

Effectmeting van schrijfonderwijs: bewondering en verwondering

Een boekbespreking van:

T. Janssen, M. Overmaat (1990), *Tekstopbouw en stelvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, Forum 8.

In de Forumreeks van Swets & Zeitlinger is een boek verschenen over het effect van onderwijs over alinea- en tekstopbouw. Dat onderwerp is bijzonder: in het Nederlandse schrijfonderwijs is immers bijzonder weinig systematische aandacht voor deze aspecten van de stelvaardigheid. Het onderzoek waarover in het boek verslag wordt gedaan is ook bijzonder, omdat het de confrontatie behelst tussen twee didactische benaderingen die in Nederland relatief onbekend zijn: de procesbenadering wordt vergeleken met de modelbenadering. De procesbenadering is erop gericht leerlingen duidelijk te maken welke stappen ze zouden moeten ondernemen om het schrijfproces goed te doorlopen. De modelbenadering is erop gericht leerlingen duidelijk te maken welke eigenschappen kenmerkend zijn voor goede teksten, en hen te stimuleren tot nabootsing van die eigenschappen. In deze bespreking geef ik eerst globaal de inhoud van het boek weer, daarna bespreek ik enkele aspecten van het werk meer in detail.

In het eerste hoofdstuk, *Inleiding*, verantwoorden de auteurs hun onderwerpskeuze. Zoals gezegd hebben ze gekozen voor een belangrijk, en tot dusverre weinig onderzocht onderwerp: het effect van onderwijs waarin alinea- en tekstopbouw expliciet aan de orde komt. Daarmee maken ze het zichzelf om verschillende redenen ook lastig. In effectonderzoek staan meestal de effecten van manipulaties in de gebruikte didactiek in de belangstelling. Aan zulk onderzoek zitten op zich al de nodige haken en ogen. Wanneer de leerstof dan ook nog betrekking heeft op materie waarover in theoretisch opzicht niet het laatste woord gezegd is, kan effectonderzoek een hachelijke onderneming worden. Het gevaar is dan niet denkbeeldig dat achteraf nog een deugdelijke verklaring moet worden gezocht voor de gemeten effecten. In dit licht bezien is het aardig, dat Janssen & Overmaat hebben gepoogd om niet alleen veranderingen in de schrijfvaardigheid te meten, maar ook veranderingen in het schrijfproces dat de proefpersonen doorlopen. Wanneer aangetoond kan worden dat zich in dat proces veranderingen hebben voorgedaan, dan kan dat eventuele veranderingen in de schrijfvaardigheid immers een stuk inzichtelijker maken.

Bewust hebben de auteurs gekozen voor twee benaderingen van schrijfonderwijs die in Nederland niet bepaald ingeburgerd zijn: de procesmethode is - voorzover het alinea- en tekstopbouw betreft - in Nederland nauwelijks in gebruik.

Bij deze methode worden de leerling procedures en heuristieken aangereikt die althans bij ervaren schrijvers tot goede resultaten leiden¹. De leerstof wordt verwoord in termen van problemen die men al schrijvend kan ondervinden, en doelen die een schrijver zich kan stellen.

De modelmethode is simpel gezegd gebaseerd op imitatie: leerlingen beschouwen teksten met positief gewaardeerde kenmerken, en proberen die kenmerken vervolgens in hun eigen teksten aan te brengen. In Amerika is deze methode veelgebruikt, en op zins- en alinea-niveau is deze aanpak ook in veel *sentence combining*-achtige leergangen aan te treffen: inmiddels zijn zulke leergangen in Nederland bekend geraakt vanwege de oefenvorm waarbij de leerling twee á drie enkelvoudige zinnen met elkaar moet verbinden tot één samengestelde zin. Minder bekend is, dat in veel Amerikaanse leergangen de te combineren zinnen te zamen een 'voorbeeld-alinea' vormen, waarvan de leerlingen bepaalde karakteristieken moeten overnemen, of waarover enige uitleg wordt gegeven. Dit grotere kader fungeert dan als een model dat navolging zou verdienen (vgl. onder andere Strong 1973, Rippon & Meyers 1979, Daiker et al. 1986 voor zulke alinea-modellen). In Nederland is de imitatie-aanpak bij mijn weten niet in gebruik². Terwijl in de procesmethode de aandacht uitgaat naar de stappen die een schrijver moet nemen om te komen tot een goed produkt, staan bij de modelmethode de karakteristieken van een goede tekst centraal.

In het tweede hoofdstuk, *Instructie in tekstopbouw: definities en verwachte effecten*, wordt het begrip tekstopbouw geoperationaliseerd aan de hand van vier termen die in de vakliteratuur domineren: cohesie (samenhang op talig niveau; zie bv. Welschen 1982 voor een goed overzicht), coherentie (inhoudelijke samenhang), alinea-opbouw (o.a. gebruik van thema-zinnen) en globale opbouw op tekstniveau (denk aan de tekstmodellen à la Drop 1983). Bovendien wordt nader ingegaan op de twee gekozen didactische benaderingen: uit enkele meta-studies (Wesdorp 1983; Hillocks 1986) valt te concluderen dat van de procesmethode het meeste effect valt te verwachten waar het de schrijfsprestaties betreft. Als hypothese wordt dan ook geformuleerd, dat de procesmethode meer effect zal hebben dan de modelmethode waar het de structuur, de doelgerichtheid en de globale kwaliteit van de tekst betreft.

Maar niet alleen produktkenmerken worden in de beschouwing betrokken: via directe bevraging van de leerlingen worden eventuele veranderingen in het schrijfproces onderzocht. Verondersteld wordt dat de procesaanpak leidt tot een andere aanpak van het schrijfkarwei: leerlingen zouden meer recursief gaan schrijven. Bovendien zouden ze meer aandacht gaan besteden aan zaken als de begripelijkheid, de publiekgerichtheid en de overtuigingskracht van de tekst. Verder achten Janssen & Overmaat het waarschijnlijk dat leerlingen van de modelmethode een positiever attitude zullen ontwikkelen tegenover het gebruik van voorbeeldteksten in het schrijfonderwijs.

In het derde hoofdstuk, *Ontwikkeling van de leergangen*, komen de algemene uitgangspunten van het cursusmateriaal aan de orde. Op basis van de proces- en de modelmethode zijn er vier leergangen ontwikkeld, die alle de opbouw van betogende teksten betreffen:

1. een procesmethodische leergang over alinea-opbouw;
2. een modelmethodische leergang over alinea-opbouw;
3. een procesmethodische leergang over tekstopbouw;
4. een modelmethodische leergang over tekstopbouw.

Alle vier leergangen zijn "gesloten" van karakter: ze bestaan uit een theorieboekje en een opdrachtenboek. Ze beslaan ieder in principe zo'n twee en een half uur les gedurende zes opeenvolgende weken. Janssen & Overmaat typeren de stappen waarvan bij iedere leergang is uitgegaan, als volgt (p. 25 e.v.):

- theorie: leerlingen bestuderen modelteksten resp. fasen in het schrijfsproces;
- oefening: de leerlingen proberen de leerstof toe te passen door vragen te beantwoorden en voorbeeldtekstjes te manipuleren;
- feedback: op de gemaakte oefeningen ontvangen de leerlingen individuele, schriftelijke feedback;
- reflectie: klassikaal worden de leerstof en de oefeningen besproken.

Naast deze vier leergangen is er lesmateriaal ontwikkeld ten behoeve van een controle-conditie, zodat de effecten van het experimentele onderwijsmateriaal kunnen worden vergeleken met het effect van stelonderwijs zonder specifieke instructie.

Aan de voorbeeldteksten is veel aandacht besteed. In een poging te kunnen garanderen dat deze teksten zouden aansluiten op de beleavingswereld van de doelgroep, is rijkelijk geput uit materiaal dat verzameld is ten tijde van ander, grootschalig SCO-onderzoek (De Gloppe 1985; Rijlaarsdam 1986). Jammer genoeg is in de evaluatie van de onderwijsprogramma's niet gevraagd naar de perceptie van de gebruikte teksten; de onderwerpen waarover de opstellen moesten worden geschreven zijn wel bevraagd, maar over de resultaten daarvan wordt niet duidelijk gerapporteerd (p. 55 e.v.).

Het lesmateriaal is tevoren op kleine schaal beproefd. Naar aanleiding van de bevindingen is het materiaal op enkele punten bijgesteld. Enkele belangrijke conclusies: de lestijd die door de experimentele opzet wordt toegestaan, is eigenlijk onvoldoende om in de proces-aanpak de schrijfsprocessen van de leerlingen als uitgangspunt te hanteren. De leerstof in beide benaderingen komt voldoende overeen om eventuele verschillen in leereffect te kunnen toeschrijven aan de gebruikte didactiek.

Het vierde hoofdstuk behandelt de *Opzet en uitvoering van het onderzoek*. Hier wordt duidelijk dat in dit onderzoek een weinig gebruikte onderzoeksofzet is gehanteerd. Aan de verschillende condities zijn niet bestaande leerlinggroepen toegewezen, maar individuele leerlingen. Het onderzoeksmatige voordeel daarvan is, dat allerlei storende variabelen, inherent aan het werken met bestaande groepen, zijn geëlimineerd.

Iedere experimentele cursus vergt in het experiment 7 lessen, waarvan de eerste en de laatste 60 minuten, en de overige 150 minuten. Als we afzien van het huiswerk dat de leerlingen nog meekregen, is de bestede tijd vergelijkbaar met zo'n 18 lesuren van 50 minuten. Zo bezien is de cursusduur niet "vrij kort" zoals op p. 25 wordt opgemerkt³. Overigens was de controlegroep beduidend minder lestijd toebedeeld: deze groep kreeg 5 lessen van 120 minuten (equivalent aan 12 lessen van 50 minuten).

Uit de evaluatie van de onderwijsprogramma's kan een belangrijke conclusie worden getrokken: in alle vier experimentele condities, en met name in de procescondities, werden de theorie en de opdrachten als moeilijk, maar ook als nuttig ervaren door de leerlingen⁴. Dit gegeven is natuurlijk van belang als wordt overwogen om een of meer lessenreeksen, of een combinatie ervan, op de markt te brengen. Wel maakten relatief veel leerlingen opmerkingen die duiden op opstel-moeheid; uit de attitudemetingen blijkt ook, dat de leerlingen die les kregen over alineabouw na afloop van het experiment beduidend minder plezier beleven aan schrijven (vgl. p. 94).

In het vijfde hoofdstuk komen de *Instrumentatie en dataverzameling* aan de orde. Dit hoofdstuk laat zien dat veel zorg is besteed aan de constructie van de meetinstrumenten, en aan de validering daarvan. De schrijfvaardigheid is gemeten met behulp van opstellen, geschreven voor aanvang en na afloop van het experiment; de manier waarop het schrijfproces wordt doorlopen, en de schrijfatitude zijn vooraf en achteraf gemeten met behulp van vragenlijsten waarop de leerlingen moesten aangeven aan welke aspecten zij aandacht schonken tijdens het schrijfproces, en hoe zij (verschillende delen van) dat proces ervoeren.

Het is wat teleurstellend dat de betrouwbaarheid van een aantal meetinstrumenten achteraf blijkt tegen te vallen. Terecht concluderen Janssen & Overmaat (p. 77) echter, dat een matige betrouwbaarheid niet problematisch hoeft te zijn wanneer er tussen de verschillende condities significante verschillen worden gevonden. Vakinhoudelijk valt er over die betrouwbaarheid wel iets meer te zeggen. De opstellen die de leerlingen vóór en na het experiment hebben geschreven, werden op verschillende manieren beoordeeld: zowel de structuur als de doelgerichtheid van de opstellen is beoordeeld met behulp van analytische scoringsvoorschriften en met behulp van opstelschalen. Uit bijlage 4 van het boek valt op te maken dat de analytische beoordeling van de opstellen plaatsvond aan de hand van vragen als "Hangt de inleiding goed samen met de rest van de tekst?" of "Worden er argumenten gegeven die pleiten *tegen* het ingenomen hoofdstandpunt?" (en zo ja, probeert de schrijver ook om deze tegenargumenten te ontzenuwen). Het is duidelijk dat we hier te maken hebben met zinnige vragen. Maar ook is duidelijk dat men op zulke vragen geen eenduidig ja of nee zonder verdere argumentatie kan verwachten, ook al werkt men met beoordelaars die goed getraind en geïnstrueerd zijn. Juist doordat in de vraagstelling voortdurend begrippen worden gebruikt waarvan de interpretatie niet gegarandeerd eenduidig is, kan men al op voorhand verwachten dat de betrouwbaarheid van de scores niet

erg hoog zal zijn. Hier wrekt zich - anders gezegd - de keuze voor lesinhouden waarover theoretisch gezien nog lang geen overeenstemming is bereikt.

Er is ook kritiek mogelijk op de vragenlijsten waarmee de schrijfprocessen en de schrijfatituden in beeld zijn gebracht. Janssen & Overmaat (p. 71) merken zelf op, dat men met de gebruikte werkwijze meet wat de leerlingen *zeggen* te doen, en dat dat niet hoeft te sporen met de feitelijke gedragingen. We blijven dus in onzekerheid over die feitelijke gedragingen; weliswaar hebben de onderzoekers ook alle kladversies van de opstellen ingenomen, maar jammer genoeg blijft onbesproken in hoeverre die kladversies enige ondersteuning bieden aan de uitspraken die de leerlingen doen over hun eigen activiteiten.

In hoofdstuk 6 worden de *Resultaten* van het onderzoek gepresenteerd. Waar het de structurering van de opstellen betreft, vertonen alle experimentele groepen forse vooruitgang. De controlegroep vertoont ook vooruitgang, zij het beduidend minder. Waar het de doelgerichtheid van de opstellen betreft, gaan echter alleen de experimentele groepen significant beter schrijven; wel blijven hun eindprestaties nog flink verwijderd van wat er theoretisch gezien mogelijk is. Waar het de globale kwaliteit van de opstellen betreft, wordt er alleen significante vooruitgang geboekt door de leerlingen die de model-leergang over alineabouw hebben gevolgd. Een analyse van de totaalscores laat zien, dat de leerlingen uit de modelbenadering beter presteren waar het de structuur en doelgerichtheid betreft; waar het de globale kwaliteit betreft, zijn er geen verschillen tussen beide benaderingen.

De vragenlijsten over de manier waarop de leerlingen het schrijfproces doorlopen, laten zien dat de proefpersonen in de procescondities meer aandacht gaan besteden aan formuleringskwesaties. De attitude tegenover het gebruik van voorbeeldteksten blijkt bij zowel de model- als de procesaanpak positiever te zijn geworden.

Het slothoofdstuk, *Samenvatting en discussie*, is vooral interessant omdat hier het onderzoek op zijn wetenschappelijke en vakdidactische merites wordt besproken. De auteurs concluderen dat de onderzoeksresultaten valide zijn, en beargumenteren met de nodige slagen om de arm dat vooral de modelmethode bruikbaar zou kunnen zijn binnen het curriculum Nederlands ⁵.

In een nadere beschouwing van het onderzoek maak ik gebruik van dezelfde twee invalshoeken: wat is het onderzoek waard vanuit wetenschappelijk en vanuit vakdidactisch oogpunt? Technisch bezien is het een mooi onderzoek: met name de aselechte toewijzing van leerlingen aan condities is een pluspunt. Mogelijk is deze opzet zelfs een belangrijke oorzaak voor de bijzonder grote effecten die zijn gevonden: daardoor zijn immers allerlei klas-effecten geëlimineerd, en worden de werkelijke effecten eerder zichtbaar⁶. Natuurlijk valt op enkele zaken wel wat af te dingen: zo concluderen Janssen & Overmaat (p. 77) weliswaar dat een matige betrouwbaarheid geen probleem hoeft te vormen wanneer er tussen de verschillen-

de condities significante verschillen worden gevonden, maar bij de statistische analyses fungeren scores op toetsen met een relatief lage betrouwbaarheid als covariaat⁷. In hun "corrigerende" functie zijn zulke scores natuurlijk weinig krachtig. Dit soort detailkritiek laat onverlet, dat er onderzoekstechnisch mooi werk is afgeleverd.

Op andere punten valt er wel wat af te dingen. Zoals gezegd hebben Janssen & Overmaat er bewust voor gekozen om zowel produkt - als proceskenmerken in het onderzoek te betrekken. De lezer verwacht dan, dat de relatie tussen proces en produkt in theoretische zin wordt toegelicht. Nu is dat laatste erg lastig, omdat er over die relatie - alle publikaties van Flower & Hayes ten spijt - feitelijk niets bekend is. Maar ook in de bespreking van de resultaten blijft elke koppeling tussen proces en produkt achterwege. Daarmee vervalt naar mijn idee de zin van het gebruik van de afhankelijke variabelen die het schrijfproces betreffen.

Andere afhankelijke variabelen lijken niet steeds op even zinnige manier geoperationaliseerd. De opstellen in dit onderzoek zijn op tal van manieren beoordeeld: zowel de structuur als de doelgerichtheid als de globale kwaliteit zijn van een oordeel voorzien. De oordelen over de structuur van de opstellen zijn op hun beurt opgebouwd uit oordelen over drie deelaspecten: inhoudelijke geleding, visuele indeling en samenhang. De inhoudelijke geleding is beoordeeld aan de hand van de volgende zeven vragen:

1. Bevat de tekst een titel?
2. Bevat de tekst een inleiding?
3. Staat de inleiding in een goede verhouding tot de rest van de tekst?
4. Bevat de tekst een slot?
5. Staat het slot in een goede verhouding tot de rest van de tekst?
6. Hoeveel alinea's hebben een goede opbouw?
7. Is de tekst opgebouwd volgens een duidelijk herkenbaar patroon?

Deze vragen mogen zinnig zijn, maar ze dekken het begrip 'inhoudelijke geleding' geenszins. De vragen 1, 2 en 4 zijn niet erg diepgravend, de vragen 3 en 5 laten erg veel ruimte voor eigen interpretatie, en de vragen 6 en 7 lokken onbetrouwbare antwoorden uit. Bovendien keren variaties op deze vragen terug bij de component 'visuele indeling' (zijn titel, inleiding en slot visueel gescheiden van de rest van de tekst, worden er alinea's onderscheiden, en gebeurt dat consequent?) én nog eens bij de component 'samenhang' (hangen titel, inleiding en slot goed samen met de rest van de tekst, en hoeveel alinea's staan in duidelijk verband met elkaar?). In een effectmeting van leergangen waarin tekst- en alineabouw centraal staan, gaan de titel, de inleiding en het slot wel erg domineren. Eerder was al gebleken dat oordelen over deze aspecten maar matig betrouwbaar zijn (p. 67); nu er inhoudelijk bezien nogal wat af te dingen is op de validiteit van deze operationalisering, dringt zich de vraag op of de gebruikte operationalisering niet aan de magere kant zijn.

Ook in de operationalisering van de onafhankelijke variabelen bespeur ik een ernstige vermagering. In het tweede hoofdstuk wordt duidelijk gemaakt dat met

het begrip 'tekstopbouw' onder andere wordt geduid op de tekstuele verschijnselen die door Halliday & Hasan (1976) zijn uiteengezet. Daartoe behoren referentie, substitutie, ellipsen, conjunctie en lexicale cohesie. Uit Bijlagerapport 1 wordt echter duidelijk, dat in het lesmateriaal alleen de referentie en de lexicale cohesie aan de orde komen. Referentie wordt in de lessen behandeld op een manier die mij weinig zinnig lijkt. In de procesmethode bijvoorbeeld komt de verwijzingsproblematiek aan de orde in de vorm van een reeks deelopdrachten waarbij de leerlingen eerst alle (!) verwijzwoorden in hun opstel moeten opsporen, vervolgens de antecedenten daarvan, en tenslotte moeten beoordelen of de verwijzingen correct zijn (vgl. p. 41). Hier hebben we te maken met een 'brute force'-aanpak die mogelijk geschikt is voor implementatie in tekstgenererende software, maar voor schrijvers van vlees en bloed is zo iets natuurlijk onbegonnen werk. Eerder zou men in een procesaanpak verwachten dat leerlingen wordt duidelijk gemaakt dat ze hun eigen tekst moeten leren beschouwen vanuit het standpunt van een potentiële lezer. Wanneer leerlingen een dergelijke attitude is bijgebracht, zijn ze in staat om hun eigen teksten te controleren zonder dat de mentale representatie van hun schrijftintenties het zicht op de tekst belemmert, en dan springt een verkeerde of minder duidelijke verwijzing als vanzelf in het oog.

Als we de behandeling van referentie buiten beschouwing laten, houden we van de veelomvattende theorieën van Halliday & Hasan niet meer over dan één les waarin aandacht wordt besteed aan woordherhaling, synonymie, omschrijving en verzamelnamen. In vergelijking met wat werd aangekondigd is dit erg weinig, en je gaat je afvragen of de theorie wel nodig was om te komen tot het handjevol - overigens leuke- opdrachten dat aan deze materie is gewijd.

Ook op meer conceptueel niveau is er kritiek mogelijk op het experimentele onderwijs. Zo blijft er veel onduidelijkheid bestaan over de precieze inhoud van de gehanteerde didactische concepten. Dat manifesteert zich al in het eerste hoofdstuk. Daar heet de modelmethode produktgericht: leerlingen "lezen en bestuderen modelteksten, waarna zij kenmerken van deze modelteksten in eigen teksten leren toepassen" (p. 5). Maar op dezelfde pagina wordt als bezwaar tegen deze methode aangevoerd dat "leerlingen niet leren hoe zij verworven inzichten daadwerkelijk moeten toepassen". Leerlingen leren dus iets toe te passen in hun eigen teksten zonder te leren *hoe* dat zou moeten. Dit soort omschrijvingen vergt minstens verdere toelichting.

Maar al zouden de concepten 'procesmatig' en 'modelmatig' helder omschreven zijn, dan nog blijven er problemen. Zo concluderen de auteurs naar aanleiding van het proefonderzoek, dat de *leerstof* in beide benaderingen voldoende overeenkomsten vertoont. Bij die conclusie hoort dan wel de belangrijke aantekening, dat er tussen beide *benaderingen* wellicht te veel ongewenste overeenkomsten bestaan. Dit zal ik demonstreren door uit beide benaderingen een passage te citeren die betrekking heeft op de "theorie" over verwijsfouten.

In de modelbenadering

Loze verwijzingen:

Bij "loze" verwijzingen wordt terugverwezen naar iets wat niet in de tekst te vinden is. Dit is het geval in de volgende openingszin van een opstel over "bewapening":

Ik vind dat ze alle kernwapens moeten afschaffen.
(Wie zijn ze? Nederland, de Verenigde Staten, de Sovjets?)

Beter is: Ik vind dat Nederland alle kernwapens moet afschaffen.

of: Ik vind dat de Verenigde Staten alle kernwapens moet afschaffen

In de procesbenadering

Gebruik je geen "loze verwijzingen"?

Bij een "loze" verwijzing verwijst je naar iets wat niet in je tekst te vinden is. Er staat m.a.w. geen enkel woord in je tekst, waarop het verwijswoord betrekking heeft. Dit is het geval in de volgende beginzin van een opstel over "bewapening":

Ik vind dat ze alle kernwapens moeten afschaffen.

Je weet als lezer niet wie er met "ze" bedoeld wordt. Zijn het de Nederlanders, de Sovjets of misschien de Verenigde Staten? Of bedoelt de schrijver dat *alle* landen kernwapenvrij moeten worden? Er staan geen zinnen vóór deze zin waaruit je als lezer de bedoeling van de schrijver kunt afleiden.

Bij deze citaten is de hamvraag natuurlijk niet of de leerstof wel voldoende gelijkenissen vertoont; eerder is het de vraag of het lesmateriaal van de procesbenadering wel echt betrekking heeft op het proces dat een goed schrijver zou doorlopen om te komen tot een definitieve tekst. Duidelijk is, dat er in de procesbenadering wat explicieter gebruik gemaakt wordt van het (?een mogelijk?) lezersperspectief, maar een *fundamenteel* verschil met de theorie in de modelbenadering zie ik niet. Wat pinnig geformuleerd: als we uit de procesmethode telkens de frase 'voor de lezer' wegstrepen, houden we instructieve teksten over die in de modelmethode zeker niet zouden misstaan. Bovendien is het zeer de vraag of een geoefend schrijver zich dit soort bespiegelingen permitteert tijdens het tekstpro-

duktie-proces. We weten feitelijk bijzonder weinig af van wat er omgaat in het hoofd van iemand die een tekst produceert (vgl. bv. Berkenkotter 1981). Zo bezien zijn de pretenties, zoals omschreven in de eerste paar hoofdstukken, wel wat groot in vergelijking met wat er uiteindelijk aan lesmateriaal op papier is gekomen⁸.

Als we even afzien van de conceptuele problemen die ten grondslag liggen aan het cursusmateriaal, kunnen we ons de vraag stellen: zijn de ontwikkelde lessen van praktisch nut? Dat zijn ze zeker! Ik vind de vier experimentele cursussen stuk voor stuk leuk: ze bevatten leuke, en vaak zinnige voorbeelden bij de instructie die op zich helder verwoord is. Dat is heel wat, zeker voor wie bedenkt dat de leerstof betrekking heeft op zaken die in Nederland nauwelijks aan de orde komen in het voortgezet onderwijs. Toch is er ook op dit niveau kritiek mogelijk.

Over zaken als cohesie, coherentie, alinea-opbouw en tekstopbouw is nogal wat geschreven de laatste jaren. Ook is duidelijk dat over deze vier zaken het laatste woord nog niet is gezegd. Juist daardoor is het riskant om je bij het selecteren van leerstof voor experimenteel onderwijs te baseren op, of te laten inspireren door theorie die nog lang niet uitgekristalliseerd is. Het gevaar dreigt dan dat je leerlingen zaken aanleert die ofwel arbitrair zijn (omdat de 'deskundigen' het er nog niet over eens zijn), ofwel triviaal zijn (omdat ze op zoveel common sense steunen dat ook de doelgroep al weet dat het moet zoals in het lesboekje wordt aangeraden). Niet steeds zijn Janssen & Overmaat erin geslaagd deze twee gevaren te omzeilen. Zo vind ik het nogal arbitrair om te beweren dat in een alinea waarin oorzaken van een verschijnsel worden beschreven, de eerstgenoemde oorzaak ook de belangrijkste moet zijn. Toch bevat het lesmateriaal deze eis (modelmethode over alinea-opbouw). Ter illustratie wordt in het lesmateriaal als afwijking van deze eis de volgende 'rare alinea' gepresenteerd:

De natuur in Nederland wordt ernstig bedreigd. Deze aftakeling wordt onder andere veroorzaakt door papiertjes en peuken die mensen zo maar op de grond gooien. Een andere oorzaak is de industrie die giftige stoffen in het milieu loost, waardoor er zure regen ontstaat.

Zeker hebben we hier een wat rare alinea, maar: waarom is die alinea 'raar'? Zou de als eerste genoemde 'oorzaak' wel echt een oorzaak zijn voor de aftakeling van de natuur? De tekst lijkt mij er niet beter op worden als de volgorde van twee genoemde 'oorzaken' zou worden omgedraaid. Even gesteld dat de papiertjes en peuken wel als oorzaak kunnen fungeren, dan is de alinea gemakkelijk te repareren door de laatste zin te herformuleren in de trant van "Maar belangrijker is natuurlijk de industrie die ...". Wat is er eigenlijk tegen een alinea waarin naar een climax wordt toegewerkt, en de belangrijkste oorzaak als laatste wordt genoemd? Kortom, hier hebben we een raadgeving die minstens voor discussie vatbaar is.

Ook treffen we in het lesmateriaal raadgevingen aan die triviaal zijn. Zo wordt er in de procesleergang over globale tekstopbouw voortdurend op gehamerd dat

een tekst moet bestaan uit visueel onderscheiden alinea's die ieder een hoofdgedachte bevatten. Na drie keer weten leerlingen van 15 jaar oud dat wel; het probleem is eerder, dat ze uit die wetenschap niet steeds de juiste consequenties trekken. De vraag is hoe je dat lastige probleem kunt aanvatten. In de theorie noch in het lesmateriaal tref ik heldere gedachten aan over mogelijke oplossingen voor dit probleem.

Een eendoordeel over het hier besproken onderzoek moet gebaseerd zijn op twee overwegingen. De eerste is: had dit onderzoek beter kunnen worden uitgevoerd? Na het voorafgaande moge duidelijk zijn, dat mijn antwoord op deze vraag bevestigend is: zeker had het beter gekund. Het onderzoeksontwerp, de vele pretests, de zorgvuldige statistische analyses en de voorzichtige interpretaties daarvan, alle verdienen lof. Mogelijkheden voor verbetering zie ik vooral op het vlak van de gebruikte operationalisering: de proces- en de modelmethode vertonen althans inhoudelijk naar mijn smaak te veel gelijkenissen. Bovendien betwijfel ik of de schrijfvaardigheid op alinea- en tekstniveau wel steeds op een zinnige manier in beeld is gebracht. Het onderzoek illustreert hoe gecompliceerd het is om die aspecten van schrijfvaardigheid te operationaliseren die veelal als essentieel worden beschouwd. Tenslotte - maar dan betreft het de rapportage, en niet de uitvoering van het feitelijke onderzoek -, blijven er te veel losse eindjes over: wat vonden de leerlingen van de geselecteerde voorbeeldteksten, wat valt er (op leerling-niveau) te melden over de samenhang tussen gemeten veranderingen in schrijfproces en -produkt, in hoeverre sporen de uitspraken van leerlingen over hoe zij het schrijfproces doorlopen met wat ze feitelijk doen? De auteurs werpen deze vragen op, hebben er wellicht ook een antwoord op, maar bieden de lezers geen enkel zicht op een mogelijk antwoord.

De andere overweging is: levert dit onderzoek bruikbare resultaten op? Wellicht onverwacht, geef ik ook op deze vraag een bevestigend antwoord: alleen al het omvangrijke lesmateriaal dat is ontwikkeld, met de vele mooie voorbeelden van fouten en onhandigheden, vormt een aanwinst voor iedere docent die naar alternatieven zoekt voor de tredmolen van opstellen laten schrijven en daarin eigenhandig een aantal eigenaardigheden aanstrepen. Ook het onderscheid op het vlak van de onafhankelijke variabele, de twee onderwijsbenaderingen, is zinnig; al is de gebruikte operationalisering ervan niet steeds even gelukkig, toch is onderzoeksmatige aandacht voor andersoortige benaderingen van schrijfonderwijs van groot nut voor het onderwijs Nederlands. Tenslotte moet bedacht worden, dat er tot dusverre in Nederland geen ander onderzoek is verricht dat betrekking heeft op de effectiviteit van lessen over alinea- en tekstopbouw. De onderzoekers zijn dus vanuit een vacuüm vertrokken. Naast verwondering over de manier waarop de verschillende concepten van een operationalisering zijn voorzien, is daarom ook bewondering op zijn plaats.

Noten

1. Waar het meer lokale aangelegenheden betreft, zijn procedures natuurlijk volop ingeburgerd in het schrijfonderwijs. De 'kofschip'-procedure is wellicht de meest bekende. Het moge duidelijk zijn dat procedures minder eenvoudig overdraagbaar zijn naarmate er meer keuzemogelijkheden zijn, en de kans op een deugdelijk resultaat bij het braaf opvolgen van de aangeraden procedure afneemt.
2. In Nederlandse reclamespotjes ziet men deze aanpak wel terugkeren: t.v.-kijkend Nederland wordt dan bijvoorbeeld voorgedaan hoe de stoere man vrouwlief kan verwennen door 's morgens vroeg croissants te laten opzwellen in de oven.
3. Overigens is de cursusduur geen factor van belang waar de effectgrootte van experimenteel onderwijs in het geding is (vgl. Hillocks 1986, p. 192).
4. Deze bevinding gaat in tegen die van bv. Meuffels et al. (1981, p. 182): die constateren dat de als moeilijk ervaren schoolvakken ook als de minst aantrekkelijke worden gepercipieerd.
5. Dit ondanks het feit dat iets eerder, op p. 116, is geconcludeerd dat de globale oordelen van docenten nogal afwijken van de andere bevindingen, en dat docenten dus kennelijk iets anders verstaan onder "tekstopbouw" dan de onderzoekers.
6. Overigens lijken de gigantische effectgrootten die zijn gerapporteerd ook deels veroorzaakt door de grotendeels dichotome scoring die is toegepast: wanneer slechts met nulletjes en eentjes wordt gescoord, reduceert dat meestal in hoge mate de algemene variantie. Een lage algemene variantie kan een explosieve invloed uitoefenen op de effectgrootte.
7. Het gebruik van covariaten is een statistische procedure waarmee verschillen in beginprestatie tussen individuele leerlingen kunnen worden 'gecorrigeerd'. Wanneer de beginprestaties echter dicht bij elkaar liggen, werkt de corrigerende factor minder krachtig; wanneer de beginprestaties niet betrouwbaar in beeld gebracht zijn, weet je eigenlijk niet in welke mate je voor beginprestatie zou moeten corrigeren.
8. Eerder was immers aangekondigd dat de procesmethode zou aansluiten bij 'bevindingen van recente schrijfprocesstudies waarin schrijven gezien wordt als een vorm van probleemoplossend gedrag' (p. 5), en dat de leerstof geformuleerd zou zijn in termen van schrijfproblemen en schrijversdoelen (p. 33).

Bibliografie

- Berkenkotter, C., Understanding a writer's awareness of audience. *College Composition and Communication* 1981, 388-397.
- Daiker, D., A. Kerek, M. Morenberg, *The writer's options/combining to composing*. New York, 1986.
- Drop, W., *Instrumentele tekstanalyse*. Groningen, 1983.
- Glopper, K. de, *Schrijfprestaties in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, 1985.
- Halliday, M., R. Hasan, *Cohesion in English*. London, 1976.
- Hillocks, G., *Research on written composition/New directions for teaching*. Urbana, Illinois (NCRE), 1986.
- Meuffels, B., K. Maat, J. Jonkers, Meningen van leerlingen over het grammatica-onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 3 (1981), 181-183.
- Rijlaarsdam, G. *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelsvaardigheid*. Diss. UvA; Amsterdam, 1986.
- Rippon, M., W. Meyers, *Combining sentences*. New York, 1979.
- Strong, W. *Sentence combining: a composing book*. New York, 1973.
- Welschen, A. Formuleervaardigheid en de cognitieve balans bij het schrijven. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4 (1982), 131- 162.
- Wesdorp, H. *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. Den Haag, 1983.

(manuscript aanvaard 29 augustus 1991)