

Schrijfonderwijs en schrijfvaardigheid in kaart gebracht?

Bespreking van: Kees de Glopper, Schrijven beschreven; Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs. S.V.O. Selecta reeks, 's Gravenhage, 1988.

1. Inleiding

Nog voor de dissertatie van De Glopper officieel was verschenen, publiceerden de media de in hun ogen belangrijkste conclusie: leerlingen uit de eerste klassen van het voortgezet onderwijs beschikken over een bedroevende taalvaardigheid. Bijna 40% scoort onder de maat. Ten onzent, moet ik eerlijk bekennen, waren de kranteberichten aanleiding tot enige hilariteit. 'Nu heeft *De Glopper* weer aangetoond dat leerlingen niet kunnen schrijven', aldus een collega na lezing van zijn ochtendblad. De uitkomsten van het peilingsonderzoek van S.C.O. worden voorspelbaar.

Gelukkig weet eenieder dat, waar het wetenschappelijk onderzoek aangaat, de publieksmedia niet de meest betrouwbare informatiebronnen zijn. Zo ook in dit geval. De Gloppers proefschrift is interessanter dan men uit de kranten zou kunnen afleiden, hoewel het -dat moet gezegd- weinig nieuws of vernieuwends bevat.

Het onderzoek van De Glopper maakt deel uit van het Nederlandse 'peilingsonderzoek' dat op zijn beurt weer een bijdrage hoopt te leveren aan een internationaal vergelijkend onderzoek. Het Nederlandse aandeel kent een vijftal doelstellingen: '(1) de beschrijving van de didactische variabelen die blijkens de internationale onderzoeksliteratuur van belang zijn bij de ontwikkeling van schrijfvaardigheid, (2) de beschrijving van de Nederlandstalige didactische literatuur over de wenselijke inhoud van het schrijfvaardigheidsonderwijs, (3) de beschrijving van de feitelijke inhoud van het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs in de eerste vier jaren van het voortgezet onderwijs, (4) de beschrijving van de onderwijsresultaten door middel van een nationale peiling van de schrijfvaardigheid van leerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs, (5) de exploratieve bepaling van de relaties tussen onderwijsresultaten, de inhoud van het schrijfonderwijs en achtergrondvariabelen' (De Glopper 1988, p. 4). Het proefschrift dat hier onderwerp van bespreking vormt, is 'een samenvatting van de voornaamste bevindingen uit de gehele studie' (p.5). Het beperkt zich, echter, tot de *empirische* gedeelten van het onderzoek, het eigenlijke peilingsonderzoek. Centraal in het boek staan de onderzoeksdoelstellingen (3), (4) en (5).

Voor degenen die het S.C.O.-onderzoek op de voet volgen, bevat De Gloppers dissertatie dus geen nieuwe informatie. Voor anderen kan het wellicht een aardige kennismaking zijn met (de resultaten van) een deel van het peilingsonderzoek.

Schrijven beschreven bevat zeven hoofdstukken. In hoofdstuk 1, Inleiding, wordt het onderzoek in een internationaal kader geplaatst. Daarnaast worden de bovengenoemde doelstellingen geïntroduceerd. In hoofdstuk 2 probeert De Glopper (in navolging van Blok, 1987) tot een definitie van schrijfvaardigheid te komen. Het deelonderzoek naar

het schrijfonderwijs in de eerste vier jaren van het voortgezet onderwijs (doelstelling 3) beschrijft hij in zijn derde hoofdstuk. De hoofdstukken 4 en 5 zijn gewijd aan het onderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. De opzet en uitvoering van het onderzoek komen in het vierde hoofdstuk aan de orde, de resultaten in het vijfde. In hoofdstuk 6 probeert De Glopper een relatie te leggen tussen de schrijfprestaties aan de ene kant en het schrijfonderwijs en achtergrondvariabelen, zoals sociaal-economische status, sexe, leeftijd, taalgebruik thuis, aan de andere kant. Het boek eindigt met een discussiehoofdstuk, waarin De Glopper de waarde en de betekenis van de resultaten vaststelt.

In deze bijdrage zal ik de opzet, uitvoering en belangrijkste resultaten van de deelonderzoeken globaal samenvatten en waar nodig van enig commentaar voorzien. Ik houd hierbij de volgorde van het boek aan. De inleiding laat ik verder onbesproken. Zij is hierboven reeds beknopt aan de orde geweest.

2. Schrijfvaardigheid gedefinieerd

Wanneer je niet weet wat 'schrijfvaardigheid' precies is, kun je normaliter ook niet vaststellen hoe schrijfvaardig leerlingen zijn. Het 'begrip-zaals-bepaald' dient een adequate vertaling of operationalisering te zijn van het 'begrip-zaals-bedoeld'. Kennelijk is men er ook bij S.C.O. nog steeds niet in geslaagd om een definitie van schrijfvaardigheid op te stellen, waarin de eigen onderzoekers zich kunnen vinden. In vrijwel ieder onderzoek worden de centrale vaardigheidsbegrippen opnieuw omschreven, overigens zonder dat dit leidt tot andere wijzen van meten.

Na een korte uitzetting over de mêlée aan omschrijvingen aan de hand van de obligate woordenboekdefinities van 'schrijven' en 'stellen', wordt een karteringszin geformuleerd aan de hand waarvan de betekenis van het begrip 'schrijfvaardigheid' kan worden toegelicht (p.7). De zin luidt:

'Aan een persoon, **P**, wordt toegekend een samenstel van onderliggende eigenschappen, **E**, die te zamen een schrijfvaardigheid, **SV**, constitueren, die **P** in staat stelt om in een bepaalde levensperiode, **L**, in een bepaalde taal, **TL**, in schrijfsituaties van het type **S** bepaalde teksten, **T**, te produceren, die, gemeten langs bepaalde wegen, **W**, en aan bepaalde criteria, **C**, gelden als prestaties van een bepaalde hoogte' (p.8).

Vervolgens licht De Glopper alle (vetgedrukte) variabelen toe. De meeste spreken voor zich: schrijfvaardigheid is gebonden aan personen (**P**) van een bepaalde leeftijd (**L**). Op dit punt is nauwelijks discussie mogelijk. Op andere punten is de definiëring meer aanvechtbaar. Zo spreekt De Glopper over 'de onderliggende eigenschappen (**E**)' die tezamen de schrijfvaardigheid bepalen, terwijl het hem duidelijk om *deelvaardigheden* gaat, blijkens zijn opsomming 'denken, formuleren en coderen' (p.18). Deze opsomming en de behandeling van inzichten uit de schrijfprocesstheorie en de tekstlinguïstiek (op pagina 10, 11, en 12) is jammer genoeg nogal globaal en weinigzeggend. Het onderzoek van Flower & Hayes, Chomsky, Halliday, Wehrlich, Meuffels en de Guilford-benadering wordt allemaal in drie pagina's afgedaan. Als men, bijvoorbeeld, op basis van het meest eenvoudige model van Flower & Hayes tot een categorisering van deelvaardigheden zou proberen te komen, dan zou De Glopplers lijstje nog minimaal aangevuld

worden met 'herlezen' en 'herzien'. Daarnaast vind ik zijn keuze voor de kwaliteit van de tekst (T) als maat voor schrijfvaardigheid twijfelachtig. Volgens De Gloppe is het niet goed mogelijk om uitspraken over de schrijfvaardigheid te baseren op (de kwaliteit van) de schrijfprocessen. Als argument hiervoor voert hij aan dat over schrijfprocessen te weinig bekend is, opdat voorspeld kan worden uit welke processen kwaliteitsprodukten voorkomen' (p.9). Een aardig voorbeeld van 'begging the question'. Ik vermoed, echter, dat het cognitief-psychologische en ontwikkelingspsychologische schrijfonderzoek van respectievelijk Flower & Hayes en Bereiter & Scardamalia veel meer aanknopingspunten biedt, dan De Gloppe zijn lezers wil doen geloven. Een uitgebreidere en degelijker behandeling van recente schrijftheorieën had mij wellicht van het tegendeel kunnen overtuigen. Helaas ontbeert *Schrijven beschreven* zulke theoretische reflecties.

De laatste variabele uit de karteringszin die ik enige aandacht wil schenken is de C van criteria. Uit eerdere reactie op peilingsonderzoek blijken deze namelijk niet zelden de achilleshiel te vormen (vgl. Schuurs 1987, 1989 en Janssen, 1987). De belangrijkste criteria zijn volgens De Gloppe 'inhoud, organisatie, stijl en conventies' (p.17). Onder conventies wordt dan verstaan: spelling, interpunctie en uiterlijke verzorging. Mijns inziens zijn hiermee nog geen beoordelingscriteria, maar louter beoordelingsdomeinen vastgesteld. Op de vraag hoe de kwaliteit van de inhoud, etc. moet worden bepaald, wordt in De Gloppe's proefschrift nauwelijks antwoord gegeven. Hij stelt: 'Het oordeel over de inhoud moet gevormd worden aan de hand van de volgende vragen. Wordt in de tekst, gelet op het doel van de opdracht, voldoende informatie gegeven. Worden overbodige details weggelaten?' (p.57). Echter, wat is 'voldoende' informatie en wat zijn 'overbodige details'? Kortom, de 'criteria' zijn soms weinig operationeel. Zo weet ik bijvoorbeeld niet of leerlingen een constructie als 'groter als Jan' in plaats van 'groter dan Jan' wordt aangerekend of niet. De Gloppe beoordeelt de teksten op het criterium 'grammatica', maar hij vermeldt niet welke grammatica als norm is gekozen.

Ten aanzien van de 'spelling', daarentegen, vind ik de criteria eerder wat naïef. De Gloppe maakt weliswaar een onderscheid tussen werkwoordspelling en niet-werkwoordspelling, maar een onderscheid tussen bijvoorbeeld spelfouten en vergissingen maakt hij niet, ondanks het pleidooi van Verhoeven (1981). Bijgevolg zijn de overtredingen 'sgilderen' en 'shilderen' in het peilingsonderzoek van hetzelfde gewicht.

Om de keuze voor de beoordelingscriteria ook 'theoretisch' enigszins te verantwoorden, verwijst De Gloppe naar het bekende samenwerkingsbeginsel van Grice. 'Het criterium inhoud houdt verband met de stelregels van de kwantiteit, de kwaliteit en de relatie. De criteria organisatie en stijl komen overeen met de stelregel van de wijze' (p. 18, cursivering van mij). Cruciaal zijn uiteraard de gecursiveerde delen die niet verder worden uitgewerkt.

3. Schrijfonderwijs in kaart gebracht?

In het derde hoofdstuk begint het boek interessanter te worden. Daar begint het empirische onderzoek; in het bijzonder een beschrijvend onderzoek naar 'de inhoud en aanpak van het schrijfonderwijs' (p.19). 'Het is nuttig om daarvoor aan te sluiten bij het model dat Van Gelder e.a. (1969) van het didactisch proces geven' (p.20). Helaas

besteedt De Gloppe uiteindelijk alleen aandacht aan 'die aspecten die het meest in verband kunnen worden gebracht met de *inhoud* van de leerstof' (p.20, cursivering van mij). Het schrijfonderwijs wordt dus uiteindelijk maar voor een klein deel in kaart gebracht, waarmee de 'aansluiting bij het model van Van Gelder' niet tot stand is gekomen en waardoor het opvoeren van Van Gelder een beetje het karakter van een 'verantwoording-achteraf' krijgt.

Bij 'inhoud van de leerstof' dient men bij De Gloppe te denken aan: 'kennis over schrijfprocessen en schrijfprodukten die aangeboden kan worden door directe instructie, door opdrachten tot het schrijven van teksten en door oefeningen in onderdelen van het schrijfproces' (p.21). De gegevens over de *schrijfopdrachten* en de *schrijf-oefeningen* zijn verzameld door middel van een schriftelijke enquête onder 1000 leraren die lesgeven in de eerste vier klassen van het LTO, LHNO, MAVO, HAVO en VWO. In deze enquête wordt bovendien gevraagd naar de wijze waarop schrijfprestaties in het onderwijs worden *geëvalueerd*. Hoe de vragenlijst er precies heeft uitgezien, weet ik niet. De Gloppe verwijst hiervoor naar een interne publikatie van S.C.O. die ik (en vermoedelijk vele lezers met mij) niet voor handen heb.

De *kennis* over het schrijven is leerlingen ontlokt door middel van een schrijfopdracht. Zij moesten in een brief aan een vriend(in) 5 duidelijke aanwijzingen geven voor een (in de ogen van de docenten) goed opstel. Ik vermag niet in te zien hoe de brieven een enigszins betrouwbaar en valide beeld van de algemene schrijfkennis van leerlingen kunnen geven. Veel schrijfkennis zal 'latent' aanwezig zijn en kan dus niet expliciet worden gemaakt in een brief. Bovendien zullen leerlingen zich -gezien de opdracht- wellicht beperken tot *strategische* kennis, kennis van de beoordelingscriteria die de respectievelijke docenten hanteren. De uitkomsten van dit deelonderzoek zeggen -vrees ik- meer over de leraren, dan over de kennis van de leerlingen.

Afgezien van bovenstaande kanttekeningen is dit deelonderzoek voorbeeldig uitgevoerd. De waarde van de steekproef en de data worden nauwkeurig bepaald en de statistische gegevensverwerking is (in het gehele proefschrift) van zeer hoog niveau.

Wat zijn de belangrijkste uitkomsten? De *hoeveelheid tijd* die er aan schrijven wordt besteed, is nauwelijks afhankelijk van het schooltype, maar vooral van de docent. Met andere woorden: het hangt er maar helemaal vanaf bij wie je in de klas komt, of je veel schrijfonderwijs krijgt of weinig. Dat geldt zowel voor het aantal lesuren dat docenten reserveren voor schrijfonderwijs, als voor het aantal uren dat leerlingen besteden aan schrijfopdrachten in de klas of thuis. Per maand wordt er gemiddeld zo rond de twee uur voor schrijfonderwijs (= instructie + schrijven in de klas) ingeruimd. Met schrijven in de klas gaat gemiddeld ongeveer anderhalf uur heen. Aan schrijfhuiswerk wordt bijna evenveel tijd besteed. Er blijft dus voor *instructie* gemiddeld opvallend weinig over. Echter, de variatie tussen docenten is zeer groot. De 'gemiddelden' hebben dan ook weinig betekenis.

Behalve de onderwijstijd heeft De Gloppe ook de gebruikte schrijfopdrachten in kaart proberen te brengen. Op een lijst met 35 verschillende tekstsoorten moesten docenten aangeven hoe vaak zij hun leerlingen dergelijke teksten lieten schrijven. De Gloppe geeft zelf aan dat we aan de uitkomsten van dit deel van het onderzoek niet veel waarde moeten hechten. Het is hem gebleken dat docenten naar eigen zeggen gemiddeld vijf opdrachten per maand verstrekken. Een aantal dat 'onwaarschijnlijk hoog is' (p.31).

Brieven en (andere) zakelijke teksten worden (vooral in de eerste jaren) maar weinig geschreven. Het populairst zijn nog steeds samenvattingen en allerlei soorten verhalende schrijfp opdrachten (navertellen of afmaken van een verhaal, een kort verhaal of een persoonlijk verhaal schrijven).

De (geringe) tijd die er aan instructie wordt besteed, vullen docenten overwegend met formuleren (gebruik van voegwoorden, etc.), spelling en interpunctie. Slecht weinig docenten oefenen regelmatig in het plannen. Ook oefeningen in tekstopbouw zijn zeldzaam. Het hoogst is nog de 'gebruiksfrequentie' van oefeningen in het structureren van alinea's en gehele teksten' (p.36). Ook hier geldt weer dat de antwoorden van docent tot docent sterk verschillen. De schooltypen verschillen met name in de eerste twee jaren nauwelijks. In de laatste twee jaren wordt op het HAVO/VWO wat meer aandacht besteed aan denkoefeningen.

De *evaluatie* van de schrijfp opdrachten beperkt zich doorgaans tot enkele regels algemeen commentaar onderaan de tekst, die daarna ook niet meer herschreven hoeft te worden. Verschillen tussen de schooltypen zijn er opnieuw niet, wel verschillen tussen individuele docenten.

De algemene conclusie mag luiden: hoe en óf schrijven gedoceerd wordt, hangt volledig af van wie er voor de klas staat. Een conclusie die iedereen die op de middelbare school meer dan één docent Nederlands heeft meegemaakt, zal onderschrijven.

De schrijfadvisen die de leerlingen geven, zijn nauwelijks onthullend te noemen. De meeste hebben betrekking op taalconventies (correct spellen, grammaticale zinnen schrijven, letten op interpunctie), de tekstopbouw (alinea-indeling maken, indelen in inleiding-kern-slot) en de presentatie (lay-out en handschrift). De top vijf van meest gegeven adviezen luidt: (1) netjes schrijven, (2) deel je tekst in in alinea's, (3) denk om de spelling, (4) gebruik hoofdletters, (5) zet een punt aan het einde van de zin. Jammer genoeg wordt er verder geen aandacht besteed aan de waarde van de adviezen. De Gloppeer beperkt zich tot het telwerk.

4. De beoordeling van schrijfp prestaties

Voor het vaststellen van de schrijfp prestaties heeft De Gloppeer gebruik gemaakt van acht schrijfp opdrachten: vijf brieven (formeel en informeel) en drie opstellen (verhalen, betogend en beschouwend). Iedere leerling (uit de gestratificeerde, zelfwegende steekproef van 100 derde klassen van het LTO, LHNO, MAVO, VWO en HAVO) heeft in totaal drie van de acht opdrachten gemaakt. 'Uit iedere klas zijn de schrijfp producten van twaalf leerlingen beoordeeld, 'zó dat per klas steeds de twaalf verschillende combinaties van schrijfp opdrachten (...) vertegenwoordigd waren' (p.62).

Bij de beoordeling van de globale kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl waren 21 docenten Nederlands betrokken. Bij de beoordeling van het handschrift, interpunctie, grammatica en bij het tellen van inhoudselementen is van andere (en minder) juryleden gebruik gemaakt. Iedere opdracht is beoordeeld, met behulp van beoordelingsvoor-schriften en/of voorbeeldopstellen (ankers), door verschillende juryleden.

De kwaliteit van de beoordelingen brengt De Gloppeer uiterst nauwgezet in beeld. Analyse van de scoring op de relatief eenvoudige categorieën als briefconventies, interpunctie- en spelfouten en grammatica leverde een redelijke tot goede betrouw-

baarheid op, hoewel het soms noodzakelijk was om met *gemiddelde* beoordelingen te werken.

De opdrachten beoordelen op globale kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl leverde grotere problemen op. Niet alleen bleken de beoordelaars onderling niet geweldig overeen te stemmen, ze konden bovendien nauwelijks onderscheid maken tussen de verschillende beoordelingscriteria. 'De overeenstemming tussen de beoordelaars kon nauwelijks worden toegeschreven aan factoren voor de specifieke criteria inhoud, organisatie en stijl. Aan de convergentie van de oordelen lag vooral een algemene factor ten grondslag' (p.83). Om welke 'factor' het precies gaat, blijft onbekend. Daarom besluit De Gloppe om 'per schrijfp opdracht een totaal oordeel te vormen door optelling van de oordelen over algemene kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl' (p.83). Over de gevolgen van deze beslissing voor de inhoudsvaliditeit van de peiling, doet hij geen nadere uitspraken.

Het rekenwerk dat De Gloppe in dit hoofdstuk moet verrichten om de kwaliteit (betrouwbaarheid en stabiliteit) van de beoordeling te kunnen vaststellen, is indrukwekkend. De hoeveelheid werk die alleen al in dit deel van het onderzoek zit, kan moeilijk worden overschat. Echter, alle statistische analyses en alle tabellen ten spijt, heb ik me toch geen oordeel kunnen vormen over de bruikbaarheid van de beoordelingen. Daarvoor zou ik, bijvoorbeeld, moeten weten volgens welke voorschriften er is gewerkt. Dat juryleden het in hoge mate eens zijn over de inhoudselementen of het aantal interpunctiefouten zegt mij niet voldoende. Naast een oordeel over de betrouwbaarheid had ik mij graag een oordeel willen vormen over de *validiteit* van de beoordeling. Op basis van de informatie in De Gloppe's proefschrift is dat helaas niet mogelijk. Zijn benadering is, naar mijn smaak, dan ook te psychometrisch. Bijgevolg kan ik de uitkomsten van de peiling niet op hun waarde schatten.

5. De schrijfp prestaties in het derde leerjaar

Hoe presteren leerlingen uit het derde jaar van het middelbaar onderwijs op de toetsen en hoe dienen die prestaties geïnterpreteerd te worden? Aan deze vragen is het vijfde hoofdstuk van *Schrijven beschreven* gewijd. In het eerste deel bespreekt De Gloppe de resultaten van zijn peiling. In het tweede deel ontwikkelt hij een interpretatiekader voor die resultaten door aan experts (leerkrachten en onderwijsdeskundigen) een mening te vragen over het 'minimaal wenselijke niveau van schrijfvaardigheid'.

Wie in dit hoofdstuk een overzicht verwacht van de prestaties van de leerlingen op de eerder vermelde acht opdrachten, komt bedrogen uit. 'Vanwege de omvang van het materiaal kan hier slechts een deel van het peilingsonderzoek belicht worden', aldus De Gloppe (p.84). De opdrachten waartoe hij zich beperkt zijn: een mededeling aan het schoolhoofd, een sollicitatiebrief voor vakantiewerk, een betogend opstel, en een beschouwend opstel. Allemaal taken die, blijkens hoofdstuk drie, niet of nauwelijks worden geoefend. Voor de brief aan het schoolhoofd kregen de leerlingen 15 minuten de tijd, voor de sollicitatiebrief 25 minuten en voor het opstel één lesuur (50 minuten?) (p.61)! De Gloppe is van mening dat de briefopdrachten 'een zekere 'maatschappelijke validiteit' (...) niet ontzegd kan worden'. Wat hij hiermee precies bedoelt,

weet ik niet. Maar als hij hiermee bedoelt dat het enigszins reële schrijfopdrachten zijn, omdat leerlingen in hun latere leven dergelijke schrijftaken moeten kunnen uitvoeren, dan waag ik dat te betwijfelen. Je moet, vrees ik, wel een uitzonderlijk begenadigd en zeer *ervaren* schrijver zijn als je in 25 minuten een fictieve sollicitatiebrief kunt schrijven. Inleven in de geconstrueerde schrijfsituatie zou mij al zoveel tijd kosten. (Een opstel schrijven in 50 minuten is overigens ook geen sinecure.) Voor planning en revisie ontbreekt onder deze condities de tijd. Het moet in één keer goed. De kans op spelfouten, grammaticale fouten (of vergissingen?) en interpunctiefouten wordt door de tijdsdruk (en de daardoor beperkte revisiemogelijkheden) vermoedelijk vergroot; de kans op doordachte, volledige, creatieve teksten verkleind.

Volgens mij maakt dit dat de resultaten van het peilingsonderzoek moeilijk beschouwd kunnen worden als een peiling van de *opbrengsten van het schrijfonderwijs*. Het lijkt mij bovendien niet uitgesloten dat leerlingen beter zouden presteren wanneer zij langer de tijd hadden gehad om de schrijfopdrachten te maken.

Voor een volledig overzicht van de resultaten verwijs ik naar het vijfde hoofdstuk. Het zal de lezer daarbij opvallen dat De Glopper vergeten is de tabellen aan te passen. Zoals gezegd, zou hij zich in dit hoofdstuk beperken tot vier van de acht opdrachten, maar in zijn tabellen en de bespreking vindt men de scores op alle acht. Ik geef nu kortweg de belangrijkste resultaten uit de samenvatting (p.118-119).

De leerlingen slagen er over het algemeen goed in om een korte mededeling te schrijven. Sollicitatiebrieven schrijven gaat hen moeilijker af. Vaak zijn ze inhoudelijk onvolledig en een meerderheid van de brieven voldoet niet aan de vormconventies. De algemene kwaliteit van de teksten ligt relatief het hoogst bij de mededeling. 'Bij de sollicitatiebrief, en bij het betogende en het beschouwende opstel beduidend onder het midden van de schaal' (p.119). Per 100 woorden maken de leerlingen gemiddeld ongeveer 2 tot 5 spelfouten en nauwelijks fouten in de werkwoordspelling (0.1-0.4). Het aantal interpunctiefouten schommelt tussen de 3 en de 8. De grootste problemen doen zich voor bij de grammatica: 'het gemiddelde percentage welgevormde zinnen schommelt tussen 57% en 76%' (p.119). Het percentage onwelgevormde zinnen is het hoogst bij de mededeling en de sollicitatiebrief.

De verschillen in scores tussen de schooltypen zijn groot en vrijwel geheel volgens de verwachtingen. Het slechtst scoort het LTO, dan achtereenvolgens het LHNO, MAVO, HAVO en VWO. Alleen op het criterium 'handschrift' scoort het LHNO het hoogst, wat verklaard zou kunnen worden door het grote aantal meisjes in dit schooltype.

Op zichzelf zeggen deze uitkomsten nog weinig als men niet beschikt over een norm waartegen de scores kunnen worden afgezet. De Glopper heeft dan ook een aparte deelstudie opgezet die antwoord moest geven op de vraag 'welk prestatieniveau leerlingen aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs bereikt zouden moeten hebben' (p. 102).

De normen worden vastgesteld door docenten Nederlands en deskundigen en verantwoordelijken op het terrein van het moedertaalonderwijs. De docenten zijn verdeeld in twee groepen: een groep die normen moest formuleren *zonder* informatie over het prestatiepeil en een groep die normen moest formuleren *met* informatie. Bij iedere opdracht en bij ieder criterium moesten er vier normen worden geformuleerd: een

voor alle leerlingen uit het voortgezet onderwijs (communale norm) en een norm voor leerlingen uit respectievelijk het LBO, MAVO en HAVO/VWO.

Opnieuw de belangrijkste resultaten. Docenten uit het LBO leggen geen andere normen aan dan docenten uit het MAVO. Er is ook geen verschil aantoonbaar tussen de normen van docenten uit het MAVO en het HAVO/VWO.

Informatie over het prestatiepeil leidt niet tot een grotere consensus tussen de docentbeoordelaars. Sterker: de variantie in de conditie mét informatie is zelfs groter. Meer in het algemeen blijken de beoordelaars het zelden eens te zijn: 'van beoordelaar tot beoordelaar kunnen de zak- en slaagpercentages tientallen procenten verschillen' (p.116). Met enig gevoel voor understatement constateert De Glopper vervolgens 'door de omvangrijke individuele variantie boeten de gemiddelde normen *enigermate* aan betekenis in' (p.118, cursivering van mij). De groepsnormen vertegenwoordigen dus absoluut geen consensus. Maar als de normen zo uiteen lopen, dan is het bovendien volkomen onduidelijk welke waarde we moeten hechten aan de 'gemiddelde norm'. Dat gemiddeld 38% van de leerlingen onder het gemiddeld gestelde minimumniveau presteert, is in dit geval weinig betekenisvol.

6. Relaties tussen schrijffprestaties, onderwijs en achtergrond

In het zesde hoofdstuk wijdt De Glopper zich aan de samenhang tussen schrijffprestaties (op klasniveau !) en het schrijfonderwijs. In het bijzonder zijn twee vragen van belang: (1) hoe groot zijn de verschillen tussen klassen, zowel binnen de steekproef als binnen de afzonderlijke schooltypen? (2) welk deel van de prestatieverschillen op klasniveau valt toe te schrijven aan verschillen in schrijfonderwijs en welk deel aan verschillen in achtergrondvariabelen? (p.121).

De schrijffprestaties per klas zijn bepaald met behulp van de uitkomsten van het peilingsonderzoek (naar ik aanneem). De onderwijsaanbodvariabelen en de achtergrondvariabelen zijn in kaart gebracht door middel van schriftelijke enquêtes onder docenten (onderwijs) en leerlingen (onderwijs en achtergrond).

De onderwijsvariabelen waren: aantal uren Nederlands, gelegenheid tot specifieke oefening, frequentie van schrijfpodrachten, frequentie van schrijven voor verschillende vakken, aard en frequentie van de feedback, nadruk op tekstgerichte onderdelen, frequentie van tekstgerichte oefeningen, nadruk op taaltechnische vakonderdelen, frequentie van taaltechnische oefeningen en extra-curriculaire activiteiten.

Bij de achtergrondvariabelen ging het om: sociaal-economische status, percentage dialectsprekers, percentage anderstaligen, mondeling taalgebruik thuis, sexe, leeftijd, leesgewoonten, tijdbesteding aan radio, t.v. en strips en de houding van vrienden en vriendinnen ten opzichte van leren.

De feitelijke analyse in de paragrafen 6.3 en 6.4 is bijzonder technisch, de uitleg summier. Ik beperk me daarom tot een weergave van een aantal interessante uitkomsten.

De prestatieverschillen tussen de klassen zijn groot. Dit geldt vooral voor de verschillen tussen de schooltypen, maar toch ook -zij het in mindere mate- binnen de schooltypen. Die verschillen blijken in hoofdzaak te kunnen worden toegeschreven aan het schooltype en verschillen in achtergrondvariabelen. Het onderwijsaanbod speelt geen rol van betekenis!

De Gloppler maakt nog wel een kanttekening betreffende de kwaliteit van de meting: hij heeft de meetfouten niet gerapporteerd en ook niet verdisconteerd. (Hetzelfde gebeurt overigens bij weergave van de peilingresultaten in hoofdstuk 5.) 'Zulke correcties zouden wellicht voor een deel van de variabelen verschil kunnen maken. Waarschijnlijk niet voor de prestatievariabelen of voor schooltype, sexe, leeftijd en sociaal-economische status. Deze zijn (...) waarschijnlijk met hoge betrouwbaarheid gemeten' (p.142). Over de vraag waarom de meetfouten (hier en elders) niet gerapporteerd en verdisconteerd zijn, tast ik in het duister, temeer daar De Gloppler zelf het belang ervan onderkent.

7. Discussie

Schrijven beschreven eindigt met een hoofdstuk waarin het onderzoek en de uitkomsten van kanttekeningen worden voorzien. Zowel de begripsomschrijving (en de gemaakte keuzes daarin) als de gebruikte meetinstrumenten worden kritisch onder de loep genomen. Jammer genoeg monden De Glopplers overpeinzingen zo af en toe uit in open deuren als 'het verdient aanbeveling om in toekomstig peilingsonderzoek meer aandacht te besteden aan de betrouwbaarheid en validiteit van metingen van het onderwijsaanbod' (p.145) en 'het is niet uitgesloten dat er hogere schrijffprestaties haalbaar zijn. Een verhoging van het peil is denkbaar wanneer er soortgelijke opdrachten als de taken uit de peiling in het onderwijs vaker aangeboden worden' (p.152). In de relativisering van de onderzoeksresultaten gaat De Gloppler mij niet ver genoeg. Naar mijn mening heeft hij slechts enkele *aspecten* van het schrijfonderwijs in kaart gebracht en slechts enkele *aspecten* van schrijfvaardigheid gemeten en dit dan nog op een discutabele wijze. Een algemeen oordeel over dit proefschrift valt niet makkelijk te vellen. Laat ik voorop stellen: *technisch* vind ik het werk hoogstaand. Met name de slimme beoordelingsprocedures en de geavanceerde statistische gegevensverwerking getuigen van degelijk onderzoek, hoewel soms de waarde van de uitkomsten moeilijk is in te schatten, doordat er o.a. zelden meetfouten worden gerapporteerd. Maar daar waar niet gerekend maar geredeneerd moet worden, vind ik het onderzoek beduidend zwakker. Aan validiteitsvragen wordt, bijvoorbeeld, ten onrechte nauwelijks aandacht besteed.

Tot besluit: tijdens het lezen van het proefschrift en bij het schrijven van deze recensie heb ik mij voortdurend afgevraagd voor *wie* De Gloppler dit boek heeft geschreven en *met welk doel*. Het is een (onvolledige) samenvatting van eerder onderzoek. Degene die onbekend is met onderzoek van De Gloppler wordt in dit proefschrift onvoldoende informatie geboden voor een oordeel. Regelmatig wordt hij/zij verwezen naar publikaties elders. Voor degene die wel bekend is met het onderzoek lijkt mij deze samenvatting overbodig. Voor veel docenten in het voortgezet onderwijs is het proefschrift door het technische karakter te moeilijk, vrees ik, en bovendien bevat het geen informatie waarmee zij in de onderwijspraktijk hun voordeel kunnen doen. Wie blijven er over?

Dan het doel. Onderzoek samenvatten lijkt mij een wat beperkte doelstelling voor een dissertatie ook al gaat het om 'eigen' onderzoek. Een praktische, instrumentele of theoretische doelstelling kan ik bij De Gloppler ook niet ontdekken. Het onderzoek is voor 100% beschrijvend en daarmee behoort het tot het soort dat onlangs door prof.

Köbben in de bijlage Wetenschap & Onderwijs van de N.R.C. werd gehekel. Köbben ging hierin met name in op één van de gevaren van het A.i.O.-stelsel: lopende-band-onderzoek. Hij stelde dat voorkomen moest worden dat na, bijvoorbeeld, een beschrijving van de voedingsgewoonten van migranten in Rotterdam eenzelfde promotie-onderzoek zou worden uitgevoerd naar de voedingsgewoonten van migranten in Amsterdam, enzovoort. Daarmee is niets gezegd over het *nut* van dergelijk onderzoek. Het is alleen als *promotieonderzoek* ongeschikt, aldus Köbben. Ik ben dat met hem eens. Een soortgelijke gevaar dreigt bij S.C.O.-onderzoek. Zolang er peilingsonderzoek wordt uitgevoerd, kan er een groot aantal onderzoekers promoveren. Immers, de peilingen kunnen (en moeten gezien het doel) eens in de zoveel tijd worden herhaald. De opzet wordt dan (te) simpel: vaardigheid definiëren, toetsen uit de kast halen, afnemen, scoren, verwerken en rapporteren. Echter, wil peilingsonderzoek ook als promotieonderzoek kunnen fungeren, dan dient het (vanaf nu?) ook een theoretische, praktische of instrumentele component te bevatten. Misschien dat docenten, didactici en curriculumontwikkelaars er dan ook iets meer aan hebben.

Bibliografie

Blok, H., *Taal voor alledag; feiten en meningen over het taalgebruik van LBO- en MAVO-leerlingen in alledaagse situaties*. Den Haag, SVO, 1987.

Janssen, D., Functionele taalvaardigheid getoetst? *Levende Talen*, 427, 1987, p. 561-565.

Schuurs, U., Nieuwe kansen voor grammatica-onderwijs? *Levende Talen*, 426, 1987, p.673-677.

Schuurs, U., Is het schrijfonderwijs voldoende beschreven? *Moer*, 1989, 5, p. 224-231.

Verhoeven, G., Is dit een spelfout of een vergissing? Een studie over primitieve schrijffouten, slips of the pen en slips of the tongue. In: M. Steehouder & C. Jansen, *Taalbeheersing 1981*. Enschede, 1981.