

## Ten Geleide

## Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen

Dit nummer opent met een artikel over creatief schrijven als middel om leerlingen enthousiast(er) te maken voor literatuur en hun begrip van literaire teksten te vergroten. Leerlingen kunnen creatief schrijven voorafgaand aan of na afloop van het lezen. De insteek in dit eerste artikel is dat leerlingen een eigen verhaal schrijven voorafgaand aan het lezen. Het leesproces blijkt, zoals verwacht, positief beïnvloed te worden. Ook nemen verhaalbegrip en verhaalwaardering toe. Op basis van deze bevindingen komen de auteurs, Tanja Janssen en Huub van den Bergh, tot de aanbeveling om creatief schrijven een plaats te geven binnen het literatuuronderwijs, naast andere verwerkingsvormen zoals samen praten over het thema, tekenen, een collage maken, een rollenspel.

De auteurs van het tweede artikel, Amos van Gelderen en Ron Oostdam, willen de vraag beantwoorden hoe leerlingen beter kunnen worden in het schrijven van Engelse teksten. Zelfregulatieve vaardigheden en lexicale vloeiendheid zijn volgens de literatuur van grote invloed op de uiteindelijke kwaliteit van de geschreven tekst. De auteurs onderzoeken daarom de opbrengsten van drie soorten lessenseries corresponderend met drie experimentele condities (zelfregulatieve conditie, lexicale conditie, kennisconditie). Leerlingen in de drie experimentele condities kregen allemaal genrekennis aangeboden en schrijfopdrachten gericht op een bepaald genre. Daarnaast kenmerkte elke conditie zich door specifieke activiteiten, respectievelijk zelfregulatieve activiteiten, lexicale productie, en

opdrachten ter vergroting van kennis over de onderwerpen van de schrijflessen. Een belangrijke bevinding is dat de globale tekstkwaliteit in de drie experimentele groepen beter was ten opzichte van de controlegroep, maar dat zij onderling niet verschilden.

Jannemieke van de Gein plaatst in het derde artikel kanttekeningen bij de door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal opgestelde beschrijvingen van de leerstof voor werkwoordspelling. Deze zijn namelijk gebaseerd op de aanname dat het maken van toetsen gemakkelijker is dan het correct spellen van werkwoordvervoegingen in eigen schrijfwerk. Gegevens uit peilingsonderzoek laten zien dat het omgekeerde het geval is. De Expertgroep schat het vaardigheidsniveau aan het einde van de basisschool dus veel te laag in. Dat heeft negatieve gevolgen voor wat de Expertgroep wenselijk en haalbaar acht in het voortgezet onderwijs. Van de Gein pleit daarom voor een heroverweging van de referentieniveaus voor de werkwoordspelling.

Tot slot besteedt het Tijdschrift aandacht aan het boek van Tanja Janssen over literatuur leren lezen in dialoog. Janssen ontwikkelde een lessenserie waarin leerlingen literaire verhalen leren interpreteren door zelf vragen te stellen. Het moet dan gaan om vragen waarop een leerling zelf het antwoord niet weet en waarover je wat langer kunt nadenken en/of die uitnodigen tot een gesprek of discussie.

Namens de redactie,  
Carla Driessen

TANJA JANSSEN & HUUB VAN DEN BERGH

*Dit artikel gaat over creatief schrijven als verwerkingsopdracht binnen literatuuronderwijs. We onderzochten of het schrijven van een eigen verhaal voorafgaand aan het lezen een positief effect heeft op de leesprocessen, het verhaalbegrip en de verhaalwaardering van leerlingen uit 4-vwo. Een opvallende uitkomst is dat leerlingen die eerst een eigen verhaal schreven, het literaire verhaal sneller lasen en met meer emotionele betrokkenheid dan leerlingen die niet schreven. Ook bleek het zelf schrijven een positieve invloed te hebben op het verhaalbegrip en de waardering van leerlingen voor verhalen. We concluderen dat creatief schrijven als 'pre-reading activity' een waardevol leermiddel is in het literatuuronderwijs.*

In het literatuuronderwijs schrijven leerlingen meestal over literatuur. Het zelf schrijven van fictie naar aanleiding van een gelezen boek of verhaal is minder gebruikelijk, zeker niet in de bovenbouw. Daar wordt creatief schrijven meestal gezien als een extraatje: een plezierige activiteit voor een verloren uur.

Toch zijn er goede redenen om creatief schrijven een plaats te geven in het literatuuronderwijs. Ten eerste zijn literatuur

lezen en creatief schrijven complementaire vaardigheden. Ze behoren tot hetzelfde domein, 'literaire creativiteit', dat zowel de productie als receptie van fictie of literatuur omvat (Groeben, 2001). Uit een onderzoek onder leerlingen uit 5-vwo bleek dat literaire leesvaardigheid en creatieve schrijfvaardigheid positief met elkaar samenhangen. Sterke lezers schreven betere gedichten en verhalen dan zwakke lezers en omgekeerd: sterke creatieve schrijvers bleken beter in het interpreteren van gedichten dan zwakke creatieve schrijvers (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006). Als literatuur lezen en creatief schrijven inderdaad zo nauw met elkaar verbonden zijn, dan zou het aanbeveling verdienen om in het literatuuronderwijs serieus aandacht te besteden aan creatief schrijven.

Een tweede overweging is dat veel leerlingen een positieve houding hebben ten opzichte van creatief schrijven. Terwijl de motivatie voor lezen afneemt, lijkt dit niet het geval met de motivatie voor de productieve tegenhanger, creatief schrijven. Bijna de helft van de jongeren zegt graag en regelmatig te schrijven buiten schooltijd, zo blijkt uit een onderzoek onder circa 1000 jongeren tussen 12 en 18 jaar (Nationale Jeugdraad, 2008).

Jongeren schrijven brieven en dagboeken, maar beoefenen ook meer literaire genres, zoals gedicht, songtekst en verhaal. Creatief schrijven zou daarom een goed middel kunnen zijn om literatuur dichterbij leerlingen te brengen.

Maar de belangrijkste overweging is dat creatieve schrijfp opdrachten leerzaam kunnen zijn voor leerlingen. Dergelijke opdrachten hebben wellicht een positieve invloed op hun literaire leesvaardigheid. Om na te gaan of dit inderdaad het geval is, onderzochten we de effecten van één type schrijfp opdracht op de verwerking van korte literaire verhalen door leerlingen uit 4-vwo. In deze bijdrage doen we verslag van dit onderzoek.

### Over de rol van (creatief) schrijven bij literatuur lezen

Allereerst moet onderscheid gemaakt worden tussen creatief schrijven als doel op zich ('leren schrijven') en als middel ('leren-door-schrijven'). In deze bijdrage beperken we ons tot het laatste. Onder 'creatief schrijven' verstaan we: het schrijven van subjectief-individuele, fictionele of emotionele teksten, vaak met een speels karakter, in respons op een literaire tekst. De teksten van de leerlingen hoeven geen hoog literair gehalte te hebben, maar het schrijven gebeurt wel min of meer planmatig en met meer aandacht voor vormaspecten dan bij 'vrij schrijven' het geval is. Bij het laatste gaat het om het direct uiten van persoonlijke gevoelens of het schrijven om op ideeën te komen, bijvoorbeeld in een brainstorm.

Literatuurdidactische publicaties (onder andere Bolscher et al. 2004) bevatten veel suggesties voor creatieve verwerkings- en verdiepingsopdrachten bij literatuur, zoals: het herschrijven van een verhaal vanuit een ander perspectief, het schrijven van de voor-geschiedenis of het vervolg van een verhaal,

het schrijven van een dialoog of briefwisseling tussen personages, het schrijven van een stukje dagboek van een personage, enzovoort. Maar omdat een typologie van creatieve opdrachten en expliciete doelen ontbreekt, blijft het onduidelijk wat leerlingen hier nu precies van leren.

In Engelstalige literatuur over de rol van creatief schrijven bij literatuur worden aan creatieve opdrachten zowel affectieve als (meta)cognitieve leeropbrengsten toegeschreven (Austen, 2005; Knoeller, 2003). Creatief schrijven zou leiden tot:

- meer leesplezier, betrokkenheid bij en waardering voor literaire teksten;
- meer actieve en autonome leerling-lezers;
- meer zelfvertrouwen bij leerlingen als literatuurlezers;
- inzicht in hoe een schrijver denkt over verhalen en hoe een verhaal tot stand komt;
- het construeren van betekenissen, dieper verwerken van literaire teksten ('learning to read like a writer');
- inzicht in literair-theoretische begrippen (genre, vertelperspectief, chronologie enzovoort);
- positieve veranderingen in het leesproces van leerlingen, doordat zelf schrijven bepaalde (meta)cognitieve activiteiten activeert die voor lezen van belang zijn.

De vraag rijst in hoeverre deze effecten ook echt bereikt worden. Of: welk type creatieve schrijfp opdracht is het meest geschikt om welk type leereffecten te bereiken?

Opmerkelijk genoeg is er tot dusver nauwelijks empirisch onderzoek verricht naar de effecten van creatief schrijven op literatuur lezen. Wel zijn effecten van andere vormen van schrijven op de literaire leesvaardigheid van leerlingen onderzocht (onder anderen Boscolo & Carotti, 2003; Kieft, 2006; Marshall, 1987; Newell, 1996; Wong, Kuperus, Jamieson et al. 2002). Dat effect blijkt mede afhankelijk van de specifieke

schrijftaak. Van belang zijn de omvang en het genre van de te schrijven tekst, en het moment van schrijven.

#### Omvang

In verschillende studies is aangetoond dat de omvang van de te schrijven tekst ertoe doet. Korte schrijfp opdrachten (bijvoorbeeld korte antwoorden op vragen) bleken minder effectief als het gaat om het leren begrijpen van literaire verhalen dan langere schrijfp opdrachten, waarbij leerlingen gelegenheid krijgen hun respons uit te werken en ideeën te ontwikkelen over de betekenis van het verhaal (Marshall, 1987). Het lijkt belangrijk leerlingen te stimuleren om de eigen kennis te transformeren tijdens het schrijven, in plaats van alleen te vertellen wat zij weten in reactie op een docentvraag. Dit sluit aan bij het onderscheid dat Bereiter en Scardamalia (1987) maken tussen twee modellen van het schrijfp proces: 'knowledge telling' en 'knowledge transforming'. Vooral het laatste wordt belangrijk geacht voor leren-door-schrijven. We nemen aan dat creatieve opdrachten 'knowledge transforming' bij leerlingen teweeg kunnen brengen, anders dan vrij schrijven dat vermoedelijk toch vooral 'knowledge telling' uitlokt.

#### Genre

Effecten van twee typen schriftelijke respons op gelezen verhalen zijn onderzocht: een informele, persoonlijke respons versus een meer formele, analytische respons (bijvoorbeeld recensie, essay, beschouwing). Voor beide schrijfvormen zijn positieve effecten gevonden op literair tekstbegrip (Marshall, 1987; Newell, 1996). Marshall (1987) vond géén verschil tussen het schrijven van persoonlijke of onpersoonlijke teksten: beide schrijfggenres bleken even effectief als het gaat om het vergroten van de literaire leesvaardigheid van leerlingen. Newell (1996) stelde vast dat leerlingen verschillende dingen meene-

men van een literaire tekst, afhankelijk van de schrijftaak. Zo geven leerlingen die in een formeel, analytisch genre schrijven, minder subjectieve respons en minder persoonlijke associaties dan leerlingen die een persoonlijke, tekstervarende schrijftaak uitvoeren in respons op een literaire tekst.

Het leren schrijven van specifieke genres is volgens Klein (1999) een effectieve manier van leren-door-schrijven. Als leerlingen leren omgaan met de structuren en operaties behorend bij een bepaald genre, zouden zij deze ook op de inhoud of leerstof toepassen. Het bijzondere van creatief schrijven bij literatuur is dat leerlingen in hetzelfde genre schrijven als het genre dat zij lezen en bestuderen. Handeling en inhoud vallen samen: kennis van het genre speelt een rol zowel bij het schrijven als bij het lezen.

#### Moment

In vrijwel alle genoemde studies gaat het om schrijven na afloop van het lezen. Een uitzondering vormt het onderzoek van Wong et al. (2002), die het effect van schrijven tijdens het lezen van een roman onderzochten op de verwerking van die roman. Hun bevindingen sluiten aan bij die van Marshall (1987) en Newell (1996): leerlingen die hadden geschreven, presteerden bij de natoets beter dan leerlingen die niet hadden geschreven.

In enkele studies is de invloed onderzocht van schrijven voorafgaand aan het lezen op het verhaalbegrip van leerlingen. Zo onderzochten Marino et al. (1985) het effect van een identificerende, persoonlijke schrijfp opdracht voorafgaand aan het lezen van een verhaal op het tekstbegrip van leerlingen. Leerlingen die vooraf een persoonlijke, aan het verhaal gerelateerde tekst hadden geschreven, scoorden hoger op verhaalbegrip dan leerlingen die een niet-gerelateerde tekst hadden geschreven.

Denner, McGinley en collega's (1989, 1992) deden soortgelijk onderzoek. Zij gaven leerlingen voorafgaand aan het lezen van een

verhaal een lijstje met kernwoorden uit het te lezen verhaal, met de opdracht daar een eigen verhaal ('story guess') van te componeren. Dit bleek een positief effect te hebben op hun uiteindelijke verhaalbegrip.

Denner c.s. toonden ook aan dat het niet voldoende is om leerlingen de verhaalinhoud te laten voorspellen zonder te schrijven. Het zelf schrijven van een eigen verhaal voor het lezen bleek effectiever dan het simpelweg opstellen van een lijstje voorspellingen. Dit wijst erop dat het schrijven een belangrijke bijdrage levert aan verhaalbegrip.

Opmerkelijk was dat de juistheid van de 'story guess' er niet toe deed. Leerlingen die relatief veel elementen in het te lezen verhaal correct voorspelden in hun eigen verhaal, scoorden na afloop niet hoger op de verhaalbegriptoets dan leerlingen die onjuiste voorspellingen deden. Met andere woorden: het proces van voorspellen in combinatie met schrijven is van belang, niet de uitkomst ervan.

Ten slotte blijkt uit een onderzoek van White (1995) dat schrijven voorafgaand aan het lezen niet alleen een positieve invloed kan hebben op het verhaalbegrip, maar ook op de betrokkenheid van leerlingen bij de literaire tekst. Leerlingen die een autobiografische tekst hadden geschreven over thema's die belangrijk waren in het te lezen verhaal, toonden zich na afloop tijdens klassengesprekken meer betrokken bij het verhaal dan leerlingen die niet hadden geschreven.

De onderzoekers verklaren het positieve effect van schrijven voorafgaand aan lezen uit veranderingen in het literaire leesproces van leerlingen. Leerlingen zouden hun tijdens het schrijven opgebouwde kennis activeren tijdens het lezen en zij zouden activiteiten van goede lezers uitvoeren, zoals voorspellingen doen, hypothesen toetsen en vragen stellen. Echter, het feitelijke leesproces van leerlingen is niet onderzocht. Hoe leerlingen de verhalen

precies lezen (hun 'online' leesactiviteiten) en wat de mogelijke invloed van schrijven daarop was, weten we niet. Daarbij was het onderzoek vooral gericht op cognitieve aspecten van lezen, zoals het onthouden en begrijpen van de tekst, niet op affectieve aspecten. De vraag rijst of leerlingen de literaire tekst niet alleen beter gaan begrijpen, maar ook meer gaan waarderen door te schrijven.

In dit onderzoek is getracht deze vragen te beantwoorden. We kozen voor een langere schrijfofdracht, voorafgaand aan het lezen van een kort verhaal. Leerlingen schreven eerst zelf een verhaal op basis van aanwijzingen die we hun gaven over het te lezen verhaal. Door leerlingen het originele verhaal vervolgens hardop denkend te laten lezen, probeerden we inzicht te krijgen in hun literaire leesproces. Daarna maakten de leerlingen post-tests voor verhaalbegrip en -waardering.

#### Onderzoeksvraag

Onze onderzoeksvraag was: heeft het schrijven van een eigen verhaal voorafgaand aan het lezen van korte verhalen een positief effect op het leesproces, het verhaalbegrip en de verhaalwaardering van leerlingen? We formuleerden drie hypothesen.

Onze eerste hypothese was dat leerlingen die voorafgaand aan het lezen hun eigen verhaal schrijven, een ander leesproces laten zien dan leerlingen die niet vooraf schrijven. De verwachting was dat zij tijdens het lezen relaties leggen met het zelfgeschreven verhaal en dat zij hun voorspellingen op juistheid toetsen. Ook zullen zij vaker reflecteren op vormaspecten van het verhaal en meer emotionele betrokkenheid tonen bij de verhaalinhoud dan leerlingen die niet vooraf hebben geschreven.

Onze tweede hypothese had betrekking op *verhaalbegrip*: leerlingen die voorafgaand aan het lezen een eigen verhaal schrijven, zullen hoger scoren op verhaalbegrip en -interpre-

tatie dan leerlingen die niet vooraf hebben geschreven. Onze laatste hypothese was dat leerlingen die voorafgaand aan het lezen een eigen verhaal schrijven, het literaire verhaal hoger zullen waarderen dan leerlingen die niet hebben geschreven.

#### Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is opgezet als een kleinschalig experiment, met één experimentele en twee controlegroepen. In elke conditie lezen leerlingen twee korte verhalen. In de experimentele conditie schreven zij voorafgaand daaraan hun eigen verhaal, op basis van aanwijzingen over de inhoud van het te lezen verhaal. In de controlegroepen werd niet vooraf geschreven. In de ene controlegroep lezen leerlingen de verhalen hardop denkend, net als in de experimentele conditie, in de andere controlegroep werden de verhalen stil gelezen. De data van de controlegroepen waren verzameld in eerder onderzoek (Janssen et al. 2006; Janssen et al. 2009).

#### Deelnemers

De experimentele groep bestond uit zes meisjes en vier jongens uit een 4-vwo-klas van een school te Amsterdam. Hun gemiddelde leeftijd was vijftien jaar. De leerlingen hadden zich als vrijwilligers aangemeld, na een oproep van de onderzoeker. Het onderzoek vond plaats buiten schooltijd, tijdens de voorjaarsvakantie. Voor hun deelname ontvingen de leerlingen een kleine vergoeding.

De eerste controlegroep (hardopdenkend lezen) werd gevormd door 35 leerlingen (twintig meisjes en vijftien jongens, gemiddelde leeftijd vijftien jaar) uit 4-vwo klassen van vier verschillende scholen in Amsterdam, waaronder de school uit de experimentele conditie. Ook zij waren vrijwilligers, die na schooltijd deelnamen en daarvoor een vergoeding ontvingen.

De tweede controlegroep (stillezen) bestond uit 234 leerlingen (130 meisjes, 104 jongens, gemiddelde leeftijd vijftien jaar), afkomstig uit 10 klassen (4 havo, vwo en aso) van vijf scholen in Nederland en België. Deze leerlingen voerden de leestaken uit op school, tijdens lessen Nederlands. Hier was dus geen sprake van vrijwillige deelname.

Het leesproces van de experimentele leerlingen konden we vergelijken met het leesproces van de eerste controlegroep, dankzij het hardopdenkend lezen, maar niet met dat van de tweede controlegroep waarvoor gegevens over leesprocessen ontbraken. Voor *verhaalbegrip* kon een vergelijking gemaakt worden tussen de experimentele groep en de tweede controlegroep, maar niet met de eerste controlegroep, omdat daar verhaalbegrip op een andere manier was gemeten. Voor *verhaalwaardering* kon een vergelijking gemaakt worden tussen de drie groepen.

#### Materiaal

Alle leerlingen lezen 'De drie vrienden' van Jeanette Winterson en 'Het interview' van Primo Levi. Het eerste verhaal is een absurd, post-modern sprookje over drie vrienden die het onvindbare gaan zoeken en dat ook vinden. Het tweede is een fantastisch verhaal met een maatschappijkritische ondertoon. Het gaat over een man die op straat geïnterviewd wordt door een buitenaards wezen over het leven op aarde.

Voorafgaand aan het lezen van ieder verhaal kreeg de experimentele groep het verhaalbegin, met de opdracht het verhaal af te schrijven. Voor 'De drie vrienden' kregen de leerlingen een schrijfofdracht waarvoor ze 30 minuten de tijd kregen (Kader 1).

Voor het verhaal 'Het interview' kregen de leerlingen het verhaalbegin, met de opdracht een dialoog te schrijven tussen de hoofdpersoon en het buitenaardse wezen. Zij kregen daarvoor vijftien minuten de tijd.

*Procedure*

Leerlingen in de experimentele conditie kwamen naar de universiteit voor een individuele sessie van ongeveer twee uur. Eerst kregen zij de schrijfpdracht behorend bij 'De drie vrienden'. Leerlingen schreven hun verhaal op de computer in 30 minuten. Na een korte instructie over hardop denken, lazen zij het verhaal 'De drie vrienden' hardop denkend. Het verhaal werd alinea voor alinea aangeboden op de computer. Leerlingen lazen in eigen tempo: met de muisknop konden zij terug- of vooruitklikken in het verhaal. Het hardop denkend lezen duurde circa vijftien

minuten. Na afloop beantwoordden de leerlingen schriftelijk vragen over hun waardering en interpretatie van het verhaal (vijftien minuten).

Bij het tweede verhaal, 'Het interview', werd dezelfde procedure gevolgd. Tenslotte vulden de leerlingen een vragenlijst in over enkele achtergrondkenmerken (leeftijd, profiel, zelfoordeel voor hun literaire leesvaardigheid, leesfrequentie).

Leerlingen uit de eerste controlegroep (hardopdenkend lezen) kwamen eveneens naar de universiteit voor individuele sessies. Deze leerlingen lazen twee tot vijf korte ver-

halen hardopdenkend, waaronder 'De drie vrienden' en 'Het interview'. Het lezen en hardop denken verliepen op dezelfde manier als in de experimentele conditie. Na afloop beantwoordden de leerlingen schriftelijk vragen over hun verhaalwaardering.

De tweede controlegroep (stillezen) las vier korte verhalen, waaronder 'De drie vrienden' en 'Het interview'. Dit gebeurde in de klas, tijdens twee lessen Nederlands. Leerlingen werd gevraagd tijdens het lezen hun eerste reacties op de verhalen in de marges te noteren. Na afloop van ieder verhaal beantwoordden de leerlingen schriftelijk vragen over hun verhaalwaardering en -interpretatie.

*Instrumenten*

Alle hardopdenkreacties werden met behulp van de computer opgenomen en uitgeschreven in protocollen, die gecodeerd zijn met behulp van een eerder ontwikkeld en beproefd analyseschema. In het schema werden twee dimensies onderscheiden: Leesactiviteit (L) en Inhoud (I), die op hun beurt waren onderverdeeld in subcategorieën (zie voor het analyseschema: Janssen et al. 2006). Leerlinguitspraken werden als volgt gecodeerd:

- 'Ik denk dat ze elkaar heel aardig vinden: vrienden door dik en dun, zoiets.' (L = afleidingen maken / I = personages)
- 'Wat wordt bedoeld met 'beschof'?' (L = probleem signaleren / I = tekst)
- 'De drie vrienden: dit doet me denken aan De drie musketiers' (L = relateren aan andere teksten / I = personages).
- 'Wat een enge omgeving!' (L = emotioneel reageren / I = ruimte).

Per conditie werd het aantal leerlinguitspraken per subcategorie berekend. Omdat het aantal uitspraken verschilde per protocol, is uitgegaan van proporties, percentages van het totaal aantal uitspraken gedaan binnen een bepaalde categorie, per conditie.

Verhaalbegrip is gemeten met vier open interpretatievragen per verhaal, waarop leerlingen zelf een antwoord moesten formuleren. Voorbeelden van vragen: 'Het verhaal eindigt met een vraag: 'Wie zijn zij, met vissen en zeesterren in hun haar?' Hoe zou jij die vraag beantwoorden?' en 'Zou je dit verhaal 'science fiction' willen noemen? Waarom wel/niet?'

De leerlingantwoorden zijn beoordeeld met behulp van een driepuntsschaaltje (0: niet ingevuld of onjuist antwoord, 1: antwoord is wel te rechtvaardigen, maar oppervlakkig of onvolledig, 2: diepere interpretatie). De beoordelingsprocedure is in een eerder onderzoek beproefd door twee onafhankelijke beoordelaars en door herbeoordeling door dezelfde beoordelaar. De intra- en interbeoordelingsbetrouwbaarheid bleek voldoende (Cohens Kappa .80 - .85; zie Janssen et al. 2009). Verhaalwaardering is gemeten door leerlingen een schoolcijfer (tussen 1 en 10) te laten toekennen aan beide verhalen.

**Resultaten***Leesproces*

Voor het leesproces kon een vergelijking gemaakt worden tussen conditie 1 (creatief schrijven en hardopdenkend lezen) en conditie 2 (alleen hardopdenkend lezen). Verschillen tussen condities zijn getoetst met behulp van variantie-analyses.

De omvang van de respons tijdens het lezen was in beide condities hetzelfde: het gemiddeld aantal uitspraken over de twee verhalen verschilde niet tussen condities. Wel was er een significant verschil in lees- en responstijd. Leerlingen in de creatief schrijven-conditie lazen de verhalen sneller dan leerlingen die niet vooraf hadden geschreven ( $F(1, 67) = 6.71, p = .012$ ). Het gaat om een middelgroot effect ( $d = .77$ ). Tabel 1 geeft een overzicht van de leesactiviteiten die leerlingen tijdens het lezen uitvoeren.

Schrijf een kort verhaaltje (circa 500 woorden of 1 pagina) dat als volgt begint:

**DE DRIE VRIENDEN**

Er waren eens twee vrienden die een derde vonden. Omdat ze niemand in de hele wereld aardiger vonden, beloofden ze plechtig dat ze in één paleis zouden wonen, op één schip zouden varen en één gevecht zouden leveren met gelijke wapens.

Na drie maanden besloten ze op een zoektocht te gaan.

'Wat zullen we gaan zoeken' vroegen ze elkaar.

...

Neem voordat je gaat schrijven vijf minuten de tijd om te brainstormen:

- Wat gaan de drie vrienden zoeken?
- Hoe / waar gaan zij dit zoeken?
- Op welke hindernissen stuiten zij tijdens hun zoektocht?
- Wat is de uitkomst van hun zoektocht? Hoe loopt het af?

Maak je tijdens het schrijven geen zorgen over spelling, grammatica, lettertype en dergelijke. Het gaat vooral om de inhoud van je verhaal. Probeer er een mooi, origineel verhaal van te maken. Bij je lezers kun je denken aan leeftijdsgenoten.

Je hebt 30 minuten de tijd.

Als je klaar bent, sla je document op als 'je voornaam (1)', op het bureaublad van de computer.

Veel succes!

Kader 1. Opdracht 'De drie vrienden'

Tot de meest gebruikte activiteiten in beide condities behoren: het parafraseren van de verhaalinhoud en het trekken van eigen conclusies uit het gelezene. Ongeveer een derde van alle leerlinguitspraken valt in deze twee categorieën.

We vonden drie significante verschillen tussen condities. De groep die vooraf een eigen verhaal schreef, legt tijdens het lezen vaker relaties tussen het verhaal en andere teksten (dat wil zeggen de eigen tekst), reageert vaker emotioneel en is daarentegen minder vaak bezig met het oplossen van gesignaleerde problemen dan de controlegroep (resp.  $F(1, 44) = 5.452, p = .024$ ;  $F = 3.088, p = .089$ ;  $F = 5.072, p = .029$ ). De effecten zijn middelgroot tot groot ( $d = .59 - .96$ ).

Alle leerlinguitspraken zijn daarnaast op inhoud geanalyseerd. Tabel 2 geeft een over-

zicht van de resultaten per conditie.

In beide condities reflecteren leerlingen het meest op de handeling of de verhaalgebeurtenissen: ongeveer een derde van al hun uitspraken heeft daarop betrekking. Anders dan verwacht, reflecteren leerlingen in de experimentele groep niet vaker op vormaspecten van het verhaal, zoals stijl en structuur, dan leerlingen in de controlegroep. Wel maken zij vaker opmerkingen over de verhaalpersonages dan de controlegroep ( $F(1, 44) = 4.345, p = .043$ ). Het effect is middelgroot ( $d = .79$ ).

Niet alleen hoe vaak leerlingen een bepaalde leesactiviteit inzetten tijdens het lezen, maar ook op welk moment in het leesproces zij dat doen, bleek van belang. Figuur 1 geeft het verloop weer van de activiteit 'relateren aan wereld/andere teksten' over het leesproces.

Leesactiviteit	Conditie 1 Creatief schrijven		Conditie 2 Hardopdenkend lezen	
	M (%)	Sd	M (%)	Sd
Voorlezen	6.3	7.6	9.5	10.0
Anticiperen	3.1	2.6	3.6	3.8
Parafraseren	18.8	19.7	17.7	16.4
Afleiden, conclusies trekken	16.8	4.4	14.4	9.3
Probleem signaleren	7.3	6.2	10.8	5.8
Probleem oplossen *	0.2	0.4	1.3	1.6
Relateren tekstdelen	2.2	2.4	1.5	1.9
Relateren persoonlijk	1.2	1.5	2.4	3.4
Relateren wereld/teksten *	9.2	5.4	4.3	6.0
Analyseren	3.0	2.6	3.2	4.2
Evalueren	11.3	7.6	10.8	8.0
Emotioneel reageren **	13.1	8.4	8.7	6.5
Metacognitief reageren	3.6	1.9	3.7	4.8
Anders / overig	3.9	4.1	6.9	7.2

\*)  $p < .05$ ; \*\*)  $p < .10$

Tabel 1. Leesactiviteiten van leerlingen per conditie, in gemiddelde percentages van het aantal uitspraken in hardopdenkprotocollen (conditie 1: 10 leerlingen, 780 uitspraken; conditie 2: 35 leerlingen, 2447 uitspraken)

Inhoud respons	Conditie 1 Creatief schrijven		Conditie 2 Hardopdenkend lezen	
	M (%)	Sd	M (%)	Sd
Tekst(reproductie)	5.9	7.7	9.7	10.0
Genre	1.2	1.2	1.5	2.9
Personage *	23.0	6.7	17.2	7.9
Handeling	32.4	14.1	32.8	13.9
Tijd / ruimte	4.0	3.1	6.4	4.9
Stijl / structuur	2.2	1.6	3.0	4.6
Thema	0.9	1.6	1.4	3.2
Anders / overig	30.5	13.7	28.0	14.6

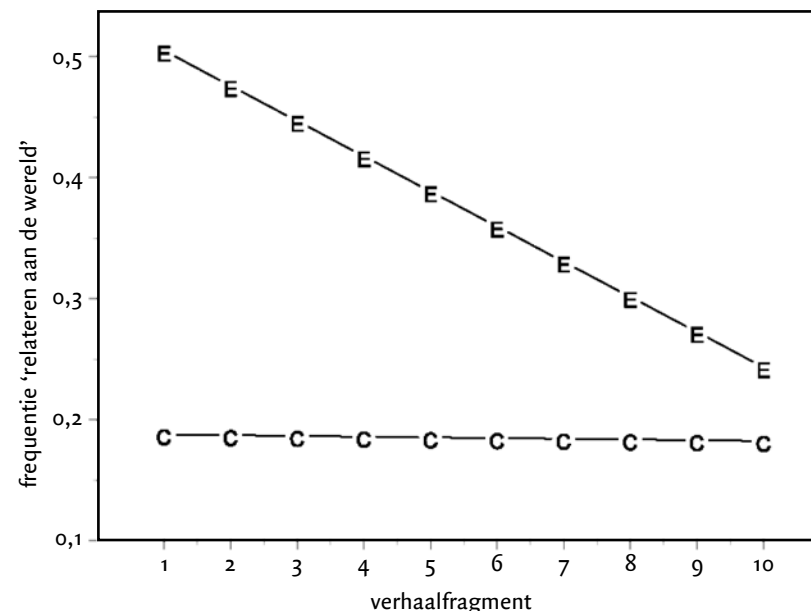
\*)  $p < .05$

Tabel 2: Inhoud van de respons, per conditie, in gemiddelde percentages van het aantal uitspraken in hardopdenkprotocollen

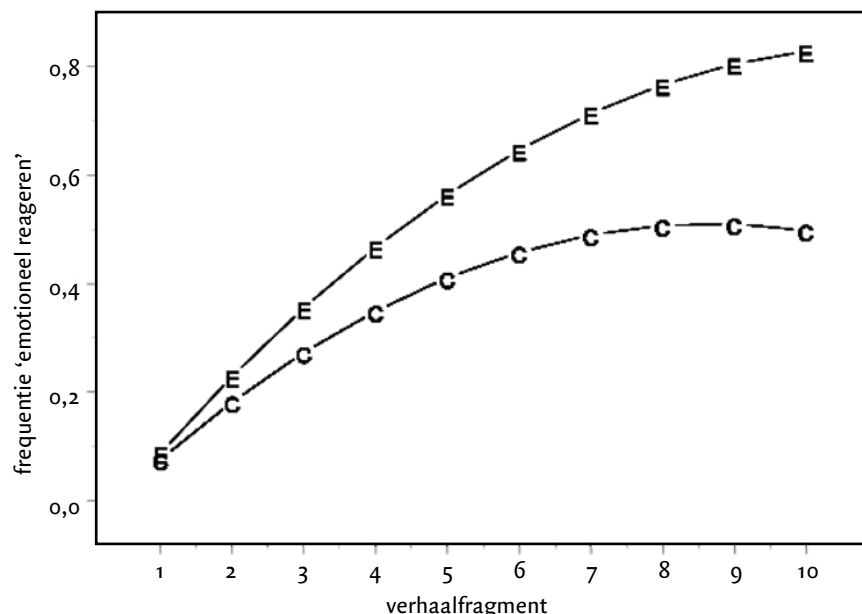
Op de horizontale as staan de verhaalfragmenten (van fragment één, de titel, tot en met fragment tien, het slot). Op de verticale as staat de geschatte frequentie van de leesactiviteit. De e-lijn geeft het verloop van de leesactiviteit weer voor de experimentele groep, de

c-lijn voor de controle groep.

De figuur laat zien dat het leesproces van de experimentele groep anders verloopt dan die van de controlegroep. Vooral aan het begin van het leesproces leggen leerlingen die eerst een schrijfpdracht uitvoerden, verban-



Figuur 1. Frequentie van de leesactiviteit 'Relateren aan wereld / andere teksten' per verhaalfragment en per conditie (E=experimentele groep, C=controlegroep)



Figuur 2. Frequentie van de leesactiviteit 'Emotioneel reageren' per verhaalfragment en per conditie (E =experimentele groep, C=controlegroep)

den met andere teksten (dat wil zeggen hun eigen verhaal). Naarmate het lezen vordert, naar het eind van het verhaal, doen zij dit minder.

Figuur 2 geeft het verloop weer van emotionele reacties (lachen, zuchten, uitroepen en dergelijke) tijdens het lezen. Uit de figuur is af te leiden dat beide groepen meer emotionele reacties geven naarmate het lezen van het verhaal vordert, maar dat de toename sterker is in de experimentele groep. Vanaf verhaalfragment zes is er sprake van een significant

verschil tussen condities in de hoeveelheid emotionele respons: de experimentele leerlingen tonen meer emotionele betrokkenheid dan de controleleerlingen.

**Verhaalbegrip en -waardering**  
Tabel 3 bevat de gemiddelde scores op de verhaalbegripsitems, per conditie. Variantie-analyse wijst uit dat de creatief schrijven-groep significant hoger scoort op de vragen naar verhaalbegrip dan de controlegroep die de verhalen alleen stil las ( $F(1, 243) = 9.945$ ,

Conditie	Gemiddelde score	SD
1: Creatief schrijven	1.46	0.30
2: Hardopdenkend lezen <sup>a</sup>	-	-
3: Stillezen	1.11	0.34

a. In conditie 2 is verhaalbegrip op een andere manier gemeten dan in de andere condities, waardoor scores niet vergelijkbaar zijn.

Tabel 3. Gemiddelde score voor verhaalbegrip per conditie en standaarddeviaties (schaal 0 – 2)

$p = .002$ ). Het gaat om een groot effect ( $d = 1.09$ ).

Tabel 4 laat zien dat de twee controlegroepen niet van elkaar verschillen in verhaalwaardering: leerlingen waarderen de verhalen betrekkelijk laag, gemiddeld iets minder dan een zes. De creatief schrijven-groep geeft aan de verhalen gemiddeld een zeven. Hun verhaalwaardering is significant hoger dan die van de controlegroepen ( $F(1, 259) = 5.851$ ,  $p = .003$ ). Ook hier is sprake van een groot effect ( $d = 1.24$ ).

**Juistheid van voorspelling**

Om na te gaan of de juistheid van de voorspelling ertoe doet, hebben we de door leerlingen geschreven verhalen geanalyseerd op het aantal verhaalelementen dat zij daarin correct voorspelden. Correct voorspelde verhaalelementen bij 'De drie vrienden' waren, bijvoorbeeld, het gegeven dat de drie vrienden aanvankelijk alledrie iets anders willen gaan zoeken, de zoektocht naar rijkdom en vrouwen, en het slot waar de drie vrienden de dood vinden.

Bij 'De drie vrienden' voorspelden leerlingen gemiddeld vier verhaalelementen correct in hun eigen verhaal (SD 2.26), bij 'Het interview' gemiddeld 1.3 elementen (SD 1.25). Correcte voorspellingen bleken niet samen te hangen met verhaalbegrip ( $r = -.194$ ). Leerlingen die relatief veel elementen juist voorspelden in hun eigen verhaal, presteerden dus niet beter op de verhaalbegriptoets dan leerlingen die weinig elementen juist voorspelden. Dit gold voor beide verhalen.

Conditie	Gemiddelde score	SD
1: Creatief schrijven	7.35	1.27
2: Hardopdenkend lezen	5.62	1.50
3: Stillezen	5.77	1.45

Tabel 4. Gemiddelde verhaalwaardering per conditie en standaarddeviaties (schaal 1 – 10)

Juiste voorspellingen bleken daarentegen wel significant gecorreleerd met verhaalwaardering ( $r = .699$ ). Hoe meer verhaalelementen leerlingen in hun eigen verhalen goed hadden voorspeld, hoe hoger hun waardering voor het gelezen verhaal.

**Discussie en conclusies**

Het componeren van een eigen verhaal voorafgaand aan het lezen van korte verhalen blijkt een positieve invloed te hebben op het leesproces van leerlingen. Leerlingen lezen sneller en tonen zich emotioneel meer betrokken bij het verhaal dan wanneer zij niet vooraf schrijven. Wellicht worden leerlingen door de schrijfpoddracht nieuwsgierig gemaakt naar het verhaal en de afloop ervan. Het zelf schrijven motiveert tot lezen, omdat leerlingen oplossingen van de auteur willen vergelijken met de oplossingen die zij zelf vooraf bedacht hadden. Dit vergelijken vindt vooral aan het begin van het leesproces plaats. Naarmate het lezen vordert, verdwijnt het eigen verhaal naar de achtergrond.

Behalve op het leesproces lijkt zelf schrijven ook invloed te hebben op de uitkomst van dat proces: verhaalbegrip en verhaalwaardering. Leerlingen die zelf hun eigen verhaal schreven, scoren hoger op een verhaalbegriptoets en waarderen het verhaal hoger dan leerlingen die niet hebben geschreven. De mate waarin het zelfgeschreven verhaal gelijkenis vertoont met het te lezen verhaal, maakt voor het verhaalbegrip niet uit. Dit

bevestigt de bevindingen van Denner et al. (1989). De gelijkenis doet er wèl toe voor verhaalwaardering: leerlingen die correcte voorspellingen hebben gedaan waarden het verhaal duidelijk hoger. Mogelijk waarden leerlingen het als een literaire auteur dezelfde oplossingen blijkt te hebben gekozen als zij zelf in hun eigen verhaal. Het is ook mogelijk dat de betere voorspellers meer bekend zijn met het genre (in dit onderzoek het sprookje) en daarom al meer betrokken, gemotiveerd lezen.

Dit onderzoek heeft beperkingen. Zo is de experimentele groep klein. De kleine steekproef verklaart wellicht de grootte van de gevonden effecten. Bij een grotere steekproef zouden we alleen kleine of middelgrote effecten hebben gevonden.

Ook waren de leerlingen op verschillende manieren geworven. De experimentele groep en de eerste controlegroep bestonden uit vrijwilligers, de tweede controlegroep maakte de opdrachten tijdens lessen Nederlands. Leerlingen die vrijwillig deelnamen waren wellicht al de betere, meer gemotiveerde lezers. Echter, we vonden geen verschil in gerapporteerde leesfrequentie of in zelfoordeel over de eigen literaire leesvaardigheid tussen de drie groepen. Ook vonden we geen verschil in verhaalwaardering tussen de vrijwillige en niet-vrijwillige controlegroep. We leiden hieruit af dat vrijwilligheid de resultaten niet heeft beïnvloed.

Een andere mogelijke verklaring voor de gevonden effecten is de factor tijd. Men zou kunnen aanvoeren dat de experimentele leerlingen meer tijd besteedden aan de verwerking van de verhalen dan de controlegroepen (eerst door zelf te schrijven en daarna door de verhalen hardopdenkend te lezen), en dat zij hierdoor hoger scoorden op de natoetsen voor verhaalbegrip en -waardering. Een tijdsverschil deed zich echter óók voor tussen de beide controlegroepen (hardopdenkend lezen versus stillezen). Als 'tijd' de doorslag-

gevende factor zou zijn, dan zouden controleleerlingen die hardopdenkend lezen positiever moeten zijn over de verhalen dan controleleerlingen die stillezen. Dat bleek niet het geval. Ook vonden we geen verschil tussen de twee verhalen, terwijl de experimentele groep aan het eerste verhaal ('De drie vrienden') méér tijd besteedde dan aan het tweede verhaal ('Het interview'). We concluderen dat de factor 'tijd' vermoedelijk geen rol heeft gespeeld.

Natuurlijk kunnen andere 'pre-reading' activiteiten even effectief zijn als creatief schrijven. Te denken valt aan het samen praten over het thema, beeldende opdrachten uitvoeren of dramatiseren (tekenen, een collage maken, rollenspel enzovoort). We pleiten er ook niet voor om creatief schrijven als enige verwerkingsvorm in het literatuuronderwijs in te voeren. We zien het meer als aanvulling op dan als vervanging van bestaande verwerkingsvormen. Dit onderzoek laat zien dat creatief schrijven voorafgaand aan lezen een waardevolle, effectieve aanvulling kan zijn.

#### LITERATUUR

- Austen, V.J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2(2), 138–150.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boscolo, P., & Carotti, L. (2003). Does writing contribute to improving high school students' approach to literature? *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 3(3), 197–224.
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & Van der Kist, S. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Denner, P.R., McGinley, W.J., & Brown, E. (1989). Effects of story impressions as a

prereading/writing activity on story comprehension. *Journal of Educational Research*, 82(6), 320–326.

Denner, P.R., & McGinley, W.J. (1992). Effects of prereading activities on junior high students' recall. *Journal of Educational Research*, 86(1), 11–19.

Groeben, N. (2001). Literary creativity. In Schram, D. & Steen, G. (Eds.), *The psychology and sociology of literature: In honor of Elrud Ibsch* (pp. 17–34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

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

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35–52.

Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91–116.

Kieft, M. (2006). *The effects of adapting writing instruction to students' writing strategies*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

Klein, P.D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203–270.

Knoeller, C. (2003). Imaginative response: Teaching literature through creative writing. *English Journal*, 92(5), 42–48.

Marino, J.L., Gould, S.M., & Haas, L.W. (1985). The effects of writing as a prereading activity on delayed recall of narrative text. *The Elementary School Journal*, 86(2), 199–206.

Marshall, J. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. *Research in the Teaching of English*, 21, 30–63.

Nationale Jeugdraad (2008). *Jongeren schrijven: Creatief schrijven tussen 12 en 18 jaar*. www.jeugdraad.nl

Newell, G.E. (1996). Reader-based and teacher-centered instructional tasks: Writing and learning about a short literary story in middle-track classrooms. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 147–172.

White, B.F. (1995). Effects of autobiographical writing before reading on students' responses to short stories. *Journal of Educational Research*, 88(3), 173–185.

Wong, B. Y. L., Kuperis, S., Jamieson D., Keller, L., & Cull-Hewitt, R. (2002). Effects of guided journal writing on students' story understanding. *Journal of Educational Research*, 95(3), 179–191.

TANJA JANSSEN is onderzoekersmedewerker bij het Instituut van de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op literair lezen en schrijven in de bovenbouw havo/vwo. Daarnaast begeleidt zij docenten van Academische Opleidingsscholen en van de master Academisch Meesterschap bij het doen van onderzoek op de eigen school.  
E-mail: T.M.Janssen@uva.nl

HUUB VAN DEN BERGH geeft onderwijs bij Nederlandse taal en cultuur van de Letterenfaculteit van de Universiteit Utrecht. Hij doet onderzoek bij het Uil/OTS van de Universiteit Utrecht, alsmede bij het ILO van de Universiteit van Amsterdam. Hij was betrokken bij diverse grootschalige onderzoeken (zoals periodiek peilingsonderzoek in Nederland en Vlaanderen en de evaluatie van de Basisvorming), maar ook bij vele kleinschalige studies naar lees- en schrijfprocessen.  
E-mail: Huub.vandenBergh@let.uu.nl