerlingengroepen onderwezen, die voor een gedeelte uit aan het onderzoek deelnemende leerlingen bestonden, waren zeer te spreken over de prestaties van deze leerlingen" (p. 149). Op zijn minst verbazend deze uitspraak, in een studie die zo nadrukkelijk doortrokken is van de bedoeling de argumentatie op nauwkeurig rekenwerk te baseren.

Om tot didactische aanbevelingen te komen richt Rijlaarsdam zich dan op de drie problemen in het schrijfonderwijs die hij al eerder memoreerde naar aanleiding van het onderzoek van Damhuis, De Glopper en Wesdorp (1983): tijdgebrek, beoordelingsproblematiek en kwaliteit van de opstellen, vooral met betrekking tot inhoud en stijl.

Het tijdsprobleem acht de auteur oplosbaar door het maken van keuzes. Schrijfvaardigheid zou de spil moeten worden van het leerplan Nederlands. Daarbij zou dan het schoolvak Nederlands een duidelijke identiteit moeten krijgen door een transparant, op vaardigheden en prestaties gericht curriculum.

De beoordelingsproblematiek acht Rijlaarsdam oplosbaar door te streven naar een nauwkeurig op elkaar afstemmen van instructie en beoordeling.

Voor het derde probleem, de kwaliteit van de opstellen, durft Rijlaarsdam de door hem ontwikkelde onderwijsprogramma's aan te bevelen; hij doet dat met erkenning van het feit, dat de programma's nog voor verbetering vatbaar zijn. (De passage die de auteur wijdt aan dit laatste praktijkprobleem bevat overigens een merkwaardig duistere zin: "Schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs is net als schrijven zelf vaak een vrij onbeheersbaar onderwijs" (p. 150.))

De aanbevelingen zijn nauwelijks mis te verstaan:

schrijfonderwijs moet een centrale plaats krijgen, het vraagt om een degelijk cognitief instructieprogramma, gericht op te onderscheiden toetsbare vaardigheden en prestaties.

Wij vinden het nodig erop te wijzen, dat deze opvatting niet gelezen moet worden als de vakdidactische conclusie van het uitgevoerde onderzoek. Het risico bestaat dat dit wel gebeurt, zie bijvoorbeeld de bespreking van de studie in Levende Talen 422 (Hofmans-Okkes en Leenheer 1987), en in dat geval is er sprake van een ernstig misverstand. De geformuleerde aanbevelingen bevinden zich duidelijk buiten het bereik van de onderzoeksvraag en de gevonden antwoorden. Rijlaarsdam vermeldt dat wel, noemt hoofdstuk 8 natuurlijk ook niet voor niets Discussie, maar draagt ook bij aan de verwarring door de betreffende para-

graaf (8.4) als titel te geven Consequenties voor de lespraktijk. De studie is een voorbeeld van uitermate degelijk empirisch-statistisch onderzoek, een poging om in de warwinkel van "denkbeelden" over het stelonderwijs tot "waarheden" te komen. Dat wij bepaalde twijfels hebben bij de uitkomsten van dergelijk pas na maximale reductie uitvoerbaar onderzoek zal duidelijk zijn. We dienen ons evenwel te realiseren, dat Rijlaarsdam bij de hier besproken didactische conclusies zelf ook het gebied verlaten heeft van wat hij in de inleiding op zijn hoofdstuk Theoretisch kader "waarheden" noemt.

Op de schrijfdidactische aanbevelingen uit paragraaf 8.4 is het eerder geciteerde commentaar van toepassing, dat Rijlaarsdam in 2.1 heeft op zogenaamde praktijktheorieën: "Het zijn theorieën zonder wetenschappelijke empirische toetsing, geen waarheden, maar vooral denkbeelden" (p. 10). Dat die denkbeelden als een soort toegift volgen op de uitkomsten van een uniek empirisch onderzoek, maken ze niet meer en niet minder waar dan volstrekt tegenovergestelde of meer genuanceerde opvattingen. Zoals gezegd, over de keus tussen leerlingenrespons en docent-feedback doet de auteur geen didactische uitspraak. Die keus, zo meldt ons de laatste zin van zijn proefschrift, zal afhangen van de vaardigheden van de docent, de eigenschappen van de klas en de rol die men leerlingen in het onderwijsleerproces toekent. Waarmee de geïnteresseerde lesgever of vakdidacticus weer helemaal bij zichzelf terug is.

8. De met dit proefschrift samenhangende publikaties

Al lang voor de voltooiing van zijn proefschrift deed Rijlaarsdam, meestal in samenwerking met anderen een aantal publikaties verschijnen met betrekking tot leerlingenrespons. Omdat ze inzicht geven in het proces dat voerde tot de onderzoeksvraag willen we de teneur van een zestal publikaties hier kort weergeven. "Beoordeling van schrijfproducten door leerlingen: theorie en praktijk" heet een eerste artikel in Levende Talen (Rijlaarsdam en Blok, 1981). In deze publikatie signaleren de auteurs mogelijke voordelen van leerlingen-beoordeling. In de vorm van stellingen geven ze argumenten voor en tegen zo'n aanpak. De argumenten-pro overwegen. Een oriëntatie in de literatuur leidt tot de opmerking dat de mogelijkheden van leerlingen-beoordeling nog te weinig zijn onderzocht. Dan volgt een beschrijving van een praktijkervaring in het schooljaar 1979/1980 opgedaan met 2 havo-eindexamenklassen in Dordrecht. De reacties van leerlingen zijn dermate positief, dat een vervolg gerechtvaardigd wordt geacht. Het vervolgartikel (Blok en Rijlaarsdam, 1981) heeft betrekking op diezelfde praktijkervaring en handelt over de kwaliteitsaspecten van de beoordelingsprocedure: betrouwbaarheid, validiteit, transparantie en didactische relevantie. Aangetoond wordt, dat jurybeoordeling

leidt tot versterking van de betrouwbaarheid. Overigens achten de auteurs een jury van drie personen nog onvoldoende en pleiten ze voor meer dan drie beoordelaars.

In alle voorzichtigheid vinden zij dan, dat de gevolgde werkwijze, vergeleken met de gangbare beoordelingspraktijk, de volgende voordelen heeft:

- a. er is een levensecht publiek ingeschakeld;
- b. de validiteit, de transparantie en de didactische relevantie van de beoordeling zijn verhoogd door toepassing van een analytisch schema;
- c. door een meervoudige beoordeling is de betrouwbaarheid verhoogd.

Ze doen tenslotte de volgende aanbeveling: "Er dient onderzoek verricht te worden naar de eigenschappen van leerlingbeoordeling en de condities waaronder leerlingbeoordeling mogelijk en zinvol is" (p. 971). (NB. Er wordt dus (nog) niet gepleit voor een onderzoek naar de effecten van leerlingenrespons op schrijfvaardigheidsaspecten.)

Rijlaarsdam et al. (1983) laten zien, dat de praktijk in Dordrecht een vervolg gekregen heeft. Blijkens de titel zijn de auteurs van mening, dat het reageren op elkaars opstellen bevorderlijk is voor de ontwikkeling van communicatief inzicht.

Ook de positieve effecten op schrijfvaardigheid komen nu ter sprake: "Doordat de verworven inzichten onmiddellijk toegepast kunnen worden tijdens een nieuwe schrijfopdracht, wordt de overdracht van weten naar handelen bevorderd" (p. 622). De overdracht van de leerwinst achten de auteurs "heel plausibel".

Ze wijzen erop, dat het leren schrijven door lezen al heel oud is! Het lezen van voorbeeldige teksten zou onder andere het stijlgevoel vergroten en tekstopbouwmodellen bijbrengen.

Rijlaarsdam (1984) vormt duidelijk voorwerk voor het proefschrift. Het geeft daarvan het theoretisch kader, oppert de mogelijkheid van empirisch onderzoek en plaatst daarbij de kanttekening: "Ik koester niet de illusie, dat onderwijskundig, empirisch onderzoek leidt tot "fool-proof" didactieken, die mits zorgvuldig nagedaan door docenten tot resultaten zullen leiden" (p. 9). (Deze zelfde opmerking komen we overigens in de theoretische inleiding van het proefschrift opnieuw tegen) (p. 11).

De publikatie geeft verder, gebaseerd op didactische literatuur ("geen waarheden, maar uitsluitend denkbeelden", (p. 9) waarschuwt Rijlaarsdam hier al) een groot aantal positief geformuleerde hypothesen over de effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid. Verder wordt uiteengezet, dat resultaten van empirisch onderzoek (quasi-experimenten) over het algemeen een aantal uitspraken van de didactische literatuur ondersteunen. Tenslotte bespreekt Rijlaarsdam onderzoek dat inzicht geeft in de processen van respons geven en ontvangen.

Hoewel deze studie inhoudelijk vrijwel geheel terugkomt in het proefschrift, komt het ons voor dat de presentatie in 1984 positiever, optimistischer van toon is. Maar misschien lieten we ons te zeer beïnvloeden door de wervende titel:

Leerlingenrespons, een kansrijke didactiek van het stellen.

Ook Triesscheyn et al. (1984) geven min of meer een voorpublicatie uit de definitieve studie van Rijlaarsdam. Het is het verslag van een praktijkinventarisatie, het voorwerk dat moest leiden tot het ontwerp van de experimentele onderwijsprocedure. Leraren en leerlingen van tien scholen zijn geïnterviewd over ervaringen met leerlingencommentaar en het valt op, dat er veel variatie is in die ervaringen. Over de praktijkervaringen zijn leraren over het algemeen positiever dan de leerlingen.

Rijlaarsdam (1985) tenslotte gaat vooral in op de leerverslagen van leerlingen aan het eind van het ontwikkelingsjaar, dat vooraf ging aan het experiment. Hij vermeldt (opnieuw) de positieve effecten die verwacht worden van leerlingenrespons: het ervaren van opstellen als lezer; leerlingen blijken te leren van medeleerlingen en van een onderwijstaak. Rijlaarsdam bepleit in dit artikel het gebruik van leerlingenrespons in het stel-onderwijs op twee gronden:

- de ontwikkeling van reflectie-attitude en -vaardigheid;
- het actief verwerven van criteria voor goede teksten.

Het aardige van deze publikatie is, dat de auteur de lezer een stukje inspirerende praktijk laat meebeleven. We kunnen het niet nalaten de slotzin van het artikel hier te citeren: "Schrijf-onderwijs is niet gebaat met kookboekrecepten, met "doe het zo"-adviezen, maar veeleer met wat Van Parreren banend onderwijs noemt waarin leerlingen zelf oplossingen voor problemen zoeken, uitzoeken en evalueren" (p. 31).

Door deze zes publikaties heen is onder andere te zien, hoe Rijlaarsdam steeds dichter komt bij de afbakening van zijn onderzoekstaak. Uit het proefschrift blijkt, dat hij in de rol van (min of meer) onafhankelijk onderzoeker degelijk vakwerk kan leveren. Het verdient echter aanbeveling ook die andere publikaties nog eens te lezen; niet in de laatste plaats omdat ze ons kennis laten maken met een minstens even sympathieke rol, namelijk die van een bewogen docent die over innovatiepraktijken inspirerende stukken kan schrijven.

9. Besluit

Onze opmerkingen bij het proefschrift van Rijlaarsdam zijn als volgt samen te vatten:

- In de theoretische oriëntatie heeft de auteur zich gebaseerd op een model dat noodzakelijkerwijs een uiterst vereenvoudigde voorstelling geeft van het schrijfproces.

- Door onderzoekstechnische oorzaken was hij gedwongen zich te beperken tot kwantificeerbare kenmerken van stelvaardigheidsaspecten.
- In het onderzoek wordt een zeer bepaalde, uiterst beperkte vorm van leerlingensrespons uitgevoerd: leerlingen voeren controletaken uit volgens voorgeschreven methoden en normen.
- Reductie van het begrip stelvaardigheid en van het begrip leerlingensrespons moet leiden tot een behoedzame interpretatie van de uitkomsten.
- In het onderzoek spitst het onderwijsprogramma zich toe op controleerbare kenmerken van schrijfvaardigheidsaspecten. Het effect is dan, dat leerlingen zich binnen de schoolse vanzelfsprekendheden gaan toeleggen op het produceren van die kenmerken.
- Het ontwikkelde onderwijsprogramma is op zich een indrukwekkend produkt van deze studie; het is evenwel de vraag in hoeverre het mogelijk is met een zo intensieve training van een deelvaardigheid leerlingen te blijven motiveren.
- Dat het vergelijkend onderzoek uiteindelijk zo weinig significante verschillen opleverde, is zonder twijfel te verklaren uit de overheersende betekenis van het in beide condities op dezelfde wijze uitgevoerde onderwijsprogramma.
- Waar Rijlaarsdam aanbevelingen doet voor de lespraktijk en pleit voor degelijke instructieprogramma's, gericht op te onderscheiden toetsbare vaardigheden, baseert hij zich niet op de uitkomsten van het eigen empirisch onderzoek, maar formuleert hij niet meer dan een opvatting.
- In de eerdere publikaties was Rijlaarsdam doorgaans optimistisch over de te verwachten positieve effecten van leerlingensrespons. De "wetenschappelijke" toetsing van die effecten maakte zo veel reductie en aanpassing van de praktijksituatie noodzakelijk, dat de uitkomsten naar onze mening voor dat vroegere optimisme nauwelijks een bedreiging hoeven te vormen.

Bibliografie

- Blok, H. en G. Rijlaarsdam, Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: evaluatie van de kwaliteit. In: *Levende Talen*, nr. 367 (december), 1981, p. 958-972.
- Damhuis, R. e.a., *Het opstelonderwijs*. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk. SCO-rapport. Amsterdam, SCO, 1983.
- Dijkstra, P. e.a., *Creatief taalonderwijs*. Van klein praten tot groot schrijven. Purmerend, Muusses, 1973.

Geest, Th. v.d., *De computer in het schrijfonderwijs: Perspectief voor een procesbenadering*. Enschede, 1986.

Graaf, H. de, *Aanklacht tegen onbekend*. Amsterdam, Meulenhoff, 1987.

Hayes, J.R. and L.S. Flower, *A cognitive model of the writing proces in adults*. Final Report. Pitsburg, 1983.

Hofmans-Okkes, I. en P. Leenheer, *Steldidactiek getoetst*. In: *Levende Talen* nr. 422, 1987, p. 416-418.

Kamer, A., *De waardering van schrijfprodukten*. In: *Sturm*, 1976a, p. 57-71.

Meuffels, B., *Globaal versus analytisch beoordelen*. In: *Moer*, 1985, p. 9-14.

Rijlaarsdam, G. en H. Blok, *Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: theorie en praktijk*. In: *Levende Talen*, nr. 365 (oktober), 1981, p. 753-766.

Rijlaarsdam, G., W. Groeneweg en T. Weyers. *Een didactiek voor het ontwikkelen van communicatie inzicht: reageren op elkaars opstellen*. In: *Levende Talen* nr. 387 (december) 1983, p. 622-624.

Rijlaarsdam, G., *Wat leren leerlingen ervan volgens eigen zeggen?* In: *Moer*, 1985, p. 24-32.

Rijlaarsdam, G., *Leerlingenrespons: een kansrijke didactiek van het stellen*. Een verslag van een literatuuronderzoek naar de effecten van leerlingenrespons (peer evaluation) op stelvaardigheid. Amsterdam, SCO, 1984 (SCO-rapport 27).

Rijlaarsdam, G., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid. Bijlagenrapport 1: Onderwijsprogramma's*. Amsterdam, SCO, 1986. (SCO-rapport nr. 89).

Rijlaarsdam, G., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid. Bijlagenrapport 2: Instrumenten*. Amsterdam, SCO, 1986. (SCO-rapport nr. 90).

Rijlaarsdam, G. en R. Schoonen, *De samenhang tussen schrijfprestaties, attituden en schrijfangst*. In: *Levende Talen* nr. 417 (januari) 1987, p. 14-15.

Sturm, J. (ed.), *Schrijven op school*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1976 (DCN-cahier 3).

Sturm, J., Schrijven op school. Inleiding. In: Sturm, 1976a, p. 9-22.

Triesscheyn, B., I. Bochartt en G. Rijlaarsdam, Wat vind je van mijn opstel? Leerlingen becommentariëren elkaars opstellen: praktijkervaringen van leerlingen en leraren. Amsterdam, 1984.