

Verhalen leren schrijven

Auteurs: *Eric Besselink en Eline Seinhorst*

Verhalen schrijven: voor veel kinderen een hele klus.

Veel leerkrachten weten niet goed op welke manier ze hun leerlingen kunnen ondersteunen bij het schrijven van een origineel verhaal. In dit artikel worden handreikingen geboden om goede instructies te ontwerpen die ertoe leiden dat leerlingen sneller ‘op verhaal komen’. Verder worden voorbeelden gegeven van manieren om kinderen tijdens hun schrijven met hulpkaarten gericht te ondersteunen.



‘Het is iets dat vanzelf gaat, schrijven,’ zei ik. ‘ik schrijf ook altijd in mijn hoofd. Ik bedoel...als ik iets meemaak, ga ik er vanzelf een verhaaltje over maken, alsof ik de hoofdpersoon ben in een boek. En soms beden ik een ander einde. Dat vind ik het leukste geloof ik, dat ik zelf mag bepalen wat er gebeurt en hoe het afloopt’ (Huizing, 2014, p. 8).

Inleiding



Annet Huizing beschrijft in haar boek *Hoe ik per ongeluk een boek schreef* het leven van Katinka. Doordat haar moeder overlijdt en haar vader een relatie krijgt met een nieuwe vriendin, denkt Katinka veel na over mensen en hun relaties. Ze vertrouwt haar ervaringen graag toe aan het papier. Katinka heeft het geluk dat in haar straat een ‘echte’ schrijfster woont. Ze steekt regelmatig voor schrijfadvis de straat over om met Lidwien te praten over de kunst van het schrijven. Lidwien stelt

Katinka vragen over wat lezen en schrijven voor haar betekenen. Ze leert haar formuleren en vooral kritisch naar haar teksten te kijken.

Katinka schrijft over haar leven. Ze heeft er geen moeite mee om onderwerpen te vinden waarover ze wil schrijven. Ze vindt het normaal om eerst haar ideetjes in klad te noteren. Ze wikt en weegt over de manier waarop ze haar tekst uiteindelijk zal opbouwen. Terwijl ze schrijft, leest ze nog eens terug. Ze stelt zichzelf kritische vragen, zoals ‘is het wel begrijpelijk als ik het zo opschrijf?’ En nadat ze het voorleest aan Lidwien en tips krijgt om het nog beter te maken, heeft ze de drive om gemotiveerd de laatste verbeteringen door te voeren. Ze is intrinsiek gemotiveerd om te schrijven en hanteert effectieve schrijven- en denkstrategieën om een schrijf- taak succesvol te voltooien, ze reguleert haar schrijven zélf.

Hoe graag we dat misschien ook zouden willen, niet elke leerling is een Katinka. Er zijn leerlingen die ervan overtuigd zijn dat het schrijven van verhalen níet leuk is en dat ze het niet kunnen. Soms vinden ze het moeilijk om te bedenken waarover ze willen schrijven of hoe ze moeten beginnen. In dit artikel zal worden ingegaan op het leren schrijven van verhalen. Daarbij zal een aantal vragen centraal staan: Welke vaardigheden zijn cruciaal in het leren schrijven van een verhaal? Hoe kun je binnen de basisschool komen tot een leerlijn voor het schrijven van verhalen? Hoe ziet zo’n leerlijn voor het schrijven van verhalen eruit? Welke tools helpen de leerkracht om een kwalitatief hoogstaande instructie te ontwerpen waarin het schrijven van verhalen centraal staat? Op welke manier kunnen we leerlingen tijdens hun schrijven stimuleren om zelfsturend en gemotiveerd tot mooie schrijfervaringen te

komen? Om deze vragen te beantwoorden zijn in het leernetwerk ‘Schrijven Kun Je Leren’ van Iselinge Hogeschool materialen ontworpen. In een leernetwerk staat een gezamenlijke uitdaging of staan gezamenlijke problemen uit de praktijk centraal. Samen wordt gezocht naar een oplossing. Dat betekent onder meer dat zij, hoewel de deelnemers verschillen in ervaring en opleiding, het leren in een leernetwerk ervaren als een gezamenlijk proces waarin ieders bijdrage welkom is en men van elkaar leert. Zo’n leernetwerk ontwikkelt zich, als het goed is, tot een hechte club van onderwijsinnovators die kennis opdoet en uitwisselt, praktijken ontwerpt en uitprobeert en die samen onderzoekend bouwt aan een beter doordachte onderwijspraktijk (Vrieling, De Laat, Besselink, & Ubbink, 2015). In het leernetwerk ‘Schrijven Kun Je Leren’ betekende het gezamenlijk optrekken in het cursusjaar 2014-2015 dat er in maandelijkse werkdagen gewerkt werd aan het uitwerken van concrete producten die een impuls betekenen voor beter schrijfonderwijs. Deelnemende scholen ontwikkelden zich tot een ‘expertschool’ op het gebied van stelonderwijs. Met ‘stelonderwijs’ bedoelen we onderwijs in het schrijven van teksten. In het leernetwerk ‘Schrijven Kun Je Leren’ werken leerkrachten, studenten, docenten en onderzoekers van de volgende partners samen: Basisschool ‘t Montferland in ‘s-Heerenberg, basisschool Op Koers in Varsseveld, basisschool De Schakel in Eibergen, basisschool De Regenboog in Eibergen en Iselinge Hogeschool in Doetinchem. Er werd samengewerkt volgens de principes van ‘ontwerpgericht onderzoek’.

In dit artikel zullen we verslag doen van de opbrengsten die in het leernetwerk in 2014-2015 werden gerealiseerd. Daarbij zullen we eerst stil staan bij de inzichten uit de literatuur die ons inspireerden tot

het ontwerpen van tools voor leerkracht en leerling waarmee het schrijven van verhalen gestimuleerd kan worden. Die tools zullen we daarna presenteren.

Onderzoeksvragen

Tussen juli en oktober 2014 werd in het leernetwerk gestart met een gezamenlijke missie: het verbeteren van het schrijfonderwijs. De leerkrachten van de vier deelnemende basisscholen schetsten een beeld van het schrijfonderwijs op hun scholen. Uit hun verhalen bleek dat 'schrijven' - zowel in de taalmethodes als in de perceptie van leerkrachten - weinig aandacht kreeg. Collega's volgden min of meer de taalmethode, maar hadden onvoldoende zicht op de doorgaande leerlijnen in het schrijfonderwijs. Verder analyseerden zij dat het geven van een procesgerichte instructie moeilijk bleef: Hoe leg je kinderen uit hoe ze een schrijftaak moeten aanpakken? Wat is eigenlijk 'strategisch schrijfonderwijs'? Hoe kun je leerlingen beter samen laten werken aan schrijftaken? Hoe kunnen we tijdens schrijflessen bevorderen dat leerlingen op een respectvolle maar kritische manier met elkaar in gesprek gaan over hun teksten? Hoe bereiken we dat leerlingen ook zelf hun schrijfproces kunnen sturen? En: op welke manier kunnen we bereiken dat leerlingen schrijven leuk gaan vinden?

Vanzelfsprekend begon ons ontwerpgericht onderzoek met het gezamenlijk vaststellen en inperken van het door de groep ervaren probleem. Waar lopen we tegen aan? Wat loopt er niet goed? Wat zou beter kunnen? Hoe wordt dat op andere scholen opgelost? Wat zegt de literatuur erover? Wie zijn de deskundigen die ons verder zouden kunnen helpen met het oplossen van het probleem? In het leernetwerk

“Het leernetwerk concludeerde dat het antwoord op de vraag ‘welke kwaliteitsbepalende aspecten zijn essentieel voor kinderen als ze succesvol verhalen willen schrijven’, gevonden kon worden in het leren spelen met de aspecten tijd, plaats en karakter.”

werden de eerste paar maanden vooral gebruikt om te lezen, te zoeken en te praten. We wisselden praktijken en literatuur uit en we slaagden erin een centrale onderzoeksvraag te formuleren: Op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen van groep 4 tot en met 8 gemotiveerd mooie verhalen willen schrijven? Natuurlijk moest deze ogenschijnlijk eenvoudige vraag worden vertaald naar een aantal deelvragen:

- Welke kwaliteitsbepalende aspecten zijn essentieel voor kinderen als ze succesvol verhalen willen schrijven?
- Op welke manier kunnen we leerkrachten ondersteunen bij het vormgeven van hun instructies in het leren schrijven van verhalen?
- Op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen tijdens het schrijven zelfsturend en gemotiveerd kunnen werken?

Theoretisch kader

Om antwoord te kunnen geven op de drie onderzoeksvragen hebben wij per vraag de literatuur bestudeerd. Voor wat betreft

de eerste deelvraag, hebben we gebruik gemaakt van verschillende theoretische bronnen. Als eerste hebben we onderzocht wat er volgens de literatuur wordt verstaan onder een 'verhaal'. Volgens Rose en Martin (2012) is een verhaal een specifiek schrijfggenre. Het kent zijn eigen wetten en codes. Iedereen die verhalen leest, is zich min of meer bewust van de opbouw van een verhaal. Een verhaal is een verzonnen (fictieve) vertelling waarin bepaalde gebeurtenissen in een bepaalde volgorde worden geplaatst. Het begint vaak met een probleem of uitdaging van een hoofdpersoon. Aan het eind van het verhaal is het probleem opgelost of heeft de uitdaging geleid tot een resultaat. (Rose & Martin, 2012).

Vervolgens zijn we op zoek gegaan naar bronnen die voor een leerkracht een kader bieden van wat er in de basisschool aan de orde moet komen ten aanzien van het leren schrijven van verhalen. De kerndoelen en de referentieniveaus bieden zo'n kader (Greven & Letschert, 2006; Expertisecentrum Nederlands, 2010), maar ze zijn voor leerkrachten niet eenvoudig te vertalen naar een 'leerlijn verhalen schrijven' (Besselink, 2014, hoofdstuk 3).

Het leernetwerk raakte geïnspireerd door de dissertatie van Mariëtte Hoogeveen (Hoogeveen, 2012). In genoemd onderzoek worden twee aspecten gezien als kenmerkend voor verhalen en medebepalend voor de kwaliteit van verhalen, namelijk ‘tijd’ en ‘plaats’ (Hoogeveen, 2012, p. 90). Een derde kwaliteitsbepalend aspect, het beschrijven van karakters, werd gevonden in *A fresh look at writing* van Donald Graves (Graves, 1994, p. 287-305). Graves werkt daarin uit op welke manier kinderen ondersteund kunnen worden om in verhalen tot rijke karakterbeschrijvingen te komen. Het leernetwerk concludeerde dat het antwoord op de vraag ‘welke kwaliteitsbepalende aspecten zijn essentieel voor kinderen als ze succesvol verhalen willen schrijven’, gevonden kon worden in het leren spelen met de aspecten tijd, plaats en karakter.

Op de vraag op welke manier we leerkrachten kunnen ondersteunen bij het vormgeven van hun instructies in het leren schrijven van verhalen, verdiepten we ons in de achtergronden van observerend leren. Schrijven is een complexe activiteit: van kinderen wordt verwacht dat ze tegelijkertijd nadenken over wát ze zullen schrijven, over hoe ze dat in taal aan het papier toevertrouwen, hoe ze die tekst organiseren én hoe ze de tekst verzorgen. Voor leerkrachten is het een uitdaging om leerlingen goed te instrueren en te begeleiden in en bij deze vaardigheid. Schrijven is in de basisschool echter een beetje een ondergeschoven kind: er wordt weliswaar aandacht besteed aan de vormelijke kant van taal (de spelling en de grammatica), maar leerkrachten schenken amper aandacht aan het geven van instructies en begeleiding in het schrijven (Inspectie van het Onderwijs, 2012). De inspectie constateert dat de procesgerichte schrijfdidactiek in de kinderschoenen staat (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 9).

“Schrijven is een complexe activiteit: van kinderen wordt verwacht dat ze tegelijkertijd nadenken over wát ze zullen schrijven, over hoe ze dat in taal aan het papier toevertrouwen, hoe ze die tekst organiseren én hoe ze de tekst verzorgen.”

Het leernetwerk zocht gericht naar tools voor ‘nieuwe’ didactische aanpakken die de leerkracht helpen om hun instructies te verrijken en te verbeteren. De ontwikkelde tools zijn met name geïnspireerd op de inzichten met betrekking tot *learning by observation*. Uit een onderzoek van Bandura (1965) blijkt dat leren ook plaats kan vinden door het observeren van een handeling die iemand anders uitvoert. Voor stelonderwijs is leren door te observeren interessant, omdat bij het schrijven leerlingen simultaan aandacht moeten besteden aan allerlei zaken: waarover ze schrijven, hoe ze dat in taal kunnen opschrijven, de verzorging en de organisatie van de tekst. Kijken naar een leerkracht of een leerling die dat voordoet, neemt veel cognitieve last weg: leerlingen hoeven dan immers niet zélf te schrijven. Door het observeren te combineren met evalueren en reflecteren vergroten leerlingen hun kennis over het schrijven. Leren door te observeren is verder uitgewerkt door Braaksma, Rijlaarsdam en van den Bergh (2012). Het leernetwerk besloot een bronnenboek met voorbeeldteksten te ontwikkelen die door de leerkracht tijdens zijn instructie

gebruikt konden worden. Dit bronnenboek diende als voorbeeld voor hoe een leerkracht model kan staan en welke vragen hij kan stellen. Voor het stellen van de vragen hebben wij ons laten inspireren door de inzichten rond het ‘ontkavelen van taalonderwijs’, zoals die zijn beschreven door Van Gelderen en Van Schoten (2011). De kern van hun analyse is dat binnen taalonderwijs te vaak gedaan wordt of er van elkaar te onderscheiden domeinen zouden bestaan: begrijpend lezen náást stellen, technisch lezen als apart vak naast luisteren, woordenschat en taalbeschuwing. Van Gelderen en Van Schoten roepen op om de muurtjes tussen de taaldomeinen regelmatig te slechten. Juist wanneer verschillende taaldomeinen met elkaar verbonden worden, ontstaan er logische en betekenisvolle situaties. Vertaald naar stelonderwijs: tijdens de instructie gaat de leerkracht met behulp van voorbeelden een taalbeschuwend gesprek aan met zijn leerlingen. Tijdens zo’n gesprek stelt de leerkracht vragen als: Waarom heeft de schrijver dit zo gedaan? Zouden jullie iets kunnen veranderen waardoor het duidelijker wordt?

“Het is prettig voor leerlingen om te weten dat naar hun tekst gekeken zal worden. Het helpt hen bewuster na te denken en moeite te doen bij het schrijven van hun tekst.”

Het leernetwerk nam zich voor om teksten te verzamelen die observerend leren mogelijk maken en die gebruikt kunnen worden door de leerkracht in zijn instructies. Verder werd besloten om per leerjaar een aantal voorbeeldvideoclips te maken, waarin leerlingen vertellen op welke manier ze een schrijfprobleem bij het schrijven van verhalen oplossen.

De laatste vraag ‘Op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen tijdens het schrijven zelfsturend en gemotiveerd kunnen werken?’ leidde tot het bestuderen van recente wetenschappelijke inzichten met betrekking tot de zelfsturing van leerprocessen.

In *Iedereen schrijft, over het belang van schrijfonderwijs voor alle leerlingen* (Besselink & Seinhorst, 2015) wordt beschreven dat het leren schrijven van teksten zich uitstekend leent voor een zelfsturende benadering. Daarnaast toonden Donker, de Boer, Kostons, Dignath van Ewijk, en van der Werf (2014) aan dat zelfsturing een groot effect heeft op schrijfprestaties. Misschien valt dit te verklaren uit het feit dat in schrijfonderwijs niet altijd procesgericht gewerkt wordt, waardoor de kinderen hun schrijfproces regelmatig zelf moeten sturen. Kinderen krijgen weliswaar een schrijfopdracht, maar zij moeten, ten aanzien van de aanpak, vaak zelf het wiel uitvinden. Er wordt tijdens de instructie en de begeleiding

nauwelijks geleerd hoe de taak succesvol kan worden aangepakt, waardoor de kinderen gedwongen worden hier zelf over na te denken, zichzelf daarin te gaan sturen. Een tweede verklaring is het karakter van de schrijfactiviteit: een ervaren schrijver is zich ervan bewust dat hij tijdens de verschillende fasen van het schrijven kritisch en bewust moet nagaan wat hij gaat doen, wat hij aan het doen is en wat hij heeft gedaan. In de fase voorafgaand aan het schrijven denkt de leerling bijvoorbeeld na over wat hij gaat schrijven, wat zijn doel is, met welke afspraken hij rekening moet houden en hoe hij zichzelf kan motiveren om aan de taak te beginnen. Tijdens het schrijven stelt hij zich onder andere de vraag hoe hij zijn ideeën kan verwoorden, hoe hij structuur in zijn tekst krijgt, of de tekst duidelijk is voor de lezer en of hij voldoende opschiet. Tenslotte bekijkt de leerling na het schrijven of hij tevreden is, het doel heeft behaald, wie zijn tekst zou kunnen lezen en wat hij ervan geleerd heeft.

Kortom: het schrijven is een voorbeeld van een hogere-orde-proces. Een schrijver maakt simultaan tal van afwegingen. Hij is bezig met de inhoud, maar ook met de vertaling daarvan in een zichtbare tekst. Intussen vragen ook het communicatieve doel, de verzorging en interpunctie en spelling zijn aandacht. Een ingewikkeld proces dat gebaat is bij goede sturing. Die

sturing kan onder meer gestalte krijgen door *scaffolding* toe te passen: leerlingen die daaraan behoefte hebben worden dan gericht ondersteund door middel van door de leerkracht ontworpen aanwijzingen, hulpkaarten, ezelsbruggetjes, aanwijzingen en bijvoorbeeld ‘to-do’ lijstjes. *Scaffolding* blijkt bij het schrijven een effectieve strategie (Harris, Graham, & Mason, 2008; Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2014; Santangelo, Harris, & Graham, 2008.) De essentie van scaffolding is dat de hulpmiddelen gaande het proces steeds meer ingeperkt worden. Het doel is immers dat de leerling hulp internaliseert en opslaat in zijn mentale model dat zijn aanpak stuurt. Binnen een grootschalig schrijfproject, het ‘SRSD-project’ (Harris et al, 2008, 2014), wordt er op een bijzondere manier gebruik gemaakt van *scaffolding*. SRSD betekent *self regulated strategy development*. In het project staat de ontwikkeling van het strategisch schrijven door de zelfregulering van leerlingen te stimuleren centraal. Binnen het SRSD-project richt de scaffolding zich niet alleen op de kennis die je bij het schrijven moet hebben van de taal en de taalconventies, maar richt het zich ook op metacognitieve en motivationele strategieën: strategieën die ook wel gerekend worden onder de ‘tweede-orde-scaffolding’ (Kirschner & Van Merriënboer, 2013). Met een reeks van hulpkaarten (*scaffolds*) worden leerlingen in de gelegenheid gesteld om zowel het schrijven, het aansturen van hun schrijfproces, als hun motivatie om te schrijven positief te beïnvloeden. In deze aanpak van zelfregulering is de expertise van de leerkracht cruciaal: hij zorgt ervoor dat er, op het goede moment, passend bij de leerling, de juiste *scaffolding* wordt geboden. De inzichten uit de literatuur stimuleerden het leernetwerk om hulpkaarten te ontwikkelen die door leerlingen gebruikt mochten worden tijdens hun schrijven en hen stimuleert tot strategisch en zelfgestuurd leren.

Naast het leren je eigen schrijfproces te sturen, heeft het leernetwerk zich ook verdiept in de vraag op welke manier schrijven voor leerlingen een gemotiveerde activiteit kan zijn. Eenvoudig gesteld kunnen we motivatie zien als een zekere bereidheid om een taak te willen beginnen en tot een goed einde te brengen. In hun *unified theory of task-specific motivation* werken De Brabander en Martens (2014) uit hoe gevoel en verstand bemiddelen tussen enerzijds de psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en sociale verbondenheid) en de bereidheid tot actie. Een voorwaarde is dat de leerkracht rekening houdt met de psychologische basisbehoeften van de leerlingen. Leerlingen kunnen pas gemotiveerd zijn te schrijven, wanneer de leerkracht hen een medebepalende rol gunt (autonomie), de leerlingen voelen dat ze niet alleen staan in het oplossen van mogelijke problemen (relatie) en wanneer ze een taak krijgen waarvan verwacht mag worden dat zij het na de nodige inspanning succesvol kunnen afronden (competentie). Maar er is meer nodig: zowel het gevoel als het verstand moeten samenwerken om tot gemotiveerde actie over te gaan. Bij 'gevoel' kan men dan denken aan: mogen schrijven waarover je enthousiast bent, ervaren dat de meester of juf het leuk vindt als je iets geschreven hebt en benieuwd is naar het resultaat, en ervaren hoe plezierig het is om een goed gelukte tekst aan een ander te mogen voorlezen. Maar men kan ook denken aan: weten dat je fouten mag maken en dat het niet erg is als een taak niet direct lukt. Bij 'verstand' kan men denken aan aspecten als de waarde die de leerling toekent aan een schrijftaak: 'Het is handig om dit te kunnen, want dan kan ik altijd...'. Belangrijk is dat de leerling het 'nut' van de opdracht begrijpt, dat hij snapt wat hij door het uitvoeren van de taak bereikt.

“Feedback stimuleert dat leerlingen graag schrijven. Immers: door feedback is er een gegarandeerd publiek.”

Het leernetwerk kwam op basis van deze inzichten tot een aantal 'vuistregels'. We namen ons voor om bij de uitwerking van de activiteiten rekening te houden met deze vuistregels. Uit veel onderzoek blijkt dat feedback een krachtig middel is om het leren van kinderen te ondersteunen: de reviewstudie van Hattie en Timperley (2007) draagt niet voor niets de naam *The Power of Feedback*. Feedback, gegeven door de leerkracht of door medeleerlingen, blijkt een hefboom te zijn waarmee de kloof kan worden overbrugd tussen wat een leerling kan en wat een leerling moet kunnen (Hattie, & Timperley, 2007, p. 87). Het leereffect van feedback treedt niet alleen op bij degene die de feedback ontvangt, maar is ook voordelig voor degene die de feedback geeft. Door suggesties te doen over de tekst van anderen, ervaren leerlingen het 'lezersstandpunt'. Door dit standpunt in te nemen, ervaart een leerling hoe een tekst over kan komen. Deze ervaring en het afkijken van de kunst (hoe pakken andere kinderen een schrijftaak aan) en het formuleren van feedback, dragen bij aan een versterking van de metacognitieve vaardigheid ten aanzien van het schrijfproces. In de literatuur worden aan feedback vijf verschillende functies toegekend: 1) feedback helpt de leerling te reflecteren, waardoor metacognitieve kennis over het schrijfproces wordt verworven. Kinderen leren te plannen, te formuleren en te reviseren. Ook leren ze hoe ze dit proces samen met anderen kunnen monitoren. De leerling leert dat 'gewoon opschrijven wat je denkt'

niet volstaat. De leerling leert zijn ideeën zó te transformeren, dat de tekst door een lezer gelezen kan worden. Tekstdoel en publiek worden onderwerp van afweging (Hoogeveen, 2012). 2) Feedback stimuleert dat leerlingen graag schrijven. Immers: door feedback is er een gegarandeerd publiek. Er is iemand die de tekst leest om met de schrijver te sparren. Het is prettig voor leerlingen om te weten dat naar hun tekst gekeken zal worden. Het helpt hen bewuster na te denken en moeite te doen bij het schrijven van hun tekst (Hoogeveen, 2012). 3) Feedback neemt ook onzekerheid weg, leerlingen weten dat ze tijdig ondersteuning kunnen vinden bij medeleerlingen of leerkracht. Door het betrekken van leerlingen bij het geven van feedback bereikt de leerkracht dat elk kind weet dat zijn tekst door iemand wordt gelezen. 4) Feedback draagt bij aan de groei van een taal waarmee kinderen over taal praten: een metataal. Daarmee wordt impliciete kennis expliciet. Het verwoorden van typische kenmerken van bepaalde tekstgenres is een voorbeeld van het vocabulaire van deze metataal (Hoogeveen, 2012). 5) Feedback is dienstig aan de leerkracht: het biedt hem informatie over minder adequate oplossingen en misconcepten van leerlingen en stuurt zijn vervolginstructies. Feedback wordt écht krachtig, wanneer deze gepaard gaat met een doelgerichte instructie vooraf. Feedback moet namelijk richting hebben: leerlingen moeten weten wat de schrijftaak is én wat het doel van de schrijfactiviteit is (Hattie, & Timperley, 2007).

Ontwikkelde tools

In de tweede fase van het leernetwerk is gewerkt aan het ontwerpen van tools die een antwoord geven op de vraagstelling: op welke manier kunnen we bevorderen dat leerlingen van groep 4 tot en met 8 gemotiveerd mooie verhalen willen schrijven? Het kritisch bespreken van conceptontwerpen vormde hierbij een terugkerende manier van werken. Hierbij werden de rollen als volgt verdeeld: de selectie van literatuur was vooral de taak van de hogeschooldocenten. Het bestuderen ervan gebeurde in twee groepen, waarbij relevante samenvattingen werden geplaatst in een gedeelde GoogleDrive-ruimte. Het ontwerpen op basis van inzichten uit de literatuur geschiedde in twee groepen: elke groep richtte zich op een specifiek thema. Vierdejaarsstudenten namen in sommige deelthema's de 'lead', omdat zij hun afstudeerwerkstuk daarop wilden richten. Uiteindelijk werd er gewerkt aan een aantal afgebakende, maar samenhangende tools: een doorgaande leerlijn van verhalen schrijven rondom de kwaliteitsbepalende aspecten tijd, plaats en karakter; een bronnenboek met voorbeeldteksten van leerlingen en - uit de jeugdliteratuur - videoclips waarin leerlingen vertellen over hun afwegingen tijdens het schrijven van verhalen; hulpkaarten die strategisch schrijven en zelfsturing bevorderen; peer-feedbackkaarten; en vuistregels ter bevordering van de schrijfmotivatie.

De ontwerpfasen werden uiteindelijk in 7 maanden afgerond. We presenteerden de voorlopige resultaten aan de directeurs van de deelnemende scholen en maakten afspraken over een implementatiepilot. Deze implementatie volgde in de daaropvolgende twee maanden. Op basis van ervaringen die werden opgedaan, werden materialen als dat nodig was, bijgesteld.

In het huidige studiejaar, 2015-2016, volgt op vier deelnemende scholen en vijf controlescholen een tweede implementatieronde. Tijdens het gehele proces vindt onderzoek plaats: onderzoek naar de ervaringen van de leerkrachten bij het uitproberen van de ontwikkelde tools, maar ook onderzoek naar de bevindingen van leerlingen. Het leernetwerk onderzoekt verder of de kwaliteit van de verhalen van leerlingen toeneemt. Teksten van meer dan 230 leerlingen van groep 4 tot en met 8 worden op verschillende momenten beoordeeld en data zullen geanalyseerd worden om vast te stellen of het werken met de tools effect heeft op de kwaliteit van de verhalen die de leerlingen schrijven.

Voor de overige tools en toelichting daarop (doorgaande lijn, bronnenboek, videoclips, hulpkaarten en peerfeedbackkaarten) zie het vakportaal Nederlands van SLO (<http://nederlands.slo.nl>).

En nu verder

Het leernetwerk zit vol met verhalen: verhalen over de eigen ervaring om samen met geïnteresseerden te werken aan de verbetering van onderwijs; verhalen over groeiende inzichten over hoe taalonderwijs tot leven kan worden gewekt; verhalen van leerlingen die trots waren op hun bedachte teksten; verhalen van leerkrachten die verrast waren over de rijkheid van het materiaal. Samen werken aan de verbetering van onderwijs is een inspirerende uitdaging. De échte slag moet echter nog gemaakt worden. Want de in dit artikel gepresenteerde materialen moeten worden geïmplementeerd in de deelnemende scholen. Vanaf mei 2015 is daar een start mee gemaakt. Vanaf september 2015 gaan we daarmee door. Vragen die tijdens deze

implementatiefase een rol zullen spelen zijn: Zullen leerkrachten in staat zijn om met de tools hun instructies een kwaliteitssimpuls te geven? Zijn ze in staat om tijdens het schrijven hun leerlingen tot meer zelfsturing te bewegen? En hoe zit het met de leerlingen? Komen ze makkelijker tot een tekst met aandacht voor de aspecten wie, waar en wanneer? Ervaren ze de schrijflessen positief? Boeiende vragen die wij in een volgend artikel in dit tijdschrift hopen te beantwoorden.

Eric Besselink is projectleider Schrijven Kun Je Leren, senior-beleidsadviseur op Iselinge Hogeschool te Doetinchem.

Eline Seinhorst is als junior onderzoeker betrokken bij het project 'Schrijven Kun je Leren' en is werkzaam als docent onderzoek op Iselinge Hogeschool.

Literatuurlijst

- Bandura, A. (1965) Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology* 1, 589-595.
- Besselink, E., & Seinhorst, E. (2015). Iedereen schrijft! Over het belang van schrijfonderwijs voor alle leerlingen. In: *Jaarboek Iselinge Hogeschool 2014-2015*, p. 97-121. Doetinchem: Iselinge Hogeschool.
- Besselink, E. (2014). *Schrijven Kun je Leren*. Doetinchem: Iselinge Hogeschool.
- Braaksma, M, Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2012). Observational learning in argumentative writing. In M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky & L. van Waes (Eds.), *Learning to write effectively: current trends in European research* (Studies in writing, 25) (pag. 123-126). Bingley: Emerald.
- Brabander, C. J. de. & Martens, R. L. (2013). Towards a unified theory of task-specific motivation. *Educational Research Review*, 11, 27-44.
- Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C., & van der Werf. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance. *Educational Research* 11 (1-26).
- Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs*. Verkregen van: <http://www.leerlijnentaal.nl/>
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth: New Hampshire.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Harris, K., Graham, S. & Mason, L. (2008). Improving the Writing Knowledge and Motivation of Struggling Young Writers: effects of Self-Regulated Strategy Development with and without Peer Support. *American Educational Research Journal*, doi 10.3102/00028312043002295.
- Harris, K., Graham, S, Mason, L., & Friedlander, B. (2014). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge, a classroom intervention study*. Enschede: University of Twente.
- Huizing, A. (2014). *Hoe ik per ongeluk een boek schreef*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven, het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kirschner, P. & Van Merriënboer, J. (2013). De zelfsturende leerling? *Van Twaa!f Tot Achttien*. September, p. 42-45.
- Oomen, F. (2014). *De Computerheks*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2010). *An introduction to Educational Design Research*. Enschede: SLO.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Cardiff: Equinox.
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2008). Using Self Regulated Strategy Development to Support Students Who Have Trubol Giting Thangs into Werds. *Remedial and Special Education*. 29-2, p 78-89.
- Van Gelderen, A., & Van Schoten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.
- Vrieling, E., de Laat, M., Besselink, E., & Ubbink, M. (2015). Dimensies van Sociaal Leren in een Paboleernetwerk. *Onderwijsinnovatie*, 17(1), 17-24.