

- Hawkins, J. A. (1994). *A performance theory of order and constituency*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heiden, L. van der (2019). *La grammaire communicative dans l'enseignement du français aux Pays-Bas*. Masterscriptie Universiteit Utrecht.
- Lonsdale, D., & Le Bras, Y. (2009). *A frequency dictionary of French: Core vocabulary for learners*. London: Routledge.
- Mecartty, F. H. (2000). Lexical and grammatical knowledge in reading and listening comprehension by foreign language learners of Spanish. *Applied Language Learning*, 11(2), 323–348.
- Roll, M., Frid, J., & Horne, M. (2007). Measuring syntactic complexity in spontaneous spoken Swedish. *Language and Speech*, 50(2), 227–245.
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: an instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20(1), 45–59.
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217–240.
- Sandra, D. (2010). Homophone dominance at the whole-word and sub-word levels: Spelling errors suggest full-form storage of regularly inflected verb forms. *Language and Speech*, 53(3), 405–444.
- Schmid, M. S. (2009). On L1 attrition and the linguistic system. *Eurosla Yearbook*, 9(1), 212–244.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 76–85.
- Zhang, D. (2012). Vocabulary and grammar knowledge in second language reading comprehension: A structural equation modeling study. *The Modern Language Journal*, 96(4), 558–575.

MARCO BRIL is universitair docent en onderzoeker Franse Taalkunde (Universiteit Utrecht) en Psycholinguïstiek (Vrije Universiteit Amsterdam). Hij studeerde Franse taal en cultuur aan de Universiteit van Amsterdam, voltooide de lerarenopleiding aan de Universiteit Utrecht en promoveerde aan de Vrije Universiteit Amsterdam op onderzoek naar het verwervingsproces van grammaticale inflectie in het Frans. Zijn expertise ligt in het experimenteel psycholinguïstisch onderzoek. E-mail: <m.bril@uu.nl>

## En de volgende boost gaat naar ...

### Over onderzoek naar effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4

Kees de Glopper

Op 6 mei 2019 verdedigde Klaske Elving-Heida aan de Universiteit Utrecht met succes haar proefschrift *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Daarin doet zij verslag van een tweeledige hoofdstudie, twee voorstudies en een verklaringsstudie, alle gericht op de effectiviteit van Booster: een totaal instructieprogramma schrijven waarin strategie-instructie, peer-interactie en observerend leren in een digitale leeromgeving zijn ingebed. In deze bespreking beschouw ik de context, de aanleiding en de opzet en resultaten van het belangwekkende onderzoek van Elving-Heida. Daarbij plaats ik het in antieke en actuele didactische tradities en discussies. Ik richt mij vooral op de hoofdstudie die Elving-Heida heeft uitgevoerd. Ook ga ik in op de ideeën voor vervolgonderzoek die Elving-Heida naar voren brengt. Welke aspecten van het schrijfonderwijs verdienen de volgende boost? Dat is de vraag waarmee deze bijdrage afsluit.

Het eerste deel van de hoofdstudie van het proefschrift van Elving-Heida (2019) betreft een pilot van Booster (acroniem voor **B**rainstormen, **O**rdenen, **O**pbouw bepa-

len, **S**chrijven, **T**eruglezen, **E**valueren en **R**edigeren) door twee docenten Nederlands, onder wie Elving-Heida, in drie klassen van een school. De pilot laat zien dat de digitale mix effectief is. In het tweede deel van de hoofdstudie is Booster daarom, na aanpassing op basis van de tijdens de pilot opgedane ervaringen, op grotere schaal op zijn effectiviteit beproefd in 12 klassen op vier verschillende scholen.

De kwaliteit van de teksten die leerlingen na het volgen van Booster schrijven is significant meer verbeterd dan die van de teksten van leerlingen die regulier schrijfonderwijs volgen. Deze meeropbrengst is niet van korte duur. De leerlingen weten de winst die zij na het volgen van Booster hebben geboekt na drie maanden regulier onderwijs vast te houden.

Op *self-efficacy* beliefs van leerlingen heeft Booster, tegen de verwachting van de onderzoeker in, geen effect. Ook onverwacht, maar welkom, is dat Booster een matigende invloed uitoefent op de neiging van leerlingen tot het (al te) vlot produceren van tekst. Verder vindt er tijdens Boosterlessen meer individuele interactie plaats tussen docenten en leerlingen dan het geval is tijdens reguliere lessen.

### Van docent tot onderzoeker en weer terug

‘Onderzoek door docenten komt de laatste jaren vaak aan bod in discussies rondom de spreekwoordelijke kloof tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk.’ Met deze woorden openen Zwart, Smit en Admiraal (2015, p. 131) het verslag van hun literatuurstudie naar de aard en betekenis van docentonderzoek. Uit hun review blijkt dat *action research*, *lesson study* en *self-study* als meest voorkomende typen van docentonderzoek ‘vooral gericht zijn op de professionele ontwikkeling van docenten en verbetering van de onderwijspraktijk in school; het genereren van kennis over de onderwijspraktijk krijgt weinig aandacht’ (o.c., p. 143). In 30 van de 160 artikelen die deze auteurs hebben geanalyseerd, worden aanbevelingen gedaan voor het ondersteunen en stimuleren van docentonderzoek. Bij die aanbevelingen ‘valt op dat onderwijs en niet onderzoek centraal staat in het beroep van docent en dat scholen onderwijsorganisaties zijn en geen onderzoeksorganisaties. Dit betekent onder andere dat er in de praktijk van docenten geen ruimte is om onderzoek te doen, dat ze vaak geen toegang hebben tot relevante bronnen, dat docenten niet goed genoeg geschoold worden in het doen van onderzoek, dat het niet overal usance is om vragen te stellen en onderzoek daarnaar te doen of te initiëren’ (o.c., p. 143).

Onderzoeksbeurzen voor docenten, zoals de NWO-lerarenbeurs en de beurzen van Dudoc-Alfa, maken het wel mogelijk dat docenten op systematische wijze werk maken van het ontwikkelen van kennis over onderwijs en leren. Zulke beurzen zijn weliswaar dun gezaaid en ze kunnen het veel beleden ideaal van de *teacher-as-researcher* (Mills, 2000) niet wezenlijk dichterbij brengen, maar zij bieden de gelukkige ontvangers ervan wel tijd voor en toegang tot academische onderzoekspraktijken en de daarbij behorende scholing

en begeleiding. Vooral de beurzen van Dudoc-Alfa, die bestemd zijn voor docenten die op het terrein van de geesteswetenschappen vakdidactisch onderzoek doen, kunnen daardoor bijdragen aan het dichten van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp, & Van Hout-Wolters, 2007). Wat dat voor moois en nuttigs kan opleveren, wordt duidelijk uit *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*, het uiterst leesbare proefschrift uit 2019 van Klaske Elving-Heida, docente Nederlands en ontvanger van een van de 14 beurzen die in de eerste ronde Dudoc-Alfa werden toegekend aan docenten Nederlands, Engels, Duits, Frans, Griekse en Latijnse Taal en Cultuur en Geschiedenis.

Dat er na het ontvangen en doeltreffend besteden van zo’n beurs nog veel te wensen overblijft, mag ook duidelijk zijn. Elving-Heida zegt daar zelf het volgende over: ‘Aan de andere kant is het jammer dat de tijd die nodig is om te publiceren, te presenteren en op andere manieren de opgedane kennis te delen, beperkt blijft tot de vier jaar van de beurs. Nu, na afloop van die periode, blijven de uitnodigingen voor gastcolleges en schoolbezoeken zich weliswaar aandienen, maar kan ik als docent Nederlands met een volle werkweek daar niet op ingaan. Zulke ontmoetingen, hoe waardevol ook, kunnen niet steeds ten koste gaan van mijn eigen lessen aan mijn eigen leerlingen op school. Wil de overheid dat docent-onderzoekers structureel een bijdrage gaan leveren aan de toepassing van wetenschappelijke inzichten in het klaslokaal, zal er dus ruimte moeten komen voor disseminatie naast de lestaak.’ Duidelijker dan zo kan ik het niet zeggen: docenten in staat stellen tot het doen van wetenschappelijk onderzoek is vers één; het lied is echter pas voltooid wanneer kennis niet alleen ontwikkeld, maar ook gedeeld kan worden. Om dat mogelijk te maken, zou een programma van beurzen voor vakdidactische post-docs passend zijn. Ideeën daarvoor doen

al een paar jaar de ronde in de Stuurgroep Vakdidactiek Geesteswetenschappen – het gremium dat verantwoordelijk is voor het Dudoc-Alfa programma en voor de vakdidactische Meesterschapsteams Nederlands, Moderne Vreemde Talen, Klassieke Talen, Geschiedenis en Cultuureducatie – maar het is er nog niet van gekomen. Hopelijk krijgen de 16 docent-promovendi Nederlands, Engels, Duits, Frans, Spaans, Griekse en Latijnse Taal en Cultuur en Geschiedenis die in 2017 of 2018 uit de tweede ronde Dudoc-Alfa subsidie ontvingen wel kansen op zo’n op valorisatie van hun verworven inzichten gerichte beurs.

### De vragen zijn legio

Waarom moet je je zetten als docent-onderzoeker wanneer het besef groeit dat je behoefte hebt aan meer kennis over schrijfdidactiek, omdat de complexiteit van schrijfonderwijs veel vragen bij je oproept? Elving-Heida merkt daar dit over op: ‘Hoe leid je een schrijfpdracht in? Welk onderwerp kies je of mogen de leerlingen zelf kiezen? Welke beoordelingscriteria zijn relevant? Waarom lukt het de ene leerling wel om vooraf een goed bouwplan op te stellen, terwijl de andere leerling maar niet lijkt te begrijpen wat daarvan de bedoeling is? De vragen zijn legio, de mogelijke antwoorden ook’ (2015, p. 6). Zij ontdekte tijdens het werken aan haar beursaanvraag dat er de afgelopen decennia reusachtig veel wetenschappelijke kennis is ontwikkeld over effectief onderwijs in schrijfstrategieën. Inzichten over strategie-instructie, peer-interactie en observerend leren leveren kansen op voor schrijfonderwijs, maar zijn nog onvoldoende doorgedrongen in de gangbare lespraktijk in het voortgezet onderwijs in Nederland. ‘In mijn onderzoek zal daarom het ontwikkelen en beproeven van schrijfdidactiek op basis van strategie-instructie centraal staan’ (o.c.,

p. 7). Of effectonderzoek een oplossing kan vormen voor een implementatievraagstuk valt te betwijfelen, maar dit terzijde. Interessanter is hier de vraag van welke reuzen de schouderders zijn waarop Elving-Heida gaat staan en waar haar blik vervolgens naar uitgaat.

Elving-Heida heeft zich bij het ontwerpen van haar totaal instructieprogramma laten inspireren door de in verschillende meta-analyses van vele tientallen experimentele studies onderbouwde effectiviteit van schrijfdidactiek waarin verschillende fasen van het schrijfproces aandacht krijgen en waarin peer-interactie en observerend leren een plek hebben. Dit fundament komt in een aantal belangrijke opzichten neer op een empirisch-analytische bevestiging van millennia-oude retorische inzichten die stoelen op praktijkkennis en theoretische reflectie. In dit gedachtengoed, dat zijn hoogtepunt vindt in Quintilianus’ *Opleiding tot redenaar* (2001), had *Voviv* het acroniem kunnen zijn, dat net als *Booster*, maar dan veel minder goed bekkend, de aandacht vestigt op het belang van het onderscheiden van de taken van de redenaar, de redenaar die zijn ideeën, bouwplan en verwoording ter voorbereiding van zijn ceremoniële, politieke of gerechtelijke toespraak opschreef. *V*inding, *o*rdening, *v*erwoording, *i*nprenting en *v*oordracht, dat waren de taken van de schrijvende spreker. Ook het leren door het observeren, analyseren, nadoen en liefst overtreffen van voorbeelden behoorde tot de kern van retorische didactiek. Zo bezien, met eerbied voor de retorische traditie en met wat minder ontzag voor de almaar voortgaande jacht op empirische evidentie voor onderwijs in schrijfstrategieën, is er niet heel veel nieuws onder de zon. Dat is op zichzelf geen bezwaar, want kennis en ook pedagogische en didactische cultuur behoeven bevestiging en onderhoud. Voortdurende herontdekking maakt daar deel van uit. Het valt daarom te prijzen dat Elving-Heida aan de hand van de vragen en de methoden uit het

cognitief-psychologische paradigma de niet geringe moeite heeft genomen met behulp van beproefde ingrediënten een instructieprogramma te ontwerpen voor een groep leerlingen die door onderzoekers niet rijkelijk wordt bedeed: *havisten* uit leerjaar 4.

Voordat ik inga op haar keuze voor en typering van die doelgroep, merk ik op dat er niet alleen sprake is van continuïteit van de retorische naar de cognitief-psychologische traditie. Beide vestigen weliswaar de aandacht op stadia in het schrijfproces, maar in de retorica staat kennis centraal, terwijl het in de moderne schrijfprocestheorie draait om inhoudsvrije cognitieve activiteiten. Op dit verschil ga ik verderop in. Eerst een paar opmerkingen over tot *havist* gemaakte leerlingen.

### Een *havist* is *havist* als er *havist* op staat

Waarom vond Elving-Heida het nodig om onderzoek te doen onder leerlingen uit havo 4? Haar keuze voor deze doelgroep komt voort uit praktische en inhoudelijke afwegingen. De praktische afweging is dat zij zelf les gaf aan havo 4 en daardoor voor haar onderzoek kon beschikken over haar eigen klassen. De inhoudelijke afwegingen betreffen de door Elving-Heida op basis van literatuur onderscheiden aard van *havoleerlingen*: intelligent; zonder wetenschappelijke ambitie of toekomst; voorbestemd voor 'hogere' beroepen; kampend met vertragingen in het voortgezet en hoger onderwijs; niet bediend door een passende didactiek, maar voorzien van een verdunde vwo-aanpak; in pedagogisch opzicht uitdagend, door confrontatie met lage verwachtingen bij hun docenten en door hun behoefte aan autonomie die bij miskennis aanleiding geeft tot ordeproblemen. Op verschillende plaatsen in het proefschrift komt ter sprake met welke didactische maatregelen deze *havist* passend tegemoet

kan worden getreden: door een leerlinggerichte opstelling, door duidelijke structuur en sturing, door opdrachten die gekoppeld zijn aan de praktijk (hoofdstuk 2); door het aanbieden van concrete strategieën, door een beroep te doen op zoveel mogelijk verschillende soorten cognitieve capaciteiten, zoals talige, logische en visueel-ruimtelijke (hoofdstuk 3); door het onderstrepen van het nut van opdrachten, door het bieden van concrete tips, door het mogelijk maken van onderling overleg (dit alles ter bestrijding van de neiging tot kortetermijndenken met bijbehorend uitstelgedrag, van het gebrek aan planningsvaardigheden en van de korte concentratieboog, aldus hoofdstuk 4); door met observerend leren en peer-interactie aansluiting te zoeken bij de sociale cognitie en de voorkeur voor samenwerkingsopdrachten (hoofdstuk 5 en 6); door te laten leren in geleide stappen, door interactie, en door observeren (om te voorzien in de behoeften aan communicatie, concrete voorbeelden en hulp bij het overzien van leerdoelen, aldus hoofdstuk 7).

Hoewel de bewoordingen van hoofdstuk tot hoofdstuk wisselen is het punt heel helder: *havisten* hebben vanwege hun aard hun eigen havo-schrijfdidactiek nodig. Op het gevaar af als buitenstaander de plank volledig mis te slaan, waag ik dit te betwijfelen. Zo categorisch anders zijn *havoleerlingen* namelijk niet. Bij doorstroming vanuit het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs laat de totale leerlingenpopulatie (per cohort bestaande uit zo'n 175.000 leerlingen) voor allerlei kenmerken continue verdelingen zien, verdelingen die worden gekenmerkt door veel meer variatie binnen de groepen dan tussen de groepen die vanaf of kort na de brugklas verschillende schoolsoorten gaan bevolken. Er is met andere woorden tussen *havoleerlingen* en leerlingen die een trede lager of een trede hoger op de schoolladder staan vooral sprake van overlap van en graduele verschillen tussen eigenschappen.

Dat die relatieve verschillen met het vorderen van de schoolloopbaan van leerlingen binnen gescheiden schoolsoorten geprononceerder worden, heeft niet zozeer te maken met een van meet af aan ingebakken verschil in aard, maar met de *productie van onderscheid*, een proces waaraan niet alleen docenten maar zeker ook leerlingen zelf volop meedoen (zie in dit verband Ogbu, 1992, en ook Bourdieu, 1979). Verder zij opgemerkt dat de havo-groep met het klimmen van de jaren heterogeen blijft, niet alleen omdat de leerlingen onderling altijd al sterk verschillend waren, maar ook als gevolg van opstroom en afstroom vanuit aangrenzende schoolsoorten, zoals Elving-Heida zelf ook opmerkt.

Toesnijden van schrijfdidactiek op haar doelgroep is natuurlijk belangrijk, maar dan wel zo dat verschillen tussen groepen leerlingen niet worden verabsoluteerd of onbedoeld versterkt. Voor dit laatste is overigens niet alleen didactiek nodig, maar ook pedagogiek: aandacht voor de verhouding die leerlingen hebben tot (wat ze) leren en tot (gescheiden) schoolgaan. Aan pedagogiek ontbreekt het node in het denken over schrijfonderwijs. Maar dat is een verhaal apart, dat zich niet binnen het bestek van deze beschouwing laat vertellen.

### Minder belasting, meer bestedingsruimte!

Wie betaalt graag meer belasting en levert zonder morren ruimte voor eigen bestedingen in? Geen enkele weldenkende en dus calculerende burger, zo wil de gangbare economische theorievorming. De wetten die opgaan binnen de politieke economie zijn ook werkzaam binnen de cognitieve economie. Bij het oplossen van complexe problemen, wat veel schrijftaken voor veel leerling-schrijvers zijn, beperkt een grote belasting van de eindige capaciteit van het werkgeheugen de ruimte

om te werken aan deelproblemen die ook om aandacht vragen. Voor wie is deze tekst bedoeld? Wat heb ik eigenlijk te zeggen? Hoe begin ik en hoe sluit ik af? Welke argumenten voer ik aan? Valt er ook een tegenargument te verzinnen en te weerleggen? En wat in hemelsnaam wordt mijn toon? Enzovoorts.

Schrijven is complex; het bestaat, tenminste, uit drie hoofdprocessen: plannen, formuleren (en transcriberen), en reviseren (Flower, & Hayes, 1981). Van die aandacht vretende processen en van hun wisselwerking en recursieve openvolging gaat een groot risico op overbelasting van het werkgeheugen uit. Om dit gevaar tegen te gaan, wordt binnen de traditie waarin het werk van Elving-Heida staat, aanbevolen het schrijfproces op te delen in afzonderlijk uit te voeren deelprocessen en om leerlingen in de uitvoering van die afzonderlijke deelprocessen te trainen. Zo wordt leren schrijven van schrijven zelf gescheiden (Rijlaarsdam, 2005).

Bij deze receptie van de theorie van cognitieve capaciteit bij schrijven valt iets op. Bij de formulering ervan in 1996 wordt door McCutchen niet over het belang van kennis gerept. Daarin stond en staat zij niet alleen. In de ontwikkeling van schrijfvaardigheid staan processen centraal: 'Indeed, with appropriate instruction, children can learn to plan and revise (...); however, they do so only with considerable external support (...). That is, good instructional environments provide external support for many processes that become internal for skilled writers' (o.c., p. 319). In 2011 gaat de aandacht van McCutchen (en die van veel andere schrijfonderzoekers) echter ook uit naar de rol die kennis speelt in het schrijfproces: 'Initially, operations of linguistic processes and other processes involving writing-relevant knowledge (e.g., knowledge of genre) are constrained by traditional working memory (or 'short-term working memory', STWM), but as linguistic skill and writing-relevant knowledge increase, even-

tually the constraints of STWM give way to more expansive long-term working memory resources' (o.c., p. 52). In haar uitdrukkelijke onderkenning van het belang van kennis voor (leren) schrijven wordt McCutchen niet gevolgd door Elving-Heida, die deel uitmaakt van een traditie die vast lijkt te houden aan een oudere formulering van de theorie van cognitieve capaciteit.

### Waarover praten zij?

Met de voorafgaande paragraaf wil niet gezegd zijn dat er binnen de schrijfdidactiek voor havo 4 (of voor andere doelgroepen) geen aandacht zou moeten worden besteed aan schrijfstrategieën. Wel is het punt dat het verstandig lijkt om ook kennis expliciet te adresseren. Dit laatste doet Elving-Heida niet of nauwelijks. In de ontwerpregels die zij volgde bij het ontwikkelen van Booster is nog plaats voor inzicht, in kenmerken van het schrijfproces en in het effect van stijl en spelling op de leesbaarheid van teksten. Maar in de acht leeractiviteiten die op basis van de didactische uitgangspunten (strategie-instructie, peer-interactie en observerend leren) zijn geformuleerd, speelt kennis of inzicht geen merkbare rol. En in de twaalf korte filmpjes van steeds ongeveer drie minuten die de leerlingen tijdens het schrijven van hun eerste oefentekst zien, staan alleen cognitieve activiteiten centraal. In de opnamen denken twee schrijvende, hardop nadenkende leerlingen na over 'elke zin die ze typen, zodat de leerlingen in de klas hun gedachtepatronen en afwegingen kunnen volgen' (Elving-Heida, p. 56). Waarover de modellen praten, wordt in het proefschrift echter niet duidelijk gemaakt. Welke kennis brengen zij te berde? Hoe verwoorden zij hun afwegingen wanneer ze de opbouw van de tekst bepalen, hun inleiding of slotalinea schrijven, een titel en een slotzin bedenken, de complete tekst ana-

lyseren en evalueren, en een feedbackgesprek voeren? Kennis lijkt er niet toe te doen; de cognitieve processen lijken inhoudsvrij. Maar dat kan natuurlijk niet waar zijn, want plannen, peer-interactie, feedback en reflectie hebben net als alle cognitieve activiteiten inhoud, het zijn *handelingen waarin met en aan kennis wordt gewerkt*. Het proefschrift zelf maakt dat onbedoeld duidelijk. In een voorbeeld van gestuurde peer-interactie op pagina 55 worden leerlingen aangezet tot het bespreken van elkaars teksten. Dat gaat zo: 'Snapt jouw klasgenoot wat je wil zeggen in de inleiding? Lukt het je om de aandacht te trekken en het onderwerp duidelijk te introduceren? Vindt jouw klasgenoot je tekst prettig leesbaar? Zitten er taalfouten in? Bespreek elkaars teksten uitgebreid en breng dan eventuele verbeteringen aan. Pas dan druk je op Invoeren.' De door mij geursiveerde formuleringen presenteren kennis over wenselijke kenmerken van inleidingen. Ook in het overzicht van leerdoelen en leeractiviteiten van Booster steekt kennis zijn kop uit boven het strategische maaiveld: waar de leerdoelen op pagina 52 betrekking hebben op het leren hanteren van een schrijfstrategie voor betogende en beschouwende teksten, hebben dezelfde doelen en activiteiten van Booster op pagina 54 ineens betrekking op 'kenmerken betoog' en 'kenmerken beschouwing' (mijn cursivering).

Elving-Heida sluit met haar onderzoek nauw aan bij wat zij met één van haar vele gelukkige formuleringen de 'herijking' van het schoolvak Nederlands noemt. Zij zit daarbij de actualiteit dicht op de hielen door uitgangspunten van het ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu aan te halen, waaronder deze: *Inzicht in je taalgebruik en je aanpak van talige activiteiten maakt je een betere taalgebruiker en Taalkeuzes zijn afhankelijk van doel, publiek en context*. Ook bij werk van het Meesterschapsteam Nederlands (2018) wil zij aansluiten, daar waar mijn collega's en ik op pagina 4 van onze visietekst zouden zeggen

'dat het van belang is om leerlingen inzicht te geven in de processen die zich afspelen in je hoofd tijdens het schrijven' (Elving-Heida, p. 124). Ik kan deze of een dergelijke formulering niet terugvinden in onze tekst, maar ook als die er stond, gaat de invulling van Booster voorbij aan het centrale punt dat het Meesterschapsteam inzake taalvaardigheids-onderwijs maakt, namelijk dat *bewuste taalvaardigheid steunt op kennis van en inzicht in taal*. Dat Elving-Heida ons daarin niet volgt is haar keuze en die is volstrekt legitiem. Zij staat daarin ook niet alleen, maar of zij het onderwijs in schrijfstrategieën daar op termijn een dienst mee bewijst, waag ik te betwijfelen. Geen vaardigheden zonder kennis, is een inmiddels oud adagium dat aan actualiteit niets heeft ingeboet. Het onderwijs in leesstrategieën heeft, in zijn canonieke vorm, zijn langste tijd wellicht (en hopelijk) gehad (De Glopper, 2018). Instructie in schrijfstrategieën lijkt springlevend, ongetwijfeld ook vanwege de onmiskenbare successen van SSOSZK: *schrijfstrategieonderwijs-schijnbaar-zonder-kennis*. Maar zulk onderwijs kan niet echt bestaan, het is een maskerade zoals ik hierboven aannemelijk heb proberen te maken. Strategieën zetten je immers aan tot het werken met en aan je kennis, ook wanneer die strategieën inhoudsvrij worden gepresenteerd. Dat ze, zo gezien, kunnen worden opgevat als en kunnen ontaarden in gedachteloze trucjes vind ik jammer. Goed doordacht strategieonderwijs zoals Booster verdient beter. Leerling-schrijvers ook: zij verdienen, als gebruikers van strategieën, expliciete aandacht voor de kennis en het inzicht waarmee en waaraan zij schrijvend moeten werken.

### En de volgende boost gaat naar ...

Terug naar Booster en naar het mooie en doordachte onderzoek dat Elving-Heida daar-

naar heeft uitgevoerd. Haar hoofdstudie laat zien dat Booster vruchten afwerpt. De pilot, waarover zij in haar vierde hoofdstuk rapporteert, laat zien dat de kwaliteit van de teksten van 4-havoleerlingen verbetert door het volgen van een digitale schrijfcurriculum met strategie-instructie op basis van observerend leren en peer-interactie. In dit onderzoek en in het tweede deel van haar hoofdstudie maakt Elving-Heida gebruik van een onderzoeksopzet met *switching replications*, waardoor alle leerlingen gedurende zes maanden bij Nederlands onder begeleiding van een eigen docent zowel regulier schrijfonderwijs als Booster volgen, in de ene of de andere volgorde. Wat Booster inhoudt is in het voorafgaande genoegzaam uiteengezet. Het reguliere onderwijs bestond er in de pilot uit dat leerlingen uitleg kregen over de kenmerken van een uiteenzetting, betoog en een beschouwing. In beide vormen van onderwijs schreven de leerlingen per tekstsoort een oefentekst en nog een tekst die werd beoordeeld als meting. De betrouwbare beoordeling van deze laatste drie teksten door vijf ervaren docenten Nederlands op een tienpuntschaal wijst, na analyse met behulp van een multilevelmodel, uit dat Booster een fors en blijvend effect heeft, met een grootte van 0,54.

De pilot leverde verder aanknopingspunten voor verbetering van Booster op. Saillant, in het licht van de vorige paragraaf, is een zo'n punt: 'Tot slot zou een verfijning van de theoretische instructie Booster krachtiger kunnen maken, zoals door één van de docenten werd geopperd: "Bij de theorie over de inleiding en het slot zou ik ook uitleggen wat de verschillen zijn tussen een informerende, betogende en beschouwende inleiding en slotalinea. Je zou kunnen denken aan een oefening waarbij je een beschouwende inleiding betogend maakt (of omgekeerd) om leerlingen te laten ervaren hoe je dat aanpakt." Specifiekere kennis van de kenmerken van verschillende

tekstsoorten kan ook een positief effect hebben op de inhoudelijke kwaliteit van de peer-interactie, zoals Hoogeveen en Van Gelderen (2014) aantoonde voor leerlingen van groep 8' (Elving-Heida, 2019, p. 67).

Op basis van de resultaten van de pilot is Booster in een aantal opzichten aangepast en in het tweede deel van haar hoofdstudie door elf docenten Nederlands uitgevoerd, in hun eigen 4-havoklassen (N=12). In tien digitale lessen van 60 minuten, waarvan de leerdoelen en leeractiviteiten op pagina 82 van het proefschrift op voorbeeldige wijze in kaart worden gebracht, kregen leerlingen strategie-instructie met observerend leren en peer-interactie als centrale bouwstenen. Net als in de pilot speelt kennis in de instructie een schijnbaar ondergeschikte rol. In het reguliere onderwijs dat ook door alle leerlingen werd gevolgd, voorafgaand aan of volgend op Booster, kregen zij uitleg over tekstsoorten, schreven zij oefenteksten en kregen daarna feedback van hun klasgenoten en/of hun docent. Alle leerlingen schreven weer op drie meetmomenten een tekst: een leesautobiografie, een beschouwing en een betoog. Iedere tekst werd ter beoordeling voorgelegd aan steeds twee beoordelaars die getrokken werden uit een pool van vijftien docenten. De betrouwbare beoordeling aan de hand van een opstelschaal met vijf anker teksten laat, na analyse met weer een multilevelmodel, opnieuw zien dat Booster een aanzienlijk en blijvend effect van 0,39 heeft op tekstkwaliteit. Booster bleek echter geen effect te hebben op de met vragenlijsten gemeten *self-efficacy* beliefs van leerlingen. Het programma bleek ook niet van invloed op de voorkeur van leerlingen voor het plannen van hun schrijfproces. Dat lag anders voor voorkeuren van leerlingen voor het vlot produceren van tekst: na het volgen van Booster verklaarden leerlingen 'dat zij minder geneigd waren om achter elkaar lange stukken tekst typen zonder tussentijds te stoppen om na te denken'

(Elving-Heida, p.107). Al met al resultaten waarop Elving-Heida trots mag zijn.

In het zevende en laatste hoofdstuk van haar proefschrift staat Elving-Heida stil bij de opbrengsten van haar onderzoek en ontwikkelt zij ideeën voor vervolgstudies. Vervolgonderzoek zou zij willen richten op het ontrafelen van de lessenreeks in werkbare bestanddelen. Zo hoopt zij de vraag te kunnen beantwoorden welke componenten van de lessenreeks effectiever waren dan andere. Ook zou zij in vervolgonderzoek willen nagaan welke vormen van interactie tussen docenten en leerlingen tijdens de verschillende leeractiviteiten effectief zijn. Waartoe? Omdat: 'Die mogelijkheden tot vervolgonderzoek (...) extra verdieping (KdG: kunnen) geven aan het positieve effect dat dankzij de integrale benadering is aangetoond: de gekozen combinatie van leeractiviteiten werkt in havo 4' (Elving-Heida, 2019, p. 131). De zin van haar ideeën voor vervolgstudies ontgaat me. Het is alsof je de chef-kok van een sterrenrestaurant hoort zeggen dat hij een van zijn gevierde gerechten graag wil ontleden om zo de bijdrage van afzonderlijke ingrediënten aan de smaak van het geheel beter op waarde te kunnen schatten. Jammer, niet doen, want het geheel is ongetwijfeld meer dan de som der delen. Vormgeven aan onderwijs is net als koken met sterren een kunst die vraagt om een sprong in het duister, een sprong vanaf het platform van op hun afzonderlijke werkzaamheid al lang en breed beproefde bouwstenen, een sprong naar een creatieve en steeds weer unieke mix van elementen. Terugspringen in omgekeerde richting brengt je niet verder, want bij het samenstellen van het volgende totaal instructieprogramma zal er opnieuw voorwaarts gesprongen moeten worden. Daar valt niet aan te ontkomen, want onderwijs laat zich niet risicovrij en algoritmisch ontwerpen.

Vervolgonderzoek zie ik Elving-Heida en andere hopelijk even getalenteerde docent-

onderzoekers veel liever doen naar het ontwerp en de effecten van kennisrijk schrijfonderwijs, naar schrijfonderwijs waarin aandacht voor strategieën hand in hand gaat met de overdracht van kennis en inzichten over de kenmerken, het ontwerp en de werking van teksten. Zulk onderzoek verdient wat mij betreft de volgende boost.

#### LITERATUUR

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B.H.A.M. van (2007). The gap between educational research and practice: A literature review. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303–320.
- Elving-Heida, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Academisch proefschrift Universiteit Utrecht. Amsterdam: LOT.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Glopper, K. de (2018). Nieuws over Nieuwsbegrip. Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 26–32.
- Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15–26.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299–325.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51–68.

- Meesterschapsteams Nederlands (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. Versie 1.5. Geraadpleegd op 16 juli 2019 via <https://bit.ly/2HjrdKH>
- Mills, G.E. (2000). *Action Research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Prentice Hall. ERIC Number: ED439152.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–14.
- Quintilianus (2001). *De opleiding tot redenaar*. Vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door Piet Gerbrandy. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10–28.
- Zwart, R.C., Smit, B., & Admiraal, W.F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten. *Pedagogische Studiën*, 92, 131–148.

KEES DE GLOPPER (1956) is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek en onderwijs hebben betrekking op de ontwikkeling van, het onderwijs in, en het gebruik en de consequenties van geleterdheid. E-mail: <c.m.de.glopper@rug.nl>