

Rien Elling

Samenvatting

Een combinatie van twee kwalitatieve tekstevaluatiemethoden, de plus-mimnethode en focusgroepen, blijkt bruikbare bouwstenen op te leveren voor tekstrevisie. Vooral bij teksten waarmee de schrijver overtuigingen en gedrag probeert te beïnvloeden, ontstaat inzicht in tekstenkenmerken en/of contextfactoren die de nagescreefde effecten belemmeren. Bovendien beperkt de combinatie van methoden de nadelen die elk van de methoden afzonderlijk heeft.

1. Inleiding

Schrijvers van instructieve bedrijfsteksten of voorlichtende (overheids)teksten willen zelden alleen kennis overdragen: ze willen ook overtuigingen, houdingen en gedrag van lezers beïnvloeden. Bedrijven vaardigen handleidingen en geschreven procedures uit met het doel dat werknemers hun taken uitvoeren op de manier die het bedrijf wenselijk vindt. Overheidsfolders willen lezers bewust maken van milieuproblemen of stimuleren vaker het openbaar vervoer te gebruiken.

De vraag is dan of tekstevaluatie het (mogelijk) succes van de tekst op al die terreinen moet bepalen, van kennisvergroting tot gedragsverandering. En als dat zo is, hoe bepaalt men dan of deze effecten bereikt (kunnen) worden? En wat te doen met het resultaat van de evaluatie, gezien het feit dat dergelijke effecten sterk door factoren buiten de tekst beïnvloed kunnen worden? Wanneer is er aanleiding de tekst aan te passen en wanneer niet?

Dit artikel gaat op deze vragen in aan de hand van een concrete tekst: de bedrijfstekst 'Basiskennis Veiligheid', met zowel een voorlichtende als een instructieve functie.

2. Een model voor teksteffecten

Het is denkbaar dat men de verantwoordelijkheid van de schrijver als beëindigd ziet zodra de lezer de informatie en de gepresenteerde argumenten begrijpt. Verschillende onderzoekers stellen zich in meer of mindere mate op dit standpunt. Zo beperken Lentz en Pander Maat (1993:52-53) zich bij hun analyse van voorlichtingsteksten tot effecten op cognities. Daarbij onderscheiden zij vijf typen: declaratieve kennis ('weten dat'), procedurele kennis ('weten hoe'), opvattingen ('vinden'), intenties ('willen') en gevoelens ('voelen'). Ze gaan dus verder dan 'kennis', maar sluiten gedrags-effecten buiten:

- Eggen, T.J.H.M. (1993). Itemresponse theorie en onvolledige gegevens. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.), *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem (Cito), 239-284.
- Lee, D. & Schachter, J. (1996). *Sensitive Period Effects in Binding Theory*. Paper presented at the 11th World Congress of Applied Linguistics. Jyväskylä, Finland.
- Lijtens, P. (1990). *Nederlands als Tweede Taal / Een handboek voor de volwasseneducatie*. Leuven: Acco.
- Oostdam, R. & Bimmel, P. (1996). Training en transfer van leesstrategieën. In: P.J.M. Groot & L.J.A. Nienhuis (red.), *Leesvaardigheid in de eerste en in een tweede taal / Een vergelijking (69-82)*. Utrecht: Centre for Language and Communication.
- Oostdam, R. & Rijlaarsdam, G. (1995). *Towards Strategic Language Learning*. Amsterdam: Amsterdam Un. Press.
- Rampillon, U. (1996). Van strategie training naar autonomie van de leerling. *Levende Talen*, mei 1996, 258-262.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1997). Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension. (submitted for publication).
- Van Kalsbeek, A. & Stumpel, R. (1990). *Op Nieuwe Leest / Leesmethode Nederlands voor anderstaligen*. Leiden: M. Nijhoff.
- Van der Zanden, A. & Gerritsma, A. (1992). *Gericht werken aan lees- en luistervaardigheid in de eerste opvang voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhelst, N., Glas, C. & Verstralen, H. (1995). *OPLM: One Parameter Logistic Model (Computer program and manual)*. Arnhem: Cito.
- Witte, F., & Zekhnini, A. (1995). *Strategieën van anderstaligen in de communicatie op de werkvloer*. Amsterdam: Inst. voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen, UvA.

Directe effecten op het *handelen* van de hoorder zelf nemen wij niet in communicatieve functie-omschrijvingen op. (...) Of het gewenste gedrag daadwerkelijk vertoond zal worden is afhankelijk van allerlei factoren waarop de voorlichter geen invloed heeft.

Een probleem met dergelijke opvattingen is, dat nagestreefde gedragseffecten in de ogen van de opdrachtgever soms de primaire aanleiding vormen om een tekst op te stellen. Los daarvan zijn er twee bezwaren tegen zo'n buitensluiting in te brengen.

Ten eerste lijkt de grens nogal willekeurig getrokken, als men alleen gedrag erbuiten laat. Waarom zou men dan wel effecten op opvattingen, intenties en gevoelens tot de tekstfuncties moeten rekenen? Deze zijn immers net zo goed sterk afhankelijk van allerlei factoren waarop de schrijver weinig of geen invloed heeft. Toch nemen Lenz en Pander Maat deze effecten wel op.

Ten tweede mist men op deze manier dat er een verschil in niveau bestaat tussen functies. 'Weten dat' en 'weten hoe' gaan meestal vooraf aan (en zijn soms een voorwaarde voor) 'vinden', 'willen' en 'voelen'.

Een benadering die aan de genoemde bezwaren tegemoet komt, is die van Van den Hoven & Schellens (1993). Zij maken, op basis van verschil in invloed van de schrijver, een onderscheid tussen twee typen tekstfuncties:

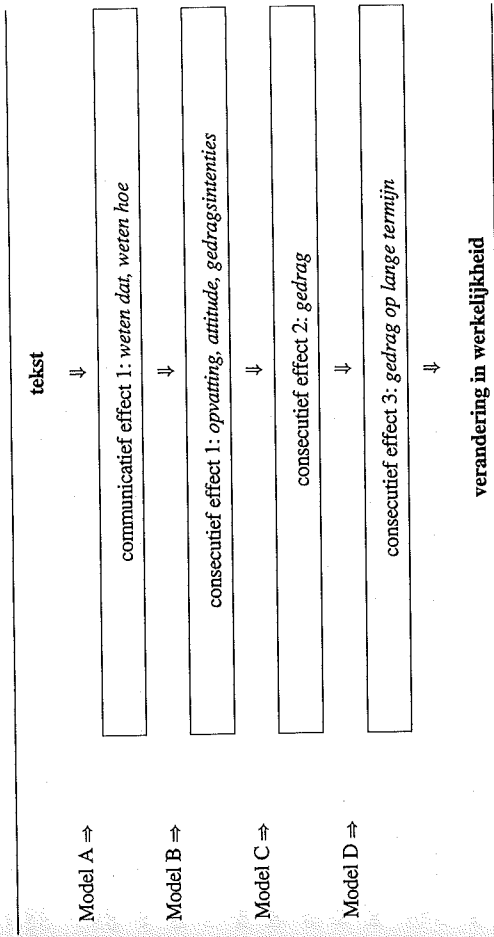
- *communicatieve functies*: functies gericht op directe veranderingen in de cognitieve informatietoestand bij de lezer;
- *consecutieve functies*: functies die (mede) als gevolg van communicatieve functies optreden en gericht zijn op verder afgelegen effecten waar een schrijver geen (volledige) controle over heeft.

Hun stelling is dan, dat onderzoek naar de communicatieve effecten niet straffeloos kan abstraheren van de relatie tussen de tekst en de daadwerkelijke consecutieve effecten van de tekst.

Voortredend op basis van deze auteurs, ontstaat het volgende beeld. De reeks consecutieve functies is in principe onbegrensd. Startend bij een communicatieve functie (een verandering in kennis) kan een verandering in opvatting optreden, als gevolg daarvan een verandering in attitude en gedragsintentie en ten slotte een verandering in gedrag. Op langere termijn kan dat gedrag weer verdwijnen of juist ingeslepen raken.

De verandering in kennis heeft de schrijver goed onder controle, mits hij de voorkennis goed taxeert, rekening houdt met leesgedrag, enz. Alle vervolgeffecten treden meestal pas op als ook aan talloze *niet-tekstuele* randvoorwaarden is voldaan. Hoe verder weg het effect is, hoe groter het aantal invloedsfactoren en hoe lastiger het dus wordt te testen wat de bijdrage is van de tekst. Voor elk type vervolgeffect is een theorie of een model nodig om te beschrijven hoe alle factoren (inclusief de tekst) met elkaar interacteren en om te voorspellen wat de uitkomst van de interactie zal zijn. In figuur 1 staat een reeks gangbare effecten vermeld, maar uiteraard zijn ook andere effecten denkbaar.

Figuur 1. Teksteffecten.



Onder model A vallen modellen die verklaren hoe tekstuele informatie wordt verwerkt, begrepen en toegepast (zie bijvoorbeeld Maes, Ummelen en Hoeken 1996, voor diverse theorieën over de relatie tussen een instructieve tekst en vaardigheden).

Onder model B valt bijvoorbeeld het ASE-model (Damoiseaux, Van der Molen en Kok 1993). Voortbouwend op onder andere het Ajzen/Fishbein-model, voorspelt dit model gedragsintenties op basis van attitude, verwachtingen wat betreft sociale invloeden en opvattingen over de eigen effectiviteit.

Tot model C kunnen we theorieën rekenen als die van Rasmussen (1983). Deze theorieën verklaren hoe gedragsintenties soms wel en soms niet tot het gewenste gedrag leiden.

Voor model D moeten we denken aan psychologische modellen die verklaren hoe kennis onthouden wordt en gedrag gefixeerd wordt.

Of vervolgens de gewenste verandering in de werkelijkheid optreedt, valt buiten de verantwoordelijkheid van de schrijver.

Ter toelichting van het model de volgende versimpelde situatie. Stel dat de overheid, bezorgd over het aantal faillissementen onder nieuwe ondernemingen, als beleidsdoel formuleert: het aantal nieuwe ondernemingen dat levensvatbaar uit de startfase komt, doen toemenen met ten minste 25%. Men roept daartoe een subsidierегeling in het leven en ontwerpt ter voorlichting daarover een tekst. Daarnaast onderneemt men uiteraard ook andere voorlichtingsactiviteiten rond de regeling.

In termen van het geschetste model zijn de nagestreefde teksteffecten ruwweg te karakteriseren als een reeks van ten minste twee communicatieve en vier consecutieve effecten. Een belangrijk *communicatief effect* is, dat de lezer weet wat de regeling inhoudt en welke voorwaarden daarbij horen. Verder moet de lezer weten hoe hij de subsidie kan aanvragen. Een *consecutief effect* daarvan zou moeten zijn dat de lezer overtuigd raakt van het belang van de regeling voor hem. Een tweede effect is dat hij zich voorneemt de subsidie aan te vragen, een derde effect kan zijn dat hij de

subsidie daadwerkelijk aanvraagt. Een vierde effect is dat hij de aanvraag doorzet als vervolgstappen worden gevraagd.

Het lijkt in dit geval redelijk de kwaliteit van de tekst afhankelijk te stellen van het bereiken van succes met betrekking tot de zes genoemde effecten. De nagestreefde verandering in de werkelijkheid (realisering van het beleidsdoel, dat wil zeggen toename van het aantal succesvolle starters) ligt echter buiten de verantwoordelijkheid van de schrijver en speelt geen rol in het evalueren van de tekstkwaliteit. Wel kan een mistukking van het beleidsdoel ertoe leiden dat bepaalde beleidsmaatregelen worden ingetrokken, inclusief het uitgeven van een tekst.

Het type tekst en de situatie bepalen of het wenselijk is dat de schrijver zich richt op de hele keten van effecten. Dat valt goed te illustreren aan de hand van *risicovoortichting*, een terrein waarop de onderwerpen variëren van alcoholgebruik tot veilig verkeer. Het is een gebied bij uitstek waar het probleem zich voordoet hoe ver de verantwoordelijkheid van de schrijver reikt. Een vrij restrictieve houding vinden we bij de gezaghebbende Amerikaanse National Research Council:

'Risk communication is successful to the extent that it raises the level of understanding of relevant issues or actions and satisfies those involved that they are adequately informed within the limits of available knowledge'. (National Research Council, 1989, p. 26)

Met andere woorden: als lezers de informatie over alcoholmisbruik perfect begrijpen maar doorgaan met drinken, is de tekst geen mistukking (al zou een kritisch waarnemer zich vermoedelijk afvragen wat voor zin de communicatie dan nog heeft). Opmerkelijk is dat het succes criterium *tevredenheid* omvat, een consequent effect waarop de schrijver vaak weinig greep heeft. Als het begripsniveau aanzienlijk wordt verhoogd, kunnen lezers toch het gevoel hebben dat informatie wordt achtergehouden, bijvoorbeeld omdat zij de schrijver wantrouwen. Dan is de communicatie of de tekst volgens de gegeven definitie toch een mistukking.

Voor veel situaties, binnen en buiten de risicocommunicatie, lijkt deze houding te restrictief. Een meer pragmatische benadering zou zijn, verschillende succesdefinities te hanteren afhankelijk van het type situatie. Men kan op het gebied van risicovoortichting in navolging van Lundgren (1994) onderscheid maken tussen:

- 'consensus communication' (voortichting om groepen te informeren en aan te moedigen tot een gezamenlijke beslissing te komen hoe het risico beheerst zal worden);
- 'care communication' (voortichting over veiligheids- en gezondheidsrisico's);
- 'crisis communication' (voortichting bij extreem, plotseling gevaar).

Lundgren acht gedragsverandering en bewustzijnsvergroting belangrijke evaluatiecriteria bij 'care communication' en 'crisis communication.' Met andere woorden: de schrijver van teksten op dit gebied zal zich wel degelijk met de keten van consecutive effecten moeten bezighouden. Het is denkbaar dat bij consensuscommunicatie het accent ligt op het vermogen van de lezers hun eigen beslissing te nemen, op basis van voldoende informatie, zoals tot uitdrukking komt in het voorstel van de Amerikaanse Research Council.

Als de schrijver naast communicatieve effecten ook consecutive effecten centraal stelt, is een tekstevaluatiemethode nodig die speciaal inzicht geeft in de verderafgelegen effecten, in samenhang met andere factoren dan de tekst die het optreden van dezelfde effecten beïnvloeden. Pas dan kan men namelijk een afgewogen beslissing nemen in geval van tegenvallende effecten: de tekst aanpassen of de andere factoren trachten te beïnvloeden.

Een methode om complexe opvattingen en gedragsbepalende attitudes van een doelgroep te doorgronden, is het gebruik van *focusgroepen* (zie bijv. Morgan and Krueger 1993). Dat zijn groepen van zes tot tien personen van wie een onderzoeker in een groepsinterview diepgaande informatie probeert te krijgen over een onderwerp. Kenmerkend voor de aanpak is dat men ruime interactie binnen de groep toelaat, om zo interessante gegevens te verkrijgen. Anderzijds dient de gespreksleider de discussie voortdurend op het eigenlijke onderwerp (*focus*) te richten.

Met deze (kwalitatieve) onderzoeksmethode is veel ervaring opgedaan in marketing-onderzoek. Meestal gaat het daarbij vooral om opvattingen, attitudes en voorkeuren van gebruikers van een *product*. Durmas and Redish (1993:45) bespreken focusgroepen in het kader van 'usability testing.' Volgens hen zijn dergelijke groepen een uitstekend middel om houdingen, overtuigingen en wensen van gebruikers te testen, al geven de resultaten geen inzicht in wat gebruikers in de praktijk zouden doen. Schriver (1989) noemt focusgroepen als een van de lezergerichte methoden om tekstkwaliteit te evalueren, nuttig bij het plannen en reviseren van een tekst. Er zijn echter weinig empirische gegevens bekend over de waarde van deze methode voor tekstevaluatie. Wel biedt Schriver (1997) een uitvoerige beschrijving van een evaluatieonderzoek rond voortichtingsteksten over verdovende middelen, waarbij focusgroepen (complete schoolklassen) werden gebruikt naast enquêtes, interviews en hardop-denktoprocolen.

4. Een praktijkgeval: de evaluatie van 'Basiskennis Veiligheid'

De geëvalueerde tekst betrof een voortichtende en instructieve tekst met de titel 'Basiskennis Veiligheid', bedoeld voor werknemers in een groot chemisch concern. De tekst bestond uit 36 modules, elk corresponderend met een veiligheidsaspect dat bijkans ongevalsanalyses van belang was. Elke module bestond uit één pagina basistekst voor alle werknemers en drie pagina's met toelichting voor wisselende groepen werknemers. De inhoud betrof risico-informatie en veiligheidsvoorschriften. Het bedrijf had besloten dat elke werknemer een kennisstest zou moeten afleggen over de tekst, zodat men er zeker van kon zijn dat iedereen de vereiste kennis had.

Het doel van de tekst betrof, bijkans interviews met de betrokkenen, naast kennisvergroting (achtergrondkennis verhogen) en attitudebeïnvloeding (veiligheidsbewuster maken) vooral gedragsbeïnvloeding (bevorderen dat werknemers veilig werken en de voorschriften naleven). Vanwege het belang van de consecutive effecten werd besloten focusgroepen te gebruiken om inzicht te krijgen in de kans dat de gewenste effecten gerealiseerd zouden worden. Een extra argument om deze methode te gebruiken was dat het gedragseffect bij dit type tekst waarschijnlijk

sterk afhankelijk is van de sociale norm (zoals gedefinieerd in het ASE-model), dat wil zeggen de opvattingen van collega's. Bij focusgroepen speelt de interactie een grote rol, zodat ze juist in dit geval een ecologisch valide methode vormen.

De methode heeft echter ook duidelijke nadelen, met name het gevaar dat bepaalde sprekers domineren of dat sprekers zich sterk aansluiten bij wat voorafgaande sprekers zeggen (sequentie-effecten). Mede daarom is de aanpak gecombineerd met de *plus-minmethode* (zie De Jong en Schellens 1995). Daarbij geven lezers namelijk eerst individueel een geschreven oordeel over de tekst, alvorens die oordelen per lezer of soms groepsgewijs worden besproken. Een tweede onderdeel van de combinatie van de twee methoden is, dat ideeën in een groepsproces beter naar boven komen als men begint met het *opschrijven* van ideeën in plaats van deze te vertellen (Albrecht et al. 1993:57). Ten slotte ondervangt de combinatie een vaak genoemd nadeel van de plus-minmethode, namelijk dat men blijft steken in ad hoc commentaren van enkele lezers. De groepsinteractie kan immers zorgen voor een controle op de stabiliteit en houdbaarheid van individuele commentaren.

De aanpak van de tekstevaluatie was als volgt. Er werden vier groepen gevormd, elk bestaande uit acht personen van verschillende afdelingen en met verschillende functies. Elke groep had twee à drie sessies van twee uur, met twee à drie modules per sessie. De sessie werd geleid door de onderzoeker, bijgestaan door een veiligheidskundige van het bedrijf die verantwoordelijk was voor de tekst. Om praktische redenen moest worden afgezien van verdubbeling (dezelfde module door verschillende groepen laten evalueren).

De deelnemers ontvingen de tekst enkele dagen tevoren met het verzoek plussen en minnen te plaatsen tijdens het lezen: een 'plus' als ze het eens waren met de tekst, de informatie belangrijk vonden en nuttig, helder, leesbaar, precies wat ze wilden weten, gemakkelijk toe te passen, praktijkgericht etc.; een 'min' als ze de tegenovergestelde mening waren toegedaan. Ze konden zelf de omvang van de tekstelementen kiezen voor hun marking: een woord, een zin, een figuur, een alinea, misschien zelfs een pagina. Gevraagd werd de geannoteerde tekst mee te nemen naar de bijeenkomst. Vlak voor de start van de bijeenkomst noteerde de onderzoeker de plussen en minnen op één document, zodat een overzicht ontstond van passages waarover de lezers verdeeld of juist unaniem waren (positief of negatief).

Gedurende de bijeenkomst werden deelnemers uitgenodigd hun plussen en minnen toe te lichten en vrijuit hun mening te geven. De volgorde van de sprekers werd gevarieerd om iedereen goed aan bod te laten komen. Om een natuurlijke situatie te handhaven, werden geen bandopnamen gemaakt. Na de bijeenkomst categoriseerde de onderzoeker de commentaren en besprak hij de categorisering met de veiligheidskundige. Vervolgens werd een besluit genomen over het reviseren of handhaven van de tekst.

Het aantal plussen of minnen per persoon per pagina varieerde van één (ondersteund door een accolade om aan te geven dat de aanduiding de hele pagina betrof) tot vijftien (bijna elke passage of figuur gemarkeerd). In totaal waren er 6507 markeringen. Aangezien het aantal pagina's 140 bedroeg, waarbij elke pagina door acht personen werd bekeken, bedraagt het gemiddelde per pagina bijna 6 markeringen per persoon. Ongeveer 80% van de aanduidingen betrof plussen, 20% minnen.

De commentaren die de deelnemers gedurende de bijeenkomst gaven, werden gegroepeerd volgens categorieën voorgesteld door De Jong en Schellens (1995): relevantie, compleetheit, acceptatie, begrip, toepassing en waardering.

Relevantie en compleetheit betreffen de nieuwwaarde van de tekst. Zo waren er opmerkingen over de overbodigheid van tekstdelen (bijv.: 'Gebruik lasapparatuur die in goede staat verkeert'). Het ontbreken van belangrijke informatie valt ook in deze categorie.

Acceptatie heeft te maken met de vraag of de informatie correct en realistisch is. Sommige tekstelementen werden vanwege hun algemeenheid als irreëel beschouwd. Bijv.: 'Bij lassen is gehoorbescherming verplicht'. Omdat Argon lassen geen lawaai produceert, in tegenstelling tot auto-geen of elektrisch lassen, was deze regel voor veel lezers niet acceptabel.

Opmerkingen vielen in de categorie *begrip* als de formulering te moeilijk was of een afkorting onduidelijk. Sommige deelnemers merkten bijvoorbeeld op dat het verschil tussen een thermische en een fysieke explosie, zoals beschreven in de basistekst, lastig te begrijpen was.

Lezers kunnen het lastig vinden informatie in de praktijk *toe te passen*. Soms vroegen ze om een voorbeeld, bijvoorbeeld in 'Open vuur en ingesloten vlammen zijn niet toegestaan'. Daaraan werd in de revisiefase toegevoegd: 'zoals fornuizen en ovens'.

Waardering betreft commentaar op de presentatie van de informatie, niet gerelateerd aan de eerder genoemde categorieën. Lezers kunnen een voorkeur hebben voor een andere formulering of een als logischer ervaren volgorde, zonder specifieke problemen te hebben met begrip of acceptatie. Positief commentaar kan tevredenheid uitdrukken met de algehele aanpak.

De plussen (5278; 81,1 %) bleken nauwelijks aan een specifieke categorie te koppelen. Ze drukten vooral een globale waardering uit voor het feit dat veiligheidsproblemen op een heldere en complete manier waren behandeld, waarbij de regels een standaard vormden waaraan men kon refereren. De toelichtingen op de minnen (1229; 18,9 %) waren eenvoudig te categoriseren. Ze hadden vooral te maken met relevantie en acceptatie, een minderheid kon in verband worden gebracht met de overige categorieën:

- relevantie en compleetheit (572)
- acceptatie (434)
- begrip (161)
- toepassing (38)
- waardering (24)

Deze resultaten zouden een aanwijzing kunnen dat groepsdiscussie opmerkingen over relevantie en acceptatie stimuleert maar met name begripsproblemen wellicht versluisert. Deze veronderstelling wordt gesteund door resultaten van De Jong en Schellens (1996), die individuele besprekingen van plussen en

minnen vergeleken met groeps gesprekken. In de groepsconditie daalde het aantal begripsproblemen significant en steeg het aantal acceptatieproblemen. Het is ook denkbaar dat mensen in een groep met collega's minder gemakkelijk toegeven dat zij iets niet begrijpen. Een aanwijzing in die richting is dat sommigen begripsproblemen signaleerden door te zeggen: 'Ik ben bang dat sommige mensen op mijn afdeling dit niet zullen snappen'.

Tijdens de besprekingen deden zich geen duidelijke sequentie- en dominantieproblemen voor. Het grootste deel van de besprekingstijd was gewijd aan de minnen, vooral relevantie- en acceptatieproblemen. Verandering van mening deed trad daarbij geregeld op. Commentaar op de tekst werd vaak gemengd met commentaar op de situatie waar de tekst betrekking op had. De tekst was dikwijls een startpunt voor een discussie over de manier waarop het bedrijf omging met bepaalde veiligheidsproblemen. Voor de deelnemers stond duidelijk niet alleen de kwaliteit van de tekst maar ook de kwaliteit van het hele veiligheidsbeleid ter discussie tijdens de besprekingen.

Het was duidelijk dat sommige deelnemers aarzelden om openlijk de tekst of het beleid daarachter te bekritisseren. Vaak startten zij hun commentaar met verontschuldigheden ('Ik wil geen kritiek leveren, maar ...'). In een bedrijfsituatie waar reorganisaties aan de orde van de dag zijn, kan een te kritische instelling als riskant worden ervaren. Deze factor kan het aantal kritische opmerkingen hebben beperkt. Aan de andere kant leken mensen aangemoedigd te worden door te gaan als ze werden bijgevallen door anderen. Het is ook denkbaar dat sommige deelnemers wachten met hun kritische opmerkingen tot iemand anders was begonnen. Dat zou kunnen worden gezien als een positief sequentie-effect van groepsdiscussie, omdat een individueel interview de kritische commentaren vermoedelijk niet aan het licht had gebracht.

6. Revisiebeslissingen

De complexiteit van revisiebeslissingen bleek af te hangen van het soort commentaar. De beslissingen waren gewoonlijk eenvoudig in het geval van toepassings- en begripsproblemen. Zo werden sommige passages als moeilijk toepasbaar gezien vanwege hun vaagheid of abstractie. In die gevallen waren meestal gemakkelijk voorbeelden en specificaties toe te voegen. Bijvoorbeeld: 'In veel gevallen is een hijscertificaat verplicht' (toegevoegd: 'bijvoorbeeld als de hijslast zwaarder is dan 10 ton'). Op dezelfde manier kon ontbrekende informatie gemakkelijk worden toegevoegd en konden ingewikkelde formuleringen worden vereenvoudigd.

Revisie was ingewikkelder bij acceptatie- en relevantieproblemen. Soms werd een tekstonderdeel veranderd (in geval van gerechtvaardigde acceptatieproblemen) of verwijderd (als het overbodig werd geacht en er geen juridische motieven waren om het te handhaven). Het aantal minnen dat uiteindelijk tot tekstverandering leidde was meer dan 900 (circa 75%). Het exacte aantal is moeilijk te berekenen omdat minnen soms hun betekenis verloren als gevolg van veranderingen elders in de tekst; bijvoorbeeld omdat een bekritiseerde passage werd verwijderd op grond van redenen die verband hielden met beslissingen in andere tekstdelen.

In talloze situaties hadden de minnen geen gevolgen en werd de tekst gehandhaafd. Reden daarvoor kon zijn dat de lezers gedurende de discussie van mening veranderden. Soms bleef de

kritiek overeind, maar lag verandering van andere instrumenten dan de tekst meer voor de hand. In andere gevallen bleef de bestaande tekst gehandhaafd omdat discussie over de kritiek duidelijk maakte dat de werkelijke achtergrond daarvan weinig te maken had met de tekst zelf. In dat geval moest natuurlijk wel naar wegen gezocht worden om te voorkomen dat andere werknemers dezelfde problemen met de tekst zouden hebben. Verder kwam het voor dat de doelstellingen die het bedrijf met de tekst nastreefde het onwenselijk maakten aan bepaalde bezwaren van lezers tegemoet te komen, een dilemma voor de schrijver dat ook Schriver (1997:166) signaleert.

Enkele voorbeelden van acceptatie- en relevantieproblemen worden hieronder besproken. Een *acceptatieprobleem* deed zich voor als lezers bepaalde regels wilden veranderen die zij als niet-realistisch zagen. Bijvoorbeeld:

'Niemand mag iets aan een steiger veranderen, behalve een officiële steigerbouwer'.

Het probleem met deze regel was, dat soms een kostbaar uitsel van een opstartprocedure nodig was, tenzij een werknemer een simpele, vrij onschuldige verandering mocht aanbrengen aan een steiger. In een specifiek geval ontdekte een werkploeg na het beëindigen van onderhoudswerk dat een steigerplank in de weg zat, waardoor een hendel niet kon worden overgehaald. Daardoor kon een chemische installatie niet opgestart worden. Het zou uren duren voor de officiële steigerbouwer ter plaatse zou kunnen zijn. In zo'n geval zou men willen toestaan een werknemer de plank weg te laten nemen. Anderen kwamen met soortgelijke gevallen, maar noemden ook risico's: afwijken van de regels zou op den duur kunnen leiden tot gevaarlijke situaties. De veiligheidskundige oordeelde dat de manager die verantwoordelijk was voor de voorbereiding van het onderhoudswerk het probleem had moeten voorzien en maatregelen had moeten nemen om het probleem te voorkomen. Nu hij dat niet gedaan had, was het uitsel zijn verantwoordelijkheid. Strikt vasthouden aan de regel was voor een solide veiligheidsbeleid van het bedrijf noodzakelijk.

Het doel van het bedrijf met de tekst en het achterliggende beleid woog in dit geval dus zwaarder dan de tegenwerpingen van een aantal gebruikers. Daarmee bleef het probleem met de aanvaardbaarheid van de tekst onopgelost, zeker voor anderen dan de leden van de focusgroep. De lezers zouden geïnformeerd moeten worden dat de regel inderdaad zo strikt bedoeld was als het er stond en waarom dat nodig was. De tekst was duidelijk niet het juiste middel om dat te bereiken; discussie over de regel tijdens werkoverleg zou een betere aanpak zijn.

Een frequent *relevantieprobleem* was dat deelnemers erover klaagden dat delen van de tekst vanzelfsprekend waren, althans voor degenen die direct bij het onderwerp betrokken waren. Voor professionele ladders is het bijna een belediging te moeten lezen:

'Zorg voor een schone lasnaad tijdens het lassen; verwijder roest, primer, menie, coatings en olie.'

Discussie in de focusgroep maakte duidelijk dat deze tekst voor niet-ladders nuttig was. Het was de doelstelling van het bedrijf om een gemeenschappelijke basiskennis te bereiken voor een brede groep werknemers, wat er automatisch toe leidde dat iedereen wel vanzelfsprekende opmerkingen tegenkwam. De critici in de groep accepteerden deze verklaring, maar natuurlijk zou er iets gedaan moeten worden om andere werknemers te herinneren aan het brede tekstdoel. Een korte uitleg toegevoegd aan de tekst, gecombineerd met een mondelinge toelichting bij de introductie van de tekst, werd geacht het probleem adequaat op te lossen.

Het omgekeerde probleem (tekstdelen die sommigen als irrelevant zagen omdat zij niets met het onderwerp te maken hadden) deed zich ook voor. Ook hier werd de tekst gelaten zoals hij was, vanwege de brede doelstelling. Als de tekst echter deel uitmaakte van de pagina's met toelichting, werd een oplossing gezocht in een beperktere verspreiding daarvan. In tegenstelling tot de basistekst, die per definitie voor iedere werknemer was bedoeld, was de toelichting immers bedoeld voor een (per onderwerp wisselend) deel van de werknemers.

Anderen klaagden over de vele concrete details in de tekst. Die waren er juist in gezet omdat uit enquêtes (over een concept van een onderdeel) een behoefte aan concretisering was gebleken. Bijvoorbeeld:

'Een fijn verdeelde mist van brandbare vloeistofdeeltjes kan al ontstoken worden bij een temperatuur die 50 °C onder het normale vlampunt ligt.'

'Alle brandbare stoffen kunnen fijn verdeeld in lucht een explosief mengsel vormen als de korrel diameter kleiner is dan 0,5 mm en de stofconcentratie groter is dan 10 g/m³.'

Gedurende de groepsdiscussie bleek dat de concrete informatie nuttig en aantrekkelijk werd gevonden. De kritiek had te maken met angst dat men tijdens de test vragen over dergelijke details zou moeten kunnen beantwoorden. Met andere woorden, een aanvullend instrument (de test) ingezet om het effect van de tekst op de kennis van de lezers te versterken, zorgde voor negatieve commentaren op de relevantie van de tekst. Deze zouden vervolgens de attitude- en gedrags effecten nagestreefd met de tekst negatief kunnen beïnvloeden. Dit betekent dat oordelen over de kwaliteit van een tekst en daaraan gekoppelde revisiebeslissingen niet los gezien mogen worden van andere instrumenten en acties gericht op dezelfde effecten als de tekst.

De commentaren op de concreetheid van de tekst vormden een van de belangrijkste redenen om de testvragen vrij te geven. Door deze openbaar te maken, werd het voor iedereen duidelijk dat zeer concrete details niet voorkwamen in testvragen. De originele tekst werd daarom gehandhaafd.

7. Conclusie

Bij een tekst die niet alleen op communicatieve effecten wordt beoordeeld maar ook (of juist) op consecutieve effecten, blijkt de combinatie van focusgroepen en de plus-mim methode waardevolle informatie op te kunnen leveren over attitude- en gedragsbepalende factoren, met name acceptatie- en relevantieproblemen. Deze combinatie van twee kwalitatieve methoden levert uiteraard geen gegevens op die een absolute uitspraak mogelijk maken over de kwaliteit van een tekst. Aantallen plussen en minnen zeggen daar nog weinig over. Wel geeft de aanpak zicht op serieuze problemen die de gewenste consecutieve effecten ernstig in gevaar brengen. De informatie daarover zou niet zo gemakkelijk op een andere wijze kunnen zijn verkregen, bijvoorbeeld door toepassing van de plus-mim methode zonder het groepsaspect: een deel van de informatie kwam pas aan het licht na intensieve discussie waarin opvattingen geregeld veranderden.

De informatie uit de focusgroepen blijkt tevens een goede basis te vormen voor beslissingen over het reviseren of handhaven van de tekst. Discussie over kritische opmerkingen maakte duidelijk of de opmerkingen iets te maken hadden met de tekst of met de context waarin de tekst

functioneerde. Problemen met de tekst konden soms vermeden worden door de context te veranderen of door de context te verhelderen voor de lezers.

De focusgroepen waren niet bedoeld als een forum voor discussie over het veiligheidsbeleid van het bedrijf, noch als middel om de acceptatie ervan te bevorderen, maar ze bleken een waardevolle controle te vormen op dat beleid.

Literatuur

- Albrecht, T.L., Johnson, G.M., & Walther, J.B. (1993). Understanding communication processes in focus groups. In D.L. Morgan (ed.), *Successful focus groups. Advancing the state of the art* (pp. 51-64). Newbury Park, CA: Sage.
- Basiskennis Veiligheid* (1996). Interne publicatie. Gelezen: DSM Special Products.
- Damoiseau, V., Molen, H.T. van der, & Kok, G.J. (red.) (1993). *Gezondheidsvoorzichting en gedragsverandering*. Assen: Van Gorcum.
- Dumas, J.S., & Redish, J.C. (1993). *A practical guide to usability testing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hoven, P. van den, & Schellens, P.J. (1993). Taalgebruik in zijn maatschappelijke context. In A. Braet & J. van de Gein (red.), *Taalbeheersing als tekswetenschap: terreinen en trends* (pp. 145-176). Dordrecht: ICG-Publications.
- Jong, M.D.T. de, & Schellens, P.J. (1995). *Met het oog op de lezer. Pretestmethoden voor schriftelijk voorlichtingsmateriaal*. Amsterdam: Thesis.
- Jong, M. de, & Schellens, P.J. (1996). Interviews of groepsgesprekken? Een vergelijkend onderzoek naar twee varianten van de plus-en-minmethode. *Taalbeheersing*, 18, 339-350.
- Lentz, L., & Pander Maat, H. (1993). *Wat mankeert er aan die tekst? De evaluatie van voorlichtingsteksten over subsidieregelingen*. Amsterdam: Thesis.
- Lundgren, R. (1994). *Risk communication. A handbook for communicating environmental, safety, and health risks*. Columbus, OH: Battelle Press.
- Maes, A., Ummelen, N., & Hoeken, H. (1996). *Instructieve teksten. Analyse, ontwerp en evaluatie*. Bussum: Coutinho.
- Morgan, D.L., & Krueger, R.A. (1993). When to use focus groups and why. In: D.L. Morgan (ed.), *Successful focus groups. Advancing the state of the art*. Newbury Park, CA: Sage (pp. 3-20).
- National Research Council (1989). *Improving risk communication*. Washington D.C: National Academy Press.
- Rasmussen, J. (1983). Skills, rules, and knowledge; signals, signs and symbols, and other distinctions in human performance models. *IEEE Transactions on systems, man, and cybernetics*, 13, 257-266.
- Schrivver, K.A. (1989). Evaluating text quality: the continuum from text-focused to reader focused methods. *IEEE Transactions on professional communication*, 32, 238-255.
- Schrivver, K.A. (1997). *Dynamics in document design*. New York: John Wiley & Sons.