

Observerend leren

Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs.

Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen

GERT RIJLAARSDAM

Dit artikel is het eerste deel van een tweeluik over observerend leren. In het eerste luik gaat de auteur in op de theoretische achtergronden van de leeractiviteit Observeren. De auteur poogt te argumenteren dat observeren een belangrijke leeractiviteit is in het talenonderwijs, toegespitst op het verbeteren van de taalvaardigheid van min of meer gevorderde taalgebruikers. Het artikel geeft een overzicht van een aantal onderzoeken die verschillende vormen van observerend leren onderzochten. Elk onderdeel sluit af met een ontwerpadvies: wat zou een leraar/onderwijsontwerper moeten doen om een bepaalde vorm van observerend leren vorm te geven? In hoofdlijnen komt het neer op twee ontwerpregels: (1) het creëren van complementaire communicatie rollen, en/of (2) het toevoegen van observatie rollen aan oefensituaties. In het tweede luik volgt een uitgewerkt voorbeeld: de Smikkelcasus.

Probleemstelling

Veel taalvaardigheidslessen bestaan uit opdrachten na een stukje 'theorie': het type 'schrijf nu zelf een brief, waarin je...'. Het paragraafje theorie bevat vaak 'goede raad', waarin de schoolboekauteur bijvoorbeeld uit-

legt wat een goede inleiding behelst; de leerling mag dan zelf proberen die goede raad toe te passen in een nieuwe tekst. De vraag is of zo'n deductieve leerroute in vaardigheidsonderwijs houdbaar is, want:

1. Opvallend vaak wordt er geoefend zonder directe feedback. Leerlingen in het Studiehuis krijgen een studiewijzer met lijstjes taakjes en oefeningen, mogen hun werk heel zelfstandig nakijken met nakijkwerkbladen, om het dan in te leveren of af te laten vinken. Weer iets af. Ook nog wat geleerd, wellicht? Het toepassen van taalvaardigheidstheorie ('maak nu zelf een inleiding waarin je...') vereist een degelijke nabespreking die gevolgd wordt door nog een oefening.
2. Opvallend veel oefeningen in schoolboeken staan los van de vaardigheden. Er moet wel wat gedaan worden door de leerling, maar het verband met lezen of schrijven is ver te zoeken. De oefeningen lijken nuttig: 'want staan in een schoolboek!' En daar is over nagedacht, over zo'n schoolboek. Ik twijfel er niet aan dat er over schoolboeken is nagedacht, en weet uit eigen ervaring dat er heel erg over nagedacht wordt, maar dat neemt niet weg dat je vaak geen enkele aanwijzing vindt in de beschrijving

van de oefening die iets zegt waarvoor die oefening bedoeld is.¹ Met Ron Oostdam stelde ik eens vast dat meer dan de helft van de opdrachten niet aangeeft wat je er wijzer van zou kunnen worden (Oostdam & Rijlaarsdam, 1995; Rijlaarsdam, Oostdam & Bimmel, 1995).

3. Opvallend veel oefeningen zijn louter doedingen. Doe dit, maak zus, noteer X, bestudeer zo, maak rijtjes van Y en Z. Geen onderscheid tussen doen en leren te doen. De grondslag onder taalvaardigheidsonderwijs lijkt te zijn: oefen, oefen, oefen. Niet dat er veel herhaling is: elke oefening biedt weer wat nieuws, bouwt niet voort op wat al geoefend is, consolideert niet wat al geoefend is.

Valt er veel te leren van alsmaar doen? Al die doe-taken stellen leerlingen welbeschouwd voor een dubbel probleem. Expliciet legt de opdracht een uitvoeringprobleem voor aan de leerling ('Schrijf een inleiding van 100 woorden'). Impliciet bedoelt de opdrachtmaker de leerling een leerprobleem voor te leggen: 'Leer in de volgende taak een goede inleiding te schrijven'. Elke 'doe-dit'-oefening is eigenlijk bedoeld als een 'leer-dit-te-doen' oefening. Het lijkt misschien een beetje muggenzifterig, maar voor iemand die geen banden kan plakken stelt de opdracht 'plak deze band' hem voor een ander probleem dan de opdracht 'leer deze band te plakken'. Beide taken leiden tot een andere vorm van voldoening. Blij dat je deze band hebt kunnen plakken ('dat is gelukt'), en blij dat je banden hebt leren plakken ('dat kan ik'). Het is een subtiel onderscheid, ik geef het toe. Maar wie banden heeft leren plakken heeft een grotere kans dat ie de volgende keer in een andere situatie weer succes zal hebben met het plakken van een band.

Voor de onderwijsontwerper maakt het ook nogal wat uit of deze een doe-taak ontwerpt of een leer-dit-te-doen-taak. Voor de doe-taak

heb je een taak nodig, een leuke band en de plak-de-band-attributen. Als de band geplakt is, is de leerling geslaagd. Helderder feedback is nauwelijks mogelijk. Maar iemand die een leer-de-band-te-plakken taak ontwerpt, komt niet weg met een taak en de benodigde attributen. Een mooi stappenplannetje is wel het minst dat helpt om tot een goed resultaat te komen ('de band is geplakt'), samenwerken met iemand die het al wel kan, biedt ook meer kans op een leerproces.

De leerling die een schrijftaak ('schrijf een inleiding') gaat uitvoeren weet één ding zeker: er moet een tekst afgeleverd worden. Tekst af, taak af, inleveren, een vinkje. Dat de taak ook bedoeld was om kennis te vergaren over kenmerken van goede inleidingen en over hoe je goede inleidingen tot stand kan brengen, heeft de leerling minder scherp in het vizier. Ja, een goede leerling, die heeft er misschien oog voor. Maar zwakkere leerlingen komen daar helemaal niet aan toe. Zij moeten alle zeilen bijzetten om de tekst zelf tot stand te brengen.

Aan opdrachten geen gebrek in schoolboeken. Gelukkig bevatten schoolboeken steeds meer schrijf-, lees-, spreek- en luistertaken in plaats van de oefeningen. Ze zetten leerlingen in elk geval aan tot taalhandelen, tot taalgebruiken. Het is mooi, maar niet genoeg. Want het is maar zeer de vraag of daarmee ook de aandacht voor 'leren schrijven' en 'leren spreken', 'leren lezen' en 'leren luisteren' toegenomen is. Als het bijvoorbeeld om leren schrijven gaat, is de simpele drieslag: 'goede raad – oefening (toepassen) – nakijken' didactisch onbevredigend. Het leermoment zit aan het eind van de reeks: bij het nakijken zal blijken in hoeverre de leerling erin geslaagd is een tekst van enige kwaliteit af te leveren. Of hij erin geslaagd is het advies, de goede raad, de leerstof toe te passen in het werkje. Daarna: Einde oefening. Hoe kunnen

we de taken in schoolboeken beter benutten om leerlingen meer kansen op leren te bieden? Dat is de vraag die centraal staat in dit tweeluik.

Didactische opgave: gaat het lampje branden?

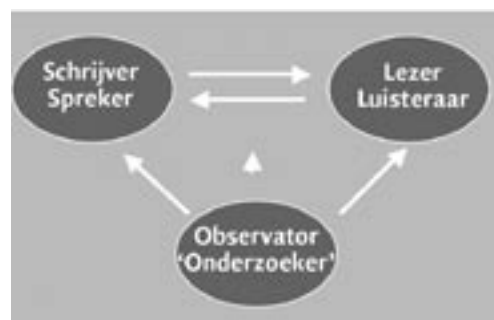


Voor veel leerlingen is communiceren niet zo'n probleem: ze doen het elke dag en het komt hen kennelijk aanwaaien. Maar communiceren in complexe of in nieuwe, onbekende situaties, of communiceren in een andere taal, vereist meer dan een vlotte babbel en wat lef. Bovendien is communiceren nog iets anders dan *leren* communiceren. De cartoon hierboven toont links de leerling die leert: er gaat hem een lampje branden. Maar veel communicatie verloopt onopgemerkt: iemand krijgt zijn zin wel of niet, begrijpt aanwijzingen al dan niet, begrijpt een hoofdartikel in de krant, schrijft een emailbericht. De momenten waarop er een lampje gaat branden, ten teken dat er iets geleerd wordt van of tijdens dergelijke communicatiegebeurtenissen, zijn schaars.

In het onderwijs gaat het erom dat we situaties creëren waarin leerlingen meer doen dan communiceren. Het gaat erom dat we *leersituaties* creëren, de kansen vergroten dat er lampjes gaan branden. Zo'n leersituatie moet

liefst niet samenvallen met de oefensituatie zelf. De leerling rechts op de cartoon is bezig een tekst te schrijven en dat vergt zoveel cognitieve inspanning dat hem de stoom uit de oren komt. De leerling gaat zo op in het werken aan die taak, dat hij nauwelijks aandacht kan schenken aan het *leren* van die taak. Het valt leerlingen na het uitvoeren van een taak dan ook altijd moeilijk om te vertellen hoe ze de taak hebben aangepakt: ze hadden gewoonweg geen ruimte in hun hoofd om daar ook nog eens aandacht aan te schenken. Het is dus een didactische opgave om situaties te ontwerpen waarin leerlingen geïnvolveerd zijn, zodat hen de stoom uit de oren komt en tegelijkertijd een grote kans lopen dat hen een lampje gaat branden. Daar gaat dit artikel over. Het gaat in het bijzonder om een soort leeractiviteit: *leren-door-observeren*. Observeren, kijken hoe anderen communiceren of hoe die taken uitvoeren die nieuw voor je zijn, legt geen groot beslag op het werkgeheugen zoals het zelf uitvoeren van taken dat wel doet. Daarom is observeren een leeractiviteit die nogal effectief blijkt als nieuwe leerstof wordt geïntroduceerd.

In Figuur 1 zijn alle mogelijke combinaties afgebeeld. Bovenin de figuur staat het communicatieve paar: schrijver en lezer. Een schrijver die een stuk schrijft (pijl naar lezer)



Figuur 1: Componenten van een leermodel voor taalvaardigheidsonderwijs (ontleend aan Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, 2004).

en te zien krijgt wat het gerealiseerde effect van zijn tekst is (pijl van lezer naar schrijver) wordt observator: de schrijver observeert de reacties van de lezer. De schrijver leert als hij het bedoelde en het gerealiseerde effect vergelijkt. Een schrijver kan ook lezer worden als hij, nadat hij zijn tekst heeft geschreven, andermans teksten gaat lezen er daar commentaar op geeft (*peer feedback*): van dat lezen en commentaar geven doet de schrijver kennis op die hij kan gebruiken bij het herschrijven van zijn tekst. Een leerling kan ook eerst de rol van lezer vervullen en pas daarna een tekst schrijven.

In het onderste deel van de figuur staat de observator rol centraal: een observator kijkt hoe een schrijver zijn taak uitvoert of hoe een lezer zijn taak uitvoert. Kijken en luisteren naar een schrijver of lezer aan het werk levert de observator allerlei inzichten op over welke overwegingen een rol spelen bij de constructie van betekenissen (geldt zowel de schrijver als de lezer). Een observator kan ook eerst een schrijver en daarna de lezer van die tekst aan het werk zien en dan vergelijken hoe bedoelde en gerealiseerde effecten kunnen verschillen en bedenken hoe die verschillen zouden kunnen zijn ontstaan (en verminderd had kunnen worden).

In de volgende paragrafen bespreek ik voorbeelden uit onderzoek, die mogelijk inspireren tot onderwijs van eigen makelij. Want het toevoegen van effectieve observatieleertaken is geen ingewikkelde ontwerpingsgreep: vaak bieden schoolboeken voldoende oefeningen en taken om daar observerend leren aan vast te koppelen.

Leren communiceren door observeren: complementaire taken

Eerst bespreek ik kort onderzoeken uit de 'referentiële communicatiepsychologie': onderzoek naar wat er nodig is in een geschre-

ven of gesproken tekst om de lezer en de schrijver op één lijn te brengen. De boodschap die in het hoofd van de lezer ontstaat, moet dezelfde zijn als de boodschap die de schrijver bedoelde (zie Figuur 2).



Figuur 2: Basismodel communicatieve taken: complementaire communicatieve situatie.

Onderzoek naar de kwaliteit van handleidingen is een voorbeeld in dit domein. Dit onderzoek wordt ook vaak onder heel jonge kinderen gedaan. Op een zekere leeftijd merken kinderen wat er nodig is om te verwijzen naar de werkelijkheid. Als er drie verschillende blonde poppen in de etalage liggen en een kind zegt 'die met dat witte haar' als antwoord op de vraag welke pop ze zou willen hebben, heeft het nog niet door dat die informatie niet voldoende is om de juiste pop in bezit te krijgen. Wie zegt 'die met dat groene jurkje' maakt meer kans, mits de kleur van het jurkje distinctief is.

Een onderzoek van Holliday en McCutchen (2004) toonde duidelijk aan dat schrijvers er veel van leren als zij na het schrijven in de rol van de lezer kruipen. Zij vroegen leerlingen uit groep 5 en 9 drie tangramfiguren te beschrijven. Leerlingen wisten dat niet, maar elk figuur dat zij beschreven, maakte deel uit van verschillende series van vier, vrij sterk op elkaar gelijkende figuren (zie Figuur 3)

In de tweede les kreeg elke leerling een uitgetypte versie terug van de tekst zoals hij die inleverde aan het eind van de eerste les, met geschreven docentcommentaar over de kwaliteit van de beschrijving. In groep A kregen leerlingen alleen deze feedback. In groep B

kregen de leerlingen bovendien drie beschrijvingen van andere leerlingen, die zij moesten beoordelen op communicatieve effectiviteit. In groep C kregen de leerlingen ook drie beschrijvingen van andere leerlingen en daarbij de set van vier tangrams waarvan de ene werd beschreven in de leerlingtekst. Het was hun taak om op basis van de beschrijving de passende tangram uit de set van vier te kiezen. Zij waren dus 'echte' lezers, die moesten kijken welke tangram nou eigenlijk bedoeld

werd. Aan het eind van de les mochten alle leerlingen hun oude beschrijving reviseren. Weer een les later schreven zijn allemaal weer drie nieuwe beschrijvingen, bij drie nieuwe tangrams.

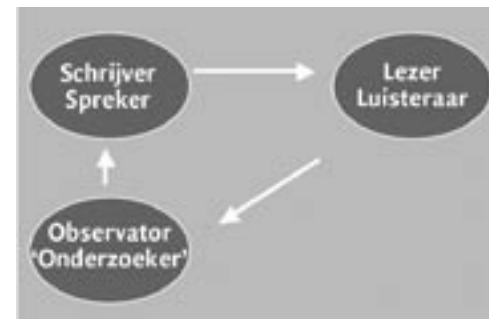
Het resultaat was erg eenduidig: de leerlingen die in de rol van de lezer verkeerden (groep C) presteerden veel beter. Hun herschreven versies (eind les 2) waren veel beter dan die uit de twee andere groepen, evenals hun nieuwe beschrijvingen (les 3). Het loont



Figuur 3: Sets van op elkaar lijkende tangramfiguren (Overgenomen uit Holliway & McCutchen, 2004).

dus de moeite om schrijvers zelf de lezersrol te laten ervaren. Maak van schrijvers lezers en zie hoe gemakkelijk zij hun kennis over het genre verbeteren: nieuwe taken pakken zij beter aan dan menig ander (zie Figuur 4).

Ontwerp communicatieve taken waarvan de correctheid of het communicatieve effect goed vast te stellen is, en laat schrijvers in de rol van lezers ervaren in hoeverre de teksten communicatief adequaat zijn



Figuur 4: Schrijver observeert lezers en transformeert die kennis naar schrijven

Couzijn (1995) liet in zijn onderzoek zien dat leerlingen die de werking van hun tekst konden observeren enorm veel leerden. Hier waren schrijvers niet tijdelijk lezers, zoals bij Holliway en McCutchen (2004), maar bleven zij schrijvers. Wat hen bijzonder maakten als schrijvers was dat zij zicht kregen op hoe lezers met teksten omgingen. Dus na hun schrijftaak verwisselden zij hun schrijversrol in voor die van een observator, om daarna weer terug te keren naar de schrijversrol.

Couzijns onderzoek kwam er kort gezegd op neer dat hij leerlingen individueel een eenvoudig natuurkundeproefje leerde uit te voeren. Dat proefje toonde aan dat lucht niet niks is: als je een erlenmeyer afsluit met een kurk (waarin een gaatje zit), dan een trech-

ter in het gaatje van de kurk steekt en wat water in de trechter giet, dan blijft het water in de trechter staan. Zodra je een rietje in de trechter steekt, zie je evenwel het water naar beneden sijpelen, langs het rietje. Want door het rietje kan lucht ontsnappen uit de erlenmeyer. Iedere leerling leerde dus deze proef uit te voeren, terwijl er verschillende erlenmeyer op tafel stonden, verschillende kurken lagen, verschillende trechters, verschillende rietjes. Als de leerling de proef zelfstandig kon uitvoeren, vroeg Couzijn de leerling een handleiding te schrijven voor de proef, zodat andere leerlingen de proef correct konden uitvoeren. Daarna werden de leerlingen in verschillende groepen ingedeeld. In groep A zag iedere schrijver achtereenvolgens twee lezers op video die hardopdenkend de handleiding probeerden uit te voeren. Deze schrijvers ervoeren hoe hun lezers worstelden met de handleiding. Sommige leerlingen uit groep A kregen ook nog geschreven commentaar van hun lezers op hun teksten, andere leerlingen kregen dat niet. Groep B kreeg ook lezers te zien, maar dat waren lezers die een handleiding van iemand anders dan de kijkende schrijver probeerden uit te voeren. Er waren nog andere groepen, waaronder groep C, die alleen het verzoek kreeg om nog eens heel goed naar de handleiding te kijken die zij zelf schreven, de proef nog eens uit te voeren aan de hand van die handleiding en dan hun tekst te herschrijven, zoals alle leerlingen gevraagd werd. Verreweg het beste resultaat werd behaald door groep A, vooral de leerlingen die ook nog schriftelijk commentaar kregen van hun lezers. Drie weken later schreven alle leerlingen een tweede taak: een brief aan een nieuwe klasgenoot, om uit te leggen hoe je in deze klas handleidingen moest schrijven. Een handleiding voor een handleiding dus, om te na te gaan of leerlingen genrekennis hadden opgebouwd, noodzakelijk voor transfer naar een nieuwe vergelijkbare schrijftaak. Nu was het effect nog groter: leerlingen die

hun eigen lezers hadden kunnen observeren en schriftelijk commentaar van hun lezers kregen, hadden verreweg de rijkste genrekenis opgebouwd.

Ontwerp communicatietaken waarvan het effect op de beoogde taalgebruiker vast te stellen is en waarneembaar gemaakt kan worden.

Leren door observeren: observeren van oefenende taalgebruikers of taalleerders

Het onderzoek van Zimmerman en Kitsantas (2002) was erop gericht het effect van observerend leren te onderzoeken in oefensituaties (zie Figuur 5).



Figuur 5: Leren door een schrijver te observeren

Hier gaat het niet om te zien wat het effect van een tekst op lezers is. Het ging in hun onderzoek om het observeren van een oefenende of lerende leerling (in hun geval: eerstejaars studenten.² Deze studenten moesten enkelvoudige zinnen samenvoegen tot één samengestelde zin, oefeningen die in Noordamerikaanse schoolboeken veel voorkomen ('sentence combining'). Dit is een voorbeeldoefening:³

- He flew with the same inner control.
- He flew through heavy sea fogs.
- He climbed above them.
- The climb was into dazzling clear skies.
- Every other gull stood on the ground.
- Every other gull knew only the mist.

De onderzoekers hadden een vijftraps oplossingsstrategie opgesteld:

1. Omcirkel elk woord dat een nieuw idee introduceert in elke zin;
2. Schrap woorden die naar hetzelfde verwijzen;
3. Combineer alle omcirkelde woorden in zinsstukken over hetzelfde onderwerp;
4. Nummer de zinsstukken in volgorde van belangrijkheid;
5. Bouw de uiteindelijke zin op basis van de belangrijkste zinsstukken en voeg de minder belangrijke in op plaatsen waar ze horen en gebruik verbindingswoorden zoals 'maar', 'en', 'hoewel', 'omdat'.

De studenten werden in drie groepen ingedeeld. In groep A maakten de studenten negen oefeningen om de strategie onder de knie te krijgen. In beide andere groepen oefenden de studenten niet zelf, maar keken zij naar een onderzoeksassistent, die de oefeningen hardopdenkend maakte, op een overhead-transparant, voor de klas. In groep B deed de onderzoeksassistent het vanaf het begin perfect, maakte geen enkele fout. In groep C maakte de onderzoeksassistent eerst fouten en allengs minder totdat de laatste van de negen problemen perfect werd opgelost.

De resultaten van de natoets waren klip en klaar. De groepen die niet zelf hadden geoefend deden het veel beter dan de groep die wel had geoefend. Kijken naar oefenende leerlingen heeft dus meer effect, als het gaat om nieuwe leerstof, dan het zelf oefenen. Daarenboven bleek dat het beter was om naar een *lerend* voorbeeld te kijken (groep C): je leert kennelijk minder van het bekijken van

een perfecte oplosser dan van een oplosser die de taak langzamerhand steeds beter onder de knie krijgt (zie Figuur 6).

Ontwerp observatiesituaties waarin leerlingen andere leerlingen bekijken en vergelijken terwijl deze nieuwe taken aan het oefenen zijn.



Figuur 6: Leren door een lerende schrijver of een lerende lezer te observeren.

Eerder dan Zimmerman en Kitsantas stelde Couzijn vast dat leerlingen meer leerden van het kijken hoe andere leerlingen een schrijfoefening maakten dan van het uitvoeren van de schrijfoefeningen zelf (Couzijn, 1995). Dat was nogal een krasse bevinding. Couzijn maakte een lessenserie over argumentatief schrijven (voor 15-jarige leerlingen) van vier lessen van 60 minuten. De helft van de leerlingen voerde alle schrijfoefeningen in die lessenserie uit op de gebruikelijke manier. De andere helft van de leerlingen hoefde die oefeningen niet te maken. Als er in hun studieboek een oefening voorkwam, keken deze leerlingen naar een video, waarop twee leerlingen te zien waren die ieder de schrijfoefeningen maakten. De observerende leerlingen moesten beslissen welk van de twee leerlingen de oefening minder goed maakte.

De observerende leerlingen boekten veel meer leerwinst dan de zelf schrijfoefeningen makende leerlingen. Oftewel: de observerende leerlingen leerden tijdens de lessen beter te schrijven zonder ook zelf te schrijven. Dat gold ook voor leerlingen die naar lezende leerlingen keken: deze oefeningen beoogden leerlingen te oefenen in het analyseren van betogende teksten. Het meeste frappant was het transfereffect: leerlingen die oefenende schrijvers hadden geobserveerd, konden naderhand beter teksten analyseren dan leerlingen die geoefend hadden om teksten te analyseren; leerlingen die lerende lezers hadden geobserveerd, konden beter teksten schrijven dan leerlingen die het schrijven geoefend hadden.

Varieer de observatietaken naar gelang van de vaardigheid van de leerlingen en wissel de taken met elkaar af, rekening houdend met de beginvaardigheid van de leerling.

Braaksma sloot in 2002 haar onderzoek af, waarin zij zich, in aansluiting op Couzijn, verdiepte in het fenomeen 'observerend leren'. Haar belangrijkste doel was om meer inzicht te krijgen in de onderliggende processen bij vmbo-, havo en vwo-leerlingen van 14 jaar (zie ook de bespreking van haar proefschrift door Ineke Vedder in *Levende Talen Tijdschrift* 2003, 1). Haar onderzoek leverde drie belangrijke inzichten op. Ten eerste toonde zij aan dat de leeractiviteit 'observeren' niet alleen een beter resultaat oplevert, maar dat observeren ertoe leidt dat het schrijfsproces van observerende leerlingen verandert: het wordt flexibeler en rijker. Zelf oefeningen maken leidt niet tot zulke schrijfsprocessen.

Voor ontwerpers van taalvaardigheidsonderwijs deed zij twee andere belangrijke ontdekkingen. Zo bleek dat het effect van obser-

verend leren vooral toe te schrijven is aan de evaluatie- en elaboratietaak: observeren 'op zich', zonder opdracht is minder effectief dan kijken en vergelijken en vaststellen wie van de twee het beter deed en uitleggen waarom. Dat betekent dat een observatietaak meer moet zijn dan 'alleen' 'kijk en rapporteer'. Daarnaast bleek dat verschillende leeractiviteiten op verschillende momenten effectief zijn, waarbij we een onderscheid moeten maken tussen zwakke schrijvers en sterkere schrijvers. We onderscheiden dan drie soorten leeractiviteiten:

1. observeren van twee leerlingen die de schrijftaak uitvoeren, met de vraag: wie van de twee doet het minder goed en waarom vind je dat?;
2. de schrijftaak zelf uitvoeren (het alom vertrouwde oefeningen en taken maken);
3. observeren van (dezelfde) twee leerlingen met de vraag: wie van de twee doet het beter en waarom vind je dat?

All drie de leeractiviteiten kunnen effectief zijn, afhankelijk van het moment in de lesplanning en afhankelijk van het niveau van de leerlingen. Leerlingen die vrij zwak zijn in schrijven, moeten beginnen met leeractiviteit 1 en als ze meer bekend zijn met de leerstof kunnen ze overstappen naar leeractiviteit 2. Sterkere leerlingen kunnen leeractiviteit 1 overslaan: zij starten met 2 en als ze meer bekend zijn met de stof gaan ze meteen naar 3. Voor gemiddelde leerlingen maakt het overigens niet uit wat zij doen. Zij leren evenveel van beide typen leren-door-observeren als van zelf schrijfoefeningen maken.⁴

Besluit

Observerend leren kan taalvaardigheidsonderwijs verrijken, in T1 en waarschijnlijk ook in T2. Uit empirisch onderzoek blijkt dat observerend leren op verschillende fronten ingezet kan worden. Uit praktijkproeven

van de Smikkelclub (zie het volgende artikel) blijkt dat praktische toepassing niet erg moeilijk is: creatief omgaan met beschikbare schoolboektaken vermag al heel wat.

Tenslotte twee beperkingen van dit artikel die ik aan de orde wil stellen. Ten eerste, dit artikel gaat over taalvaardigheidsdidactiek. Dat wil zeggen, over didactische ingrepen die erop gericht zijn de vaardigheid in het gebruiken van taal te bevorderen. De inzichten die ik hier presenteerde zijn ontleend aan onderzoek naar werkzame didactische ingrepen voor het T1-onderwijs, in Nederland het onderwijs Nederlands. Er komt dus weinig T2 aan te pas, dat is de eerste beperking. Maar ik verwacht dat veel van wat voor T1-vaardigheidsleren geldt, ook geldt voor T2-vaardigheidsleren⁵, zeker als het gaat om de T2-leerder die al wat taal tot zijn beschikking heeft. Ook in T2-leren geldt immers het primaat van taalgebruik:

'Acquisition refers to an unconscious process that involves the naturalistic development of language proficiency through understanding language and through using language for meaningful communication.' (Richards & Rodgers 1986, p. 131).

Dat er transfer van de didactische inzichten mogelijk is van T1 naar T2 mag blijken uit het voorbeeld dat Van der Es (2005) uitwerkte en beproefde met derde klas leerlingen voor Engels.⁶

Een tweede beperking van dit artikel is dat veel van wat ik beweer, geldt voor schrijfvaardigheid. Er is ook onderzoek naar spreekvaardigheid, met dezelfde uitkomsten, maar ik beperkte me toch tot schrijfvaardigheid. Dat is wel een belangrijke vaardigheid in T1-onderwijs, maar in T2-onderwijs is dat op afstand de vierde vaardigheid, na lezen, spreken en luisteren. Toch denk ik dat die beperking niet wezenlijk is: de didactische inzichten zijn overdraagbaar naar de andere vaardigheden, als het maar een doelgerichte

taalhandeling is die centraal staat. Ik acht het niet onwaarschijnlijk dat observerend leren ook werkt in literatuuronderwijs: kijken naar hoe anderen een literair verhaal aanpakken, luisteren naar anderen die praten over interpretaties kan leerlingen een heel eind verder helpen.

Tenslotte is het wellicht opgefallen dat ik de rol van de docent niet uitdrukkelijk aan de orde heb gesteld. Het artikel is vooral geschreven vanuit het oogpunt van de docent-als-ontwerper: hoe bedenken en maak je onderwijs dat ertoe doet. Het lijkt geen twijfel dat goed ontworpen onderwijs geen kans van slagen heeft als het ook niet goed uitgevoerd wordt. Uit het tweede deel van dit tweeluik zal duidelijk worden dat het heel belangrijk is dat de docent de lessen goed plant, organiseert en begeleidt en ervoor zorgt dat het tempo op peil blijft. Uit die lessenserie zal ook blijken dat leerlingen heel goed in staat zijn om zelf relevante observaties te doen; dat was trouwens ook al gebleken uit de onderzoeken die ik hierboven bespreek van Zimmerman en Kitsantas, Couzijn en Braaksma. Docenten hoeven niet te controleren of leerlingen wel de goede punten eruit halen. Vooral omdat leerlingen moeten vergelijken tussen twee voorbeelden, komen de meest belangrijke zaken wel aan de orde.

Met dank aan...

Michel Couzijn en Martine Braaksma ben ik zeer erkentelijk voor de samenwerking, hun werk en inzichten. Verder veel dank aan Huub van den Bergh, ons statistisch genie, en aan Hein Broekkamp en Tanja Janssen, medeauteurs van een Engelstalig artikel, waarop ik delen van dit artikel baseerde. Dank aan Peter Bimmel, Wilma Groeneweg, Heleen Vellekoop, Martine Braaksma en Theo Witte die eerdere versies van dit artikel lasen en van commentaar voorzagen. Ook dank ik de Smikkelclub, Inge Piena, Heleen Vellekoop, Daan Beeke en Jeanine van Biemen.

NOTEN

1. Ik werkte mee aan het eerste brugklasdeel van Nieuw Nederlands, rond 1990, schreef Schrijfboek (1987), werkte mee aan boekjes over functionele schrijfpodochten (1984 en later) en adviseerde verschillende schoolboekteams en -uitgevers.
2. Het gaat hier om Noord-Amerikaanse studenten. Dat wil zeggen, qua niveau vergelijkbaar met havo en vwo 4.
3. Als goede oplossing presenteren Zimmermann en Kitsantas de zin: *'He flew with the same inner control through heavy sea fogs and climbed above them into dazzling clear skies; while every other gull stood on the ground, knowing nothing but the mist and rain.'*
4. Raedts rondt op dit moment een onderzoek af onder eerstejaars economiestudenten die onderzoekssyntheses moeten schrijven (zes bronnen moeten integreren). Ook zij stelde vast dat observerend leren de schrijfvaardigheid bevordert, alsmede de kennis van studenten over de eigen vaardigheid: wie had geobserveerd was veel beter in staat de eigen vaardigheid nauwkeurig te schatten dan iemand die had geoefend (Raedts, Rijlaarsdam, Van Waes & Daems, in druk)
5. In dit hoofdstuk maken we een onderscheid tussen T1-leren en T2-leren, het leren van een moderne vreemde taal. T1 is Nederlands (afgezien van Friesland), in de betekenis van thuistaal of moedertaal voor oorspronkelijk Nederlands sprekenden of in de betekenis van standaardtaal voor diegenen die in Nederland wonen, maar thuis een immigrantentaal spreken.
6. Elke van Steendam (UIA Antwerpen) doet momenteel onderzoek naar het effect van observerend leren onder eerstejaars studenten die in het Engels schrijven.

LITERATUUR

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

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

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

Oostdam, R., & Rijlaarsdam, G. (1995). *Towards strategic language learning*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Raedts, M., Rijlaarsdam, G., Van Waes, L., & Daems, F. (in druk). Observational learning through video-based models: impact on student's writing accuracy of self-efficacy beliefs, task knowledge and writing performances. In P. Boscolo & S. Hidi (Vol. Eds), *Studies in Writing, vol. 20. Writing and motivation*. Oxford: Elsevier.

Richards, J.C., & Rodgers, Th. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rijlaarsdam, G. (1987). *Schrijfboek. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Rijlaarsdam, G. (Red.) (1987). *Functionele Schrijfp opdrachten*. (3e herziene druk). Leiden: SMD.

Rijlaarsdam, G. (Red.) (1987). *Taalplan. Functioneel schrijven voor volwassenen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Rijlaarsdam, G., R. Oostdam, & Bimmel, P. (1995). Het leren en onderwijzen van taal- en leerstrategieën: een onderzoek naar leergangen Nederlands en moderne vreemde talen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20, 215-228.

Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Couzijn, M. (2004). Effective teaching and learning of writing. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Vol. eds.), *Studies of Writing. Second Edition. Volume 14, Effective learning and teaching*

of writing. A handbook of writing in education. 2nd edition (pp. 1-17). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

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. *Pedagogy – Learning for Teaching. BJEP Monograph series II, (3), 127-153*.

Schlebusch, J., Schijf, T., Kruiver, J., Rijlaarsdam, G.C.W., Taks, W. (1990). *Nieuw Nederlands 1. MHV-editie. Methode Nederlands voor de eerste fase van het Voortgezet Onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Van der Es, W. (2005). The greatest Dutchman contest; lessenserie schrijfvaardigheid in het Engels voor 3-tto. *Levende Talen Magazine*, 92(4), 5-8

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Education Psychology*, 94(4), 660-668.

Observerend leren

Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs.

Deel 2: Praktijkvoorbeelden

GERT RIJLAARSDAM

Om observerend leren vorm te geven in de taalvaardigheidslessen beschrijft dit artikel enkele praktijkvoorbeelden, waaronder de Smikkelcasus.

Een voorbeeld uit de lespraktijk: de Smikkellessenserie

Leren-door-observeren in communicatief taalonderwijs lijkt een effectieve instructievorm te zijn. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld kijken en luisteren naar hoe lezers met een tekst omgaan; zo krijgen leerlingen inzicht in de interactie tussen kenmerken van de tekst en leesprocessen en gaat voor hen een wereld open. Leerlingen krijgen zicht op tekstwerking. Maar leerlingen kunnen ook zien hoe andere leerlingen leertaken oplossen, ze kunnen uitvoeringen vergelijken en nadenken over een schrijftaak. Daar komen ze als schrijvende leerlingen nauwelijks aan toe omdat schrijven zelf zo'n energievreter is. Het idee is dat in communicatief taalonderwijs leerlingen in verschillende rollen moeten kunnen deelnemen aan dat onderwijs: de rol van taalgebruiker, de rol van het complement van de taalgebruiker (wie zendt verwacht een ont-

vanger, wie ontvangt verwacht een zender) en de rol van de beschouwer, observator of onderzoeker.

Op zich is dit idee niet nieuw. Al in oude vakdidactiekboeken werd gepleit voor 'complete communicatieve situaties' en voor een samengaan van taalvaardigheids- en taalbeschouwingsonderwijs (Griffioen en Damsma, 1978). Het accent dat ik nu aanbreng is de nadruk op de leeractiviteiten in de onderzoekersrol: het observerend leren.

Om dit idee over schrijfvaardigheidsonderwijs ook praktische handen en voeten te geven, hebben Martine Braaksma en ik een schrijftaak¹ omgebouwd tot een lessenserie. De lessenserie hebben we uitgevoerd in een eerste klas voortgezet onderwijs in Amsterdam, in een multicultureel samengestelde klas. De lessenserie besloeg vier lessen van 45 minuten: in les 1 werd de casus gepresenteerd en uitgewerkt, vervolgens werden in les 2 de leerlingen opgesplitst in groepen met elk een eigen opdracht; in les 3 werden de resultaten door de groepen gepresenteerd; les 4 tenslotte werd besteed aan het herschrijven van de brief en de evaluatie van de lessen.²