

“Yes, we gaan verhalen schrijven”

Onderzoek naar de ervaringen en het effect van ontworpen schrijftools

Auteurs: Eric Besselink en Eline Seinhorst, Imke Snijders, Gerdo Velthorst

Goede instructies leiden ertoe dat leerlingen sneller ‘op verhaal’ komen. En met hulpkaarten, schrijvoorbeeld en videofragmenten kan je leerkrachten en kinderen tijdens hun schrijfactiviteiten gericht ondersteunen. Vanuit deze overtuiging schreven Eric Besselink en Eline Seinhorst hun artikel ‘Verhalen leren schrijven’ in het vorige nummer van Tijdschrift Taal (TT jrgng 6, nr 9). In dit artikel beschrijven de auteurs de tweede fase van het onderzoek, waarin ze nagaan in hoeverre de door hun ontwikkelde tools leerkrachten daadwerkelijk helpen bij het vormgeven van schrijflessen, en of het werken met de tools ook effect heeft op de kwaliteit van de verhalen die leerlingen schrijven. De resultaten zijn positief: leerkrachten die met de tools werken, geven aan dat daarmee hun instructie aan kwaliteit gewonnen heeft en dat de leerlingen met meer plezier schrijven.

Tabel 1. Ontwikkelde schrijfkwaliteiten

Schrijfkwaliteiten	Controlegroep N=66		Experimentele groep N=80	
	VM: M (SD)	NM: M (SD)	VM: M (SD)	NM: M (SD)
<i>Aantal inhoudselementen dat iets zegt over de hoofdpersoon</i>	1,47 (1,73)	5,35 (4,44)	1,49 (1,94)	3,46 (2,42)
<i>Aantal bijvoeglijke naamwoorden dat iets zegt over het karakter van de hoofdpersoon</i>	0,20 (0,44)	0,33 (0,59)	0,19 (0,45)	0,41 (0,77)
<i>Aantal keren dat een interne reflectie is beschreven</i>	0,38 (0,74)	0,67 (1,13)	0,25 (0,54)	0,61 (1,31)
<i>Aantal keren dat de beschrijving van de plaats een bepaalde sfeer of emotie oproept</i>	0,53 (0,95)	0,44 (0,99)	0,28 (0,64)	0,30 (0,60)

NB: Elke score staat voor een gemiddelde (M) met tussen haakjes de standaarddeviatie (SD).

VM = voormeting; NM = Nameting

vanzelfsprekender om hun schrijven te plannen, te monitoren en te evalueren. De peerfeedbackkaarten daarentegen motiveerden de leerlingen. Ze wilden graag hun eigen werk aan anderen presenteren. Alle leerkrachten gaven in hun logboek aan tevreden tot zeer tevreden te zijn over het ontwikkelde materiaal.

De tweede deelvraag uit het onderzoek richt zich op het effect van de ontwikkelde tools op de kwaliteit van de verhalen die leerlingen schrijven. In Tabel 1 zijn van verschillende schrijfkwaliteiten de ongestandaardiseerde gemiddelden per tekst (niet gecorrigeerd voor het aantal woorden) en de standaarddeviaties per groep opgenomen voor zowel de controlescholen als de scholen die onder de experimentele conditie werkten.

Wat kunnen we uit de bovenstaande tabel opmaken? Wat betreft het aantal inhoudselementen dat door leerlingen wordt gebruikt om iets over de hoofdpersoon te zeggen, zien we bij zowel de controle- als de scholen die onder de experimentele conditie deelnamen een groei. Hetzelfde

zien we bij het aantal bijvoeglijke naamwoorden dat wordt gebruikt om de hoofdpersoon te karakteriseren. Ook het gebruik van zinnen waarin de interne reflecties van de hoofdpersoon gedeeld worden, laat in beide condities een groei zien. Een uitzondering vormt de laatste schrijfkwaliteit: het aantal keren dat een beschrijving van een plaats een bepaalde sfeer of emotie oproept: de voor- en nameting binnen beide condities lieten een geringe ontwikkeling zien.

Met de RM-ANOVA werd van de schrijfkwaliteiten (zie Tabel 1) nagegaan of er sprake was van een significante toename in de tekst. In de resultaten van RM-ANOVA zochten we naar een interactie-effect: we verwachtten een verschil tussen de voor- en nameting, een toename van de verschillende schrijfkwaliteiten in de tekst, maar dan alleen in de teksten van de leerlingen uit de experimentele conditie. De gekozen analysetechniek maakte het mogelijk om op deze manier naar de schrijfkwaliteiten te kijken. Om de verschillen in lengte van tekst op te vangen, hebben we de score gedeeld door het aantal woorden.

Allereerst werd gekeken naar het aantal inhoudselementen dat iets zegt over de hoofdpersoon. De verwachting was dat leerlingen in de experimentele conditie meer aandacht zouden gaan schenken aan de karakterbeschrijvingen. Er was echter geen interactie-effect zichtbaar ($F(1, 144) = 2.80, p = 0.096$). Dit betekent dat een toename van inhoudselementen, als die er al was, in de teksten die geschreven waren door de leerlingen van de experimentele scholen gelijk was aan die van de teksten die geschreven waren door de leerlingen uit de controlegroep. Na verdere analyse bleek er inderdaad sprake van een significant hoofdeffect. In beide condities stijgt in de loop van de tijd het gebruik van inhoudselementen in de tekst ($p < 0.000$). Maar dat geldt dus voor beide condities.

Een tweede kwantitatieve maat die gehanteerd werd, is het voorkomen van bijvoeglijke naamwoorden om de hoofdpersoon te ‘kleuren’. Uit de analyse blijkt dat zowel het interactie-effect ($F(1,144) = 1.87$) als het hoofdeffect ($p = .223$) niet significant zijn. Bijvoeglijk naamwoorden werden niet meer of minder gebruikt als je de teksten uit de nameting vergelijkt met die uit de voormeting én dat was voor beide condities het geval; geen hoofdeffect en geen interactie-effect. Dit betekent dat de leerlingen in beide condities ten aanzien van deze schrijfkwaliteit niet van elkaar verschilden en er ook geen toename te zien was.

Er is geen interactie-effect als het gaat om het aantal keren dat leerlingen een interne reflectie van de hoofdpersoon in hun verhaal beschreven ($F(1,144) = .881, p = .349$). Als er al een toename is, dan is die in beide condities gelijk. Na verdere analyse werd hier wel een hoofdeffect zichtbaar. In beide condities is het gebruik van interne reflectie wel toegenomen ($p = .049$).

Voor de tools en toelichting daarop (doorgaande lijn, bronnenboek, videoclips, hulpkaarten en peerfeedbackkaarten) zie het vakportaal Nederlands van SLO (www.nederlands.slo.nl).

Tot slot, voor wat betreft het aantal keren dat de beschrijving van de plaats een bepaalde sfeer of emotie oproept, is er geen interactie tussen tijd en conditie ($F(1,144) = 3.04, p = 0.083$). Ook is er geen sprake van een verschil tussen de voor- en nameting ($p = .254$). Dit betekent dat de leerlingen van zowel de controleconditie als de experimentele conditie ten aanzien van het beschrijven van sfeer of emotie niet van elkaar verschilden en er ook geen toename zichtbaar was.

Conclusie en discussie

De vraag in hoeverre het didactisch handelen in het verzorgen van strategisch schrijfonderwijs door het gebruik van de ontwikkelde tools verbeterd is, kan positief beantwoord worden. Leerkrachten gaven aan dat de kwaliteit van hun instructie is verbeterd. Met name het gebruik van videoclips en voorbeeldteksten hielp hen om tijdens de instructie gericht te zijn op het doel dat ze met de leerlingen wilden bereiken. Ze besteedden meer tijd aan hun instructie en merkten dat leerlingen beter begrepen wat van hen verwacht werd. Tijdens de schrijffase werd gretig gebruik gemaakt van de peerfeedbackvormen: kinderen waardeerden deze werkvormen en bleken het fijn te vinden dat zij hun tekst mochten bespreken. Voor wat betreft de zelfsturingskaarten kunnen we voorzichtig concluderen dat deze nog niet voldoende tot hun recht zijn gekomen. Het is de vraag of het gebruik van kaarten het juiste middel is om zelfsturing te bevorderen.

De tweede deelvraag uit het onderzoek richtte zich op het effect van de ontwikkelde tools op de kwaliteit van de verhalen die leerlingen schrijven. Ondanks de positieve ervaringen met het interventiepakket leidde dit bij geen enkele variabele (schrijfkwaliteit) tot een meetbaar significant verschil tussen de controlegroep en de experimentele groep. Dit betekent dat we niet hebben kunnen constateren dat de inzet van door de leernetwerk ontwikkelde tools effectief zijn op de kwaliteit van de schrijfproducten van de leerlingen.

Het onderzoek heeft echter enkele beperkingen. Deze richten zich niet zozeer op de praktijkrelevantie maar meer op de methodische grondigheid. Zo was de samenstelling van de controlegroep-scholen nogal divers: de scholen werkten met verschillende taalmethoden en de leerlingen verschilden in hun taalvaardigheid. De implementatie van het interventiepakket in de experimentele groep vraagt meer aandacht. We hebben ervoor gekozen om de betrokken leerkracht binnen haar eigen school de implementatie te laten verzorgen. Dat is kwetsbaar gebleken: van de vier deelnemende scholen werd op drie scholen de betrokken leerkracht wegens zwangerschap vervangen. Een breder gedragen implementatiestrategie lijkt noodzakelijk om meer effect te kunnen sorteren.

Ook bleek dat het beoordelen van teksten op kwantitatieve kenmerken niet altijd recht doet aan het beeld dat beoordelaars van de tekst als geheel hadden. Misschien is een meer holistisch beoordelingswijze van leerlingenteksten geschikter om de kwaliteit van teksten te bepalen. Een kwaliteitseffect hebben we nog niet kunnen meten, daar zal zeker in een vervolgonderzoek aandacht aan besteed moeten worden. Toch kan geconcludeerd

worden dat de tools praktische hulpmiddelen zijn die het didactisch handelen van de leerkracht verbeteren en waarmee de leerlingen gemotiveerd worden om te gaan schrijven. En daar zijn we tevreden over. Want uiteindelijk willen we graag dat kinderen zeggen: “Yes, we gaan verhalen schrijven.”

Eric Besselink is projectleider van het leernetwerk ‘Schrijven Kun je Leren’ van Iselinge Hogeschool.

Eline Seinhorst en Imke Snijders zijn junior-onderzoekers en maken deel uit van het leernetwerk ‘Schrijven Kun je Leren’.

Gerdo Velthorst is docent onderzoek aan Iselinge Hogeschool.

Het leernetwerk ‘Schrijven Kun je Leren’ is op dit moment bezig met het vervaardigen van tools voor het leren schrijven van betogende teksten. In de loop van dit cursusjaar zal bepaald worden op welke manier we de ervaringen en opbrengsten hiervan zullen onderzoeken.

Literatuurlijst

Besselink, E., & Seinhorst, E. (2015). Verhalen leren schrijven. In: *Tijdschrift Taal*, 6 (9), p. 8-16. Enschede: SLO.

Interviewvragen m.b.t. verhalen schrijven

Observerend leren

Welke waarde hebben de videoclips voor u als leerkracht?

- Wat merkt u aan de leerlingen als u ze gebruikt?
- Is het van toegevoegde waarde? Wat voegt het dan toe?
- Helpen de fragmenten u bij het behalen van de lesdoelen?
- Wat vinden de kinderen van de filmpjes?

Hoe ervaart u het werken met de voorbeeldteksten die door leerlingen zijn geschreven?

- Zijn ze van toegevoegde waarde? Wat voegt het dan toe?
- Hoe gebruikt u ze in de les?
- Gebruikt u ze altijd?
- Loopt u tegen ‘problemen’ aan?

Wat is voor u de waarde van de voorbeeldteksten uit jeugdliteratuur?

- Heeft het een toegevoegde waarde? Welke?
- Loopt u ergens tegenaan tijdens het gebruik van de teksten?
- Neemt u de teksten er makkelijk bij? Waarom wel/ niet?

Welke veranderingen heeft u ervaren wat betreft uw instructiegedrag?

- Vraagt het werken met de map stellen om een andere instructieaanpak?
- Welke verschillen zijn opvallend/ belangrijk?
- Kunt u aangeven wat u tijdens de instructie nu anders doet dan voorafgaand aan het project?
- Waar bent u trots op?
- Wat kan nog beter? Waar heeft u nog behoefte aan?

Motivatie

Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen tijdens de lessen?

- Merkt u dat de kinderen met meer plezier schrijven? Waaraan merkt u dat?
- Welke onderdelen uit de map hebben invloed op de motivatie van de leerlingen?
- Heeft u de indruk dat leerlingen juist meer of minder gemotiveerd zijn?

Welke rol spelen de motivatiekaarten?

- Hebben de kaarten daadwerkelijk een invloed op de motivatie van leerlingen?
- Vinden de leerlingen het leuk om met de kaarten te werken?

Zelfsturing

Helpen de kaarten de kinderen om op ideeën te komen voor de tekst?

- Kunnen de leerlingen aan de hand van deze kaarten hun tekst plannen voordat ze gaan schrijven?

Helpen de kaarten de kinderen tijdens het schrijven om aan het schrijven te blijven?

- Helpen de kaarten om de kinderen tijdens het schrijven op het lesdoel gericht te houden?

Heeft u de kaarten ook gebruikt om de kinderen na het schrijven met elkaar te laten kijken naar de kwaliteit van de teksten die ze gemaakt hebben?

- Wat zijn ervaringen hiermee?

In welke mate heeft u zelfsturing gezien bij de leerlingen?

- Door welke materialen werd zelfsturing gestimuleerd naar uw idee?
- Was er sprake van meer zelfsturing dan bij de normale methode?

Wat is de waarde van de zelfsturingskaarten?

- Hoe makkelijk zijn ze in te zetten?
- Hoeveel heeft u ze ingezet?

Feedback

Welke veranderingen heeft u waargenomen met betrekking tot feedback gedrag van leerlingen?

- In welke mate speelt feedback een rol tijdens uw lessen?

Wat is de waarde van de peerfeedbackkaarten?

- Hoe ervaart u het gebruik hiervan (door leerlingen)?
- Bevorderen de kaarten de diepgang van de feedback?
- Helpen de kaarten de kinderen om echt en gericht in gesprek te raken over de teksten?

Overige

Wilt u de ontwikkelgroep nog iets meegeven?

- Tip
- Noodkreet
- Advies