

## Schrijf voor de lezer

### Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten

JACQUELINE EVERS-VERMEUL & HUUB VAN DEN BERGH

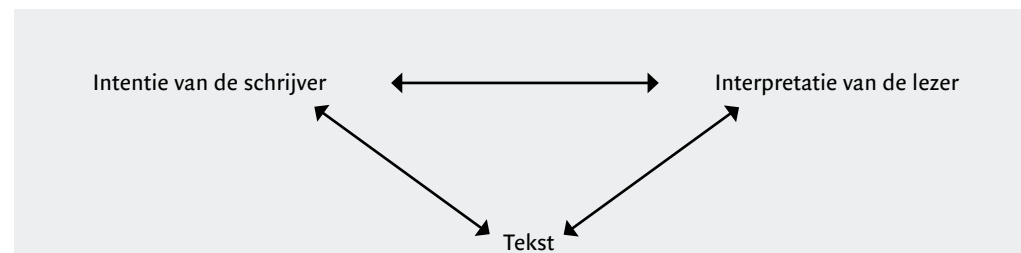
*‘Gaan we dit vaker doen?’ Welke docent zou dit niet graag willen horen als reactie op een schrijfofdracht die hij zijn leerlingen geeft? Helaas reageren leerlingen op de meeste schrijfofdrachten niet zo enthousiast en zijn hun resultaten momenteel ook niet om over naar huis te schrijven. Tijd om te kijken hoe het anders kan...*

*Leren schrijven is leren om mentaal te jongleren<sup>1</sup>*

Schrijfonderwijs is het stiefkind van het onderwijs in het Nederlands en de vreemde talen. Zo bestaan de schrijfofdrachten bij de Moderne Vreemde Talen in de onderbouw hoofdzakelijk uit opdrachten als het schrijven van een email of ansichtkaart. Bovendien

vinden leerlingen schrijven vaak moeilijk, zijn hun prestaties niet al te best en klagen docenten over de hoeveelheid correctiewerk.

Leren schrijven is dan ook geen makkelijke bezigheid. Volgens het domein van de referentële communicatie vergt succesvol schrijven een goede afstemming van drie representaties van de tekst (zie Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Kieft, Broekkamp & Van den Bergh, 2005: 135-136). Deze representaties zijn weergegeven in Figuur 1. Ten eerste is er cognitieve afstemming nodig tussen de daadwerkelijk geproduceerde tekst (wat heb ik geschreven?) en de intentie van de schrijver (wat wil ik zeggen?). Daarnaast is sociale afstemming wenselijk met de interpretatie van de lezer (hoe interpreteert de lezer mijn tekst?); een schrijver moet rekening houden met het perspec-



Figuur 1: Drie representaties die relevant zijn voor het schrijfproces

tief, de voorkennis en de verwachtingen van de lezer.

Volgens dit model is schrijven een vorm van ‘mentaal jongleren’ met de drie representaties van een tekst; leren schrijven is dan leren om mentaal te jongleren.

#### Drie problemen

Uit eerder onderzoek blijkt dat het huidige schrijfonderwijs de leerling niet goed helpt om te leren ‘jongleren’. Het schrijfonderwijs toont namelijk op zijn minst drie problemen. Ten eerste schrijven leerlingen weinig frequent: naarmate leerlingen ouder worden, neemt het aantal schrijfofdrachten binnen het taalonderwijs af en schrijven ze steeds meer voor vakken. (Krom, Van de Gein, Van der Hoeven, Van der Schoot, Verhelst, Veldhuizen & Hemker 2004: 53). Hierbij staat vaak de inhoud en niet de kwaliteit van de geschreven teksten centraal. Dit lijkt te gelden voor alle vormen van onderwijs; ook op de pabo worden studentteksten niet of nauwelijks gelezen. Docenten beperken zich tot een controle op de uitvoering van de schrijftaak en geven geen inhoudelijk feedback (Van der Leeuw, 2006: 336-338). Leerlingen oefenen dus steeds minder met ‘jongleren’, ontvangen weinig feedback en krijgen daardoor weinig zicht op hun ‘jongleer kwaliteiten’. Aan de mimimumeisen van ‘leren door doen’ wordt dan ook nauwelijks voldaan.

Een tweede probleem van de huidige schrijfofdrachten is dat ze leerlingen opzadelen met een dubbele taak: leerlingen moeten schrijven en tegelijkertijd meteen ook leren schrijven (zie Braaksma, 2002; Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). In de eerder genoemde beeldspraak: ze zijn te druk met mentaal jongleren om te leren hoe ze dat eigenlijk moeten doen. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen schrijven vaak moeilijk vinden en

dat ze door de jaren heen weinig vooruitgang boeken in hun schrijfvaardigheid. Zo blijkt uit peilingsonderzoek van Van de Gein (2004: 20) onder basisschoolleerlingen dat het aantal teksten met grammaticale fouten van groep vijf naar groep acht slechts met twee procent afneemt. Ook qua inhoud is het verschil minimaal; zo noemen achtstegroepers slechts één inhoudselement meer dan vijfdegroepers (Krom e.a., 2004).

Een derde probleem is dat veel schrijfofdrachten kunstmatig zijn (zie Schuurs, 1990). Schrijvers zouden moeten proberen hun lezers te informeren, te vermaken, te overtuigen of te instrueren. Leerlingen schrijven doorgaans echter niet om te communiceren met de lezer van hun tekst, maar ‘omdat het moet’. Zij schrijven alleen voor de docent, die het allemaal toch al weet. Doordat feedback van de lezer ontbreekt – een indicatie of het communicatieve doel van de tekst geslaagd is – wordt doelgroepgericht schrijven verder bemoeilijkt. Leerlingen leren met kunstmatige opdrachten niet dat ze bij het schrijven van teksten rekening moeten houden met de interpretatie van de lezer. Dit komt de kwaliteit van hun schrijfproducten meestal niet ten goede.

#### Hoe moet het dan wel?

Gezien de drie genoemde problemen is de uitdaging voor het schrijfonderwijs om de communicatie tussen de leerling-schrijver en de lezer op gang te brengen in schrijftaken die toch behapbaar zijn voor docenten. Hierbij rijst de vraag: welk type schrijfofdrachten helpt leerlingen dan om beter en met meer plezier te gaan schrijven?

Schrijfonderwijs dat het leren schrijven en niet het schrijven zelf centraal stelt, kan inhaken op de cognitieve afstemming (wat wil ik zeggen? versus wat heb ik geschreven?) óf op de sociale afstemming (wat heb ik geschreven?

versus hoe interpreteert de lezer de tekst?). Staat de cognitieve afstemming centraal, dan kunnen leerlingen bijvoorbeeld andere, hardop denkende schrijvers observeren. Hierdoor kunnen zij de jongleerkunst afkijken: leerlingen zien wat modelschrijvers doen en welke cognitieve activiteiten deze uitvoeren om hun intenties om te zetten in daadwerkelijke tekst. Gunstige effecten van deze vorm van observerend leren zijn onder andere gerapporteerd in Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters (2004, 2007).

In een tweede type opdracht staat de sociale afstemming centraal: leerling-schrijvers treden zelf op als lezer of observeren hoe andere lezers hun tekst lezen en interpreteren. Onderzoek van Holliday & McCutchen (2004) toont aan dat het beginnende schrijvers helpt om het perspectief van de lezer aan te nemen. Zij lieten leerlingen uit groep zeven en klas drie eerst beschrijvingen van een aantal tangram-figures op papier zetten waarmee potentiële lezers de tangram-figures moesten kunnen identificeren. Vervolgens moest een deel van de leerlingen drie beschrijvingen van klasgenoten beoordelen; een ander deel moest drie beschrijvingen lezen en daar de juiste tangram-figures bij zoeken. Leerlingen in deze laatste groep – die zich verplaatsten in de beoogde doelgroep door zelf op te treden als lezer van de tekst – herschreven hun eigen beschrijving aanzienlijk beter dan leerlingen die meededen met de peer-review-conditie. Het perspectief van de lezer aannemen helpt blijkbaar in het afstemmen van de tekst op de interpretatie van de lezer.

Ons onderzoek focust op opdrachten van dit tweede type, waarin niet de cognitieve, maar de sociale afstemming centraal staat. We kijken naar het gecombineerde effect op de kwaliteit van het schrijfproduct van a) het herstel van de communicatie tussen schrijver en lezer, en b) het herschrijven van de eigen tekst.

### Handleiding (her)schrijven

Ons onderzoek richt zich op een specifiek type schrijfoopdracht: het schrijven van een handleiding waarmee leeftijdsgenoten een natuurkundeproefje moeten kunnen uitvoeren. Bij deze instructieve tekst is doelgroepgericht schrijven cruciaal: om ervoor te zorgen dat lezers het proefje goed kunnen uitvoeren, moeten schrijvers duidelijk aangeven welke attributen lezers nodig hebben en welke stappen zij precies in welke volgorde moeten zetten.

In ons onderzoek naar het rendement van dit type schrijfoopdracht wordt de communicatie tussen lezer en schrijver hersteld door schrijvers te confronteren met filmpjes waarop te zien is hoe een leeftijdsgenoot probeert om met behulp van hun handleiding het proefje uit te voeren. Het kunstmatige karakter van de schrijfoopdracht verdwijnt en bovendien krijgen schrijvers op deze manier zeer doelgericht commentaar. Deze filmpjesmethode biedt hiermee niet alleen een oplossing voor probleem drie uit de inleiding, maar kan mogelijk ook probleem twee gedeeltelijk verhelpen: er wordt een leermoment gecreëerd dat losstaat van het schrijfmoment. Ons onderzoek moet uitwijzen wat het rendement van dit aparte leermoment is.

In hoeverre deze methode een oplossing biedt voor het arbeidsintensieve karakter van schrijfoopdrachten, het eerste probleem uit de inleiding, is vooralsnog niet duidelijk. Wanneer een docent gebruik maakt van filmpjes, hoeft hij niet zelf de eerste versie van de handleiding te beoordelen. Het maken van individuele filmpjes voor iedere handleidingschrijver is echter een arbeidsintensieve taak. Wellicht zijn er mogelijkheden om een minder arbeidsintensieve vorm te gebruiken – bijvoorbeeld door alle leerlingen tegelijkertijd naar hetzelfde filmpje te laten kijken – maar daarvoor moet eerst worden uitgezocht wat het effect is van feedback via filmpjes.

### Onderzoeksopzet

In een serie experimenten hebben leerlingen uit groep zeven, acht, 1-vwo en 3-vwo voor leeftijdsgenoten een handleiding voor een natuurkundeproefje opgesteld en na twee weken gerevisieerd. Het proefje betreft bijvoorbeeld het maken van een lava-lamp of het aantonen dat lucht ruimte inneemt of dat ergens waterstof in zit. Herschrijven van de handleiding vindt plaats op basis van drie soorten feedback, die verschillen in de mate waarin ze de communicatie tussen lezer en schrijver op gang brengen. De drie feedback-soorten zijn:

- uitgebreid schriftelijk en mondeling commentaar van de docent;
- mondeling commentaar via een filmpje waarin een leeftijdsgenoot het proefje uitvoert met de handleiding van een andere leerling ('andermans film');
- mondeling commentaar via een filmpje waarin een leeftijdsgenoot het proefje uitvoert met de handleiding van de leerling zelf ('eigen film').

Bij feedback via filmpjes (methode twee en drie) is er in meer of mindere mate communicatie tussen lezer en schrijver; deze ontbreekt in de traditionele methode (methode één). Docenten lezen de handleidingen niet om de proef zelf uit te voeren, wat overigens ook geldt voor leerling-schrijvers die elkaars werk becommentariëren. Aangezien peer-feedback doorgaans echter van lagere kwaliteit is dan docentcommentaar, hebben we peer-feedback hier buiten beschouwing gelaten. Bij methode twee en drie is bewust gekozen voor een indirecte vorm van communicatie tussen lezer en schrijver. Het lijkt sociaal gezien niet wenselijk om de lezer het proefje te laten uitvoeren in het bijzijn van de schrijver van de handleiding, nog los van het feit dat dit praktisch gezien niet haalbaar is.

De experimenten zijn uitgevoerd tijdens lessen Nederlands en Engels voor leerlingen

uit groep zeven, acht, 1-vwo en 3-vwo. Deze leerlingen zijn qua schrijfvaardigheid volop in ontwikkeling en hebben nog de tijd om met andere teksttypen te oefenen dan die bij het eindexamen getoetst worden. De spreiding over klassen en talen maakt het bovendien mogelijk om conclusies over de bruikbaarheid van dit type schrijfoopdrachten te generaliseren over klassen en talen.

In alle experimenten is getest wat het effect is van de feedback-methoden op de kwaliteit van de geschreven teksten. Hierbij is zowel bij de eerste als bij de herschreven handleiding ten eerste gekeken naar het percentage genoemde stappen; voor het correct uitvoeren van de proefjes is het namelijk cruciaal dat er geen stappen in de instructie worden overgeslagen. Daarnaast is per versie het gemiddelde berekend van de cijfers die twee docenten onafhankelijk van elkaar aan de handleiding toekennen. In dit oordeel wegen de docenten de kwaliteit van inhoud, structuur, spelling en stijl mee.

Bij alle experimenten krijgen de leerlingen eerst een natuurkundeproefje te zien. De onderzoeker doet voor welke benodigdheden geselecteerd en welke stappen gezet moeten worden om het proefje te laten slagen. Daarna wordt het proefje nogmaals gedemonstreerd. Vervolgens krijgen de leerlingen de instructie om hier een handleiding over te schrijven waarmee andere kinderen het proefje zelf uit zouden kunnen uitvoeren. De handleiding wordt vervolgens aan een leerling uit een andere klas of een leerling op een andere school gegeven. Deze krijgt de voor het proefje benodigde materialen aangeboden en moet met behulp van de handleiding het proefje proberen uit te voeren. Dit alles wordt opgenomen op video. Twee weken later krijgt de leerling die de handleiding geschreven heeft het 'eigen filmpje' danwel 'andermans filmpje' te zien. Hierna wordt het proefje nogmaals voorgedaan en moeten de leerlingen hun eerste versie van de handleiding herschrijven.

Bij de beoordeling is (minimaal) gelet op twee aspecten: het aantal genoemde uit te voeren stappen om het proefje te laten slagen, én op de globale kwaliteit. Voor de overzichtelijkheid is de eerste uitgedrukt in het percentage van het totaal te onderscheiden stappen, en de tweede in een schoolcijfer. Alle schrijfproducten zijn door tenminste twee beoordeelaars bekeken. De overeenstemming tussen de beoordelaars was in alle gevallen bevredigend ( $r = 0,70$ ).

*Gunstig effect van ‘eigen filmpjes’ bekijken*

In een eerste experiment zijn we nagegaan of het herschrijven van een handleiding een hogere tekstkwaliteit oplevert wanneer leerlingen een ‘eigen filmpje’ bekijken dan wanneer zij herschrijven zonder commentaar. Leerlingen uit groep acht krijgen de taak om een handleiding te schrijven over een natuurkundeproefje over de wet van Archimedes. Veertien leerlingen herschrijven deze handleiding zonder commentaar; vijftien leerlingen doen dit na het bekijken van een ‘eigen film’. In Tabel 1 staan de oordelen over de resulterende schrijfproducten.

Uit de gegevens in Tabel 1 blijkt dat alle leerlingen betere teksten schrijven wanneer ze de kans krijgen om hun handleiding te herschrijven, een resultaat dat in experiment twee, drie en vier gerepliceerd is ( $F > 9,1, p <$

$0,006$ ) en dat overeenkomt met eerdere bevindingen van Couzijn (1995). Leerlingen die herschrijven op basis van een ‘eigen filmpje’ boeken echter meer vooruitgang dan leerlingen die herschrijven zonder commentaar. Dit geldt zowel voor het percentage genoemde stappen ( $F(1,26) = 5,6; p = 0,03$ ) als voor het cijfer voor de handleiding ( $F(1,26) = 6,2; p = 0,02$ ). De slechtste 5% van de leerlingen die een ‘eigen filmpje’ bekijken doet het even goed als de beste 5% van de leerlingen die zonder commentaar hun handleiding moesten herzien; er is dus een enorme voortuitgang in de conditie ‘eigen film’. In Tabel 2 is een voorbeeld weergegeven van de eerste versie en de tweede versie van een handleiding geschreven door een leerling in de conditie ‘eigen film’.

*Alternatieven: docentcommentaar en ‘ander-mans film’ bekijken*

De effecten van het bekijken van een ‘eigen filmpje’ zijn dus gunstig. Nadeel van deze methode is echter dat deze vrij arbeidsintensief is: voor iedere leerling apart moet een film gemaakt worden waarbij een andere leerling het proefje uitvoert. Vandaar dat we in een vervolgonderzoek onder leerlingen uit groep zeven en acht bekeken hebben hoe deze resultaten zich verhouden tot die van twee andere feedback-methoden: een eveneens vrij

Conditie	PERCENTAGE GENOEMDE STAPPEN		CIJFERS	
	1e versie	2e versie	1e versie	2e versie
Geen commentaar	56,3 (8,1)	68,8 (9,8)	5,1 (0,6)	6,1 (0,8)
Eigen film	56,3 (9,7)	76,7 (9,3)	5,2 (1,0)	7,0 (1,0)

Tabel 1: Percentage genoemde stappen en cijfers (met standaarddeviaties) van groep 8 voor de eerste en de tweede versie van de handleiding (N=29)

EERSTE VERSIE	TWEDE VERSIE
Drijven en zinken	Drijven en zinken
Het gaat over een proefje, over drijven en zinken.	Het proefje gaat over drijven en zinken.
Je pakt een rietje en je doet aan het einde van het rietje een stukje klei.	Je hebt nodig: een fles water, het middelste bolletje klei en het kleinste rietje.
Dat rietje met dat stukje klei doe je in een flesje met water.	Je pakt het rietjes en doet het stukje klei aan de lange kant.
Daarna doe je de dop dicht draaien op de fles.	Je buigt het rietje goed.
Dan knijp je in de fles en gaat het rietje met het stukje klei naar beneden.	Je draait de dop open en doet het rietje met het stukje klei in de fles met water.
Het proefje bewijst dat lucht lichter is dan water.	Je draait de dop dicht.
	Je knijpt heel hard in de fles en je ziet dat het stukje klei en het rietje naar beneden gaat.
	Het proefje bewijst dat je lucht wel kan samenknijpen en water niet.

Tabel 2: Eerste en tweede versie van een handleiding geschreven in de conditie ‘eigen film’

arbeidsintensieve methode, waarbij de docent uitgebreid commentaar geeft, en een minder arbeidsintensieve methode, waarbij leerlingen feedback krijgen door naar ‘ander-mans filmpje’ te kijken. Het docentcommentaar bestaat uit een A4'tje met aandachtspunten op allerlei gebied (onder andere stijl, spelling, aantal en volgorde van de te nemen stappen); deze punten zijn gebaseerd op een foutenanalyse

van de eerste versie van de handleidingen. Het A4'tje is uitgedeeld aan de leerlingen en vervolgens klassikaal toegelicht. Tabel 3 toont de resultaten van dit tweede onderzoek.

Uit Tabel 3 blijkt opnieuw dat leerlingen qua schrijfprestaties vooruitgaan wanneer ze hun handleiding mogen herschrijven. Hierbij maakt het niet uit wat voor commentaar ze krijgen: leerlingen die herschrijven op basis

Conditie	PERCENTAGE GENOEMDE STAPPEN		CIJFERS	
	1e versie	2e versie	1e versie	2e versie
Docentcommentaar	27,1 (11,0)	44,0 (14,8)	5,2 (1,3)	6,3 (0,9)
Eigen film	37,4 (11,5)	53,1 (11,5)	5,8 (0,8)	6,3 (0,9)
Andermans film	38,9 (17,6)	48,3 (9,3)	5,9 (1,2)	6,4 (1,0)

Tabel 3: Percentage genoemde stappen en cijfers (met standaarddeviaties) van groep 7 en 8 voor eerste en tweede versie van de handleiding (N=42)

Conditie	PERCENTAGE GENOEMDE STAPPEN		CIJFERS	
	1e versie	2e versie	1e versie	2e versie
Eigen film	83,3 (20,2)	85,0 (20,9)	5,7 (1,0)	7,5 (0,9)
Andermans film	76,7 (24,4)	85,0 (25,3)	5,6 (1,0)	6,9 (1,1)

Tabel 4: Percentage genoemde stappen en cijfers (met standaarddeviaties) van 3-vwo voor eerste en tweede versie van de handleiding (N=40)

van een 'eigen film' gaan evenveel vooruit als leerlingen die herschrijven op basis van uitgebreid docentcommentaar of op basis van 'andermans film'. Dit geldt zowel voor het percentage genoemde stappen ( $F(2,38) = 1,1; p = 0,3$ ) als voor het overall cijfer ( $F(2,38) = 2,2; p = 0,1$ ).

#### Filmpjes in het vreemdetalenonderwijs

In een derde onderzoek is gekeken of het gunstige effect van de filmpjes-methoden zich ook voordoet wanneer middelbare scholieren een tekst in een vreemde taal schrijven. Tabel 4 laat de resultaten zien van een experiment waarbij leerlingen uit 3-vwo een Engelse handleiding schrijven op basis van een 'eigen filmpje' dan wel op basis van 'andermans filmpje'.

Statische analyse van de gegevens in Tabel 4 wijst uit dat leerlingen die herschrijven op basis van een 'eigen film' qua percentage genoemde stappen evenveel vooruitgaan

als leerlingen die herschrijven op basis van 'andermans film' ( $F(1,37) = 2,2; p = 0,1$ ). Leerlingen die een 'eigen film' bekijken, krijgen voor hun herschreven handleiding wel hogere cijfers dan leerlingen die 'andermans film' bekijken ( $F(1,37) = 7,6; p = 0,009$ ). Zoals Tabel 5 laat zien, ligt dit verschil niet aan het aantal fouten in de tekst; leerlingen uit beide condities maken een vergelijkbare hoeveelheid fouten in hun spelling en grammatica ( $F(1,37) = 1,0; p = 0,3$ ). Voor de spelling maakt de keuze voor één van beide filmpjes-methodes dus niet uit; wél voor de globale kwaliteit van het schrijfproduct.

#### Film kijken en evalueren

Uit experiment één, twee en drie blijkt dat het bekijken van filmpjes een gunstig effect heeft op de kwaliteit van de herschreven handleiding. Bij deze feedback-methode is het echter onduidelijk of schrijvers bij het bekijken van

Conditie	1 <sup>e</sup> versie handleiding	2 <sup>e</sup> versie handleiding
Eigen film	2,3 (1,6)	1,7 (1,4)
Andermans film	1,7 (1,1)	1,4 (0,9)

Tabel 5: Aantal fouten per 100 woorden (met standaarddeviaties) van 3-vwo in 1<sup>e</sup> en 2<sup>e</sup> versie (N=40)

de film een vertaalslag maken van het uitvoerderscommentaar naar de kwaliteit van hun eerste handleiding. In een vierde experiment hebben we daarom onderzocht of het expliciet reflecteren op dit lezerscommentaar een gunstig effect heeft op de kwaliteit van de revisie.

Veertig leerlingen uit 1-vwo krijgen de opdracht een handleiding te schrijven over een natuurkundeproefje en deze te reviseren op basis van het bekijken van een 'eigen filmpje'. De helft van de leerlingen reviseert direct na het bekijken van het filmpje; de andere helft moet eerst expliciet reflecteren op het commentaar van de lezer. Dit gebeurt aan de hand van een eenvoudig evaluatieformulier met vragen als:

- Op welk moment heeft de lezer een probleem?
- Op welke stap van de handleiding/proef heeft dat betrekking?
- Weet de lezer in welke volgorde hij de stappen moet uitvoeren?

In Tabel 6 staan de oordelen over de resulterende schrijfproducten.

Uit dit onderzoek blijkt dat het reflecteren op de gebeurtenissen in de film een gunstig effect heeft op de globale kwaliteit van de gereviseerde handleiding. Leerlingen die expliciet evalueren noemen weliswaar gemiddeld evenveel stappen als leerlingen die zonder reflectie gaan reviseren ( $F(1,37) = 0,5; p = 0,5$ ), maar ze krijgen hogere cijfers ( $F(1,37) = 7,3; p = 0,01$ ). Bij het percentage genoemde

stappen is het opmerkelijk dat de verschillen tussen leerlingen in de conditie zonder evaluatie zo groot zijn. Kennelijk zijn er enerzijds leerlingen die zonder expliciete reflectie de handleiding opsplitsen in apart te nemen stappen, anderzijds zijn er ook leerlingen die dit niet doen. In de evaluatieconditie speelt dit beduidend minder ( $F(1,39) = 6,03; p = 0,02$ ). We kunnen derhalve concluderen dat in de evaluatieconditie minder leerlingen een inadequate tweede versie inleveren, maar ook dat in deze conditie minder extreem goede tweede versies geschreven zijn.

#### Conclusie en discussie

Welk type schrijfopdrachten helpt leerlingen om beter en met meer plezier te gaan schrijven? In al onze experimenten hebben we een gunstig effect van herschrijven op basis van feedback geconstateerd: de herschreven handleidingen hebben bij alle soorten feedback een hogere tekstkwaliteit dan de oorspronkelijke versies. Hierbij maakt de feedback niet uit voor de spelling of de grammatica, maar wel voor de globale kwaliteit van het schrijfproduct.

Typerend voor de meest effectieve schrijfopdrachten in ons onderzoek is dat ze de communicatie tussen schrijver en lezer herstellen. Bij de revisie wordt het beste resultaat bereikt door een 'eigen filmpje' te bekijken,

Conditie	PERCENTAGE GENOEMDE STAPPEN		CIJFERS	
	1e versie	2e versie	1e versie	2e versie
Zonder evaluatie	44,2 (7,9)	64,6 (9,8)	5,3 (1,5)	6,9 (0,8)
Met evaluatie	45,0 (5,3)	66,7 (5,0)	5,6 (1,4)	7,5 (0,7)

Tabel 6: Percentage genoemde stappen en cijfers (met standaarddeviaties) van 1-vwo voor eerste en tweede versie van de handleiding (N=40)

maar ‘andermans film’ bekijken geeft ook nog altijd betere resultaten dan geen commentaar. Herschrijven op basis van docentcommentaar werkt ongeveer even goed als het kijken naar filmpjes, mits de docent uitgebreid en gedetailleerd commentaar geeft. De kwaliteit van de tekst verbetert het meest wanneer schrijvers niet alleen een filmpje bekijken, maar wanneer ze daarna expliciet reflecteren op het lezerscommentaar.

Het opstellen van een handleiding over een proefje, waarbij schrijvers vervolgens feedback van uitvoerders ontvangen en op basis daarvan hun handleiding moeten reviseren, lijkt dus een zinnige schrijfo opdracht die mooi als afwisseling in de taallessen geïntegreerd kan worden. Hoewel het noch bij Nederlands noch bij Moderne Vreemde Talen een eindterm is, lijkt het toch leerzamer om een instructieve tekst te schrijven dan een ansichtkaart (vergelijk Van den Bergh & Klein Gunnewiek 2009). Het is daarbij wel verstandig om een moment in te lassen waarbij schrijvers expliciet reflecteren op de feedback van de lezer.

De inzet van dit type schrijfo opdrachten kan de drie problemen van het huidige schrijfonderwijs voor een deel verhelpen. Ten eerste maakt dit type opdracht het mogelijk om de schrijffrequentie te verhogen zonder de docent op te zadelen met extra correctiewerk, aangezien de feedback op de eerste versie via filmpjes gegeven wordt. Zeker als docenten niet voor iedere leerling apart een ‘eigen filmpje’ hoeven te maken en te vertonen, maar wanneer zij klassikaal ‘andermans film’ kunnen vertonen, kan deze opdracht zonder al te veel moeite in het onderwijs worden ingezet.

Ten tweede leren leerlingen weer te schrijven voor lezers. Het herstel van de communicatie tussen schrijver en lezer via het bekijken van uitvoerderscommentaar heeft zonder expliciet commentaar van de docent een positief effect op de kwaliteit van het schrijfproduct. De leerling leert hiermee dus om zijn tekst sociaal af te stemmen op de interpretatie van de lezer.

Let wel, dit geldt niet alleen voor schrijvers die kijken naar de uitvoering van hun eigen tekst. Ook het bekijken van andermans film helpt de schrijver om het perspectief van de lezer (uitvoerder) in te nemen.

Ten derde wordt er een expliciet leermoment ingelast: het moment waarop leerlingen naar het filmpje kijken, eventueel gevolgd door een expliciet reflectiemoment. Hiermee is het *leren schrijven* niet meer beperkt tot het moment waarop ook geschreven wordt. Gedemonstreerd is dat ook zwakkere schrijvers hier voordeel van ondervinden.

Blijkens diverse informele observaties voeren leerlingen deze schrijfo opdrachten met plezier uit. Opmerkingen als ‘gaan we dit vaker doen’, ‘wanneer mogen we weer kijken wat er met onze opdrachten gebeurt’, of ‘wanneer komen wij nu eens aan de beurt’ worden dan ook veelvuldig geuit. Eén en ander neemt niet weg dat we niet weten of we hier te maken hebben met een ‘nieuwheidseffect’, of dat leerlingen een dergelijke opdracht ook leuk (blijven) vinden als ze dat vaker moeten doen.

Vervolgonderzoek moet uitwijzen hoe het expliciet reflecteren op filmpjes het beste kan worden vormgegeven en wat eventuele effecten van lezersgericht herschrijven op lange termijn zijn. Vooralsnog lijkt het schrijven van een handleiding met gebruik van de filmpjesmethode een enthousiasmerende en leerzame schrijfo opdracht te zijn, die de docent niet overmatig belast en die ook nog eens prima ingezet kan worden bij het vakoverstijgend onderwijs.

#### NOOT

1. Dit onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met MA-studenten Communicatiestudies en de Educatieve Masters Nederlands en Engels van de Universiteit Utrecht. Dank aan Cecilia (Janssen 2007), Judith (De Jong 2007), Rashmie (Bhagwan-Snetselaar 2008) en Sarah (Minet 2008).

#### LITERATUUR

Bergh, H. van den., & Klein Gunnewiek, L. (2009). Cef of cijfers bij de beoordeling van schrijfvaardigheid? *Levende Talen Tijdschrift*, 9/1, 3-11.

Bhagwan-Snetselaar, R. (2008). *Observational learning in instructional second language writing*. Utrecht: ongepubliceerde MA-scriptie Universiteit Utrecht.

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

Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of the writing process. *Cognition and Instruction*, 22/1, 1-36.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 3-16.

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

Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in het schrijfwerk uit het primair onderwijs*. PPON-reeks 29. Arnhem: Cito.

Holliday, 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*. Dordrecht: Kluwer, 105-121.

Janssen, C. (2007). *Leren door observeren. Een experiment naar de effecten van 'leren door observeren' in het basisonderwijs*. Utrecht: ongepubliceerde MA-scriptie Universiteit Utrecht.

Jong, J. de (2007). *Leren-door-observeren. Een experiment in het basisonderwijs*. Utrecht: ongepubliceerde MA-scriptie Universiteit Utrecht.

Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J.

van der, Schoot, F. van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N., & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool*. PPON-reeks 28. Arnhem: Cito.

Minet, S. (2008). *Communiceren door observeren*. Utrecht: ongepubliceerde MA-scriptie Universiteit Utrecht.

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*. *BJEP Monograph Series 11/3 - Pedagogy - Learning for Teaching*, 127-153.

Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). *Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen, maar zien hoe anderen het doen*. *Levende Talen Magazine*, 3, 17-22.

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers; het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. Enschede: dissertatie Universiteit Twente.

HUUB VAN DEN BERGH 1957, promotie Universiteit van Amsterdam, 1989) is als Bijzonder Hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. Dit onderzoek is ondergebracht bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS. Correspondentieadres: Trans 10, 3512 JK Utrecht. E-mail: H.vandenBergh@uu.nl

JACQUELINE EVERS-VERMEUL (1973, promotie Universiteit Utrecht, 2005) werkt als Docent-Onderzoeker bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoek – dat is ondergebracht bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS – richt zich onder andere op de taalontwikkeling van jonge kinderen en de begrijpelijkheid van teksten. E-mail: J.Evers@uu.nl