

Wie observeert, leert.

*Een onderzoek naar het effect van twee manieren van
observerend leren in schrijfonderwijs*

M.B.R. Jonkers
3563715

November 2013

Bachelor eindwerkstuk Nederlandse taal en cultuur



Universiteit Utrecht

Begeleider: prof. dr. H.H. van den Bergh
Tweede lezer: dr. J. Evers-Vermeul

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding	4
2. Theoretisch kader	4
2.1 De leertaak.....	4
2.2 Problemen.....	4
2.3 Observerend leren.....	5
2.4 Praktische toepassing van de verschillende rollen	6
2.5 Het experiment	7
2.5.1 De schrijfpdracht.....	7
2.5.2 Conditie	7
2.5.3 Hypothesen	8
3. Onderzoeksopzet	8
3.1 Proefpersonen.....	8
3.2 Materiaal.....	8
3.3 Uitvoering.....	9
3.4 Beoordeling	9
4. Resultaten	10
5. Schoolcijfers.....	13
6. Conclusie en discussie.....	15
Geraadpleegde literatuur	18

Bijlagen (usb-stick)

- I. Onderzoeksmateriaal
 - voorbeeldbrieven
 - filmpjes
- II. Brieven van de leerlingen
- III. Beoordeling
 - scores
 - drie brieven voor beoordeling in schoolcijfers

Samenvatting

Dit experiment heeft laten zien dat met behulp van andere instructiemethodes dan de traditionele ‘oefening baart kunst’ benadering de schrijffprestaties van leerling-schrijvers verbeteren. Achtenvijftig leerlingen uit havo 2 hebben een persoonlijke klachtenbrief geschreven. Achtentwintig leerlingen namen tijdens de instructie de rol aan van lezer, de dertig overige leerlingen namen tijdens de instructie de rol aan van observator die een potentiële lezer observeerde. Vervolgens herschreven alle leerlingen hun brief. Uit de resultaten bleek dat de schrijffprestaties van alle leerlingen verbeterden. De schrijffprestaties van de groep leerlingen die potentiële lezers observeerde, verbeterden het meest. Daarom kan deze methode als het meest effectief van de twee gebruikte methodes beschouwd worden.

1. Inleiding

Binnen het huidige schrijfonderwijs is de gedachte ‘oefening baart kunst’ alom vertegenwoordigd. De gedachte dat als leerlingen maar vaak genoeg schrijven ze het dan beter gaan doen, staat vaak centraal in het onderwijs. Maar is dat wel zo? Docenten klagen over werkdruk en de leerlingen vinden schrijven moeilijk. Is het lezen van al die geschreven teksten door de docent geen verspilde moeite? En kan dat nou niet leuker, dat schrijfonderwijs? Dit onderzoek laat zien dat het leren schrijven op een aantrekkelijke, efficiënte en effectieve manier kan worden aangeboden. Eerst zal ik toelichten wat een schrijftaak ingewikkeld maakt en welke problemen bij het huidige schrijfonderwijs een rol spelen. Daarna laat ik aan de hand van een experiment zien dat een instructiemethode met een observatietaak de resultaten op een schrijftaak verbetert. Deze resultaten licht ik toe in de discussie.

2. Theoretisch kader

2.1 De leertaak

Op het moment dat leerlingen leren schrijven moeten ze leren om drie representaties tegelijk te vormen en deze met elkaar te vergelijken (Traxler & Gernsbacher, 1992). Ten eerste een representatie van de ideeën die in de tekst naar voren moeten komen, ten tweede een representatie van de tekst zoals deze geschreven is en ten derde een representatie van hoe de lezer de tekst zal interpreteren. Dit resulteert in drie vragen die de schrijver zich moet stellen:

1. Wat wil ik zeggen?
2. Wat heb ik geschreven?
3. Hoe zal de lezer van mijn tekst de tekst interpreteren?

In mijn onderzoek richt ik me op de derde representatie. Het afstemmen van de tekst op de lezer is vooral voor jonge schrijvers een ingewikkelde taak. Ze moeten leren om na te denken over de gedachten van iemand anders, door Holway & McCutchen (2004) *perspective taking* genoemd. Jonge schrijvers realiseren zich nog niet dat hun eigen perspectief kan verschillen van dat van anderen. Op latere leeftijd leren ze pas om zich te verplaatsen in een ander (*egocentrism vs decentering*). Uit onderzoek van Kroll (1978) blijkt dat deze ontwikkeling sneller gaat in de gesproken taal van kinderen dan in de geschreven taal. Dit wordt wellicht veroorzaakt door het gebrek aan directe feedback in geschreven taal, die wel wordt gegeven in gesproken taal in de vorm van de onmiddellijke reactie van de gesprekspartner. De schrijver moet dus bij het opstellen van een tekst zelf een representatie maken van de interpretatie van de lezer zonder dat de lezer tussentijdse reacties geeft.

2.2 Problemen

Het leren schrijven is dus een ingewikkelde opgave en dat gaat niet vlekkeloos in het huidige onderwijs. Leerlingen vinden schrijven moeilijk en docenten vinden het geven van schrijfonderwijs erg arbeidsintensief. De prestaties zijn ook onder de maat. Evers-Vermeul en Van den Bergh (2009) benoemen hiervoor drie oorzaken: Leerlingen schrijven te weinig, leerlingen hebben te maken met een dubbele taak en de leerlingen krijgen kunstmatige schrijfoopdrachten. Ik richt me in dit onderzoek op de twee laatstgenoemde oorzaken.

Leerlingen krijgen vaak opdrachten om te oefenen met schrijven. De gedachte hierachter is dat wanneer leerlingen maar genoeg schrijven, het vanzelf wel beter zal gaan. Op deze manier krijgen ze echter te maken met een dubbele taak: schrijven en leren schrijven. Door de

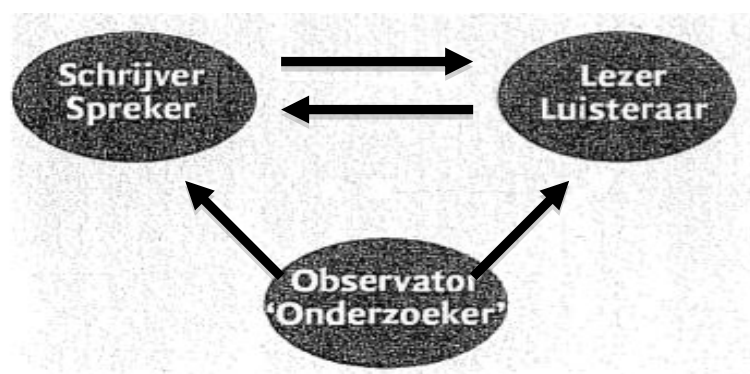
cognitieve belasting die veroorzaakt wordt door het schrijven zelf is er geen ruimte meer voor het leren schrijven. Het oefenen met de drie representaties kost enorm veel cognitieve energie. Kellog (1999) heeft met behulp van een ‘second task’ methode laten zien dat verschillende schrijfactiviteiten bijna net zo belastend zijn als een potje schaak op expertniveau (Rijlaarsdam et al., 2005). En aangezien de leerling te maken krijgt met cognitieve overbelasting omdat hij moet schrijven en leren schrijven tegelijk, zal hier een alternatief voor verzonnen moeten worden.

Naast het probleem van de dubbele taak krijgen leerlingen vaak te maken met kunstmatige schrijfopdrachten. De leerlingen schrijven niet met een communicatief doel, maar voor de docent. Ze krijgen geen feedback van een lezer en hebben op deze manier geen idee van een (mogelijke) interpretatie van de lezer en van het wel of niet slagen van het communicatieve doel van hun tekst. Op deze manier leren leerlingen niet dat ze bij het schrijven van hun teksten rekening moeten houden met de interpretatie van de lezer, waardoor het ‘*perspective taking*’ niet wordt bevorderd.

2.3 Observerend leren

Oplossingen voor het probleem van overbelasting zijn in verschillende onderzoeken naar voren gekomen. Deze oplossingen hebben met elkaar gemeen dat ze de leerlingsschrijvers afstand laten nemen van hun werk en ze de gelegenheid geven om erop te reflecteren met als doel het schrijven en het leren schrijven los te koppelen. Braaksma (2002) beschrijft in haar proefschrift mogelijke voordelen van observerend leren. Het observeren zorgt voor een onderscheid tussen schrijven en leren schrijven en geeft gelegenheid voor reflectie. Het leermoment vindt plaats tijdens de observatie en de reflectie daarop. Het grote voordeel hiervan is het ontbreken van de schrijfactiviteit zelf tijdens het leren schrijven. Omdat leerlingen niet aan het schrijven zijn, kan alle cognitieve energie besteed worden aan het leren schrijven, in plaats van aan het schrijven zelf.

Rijlaarsdam (2005) laat met een afbeelding zien op welke manieren er tijdens observatie geleerd kan worden zoals weergegeven in figuur 1.



Figuur 1: Manieren van leren tijdens observatie (Rijlaarsdam, 2005, p. 12)

In twee van deze rollen kan een schrijver van een tekst leren zich te verplaatsen in de lezer, als observator en als lezer. Deze twee manieren stellen een leerling-schrijver in staat deze vaardigheid te ontwikkelen, zonder zelf te schrijven. Deze rollen beschrijf ik hieronder met onderzoeksvoorbeelden ter illustratie.

Schrijver wordt lezer

Het communicatieve paar schrijver-lezer staat bovenaan. Op het moment dat de schrijver de tekst van iemand anders gaat lezen neemt hij de rol aan van lezer. Het effect van deze methode op de kwaliteit van het schrijfproduct onderzochten Holliway en McCutchen (2004) bij leerlingen van +/- elf en veertien jaar oud. De leerlingen kregen de opdracht drie tangramfiguren te omschrijven zonder dat zij wisten dat elk figuur deel uit maakte van een serie van vier zeer gelijkende figuren. In de tweede les kregen leerlingen hun tekst terug met commentaar over de kwaliteit van de beschrijving. In één van de condities moesten de leerlingen ook aan de hand van de beschrijvingen van een medeleerling het juiste tangram kiezen uit de set van vier. In deze groep namen de schrijvers de rol van lezer aan. Het positieve effect hiervan kwam duidelijk naar voren uit de resultaten: Deze leerlingen presteerden beter met de herschrijfopdracht en eveneens in een nieuwe beschrijvingstaak.

In het experiment van Holliway en McCutchen komt naar voren welk positief effect het heeft als schrijvers in de rol van lezer kunnen ervaren hoe communicatief adequaat de teksten zijn. Ze nemen deze kennis mee naar hun eigen schrijfproducten.

Schrijver ziet effect op de lezer

Als een schrijver te zien krijgt wat het gerealiseerde effect is van zijn tekst wordt hij observator. De schrijver kan de reacties zien van de lezer. Het leren vindt plaats op het moment dat het bedoelde en het gerealiseerde effect met elkaar vergeleken worden. Een voorbeeld van dit type observerend leren komt naar voren in onderzoek van Couzijn (1995). In zijn onderzoek kregen schrijvers na de schrijftaak de werking van hun tekst te zien. Na dit observatiemoment herschreven zij hun tekst. Couzijn liet de leerlingen een handleiding schrijven voor een natuurkundeproef dat hij ze geleerd had. De leerlingen uit de groep die een filmpje zagen waarop de proef met hun eigen handleiding werd uitgevoerd presteerden het beste, vooral de leerlingen die ook schriftelijk commentaar kregen. Hetzelfde type experimenten is uitgevoerd door Evers-Vermeul en Van den Bergh (2009). In een serie experimenten, eveneens met verschillende natuurkundige proeven, lieten ze de leerlingen (uit groep 7, 8, 1 vwo en 3 vwo) een handleiding schrijven. Uit deze experimenten bleek dat het bekijken van filmpjes een gunstig effect heeft op de kwaliteit van de geschreven handleiding, niet zozeer op het gebied van spelling en grammatica, maar wel op de globale kwaliteit. In een extra experiment hebben Evers-Vermeul en Van den Bergh onderzocht wat het effect is van expliciete reflectie na het bekijken van de filmpjes. In dat geval verbetert de kwaliteit van de tekst het meest.

In deze experimenten komt naar voren dat een schrijftaak waarvan het communicatieve effect vast te stellen is, leerlingen leert vanuit het perspectief van de lezer naar hun tekst te kijken. Dit stimuleert ze om 'blanco' naar hun tekst te kijken zonder zich af te laten leiden door hun eigen voorkennis. Hierbij zorgt reflectie op wat de leerlingen gezien hebben voor nog betere resultaten.

2.4 Praktische toepassing van de verschillende rollen

De schrijver als observator en de schrijver als lezer zijn twee vormen van observerend leren waarbij de schrijver in het leerproces een andere rol aanneemt waarin hij de werking van een tekst kan onderzoeken. Een praktische toepassing van deze beide rollen in een lessituatie biedt Rijlaarsdam met de 'smikkelcasus' (Rijlaarsdam, 2005). Deze lessenserie bestaat uit vier lessen waarin de leerlingen een brief schrijven aan een snoepfabrikant die een spaaractie heeft. Nog voor het einde van de spaaractie zijn er echter geen spaarpunten meer te verkrijgen

en daarom schrijft de leerling een klachtenbrief. Na een instructie waarin de leerlingen verschillende rollen aannemen herschrijven ze de brief. De helft van de leerlingen nam de rol aan van directielid van het bedrijf (lezer), en de andere helft die van observator die de vergadering van de directieleden analyseerden. Deze laatste groep moest analyseren welke argumenten de directie gebruikte om de winnende brief te selecteren. Na een presentatie van de observaties herschreven de leerlingen de brief. De brieven verbeterden vooral op retorische aspecten. De probleembeschrijving was uitgebreider en ze maakten duidelijk dat ze zelf ook van alles hadden gedaan om toch aan spaarpunten te komen. Wat opviel, was dat de leerlingen die als observator hadden opgetreden, de meeste vooruitgang boekten.

2.5 Het experiment

2.5.1 De schrijfpdracht

Uit bovenstaande onderzoeksvoorbeelden blijkt dat het observerend leren een positief effect heeft op de kwaliteit van de geschreven opdrachten van de leerlingen. Uit het onderzoek van Rijlaarsdam komt naar voren dat de rol van observator van de werking van de brief bij een potentiële lezer het meest effectief was. Deze leerlingen boekten de meeste vooruitgang. Dit verschil tussen de observatoren en de lezers (als directieleden) zou veroorzaakt kunnen worden door het verschil in de activiteit. De observatoren bekijken van een afstand het effect op de lezer en vergelijken het bedoelde effect met het gerealiseerde effect. Het moment dat deze vergelijking plaatsvindt, is het leermoment. De lezers zijn niet bezig met deze vergelijking, maar houden zich alleen bezig met het gerealiseerde effect bij het kiezen van de beste brief. In mijn onderzoek spelen beide beschreven rollen (als lezer en als observator) een rol. Ook is het een opdracht waarbij de leerlingen in een reële communicatieve situatie worden geplaatst. Ze schrijven niet voor de docent, maar voor een potentiële lezer. De proefpersonen schrijven een persoonlijke brief met een klacht waarin de lezer geactiveerd moet worden iets aan het probleem te doen. De schrijver wil iets van de lezer gedaan krijgen. Om de lezer te activeren is het belangrijk om na te kunnen denken over de gedachten van de lezer. Ik verwacht dat een instructie met observatietaak de geschreven brieven in kwaliteit doet toenemen. Daarnaast verwacht ik dat, in lijn met het onderzoek van Rijlaarsdam, een observatietaak waarin de schrijver de rol van observator van de werking van de brief aanneemt het meest effectief is.

2.5.2 Conditie

Ik vergelijk twee condities waarin op verschillende wijze het contact tussen schrijver en lezer hersteld wordt, zoals in de voorbeelden van Rijlaarsdam (2005). In de lezersconditie wordt de schrijver lezer. Deze leerlingen krijgen verschillende typen persoonlijke klachtenbrieven op papier. De leerlingen lezen deze brieven en bespreken met elkaar hoe ze op een dergelijke brief zouden reageren. Ze bepalen samen welke brief het meest effectief is en door welke tekstkenmerken dat veroorzaakt wordt. De leerlingen in de filmpjesconditie observeren de werking van een brief door te kijken naar gefilmde lezersreacties op dezelfde voorbeeldbrieven. De leerlingen zien op deze manier wat een bepaald brieftype voor reactie teweegbrengt en ze worden gestimuleerd het perspectief van de lezer aan te nemen. Ze kennen het bedoelde effect, en vergelijken dat met het gerealiseerde effect van de brief. Door deze manier van feedback, namelijk het observeren van de werking van de brief, wordt het leren schrijven losgekoppeld van de schrijftaak zelf. De observator kan tijdens het observeren op inductieve wijze tekstkenmerken filteren die in een dergelijke situatie dienst doen. Beide condities sluiten af met een klassikale reflectie waarin besproken wordt hoe het komt dat de ene brief beter zal werken dan de andere brief. De vraag is wat het effect is van deze verschillende soorten observerend leren op de tekstkwaliteit van de geschreven brieven.

2.5.3 Hypothesen

Hypothese 1: In beide condities gaan de schrijffprestaties vooruit.

Ik verwacht dat in beide condities de schrijffprestaties vooruitgaan omdat de leerlingen naast de rol van schrijver nog een rol aannemen, van waaruit ze observeren. Ze kunnen hun aandacht volledig op de feedback richten, zonder dat ze zelf schrijven. Bovendien reflecteren beide groepen op wat ze gezien hebben en worden ze zo gestimuleerd om een koppeling te maken tussen tekstkenmerken en de kwaliteit van de tekst.

Hypothese 2: In de conditie waarin de leerlingen filmpjes kijken, gaan de schrijffprestaties het meest vooruit.

Ik verwacht het meeste effect van de conditie waarin de leerlingen filmpjes kijken omdat ze in dat geval namelijk zien wat een brief met bepaalde kenmerken doet zonder dat ze dat zich zelf voor moeten stellen. Juist de ontwikkeling van *perspective-taking* is iets wat moeizaam gaat bij schrijfvaardigheid en in de filmpjesconditie hoeven ze dat niet zelf te doen. Ze krijgen juist voorbeelden aangereikt, waardoor ze leren wat een bepaalde brief bij de lezer kan doen. In de lezersconditie is de situatie kunstmatiger omdat ze zich bij de verschillende brieven voor moeten stellen hoe ze zouden reageren. Bij het lezen van een instructieve tekst, zoals in de beschreven onderzoeksvoorbeelden, is eenvoudig na te gaan of de tekst begrepen wordt en zijn doel bereikt. De tekst is hier een persoonlijke klachtenbrief, waarbij het moeilijker is om in deze kunstmatige situatie na te gaan of de schrijver zijn doel bereikt. De lezersgroep moet dan een grotere stap zetten van de voorbeeldbrief naar hun eigen brief, dan de proefpersonen die lezersreacties geobserveerd hebben.

3. Onderzoeksopzet

3.1 Proefpersonen

Achtenvijftig leerlingen van het Groen van Prinstererlyceum te Vlaardingen uit klas 2 van de havo hebben aan het onderzoek meegewerkt. De leerlingen zijn afkomstig uit twee verschillende klassen. Als klas zijn ze toebedeeld aan een conditie. De keuze voor havo 2 leerlingen is gemaakt uit praktische overwegingen.

3.2 Materiaal

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van voorbeeldbrieven en filmpjes.

De brieven

De drie voorbeeldbrieven verschillen van elkaar op een aantal punten. De kenmerken van de verschillende brieven zijn van tevoren vastgesteld om ervoor te zorgen dat die kenmerken onder de aandacht van de leerlingen gebracht worden en ze over die elementen van een brief wat leren. De belangrijkste punten waarop de brieven verschilden waren: de toon, de spelling, de houding t.o.v. van elkaar als burens, de probleemstelling en de oplossingsgerichtheid.

De filmpjes

De filmpjes zijn gespeeld door drie (oud)studenten van de opleiding Muziektheater van het Artez conservatorium. De acteurs kregen de voorbeeldbrieven voor zich met de opdracht om deze hardop voor te lezen. De reacties zijn niet uitgeschreven, maar de acteurs kregen de instructie om op de elementen te reageren die in de verschillende brieven anders uitgewerkt waren, zoals genoemd bij de beschrijving van de brieven. De acteurs lasen de brief hardop voor en spraken hardop hun gedachten daarbij uit.

3.3 Uitvoering

Het onderzoek nam voor iedere klas drie lessen Nederlands van 50 minuten in één week in beslag.

Les 1

Tijdens les 1 kregen alle leerlingen de volgende opdracht:

Je buurvrouw heeft sinds kort vioolles en ze oefent een aantal uren per dag, doordeweeks vooral 's avonds en in het weekend 's ochtends. Helaas zijn jullie woningen niet zo goed geïsoleerd en kun jij er uitgebreid van meegenieten op momenten dat je daar niet op zit te wachten. Schrijf een brief aan je buurvrouw om duidelijk te maken dat je niet blij bent met de situatie en samen tot een oplossing te komen.

De leerlingen schreven deze brief op de computer. Ze hebben de brief opgeslagen en via de e-mail naar de docent gestuurd. De leerlingen kregen de opdracht zo goed mogelijk te schrijven omdat hun opdracht mee zou tellen in een serie schrijfoopdrachten waar ze een cijfer voor krijgen.

Les 2

Lezersconditie:

De klas werd in drietallen verdeeld. De drietallen kregen de voorbeeldbrieven op papier. Ze lazen een brief en schreven vervolgens op hoe ze zouden reageren als ze zo'n brief zouden krijgen van de buurvrouw. Dit doen ze zonder met elkaar te overleggen. Ze gaven de brief na het lezen en het opschrijven van de reactie door, tot ze alle drie de brieven gelezen hadden. Vervolgens kozen ze in overleg met elkaar de meest effectieve brief. Ze kregen de opdracht om hier ook argumenten voor te bedenken. Ze moesten uit kunnen leggen waarom die brief het meest effectief is. Tot slot werd klassikaal besproken aan welke kenmerken een goede klachtenbrief aan de buurvrouw moet voldoen. Deze kenmerken werden opgeschreven.

Filmpjesconditie:

De leerlingen kregen drie verschillende filmpjes te zien met lezersreacties op drie voorbeeldbrieven. Na het bekijken van elk filmpje stelde de docent in de klas de vraag hoe de lezer reageert en hoe dat komt. Vervolgens bepaalden de leerlingen welke brief het meest effectief is en waarom. Tot slot schreven de leerlingen kenmerken op waar een goede klachtenbrief aan de buurvrouw aan moet voldoen.

Les 3

De leerlingen kregen de opdracht de brief uit les 1 te herschrijven met de kennis die ze in les 2 opgedaan hadden. Dit doen ze op de computer vanuit het opgeslagen document uit les één. Ze mogen er ook voor kiezen de brief helemaal opnieuw te maken. Als ze de brief herschreven hebben, slaan ze deze weer op en mailen ze het document naar de docent.

3.4 Beoordeling

De brieven zijn beoordeeld op globale kwaliteit en daarnaast op structuur, taalgebruik en de hoeveelheid taalfouten.

Globale kwaliteit

De brieven zijn door twee beoordelaars beoordeeld op basis van een voorbeeldbrief die niet uitermate goed of uitermate slecht was, gelet op de structuur, toon en taalgebruik. Deze

standaardbrief heeft een score van 100. De beoordelaars vergelijken alle andere brieven met deze standaardbrief. Brieven die twee keer zo goed waren, kregen score 200, brieven die twee keer zo slecht waren, kregen score 50. Op deze manier werden alle brieven afgezet tegen de voorbeeldbrief en voorzien van een score die hiermee in verhouding stond.

Structuur

De brieven zijn beoordeeld op de kwaliteit van de briefstructuur. Een goede brief bevat een aanleiding, een duidelijke probleemstelling en een eventuele oplossing. Voor alle brieven is bekeken in welke mate ze deze onderdelen bevatten. Onderdeel afwezig betekent score 0, deels aanwezig betekent score 1, volledig aanwezig betekent score 2. Dit geeft een maximale score op structuur van 6 punten.

Taalgebruik

De brieven zijn beoordeeld op de kwaliteit van het taalgebruik. Een goede brief is niet te formeel, niet te brutaal en bevat duidelijke zinnen zodat er geen begripsproblemen ontstaan bij de lezer. Alle te formele zinnen, te informele zinnen en onduidelijke zinnen zijn per brief geteld. Ter illustratie hieronder een aantal voorbeeldzinnen.

Voorbeeld formele zin: *Helaas moet ik u mededelen dat ik me stoor aan uw viooloefening.*

Voorbeeld informele zin: *Dus ga les nemen en ga daar viool leren spelen.*

Voorbeeld onduidelijke zin: *Want ik heb een drukke baan en ga vroeg slapen en moet daarom ook vroeg op vind ik het niet kunnen dat u in de avond dan zo speelt en trouwens ook niet in de ochtend.*

Taalfouten

Voor alle brieven is het aantal taalfouten geteld. Hieronder vallen alle spellingsfouten, interpunctiefouten en grammaticale fouten. Het aantal fouten is vervolgens omgerekend naar het aantal fouten per 100 woorden.

4. Resultaten

Globale kwaliteit

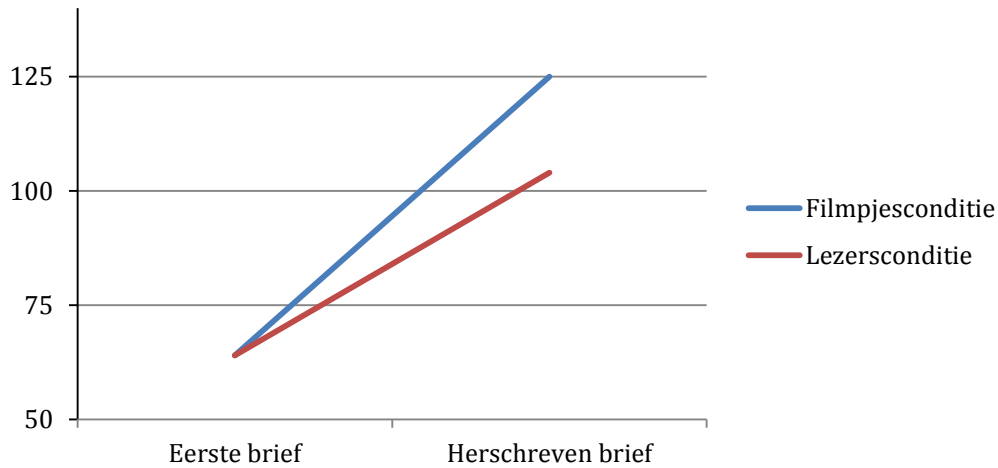
Een betrouwbaarheidsanalyse heeft uitgewezen dat de scores van de twee beoordelaars gemiddeld mogen worden om tot één score te komen per leerling per meetmoment (Cronbach's $\alpha = 0,779$). In tabel 1 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de scores op globale kwaliteit.

Tabel 1 De gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) voor de globale kwaliteit van beide versies.

	Versie 1		Versie 2	
	M	SD	M	SD
Filmpjesconditie	63	42	125	31
Lezersconditie	66	36	104	42

Met behulp van een variantieanalyse is berekend in welke mate de leerlingen vooruit zijn gegaan. De resultaten laten een hoofdeffect van meetmoment op de globale kwaliteit zien. De herschreven brieven van de leerlingen in beide condities zijn significant verbeterd ($F = 95,5$; $df = 1, 52$; $p < 0,001$). De globale kwaliteit van de herschreven brieven was dus beter dan de globale kwaliteit van de eerstgeschreven brieven.

Om erachter te komen in welke conditie de leerlingen het meest vooruitgegaan zijn, is een variantieanalyse uitgevoerd met de score op het eerste meetmoment als covariaat om het verschil op de eerste meting te corrigeren. De leerlingen zijn namelijk niet aselekt toegewezen aan beide condities. De resultaten laten een interactie-effect zien tussen meetmoment en conditie, zie figuur 2.



Figuur 2 Vooruitgang op globale kwaliteit van beide condities.

De leerlingen in de filmpjesconditie zijn meer vooruitgegaan dan de leerlingen in de lezersconditie ($F = 5,7$; $df = 1, 50$; $p = 0,021$). De globale kwaliteit van de herschreven brieven in de filmpjesconditie is dus meer toegenomen dan de globale kwaliteit van de herschreven brieven in de lezersconditie.

Om duidelijk te maken waarin de herschreven brieven van de beide condities verschillen, staan hieronder twee voorbeeldbrieven afkomstig uit de verschillende condities op het tweede meetmoment. Deze brieven kwamen het dichtst in de buurt van de gemiddelde score van de herschreven versies in beide condities. De brief uit de lezersconditie is beoordeeld met een score van 112,5 en de brief uit de filmpjesconditie met een score van 125.

De herschreven brief uit de filmpjesconditie verschilt duidelijk van de brief uit de

Gemiddelde herschreven brief uit de lezersconditie

Geachte buurvrouw Jansen

Ik heb last van uw vioolspel. Ik kan s 'avonds niet slapen en in het weekend niet uitslapen omdat u de hele tijd op uw viool speelt. En u weet dat de isolatie niet opperbest is in deze huizen. Ik heb zelf al meerdere malen geklaagd bij de woning verhuurder over de isolatie maar er is nog steeds niets aan gedaan. We kunnen een keertje afspreken om een oplossing te zoeken. Ik zat al te denken over een oplossing ik hoop dat u dezelfde instelling hebt dan komt het zeker goed! Want als u een oplossing heeft ben ik zeker bereid om er aan mee te werken. Ik hoop dat we eruit komen!

Met vriendelijke groet (Voornaam Achternaam).
(de buurman van nr.4)

Gemiddelde herschreven brief uit de filmpjesconditie

Geachte Buurvrouw,

Sinds kort heeft u vioollessen. Het is heel leuk dat u een nieuwe hobby heeft, maar ik wil u vragen de tijden waarop u speelt aan te passen, omdat ik 's ochtends vroeg op moet en 's avonds ook vroeg naar bed ga . Ik verbied u natuurlijk niet om viool te spelen, het is heel mooi. Maar de tijden waar op u speelt komen niet zo goed uit. Want als ik thuis kom wil ik ook genieten van me rust. Ik heb al zelf naar een oplossing gezocht: Ik heb het bed al verplaatst naar een andere kamer en ik heb geslapen met oordopjes maar het helpt niet veel. zou u contact met mij willen opnemen met mij zodat we samen naar een oplossing kunnen zoeken of afspraken kunnen maken? Alvast bedankt!

Met vriendelijke groeten,
(Voornaam).

lezersconditie wat betreft de aanwezigheid van een aanleiding. De briefschrijver uit de filmpjesconditie introduceert op een vriendelijke manier het onderwerp waarover de brief gaat voor ze het probleem aankaart. In de brief uit de lezersconditie ontbreekt deze aanleiding. De probleemstelling verschilt duidelijk van toon. De brief uit de lezersconditie is aanvallender door een zin als: ‘Omdat u de hele tijd op uw viool speelt’. Dit verschilt nogal van de toon van de brief uit de filmpjesconditie waarmee vriendelijk wordt gevraagd op andere tijden te spelen. Ook al is het probleem misschien minder duidelijk, de toon zorgt hier voor een andere houding bij de lezer. Beide brieven richten zich tenslotte op een oplossing. Deze brieven verschillen dus vooral in de introductie van het probleem bij de lezer.

Structuur

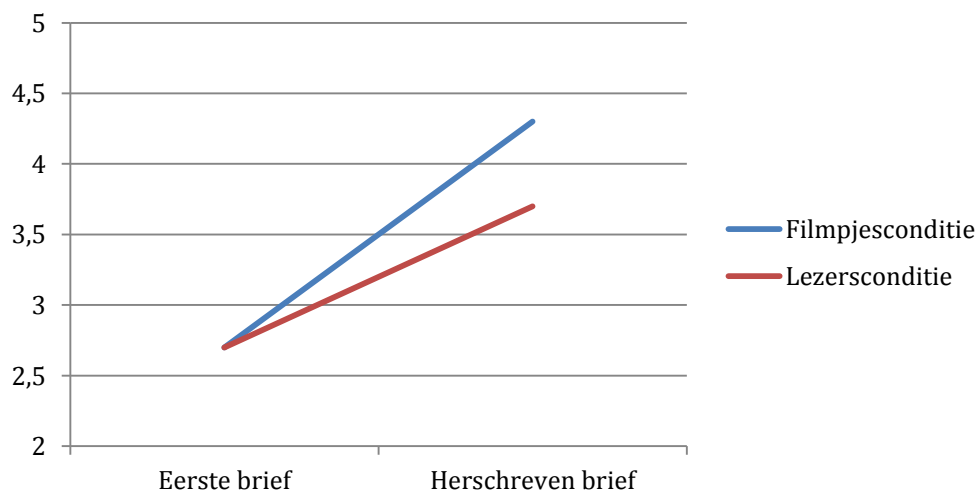
De brieven zijn door één beoordelaar beoordeeld op de kwaliteit van de briefstructuur. De gemiddelden en standaarddeviaties zijn weergegeven in tabel 2. De gemiddelden zijn de optelling van de scores voor aanleiding, probleemstelling en oplossing, met een maximum van 6.

Tabel 2 De gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) voor de structuur van beide versies.

	Versie 1		Versie 2	
	M	SD	M	SD
Filmpjesconditie	2,8	1,43	4,3	0,98
Lezersconditie	2,7	1,38	3,7	1,46

Met behulp van een variantieanalyse is berekend in welke mate de leerlingen wat betreft deze structuur vooruit zijn gegaan. De resultaten laten een hoofdeffect van meetmoment zien op de structuur. De herschreven brieven van de leerlingen in beide condities zijn significant verbeterd ($F = 53,4$; $df = 1, 52$; $p < 0.001$). De structuur van de herschreven brieven was dus beter dan de structuur van de eerstgeschreven brieven.

Om erachter te komen in welke conditie de leerlingen het meest vooruitgegaan zijn, is wederom een variantieanalyse uitgevoerd met de score op het eerste meetmoment als covariaat om het verschil op de eerste meting te corrigeren. De resultaten laten een interactie-effect zien tussen meetmoment en conditie, zie figuur 3.



Figuur 3. Vooruitgang op structuur de brief van beide condities.

De leerlingen in de filmpjesconditie zijn meer vooruitgegaan dan de leerlingen in de lezersconditie ($F = 4,8$; $df = 1, 50$; $p = 0,033$).

Taalgebruik

De brieven zijn door één beoordelaar beoordeeld op de kwaliteit van het taalgebruik. De gemiddelden en standaarddeviaties zijn weergegeven in tabel 3. De gemiddelden zijn een optelling van de te formele, te informele en onduidelijke zinnen.

Tabel 3 De gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) voor het taalgebruik van beide versies.

	Versie 1		Versie 2	
	M	SD	M	SD
Filmpjesconditie	2,3	1,74	2,0	1,39
Lezersconditie	2,4	2,14	2,1	1,26

Met behulp van een variantieanalyse is berekend in welke mate de leerlingen wat betreft het taalgebruik vooruit zijn gegaan. De resultaten laten geen hoofdeffect zien van het meetmoment op het taalgebruik. De herschreven brieven van de leerlingen in beide condities zijn niet significant verbeterd ($F = 1,5$; $df = 1, 52$; $p = 0,22$). De leerlingen hebben in de herschreven brieven dus niet minder formele, informele of onbegrijpelijke zinnen geschreven dan in de eerstgeschreven brieven.

Taalfouten

Voor alle brieven is het aantal taalfouten door één beoordelaar geteld. De gemiddelden en standaarddeviaties zijn weergegeven in tabel 4. De gemiddelden zijn het aantal taalfouten per honderd woorden.

Tabel 4 De gemiddelden (M) en standaarddeviaties (SD) voor het aantal taalfouten van beide versies.

	Versie 1		Versie 2	
	M	SD	M	SD
Filmpjesconditie	6,2	4,22	5,9	2,36
Lezersconditie	7	3,01	6,7	2,05

Met behulp van een variantieanalyse is berekend in welke mate de hoeveelheid taalfouten die de leerlingen maakten is afgenomen. De resultaten laten geen hoofdeffect zien van het meetmoment op het aantal taalfouten. De herschreven brieven van de leerlingen in beide condities zijn niet significant verbeterd ($F = 0,34$; $df = 1, 52$; $p = 0,57$). De leerlingen hebben dus in de herschreven brieven niet minder taalfouten gemaakt dan in de eerstgeschreven brieven.

5. Schoolcijfers

Zoals beschreven zijn de brieven op globale kwaliteit beoordeeld ten opzichte van een standaardbrief met de score 100. Met deze resultaten is alleen aangetoond dat de brieven in de ene conditie meer in kwaliteit vooruit zijn gegaan dan in de andere conditie. Er is dan nog niks gezegd over het al dan niet voldoende zijn van de brieven. Daarom is na het bepalen van de vooruitgang ook een schoolcijfer aan de brieven toegekend. Daarmee is de cesuur bepaald die scheiding maakt tussen de brieven die als voldoende beoordeeld worden en de brieven die als onvoldoende beoordeeld worden.

Uit alle brieven zijn drie brieven gekozen met een score van respectievelijk 50, 100 en 150 op de globale kwaliteit. Zonder op de hoogte te zijn van de score voor de globale kwaliteit hebben drie collega-docenten Nederlands een schoolcijfer toegekend aan deze brieven, gelet op de structuur, de toon en het taalgebruik. Zij gaven de volgende beoordelingen:

Tabel 5 De beoordelingen van drie brieven door drie beoordelaars in schoolcijfers

	Brief 1 (50)	Brief 2 (100)	Brief 3 (150)
Beoordelaar 1	5	6,5	8
Beoordelaar 2	4	6	7
Beoordelaar 3	5	6,5	8
Gemiddelde	4,7	6,3	7,7

Deze cijfers volgen dezelfde lijn als de scores op de globale kwaliteit. De beoordelaars liggen niet erg ver uit elkaar en hebben ongeveer dezelfde mening over de kwaliteitsverhouding tussen de brieven. Daarom wordt het gemiddelde van de drie beoordelaars als cijfer voor deze brieven gebruikt.

Om de rest van de brieven van een cijfer te voorzien zijn de gemiddelden van de drie brieven uit tabel 5 gebruikt. De scores op de globale kwaliteit zijn omgerekend naar een schoolcijfer waarbij de gemiddelden uit tabel 5 vaststaan. Wanneer een leerling 0 punten scoorde, kreeg hij als cijfer een 1. De rest van de cijfers zijn tussen deze waarden vastgesteld. Hier komt de omreken tabel uit tabel 6 uit voort.

Tabel 6 Omreken tabel globaalscores naar schoolcijfers

Globaalscore	0	12,5	25	37,5	50	62,5	75	87,5	100	112,5	125	137,5	150	162,5	175
Schoolcijfer	1	2	3	4	4,7	5,3	5,6	6	6,3	6,7	7	7,4	7,7	8	8,4

Onderstaande brief is een voorbeeld van een brief die volgens de omreken tabel een 6 zou krijgen.

Beste buurvrouw Tosca ,
 Ik vind het erg fijn dat u eindelijk een hobby heeft gevonden. Viool spelen.
 Ik weet dat u erg aan het ploegen was om echt iets leuks te vinden.
 Natuurlijk ben ik erg blij voor u , maar er zit ook een nadeel aan ...
 Bij ons in de straat is het niet zo goed geïsoleerd , dat weet u
 Daarom kunnen wij ELKE keer als u speelt fijn meegenieten.
 Op het begin is het niet zo erg maar het gaat ons nu mateloos irriteren
 En je word er ook hartstikke chagrijnig van !
 Van andere mensen uit de straat heb ik ook al geklaag gehoord
 Daarom wil ik u vragen of u vandaag of morgen even bij ons langs komt
 Met Lekker koffie of thee met een koekje erbij een oplossingen zien te vinden.

Mvg,
 (Voornaam)

Nu er cijfers aan alle brieven toegekend kunnen worden, kan bekeken worden hoeveel brieven per conditie als voldoende of als onvoldoende beoordeeld worden. In tabel 7 staat de hoeveelheid onvoldoende beoordeelde brieven weergegeven in aantallen en daarachter in percentages. Onder een onvoldoende vallen alle cijfers onder een 6,0.

Tabel 7 Aantal onvoldoende beoordeelde brieven per conditie weergegeven in percentages

	Versie 1	Versie 2
Filmpjesconditie	22 (79%)	2 (7%)
Lezersconditie	18 (69%)	7 (27%)

In de filmpjesconditie is de afname van het aantal onvoldoendes een stuk groter dan in de lezersconditie. Met behulp van een chi-kwadraattoets is bekeken of dit verschil in de mate van afname van het aantal onvoldoendes significant is. Dit is net niet het geval ($\chi^2 = 3,16$; $df = 1$; $p = 0,076$). Dit neemt niet weg dat het aantal onvoldoendes in beide condities aanzienlijk afgenomen is, en in de filmpjescondities het meest. De methode met de filmpjes levert dus de meeste voldoende op. Wellicht dat de uitkomst niet significant is omdat de steekproef maar uit 54 leerlingen bestaat.

6. Conclusie en discussie

Dit onderzoek richt zich op twee vragen. De eerste vraag is of de brieven van de leerlingen verbeteren na een leertaak die bestaat uit een observatietaak, in de ene conditie als lezer, in de andere conditie als observator van een lezer. De tweede vraag is gericht op het verschil tussen beide condities. Gaat de leerling meer vooruit als hij de lezer geobserveerd heeft dan wanneer hij zelf de rol van lezer aangenomen heeft? De resultaten laten zien dat de brieven in beide condities aanzienlijk verbeteren wat betreft globale kwaliteit en de structuur. Hierbij is de vooruitgang in de conditie waarin de leerlingen lezers observeerden het grootst. Hierbij moet worden opgemerkt dat alleen de globale kwaliteit door twee beoordelaars is beoordeeld. De beoordeling van de structuur, het taalgebruik en de hoeveelheid taalfouten is slechts door één beoordelaar uitgevoerd en bij deze beoordeling is de betrouwbaarheid dus minimaal. Wat betreft structuur wijst deze beoordeling echter wel in dezelfde richting als de globale kwaliteit. Het aantal taalfouten en het taalgebruik laat voor beide groepen geen verbetering zien.

De grotere vooruitgang in de conditie waarin leerlingen lezers observeerden is in lijn met de conclusie die Rijlaarsdam (2005) getrokken heeft in het onderzoek met de ‘smikkelcasus’. Ook in dat onderzoek scoorden de leerlingen die lezers observeerden beter dan de leerlingen die de rol van lezer aannamen. Waar de observatiemethode dus werkte bij het schrijven van een zakelijke klachtenbrief, heeft dit onderzoek laten zien dat het ook tot de meeste verbetering leidt in een persoonlijke klachtenbrief. De leerlingen worden in een zo reëel mogelijke communicatieve situatie geplaatst waardoor het bepalen van de juiste toon van de brief makkelijker wordt. De instructiemethode waarbij leerlingen naar gefilmde lezersreacties kijken, lijkt dus een goede manier te zijn om de leerlingen te leren hoe ze een persoonlijke klachtenbrief op moeten stellen. Behalve dat de brieven beter worden, levert het nog meer voordelen op. De methode is niet tijdrovend. In één les leren de leerlingen waaraan een goede persoonlijke klachtenbrief moet voldoen, zonder dat hier een uitgebreide instructie bij hoort, en zonder dat er eindeloos nagekeken moet worden. De leerlingen vonden de instructiemethode zeer prettig. Ze werden enthousiast over het schrijven van een nieuwe brief en ze vonden het komisch om de verschillende lezersreacties te zien. De leerlingen voelden haarfijn aan of een lezer de brief serieus nam of niet en waarom, en tijdens het kijken van de filmpjes kwamen er al veel reacties uit de klas. Dit zorgde voor een energieke sfeer in de klas, waarbij de leerlingen druk in gesprek waren met elkaar over de verschillende brieven en zo van elkaar leerden.

De resultaten laten geen vooruitgang zien op het gebied van taalgebruik en het aantal taalfouten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in de filmpjes en de voorbeeldbrieven te weinig nadruk lag op kromme zinnen of foute spelling. Dit is wel genoemd, maar blijkbaar hebben de leerlingen dit niet meegenomen bij het herschrijven van de brief. Een andere verklaring voor het gebrek aan vooruitgang kan zijn dat veel leerlingen hun eerste brief hebben verbeterd. Hun uitgangspunt was dus hun vorige tekst. In dat geval is het misschien moeilijker om wijzigingen aan te brengen, omdat je gauw over fouten in je eigen tekst heen leest. Het zou kunnen dat leerlingen die helemaal opnieuw aan een brief beginnen, zonder hun eerste versie daarbij te gebruiken, wel vooruitgang boeken op het gebied van taalgebruik en taalfouten.

Tot slot hebben drie beoordelaars schoolcijfers aan de brieven toegekend. Deze lagen behoorlijk op één lijn. Aan de hand hiervan is een omrekentabel gemaakt. Het goede aan deze cijfers was dat de slechte schrijvers een slecht cijfer kregen, en de goede schrijvers een goed cijfer. Maar het is een probleem dat de globale scores anders tot stand zijn gekomen dan de schoolcijfers. Waar de score voor de globale kwaliteit een vaste waarde had ten opzichte van de standaardbrief (x keer beter dan de standaard brief) is dit bij schoolcijfers niet het geval. Een 8 is niet twee keer zo goed als een 4. Dit was ook al te zien in de beoordeling van de beoordelaars. De brief met globaalscore 50 kreeg een 4,7 en was half zo goed als de standaardbrief met globaalscore 100 die een 6,3 kreeg. Maar de brief met globaalscore 150 kreeg een 7,7, terwijl deze niet twee keer zo goed was als de standaardbrief. Dit terwijl de afstand van het schoolcijfer van de brief met score 100 ten opzichte van het schoolcijfer van de standaardbrief wel hetzelfde als de afstand tussen het schoolcijfer van de de standaardbrief en de brief met score 50. Binnen de schoolcijfers is de afstand tussen de verschillende cijfers dus niet gelijk. De afstand tussen een 5 en een 6 is blijkbaar groter dan tussen een 7 en een 8. Om deze reden is het goed om de vooruitgang eerst te bekijken zonder schoolcijfer maar met de score ten opzichte van de standaardbrief. Op deze manier wordt de vooruitgang losgekoppeld van de cesuur die aangeeft of iets voldoende of onvoldoende is en speelt dat probleem met de afstanden tussen de schoolcijfers geen rol. Het is duidelijk dat in de filmpjesconditie aanzienlijk minder onvoldoendes gescoord zijn op het tweede meetmoment dat in de lezersconditie. Niet alleen de gemiddelde score op globale kwaliteit en structuur is dus meer verbeterd in de filmpjesconditie dan in de lezersconditie, maar ook de hoeveelheid leerlingen die ‘slagen’ voor deze opdracht. Aangezien het halen van een voldoende in het onderwijs de norm is voor het al dan niet slagen, levert de filmpjesmethode daar dus ook het meeste op.

Dit onderzoek is binnen een zeer kort tijdsbestek uitgevoerd. Binnen één week hebben de leerlingen de eerste versie geschreven, instructie gekregen en de tweede versie geschreven. Dit verhoogt de kans op een geheugeneffect. Wanneer de leerlingen alleen maar beter schrijven omdat ze de letterlijke inhoud van de voorbeeldbrieven onthouden hebben en dat kopieerden, is het onmogelijk om te bepalen wat het effect van een bepaalde methode is op de schrijfvaardigheid. Het enige wat je dan meet, is bij welke methode de leerlingen het meeste onthouden van de voorbeeldbrieven. De leerlingen hebben vaak elementen uit de voorbeeldbrieven uit de instructieles overgenomen in hun tweede versie. Daarom zou het interessant zijn om op een later tijdstip nog eens een zelfde soort opdracht te geven om te zien of de verbeteringen dan nog waarneembaar zijn. Dan is er meer te zeggen over de toename van de kennis over dit genre (persoonlijke klachtenbrief) of een ander genre.

Dit onderzoek heeft laten zien dat met andere manieren van schrijfonderwijs dan de traditionele ‘oefening baart kunst’-methode vooruitgang geboekt kan worden. Bovendien

hebben de leerlingen de lessen als zeer prettig ervaren, en was er weinig belasting voor de docent. Dit neemt niet weg dat er over een aantal problemen nog nagedacht moet worden. Ook in dit onderzoek blijkt de beoordelingsproblematiek groot te zijn wat betreft beoordelaarsbetrouwbaarheid. Beoordelaars zijn het lang niet altijd eens met elkaar, maar op verschillende momenten ook niet met zichzelf. Ook het geven van schoolcijfers blijkt een moeilijke opgave te zijn omdat de verschillen tussen de schoolcijfers niet één op één in verhouding staan met de verschillen in de mate van vooruitgang.

Geraadpleegde literatuur

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

Couzijn, M. (1995). *Observation of writing and reading activities*. Effects on learning and transfer. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Evers-Vermeul, J. & Van den Bergh, H. (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10, 14-23.

Holliway, D. & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In: G. Rijlaarsdam (Serie-ed.), I. Allal, L. Chanquoy, P. Largy (Volume-ed.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and instructional processes* (pp.105-121). Dordrecht: Kluwer.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. In: Pedagogy – Learning for Teaching. *BJEP Monograph series II*, 3, 127-153.

Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 6, 10-28.

Traxler, M.J., & Gernsbacher, M.A. (1992). Improving written communication through minimal feedback. *Language and Cognitive Processes*, 7, 1-22.