

28 februari 2022

Effectief stellen in de bovenbouw

*Onderzoek naar het begeleiden van effectief
stelonderwijs binnen thematisch werken in de bovenbouw*

Studentinformatie

Mirthe Bults - 981128001

~~_____~~
~~_____~~

981128001@kpz.nl

Begeleiding

Boukje Bruins
Hogeschool KPZ
Ten Oeverstraat 68
8012 EW Zwolle

VT4E
V4KV11

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de bachelor thesis effectief stellen in de bovenbouw, waarin onderzoek gedaan is in de bovenbouw van Oecumenische basisschool basisschool X, te plaats X. Deze bachelor thesis betreft een ontwerpgericht onderzoek, met als doel de leerkrachten handvaten te bieden om het stellen te begeleiden binnen thematisch werken in de bovenbouw. Tijdens verschillende stages de afgelopen jaren viel mij steeds op hoe weinig aandacht er besteed wordt aan het schrijven van verschillende tekstsoorten. Ook in gebruikte taalmethodes is er geringe aandacht voor het domein stellen. De keuze voor een onderwerp was snel gemaakt toen dit ook een gedachtegang van basisschool X bleek aan het begin van het schooljaar.

Een aantal mensen in het bijzonder hebben hun steentje bijgedragen aan het tot stand brengen van dit onderzoek. Middels deze weg wil ik deze personen graag bedanken. Allereerst wil ik mijn dankwoord uitspreken aan het team van basisschool X; in het bijzonder de leerkrachten van de groepen 5 t/m 8. Zij stonden open voor het onderzoek en waren altijd bereid mee te werken en te helpen om het onderzoek een stap verder te brengen. Daarnaast wil ik mijn boa, Fianne Hemel, bedanken voor het concreet maken van het onderzoeksonderwerp en de steun gedurende het proces. Tot slot wil ik mijn tutor, Boukje Bruins, bedanken voor alle gerichte feedback. Zij heeft mij verder geholpen wanneer het onderzoek even vast liep en wist de juiste tips te geven op het gebied van formuleringen en onderbouwingen.

Het schrijven van de bachelor thesis heeft veel voeten in de aarde gehad. Van tevoren is er veel ingelezen en informatie verzameld, welke later zijn verwerkt, of juist geschrapt, in het uiteindelijke onderzoek. De gelezen literatuur is, samen met het geobserveerde uit de praktijk, gevormd tot dit onderzoek.

Mirthe Bults

Emmeloord, Februari 2022

Inhoudsopgave

Excerpt.....	4
Samenvatting.....	4
1. Introductie	5
1.1 Context	5
1.2 Aanleiding.....	5
1.3 Praktijkprobleem	6
1.4 Relevantie en Actualiteit	6
1.5 Begripsverheldering	7
1.6 Hoofdvraag en deelvragen	7
1.7 Structuur thesis	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding literatuurstudie	9
2.2 Literatuurstudie.....	9
2.2.1 Belang van schrijfonderwijs	9
2.2.2 De leeromgeving	12
2.2.3 Belang van een thema	14
2.2.4 Belang van integratie stelonderwijs	15
2.3 Conclusie	16
3. Contextonderzoek	18
3.1 Inleiding contextonderzoek.....	18
3.3 Resultaten contextonderzoek	20
3.4 Conclusie contextonderzoek	24
4. Conclusie en discussie	26
4.1 Discussie	26
4.2 Conclusie en advies	26
5. Ontwerpen	28
5.1 Ontwerpeisen	28
5.2 Ontwerpdoelen	28
Literatuurlijst	30
Bijlagen	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage A. Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gerdagsgcode onderzoek.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage B. Toestemmingsformulier	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage C. Enquête stelonderwijs	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage D Observatieformulier contextonderzoek.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Excerpt

Onderwerp: Effectief stelonderwijs binnen thematisch werken. *Onderzoeksgroep:* Leerlingen en leerkrachten van groep 5 t/m 8. *Methode:* Vragenlijsten leerkrachten en observatie stellingen. *Conclusie:* Stelonderwijs is effectief zodra er gebruik gemaakt wordt van het vijf fasen model en de stelopdracht aansluit bij een thema die betekenisvol is voor de leerlingen. De opdracht dient in een lessenreeks gegeven te worden, zodat voldoende tijd is voor het uitvoeren van alle fasen, het reviseren van de teksten en het geven van feedback.

Samenvatting

De bovenbouwleerkrachten van oecumenische basisschool basisschool X willen verbinding zoeken met alle schoolvakken, door thematisch te werken. Daarnaast is het doel de lees- en schrijfmotivatie en het niveau van de leerlingen te verhogen. Dit wordt al gedaan door begrijpend lezen te koppelen aan geschiedenis, aardrijkskunde en leesonderwijs met behulp van een overkoepelend thema. Om deze werkwijze naar een hoger niveau te tillen en meer resultaat te boeken, willen de bovenbouwleerkrachten ook het stelonderwijs hierbij betrekken. Hier is echter nog geen eenduidige werkwijze voor gevonden, en ook de handvaten hoe te starten ontbreken. De vraagstelling die hieruit voortkomt is: hoe kunnen de leerkrachten van de bovenbouw effectief stelonderwijs geven binnen het thematisch werken?

Om stelonderwijs zo effectief mogelijk te laten zijn, dienen er vijf fases doorlopen te worden: de oriëntatiefase, opdrachtfase, schrijffase, revisiefase en de publicatiefase (Herder, 2021). Er zullen meerdere lessen besteed moeten worden aan één stelopdracht, om tijd te hebben voor alle fasen. Het schrijven van verschillende tekstsoorten, welke ieder in genre en schrijfdoeel verschillen, staat centraal binnen stelonderwijs (Van Norden, 2018). Door structurele inbedding van het stelonderwijs in het gehele curriculum, binnen zinvolle contexten, zal de effectiviteit versterkt worden (De Taalunie, 2009). Stelopdrachten kunnen gekoppeld worden aan een functionele context, waarbij leerlingen schrijven voor een publiek en teksten gepubliceerd worden. Deze stelopdrachten dienen aangesloten te worden bij een thema, waardoor de effectiviteit ervan vergroot (Herder, 2021). Door gebruik te maken van een themaplanning, wordt de leerkracht gedwongen samenhang te creëren tussen de opdrachten en na te denken over doelen die relevant zijn (Pompert, 2017).

Uit resultaten van een afgenomen enquête en gedane observaties, waarvan vragen en observatiepunten ontleent zijn aan verschillende bronnen (Van Norden, 2018; Besselink, 2013; Herder, 2021; Pompert, 2017; Van Koeven & Smits, 2020), is gebleken dat de leerkrachten op een juiste manier de stelopdrachten inleiden en weet hebben van de vijf fasen. Echter worden deze in de praktijk niet allemaal even goed doorlopen. Vooral de revisiefase wordt veelal overgeslagen. Daarnaast wordt er niet genoeg aandacht besteed aan het geven van feedback op de teksten, zowel door de leerkrachten als leerlingen, en wordt er weinig samengewerkt. Tot slot zijn er in de praktijk geen differentiatiemomenten gezien en worden de teksten niet functioneel gebruikt. De bovenbouwleerkrachten vinden samenhang in de zaakvakken belangrijk en maken gebruik van een overkoepelend thema. Hier wordt nog niet eenduidig gebruik gemaakt van een themaplanning. Advies voor het ontwerp is dan ook om de vijf fasen centraal te laten staan, samen met het geven van gerichte feedback en voldoende

tijd te besteden aan de stellingen. Van belang is dat er samenhang komt in de werkwijze van de gehele bovenbouw.

1. Introductie

1.1 Context

basisschool X is een oecumenische basisschool, gelegen in het dorp plaats X, waar verschillende levensbeschouwelijke achtergronden samenkomen. De school stelt als doel de elementen uit deze verschillende overtuigingen te zoeken die iedereen verbindt. Alle leerlingen komen de school binnen met ieder zijn of haar talenten. Hier wordt beroep op gedaan door te werken vanuit MIC-onderwijs; meervoudige intelligenties en coöperatief leren (Smit, 2021). Vanuit dit eigen onderwijsconcept zijn tien verschillende intelligenties gekozen, waar in de praktijk mee wordt gewerkt, gebaseerd op de theorie van Gardner (2006): beweegknap, taalknap, beeldknap, rekenknap, natuurknap, samenknap, zelfknap, muziekknap, techniekknap en filosoferknap. basisschool X gaat ervan uit dat alle intelligenties bij iedereen aanwezig zijn, maar in verschillende mate. MIC-onderwijs doet recht aan talenten van kinderen en draagt bij aan meer begrip voor talenten van anderen. Hieruit ontstaat wederzijds respect en zelfvertrouwen. basisschool X stelt zichzelf als doel ieder kind te prikkelen, door beroep te doen op ieder zijn talent, wat ertoe leidt dat (waar mogelijk) de lesstof op verschillende manieren wordt aangeboden of te verwerven valt. basisschool X is ervan overtuigd dat echt leren enkel kan als alle kinderen betrokken zijn bij hun leerproces.

Dit schooljaar telt de school zo'n 140 leerlingen, verdeeld over zeven groepen: groep 1, groep 2, groep 3, groep 4, groep 5, groep 6/7 en groep 7/8. Vanwege de verbouwing van de school vinden dit jaar enkele wisselingen van lokalen plaats, en wordt er in verschillende gebouwen les gegeven. Het team bestaat uit vijftien medewerkers, inclusief directrice en ib-er. Ook is er een ambulante collega, de remedial teacher, die ondersteuning biedt aan leerlingen met bepaalde leerbehoeftes. basisschool X valt onder stichting Aves, een scholengemeenschap in de Noordoostpolder, een deel van Kampen en Steenwijkerland.

1.2 Aanleiding

Afgelopen jaar is er op basisschool X onderzoek gedaan naar de leesattitude van kinderen in de groepen 3 t/m 8. Leerlingen kwamen niet tot nauwelijks aan het lezen en er was weinig begeleiding bij het uitzoeken van rijke leesteksten. Dit heeft ertoe geleid dat leerkrachten zich bewuster zijn geworden van het leesgedrag binnen de school. Er wordt nu meer voorgelezen en de dagelijkse leesmomenten worden serieuzer genomen. Al enkele jaren wordt er in de groepen 5 t/m 8 gewerkt met dezelfde methodes voor rekenen, taal, spelling, begrijpend lezen en de WO-vakken. Het werken met methodes staat al enkele jaren ter discussie op de school, gezien de verouderde onderwerpen waar mee wordt gewerkt. Nu er meer kennis is over het zoeken van rijke teksten, worden er vraagtekens gezet bij de taalmethode, Taal Actief. Niet alle taaldomeinen worden namelijk even goed benut. Zo wordt er veel aandacht besteed aan lezen van teksten, waaraan woordenschat gekoppeld wordt. Ook is het volgen van grammaticale regels en zinsontleding een belangrijke factor in de methode. Echter wordt er bezuinigd op schrijfonderwijs, met name stelonderwijs, waar het schrijven van verhalen en teksten centraal staan. De stelopdrachten die beschreven worden in de methode beschikken niet over rijke teksten en opdrachten, wat maakt dat deze lessen vaak worden overgeslagen. Er wordt hierdoor onvoldoende stelonderwijs gegeven op school. Dit blijkt uit de geringe motivatie wanneer er geschreven moet worden en zorgt voor

belemmeringen tijdens het lezen van teksten. De leerlingen zien het verschil in tekstsoorten minder snel en krijgen vaardigheden, zoals het schrijven van een brief, niet juist aangeleerd. Dit zorgt er niet alleen voor dat het lees- en schrijfniveau daalt en het taalonderwijs niet aan alle kerndoelen wordt voldaan, maar is ook een probleem voor de toekomst.

basisschool X wil naar een schoolsysteem waar meer in thema's gewerkt wordt, om zo verbinding te zoeken met alle schoolvakken. Op dit moment wordt er in de bovenbouw geëxperimenteerd met een overkoepelend thema voor begrijpend lezen, geschiedenis, aardrijkskunde en het leesonderwijs. Deze vakken worden samen 'lezen met begrip' genoemd. Er wordt hier twee tot drie weken gewerkt met hetzelfde thema en iedere week worden vier lessen binnen dit thema gegeven. Hier komen vaardigheden zoals lezen, leesstrategieën, informatie ordenen, samenvatten en presenteren aan bod. Dit bevalt goed bij zowel de leerkrachten als leerlingen, maar het staat nog niet zoals de school wil. Ook is de ene groep hier consistentere mee bezig dan de ander. basisschool X wil stelonderwijs gaan linken aan het al bestaande lezen met begrip, zodat het lees- en schrijfniveau van de leerlingen omhoog gaat en zij meer motivatie ervaren tijdens het lezen en schrijven. Daarnaast streeft basisschool X naar meer samenhang in de manier van werken.

1.3 Praktijkprobleem

In het schooljaar 2022 – 2023 zal gekeken worden naar eventuele vernieuwing of loslating van de huidige taalmethode. basisschool X zou graag willen uitproberen of het mogelijk is een deel van het taalonderwijs te betrekken bij het al bestaande lezen met begrip. Omdat de stelopdrachten in de taalmethode geen rijke opdrachten bevat, en niet alle leerkrachten weten hoe ze deze opdrachten kunnen loskoppelen van de methode, wordt weinig aandacht besteed aan het stellen. Een aantal leerkrachten uit de bovenbouw experimenteren al gericht met het samenvoegen van de WO-vakken en het (begrijpend)leesonderwijs, maar zouden het stellen hierbij willen betrekken. Het uiteindelijke doel voor de toekomst is om deze werkwijze door de gehele middenbouw en bovenbouw toe te passen, wat zal zorgen voor een gemakkelijker overgang in de groepen en bouwen.

1.4 Relevantie en Actualiteit

Het huidige schrijfonderwijs in Nederland is een onderwerp van zorg. Basisschoolleerlingen zijn minder gemotiveerd om te schrijven en scoren onder de maat als het gaat om schrijfonderwijs (Van den Ende & Jongstra, 2020). De Onderwijsinspectie (2019) publiceerde haar tienjaarlijkse rapport, waarin onderzoek gedaan is naar de schrijfvaardigheid in het Nederlandse basisonderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat tussen 2009 en 2019 nagenoeg geen verschillen in schrijfprestaties van leerlingen te vinden zijn. Dit hangt samen met de motivatie van leerkrachten en het gebruik van methodes. Leerkrachten vinden zichzelf geen geëfende schrijvers, wat het ingewikkeld maakt om leerlingen hierbij te ondersteunen. Daarnaast wordt het schrijven van teksten niet getoetst in het leerlingvolgsysteem en komt het nauwelijks terug in eindtoetsen, wat ervoor zorgt dat leerkrachten niet afgerekend worden op de schrijfniveaus van hun leerlingen (Van Koeven & Smits, 2020). Het gebruiken van een taalmethode hangt samen met lagere schrijfprestaties. Door het niet gebruiken van een taalmethode, zullen de prestaties van schrijfvaardigheid van leerlingen verhogen (Van Norden, 2021). Dit komt, volgens Van Koeven en Smits (2020), omdat de meeste teksten in schoolmethodes vereenvoudigd zijn en de nieuwsgierigheid van de leerlingen onvoldoende prikkelen. De Taalunie (2009) heeft de vier meest gebruikte taalmethodes van het moment geanalyseerd op basis van de verschillende taaldomeinen. Uit deze analyse is gebleken dat de methode Taal

Actief gemiddeld 50 pagina's minder aan schrijfvaardigheid besteedt dan de andere drie geanalyseerde methodes. Dat is beduidend minder dan de rest, wat aangeeft hoe weinig aandacht besteed wordt aan schrijfvaardigheid op basisschool X.

1.5 Begripsverheldering

In dit onderzoek zullen een aantal begrippen voorbij komen die niet expliciet worden toegelicht in de tekst, maar wel van belang zijn. Met behulp van de begripsverheldering zullen deze begrippen alsnog worden toegelicht.

WO-vakken

De vakken die verplicht terug moeten komen op de basisschool zijn Nederlands, Engels, rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs. Onder oriëntatie op jezelf en de wereld vallen de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en verkeer. WO staat voor wereldoriëntatie, waar de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en biologie onder vallen (Rijksoverheid, z.d.).

Leesstrategieën

SLO (2021) geeft in haar kerndoelen voor het leesonderwijs aan dat er gebruik gemaakt moet worden van verschillende strategieën, om zo het lezen te verbeteren. Enkele van deze strategieën zijn:

- informatie uit teksten toepassen in een nieuwe context.
- in teksten onderwerp, deelonderwerpen, voorbeelden, feiten, meningen, argumenten, oorzaken, gevolgen, middelen, doelen en conclusies aanwijzen.
- samenvattingen maken van een tekst waarbij duidelijk wordt wat het onderwerp en hoofdgedachte van de tekst zijn.
- schrijversdoelen informeren, betogen en amuseren uit elkaar kennen en bij een gelezen tekst aangeven welke van deze doelen de schrijver nastreeft.

Reviseren

Het herschrijven van een tekst wordt ook wel reviseren genoemd. Het is van belang om een geschreven tekst, tijdens het schrijven en na afloop daarvan, goed door te lezen. Dit is een manier van reflecteren op de tekst. Door te reviseren kunnen eventuele onduidelijkheden of fouten in een geschreven tekst worden verbeterd (Van Norden, 2018).

1.6 Hoofdvraag en deelvragen

Het doel van het onderzoek is om leerkrachten van de bovenbouw handvaten te bieden hoe zij het stellen kunnen begeleiden binnen het thematisch werken.

Hoofdvraag:

Hoe kunnen de leerkrachten van de bovenbouw effectief stelonderwijs geven binnen het thematisch werken?

Deelvragen:

Generieke kennis

- Wat is effectief stelonderwijs?
- Wat heeft een leerkracht nodig om effectief stelonderwijs te begeleiden?
- Wat is thematisch werken?
- Welke rol speelt een thema binnen schrijfonderwijs?

Contextkennis

- Welke kennis hebben de leerkrachten met betrekking tot het geven van een effectieve stelles?
- Op welke manier wordt thematisch werken opgezet in de bovenbouw?

Ontwerpkennis

- In hoeverre voldoet het ontwerp in de praktijk?

1.7 Structuur thesis

In het volgende hoofdstuk wordt middels een literatuurstudie antwoord gegeven op de generieke deelvragen. Hieruit zal een conclusie worden getrokken. Hoofdstuk drie zal het contextonderzoek uitlichten, waarin de context-deelvragen beantwoord worden. Deze zullen met behulp van verscheidene meetinstrumenten in de praktijk worden gebracht, bekeken en geanalyseerd worden. In hoofdstuk vier zullen discussiepunten en mogelijke beperkingen van het onderzoek worden besproken. Ook wordt de hoofdvraag hier beantwoord, welke voortvloeit uit de getrokken conclusies. Op basis van de vrijgekomen informatie zal in hoofdstuk vijf ontwerpcriteria beschreven worden. Tevens worden hier de voorlopige doelen van het ontwerp beschreven.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

Voor dit onderzoek is een literatuurstudie uitgevoerd, welke uitgaat van de opgestelde deelvragen. De deelvragen zijn onderverdeeld in verschillende kennisvragen: generieke kennis, contextkennis en ontwerp-kennis. De deelvragen die leiden tot generieke kennis zullen beantwoord worden middels de literatuurstudie. Uiteindelijk zal hieruit een conclusie worden gevormd.

De volgende generieke deelvragen zullen beantwoord worden:

1. Wat is effectief stelonderwijs?
2. Wat heeft een leerkracht nodig om effectief stelonderwijs te begeleiden?
3. Wat is thematisch werken?
4. Welke rol speelt een thema binnen stelonderwijs?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Belang van schrijfonderwijs

Schrijven is een cruciale taalcompetentie die in allerlei schoolse én buitenschoolse situaties een rol speelt (Van Norden, 2018). De (digitale) wereld van dit moment laat zien dat de hersenen een sterke voorkeur hebben voor verhaalstructuren, waarop kan worden ingespeeld in de onderwijspraktijk. De basisschool is een plaats waar leerlingen verhalen van buitenaf kunnen spiegelen aan nieuwe inzichten, opvattingen en taal, wat kenmerkend is voor het schrijfonderwijs (Van Koeven & Smits, 2020). In de kleuterklassen worden de eerste stappen hierin gemaakt door stil te staan bij de motorische ontwikkeling en het mondelinge taalonderwijs, de voorloper op schrijfonderwijs. Groep 3 tilt schrijfonderwijs naar een hoger niveau. Hier beginnen leerlingen schrijven als een lastigere activiteit te zien. Door de ontmoedigende eisen die het basisonderwijs stelt, slaan de motivatie en nieuwsgierigheid naar schrijven om in tegenzin. Volgens Van Norden (2018) ligt de oorzaak hiervan bij de geringe positieve stimulatie en aandacht voor didactiek van het schrijfonderwijs, welke wel aanwezig zijn binnen het leesonderwijs. Basisscholen zullen moeten inzien dat ook schrijven een goede investering is voor de leerprocessen van leerlingen. Het ondersteunt begripsprocessen en spelling, leidt tot creativiteit en het is een belangrijke basis voor 21-century-skills (Van Koeven & Smits, 2020). Gedurende het schrijven van een tekst zijn leerlingen met veel taalactiviteiten tegelijkertijd bezig. Veel tijd zit hem in het begrijpend lezen van de eigen geschreven tekst, maar ook het correct spellen van de woorden (Huizenga & Robbe, 2017). Deze vaardigheden zullen leerlingen nodig hebben in het maatschappelijk functioneren en in de toekomst, bij het schrijven van een sollicitatie en de communicatie in verschillende (werk)situaties. Aandacht voor goed schrijfonderwijs is dus van wezenlijk belang.

Stellen

Binnen goed schrijfonderwijs valt het domein stellen, waar kennismaken met en schrijven van verschillende tekstsoorten centraal staat. Voorbeelden van tekstsoorten zijn het schrijven van een verhaal, monoloog, verslag, e-mail, brief en een samenvatting (Huizenga & Robbe, 2017). Deze tekstsoorten verschillen ieder in inhoud, structuur en genre. Om deze tekstsoorten minder willekeurig te maken, worden deze in verband gebracht met schrijfdoelen als verhalen, instrueren en beschouwen. Leerlingen zullen dus moeten nagaan wat het doel betreft voor de tekst die ze gaan schrijven en welk soort lezer hun tekst gaat lezen. Tekstsoorten zijn

namelijk niet meer dan vormen die passen bij die doelen en lezers. Leerlingen zullen dit beseffen zodra ze in aanraking komen met een aantal hoofdgenres, die de functie van een tekstsoort samenvatten: verhalend, feitelijk en waarderend. Deze hoofdgenres worden weer onderverdeeld in genres, welke meer richting geven aan verschillende soorten stelopdrachten en als aanknopingspunten dienen voor de beoordeling daarvan (figuur 1). Een genre kan dus helpend zijn teksten te analyseren en te groeperen op overeenkomsten. Als laatste hoort bij ieder genre een kernaspect dat past bij het belangrijkste doel van het genre (Van Norden, 2018).

De tien genres: structuur

Hoofdgenres	Genres	Kernaspect	Structuur
Verhalende genres Doel: meeslepen, amuseren	Vertelling	Ervaring	Oriëntatie > chronologie van gebeurtenissen > persoonlijk commentaar (optioneel)
	Verhaal	Complicatie	Oriëntatie > complicatie > oplossing > evaluatie (optioneel)
Feitelijke genres Doel: informeren	Verslag	Chronologie	Identificatie van het verschijnsel > opeenvolgende gebeurtenissen
	Beschrijving	Classificatie	Identificatie van het verschijnsel > geordende beschrijving
	Procedure	Instructie	Doel > benodigde materialen > stappen/methode > resultaten
	Verklaring	Causaliteit	Identificatie van het verschijnsel > opeenvolgende verklaringen
	Oproep/verzoek	Motivatie	Identificatie van gebeurtenis of voorwerp > specificatie > uitnodiging of verzoek (optioneel)
Waarderende genres Doel: evalueren	Beschouwing	Perspectieven	Context > analyse van gezichtspunten > oordeel
	Betoog	Argumenten	Stelling > argumenten > bevestiging van de stelling
	Respons	Reactie	Oriëntatie > beschrijving > evaluatie

Figuur 1: Van Norden, S. (2018). *Hoe nuttig is het inleiding-kern-slot model voor beginnende schrijvers?* Geraadpleegd op 20 december 2021, van <https://iedereenkanlerenschrijven.nl/category/tekststructuur/>

Stellen in de bovenbouw

Ondanks de beschreven kenmerken van stelonderwijs in zijn algemeenheid, verschillen de eisen en vaardigheden voor het stellen per bouw en leeftijdscategorie. Voor ieder van hen zijn duidelijke doelen opgesteld waaraan zij moeten voldoen. Kerndoelen Primair Onderwijs (z.d.) gaat ervan uit dat er een bepaalde basis gelegd wordt in deze leerjaren, wat leerlingen de rest van hun leven mee zullen nemen. In de bovenbouw wordt aandacht geschonken aan het schrijven van allerlei tekstsoorten, waaronder verhalend, informatief, directief, beschouwend en argumentatief. Ook wordt er verwacht dat deze leerlingen het schrijfdoel en publiek van te voren kunnen vaststellen. Daarbij mag in de hogere groepen verwacht worden dat er sprake is van een nette lay-out en is er een duidelijk verschil te zien tussen informeel en formeel

taalgebruik. Ze zijn in staat verschillende soorten teksten te herkennen en leren een chronologische volgorde aanhouden bij het schrijven van een verhaal. Er zal dus aandacht besteed moeten blijven worden aan het structureren van teksten.

Deze zogeheten tekststructuren helpen een schrijver geschreven informatie in een bepaalde volgorde aan te bieden, passend bij de gekozen tekstsoort. Een boodschappenlijstje zal een andere structuur bevatten dan een fictieverhaal. Bij tekststructuren draait het om het formuleren van de inhoud en het reviseren van de eigen tekst (Huizenga & Robbe, 2017). Volgens Van Norden (2017) zullen schrijvende leerlingen tussen de 6 en 12 jaar niet uit zichzelf bezig zijn met tekststructuren. Voor hen kost het denkkracht genoeg om, vanuit de spreektaal in hun hoofd en hun mondelinge taalvaardigheid, te beginnen met schrijven. Desondanks is een goede structuur één van de kwaliteitskenmerken van het schrijven van sterke teksten. Zonder tekststructuur is er een geringe mate van samenhang in een tekst. Het model dat met regelmaat gebruikt wordt om tekststructuren aan te geven, is het inleiding-kern-slot-model. Het is echter de vraag in hoeverre deze bruikbaar is in de praktijk. Teksten zijn vaak voorzien van een inleiding, maar de inhoud hiervan verschilt per tekstdoel. De daaropvolgende inhoud van de zogenoemde kern van een tekst, ligt wederom aan het doel van de tekst: een reeks deelonderwerpen en argumenten, een stappenplan of gebeurtenissen. Het woord ‘kern’ is hierbij dus niet van waarde. Een afsluiting van een tekst kent ook verschillen: een oplossing, versterking van standpunt, positie inneming of persoonlijke evaluatie zijn enkele invullingen die hierbij van toepassing kunnen zijn. Daarbij hoeven niet alle teksten voorzien te zijn van een (gestructureerde) afsluiting. Ieder tekstsoort kent zijn eigen tekststructuur, wat maakt dat het inleiding-kern-slot-model niet altijd bruikbaar is, zeker bij beginnende schrijvers (Van Norden, 2018).

Schrijfcyclus

Herder (2021) beschrijft verschillende fases die een (beginnend) schrijver van een tekst moet doorlopen om tot een positief eindproduct te komen. De eerste fase is de oriëntatiefase, waarin leerlingen worden voorbereid op de schrijfopdracht door input over het schrijfonderwerp tot zich te nemen. De tweede fase is de opdrachtphase, waarin de leerlingen een duidelijke opdracht krijgen aangeboden met daarbij behorende opdrachtcriteria en het soort lezer van de tekst. De derde fase is de schrijffase: hierin starten de leerlingen met de opdracht en kunnen ze hulp verwachten van de leerkracht of andere leerlingen. De vierde fase is de revisiefase. Hierin worden de tot nu toe geschreven teksten besproken en herschreven. De leerlingen gaan na of hun geschreven tekst voldoet aan de gestelde criteria en stellen hun teksten bij. De vijfde en laatste fase is de publicatiefase. Hierin wordt de laatste hand gelegd aan de lay-out van de tekst en wordt deze gepubliceerd (Brouwer, z.d.). Om al deze fases te kunnen doorlopen, dient er voldoende tijd voor stelonderwijs te worden gemaakt door hier prioriteit aan te geven. Liever minder schrijfopdrachten per jaar onderwijzen, waarbij alle fases van de schrijfcyclus worden doorlopen, dan vaker korte opdrachten waarbij belangrijke fases niet aan bod komen (Herder, 2021). Huizenga en Robbe (2017) voegen hier drie functies aan toe die belangrijk zijn bij het schrijven van teksten binnen het domein stellen. De eerste functie die wordt beschreven is de conceptualiserende functie, welke leerlingen leert zichzelf juist te verwoorden en hun gedachten en gevoelens te ordenen. Vervolgens wordt de communicatieve functie onderscheiden, waarbij een tekst gebruikt wordt om bepaalde informatie over te brengen. Als laatste wordt er gebruik gemaakt van de expressieve functie, waarbij taal een doel op zich is: op een originele manier jezelf verwoorden.

Voortgang

Door structurele inbedding van het stelonderwijs in het gehele curriculum, binnen zinvolle contexten, zal de effectiviteit van stelonderwijs zich versterken (De Taalunie, z.d.). Kortgezegd draait het hier niet enkel om het schoolvak taal en zijn gebruikte methode, maar om de betrokkenheid van meerdere schoolvakken om deze effectiviteit te blijven stimuleren. Daarbij is het van belang in te spelen op onderwerpen die voor leerlingen boeiend zullen zijn. Op deze manier krijgen leerlingen verschillende tekstsoorten aangeboden en raken ze vertrouwd met verschillende genres, tekstsoorten en onderwerpen die voor hen relevant en motiverend zijn. Ook Herder (2021) stelt dat stelonderwijs effectiever wordt door het te verbinden met leesactiviteiten, taalbeschouwing, maar ook niet-talige schoolvakken. Dit alles maakt stellen echter een zeer complexe vaardigheid, dat moeilijk te beoordelen is. Er bestaan namelijk geen gestandaardiseerde toetsen voor stellen. Een functioneler middel om stelonderwijs te beoordelen, is een beoordelingsschaal: een lijst met vragen over alle mogelijke aspecten van de geschreven tekst. Deze observatiepunten kunnen op drie- of vijfpuntschaal worden gewaardeerd en leveren een totaaloordeel op (Huizenga & Robbe, 2017). Van Norden (2018) is van mening dat er geen objectieve standaard is voor alle teksten. Zo'n beoordeling hangt sterk af van verschillende zaken: het genre, het onderwerp, de bedoeling van de tekst, maar ook de manier van onderwijzen en de gekregen begeleiding. Zij stelt als beste manier van beoordelen het kiezen van enkele kinderteksten als voorbeeld van zwakke, middelmatige en sterke teksten. De leerkracht bepaalt zelf wat deze teksten tot dat niveau maakt en beoordeelt andere teksten aan de hand hiervan. Deze criteria kunnen worden besproken met een bouw-collega om eenheid door de school te creëren.

2.2.2 De leeromgeving

Een leerkracht dient zich actief in te zetten om leerlingen te helpen ontwikkelen, zo ook binnen het stelonderwijs (Van Koeven & Smits, 2020). Het creëren van een taalrijke leeromgeving is hierbij van belang. Binnen zo'n rijke leeromgeving zal schrijven moeten worden aangemoedigd door veel gelegenheid tot schrijven te bieden. Schrijven moet iets vanzelfsprekends worden, waarbij leerlingen door middel van succeservaringen worden gestimuleerd. Deze succeservaringen kunnen enkel plaatsvinden in een veilig leerklimaat. Hierin zullen leerlingen in staat zijn hun schrijfproces en- product te delen met de leerkracht, die ze verder kan begeleiden in het schrijfproces (Herder, 2021). De ideale leerkracht is op deze manier, naast lesgever, ook taalontwikkelaar die voortdurend een actief sturende rol heeft. De leerkracht zal als doel moeten hebben de grens van de zone van de naaste ontwikkeling te verlengen en zoveel mogelijk contexten te creëren (Verhallen & Walst, 2016). Deze contexten kunnen overal vandaan komen. Er zal dus ook verbinding gezocht moeten worden met andere vakken dan enkel taal en de gebruikte taalmethode (Herder, 2021).

Schrijfo opdrachten

Opdrachten in deze op basisschool gebruikte taalmethodes zijn niet altijd even rijk. Stelopdrachten die in taalmethodes worden aangeboden, zijn namelijk sterk gericht op lagere denkvaardigheden, veelal toetsend en weinig taal-ontwikkellend (Van Koeven & Smits, 2020). Deze oefeningen zijn voor veel leerlingen vervelend, omdat ze nergens over gaan, vindt Van Norden (2018). Dit is volgens haar ook van toepassing bij uit de lucht vallende stelopdrachten, waarbij de inhoud niet genoeg met leerlingen wordt besproken of niet aansluit bij de beleavingswereld. Stelopdrachten zijn effectief zodra het onderwerp leeft onder de

leerlingen. Van Koeven en Smits (2020) geven het schrijven van een verhaal over vakanties als voorbeeld van zo'n lukrake stelopdracht. Een goed stelonderwerp zou doordacht, aantrekkelijk en niet al te hoog gegrepen moeten zijn. Enkele losse stellingen zetten geen zoden aan de dijk. Er zal gewerkt moeten worden met clusters of reeksen van lessen, om het stelonderwijs te optimaliseren. Daarnaast zal de leerkracht opdrachten moeten aanbieden voor eerder genoemde genret teksten, waarbij het van belang is dat leerlingen langere tijd betrokken zijn. Deze opdrachten komen goed uit de verf wanneer er aangesloten wordt bij de beleavingswereld, zodat de focus van de leerlingen blijft. Ontwikkeling van stelvaardigheid hangt namelijk sterk samen met voldoende kennis over het onderwerp. Er zijn specifieke bronnen waarin onderwerpen te vinden zijn die interessant zijn voor stelopdrachten: de ervaringswereld van leerlingen, verschillende zaakvakken, kinderliteratuur en kunsten. Deze bronnen zorgen voor gespreksstof, woordenschatuitbreiding, inhoudelijke kennis en materiaal voor onderwijs in spelling en grammatica. Bronnen als deze worden niet gevonden in taalmethodes: de makers hiervan zijn zich niet bewust van de belevenissen van de leerlingen, met welke zaakvakken ze bezig zijn en welke jeugdboeken zij lezen. Enkel de leerkracht heeft hier zicht op. Hij kan ervaringen, zaakvakonderwerpen en boeken selecteren voor steltaken (Van Norden, 2018). De ervaringswereld van leerlingen wordt duidelijk voor de leerkracht zodra hij in gesprek gaat met de leerlingen. Dit geeft hem de kans te peilen welke leerlingen er over een rijke voorraad ervaringen beschikken (De Munnik & Vreugdenhil, 2018). De leerkracht zal zich de vraag moeten stellen of deze relevant zijn voor de ontwikkeling van zijn leerlingen en het doel van zijn stelonderwijs.

Begeleiding effectief stelonderwijs

Het doel van de aangeboden stelopdracht dient voorafgaand aan het uitvoeren bedacht te zijn, stelt Pompert (2017). De leerkracht bedenkt vervolgens welke kansen interessant zijn voor de opdracht en op welke manier de voorkennis geactiveerd wordt. Echter is deze volgorde niet bij een ieder geliefd. Wanneer er als eerste stap een doel geformuleerd wordt, zal deze hoogstwaarschijnlijk gekoppeld zijn aan bepaalde (spelling)regels, vinden Van Koeven en Smits (2020). Dit zal leiden tot zeer technische teksten, wat het echte doel van stellen voorbij zal schieten. Het is de bedoeling dat de schrijver de lezer meeneemt en verrast, er gebruik gemaakt wordt van opgedane kennis binnen de contexten waarover gewerkt wordt. Dit effect wordt pas bereikt wanneer er eerst een interessante opdracht op tafel ligt, waaraan vervolgens doelen worden gekoppeld. Dit vraagt om een leerkracht die in staat is doelen van verschillende leergebieden te verenigen en daarbinnen keuzes te maken (Van den Ende & Jongstra, 2020). Om effectief stelonderwijs tot een succes te brengen, is het belangrijk dat leerlingen blijven oefenen met schrijven, werken vanuit verschillende communicatieve contexten en dat er gewerkt wordt in stappen. Leerlingen leren verschillende steltaken aan te pakken door te werken met strategieën. Zo zullen zij het doel van en publiek voor de tekst moeten kunnen vaststellen, moeten kunnen brainstormen over de inhoud en zichzelf vragen blijven stellen tijdens het schrijven. De leerkracht begeleidt dit door het aanbieden van voorbeeldzinnen, met regelmaat feedback te geven en de geschreven teksten te laten reviseren (Herder, 2021). Deze begeleiding kan op ieder moment van het stelproces plaatsvinden. Leerlingen komen verder in hun stelontwikkeling wanneer er samen gekeken wordt naar de geschreven tekst, deze met anderen te vergelijken en er gesprekken over te voeren (Pompert & Koster, 2017). Een andere manier van begeleiden tijdens de stellingen, is door gebruik te maken van contextuele ondersteuning. Hierbij staan voorwerpen, foto's of plaatjes centraal en

kunnen schrijfhandelingen voorgedaan worden (Verhallen & Walst, 2016). Met deze contexten zorgt de leerkracht voor een divers informatieaanbod.

Differentiëren

Differentiatie speelt een belangrijke rol in het didactische repertoire van een leerkracht, zo ook binnen het stelonderwijs. Zo kunnen er hogere eisen gesteld worden in taalgebruik bij sterke schrijvers, evenals het variëren in communicatieve context. Zij kunnen worden ingezet als zogeheten schrijfmaatje voor andere leerlingen. De leerkracht zal extra ondersteuning moeten aanbieden aan leerlingen die moeite hebben met schrijven, door gebruik te maken van pre-teaching of een verlengde instructie. Door te demonstreren of modellen als leerkracht, krijgen de leerlingen procesgerichte schrijfinstructie. Op deze manier laat de leerkracht hardop denkend zien hoe een steltaak aangepakt kan worden, hoe strategieën toe worden gepast en op welke manier schrijfproblemen worden opgelost (Herder, 2021).

2.2.3 Belang van een thema

Goed onderwijs vraagt om zinvolle samenhang in het aanbod voor de leerlingen. Die samenhang is nodig om hun interesse vast te houden en hen te blijven betrekken bij opdrachten en activiteiten (Janssen-Vos, 2009). Bij het zoeken van verbinding kan verder gekeken worden dan enkel één specifiek vak. Op veel basisscholen is het gebruikelijk schoolvakken, zoals geschiedenis en aardrijkskunde, los van elkaar te verzorgen. Echter passen deze ook samen, omdat gebeurtenissen zich zowel in ruimte als tijd afspelen. Hieraan kan vervolgens weer natuuronderwijs verbonden worden, waarbij men gaat spreken van wereldoriëntatie. Ruimte en tijd, natuur en cultuur krijgen samenhang en beïnvloeden elkaar (De Munnik & Vreugdenhil, 2018). Er is pas werkelijk sprake van samenhang wanneer verschillende vakgebieden samenkomen binnen een bepaald thema. In deze zogeheten thematische lessen zijn alle leerlingen intrinsiek gemotiveerd. Dit zorgt ervoor dat er plaats gemaakt moet worden voor betekenisvolle opdrachten, passend binnen het thema (Robbe, 2011).

Thematisch werken

Het werken met een thema wordt ook wel thematisch werken genoemd. Thematisch werken valt niet te verwarren met thematiseren. Bij beide wordt gewerkt binnen een thema, maar de invulling hiervan verschilt. Thematiseren is een betekenisvol en interactief proces, waarbij er sprake is van wederkerigheid tussen leerlingen en leerkracht. De leerlingen worden betrokken om het thema tot succes te brengen (Bouwman, Houtsma, Mulder & Wanningen, 2021). Het gaat hier om een levendig proces waarin de inbreng van leerlingen mede bepaalt in welke richting het thema zich verder ontwikkelt (Janssen-Vos, 2009). Bij thematisch werken wordt het thema, en alles wat daarbij komt kijken, enkel door de leerkracht ontworpen. De leerkracht leert methodes los te laten en gerichte keuzes te maken in het leerstofaanbod (Bouwman, et. al., 2021). Thematisch werken zou moeten aansluiten bij de leefwereld van leerlingen om het tot succes te brengen. Echter zijn nieuwsgierigheid en verrassingen net zo van belang binnen het leerproces. Dit wordt opgewekt door te werken met verhalen en gebeurtenissen die niet zo dicht bij de leefwereld liggen (Van Koeven & Smits, 2020). Dat betekent dat een leerkracht in staat is om het thema op voorhand zelf vorm te geven, waardoor de nieuwsgierigheid van leerlingen wordt verwekt binnen het thematisch werken.

Uitwerking

Binnen het thematisch werken is het noodzakelijk gebruik te maken van een themaplanning. Zo'n planning dwingt de leerkracht op voorhand samenhang te creëren in het activiteitsaanbod en vroegtijdig na te denken over de doelen die relevant zijn. Bij het starten van een thema is het van belang te beginnen met het bedenken van een onderwerp (Pompert, 2017). Actualiteiten vormen een mooie basis voor thema's, gezien de hoeveelheid informatie die erover te verkrijgen is. Het gebruik van een actueel thema zorgt voor interesse en wekt tegelijkertijd nieuwsgierigheid op bij de leerlingen. Daarnaast zullen zij ook buiten school informatie over dit thema tot zich nemen, wat de context rijker en betekenisvoller maakt. Werkelijk betekenisvol onderwijs wil zeggen dat leerstof over langere tijd wordt verspreid en er sprake is van herhaling (Van Koeven & Smits, 2020). Daarom zal een thema voor een langere periode doorlopen. In de startfase van het thematisch werken kunnen allerlei vragen vanuit de leerlingen ontstaan. Voor betere aansluiting bij niveaus en het blijven aanwakkeren van de nieuwsgierigheid van de leerlingen, zal het onderwerp door de leerkracht worden bijgesteld aan de hand van deze vraagstukken. Vanuit de themaplanning wordt een weekplanning gemaakt, waarin overzichtelijk wordt weergegeven hoeveel tijd beschikbaar is voor de verschillende opdrachten en activiteiten. Ook hierbinnen zal verbinding gezocht moeten worden met andere vakken, wat zorgt voor de samenhang en continuïteit (Pompert, 2017). Deze samenhang wordt gecreëerd door ook de zaakvakken te combineren met het thematisch werken. Men zal hierbij rekening moeten houden met de verschillen tussen een - als voorbeeld genomen- standaard taalles uit de methode en een die geïntegreerd is in het thema. Er kunnen interessante onderwerpen voor zo'n taalles uit de actualiteit gehaald worden, welke prima te combineren zijn met vakken zoals aardrijkskunde, biologie of geschiedenis. De onderwerpen voor thematische lessen kunnen ontleend worden aan schoolvakken: elk onderwerp kan vanuit verschillende perspectieven bekeken worden (Robbe, 2011).

2.2.4 Belang van integratie stelonderwijs

Aparte aandacht voor delen van het taalonderwijs is nodig, om zaken als grammaticale regels te behandelen. Desondanks is het van belang een domein als stellen in samenhang met andere vakken te geven (Pereira & Nicolaas, 2019). Taalonderwijs bevindt zich niet enkel binnen de kaders van de taalles, maar gaat hand in hand met de conceptuele ontwikkeling. Binnen andere vakken moet er dus aandacht zijn voor het schrijven, verschillende tekstsoorten en de inhoud daarvan. Echter geeft de leerkracht bij vakken zoals aardrijkskunde, natuur, geschiedenis en wiskunde geen aandacht voor de wijze waarop leerlingen hun teksten lezen en hun verworven kennis op schrift formuleren. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen de verworven schrijfkennis vanuit de taalles niet gebruiken binnen andere contexten (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Deze taalontwikkelingskansen blijven onbenut, omdat de leerkracht op veel dingen tegelijk moet letten. Het is niet eenvoudig om geconcentreerd te zijn op de leerinhouden en tegelijkertijd oog te hebben voor de taalontwikkelingskansen die zich voordoen (Verhallen & Walst, 2016). Desondanks maakt verbinding tussen de vakken de stelopdrachten effectiever. Deze samenhang geeft daarbij meer ruimte in het programma; steltaken kunnen gekoppeld worden aan een functionele context buiten de taallessen om, waarbij leerlingen schrijven voor een (bestaand) publiek en teksten gepubliceerd kunnen worden (Herder, 2021). Ook Van Koeven en Smits (2020) geven aan dat taal- en leesresultaten

niet beter worden door taal en lezen los te zien van vakken zoals wereldoriëntatie. Juist daar worden boeiende onderwerpen aangesneden en interessante vragen gesteld. Het benadrukken van de brede ontwikkeling van leerlingen is gunstig voor de ontwikkeling van taal en lezen.

Belang van een thema

Er kan dus gesteld worden dat het integreren van stelonderwijs binnen andere vakken een positief effect heeft op de schrijfsresultaten van leerlingen. De stelopdrachten worden breder wat betreft de inhoud en gaan ergens over. Om het effect en niveau naar een hoger level te tillen, kunnen deze stellingen aangesloten worden bij een thema uit de lessen wereldoriëntatie (Herder, 2021). Thema's in wereldoriëntatiemethodes zijn betekenisvol, maar worden als wereldoriëntatiemethodes niet even inhoudelijk uitgewerkt. Lezen en schrijven rond brede thema's leidt, ook bij oudere basisschoolleerlingen, tot kennisopbouw. Door langere tijd rond een thema te werken, krijgen leerlingen meer gelegenheid om taal te ontwikkelen waarmee ze kunnen denken en redeneren. Hoe langer en intensiever er over een thema wordt gewerkt, hoe meer effect dat zal hebben op de ontwikkeling (Van Koeven & Smits, 2020). Stelonderwijs kan gelijk worden geïntroduceerd bij de start van een thema. De leerlingen krijgen mogelijkheid om hun eerste verhalen te schrijven over eigen ervaringen met een aspect van het thema, of een eerste idee voor een onderzoek. Ook een gedicht zal niet misplaatst zijn bij de eerste verkenning van een thema. Wanneer eerste ervaringen gesystematiseerd zijn, is er plaats voor het aanbieden van andere tekstsoorten (Pompert & Koster, 2017). Deze tekstsoorten bevatten rijke contexten en zijn betekenisvol. Pas dan is er sprake van krachtige stelopdrachten. Bij deze opdrachten staat het denkproces centraal, pas later wordt gekeken naar het product. Krachtige stelopdrachten zijn nooit toetsend, maar gericht op onderzoeken en ontwerpen waarbij het proces centraal staat (Van Koeven & Smits, 2020). Eén les is daarom niet voldoende om leerlingen verder te helpen in de ontwikkeling van het denk- en schrijfproces. Stellen wordt geleerd door een langere tijd bezig te zijn met een tekst. Er zullen verschillende versies van de tekst geschreven moeten worden, waar tussendoor ruimte is voor feedback. Stelopdrachten passen hierom goed bij thematisch werken: bij allebei wordt er een langere periode gewerkt aan één onderwerp (Van Norden, 2018).

2.3 Conclusie

In de conclusie zal antwoord gegeven worden op de vooraf opgestelde deelvragen:

- Wat is effectief stelonderwijs?
- Wat heeft een leerkracht nodig om effectief stelonderwijs te begeleiden?
- Wat is thematisch werken?
- Welke rol heeft een thema binnen stelonderwijs?

Om effectief stelonderwijs te geven, dienen vijf fasen te worden doorlopen. De volgende fasen worden onderscheiden: oriëntatiefase, opdrachtfase, schrijffase, revisiefase en de publicatiefase. Om dit te kunnen bewerkstelligen dient er voldoende tijd voor stelonderwijs te worden gemaakt (Herder, 2021). Het schrijven van verschillende tekstsoorten staat centraal binnen het stelonderwijs. Deze tekstsoorten verschillen ieder in genre en schrijfdoel. Het is van belang leerlingen te laten nagaan wat het doel en publiek betreft van hun nog te schrijven tekst. Een genre is helpend bij het analyseren en groeperen van teksten op overeenkomsten. Iedere tekstsoort kent zijn eigen tekststructuur (Van Norden, 2018). Door structurele

inbedding van het stelonderwijs in het gehele curriculum, binnen zinvolle contexten, zal de effectiviteit versterkt worden (De Taalunie, z.d.).

Om effectief stelonderwijs tot een succes te brengen, is het belangrijk dat leerlingen blijven oefenen met schrijven, werken vanuit verschillende communicatieve contexten en dat er gewerkt wordt in stappen (SLO, 2021). Dit kan door samen met klasgenoten of de leerkracht te kijken naar de geschreven tekst, deze met andere teksten te vergelijken en hier gesprekken over te voeren (Pompert & Koster, 2017). Een leerkracht dient zich dus actief in te zetten om leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van stelonderwijs (Van Koeven & Smits, 2020). De leerkracht zal als doel moeten hebben de grens van de zone van de naaste ontwikkeling te verlengen en zoveel mogelijk contexten te creëren (Verhallen & Walst, 2016). Er zal gewerkt moeten worden met clusters of reeksen van lessen, om het schrijfonderwijs te optimaliseren (Van Norden, 2018). Een andere manier van begeleiden tijdens de stellessen is door gebruik te maken van contextuele ondersteuning, zoals voorwerpen, foto's of afbeeldingen (Verhallen & Walst, 2016).

Bij thematisch werken wordt het thema, en alles wat daarbij komt kijken, enkel door de leerkracht ontworpen. De leerkracht laat methodes los en maakt gerichte keuzes in het leerstofaanbod. Thematisch werken moet aansluiten bij de leefwereld van leerlingen om het tot succes te brengen (Bouwman, et. al., 2021). Binnen het thematisch werken is het noodzakelijk gebruik te maken van een themaplanning. Deze dwingt de leerkracht op voorhand samenhang te creëren in het activiteiten aanbod en vroegtijdig na te denken over de doelen die relevant zijn (Pompert, 2017). Deze samenhang wordt gecreëerd door ook de zaakvakken te combineren met het thematisch werken. Ook kunnen interessante onderwerpen uit de actualiteit gehaald worden, welke goed te combineren zijn met aardrijkskunde, biologie of geschiedenis (Robbe, 2011).

Taalonderwijs bevindt zich niet enkel binnen de kaders van de taalles, maar gaat hand in hand met de conceptuele ontwikkeling (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Deze samenhang geeft meer ruimte in het programma; stellingen kunnen gekoppeld worden aan een functionele context buiten de taalles om, waarbij leerlingen schrijven voor een (bestaand) publiek en teksten gepubliceerd kunnen worden. Door deze stellingen te laten aansluiten bij een thema (uit de lessen wereldoriëntatie) wordt het niveau naar een hoger level getild en de effectiviteit van stellessen vergroot (Herder, 2021). Eén les is echter niet voldoende om dit effect te bereiken en leerlingen verder te helpen in de ontwikkeling van het denk-en-schrijfproces. Stellingen wordt geleerd door een langere tijd bezig te zijn met een tekst. Er zullen verschillende versies van de tekst geschreven moeten worden, waar tussendoor ruimte is voor feedback. Stelopdrachten passen hierdoor goed bij thematisch werken: bij allebei wordt er een langere periode gewerkt aan één onderwerp (Van Norden, 2018).

3. Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de contextvragen. Vanuit de hoofdvraag zijn er deelvragen opgesteld die leiden tot contextkennis. Deze vragen zullen worden beantwoord middels het inzetten van verschillende instrumenten, welke in de volgende paragrafen zullen worden beschreven. Ook zullen de resultaten van het contextonderzoek worden gepresenteerd, welke zullen leiden tot een conclusie.

De volgende contextvragen zullen in dit hoofdstuk worden behandeld:

1. Welke kennis hebben de leerkrachten met betrekking tot het geven van een effectieve stelles?
2. Op welke manier wordt thematisch werken opgezet in de bovenbouw?

3.2 Methode contextonderzoek

Deelvraag 1 wordt beantwoord middels een niet-participerende gestructureerde vragenlijst en een gestructureerde observatie.

Niet-participerende gestructureerde vragenlijst

Deelnemers:

De vragenlijst zal worden ingevuld door de leerkrachten van de groepen 5, 6/7 en 7/8; in totaal vier leerkrachten, waarvan in groep 6/7 twee leerkrachten parttime voor de groep staan.

Meetinstrumenten:

Er is een gestructureerde vragenlijst opgesteld (bijlage C), wat inhoudt dat de data van dezelfde orde zijn. Er wordt gebruik gemaakt van gesloten vragen, waarbij keus is uit drie antwoordmogelijkheden: vaak, soms en nooit. Dit alles zorgt ervoor dat de antwoorden gemakkelijk te analyseren en te vergelijken zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De vragen zijn ontleend aan de theorie van Van Norden (2018), Besselink (2013) en Herder (2021). Er is bewust gekozen om 'soms' als antwoordoptie toe te voegen: het kan voorkomen dat de leerkracht weleens gebruik gemaakt heeft van een bepaalde strategie, maar dit niet in iedere les toepast. In dit geval wordt duidelijk dat de leerkracht wel kennis heeft genomen van deze strategie, maar deze nog niet actief in gebruik neemt.

Procedure:

De vragenlijst zal worden ingevuld in het programma Survio. De link van de vragenlijst wordt doorgemaild naar de bovenbouwleerkrachten. Zij krijgen een week de tijd om de vragenlijst naar waarheid in te vullen. De vragenlijsten zullen worden voorzien van de naam van de leerkracht en de groep waarin ze werken, om een goed beeld te creëren van de huidige stand van zaken per groep, en mogelijke verschillen te ontdekken. De leerkrachten vullen de vragenlijst afzonderlijk van elkaar in, zodat ze elkaar niet kunnen beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Analyse:

De vragenlijsten worden eerst afzonderlijk van elkaar bekeken en later met elkaar vergeleken. Het is nodig om de vragenlijsten eerst afzonderlijk van elkaar te analyseren, omdat het kan voorkomen dat er in een groep en/of per leerkracht anders wordt onderwezen. Eventuele verschillen zullen aan het licht worden gebracht.

Gestructureerde observatie

Deelnemers:

In alle bovenbouwgroepen zal eenmalig geobserveerd worden tijdens het geven van een stelles (bijlage D). Het gaat hier over de algemene aanpak bij stellessen in de bovenbouw. Effectief stelonderwijs wordt in de literatuur beschreven middels steeds weer terugkerende fasen en stappenplannen. Dit zal dus niet extreem moeten verschillen per stelles (Van Norden, 2018). Daarnaast zal er samengewerkt worden met de analyses van de vragenlijst, wat de betrouwbaarheid zal vergroten.

Meetinstrumenten:

Vanuit de literatuur en de kijkwijzer van Besselink (2013) is gebleken aan welke eisen een effectieve stelles moet voldoen. Deze eisen zijn concreet beschreven en verwerkt in het observatieformulier als observatiepunten. Dat maakt dat er gekozen is voor een gestructureerde observatie, wat inhoudt dat van tevoren wordt vastgelegd welk gedrag geobserveerd wordt (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Zodra de observant een observatiepunt herkent in de les van de leerkracht, wordt de ja aangekruist. Wanneer een observatiepunt niet is voorgekomen tijdens de les, wordt er nee geantwoord.

Procedure:

In totaal worden er vier observaties uitgevoerd, om zo alle leerkrachten van de bovenbouw gezien te hebben. Het doel van de observaties is om te kijken welke kennis de leerkrachten hebben met betrekking tot het geven van een effectieve stelles, en welke zij daadwerkelijk uitvoeren. De leerkrachten zullen dus een stelles verzorgen hoe zij deze altijd geven. Tijdens de observaties zal er gericht gekeken worden naar de observatiepunten die op het observatieformulier beschreven staan (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Analyse:

Bij het analyseren van de observaties, zal gekeken worden hoe vaak er ja en nee is aangekruist. Deze observaties zullen naast de uitkomsten van de vragenlijsten worden gelegd, waarna verschillen en overeenkomsten vastgesteld kunnen worden. Dit zorgt voor triangulatie, wat de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten zal verbeteren (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hieruit zal duidelijk worden welke kennis de leerkrachten daadwerkelijk toepassen in de stellessen die zij onderwijzen. De uitkomsten van iedere leerkracht zullen met elkaar worden vergeleken, om zo zicht te krijgen op de overeenkomsten en verschillen in stelonderwijs in de bovenbouw.

Deelvraag 2 wordt beantwoord middels een niet-participerende gestructureerde vragenlijst.

Niet-participerende gestructureerde vragenlijst

Deelnemers:

De vragenlijst zal worden ingevuld door de leerkrachten van groep 5, 6/7 en 7/8.

Meetinstrumenten:

Ook hier is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst, om zo de resultaten gemakkelijk te analyseren en te vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De vragenlijst bestaat uit enkele stellingen, gebaseerd op de literatuur van Pompert (2017) en Van Koeven en Smits (2020). Zij beschrijven op welke manieren een thema voorbereid moet worden en het belang van het zoeken van samenhang met de zaakvakken. Er is gekozen voor het stellen van gesloten vragen, waarbij gebruik gemaakt wordt van gestructureerde antwoorden (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Bij iedere stelling kan gekozen worden om met ja of met nee te antwoorden. Op deze manier zullen de ingevulde vragenlijsten gemakkelijk geanalyseerd kunnen worden.

Procedure:

Via het programma Survio is een vragenlijst opgesteld. Vervolgens is hij gemaild naar de bovenbouwleerkrachten. Zij hebben een week de tijd om de vragenlijst in te vullen. De vragenlijsten zullen worden voorzien van de naam van de leerkracht en de groep waarin ze werken, om een goed beeld te creëren van de huidige stand van zaken per groep.

Analyse:

Zodra de vragenlijsten zijn ingevuld, zullen deze worden geanalyseerd. De uitkomsten van alle vier de vragenlijsten zullen naast elkaar gelegd worden en daarna als gehele bouw worden geanalyseerd.

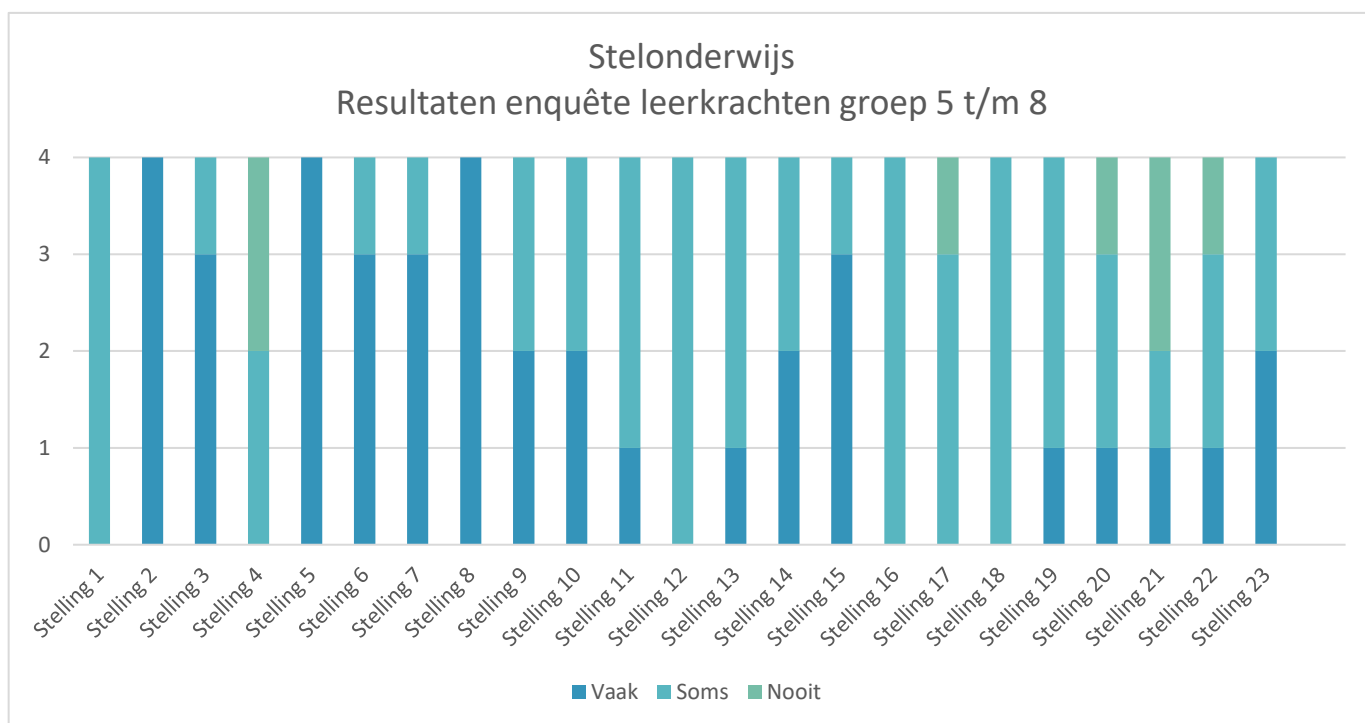
3.3 Resultaten contextonderzoek

In deze paragraaf zullen de resultaten van de drie beschreven onderzoeksmethodes worden gepresenteerd, welke antwoord zullen moeten geven op de volgende vragen:

1. Welke kennis hebben de leerkrachten met betrekking tot het geven van een effectieve stelles?
2. Op welke manier wordt thematisch werken opgezet in de bovenbouw?

Niet-participerende gestructureerde vragenlijst stelles

Om zicht te krijgen op de kennis die de leerkrachten hebben, met betrekking tot het geven van een effectieve stelles, is er een enquête afgenomen (bijlage C). De individuele antwoorden zijn samengevoegd in een grafiek (figuur 2), om zo duidelijke overeenkomsten en verschillen te kunnen zien. De meest relevante en opvallende antwoorden zullen worden toegelicht.



Figuur 2: Nulmeting enquête resultaten.

Kijkend naar de resultaten van de afgenomen enquête, is te zien dat er op zeven stellingen gelijkwaardig antwoord is gegeven door alle vier de leerkrachten. Opvallend hierin is dat alle vier de leerkrachten aangeven niet altijd gebruik te maken van de lessen uit de methode, maar willen aansluiten bij het huidige thema met hun stellingen. Het doel van de stellingen wordt door alle vier de leerkrachten genoemd, en ook geven zij alle vier duidelijke opdrachtcriteria mee voorafgaande aan de stelopdrachten. De vier leerkrachten slagen er niet altijd in de leerlingen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren. Ook worden de stelopdrachten niet altijd als zinvol ervaren door de leerlingen uit alle bovenbouwgroepen, geven de leerkrachten aan. Tot slot maken alle vier de leerkrachten niet altijd opmerkingen over de structuur en lay-out van de teksten die de leerlingen schrijven.

Op basis van de resultaten van de enquête valt verder op te maken dat er verschillend gedacht wordt over de beoordeling van de stelopdrachten (zie stelling 20 en 21). Zo beoordelen twee van de vier leerkrachten de stelopdrachten door het geven van een cijfer, één leerkracht doet dit soms en één leerkracht geeft aan dit nooit te doen. Ook over het gebruik van een beoordelingsschaal wordt verschillend gedacht door de bovenbouwleerkrachten: één van de vier maakt hier vaak gebruik van, één doet dit soms, en twee leerkrachten doen dit nooit.

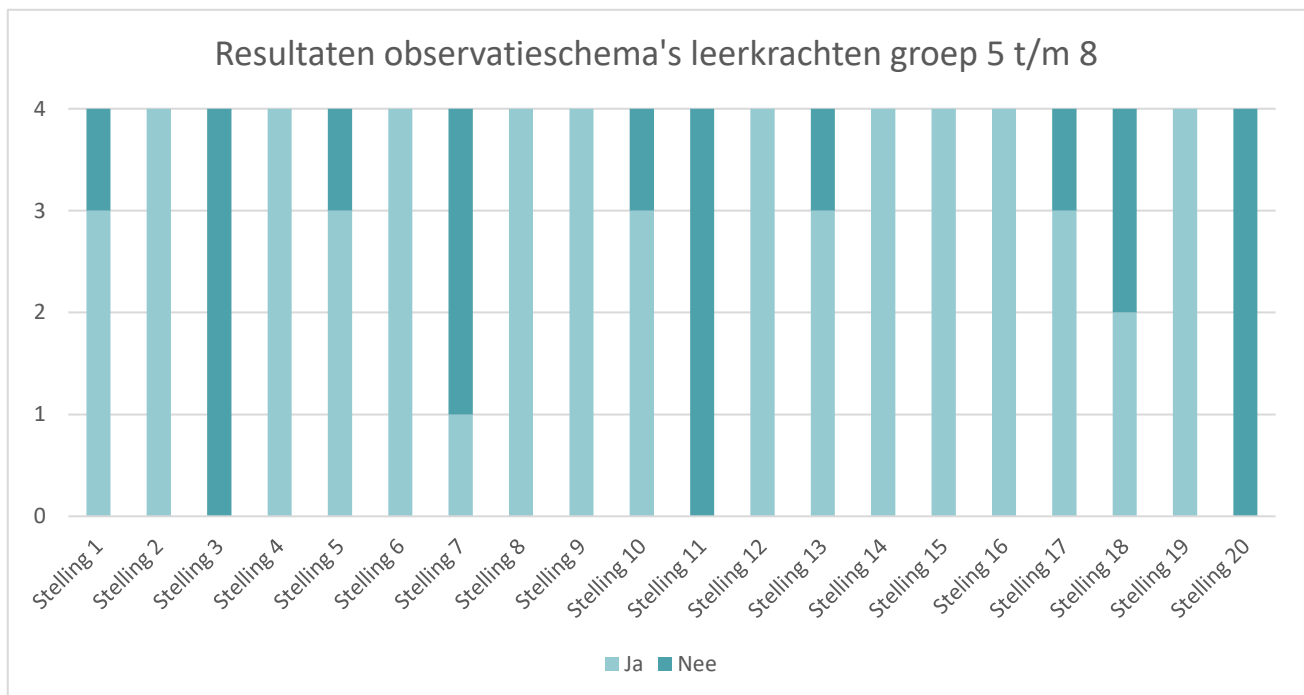
Verder is te zien dat er bij zeven stellingen één leerkracht een ander antwoord ingevuld heeft dan de rest. Zo geeft een leerkracht aan soms gebruik te maken van de belevingswereld van de leerlingen, zaakvakken, kinderliteratuur en/of kunst als bron(nen) voor stelopdrachten, waarvan de rest van de leerkrachten zegt dit vaak te doen. De leerlingen van één leerkracht zijn zich soms bewust voor wie ze de tekst schrijven, om welke tekstsoort het gaat en welk genre daarbij hoort. De rest van de leerkrachten geven aan dat hun leerlingen zich hier vaak wel bewust van zijn. Er wordt door drie leerkrachten vaak input gegeven door beeldmateriaal in te zetten, door één leerkracht wordt dit soms gedaan. Eén van de vier leerkrachten geeft aan

tijdens de stelles de leerlingen ruimte te bieden elkaar te ondersteunen. Ook bij het creëren van een rijke taalomgeving, geeft één leerkracht aan dit vaak te doen. Er worden door drie van de vier leerkrachten vaak opmerkingen gemaakt over de inhoud van de teksten, één leerkracht doet dit soms. Als laatste geeft één leerkracht aan de geschreven teksten functioneel te gebruiken. De andere drie doen dit soms.

Tot slot zit er verschil in de hoeveelheid lessen dat gegeven wordt voor één stelopdracht (zie stelling 22). Eén leerkracht geeft aan de stelopdrachten vaak in een lessenreeks te geven. Twee leerkrachten zeggen dit soms te doen en één leerkracht doet dit nooit.

Observatie stelles leerkrachten bovenbouw

Nadat de kennis van de leerkrachten getoetst is, is gekeken in hoeverre deze kennis daadwerkelijk wordt toegepast in de praktijk middels een observatie (bijlage D). Er is een overzicht gemaakt waarin te zien is hoe vaak bepaalde handelingen wel of niet zijn voorgekomen in de groepen 5 t/m 8.



Figuur 3: Nulmeting observatieschema.

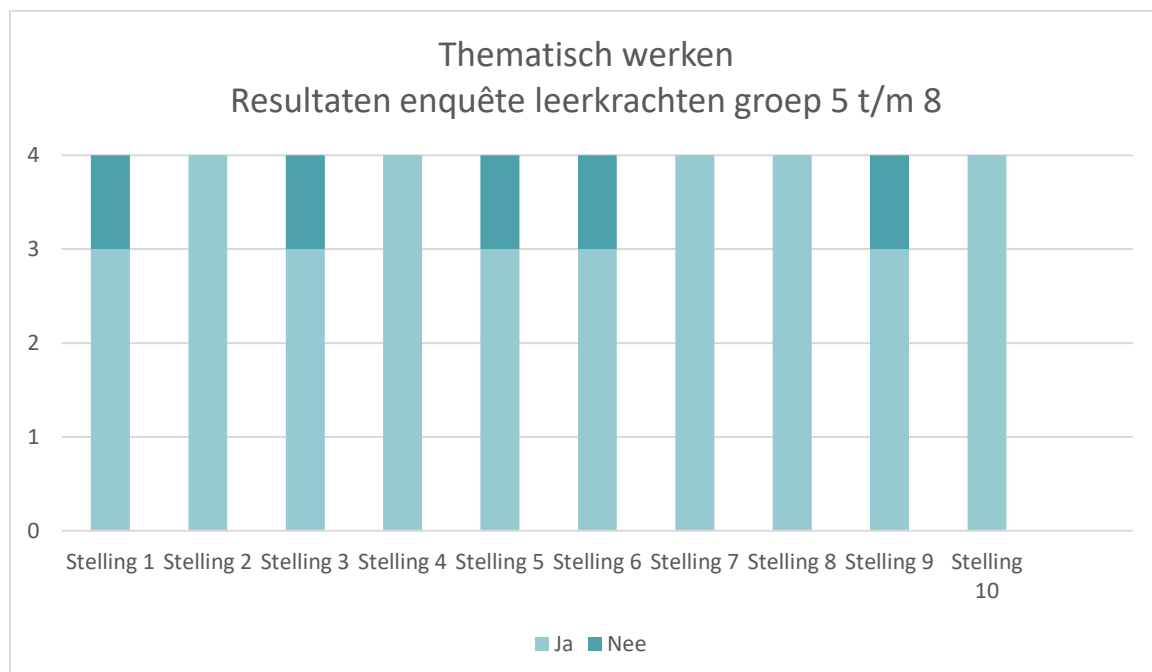
Kijkend naar de resultaten van het observatieschema, valt op dat 13 van de 20 observatiepunten hetzelfde zijn ingevuld bij alle vier de observaties. Dat betekent dat alle vier de leerkrachten geen les uit de methode gegeven hebben, maar een eigen les -aan de hand van een thema- hebben gegeven. Ook hebben zij alle vier aan het begin van hun les het lesdoel benoemd en gebruik gemaakt van beeldmateriaal en tekstfragmenten. Daarnaast hebben alle leerkrachten de schrijftaak gemodelt en de leerlingen schrijfcriteria meegegeven, voor ze aan de opdracht konden beginnen. Tijdens het schrijven hebben alle leerkrachten opmerkingen gemaakt over de inhoud van de teksten, schrijftips gegeven en slaagden zij erin de leerlingen positief kritisch op hun werk te laten reageren. De geschreven teksten zijn in alle vier de lessen klassikaal besproken. Twee observatiepunten zijn niet teruggekomen bij alle vier de

observaties: er is nergens gedifferentieerd, wat wel van belang is om leerlingen hierbij te ondersteunen, door gebruik te maken van een verlengde instructie of schrijfmaatjes (Herder, 2021). Ook zijn de geschreven teksten niet functioneel gebruikt, iets dat wel besproken wordt in de schrijfcyclus: de geschreven teksten dienen gepubliceerd te worden (Brouwer, z.d.).

Binnen de andere 7 observatiepunten zijn een aantal verschillen aan te wijzen. Zo maken drie van de vier leerkrachten gebruik van boeken om de leerlingen in de sfeer van de opdracht te brengen en maken zij gebruik van een rijke taalomgeving, door platen en filmpjes te introduceren. Opvallend is dat één van de drie leerkrachten duidelijk het genre van de tekst naar voren heeft gebracht. Bij de andere drie observaties is dat niet naar voren gekomen. Een genre kan helpend zijn teksten te analyseren en te groeperen op overeenkomsten (Van Norden, 2018). Drie van de vier leerkrachten heeft gerichte aanwijzingen gegeven voor het maken van de stelopdracht. Leerlingen leren verschillende steltaken aan te pakken door te werken met stappenplannen die zichtbaar voor ze zijn (Herder, 2021). Het samenwerken is terug te vinden bij drie van de vier leerkrachten. Ook maken drie leerkrachten opmerkingen over de structuur en lay-out van de teksten. Door het geven van regelmatige feedback, kan een leerkracht goede begeleiding bieden in het schrijfproces (Pompert & Koster, 2017). De helft van de geobserveerde leerkrachten maakt opmerkingen over de spelling en verzorging van de teksten.

Niet-participerende gestructureerde vragenlijst thema

Er is een tweede enquête uitgegaan naar dezelfde vier leerkrachten van de bovenbouw (bijlage E). Ditmaal is er gevraagd naar de voorbereiding van een thema, en of er verbinding gezocht wordt tussen het thema en zaakvakken. De gezamenlijke resultaten van de enquête worden gepresenteerd middels onderstaande grafiek.



Figuur 4: Nulmeting enquête resultaten.

Kijkend naar de grafiek valt het op dat de vragen erg constant zijn ingevuld; er zijn weinig verschillen in de gegeven antwoorden te zien op het eerste gezicht. Op de helft van de vragen hebben de leerkrachten alle vier ja ingevuld. De leerkrachten gebruiken de methode van WO-vakken als inspiratie voor een thema. De onderwerpen voor thematische lessen kunnen prima ontleent worden aan schoolvakken (Robbe, 2011). Ook zeggen alle vier de leerkrachten langer dan twee weken aan een thema te werken en daarbij gebruik te maken van betekenisvolle opdrachten. Deze opdrachten sluiten volgens hen aan bij de leefwereld van de kinderen. Ook geven de leerkrachten aan samenhang te zoeken met de zaakvakken en deze te koppelen aan het thema. Een tweede opvallend gegeven aan de resultaten, is dat de andere helft van de vragen door een leerkracht afwijkend is ingevuld. Dat betekent dat er een leerkracht is die niet de actualiteit gebruikt ter inspiratie van een nieuw thema. De leerlingen hebben bij een leerkracht geen inspraak bij het kiezen van een nieuw thema. Er is een leerkracht die aangeeft de thema's voor een schooljaar niet vooraf te bedenken, en één geeft aan geen gebruik te maken van een themaplanning. Als laatste stelt een leerkracht het thema niet bij wanneer deze niet aansluit bij de leefwereld of niveau van de leerlingen.

3.4 Conclusie contextonderzoek

Naar aanleiding van de bekeken resultaten van het contextonderzoek, worden conclusies getrokken. Daarnaast zullen deze conclusies antwoord geven op de twee opgestelde deelvragen.

De kennis van de leerkrachten met betrekking tot een effectieve stelles zijn bekeken aan de hand van een enquête en een observatie, ook wel triangulatie. Dit heeft de validiteit van dit deel van het onderzoek vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De resultaten van de enquêtes zijn naast de ingevulde observatieformulieren gelegd. Op basis van deze informatie kan gesteld worden dat alle leerkrachten van de bovenbouw het belangrijk vinden dat hun stelles aansluit bij het huidige thema. Zij geven aan soms voor een methode-les te kiezen, maar vaak een eigen stelles te ontwerpen. Verder blijkt dat alle bovenbouwleerkrachten het belang inzien van het benoemen van het doel van de stelles. Ook kunnen zij allemaal beeldmateriaal inzetten om hun stelopdracht te introduceren. In de praktijk is gezien dat alle leerkrachten opmerkingen maken over de inhoud van de teksten, en drie van de vier leerkrachten opmerkingen maken over de lay-out en structuur van de teksten die de leerlingen schrijven. Ook geven de leerkrachten aan de leerlingen soms positief kritisch te laten reageren op elkaars teksten. In de observaties van de leerkrachten is te zien dat alle vier de leerkrachten hier op dat moment in slaagden. Deze gegevens geven aan dat de leerkrachten kennis hebben over het effectief introduceren van een stelopdracht, en het belang van feedback inzien. De helft van de leerkrachten maakt in de praktijk opmerkingen over de spelling van de leerlingen hun teksten. Op basisschool X is het spellingsniveau in de bovenbouw bij veel leerlingen laag, wat maakt dat hier veel aandacht voor is. Dit kan nog sterker uit de verf komen, door de juiste spelling door te trekken in het stelonderwijs. Hier zal dus rekening mee gehouden worden in het ontwerp. Waar minder op gescoord wordt, is het differentiëren tijdens de stellingen. De helft van de leerkrachten geeft aan dit soms te doen, de andere helft zegt vaak te differentiëren. Echter is dit niet vernomen tijdens het observeren van de leerkrachten. Zij weten het belang van differentiatie, maar handelen hier niet consistent naar. Er wordt dus niet altijd gebruik gemaakt van schrijfmaatjes of een verlengde instructie voor de stelopdrachten. Ook blijkt uit de resultaten dat niet alle teksten functioneel gebruikt worden. Eén leerkracht

geeft zelfs aan de leerlingen nooit hun geschreven teksten met anderen te laten delen. Tot slot zit er geen lijn in de tijd dat vrijgemaakt wordt voor één stelopdracht. Om alle fases van een schrijfcyclus te kunnen doorlopen, dient er voldoende tijd vrij te worden gemaakt voor een stelopdracht. Het liefst wordt deze in een opeenvolgende lessenreeks gegeven, zodat er tijd over blijft voor het reviseren van teksten (Herder, 2021). Enkel één leerkracht geeft aan vaak gebruik te maken van lessenreeksen voor stelopdrachten. In het ontwerp zal daarom rekening gehouden worden met deze drie gegevens.

Enkel kijkend naar de enquête over stelonderwijs in de bovenbouw, valt op dat er bij zeven stellingen één leerkracht is die afwijkende antwoorden geeft ten opzichte van de rest. Dat betekent dat er een leerkracht is die werkt vanuit een andere aanpak, of bepaalde stellingen niet, of juist vaker toepast dan de rest. Hier is niet met regelmaat de samenhang te vinden waar basisschool X behoefte aan heeft.

Door het uitzetten van een tweede enquête, wordt duidelijk op welke manier de leerkrachten van de bovenbouw het thematisch werken opzetten. Vanuit de resultaten is zichtbaar geworden dat alle leerkrachten de methodes van aardrijkskunde, geschiedenis en/of biologie als inspiratie gebruiken voor een nieuw thema. Alle vier de leerkrachten geven aan dat de thema's waar zij mee werken aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Leerlingen zijn werkelijk intrinsiek gemotiveerd wanneer er gebruik gemaakt wordt van hun leefwereld, en het thema verbonden wordt aan betekenisvolle opdrachten (Robbe, 2011). Eén van de vier leerkrachten zegt geen gebruik te maken van de actualiteit als inspiratie voor thema's. De andere drie doen dit wel. Het kan zo zijn dat deze leerkracht enkel uitgaat van een thema uit een methode van de WO-vakken, waardoor de actualiteit wegvalt als optie. Verder geven alle leerkrachten aan langer dan twee weken aan een thema te werken. Deze wordt door een ieder zoveel mogelijk in samenhang gebracht met de zaakvakken.

4. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden mogelijke beperkingen en discussiepunten van het onderzoek beschreven. Daarnaast zal er een eindconclusie getrokken worden, waarin antwoord gegeven wordt op de eerder opgestelde hoofdvraag. In de eindconclusie zullen aanbevelingen naar voren komen die van toepassing zijn op de leerkrachten van de bovenbouw.

4.1 Discussie

Aan het begin van het onderzoek is een literatuurstudie uitgevoerd, waarin de generieke deelvragen beantwoord zijn. De genoemde literatuur is sterk gericht op stelonderwijs in het algemeen, samen met verschillende tekstsoorten en genres. Het onderzoek was nog specifiek geweest wanneer er een focus gelegd was op één type tekst, zoals informatieve teksten. Op deze manier had er meer en gerichtere informatie gegeven kunnen worden. In het ontwerp zal hier rekening mee worden gehouden. Verder valt er wat te zeggen over het contextonderzoek en de manier van dataverzameling. Er is gekozen om een enquête af te nemen, waarbij de deelnemers konden kiezen uit drie antwoordmogelijkheden: vaak, soms en nooit. In de methodebeschrijving is uitgelegd dat er bewust voor gekozen is om soms als antwoordmogelijkheid in te zetten. Bij het verzamelen van data bleek dat de optie vaak voor wat verwarring zorgde. Wanneer er vaak ingevuld is, wil dat niet zeggen dat de leerkracht in kwestie altijd werkt met een bepaalde strategie. Vaak verschilt hier niet veel van soms. Door een antwoordoptie als altijd hiervoor in de plaats te zetten, wordt er meer betrouwbaarheid gecreëerd en kunnen er makkelijker conclusies worden getrokken. Daarnaast zijn beide enquêtes individueel afgenomen, maar samen geanalyseerd. Voor meer betrouwbaarheid zou er in de resultaten ook aandacht moeten zijn voor de individuele antwoorden per leerkracht, om te zien welke leerkrachten in het bijzonder veel, of juist weinig kennis van het onderwerp hebben genomen. Verder is er een observatie uitgevoerd bij iedere leerkracht. Deze observaties zijn vergeleken met de afgenomen enquête over het stelonderwijs. Desondanks blijft een observatie een momentopname (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Voor meer betrouwbaarheid had er een tweede of een derde keer geobserveerd moeten worden bij alle leerkrachten. Op deze manier is te zien welke zaken daadwerkelijk vaak voorkomen en wordt de vergelijking met de enquête nog betrouwbaarder. Als laatste zijn de leerlingen buiten beschouwing gelaten, terwijl zij alles in de praktijk meekrijgen en uitvoeren. Wanneer er voor hen een enquête was uitgezet, of leerling-werk bekeken zou worden, kon er een nog duidelijker beeld geschetst worden van de huidige stand van zaken.

4.2 Conclusie en advies

De leerkrachten van de bovenbouw hebben weet van de verschillende fases die gelden binnen het schrijfonderwijs: oriëntatiefase, opdrachtfase, schrijffase, revisiefase en publicatiefase (Herder, 2021). Echter worden niet alle fases even goed en duidelijk uitgevoerd in de praktijk. Er wordt stilgestaan bij het oriënteren van de schrijfoopdracht, door het tonen van beeldmateriaal en/of boeken. De opdracht wordt helder uitgelegd, waarbij schrijftips worden meegegeven. Tijdens het schrijven van de teksten zijn de leerkrachten zich bewust van het geven van feedback. Hier mag de focus nog meer gelegd worden op het maken van opmerkingen over de spelling van de leerlingen. Ook zal het samenwerken, vergelijken van teksten, en leerlingen elkaar feedback laten geven hier een grotere rol in moeten spelen, om het stelonderwijs effectiever te maken (Pompert & Koster, 2017). Voor de revisiefase en publicatiefase is weinig tot geen aandacht in de praktijk. Hiervoor zal gewerkt moeten worden

met lessenreeksen, om het schrijfonderwijs te optimaliseren en ruimte te maken voor het reviseren (Van Norden, 2018). Daarnaast is er weinig aandacht voor differentiatie tijdens de stellessen, wat zwakkere schrijvers naar een hoger niveau kan helpen. In de praktijk wordt er gemodelt, maar aandacht voor verschillende groepjes of schrijfmaatjes is er niet, waardoor er weinig ondersteuning is voor leerlingen die moeite hebben met schrijven (Herder, 2021). Het is de leerkrachten aan te bevelen om alle stappen van het vijf fasen model te doorlopen en hier voldoende tijd voor te plannen. Daarnaast zullen de leerkrachten feedback moeten blijven geven wanneer de leerlingen aan het schrijven zijn. Deze feedback zal moeten gaan over de structuur, lay-out, inhoud en spelling van de teksten. Ook zullen de leerlingen elkaars teksten moeten lezen en elkaar hier feedback op geven. De leerlingen zullen hun teksten vervolgens moeten reviseren. Verder is het aan te bevelen de leerlingen aan schrijfmaatjes te koppelen en een verlengde instructie in te zetten voor de zwakkere schrijvers. Als laatste zullen de geschreven teksten moeten worden gepubliceerd, door brieven op te sturen of teksten in de schoolkrant terug te laten komen (Van Norden, 2018).

In de bovenbouw van basisschool X wordt het thema grotendeels door enkel de leerkracht ontworpen, wat betekent dat er gewerkt wordt met thematisch werken (Bouwman, et. al 2021). Er wordt niet door iedereen gewerkt met een themaplanning, wat echter wel noodzakelijk is binnen het thematisch werken. Hierdoor valt gemakkelijker samenhang te creëren in het activiteiten aanbod (Pompert, 2017). Desondanks geven alle leerkrachten aan wel te slagen in het creëren van samenhang tussen de verschillende vakken. De thema's waar mee gewerkt wordt worden veelal uit de wereldoriëntatiemethodes gehaald. Een enkeling combineert dit met thema's uit de actualiteit.

Ook steltaken kunnen worden gekoppeld aan het thema. Alle leerkrachten zijn zich hier bewust van en laten hun stelopdrachten aansluiten bij het lopende thema (Van Gelderen & Van Schooten, 2011). Door dit te doen, wordt het niveau verhoogt en de stellessen effectiever (Herder, 2021). Bij thematisch werken wordt vaak voor een langere periode gewerkt aan een specifiek thema, iets wat de leerkrachten in de praktijk ook doen. Desondanks werken zij niet lang genoeg aan één stelopdracht, wat ervoor zorgt dat er geen ruimte is om verschillende versies van een tekst te schrijven en deze te reviseren (Van Norden, 2018).

De leerkrachten is aan te bevelen om de stelopdrachten te verdelen over meerdere lessen. Op deze manier valt er rekening te houden met alle fasen van het vijf fasen model en is hier voldoende tijd voor.

5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk worden de ontwerpeisen gepresenteerd, samen met de voorlopige ontwerpdoelen. Dit zal worden onderbouwd middels literatuur.

5.1 Ontwerpeisen

Op basis van de gelezen literatuur en het contextonderzoek zijn de volgende criteria opgesteld waar het ontwerp aan moet voldoen:

- Het ontwerp moet praktisch, uitvoerbaar en overzichtelijk zijn in de groepen 5 t/m 8 (Van der Donk & Van Lanen, 2012).
- Het ontwerp moet zorgen voor genre gebonden lesdoelen (Van Norden, 2018).
- Het ontwerp moet leerkrachten handvaten bieden voor het geven van effectief stelonderwijs (deelvraag 2).
- Het ontwerp moet aansluiten bij de werkwijze van basisschool X (Smit, 2021).
- Het ontwerp zorgt ervoor dat alle fasen van het vijf fasen model doorlopen worden bij het maken van een stelopdracht (Herder, 2021).
- Het ontwerp moet ervoor zorgen dat er feedback, van zowel de leerkracht als medeleerlingen, wordt gegeven op de geschreven teksten (Besselink, 2013).
- Het ontwerp zorgt ervoor dat de geschreven teksten altijd functioneel worden gebruikt (Van Norden, 2018).
- Het ontwerp moet leerkrachten aansporen tot differentiëren tijdens de stellessen (Herder, 2021).
- Het ontwerp moet zorgen voor een eenduidige manier om geschreven teksten te beoordelen (Van Norden, 2018).

5.2 Ontwerpdoelen

Het doel van dit onderzoek is leerkrachten van de bovenbouw handvaten bieden hoe zij het stellen kunnen begeleiden binnen het thematisch werken. Voor het ontwerp zijn een aantal doelen opgesteld, welke te onderscheiden zijn in drie niveaus: leerkrachtniveau, leerlingniveau en bouwniveau.

Leerkrachtniveau:

- De leerkrachten maken leerlingen duidelijk voor welk publiek geschreven wordt.
- De leerkrachten geven hun stellessen in een lessenreeks van minimaal twee lessen.
- De leerkrachten geven de leerlingen ruimte om hun teksten te reviseren.
- Wanneer de leerlingen bezig zijn met schrijven, loopt de leerkracht rond en maakt opmerkingen over de spelling van de teksten.
- De leerkrachten zorgen ervoor dat de geschreven teksten altijd functioneel worden gebruikt.
- De leerkrachten doorlopen alle vijf de fasen van het vijf fasen model bij het geven van een stelopdracht: oriëntatiefase, opdrachtphase, schrijffase, revisiefase en publicatiefase.

Leerlingniveau:

- De leerlingen kunnen benoemen voor wie zij hun teksten schrijven.
- De leerlingen zijn in staat elkaar feedback te geven op hun teksten, door gebruik te maken van de gegeven schrijfcriteria van de leerkracht.
- De leerlingen kunnen op basis van de gekregen feedback hun teksten reviseren.

Bouwniveau:

- Elke leerkracht van de bovenbouw heeft zicht op de verschillende tekstsoorten en genres en maakt keuzes welke te gebruiken in de stellessen.
- Er is voor de bovenbouw een beoordelingsformat voor het beoordelen van stelopdrachten ontwikkeld en uitgetoetst.

Literatuurlijst

- Besselink, E. & Brouwer, N. (2013). Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten. *Tijdschrift Taal*, (6)
- Bouwman, A., Houtsma, S., Mulder, M. & Wanningen, K. (2021). *Van thematisch werken naar thematiseren. Interactie en spel met kinderen van 3 tot 7 jaar*. Huizen: Pica.
- Brouwer, T. (z.d.) *Schrijfonderwijs. Van ondergeschoven kindje tot oogappel van het taalonderwijs? Geraadpleegd op 10 januari 2022*, van <file:///C:/Users/mirth/Downloads/1-2-schrijfonderwijs.pdf>
- Copier, J. (2020). *Kinderen én leraren moeten weer plezier in lezen krijgen. Geraadpleegd op 3 november 2021*, van <https://www.trouw.nl/opinie/kinderen-en-leraren-moeten-weer-plezier-in-lezen-krijgen~bf4e155c/>
- De Munnik, C. & Vreugdenhil, K. (2018). *Ontwerpen van onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Den Boon, T. & Hendrickx, R. (2015). *Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale.
- Gardner, M. (2006). *Multiple Intelligences. New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.
- Herder, A. (2021). *Schrijfonderwijs op peil. Handreiking voor leerkrachten in de midden- en bovenbouw van het (speciaal) basisonderwijs*. Geraadpleegd op 20 november, van file:///C:/Users/mirth/Downloads/schrijfonderwijs-op-peil_1.pdf
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2017). *Basiskennis Taalonderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Van Koeven, E. & Smits, A. (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Janssen-Vos, F. (2009). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Kerdoelen Primair Onderwijs. (z.d.). *Kerdoelen en vakgebieden*. Geraadpleegd op 7 december 2021, van https://sp2013.kpz.nl/mijnsemester_teams/taal/V1NED41/Lists/Werkdocumenten/Leerlijnen%20voor%20het%20basisonderwijs%20Taal.pdf
- Onderwijsinspectie. (2019). *Peiling schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2019. Technische rapportage*. Geraadpleegd op 7 december 2021, van [file:///C:/Users/mirth/Downloads/Peiling+schrijfvaardigheid+einde+\(s\)+bo+2019+technische+rapportage%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mirth/Downloads/Peiling+schrijfvaardigheid+einde+(s)+bo+2019+technische+rapportage%20(1).pdf)
- Pereira, C. & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Nederlandse Taalunie.
- Pompert, B. & Koster, G. (2017). *Thema's en taal: ontwikkelingsgerichte activiteiten in de midden- en bovenbouw*. Groningen: Koninklijke van Gorcum.
- Pompert, B. (2017). *Lezen en schrijven doe je samen. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum.
- Rijksoverheid. (z.d.). *Welke vakken krijgt mijn kind op de basisschool?* Geraadpleegd op 30 november 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/welke-vakken-krijgt-een-kind-op-de-basisschool>

- Robbe, R. (2011). *Taal & Didactiek. Begrijpend lezen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- SLO. (2021). *Doelen lezen*. Geraadpleegd op 30 november 2021, van <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/basistaal/lezen/doelen/>
- SLO. (2021). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Geraadpleegd op 20 november 2021, van [file:///C:/Users/mirth/Downloads/kerndoelenboekje%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mirth/Downloads/kerndoelenboekje%20(1).pdf)
- Smit, R. (2021). *Schoolgids 2021-2022*. Geraadpleegd op 5 november 2021, van <https://www.basisschool-basisschool X.nl/wp-content/uploads/sites/62/2021/09/Schoolgids-basisschool X-plaats X-2021-2022.pdf>
- Taalunie (2009). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Geraadpleegd op 30 november 2021, van http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van den Ende, H. & Jongstra, W. (2020). Werken aan leesbegrip en leesmotivatie met behulp van schurende en naburige teksten. *Tijdschrift Taal* (17).
- Van Gelderen, A. & Van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Geraadpleegd op 16 november 2021, van file:///C:/Users/mirth/Downloads/file_c3b195a9-3a6c-4cd3-a2ab-1b7d09ed103e_Gelderen-Taalonderwijs-ontkavelen.pdf
- Van Norden, S. (2017). *Eén les is geen les (twee les is een halve les, drie les is een schrijfles)*. Geraadpleegd op 3 januari 2022, van <https://iedereenkanlerenschrijven.nl/2017/01/06/een-les-is-geen-les-twee-les-is-een-halve-les-drie-les-is-een-schrijfles/>
- Van Norden, S. (2018). *Hoe nuttig is het inleiding-kern-slot model voor beginnende schrijvers?* Geraadpleegd op 20 december 2021, van <https://iedereenkanlerenschrijven.nl/category/tekststructuur/>
- Van Norden, S. (2018). *Iedereen kan schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Norden, S. (2017). *In alles zit een structuur, ook in een tekst*. Geraadpleegd op 20 december 2021, van <http://iedereenkanlerenschrijven.nl/2017/05/22/in-alles-zit-een-structuur-ook-in-een-tekst>
- Van Norden, S. (2021). *Schrijfvaardigheid van kinderen in tien (twintig) jaar niet verbeterd*. Geraadpleegd op 7 december 2021, van <https://iedereenkanlerenschrijven.nl/2021/03/10/schrijfvaardigheid-van-kinderen-in-tien-twintig-jaar-niet-verbeterd/>
- Verhallen, M. & Walst, R. (2016). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

