

Hoe schrijven middelbare scholieren gedichten?

Over de relatie tussen schrijfproces en de kwaliteit van het eindproduct

TALITA GROENENDIJK, TANJA JANSSEN EN GERT RIJLAARSDAM

Ten Geleide

Dit nummer opent met een onderzoek van Talita Groenendijk, Tanja Janssen en Gert Rijlaarsdam naar het schrijven van gedichten door middelbare scholieren. Een computerprogramma dat toetsaanslagen, pauzes en muisbewegingen registreert, heeft het schrijfgedrag van de leerlingen in beeld gebracht. Uit het onderzoek komt onder meer naar voren dat leerlingen die relatief veel tekst produceren aan het begin van hun schrijfproces en in hun tekst relatief veel grote revisies aanbrengen aan het einde, betere gedichten schrijven.

In het tweede artikel bespreekt Maida Reiziger de ins en outs van het Internationaal Baccalaureaat certificaat A2 Engels. De auteur, zelf werkzaam in het tweetalig onderwijs Engels-Nederlands, bespreekt de inhoud van dit programma op haar eigen school. Deze informatie wordt aangevuld met haar praktijkervaringen. Een aantal onderdelen kan ook voor het programma Engels in de Tweede Fase gebruikt worden, zo stelt de auteur.

In de derde bijdrage constateren Bert van Onna en Carel Jansen dat een betrekkelijk groot aantal Nederlanders hun beheersing van de vreemde talen te rooskleurig inschat. Het feitelijke vaardigheidsniveau, vastgesteld in termen van het CEFR, het Common European

Framework of Reference for languages, ligt lager dan de zelfbeoordelingen suggereren.

Ook in het onderzoek van Titia Boers in bijdrage vier wordt gebruik gemaakt van de niveaus van het CEFR. Opnieuw rijst het beeld op dat een aantal respondenten, in dit geval beginnende taalleerders van het Nederlands als tweede taal, niet goed het eigen taalniveau kan inschatten. Ook docenten lijken in deze kleinschalige studie moeite te hebben met het inschatten van het taalniveau van (een deel van) de cursisten.

In de signalementen is onder andere aandacht voor woordenschatverwerving in een vreemde taal via de 'sleutelwoordmethode', de rol van motivatie bij het leren van een taal, en schrijfstrategieën van middelbare scholieren die nog niet zo lang bezig zijn met het vak Frans.

Tot slot wil dit nummer een promotie-onderzoek onder de aandacht brengen naar de leeropbrengsten van een lessenserie 'Recensies leren schrijven'. Leren leerlingen literatuur beter interpreteren, leren zij beter schrijven of beide? Het Tijdschrift doet verslag van de bevindingen van Marleen Kieft.

Namens de redactie,
Carla Driessen

In deze studie hebben de auteurs onderzocht hoe leerlingen gedichten schrijven en of er een relatie is tussen kenmerken van hun schrijfproces en de kwaliteit van hun uiteindelijke gedicht. Schrijfprocessen van de leerlingen bleken onderling te verschillen. Leerlingen die relatief veel tekst produceerden aan het begin van het proces en leerlingen die relatief veel revisies deden op hoog niveau (zinsniveau) aan het einde van het proces schreven relatief betere gedichten. Relatief veel pauzes en kleinere revisies duiden in de meeste fases op minder goede gedichten.

Inleiding

Het schrijven van een gedicht is iets heel anders dan het maken van een rekensom. Beide taken kunnen erg moeilijk zijn, maar wat artistieke, creatieve taken buitengewoon moeilijk maakt, is hun openheid. Carey en Flower (1989) spreken in dit verband van "ill-defined problems". Hiermee wordt bedoeld dat creatieve taken vaak open zijn: er zijn veel verschillende uitkomsten voor deze taken mogelijk. Ook hoe je tot een oplossing komt

en de aard van de oplossing zijn meestal niet gegeven. Dit is vaak het geval bij artistieke taken (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976).

Creativiteit wordt gezien als iets dat gestimuleerd moet worden op school. Echter, er is maar weinig bekend over hoe leerlingen creatieve taken aanpakken. In deze studie hebben we daarom gekeken hoe leerlingen het schrijven van gedichten aanpakken en of bepaalde schrijfprocessen gerelateerd zijn aan de kwaliteit van gedichten.

Creativiteit

Een product is creatief als verscheidene bekwame beoordelaars onafhankelijk van elkaar tot de conclusie komen dat het creatief is (Amabile, 1982). Creativiteit wordt in deze optiek gezien als een eigenschap van een product. Het proces dat aan het tot stand komen van deze producten voorafgaat, noemen we het creatieve proces.

Er bestaan veel verschillende visies op het creatieve proces. Oorspronkelijk ging men uit van vier fases: voorbereiding, incubatie, illuminatie en de verificatie. In de voorbereidingsfase wordt informatie verzameld en opgenomen; men zoekt en definieert het pro-

bleem. Incubatie houdt in dat men enige tijd afstand neemt van het creatieve proces, men laat eerste ideeën bezinken. Illuminatie wil zeggen dat men plotseling een oplossing of een goed idee krijgt. Tenslotte volgt verificatie, de fase waarin het uiteindelijke product wordt gemaakt (Lubart, 2001). Tegenwoordig gaat men uit van een flexibeler model zonder vaste volgorde van fases. Volgens Finke, Ward en Smith (1992) bestaat het creatieve proces uit subprocessen waarin afwisselend wordt gegenereerd en geëxploreerd (*geneplore model*).

In verschillende empirische studies is de relatie onderzocht tussen specifieke processen en de kwaliteit van het uiteindelijke product. Getzels en Csikszentmihalyi (1976) bijvoorbeeld, onderzochten *problem finding* bij studenten aan de kunstacademie. *Problem finding* is noodzakelijk bij artistieke taken, omdat zulke taken open zijn. De kunstenaar moet voor zichzelf het artistieke probleem definiëren en blijven herdefiniëren. Getzels en Csikszentmihalyi keken hoe studenten dit aanpakken bij het maken van een stilleven-opstelling en tijdens het tekenen van het stilleven. De studenten werden geobserveerd tijdens hun werk en later geïnterviewd. Getzels en Csikszentmihalyi vonden dat studenten die langer en meer exploreerden tijdens het opstellen van het stilleven, betere werkstukken maakten. Ook het exploreren tijdens het tekenen leidde tot betere eindwerkstukken. Deze studie laat zien dat het interessant is om creatieve processen te bestuderen door te kijken naar het werk in wording (*snapshots*).

Schrijfprocessen

Een belangrijk model van het schrijfproces werd opgesteld door Flower en Hayes (1980a). Gebaseerd op onder andere dit procesmodel werden veel empirische studies uitgevoerd, waarin verschillende onderzoeksmethodes

werden gebruikt (hardop denken, retrospectieve interviews, keystroke logging).

Veel onderzoek gaat over het schrijfgedrag van experts en beginners, bij het schrijven van zakelijke teksten. Beginners bijvoorbeeld, gaan vaker uit van de opdracht, terwijl experts eerder de opdracht voor zichzelf herdefiniëren (Flower & Hayes, 1980b). Betere schrijvers reviseren vaak meer, vaker ten behoeve van de betekenis van de tekst en vaker zijn het grotere tekstsegmenten (Faigley & Witte, 1981; Flower & Hayes, 1989). Betere schrijvers schrijven ook vaker niet-lineair, dat wil zeggen dat zij hun tekst niet altijd in de volgorde van de uiteindelijke tekst schrijven (Severinson Eklundh, 1994).

Van den Bergh, Rijlaarsdam en Breetvelt (1993) bestudeerden de verschillen binnen een groep beginners (15-16-jarigen) bij het schrijven van essays. Het herlezen van het laatst geschreven stuk tekst, het evalueren van passages in de tekst en het reviseren van zinnen bleken te leiden tot teksten van hogere kwaliteit.

Breetvelt, Van den Bergh en Rijlaarsdam (1994) vonden dat schrijfprocessen van betere en minder goede schrijvers niet alleen verschillen in de frequentie waarin schijfactiviteiten voorkwamen, maar ook in het moment waarop. In deze studie werd gevonden dat meer reviseren alleen maar bijdroeg aan een betere tekst in de laatste fase van het schrijfproces.

Er is al veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen schrijfproces en kwaliteit van het eindproduct bij het schrijven van zakelijke teksten. Er zijn echter maar weinig studies waarin het schrijven van creatieve genres bestudeerd is. In veel studies wordt het genereren van ideeën of de taakopvatting bestudeerd, vaak met behulp van hardop denk technieken. De studie van Getzels en Csikszentmihalyi (1976) laat echter zien dat het ook mogelijk is om observeerbaar gedrag te bestuderen.

Onderzoeksvragen

In deze studie richten we ons op observeerbare schrijfactiviteiten van middelbare scholieren bij het schrijven van gedichten. We gaan er van uit dat verschillen in de kwaliteit van gedichten kunnen voortkomen uit verschillen in de schrijfprocessen.

Onze onderzoeksvragen zijn de volgende:

- Hoe schrijven middelbare scholieren gedichten, gezien de frequentie en organisatie van tekstproductie, pauze en revisie gedurende het schrijven?
- Is er een relatie tussen kenmerken van het schrijfproces en de kwaliteit van het uiteindelijke gedicht?

Onderzoeksmethode

De data in deze studie zijn verzameld in eerder onderzoek (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006). 19 Leerlingen uit Nederland en België namen vrijwillig deel (13 meisjes en 6 jongens, vwo of algemeen secundair onderwijs, gemiddeld 16 jaar). Alle leerlingen schreven twee gedichten op de computer op de universiteit. De schrijfprocessen werden opgenomen met behulp van *keystroke logging* (zie hieronder). Na het schrijven werden de leerlingen geïnterviewd over creatief schrijven in het algemeen en over de gedichtentaken in het bijzonder. Allen gaven aan dat ze de schrijftaken leuk hadden gevonden.

Zeven beoordelaars hebben de gedichten beoordeeld, onafhankelijk van elkaar en in willekeurige volgorde. De beoordelaars waren vijf docenten Nederlands en twee andere experts op het gebied van creatief schrijven. Zij beoordeelden de gedichten door ze te rangordenen op globale kwaliteit. De beoordelingsbetrouwbaarheid was voldoende (Cronbach's alpha's .80 - .87). Daarnaast werden de gedichten analytisch beoordeeld, op de aspecten Passendheid, Originaliteit, Stijl

en Inzet. De oordelen over globale kwaliteit en de verschillende aspecten bleken niet onafhankelijk van elkaar; we vonden hoge correlaties. Daarom is besloten om bij de analyses uit te gaan van de scores voor globale kwaliteit (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006)

TAKEN

De taken die leerlingen maakten, moesten enerzijds een creatief proces uitlokken, maar mochten anderzijds ook weer niet te open of te ongestructureerd zijn. Te open taken zouden teksten kunnen opleveren die niet vergelijkbaar en dus moeilijk te beoordelen zijn. Uiteindelijk is gekozen voor de volgende taken:

1. schrijf een gedicht dat de volgende woorden bevat: muziek/fiets/rilling/groen/likt. Elke regel moet een van deze woorden bevatten (en elk woord mag maar 1 keer gebruikt worden). (beschikbare tijd: 10 minuten).
2. schrijf een cinquain dat begint met het woord 'zomer'. De vorm:
 - regel 1: eerste woord
 - regel 2: twee bijvoeglijk naamwoorden bij het eerste woord
 - regel 3: drie werkwoorden over het eerste woord
 - regel 4: een regel over het eerste woord (je mag zelf weten hoe lang)
 - regel 5: herhaal eerste woord. (beschikbare tijd: 5 minuten).

KEYSTROKE LOGGING

Het keystroke logging programma Inputlog werd gebruikt om de schrijfprocessen van de leerlingen op te nemen (Leijten & Van Waes, 2005). Dit programma legt toetsaanslagen, pauzes en muisbewegingen vast. De onderzoeker kan zo het hele proces van het ontstaan van het gedicht reconstrueren.

CODEREN EN ANALYSEREN

Per vijf seconde van het schrijfproces werd bepaald wat leerlingen deden; schrijven, pau-

zelen of reviseren. Als leerlingen aan het reviseren waren, werd vervolgens gekeken of ze reviseerden op de plaats waar ze aan het schrijven waren (*at the point of inscription*) of in reeds geschreven tekst. Revisies van eerder geschreven tekst werden verder geclassificeerd in: revisies van een letter/leesteken, van een enkel woord en van een zin of zinsdeel. Vervolgens werd het proces in drie gelijke fasen gedeeld op basis van de totale schrijftijd. Frequenties van bepaalde schrijfvaciteiten werden per fase in het proces berekend.

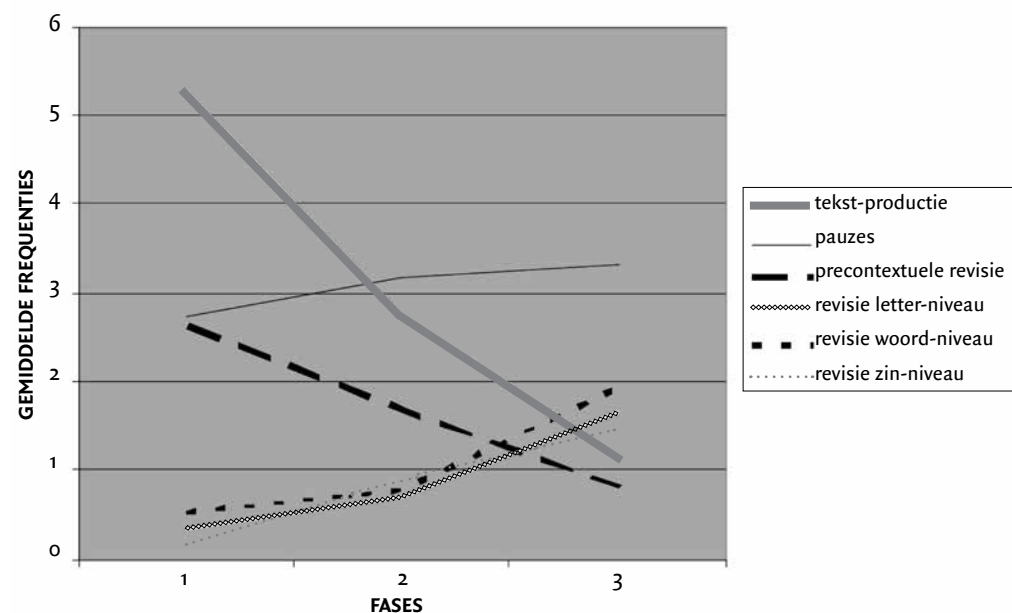
Daarnaast keken we naar lineariteit van het schrijfproces; werd de tekst geschreven in volgorde van de uiteindelijke tekst, of niet? Processen werden geclassificeerd als lineair, niet-lineair en 'tussenin'. Leerlingen die lineair te werk gingen, schreven hun gedicht volledig in de volgorde van hun uiteindelijke tekst. De 'tussenin' categorie schreef grotendeels lineair, maar maakte één of twee sprongen naar andere regels. De niet-lineaire schrijvers schreven het hele gedicht in geheel andere volgorde dan hun uiteindelijke tekst.

Resultaten

HET SCHRIJFPROCES

In Figuur 1 zijn de gemiddelde frequenties van de verschillende schrijfvaciteiten per fase van het schrijfproces weergegeven. In de eerste fase van het schrijfproces wordt vooral veel geschreven, redelijk wat gepauzeerd en er worden redelijk wat revisies gedaan *at the point of inscription* (precontextuele revisies). Er komen maar weinig revisies voor in reeds geschreven tekst. In de laatste fase wordt niet veel nieuwe tekst meer geschreven. Er wordt dan relatief veel gepauzeerd en veel gereviseerd in de reeds geschreven tekst.

Ook in lineariteit verschillen de schrijfprocessen van elkaar. Sommige leerlingen schreven hun tekst in de volgorde van het uiteindelijke gedicht, terwijl anderen hun gedicht op niet-lineaire wijze schreven. In het onderstaande voorbeeld zie je een niet-lineaire schrijver aan het werk. Elke stap in het productieproces wordt als een 'snapshot' gepresenteerd:



Figuur 1: Gemiddelde frequenties: schrijfvaciteiten

Stap 1: Productie tekst

Het lijkt alsof alles om je heen verdwijnt en alleen jij nog bestaat,
 Als je op je fiets zit.
 Zwevend over gras zo groen.
 De rilling die je bel maakt als je die laat rinkelen
 Het geluid, het klinkt als muziek in de oren

Stap 2: Herschrijven van versregel

Het is alsof alles om je heen verdwijnt en alleen jij nog bestaat,
 Als je op je fiets zit.
 Fietsend over paden en lanen van groen
 De rilling die je bel maakt als je hem laat rinkelen
 Het geluid, het klinkt als muziek in de oren

Stap 3: Vervangen van werkwoord

Het is alsof alles om je heen verdwijnt en alleen jij nog bestaat,
 Als je op je fiets zit.
 Zwevend over paden en lanen van groen
 De rilling die je bel maakt als je hem laat rinkelen
 Het geluid, het klinkt als muziek in de oren

Stap 4: Versregels verplaatsen

Zwevend over paden en lanen van groen
 De rilling die je bel maakt als je hem laat rinkelen
 Het geluid, het klinkt als muziek in de oren
 Het is alsof alles om je heen verdwijnt en alleen jij nog bestaat,
 Als je op je fiets zit.

Stap 5: Herschrijven van versregel

Zwevend over paden en lanen van groen
 Terwijl je de rilling voelt die je bel maakt als je hem laat rinkelen
 Het geluid, het klinkt als muziek in de oren
 Het is alsof alles om je heen verdwijnt en alleen jij nog bestaat,
 Als je op je fiets zit.

Stap 6: Vervangen van woord

Zwevend over paden en lanen van groen
 Terwijl je de rilling voelt die je bel maakt als je hem laat rinkelen
 De klank, het klinkt als muziek in de oren
 Het is alsof alles om je heen verdwijnt en alleen jij nog bestaat,
 Als je op je fiets zit.

Stap 7: Verplaatsen van regels

Zwevend over paden en lanen van groen
 De klank, het klinkt als muziek in de oren
 Terwijl je de rilling voelt die je bel maakt als je hem laat rinkelen
 Het is alsof alles om je heen verdwijnt en alleen jij nog bestaat,
 Als je op je fiets zit.

Lineariteit van het schrijfproces bleek gerelateerd aan revisie (veranderen van reeds geschreven tekst). Leerlingen bleken veel te reviseren in andere regels dan de regel waarin ze nieuwe tekst aan het formuleren waren. Echter, sommige leerlingen schreven ook een regel, gingen met de cursor naar het begin van de regel en schreven dan de voorgaande. Drie leerlingen schreven beide gedichten volledig lineair en reviseerden niet. Twee leerlingen schreven beide gedichten op niet-lineaire wijze. Echter, lineariteit bleek grotendeels af te hangen van de taak. Het vijfregelige gedichtje werd door twaalf leerlingen op niet-lineaire wijze geschreven, terwijl de cinquain maar door twee leerlingen niet-lineair werd geschreven.

De schrijvers die niet reviseerden en volkomen lineair schreven, waren zich er, zoals bleek uit de interviews, heel bewust van het feit dat ze niet reviseerden. Ze gaven aan dat ze er niet te veel over nadachten en gewoon opschreven wat bij hen opkwam.

[...] ik heb er niet heel erg over nagedacht. Ik heb eigenlijk maar wat gedaan [...] ik dacht gewoon: Woord woord woord... Ik vind dat ook niet zo heel erg leuk om te doen.

[...] dat was gewoon echt schrijven, als er een woord bij me opkwam, dat zal er dan wel bij passen, meteen opschrijven, want, daar ben ik zo slecht in, echt! Ik en gedichten dat is echt iets van... [...] met die fiets zeker. Fiets en rilling en weet ik wat allemaal niet. Toen zat ik echt van 'wat moet ik nou verzinnen'. Toen was het ook gewoon van 'schrijf maar op wat er bij je opkomt en klaar'. Want ehja, dat kan ik echt niet.

De schrijvers die juist niet-lineair schreven en veel reviseerden waren zich eveneens bewust van hun revisiegedrag:

[...] Ik denk altijd dat het heel makkelijk is, maar ik verbeter het duizend keer tot er echt een leuk stuk uit komt.

Niet-lineaire schrijvers leken in een ander soort proces verwickeld dan de lineaire, niet-reviserende schrijvers. Deze leerlingen leken veel dieper betrokken bij de taak:

[...] dat Japanse gedichtje vond ik nog wel moeilijk, want dan moet je heel goed zijn in krachtige woorden zoeken en woorden die veel uitdrukken. Daar had ik misschien meer tijd voor nodig,

omdat je moet vasthouden aan hoeveel werkwoorden er in staan en hoeveel adjectieven. En ja, het tweede gedichtje, dat waren gewoon vijf regels waarin elk 1 woord moest komen, ik had zo, ik dacht iets, ik kan natuurlijk gewoon een gedichtje schrijven en proberen in elke regel zo'n woord te steken, maar ik heb eerst geprobeerd om een gevoel te herinneren en daar dan een woord erin te brengen en niet zo naar de woorden...

De relatie met tekstkwaliteit

In Tabel 1 wordt de uitkomst van de regressieanalyse gepresenteerd. De verschillende schrijfactiviteiten staan in de eerste kolom. In de andere kolommen is de invloed van deze activiteit aangegeven op tekstkwaliteit per fase van het schrijfproces. Eén plus betekent een kleine positieve invloed, twee plussen staan voor een matig positieve invloed en drie plussen voor een grote positieve invloed. Voor de minnen geldt het tegengestelde.

Uit Tabel 1 is af te leiden dat schrijvers die relatief veel tekst produceerden in fase één, relatief goede gedichten schreven. Veel pauzeren in de eerste fase had een negatieve invloed op de kwaliteit van het uiteindelijke gedicht. De kleinere revisies in de eerste fase hadden ook een negatieve invloed op tekstkwaliteit, behalve revisie op woordniveau. In de tweede fase van het proces waren zowel relatief veel tekstproductie als veel grote revisies (op zinsniveau) positief. In de derde fase van het proces was het gunstig om veel zinsrevisies te doen. Relatief veel pauzeren en kleine revisies waren niet gunstig in de laatste fase van het schrijfproces.

De schrijvers die volledig lineair hebben geschreven en helemaal niet reviseerden schreven zonder uitzondering laag scorende gedichten. Helemaal niet reviseren is dus niet aan te raden. Het omgekeerde geldt echter niet; het is niet zo dat alle niet-lineaire schrijvers goede gedichten schreven.

Conclusies

In deze studie hebben we de schrijfprocessen van middelbare scholieren bij het schrijven van gedichten bestudeerd. Tussen leerlingen onderling bleken verschillen te bestaan in de frequentie en verdeling van schrijfactiviteiten over het schrijfproces als geheel, en in de lineariteit van het schrijfproces. Drie van de 19 leerlingen gingen in beide gedichten volstrekt lineair te werk en reviseerden nauwelijks. Zij schreven 'gewoon wat er bij hen opkwam'. De niet-lineaire schrijvers reviseerden daarentegen veel. Deze schrijvers bleken in een ander soort proces verwickeld.

We vonden een relatie tussen kwaliteit van het gedicht en het schrijfproces. Leerlingen die relatief veel produceerden aan het begin van hun schrijfproces en in hun tekst relatief veel grote revisies aanbrachten aan het einde, schreven betere gedichten. Pauzes en precontextuele revisies hadden een negatieve invloed op tekstkwaliteit, in bijna alle fases van het proces. Voor de kwaliteit van de tekst is het kennelijk belangrijk om vlot en vloeiend door te schrijven, zonder veel haperingen. De kleine contextuele revisies (op niveau van letter of woord) hadden een positieve invloed in het midden van het proces, maar een negatieve invloed aan het einde van het proces. Leerlingen die bij beide taken lineair schreven, hadden relatief minder goede gedichten geschreven.

De bevindingen sluiten deels aan bij voorgaand onderzoek waaruit blijkt dat betere schrijvers meer reviseren (Faigley & Witte, 1981; Flower & Hayes, 1989b). In het onderzoek van Van den Bergh et al. (1993) bleek het veranderen van zinnen gerelateerd aan een hogere tekstkwaliteit. Dat de timing van schrijfactiviteiten belangrijk is, bleek ook al uit het onderzoek van Breetvelt, Van den Bergh en Rijlaarsdam (1994). Onze bevindingen zijn echter niet

Activiteit in het schrijfproces	Invloed op tekstkwaliteit		
	FASE 1	FASE 2	FASE 3
Tekst productie	+++	++	
Pauze	---		-
Precontextuele revisie	--	--	
Revisie van een letter/leesteken	-	+	-
Revisie op woordniveau	++	+	-
Revisie op zinsniveau		++	+

Tabel 1: Relatie met tekstkwaliteit

in overeenstemming met de bevinding van Breetvelt et al. (1994) dat revisies aan het begin van het proces gerelateerd zijn aan minder goede teksten. Dit kan samenhangen met genre en tekstlengte: Breetvelt et al. bestudeerden teksten van twee of meer pagina's, terwijl wij het schrijven van zeer korte, vijfregelige gedichtjes onderzochten. Onze resultaten zijn ook niet in overeenstemming met Severinson Eklundh (1994) die vond dat beginners vrijwel allemaal lineair schrijven. Onder de leerlingen in ons onderzoek waren juist veel niet-lineaire schrijvers. Ook dit kan met genre en tekstlengte te maken hebben.

Opmerkelijk is dat leerlingen bij het schrijven van gedichten veel meer reviseren dan bij het schrijven van korte verhalen (Groenendijk, Broekkamp, Janssen & Rijlaarsdam, te verschijnen). Gedichten nodigen kennelijk veel meer uit tot het spelen met taal en het knutselen aan de tekst. We hebben gezien dat dit aan de kwaliteit van de tekst ten goede komt, zeker als leerlingen hele versregels veranderen in de laatste fase van hun schrijfproces. Ook waren de kortste gedichten vaak de beste, terwijl bij verhalen juist de langere verhalen beter waren.

Voorzichtigheid is geboden bij het generaliseren van de resultaten van deze studie. We hebben ons gericht op zichtbare processen, en we weten dus niet wat zich in de hoofden van de leerlingen heeft afgespeeld tijdens het schrijven van de gedichten. In vervolgonderzoek willen we meer inzicht krijgen in de denkprocessen tijdens creatief schrijven. Bovendien willen we ons onderzoek uitbreiden naar beeldende creatieve taken.

De vraag rijst of het mogelijk is de creatieve processen van leerlingen te beïnvloeden, zodanig dat zij tot betere producten kunnen komen. Wij denken dat 'observerend leren' een goede methode zou kunnen zijn. In eerder onderzoek bleek deze

methode effectief bij het schrijven van korte argumentatieve teksten (Braaksma, 2002). Leerlingen kunnen inzicht krijgen in het creatieve proces, door andere leerlingen te observeren die creatieve schrijf- en beeldende taken uitvoeren. In vervolgonderzoek zullen we ons daarom richten op de effecten van observerend leren op creatieve processen en producten van leerlingen.

LITERATUUR

Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.

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

Breetvelt, I., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.

Carey, L. J., & Flower, L. (1989). *Foundations for creativity in the writing process: rhetorical representations of ill-defined problems* (Tech. Rep. No. 32). Berkeley, CA; and Pittsburgh, PA: Center for the Study of Writing.

Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.

Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980a). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980b). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.

Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: John Wiley & Sons, inc.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (in druk). How do secondary school students write poetry? Exploring the relationship between creative writing processes and final products. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.

Groenendijk, T., Broekkamp, H., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (te verschijnen). How do secondary school students write short stories? Exploring the relationship between creative writing processes and final products.

Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Leijten, M., & Van Waes, L. (2005). *Inputlog: a logging tool for the research of writing processes*. University of Antwerp, department of management, faculty of applied economics. Retrieved September 2006, from <http://webho1.ua.ac.be/mleijten/inputlog/>

Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13, 295-308.

Severinson Eklundh, K. (1994). Linear and non linear strategies in computer based writing. *Computers and Composition*, 11, 203-216.

Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Breetvelt, I. (1993). Revision process and text quality: An empirical study. In G. Eigler & T. Jechle (Eds.), *Writing: Current Trends in European Research* (pp. 133-147). Freiburg: HochschulVerlag.

TALITA GROENENDIJK werkt aan haar promotieonderzoek 'Observerend leren bij Culturele en Kunstzinnige Vorming' (2006-2010). Correspondentieadres: Talita Groenendijk, Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO), Universiteit van Amsterdam, Spinozastraat 55, 1018 HJ Amsterdam. E-mail: Groenendijk@uva.nl.

TANJA JANSSEN is senior onderzoeker aan het ILO. Zij doet onderzoek op het gebied van schrijf- en literatuuronderwijs. Daarnaast begeleidt zij docenten bij het doen van onderzoek binnen Academische Opleidingsscholen.

GERT RIJLAARSDAM is hoogleraar en hoofd Onderwijsontwikkeling aan het ILO. Hij maakt deel uit van een onderzoeksteam dat zich richt op de verbetering van talentdidactiek. Van 1999-2004 bekleedde hij de Levende Talen Leerstoel aan de Universiteit Utrecht.