

## Onderzoek voor een aio verklaard

### 1. Inleiding

In dit nummer van Spiegel geeft Daniël Janssen een bespreking van mijn proefschrift. Ik kan het niet laten daar op te reageren. Niet omdat zijn bespreking kritisch is, maar omdat deze vol staat met onbewezen stellingen, halve waarheden en hele onwaarheden. De bespreking van Janssen geeft niet alleen blijk van onwil. Ook onbegrip is hem niet vreemd; vandaar de titel van deze reactie. Ik beperk me in het onderstaande tot de belangrijkste punten van Janssens kritiek en volg daarbij de paragraaf-indeling van zijn recensie.

### 2. Schrijfvaardigheid gedefinieerd

In vrijwel ieder onderzoek naar schrijfvaardigheid dat aan de SCO wordt uitgevoerd worden de centrale vaardigheidsbegrippen opnieuw omschreven, stelt Janssen. Hij verzuimt helaas om deze boude bewering te staven. Zou hij zich daar echter aan wagen, dan zou blijken dat de definitie van schrijfvaardigheid die ik mijn dissertatie geef:

"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."

moeiteloos te verenigen valt met het werk van collega-onderzoekers (b.v. Rijlaarsdam 1986; Van den Bergh 1989). Ook Janssen blijkt geen andere of betere definitie van schrijfvaardigheid te kunnen bieden. Hij toont bovendien niet aan dat de gebruikte begripstermen overbodig zijn; dat zal ik hieronder aannemelijk proberen te maken.

Op twee punten maakt Janssen bezwaar tegen de gepresenteerde definitie en haar toelichting. In aanvulling op de door mij gepostuleerde onderliggende vermogens 'denken', 'formuleren' en 'coderen' stelt Janssen voor om ook 'herlezen' en 'herzien' als deelvaardigheden te bestempelen. Een klein probleem aan Janssens voorstel is dat hij de termen 'deelvaardigheid' en 'onderliggend vermogen' verhaspelt. Belangrijker is dat hij activiteiten of processen met vaardigheden of vermogens verwart. 'Reviewing', de term van Flower & Hayes waarnaar Janssen met 'herlezen' en 'herzien' verwijst, duidt op het lezen, evalueren en herzien van eerder geproduceerde tekst. De herzieningen in een tekst kunnen op de inhoud, de formulering en de schrijfconventies betrekking hebben. Uit het voorstel van Janssen maak ik op dat hij gelooft dat er aan herzien en herlezen van een tekstversie andere vermogens ten grondslag dan aan de produktie van diezelfde tekstversie. Ik ken geen onderzoek waaruit dat blijkt en uit

spaarzaamheid heb ik daarom geen extra vermogens gepostuleerd. Janssen kent zulk onderzoek blijkbaar wel. Jammer dat hij het niet noemt.

Het tweede punt waartegen Janssen zich verzet is mijn keuze voor de kwaliteit van de tekst als maat voor schrijfvaardigheid. Hij vindt deze keuze 'twijfelachtig'. Om welke uitspraken gaat het? Ik stel in mijn begripsanalyse dat het vanzelfsprekend lijkt om uitspraken over schrijfvaardigheid te baseren op teksten, maar maak daarbij de kanttekening dat men zich ook zou kunnen beroepen op andere informatiebronnen en noem schrijfprocessen als voorbeeld (naast lezersreacties, overigens). Ik stel dat onderzoek aan het licht gebracht heeft dat er verschillen bestaan tussen de mentale handelingen of cognitieve processen van goede en slechte, en ervaren en onervaren schrijvers. Hiermee zouden, zo stel ik vervolgens, uitspraken over schrijfvaardigheid ook op eigenschappen van schrijfprocessen gebaseerd kunnen worden. Dan geef ik de argumenten die daartegen pleiten. (De lezer merke op dat Janssen slechts één van mijn argumenten bespreekt. Moedwil of misverstand?) Wat zijn mijn argumenten?

1. Teksten zijn gemakkelijk toegankelijk en naar hun aard blijvend van karakter; schrijfprocessen zijn alleen indirect, en dan nog moeilijk, toegankelijk en zij kunnen alleen in een afgeleide vorm vastgelegd worden.
2. Over schrijfprocessen is niet zoveel bekend dat voorspeld kan worden uit welke processen kwaliteitsprodukten voortkomen. Onderzoek zal moeten uitwijzen in welke mate zulke voorspellingen mogelijk zijn. Vooralsnog zal de vaardigheid moeten blijken uit het produkt.

Wat is het standpunt van Janssen? Hij 'vermoedt' (weet het niet zeker, het zij hem vergeven) dat het schrijfprocesonderzoek van Flower & Hayes en Bereiter & Scardamalia veel meer aanknopingspunten biedt, dan ik mijn lezers wil doen geloven. Wat zeggen zulke onderzoekers zelf over deze kwestie? Scardamalia & Bereiter (1987) geven in hun recente overzichtswerk aan dat er geen eenduidige relatie is tussen de aard van schrijfprocessen en de kwaliteit van schrijfprodukten: "very good writing can arise from knowledge telling" (o.c. 29). Voor wie het niet weet: 'knowledge telling' staat voor het type schrijfproces waarin de schrijver weinig bewuste, strategische controle over zijn schrijfproces uitoefent. De tegenpool van 'knowledge telling' duiden S&B aan als staat 'knowledge transforming'. Voor alle duidelijkheid, er zijn meer plaatsen waarin S&B de relatie tussen proces en 'goed schrijven' relativeren. Nog één dan, voor Janssen: "We propose that there are two basically different models of composing that people may follow. It is possible to write well or poorly following either model." (o.c. 5).

Nog één kleinigheid naar aanleiding van Janssens commentaar op de begripsanalyse. Hij vindt de 'beoordelingscriteria' (een term die hij liever door het ongebruikelijke 'beoordelingsdomeinen' zou willen vervangen) 'weinig operationeel'. Dat hindert niet voor een begripsanalyse, dunkt me. Operationalisme moet daar juist vermeden worden.

Ernstiger lijkt zijn bezwaar dat de beoordelingscriteria niet altijd duidelijk zijn. Bij wijze van voorbeeld verwijst hij naar een passage waarin de beoordelingscriteria in algemene zin toegelicht worden. Op andere plaatsen, in de dissertatie en in andere rapporten, is heel wat meer over de gebruikte criteria te vinden. Ik zal overigens de laatste zijn om te ontkennen dat de duidelijkheid van de criteria betrekkelijk is. Het is ook niet voor niets dat er in het overgrote deel van het onderzoek naar schrijfvaardigheid met menselijke beoordelaars wordt gewerkt, in plaats van met telmachines.



Misschien wil Janssen een beperking tot objectieve toetsen, of tot objectief telbare tekstkenmerken?

### 3. Schrijfonderwijs in kaart gebracht

Op het onderzoek naar de inhoud van het schrijfonderwijs heeft Janssen niet heel veel aan te merken. Toch stelt hij een paar zaken die ik niet onopgemerkt voorbij wil laten gaan. Janssen weet niet hoe de vragenlijst voor het meten van het onderwijsaanbod er uit gezien heeft. "De Glopper verwijst hiervoor naar een interne publikatie van S.C.O. die ik (en vermoedelijk vele lezers met mij) niet voor handen heb." (Janssen, 1989, p.78). Niet alleen ontbreekt hier een lidwoord, de mededeling is onjuist en suggestief. De vragenlijst waarop Janssen doelt is in extenso afgedrukt in "Het Opstelonderwijs" (Damhuis e.a., 1983), een rapport dat door de SCO in 1983 is uitgegeven (niks intern dus), en dat zijn weg naar honderden lezen inmiddels heeft gevonden. Niet naar Janssen, maar het is onlangs opnieuw herdrukt. Hij kan het dus bestellen...

Ten tweede: Janssen vermag niet in te zien hoe brieven van leerlingen een enigszins betrouwbaar en valide beeld van de algemene schrijfkennis van leerlingen kunnen geven. Om wat voor soort brieven gaat het, en waar zijn zij voor bedoeld?

Bij leerlingen uit het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs zijn 'schrijfadviezen' verzameld: aanwijzingen voor het schrijven van opstellen. De schrijfadviezen zijn aan de leerlingen ontlokt met behulp van de volgende opdracht:

*"Een vriend(in) van je, die twee jaar jonger is dan jij, komt binnenkort bij jou op school. Hij/zij heeft je gevraagd uit te leggen hoe je een opstel moet schrijven dat van de leerkrachten van jouw school een goede beoordeling zal krijgen. Schrijf aan hem/haar een vriendelijke brief en geef daarin minstens 5 duidelijke aanwijzingen die de kans op een goed cijfer verhogen."*

Het instrument is gebruikt om de kennis van leerlingen over schrijven te achterhalen. Ieder schrijfadvies, zo veronderstelde ik, representeert kennis over het schrijven van opstellen. Die kennis is op te vatten als door de leerlingen verworven leerstof, of als de feitelijke realisatie van doelstellingen. De schrijfadviezen van leerlingen maken duidelijk wat leerlingen over schrijven geleerd hebben. De schrijfadviezen werpen daarnaast tevens licht op de wijze waarop leerlingen de evaluatie-praktijk van hun docenten ervaren.

De gebruikte meetmethode heeft het voordeel van een zekere indirectheid. Er kleven ook nadelen aan, zoals ik in mijn dissertatie zelf opmerk. Zo is het niet zeker dat alle leerlingen in staat zijn om in hun briefjes die adviezen te formuleren waarvan zij menen dat zij de kans op een goed cijfer verhogen: de leerlingen moeten de adviezen immers zelf onder woorden brengen.

Over dit geuite bezwaar kunnen verschillende dingen gezegd worden. Allereerst dat 93% van de leerlingen in staat bleek teksten te schrijven die in de ogen van beoordelaars aan de gestelde opdracht voldeden: de briefjes bevatten inderdaad schrijfadviezen. Het gemiddelde aantal adviezen dat leerlingen verstrekten, bleek 7.5 te bedragen, waaruit valt af te leiden dat het formuleren van minstens 5 adviezen over het

algemeen niet te moeilijk was. Verder werd een grote variëteit aan adviezen verstrekt. Vervolgens bleek er een zekere overeenkomst te bestaan tussen de adviezen van leerlingen die uit eenzelfde klas afkomstig waren. Bij een variantie-analyse met klas als onafhankelijke variabele beliep eta-kwadraat waarden van .20 tot .22 (Schoonen & De Gloppe, 1986). En als laatste gegeven: bij verdere analyse van de gegevens bleek er een onmiskenbare relatie te bestaan tussen de schrijfvaardigheid van de leerlingen en de door hen gegeven adviezen (Schoonen & De Gloppe, 1988). Betere schrijvers geven relatief meer adviezen over de opbouw en de stijl van teksten. Slechtere schrijvers benadrukken in hun adviezen het belang van schrijftechnische conventies en grammatica. Enigszins betrouwbaar en valide lijken de briefjes mij derhalve wel genoemd te mogen worden.

#### 4. De beoordeling van schrijfpredaties

Janssen beschrijft hoe ik er toe gekomen ben om per schrijfpdracht een totaal oordeel te vormen door optelling van de oordelen over algemene kwaliteit, inhoud, organisatie en stijl. Hij stelt dat ik over de gevolgen van deze beslissing voor de inhoudsvaliditeit van de peiling geen nadere uitspraken doe. Dat is op zijn minst curieus te noemen. Ik wijd een hele paragraaf aan de bedreigingen van de validiteit die uit het optellen zouden kunnen voortkomen. Deze paragraaf, waarin ik uitvoerig inga op de betekenis van de opgetelde scores en concludeer dat er geen aanwijzingen zijn dat de totaal-oordelen overmatig door oppervlakkige kenmerken bepaald worden, heeft Janssen blijkbaar niet gelezen. Of niet begrepen? Misschien doelt hij met 'de inhoudsvaliditeit' van de peiling op de mate waarin het meetinstrument aansluit bij de inhoud van het onderwijs, op de 'curriculumvaliditeit'. Ook in dat geval lijkt er weinig mis te zijn. Docenten beoordelen de opstellen van hun leerlingen immers bijna altijd globaal...

Misschien moet Janssen eens de moeite nemen om uit te leggen wat hij onder 'validiteit' en onder 'psychometrie' verstaat. Zonder toelichting kan ik zijn kritiek niet op waarde schatten.

#### 5. De schrijfpredaties in het derde leerjaar

Daniël Janssen heeft 25 minuten nodig om zich in de volgende schrijfsituatie in te leven:

---

*"Voor de zomervakantie zoeken wij voor onze vestigingen in verschillende provincies jongeren die willen werken op onze*

*-magazijnafdeling*

*-inpakafdeling*

*-verzendaafdeling*

*-service-afdeling*

*Jongeren vanaf 14 à 15 jaar komen in aanmerking voor een sollicitatiegesprek. Belang-*



stellenden moeten minstens 4 volledige weken beschikbaar zijn, tussen 15 juni en 31 augustus 1984.

Schriftelijke reacties met vermelding van geboortedatum, woonplaats, de beschikbare periode en de afdeling van je voorkeur richten aan:

Postorderbedrijf Postkoop  
Centrale Personeelsafdeling  
Dennenweg 100  
2500 LH Utrecht

---

*In de krant zag je deze advertentie staan. Voor één van de aangeboden baantjes zou je wel in aanmerking willen komen. Schrijf een briefje waarin je vraagt om een sollicitatiegesprek.*

*(Let op: géén uitgebreide sollicitatiebrief, maar een briefje waarin je de in de advertentie gevraagde informatie verstrekt.)"*

---

Hij staat daarin alleen, vrees ik. Bij de peiling is door middel van logboeken informatie verzameld over de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. Ik ben zelf in verschillende klassen aanwezig geweest. Uit niets is gebleken dat leerlingen tijd te kort zijn gekomen bij het schrijven van deze opdracht. Ook in andere peilingsstudies blijkt daarvan niets: deze onderzoeken worden zo opgezet dat normale schrijvers voldoende tijd hebben.

Natuurlijk zijn er verschillen tussen schrijftaken die in een onderzoekssituatie afgenomen worden en schrijftaken die na of buiten de school verricht moeten worden. Waar het om gaat is de vraag of de verschillen 'wezenlijk' zijn: dusdanig dat bij het schrijven in de niet-onderzoekssituatie heel andere schrijfkennis en schrijfvaardigheden in het geding zijn. (Ik heb het met opzet niet over verschillen in motivatie, beloning of wat dies meer zij...) Wie het probleem stelt zoals Janssen, voegt niets aan de discussie toe en stelt zich in feite op het standpunt dat het meten of toetsen van schrijfvaardigheid in gestandaardiseerde situaties onmogelijk is, want irreëel. Hoe zou Janssen onderzoek doen naar schrijfprocessen van beleidsontwikkelaars?

Normen van beoordelaars verschillen sterk. Ik heb dat, overigens bepaald niet als eerste, geconstateerd. Dat de normen ook zo sterk variëren als het gaat om iets als het gewenste prestatieniveau aan het einde van de basisvorming viel misschien wel te verwachten. Toch kan het geen kwaad dit op te merken. We weten straks wat de normen van individuele docenten waard zijn als zij zelf in staat worden gesteld om in het kader van de basisvorming de schrijfprestaties van hun leerlingen te beoordelen. Voor Janssen is niet alleen de individuele norm van weinig waarde. Ook het gemiddelde is voor hem weinig betekenisvol. Dat ben ik tot op zekere hoogte met hem eens. Inderdaad, het is maar een gemiddelde van zeer feilbare meningen. Maar: meer hebben we niet en met minder dan dat weinige, met het individuele oordeel in plaats van met het gemiddelde, wordt er in het onderwijs toch maar mooi dag in dag uit gewerkt. In

de lessen Nederlands en bij de eindexamens. En straks ook bij de basisvorming. Welke waarde hecht Janssen daaraan?

## 6. Relaties tussen schrijffprestaties, onderwijs en achtergronden

Als het gaat om onderwijsaanbodvariabelen en achtergrondvariabelen rapporteert De Gloppe geen meetfouten. Hij rapporteert ze niet en hoewel hij het belang ervan onderkent, verdisconteert hij ze niet in zijn analyses van de samenhangen tussen schrijffprestaties, onderwijs en achtergronden. Janssen klaagt en tast in het duister. De oplossing is eenvoudig en technisch niet zó hoogstaand dat zij Janssen had moeten ontgaan. Wie meetfouten wil rapporteren zal minstens twee keer moeten meten. Achtergrondvariabelen en onderwijsaanbod zijn door mij éénmalig gemeten, met behulp van schriftelijke vragenlijsten. Vandaar.

Natuurlijk kan en moet het beter. Ik pleit daar zelf voor in mijn dissertatie en in één van de bijgeleverde stellingen. Volgens Janssen een open deur. Kan hij, gezegend met deze wijsheid, verklaren waarom de kwaliteit van aanbodmetingen in het algemeen zo stiefmoederlijk behandeld werd (en wordt)?

Aan mijn pleidooi is overigens recent gehoor gegeven en de programmagroep Taalonderwijs van de SCO gaat, in samenwerking met het RION, een uitvoerig onderzoek naar de kwaliteit (betrouwbaarheid en validiteit) van onderwijsaanbodmetingen.

## 7. Discussie

Op meetfouten en validiteit komt Janssen in zijn slotbeschouwing terug. Daar wil ik, na het bovenstaande, niets meer aan toevoegen. Naar Janssens mening heb ik slechts enkele aspecten van schrijfonderwijs en schrijfvaardigheid in kaart gebracht en dit dan nog op discutabele wijze. Jammer dat hij niet duidelijk kan maken hoe het beter zou kunnen. Schrijfprocessen op grote schaal meten, zou dat helpen?

Met Janssen lof voor de technische kwaliteit van mijn werk kan ik, dat zal de lezer begrijpen, niet erg blij zijn. Die krijg ik liever toegezwaaaid van critici die op dit punt meer terzake kundig zijn. Redeneren kan ik van hem helaas ook niet leren.

Een voorlaatste punt: Janssens opvattingen over de informatie die een proefschrift dient te bevatten, doen het ergste vrezen voor wat ons bij verschijning van zijn dissertatie te wachten staat. Volledigheid is echter niet het criterium waar het bij het beoordelen van onderzoek om hoort te gaan. Repliceerbaarheid wel, al is dat een moeilijk realiseerbaar ideaal. Omwille van die repliceerbaarheid zijn de instrumenten en procedures van het schrijfvaardigheidsonderzoek uitvoerig gedocumenteerd (De Gloppe, 1986).

Tenslotte breekt Janssen de staf over doel en publiek van mijn dissertatie. De beschouwingen die hij hierover ten beste geeft, laat ik liever onbesproken. Eén puntje nog, om mijn reactie af te ronden. Mijn onderzoek is voor 100% beschrijvend van aard, stelt Janssen, en behoort daarmee tot het soort dat onlangs door een professor is gehekelde. Het gaat er mij hier niet om of mijn onderzoek met recht strikt beschrijvend genoemd wordt. Dat zal me hier en nu een zorg zijn. Waar het om gaat is dit: sinds wanneer is beschrijvend onderzoek 'not-done' in de wetenschap? Misschien moet

**Schrijfblok, een praktische handleiding**

- Ongepubliceerd manuscript. Amsterdam, SCO, 1988.



