

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 *leer*probleem 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 mugenzifterig, 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

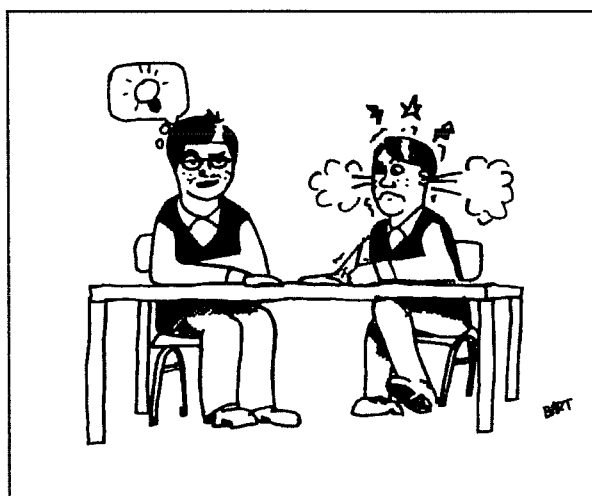
heb je een taak nodig, een lekke band en de plak-de-band-attributen. Als de band geplakt is, is de leerling geslaagd. Helderder feedback is nauwelijks mogelijk. Maar iemand die een leer-de-band-te-plakken taak ontwerpt, komt niet weg met een taak en de benodigde attributen. Een mooi stappenplannetje 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 *leer*proces.

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 deeloefeningen. 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?

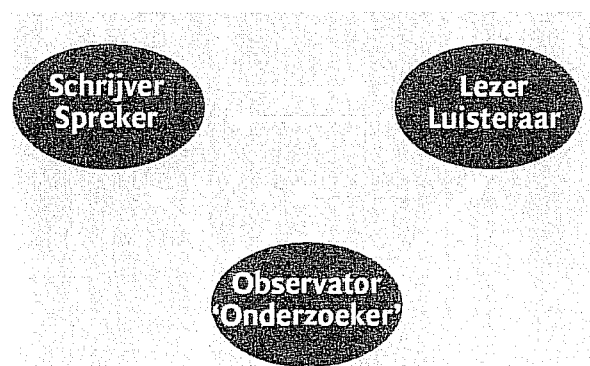


Voor veel leerlingen is communiceren niet zo'n probleem: ze doen het elke dag en het komt hen kennelijk aanwaaien. Maar communiceren in complexe of in nieuwe, onbekende situaties, of communiceren in een andere taal, vereist meer dan een vlotte babbel en wat lef. Bovendien is communiceren nog iets anders 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

lieft 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.

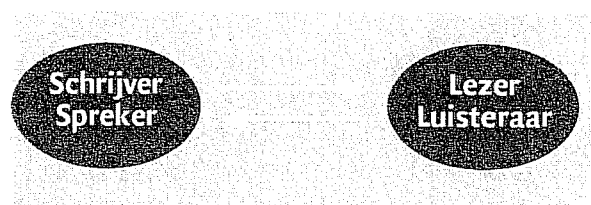
In het onderste deel van de figuur staat de observator rol centraal: een observator kijkt hoe een schrijver zijn taak uitvoert of hoe een lezer zijn taak uitvoert. Kijken en luisteren naar een schrijver of lezer aan het werk levert de observator allerlei inzichten op over welke overwegingen een rol spelen 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.

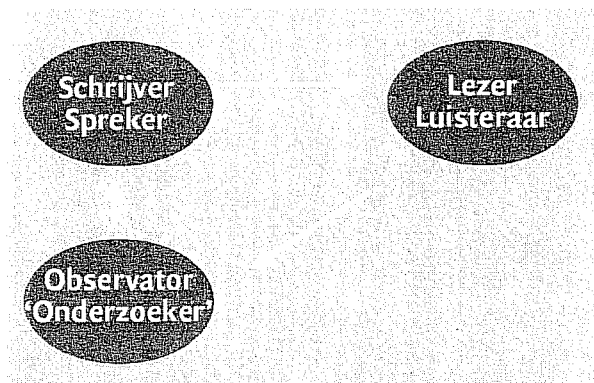
Het resultaat was erg eenduidig: de leerlingen die in de rol van de lezer verkeerden (groep C) presteerden veel beter. Hun herschreven versies (eind les 2) waren veel beter dan die uit de twee andere groepen, evenals hun nieuwe beschrijvingen (les 3). Het loont



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 Holliday 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-

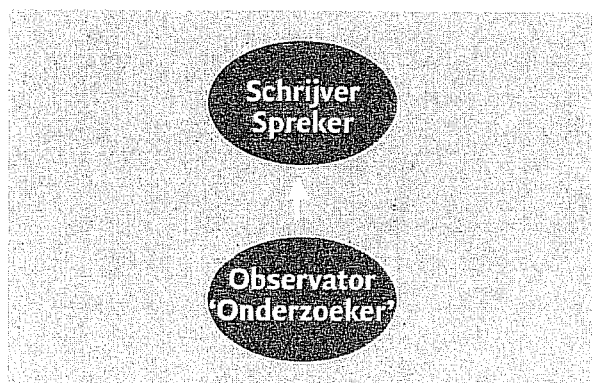
ter in het gaatje van de kurk steekt en wat water in de trechter giet, dan blijft het water in de trechter staan. Zodra je een rietje in de trechter steekt, zie je evenwel het water naar beneden sijpelen, langs het rietje. Want door het rietje kan lucht ontsnappen uit de erlenmeyer. Iedere leerling leerde 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:

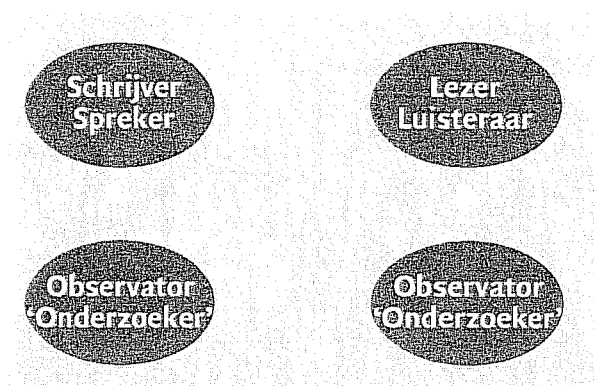
1. Omcirkel elk woord dat een nieuw idee introduceert in elke zin;
2. Schrap woorden die naar hetzelfde verwijzen;
3. Combineer alle omcirkelde woorden in zinsstukken over hetzelfde onderwerp;
4. Nummer de zinsstukken in volgorde van belangrijkheid;
5. Bouw de uiteindelijke zin op basis van de belangrijkste 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 overheadtransparant, 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 geoeft hadden om teksten te analyseren; leerlingen die lerende lezers hadden geobserveerd, konden beter teksten schrijven dan leerlingen die het schrijven geoeft hadden.

Varieer de observatietaak 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 schrijfproces van observerende leerlingen verandert: het wordt flexibeler en rijker. Zelf oefeningen maken leidt niet tot zulke schrijfprocessen.

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?

Alliedrie 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 schrijf oefeningen 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 bedenk 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 lazen 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 brugklas-deel van Nieuw Nederlands, rond 1990, schreef Schrijfboek (1987), werkte mee aan boekjes over functionele schrijfoopdrachten (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 Schrijfopdrachten*. (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 oudere 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 onderzoekersol: 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

SMIKKEL-CASUS

maandag 7 april 2003, 3e lesuur, les 1

Opdracht overtuigende brief schrijven, versie 1

Stel je voor

Op de verpakking van de Smikkelrepen die je wel eens eet, heb je zien staan dat je twee gratis bioscoopkaartjes kunt krijgen. Op de verpakking staat:

SPAAR VOOR TWEE GRATIS BIOSCOOPKAARTJES!!!

Dit moet je doen:

Op de wikkels van de Smikkelrepen zit 1 spaarpunt. Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde envelop naar: Smikkel Spaaractie, Postbus 3333, 1273 KB Etten-Leur, Nederland. Stuur ook € 0,39 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk je naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) bioscoopkaartjes worden dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd. Deze actie loopt tot 15 april 2003.

Het is 7 april 2003. Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 15 april is. Je hebt je 10 punten dus niet bij elkaar kunnen krijgen.

Toch wil je de twee bioscoopkaartjes wel graag ontvangen. Je stuurt daarom je 8 punten op en doet er twee hele wikkels zonder punt bij.

Schrijf een brief die je meestuurt met de punten en de wikkels. Vertel waarom je geen tien punten kunt opsturen.

Overtuig het bedrijf Smikkel ervan dat jij die twee bioscoopkaartjes wilt ontvangen en dat jij er niets aan kunt doen dat je geen tien punten hebt. Zorg ervoor dat ze jou de bioscoopkaartjes toch sturen! Schrijf daarna de envelop.

Let op

- ☒ Deze eerste versie van je brief komt in je dossier.
- ☒ Bewaar je brief op een diskette.
- ☒ Print je brief en lever hem bij mij in.
- ☒ Lever ook je envelop bij mij in.
- ☒ Mail je brief naar <braaksma@ilo.uva.nl> (of geef je diskette aan mij).

LES 1: PRESENTATIE VAN DE SMIKKELCASUS

Leerlingen spaarden (fictief) voor gratis bioscoopkaartjes door spaarpunten op wikkels van een candybar ('smikkelreep') te verzamelen, maar voordat de actie geëindigd was, waren de wikkels met punten erop niet meer verkrijgbaar. De leerlingen schreven vervolgens een eerste versie van een klachtenbrief (in het computerlokaal). Alle leerlingen vullden dus de rol van zender/schrijver. De docent verzamelde alle teksten (digitaal).

LES 2: OPDRACHTEN IN GROEPEN

De klas werd in vier groepen gesplitst. Twee groepen waren de directie van de firma Smikkel: iedere directiegroep – ontvanger/lezer – stond voor de taak om te vergaderen over de binnengekomen brieven (10 stuks) en er twee 'winnende' brieven uit te kiezen, want er waren nog maar twee setjes met gratis bioscoopkaartjes in voorraad. De twee andere groepen waren onderzoeksgroepen: elke onderzoeksgroep – observator/analysator – werd toegewezen aan een van de directiegroepen.

De taak van de onderzoeksgroep was uit te zoeken welke criteria en argumenten de directie gebruikte om de winnende brieven te selecteren en om daarna de bevindingen te rapporteren aan de hele klas, zodat iedereen in de gelegenheid zou zijn om zijn oorspronkelijke brief te herschrijven. De vergadering van de directiegroepen duurde ongeveer 20 minuten. Daarna gingen de onderzoeksgroepen vergaderen om te komen tot een lijst van criteria/argumenten die de directie gebruikte tijdens de keuze uit de brieven. Het resultaat presenteerden ze het volgende lesuur op een poster.³

LES 3: PRESENTATIE

De onderzoeksgroepen presenteerden ieder hun poster aan de hele klas. Daarna kwamen de voorzitters van beide directies aan

de beurt. Die vertelden welke twee winnende brieven waren geselecteerd, legden uit waarom, legden een verband tussen de brief en de criteria die op de poster stonden en lazen de brieven voor. Zie hieronder voor de tekst van de twee posters.

LES 4: HERSCHRIJVEN

Alle leerlingen herschreven hun eerste (oorspronkelijke) versie van de brief, weer in het computerlokaal. Eerst beslisten ze hoe ze dat deden (helemaal een nieuwe versie schrijven, eerst op de geprinte versie wijzigingen aanbrengen, of in de oorspronkelijke digitale versie verbeteringen aanbrengen). De les eindigde met een schriftelijke en daarna mondelinge evaluatie.

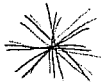
EVALUATIE

De leerlingen waardeerden de lessenserie gemiddeld met een iets meer dan een 8 (op een schaal van 1 tot 10): ze waren zeer te spreken over de lessen. We hebben gekeken naar de verschillen tussen de eerste en laatste versies (teksten uit les 1 en tekst uit les 4): iedereen op één leerling na ging vooruit. Uit een analyse van de brieven bleek dat vooral retorische aspecten van de teksten krachtiger werden aangezet. Leerlingen maakten in de tweede versie meer werk van de beschrijving van het probleem, legden met meer overtuigingskracht uit dat zij er van alles aan hadden gedaan om toch tien wikkels met punten te verzamelen, legden soms uit hoe zeer zij gere-

Hoe schrijf je een goede brief
aan een bedrijf?

A₁ / A₃

- * Niet te formeel
- * Niet te informeel
- * Niet te brutaal
- * Op de spelling letten
- * Goede zinnen
- * Adres eronder zetten
- * Moet overtuigend zijn
- * Uit leggen dat je er alles aan gedaan
- * Probleem uitleggen
- * Duidelijk zijn met je bedoelingen



DE BRIEF MOET
VOLDOEN AAN: C₃ / C₄

1. moet niet te netjes zijn.
2. Schrijven moet GOEDE REDEN hebben
3. Niet te kort of te groot
4. In De brief moet je zien DAT een kind het heeft geschreven (niet te formeel)
5. Moet netjes zijn
6. Weinig spel fouten.
7. niet steeds dezelfde woorden gebruiken
8. Niet te veel hopen en lijmen
9. Schrijven naar meer personen.

Poster onderzoeksgroep A

Poster onderzoeksgroep B

kend hadden op de twee bioscoopkaartjes ('ik had al aan mijn vriend beloofd om voor zijn verjaardag naar de film te gaan') en verfijnden soms de toon van de brief.⁴ Opvallend detail: de groep leerlingen die had opgetreden als observator/onderzoeker boekte meer leerwinst dan de groep die optrad als directie.

Onze ervaringen waren niet anders dan die van de leerlingen. De schrijftaak in de eerste les was kennelijk motiverend, want er werd flink op de toetsenborden geramd, tekst weggestreept en ingevoegd, geprint, gecheckt, overlegd met burens en ingeleverd: alle teksten waren op tijd binnen. De tweede les vonden we heel spannend: leerlingen in de brugklas die nooit vergaderd hadden moesten overleggen over een achttal teksten en er twee uitkiezen die zij als directie van Smikkel het beste vonden. In beide discussiegroepen werd er heel serieus gewerkt. Er ontstond vrijwel meteen een leider die beurten ging verdelen of de taak nog eens ging uitlegen. De enige aanwijzing die we tijdens de discussie gaven was de opmerking, aan het eind, dat het niet onverstandig was om de beslissing even te herhalen, zodat iedereen daarmee kon instemmen. Dat deden we ook om de observatoren in de gelegenheid te stellen hun observaties te controleren. Over de observatoren maakten we ons tijdens de les de meeste zorgen: er kwam nauwelijks iets op papier. We vreesden dat de taak te moeilijk, te abstract zou zijn. Toen de observatoren klaar waren en rondom het grote lege posterblad stonden, bleef het angstwekkend lang stil. Maar toen kwamen, ze een voor een, de criteria die zij hadden opgepikt en ze noteerden ze in een ommezien op de poster. Er was soms enige discussie over wat het betekende, maar vaker was die er niet. We hebben later de geluidsbanden van de directiediscussies uitgetypt en geanalyseerd en dan is het verbazingwekkend hoeveel van de criteria op de posters ook daadwerkelijk aan de orde zijn geweest: de observatoren hadden heel goed

geluisterd (Rijlaarsdam & Braaksma, 2005).

De derde les was een klein feest. Eerst de presentaties van de twee posters, die links en rechts op het schoolbord waren geplakt. Twee 'onderzoekers' per team lichtten de poster toe. Die toelichting had niet echt veel om het lijf: de twee onderzoekers namen om beurten een criterium voor hun rekening door het nog eens op te lezen van de poster en er maximaal een zinnetje aan toe te voegen, vaak niet meer dan een parafrase van het criterium. Er werden geen voorbeelden uit teksten gegeven, bijvoorbeeld, wat het nu betekent dat een tekst 'niet te netjes' moet zijn (zie poster groep B, hierboven). Er werd ook niet toegelicht hoe het kon bestaan dat er op de poster stond 'niet te netjes' (criterium 1, groep B) en 'moet netjes zijn' (criterium 5, groep B) of 'niet te formeel', niet te informeel' (criteria 1 en 2 van groep A). We besloten het zo te laten, niet in te grijpen, hoe zeer ons onderwijshanden ook jeukten: het was hun werk, wij waren even buitenstaanders. Bovendien: de les was nog niet afgelopen. Want nu kwamen de twee directies aan het woord. De voorzitter van de Smikkeldirectie las de twee winnende brieven voor en legde uit waarom de ene en de andere brief waren gekozen. De juf luisterde scherp naar de uitleg en probeerde een brug te slaan tussen wat de voorzitter zei en wat er op de posters stond. Zo kwam er een aardig beeld tot stand wat 'moet niet te netjes zijn' in concreto in een tekst betekende (in dit geval bleek eigenlijk dat 'te netjes zijn', 'niet te netjes zijn' en 'je moet kunnen zien dat de brief door een kind is geschreven' min of meer hetzelfde betekenden: de directie wees brieven af die te formeel waren, die geschreven leken te zijn door ouders...

De vierde les pakten de leerlingen flink uit met het herschrijven van hun brieven. Ze hadden natuurlijk intussen les 1 en 4 flink wat geleerd en konden dat nu toepassen in hun herschreven brief. In zo'n geval is het geen wonder dat ze hun beste beentje willen

voorzetten. Ze hadden immers naar brieven gekeken of erover gehoord, ze hadden van de brieven geabstraheerd in de vorm van criteria, ze hadden de criteria op de posters gezien en voorbeelden van brieven horen voorlezen en toelichten. Hun kennis over dit genre brieven ('hoe krijg ik wat mij toekomt') was behoorlijk uitgebreid en concreter geworden. Het was opvallend dat veel leerlingen veel meer werk maakten van 'uitleggen dat je er van alles aan gedaan hebt' (criterium 8 van groep A). Leerlingen maakten duidelijk dat ze allerlei winkels waren afgeweest om te zien of daar soms repen met wikkels waren, hadden de firma Smikkel (meestal tevergeefs) opgebeld en om advies gevraagd, waren op internet geweest om te zien of de actie misschien toch al was afgelopen, etc. Ook werd wat vaker in de herschrijvingen op de emoties gespeeld: ze hadden soms al een vriendje beloofd om naar de film te gaan, bijvoorbeeld. Er werden meer middelen benut om de lezer te overtuigen: het retorisch effect werd sterker.

Natuurlijk konden we leerlingen niet echt allemaal een filmkaartje geven, om het helemaal echt te maken, maar we trakteerden wel op in zelfgemaakte smikkelwikkels marsrepen (of iets van dien aard). Groot succes.

Twee Ontwerpregels

De Smikkelcasus illustreert de kern van mijn didactisch voorstel. Dat voorstel bevat twee componenten. Elke component is op zich van belang voor het ontwikkelen van taalvaardigheid en kan afzonderlijk een bijdrage leveren aan taalvaardigheid, maar de componenten kunnen ook heel goed gecombineerd worden.

ONTWERPREGEL 1: ONTWERP EEN COMPLETE COMMUNICATIEVE TAAK

De eerste component van het ontwerp komt voort uit de referentiële communicatiepsy-

chologie en betreft de taak: de taak waaraan leerlingen moeten werken en waarvan zij moeten leren, moet als het even kan een echte communicatietaak zijn (een zo echt mogelijke communicatietaak zijn). Dat wil zeggen dat de taak complementair is: als er geschreven moet worden, dan moet die tekst ook werkelijk functioneren in de klas voor lezers, als er gesproken moet worden dan moet er ook daadwerkelijk een echte luistersituatie worden gecreëerd. Leerlingen ervaren zo dat een tekst ertoe doet, dat er een bedoeld effect is en een gerealiseerd effect. En dat het gerealiseerde effect niet altijd strookt (vaak niet!) met het bedoelde effect. De taak is dus gericht op het pragmalinguïstische of illocutionaire niveau van taalgebruik: het effect van de communicatieve handeling. Dat betekent niet dat er geen belang wordt gehecht aan andere niveaus, zoals het tekstuele en het linguïstische niveau. Nee, allerm minst. Deze twee niveaus staan in dienst van het pragmalinguïstische niveau: het taalgebruik en de tekststructuur ondersteunen het pragmatische effect of doen er afbreuk aan. Een communicatietaak met effect, om het zo te formuleren, is motiverend, is speels, biedt goede oefenkansen en de gelegenheid tot het waarnemen, analyseren en waarderen van communicatief effect. Dat brengt mij op de tweede component.

ONTWERPREGEL 2: ONTWERP OBSERVATIE-TAKEN

De twee component van mijn voorstel komt voort uit de leerpsychologie. Het gaat nu niet om de voorwaarde – een goede communicatietaak ontwerpen – maar om de kernactiviteit: de leeractiviteit. Veel aandacht gaat uit naar 'doen'. Er is in de laatste jaren in de VS zelfs een hele didactische revival ontstaan die 'learning by doing' opnieuw interpreteert, zich daarbij baserend op de Russische leerpsychologie, in het bijzonder op het werk van Vygotsky (1962). Bij hem was

observeren een belangrijke activiteit in de oriëntatiefase van een leertaak. Bij Vygotsky gaat het niet zozeer om doen, om het uitvoeren van de handeling, maar om doen en leren van die handeling. Bij het leren van een handeling gaat het altijd om een vorm van observeren: kijken wat er moet gebeuren, kijken wat er gebeurt, kijken wat het effect van die handeling is, nagaan of dit het effect is wat bedoeld was, analyseren wat er anders zou moeten om het effect wel of beter te bereiken. Observerend (kijkend, luisterend) leren is de kern van veel natuurlijk leren: zo verwerven we veel vaardigheden, kennis, inzichten en attitudes. We kijken veel af van anderen. Observerend leren kan een pijler zijn van goed taalonderwijs.

Als we bijvoorbeeld een motiverende communicatieve taak hebben gemaakt, met een duidelijk beoogd communicatief effect, dan is dat niet genoeg. We moeten proberen die taak te benutten voor het *leren* door leerlingen: zij moeten dat communicatieve effect waarnemen, vergelijken met andere taakuitvoeringen wellicht en vaststellen welke van de uitvoeringen het meeste effect behaalde of het effect zo efficiënt mogelijk bereikte. Daardoor verwerven leerlingen kennis over taalgebruik, over 'wat werkt in welke situatie'.⁵

Maar observeren hoeft niet beperkt te zijn tot het observeren van communicatie en effecten van communicatie. Ook het leren zelf kan voorwerp van observatie zijn. Waarschijnlijk geldt dat in veel gevallen waarin iemand iets nieuws moet leren, observeren een effectieve methode is.

Variaties op dit thema

Op de Smikkelcasus zijn inmiddels al een paar andere scenario's uitgetoetst:

- Daan Beeke (Nederlands; Beeke, 2004) verbouwde een opdracht in zijn schoolboek Kiliaan tot een echte taak (Havo 5): een

stukje schrijven over "Wat Pasen is" voor het blad Pauze. Alle leerlingen schreven zo'n stukje en hij liet daarna leerlingen als redactie van Pauze een stukje kiezen dat gepubliceerd zou worden. Die discussie werd geobserveerd en gerapporteerd (twee groepen, zoals bij Smikkel). De 'Redactie' schreef afwijzingsbrieven naar wie niet werd geplaatst. Geen herschrijfles.

- Lap Quoc Trinh (Engels; Trinh, 2005) liet eerstejaars Engels tijdschriftredacties vormen (groepen van vijf), die een tijdschrift en een tijdschriftformule bedachten en vervolgens 'Calls for papers' publiceerden, waarop klasgenoten konden inschrijven. Iedere student was lid van een tijdschriftredactie en was auteur voor een andere redactie. Zo was een student zowel in de rol van schrijver als van redacteur/kritische lezer geplaatst. Redactievergaderingen over binnengekomen 'papers' werden niet geobserveerd; had wel gekund.
- Wibo van der Es (Engels; Van der Es, 2005) greep de actie 'de Beroemdste Nederlander' aan. Hij liet derde klassers een brief naar de KRO schrijven wie volgens die leerling tot de beroemdste Nederlander gekozen zou moeten worden. Daarna volgde een les waarin groepjes van drie leerlingen een KRO-redactie vormden (zeven groepjes in totaal) die vier brieven moesten beoordelen: wie was het meest overtuigend? Elke redactie werd door een andere leerling geobserveerd ('welke criteria hanteren dit soort redacties kennelijk, als het om overtuigingskracht gaat?'). Klassikale rapportage, daarna een herschrijfles.
- Inge Piena (Nederlands) paste het principe toe op debatlessen binnen een project waarin leerlingen politieke partijen hadden opgericht. Twee partijen debatteerden, twee andere vormden de jury en de laatste twee waren de onderzoeksgroep die uiteindelijk de criteria voor een goed debat presenteerden aan de klas.

- Jeanine van Biemen (Nederlands) bewerkte de sollicitatiebriefopdracht in haar schoolboek. Zij liet sollicitatiebrieven schrijven (in tweetallen) en selectiecommissies vergaderen over die brieven. Die vergaderingen werden geobserveerd. Klassikale rapportage, daarna herschrijven.
- Ineke Vedder en Folkert Kuiken presenteerden op het congres Frans (2005) een schrijfoopdracht. Zij lieten eerstejaars studenten een brief schrijven aan een vriend(in) met wie zij op reis zouden gaan over de keuze uit drie vakantiebestemmingen (de drie bestemmingen en de kenmerken daarvan waren gegeven). In de workshop bespraken we met deelnemers enkele didactische toevoegingen. Mogelijke toevoeging: groepjes van drie studenten laten vergaderen over drie brieven met verschillende voorstellen en een observator om de criteria vast te leggen; daarna rapportage, herschrijven.

Gaat het niet zozeer om communicatietaken, maar om leertaken, zoals het leren toepassen van leesstrategieën, van strategieën om woordjes te leren, van argumentatieschema's, van aanpakken om samen te vatten⁶, leren reviseren van teksten⁷, van literair lezen van korte verhalen, van poëzie, van wat dan ook, dan geldt dat voordoen door de docent of van leerlingen, een heel krachtige onderwijsstrategie is, veel krachtiger dan uitleggen en laten toepassen. Voordoen, voor de klas, al hardopdenkend. Of laten doen, in tweetallen, zoals: de een probeert een leesstrategie toe te passen, de andere kijkt en luistert en noteert de manier waarop. Fouten maken mag. Is zelfs gewenst. Want wie fouten zag maken, zal die zelf minder snel maken. Ik hoop over deze categorie van observerend leren later nog eens terug te komen met uitgetoetste voorbeelden.

LITERATUUR

Beeke, D. (2004). Redactietje spelen in 5 havo. Observerend leren schrijven. *Levende Talen Magazine*, 91(4), 16-19

Griffioen, J., & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap. Grondslagen en ene uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. (Tweede, herziene en vermeerderde druk). Groningen: Wolters-Noordhoff Bv.

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.

Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (May 2005). Students as researchers: Defining text criteria. Paper IAIMTE 5 Conference, 10-13 May, Albi, France. Retrieved August 1st, 2005, from LI Research Archives OnLine <http://li.publication-archive.com/start>

Trinh, L. Q. (2005). *Stimulating learner autonomy in English language education: A curriculum innovation study in a Vietnamese context*. Unpublished PhD dissertation, University of Amsterdam.

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

Vygotsky, L.S. (1977). *Thought and Language*. [E. Hanfmann & G. Vakar Eds. & Transl]. 13th edition. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Zwarts, M., Rijlaarsdam, G. C. W., Janssens, F., Wolfhagen, I., Veldhuijzen, N., & Wesdorp, H. (1990). *Balans van het Taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. PPOON-reeks nr.2. Arnhem: CITO.

NOTEN

1. De schrijftaak is een taak die voorgelegd is aan leerlingen uit groep groep 8 om het peil van het onderwijs Nederlands vast te stellen. (zie Zwarts, Rijlaarsdam, Wolfhagen, Veldhuijzen, & Wesdorp, 1990).
2. De uitgeschreven lesplannen en alle instructiebladen voor leerlingen zijn te vinden op de website www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Smikkelclub/smikkelclub.htm.
3. Ontwerpen is niet in het minst een praktische aangelegenheid : wat doe je met de directies die klaar zijn en moeten wachten tot de onderzoeksteams klaar zijn. Twee oplossingen hebben we tot nu toe in de praktijk gezien: 1. laat de directies de samenwerking binnen de onderzoeksteams observeren (enigszins gekunsteld, wellicht); 2. laat de directie een briefje opstellen naar de winnaars en naar de verliezers (goed passend in de communicatieve rol)
4. Voor liefhebbers: de eerste en tweede versies van brieven van leerlingen zijn te vinden op de website www.ilo.uva.nl/homepages/gert/Smikkelclub/smikkelclub.htm
5. Misschien is dit wel het ultieme kerndoel of eindterm of competentie van het vak Nederlands: 'weten wat werkt in welke situatie', of 'weten wat werkt, in welke situatie, en waarom'.
6. Mariet Raedts leerde eerstejaars economiestudenten samenvattingen maken van zes onderzoeksartikelen; observerend leren was effectiever dan oefeningen maken (Raedts, Rijlaarsdam, Van Waes & Daems (in druk)
7. Elke van Steendam (Antwerpen) leerde eerstejaarsstudenten in Antwerpen korte Engelstalige teksten reviseren in het kader van een cursus Schrijven in het Engels. Momenteel is de data-analyse in volle gang om na te gaan of observerend leren beter werkt dan het zelf uitvoeren van oefeningen.