Dialogisch schrijven

Een integrale aanpak voor betekenisvol taalonderwijs in de bovenbouw basisonderwijs

Dr. Renske Bouwer	Universitair Docent, Universiteit Utrecht
Dr. Chiel van der Veen	Universitair Hoofddocent, Vrije Universiteit Amsterdam
Bea Pompert	Nascholer, De Activiteit
Kike Olsder	Directeur Stichting Taalvorming
Monica Koster	Zelfstandig uitgever van Tekster
Anneleen Mulder	Nascholer en zelfstandig coach voor onderzoekende collega's
Leanne Kroes-Zwama	Leerkracht, coördinator en nascholer BS De Groen
Femke Zeegers	Zelfstandig coach

Eindrapport van het onderzoeksproject 'Dialogisch Schrijven'. Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) in de context van kortlopend praktijkgericht onderzoek. Dossiernummer: 40.5.20500.176

NRO NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK

Voorwoord

Voor u ligt het eindrapport van ons kortlopende praktijkgerichte NRO-onderzoeksproject 'Dialogisch schrijven'. In dit project was het onze missie om van leerlingen betere schrijvers, sprekers én lezers te maken. Samen met een team van onderwijsontwikkelaars, nascholers, onderzoekers en leerkrachten ontwikkelden we daartoe een integrale aanpak voor betekenisvol taalonderwijs waarin bovenbouwleerlingen leren hoe ze met elkaar in dialoog kunnen gaan over eigen geschreven teksten. De effectiviteit van de lessenserie is in het najaar van 2021 onderzocht in tien klassen (groep 7/8) van acht verschillende basisscholen. Uit de resultaten blijkt dat de schrijfvaardigheid van leerlingen enorm vooruitgaat door het volgen van de lessen. Door elkaars teksten te lezen en daarover te sparren krijgen leerlingen meer oog voor het perspectief van de lezer. Ook leren ze dat een tekst nooit in één keer af is, maar dat herschrijven helpt. Dit leidt tot rijke en overtuigende teksten. In dit eindrapport doen we verslag van de resultaten van dit onderzoek.

Omwille van de leesbaarheid zullen niet alle technische, methodologische en statistische details in dit rapport genoemd worden. De geïnteresseerde lezer verwijzen wij graag naar de wetenschappelijke publicaties die naar aanleiding van dit project nog zullen verschijnen (zie ook de opbrengsten aan het einde van dit rapport). Lezers die interesse hebben in de vertaling van inzichten uit dit project naar de onderwijspraktijk, verwijzen wij graag naar de vakpublicaties die wij schreven voor Jeugd in School en Wereld (Essen, van der Veen & Bouwer, 2022) en Meertaal (Koster & Bouwer, 2022). Ook zijn er enkele praktijkvoorbeelden gepubliceerd in de boeken 'Leren in en over de wereld: Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor de groepen 5 t/m 8 (De Koning, 2022) en 'Ontwikkeling in onderwijs van binnenuit' (Hanegraaf, 2022).

De lesmaterialen voor dialogisch schrijven en de bijbehorende handreiking voor leerkrachten zijn gratis te downloaden via onze website: www.dialogischschrijven.nl.

Met de wetenschappelijke beproefde lesmaterialen voor dialogisch schrijven en de achterliggende didactische en pedagogische principes hopen we ook nieuwe leerkrachten te inspireren om meer uit hun taalonderwijs te halen en hun onderwijstijd evenwichtiger te verdelen over de verschillende taaldomeinen. Op basis van de uitkomsten uit dit onderzoek verwachten we dat deze geïntegreerde aanpak - die uitgaat van betekenisvol communiceren over teksten in verschillende contexten - bijdraagt aan een betere schrijf- en gespreksvaardigheid van alle leerlingen.

Wij wensen u veel leesplezier!

Dr. Renske Bouwer, projectleider
Oktober 2022

Inhoudsopgave

Voorwoord **2**

Samenvatting **4**

1. Inleiding **6**

Aanleiding van onderzoek *6*

Onderzoeksvragen *7*

2. Methode **8**

Ethiek *8*

Participanten *8*

Procedure en design *8*

Data-analyse *11*

3. Resultaten **12**

Kwaliteit van dialogische gesprekken *12*

Kwaliteit van revisies *12*

Effecten van dialogische schrijfinterventie op schrijfprestaties *12*

Ervaringen van leerkrachten *14*

4. Discussie **15**

5. Implicaties voor de onderwijspraktijk **16**

Referenties **17**

Opbrengsten **19**

Bijlage 1: Gesprekskaart voor leerlingen **21**

Bijlage 2: Basisgespreksregels **22**

Samenvatting

In veel scholen zien we dat het taalonderwijs sterk verkaveld is, waarbij de verschillende deelvaardigheden zoals spreken en schrijven in aparte lessen worden behandeld. Hierdoor hebben leerlingen minder kansen om taal te gebruiken als een middel om met anderen te communiceren. Ook is het lastig voor leerlingen lastig om de samenhang te zien tussen de verschillende taaldomeinen. Daarom zetten wij in dit door NRO gesubsidieerd onderzoeksproject in op een integrale aanpak van de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs door leerlingen uit groep 7 en 8 met elkaar in dialoog te laten gaan over eigen geschreven teksten.

Voor beginnende schrijvers is het nog erg lastig om zich in de lezer te verplaatsen en in te schatten of de tekst het beoogde communicatieve effect heeft. Toch is dit wat geoefende schrijvers doen. Zij lezen hun tekst altijd kritisch terug en reviseren waar nodig. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat het bevorderen van de dialoog tussen schrijver en lezer leerlingen kan helpen om zich bewust te worden van het lezersperspectief en dat dit hun schrijfprestaties kan bevorderen. Het stimuleren van een inhoudelijke dialoog tussen leerlingen over eigen geschreven teksten blijkt in de klaspraktijk echter nog een grote uitdaging te zijn. Leerlingen letten voornamelijk op oppervlakkige aspecten in de tekst en gaan nauwelijks met elkaar in discussie over de argumenten in de tekst. In dit onderzoek gingen wij daarom na in hoeverre de schrijf- en spreekvaardigheid van bovenbouwleerlingen bevorderd wordt door een dialogische schrijfinterventie waarbij leerlingen en leerkrachten ondersteuning krijgen in het voeren van dialogische gesprekken over eigen teksten.

De specifieke deelvragen van dit onderzoek zijn:

1. In hoeverre bevordert de dialogische schrijfinterventie een inhoudelijke dialoog tussen schrijvers en lezers door het stellen van inhoudelijke vragen en het aanvullen en verdiepen van elkaars bijdragen?
2. In hoeverre is er een verband tussen de gesprekken en de mate van (inhoudelijke) revisies in de uiteindelijke teksten?
3. Wat is het effect van de interventie op de schrijfprestaties van leerlingen, en zijn deze effecten ook overdraagbaar naar een ander genre (transfer-effect)?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden hebben we samen met ervaren basisschoolleerkrachten en nascholers een lessenreeks voor dialogisch schrijven ontwikkeld, bestaande uit acht lessen waarin leerlingen vier verschillende overtuigende teksten schrijven rond het thema duurzaamheid: een persoonlijke ervaringstekst, een argumentatieve tekst, een overtuigende brief en een antwoord op een brief. Om een betekenisvolle context te creëren werden de brieven echt opgestuurd naar leerlingen van een andere school. Het schrijven van elke tekst ging steeds in vier stappen:

- Stap 1: samen voorbeeldteksten lezen en brainstormen om ideeën voor de tekst te verzamelen.
- Stap 2: een eerste versie van de eigen tekst schrijven.
- Stap 3: elkaars teksten lezen en hierover met elkaar in gesprek gaan.
- Stap 4: de eigen tekst reviseren.

Om de gesprekken tussen leerlingen over elkaars teksten naar een hoger niveau te tillen, hebben we aan de dialogische schrijfinterventie extra ondersteuning voor zowel leerlingen als leerkrachten toegevoegd. Voor de leerlingen ontwikkelden we een gesprekskaart met voorbeelden van diverse dialogische gesprekstechnieken, zoals het stellen van open vragen, het verdiepen van elkaars bijdragen, kritisch luisteren en samenvatten. Voor leerkrachten ontwikkelden we een professionaliseringstraject met voorbeeldfilmpjes, een-op-een begeleiding van een ervaren nascholer en reflectiebijeenkomsten met andere leerkrachten.

De effectiviteit van de dialogische schrijfinterventie is onderzocht middels een pretest-posttest controlegroep design. Leerlingen van tien groepen 7/8 van acht verschillende scholen namen deel aan dit interventieonderzoek. De klassen werden random toegewezen aan de interventiegroep (5 klassen met 115 leerlingen) of controlegroep (5 klassen met 97 leerlingen). Leerlingen en leerkrachten uit de interventiegroep kregen extra ondersteuning voor het voeren van dialogische gesprekken middels de

gesprekskaart en het professionaliseringstraject, de controlegroep volgden dezelfde lessen maar zonder extra ondersteuning.

Voor- en na de lessenreeks schreven leerlingen een overtuigende tekst over een ander thema dan centraal stond in de lessenreeks. Na afloop schreven ze ook nog een informatiebrief om te onderzoeken of de effecten van de interventie ook overdraagbaar zijn naar een ander genre. Tekstkwaliteit is beoordeeld door jury's van individuele beoordelaars aan de hand van een ankerbeoordelingschaal (Bouwer & Koster, 2016).

De resultaten lieten zien dat leerlingen uit de interventiegroep elkaar meer vragen stelden en meer feedback gaven op de inhoud van de teksten. Leerlingen maakten naarmate ze meer lessen hadden gevolgd ook meer inhoudelijke revisies, al was hierbij geen verschil zichtbaar tussen leerlingen in de interventie- en controlegroep. Tot slot gingen de schrijfprestaties van leerlingen in de interventiegroep sterker vooruit dan die van de leerlingen in de controlegroep. Kortom, het huidige onderzoek bevestigt dat de aanpak van dialogisch schrijven leerlingen helpt om samen tot rijkere en overtuigendere teksten te komen.

Vervolgonderzoek moet uitwijzen of de effecten ook op lange termijn zichtbaar zijn en of ze te generaliseren zijn over taken en genres. Daarnaast is het belangrijk om in toekomstig onderzoek sterker in te zetten op de koppeling tussen de gesprekken en de tekstrevisies, en te onderzoeken in hoeverre de dialogische schrijfinterventie ook een bijdrage levert aan de lees- en spreekvaardigheid van leerlingen.

Op basis van dit onderzoek adviseren wij leerkrachten om meer te halen uit hun taalonderwijs, door schrijven, lezen en spreken op een betekenisvolle manier te integreren. Dit project is relevant voor zowel startende als gevorderde leerkrachten uit de bovenbouw en hun opleiders. Zij kunnen direct in hun eigen onderwijspraktijk aan de slag met de ontwikkelde materialen, zoals de ontwikkelde lessenreeks voor dialogisch schrijven, de gesprekskaart voor leerlingen en de praktische handleiding voor leerkrachten.

1. Inleiding

Aanleiding van onderzoek

In het huidige taalonderwijs is er weinig aandacht voor de productieve taalvaardigheden schrijven en spreken (Inspectie van het Onderwijs, 2019, 2021). Leerlingen krijgen weinig kansen om taal in verschillende betekenisvolle contexten te gebruiken als middel om te communiceren. Ook wordt schrijven en spreken vaak in aparte lessen behandeld, waardoor het voor leerlingen lastig is om de samenhang te zien. Daarom zetten wij in dit onderzoeksproject in op een integrale aanpak van de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs door leerlingen uit groep 7 en 8 met elkaar in dialoog te laten gaan over eigen geschreven teksten.

Vanuit een sociaal-cultureel perspectief hebben schrijven en spreken een gelijkaardige functie: via taal informatie overbrengen aan een ontvanger (Sperling, 1996). Echter, waar bij gesproken taal een directe dialoog is tussen spreker en toehoorder, is de dialoog tussen schrijver en lezer indirect. Schrijvers moeten dus zelf inschatten of hun tekst het juiste communicatieve effect op de lezer heeft. Geoefende schrijvers doen dit door tijdens het schrijfproces ook een lezersperspectief in te nemen (Kellogg, 2008). Het verplaatsen in de lezer is voor beginnende schrijvers nog erg lastig; zij schrijven zoals ze praten, resulterend in 'en toen, en toen'- achtige verhalen (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ook reviseren ze nauwelijks; als de tekst eenmaal op papier staat, dan wordt er vaak niets meer aan veranderd. Dit is met name problematisch bij het schrijven van betogende teksten. Het is in dit genre essentieel om de tekst terug te lezen en te bepalen of de argumenten overtuigend genoeg zijn voor het beoogde publiek én of de tekst het gewenste doel bereikt.

Het bevorderen van de dialoog tussen schrijver en lezer, gecombineerd met strategieën die voor en na het schrijven worden ingezet, kan bovenbouwleerlingen helpen om overtuigende teksten te schrijven (Rijlaarsdam et al., 2009). Meta-analyses laten sterke effecten zien van peer-interactie op de kwaliteit van teksten (Graham et al., 2012; Koster et al., 2015). In deze peer-gesprekken ervaren schrijvers zelf hoe hun tekst op lezers overkomt. Dit geeft concrete aanknopingspunten om de tekst te verbeteren. Deze kennis is vertaald naar de strategiegerichte schrijfmethode Tekster voor bovenbouwleerlingen (Bouwer & Koster, 2016). Uit twee grootschalige interventiestudies bleek dat de schrijfvaardigheid met anderhalf leerjaar vooruitging (Bouwer et al., 2018; Koster et al., 2017). Ondanks deze positieve resultaten lieten observaties in de klas zien dat leerlingen het nog wel lastig vinden om inhoudelijke gesprekken over elkaars teksten te voeren, waarbij ze het perspectief van de lezer innemen en de ander van inhoudelijke feedback voorzien.

Dat peer-gesprekken nauwelijks over argumenten in de tekst gaan, zagen we ook terug in een kleinschalig (pilot)onderzoek voorafgaand aan het huidige onderzoeksproject (Bodewitz, 2012). De gesprekken bleken ook hier veelal oppervlakkig en voornamelijk gericht te zijn op de vormelijke aspecten van de tekst, zoals spelling, interpunctie en leesbaarheid. Ook waren de gesprekken nauwelijks dialogisch van aard; leerlingen vroegen niet door en verdiepten elkaars bijdragen zelden. Het is dan ook niet verrassend dat ze bij het reviseren van hun tekst bijna geen betekenisvolle aanpassingen maakten; ze waren vooral gericht op het verbeteren van taalfouten of het aanpassen van de lay-out. Dit roept de vraag op hoe we de gesprekken tussen leerlingen over elkaars teksten naar een hoger niveau kunnen tillen.

Onderzoek naar gesprekken in klassen laat zien dat gesprekken waarin leerkrachten open vragen stellen en leerlingen worden uitgedaagd het perspectief van de ander in te nemen, te redeneren, samen na te denken en kritisch te luisteren een positief effect hebben op de redeneervaardigheden, motivatie en domeinspecifieke kennis van leerlingen (Dobber, 2018; Resnick et al., 2015; Van der Veen, 2017). Dergelijke dialogische gesprekken hebben ook een positief effect op de communicatieve vaardigheden van leerlingen (Van der Veen et al., 2017). Er is echter nauwelijks wetenschappelijk onderzoek naar de inzet van dialogische gesprekken in de context van het schrijfonderwijs (Herder et al., 2018; Fisher et al., 2010). Ook is het bestaande onderzoek veelal correlationeel en gericht op hoe leerkrachten dialogische gesprekstechnieken inzetten tijdens gesprekken met de gehele klas. Een recente studie toont bijvoorbeeld aan dat het stellen van open vragen en het doorvragen van leerkrachten samenhangt met een hogere tekstkwaliteit voor argumentatief schrijven (Al-Adeimi & O'Connor, 2021). Maar heeft dit ook een effect op de kwaliteit van de gesprekken tussen leerlingen onderling? Tot op heden is er nog weinig bekend over

hoe de kwaliteit en effectiviteit van dialogische peer-gesprekken tussen leerlingen in het schrijfonderwijs bevorderd kan worden.

Onderzoeksvragen

In dit onderzoeksproject bouwen we voort op de kennis die al aanwezig is over het leren voeren van dialogische gesprekken en onderzoeken we in hoeverre een dialogische schrijfinterventie kan bijdragen aan de verbetering van het schrijfonderwijs.

Om deze centrale vraag te onderzoeken stellen we de volgende deelvragen:

1. In hoeverre bevordert de dialogische schrijfinterventie een inhoudelijke dialoog tussen schrijvers en lezers door het stellen van inhoudelijke vragen en het aanvullen en verdiepen van elkaars bijdragen?
2. In hoeverre is er een verband tussen de gesprekken en de mate van (inhoudelijke) revisies in de uiteindelijke teksten?
3. Wat is het effect van de interventie op de schrijfprestaties van leerlingen, en zijn deze effecten ook overdraagbaar naar een ander genre (transfer-effect)?

Concreet kijken we hoe getrainde leerkrachten met behulp van diverse voorgestructureerde dialogische gespreksactiviteiten, leerlingen in schrijflessen kunnen uitdagen om met elkaar te praten over de inhoud van elkaars teksten door het stellen van vragen, kritisch naar elkaar te luisteren en door te vragen op elkaars bijdragen. De verwachting is dat ze hierdoor beter leren elkaars perspectief in te nemen, en meer inhoudelijke en betekenisvolle revisies in hun teksten maken. Op basis van schrijfprocestheorieën van Flower en Hayes (1981) en Kellogg (2008) naar het belang van lezersperspectief en revisie voor een effectief schrijfproces verwachten we dat dit uiteindelijk de schrijfvaardigheid van leerlingen bevordert.

Met dit project beogen we niet alleen de interventies voor het leren schrijven en het voeren van gesprekken te optimaliseren, maar ook meer generieke kennis te ontwikkelen over het succesvol integreren van verschillende taaldomeinen in de lespraktijk en wat dit vraagt van leerkrachten en leerlingen. Hiermee willen we bijdragen aan de ontkaveling van het taalonderwijs.

2. Methode

In de periode van oktober tot en met december 2021 hebben wij een grootschalige interventiestudie uitgevoerd naar de effecten van een dialogische schrijfinterventie op de schrijf- en gespreksvaardigheid van bovenbouwleerlingen in het basisonderwijs.

Ethiek

Het onderzoek heeft ethische goedkeuring verkregen van de Facultaire Ethische ToetsingsCommissie Geesteswetenschappen (FETC-GW, referentienummer 21-147-03). Leerkrachten en schoolleiders van de deelnemende scholen werden voorafgaand aan het onderzoek geïnformeerd over het doel en de procedure van het onderzoek en werden gevraagd om toestemming te geven voor de dataverzameling in de klassen. Ouders en leerlingen ontvingen dezelfde informatie over het onderzoek en werden gevraagd om de toestemmingsformulieren ondertekend weer in te leveren bij de leerkracht. De leerlingen die geen toestemming kregen tot deelname hebben wel het lesprogramma gevolgd en de bijbehorende opdrachten gemaakt als onderdeel van de reguliere taallessen, maar deze data zijn niet opgeslagen en meegenomen in de data-analyse. De achtergrondinformatie van de leerlingen met toestemming en de geschreven teksten zijn gecodeerd opgeslagen op een veilige server van de universiteit, op zo'n manier dat de gegevens niet meer naar individuele leerlingen te herleiden zijn. De opnames van gesprekken en lessen zijn getranscribeerd, waarbij eventuele namen of naar personen herleidbare details uit de transcripten zijn verwijderd. De data worden voor 10 jaar beveiligd bewaard en zijn alleen toegankelijk voor betrokken onderzoekers.

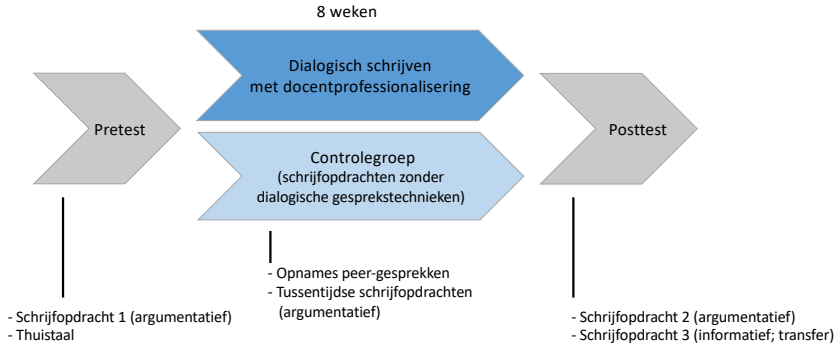
Participanten

Aan het onderzoek namen in totaal 278 leerlingen uit tien verschillende groepen 7/8 deel aan dit interventieonderzoek. Uiteindelijk hebben we van 212 leerlingen en hun ouders toestemming ontvangen voor deelname aan het onderzoek, dat is 76% van alle leerlingen. Met deze steekproef is er voldoende power om kleine effecten vast te stellen met behulp van een multilevel model waarbij leerlingen zijn genest in klassen. Concreet bleek uit een a priori poweranalyse voor multilevel modeling (zie Hox, Moerbeek, & van de Schoot, 2018) dat een effectieve steekproefgrootte van 151 leerlingen nodig was om een klein effect vast te stellen met een power van 0.81, gebaseerd op twee meetmomenten, een gemiddelde klasgrootte van 20 en een intraclass correlatie van 0.10.

De leerlingen kwamen uit tien klassen van acht verschillende basisscholen verspreid door heel Nederland. De verdeling meisjes en jongens in de steekproef was nagenoeg gelijk, met respectievelijk 47% meisjes en 53% jongens. De leeftijd van de leerlingen varieerde van 9 tot 13 jaar, met een gemiddelde van 10.68 jaar (SD = 0.73). Het merendeel van de leerlingen (67%) kwam uit groep 8. Van driekwart van de leerlingen hebben we nog aanvullende informatie kunnen verzamelen over de thuistaal. Hieruit bleek dat een kwart van de leerlingen (35 van de 141 leerlingen) thuis naast het Nederlands nog een andere taal spreekt, waaronder Turks (n = 7), Arabisch (n = 2), Berbers (n = 2), Engels (n = 4), Hongaars (n = 2), Kaapverdiaans (n = 2) en Pools (n = 1).

Procedure en design

De effectiviteit van de interventie is onderzocht aan het begin van schooljaar 2021-2022 middels een pretest-posttest controlegroep design, zie Figuur 1 hieronder. De tien klassen werden willekeurig toegewezen aan de interventiegroep (5 leerkrachten; 97 leerlingen) of de controlegroep (5 leerkrachten; 115 leerlingen). Beide groepen volgden dezelfde lessenreeks voor Dialogisch Schrijven, maar de leerlingen en leerkrachten uit de interventiegroep kregen extra ondersteuning voor het voeren van dialogische gesprekken over teksten, waaronder een gesprekskaart voor leerlingen en een uitgebreid professioneel ontwikkelingsprogramma voor leerkrachten. Elke week volgden de leerlingen één les, in totaal duurde de interventie dus acht weken.



Figuur 1. Onderzoeksdesign met interventie- en controlegroep en een voor- en nameting.

Lessenreeks voor dialogische schrijven

Samen met ervaren basisschoolleerkrachten en nascholers hebben we een achtdelige lessenreeks voor dialogisch schrijven ontwikkeld. In deze lessen schrijven leerlingen vier overtuigende teksten rond het thema duurzaamheid. Dit thema is betekenisvol en urgent voor leerlingen; zij zijn immers de volgende generatie die op deze planeet leeft. Inhoudelijk sluit deze lessenreeks aan bij het inhoudsdomein Oriëntatie op jezelf en de wereld (www.slo.nl/thema/meer/tule). In Figuur 2 staat een overzicht van de leerdoelen voor de acht opeenvolgende lessen.

Lessenreeks Dialogisch Schrijven over Duurzaamheid

Les	Leerdoel
1 en 2	Ik kan vertellen en schrijven over hoe ik het verschil maak als het gaat om duurzaamheid.
3 en 4	Ik kan in mijn tekst een standpunt innemen over duurzaamheid en ik kan dit onderbouwen met argumenten en een tegenargument weerleggen.
5 en 6	Ik kan in een brief iemand ervan overtuigen om mijn duurzame idee uit te voeren.
7 en 8	Ik kan gepast schriftelijk reageren op iemands duurzame idee, zowel wat betreft inhoud als toon.

Figuur 2. Opbouw van de lessenreeks Dialogisch Schrijven over Duurzaamheid.

De vier teksten die de leerlingen schrijven gedurende de lessenreeks bouwen inhoudelijk op elkaar voort. Het innemen van het perspectief van de lezer wordt hierbij wel steeds complexer. Zo beginnen ze in les 1 en 2 met een persoonlijke ervaringstekst waarin ze een voorbeeld geven van iets wat zij doen om duurzaam te leven, zoals kleding hergebruiken of plastic afval verzamelen. De tweede tekst die ze schrijven in les 3 en 4 is een betoog met feitelijke argumenten. De leerlingen nemen hierbij op basis van hun eigen ervaring een standpunt in over duurzaamheid en onderbouwen dit met argumenten uit bronteksten. Ook leren ze om eventuele tegenargumenten van klasgenoten al in hun tekst te weerleggen. De derde tekst in les 5 en 6 is het schrijven van een overtuigende brief aan een nog onbekende leerling

van een andere school. Het doel is om diegene met persoonlijke en feitelijke argumenten over te halen een duurzaam idee uit te voeren. Om een betekenisvolle context te creëren sturen de leerlingen de brieven ook echt op naar leerlingen van een andere school. De laatste tekst die de leerlingen schrijven in les 7 en 8 is een reactie op de brief die ze van iemand anders hebben gekregen. De leerlingen lezen de brief en bedenken wat ze van het duurzame idee van de ander vinden en waarom. Op basis daarvan sturen ze een brief terug.

Kenmerkend voor de vier teksten is dat het communicatieve aspect van schrijven centraal staat. Leerlingen schrijven de teksten niet zomaar: ze zijn geschreven om de lezer te overtuigen om ook in actie te komen voor een duurzame planeet. Om leerlingen te helpen dit doel te bereiken, hanteren we steeds een vergelijkbare opzet: in de eerste les verzamelen leerlingen ideeën in gesprek en door te lezen, die ideeën verwerken zij in een eerste versie van hun tekst. In de daaropvolgende lessen bespreken ze die tekst in drietallen, waarna de leerling individueel reviseert. Door tijdens het schrijven met lezers te sparren leren ze welke argumenten al goed werken en waar ze in de tekst nog meer informatie moeten toevoegen.

Aanvullende ondersteuning voor de interventiegroep
Om de gesprekken tussen leerlingen over elkaars teksten naar een hoger niveau te tillen, hebben we aan de dialogische schrijfinterventie extra ondersteuning voor zowel leerlingen als leerkrachten toegevoegd. Voor de leerlingen ontwikkelden we een gesprekskaart met voorbeelden van diverse dialogische gesprekstechnieken, zoals het stellen van open vragen, het verdiepen van elkaars bijdragen, kritisch luisteren en samenvatten, zie ook bijlage 1. De gesprekskaart bestaat uit de volgende vier stappen:

1. De schrijver leest zijn/haar eigen tekst voor, terwijl de andere twee leerlingen luisteren en nadenken over wat de schrijver met de tekst wil zeggen.
2. De schrijver start het gesprek met de vragen van de gesprekskaart, bijvoorbeeld of de tekst duidelijk en overtuigend is.
3. De lezers reageren op de vraag van de schrijver en ze worden hierbij gestimuleerd om op elkaar te reageren en door te vragen, zodat leerlingen hun feedback toelichten en er inhoudelijke verdieping ontstaat in de gesprekken.
4. De schrijver vat samen met welke tips hij of zij aan de slag wil gaan bij het verbeteren van de tekst. Hiermee wordt de koppeling gemaakt tussen het gesprek en het herschrijven.

De leerkrachten uit de interventiegroep volgden daarnaast een intensief professionaliseringsprogramma gedurende de looptijd van de interventie om de principes van dialogisch schrijven goed te implementeren in hun klas. Dit programma startte met een drie uur durende workshop voorafgaand aan de interventie, waarin werd ingegaan op de theorie rond dialogisch schrijven en het inzetten en bevorderen van dialogische gesprekstechnieken bij leerlingen. De leerkrachten bekeken voorbeeldfilmpjes waarin een andere leerkracht de principes van dialogisch schrijven inzet tijdens een schrijfles. Ook waren er oefeningen waarbij de leerkrachten zelf konden ervaren wat het voeren van een dialogisch gesprek oplevert voor het herschrijven van de eigen tekst. Tot slot werden zes basisregels doorgenomen en besproken voor het voeren van goede gesprekken in een open, veilige en respectvolle setting, zoals het luisteren naar elkaar en elkaar echt proberen te begrijpen door vragen te stellen en op elkaar te reageren, zie ook bijlage 2.

Naast de workshop was er ook aanvullende begeleiding voor leerkrachten gedurende de interventie. In les 2 en 6 ontvingen de leerkrachten individuele coaching van een van de nascholers uit het consortium. Zij observeerden een les in de klas en reflecteerden achteraf met de leerkrachten op de manier waarop zij de principes van dialogisch schrijven in de praktijk implementeerden. Na les 4 en 7 was er een online trainingsbijeenkomst met alle deelnemende leerkrachten en nascholers, waarbij leerkrachten met elkaar bespraken wat al goed ging en waar ze nog tegenaan liepen. Ook reflecteerden ze op elkaars lessen aan de hand van video-opnames.

Voor- en nameting van tekstkwaliteit
Om de effecten van de dialogische schrijfinterventie op de schrijfvaardigheid te meten schreven de leerlingen voor en na de lessenreeks een overtuigende tekst over een ander thema dan centraal stond in de lessenreeks. Net als in de lessenreeks was het doel om leeftijdsgenootjes te overtuigen, dit keer niet over een duurzaam idee, maar over een dier voor in de klas (voormeting) en over een uitje naar een pretpark

(nameting). Na afloop schreven ze ook nog een informatiebrief om te onderzoeken of de effecten van de interventie ook overdraagbaar zijn naar een ander genre. In deze tekst gaven ze tips voor het schrijven van een goede brief aan een fictieve leerling die volgend jaar naar Nederland komt. De kwaliteit van deze teksten is op een holistische en comparatieve wijze beoordeeld door jury's van drie onafhankelijke beoordelaars aan de hand van een beoordelingschaal met vijf ankerteksten van oplopende tekstkwaliteit (Bouwer & Koster, 2016). De betrouwbaarheid van de oordelen was hoog, met een gemiddelde correlatie tussen beoordelaars van .71 voor de eerste schrijfopdracht, .69 voor de tweede schrijfopdracht en .80 voor de derde schrijfopdracht.

Data-analyse

In elke klas is een deel van de leerlinggesprekken opgenomen. Deze gesprekken zijn getranscribeerd en gecodeerd met een codeerschema gebaseerd op Hennesy et al. (2016) om de kwaliteit van de dialogische gesprekskenmerken in kaart te brengen. Daarnaast is de rol van de leerkracht gedurende de gesprekken op een exploratieve wijze geanalyseerd met behulp van conversatie- en discourseanalysetechnieken.

Naast de gesprekken zijn gedurende de interventie in de experimentele en controleklassen ook alle geschreven teksten verzameld, dus zowel de eerste als de gereviseerde versies van de vier teksten. Dit geeft inzicht in het verloop van het revisieproces in beide condities. De revisies in de teksten gedurende de lessenreeks zijn geanalyseerd met behulp van een codeerschema waarbij onderscheid is gemaakt in het type revisie (hogere versus lagere orde revisie) en de aard van de revisie (toevoeging, verwijdering, aanpassing), zie Faigley & Witte, 1981.

De verschillen in tekstkwaliteit op de voor- en nameting zijn geanalyseerd met behulp van multilevel modellen, aangezien de scores voor tekstkwaliteit genest zijn binnen leerlingen (niveau 1, $N = 212$) en de leerlingen genest zijn binnen klassen (niveau 2, $N = 10$). Hiertoe zijn lineaire mixed model analyses met maximum likelihood (ML) schattingen uitgevoerd volgens de procedures van Snijders en Bosker (2004). In deze modellen zijn alle leerlingen, ook die met deels ontbrekende metingen, meegenomen. In totaal varieerden de percentages ontbrekende gegevens van 12% voor de voormeting tot 13% voor de eerste nameting en 25% voor de tweede nameting. Slechts 8.5% van de leerlingen miste scores voor beide posttestmetingen. Uit de MCAR-test van Little bleek dat de data willekeurig ontbraken voor de drie meetmomenten ($X^2(9) = 14.15$, $p = .12$).

3. Resultaten

Kwaliteit van dialogische gesprekken

Uit de analyse van de gesprekken komt naar voren dat leerlingen uit de interventiegroep meer dialogische gesprekskenmerken inzetten als ze sparren over elkaars teksten dan leerlingen in de controlegroep (respectievelijk 60 versus 41%; χ^2 (1) = 61.06, p <.01). Leerlingen uit de interventiegroep stellen elkaar vooral meer inhoudelijke vragen en vragen ook vaker door voor extra uitleg. Het onderstaande voorbeeld illustreert hoe een leerling door extra vragen te stellen van de gesprekskaart meer informatie krijgt over waarom de anderen haar tekst overtuigend vinden.

Leerling 1	Is mijn tekst overtuigend?
Leerling 3	Ja
Leerling 2	Ja
Leerling 1	Waarom wel waarom niet?
Leerling 2	Je zegt ook waar je die video's hebt gezien, bijvoorbeeld TikTok. En dat je ook had gezien dat gezien dat veel dieren daarin stikken

Het gevolg is dat deze leerlingen gedurende deze gesprekken ook meer inhoudelijke feedback krijgen op hun tekst dan leerlingen in de controlegroep (87% versus 51%; χ^2 (1) = 38.78, p <.01). Het voorbeeld hieronder illustreert hoe leerlingen in de controlegroep meer gericht zijn op oppervlakkige kenmerken van de tekst, zoals hoofdletters en interpunctie, en daarbij niet geneigd zijn om echt door te vragen.

Leerling b	Oke tips?
Leerling c	Euh misschien
Leerling c	Even denken
Leerling a	Nee, nee, nee
Leerling c	Misschien iets meer hoofdletters

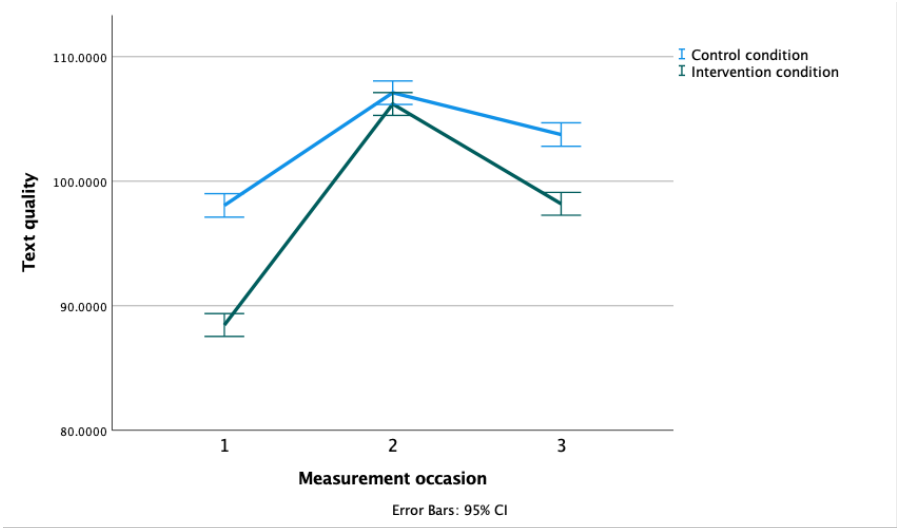
Kwaliteit van revisies

De gesprekken leiden niet altijd tot de gewenste revisies in de tekst. Sommige leerlingen voegen naar aanleiding van het gesprek bijvoorbeeld wel iets toe aan hun tekst, maar dat maakt de tekst er niet altijd beter op. In sommige gevallen doet de leerling niets met de feedback of verwijderen ze het stukje tekst waar de feedback op is gegeven. Uit de tekstanalyse van revisies door leerlingen uit vier klassen (twee controle- en twee interventiegroepen) blijkt dat leerlingen gedurende de lessenreeks wel beter leren reviseren. Aan het begin is gemiddeld 57% van de revisies gericht op hogere-orde aspecten van de tekst, zoals inhoud, structuur en stijl. Aan het einde van de lessenreeks is het percentage hogere-orde revisies gestegen naar 70%, t(57) = -2.20, p < .03, d = .44. We konden hierbij geen significant verschil aantonen tussen de leerlingen uit de interventie- en controlegroepen (t(72) = -1.79, p = .08, d = .27).

Effecten van dialogische schrijfinterventie op schrijfprestaties

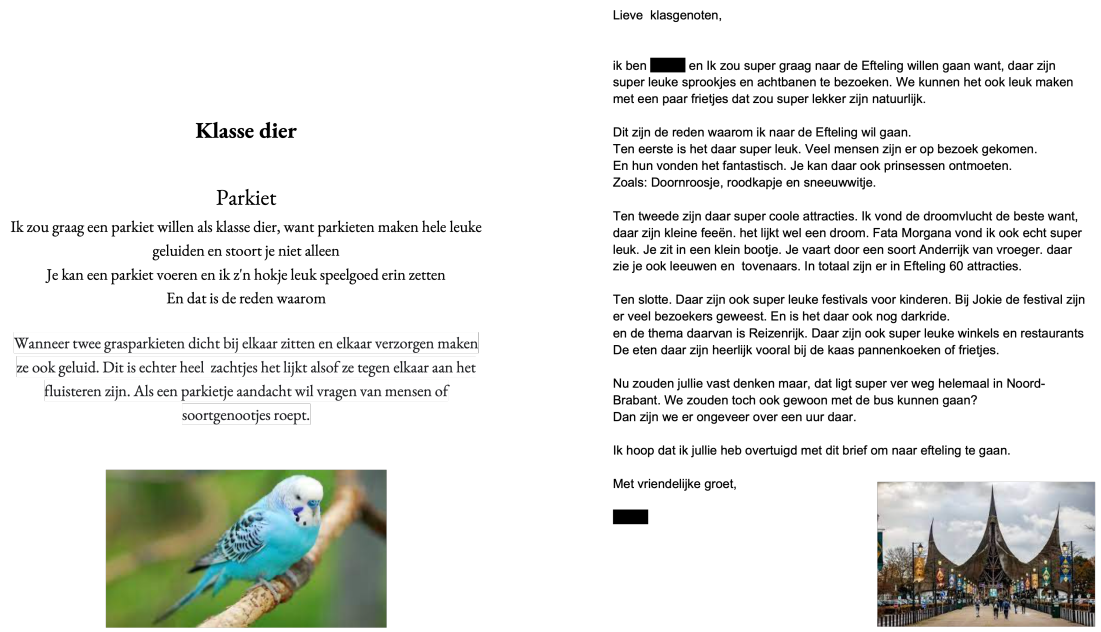
Figuur 1 toont de verschillen tussen condities voor de verschillende meetmomenten. Uit de multilevel modellen waarbij rekening wordt gehouden met variantie tussen en binnen klassen en leerlingen, blijkt dat er significante verschillen zijn tussen conditie en voor- en de nametingen (χ^2 (3) = 18.96, p <.001). Deze verschillen zijn ook zichtbaar wanneer is gecontroleerd voor geslacht en leeftijd (χ^2 (2) = 48.59, p <.001). Uit specifieke contrasten blijkt dat de schrijfprestaties van leerlingen in de interventiegroep sterker vooruitgaan tussen de voor- en nameting dan die van de leerlingen in de controlegroep (t(188.14) = 4.10, p < .001). Er is geen transfer-effect zichtbaar: de scores voor tekstkwaliteit zijn lager bij de tweede nameting ten opzichte van de eerste nameting (t(166.88) = -2.43, p < .05). Er is echter geen sprake van een complete terugval in schrijfprestaties: waar er aan het begin van de interventie nog verschillen zijn tussen de twee condities, zijn deze verschillen er aan het einde bij de laatste nameting niet meer (t(177.17) = 4.08, p = .06). Met name voor leerlingen in de interventiegroep lijkt er dus nog iets van leerwinst te zijn blijven

hangen. Extra analyses laten zien dat de interventie even effectief is voor zwakke als sterke schrijvers. Ook zijn er nog aanzienlijke verschillen tussen klassen, die maar voor 24% worden verklaard door conditie.



Figuur 3. Verschillen in scores voor tekstkwaliteit tussen interventiegroep (groene lijn) en controlegroep (blauwe lijn) voor de verschillende meetmomenten. Meetmoment 1 is de voormeting, meetmoment 2 is de eerste nameting (zelfde genre) en meetmoment 3 is de tweede nameting (ander genre).

Hieronder staan twee teksten afgebeeld van een leerling uit de interventiegroep, ter illustratie van de vooruitgang in tekstkwaliteit. Links is de tekst van de voormeting en rechts is de tekst van de nameting. Opvallend is dat informatie in de eerste brief niet direct bijdraagt aan het overtuigen van zijn medeleerlingen voor een parkiet als klassedier, terwijl de schrijver in de tweede brief meer overtuigende argumenten geeft volgens een duidelijke structuur. Ook richt de schrijver zich veel directer tot de lezer en probeert zelfs een mogelijk tegenargument van de lezer direct te weerleggen. Ondanks de taalfouten is de brief hiermee een stuk overtuigender.



Klasse dier

Parkiet

Ik zou graag een parkiet willen als klasse dier, want parkieten maken hele leuke geluiden en stoort je niet alleen
Je kan een parkiet voeren en ik z'n hokje leuk speelgoed erin zetten
En dat is de reden waarom

Wanneer twee grasparkieten dicht bij elkaar zitten en elkaar verzorgen maken ze ook geluid. Dit is echter heel zachtjes het lijkt alsof ze tegen elkaar aan het fluisteren zijn. Als een parkietje aandacht wil vragen van mensen of soortgenootjes roept.

Lieve klasgenoten,

ik ben [redacted] en Ik zou super graag naar de Efteling willen gaan want, daar zijn super leuke sprookjes en achtbanen te bezoeken. We kunnen het ook leuk maken met een paar frietjes dat zou super lekker zijn natuurlijk.

Dit zijn de reden waarom ik naar de Efteling wil gaan.
Ten eerste is het daar super leuk. Veel mensen zijn er op bezoek gekomen.
En hun vonden het fantastisch. Je kan daar ook prinsessen ontmoeten.
Zoals: Doornroosje, roodkapje en sneeuwwitje.

Ten tweede zijn daar super coole attracties. Ik vond de droomvlucht de beste want, daar zijn kleine feeën. het lijkt wel een droom. Fata Morgana vond ik ook echt super leuk. Je zit in een klein bootje. Je vaart door een soort Anderrijk van vroeger. daar zie je ook leeuwen en tovenaars. In totaal zijn er in Efteling 60 attracties.

Ten slotte. Daar zijn ook super leuke festivals voor kinderen. Bij Jokie de festival zijn er veel bezoekers geweest. En is het daar ook nog darkride.
en de thema daarvan is Reizenrijk. Daar zijn ook super leuke winkels en restaurants
De eten daar zijn heerlijk vooral bij de kaas pannenkoeken of frietjes.

Nu zouden jullie vast denken maar, dat ligt super ver weg helemaal in Noord-Brabant. We zouden toch ook gewoon met de bus kunnen gaan?
Dan zijn we er ongeveer over een uur daar.

Ik hoop dat ik jullie heb overtuigd met dit brief om naar efteling te gaan.

Met vriendelijke groet,

[redacted]

Figuur 4. Twee voorbeeldteksten van een leerling uit de interventiegroep, links is een tekst uit de voormeting, rechts is een tekst uit de nameting.

Ervaringen van leerkrachten

Om meer te weten te komen over de manier waarop de leerkrachten de lessenserie voor dialogisch schrijven in de praktijk hebben toegepast, vroegen we alle deelnemende leerkrachten om elke les een logboek bij te houden. Ook hebben we achteraf interviews gehouden met alle deelnemende leerkrachten. We waren hierbij benieuwd naar hun ervaringen met de stappen van dialogisch schrijven, maar ook wat volgens hen de toegevoegde waarde is van de training en op welke punten het ontwikkelde materiaal nog verbeterd kan worden.

De leerkrachten gaven in de logboeken aan dat het thema duurzaamheid voor veel leerlingen boeiend is, maar dat ze het wel een lastig onderwerp vinden om over te schrijven. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten hun leerlingen goed op weg helpen met het bedenken van een onderwerp dat goed bij hun belevingswereld aansluit en waar ze zich voor langere tijd in willen en kunnen verdiepen. De achtergrondinformatie over het thema kan leerkrachten helpen bij het selecteren van geschikte bronnen en voorbeelden voor de eerste les. Uit de interviews bleek daarnaast dat de opzet van de lessenserie iets lastiger was voor leerkrachten die op hun school niet gewend zijn om met thema's te werken. Zij gaven aan dat ze het lastig vonden om hun leerlingen acht weken lang gemotiveerd te houden voor hetzelfde thema. Volgens hen zijn de principes van dialogisch schrijven (schrijven – praten – herschrijven) ook geschikt zijn voor kortere schrijfopdrachten over verschillende opdrachten.

De logboeken laten daarnaast zien dat de lessen in de meeste klassen langer duurden dan ingeschat. Dat geldt met name voor de lessen waarin de leerlingen met elkaar in gesprek gaan en vervolgens hun tekst herschrijven. Ook les 3 waarin ze argumenten uit bronnen moeten halen om hun eigen standpunt te onderbouwen duurde langer dan gepland. In de interviews geven leerkrachten aan dat er meer tijd ingeruimd moet worden voor het lezen van bronnen en het selecteren van geschikte argumenten om de eigen mening kracht bij te zetten. Ondanks dat sommige lessen erg intensief waren, geven de leerkrachten wel aan dat de meeste leerlingen actief en serieus bezig zijn met het bespreken en verbeteren van hun teksten. Ze zijn vooral enthousiast over de laatste lessen waarin ze hun brieven uitwisselen met die van een andere school. Leerlingen vonden het erg leuk om de brieven van anderen te lezen en iets terug te schrijven.

Tot slot blijkt uit de gesprekken met leerkrachten dat de meest uitdagende stap voor leerlingen is om echt inhoudelijk in dialoog te gaan over hun eigen teksten. Leerlingen blijken dit erg lastig te vinden, zeker aan het begin van de lessenreeks. Leerkrachten geven ook aan dat ze het moeilijk vinden om daarbij voldoende ondersteuning te bieden en merken dat ze het liefste bij elk gesprek zouden willen zitten om bij te kunnen sturen, maar dat dit praktisch niet haalbaar is. De leerkrachten uit de interventiegroep geven aan dat ze veel aan de training hebben gehad. Ook de gesprekskaart voor leerlingen is volgens hen essentieel, dat geeft de leerlingen houvast tijdens de gesprekken. Een van de leerkrachten uit de controlegroep waarschuwt dat de basis voor gespreksvoering eerst goed op orde moet zijn voordat je met een dergelijke methode aan de slag kan gaan. Ondanks de uitdaging om goede gesprekken in de klas te stimuleren, rapporteren de leerkrachten wel dat naarmate de lessen vorderen en ze een paar keer hebben geoefend met de cyclus van schrijven – praten – herschrijven, dat de leerlingen in hun gesprekken steeds kritischer worden op elkaars teksten. Waar leerlingen in het begin nog erg moesten wennen om hun teksten met elkaar te bespreken, zit het proces van dialogisch schrijven na afloop van de lessen er zelfs zo goed ingebakken dat ze elkaar ook na de interventie automatisch opzoeken om feedback op elkaars teksten te geven. De meeste leerkrachten gaven aan dat ze het principe van dialogisch schrijven willen blijven implementeren in het schrijfonderwijs. Sommige hebben het zelfs al succesvol toegepast bij het schrijven van uitnodigingen voor de eindmusical en het schrijven van gedichten (zie Kooijman, 2022).

4. Discussie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken in hoeverre een dialogische schrijfinterventie kan bijdragen aan de verbetering van het schrijfonderwijs. De resultaten laten een positief beeld zien. Ten eerste blijkt dat de dialogische schrijfinterventie met een gesprekskaart en docentprofessionalisering leerlingen ondersteunt in het voeren van dialogische gesprekken over elkaars eigen geschreven teksten. In deze gesprekken stellen leerlingen meer vragen aan elkaar en geven ze elkaar ook meer feedback op de inhoud van de teksten. Dit is een bevestiging dat dialogische gesprekken meer gericht zijn op de inhoud, zoals al bleek in andere educatieve domeinen (Mercer et al., 2004).

Ten tweede maken leerlingen naarmate de lessenreeks vordert meer inhoudelijke revisies in de tekst. Er is echter geen direct verband zichtbaar tussen de gesprekken en de daaropvolgende revisies en ook is er geen verschil tussen leerlingen uit de interventie- en controlegroep. Dit lijkt erop te wijzen dat leerlingen met alleen de gesprekskaart nog onvoldoende steun hebben om de informatie en feedback die ze krijgen in de gesprekken ook echt te gebruiken bij het reviseren van hun tekst. Deze koppeling maken ze niet vanzelf.

Ten slotte laten de resultaten zien dat de interventie een positief effect heeft op de schrijfprestaties van leerlingen. Na het volgen van acht lessen schrijven ze teksten die over het algemeen overtuigender zijn, en waarbij ze ook ingaan op eventuele tegenargumenten van de beoogde lezer. Dit is met name het geval voor het genre waarin ze oefenen, en in mindere mate voor een nieuw tekstgenre.

Op basis van dit onderzoek kunnen we daarom concluderen dat leerlingen door een systematische aanpak van schrijven, sparren en herschrijven meer oog voor het perspectief van de lezer ontwikkelen, waardoor ze over tijd beter gaan schrijven. Al met een beetje hulp en oefening zijn leerlingen in staat om goede, dialogische gesprekken over elkaars teksten te voeren. Hiermee hebben we op een succesvolle wijze de verschillende taaldomeinen kunnen integreren in een lessenreeks rond het thema duurzaamheid. Leerlingen waren immers niet alleen teksten aan het schrijven, maar ze lazen ook elkaars teksten en bronteksten voor extra achtergrondinformatie over hun eigen tekst, en ze spraken er met elkaar over. Vervolgonderzoek moet uitwijzen of en op welke wijze een dialogische schrijfinterventie ook een bijdrage levert aan de lees- en spreekvaardigheid van leerlingen.

Een beperking van het huidige onderzoek is dat er maar een tekst per genre is gemeten, hierdoor is het lastig om de effecten te generaliseren naar schrijfvaardigheid in het algemeen (Bouwer et al., 2015). Daarnaast zijn de schrijfopdrachten direct na de lessenserie afgenomen, het blijft daardoor onduidelijk of er ook een langetermijneffect is van de dialogische schrijfinterventie (Bouwer et al., 2022). Er is dus alleen iets te zeggen over hoe goed de leerlingen op deze taken hebben gepresteerd direct na de lessen. Wel verschilt het onderwerp van de voor- en nameting van het onderwerp dat tijdens de lessen centraal stond. Hierdoor is er wel de verwachting dat leerlingen na de lessenserie ook voor andere teksten van een vergelijkbaar genre een hogere score voor tekstkwaliteit zullen krijgen. Vervolgonderzoek met meer taken en meerdere meetmomenten is echter noodzakelijk om deze verwachting te bevestigen.

Een andere beperking van het huidige onderzoek was het moment waarop de lessenserie werd geïmplementeerd. De tweede helft van de lessen viel midden in een covid-najaarsgolf, waardoor sommige klassen moesten overstappen op thuisonderwijs. Omdat het voor het onderzoek nodig was om de momenten van voor- en nameting gelijk te houden in alle klassen hebben we ervoor gekozen om de lessen online door te laten gaan. Het bleek echter lastig voor de leerkrachten om online de gesprekken en revisies van de leerlingen goed te begeleiden. Ook is het niet alle leerkrachten gelukt om alle leerlingen alle teksten te laten schrijven en herschrijven. Mogelijk heeft dit bijgedragen aan de verschillen tussen klassen in de effectiviteit van de interventie. Daarnaast benadrukt deze observatie het belang van de ondersteuning van de leerkracht bij het voeren van gesprekken over eigen teksten.

Tot slot is vervolgonderzoek nodig naar de wijze waarop leerlingen het beste ondersteund kunnen worden bij het reviseren van hun tekst. De resultaten tonen weliswaar aan dat leerlingen over tijd meer inhoudelijke revisies maken en dat hun teksten beter worden, maar het is nog onduidelijk hoe dit verklaard kan worden. Er lijkt immers geen direct verband te zijn tussen de peerfeedback die ze krijgen in de gesprekken en de revisies die ze maken. Ook zijn er geen verschillen zichtbaar tussen de interventie- en de controlegroep. Uit gesprekken die we met leerkrachten hadden na afloop van de interventiestudie kwam naar voren dat leerlingen zich wel meer bewust zijn geworden van het belang om hun tekst te laten lezen door een ander en te reviseren, en dat ze dit ook toepassen bij nieuwe schrijfopdrachten los van de interventie. Dit is hoopvol aangezien revisie een belangrijk onderdeel is van het schrijfproces (Flower & Hayes, 1981). Dat leerlingen lang niet alle feedback gebruiken om hun tekst te reviseren sluit aan bij eerder

onderzoek van Bogaerds-Hazenberg et al. (2017). Toekomstig onderzoek moet uitwijzen hoe leerlingen dit revisieproces zo goed mogelijk kunnen aanpakken en welke ondersteuning en instructie ze daarvoor nodig hebben.

5. Implicaties voor de onderwijspraktijk

Op basis van de uitkomsten van dit interventieonderzoek kunnen we enkele concrete aanbevelingen doen voor de onderwijspraktijk. Allereerst bevestigen de resultaten de effectiviteit van dialogisch schrijven voor het bevorderen van de schrijfprestaties van leerlingen. Leerlingen komen tot rijkere en overtuigendere teksten. Leerkrachten worden dan ook geadviseerd om leerlingen te stimuleren om na een eerste versie van de tekst te sparren met behulp van de gesprekskaart en vervolgens hun tekst te reviseren. Leerkrachten hebben aangegeven dat deze opbouw van schrijven – sparren – herschrijven gemakkelijk te implementeren is in de klas. Ook wordt het uitwisselen van teksten en het sparren hierover na verloop van tijd een automatisme voor de leerlingen. Op deze manier wordt het voor leerlingen makkelijker om de samenhang tussen de verschillende taalvaardigheden schrijven, lezen en spreken te zien en om deze op een betekenisvolle manier met elkaar te integreren.

Dialogisch schrijven kan ook goed worden ingezet voor andere tekstgenres zoals voor het schrijven van gedichten of een uitnodiging van de eindmusical. Let er bij het selecteren van een schrijfopdracht wel op dat het een betekenisvolle opdracht is, waarbij goede communicatie essentieel is. Dit maakt het sparren over de teksten gemakkelijker. Zoek dus naar opdrachten waarbij leerlingen zich kunnen afvragen of de lezer overtuigd is (bij argumentatieve teksten), voldoende informatie heeft (bij beschrijvingen) of is geraakt door een tekst (bij creatieve teksten). Zorg er ook voor dat er een reden is om de tekst goed te reviseren, bijvoorbeeld door het echt versturen van brieven die zijn geschreven door de leerlingen of het publiceren van leerlingenteksten in een schoolkrant of op een website.

Verschillende leerkrachten hebben achteraf aangegeven dat goede gesprekken niet zomaar plaatsvinden en dat er een basisniveau van dialogische gespreksvoering in de klas nodig is om deze lessen te laten slagen. Het is daarom aan te bevelen om voorafgaand aan de lessen voldoende aandacht te besteden aan de basisregels, zie bijlage 2. Bij voorkeur worden deze basisregels samen met de leerlingen opgesteld en worden ze regelmatig herhaald als leerlingen gesprekken gaan voeren.

Het is ook belangrijk dat leerkrachten zelf het goede voorbeeld geven van dialogische gesprekken over teksten. Stel daarom open en uitdagende vragen over de teksten en stimuleer leerlingen om elkaar aan te vullen en door te vragen, in plaats van zelf vragen te beantwoorden of directieve feedback te geven op de teksten. Het is ook belangrijk om leerlingen goed te helpen bij het gebruiken van de informatie uit de gesprekken voor het reviseren van de eigen tekst.

Met dit project hebben we niet alleen getracht om interventies voor het leren schrijven en het voeren van gesprekken te optimaliseren, maar ook om meer generieke kennis te ontwikkelen over het succesvol integreren van verschillende taaldomeinen in de lespraktijk zonder dat het boven op het reguliere taalonderwijs komt. Hiermee hopen we te hebben bijgedragen aan de ontkaveling van het taalonderwijs.

Referenties

Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. (2021). Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction, 71*. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101388

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bodewitz, L. (2020). *In gesprek met de lezer: Een exploratief onderzoek naar interactie met de lezer voorafgaand aan het reviseren* [Ongepubliceerde bachelor these]. Vrije Universiteit Amsterdam.

Bogaerds-Hazenberg, S., Bouwer, R., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2017). Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool. *Levende Talen Tijdschrift, 18*(2), 21-29.

Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & Van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing, 32*(1), 83-100.

Bouwer, R., & Koster, M. (2016). Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. https://issuu.com/tekster6/docs/tekster_proefschrift-digi2

Bouwer, R. & Koster, M., & van den Bergh, H. (2017). Leren schrijven met Tekster: een wetenschappelijk beproefde lesmethode voor het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën, 94*(4), 304-329.

Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2018). Effects of a strategy-focused instructional program on the writing of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology, 110*(1), 58-71.

Bouwer, R., Van Steendam, E., & Lesterhuis, M. (2022). Assessing writing performance: Guidelines for the validation of writing assessment in intervention studies. In F. De Smedt, R. Bouwer, T. Limpo & S. Graham (Guest Eds.), *Conceptualizing, designing, implementing, and evaluating writing interventions.* Brill: Studies in Writing Series.

Dobber, M. (2018, 11 september). Leerkrachten en leerlingen duiken samen de geschiedenis in. Geraadpleegd van https://didactiefonline.nl/artikel/leerkrachten-en-leerlingen-duiken-samen-de-geschiedenis-in

Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication, 32*(4), 400-414.

Fisher, R., Jones, S., Larkin S., & Myhill, D. (2010). *Using talk to support writing.* SAGE.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(6), 396-407.

Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., ... Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. Learning, Culture and Social Interaction 9, 16-44.

Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research, 90,* 160-174.

Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2018). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (3rd ed.). Routledge.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *Peil.Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *Peil.Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26.

Kooijman, J. (2022). Jij en ik en al het moois om ons heen. *Zone, 21*(4).

Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 249-274.

Koster, M., Bouwer, R., & van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 1-20.

Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, *30*(3), 359-377.

Resnick, L., Astherhan, C., & Clarke, S. (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue.* Washington, DC: AERA.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Raedts, M., ... van den Bergh, H. (2009). The role of readers in writing development: writing students bringing their texts to the test. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp. 436-452). London: Sage.

Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research, 66*(1), 53-86.

Van der Veen, C. & van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction, 48,* 1-4.

Van der Veen, C., de Mey, L, van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction, 48,* 14-22.

Opbrengsten

1	Website	www.dialogischschrijven.nl met lessenserie en praktische handreiking voor docenten.
2	Vakpublicatie	Essen, A., van der Veen, C., & Bouwer, R. (2022). Dialogisch schrijven: Laat leerlingen SPARREN over hun eigen teksten. *Jeugd in School en Wereld, 2*.
3	Vakpublicatie	Mulder, A. (2022). Doorkijkje over dialogisch schrijven. N. Hanegraaf (Ed.), *Ontwikkeling in onderwijs van binnenuit.* Uitgeverij Instondo. www.van-binnenuit.com
4	Vakpublicatie	Voorbeeld over dialogisch schrijven in 'Leren in en over de wereld: Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor de groepen 5 t/m 8', L. de Koning, p. 100-101.
5	Vakpublicatie	Koster, M., & Bouwer, R. (2023). Dialogisch schrijven. *Meertaal, 10*(2).
6	Vakpublicatie	Kooijman, J. (2022). Jij en ik en al het moois om ons heen. *Zone, 21*(4).
7	Presentatie (wetenschappelijk)	Bouwer, R., & van der Veen, C. (Juni 2022). *Dialogic writing: the effectiveness of an integrated and meaningful language approach.* Presentatie voor EARLI SIG Writing, Umeå, Zweden.
8	Presentatie (wetenschappelijk)	Bouwer, R., & van der Veen, C. (Juli 2022). *Wij gaan samen SPARREN! De effecten van dialogisch schrijven, een integrale aanpak voor betekenisvol taalonderwijs in de bovenbouw PO.* Presentatie voor de Onderwijs Research Dagen, Hasselt, Nijmegen.
9	Presentatie (praktijk)	Kroes, L. (Februari 2022). *Dialogisch Schrijven.* Workshop voor de Dalton Conferentie, nascholing voor Stichting Chronoscholen.
10	Presentatie (praktijk)	Kroes, L. (Maart 2022). *Dialogisch Schrijven.* Workshop voor de Dalton Conferentie, online nascholing voor mobiliteitscentrum obt, Borne.
11	Presentatie (praktijk)	Mulder, L. (Maart 2022). *Dialogisch Schrijven.* Presentatie voor Stichting Taalvorming, Amsterdam.
12	Presentatie (praktijk)	Bouwer, R. (Mei 2022). *Goed leren schrijven in het basisonderwijs.* Nascholing voor De Activiteit, Alkmaar.
13	Workshop	Van der Veen, C., & Bouwer, R. (Maart 2022). *Wij gaan samen SPARREN! Dialogisch schrijven in de bovenbouw door Schrijven, Praten, Adviseren en Reviseren.* Workshop voor OGO Conferentie, Ede.
14	Workshop	Kroes, L. (Oktober 2022). *Dialogisch Schrijven (stellen).* Nascholingsworkshop voor Stichting Chronoscholen, Hardenberg.
15	Workshop	Pompert, B., & van der Veen, C. (September 2022). *Dialogisch schrijven – Een integrale aanpak voor betekenisvol taalonderwijs in de bovenbouw.* Workshop voor SLO Landelijk Netwerk Taal, Zwolle.
16	Symposium	Bouwer, R. (November 2022). *Dialogisch schrijven.* Slotsymposium van het NRO-project voor leerkrachten, taalcoördinatoren/ specialisten en onderzoekers, Utrecht.

Nog te verwachten opbrengsten		
17	Presentatie (praktijk)	Mulder, A. & Bouwer, R. (Februari 2023). Dialogisch Schrijven: Een integrale aanpak voor betekenisvol onderwijs. Lezing tijdens de reeks Creatieve Taal Colleges, Taalcoalitie Amsterdam (OBA, Taalvorming, De schoolschrijver).
18	Presentatie (wetenschappelijk)	Bouwer, R., & van der Veen, C. (Februari 2023). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. Symposium voor Writing Across Borders, Trondheim, Noorwegen.
19	Wetenschappelijk artikel	Bouwer, R., & van der Veen, C. (in voorbereiding). *Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education.* Dit artikel zal worden ingediend voor een special issue in *Reading & Writing.*
20	Wetenschappelijk artikel	Bouwer, R., van Braak, M., & van der Veen, C. (in voorbereiding). *Dialogic talk about writing: How primary teachers can promote peer feedback discussions.* Dit artikel zal worden ingediend voor een special issue in *Learning & Instruction.*

Bijlage 1: Gesprekskaart voor leerlingen

Dialogisch schrijven

SPARREN over elkaars teksten

SPARREN… hoe doe je dat?

In groepjes van drie gaan jullie *SPARREN* (in gesprek) over de teksten die jullie zelf hebben geschreven. In elke ronde bespreken jullie één tekst, zodat jullie na drie rondes elkaars teksten hebben besproken. Tijdens het gesprek maken jullie aantekeningen, zodat jullie na het *SPARREN* jullie eigen tekst beter kunnen maken.

Stap 1: lezen

Lees in stilte de eerste tekst. Vraag je af: *"Wat probeert de schrijver duidelijk te maken?"* Schrijf op wat je goed vindt en wat beter kan.

Stap 2: de schrijver begint het gesprek en vraagt

Vinden jullie mijn tekst duidelijk? Waarom? En wat kan er beter?

Is mijn tekst overtuigend? Waarom wel of niet?

Kan ik iets veranderen waardoor jullie mijn tekst beter begrijpen? Heb je tips?

Stap 3: reageer op elkaar en vraag door

- Kun je nog iets meer vertellen?
- Ik snap het nog niet, kun je het op een andere manier uitleggen?
- Wat bedoel je precies?
- Dus jij zegt…?
- Heb jij nog een ander idee?
- Ben jij het daar mee eens? Waarom wel of niet?

Stap 4: de schrijver vat samen

Vertel kort hoe jij jouw tekst straks beter gaat maken.

Bijlage 2: Basisgespreksregels

Dialogisch schrijven

Basisregels voor goede gesprekken in de klas

Goede gesprekken ontstaan niet zomaar, dit is een vaardigheid waar leerlingen samen met elkaar aan moeten werken. Het helpt om samen een aantal basisregels op te stellen voor het voeren van gesprekken in de klas. Hieronder staan de zes belangrijkste basisregels voor het voeren van goede gesprekken. Betrek de leerlingen bij het bepalen van deze basisregels zodat zij goed weten waar de regels voor staan en hoe ze zich aan de regels kunnen houden. Herhaal de regels geregeld en zorg ervoor dat de regels tijdens groepsgesprekken steeds goed zichtbaar zijn voor leerlingen.

1. Elke leerling mag eigen ideeën/meningen inbrengen
2. Wij luisteren naar elkaar en respecteren elkaars inbreng
3. Wij geven argumenten voor onze ideeën/meningen
4. Wij stellen vragen aan elkaar en vragen naar de ideeën/meningen van de ander
5. Wij reageren op elkaar en geven feedback
6. Wij proberen elkaar echt te begrijpen