

Het effect van *read-as-the-reader* op tekstkwaliteit



Een experimenteel onderzoek naar de korte- en langetermijneffecten van observerend leren op de tekstkwaliteit van schrijfproducten van brugklasleerlingen

Masterscriptie
Nederlandse taal en cultuur: Educatie en communicatie
Laura van der Holst, 3641384
Rieke van Vliet, 3136116
Begeleider: Huub van den Bergh
Datum: 25-06-2013

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| 1. Inleiding | 4 |
| 2. Literatuur | 5 |
| 3. De studie | 7 |
| <u>3.1 Participanten</u> | <u>7</u> |
| <u>3.2 Onderzoeksopzet</u> | <u>7</u> |
| <u>3.3 De praktijk</u> | <u>9</u> |
| <u>3.4 Beoordeling</u> | <u>9</u> |
| <u>3.5 Evaluatie</u> | <u>10</u> |
| <u>3.6 Verwerking van de resultaten</u> | <u>10</u> |
| 4. Resultaten | 11 |
| <u>4.1 Scores per groep</u> | <u>11</u> |
| <u>4.2 Scores per niveau</u> | <u>12</u> |
| <u>4.3 Scores per geslacht</u> | <u>13</u> |
| <u>4.4 Veelgemaakte fouten</u> | <u>13</u> |
| <u>4.5 Resultaten van de evaluatie</u> | <u>14</u> |
| 4.5.1 <i>Moelijkheidsgraad</i> | 14 |
| 4.5.2 <i>Geleerd</i> | 14 |
| 4.5.3 <i>Beoordeling</i> | 14 |
| 4.5.4 <i>Tips voor de lessenserie</i> | 15 |
| 5. Conclusie | 16 |
| 6. Discussie | 17 |
| 7. Bronnenlijst | 18 |
| 8. Bijlagen | 19 |

1. Inleiding

Het uitvoeren van een schrijftaak vergt veel inspanning van leerlingen. Ze moeten tijdens het schrijven verschillende processen in de gaten houden, zoals plannen, ordenen en spellen. Bovendien wordt verwacht dat ze leren van de schrijftaak.

'Enerzijds proberen ze een goede tekst te schrijven, een tekst zoals die van hen verwacht wordt. Anderzijds moeten zij ook iets leren van de taakuitvoering. Vooral zwakkere schrijvers komen aan dat laatste niet toe, omdat zij alle aandacht nodig hebben voor de tekstproductie.' (Braaksma et al., 2004: 3)

Om dit probleem van overbelasting tegen te gaan wordt gezocht naar werkvormen die schrijven en leren schrijven van elkaar scheiden. Een voorbeeld van zo'n werkvorm is observerend leren. Kenmerkend hiervoor is dat leerlingen leren door de schrijfproducten of schrijfprocessen van andere schrijvers te observeren. Uit verschillende studies blijkt dat door middel van observerend leren de tekstkwaliteit van schrijfproducten verbetert (Couzijn, 1995; Couzijn en Rijlaarsdam, 1996a/1996b; Evers-Vermeul en Van den Bergh, 2013; Holliway en McCutchen, 2004). Bovendien blijkt observerend leren het schrijfproces te veranderen.

'Leerlingen die hebben geleerd door observeren laten meer metacognitieve activiteiten in het begin van het schrijfproces zien en meer uitvoerende activiteiten in het tweede deel van het schrijfproces. Deze veranderde organisatie van het schrijfproces heeft een positieve relatie met de kwaliteit van het schrijfproduct.' (Braaksma et al., 2004: 13)

Over de effecten van observerend leren op de lange termijn is nog weinig bekend. De resultaten die er zijn, laten zien dat de didactiek ook op de lange termijn een positief effect heeft op de tekstkwaliteit (Couzijn en Rijlaarsdam, 1996a; Evers-Vermeul en van den Bergh, 2013np; Holliway en McCutchen, 2004). In deze studie onderzoeken we de effecten van observerend leren aan de hand van de observerend-leren-methode *read-as-the-reader*. We bekijken de vooruitgang van de tekstkwaliteit van de schrijfproducten van middelbare scholieren. Hierbij zijn we in het bijzonder geïnteresseerd in de effecten op de lange termijn.

In deze studie geven we eerst een overzicht van de belangrijkste bevindingen op het gebied van observerend leren uit eerder wetenschappelijk onderzoek. Vervolgens bespreken we de opzet van ons onderzoek, waarna we de resultaten weergeven, gevolgd door de belangrijkste conclusies. Tot slot proberen we in de discussie opvallende uitkomsten van ons onderzoek te verklaren en eindigen we met suggesties voor verder onderzoek.

2. Literatuur

De methode observerend leren kent twee werkvormen: *modelling* en *read-as-the-reader*. Bij *modelling* staat het schrijfproces centraal. De schrijver van een tekst bekijkt een andere schrijver, terwijl deze een tekst produceert, een *model*. Hierdoor krijg je als schrijver inzicht in het schrijfproces, waardoor je leert schrijven. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat *modelling* zowel de tekstkwaliteit van schrijfproducten als het schrijfproces positief beïnvloedt (Braaksma, 2002; Braaksma et al, 2001; Braaksma et al, 2004; Couzijn en Rijlaarsdam, 1996b).

Read-as-the-reader is een werkvorm waarbij de focus ligt op het schrijfproduct. Schrijvers observeren de lezer(s) van hun eigen of andermans schrijfproduct. Na het schrijven van een tekst wordt gekeken naar de lezersreactie op deze tekst. Hierdoor leert de schrijver waar een goede tekst aan moet voldoen. Vaak wordt bij deze methode gebruikgemaakt van videomateriaal, waarop lezersreacties te zien zijn. De andere mogelijkheid is dat de schrijver zich, met behulp van een rollenspel, in de lezer verplaatst en daarmee inzicht krijgt in het doel van het schrijfproduct.

Naar de methode *read-as-the-reader* is veel onderzoek gedaan. Bij veel onderzoeken is bekeken of de methode effectief is bij het schrijven van instructieve teksten. In veel van deze gevallen blijkt de methode nuttig te zijn voor het verbeteren van de tekstkwaliteit (Couzijn en Rijlaarsdam, 1996a; Evers-Vermeul en Van den Bergh, 2013np; Holliway en McCutchen, 2004).

Read-as-the-reader kan ook ingezet worden bij het schrijven van argumentatieve teksten. Onder anderen Couzijn (1995) schreef hierover in zijn proefschrift. Hij onderzocht onder meer bij 15-jarige leerlingen of leren-door-observeren (zowel *modelling* als *read-as-the-reader*) effectiever is dan leren-door-doen. Met behulp van vier condities onderzocht Couzijn het effect van verschillende soorten modellen en lezers op de tekstkwaliteit van het schrijfproduct. Hij concludeert dat '*both types of learning-by-observation are more effective than learning-by-doing*'.

Een ander bekend onderzoek is de Smikkellessenreeks van Rijlaarsdam (2008). In deze lessenserie schrijven leerlingen uit de eerste klas van het gymnasium klachtenbrieven (zie voor een bewerking van zijn lessenserie bijlage 1). Vervolgens verplaatst één groep leerlingen zich met behulp van een rollenspel in de lezer van de brieven, terwijl een andere groep leerlingen de lezersreactie van de eerste groep observeert. Beide groepen blijken hun brief door de methode van *read-as-the-reader* te verbeteren, waarbij de groep die observeert de grootste verbetering behaalt. Dit verschil zou verklaard kunnen worden doordat de afstand tot het schrijfproduct bij de observanten veel groter is dan bij de directie.

Bij een aantal onderzoeken is ook gekeken naar het effect van *read-as-the-reader* op de lange termijn. Dit is belangrijk, omdat je in het onderwijs juist op de lange termijn resultaten wilt behalen. Uit de onderzoeken waarbij is gekeken naar de langetermijneffecten, blijkt dat ook na drie weken of langer nog verbetering zichtbaar is (Couzijn en Rijlaarsdam, 1996a; Evers-Vermeul en Van den Bergh, 2013np; Holliway en McCutchen, 2004). De Smikkellessenreeks van Rijlaarsdam is alleen onderzocht op de korte termijn. In dit onderzoek wordt bekeken of deze lessenserie ook op de lange termijn effectief werkt. We vergelijken de resultaten van twee groepen: één groep die met *read-as-the-reader* werkt en één groep die docentfeedback krijgt. De hoofdvraag is, voor zowel de korte als de lange termijn:

Verbetert observerend leren de tekstkwaliteit van een argumentatieve brief meer dan docentfeedback?

Op basis van eerder verschenen onderzoek verwachten wij dat *read-as-the-reader* meer effect heeft dan leren-door-doen. De groep die docentfeedback krijgt, zal naar

verwachting dus een kleinere verbetering laten zien dan de groep die aan de slag gaat met *read-as-the-reader*. Bovendien verwachten we dat binnen de *read-as-the-reader*-groep de observanten een beter resultaat halen dan de leerlingen die het rollenspel uitvoeren. Ook voor de lange termijn verwachten we dat de observanten het best scoren en dat de groep die hun brief verbetert na docentfeedback de laagste score behaalt.

3. De studie

3.1 Participanten

Tachtig leerlingen uit drie eerste klassen van een middelbare school hebben deelgenomen aan ons onderzoek; een lessenserie waarin argumentatieve teksten werden geschreven. Wanneer een leerling tijdens een van de lessen afwezig was, is hij of zij uitgesloten van het onderzoek. Hierdoor hebben we uiteindelijk de resultaten van 60 leerlingen kunnen bekijken voor ons onderzoek.

De leerlingen waren afkomstig uit klassen van twee verschillende niveaus, vmbo-t/havo en havo/vwo. Gedurende het onderzoek werden er op de middelbare school rapportvergaderingen gehouden, waarin alle brugklasleerlingen een niveau-advies kregen voor de tweede klas. Dit advies is aangehouden bij het verdelen van de leerlingen over de schoolniveaus.

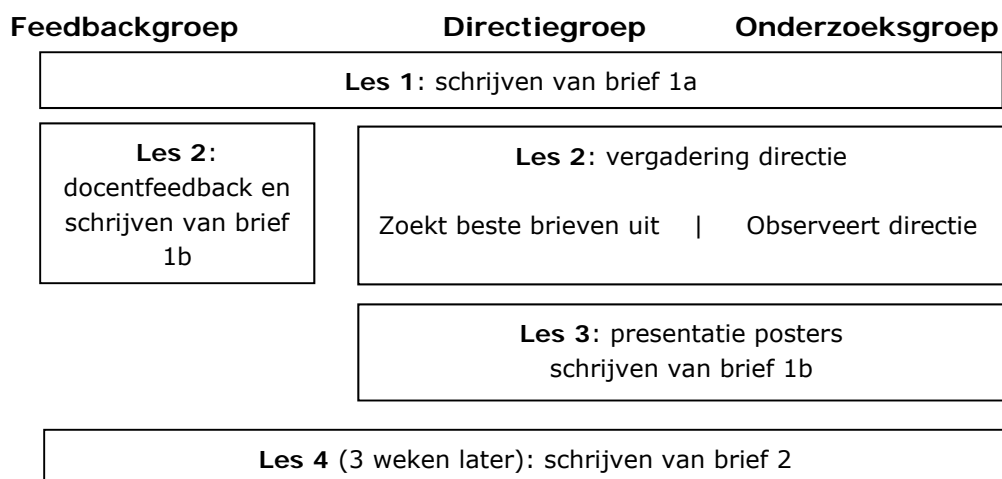
De participanten zijn willekeurig verdeeld in drie groepen: een feedbackgroep, een directiegroep en een onderzoeksgroep. De verdeling van de niveaus over de groepen is te zien in tabel 1.

| Niveau | Feedback | m | v | Directie | m | v | Onderzoek | m | v | Totaal |
|---------------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Vmbo-t | 10 | 10 | 0 | 3 | 1 | 2 | 6 | 4 | 2 | 19 |
| Havo | 8 | 1 | 7 | 8 | 4 | 4 | 14 | 10 | 4 | 30 |
| Vwo | - | - | - | 6 | 1 | 5 | 5 | 1 | 4 | 11 |
| Totaal | 18 | 11 | 7 | 17 | 6 | 11 | 5 | 15 | 10 | 60 |

Tabel 1: Aantal leerlingen per groep en verdeling naar geslacht

3.2 Onderzoeksopzet

De inhoud van de lessen van 50 minuten per groep is in onderstaand schema af te lezen.

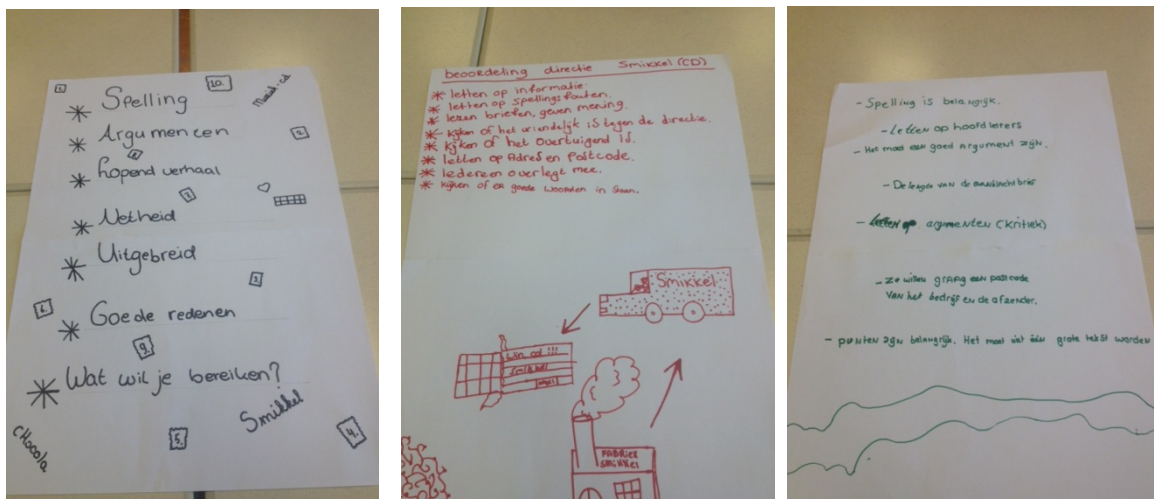


Les 1 was voor alle groepen gelijk; tijdens deze eerste les werd brief 1a geschreven; een klachtenbrief aan het bedrijf Smikkel. De leerlingen kregen aan het begin van de eerste les uitleg over de casus. Het bedrijf Smikkel had een actie georganiseerd: als je tien punten van de wikkels van hun chocoladerepen spaarde, kreeg je een gratis CD. Een week voor het einde van de actie waren er echter geen chocoladerepen met punten meer verkrijgbaar. De leerlingen kregen de opdracht om een brief te schrijven om hun ontevredenheid te uiten en te vragen of zij alsnog een CD konden krijgen. (Zie voor een uitgebreide omschrijving van de opdrachten bijlage 2.)

Vanaf les 2 werden de leerlingen verdeeld over de drie groepen: een feedbackgroep, een directiegroep en een onderzoeksgroep. De feedbackgroep kreeg klassikale feedback van een docent. De brieven van deze groep werden door ons nagekeken en voorzien van commentaar. Aan de hand van de nagekeken brieven werd een powerpointpresentatie samengesteld, waarin verschillende aspecten van het schrijven van een klachtenbrief aan bod kwamen. Deze presentatie (zie bijlage 3) werd in ongeveer een kwartier aan de leerlingen gepresenteerd. De leerlingen mochten tijdens de presentatie aantekeningen maken. Hierna kregen de leerlingen hun eerste brief terug - een niet nagekeken versie - en kregen de opdracht om de brief te verbeteren. De verbeterde versie wordt behandeld als brief 1b.

De directie- en onderzoeksgroep gingen in les 2 aan de slag met observerend leren. De directiegroep kreeg te horen dat zij de directieleden van het bedrijf Smikkel vormden. De directie had veel brieven gekregen van ontevreden klanten, maar er waren nog maar twee CD's te vergeven. Daarom moesten ze tijdens een vergadering de twee beste brieven uitzoeken; de schrijvers daarvan zouden deze laatste twee CD's krijgen. De brieven werden zo over de groepen verdeeld, dat leerlingen niet hun eigen brieven beoordeelden. Na de vergadering moesten de leerlingen die de directie vormden een brief schrijven naar de winnaars, om ze te feliciteren met hun CD.

De onderzoeksgroep kreeg de opdracht om tijdens de vergadering de directie te observeren. Waar lette de directie op bij het bekijken van de brieven? Hoe bepaalde de directie wat een goede brief is en wat niet? De onderzoekers moesten vervolgens aan de hand van hun bevindingen een poster maken, om deze in vijf minuten te presenteren aan de klas. Voorafgaand aan de presentaties werden de brieven voorgelezen die de directies aan de winnende briefschrijvers hadden geschreven. Na de presentaties kregen alle leerlingen hun eerste, niet nagekeken, brief terug en kregen ze de opdracht om een betere versie van hun brief te schrijven, brief 1b.



De posters gemaakt door de onderzoeksgroep

Na drie weken schreven alle leerlingen brief 2. De opdracht was vergelijkbaar qua opzet, maar dit keer schreven ze de brief aan de directie van Albert Heijn. Als je €15 aan boodschappen uitgaf, kreeg je een zakje met smurfenpoppetjes. Tegen de leerlingen werd gezegd dat hun vader voor €110,34 boodschappen had gedaan, maar geen smurven had gekregen, omdat ze op waren. Daardoor konden de leerlingen hun verzameling niet compleet maken en maakten ze ook geen kans op de Gouden Smurf, waarmee je een digitale camera kon winnen. De leerlingen moesten een brief schrijven om hun ongenoegen te uiten en te vragen of ze alsnog de zakjes smurven toegestuurd konden krijgen. (Zie voor een uitgebreide omschrijving van de opdracht bijlage 2.)

3.3 De praktijk

De brieven werden geschreven op laptops van school. De leerlingen mochten tijdens het schrijven geen gebruik maken van het internet. De leerlingen leverden de brieven digitaal in (via USB-sticks). Vervolgens werden de brieven geanonimiseerd, zodat de voorkennis over leerlingen geen rol kon spelen tijdens het beoordelen.

Tijdens het schrijven van de brieven zaten de leerlingen in toetsopstelling, zodat ze de brieven zelfstandig maakten. De leerlingen wisten dat ze voor de lessenreeks een cijfer kregen van hun docent. De smikkellessenreeks van Rijlaarsdam is door ons aangepast (zie bijlage 1) en er is een vergelijkbare opdracht voor de lange termijn toegevoegd.



Een vergadering van de smikkeldirectie

3.4 Beoordeling

Alle brieven zijn beoordeeld met behulp van beoordelingsschalen (zie bijlage 4), die ontwikkeld zijn door Renske Bouwer (2013). De schalen bestaan uit vijf voorbeeldbrieven, die in puntenaantal oplopen van 70 tot 130, met tussenstappen van 15. De twee auteurs keken alle brieven onafhankelijk van elkaar na. Elke brief werd langs de schaal gelegd om te kijken met welke voorbeeldbrief de brief het beste vergelijkbaar was. Vervolgens werd er een puntenaantal toegekend, van 0 tot oneindig.

De betrouwbaarheid van de toegekende beoordelingen van beide auteurs is gemeten. De twee afzonderlijke puntenaantallen zijn met elkaar vergeleken. Alle beoordelingen bleken betrouwbaar (brief 1a: $\alpha = 0.84$; brief 1b: $\alpha = 0.87$; brief 2: $\alpha = 0.87$).

Vervolgens werden de toegekende puntenaantallen van alle nagekeken brieven door de onderzoekers vergeleken. Wanneer het verschil in punten bij een brief kleiner was dan 15, dus één stap op de beoordelingsschaal, werd het gemiddelde genomen. Als het verschil groter was dan 15 punten discussieerden de onderzoekers over waarom zij gekozen hadden voor hun puntenaantal. Vervolgens werd in goed overleg een passend puntenaantal gekozen. Uiteindelijk kreeg iedere brief dus één puntenaantal: ofwel het gemiddelde, ofwel een door de onderzoekers gekozen passende score.

Naast het gebruik van de beoordelingsschalen zijn bij het nakijken ook de soorten fouten die leerlingen maakten bijgehouden. Bij alle brieven werden door de beoordelaars de fouten genoteerd. Deze fouten, zoals bijvoorbeeld het vergeten van de aanhef of afsluiting, maar ook fouten in de zins- of alineaopbouw, zijn onderverdeeld in vier categorieën: spelling/grammatica, argumentatie, structuur/opbouw en briefconventies.

3.5 Evaluatie

De lessenreeks werd door leerlingen uit alle groepen geëvalueerd aan de hand van een vragenlijst (zie bijlage 2). In totaal werden 15 leerlingen geselecteerd, van wie het schrijfproduct gedurende de lessenserie opvallend veel of weinig verbeterd was, of waarbij de kwaliteit van het schrijfproduct juist opvallend achteruit was gegaan. 3 leerlingen uit de feedbackgroep, 6 leerlingen uit de directiegroep en 6 leerlingen uit de onderzoeksgroep vulden de enquête in. Voor deze verdeling is gekozen omdat de directiegroep en de onderzoeksgroep over twee klassen verdeeld waren, terwijl de feedbackgroep allemaal leerlingen uit één klas waren. Onderwerpen die aan bod kwamen in de vragenlijst waren wat de leerlingen van de lessenserie vonden, hoe moeilijk ze de opdrachten vonden en hoeveel ze geleerd hadden. Uiteindelijk beoordeelden de leerlingen de lessenserie met een cijfer (1-10).

Nadat de leerlingen de vragenlijst hadden ingevuld, nam een van de auteurs de vragenlijst nog een keer in kleine groepjes met ze door. Hierbij werd dieper ingegaan op de antwoorden die de leerlingen hadden gegeven.

3.6 Verwerking van de resultaten

De resultaten zijn verwerkt met behulp van SPSS 20.

4. Resultaten

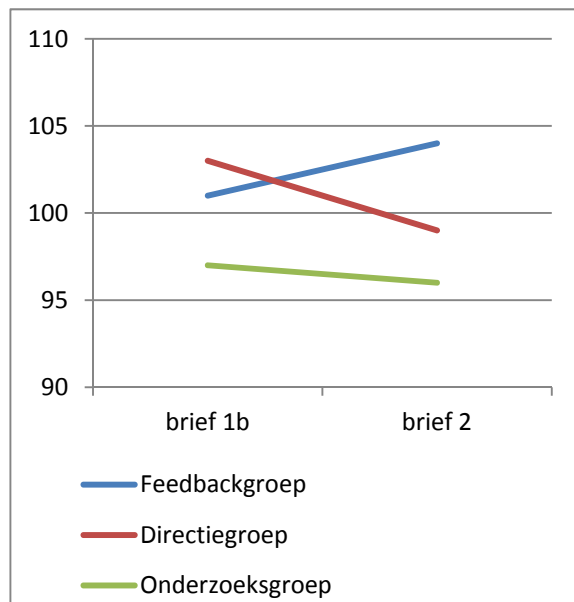
4.1 Scores per groep

In tabel 4 zijn de gemiddelde scores af te lezen per groep, op de verschillende meetmomenten. Opvallend is dat de behaalde scores op brief 1a veel van elkaar verschillen. Uit een RM-ANOVA meting blijkt dat de groepen niet gelijkwaardig zijn ($F(2,57)=5.09$; $p=.009$). Dit verschil wordt waarschijnlijk veroorzaakt doordat in de feedbackgroep geen vwo-leerlingen zitten.

| | brief 1a (sd) | brief 1b (sd) | brief 2 (sd) |
|------------------------|---------------|---------------|--------------|
| Feedbackgroep | 83 (11.3) | 96 (12.3) | 99 (15.3) |
| Directiegroep | 95 (12.9) | 106 (11.1) | 103 (12.7) |
| Onderzoeksgroep | 93 (13.5) | 99 (13.0) | 98 (15.4) |

Tabel 4: Scores per groep

Om de verschillen toch op de juiste manier te kunnen interpreteren nemen we de resultaten op brief 1a op als co-variabele. Van hieruit wordt gekeken naar de scores op de andere brieven (zie grafiek 1). In dit verslag bespreken we de resultaten zoals die af te lezen zijn met brief 1a als co-variabele.

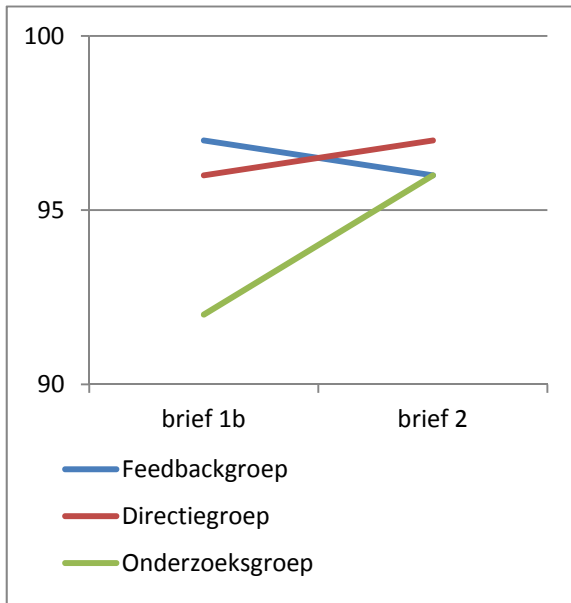


Grafiek 1: Scores per groep met brief 1a als co-variabele

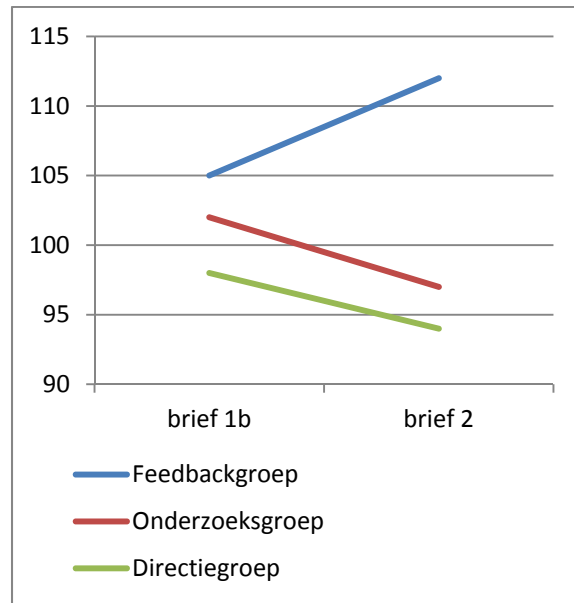
Op basis van een Post-hoc Scheffé toetsing is vast te stellen dat er op de korte termijn een significant verschil is tussen de prestaties van de directie- en de onderzoeksgroep ($p=.036$). Op de lange termijn is er een significant verschil tussen de feedback- en de onderzoeksgroep ($p=.034$). **Er blijkt geen significant verschil te zijn tussen de scores op brief 1b en brief 2 ($F(1,56)=0.006$, $p=.938$).**

4.2 Scores per niveau

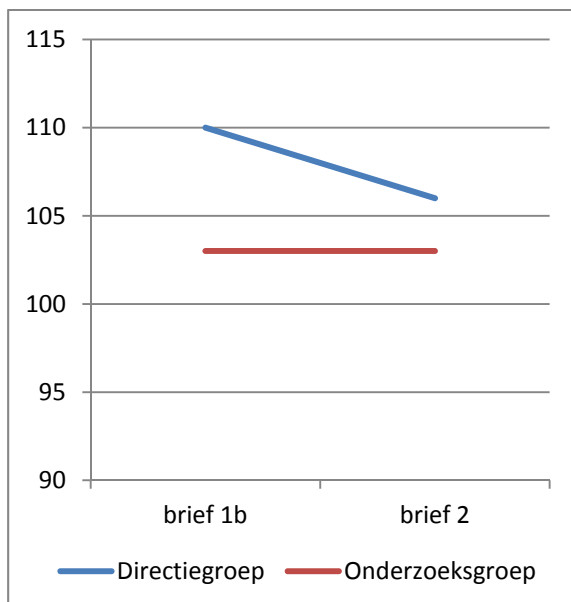
In grafieken 2, 3 en 4 zijn de resultaten af te lezen per schoolniveau. Het niveau van de leerlingen blijkt logischerwijs een significant verschil te maken op de scores ($F(2,51)=6.05$; $p=.004$). In interactie met conditie blijkt het niveau echter geen invloed te hebben ($F(3,51)=1.40$; $p=.253$).



Grafiek 2: Scores per groep op vmbo



Grafiek 3: Scores per groep op havo



Grafiek 4: Scores per groep op vwo

In de vmbo-groep heeft de conditie waarin de leerling zich bevindt geen invloed op het resultaat op de verschillende meetmomenten ($F(2,15)=0.183$; $p=.834$). Ook is er geen verschil tussen de scores op brief 1b en 2 ($p=.857$).

Bij de havo-leerlingen zijn er op het eerste gezicht geen significante verschillen tussen de drie condities op de verschillende meetmomenten ($F(2,26)=2.838$; $p=.077$). Toch blijken er wel verschillen te zijn tussen twee apart genomen condities. Zo scoort de controlegroep hoger dan de directiegroep ($p=.030$) en dan de onderzoeksgroep ($p=.002$). Er is geen significant verschil tussen de scores van de directiegroep en de onderzoeksgroep ($p=.393$). Ook is er geen significant verschil tussen de scores op brief 1b en brief 2 ($p=.866$).

In de vwo-groep blijkt het, net als op het vmbo, niet uit te maken in welke conditie de leerlingen zich bevonden voor het resultaat op de verschillende

meetmomenten ($F(1,8)=0.162$; $p=.698$). Ook is er geen verschil tussen de scores op brief 1b en 2 ($p=.552$).

4.3 Scores per geslacht

Uit de resultaten blijkt dat er een verschil is tussen de gemiddelde score van jongens en meisjes voor brief 1b en 2 ($F(2,44)=5.144$; $p=.028$). Op brief 1b scoren de meisjes 7 punten hoger ($p=.01$), op brief 2 scoren ze 17 punten hoger ($p=.000$). Het schoolniveau is hierop niet van invloed ($F(2,44)=.10$; $p=.901$), de groep waarin de leerling zich bevindt evenmin ($F(2,44)=.32$; $p=.726$).

| Geslacht | Brief 1b (sd) | Brief 2 (sd) |
|----------|---------------|--------------|
| Man | 97 (1.6) | 91 (1.9) |
| Vrouw | 104 (1.7) | 108 (2.0) |

Tabel 5: Gemiddelde op brief 1b en 2 per geslacht

4.4 Veelgemaakte fouten

In tabel 6 is te zien hoeveel fouten de verschillende groepen per categorie maakten in hun brieven. Geen van de gevonden verschillen tussen de feedbackgroep en de experimentele groepen (op gebied van spelling/grammatica, argumentatie, structuur/opbouw en briefconventies) blijkt significant te zijn (respectievelijk $p=.746$, $p=.870$, $p=.128$ en $p=.847$).

| | Brief 1a | Brief 1b | Brief 2 | Totaal |
|----------------------------|----------|----------|----------|--------|
| Spelling/grammatica | | | | |
| Feedbackgroep | 23 | 15 (-8) | 17 (-6) | 55 |
| Experimentele groepen | 18 | 16 (-2) | 18 (0) | 52 |
| Argumentatie | | | | |
| Feedbackgroep | 30 | 25 (-5) | 19 (-11) | 74 |
| Experimentele groepen | 27 | 23 (-4) | 21 (-6) | 71 |
| Structuur/opbouw | | | | |
| Feedbackgroep | 29 | 13 (-16) | 17 (-12) | 59 |
| Experimentele groepen | 27 | 22 (-5) | 34 (+7) | 83 |
| Briefconventies | | | | |
| Feedbackgroep | 45 | 33 (-12) | 34 (-11) | 112 |
| Experimentele groepen | 41 | 36 (-5) | 35 (-6) | 112 |

Tabel 6: Aantal fouten per categorie

4.5 Resultaten van de evaluatie

4.5.1 Moeilijkheidsgraad

De leerlingen hebben het schrijven van brief 1a en 1b beoordeeld op gebied van moeilijkheid. Over het algemeen blijkt uit de evaluatie van onze lessenserie dat de leerlingen het niet moeilijk vonden om de opdrachten te maken. Tijdens de evaluatie gaven twee leerlingen uit de experimentele groepen aan dat ze het schrijven van brief 1a moeilijk vonden, maar het schrijven van brief 1b niet.

Eén leerling uit de directiegroep gaf aan dat ze de opdracht om brieven te selecteren moeilijk vond, 'omdat er best veel goede brieven bij zaten'. Twee leerlingen uit de onderzoeksgroep gaven aan dat ze de opdracht (erg) moeilijk vonden, omdat de directie niet duidelijk genoeg was tijdens de vergadering.

4.5.2 Geleerd

Twee derde van de leerlingen in beide groepen geeft aan (erg) veel geleerd te hebben van de lessenserie. Daarnaast geeft de meerderheid van de leerlingen uit de experimentele groepen aan dat ze de presentatie van de posters leerzaam en nuttig vonden. Zo geeft één leerling aan dat 'de presentatie van de posters ook erg nuttig was, dan weet je waar andere groepen op letten en wat hun [sic] belangrijk vonden'. Een andere leerling zei juist dat ze de presentatie van de posters saai vond. Een aantal leerlingen zegt dat ze voor de lessenserie niet wisten hoe je een klachtenbrief moet schrijven en dat nu geleerd hebben.

4.5.3 Beoordeling

Uit de evaluatie blijkt dat de leerlingen uit de feedbackgroep minder enthousiast zijn dan de leerlingen die aan de slag gingen met observerend leren. De experimentele groepen beoordelen de lessenserie gemiddeld met een 8, terwijl de feedbackgroep de lessenserie gemiddeld een 7 geeft. Geen enkele leerling heeft de les waarin ze directielid of onderzoeker waren als vervelend ervaren, de helft van de leerlingen vond het zelfs (erg) leuk.

4.5.4 Tips voor de lessenserie

Eén leerling geeft aan dat de onderwerpen waarover geschreven dient te worden niet veranderd moeten worden. Een andere leerling wil de onderwerpen juist liever anders zien, omdat ze teveel op elkaar lijken.

Eén leerling geeft als advies om het presenteren uit de lessenserie te halen. Ook zegt een leerling uit de directiegroep dat je eerst de stof moet behandelen en daarna pas de brief moet laten schrijven. Eén leerling, die op de lange termijn achteruit is gegaan, benoemt zelf hoe die achteruitgang volgens haar te verklaren is: 'Ik vond die les met de smikkeldirectie en onderzoeksteam minder leuk dan schrijven en als jullie ons willen leren om een brief te schrijven, dan kunnen jullie misschien meer informatie daarover geven.'

De leerlingen ervaren het over het algemeen als prettig dat ze op de computer mochten werken (zie voor een uitgebreid verslag bijlage 5).

5. Conclusie

De belangrijkste conclusie uit dit onderzoek is dat de werkvorm *read-as-the-reader* de tekstkwaliteit van argumentatieve brieven niet meer verbetert dan docentfeedback. Dit geldt zowel voor de effecten op de korte, als op de lange termijn. Alle groepen hebben de tekstkwaliteit van hun brieven verbeterd en hebben deze verbetering op de lange termijn vastgehouden. Onderwijs zorgt er dus voor dat de tekstkwaliteit verbetert, onafhankelijk van welke van de twee werkvormen gebruikt wordt. Wanneer we kijken naar de behaalde resultaten op de korte termijn kunnen we concluderen dat het effectiever is om je als schrijver te verplaatsen in je lezer (directiegroep), dan om lezersreacties te observeren (onderzoeksgroep). Op de lange termijn blijkt docentfeedback beter te werken dan het observeren van lezersreacties.

Verder blijkt dat leerlingen op een bepaald schoolniveau over het algemeen niet meer of minder baat hebben bij een bepaalde werkvorm. Alleen in de havo-klas presteerde de feedbackgroep beduidend beter dan de andere twee groepen. Op de havo is het geven van feedback dus effectiever dan het gebruik van de werkvorm *read-as-the-reader*.

Meisjes presteren over de hele linie beter dan jongens. Meisjes hebben dus meer baat bij schrijfonderwijs dan jongens.

Uit de evaluatie bleek dat vwo'ers liever gewoon willen horen hoe een klachtenbrief eruit ziet, in plaats van het zelf uit te moeten zoeken. Omdat er in de vwo-groep geen leerlingen zaten die docentfeedback kregen, kunnen we niet zeggen of die manier van werken effectiever is dan *read-as-the-reader*. We kunnen dus niet controleren of de vwo-leerlingen die opmerkten dat ze liever een concrete opdracht hadden gekregen, daar ook beter op zouden hebben gescoord.

Verder bleek uit de evaluatie dat leerlingen die *read-as-the-reader* hebben gebruikt dit leuker vinden dan leerlingen die docentfeedback krijgen. De uiteindelijke conclusie van ons onderzoek is mede daardoor dat *read-as-the-reader* in vergelijking met docentfeedback een betere onderwijsmethode is, zeker voor de docent zelf. Voor de docent betekent het nakijken en van feedback voorzien van alle brieven namelijk veel meer werk dan het aan het werk zetten van de leerlingen. De leerlingen beoordelen de werkvorm ook nog eens positiever en ze scoren niet slechter dan wanneer er gebruik gemaakt wordt van docentfeedback. Al met al zijn de vormen dus even effectief, maar heeft *read-as-the-reader* meer positieve neveneffecten.

6. Discussie

6.1 *Beïnvloeding van de resultaten*

Read-as-the-reader zorgde niet voor een significant hoger resultaat dan docentfeedback. Hiervoor zijn in onze ogen een aantal verklaringen. In de directie- en onderzoeksgroepen werden veel brieven (1b en 2) lager beoordeeld door fouten in structuur en opbouw. In de feedbackgroep werden op dit gebied minder fouten gemaakt. Dit zou kunnen komen doordat tijdens de feedback van de docent aandacht was voor fouten in alinea-indeling en zinsbouw. Tijdens de posterpresentaties die gehouden werden bij de directie- en onderzoeksgroep was hier geen aandacht voor.

Bij één van de lessen waarin de brieven door de directiegroep gelezen moesten worden, waren de brieven per ongeluk niet bij de goede groep terecht gekomen. Hierdoor kon het gebeuren dat leerlingen toch hun eigen brieven moesten beoordelen. De brieven waren echter wel geanonimiseerd. Het zou kunnen dat de leerlingen hierdoor afgeleid werden bij het selecteren van de beste brieven, waardoor ze wellicht minder van de vergadering opgestoken hebben, of dat zij sociaal wenselijke keuzes maakten bij de keuzes van de beste brieven.

In de smikkellessenreeks van Rijlaarsdam presteerde de onderzoeksgroep opvallend veel beter dan de directiegroep. Wij kunnen deze bevinding niet bevestigen met onze onderzoeksresultaten. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de directiegroepen niet actief genoeg overlegden tijdens de vergadering. Hierdoor konden de onderzoekers er onvoldoende van opsteken. Dit werd aangegeven in de evaluatie, maar was voor de auteurs ook merkbaar tijdens de lessen.

Daarnaast was het niet voor alle onderzoekers duidelijk wat ze precies moesten doen. Zo was er een groep die op de poster had geschreven wat de directie deed ('Ze lezen de brieven, overleggen erover en bepalen de beste. '), terwijl er van ze werd verwacht te bepalen wat de directie onder een goede brief verstond.

Uit deze twee mogelijke verklaringen blijkt dat het instrueren van de leerlingen een belangrijke factor is binnen de lessenreeks. Ondanks dat de docent weinig werk heeft aan het uitvoeren van de lessenreeks, is het wel belangrijk om een duidelijke instructie uit te voeren. Deze heeft waarschijnlijk veel invloed op het uiteindelijke resultaat van de lessenreeks. De instructie die de auteurs hebben gegeven, bleek in de ene klas goed te werken en duidelijk genoeg te zijn, terwijl de leerlingen in een andere klas niet goed wisten waar ze moesten beginnen. Dit is dus per klas verschillend. Het is belangrijk om hier als docent op in te spelen en eventueel een extra instructiemoment in te bouwen in de les.

In de vwo-groep kunnen de resultaten van de directie- en onderzoeksgroep niet vergeleken worden met die van de feedbackgroep. Dit komt doordat er geen tweede havo/vwo-klas beschikbaar was om ons onderzoek in uit te voeren. Hierdoor zijn de conclusies over *read-as-the-reader* die getrokken kunnen worden uit de resultaten van de vwo-groep niet controleerbaar.

6.2 *Aanbevelingen voor verder onderzoek*

Het verdient aanbeveling om het onderzoek nogmaals uit te voeren, met een uitgebreidere instructie, waarbij ingespeeld wordt op de behoefte van de klas.

Daarnaast is het interessant om te onderzoeken of de directiegroep ook verbetering zou laten zien zonder de posterpresentaties van de onderzoeksgroep. Dit zou namelijk veel tijd schelen in de les. Eventueel zou deze tijd ingevuld kunnen worden met docentfeedback. Er zou gekeken kunnen worden of de combinatie van directiegroep met docentfeedback een groter effect heeft dan de twee losse vormen.

Het is bovendien aan te raden om dit onderzoek nogmaals uit te voeren, met een volledige feedbackgroep, waarin ook leerlingen van het vwo vertegenwoordigd zijn. Het

is na ons onderzoek namelijk nog niet te zeggen of vwo-leerlingen beter reageren op *read-as-the-reader* dan op docentfeedback.

7. Bronnenlijst

Braaksma, M. et al. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. In: *European Journal of Psychology of Education*, vol. 16, nr. 1, p. 34-48.

Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Braaksma, M. et al. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of the writing process. In: *Cognition and Instruction*, vol. 22, nr. 1, p. 1-36.

Bouwer, R. (2013). *Generaliseerbaarheid van oordelen over tekstkwaliteit* [Presentatie op 08-03-2013 te Groningen].

Couzijn, M. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on Learning and Transfer*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Dordrecht.

Couzijn, M. en G. Rijlaarsdam (1996a). Learning to read and write argumentative text by observation. In: *Effective teaching and learning of writing, current trends in research*, Amsterdam., p. 224-252.

Couzijn, M. en G. Rijlaarsdam (1996b). Learning to write by reader observation. In: *Effective teaching and learning of writing, current trends in research*, Amsterdam., p. 253-272.

Evers-Vermeul, J. en H. van den Bergh (2013). Write for the reader: On the effects of observational learning on text quality. (Ongepubliceerd, te verschijnen in: *Journal of Writing Research*.)

Holliway, D. en D. McCutchen (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. In: *Revision, Cognitive and Instructional Processes*, p. 87-101.

Rijlaarsdam, G. et al. (2008). Observation of peers in learning-to-write. Practice and research. In: *Journal of writing research*, vol. 1, nr. 1, p. 53 – 83.

8. Bijlagen

8.1 Bijlage 1: leerlingmateriaal

Opdracht 1a, brief aan de smikkeldirectie

Stel je voor:

Op de verpakking van de Smikkelrepen die je wel eens eet, heb je zien staan dat je kunt sparen voor een gratis muziek-cd.

Op de verpakking staat:

SPAAR VOOR EEN GRATIS MUZIEK-CD!!!

Dit moet je doen:

Op de verpakking van de Smikkelrepen zit 1 spaarpunt.

Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde envelop naar: Smikkel Spaaractie, Postbus 3333, 1273 KB Etten-Leur, Nederland.

Stuur ook € 1,00 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk je naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) muziek-cd wordt dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd.

Deze actie loopt tot 15 januari 2013.

Het is 7 januari 2013. Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 15 januari is. Je kunt je 10 punten dus niet bij elkaar krijgen.

Toch wil je wel graag zo'n muziek-cd ontvangen.

Je stuurt daarom je 8 punten op en doet er twee hele verpakkingen zonder punten bij, om te laten zien dat je wel tien repen hebt gekocht.

Opdracht

Schrijf een brief die je meestuurt met de punten en de verpakkingen. Vertel waarom je geen tien punten kunt opsturen. Overtuig het bedrijf Smikkel ervan dat jij er niets aan kunt doen dat je geen tien punten hebt, maar dat je wel de muziek-cd wilt ontvangen. Zorg ervoor dat ze jou de muziek-cd toch sturen!

Let op:

- Op het bord zie je je naam, met daarachter een nummer.
- Als je klaar bent, krijg je van de docent een USB-stick
- Je slaat het bestand op de USB-stick op met de naam 'Smikkelbrief', gevolgd door je nummer.

Voorbeeld:

Arie van Oostrom – nummer 12 slaat het bestand als volgt op:
Smikkelbrief 12

Hand-out voor managementteam

Stel je voor:

Je zit samen met drie of vier andere leerlingen in de directie van het bedrijf Smikkel.

Nu is er iets mis gegaan met de Smikkel-spaaractie voor de gratis muziek-cd. Er lagen te weinig repen met punten op de verpakkingen in de winkel. Er zijn dus helemaal geen enveloppen binnengekomen met 10 punten. In plaats daarvan zijn er 8 of 9 enveloppen binnengekomen met maar 8 punten, 2 verpakkingen en een begeleidende brief.

Het probleem is echter dat er nog maar twee muziek-cd's zijn. Er moeten dus twee brieven gekozen worden die het cadeau 'verdienen'. Vandaag vergadert de directie van Smikkel. Op de agenda staat de Smikkel-spaaractie en het uitkiezen van de twee 'winnende' brieven.

Opdracht: bepaal als directie welke twee brieven de muziek-cd 'verdienen'. Het gaat erom dat de hele directie het besluit neemt. Je moet dus samenwerken!

Let op:

- De brieven die je straks gaat lezen, zijn anoniem gemaakt met zwarte stift. Het adres van de afzender is weggestreept, zodat je niet kunt zien van wie de brief komt.

Hand-out voor de observatiegroep

Stel je voor:

Je bent onderzoeker en je zit samen met drie of vier andere leerlingen in een onderzoeksgroep. Je moet gaan onderzoeken hoe mensen brieven selecteren. Jullie groep gaat kijken bij de directie van het bedrijf Smikkel.

Er is iets mis gegaan met de Smikkel-spaaractie voor de gratis muziek-cd. Er lagen te weinig repen met punten op de verpakking in de winkel. Er zijn dus helemaal geen enveloppen binnengekomen met 10 punten. In plaats daarvan zijn er 8 of 9 enveloppen binnengekomen met maar 8 punten, 2 lege verpakkingen en een begeleidende brief.

Het probleem is echter dat er nog maar twee muziek-cd's zijn. De Smikkel-directie moet dus twee brieven kiezen die het cadeau 'verdienen'. Ze houden daarover een vergadering.

Jullie onderzoeken hoe de Smikkeldirectie bepaalt welke twee brieven een muziek-cd winnen.

Waar let de Smikkel-directie allemaal op?

Wat vindt de Smikkel-directie belangrijk in de brieven?

Waarom hebben de twee winnende brieven gewonnen?

Let op:

- Bedenk, als de directie aan het lezen is, wat jij belangrijk vindt in een brief. Dan heb je al een idee waarover de directie straks gaat praten.
- Bedenk ook vast een taakverdeling. Wie van jullie groep let waarop? Moet iedere onderzoeker bijvoorbeeld op een persoon uit de directie letten?
- Maak aantekeningen als je naar de vergadering kijkt en luistert. Schrijf de dingen op waarop de directie let.
- Als de vergadering afgelopen is, maken jullie samen één poster. Daarop schrijven jullie de dingen waarop de directie gelet heeft.

Opdracht 1b, brief aan de Smikkel-directie

Schrijf een tweede versie van de brief die je vorige week stuurde naar het bedrijf Smikkel. Voor alle duidelijkheid vind je onderaan dit papier nog een keer de originele opdracht.

Let op:

- Op het bord zie je je naam, met daarachter een nummer.
- Als je klaar bent, krijg je van de docent een USB-stick
- Je slaat het bestand op de USB-stick op met de naam 'Smikkelbrief', gevolgd door je nummer.
- **Je krijgt voor deze brief een cijfer dat meetelt voor de derde periode!**

Stel je voor:

Op de verpakking van de Smikkelrepen die je wel eens eet, heb je zien staan dat je kunt sparen voor een gratis muziek-cd.

Op de verpakking staat:

SPAAR VOOR EEN GRATIS MUZIEK-CD!!!

Dit moet je doen:

Op de verpakking van de Smikkelrepen zit 1 spaarpunt.

Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde envelop naar: Smikkel Spaaractie, Postbus 3333, 1273 KB Etten-Leur, Nederland.

Stuur ook € 1,00 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk je naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) muziek-cd wordt dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd.

Deze actie loopt tot 15 januari 2013.

Het is 7 januari 2013. Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 15 januari is. Je kunt je 10 punten dus niet bij elkaar krijgen.

Toch wil je wel graag zo'n muziek-cd ontvangen.

Je stuurt daarom je 8 punten op en doet er twee hele verpakkingen zonder punten bij, om te laten zien dat je wel tien repen hebt gekocht.

Opdracht

Schrijf een brief die je meestuurt met de punten en de verpakkingen. Vertel waarom je geen tien punten kunt opsturen. Overtuig het bedrijf Smikkel ervan dat jij er niets aan kunt doen dat je geen tien punten hebt, maar dat je wel de muziek-cd wilt ontvangen. Zorg ervoor dat ze jou de muziek-cd toch sturen!

Opdracht 2, brief aan Albert Heijn-directie

Stel je voor ...

Je vader doet wekelijks inkopen bij de Albert Heijn om de hoek. Voor elke vijftientig euro ontvangt hij een mini-Smurf (verpakt in een zakje). Je hebt inmiddels al een hele verzameling maar je mist nog twee smurfen: de Brilsmurf en Grote Smurf. Natuurlijk hoop je ook op de Gouden Smurf. Als je de Gouden Smurf hebt, maak je kans om een digitale fotocamera te winnen. Elke vrijdag kijk je nieuwsgierig in de boodschappentas welke Smurfen je bij je verzameling kunt zetten.

In de folder van de Albert Heijn staat:

SPAAR SMURFEN EN MAAK KANS OP EEN PRACHTIGE DIGITALE CAMERA!

Zo werkt het:

Bij elke 25 euro aan boodschappen ontvangt u een zakje met een Smurf. Zo kunt u uw kinderen verrassen met een prachtige verzameling van deze populaire poppetjes. Heeft u een Gouden Smurf, dan maakt u kans op een digitale camera.

Stuur uw Gouden Smurf in een gefrankeerde envelop naar:

SPAARACTIE

Leur

Stuur ook €1,00 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk je naam, adres, postcode en woonplaats en je krijgt vòòr 1 april 2013 bericht of je een camera hebt gewonnen.

Deze actie loopt tot 20 maart 2013.

SMURF

postbus 3333
1273 AD Etten-

Je hoort op 10 maart van je vader dat de zakjes met Smurfen op waren. Hij heeft een kassabon meegekregen met een stempel, zodat je later de Smurfen alsnog kunt krijgen. Hij heeft in totaal €110, 34 aan boodschappen uitgegeven. Je besluit de kassabon op te sturen met de vraag om vòòr 20 maart nog zakjes met Smurfen te kunnen ontvangen. Je hoopt natuurlijk op een Gouden Smurf!

Let op: de opdracht gaat verder op het volgende blad

Opdracht

Schrijf een brief die je meestuurt met de kassabon van 10 maart. Leg uit dat bij de Albert Heijn om de hoek de smurfen op waren. Overtuig de firma Albert Heijn ervan dat je vòòr de sluitingsdatum van de actie de zakjes met smurfen wilt ontvangen.

Let op:

- Op het bord zie je je naam, met daarachter een nummer.
- Als je klaar bent, krijg je van de docent een USB-stick
- Je slaat het bestand op de USB-stick op met de naam 'Smurfenbrief', gevolgd door je nummer.

Voorbeeld:

Arie van Oostrom – nummer 12
slaat het bestand als volgt op:
Smurfenbrief 12

8.2 Bijlage 2: Evaluatieformulier

Evaluatie smikkel- en smurfenbrief

Naam:

Kruis het antwoord aan dat het beste bij jou past.

1. Ik vond het schrijven van de eerste versie van de brief aan de Smikkel-directie:

- a) erg moeilijk
- b) moeilijk
- c) gewoon (niet moeilijk, niet gemakkelijk)
- d) gemakkelijk
- e) erg gemakkelijk

Wat vond je moeilijk/gemakkelijk?

.....

.....

.....

2a. In welke klas zit je?

- a) 1B (ga door naar vraag 2b)
- b) 1C (ga door naar vraag 7)

2b. In welke groep zat je tijdens les 2 en 3?

- a) Smikkel-directie
- b) onderzoeksgroep

3. Ik vond de opdracht tijdens les 2 en 3 (brieven selecteren voor de Smikkel-directie, observeren en poster maken voor de onderzoeksgroep):

- a) erg moeilijk
- b) moeilijk
- c) gewoon (niet moeilijk, niet gemakkelijk)
- d) gemakkelijk
- e) erg gemakkelijk

Wat vond je moeilijk/gemakkelijk?

.....

.....

.....

4. Ik vond de opdracht tijdens les 2 en 3 (brieven selecteren voor de Smikkel-directie, observeren en poster maken voor de onderzoeksgroep):

- a) erg vervelend
- b) vervelend
- c) gewoon (niet vervelend, niet leuk)
- d) leuk

e) erg leuk

Wat vond je vervelend/leuk?

.....
.....
.....

5. Ik vond de presentatie van de posters tijdens les 3:

- a) niet erg leerzaam en nuttig
- b) leerzaam en nuttig
- c) gewoon
- d) leerzaam en nuttig
- e) erg leerzaam en nuttig

Wat vond je wel of niet leerzaam en nuttig?

.....
.....
.....

6. Ik vond de presentatie van de posters tijdens les 3:

- a) erg vervelend
- b) vervelend
- c) gewoon (niet vervelend, niet leuk)
- d) leuk
- e) erg leuk

Wat vond je vervelend/leuk?

.....
.....
.....

7. Ik vond het schrijven van de tweede versie van de brief aan de Smikkel-directie:

- a) erg moeilijk
- b) moeilijk
- c) gewoon (niet moeilijk, niet gemakkelijk)
- d) gemakkelijk
- e) erg gemakkelijk

Wat vond je moeilijk/gemakkelijk?

.....

.....

.....

8. Ik vond het schrijven van de tweede versie van de brief aan de Smikkel-directie:

- a) erg vervelend
- b) vervelend
- c) gewoon (niet vervelend, niet leuk)
- d) leuk
- e) erg leuk

Wat vond je vervelend/leuk?

.....

.....

.....

9. Ik heb van deze lessenserie geleerd:

- a) erg weinig
- b) weinig
- c) veel
- d) erg veel

Omdat:

.....

.....

.....

10. Wat voor cijfer (tussen 1 en 10) geef je deze lessenserie?

.....

11. Wat voor adviezen geef je ons als we deze lessenserie nog een keer gaan geven? Wat moeten we houden/veranderen?

.....

.....

.....

Bedankt voor het invullen!

8.3 Bijlage 3: powerpointpresentatie

Smikkelbrief

Feedback

Stadsdeel Oud-Noord
de goudse waarden

Meesterlijk!

1

Wat ging er vaak fout?

- Onduidelijke uitleg
- Te korte uitleg
- Verpakkingen + zegels niet vermeld
- Niet gevraagd om de CD
- Taalgebruik
- Lettertype

Stadsdeel Oud-Noord
de goudse waarden

Meesterlijk!

4

Wat miste er vaak?

- Je eigen adres!
- Data: 7 + 15 jan.
- Aanhef
- Afsluiting
- Hoofdletters
- Punten en komma's (interpunctie)
- Alinea-indeling

Stadsdeel Oud-Noord
de goudse waarden

Meesterlijk!

2

Spelfouten

- chocolade repen = chocoladerepen
- wou – wilde
- actie punten = actiepunten
- Januari = januari
- jan. = januari
- m.v.g. = met vriendelijke groet

Stadsdeel Oud-Noord
de goudse waarden

Meesterlijk!

5

Wat ging er vaak fout?

- Aanhef
- Afsluiting
- Zinsopbouw
- Werkwoordspelling
- Hoofdletters
- Punten en komma's (interpunctie)

Stadsdeel Oud-Noord
de goudse waarden

Meesterlijk!

3

Wat was bijvoorbeeld goed?

- 'Ik heb nog acht dagen, maar er zijn geen punten meer.'
- 'Ik stuur acht zegels en twee verpakkingen mee.'
- 'Ik hoop dat ik nog een CD kan krijgen.'

Stadsdeel Oud-Noord
de goudse waarden

Meesterlijk!

6

3.1 8.4 Bijlage 4: beoordelingsschalen

Beoordelingsschaal Smikkel

Schaalbeoordeling Smikkel

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|------------|
| <p>Ik heb een vraag aan smikkel. Nu ik heb 8 punten maar in alle winkels kan ik er geen meer krijgen en het is nog geen 15 juli. En ik wil een cd. Ik wil u vraag of ik dan nog een cd krijg, wilt u mij dat laten weten als ik hem wel of niet krijg. Groetjes.</p> | <p>Beste firma Smikkel Ik wil hier graag zo'n CD. Ik heb ik ook voor gespaard maar helaas heb ik maar 8 punten en ik heb geen genoeg om te kopen. Het is nu 15 juli. Wilt u alstublieft over matenemen. Alvast bedankt <naam leerling> <adres leerling></p> | <p>Geachte meneer/mevrouw van de smikkel actie wij hebben 8 punten gespaard maar nu kunnen we geen punten meer vinden kun maar het is geen 15 juli kun u daar geen uitzondering voor maken. Want het zijn maar twee punten wilt u dan toch de cd opsturen want we hebben in elk vak gekoken of ze eraan zitten maar nee niets gevonden. het adres is <adres leerling> Met vriendelijke groet van <naam></p> | <p>Beste meneer, Ik heb meegedaan aan de spaaractie en heb 8 punten verzameld, het is nog geen 15 juli en er zitten geen spaarpunten meer op de winkels terwijl er nog zat zijn. Ik heb repen gekocht en ik stuur er maar 2 op zonder punten. Zou ik alstublieft ook nog zo'n cd mogen. Ik wil er zo graag een en er zaten er geen meer op. Dus ik ben ook niet aan de 10 zegels kunnen komen. Ik zou zeer blij zijn als u hem zou opsturen. Want ik kan nou wel blijven zoeken naar de repen ik zou er veel vinden, maar wel zonder punten. Met vriendelijke groet <naam leerling> <adres leerling></p> | <p>Geachte firma smikkel, Breids juni 09 Toen ik las over de actie was ik meteen aan het sparen. Ik had al 8 punten en de actie is nog niet voorbij. Ik wil de cd heel erg graag! Ik heb de spaarpunten zijn op. Ik heb de winkel al geroepen om te kijken of ik het land maar helaas waren ze echt op. Ik heb er nog twee gewonnen verpakkingen bij gedaan om te bewijzen dat ik er ten hoor te hebben... (Er zit ook 80 cent bij) Ik hoop er alsnog graag één te ontvangen. Met vriendelijke groeten, XXX <adres leerling></p> | 130 punten |
| | | | | 115 punten | |
| | | | | 100 punten (gemiddelde score) | |
| | | | | 85 punten | |
| | | | | 70 punten | |

Toelichting bij de ankerpunten van de smikkelschaal:

De gemiddelde ankertekst (100 punten) bevat de volgende plus- en minpunten:

Pluspunten:

- Het probleem wordt min of meer beschreven: de schrijver heeft niet genoeg smikkelpunten kunnen sparen, terwijl de actie nog niet is afgelopen.
- Er wordt een duidelijke vraag gesteld.
- Het adres van de afzender wordt vermeld.
- De brief bevat een conventionele aanhef en afsluiting.

Minpunten:

- Er wordt niet beschreven dat er ook twee losse wikkels zijn meegestuurd.
- De leerling gebruikt lange zinnen, die door de zwakke opbouw (grammaticaal) moeilijk te begrijpen zijn.
- Grammatica, spelling, interpunctie en opmaak zijn zwak.

De tekst met 115 punten is beter dan deze gemiddelde tekst omdat:

- het probleem helder is beschreven: schrijver heeft nog niet genoeg spaarpunten verzameld en er zijn geen punten meer in de winkel te krijgen, terwijl de actie nog loopt;
- het duidelijk is dat er daarom twee wikkels zonder punten zijn opgestuurd;
- er een duidelijke vraag is gesteld;
- de formele organisatie van de brief goed is: bevat goede aanhef + afsluiting, adres is vermeld;
- spelling en interpunctie prima zijn.

Een minpunt van de brief is dat de structuur niet zo goed is. Halverwege de brief valt de schrijver in herhaling en wordt de boodschap warriger, mede door een grammaticale ontsporing. Ook is de toon van het verzoek niet zo gepast.

De tekst met 130 punten is nog beter dan de tekst met 115 punten omdat:

- de brief heel overtuigend is: het probleem is adequaat beschreven en de vraag is duidelijk gesteld;
- de structuur goed is waardoor de inhoud begrijpelijk overkomt;
- de organisatie van de brief goed is: formele aanhef + afsluiting, adres is vermeld;
- de tekst grammaticaal goed is en qua spelling en interpunctie voldoende.

De tekst met 85 punten is slechter dan de gemiddelde tekst omdat:

- het probleem onvoldoende duidelijk wordt: niet duidelijk dat de actie nog loopt en er geen wikkels meer zijn en dat de schrijver daarom te weinig punten heeft;
- de vraag niet heel duidelijk is gesteld en de lezer zo niet wordt overtuigd om de cd ook echt op te sturen;
- de brief grammaticale fouten bevat (bv. maar achtste punten) en ook qua spelling en interpunctie niet foutloos is.

De tekst met 70 punten is nog slechter dan de tekst met 85 punten omdat:

- het probleem onvoldoende duidelijk wordt: niet duidelijk dat het om een spaaractie gaat en dat er 2 wikkels zonder spaarpunten zijn meegestuurd;
- er geen adres is opgegeven, zodat de cd niet opgestuurd kan worden;
- de structuur niet goed is: informatie is niet in een logische volgorde weergegeven;
- het niet voldoet aan de briefconventies: er is geen aanhef en geen ondertekening;
- de brief grammaticaal en qua interpunctie niet in orde is (de spelling is wel ok).

Schaalbeoordeling Smurfen

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| <p>ik zou graag de smurfen actie ontvangen voor 20 april na sluitingsdichtbaer:graag:daar want ik heb 110,34 uitgegeven voor boodschappen en de smurfen waren op 15/4/2008</p> <p>van: <naam leerling> <adres leerling></p> | <p>Beste geachte</p> <p>15 april</p> <p>Mijn vader heeft aan boodschappen 110,34 euro uitgegeven voor boodschappen bij de Albert Heijn. Maar de smurfen waren op. Dus we kregen een stempel op onze bon en dat wet we dit moeten inleveren voor 20 april.</p> <p> vriendelijke groot <naam></p> | <p>Beste Supercoop</p> <p>Op 15 april hoorde ik van mijn vader dat de smurfen oowaren terwijl mijn vader recht had op 4 smurfen. ik vraag u bij deze of wij de vier smurfen Alerog mogen want we moeten nog maar 2 smurfen. ik vraag u nogmaals mogen wij die smurfen. Als u antwoord hebt mat hier dan naar <e-mailadres ></p> <p><namen></p> <p> bijge bijlage: het bonnetje</p> | <p>Hallo meneer/mevrouw,</p> <p>Mijn vader had laatst boodschappen gedaan. Maar daar was waren de smurfen op dus toen kreeg ni een bon, om de smurfen te krijgen. maar het is bijna 20 april dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april krijg. het gaat om een bedrag van €110,34 ik spaar de smurfen allang dus ik zou ze allemaal wel willen hebben. En de goudse smurf misschie zou ik ook heel heel graag willen. Dus ik zou het leuk vinden als ik ze voor 20 april zou kunnen krijgen</p> <p>Groetjes <naam leerling> <adres leerling></p> | <p><plaatsnaam> 15-04-08</p> <p>Geachte firma Supercoop. Mijn vader doet wekelijks boodschappen bij supermarkt Supercoop. Daardoor heb ik al een hele verzameling smurfen. Alleen mis ik er nog 2. Brlsmurf en Grote Smurf. Mijn vader ging vandaag weer boodschappen doen en kwam erachter dat de smurfen op waren: ik zou het jammer vinden als ik daardoor mijn collectie niet compleet kan maken. Daarom zou ik graag aan u willen vragen of ik nog smurfen zou kunnen krijgen met de stempel op het bonnetje van de boodschappen. Het idee door zou kunnen gaan is hier mijn adres: <adres leerling></p> |
|---|---|--|--|---|

70 punten

85 punten

100 punten (gemiddelde score)

115 punten

130 punten

Toelichting bij de ankerpunten:

De gemiddelde ankertekst (100 punten) bevat de volgende plus- en minpunten:

- Het probleem is beschreven, maar dat had nog helderder gekund: waarom had de vader recht op de smurfen?
- Er wordt een duidelijke vraag gesteld, maar deze is wel twee keer genoemd – waarom? Dit maakt de brief niet overtuigender.
- De brief bevat een conventionele aanhef en afsluiting.
- De brief is gericht aan de lezer: 'ik vraag u ...'
- De zinnen lopen grammaticaal goed, het taalgebruik is formeel en er zitten geen spellingsfouten in.

Minpunten:

- Inhoudelijk bevat de brief nog te weinig informatie om echt overtuigend te zijn.
- Het adres is niet genoemd (alleen een e-mailadres), waardoor de smurfen niet daadwerkelijk toegestuurd kunnen worden.
- Het hoofdlettergebruik is niet in orde.

De tekst met 115 punten is beter dan deze gemiddelde tekst omdat:

- er meer informatie is gegeven: zo is het bedrag expliciet beschreven, wordt de einddatum van de actie genoemd en betreft de briefschrijver emoties in de brief om de vraag kracht bij te zetten (doet allang mee met de actie, zou heel heel graag de gouden smurf willen hebben etc.). Het probleem wordt hierdoor duidelijker en de brief in zijn geheel overtuigender.
- de briefconventies voldoende zijn: er is een aanhef en een afsluiting. Dit had wel formeler gekund.
- de organisatie van de inhoud ok is: eerst wordt het probleem beschreven, dan de vraag gesteld met de onderbouwing waarom dit zo belangrijk is.

Een minpunt van de brief is dat het taalgebruik niet zo gevarieerd is, er worden zelfs hele zinnen herhaald ("dus ik zou het leuk vinden als ik voor ..."). Ook zijn de zinnen erg kort en niet altijd logisch afgebroken.

De tekst met 130 punten is nog beter dan de tekst met 115 punten omdat:

- de brief overtuigend is: het probleem is heel helder beschreven, de lezer geeft veel extra relevante informatie, de vraag is heel duidelijk gesteld.
- de structuur prima is: de zinnen lopen goed en zijn logisch opgebouwd, er wordt goed gebruik gemaakt van voegwoorden. Er missen wel alinea's.
- de briefconventies in orde zijn: er is een formele aanhef, de datum en het adres is genoemd. Er mist wel een afsluiting, waardoor de brief niet helemaal af lijkt.
- het taalgebruik in de brief is gevarieerd en de stijl is formeel. Er zijn geen fouten in de grammatica, spelling en/of interpunctie.

De tekst met 85 punten is slechter dan de gemiddelde tekst omdat:

- het probleem is wel genoemd, maar er is geen duidelijke vraag gesteld over het opsturen van de smurfen. Ook ontbreekt overtuigende informatie. Het is dus maar de vraag of de smurfen worden toegestuurd en al helemaal of dit voor 20 april zal zijn.
- de aanhef niet goed is: "beste geachte".
- spelling en hoofdlettergebruik niet helemaal goed gaat.

De tekst met 70 punten is nog slechter dan de tekst met 85 punten omdat:

- het inhoudelijk onder de maat is: er wordt te weinig en foutieve/onduidelijke informatie gegeven: bv. "smurfenactie", "na sluitingstijd". De brief is dus niet duidelijk.
- de brief structuur mist. Het is maar 1 zin en de informatie is daarbinnen ook niet logisch georganiseerd.
- het niet voldoet aan de briefconventies: er is geen aanhef en geen ondertekening. Ook staat de datum op de verkeerde plek.

- er geen gebruik is gemaakt van hoofdletters aan het begin van de zin. Er zijn geen fouten in de grammatica of spelling gemaakt.

7.5 Bijlage 5: uitgebreide weergave leerlingevaluatie

Experimentgroep: directie

Leerling 1 (vrouw, vwo) vindt het lastig dat we niet gewoon zeggen hoe een goede brief eruit ziet: 'Je kunt beter uitleg geven als je wilt dat we beter brieven leren schrijven. Nu heb ik niets geleerd.' Ze vindt het wel leuk om verhalen en brieven te schrijven. In de directie-groep vond ze alle brieven ongeveer hetzelfde, waardoor het lastig was om te bekijken wat een goede brief is. Daarnaast vindt ze de lessenserie niet erg leerzaam, omdat ze maar weinig te verbeteren had.

Leerling 2 (v, vwo) vindt dat er een groot verschil zat tussen de smurfenbrief en de smikkelbrief: 'Ik vond de smurfenbrief moeilijker dan de smikkelbrief, omdat je als kind moest denken (je vader gaat naar de winkel, RV). Bij de smikkel deed ik alsof ik zelf volwassen was.' Ze geeft aan dat ze het gemakkelijk vindt om de brieven te schrijven, omdat ze best goed verhalen of teksten kan schrijven. Het uitkiezen van de beste brief vindt ze lastig, omdat ze niet goed weet welke brieven beter waren. Ze vindt het wel leuk, omdat het weer eens wat anders is. De tweede brief vindt ze gemakkelijker om te schrijven dan de eerste brief, 'omdat je nu echt goed wist wat je moest doen'. De hele lessenserie vindt ze een leuk idee, maar af en toe wel wat saai. 'Ik had niet het idee dat ik veel had opgestoken.'

Leerling 3 (v, vwo) vindt het werk van de directie leuk: 'Ik vond het leuk om te beoordelen en te kijken hoe andere het hebben gedaan. De presentatie van de posters was ook leerzaam en nuttig, dan weet je waar andere groepen opletten en wat hun belangrijk vonden.' Ze heeft veel geleerd, omdat ze nu beter weet hoe je brieven moet schrijven. Volgens haar hoeft er niets veranderd te worden aan de serie.

Leerling 4 (v, vmbo-t) vindt het schrijven van de eerste brief moeilijk: 'Ik wist nog niet wat ik moest schrijven, dus had ik toen ook niet zo veel en netjes.' Ze vindt het leuk om in de directie te zitten, daardoor weet ze beter wat ze op moet schrijven. De presentaties vindt ze erg leerzaam, daardoor weet ze wat ze moet verbeteren. Ze vindt het lastig dat er geen stof wordt behandeld, zoals bijvoorbeeld over leestekens. Haar tip is dan ook: 'Voortaan eerst de stof behandelen en daarna brieven schrijven, maar voor de rest was het wel goed.'

Leerling 5 (v, havo) denkt dat je meer leert door naar brieven van andere leerlingen te kijken: 'Dan zie je hoe iemand anders het doet en begrijp je het beter.' Ze vindt deze lessen leuker dan alleen feedback van een docent. Ze vindt het lastig om een goede brief uit te zoeken, omdat er best veel goede brieven bij zitten. Ze zegt dat ze veel geleerd heeft, omdat ze nu betere brieven kan schrijven. Een tip om iets te veranderen is om over andere onderwerpen te laten schrijven.

Leerling 6 (man, havo) vindt het makkelijk en leuk om een goede brief uit te kiezen. Bij het schrijven van de twee brieven weet hij beter hoe hij het moet opschrijven en hij geeft aan dat hij veel geleerd heeft over hoe je een brief moet schrijven. Toch geeft hij aan dat hij 'het moeilijk vindt om te bedenken wat ik kan veranderen' en dat 'het beter is om feedback te krijgen op je eigen brief'.

Experimentgroep: onderzoeker

Leerling 7 (m, havo) vindt brieven schrijven moeilijk: 'Ik weet niet wat ik moet opschrijven, daardoor wordt het erg kort.' Hij vond dat de directie die hij moest bekijken maar weinig zei, waardoor het lastig was om een goede poster te maken. 'Het was niet zo goed te zien wat hun punten waren.' Het verbeteren van de brief vond hij makkelijker dan het schrijven in eerste instantie. 'Je had het al een keer gedaan dus je wist hoe het ging.'

Leerling 8 (m, vwo) zegt dat hij een beetje moest wennen om een brief te schrijven. Ook hij vond het lastig om een goede poster te maken met behulp van de opmerkingen van de directie. Hij vond het wel leuk om de poster in een groep te presenteren en zegt: 'Ik heb veel geleerd door de

posterpresentaties, doordat je kon zien waar op werd gelet. Hij vond het een leuke lessenserie 'omdat je zelf moet onderzoeken waar je op moet letten, in plaats van dat alleen fouten worden aangegeven. Je leert op een leukere manier.' Hij vindt dan ook dat we niets moeten veranderen, want het was al goed.

Leerling 9 (v, vwo) vindt de presentatie van de posters een beetje saai, omdat de informatie niet echt nieuw is. Ze denkt 'dat het leuker was om in de directie te zitten, als onderzoeker deed je niet veel, dat was saai'. Ze vindt dat ze al best goed een brief kan schrijven en heeft daardoor niet veel geleerd. Toch geeft ze de lessenserie een 8,3. Ze vindt ook niet dat er iets te verbeteren valt.

Leerling 10 (m, havo) vindt het in de gaten houden van de directie gemakkelijk en vindt het leuk om de poster te maken. Het presenteren vindt hij niet leuk. Wel was het leerzaam om de presentaties te horen. Hij heeft bijvoorbeeld geleerd dat 'je niet mag liegen dat je gaat dreigen'. Zijn tip is dat het presenteren moet veranderen.

Leerling 11 (v, vmbo-t) vindt het makkelijk om de directie te observeren, omdat je 'gewoon goed moet luisteren naar wat er gezegd wordt en ik vind het leuk om iets te onderzoeken'. Ze vindt het handig dat de presentaties op een groot blad waren geschreven, zodat ze het ook kon lezen. Ze vindt het leuk dat ze haar fouten kan verbeteren en ook 'leuk en leerzaam, dat je zoveel tips achter elkaar kreeg'. Als tip geeft ze om andere onderwerpen te verzinnen, omdat de twee onderwerpen een beetje op elkaar lijken.

Leerling 12 (v, havo) denkt dat haar eerst brief best wel onbeleefd is, omdat ze niet zo goed wist wat ze moest zeggen. Ze vindt het moeilijk om de directie te observeren, omdat ze 'alleen maar zeiden dat een brief goed is en niet hun mening'. De presentaties vindt ze erg leerzaam en nuttig, omdat ze daaruit leert hoe je bijvoorbeeld een brief moet schrijven als je later gaat solliciteren. Ze heeft dan ook erg veel geleerd. Het enige dat ze graag anders zou zien, is dat de directie wat meer echt hun mening zou moeten geven. Ze vindt beide opdrachten even leuk en volgens haar lijken ze niet veel op elkaar. Ze geeft de lessenserie een 9: 'Het waren hele leuke lessen en ik heb veel geleerd.'

Controlegroep: docentfeedback

Leerling 13 (v, havo) zegt al vaker formele brieven te hebben geschreven, bijvoorbeeld naar docenten. 'Je leert wel je formele brieven beter schrijven. Dat je niet van die straattaal moet gebruiken en wanneer je alinea's moet gebruiken.' Ze vindt het schrijven van brieven een leuke bezigheid en vond het prettig dat je tijdens het verbeteren terug kon kijken naar je eigen brief. 'Je had je vorige ook waardoor je een soort van je fouten kan verbeteren.'

Leerling 14 (m, vmbo-t) vond het geen nuttige opdrachten: 'Het lastige van dit soort opdrachten vind ik altijd dat ik er niks van onthoud.' Hij vond de lessenserie gemakkelijk en geeft aan niet veel geleerd te hebben. 'Omdat ik al veel wist.' Hij geeft aan het fijn te vinden dat de brieven op de computer mochten worden gemaakt.

Leerling 15 (v, havo) geeft aan dat ze veel geleerd heeft: 'Ik schreef nooit met alinea's en wist niet dat je het in de brief moest zetten als je iets meestuurt (de zegels/wikkels, RV).' Ze geeft bovendien aan het schrijven van een brief makkelijk te vinden, ze had al een keer een vergelijkbare brief geschreven met haar moeder. Ze heeft geen tips voor verbetering. 'Gewoon zo doorgaan, het was gewoon goed.'