

## De rol van onderzoek in curriculumontwikkeling

Bewerking van een lezing op de studiedag van de Vereniging voor Didactiek van het Nederlands te Utrecht, op 25 september 1987

### Inleiding

Elke docent is zijn eigen onderzoeker. Iemand die lesgeeft is voortdurend bezig, meer of minder bewust, de effecten van zijn keuzes en handelen te evalueren. Daarom is lesgeven ook zo'n enorme energievreter. Een docent in actie is een mens die recursief zich door de empirische cyclus van De Groot slingert. Hij probeert wat (hij heeft een idee in zijn hoofd om iets te gaan doen in een bepaalde les, misschien heeft ie het wel op papier staan), hij voert zijn plan uit, ziet wat er gebeurt en moet telkens zijn plannen, strategieën, acties aanpassen aan de signalen die hij opvangt. Al doende leert de docent. Hoe meer ervaring, hoe beter een docent een beroep kan doen op verworven handelingsstructuren, zoals Van Parreren die noemt. Het gaat om wendbare handelingsstructuren: de uitvoering van de handeling kan zeer veelvormig zijn, maar berust altijd op een vaste kern waarop men zich oriënteert: het cognitieve schema (regels, principes, begrippen, voor stellingsbeelden, patronen, oftewel: kennis). Die kennis is van tweeërlei aard en wordt op verschillende wijzen verworven.

De eerste soort kennis die ik onderscheid, noem ik strategische kennis. Dat is kennis die nodig is om opdrachten zo vorm te geven dat leerlingen ermee uit de voeten kunnen, of om orde-verstorend gedrag van leerlingen te negeren in bepaalde situaties. Deze soort kennis is enerzijds relationeel van aard, heeft betrekking op het menselijke vlak, en is anderzijds didactisch van aard. Het gaat dan bijvoorbeeld om vragen als wat kan ik het beste het eerst behandelen, wat daarna? Het gaat bij strategische kennis om die kennis die een rol gaat spelen in het didactische proces als er keuzes gemaakt moeten worden waarbij het publiek, de leerlingen, parameter van de probleemruimte is. Leraren verwerven deze kennis al doende.

De tweede soort kennis is vakkennis; niet de kennis van het leraarsvak, maar de kennis van de Neerlandicus, van de in de letterkunde, taalkunde, taalbeheersing, sociolinguïstiek, dialectologie, mediëvistiek opgeleide. Deze kennis wordt

eenmaal, in de studie, verworven. Mogelijkheden om die kennis zelfstandig uit te breiden zijn er nauwelijks. Het enige vak dat docenten in hun spaarzame vrije tijd kunnen bijhouden is de literatuur; voor andere vakken zijn er geen tijdschriften die de docent op de hoogte houden van ontwikkelingen.

Taalbeheersings- en taalkundetijdschriften gaan alras te snel met de ontwikkeling van de wetenschap mee om docenten in de gelegenheid te stellen op de hoogte te blijven. De discrepantie tussen beginsituatie van de lezer en aanbod in de tijdschriften wordt snel te groot. De ontwikkelingen gaan zo snel en zijn zo specialistisch, dat men al spoedig tot leek verworden is. Toch is deze kennis volgens mij van eminent belang voor goed onderwijs en een zekere bevrediging van het vakmanschap van de docent. Deze soort kennis stelt je juist in staat de werkelijkheid op een bepaalde manier waar te nemen. Wie niet veel weet van argumentatiestructuren en -mogelijkheden, onderscheidt veel minder dan wie vrij deskundig is op dit terrein. Wie niet geleerd heeft wat publiekgericht schrijven is, hoe je publiekgerichte van minder publiekgerichte opstellen kunt onderscheiden, zal het begrip publiekgerichtheid als leerstof minder concrete invulling kunnen geven, er misschien ook wel geen les in kunnen en willen geven.

#### Onderwijzen: probleemoplossend handelen

Onderwijzen is een proces waarin handelen en denken min of meer tegelijkertijd en recursief, elkaar afwisselend en ontwikkelend een plaats hebben.

Wie onderwijs geeft, handelt, geeft les, en beoordeelt voortdurend dat handelen en stelt het bij. Ik denk dat het interessant is, als we het onderwijsproces modelleren volgens het model van Hayes en Flower. Ik ga niet in detail in op het model en acht het goeddeels bekend bij vakdidactici. In dat model zit een plannings-, een formuleer- of handelingscomponent en een revisiecomponent. Het is een verbijzondering van een zeer algemeen probleemoplossingsmodel. En dat is onderwijsgeven. Er moet een brug geslagen worden tussen de toestand van nu en de doeltoestand. Om dat te bereiken moet je goed nagaan wat je huidige situatie is (de taaksituatie in het model van Hayes en Flower) en met behulp van je kennis van alles en nog wat ga je of heel intuïtief aan de gang om te zien waar je uit komt, of je plant en je plant, bereidt je lessen voor en probeert de les te geven zoals je hem voorbereidde. Er zijn zoveel manieren van lesgeven als er manieren van schrijven zijn.

Schrijvers doen een beroep op verschillende bronnen van kennis: die van het onderwerp, het publiek, het schrijven zelf, taal, tekstschema's. Zij schrijven en denken. Dit proces van doen en



denken, minder of meer doelgericht, speelt zich ook af bij de docent die lesgeeft. De manier waarop hij lesgeeft, plant, voorbereidt, reflecteert op het eigen handelen, hangt af van zijn persoonlijkheid en ervaring. De docent staat voor een complexe taak. Om te overleven moet hij bliksemsnel, "intuïtief", kunnen handelen. Om mens te blijven, autonoom, moet hij een meer of minder reflectieve houding vertonen in de jungle van meebepalende factoren.

Het belang van een goed curriculum of een goed leerboek zou kunnen zijn, dat een goed leerboek de leraar in staat stelt meer energie te steken in die reflectie, die strategische reflectie vooral. Als het boek goed in elkaar steekt, kan de docent zich beter concentreren op wat er in de sociale ruimte gebeurt. Op een gegeven moment ontwikkelt een docent een zeker stramien, een patroon van handelen, gebaseerd op zijn ervaringen en zijn kennis. Daarmee kan hij zich handhaven in zijn bestaan op een school, in een klas. Of dat nu allemaal heel goed doordacht is, verantwoord, bewust is, dat is nog een vraag. Maar, onderwijs geven lukt, op die manier. De handelingsstructuren raken ingeslepen. Enthousiaste vernieuwers zijn het niet meer, als ze het al waren. Misschien op kleine onderdelen wel: men is nog niet helemaal tevreden, probeert wat kleine zaken uit. Maar de spanning van de beginnende schrijver, voor wie elke schrijfp opdracht een nieuwe uitdaging, een nieuwe gok is of het zal lukken de taak tot een bevredigend einde te brengen, is eraf. Schrijven en lesgeven: het zijn routineklussen geworden. Op dat moment is de behoefte aan strategische reflectie waarschijnlijk geminimaliseerd. Nieuwe uitdagingen kunnen wel gesteld worden, maar het zal eerder de vakinhoudelijke reflectie zijn, waaraan de geroutineerde docent behoefte heeft.

Die vakinhoudelijke reflectie zou gevoed kunnen blijven worden als de kennis over het vak zou kunnen toenemen. Er ontstaat dan een zekere spanning tussen wat men al weet en wat men toepast in de les. Maar nieuwe kennis over de Neerlandistiek komt nauwelijks door, om de redenen die ik eerder vermeldde. Zelfbedachte kleine vernieuwinkjes komen niet tot volle bloei, blijven ergens steken, omdat er onvoldoende tijd, kennis en energie is om er vorm aan te geven. Want het is niet dat men niet verandert, omdat men het niet wil of omdat men de doelen niet onderschrijft. We zagen dat bij de switch naar communicatief taalonderwijs. Als communicatief taalonderwijs gepropageerd wordt, voelt men daar wel iets voor, doet schuchtere pogingen, maar blijft zitten met het onvoldane gevoel dat er toch een ander soort onderwijs verlangd wordt dan men op dat moment kan geven, gewoonweg omdat niet duidelijk is, welke verworvenheden uit de linguïstiek nu als leerstof in dat communicatieve taalonderwijs terecht komen.

Twee factoren zijn er die ertoe kunnen bijdragen dat de wens

tot inhoudelijk vernieuwen kan worden geactiveerd: nieuwe examens en nieuwe schoolboeken. In het kader van deze bijdrage beperk ik mij tot schoolboeken.

### Schoolboeken als impuls

Ik denk dat schoolboeken een belangrijke rol kunnen spelen in het voeden van de honger (!) van docenten naar nieuwe vakinhoudelijke kennis. Schoolboeken operationaliseren nieuwe kennis, ook via onderzoek opgedaan, in concrete uitwerkingen. Theorie wordt praktijk. Door de al aanwezige theoretische kennis bij de docent, verwerkt deze de leerstof in de methode op een andere wijze dan de leerling. Hij ziet eerder verbanden, legt zijn kennisstructuur over de nieuwe inhouden heen en wordt zo rijker. Ik denk dat daarom schoolboeken als Indringend lezen en Taaldaden zo aansloegen. Didactisch zijn beide boeken soms niet sterk, maar docenten waren toe aan nieuwe inhouden, vakinhouden en die schoolboeken boden die. Zodra docenten zich die kennis verworven hebben, hebben ze de boeken niet meer nodig: ze kunnen de theorie wel zelf uitleggen (hoeveel stencils zullen er niet naar aanleiding van Indringend Lezen en Taaldaden geschreven zijn) en de teksten kopiëren ze. Op die manier kan nieuwe kennis bij docenten geïntroduceerd worden en krijgt nieuwe kennis een kans. Daarom is het goed dat onderzoekers, vakinhoudelijke onderzoekers, vakdidactici, onderwijs- en leerpsychologen, schrijf-, lees-, spreek- en luisterdeskundigen een bijdrage leveren aan leergangconstructie. Want via schoolboeken kunnen vakinhoudelijke en didactische kennis aangevuld worden, doordat er resultaten van vakinhoudelijk en didactisch onderzoek en denkwerk in verwerkt zijn.

### De onderzoeker en de onderwijsgevende

Wat ik heb willen laten zien, is dat wat mij betreft goed onderwijs betekent dat een onderwijsgevende een onderzoeker van het eigen handelen en onderwijsgeven is, maar dat tijdgebrek, een toenemende ervaring en een geringe toegankelijkheid van de nieuwe vakinhouden ertoe leiden dat het reflectieve in het didactische handelen afneemt. Ik zie hier, maar ook al eerder eigenlijk, een rol voor de onderzoeker in de curriculum-ontwikkeling weggelegd.

Wat onderzoekers kunnen doen, is op een vrij grote afstand van de onderwijspraktijk onderzoek verrichten ten behoeve van de vakdidactiek en leergangconstructie. Dergelijk onderzoek geeft vakdidactici, maar ook leraren, een kijkje over de muren van de klaslokalen heen. Het is onderzoek dat leraren zelf niet kunnen verrichten; het is niet praktijknaabij. Ik doel hier op onder-



zoeken waarin bijvoorbeeld het schrijfonderwijs in Nederland in kaart wordt gebracht. Dat kan via grootschalig vragenlijst-onderzoek (Damhuis, De Gloppe en Wesdorp 1985), dat kan via kleinschalig observatie-onderzoek (Hoogeveen en Verkampen, 1986). Dergelijk onderzoek biedt leraren de gelegenheid hun plaats te bepalen ten opzichte van anderen, als de gegevens zo gepresenteerd worden dat leraren hun onderwijs kunnen vergelijken met dat van anderen. Dergelijke vergelijkingen leiden tot reflectie, omdat er een extern referentiepunt is. Van dit onderzoek wordt al heel wat verricht; het ontbreekt vaak nog aan een goede, eenvoudige, landelijke verspreiding van de resultaten. Zeer beknopte brochures, zoals *Becoming a Nation of Readers* (1986) zou ik zeer aanbevelen.

Dat geldt ook een ander soort onderzoek. Soms overlapt het het bovenstaande, namelijk als het onderzoek gegevens oplevert die de gangbare opvattingen over de status quo weerlegt. De functie van dit tweede type onderzoek bestempel ik als het ontrafelen van mythes. Via literatuuronderzoek, experimenten, observaties vergaren onderzoekers kennis die aanleiding geven tot het overdenken van huidige opvattingen, mythes. Een paar van die mythes.

1. Schrijven kun je niet leren, dat kun je of dat kun je niet.
2. Attituden jegens vaardigheden en vaardigheden zelf hangen sterk samen (zie echter Rijlaarsdam, 1986; Van den Bergh en Rijlaarsdam, 1987).
3. Leerlingen spellen slecht (zie echter Blok, 1987).
4. Heterogene brugklassen kunnen niet (zie echter Bonset, 1987).
5. Schrijven leer je door veel te schrijven (zie echter Wesdorp, 1983)

De ontrafeling van dit soort mythes leidt tot overdenken van de huidige situatie en moet kunnen leiden tot veranderingen in opvattingen van leraren, vakdidactici, leerplanontwikkelaars, schoolboekschrijvers. De veranderde opvattingen moeten via vakdidactici bij docenten komen en geconcretiseerd worden aangeboden (ook door vakdidactici) in schoolboeken. Via schoolboeken vindt toch de onderwijsverandering plaats (Fullan, 1982). Ik vind, dat er inderdaad hier een taak voor vakdidactici is weggelegd. Wat nu gebeurt, is dat docenten wel het gevoel krijgen het niet goed te doen ("er wordt van mij communicatief taalonderwijs verlangd, dat wil ik ook wel geven, maar hoe?"), zonder concreet voor ogen te krijgen hoe de nieuwe curriculum-ideologie geconcretiseerd wordt.

Toch kan dergelijke mythe-ontrafeling wel leiden tot concreet lesmateriaal, waarmee docenten kunnen werken en waarin nieuwe vakdidactische inzichten praktijk worden. Het gaat dan om onderzoek waarin een vakdidactisch inzicht op effecten wordt onderzocht. Een voorbeeld van zo'n didactisch inzicht zoek ik dicht bij huis (Rijlaarsdam, 1986): "Leren leerlingen nu beter schrijven door elkaar feedback te geven of door feedback te

krijgen van de docent?" Wordt een dergelijk inzicht getoetst door de confrontatie van twee stelonderwijsprogramma's, waarin tevens een concrete vertaling beoogd werd van nieuwe theorieën over het schrijfproces, dan snijdt het mes aan twee kanten. Dergelijk effectonderzoek leidt tot ontrafeling en biedt concreet lesmateriaal dat hoe onvolkomen het ook is, toch nieuwe vakdidactische ideeën vorm geeft, waardoor de eventuele discrepantie tussen willen en kunnen bij leraren verkleind kan worden. De vakinhoudelijke reflectie wordt zo gestimuleerd. Het liefst zag ik echter onderzoekers ten behoeve van leergangconstructie in nauwer contact met docenten zelf. In de categorieën onderzoeken die ik hiervoor behandelde, was de zelfonderzoekende docent als het ware in twee personen gescheiden: de praktisch handelende docent in de klas en zijn reflecterende monitor daarbuiten. Het is een type arbeidsdeling die weliswaar algemeen noodzakelijk is misschien, maar vanuit het perspectief van de dubbelgangers niet heilzaam. De praktisch handelende alsmaar handelend, met wat tot reflectie aanzettende boodschappen van zijn reflecterende tweelingbroer, de reflecterende onderzoeker, die geen praktijksituaties kent, ervaart, waarop hij kan reflecteren. De kans dat de kloof vergroot tot een onoverbrugbaar diep dal, is niet klein. Daarom zie ik in het ideale geval onderzoekers veel dichter bij de praktijk werkzaam zijn. Het onderzoek dat ik hiervoor al noemde en waarin twee steldidactieken op hun effecten vergeleken zijn, was heel praktijknaabig wat de onderzoeksvraag betreft en de ontwikkeling van de te beproeven lesprogramma's. Hoewel het wat genant is om te zeggen dat dergelijk onderzoek vrij ideaal is, is dat anderszijds toch zo, wat mij betreft: anders had ik dat onderzoek niet zo gedaan, want de keus was vrij omdat het hier een zelfgeïnitieerde subsidie-aanvraag betrof. Hoe dat samenspel tussen praktijk en onderzoek, tussen docenten en onderzoeker, verliep, beschrijf ik hieronder.

#### Een casus

Halverwege de jaren zeventig besloot de sectie Nederlands van de Gemeentelijke Scholengemeenschap Noordendijk, waarvan ik toen ook al deel uit maakte, Gericht Schrijven in te voeren. Niet in het examen, maar in het schoolonderzoek. Er was al jaren gewerkt met een literair werkstuk, onder invloed van de B2-beweging, maar nu zagen leden van de sectie de kans om het vakonderdeel schrijven meer maatschappelijk relevant te maken door leerlingen gedocumenteerde artikelen te laten schrijven over maatschappelijke vraagstukken als daar zijn en waren: abortus, kernwapens, De Markerwaard, bio-industrie. Bovendien kon het schrijfonderwijs nu beantwoorden aan de vakinhoudelijke eisen van doel- en publiekgerichtheid. Het publiek van de



opstellen zou de klas zijn, medeleerlingen. Dat gaf ons de mogelijkheid de leerlingen hun publiek te laten interviewen en te enquêteren om meer kennis over het publiek te verzamelen en zo beter te kunnen aansluiten op het publiek. Er was dan wel geen onderwijsleermateriaal, maar er was een vorm, een stramien. Ieder was wel bij machte om zelf wat tips aan leerlingen te geven over hoe je een publiekgericht artikel kunt schrijven, was de veronderstelling. Ieder deed dat dan ook op de eigen manier: wat tips, wat adviesjes, proberen, vallen en opstaan. Ik zelf maakte een paar stencils waarin ik vrijmoedig ideeën uit artikelen van Drop, Braet en De Zanger overschreef.

Er rees in de jaren die volgden een probleem. De artikelen werden door ons beoordeeld op zes aspecten: doelgerichtheid, publiekgerichtheid, structuur, betrouwbaarheid, nieuwswaarde en taalgebruik. Leerlingen gingen zich ertegen verzetten dat wij uitspraken deden over de publiekgerichtheid en de nieuwswaarde van hun opstellen. Wij behoorden immers niet tot het publiek van hun teksten? Zo werden wij slachtoffer van een door onszelf geïnitieerde wending in de richting van normale functionaliteit. We onthielden ons ervan te zeggen dat leraren heus wel in staat zouden zijn de publiekgerichtheid van teksten te bepalen ("daar waren zij nu eenmaal Neerlandici voor, zij hadden ervoor gestudeerd"); we wisten donders goed hoe matig het was gesteld met de beoordelingsvaardigheid van ons. Bovendien had niemand van ons iets gestudeerd dat iets van doen had met publiekgerichtheid.

Wel leidde een en ander ertoe dat we besloten een experimentje te doen. Een van ons zou in zijn twee 5-havo-klassen elk artikel laten beoordelen door twee medeleerlingen. Maar dat kon niet zomaar. We moesten leerlingen wat in handen geven waarmee zij de beoordelingstaak zouden verrichten. We formuleerden per aspect ongeveer tien criteria. Het geheel werd een beoordelingsinstrument met 63 (drieënzestig (!)) criteria in stellingvorm ("Ik ben helemaal niet overtuigd"; zie ook Blok en Rijlaarsdam, 1981 en Rijlaarsdam en Blok, 1981). Door deze operatie werd het mijzelf weer wat duidelijker wat we nu onder bijvoorbeeld publiekgerichtheid moesten verstaan en kon ik mijn pak met stencils weer heerlijk uitbreiden met allerlei voorbeelden uit leerlingenvoerwerk van voorgaande jaren.

Het experiment verliep geruisloos, en dat moest ook, want de schoolleiding mocht niets weten. Het frappante was, dat leerlingen uit die twee klassen aan het eind van het examenjaar in hun zelfrapportages vaak leereffecten beschreven die te maken hadden met het verrichten van de beoordelingstaak. Heel wat leerlingen meldden er op de een of andere manier iets van geleerd te hebben. En dat was niet eens ons verborgen leerplan! De volgende stap was snel gezet. Je moest leerlingen al veel eerder, in 4-havo bijvoorbeeld, de gelegenheid geven te leren

van elkaars teksten via het becommentariëren van elkaars teksten.

Zo kreeg het schoolonderzoek voor het onderdeel Gericht Schrijven vorm: we hadden wat onderwijsleermateriaal, het pak stencils dat ook door collega's gebruikt ging worden, we hadden een beoordelingsinstrument en we hadden een aardige, werkbare opzet om het schoolonderzoek af te nemen. Er was enige eenheid in de sectie gegroeid. Over het nut van het inschakelen van leerlingen bij het becommentariëren van elkaars teksten was iedereen het wel eens; we bedachten daar geen organisatievorm voor en maakten er geen afspraken over. Iedereen deed wat hem goeddunkte.

Inmiddels was ik deeltijds bij de Onderzoeksgroep Taal van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam gaan werken. Toen er zich een gelegenheid voordeed een subsidie-aanvraag te doen voor een onderzoek, schreef ik, gesteund en geholpen door Hildo Wesdorp, een voorstel dat werd ingediend via de Werkgemeenschap Toegepaste Taalkunde bij de Stichting Taalwetenschap van ZWO. De subsidie werd verleend. We konden van start. Het onderzoeksplan behelsde een effectstudie, waarin getracht zou worden de effecten van twee stelonderwijsprogramma's met elkaar te vergelijken. In het ene programma zouden leerlingen elkaars teksten becommentariëren, in het andere programma zouden docenten de feedbacktaak verrichten. Het ging er dus om het effect van peer evaluation te contrasteren met docentfeedback.

Om meer over peer evaluation in het schrijfonderwijs te weten te komen begonnen we met een literatuurstudie en een praktijkinventarisatie. Die praktijkinventarisatie was heel interessant. We bezochten een aantal docenten Nederlands die peer evaluation toepasten in hun onderwijs, interviewden die docenten en groepjes leerlingen. We kwamen veel te weten over mogelijkheden en problemen bij het toepassen van peer evaluation. Het aardigste wat ik in het verband van deze lezing wil vermelden, is dat vrijwel geen docent de leerlingen iets liet doen met de feedback. Als leerlingen dus elkaars opstellen hadden gelezen en becommentarieerd, dan was het blokje lessen afgelopen. Men had dus waarschijnlijk als leertheorie in het hoofd dat er vooral werd geleerd van het geven van feedback, en minder van het ontvangen ervan. Door confrontatie van de kennis die we opdeden via de bestudering van veelal buitenlandse literatuur met de verzamelde praktijkervaringen, kwamen we op het idee dat het toch merkwaardig was dat er in de praktijk van de geïnterviewde docenten geen herschrijffase voorkwam waarin leerlingen hun werk op basis van het ontvangen commentaar konden herstellen, veranderen, verbeteren. Met andere woorden: door wat afstand te nemen van de praktijk konden we reflecteren op die praktijk, de muren van het lokaal overstijgen, en een beargumenteerd voorstel doen voor de verbetering van het stelonderwijs



met een nogal simpele toevoeging. Docenten, die toch heel vindingrijk waren geweest in het organiseren van peer evaluation-processen, waren wellicht zo gefixeerd op juist dat aspect dat zij aan hun onderwijs toevoegden, dat zij kennelijk niet in de gelegenheid waren hun praktijk te overdenken op het punt van de volledige uitbuiting van peer evaluation-processen. De onderzoeker kan zo een door de docent ingezette vernieuwing onder de loupe nemen en helpen te verbeteren.

Op basis van de literatuurstudie en de praktijkinventarisatie, ontwierp ik met twee collega's op de school waaraan ik nog steeds verbonden was, Wilma Groeneweg en Tom Weijers, een stelonderwijsprogramma, waarvan peer evaluation de kern vormde en waarin we inzichten over het schrijfproces probeerden te concretiseren. Een schooljaar lang gaven we alledrie les aan de derde klassen havo en vwo om het programma uit te proberen. Via een aantal betrekkelijk kleine onderzoekjes konden feilen van het programma worden ontdekt. Hier werkten onderzoekers en docenten nauw samen om gezamenlijk het stelonderwijsprogramma te verbeteren. Deze onderzoekjes waren, hoe klein ook, alleen mogelijk doordat er onderzoekerstijd beschikbaar was. Als docenten hadden we dit niet kunnen doen, eigenlijk louter en alleen door tijdgebrek. De onderzoekjes waren nu niet van dien aard dat een nieuwsgierige docent die niet zelf had kunnen verrichten, in principe. Ik zal een paar van die onderzoekjes beschrijven om aan te geven dat het inderdaad praktijkbruikbare onderzoekjes zijn, die in principe door docenten zelf te verrichten zijn, ware het niet dat praktische bezwaren... Een eerste bruikbaarheidsonderzoekje bestond daarin dat we van negen leerlingen het hele proces van peer evaluation, het becommentariëren van elkaars opstellen en het verwerken van het commentaar, via hard-op-denk-protocollen vastlegden. Analyse van die protocollen leverde een schat aan informatie op over problemen die leerlingen ervaren bij het becommentariëren van opstellen en het verwerken van feedback. Het waren gegevens die we zonder onderzoek ook wel te weten waren gekomen, maar dan veel en veel later. Dan zouden we telkens door een of ander incident in de klas tegen een probleem aangelopen zijn en hadden misschien een maatregel bedacht. Het tweede bruikbaarheidsonderzoekje betrof de kwaliteit van de oordelen van leerlingen over opstellen. Het was natuurlijk de vraag of leerlingen wel in staat waren een beetje betrouwbare oordelen over opstellen te geven met onze commentaarformulieren. Bovendien konden we nagaan of de categorieën die wij verzonnen hadden met inhoudelijk verwante items waren gevuld. Ik voerde vrij eenvoudige statistische analyses uit. Dit is waarschijnlijk een type onderzoekje dat we als docenten niet zelf hadden kunnen verrichten, als het gaat om de gegevensverwerking. Toch zou het docenten mogelijk gemaakt moeten worden gegevens die zij

verzamelen, bijvoorbeeld over de kwaliteit van hun proefwerken of diagnostische toetsen, die toch ook een onderdeel vormen van hun curriculum, door een of ander verzorgingsinstituut te laten analyseren.

Een derde onderzoekje naar de bruikbaarheid van het experimentele stelonderwijsprogramma in de ogen van de gebruikers, de leerlingen, verrichtten we door hen vragenlijsten voor te leggen over de bruikbaarheid van onderdelen van de commentaar-formulieren. De leerlingen vulden die vragenlijsten in in hun rol als feedbackgever en feedbackontvanger. In principe een onderzoek dat ook door de docenten zelf gedaan had kunnen worden, net als het eerste bruikbaarheidsonderzoek, dat hiervoor werd beschreven.

In een vierde bruikbaarheidsonderzoek vroegen we leerlingen een zelfevaluatie-rapport te schrijven aan het einde van het schooljaar. Daarin werden leerervaringen met betrekking tot het stelonderwijsprogramma verwoord. Voor dit onderzoek geldt dat docenten de gegevens wel hadden kunnen verzamelen, maar dat zij onvoldoende tijd zouden hebben voor het arbeidsintensieve categoriseren en analyseren van de leereffecten.

Zo vloog het cursusjaar om. Al onderwijzend, overleg voerend met mijn collega-docenten, onderzoekend en overleg voerend met mijn collega-onderzoekers, kwam ik tot een revisie van het stelonderwijsprogramma. Voor de docenten was deze onderneming zinvol omdat zij voortdurend als onderzoekers van onderwijs dat zij gaven fungeerden. Er was een verhevigde noodzaak tot reflectie bij de docenten, omdat zij participant waren. Bovendien zagen zij het effect van hun reflecteren: voorzover mogelijk, werden ervaren problemen meteen opgelost en werden gesuggereerde oplossingen aangebracht. Voor de onderzoekers was dit schooljaar nuttig, omdat zij curriculumontwikkelings-onderzoek deden dat heel praktijkgericht en heel dienstbaar was.

Dat materiaal werd in het schooljaar dat daar op volgde door elf docenten gebruikt. Zij onderwezen ieder twee derde klassen: in de ene klas gebruikten ze het materiaal met peer evaluation, in de andere klas verzorgden de docenten de feedback. De resultaten zijn bekend: de verschillen in de onderwijsprogramma's leidden niet tot verschillen in de prestaties en de attituden. Wel viel in beide typen klassen een soms forse vooruitgang te constateren en veranderden de schrijfprocessen in positieve zin (zie Rijlaarsdam, 1986). Op de resultaten ga ik in de volgende paragraaf nog in. Hier wil ik vooral op de effecten wijzen van de onderzoeksdeelname van de elf docenten op hun onderwijspraktijk (zie Plevier en Rijlaarsdam, 1987). Vrij algemeen bleken de docenten op een of andere manier de werkvorm van leerlingenbeoordeling te blijven toepassen, ieder op een eigen manier. Het materiaal werd door sommige docenten herschreven en aangepast aan de werkwijze binnen hun sectie. Gevraagd naar de



invloed van de onderzoeksdeelname op hun lesgeven werd vrij vaak genoemd dat men zich bewuster geworden was van het gebruik van leerlingenrespons, dat men gestructureerder was gaan werken, dat men de vakinhoudelijke theorie over schrijven die aan de leerlingen werd aangeboden in allerlei vormen gebruikte in andere leerjaren.

Hoewel er aan het onderzoek naar de effecten van onderzoeksdeelname nogal wat bezwaren kleefden, waren de resultaten bemoedigend: leraren en soms ook secties blijken wat te doen met materiaal dat zij onder onderzoeksomstandigheden met minimale begeleiding leerden kennen. Het materiaal was losbladig, in gestencilde vorm en nodigde dus gemakkelijk uit tot het aanbrengen van veranderingen. Het lijkt me een innovatiestrategie die vaker toegepast zou kunnen worden bij curriculumconstructie. In elk geval leidde de onderzoeksdeelname tot een verhoogde reflectie bij de deelnemende docenten over vakinhoud (schrijven) en didactiek (leerlingenrespons; schrijven).

#### Een theorie van effectieve elementen in een stelonderwijsprogramma

Helaas kon in het onderzoek naar de effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid niet vastgesteld worden aan welke onderdelen van het onderwijsprogramma de soms vrij sterke vooruitgang toe te schrijven was. We hebben daarnaar nog aanvullend onderzoek gedaan (Rijlaarsdam, Schoonen en Eiting, 1987a en b). Uit dat onderzoek bleek dat er verschillende factoren uit het onderwijsleerproces samenhangen met de vooruitgang op de prestatievariabelen. Daaruit blijkt in elk geval dat die vooruitgang in prestaties niet louter en alleen toe te schrijven is aan ontwikkelingsgroei. De resultaten laten zich als volgt samenvatten. Van de didactische variabelen bleken er twee een positief verband te vertonen met de prestatieverbeteringen. Dat was ten eerste de fase waarin leerlingen hun eerste versie van het opstel die zij later aan anderen voor zouden leggen, voorbereidden door hun kladversie zelf te analyseren op sterke en zwakke punten waarvoor zij gedeelten van de leerstof nog eens door moesten nemen alvorens zij die versie herschreven en voor commentaar voorlegden aan medeleerlingen of docent. De andere fase die ertoe bleek te doen was het verwerken van commentaar: vooral de inzet waarmee leerlingen, nadat zij commentaar op hun opstel hadden gekregen van medeleerlingen of docent, hun herschrijfplan opstelden waarmee zij hun definitieve versie zouden gaan schrijven, bleek verschillen in de leerwinst te verklaren.

Fasen die er niet toe deden, waren het geven van commentaar en de hoeveelheid van de feedback. Of leerlingen nu niet als commentatoren fungeerden of wel, voor hun stelvaardigheids

maakte het niet uit. Of leerlingen nu veel of weinig feedback kregen, maakte voor hun stelvaardigheids-groei niet uit. Of leerlingen tevreden waren over de kwaliteit van de feedback die zij kregen of niet, het maakte niet uit voor hun stelvaardigheids-groei. Ik vind dit interessante resultaten en zie ook wel een verklaring in het kader van de schrijfprocestheorie. Voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid ben je niet afhankelijk van de energie die anderen in je opstel steken; je leert vooral, of alleen van de eigen knutselarbeid. Vlugschrijvers, de hop, hop, klaar schrijvers, doen een gering beroep op hun denkvermogen. Zij schrijven op een in hun hoofd klaarliggend inhoudelijk en tekstueel stramien. Ze verrichten weinig cognitieve arbeid, kunnen dus ook hun cognitieve structuur niet veranderen of verbeteren, alleen hun al aanwezige routine versnellen of verkorten. Daarom kan misschien verklaard worden waarom het zogenaamde vrij schrijven over het algemeen geen effecten heeft (Hillocks, 1986). Er is reflectieve arbeid nodig, cognitieve worsteling, investering in de eigen cognitieve structuur. Feedback is nodig om die cognitieve motoriek te starten. Hoeveel feedback leerlingen krijgen of van wie, dat maakt niet uit. Als er maar wat mee moet gebeuren.

#### Een grote stap

Ik deed in het begin van mijn betoog een verwoede en misschien niet geslaagde poging het proces van onderwijs geven te beschrijven als een probleemoplossingsproces in termen van het schrijfprocesmodel van Hayes en Flower. Ik voer de vergelijking toch nog even door en transposeer de resultaten van het stelvaardigheidsonderzoek naar het proces van onderwijsgeven. Dan zou het betekenen dat de betere leraren meer investeren in hun denken over hun onderwijs dan minder goede leraren, zoals betere schrijvers meer plannen en reviseren dan minder goede schrijvers.

Hoe zet je leraren aan tot reflectie op vakinhoud en didactiek? Goed zou het zijn als docenten meer gelegenheid hadden binnen de context van hun school elkaars lessen te maken en te bekijken opdat via feedback het revisieproces levend blijft. Maar dat zou ook kunnen door hen te betrekken bij de ontwikkeling van nieuwe curricula. Ze kunnen deelnemer zijn aan het curriculumontwikkelingsproces, ze kunnen nieuwe curricula op effecten testen. Van belang is dat er een vernieuwende inhoud wordt aangeboden in de ontwikkelings- of toetsingsfase, die enerzijds niet te ver van de praktijkwensen van de docenten afstaat, maar die anderzijds de moeite waard is om in te investeren in tijd en energie. In het geval dat ik hierboven beschreef werd aangesloten bij een zekere wens, aspecten van het Gericht Schrijven (havo/vwo) curriculum te operationali-



seren en systematischer gebruik te maken van leerlingenrespons, terwijl anderzijds nieuwe kennis over het schrijfproces en de steldidactiek werd geïntroduceerd.

Wat voor soort onderzoek vakdidactici ook doen, kwalitatief, kwantitatief, empirisch, naturalistisch, het is om het even. Als het maar leidt tot vakinhoudelijke vernieuwingen waarmee docenten hun voordeel kunnen doen: curricula, halffabrikaten, wat dan ook. Leraren worden erdoor aan het denken gezet. Schoolboeken zijn ongeveer het enige vernieuwingsmedium dat werkt (Fullan, 1982). Docenten gebruiken die boeken op hun eigen manier, soms tegen de ideologie van het boek in. Dat hindert niets. Gelukkig maar, zou ik zeggen. Docenten zijn kien genoeg om het boek zo te vervormen dat het past in hun werkwijze. Toch verandert er iets. Toch is er nagedacht. Dat lijkt mij al heel wat.

De arbeidsdeling tussen docenten en vakdidactici zou veel vaker in samenwerkingsverbanden opgeheven moeten worden in praktijkgericht curriculumonderzoek. De opdracht van vakdidactici, hen opgelegd door de docenten in de praktijk, het reflecteren op de praktijk van het onderwijs en de ontwikkelingen in de relevante vakdisciplines, moet uitmonden in praktijkgerichte, concrete curricula.

Kortom, voed docenten met resultaten uit de vakwetenschappen die de moedertaaldidactiek voeden. Vertaal die resultaten in uitvoerbare curricula. Construeer die curricula samen met docenten. Beproof die curricula samen met docenten. Meet resultaten om de theorie van de moedertaaldidactiek te versterken.

Dordrecht, herfst 1987

#### Literatuur

Bergh, H. van den en G. Rijlaarsdam, *Attituden en lees- en schrijffprestaties van leerlingen einde basisschool*. Lezing Congres taalvorming, taaldrukken en kinderboeken. Amsterdam, november 1987.

Blok, H., *Taal voor alledag*. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties (diss. U.v.A.). Den Haag, SVO (selectareeks), 1987.

Blok, H. en G. Rijlaarsdam, *Becoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: evaluatie van de kwaliteit*. In: *Levende Talen*, nr. 367 (dec.), 1981, p. 958-972.

- Bonset, H., *Onderwijs in heterogene groepen. Een case-study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie* (diss. R.U.U.), Purmerend, Muusses, 1987.
- Brinkley, M.R. (ed.), *Becoming a nation of readers: Implications for teachers*. Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education Programs for the Improvement of Practice. z.p. (Champaign), 1986.
- Damhuis, R., K. de Gloppe en H. Wesdorp, *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam, SCO-rapport SCO, 1983.
- Fullan, M., *The meaning of educational change*. New York, Teachers College Press, Toronto: OISE Pres, 1982.
- Hillocks, G. *Research on Written Composition*. New directions for teaching. Urbana, NCTE, 1986.
- Hoogeveen, M. en M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk*. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool. Enschede, SLO, 1985.
- Plevier, A. en G. Rijlaarsdam, *Effecten van onderzoeksdeelname van docenten voor hun onderwijs*. Enschede, SLO, 1987.
- Rijlaarsdam, G. en H. Blok, *Becoördeling van schrijfprodukten door leerlingen: theorie en praktijk*. In: *Levende Talen*, nr. 365 (oktober), 1981, p. 753-766.
- Rijlaarsdam, G. *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van de stelvaardigheid*. (Diss. U.v.A.). Amsterdam, SCO, 1986.
- Rijlaarsdam, G., R. Schoonen en M. Eiting, *Empirisch onderzoek naar effectieve curriculumonderdelen van een leergang stelvaardigheid*. Amsterdam, Lezing VIOT-congres, 1987.
- Rijlaarsdam, G., R. Schoonen en M. Eiting. *Theorievorming in veldexperimenten: het causaal gebruik van implementatiegegevens*. Groningen, Lezing ORD, 1987.
- Wesdorp, H., *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructie-variabelen op de stelvaardigheid. (SVO-reeks no. 71). Harlingen, SVO/Flevodruk. Z.p. ('s-Gravenhage), 1983.