

Didactisch handelen

in het leren schrijven van teksten

Auteurs: Eric Besselink en Niels Brouwer

Schrijven is voor kinderen een complexe activiteit. Dat wordt benadrukt in vrijwel alle artikelen over het onderwijs in het schrijven van teksten. Men zou dan ook verwachten dat leerkrachten het schrijven van teksten als een belangrijke uitdaging zien en dat kinderen in de klas ruim de tijd krijgen om goed begeleid aan hun schrijfvaardigheid te werken. Schrijven is in de basisschool echter een ondergeschoven kindje (Brouwer, 2010). De inspectie constateert dat er in het basisonderwijs veel aandacht besteed wordt aan de vormelijke kant van taal (bijvoorbeeld spellen, grammatica en technisch lezen), maar dat leerkrachten amper aandacht schenken aan het geven van instructies en begeleiding in het schrijven van teksten (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 7). Het lijkt erop dat leerkrachten hun pijlen eerder richten op de kwantificeerbare taaldomeinen: een opbrengstgerichte didactiek leidt al snel tot meetbaar resultaat. Het wordt tijd dat er ook aandacht geschonken wordt aan de minder kwantificeerbare taaldomeinen (Brouwer, 2010).

Leerkrachten ervaren het lezen van teksten en het geven van feedback erop (de procesbegeleiding) als een tijdsintensieve klus. Als zij kinderen feedback geven tijdens het schrijven, dan beperkt die zich vaak tot vormtechnische aspecten, of tot een clichéreactie ('leuk bedacht!'). In genoemd inspectierapport wordt een zorgwekkend beeld geschetst van de kwaliteit van het schrijfonderwijs in het primair onderwijs; in de groepen 5 tot en met 8 wordt gemiddeld slechts 45 minuten per week aan schrijfonderwijs besteed. De inspectie signaleert dat het schrijfonderwijs veel aan kwaliteit kan winnen wanneer leerkrachten hun uitleg over de aanpak van de schrijfpdracht en het geven van feedback verbeteren. "Teksten van leerlingen worden zelden met de leraar of met medeleerlingen besproken." De inspectie constateert in feite dat de procesgerichte schrijfdidactiek nog in de kinderschoenen staat (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p. 9). Of zoals Gijsel e.a. stellen: "Hoewel de basisscholen het al beter doen dan tien jaar geleden, is er nog een behoorlijke winst te boeken. Deze winst zit 'm voor een deel in het didactisch handelen van de leerkrachten" (Gijsel e.a., 2010).

Toen in 2011 de PO-Raad via de SLOA-regeling subsidies mogelijk maakte voor onderzoek en ontwikkeling op het gebied van schrijfonderwijs, werd door een aantal scholen in de Achterhoek gestart met een tweejarig schrijfproject. In dat schrijfproject zou gewerkt worden aan verbetering van instructie en feedback in het stelonderwijs, gekoppeld aan onderzoek.

In dit artikel worden de eerste resultaten gepresenteerd van het onderzoek in het cursusjaar 2011-2012 in een aantal scholen voor primair onderwijs naar verhoging van instructiekwaliteit en de effecten ervan

“De inspectie constateert dat er in het basisonderwijs veel aandacht besteed wordt aan de vormelijke kant van taal, maar dat leerkrachten amper aandacht schenken aan het geven van instructies en begeleiding in het schrijven van teksten.”

op zichtbaar leerkrachtgedrag. Het project heette: 'Kinderen leren goede teksten te schrijven' en richtte zich op de vakdidactische vaardigheid van leerkrachten in het primair onderwijs.

Achtergronden

Een tekst schrijven is inderdaad een flinke klus! Anders dan spreken is het schrijven niet iets wat je vanzelf leert. Het vergt instructie, begeleiding en oefening. De complexiteit van schrijven wordt duidelijk wanneer men het schrijven van teksten ziet als 'het oplossen van een probleem'. Bij teksten schrijven is de schrijver bezig met verschillende handelingen die soms tegelijkertijd worden uitgevoerd. Er moeten ideeën gegenereerd worden, er moet geformuleerd, gewikt en gewogen, gepland en gereviseerd worden. Terwijl de schrijver zijn ideeën vormgeeft, probeert hij idealiter zijn tekst af te stemmen op wie deze zal lezen. Schrijven is een continu proces van onderhandelen met jezelf: "In essence writing is thinking" (Kellogg 1999, zoals geciteerd in Rijlaarsdam e.a., 2011, p. 8). En niet onbelangrijk: een goede schrijver

moet moeite willen doen om tot een goede tekst te komen, zal technieken hanteren om het schrijfproces te sturen. Juist omdat zoveel cognitieve processen tegelijkertijd een rol spelen, verliest de schrijver soms overzicht: een gevolg van 'cognitive overload' (Rijlaarsdam e.a., 2011).

Schrijven kun je leren: uit onderzoek blijkt dat de leerkracht er toe doet. Er zijn leerkrachten die een palet aan didactische vaardigheden combineren in een mix van effectieve interventies (Hillocks, 1996; Rogers & Graham, 2008). Een effectieve leerkracht besteedt aandacht aan de inbedding van het schrijfonderwerp in de leefwereld van de kinderen, zodat zij zich goed kunnen oriënteren op het schrijfonderwerp. Zo'n leerkracht besteedt aandacht aan schrijfstrategieën en biedt kinderen met schrijftips, voorbeelden en schema's ondersteuning tijdens hun schrijven. In zijn onderwijspraktijk zoekt hij naar logische momenten waarop kinderen samenwerkend elkaar gerichte ondersteuning kunnen bieden in de vorm van 'peer response'. En natuurlijk zorgt hij ervoor dat kinderen voor een publiek schrijven: je schrijft immers om gelezen

“Schrijven is een continu proces van onderhandelen met jezelf.”

te worden. Het onderzoek waar deze inzichten op berusten wijst uit dat de leerkracht de hefboom is voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs in schrijven. Het is de leerkracht die bewerkstelligt dat kinderen deze cognitief complexe opgave tot een goed einde weten te brengen. De leerkracht is de motor van goed onderwijs (vgl. Barber & Mourshed, 2007).

In het stelonderwijs staat elke leerkracht voor een boeiende uitdaging: er bestaan geen kant-en-klaar-recepten voor goede schrijfinstructies. Veel factoren sturen de keuzes die een goed didacticus moet maken. Elk te schrijven genre kent zijn eigen speelveld aan taalbeschouwing: het maakt nogal uit of je kinderen wilt leren hoe ze een argumentatieve tekst moeten schrijven of dat je hen wilt leren een goede e-mail te schrijven. Maar ook groepen kinderen verschillen, zowel met betrekking tot socioculturele factoren als in hun niveau van schrijfontwikkeling. Of, zoals Rijlaarsdam het stelt (Rijlaarsdam e.a. 2011): “There is no need to treat instructional approaches as competing.” Er zijn dus meer wegen die naar Rome leiden. In genoemd artikel wordt gerefereerd aan onderzoek van Smagorinsky en Chapman waarin geconcludeerd wordt dat er inderdaad geen succesformule bestaat voor een goede schrijfinstructie: het blijft de professional die beredeneerd een keuze maakt uit een pedagogisch-didactisch repertoire dat in zijn professionele bagage zit. Rijlaarsdam e.a. (2011) geven wel aan welke belangrijke ingrediënten dat repertoire bevat. Op de eerste plaats moet de leerkracht aan zijn leerlingen duidelijk maken dat schrijven een doelge-

richte activiteit is. Je schrijft om gelezen te worden! Verder benadrukken de schrijvers hoe belangrijk de ‘prewriting’ fase is, de fase vóórdat met het echte schrijven begonnen wordt. Het gaat vooral om het moment in de les waarin gespard wordt, overlegd wordt, argumentatieschema’s worden ontworpen.

Samen onderzoeken en ontwikkelen in praktijk wetenschappelijk onderzoek

Het tweejarig project werd uitgevoerd in vier scholen in het werkgebied van Iselinge Hogeschool. In deze scholen waren de leerkrachten van de midden- en bovenbouw betrokken bij de verbetering van hun onderwijs in het schrijven van teksten. Van elke school nam één van deze leerkrachten zitting in de redactieraad. Totaal waren 16 leerkrachten betrokken. Voor onderzoeksdoeleinden waren vier scholen bereid zitting te nemen in een controlegroep.

Het doel dat de deelnemende scholen zich in het eerste projectjaar stelden, was de verbetering van de instructiekwaliteit in het schrijven van teksten. In de maandelijkse redactieraad ontmoetten de taalspecialisten elkaar: van elke basisschool één taalleerkracht, derdejaarsstudenten van de academische pabo en een taalonderzoeksdocent van Iselinge Hogeschool. In deze heterogene groep werd een literatuurstudie gedaan naar determinanten van goed instructiegedrag én werden instrumenten ontwikkeld om dat gedrag positief te beïnvloeden.

In de werkwijze van de redactieraad stonden twee uitgangspunten centraal:

1. Leren van elkaar vanuit verschillende rollen en ervaringen, maar in gelijkwaardigheid.

In zijn oratie bij de aanvaarding van het hoogleraarschap opleidingskundig leiderschap (2012) noemt Kessels belangrijke voorspellers van kansrijke innovaties:

- Professionalisering van leraren is effectiever als deze gericht is op de dagelijkse lespraktijk, de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces.
- Wat er echt toe doet, is dat de leraar zelf actief is tijdens de professionaliseringsactiviteiten en participeert in vormen van onderzoekend leren. Het zelf analyseren van problemen en construeren van oplossingen, gerelateerd aan de lespraktijk, versterkt de ontwikkeling van bekwaamheid.
- Naarmate collega’s vaker samen leren, waarbij ze een actieve rol spelen bij het bepalen van de doelen, thema’s, inhoud, opzet en methodieken, is de opbrengst groter.
- Wil professionalisering effect hebben, dan moeten de activiteiten een duurzaam karakter hebben, ingebed zijn in het schoolbeleid en rekening houden met de werkdruk van leraren en de ophanden zijnde vernieuwingen.

Deze voorspellers zeggen iets over de mate waarin innovatie- en professionaliseringsontwerpen kansrijk zijn. Belangrijk kenmerk van deze werkwijze is dat er niet in de eerste plaats geprofessionaliseerd wordt in het kader van een formeel traject, maar juist gezocht wordt naar informele ontmoetingen, waarbij ruimte is om in een ‘werkplaats’ ideeën te delen, te ontwikkelen en te evalueren.

2. Gebruikmaking van video-interventies ter bevordering van de eigen professionaliteit.

Het filmen en samen analyseren van het eigen instructiegedrag in de les aan de hand van kijkwijzers is een krachtig hulpmiddel voor de verdere professionalisering van (aanstaande) leerkrachten (Besselink e.a., 2011). Bij de ontwikkeling van effectief didactisch gedrag bleek uit eerder onderzoek (Brouwer, 2011) dat (toekomstig) leerkrachtgedrag positief te beïnvloeden is door drie dingen te doen:

- Op basis van literatuuronderzoek kennis vergaren met betrekking tot effectieve didactische strategieën.
- Een concrete werkwijze ontwikkelen die dit effectieve gedrag stuurbaar maakt.
- Met behulp van video-opnamen interventie plegen met collega's over de mate waarin voorgenomen veranderingen in didactisch gedrag zijn gelukt.

Een belangrijk uitgangspunt bij het onderzoek was dat de resultaten begrijpelijk moesten zijn voor toekomstige en ervaren leerkrachten en iets tastbaars moesten opleveren voor de blijvende verbetering van de onderwijspraktijk.

Werkwijze

Fase 1: Literatuurstudie

In de redactieraad werd tussen september en december 2011 een literatuurstudie uitgevoerd. De deelnemers bespraken een reeks op onderzoek gebaseerde artikelen, waarbij het uitgangspunt steeds was te noteren welke elementen uit de bestudeerde artikelen aanbevelingen bevatten voor een effectieve schrijfinstructie. Leden van de redactieraad kregen als start een reader aangereikt met een reeks startartikelen. In

“Het doel dat de deelnemende scholen zich in het eerste projectjaar stelden, was de verbetering van de instructiekwaliteit in het schrijven van teksten.”

bijlage 1 wordt een overzicht gegeven van de inhoud van deze reader. Op basis van deze reader zochten de studenten van de academische pabo verder naar geschikte artikelen door gebruik te maken van zoekmachines als Google Scholar en Science Direct. Veel informatie werd ook gevonden op de digitale omgeving van het Journal of Writing Research. Op basis van de literatuurstudie werd in december 2011 een kijkwijzer ontworpen. In deze kijkwijzer vindt de leerkracht van de deelnemende scholen concrete aanwijzingen over wat hij kan doen tijdens de instructiefase van de schrijflles. De redactieraad maakte gebruik van het bekende vijfphasenmodel en beperkte zich vooral tot het formuleren van bruikbare tips voor de instructiefase (zie Figuur 1).

Fase 2: De nulmeting: vragenlijst en observatie

Op basis van de kijkwijzer werden een vragenlijst en een observatie-instrument ontwikkeld. Beide zijn gebaseerd op het zichtbaar leerkrachtgedrag zoals dat in de kijkwijzer is beschreven. De vragenlijst werd gebruikt om leerkrachten een oordeel te laten geven over het didactisch handelen van zichzelf. Het observatie-instrument werd gebruikt om twee observanten het leerkrachtgedrag van de leerkrachten in kaart te laten brengen. Bij wijze van nulmeting werd aan leerkrachten in de mid-

den- en bovenbouw van drie aan het project deelnemende scholen gevraagd hun schrijfinstructiegedrag te scoren. Hierbij gaven zij op een vijfpuntsschaal aan hoe vaak zij bepaalde activiteiten uitvoerden in hun schrijfonderwijs (met als antwoordmogelijkheden: vaak; regelmatig; soms; vrijwel nooit; nooit). Ter controle werd deze nulmeting eveneens uitgevoerd in vier niet deelnemende scholen. De samengestelde kijkwijzer omvat in totaal 21 te meten gedragscategorieën: 5 hiervan richtten zich op het gedrag van de leerkracht tijdens de oriënterende fase van de les, 10 ervan op het gedrag tijdens de fase van het toewerken naar de schrijfoopdracht en 6 categorieën waren gericht op de fase waarin de leerkracht kinderen ondersteunt tijdens hun schrijven.

De vragenlijst én het observatie-instrument (zie bijlage 2) werden ontleend aan de in de kijkwijzer opgenomen leerkrachtgedragingen. De experimentele scholen waren drie scholen die deelnamen in de redactieraad.

Twee voorbeelden uit de vragenlijst:

- Ik geef de kinderen tijdens de instructie schrijftips mee.
- Tijdens mijn schrijfinstructie maak ik gebruik van schema's (bijvoorbeeld 'wat, wanneer, waar').

| Vaak | Regelmatig | Soms | Vrijwel nooit | Nooit |
|------|------------|------|---------------|-------|
| | | | | |

Kijkwijzer stellen

Schrijven is niet alleen een middel voor communicatie en expressie, maar ook voor het ontwikkelen van nieuwe inzichten en het verwerken van nieuwe informatie.



Iselinge Hogeschool
onderdeel van Usselgroep

Figuur 1: Kijkwijzer stellen

Daarnaast bezochten leden van de redactieraad leerkrachten van de midden- en bovenbouw van de deelnemende scholen tijdens een les schrijven en observeerden het instructiegedrag.

Twee voorbeelden uit het observatie-instrument:

- Als kinderen een schrijftaak krijgen, benoemt de leerkracht expliciet het onderwerp waarover geschreven gaat worden.

— Door leerlingen geschreven teksten worden door hen functioneel gebruikt: bijvoorbeeld een brief wordt verstuurd, een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.

Fase 3: Interventies in deelnemende scholen

Na de nulmeting volgde er in de deelnemende scholen een aantal interventies:

1. Tijdens een teamvergadering werd de kijkwijzer geïntroduceerd en toegelicht.
2. Aan leerkrachten uit de deelnemende scholen werden door de redactieraad ontworpen lessen beschikbaar gesteld die een goede instructie-uitvoering mogelijk maakten. De ontworpen lessen bevatten aanwijzingen voor het in de sfeer brengen van de schrijfpdracht én gaf de leerkracht steun in de inhoud van zijn instructie. In elk ontworpen les werd expliciet gemaakt welke schrijftips tijdens de les centraal stonden.

3. In de periode januari-mei 2012 werden alle leerkrachten uit midden- en bovenbouw drie keer bezocht door de taalcollega uit de eigen school en werden ze gecoacht aan de hand van een op de kijkwijzer geënt coachingsformulier. Bij de bezoeken werd meestal gebruikgemaakt van video-opnamen. Na afloop werd gezamenlijk teruggeblikt op de effectiviteit van de interventies tijdens de instructie.

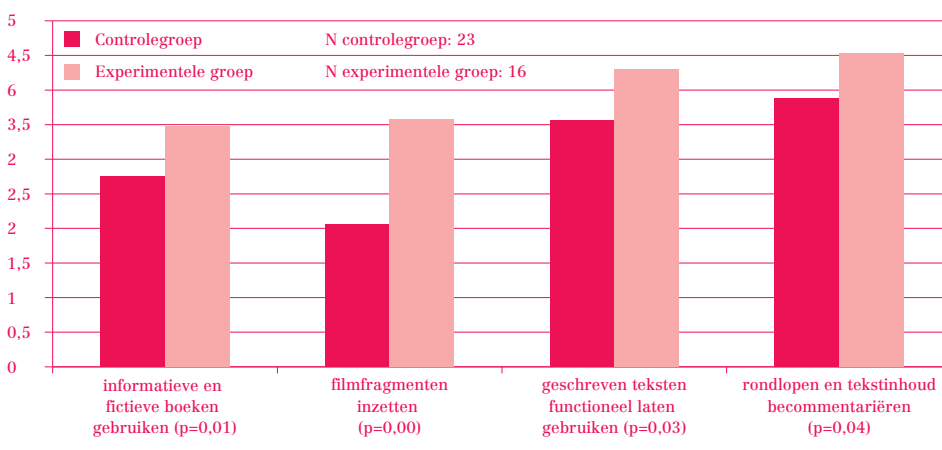
Fase 4: Nameting

In juni 2012 werd de vragenlijst op de experimentele scholen en controlescholen opnieuw ingevuld en volgde er een tweede observatie bij leerkrachten uit de midden- en bovenbouw van de experimentele scholen.

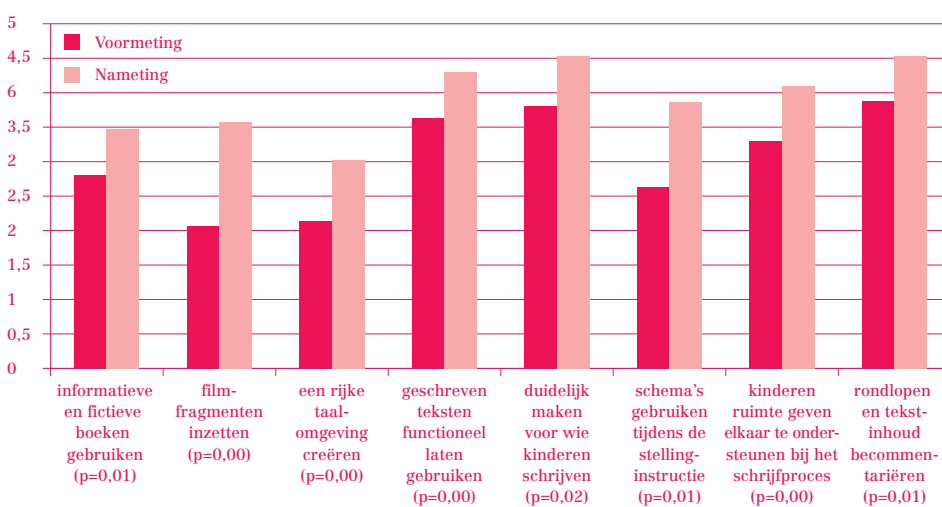
Resultaten

Na de interventie bleken er uit een analyse (T-toets) van de vragenlijsten vier significante verschillen tussen de controle- en de experimentele groep. Deze verschillen zijn grafisch weergegeven in Figuur 2. Men vindt er de gemiddelden voor deze vier gedragscategorieën, waarbij het verschil tussen de experimentele scholen en controlescholen duidelijk wordt. Het gaat om de volgende gedragingen zoals benoemd in de kijkwijzer:

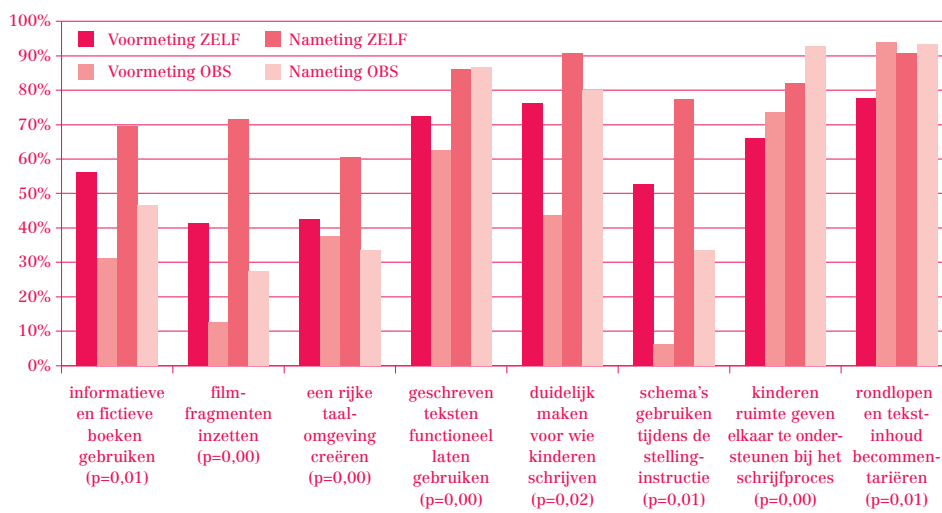
- Ik maak bij mijn schrijfopdrachten gebruik van informatieve en fictieve boeken om kinderen in de sfeer van de opdracht te brengen.
- Filmfragmenten zet ik in tijdens de start van mijn lessen om de kinderen te motiveren voor de opdracht die ze gaan schrijven.



Figuur 2: Significante verschillen na interventie



Figuur 3: Significante vorderingen volgens de leerkrachten in de experimentele groep



Figuur 4: Vorderingen volgens leerkrachten en observatoren

“De interventie heeft vooral effecten gehad op de bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemende leerkrachten in het scheppen van een contextrijke leeromgeving en het helpen van leerlingen bij het schrijven van inhoudelijke boodschappen gericht op een publiek.”

- Door mijn leerlingen geschreven teksten worden door hen functioneel gebruikt: bijvoorbeeld een brief wordt verstuurd, een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de inhoud van de tekst.

De eerste drie verschillen betreffen het scheppen van een contextrijke leeromgeving, het laatste betreft de begeleiding van leerlingen met betrekking tot de inhoud van wat zij schreven. De effectgroottes van deze verschillen zijn klein, maar wel aanwijsbaar.

De significant gebleken vorderingen in de experimentele groep zijn grafisch weergegeven in figuur 3. Het zijn de gemiddelde scores van leerkrachten uit de experimentele groep op basis van door hen ingevulde vragenlijsten voorafgaand en na afloop van de interventieperiode. Er is dus sprake van een zelfoordeel.

Gegeven de bovenstaande bevindingen kan worden vastgesteld dat de interventie vooral effecten heeft gehad op de bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemende leerkrachten in het scheppen van een *contextrijke leeromgeving* en het *helpen* van leerlingen *bij het schrijven van inhoudelijke boodschappen gericht op een publiek*. De betreffende effectgroottes zijn klein, maar wel aanwijsbaar. Alleen de effectgrootte met betrekking tot het inzetten van filmfragmenten is iets groter ten opzichte van de andere gedragingen.

Figuur 4 bevestigt dat de observatoren net als de leerkrachten vorderingen constateerden in een groot aantal beoogde gedragingen, evenwel in mindere mate. Aangetekend moet worden dat dit beeld niet geldt over de hele linie, want er zijn ook twee gedragingen waarop de observatoren hoger scoorden dan de leerkrachten, namelijk: de kinderen zinvolle schrijfpdrachten geven en rondlopen en opmerkingen maken over structuur en organisatie van de tekst. Een mogelijke verklaring voor het verschil in zelfoordeel en oordeel

door observanten zou kunnen zijn dat leerkrachten hun didactisch veranderd gedrag niet kunnen demonstreren in elke afzonderlijke les. Niet elke schrijfinstructie leent zich ervoor om alle in de observatielijst genoemde indicatoren te hanteren. Wellicht is het ook zo, dat de observanten – die immers deel uitmaakten van de redactieraad - tot een kritischer oordeel kwamen, juist omdat ze goed waren ingevoerd in de achtergronden van de te observeren criteria. Er werd geobserveerd door getrainde koppels van observatoren. Elk observatiekoppel bestond uit twee leden van de redactieraad: een leerkracht én een derdejaarsstudent van de academische pabo.

Conclusie

Het beeld dat naar voren komt is dat de leerkrachten die in het kader van de interventie feedback ontvingen op grond van observaties van hun lessen beduidend meer en grotere vorderingen boekten in het gebruik van effectief onderwijsgedrag in de les dan de leerkrachten in de controlegroep die niet aan de interventie deelnamen. Zowel de zelfbeoordelingen door de leerkrachten als de externe waarnemingen van de observatoren wijzen duidelijk in deze richting. Gedragsverandering werd vooral vastgesteld waar het gaat om het contextualiseren en structureren van de schrijftaak voor kinderen en het bieden van actieve ondersteuning terwijl de kinderen aan hun schrijftaak werken.

Uit voorgaand quasi-experimenteel onderzoek is ons gebleken dat feedback gestructureerd met behulp kijkwijzers die gebaseerd zijn op wetenschappelijke literatuur, een aanwijsbare positieve invloed kan hebben op het onderwijsgedrag van aanstaande leerkrachten (Brouwer, 2011,

hfdst. 3). Onderzoek naar de denkprocessen van aanstaande leerkrachten tijdens het gebruik van kijkwijzers wees uit dat dit middel hen kan helpen om lesopnamen op een meer analytische manier te bekijken en dat dit gepaard gaat met een vermindering in het aantal (positieve of negatieve) oordelen over het bekeken leerkrachtgedrag (Brouwer & Robijns, 2012). De hier gerapporteerde bevindingen wijzen in dezelfde richting als deze eerdere onderzoeksresultaten. Zij voegen er ook iets aan toe, namelijk dat soortgelijke leereffecten als werden vastgesteld bij aanstaande leerkrachten ook kunnen ontstaan wanneer feedback gestructureerd aan de hand van kijkwijzers wordt verstrekt aan ervaren leerkrachten. Hoewel in dit onderzoek studenten van de academische pabo deel uitmaakten van de redactieraad, werd het onderzoek gericht op het verbeteren van het didactisch gedrag van afgestudeerde leerkrachten.

Perspectief

Op basis van eerdere ervaringen in een onderzoek naar begrijpend lezen (Besselink e.a., 2011) en van deze onderzoeksresultaten zijn we nog meer overtuigd geraakt van de kracht van samenwerking tussen leerkrachten, toekomstige leerkrachten en domein- en onderzoeksdeskundigen die samen praktijkwetenschappelijk onderzoek willen vormgeven teneinde hun onderwijspraktijk te verbeteren. In de redactieraad ontstond een routine om altijd te starten met het bestuderen van (wetenschappelijke) bronnen en deze te vertalen naar concrete gereedschappen die sturend zijn voor de professionele ontwikkeling. Voor een (academische) pabo én voor de bij de pabo betrokken opleidingsscholen zijn deze vormen van 'horizontale samenwerking' van groot belang: in netwerken leren

(toekomstige) professionals vanuit verschillende ervaring en kennis samen aan de verbetering van onderwijs.

We gaan ervan uit dat stelonderwijs aan kwaliteit wint wanneer de leerkracht een effectief instructierepertoire beheerst. Vervolgonderzoek moet het effect van vakdidactische vaardigheid op de tekstkwaliteit van leerlingen aantonen. Intussen weten we dat een tweede factor medebepalend is voor een goede schrijfontwikkeling van kinderen: de mate waarin de leerkracht erin slaagt tijdens het schrijfproces peer-feedbackactiviteiten in te bouwen (Hoogeveen, 2012). In de redactieraad wordt in 2012-2013 gewerkt aan de beschrijving van een interventierepertoire dat tijdens de verschillende fasen in de les feedback van kinderen op elkaars tekst mogelijk maakt. Er wordt aan een instrument gewerkt waarin de leerkracht suggesties vindt voor zijn feedbackpraktijk én voor feedbackactiviteiten door leerlingen onderling.

Dit instrument zal worden ingezet in het kader van vakdidactische synchrone begeleiding. Bij synchrone begeleiding ontvangt de (toekomstige) leerkracht via een oortje direct feedback van een observator. Deze observator zit achter in de klas en stuurt via een zender vanuit zijn tablet vooraf geselecteerde 'aanwijzingen' naar de leerkracht (vgl. Hooerman, 2008 en Coninx, 2011). Het werken met video om leerkrachtgedrag te verbeteren zal hierdoor naar verwachting een nieuwe impuls krijgen.

Eric Besselink is projectleider van de academische pabo van Iselinge Hogeschool. Niels Brouwer is associate professor bij het ILS Graduate School of Education van de Radboud Universiteit Nijmegen en was lector op Iselinge Hogeschool.

Literatuur

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come on top*. Geraadpleegd via http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx
- Besselink, E., C.N. Brouwer & G. Muller (2011). *Verbeteren van opbrengstgerichte instructie via video*. *OnderwijsInnovatie*, 13(3), 14-16. Heerlen: Open Universiteit. Geraadpleegd via <http://www.ou.nl/web/nieuws-en-agenda/onderwijsinnovatie>
- Brouwer, C.N. (2011). *Equipping Teachers Visually*. Zoetermeer: Kennisnet. Geraadpleegd via <http://onderzoek.kennisnet.nl/onderzoeken-totaal/equippingteachersvisually>
- Brouwer, C.N. & Robijns, F.S. (2012). *Aandachtig kijken naar lerarengedrag*. *Panama-Post*, 31(3), 4-16.
- Brouwer, T. (2010). *Schrijfonderwijs*. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 1 (2), 21-28.
- Gijsen, M., Schuurs, U., & Bruggink, M. (2010). *Kansen voor schrijfonderwijs*. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 2 (2), 29-31.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communicative Skills.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge*. Enschede: University of Twente.
- Hooerman, R. (2008). *Competence development of synchronously coached trainee teachers in collaborative learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 1-19.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven, het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Iselinge Hogeschool. (2012). *Schrijven kun je leren!* Doetinchem: Iselinge Hogeschool.

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.

Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, T., Steendam, E. van, & Raedts, M. (2011). Writing. In Graham, S., Bus, A., Major, S., & Swanson, L. (Eds.). *Application of Educational Psychology to Learning and teaching. APA Handbook, Volume 3*.

Rogers, L.A., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 879-906.

De volgende scholen zijn betrokken bij het schrijfproject:

- Basisschool Jan Ligthart in Zelhem
- Basisschool Het Kofschip in Zevenaar
- Basisschool de Sterrenschool uit Zevenaar
- Basisschool de Schepertee uit Warnsveld
- Iselinge Hogeschool Academische Pabo

Bijlage 1

Inhoud reader

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs, een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede, SLO.

Brouwer, T. (2009). *Taalspecialisten aan het werk*. Enschede: SLO.

Gelderen, A. van, Paus, H. & Oosterloo, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede, SLO.

Gelderen, A. van & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

SLO. (2010). *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs, 1*(2). Enschede: SLO.

Bijlage 2

De vragenlijst en het observatie-instrument

A. De vragenlijst

- Ik maak bij mijn stelopdrachten gebruik van boeken met als doel kinderen in de sfeer van de opdracht te brengen.
- Filmfragmenten zet ik in tijdens de start van mijn stellingen met als doel de kinderen te motiveren voor de opdracht die ze gaan schrijven.
- Als er in de methode een stelling staat, dan voer ik deze ook uit.
- Ik bedenk zelf stelactiviteiten die passen bij het thema dat in de klas centraal staat.
- Tijdens de stelactiviteit creëer ik een rijke taalomgeving: bijvoorbeeld door een leestafel in te richten of door het ophangen van beeldmateriaal passend bij de schrijfopdracht.
- De schrijfopdrachten die ik geef, worden door de kinderen als zinvol ervaren.
- Ik bied volledige schrijftaken aan: na afloop van de stelactiviteit(en) is er een hele tekst.
- Als kinderen een schrijftaak krijgen, benoem ik het onderwerp waarover geschreven gaat worden.
- Ik zorg ervoor dat door mijn leerlingen geschreven teksten door hen functioneel gebruikt worden: bijvoorbeeld een brief wordt verstuurd, een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.
- Als kinderen beginnen met schrijven, geef ik aan voor wie ze schrijven.
- Ik vertel de kinderen op welke dingen –passend bij mijn lesdoel– ik in het bijzonder let tijdens het nakijken, bijvoorbeeld op de creativiteit.

- Ik doe - bijvoorbeeld op mijn digitale schoolbord - hardop denkend, wikkend en wegend voor hoe een schrijftaak kan worden aangepakt, ik laat bijvoorbeeld door toevoegingen van bijvoeglijke naamwoorden zien hoe een verhaal spannender kan worden gemaakt.
- Ik geef de kinderen tijdens de instructie schrijftips mee.
- Na mijn instructie kunnen de kinderen zien welke schrijftips bij deze activiteit van belang zijn.
- Tijdens mijn stelinstructie maak ik gebruik van schema's (bijvoorbeeld 'wat, wanneer, waar').
- Tijdens de stelles bied ik ruimte aan kinderen om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces.
- Ik slaag erin kinderen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren.
- Ik gebruik tijdens mijn les tekstfragmenten van kinderen als goede voorbeelden.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de verzorging en de spelling.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de inhoud van de tekst.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loop ik rond en maak ik opmerkingen over de structuur en de organisatie van de tekst.

B. Het observatie-instrument

- De leerkracht maakt gebruik van boeken met als doel kinderen in de sfeer van de opdracht te brengen.
- De leerkracht gebruikt filmfragmenten met als doel de kinderen te motiveren voor de opdracht die ze gaan schrijven.
- De leerkracht volgt een les uit de methode.
- De leerkracht heeft zelf stelactiviteiten bedacht die passen bij het thema dat in de klas centraal staat.
- De leerkracht heeft een rijke taalomgeving gecreëerd: bijvoorbeeld door een leestafel in te richten of door het ophangen van beeldmateriaal passend bij de schrijfofdracht.
- De schrijfofdracht die de leerkracht geeft zijn voor de kinderen zinvol.
- De leerkracht biedt een volledige schrijftaak aan: na afloop van de stelactiviteit(en) is er een complete tekst.
- De leerkracht benoemt het onderwerp waarover geschreven gaat worden.
- De teksten die door de leerlingen geschreven zijn worden functioneel gebruikt. Bijvoorbeeld: een brief wordt verstuurd of een verslag wordt door andere leerlingen gelezen.
- Als kinderen beginnen met schrijven, is het duidelijk voor wie ze schrijven.
- De leerkracht vertelt de kinderen (passend bij zijn lesdoel) op welke dingen hij in het bijzonder let tijdens het nakijken.
- De leerkracht doet - bijvoorbeeld op het digitale schoolbord - hardop denkend, wikkend en wegend voor hoe een schrijftaak kan worden aangepakt.
- De leerkracht geeft de kinderen tijdens de instructie schrijftips mee.
- Na de instructie van de leerkracht kunnen de kinderen zien (bijvoorbeeld op bord) welke schrijftips tijdens deze activiteit van belang zijn.
- Tijdens de stelinstructie maakt de leerkracht gebruik van schema's.
- Tijdens de stelles geeft de leerkracht ruimte aan de kinderen om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces.
- De leerkracht slaagt erin kinderen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren.
- De leerkracht gebruikt tijdens de les tekstfragmenten van kinderen als goede voorbeelden.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen over de verzorging en de spelling.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen over de inhoud van de tekst.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen over de structuur en de organisatie van de tekst.
- Als de kinderen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt hij opmerkingen die aansluiten bij het lesdoel.