

STEL JE WIJS

ONDERZOEK NAAR HET AANBIEDEN VAN STELEN IN EEN MIDDENBOUWSTAMGROEP



Naam student: Nicky Dijks
Studentnummer: 970602001
Thesisbegeleider: Immy Voet
Hogeschool: Katholieke Pabo Zwolle
WPO-school: Katholieke Jenaplan Gabriëlschool

Datum: Zwolle, 13 april 2020

Voorwoord

Taal onderscheidt ons van dieren. Het geeft ons de mogelijkheid om te communiceren en verhalen te vertellen. Geschreven tekst bestaat in vele verschillende vormen en talen. Door middel van deze tekst kunnen we kennis vastleggen, doorgeven en uitbreiden. Dit heeft grote gevolgen voor waartoe mensen in staat zijn. Ons leven zoals het er nu uitziet heeft niet kunnen bestaan zonder geschreven tekst. Denk hierbij aan architectuur, gezondheidszorg en technologie. Naast kennis biedt geschreven taal ook amusement en kunnen we geraakt worden door gedichten, verhalen en muziek. De geschiedenis is bepaald door de mensen uit die tijd, door hun woorden en daden. Verhalen, een boodschap of een ideologie brengt verandering te weeg. Dit kan zo klein zijn als een kaartje aan een goede vriend of een oproep aan de hele straat om plastic flessen te bewaren voor een goed doel. De kinderen die nu opgroeien bepalen de toekomst.

Als leerkracht wil ik de kinderen een goede basis geven; zelfverzekerd, authentiek en dat ze staan voor wat zij belangrijk vinden. De middelen die zij daarvoor nodig hebben wil ik samen met hen ontwikkelen. Waaronder de vaardigheid van het schrijven van teksten, ook wel *stellen* genoemd.

Over het stellen gaat dan ook mijn bachelor thesis, het afstudeeronderzoek dat gedaan wordt ter afronding van de pabo. Op de Katholieke Pabo Zwolle wordt in de context van de eindstage een ontwerpgericht onderzoek gedaan. Ik heb mijn eindstage mogen lopen in de middenbouw op de Gabriëlschool in Putten, een katholieke jenaplanschool. Het taaldomein stellen is erg passend bij de context van een jenaplanschool, het was daarom een interessant en leuk proces.

Ik heb veel geleerd over het domein stellen en over het doen van onderzoek. Het onderzoeksproces is daarbij iets aangepast in verband met de coronamaatregelen. Het ontwerp is tien keer uitgevoerd en de eindmeting is gewijzigd. Verder voelde het als een leuke uitdaging om een ontwerp te maken dat duurzaam, bruikbaar en aantrekkelijk om te gebruiken zou zijn. Het resultaat is een handleiding waarin genrekaarten en lesfasekaarten met elkaar gecombineerd kunnen worden. Aan de hand van deze kaarten kunnen de lessen voorbereid en gegeven worden.

Het team van de Gabriëlschool is een gemotiveerd team en ik wil hen daarom bedanken voor het mogelijk maken van mijn onderzoek. Met name het middenbouwteam wil ik bedanken voor in de eerste plaats het vertrouwen in mij als onderzoeker en in de tweede plaats de tijd en energie die zij gestoken hebben in het uitvoeren en evalueren van het onderzoek. Mijn collega's waren erg betrokken en zonder hen was het onderzoek niet mogelijk geweest.

Daarnaast bedank ik Immy Voet die als tutor en thesisbegeleider vanaf februari 2019 voor mij klaar stond met steun en feedback op meerdere vlakken. Veel dank aan mijn ouders, mijn zusje, Nino en vriendinnen die als rots in de branding altijd voor mij klaarstonden. De gesprekken die ik met jullie heb gevoerd over de inhoud en het proces van het onderzoek maakten dat ik het gevoel had samen met jullie iets moois neer te zetten. Zonder jullie bemoedigende, soms nuchtere of kritische woorden was het niet mogelijk geweest.

Ten slotte heeft ook een aantal studiegenoten en vrienden hoofdstukken van mijn thesis inhoudelijk, onderzoekskundig en taaltechnisch nagekeken. Mathieu, Lotte, Sophie, Cui, Tiffany en Sira, bedankt!

Nicky Dijks

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Excerpt & samenvatting	4
Introductie.....	5
1.1 Aanleiding en context.....	5
1.2 Praktijkprobleem	5
1.3 Relevantie en actualiteit.....	7
1.4 Onderzoeksdoel	7
1.5 Begripsverheldering	7
1.6 Hoofdvraag en deelvragen.....	8
1.7 Structuur thesis	8
Theoretisch kader	9
2.1 Inleiding literatuurstudie	9
2.2 Literatuurstudie.....	9
2.2.1 Generieke kennis: wat zijn de voorwaarden voor stelonderwijs in de middenbouw?	9
2.2.2 Generieke kennis: wat zijn de didactische principes van stellen om het belang van stellen te verwezenlijken?	12
2.2.3 Generieke kennis: op welke manier kan het schrijfonderwijs in een driejarige stamgroep vormgegeven worden?.....	16
2.3 Conclusie literatuurstudie	18
Contextonderzoek.....	19
3.1 Methode contextonderzoek.....	19
3.1.1 Methode deelvraag 4: wat is de huidige stand van zaken bij de leraren wat betreft kennis over, vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs?	19
3.1.2 Methode deelvraag 5: wat is de huidige stand van zaken van leerlingen wat betreft de vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs.....	21
3.2 Resultaten contextonderzoek.....	21
3.2.1 Resultaten deelvraag 4: wat is de huidige stand van zaken bij de leraren wat betreft kennis over, vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs?	22
3.2.2 Resultaten deelvraag 5: wat is de huidige stand van zaken van leerlingen wat betreft de vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs.....	24
3.3 Conclusie contextonderzoek.....	25
Ontwerp	27
4.1 Verantwoording ontwerp.....	27
4.1.1 Ontwerpcriteria.....	27
4.1.2 Ontwerpdoelen.....	27
4.1.3 Ontwerpvragen	28
4.1 Beschrijving ontwerp.....	28

4.2.2 Implementatie ontwerp	29
Onderzoek naar het ontwerp	30
5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	30
5.1.1 Dataverzameling en data-analyse	30
5.1.2 Randvoorwaarden van het meten en monitoren	31
5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	32
5.2.1 Beginmeting	32
5.2.2 Resultaten analyse monitoren ontwerp	32
5.2.3 Resultatenanalyse van de meting van het ontwerp	32
5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	37
5.3.1 Ontwerp vragen	37
5.3.2 Implementatievraag	39
5.3.3 Beantwoording hoofdvraag	39
Discussie	41
6.1 Mogelijke beperkingen	41
6.1.1 Beperkingen omtrent de betrouwbaarheid en validiteit van resultaten	41
6.1.2 Beperkingen omtrent het ontwerp en de uitvoering	41
6.2 Aanbevelingen voor de praktijk	42
6.3 Suggesties vervolgonderzoek	43
Literatuurlijst	44

Excerpt & samenvatting

Onderwerp: taaldomein stellen. *Onderzoeksgroep:* leerkrachten en leerlingen middenbouw stamgroep, groep 3, 4 en 5. *Ontwerp:* handleiding voor het geven van stellessen; theoretisch kader, genrekaarten, lesfase kaarten, planningsformat, overdrachtsformulier en lijstjes. *Methode:* vragenlijsten vijf puntsschaal, observaties en gesprekken. *Conclusie:* wanneer stellessen gericht zijn op het communiceren van inhoud, waarbij er zowel uitgebreid georiënteerd wordt als een duidelijke schrijfo opdracht gegeven wordt, kunnen de kinderen makkelijker beginnen met schrijven.

De aanleiding voor het onderzoek over stellen is enerzijds de visie van de Gabriëlschool om onderwijs op individueel niveau van het kind te kunnen aanbieden in een wereldoriënterende context (Gabriëlschool, 2015; Gabriëlschool, 2019). Anderzijds het gebrek aan tijd voor het individuele kind omdat er bij verschillende vakken 3 instructies gegeven moeten worden, groep 3, 4 en 5. Het taaldomein stellen is geschikt om met de gehele stamgroep te doen, het kind leert op zijn individuele niveau én kan in het kader van wereldoriëntatie gedaan worden. De vraagstelling die hierbij past is: *Hoe kunnen de leerkrachtvaardigheden verbeterd worden in het geven van de stellessen in een driejarige middenbouw stamgroep binnen het jenaplanonderwijs?*

Uit de theoretisch verdieping is gekomen dat stellen dient aangeboden te worden met als doel; ‘communicatie van inhoud’ (Van Norden, 2018). Taalvorming legt de directe verbinding tussen spreek- en schrijftaal, hierdoor komen kinderen makkelijker tot schrijven (Van Norden, 2018). Het vijf fasenmodel dient gebruikt te worden (Brouwer, 2010; Hoogeveen, 1993 in Henkens, 2012). De pre-writing fase bevat de oriëntatiefase en opdracht fase. Als deze goed uitgevoerd wordt is het schrijven leuker en makkelijker (Besselink & Brouwer, 2013; Rijlaarsdam et al., 2011). Genrekennis geeft richting aan instructie en feedback (Hoogeveen, 2013).

Uit het contextonderzoek blijkt dat de lessen niet altijd in het teken staan van communicatie van inhoud. De pre-writing fase komt niet goed tot uiting. Er worden geen lijstjes ter inventarisatie van ervaring of onderwerp gemaakt en er vindt weinig interactie plaats. Het doel van de tekst wordt zelden in termen van functies passend bij het genre beschreven. Alle teksten worden ‘verhaaltjes’ genoemd en kinderen komen niet allemaal makkelijk tot schrijven. Het gevolg hiervan is dat kinderen niet makkelijk beginnen met schrijven. In de andere fases valt ook winst te behalen.

Het ontwerp heeft als doel de lessen in het teken van communicatie van inhoud te zetten en de pre-writing fase te versterken om zo de kinderen makkelijker te laten beginnen schrijven. Het ontwerp bestaat uit een informatieve handleiding met flexibel combineerbare genre- en fasekaarten. Een genrekaart bevat de essentie en bijpassende taalmiddelen en sleutelvragen. Fasekaarten bevatten het fasedoel en mogelijkheden voor uitvoering.

Door middel van vragenlijsten en evaluatiegesprekken is het ontwerp onderzocht. Leerkrachten laten zien dat lessen met het gebruik van de handleiding in het teken staan van communicatie. De kinderen zijn hierdoor meer betrokken en gemotiveerd. Er is meer interactie en er wordt meer door middel van individuele en klassikale lijstjes georiënteerd. Ook zijn de opdrachten helder. Doordat er beter georiënteerd wordt en een heldere opdracht en doel beschreven wordt, kunnen de kinderen makkelijker tot schrijven komen. De leerkrachten willen de handleiding blijven gebruiken.

Trefwoorden: stellen, pre-writing fase, interactie, genrekennis en communicatie van inhoud

Introductie

1.1 Aanleiding en context

Het schooljaar is opgestart en iedereen is gewend, over een paar weken is het alweer herfstvakantie. Deze week hebben de kinderen teksten geschreven en de onderzoeker is hierbij verbaast door een meisje uit groep 5. Ze heeft veel moeite met spelling en is erg verlegen, toch wilde ze graag haar tekst in de kring voorlezen. Het was een lange tekst, desalniettemin hingen haar klasgenoten aan haar lippen en gaven enthousiast antwoord op de quizvragen die ze uit eigen initiatief erin gezet had. Toen ze vervolgens naar huis ging had ze nog steeds een grote glimlach op haar gezicht. Het meisje heeft iets van zichzelf laten zien wat ze anders niet doet en heeft ruimte gehad voor eigen invulling van een stukje onderwijs. Op welke manier kan het onderwijs dit aan alle kinderen bieden? Met deze vraag is de eerste richting gegeven aan het onderzoek. In paragraaf 1.2 wordt het praktijkprobleem verder uitgelegd.

Het onderzoek vindt plaats op de Gabriëlschool in Putten, de school is een basisschool voor jenaplanonderwijs op katholieke grondslag en is aangesloten bij de Scholengroep Katholiek Onderwijs Flevoland en Veluwe. De grondslag is Katholiek, maar er gaan kinderen met een andere of geen geloofsovertuiging naar de school. De school wordt bezocht door +- 300 leerlingen. De school bestaat uit 14 klassen, omdat de school een jenaplanschool is wordt er gewerkt vanuit stamgroepen. Dit zijn klassen waarbij drie leerjaren samen in één groep zitten, bijvoorbeeld een onderbouwstamgroep (groep 1-2), middenbouwstamgroep (groep 3, 4 en 5) of bovenbouwstamgroep (groep 6, 7 en 8). Het onderzoek zal plaatsvinden in de 5 middenbouwstamgroepen met gemiddeld 22 leerlingen. Op de school werken 20 leerkrachten, 3 onderwijsassistenten en 3 directieleden. In de schoolgids staat dat de jenaplanvisie centraal staat in het maken van de keuzes voor het onderwijs en de kijk op de kinderen. Het eerste jenaplanprincipe: 'ieder kind is uniek' staat centraal en het uitgangspunt is: wat heeft elk kind nodig? Er is sprake van een natuurlijk leerproces dat individueel of groepsgewijs door middel van wereldoriëntatie plaatsvindt. Leerstof is geen doel, maar een middel om de wereld te verkennen (Gabriëlschool, 2019).

1.2 Praktijkprobleem

De aanleiding van dit onderzoek is de werkdruk die door sommige leerkrachten ervaren wordt tijdens het lesgeven. De stamgroep bestaat namelijk uit drie leerjaren, echter lenen verschillende methodes zich niet om leerjaar doorbroken les te geven. Denk hierbij aan de methodes van taal, spelling en rekenen. Dit betekent dat in de tijd waarin een leerkracht op een reguliere school één taalles geeft, deze leerkracht er drie zou moeten geven. Een van de gevolgen hiervan is dat er ergens tijd gewonnen moet worden, bijvoorbeeld door het achterwege laten van intensief gedifferentieerd lesgeven. Dit terwijl de school juist wil staan voor onderwijs dat aansluit bij het individuele niveau het kind. Deze aspecten spreken elkaar enorm tegen. Daarnaast is de school een jenaplanschool, dit betekent dat het onderwijs rondom wereldoriëntatie plaatsvindt (Gabriëlschool, 2019). Er is dus gezocht naar een knelpunt waar de thema's leerjaar doorbroken leren en wereldoriëntatie op elkaar aansluiten. Per vakgebied is er gekeken of de bovenstaande knelpunten gevonden worden. Na die dag, die beschreven is in paragraaf 1.1, waarop één meisje de kracht van het schrijven liet zien is de aandacht gevestigd op het taaldomein 'stellen' of 'het schrijven van teksten'. Dit taaldomein leent zich goed om wereldoriëntatie aan te koppelen. Het gaat tenslotte om teksten

schrijven over onderwerpen in de wereld die jou bezighouden. Ook biedt stellen een oplossing voor het tweede knelpunt. Het leerjaar doorbroken leren. Voor stellen is geen vaste leerlijn die aangehouden moet worden, niet zoals bij spelling of rekenen. De kinderen leren allemaal op hun eigen niveau, maar kunnen wel met hetzelfde onderwerp bezig zijn. Ten slotte sluit het aan bij de visie van de school om aan te sluiten bij het niveau van het individuele kind. Bij het schrijven van teksten is het kind aan het werk in de zone van actuele ontwikkeling, door middel van hulp van de leerkracht of klasgenoten bevindt het zich in de zone van naaste ontwikkeling (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012). Dit past tevens bij de visie van het jenaplanonderwijs, waar kinderen van verschillende leerjaren van elkaar leren (Velthausz, 2014).

Vervolgens bleek er meteen dat na de eerste zeven weken van het jaar nog maar één tekst in het 'stelschrift' geschreven was. Het 'stelschrift' is een schrift van de leerlingen waar de stelopdrachten in gemaakt worden. Dat er te weinig stellessen gegeven worden blijkt ook uit de kwaliteitskaart van *School aan Zet*. Hierin staat dat er aan de groepen 4-8 elke twee weken een schrijfinstructie gegeven moet worden, met bijbehorende verwerkings-, besprekings- en revisietijd. In de groepen 1-3 moet er elke week een schrijfo opdracht gedaan worden (Krijnser, Stoeldraaijer & Klomp, z.d.).

Het praktijkprobleem wordt hieronder duidelijk in kaart gebracht. Het probleem is ontstaan doordat de methode 'taal in beeld' niet meer goed aansloot bij kwalitatief goed stelonderwijs. De leerkrachten ervaarden dat een opbouw in de lessen ontbrak en er geen duidelijke leerlijn binnen een jaar of bouw is, met deze reden ze hebben besloten het taaldomein stellen niet meer met de methode te doen. In de kwaliteitskaart van *School aan Zet* wordt deze methode geanalyseerd en hieruit komt geen sterk beeld (Krijnser, Stoeldraaijer & Klomp, 2013). Er wordt onder andere gekeken naar het vijfphasenmodel die ook genoemd wordt in de brochure van de onderwijsinspectie (Hoogeveen, 1993; Brouwer, 2010 in Henkens, 2012, Norden, 2014). De Inspectie van Onderwijs (Henkens, 2012) schrijft dat er dan een vervangende werkwijze of methode gevolgd moet worden. Dit heeft de Gabriëlschool ook gedaan, ze hebben besloten zelf het schrijfonderwijs vorm te geven:

De andere lessen van het blok (mondelinge taalvaardigheid en stellen) worden of in de kring aangeboden (Combineer waar mogelijk, met de hele stamgroep) of aangepast naar het thema van IPC. We houden de doelen van het blok dus in ons achterhoofd en zoeken de verbinding met het thema in onze stamgroep. (Gabriëlschool, persoonlijke communicatie, 15-09-2019)

Echter blijkt dat het plannen van deze stellessen nog te weinig gebeurt. Uit ervaring en gesprekken met collega's van de middenbouw is gebleken dat de stelopdrachten in de huidige onderwijspraktijk niet goed geïntroduceerd of begeleid worden. Zo worden er bijvoorbeeld stelopdrachten gegeven tijdens de open inloop. Dit gebeurt zonder instructie. Ook tijdens de werkperiode wordt soms een tekst ingepland. De werkperiode is een periode van respectievelijk 40 tot 90 minuten waarin aan verschillende vakken gewerkt wordt, dit gebeurt klassikaal, in groepjes of zelfstandig. Deze werkperiode is elke ochtend, waarbij in ieder geval drie keer per week een taalles gegeven wordt. Er staat geen vaste tijd binnen deze werkperiode dat aan taal besteed moet worden. Groep 3, 4 en 5 komen niet allemaal tegelijk aan de beurt en ook niet even vaak. Echter is er tijdens de werkperiode vaak te weinig tijd voor een hele stelling omdat het voor slechts één leerjaar bedoeld is. Daarbij weten kinderen soms niet waarover ze moeten schrijven en worden de teksten niet nagekeken of verbeterd door het kind zelf. Naast de open inloop en de werkperiode worden er soms stelopdrachten gegeven tijdens wereldoriëntatie en voor opdrachten in de portfoliomap.

1.3 Relevantie en actualiteit

Uit het schoolplan 2015-2019 is gebleken dat de school is dat taalonderwijs gericht is op de vergroting van kansen op schoolsucces. Ze stellen dat taal nooit een doel opzich is en het taalonderwijs gegeven wordt aan de hele stamgroep, waarbij communicatie en functionele taal voorop staat (Gabriëlschool, 2015). Dit sluit aan bij hetgeen wat volgens specialisten het doel van taalonderwijs op de basisschool dient te zijn. Kinderen moeten functioneel leren schrijven, dit is de schrijfvaardigheid die kinderen nodig hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij (Henkens, 2012; Van Norden, 2018). Ten slotte stelt de school dat in de volle breedte van het onderwijs taal- en zaakvakonderwijs geïntegreerd moet worden (Gabriëlschool, 2015). Dit sluit aan bij de actuele ontwikkelingen in het primair- en voortgezet onderwijs op het gebied van samenhang in taalonderwijs. Dit is mogelijk op twee verschillende manieren; de eerste is samenhang binnen de taaldomeinen en de tweede is taal integreren in bijvoorbeeld de zaakvakken (www.slo.nl). Daarbij denken kinderen volgens Wervers (2017) niet in vakken, maar over alles in samenhang.

Voor jenaplanscholen is dit echter niet nieuw, het taalonderwijs wordt al zoveel mogelijk geïntegreerd gegeven rondom een wereldoriënterend thema. Daarnaast wil de Gabriëlschool de zeven jenaplanessenties uitdragen in het onderwijs. De zeven jenaplanessenties drukken volgens Velthausz & Winters (2014) de kracht van een jenaplanschool uit:

Wij willen ondernemende (1) mensen, die kunnen plannen (2) en samenwerken (3), mensen die iets kunnen creëren (4) en dat kunnen presenteren (5). Ze moeten na kunnen denken over hun inbreng, kunnen reflecteren (6) en ze moeten verantwoordelijk (7) kunnen en willen dragen.

Het schrijven van teksten past ten minste bij de essenties; creëren, reflecteren en presenteren.

1.4 Onderzoeksdoel

Naar aanleiding van de geschiktheid van het stelonderwijs voor een onderzoek heeft er een groepsgesprek plaatsgevonden tijdens een vergadering met de middenbouwcollega's. Uit dit gesprek blijkt in eerste instantie dat de leerkrachten enthousiast zijn over dit onderwerp en weten dat er te weinig geschreven wordt. De leerkrachten ervaren tijdgebrek en een gebrek aan richtlijnen voor het inplannen van de lessen en het aanbieden van verschillende tekstgenres. Daarbij missen ze een doorgaande lijn in bijvoorbeeld het doel van de les en de fases van de les. Hieronder valt ook het geven van de les aan de gehele stamgroep en het differentiëren. Samengevat wensen de leerkrachten een doorgaande lijn met afspraken over het stellen. Het doel van dit onderzoekstraject is het verbeteren van de onderwijskwaliteit van de stellessen in de middenbouw van de Gabriëlschool.

1.5 Begripsverheldering

Stellen is een vorm van communicatie waarbij gedachten, ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens worden weergegeven in de vorm van een tekst (Huizenga, 2004). De

middenbouw is een stamgroepen op een jenaplanschool waarin de leerjaren 3, 4 en 5 met elkaar samen spelen, werken, vieren en praten. **Functioneel schrijven** is het de schrijfvaardigheid die kinderen nodig hebben om te kunnen functioneren in de maatschappij (Van Norden, 2018).

Didactische principes zijn kenmerken en principes die uitleg geven over hoe je iets aan iemand leert. **Vormaspecten** zijn kenmerken die bijdragen aan het uiterlijk van de tekst en de inhoudelijke

boodschap wel beïnvloeden. Bijvoorbeeld het handschrift, de lengte van de tekst, hoofdletters, de spelling van woorden, de opbouw van de tekst en de interpunctie (Van Norden, 2018).

1.6 Hoofdvraag en deelvragen

De hoofdvraag die voortgekomen is uit de context, het praktijkprobleem en de gewenste verbetering luidt als volgt:

Hoe kunnen de leerkrachtvaardigheden verbeterd worden in het geven van de stellingen in een driejarige middenbouw stamgroep binnen het jenaplanonderwijs?

Om de hoofdvraag zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden zijn er deelvragen opgesteld die ingaan op de context van het onderzoek en generieke kennis over stellen.

Deelvragen:

1. *Generieke kennis: wat is het belang van stellen op de basisschool?*
 - Wat is het belang van schrijven op de basisschool?
 - Welke eisen stelt de overheid aan het stelonderwijs in de middenbouw?
 - Welke tekstgenres en bijbehorende tekstsoorten dienen aangeboden te worden?
2. *Generieke kennis: wat zijn de didactische principes van stellen om het belang van stellen te verwezenlijken?*
 - Met welk doel kunnen de leerkrachten het schrijven van teksten aanbieden?
 - Welke didactiek kan worden toegepast bij het functioneel schrijven in de middenbouw?
 - Hoe ziet de opbouw van een stelling eruit volgens het vijfphasenmodel?
 - Hoe ziet de schrijfontwikkeling van een kind eruit in de groepen 3 tot en met 5?
3. *Generieke kennis: op welke manier kan het schrijfonderwijs in een driejarige stamgroep vormgegeven worden met thematisch onderwijs?*
 - Wat voor plek neemt het vak stellen in op een jenaplanschool?
 - Op welke manier kan er tijdens de stelling gedifferentieerd worden in een driejarige stamgroep?
4. *Contextuele kennis: Wat is de huidige stand van zaken bij de leraren wat betreft:*
 - De kennis van genres en didactiek.
 - De vaardigheden voor het onderwijzen van schrijfonderwijs.
 - De houding tegenover het schrijfonderwijs.
5. *Contextuele kennis: wat is de huidige stand van zaken bij de kinderen wat betreft:*
 - De vaardigheden voor het schrijven van teksten.
 - De houding tegenover het schrijfonderwijs.

1.7 Structuur thesis

In dit onderzoeksrapport volgen de hoofdstukken elkaar op. In dit eerste hoofdstuk is onder andere het praktijkprobleem geschetst en zijn hier een hoofdvraag en deelvragen over gesteld. De generieke deelvragen zullen beantwoord worden in hoofdstuk 2. De contextuele deelvragen zullen beantwoord worden in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 wordt naar aanleiding van de conclusies uit hoofdstuk 2 en 3 het ontwerp gepresenteerd. In hoofdstuk 5 wordt het onderzoek naar het ontwerp beschreven. In hoofdstuk 6 worden de beperkingen, discussiepunten, vervolgvragen en suggesties voor een vervolgonderzoek gepresenteerd. De thesis wordt afgesloten met de literatuurlijst en de bijlagen.

Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de generieke deelvragen die bijdragen aan de hoofdvraag:

Hoe kunnen de leerkrachtvaardigheden verbeterd worden in het geven van de stellingen in een driejarige middenbouw stamgroep binnen het jenaplanonderwijs?

In de inleiding is een verband gelegd tussen de context van het onderzoek, de visie van de school en het praktijkprobleem. Het praktijkprobleem is het tijdgebrek, veroorzaakt door de vele instructies. De context is een jenaplanschool die graag onderwijs wil aanbieden dat zoveel mogelijk uitgaat van het niveau van het individuele kind, waarbij geleerd wordt vanuit een wereldoriënterende context (Gabriëlschool, 2015; Gabriëlschool, 2019). Stellen biedt hiervoor een goede uitkomst. Ten eerste omdat stellen gedaan kan worden met de gehele stamgroep. Ten tweede kan het in de context van wereldoriëntatie. Ten derde biedt het zoveel mogelijk onderwijs op het niveau van het individuele kind. Waarbij de kladversie geschreven wordt in de zone van actuele ontwikkeling. Met behulp van de klasgenoten en de leerkracht zal de leerling zich bij het schrijven van de netversie bevinden in de zone van naaste ontwikkeling (Hooijmaaijers, Stokhof & Verhulst, 2012).

In de inleiding is ook naar voren gekomen dat kinderen op de basisschool functioneel leren schrijven (Van Norden, 2018). In de deelvragen wordt ingegaan op het belang van deze schrijfvaardigheid en hoe dit het beste aangeboden kan worden.

Deelvragen:

4. *Generieke kennis: wat is het belang van stellen op de basisschool?*
 - Wat is het belang van schrijven op de basisschool?
 - Welke eisen stelt de overheid aan het stelonderwijs in de middenbouw?
 - Welke tekstgenres en bijbehorende tekstsoorten dienen aangeboden te worden?
5. *Generieke kennis: wat zijn de didactische principes van stellen om het belang van stellen te verwezenlijken?*
 - Met welk doel kunnen de leerkrachten het schrijven van teksten aanbieden?
 - Welke didactiek kan worden toegepast bij het functioneel schrijven in de middenbouw?
 - Hoe ziet de opbouw van een stelles eruit volgens het vijfphasenmodel?
 - Hoe ziet de schrijfontwikkeling van een kind eruit in de groepen 3 tot en met 5?
6. *Generieke kennis: op welke manier kan het schrijfonderwijs in een driejarige stamgroep vormgegeven worden met thematisch onderwijs?*
 - Wat voor plek neemt het vak stellen in op een jenaplanschool?
 - Op welke manier kan er tijdens de stelles gedifferentieerd worden in een driejarige stamgroep?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Generieke kennis: wat zijn de voorwaarden voor stelonderwijs in de middenbouw?

2.2.1.1 Wat is het belang van schrijven op de basisschool?

Schrijven is belangrijk om te kunnen functioneren in de maatschappij. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het begrijpen en kunnen toepassen van schrijftaal. Volgens Beernink, Van Koeven en Vreman (2010) heeft taal drie functies: allereerst de communicatieve functie, die nodig is om schriftelijk te

communiceren. Dat gebeurt bijvoorbeeld in mails of bij het invullen van formulieren. Daarnaast de conceptualiserende functie houdt in dat het kind door middel van taal grip krijgt op de werkelijkheid, zoals: ordenen, samenvatten en opstellen. Als laatste de expressieve functie. Hierbij druk je ervaringen en emoties op een authentieke wijze uit, waardoor je kan leren over jezelf en anderen (Beernink, Van Koeven & Vreman, 2010). Volgens Van Norden (2018) is stellen een belangrijk domein omdat mede door deze drie functies het schrijven een belangrijke voorspeller van schoolsucces is.

Een andere reden voor het belang van stelonderwijs is volgens Van Norden (2018) dat de kloof tussen het formeel schoolse taalgebruik en het informele dagelijkse taalgebruik steeds groter wordt. Thuis komen kinderen minder in aanraking met formeel taalgebruik in bijvoorbeeld boeken of kranten. Op internet en de social media waar kinderen mee in aanraking komen, wordt gebruik gemaakt van een taalvorm dat tussen spreektaal en schrijftaal ligt. Met halve zinnen, uitroeptekens en snel volgende reacties van lezers. Het is dus belangrijk dat kinderen op school in aanraking komen met school- en schrijftaal. Op social media is zelden nodig lang na te denken over de formulering van je boodschap en is er een grote toegankelijkheid in het schrijven van verschillende soorten teksten. Daarom is het des te belangrijker dat op school geleerd wordt flexibel om te gaan met het bereiken van schrijfdoelen (Van Noorden, 2018).

Ten slotte worden er bij het domein schrijven verschillende andere vakgebieden en domeinen toegepast en geoefend. Ze spellen bijvoorbeeld woorden, stoeien met een goede zinsopbouw, zijn bezig met grammatica, woordenschat en begrijpend lezen. Zelfs met de mondelinge taalvaardigheid kan geoefend worden wanneer er interactie is bij het oriënteren op en reviseren van een tekst. Een goede tekst valt of staat met goede zinsbouw. Dit leren de kinderen wanneer ze zelf gaan stoeien met een juiste formulering die past bij de bedoeling van hun tekst. Dit leren ze niet of in mindere mate in een taalles waar ze enkel zinnen of woorden moeten invullen (Van Norden, 2018).

2.2.1.2 Welke eisen stelt de overheid aan stelonderwijs in de middenbouw?

Volgens Brouwer (2010) is er in het basisonderwijs bijna geen aandacht voor het schrijfonderwijs en zou het dus een prominentere plek moeten krijgen. Dit is ook naar voren gekomen in een onderzoek van de Inspectie van Onderwijs naar het onderwijs in het schrijven van teksten. Hierin wordt gesteld dat er gemiddeld in Nederland te weinig tijd aan stellen wordt besteed (Henkens, 2012). Ondernemend onderwijsadviesbureau *Onderwijs maak je samen* geeft door middel van kwaliteitskaarten richting aan de adviezen van de Inspectie van Onderwijs. Dit doen ze door middel van *kwaliteitskaarten*. In de kwaliteitskaart over stellen staat dat er in de groepen 4 t/m 8 elke twee weken een schrijfinstructie gegeven moeten worden, met bijbehorende verwerkings-, besprekings- en revisietijd. De groepen 1 t/m 3 moeten elke week een schrijfo opdracht doen (Krijnser, Stoeldraaijer & Klomp, z.d.).

Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO, www.tule.slo.nl) heeft voor het schriftelijk onderwijs drie kerndoelen opgesteld: kerndoel 5, 8 en 9. Deze houden in dat kinderen teksten moeten kunnen schrijven met verschillende functies, kinderen meningen en feiten gestructureerd kunnen weergeven en plezier hebben in het schrijven van teksten.

Naast de kerndoelen zijn er in opdracht van het ministerie van OCW door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen referentieniveaus geformuleerd die de specifiekere

beschrijving van de onderwijsinhoud aangeven. Het referentiekader bestaat onder andere uit vier soorten taken die kinderen moeten kunnen uitvoeren, deze vallen binnen de negen tekstgenres. Daarnaast worden de tekstkenmerken beschreven die hierbij gebruikt worden zoals: samenhang, afstemming doel en publiek, woordgebruik en woordenschat, spelling, interpunctie en grammatica en leesbaarheid (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en Rekenen, 2008). Het belangrijkste is dat het taalgebruik en kenmerken aansluiten bij het doel en publiek van de tekst:

“De hier genoemde tekstkenmerken staan steeds in het licht van een succesvolle tekst: een tekst die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten zijn (communicatief effectief) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik.” (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en Rekenen, 2008, p. 62).

2.2.1.3 Welke tekstsoorten en tekstgenres dienen aangeboden te worden op de basisschool?

Op basisscholen worden teksten geschreven. Ieder kind heeft weleens de opdracht gekregen: ‘schrijf een verhaal over je vakantie’. De vraag is of kinderen hier genoeg van leren. Bijvoorbeeld of ze schrijftaal leren gebruiken en of ze ervaring op doen met verschillende tekstkenmerken en schrijfdelen. Een ervaringstekst (dus geen verhaal) over je vakantie heeft tenslotte andere kenmerken dan een verzoek aan de schooldirecteur in een brief. Kinderen hebben al veel ervaring met verschillende tekstsoorten, bijvoorbeeld op snoepzakjes of in prentenboeken. Het is voor het functioneel schrijven van belang dat de leerkracht helpt met het grip krijgen op deze verschillen. Dit wordt gedaan door in eerste instantie de term ‘tekst’ te gebruiken, dit is genre-neutraal en omvat alles wat geschreven is, van gebruiksaanwijzing tot gedicht (Van Norden, 2018). Daarnaast moet de leerkracht weten dat een genre niet hetzelfde is als een tekstsoort. Een genre is breder en abstracter. Een ‘tekstsoort’ is niks anders dan een vorm die past bij het doel en de doelgroep van je tekst. Een brief is de vorm van een tekst, de tekstsoort. Deze kan echter verschillende doelen hebben en dus bij verschillende genres passen. Het hoofddoel van een tekst bepaalt tot welk genre de tekst behoort.

In tabel 1 is de onderverdeling van drie hoofdgenres en de hierbij passende genres en kernaspecten te zien. Daarnaast passen er binnen het genre drie aspecten, namelijk het doel, de structuur en de toon (en

Tabel 1 overzicht genres en kernaspecten

taalmiddelen) van de tekst. Hierbij hoort bijvoorbeeld of je objectief of subjectief schrijft, welke signaalwoorden je gebruikt en of je een dringende toon hebt. De tekstgenres geven dus houvast aan kenmerken van de tekst.

Hoofdgenres	Genres	Kernaspect
<u>Verhalende genres</u> Doel: vertellen Kernaspect: chronologie van gebeurtenissen	Vertelling	Ervaring
	Verhaal	Complicatie
<u>Feitelijke genres</u> Doel: informeren Kernaspect: overzichtelijkheid van feiten	Verslag	Chronologie
	Beschrijving	Classificatie
	Procedure	Instructie
	Verklaring	Causaliteit
	Oproep/verzoek	Motivatie
<u>Waarderende genres</u> Doel: waarderen Kernaspect: persoonlijke reactie geven	Beschouwing	Perspectieven
	Betoog	Argumenten
	Respons	Reactie

Aangepast overgenomen uit ‘iedereen kan leren schrijven’ (p. 36) door Van Norden, 2018, Bussum: Coutinho.

2.2.2 Generieke kennis: wat zijn de didactische principes van stellen om het belang van stellen te verwezenlijken?

2.2.2.1 Met welk doel kunnen de leerkrachten het schrijven van teksten aanbieden?

Allereerst is het belangrijk om te kijken naar het doel of de kernfunctie van taal. De kernfunctie van taal is *communicatie van inhoud*. Dit kan gaan over een actualiteit, in de vorm van een instructie of ter inspiratie of amusement. Gesprekken en teksten zijn de vorm van deze inhoud en zouden dus in het centrum van taalonderwijs moeten staan (Van Norden, 2018). Op dit moment is het vaak spelling, woordenschat of begrijpend lezen. Deze domeinen zijn echter meer een middel om de boodschap goed over te laten komen. Deze taaldomeinen zijn beter meetbaar en daarom wordt hier vaak meer aandacht aan besteed (Brouwer, 2010).

Stellessen dienen gegeven worden in een levensechte communicatieve situatie (Hoogeveen, 2017). De inhoud van een tekst of gesprek motiveert kinderen tot leren. Losse oefeningen uit een taalboek of schrijfopdrachten waarvan de inhoud niet genoeg besproken, onderzocht of benut wordt zijn voor kinderen vervelend. Vooral zwakkere schrijvers presteren laag wanneer de inhoud niet motiverend is (Van Norden, 2018) en de opdracht voor hun gevoel niet bijdraagt aan het gevoel van ‘leren’ en dus hun gevoel van onkunde versterkt (Graves, 1985).

Over een onderwerp vertellen is voor kinderen makkelijker dan erover schrijven. Dit is omdat dit vaker geoefend wordt, tijdens het praten taalfoutjes niet erg opvallen en je meteen feedback krijgt van je gesprekspartner (Van Norden, 2018). Schrijven is een ander verhaal. Het is een functie waarbij hogere mentale processen plaatsvinden. Je moet je gedachten op papier zetten en tegelijk je plan in je hoofd volgen (Beireiter & Scardamalia, 1987). Dit is niet makkelijk. Een werkwijze die hierbij helpt is *taalvorming* (van Norden, 2018). Taalvorming gaat uit van drie principes: het eerste is dat een tekst altijd dicht bij de beleavingswereld en ervaring van het kind moet liggen. Hierdoor is het kind de expert en is er geen nader onderzoek nodig. Het tweede principe is dat taalvorming vooraf weinig vormeisen heeft. Het kind krijgt een gevoel van competentie omdat hij meteen vanuit de spreektaal begint te schrijven en hij dus meteen een tekst heeft. Daarna wordt er door middel van het nabespreken van een tekst aandacht gegeven aan genrekenmerken en vormeisen, waarna ieder kind zijn tekst kan verbeteren en uitbreiden. Vormeisen werken in dit geval dus stimulerend en niet remmend. Het laatste principe is dat het kind vertelt en schrijft over ervaringen. Dit kunnen ze allemaal. Alle kinderen hebben een indruk van een gebeurtenis. Wanneer men dit aan andere kinderen vertelt of voorleest, wekt dat belangstelling op. Hierdoor wordt het een levendige, taalrijke les waarbij spreek- en schrijftaal met elkaar verbonden worden. Dit is anders bij vergezochte fantasieonderwerpen of feitelijke teksten waarbij niet iedereen even betrokken is. Taalvorming legt dus een basis voor schrijfgemak en schrijfplezier en vormt een brug van spreektaal naar schrijftaal (Van Norden, 2018).

2.2.2.2 Welke didactiek kan worden toegepast bij het functioneel schrijven in de middenbouw?

In de brochure van de Inspectie van Onderwijs staat dat deskundigen op het gebied van taal aangeven dat het vijffasenmodel de aanpak is waarmee goed stelonderwijs gegeven kan worden (Brouwer, 2010; Hoogeveen, 1993; in Henkens, 2012). Het vijffasenmodel is een didactisch model dat het schrijfproces in vijf fasen verdeelt (Brouwer, 2010).

Voordat er verder ingegaan wordt op het vijffasenmodel is het belangrijk om ook het tegengeluid in acht te nemen. Zo wordt er door Rijlaarsdam et al. (2011) gesteld dat er geen recept bestaat voor het geven van een schrijfles die perfect aansluit op verschillende genres en klassen. Er wordt benadrukt

dat de leerkracht de spil van het onderwijs en de boeiende uitdaging heeft uit zijn repertoire van pedagogisch-didactische vaardigheden en ervaringen het onderwijs vorm te geven (Chapman, 2006; Smagorinsky, 2006 in Rijlaarsdam et al., 2011).

Rijlaarsdam et al. (2011) en Graves (1985) schrijven dat het gaat om de principes die de leerkracht toepast, niet zozeer om een bepaald lesmodel. Ook geeft Hoogeveen (2013) het belang aan van het inzetten van genrekennis gedurende de hele les. Allereerst geeft Rijlaarsdam et al. (2011) aan dat de leerkracht duidelijk dient te maken dat het schrijven een doelgerichte activiteit is. De kinderen schrijven om gelezen te worden. Ten tweede wordt de fase voordat er daadwerkelijk geschreven wordt, de 'pre-writing' fase, als erg belangrijk beschouwd (Rijlaarsdam et al., 2011). Graves (Penny Kittle, z.d.) voegt hieraan toe dat de leerkracht een belangrijke rol heeft in het creëren van een rijke schrijfovomgeving. Kinderen zien wat jij doet en zijn hier geïnteresseerd in, hier zou je actief gebruik van moeten maken. Zo zou je kinderen door middel van je eigen teksten moeten laten zien wat het nut is van schrijven. Deze kunnen vooraf of ter plekke gemaakt worden. Kinderen zien dan dat het gaat om het plezier van je eigen interesses, dat je met een ander kan delen waar jij om geeft. Hij zegt: "Teaching is showing, not telling" (Graves in Penny Kittle, z.d.).

Volgens Hoogeveen (2013) is het van belang dat leerkrachten lesgeven vanuit genrekennis, genrekenmerken en taalmiddelen. Ze schrijft in haar proefschrift over stellingen dat leerkrachten door middel van de genrekennis richting kunnen geven aan de schrijfoopdrachten en instructie. Bovendien biedt het voor zowel de leerkracht als de leerlingen een directe focus van bespreking, revisie en beoordeling van teksten. Zo kan er bijvoorbeeld bij het genre *verhaal* gefocust worden op het kernaspect *complicatie*, waarbij het taalmiddel *emotionele reacties* gebruikt kan worden.

2.2.2.3. Hoe ziet de opbouw van een stelles eruit volgens het vijffasen model?

Het eerder genoemde vijffasenmodel wordt hieronder beschreven. De fases worden de oriëntatiefase, opdrachtphase, schrijffase, revisiefase en publicatiefase genoemd (Korstanje, 2012).

Het onderwerp en de oriëntatiefase van de les

In deze pre-writing fase wordt effectief het schrijfonderwerp in de leefwereld van de kinderen gezet en/of onderzocht (Besselink & Brouwer, 2013). Deze (inhoudelijke) voorbereiding is een middel om alle kinderen mee te krijgen in het nadenken over het onderwerp en hierbij associaties op te roepen. Het doel hiervan is om het schrijven makkelijker en leuker te maken en het is daarom essentieel voor het schrijfplezier en de kwaliteit van de teksten. Brouwer (2010) stelt: "zonder impressie, geen expressie" (p. 24). Graves geeft aan dat het schrijven gericht moet zijn op het leren over je zelf of anderen. Het liefst over een onderwerp dat je zelf gekozen hebt, waar jij veel van weet, iets dat je meegemaakt hebt of interessant vindt (Graves, 1985)

Het is de kunst van een leerkracht om te zorgen dat de schrijftaak door de kinderen enthousiast en gericht op de inhoud aangevlogen wordt (Van Norden, 2018). Dit kan gedaan worden door middel van een korte taalronde. Deze begint met het kort noemen van het doel van de les. Daarna stap je meteen over op interessante inhoud, door middel van een werkvorm waar iedereen aan mee doet. Dit kan bijvoorbeeld een rondje zijn waarbij ieder kind een plek noemt waar water is. De volgende stap is een verdieping van het onderwerp. In de middenbouw zal dit meestal een vertelronde zijn over een ervaring omdat er een ervaringstekst geschreven wordt. Vanaf groep vijf kan dit ook een

leer/denkgesprek zijn over een kennisonderwerp om vervolgens een uiteenzetting of beschouwing te schrijven.

De volgende stap is het maken van een (teken)lijstje waarna er in tweetallen over gepraat wordt. Op het lijstje zetten de kinderen bijvoorbeeld mogelijke ervaringen waarover ze kunnen schrijven, inhoudelijke feiten of woorden die een vormaspect inhouden (werkwoorden die met voetballen te maken hebben). Het lijstje kan ook activerend en interactief klassikaal op het bord gemaakt, begonnen of besproken worden. Een bijkomend voordeel van het maken van lijstjes is dat kinderen die in de kring niet snel vertellen wel de mogelijkheid krijgen om een lijst met verschillende ervaringen te produceren.

De veiligheid van deze werkvorm wordt voortgezet tijdens het tweetalgesprek dat hierop volgt. Wanneer het lijstje klaar is kiest het kind iets van zijn lijstje en wordt er in tweetallen over gepraat. Bij al deze activiteiten is het van belang dat de leerkracht een duidelijke opdracht geeft die aansluit bij de opvolgende schrijfo opdracht. Bijvoorbeeld: 'leg de stappen uit die je doet voor je naar bed gaat'. Op deze manier hebben de kinderen al mondeling verwoord wat ze vervolgens op gaan schrijven en is de stap om te beginnen kleiner (Van Norden, 2018). De interactie in deze fase zorgt ervoor dat het onderwerp gaat leven en kinderen makkelijker tot schrijven zullen komen.

De opdracht- en schrijffase

De schrijfo opdracht kan meestal voor de hele klas gelden, behalve dat groep 3 gaat tekenen in plaats van schrijven. Besselink en Brouwer (2013) zeggen dat de schrijfo opdracht in een betekenisvolle context geplaatst moet worden. De opdracht wordt nauwkeurig geformuleerd en bevat een schrijfdoel en aandachtspunten voor de tekst of aanpak passend bij het genre (Hoogeveen, 2013). Een voorbeeld met een doel in termen van functie is: ik *beschrijf* hoe mijn kamer eruitziet. Algemene of niet onderbouwde waardeoordelen en eisen voor vorm of lengte worden zoveel mogelijk vermeden. De schrijfo opdracht moet niet te specifiek zijn, omdat het dan vooral de beginnende schrijvers kan remmen. Daarbij moeten er vragen gesteld kunnen worden en moet de opdracht terug te lezen zijn. In de hogere groepen kan er gebruik gemaakt worden van voorbeeldteksten of gezamenlijk schrijven (Van Norden, 2018).

Hoe de schrijffase eruit ziet en hoe hier hulp en differentiatie bij geboden kan worden is te lezen in paragraaf 2.2.3.2.

De revisiefase

Hardop denkend samen met de kinderen een tekst bespreken en herschrijven met het oog op de schrijfo opdracht (Brouwer, 2010). Naar aanleiding van de bespreking wordt een duidelijke herschrijfo opdracht gegeven. Deze fase is altijd met de insteek: 'een goede tekst nog beter maken' (Van Norden, 2014). De reacties op een tekst zijn altijd op dezelfde manier opgebouwd: eerst wordt er bevestiging gegeven over het begrip van de tekst, vervolgens worden er vragen gesteld om een tekst te verhelderen (Graves, 1985). Dit kan gedaan worden door middel van de klassikale tekstbespreking. De schrijver is de expert, geeft antwoord en bepaalt wat er in de tekst komt (Brouwer, 2010).

De publicatiefase

Tijdens de publicatiefase is het van belang dat dit een succeservaring voor iedereen is. Dit wordt gestimuleerd door het positief voor te lezen, zonder veel haperingen, bijvoorbeeld door de spelfouten eruit te halen (Van Norden, 218). Een compliment is niet nodig, de tekst zelf is krachtig genoeg om iets over te brengen en te onthouden. Ook houdt de schrijver zonder compliment de verantwoordelijkheid over zijn tekst (Graves, 1985). Als je wel een compliment geeft moet dit volgens Marzano, Pickering en Pollock (2009) een gericht compliment zijn. Ten slotte blijven alle teksten bewaard en komen ze in een groeidocument. De teksten kunnen op verschillende manieren gepresenteerd worden, bijvoorbeeld in een boek of in de schoolkrant.

Hoe kunnen vormaspecten onderwezen worden?

In het vijffasenmodel wordt genoemd dat er in de tweede fase aandachtspunten van de tekst benoemd worden. Besselink en Brouwer (2013) stellen ook dat de leerkracht voor het schrijven vorm- en verzorgingseisen aan de kinderen kenbaar maakt. Dit staat echter tegenover de principes van *taalvorming* volgens de literatuur van Van Norden (2018). Niets is namelijk zo demotiverend voor kinderen uit groep vier als de opdracht die ze meekrijgen is: ‘hele zinnen maken’. Wat het kind precies wilde zeggen verdwijnt dan makkelijk uit zijn hoofd en de teksten kunnen gekunsteld of onbegrijpelijk worden. Daarbij kennen kinderen uit de middenbouw nog veel spellingscategorieën niet én is het in groep 3 en 4 nog heel normaal om kromme zinnen te schrijven. Hetzelfde geldt voor het verkeerd gebruik van verwijswoorden of andere vorm- en stijlfouten. Ze leren pas net omgaan met schrijftaal en fouten maken hoort bij leren. Toch zijn de vormaspecten wel belangrijk. Een makkelijke oplossing is het bekijken van vormaspecten in het kader van de inhoud en boodschap van de tekst. Wanneer er tijdens een klassikale tekstbespreking een tekst op het bord staat zonder punten en met veel spelfouten, zullen de kinderen merken dat dit de boodschap van de tekst belemmert (Van Norden, 2018; Brouwer, 2010).

2.2.2.4. Hoe ziet de schrijfontwikkeling van een kind eruit in de groepen 3 tot en 5

In groep drie wordt de brugfunctie gemaakt van spreek- naar schrijftaal door over te gaan van tekenen op schrijven. De kinderen leren met de leerkracht de basisvorm van schrijven, namelijk: te beginnen met het vertellen, vervolgens te tekenen en te schrijven en ten slotte terug te lezen en hierbij bedenken of het klopt met wat je bedoelde. Kinderteksten in deze groep heten ‘taaltekeningen’. De teksten die in deze groepen geschreven worden zijn voornamelijk persoonlijke vertellingen van belevenissen of beschrijvingen van waarnemingen. Toch is het mogelijk om in groep 3 al te gaan variëren in genre en aandacht te besteden aan tekststructuur. Bijvoorbeeld door een verklarende taaltekening te maken (twee tekeningetjes, één voor oorzaak en één voor gevolg), een instruerende (reeks tekeningetjes als handleiding) of een beschrijvende (verschillende aspecten van onderwerpen tekenen) (Van Norden, 2018).

In groep vier staat het schrijfplezier centraal. De kinderen kunnen zich in deze leeftijd uitleven in het vertellend schrijven over dagelijkse onderwerpen. Ze schrijven nog niet automatisch goede zinnen, maar door middel van voorlezen en bespreking leren ze over het belang van schrijftaal. Het is belangrijk dat ze het schrijven leuk vinden. Er moet niet te veel nadruk op vormaspecten liggen. Dit remt de kinderen in het schrijfplezier en schrijfgemak en kan hun zelfvertrouwen ondermijnen (Van Norden, 2018).

In groep vijf worden de kinderen zich bewust dat er een lezer is die de tekst moet begrijpen, ze kunnen gaan *schrijven als een lezer*. Het gezamenlijk bespreken tijdens de revisie van tekstdoelen en manieren (taalkenmerken) om die in een tekst te bereiken is de belangrijkste didactische strategie (Van Norden, 2018).

In de hogere groepen wordt minder geschreven over ervaringen en is het mogelijk vooraf de vorm van de tekst te bespreken en voorbeeldteksten te gebruiken.

In de schrijfstrategie van kinderen in de middenbouw is een duidelijke ontwikkeling te zien. De meeste kinderen gebruiken bij het schrijven van een ervaringstekst de strategie ‘knowledge-telling’. Dit is een relatief simpele strategie waarbij ze de kennis uit hun geheugen over een (opgelegd) onderwerp presenteren (Bereiter & Scardamalia, 1987) (zie bijlage I.1).

2.2.3 Generieke kennis: op welke manier kan het schrijfonderwijs in een driejarige stamgroep vormgegeven worden?

2.2.3.1 Wat voor plek neemt het vak stellen in op een jenaplanschool?

Op een jenaplanschool is wereldoriëntatie het hart van het onderwijs. Wereldoriëntatie als *‘leren leven in relaties en leren nadenken over relaties*. Om dit te kunnen doen heb je vaardigheden nodig zoals praten, schrijven, rekenen, dingen opzoeken of schilderen. De andere vakgebieden worden dus zoveel mogelijk in het teken gezet van het leren over het thema dat centraal staat (Both & De Boer, 2005). Er is op veel scholen een zekere verkaveling van het (taal)onderwijs (Hoogeveen, 2017). Door zaakvakken te combineren met schrijven, gaat het thema meer leven, er kunnen ‘echte’ opdrachten gegeven worden (Velthausz, 2014). Het zaakvak kan bekeken worden door middel van verschillende genres en tekstsoorten of het onderwerp van de schrijfles is het thema van het zaakvak. De kinderen leren schrijven en schrijven lerend (Van Norden, 2018).

Een plant groeit.
Een plant groeit, *als*
hij op een plek staat
met zuurstof, licht en
water.
Een plant groeit,
maar alleen als hij in
het licht staat.
Ik heb een plant in
mijn kamer *sinds* mijn
verjaardag.

Naast het thematisch werken staat het jenaplanonderwijs ook centraal om het begrip *samenleven*. Waarin ze *samen vieren, samen praten, samen werken en samen spelen*. Het samenleven in een stamgroep houdt ook in dat er drie leerjaren in één klas zitten. Volgens Both en de Boer (2005) in hun boek *Jenaplan in een notendop* heerst hierdoor een vanzelfsprekend niveauverschil, waardoor er minder concurrentie is. Dit is een goede basis voor coöperatie tussen kinderen van verschillende leeftijden en voor meer gedifferentieerde hulp van de leerkracht (Both & De Boer, 2005). Deze kenmerken passen goed bij stelonderwijs waarbij er geen vast leerprogramma is en ieder op zijn eigen niveau leert. Het samenleven gebeurt vaak vanuit de kring, waar kinderen leren en praten. Bij het stelonderwijs gaat het om de inhoud; kinderen hebben van nature interesse in elkaar en de wereld en mensen om hen heen. Taalrondes en kringgesprekken passen dus goed bij elkaar (Velthausz, 2014). Doordat je met verschillende kinderen praat over je ervaring belicht je steeds een andere kant van je ervaring. Ook krijg je ervaringen van andere kinderen te horen waar je vragen over mag stellen ter verduidelijking of vanuit interesse. Dit kan je zelf ook mee nemen in het later schrijven van je eigen ervaring (Van Norden, 2018).

2.2.3.2 Op welke manier kan er tijdens de stelles gedifferentieerd worden in een driejarige stamgroep?

Alle kinderen moeten mee kunnen doen aan de oriëntatiefase en de opdrachtfase. Pas in de schrijffase gaat er gedifferentieerd worden.

Voordat er over het daadwerkelijke schrijven gesproken wordt, dient een leerkracht te beseffen dat het beginnen aan het schrijven in een leeg schrijfschrift een grote stap kan zijn voor kinderen. Ze leggen op papier een beeld van zichzelf vast en dat gaan ze misschien niet mooi vinden. Voordat ze beginnen met schrijven moeten ze dus bereid zijn imperfectie (spelling, handschrift, woordkeuze, verzorging) te accepteren. Dit zal extra moeilijk zijn voor de kinderen die leermoeilijkheden en een geschiedenis vol negatieve ervaringen hebben. Dit kunnen ze uiten door bijvoorbeeld een opdracht te ontwijken, het stom vinden of hun werk ziet er vies en verfrommeld uit. Bij elke moeilijke situatie is er een mogelijkheid tot leren en de leerkracht is de spil die hen hierin moet begeleiden. Schrijven is hiervoor heel geschikt omdat het de kinderen meer leert dan enkel schrijven. Het leert kinderen namelijk bekend te raken met een beeld van henzelf als denkers, met een boodschap over en naar de wereld (Graves, 1985). Vervolgens begint een kind met schrijven, waarbij in zekere zin een probleem opgelost wordt en hij meerdere handelingen tegelijk doet: ideeën bedenken, plannen en reviseren. Grotendeels gebeurt dit allemaal in zijn hoofd en is hij aan het onderhandelen met zichzelf, aan het denken.

“In essence writing is thinking” (Kellogg 1999, zoals geciteerd in Rijlaarsdam et al., 2011, p. 8)

De schrijver overzicht verliezen als gevolg van ‘cognitive overload’ (Rijlaarsdam et al., 2011). De leerkracht kan in de schrijffase hierop inspelen door altijd op dezelfde manier hulp te bieden (zie §2.2.2.3 revisiefase). Daarbij is het goed om te onthouden dat iedere schrijver zijn eigen proces heeft. Sommige kinderen beginnen meteen met schrijven, anderen denken eerst een kwartier na (Penny Kittle, z.d.). De leerkracht kan sleutelvragen stellen, dit zijn vragen waarbij er geen antwoord van de leerkracht vaststaat en waarbij de leerkracht oprechte interesse heeft in het antwoord van het kind. De vragen zetten kinderen aan tot nadenken, er wordt een beroep gedaan op de verbeeldingskracht, ze geven structuur en leiden tot nieuwe vragen. Bijvoorbeeld: *‘Bij wat voor soort woorden wordt jij enthousiast?’* (www.tule.slo.nl; www.leraar24.nl).

De leerkracht kan na elke les de kinderen in drie groepen verdelen. Dit kan gedaan worden door de stapeltjes test; de teksten worden gelegd op een van de drie niveaustapels. Er wordt gekeken naar verschillende aspecten van het schrijven, bijvoorbeeld naar de schrijfstructuur: *ketting*, *wiel* of *wiel met vertakkingen*. De tekstbesprekingsfase is voor sterke schrijvers belangrijk omdat ze hiermee de onbewuste schrijfvaardigheden bewust maken. Voor kinderen die het lastig vinden is het van belang dat ze in de oriëntatiefase veel vertellen. Ze hebben tenslotte moeite met het omzetten van spreek- naar schrijftaal. Als leerkracht kan je bij ze terughalen wat ze verteld, getekend of opgeschreven hebben. Naast individuele hulp geeft de leerkracht ook gedifferentieerd hulp, bijvoorbeeld door gebruik te maken van de instructietafel. De instructietafel wordt niet gebruikt als verlengde instructie, maar ter verrijking of samenwerking. De niveauverschillen zijn bij tweetallen niet te groot en de ‘zwakste schrijver’ schrijft (Van Norden, 2018).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Functioneel schrijven is de schrijfvaardigheid die je nodig hebt om te kunnen functioneren in de maatschappij (Van Norden, 2018). Kinderen doen op school ervaring op met de drie functies van taal: de communicatieve, conceptualiserende en expressieve functie (Beernink, Van Koeven & Vreman, 2010). Hierbij leren ze te communiceren door middel van taal en leren ze over zichzelf en de mensen en dingen om hen heen. Ze leren om te gaan met schooltaal en ontwikkelen hun metacognitie. Schrijven is om deze redenen een belangrijke voorspeller van schoolsucces (Van Norden, 2018). Volgens Both en de Boer (2005) sluit het schrijven van teksten in teken van wereldoriëntatie goed aan bij het leren in een stamgroep.

Wanneer leerkrachten stellingen geven is het belangrijk dat ze weten met welk doel ze dit doen (Graves, 1985). De kernfunctie van taal is communicatie van inhoud. Je wilt iets aan een ander vragen of vertellen (Van Norden, 2018). Kinderen willen dit ook en worden hierdoor gemotiveerd en blijven ze betrokken (Graves, 1985; Van Norden, 2018). Juist ook kinderen die een negatieve houding hebben tegenover het reguliere schoolwerk. Vaak zien zij het nut niet in van rijtjes woorden opschrijven. Wanneer ze deze vaardigheid in het grote geheel zien worden ze gemotiveerd. Ze ervaren dat ze een denker zijn met een boodschap aan een ander (Graves, 1985). De leerkracht moet het schrijfproces zo gemakkelijk mogelijk laten verlopen (Van Norden, 2018). Kinderen hebben meer ervaring met de mondelinge taalvaardigheid dan met de schriftelijke taalvaardigheid, stellen kan voor kinderen daarom een grote opgave zijn (Beireiter & Scardamalia, 1987). Een werkwijze die hierbij helpt is *taalvorming*. Taalvorming slaat door interactie te integreren in de stelling een brug tussen praten en schrijven en gaat uit van ervaringen van kinderen. Het kind voelt zich een expert en is gemotiveerd omdat het dicht bij zijn belevingswereld ligt. Kinderen kunnen meteen beginnen met schrijven omdat er vooraf geen vormeisen gegeven worden en ze vanuit spreken meteen gaan schrijven (Van Norden, 2018).

Kinderen moeten ervaring opdoen met verschillende tekstgenres en tekstdoelen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en Rekenen, 2008). Het is van belang dat leerkrachten lesgeven vanuit genrekennis. Genrekennis en de hierbij horende genrekenmerken en taalmiddelen geeft tijdens de les richting aan instructie, bespreking en evaluatie van teksten (Hoogeveen, 2013). Het vijffasenmodel is een model dat aangeraden wordt om te gebruiken bij het geven van een stelling. Het verdeelt de les in de volgende vijf fasen: de oriëntatiefase, opdrachtfase, schrijffase, revisiefase en publicatiefase (Brouwer, 2010). De fase die vooraf gaat aan het daadwerkelijke schrijven noem je de pre-writing fase en deze is erg belangrijk (Rijlaarsdam et al., 2011). Deze fase omvat de oriëntatiefase en opdrachtfase, waarbij het onderwerp effectief in de belevingswereld van het kind gezet dient te worden. Mits dit goed gedaan wordt en hierbij genoeg interactie plaatsvindt, zullen de kinderen genoeg associaties hebben om in de schrijffase gemakkelijk tot schrijven te komen (Besselink & Brouwer, 2013). Deze fase is essentieel voor het schrijfplezier en schrijfgemak van de kinderen (Van Norden, 2018). De opdracht die de kinderen krijgen is eenduidig, bevat geen (of weinig) vormeisen en het doel van een tekst wordt beschreven in termen van de functie van het genre (Van Norden, 2018). Tijdens de tekstbespreking wordt er gefocust op het doel van de tekst (Brouwer, 2010; Van Norden, 2018) en door middel van tekstenmerken passende bij het tekstgenre, kan gerichte feedback gegeven worden (Hoogeveen, 2013).

Contextonderzoek

In de inleiding zijn een vijftal deelvragen opgesteld. In het vorige hoofdstuk is antwoord gegeven op de generieke deelvragen. In hoofdstuk drie worden de contextuele deelvragen beantwoord door middel van drie paragrafen. In paragraaf 3.1 wordt de methode van het contextonderzoek beschreven, in paragraaf 3.2 de resultaten en in paragraaf 3.3 de conclusie van het contextonderzoek.

De deelvragen die in hoofdstuk drie beantwoord worden zijn:

4. Contextuele kennis: Wat is de huidige stand van zaken bij de leraren wat betreft:

- De kennis van genres en didactiek.
- De vaardigheden voor het onderwijzen van schrijfonderwijs.
- De houding tegenover het schrijfonderwijs.

5. Contextuele kennis: wat is de huidige stand van zaken bij de kinderen wat betreft:

- De vaardigheden voor het schrijven van teksten.
- De houding tegenover het schrijfonderwijs.

3.1 Methode contextonderzoek

Om uiteindelijk tot een ontwerp te komen zal er eerst een nulmeting en contextonderzoek plaatsvinden. Deze vindt plaats op twee niveaus, zowel op leerkracht- als leerlingniveau. Deze nulmeting bij de leerkrachten bestond uit vragenlijsten en lesobservaties. Naar aanleiding van deze gegevens zijn er semigestructureerd interviews gevoerd. De houding en vaardigheden van de kinderen zijn eveneens gemeten door middel van een vragenlijst, hierna heeft er een focusgroepsdiscussie plaatsgevonden. Naar aanleiding van deze gegevens zal een passend ontwerp gemaakt worden. Aan het eind van de uitvoeringsperiode zal er een eindmeting uitgevoerd worden om te kijken of er een verbetering plaats heeft gevonden. De eindmeting zal bestaan uit hetzelfde proces als de beginmeting. Desalniettemin zullen een aantal vragen en onderwerpen achterwege gelaten worden.

3.1.1 Methode deelvraag 4: wat is de huidige stand van zaken bij de leraren wat betreft kennis over, vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs?

Gestructureerde vragenlijst vaardigheden en attitude leerkrachten

Uit het theoretisch onderzoek zijn een aantal voorwaarden gekomen voor het geven van stellingen (Van Norden, 2018). Daarnaast wordt er door de inspectie van onderwijs aangeraden de les in een vijftal fases te verdelen (Brouwer, 2010; Hoogeveen, 1993 in Henkens, 2012). Ook blijkt uit het proefschrift van Hoogeveen (2013) dat gedurende de hele les genrekenmerken centraal moeten staan. De indicatoren die hieruit volgden zijn door middel van meerdere vragen gemeten in de vragenlijst. Deelnemers zijn de acht leerkrachten van de vijf middenbouw groepen. De leerkrachten zijn vooraf op de hoogte gesteld van het doel van de vragenlijst. De vragenlijst is op papier aangereikt en mag anoniem ingevuld worden wanneer dit voor hen uitkomt. De vragenlijst is voor dit onderzoek ontworpen omdat er geen bruikbare vragenlijst te vinden is waarin de belangrijkste indicatoren terugkomen (bijlagen E.1). Hij is van te voren ingevuld door een medestudent om te controleren of de vragen begrijpelijk en eenduidig zijn en of de indicatoren van de deelvraag in deze vragenlijst gedekt zijn (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragenlijst is trechtervorming, hij begint algemeen en gaat vervolgens dieper in op de verschillende fases in de les. In de vragenlijst

beoordelen de leerkrachten zichzelf op instructiegedrag in de regelmaat of in hoeverre het voor hen van toepassing is. De keuzespreiding is een vijfpuntsschaal en gaat van overwegend negatief naar overwegend positief, noemende; nooit, zelden, soms, vaak, altijd (Poortinga, z.d.). Het doel van de vragenlijst luidt als volgt: in de vragenlijst wordt gemeten wat de leerkrachten aangeven te doen voor, tijdens en na het geven van een stelles. Bovendien zullen de antwoorden op de vragenlijsten van alle leerkrachten in percentages omgezet worden zodat er duidelijk naar voren komt welke fases of voorwaarden de meeste aandacht behoeven (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

Observatie leerkrachtgedrag en didactische vaardigheden

Om erachter te komen hoe de leerkrachten uit de middenbouw handelen is een observatieschema ontwikkeld waarin dezelfde indicatoren als in de vragenlijst gemeten worden. Zowel Van Norden (2018) in de werkwijze Taalvorming, als Graves (1985) geven aan dat de kern van de stelles communicatie van inhoud moet zijn. Er zal dus ook expliciet gekeken worden naar de opdracht die de kinderen krijgen en of deze in het teken staan van inhoud. Het observatieschema is van te voren getest met een medestudent. De observatie zal plaatsvinden bij een tweetal leerkrachten van de middenbouw, namelijk een leerkracht die nieuw is op een jenaplanschool en een leerkracht die al een aantal jaren op de jenaplanschool werkt. Het is een gestructureerde observatie waarbij het leerkrachtgedrag beschreven wordt (bijlage E.2). De duur en de frequentie van het gedrag uit de indicatoren is niet van belang, er wordt leerkrachtgedrag geregistreerd (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Elke stelling, die gebaseerd is op het theoretisch kader wordt beoordeeld door middel van een vijfpuntsschaal. De keuzespreiding gaat van; gebeurt helemaal niet, naar gebeurt helemaal wel en is weergegeven in --, -, 0, + en ++. Het is een directe eenmalige observatie, doordat het een directe observatie is zal ook de sfeer in de groep en ook de één op één hulp gezien worden (Stokking, 2000 in Van der Donk & van lanen, 2016). Om de betrouwbaarheid te verhogen zal de observatie ook gefilmd worden zodat er onduidelijkheden opgehelderd kunnen worden.

Semigestructureerd interview leerkrachten naar aanleiding van observaties en vragenlijsten

Het doel van het semigestructureerd interview is verdiepende informatie te verkrijgen naar aanleiding van de vragenlijsten van leerkracht en leerlingen en observaties. Daarbij worden ideeën, hulpvragen, wensen of oplossingen geïnventariseerd (E.3). De vragen worden zo open mogelijk gesteld, echter is de kans dat leerkrachten deze vragen anders interpreteren en hierdoor het antwoord niet valide is. Daarom zal er zo nodig doorgevraagd worden om het antwoord op de juiste vraag te verkrijgen. Het semigestructureerd interview zal gehouden worden met drie leerkrachten: één leerkracht die nieuw is bij het jenaplan onderwijs, één leerkracht die al langer werkzaam is binnen het jenaplanonderwijs en één leerkracht die extra geschoold is. Er is gekozen voor een persoonlijk gesprek omdat de leerkrachten dan meer hun eigen mening kunnen geven en er dieper op ingegaan kan worden. Daarbij kan verschil tussen leerkrachten duidelijk worden (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). Het gesprek zal gevoerd worden op een moment dat het voor de leerkrachten goed uitkomt in een rustige ruimte. Het gesprek zal opgenomen worden met de spraakrecorder-app van een smartphone. Om de antwoorden goed te kunnen analyseren zal de letterlijke tekst in goed lopende zinnen opgeschreven worden waarbij de kern van de boodschap gewaarborgd blijft. Hierbij worden onbelangrijke toevoegingen achterwege gelaten en vervolgens worden de antwoorden gecategoriseerd. Ten slotte wordt het verslag van het gesprek aan de leerkracht laten lezen en wanneer zij akkoord gaat wordt het gebruikt voor de analyse (van der Donk & Van Lanen, 2016).

3.1.2 Methode deelvraag 5: wat is de huidige stand van zaken van leerlingen wat betreft de vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs.

Gestructureerde vragenlijst attitude en vaardigheden leerlingen

De leerlingen geven naast hun eigen houding en vaardigheden ook het instructiegedrag van hun leerkracht aan. Alle leerlingen uit vijf middenbouw groepen doen mee, dit zullen dus ongeveer 100 respondenten zijn. De vragen zijn gebaseerd op de fases van een stelling, het leerkrachtgedrag én op stellingen die in de theorie naar voren zijn gekomen over meningen van kinderen (zie bijlage E.4). Bijvoorbeeld: kinderen vinden het leuk als hun verhaal voorgelezen of opgehangen wordt (Van Norden, 2018). Dit is gedaan zodat hier eventueel nuances in aangebracht kunnen worden in het ontwerp (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De antwoorden kunnen gegeven worden in een vijfpuntsschaal voorzien van smileys die passen bij de keuzes; nooit, bijna nooit, soms, vaak of altijd (Poortinga, z.d.). De vragen zullen aan alle kinderen door de eigen leerkracht worden voorgelezen. Vooraf is verteld dat de kinderen naar waarheid kunnen invullen omdat alle data anoniem verwerkt zullen worden. Wanneer een stelling niet bij hen van toepassing is, zetten de kinderen een kruisje of beantwoorden ze de stelling zoals ze dit zouden vinden wanneer het wel zou voorkomen.

Focusgroepsdiscussie kinderen uit de middenbouwgroepen

Volgens (Evers, 2015 in Katholieke Pabo Zwolle [KPZ], z.d.) kan een focusgroepsdiscussie gebruikt worden als analyse-instrument er verdieping van de data. Het doel is meer inzicht krijgen in kwalitatieve en kwantitatieve data. Er zal dieper ingegaan worden op bepaalde stellingen, daarbij kunnen er praktijkvoorbeelden, interesses, behoeften en verlangens besproken worden. Een voordeel is dat kinderen elkaar kunnen bevragen en op elkaar kunnen reageren, hierdoor ontstaat een luchtige, oprechte sfeer (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Bij het gesprek heeft de groepsleerkracht een representatief deel van deze kinderen uitgekozen, variërend in leeftijd, intrinsieke motivatie voor en vaardigheden in het schrijven van teksten. Een nadeel kan zijn dat sommige kinderen niet genoeg ruimte krijgen om te praten (Evers, 2015 in KPZ, z.d.). Wanneer de kinderen het doel hebben gehoord en akkoord gaan met het opnemen van het gesprek zal de spraakopname gestart worden met de smartphone. Het interview zal bestaan uit een aantal vooraf opgestelde vragen met voldoende ruimte voor spontaan gesprek (bijlage E.5). Om de betrouwbaarheid te waarborgen worden er zoveel mogelijk niet-suggestieve vragen gesteld. De vragen en antwoorden zullen evenals het interview met de leerkrachten gecategoriseerd worden en de letterlijke tekst wordt in goed lopende zinnen opgeschreven waarin de kern van de boodschap gewaarborgd wordt (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

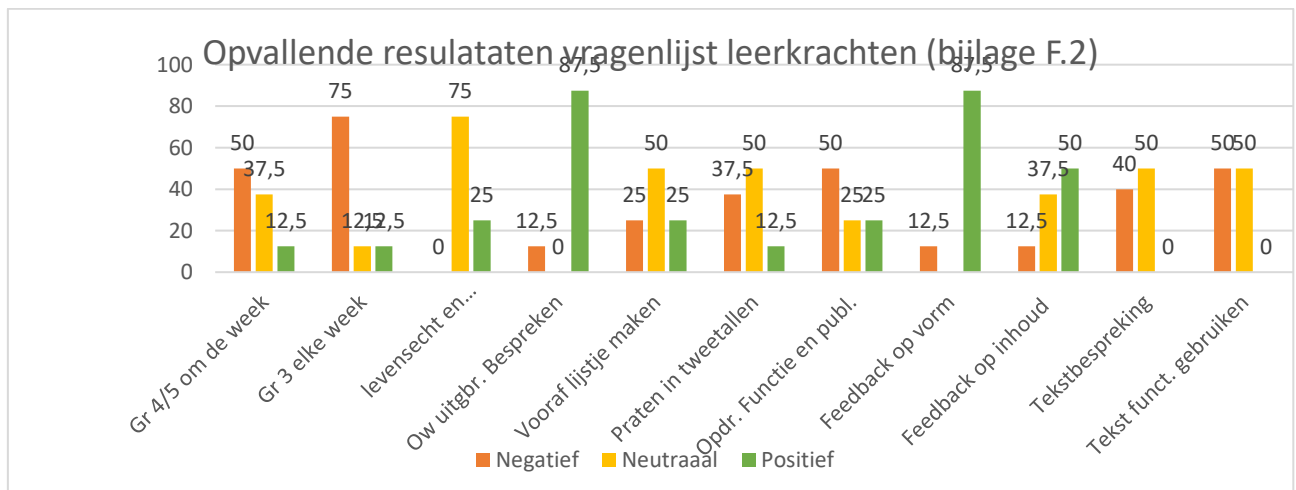
3.2 Resultaten contextonderzoek

In deze paragraaf zullen opvallende trends beschreven worden en er zal zoveel mogelijk objectief geredeneerd worden. In de volgende paragraaf zullen conclusies getrokken worden uit deze analyse. Wanneer er gepraat wordt over overwegend positief worden de antwoorden ‘vaak’ of ‘altijd’ bedoeld, bij neutraal ‘soms’ en overwegend negatief ‘zelden’ of ‘nooit’. De antwoorden uit de vragenlijst zijn kwantitatief en kunnen onderbouwd worden met kwalitatieve gegevens komende uit de zowel de gesprekken als de observaties (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De uitwerking van de data van het vooronderzoek en het categorieën overzicht is weergegeven in bijlagen F.1 tot en met F.6.

3.2.1 Resultaten deelvraag 4: wat is de huidige stand van zaken bij de leraren wat betreft kennis over, vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs?

Houding

Uit de vragenlijst is gekomen dat de houding van de leerkrachten overwegend positief is. De meerderheid van de leerkrachten vindt het belangrijk om met de kinderen te schrijven. Uit het gesprek is gekomen dat de leerkrachten gemotiveerder zijn als ze zelf de opdracht en het onderwerp verzinnen.



Voorwaarden en principes

Opvallend is dat het lijkt alsof er aan bepaalde voorwaarden en principes niet wordt voldaan. Er worden te weinig stellingen gegeven, volgens de kwaliteitskaart van *School aan Zet* zou groep 3 elke week een stelactiviteit moeten doen en groep 4 en 5 elke twee weken (Krijnser, Stoeldraaier & Klomp, z.d.). 62,5% van de leerkrachten geeft aan dat ze groep 3 'zelden' elke week een stelopdracht geven en 50% van de leerkrachten geeft groep 4 en 5 'zelden' een stelopdracht. Eén leerkracht geeft groep 3 'nooit' elke week een stelling, dit is ter sprake gekomen tijdens het semigestructureerd interview. De leerkracht gaf aan het lastig te vinden om groep drie een opdracht te geven wanneer ze nog niet alle letters kennen. 75% van de leerkrachten geeft aan dat de schrijfflessen 'soms' in het teken staan van communicatie van inhoud; waarbij kinderen ervaringen of kennis met elkaar of anderen uitwisselen. 25% antwoordde overwegend positief. Dit komt ook naar voren in de lesobservatie, de opdracht die gegeven wordt is het beschrijven van de sinterklaasviering op school. Dit is voor iedereen hetzelfde, alleen de eigen beleving verschilt. De kinderen hebben hier geen eigen boodschap en er is ook geen noodzaak om de teksten met elkaar te delen omdat de kinderen het allemaal al meegemaakt hebben.

Oriëntatiefase en interactie tijdens de stellingen

In de eerste fase van het vijfphasenmodel wordt aangegeven dat 87,5% van de leerkrachten 'vaak' ervoor zorgt dat het onderwerp van de tekst besproken of onderzocht is vóórdat de kinderen gaan schrijven. Op het eerste gezicht lijkt het dan alsof deze fase geen struikelblok is. Desalniettemin geeft 25% van de leerkrachten aan 'zelden' (teken)lijstjes te maken. 50% doet dit 'soms' en 25% doet dit 'nooit' of 'zelden'. Het kan zijn dat de leerkrachten te weinig kennis hebben over wat mogelijk is in deze fase, zoals lijstjes maken en gesprekken voeren. In de interviews kwam naar voren dat één leerkracht soms lijstjes maakt wanneer het bij het onderwerp passend is en hierbij soms ook een woordweb gebruikt, ook doet ze een rondje in de kring met ideeën om te schrijven.

Het praten over het de ervaring of het onderwerp is erg belangrijk, uit de vragenlijst is gebleken dat slechts 12,5% van de leerkrachten dit ‘vaak’ in tweetallen doet. 50% doet dit ‘soms’ en 37,5% ‘zelden’ of ‘nooit’. De meer gespecialiseerde leerkracht vertelt dat ze in deze fase leest en praat over het onderwerp en samen met de kinderen bronnen gebruikt ter inspiratie of informatie. Deze vat ze vervolgens samen op het bord. Ze geeft expliciet aan dat ze zorgt dat de kinderen met genoeg informatie beginnen aan de opdracht. In de observatie komt naar voren dat de ene leerkracht helemaal geen voorbeelden of ervaringen bespreekt en de ander het slechts opnoemt. In beide gevallen wordt geen visuele ondersteuning op het bord geboden.

De opdrachtfase

Allereerst beoordelen de leerkrachten zichzelf allemaal positief op de vraag of het onderwerp in de belevingswereld van kinderen zit en of alle kinderen hieraan mee kunnen doen. Eén leerkracht (12,5%) geeft aan ‘zelden’ het doel van de tekst te benoemen, 25% doet dit ‘soms’. 50% van de leerkrachten beantwoordt de vraag of de opdracht eenduidig in termen van functies benoemd wordt mét publiek negatief, 25% zegt dit ‘soms’ te doen en 25% doet dit ‘vaak’. Ook in de observatie komt naar voren dat geen van de leerkrachten het doel en publiek in termen van functies noemt. Daarbij noemen ze de ervaringstekst beiden een ‘verhaal’ en geeft één leerkracht de kinderen de keus of ze een zelfbedacht- of waargebeurd verhaal schrijven. De opdracht is dus niet eenduidig. Wel zet ze haar genrekennis goed in, ze geeft namelijk aan dat een verhaal een begin, midden en eind heeft en de andere leerkracht vertelt dat een verhaal chronologisch is. Vervolgens laat ze de kinderen zelf nog ‘belangrijke’ aspecten van het schrijven noemen. Kinderen komen hierna slechts met vormaspecten zoals: titel, hoofdletters, punten en netjes schrijven. De andere leerkracht geeft per jaargroep een andere opdracht die slechts gericht is op vormaspecten, groep vier moet hoofdletter en punten gebruiken en groep vijf alle andere leestekens.

De schrijffase

Opvallend is dat 37,5% van de leerkrachten overwegend negatief antwoordt op de vraag of ze verlengde instructie of verdiepende opdrachten geven. Uit de observatie komt dat ze wel een rondje lopen voor individuele hulp. Er is een groot verschil tussen het geven van feedback op inhoud of vorm. 87,5% van de leerkrachten reageert overwegend positief op de vraag of ze feedback geven op ‘vorm, verzorging en spelling’ van de tekst. Tegenover 50% die feedback en hulp geeft op inhoud van de tekst. In het interview vertelt een leerkracht dat ze tijdens individuele begeleiding kinderen vaak hun eigen tekst terug laat lezen.

De revisiefase

Op de vraag of kinderteksten besproken worden op het bord antwoordt 50% van de leerkrachten overwegend negatief en 50% van de leerkrachten met ‘soms’. Dit gebeurt dus erg weinig, dit terwijl juist deze fase belangrijk is om ontwikkeling in schrijfvaardigheid zien. In de observatie en het interview komt naar voren dat de leerkrachten soms individueel een revisieopdracht geven. In deze fase is dus ook zeker winst te behalen.

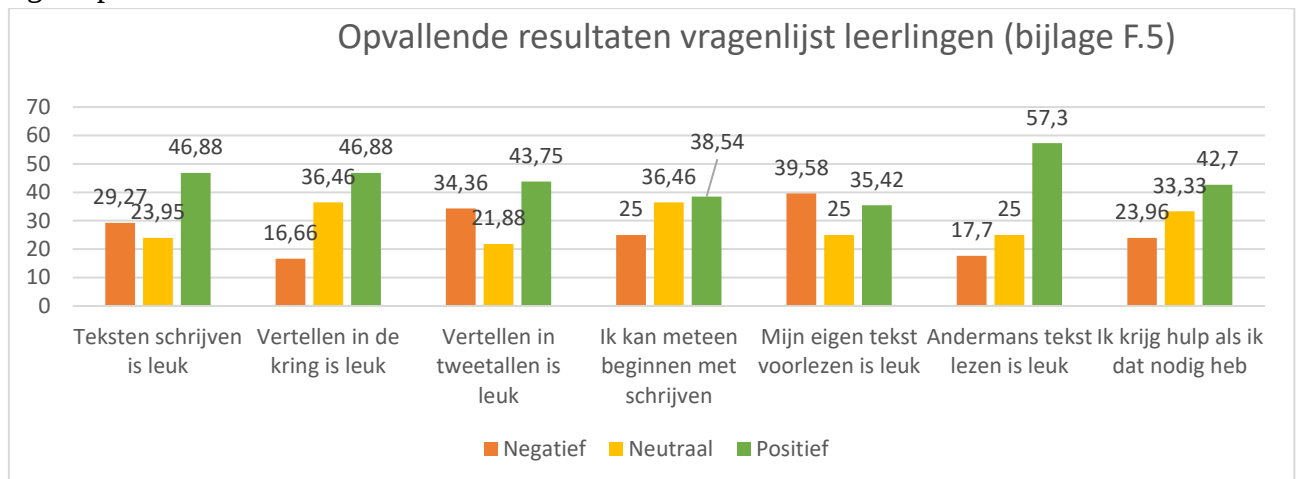
De publicatiefase

Op de vraag of teksten functioneel gebruikt worden antwoordt 50% van de leerkrachten overwegend negatief en 50% geeft aan dit ‘soms’ te doen. Uit de observatie en de interviews komt naar voren dat de teksten vaak wel in het ‘netschrift’ geschreven worden met een mooie tekening erbij. Daarbij worden er vaak ook één of twee teksten voorgelezen in de kring.

3.2.2 Resultaten deelvraag 5: wat is de huidige stand van zaken van leerlingen wat betreft de vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs

Houding

De vraag met de stelling 'ik vind het schrijven van teksten leuk', is door 29,17% van de kinderen overwegend negatief beantwoord. 23,95% van de kinderen is neutraal en 46,88% van de kinderen is overwegend positief.



Oriëntatie- en opdrachtfase

In de kring vertellen over wat je gaat schrijven lijken de kinderen leuker te vinden dan het vertellen in tweetallen. Vertellen in de kring vindt slechts 16,66% van de kinderen niet leuk en het vertellen in tweetallen vindt 34,36% van de kinderen niet leuk. In het groepsinterview gaven de kinderen aan dat ze in de war raken met andermans verhaal. Verder kan het zijn dat ze er geen beeld van hebben, omdat ze het nog nooit gedaan hebben (zie §3.2.1 oriëntatie). Eén leerling gaf in het interview aan dat hij schrijven niet leuk vindt omdat hij nooit weet wat hij moet schrijven en of hetgeen hij schrijft goed is.

Schrijffase

25% van de kinderen beantwoordt de vraag of ze meteen kunnen beginnen met schrijven met 'nooit' of 'bijna nooit'. Ook geeft 34,38% van de kinderen aan 'soms' hulp te krijgen als ze dat nodig hebben en 23,95% beantwoordt deze vraag negatief. Een van de redenen die de kinderen in het interview geven is, dat de juf dan een instructie geeft aan bijvoorbeeld groep 3 en ze niet mogen storen. Verder geven ze aan dat ze elkaar helpen en dat juf helpt door opties en ideeën te geven.

Revisiefase

Uit de vragenlijst van de leerkrachten is naar voren gekomen dat het bespreken van een tekst op het bord vrijwel nooit gebeurt. De vragen over deze fase zijn dan ook aardig gespreid beantwoord, maar deze zijn niet betrouwbaar omdat de kinderen er eigenlijk geen ervaring mee hebben. In het gesprek geven de leerlingen aan het niet leuk te vinden als ze zinnen moeten uitgummen en verbeteren. Eén van de leerlingen die schrijven niet leuk vindt, zou het fijn vinden om een tekst op het bord te bespreken, zodat hij beter kan begrijpen wat 'goed' is.

Publicatiefase

Opvallend zijn de antwoorden op de vragen over het voorlezen van teksten. 35,42% van de kinderen vindt het leuk om zijn tekst voor te lezen/iemand anders hem voorleest, tegenover 57,30% van de kinderen die het leuk vindt om andermans tekst te lezen/voorgelezen te krijgen. In het gesprek geven kinderen aan dat ze het niet fijn vinden als andere kinderen kritiek geven op spelling

van woorden. Ten slotte vinden ze het leuk als familie, vriendjes en klasgenoten hun tekst lezen. Ook zouden ze graag een uitnodiging willen sturen. Dit past bij het functioneel gebruiken van teksten (Henkens, 2012).

3.3 Conclusie contextonderzoek

Uit het contextonderzoek is gebleken dat de lessen niet altijd in het teken van communicatie van inhoud staan. Volgens de Inspectie van Onderwijs (Henkens, 2012) moet stelonderwijs voortkomen uit communicatieve situaties waarbij functioneel geschreven wordt. Wanneer er hierbij gefocust wordt op de inhoud van de tekst zijn kinderen meer gemotiveerd, vinden ze schrijven leuker en wordt het schrijven makkelijker (Graves, 1985; Besellink & Brouwer, 2011). Uit de vragenlijsten en gesprekken met de kinderen is naar voren gekomen dat niet alle kinderen schrijven even leuk vinden en dat dat soms komt door het onderwerp van de schrijfo opdracht. Hierin valt winst te behalen. Ook is er uit de vragenlijsten en de observatie gebleken dat er bij de uitvoering van de vijf fases winst behaald kan worden. De eerste fase is de oriëntatiefase, vervolgens de opdracht fase, schrijffase, revisiefase en als vijfde en laatste de publicatiefase. De oriëntatie fase is onderdeel van de pre-writing fase. Rijlaarsdam et al. (2011) beschrijft dat deze pre-writing fase belangrijk is en Van Norden (2018) stelt dat hij essentieel is voor het schrijfplezier en schrijfgemak van de kinderen. In deze fase wordt het onderwerp namelijk onderzocht en in de belevingswereld van kinderen gezet. Wanneer dit goed gedaan wordt, zullen de kinderen genoeg associaties met het onderwerp hebben en makkelijker tot schrijven komen (Besellink en brouwer, 2013). Deze oriëntatie kan gedaan worden door kenmerken van de taalronde toe te passen, bijvoorbeeld uitgebreid klassikaal, in groepjes of tweetallen te praten over het onderwerp of (teken)lijstjes te maken. Uit het vooronderzoek is gebleken dat dit te weinig gedaan wordt. Er wordt bijvoorbeeld zelden in tweetallen gepraat over het onderwerp en er worden zelden klassikale of individuele lijstjes gemaakt. De gevolgen hiervan komen ook naar voren in de gesprekken en vragenlijsten van de kinderen, ze komen inderdaad niet allemaal makkelijk tot schrijven. In een van de gesprekken zegt bijvoorbeeld één van de leerlingen dat hij niet weet wat hij op moet schrijven.

Uit de vragenlijsten en observaties van de leerkrachten is gebleken dat niet alle leerkrachten de opdracht beschrijft met het oog op doel en publiek. Ook wordt de opdracht niet eenduidig gegeven of beschreven in termen van functies (Van Norden, 2018). Een voorbeeld van een onduidelijke opdracht is dat één leerkracht de kinderen de keus gaf of ze een 'verhaal over het sinterklaasfeest' (ervaringstekst) of een 'mooi' voorleesverhaal wilden schrijven. Volgens Hoogeveen (2013) moeten leerkrachten lesgeven vanuit genrekennis en kunnen ze in de opdracht fase kenmerken en taalmiddelen van het genre centraal stellen. Het lijkt daarom alsof de leerkrachten niet genoeg genrekennis hebben. Echter is dit niet direct uit het vooronderzoek gekomen, de meetinstrumenten zijn achteraf dus niet valide voor wat er gemeten diende te worden (zie §6.1). Ten slotte werden in de opdracht vormaspecten genoemd. Vormaspecten kunnen voor jonge kinderen remmend werken omdat ze de aandacht van de boodschap afhalen. Daarbij past dit niet bij de kenmerken van Taalvorming waarbij er meteen vanuit het praten geschreven wordt en de vormaspecten pas tijdens de revisiefase aan bod komen (Van Norden, 2018). In de schrijffase viel op dat er niet echt gedifferentieerd werd in het geven van verdiepende opdrachten en het gebruik van de instructietafel. Ook viel het op dat er vaker feedback gegeven wordt op de vorm van de tekst dan op de inhoud. Het geven van verdiepende opdrachten zal mogelijk verbeterd worden wanneer er meer kennis is over de doelen en kenmerken die horen bij de verschillende tekstsoorten

(Hoogeveen, 2013). Waarschijnlijk zal het aantal kinderen dat geen hulp krijgt tijdens het schrijven ook dalen wanneer de stelles met de hele groep gedaan wordt en er dus geen sprake is van een gelijktijdige instructie van een ander vak. Bij de publicatiefase en de revisiefase valt op dat de teksten zelden besproken worden en functioneel gebruikt worden. Ook is uit één van de gesprekken met de kinderen een interessante mogelijke verklaringen gekomen voor het feit waarom kinderen liever andermans tekst lezen, in plaats van dat dat iemand die van hen leest. De reden hiervoor is dat kinderen op zo'n moment liever geen kritiek wil krijgen op fout gespelde woorden. Tips en tops willen ze wel krijgen over de inhoud van de tekst.

Ontwerp

4.1 Verantwoording ontwerp

De deelvragen zijn in het literatuuronderzoek en het contextonderzoek beantwoord. Uit deze conclusies zijn ontwerpcriteria gekomen. Het ontwerp draagt vervolgens bij aan het nastreven van een aantal doelen die voortgekomen zijn uit de ontwerpcriteria. Ook worden de ontwerp vragen opgesteld, die gaan over de innovatie en de implementatie van het ontwerp.

4.1.1 Ontwerpcriteria

1. Stimuleert leerkrachten stellingen te geven die in het teken staan van communicatie van inhoud, in plaats van vormaspecten (Van Norden, 2018; Graves, 1985; Contextonderzoek).
2. Geeft de verschillende genres overzichtelijk en praktisch weer en deze kan gebruikt worden tijdens de planning en voorbereiding van stellingen (Hoogeveen, 2013; Van Norden, 2018)
3. Geeft opties om in de lessen interactie in te bouwen, waardoor schrijven niet een individueel proces meer is (Van Norden, 2018).
4. Gaat uit van het didactische vijf fasen model om een stelling te geven. (Besselink & Brouwer, 2013; Brouwer, 2010; Hoogeveen 1993 in Henkens, 2012; Van Norden, 2018). En bevat een praktische beknopte beschrijving van elke fase. Waarbij het ontwerp de leerkrachten;
 - a. Handvatten geeft voor het voorbereiden van de kinderen op de schrijffase, ze hebben van tevoren gepraat en nagedacht over het onderwerp.
 - b. Handvatten geeft voor het omschrijven van de schrijfp opdracht door middel van doelen die beschreven zijn in termen van functies.
 - c. Handvatten geeft voor het individueel of aan de instructietafel begeleiden van kinderen tijdens het schrijfproces.
 - d. Handvatten geeft voor het bespreken van een opdracht en een revisieopdracht te geven.
 - e. Handvatten geeft voor het presenteren van een kindertekst.
5. Sluit aan bij het werken in een driejarige stamgroep, waarbij er leerjaar doorbroken geleerd en gedifferentieerd kan worden (Both & De Boer, 2005; Contextonderzoek).
6. Geeft keuzevrijheid in inhoud en vorm van de les. Sluit aan bij de behoefte van leerkrachten om de inhoud en vorm/duur van de les zelf te kunnen bepalen (Contextonderzoek).

4.1.2 Ontwerpdoelen

Uit het contextonderzoek en literatuuronderzoek zijn verschillende ontwerpcriteria gekomen. Deze zullen allen gedekt worden in het ontwerp.

1. Aan het eind van de uitvoeringsperiode zetten de leerkrachten dat de stellingen in het teken van communicatie van inhoud, de kinderen wisselen ervaringen of informatie met elkaar uit.
2. Aan het eind van de uitvoeringsperiode laten de leerkrachten de kinderen in de oriëntatiefase praten en nadenken over het onderwerp.
3. Aan het eind van de uitvoeringsperiode formuleren de leerkrachten heldere schrijfp opdrachten: gekoppeld aan het genre, waarbij het publiek genoemd wordt en het doel beschreven wordt in termen van functies.
4. Kinderen kunnen makkelijker beginnen met schrijven.

4.1.3 Ontwerp vragen

Op basis van de ontwerpdoelen zijn vragen gekomen die betrekking hebben op de innovatie en implementatie van het ontwerp.

Innovatievragen

1. Heeft het ontwerp bij de leerkrachten bijgedragen aan het domein stellen te zien vanuit het doel; ‘communicatie van inhoud’, waarbij de kinderen ervaringen of informatie uitwisselen?
2. Heeft het ontwerp bijgedragen aan het beter uitvoeren van de oriëntatiefase waarbij kinderen denken en praten over het onderwerp?
3. Heeft het ontwerp bijgedragen aan het, vanuit genrekennis, helder geven van de schrijfp opdracht?
4. Heeft het handelen van de leerkrachten effect op de kinderen op het gebied van meteen kunnen beginnen met schrijven?

Implementatievragen

1. Hebben de leerkrachten het ontwerp flexibel leren inzetten bij de planning, voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de stellingen?

4.1 Beschrijving ontwerp

Het is de bedoeling dat het ontwerp zo sterk mogelijk neergezet wordt zodat het ook na de uitvoeringsperiode gebruikt blijft worden. Volgens Fullan (2001, in Van Der Donk & Van Lanen, 2016) is de kans het grootst als het ontwerp aan de volgende vier kenmerken voldoet: complexiteit, bruikbaarheid dankzij kwaliteit, duidelijkheid en noodzaak. Bij het ontwerp wordt voldaan aan het kenmerk *complexiteit*: het ontwerp is een zo klein mogelijke verandering van de onderwijspraktijk. Leerkrachten kunnen op dezelfde manier les blijven geven. Ze zullen juist ondersteund worden in het geven van de lessen. De lessen zullen meer gebaseerd zijn op in het ontwerp beschreven vakinhoudelijke en vakdidactische principes. Het ontwerp is een handleiding in de vorm van een liggend gedrukt boekje die aan de lange zijde met een ringband gebonden is. De handleiding kan gebruikt worden door de leerkrachten voor het plannen, voorbereiden, geven en evalueren van stellingen. Het bestaat uit een aantal onderdelen. Het eerste is een theoretisch kader dat kort, bondig en visueel weergegeven is (bijlage G.1). Op deze manier is hij makkelijk te lezen en kunnen er snel dingen opgezocht worden. Hier staat onder andere informatie in over het belang communicatie van inhoud in levensechte situaties (Graves, 1985; Henkens, 2012; Van Norden, 2018). Het tweede onderdeel bestaat vijf fasekaarten (bijlage G.2) en tien genrekaarten (bijlage G.3). Deze kaarten zijn geprint op A5 en gebonden aan de korte bovenzijde en kunnen los van elkaar omgeslagen worden. Hierdoor kan de genrekaart gecombineerd worden met de fase van de les (bijlage G.0.2). Op de genrekaarten staat de nodige informatie over het genre, zoals het hoofdgenre, het doel, het kernaspect, de opbouw van een tekst, de taalmiddelen, de taalkenmerken en bijpassende tekstsoorten en vakgebieden (Van Norden, 2018). Daarnaast is er een optie gegeven voor hoe de verwerking gedaan kan worden door de jongste kinderen en zijn de sleutelvragen die bij dit genre passen weergegeven (Van Norden, 2018). Volgens Hoogeveen (2013) is de genrekennis van de leerkracht belangrijk om richting te geven aan instructie, bespreking en feedback in de stellingen. Op de fasekaarten staat de belangrijkste informatie over de fase zoals het doel, essentie, opties voor de uitvoering, interactie en peerresponse (Besselink & Brouwer, 2013; Brouwer, 2010; Van Norden,

2018). Het derde onderdeel beslaat de planning en waarborging van continuïteit door middel van het planningsformat en de checklist (bijlage G.5). Volgens de kwaliteitskaart van *School aan Zet* dient er in de groepen 4 tot en met 8 elke twee weken een stelles gepland te worden (Krijnser, Stoeldraaijer & Klomp, z.d.). Kinderen moeten functioneel leren schrijven (Van Norden, 2018). Dit kan gedaan worden door in verschillende genres communicatieve, levensechte opdrachten te geven die in de belevingswereld van het kind zitten (Besselink & Brouwer, 2013; Hoogeveen, 2017). In de checklist kan afgekruist worden in welk genre kinderen geschreven hebben. In het planningsformat wordt dit genre ingepland in een week, hierbij wordt meteen het thema, doel van de tekst, manier van presentatie en collega die het voorbereid opgeschreven. De kopieërbladen bestaan uit een overdrachtsformulier (bijlage G.6) en (teken)lijstjes uit de oriëntatiefase (bijlage G.7). In het overdrachtsformulier kunnen de activiteiten ook gepland en geëvalueerd worden. Daarbij bevat de handleiding een overzicht van signaalwoorden en mogelijke onderwerpen (bijlagen G.4). Tijdens de uitvoeringsperiode zal de nadruk liggen op de eerste stelles en hierbij op de oriëntatie- en opdrachtfase. Na de uitvoeringsperiode kunnen de andere fases of juist de genres meer aandacht krijgen. Ten slotte is het ontwerp onafhankelijk van de toekomstige schoolcontext in te zetten, hij hoeft niet met een taalmethode gebruikt te worden, maar kan hiervoor als aanvulling dienen.

4.2.2 Implementatie ontwerp

Om het ontwerp een zo groot mogelijke kans van slagen te geven is het ontwerp in een vergadering gepresenteerd aan vijf middenbouw collega's. Dit is gedaan in de vorm van dialogisering: de theorie en manier van gebruiken is uitgelegd en er kon feedback gegeven worden (Van Der Donk & Van Lanen, 2016). De leerkrachten hebben uitgesproken een testperiode niet nodig te vinden, ze zien geen verbeterpunten en willen de handleiding gebruiken zoals deze is. Vanuit de KPZ (persoonlijke communicatie 17 jan 2020) is er ook aangegeven dat een testperiode niet nodig is. De twee leerkrachten die niet aanwezig waren hebben op een later moment uitleg gekregen. De leerkrachten allemaal een eigen handleiding gekregen. Naast de handleiding is er een logboek uitgedeeld die na elke les ingevuld wordt. Dit logboek lijkt op het overdrachtsformulier in de handleiding, maar is iets uitgebreider zodat het voor de eerste periode meer steun biedt (bijlage H.1). Daarbij kan het logboek achteraf geanalyseerd worden om te kijken hoe er gewerkt is met de handleiding. Ten slotte is op de digitale leeromgeving wordt een werkdocument geplaatst waarin vragen, tips en groeimomenten van kinderen gedeeld kunnen worden (uitwerking bijlage H.2). De onderzoeker kijkt regelmatig op dit document en staat op deze manier als coach en collega klaar voor hulp (zie §5.1). Wenselijk zou zijn wanneer als gevolg van het onderzoek de noodzaak van stellen door het schoolteam gezien gaat worden. Dit was samen met complexiteit en duidelijkheid een van de kenmerken van een duurzaam ontwerp. De resultaten van het onderzoek zullen dan ook zo duidelijk mogelijk worden gecommuniceerd met het schoolteam in een vergadering (Fullan, 2001, in Van Der Donk & Van Lanen, 2016). In de presentatie zal gebruik gemaakt worden van een communicatievorm die ligt tussen informering en overreding (Van Ruler, 1998, in Van Der Donk & Van Lanen, 2016). Er kan daarna nagedacht worden over de vervolgstappen voor het implementeren van het ontwerp in de schoolpraktijk (§6.2 - §6.3).

Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp beschreven. In de eerste paragraaf wordt de methode beschreven voor het onderzoek naar het ontwerp. In paragraaf 5.2 zullen de resultaten van het ontwerp beschreven worden. In de laatste paragraaf wordt een conclusie getrokken en hierbij antwoord gegeven op de deel en hoofdvragen. In dit hoofdstuk hebben verschillende aanpassingen plaats gevonden naar aanleiding van het sluiten van de scholen in verband met het coronavirus. De precieze aanpassingen zijn te lezen in de discussie in paragraaf 6.1, hier zal dan ook naar verwezen in dit hoofdstuk. Ten eerste is in de uitvoeringsmomenten van het ontwerp gekort, namelijk van vijftien naar tien momenten. De eindmeting van de leerkrachten bestaat uit het beantwoorden van een vragenlijst en het voeren van evaluatiegesprekken, de geplande lesobservaties zijn niet mogelijk geweest. Voor het monitoren van het ontwerp is er gebruik gemaakt van het interactieve werkdocument, er is geen mogelijkheid geweest de papieren logboeken op school op te halen, met deze rede zijn ze niet meegenomen in de eindmeting. De beperking met de meeste impact is bij de eindmeting van de leerlingen, de online vragenlijst is slechts door één derde van de kinderen ingevuld en de focusgroepsgesprekken zijn door het sluiten van de scholen niet mogelijk geweest. Deze aanpassingen hebben invloed op de betrouwbaarheid en validiteit van de resultatenanalyse. Zo is er bijvoorbeeld bij de kinderen niet na kunnen vragen waar bepaalde ontwikkeling vandaan zouden kunnen komen.

5.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

5.1.1 Dataverzameling en data-analyse.

De beginmeting is beschreven in hoofdstuk 3. Deze paragraaf zal dieper ingaan op de manieren om het ontwerp en het proces van invoering te monitoren.

Gebruik van het logboek; duocollega's en ter eigen reflectie

Tijdens de uitvoeringsperiode vullen de leerkrachten bij elke les het logboek in (bijlage H.1). Het logboek bestaat uit vaste pagina's per les. Enerzijds heeft het logboek als doel de overdracht tussen de duo-collega's te versoepelen. Anderzijds worden de leerkrachten door de vragen geprikkeld te reflecteren op het effect van hun handelen (Van Der Donk & Van Lanen, 2016. p. 163). Het onderzoek richt zich vooral op de oriëntatie- en opdrachtfase. Deze fases staan centraal in het logboek doordat er gesloten en open vragen gesteld worden die gericht zijn op kenmerken van een fase (Besselink en Brouwer, 2013; Brouwer, 2010; Van Norden, 2018). De vragen gaan over de gemaakte keuzes betreffende de inhoud van de lesfasen en gestelde doelen (bijlage H.1.1 vragen: 2-6). Ten slotte wordt er expliciet gevraagd naar het effect van de oriëntatie- en opdrachtfase op zowel de schrijffase als de revisiefase (bijlage H.1.1 vraag 7; bijlage H.1.2 vragen: 3-6). Doordat er van de leerkracht die de tweede les geeft gevraagd wordt wat het effect van de pre-writing fase is, wordt deze leerkracht actief betrokken bij de onderzoeksdoelen.

Het buddysysteem en interactieve werkdocument; leerkracht parallelle groep en bouwbreed

Naast dat er in het logboek contact is tussen de duo-collega's zijn er tijdens de uitvoeringsperiode buddy's. Deze buddy's zijn leerkrachten uit de middenbouw die op dezelfde dag, dezelfde les geven. De tweetallen kunnen sparren over de les en vragen beantwoorden die op dat moment leven (zie bijlage H.4). Tijdens de uitvoeringsperiode zal er geen moment zijn waarop de twee locaties elkaar zien. Om toch communicatie mogelijk te maken is hiervoor op 'onedrive' een interactief

werkdokument aangemaakt (uitwerking bijlage H.2). Alle middenbouwcollega's hebben de mogelijkheid deze te bewerken. Het interactieve werkdokument bestaat uit vier paragrafen; de eerste zijn de vragen per lesfase en de tweede zijn algemene tips. De derde zijn de gegeven opdrachten per genre, de leerkrachten kunnen hier inspiratie opdoen. De laatste paragraaf zijn leer- en groeimomenten van kinderen, leerkrachten kunnen citaten of foto's plaatsen om een groeimoment te delen en te vieren. De leerkrachten van de verschillende locaties of collega's die niet op dezelfde dag werken zijn op deze manier op de hoogte van elkaars ervaringen. Daarbij krijgen ze de mogelijkheid om elkaar te helpen. Op het communicatiekruispunt van Van Ruler (1998 in Van Der Donk & Van Lanen, 2016) past dit bij formering, het wederzijds beïnvloeden. Ten slotte kijkt de onderzoeker ééns per dag op dit document en zal als coach en collega reageren op mogelijke vragen of opmerkingen. Op deze manier is er direct contact en kunnen moeilijkheden snel gesignaleerd worden en zo nodig vervolgstappen ondernomen worden.

De eindmeting bij leerkrachten en leerlingen

De eindmeting bij de leerkrachten zal bestaan uit een vragenlijst en lesobservatie die ingaan op de vaardigheden en kennis omtrent de ontwerpdoelen. Dat wil zeggen dat ze ingaan het belang van communiceren van inhoud en de pre-writing fase. In de observatie wordt gekeken of de vaardigheden ontwikkeld zijn en overeenkomen met de antwoorden in de vragenlijst (aanpassingen §6.1). De eindmeting bij de kinderen zal bestaan uit een vragenlijst waarbij de vragen gericht zijn op de houding en vaardigheden van de kinderen tegenover de oriëntatie- en opdrachtfase. Daarbij zal er gekeken worden of de kinderen makkelijker tot schrijven komen nu er in de les meer aandacht besteed wordt aan de oriëntatie- en opdrachtfase. De vragenlijsten zijn wederom in vijf puntsschaal opgesteld en de antwoorden worden omgezet naar percentages zodat ze gemakkelijk te analyseren zijn. De vragenlijsten worden op papier aangereikt (aanpassingen §6.1).

Met als doel nuancering en verdieping aan te brengen in de resultaten van de vragenlijst en observaties zullen er ook evaluatiegesprekken plaatsvinden met zowel de leerkrachten als de leerlingen (aanpassingen §6.1). Het eindgesprek met de leerkrachten is in de vorm van een semigestructureerd interview en zal gaan over zowel de opgedane ervaringen als de voor- en nadelen van het werken met de handleiding. Het gesprek zal gevoerd worden met de leerkrachten die de oriëntatie- en opdrachtfase gegeven hebben tijdens de uitvoeringsperiode. Het gesprek wordt gevoerd in een rustige omgeving (aanpassing §6.1) en wordt opgenomen. De antwoorden worden gecodeerd zodat deze gemakkelijker te analyseren zijn.

5.1.2 Randvoorwaarden van het meten en monitoren

De uitvoeringsperiode bedraagt vier weken. 2 maart 2020 tot 27 maart 2020 (aanpassingen zie §6.1). Alle leerkrachten hebben de handleiding in bezit. Met behulp van de handleiding en het logboek kunnen de leerkrachten de lessen plannen, voorbereiden, geven en evalueren. Elke week wordt er een tekst geschreven. Op dinsdag omvat de eerste les de oriëntatie-, opdracht- en schrijffase. Op donderdag de revisie- en publicatiefase. De lessen worden gegeven tijdens de werkperiode in plaats van een reguliere taalles. Dit is gedaan zodat het niet een toevoegingen van het lesprogramma is, de leerkrachten kunnen alle energie in de stellingen steken en hoeven niet aan andere taaldoelen te werken. De duur van de les wordt door de leerkrachten zelf bepaald, waarschijnlijk zullen de lessen tussen 30 - 45 minuten duren. Afhankelijk van het onderwerp wordt er soms een les begripend luisteren of wereldoriëntatie aan gekoppeld als onderdeel van de

oriëntatiefase. Het kan ook voorkomen dat een creatieve les gekoppeld wordt aan de manier van publiceren, bijvoorbeeld een tekening of schilderij. De leerkrachten die op dinsdag de eerste drie fases doorlopen, worden meegenomen in de eindmeting. Zij hebben ervaring opgedaan met de oriëntatie- en opdrachtfase. Alle leerlingen zullen meedoen aan de lessen, de lessen worden gegeven als stamgroeples. Hierdoor kan er beter gebruik gemaakt worden van de voordelen van een stamgroep en is er meer tijd voor begeleiding tijdens het schrijven.

5.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

De resultaten van de eindmeting worden in deze paragraaf getoond. In paragraaf 5.2.2 wordt ingegaan op de ervaringen uit de gesprekken en het interactieve werkdocument. Vervolgens wordt er in 5.2.3 ingegaan op de gemeten resultaten die gekomen zijn uit de semigestructureerd interviews en vragenlijsten.

5.2.1 Beginmeting

Voor de beginmeting is de data gebruikt uit het vooronderzoek die slaan op de houding van de leerkrachten en de leerlingen en op de vaardigheden die betrekking hebben op de oriëntatiefase en de opdrachtfase. Deze zijn te lezen in hoofdstuk 3.2.

5.2.2. Resultaten analyse monitoren ontwerp

Tijdens de uitvoeringsperiode werd er op school tussen de middenbouwleerkrachten elke uitvoeringsdag gespard met hun buddy's. De leerkrachten liepen bij elkaars klas binnen, er werden bijvoorbeeld vragen gesteld over de inhoud van een fase/genre en ideeën uitgewisseld voor eventuele manieren van publiceren. Ook is er uit de gesprekken op te maken dat de leerkrachten op de hoogte waren van elkaars ervaringen. Zo is er uit een gesprek tussen de onderzoeker en collega naar voren gekomen dat de les in de tweede week een behoorlijke puzzel was voor zowel de desbetreffende collega, als de collega uit de derde middenbouwgroep. Het gebruik van de lijstjes kostte te veel tijd, waardoor er te weinig tijd over was voor het daadwerkelijke schrijven in de schrijffase. Dit is ook naar voren gekomen in het interactieve werkdocument.

Ten tijde van het gesprek met de bovengenoemde collega was de onderzoeker al op de hoogte van dit knelpunt en kon meteen gericht hulp bieden. In het werkdocument zijn een aantal tips gegeven (uitwerking bijlage H.2). De belangrijkste tips die betrekking hebben op de oriëntatie- en opdrachtfase zijn in de tweede week in een mail aan de leerkrachten samengevat. De strekking van de mail is dat het doel van een fase niet uit het oog verloren moet worden. Zo is het middel een lijstje, met als doel te oriënteren op en praten over het onderwerp (bijlage H.3).

5.2.3 Resultatenanalyse van de meting van het ontwerp

Er zal eerst ingegaan worden op de resultaten bij de leerkrachten, waarbij de resultaten van de eindmeting beschreven worden die betrekking hebben op de ontwerpdoelen. Vervolgens wordt er ingegaan op de resultaten bij de kinderen.

Resultaten deelvraag 4: wat is de huidige stand van zaken bij de leraren wat betreft kennis over, vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs?

Voorwaarden en principes

Ontwerpdoel: aan het eind van de uitvoeringsperiode zetten de leerkrachten dat de stelles in het teken van communicatie van inhoud, de kinderen wisselen ervaringen of informatie met elkaar uit.

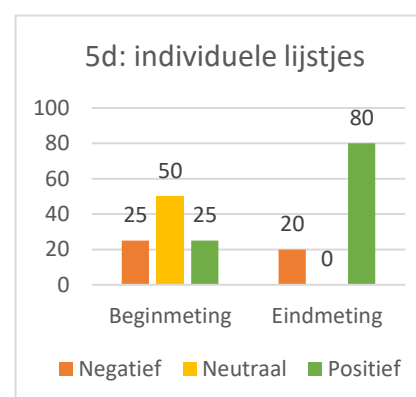
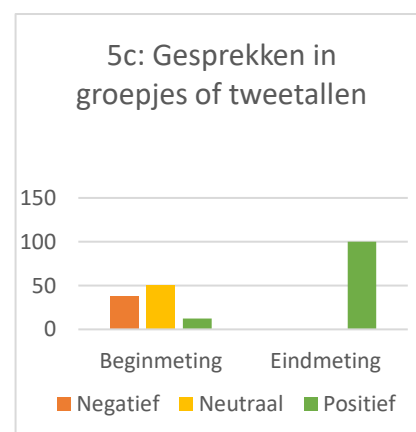
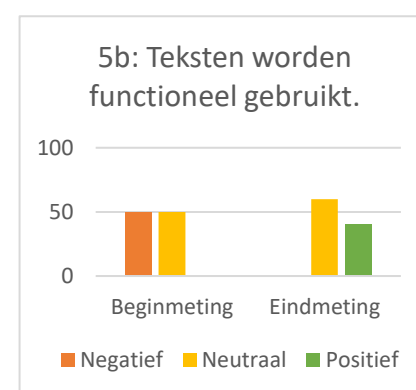
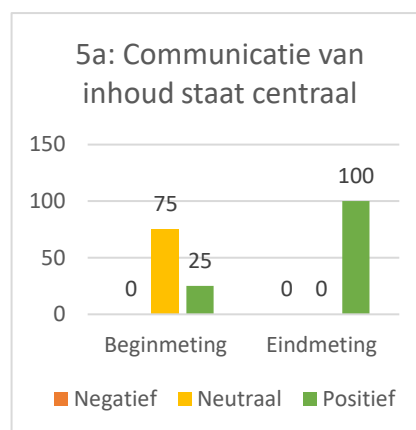
Bij de beginmeting is naar voren gekomen dat de stellingen niet altijd in het teken staan van communicatie van inhoud. Na de uitvoering van het ontwerp is hier een aanzienlijke stijging in te zien (grafiek 5a). Ook is gebleken uit de vragenlijst dat de leerkrachten nu vaker de tekst functioneel gebruiken (5b). In de interviews is ook naar voren gekomen dat de kinderen hierdoor veel meer betrokken zijn en het schrijven ook leuker lijken te vinden. De leerkracht zelf gaf ook aan dat ze er enthousiast van wordt omdat het voor de kinderen nu betekenisvol en zinvoller is. Ze geeft aan nu regelmatig met de kinderen te blijven stellen. Dit enthousiasme en de betrokkenheid kwam ook naar voren bij de IPC-les. De les liet ze ook kennismaken met een meer concrete invulling aan de fases met het geven van geïntrigeerd vakonderwijs, dit was prettig om er ervaring mee op te doen.

Oriëntatie en interactie

***Ontwerpdoel:** aan het eind van de uitvoeringsperiode laten de leerkrachten de kinderen in de oriëntatiefase praten en nadenken over het onderwerp*

Het percentage leerkrachten die de kinderen laat praten over het onderwerp is enorm gestegen. Zo zorgen alle leerkrachten er nu voor de dat kinderen ‘vaak’ of ‘altijd’ over het onderwerp in tweetallen of groepjes praten (5c). Ook het maken van lijstjes doet 80% ‘vaak’ of ‘altijd’ en één leerkracht ‘nooit’ (20%) (5d). Dit is opvallend omdat het doel van het onderzoek juist is om de oriëntatiefase uit te breiden en te verdiepen. Er is vervolgens contact gezocht met deze leerkracht en gevraagd of ze dit antwoord wil onderbouwen. Het bleek dat ze de lijstjes klassikaal op het bord met de kinderen gemaakt heeft. Vervolgens is er in tweetallen over het klassikale lijstje gepraat.

In het semigestructureerd interview gaf de gespecialiseerde leerkracht in de beginmeting aan dat ze al veel voor de oriëntatie deed, zoals bronnen lezen en samenvatten. Tijdens het gesprek van de eindmeting is haar gevraagd of ze nog nieuwe dingen heeft kunnen uitproberen. Ze gaf aan dat ze veel bewuster met deze fase omgaat, dit uit zich bijvoorbeeld door tijdens de andere fases te verwijzen naar de oriëntatie. Daarbij heeft ze voor het eerst individuele lijstjes laten maken. Hierdoor zag ze dat écht iedereen actief betrokken was en mee deed. In de kring zijn het vaak maar een paar kinderen die actief mee doen. De lijstjes hadden als gevolg dat er meer interactie plaatsvond tussen de kinderen. Een andere leerkracht merkte dat de kinderen in het begin van de tweetalgesprekken moesten wennen. Door middel van de



sleutelvragen uit het ontwerp en tips van de leerkracht werd er tijdens de gesprekken dieper ingegaan op het onderwerp. Ten slotte kreeg het onderwerp meer betekenis voor de kinderen.

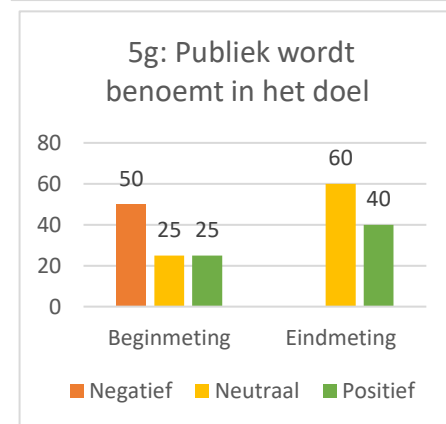
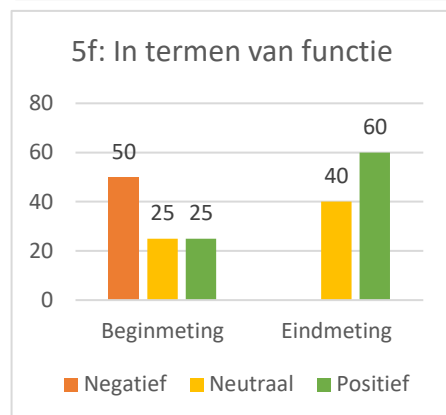
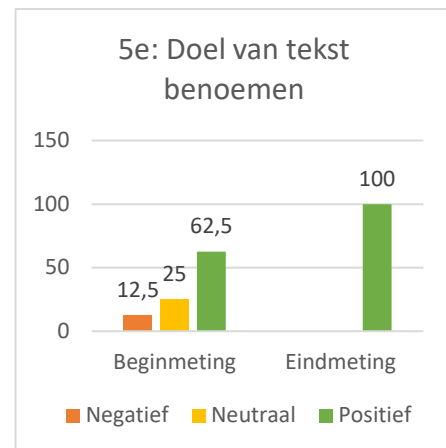
De opdrachtfase

Ontwerpdoel: *aan het eind van de uitvoeringsperiode formuleren de leerkrachten heldere schrijfoopdrachten: gekoppeld aan het genre, waarbij het publiek genoemd wordt en het doel beschreven wordt in termen van functies.*

In de beginmeting kwam naar voren dat 37,5% van de leerkrachten ‘soms’ of ‘zelden’ het doel van de tekst benoemden. Dit is positief veranderd ten tijden van de uitvoering van het ontwerp. 100% geeft aan ‘altijd’ het doel van de tekst te benoemen (5e). Wanneer het doel echter benoemd werd, gebeurde dit niet in termen van functies passend bij het genre, bij de eindmeting gaven de leerkrachten aan dit nu vaker te doen (5f). Ook werd het publiek niet altijd benoemd, hierin is ook een stijging te zien (5g). Het doel wordt nu dus altijd benoemd, vaak in termen van functies en iets minder vaak met het publiek. Dit is nagevraagd in het interview met één van de leerkrachten. Zij gaf aan dit minder vaak expliciet te doen omdat het doel dan heel lang wordt, het voor kinderen niet meer overzichtelijk is en het soms niet bijdraagt aan het lesdoel. Ze zal het wel benoemen als het heel erg relevant is, bijvoorbeeld voor een schoolkrant artikel.

100% van de leerkrachten geeft positief geantwoord op de vraag of ze van te voren vormeisen aan de kinderen stellen. Ook tijdens het schrijven geeft 20% van de leerkrachten ‘altijd’ feedback op spelling en vormaspecten en 80% soms. 100% heeft positief geantwoord op de vraag of ze tijdens het schrijven hulp en feedback geven over inhoud. Het geven van vormeisen vooraf wordt door de theorie afgeraden. Daarom is hiernaar gevraagd, de gespecialiseerde leerkracht geeft aan dat ze dit *altijd* doet, ook als ze ergens anders zinnen schrijven. Ze vindt het belangrijk dat het geautomatiseerd is en dat het een minimum eis. De andere leerkracht gaf aan meestal wel te zeggen dat ze punten moeten gebruiken.

Twee leerkrachten gaven in het gesprek aan dat een duidelijk opdracht bijdraagt aan de kwaliteit van de teksten. Met bijvoorbeeld de opdracht ‘*schrijf precies ...*’, stonden er meer details in de teksten. Tijdens het schrijven of tijdens de bespreking van de tekst konden ze duidelijk terugpakken op de gegeven opdracht. Zo kon de gespecialiseerde leerkracht een sterke leerling, die zich er regelmatig makkelijk van af laat komen, kritisch en concreet zijn tekst terug laten lezen. Hij had een prima tekst, maar kwam er vervolgens zelf achter dat deze niet voldeed aan de opdracht en het doel van de tekst. De andere leerkracht had baat bij de genrekaarten, hierdoor had ze helder wat het doel van een genre is en welke taalkenmerken erbij hoorden. Wanneer deze in het doel van de tekst



beschreven zaten, zag ze de kinderen dieper nadenken over de tekst en de taalkenmerken. Anders dan alleen een algemene houding over de tekst. De feedback van de klasgenoten bij een tekstbespreking werd dus ook inhoudelijker. De feedback werd inhoudelijker. De derde collega vond de genrekaarten met hierop de kenmerken en taalmiddelen waardevol in het begeleiden van de kinderen tijdens het schrijven. Zo gebruikte ze bij het genre verhaal kaartjes met wie, wat, waar, wanneer en probleem/oplossing. Deze kon ze neerleggen op de tafel en kort hulp bieden zonder zelf toevoegingen te doen.

Ten slotte gaven alle drie de leerkrachten aan dat het ontwerp prettig in gebruik is: de informatie was leerzaam en helder weergegeven. Ze gebruikten het bij de voorbereiding en het geven van de les. De gespecialiseerde leerkracht heeft de handleiding digitaal opgevraagd toen ze hem op school was vergeten.

Resultaten deelvraag 5: wat is de huidige stand van zaken van leerlingen wat betreft de vaardigheden in en houding tegenover het stelonderwijs

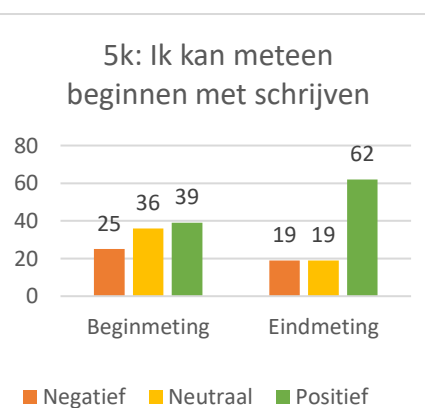
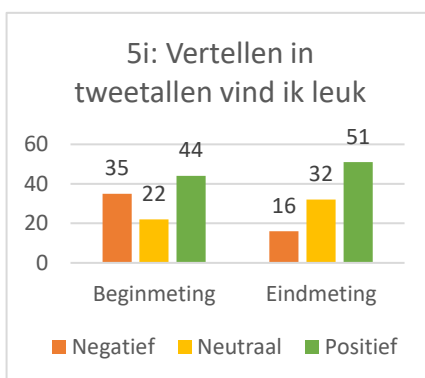
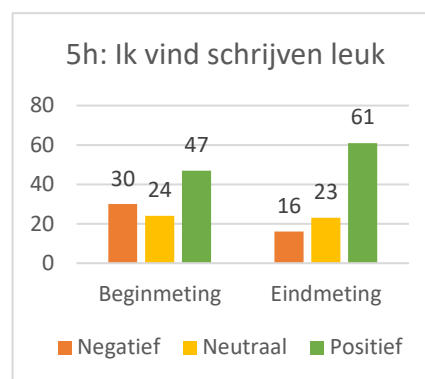
Er is door de sluiting van de scholen geen eindgesprek met de kinderen gevoerd. Hierdoor is er niet kunnen vragen naar eventuele oorzaken van veranderingen in houding of vaardigheden van de kinderen. Dit gaat ten koste van de betrouwbaarheid in mate van nuancering en onderbouwing van de resultaten.

Houding schrijven algemeen

Voor het uitvoeren van het ontwerp reageerden 30% van de kinderen negatief op de vraag of ze het schrijven van teksten leuk vinden. Na het uitvoeren van het ontwerp is dit slechts 16%. Opvallend is dat de neutrale groep ongeveer even groot is gebleven. Verder vindt na de uitvoering maar liefst 61% van de kinderen schrijven 'altijd' of 'vaak' leuk.

Oriëntatie en interactie

In de beginmeting viel op dat de kinderen het vertellen in tweetallen minder leuk vonden dan het vertellen in de kring. 32% van de kinderen vond vertellen in tweetallen 'nooit' of 'zelden' leuk. Deze groep is geslonken naar een groep van 16%. De neutrale en positieve groep zijn allebei met iets meer dan 10% gegroeid. Deze groei kan komen doordat deze werkvorm beter georganiseerd is. Echter hebben de kinderen



dit voor het vooronderzoek vrijwel nooit gedaan, waardoor deze groei niet betrouwbaar is.

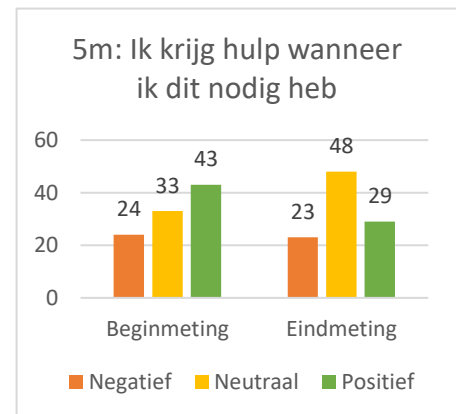
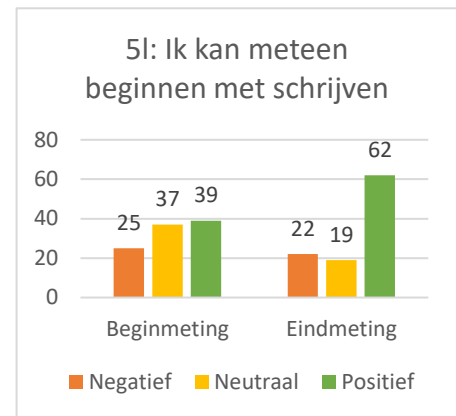
Bij de eindmeting is één vraag toegevoegd. Betreffende het maken van lijstjes ter inventarisatie van mogelijke onderwerpen of aspecten van een ervaring. De vraag is of deze lijstjes de kinderen helpen bij het schrijven van de tekst. Opvallend is dat een aanzienlijk groot deel van de kinderen negatief antwoord.

De schrijffase

Ontwerpdoel 4: kinderen kunnen meteen beginnen met schrijven

De vraag of kinderen meteen met schrijven kunnen beginnen is één van de vragen waarbij de stijging niet op alle groepen van toepassing is. De stijging lijkt hier alleen te komen van uit de neutrale groep. Aannemende dat kinderen niet moeilijker tot schrijven komen dan voor het ontwerp.

De kinderen lijken niet te ervaren dat ze meer hulp krijgen dan voor het uitvoeren van het ontwerp. In tegenstelling, het lijkt alsof de groep die eerst ervaarde wel ‘vaak’ of ‘altijd’ hulp te krijgen, ervaart dit nu als ‘soms’. Dit is een uitkomst die tegen de verwachting in gaat. De lessen zijn tenslotte gegeven aan de gehele stamgroep, waardoor de leerkracht géén andere instructie hoeft te geven.



5.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

5.3.1 Ontwerp vragen

Innovatievraag 1: heeft het ontwerp bij de leerkrachten bijgedragen aan het taaldomein stellen te zien vanuit het doel; ‘communicatie van inhoud’, waarbij de kinderen ervaringen of informatie uitwisselen?

Uit de theoretische verdieping is gebleken dat het aangeraden wordt stellen te bekijken vanuit het hoofddoel van taal, dat wil zeggen: ‘communicatie van inhoud’ (Van Norden, 2018). Het grootste voordeel dat uit de theorie naar voren kwam is de betrokkenheid van de leerlingen, met name de motivatie van leerlingen die leer of taalproblemen hebben (Graves, 1985; Van Norden, 2018). Dit stond centraal in het theoretisch kader van het ontwerp en hierover is gesproken in de presentatie aan het team. Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten dit in praktijk hebben gebracht. Tijdens de lessen worden ervaringen of er wordt informatie uitgewisseld, daarbij worden de teksten vaker functioneel gebruikt. Er wordt bijvoorbeeld een boekje gemaakt. De voordelen die de leerkrachten ervaren is de hoge betrokkenheid en het enthousiasme van de kinderen. Het tweede voordeel is dat de leerkrachten het belang van het domein stellen zien. Deze voordelen doen de leerkrachten voornemen om stellen regelmatig te blijven doen.

De aandacht voor inhoud dient centraal te staan. Een van de kenmerken van taalvorming is dat er zonder vormeisen meteen geschreven wordt (Van Norden, 2018). Hiervoor is in de handleiding en presentaties aandacht geweest. Toch blijkt in de praktijk dat alle leerkrachten voor het schrijven vormeisen geven. Meestal zijn dit kleine basiseisen, zoals het gebruiken van hoofdletters en punten. Er zijn echter geen eenduidige afspraken over gemaakt, dit is een ontwikkelpunt (§6.2).

Innovatievraag 2: Heeft het ontwerp bijgedragen aan het beter uitvoeren van de oriëntatiefase waarbij kinderen praten en nadenken over het onderwerp?

Uit het theoretisch onderzoek is naar voren gekomen dat de pre-writing fase erg belangrijk is voor het schrijfplezier en schrijfgemak van kinderen (Besselink en Brouwer, 2013; Van Norden, 2018). Tijdens de pre-writing fase wordt het schrijfonderwerp in de beleavingswereld van kinderen geplaatst en er worden associaties opgeroepen (Besselink en Brouwer, 2013). Dit kan gedaan worden door het toepassen van de principes van Taalvorming. Eén van deze principes is dat kinderen vertellen over een onderwerp, waarna ze meteen vanuit het praten gaan schrijven. Dit kan gedaan worden door het maken van een lijstje, waarna er vervolgens in tweetallen over gepraat wordt. Uit het vooronderzoek bleek dat er niet goed georiënteerd werd, de kinderen spraken niet over het onderwerp van hun tekst.

In het ontwerp is veel aandacht besteed aan de oriëntatiefase. Uit het onderzoek naar het ontwerp blijkt dat alle leerkrachten de kinderen over het ontwerp laten praten. Ook worden er altijd klassikale of individuele lijstjes gemaakt ter inventarisatie van informatie of ervaringen. Een gevolg hiervan is dat alle kinderen betrokken zijn. Ze denken actief na en bespreken al wat ze gaan opschrijven. Een voordeel hiervan is dat de leerkrachten gericht kunnen helpen tijdens de schrijffase. Door bijvoorbeeld het kind te vragen zijn lijstje te pakken en nogmaals te laten vertellen.

Een ontwikkelpunt is de tijdsplanning van de oriëntatiefase. Het maken van de lijstjes en het praten over de lijstjes duurde te lang. Hierdoor ontstond tijdgebrek in de daadwerkelijke schrijffase.

Innovatievraag 3: Heeft het ontwerp bijgedragen aan het helder, vanuit genrekennis, geven van de schrijfpdracht?

Uit de theoretische verdieping blijkt dat het schrijfdoel helder en eenduidig benoemd moet worden (Brouwer, 2010). Daarbij dient deze in termen van functies passend bij het genre beschreven te worden, inclusief het publiek (Hoogeveen, 2013; Van Norden, 2018). Uit de beginmeting bleek dat dit niet altijd gebeurde. Soms kregen kinderen zelfs de keus wat voor soort tekst ze moesten schrijven. Uit de eindmeting blijkt dat alle leerkrachten nu het doel benoemen. De meeste doen dit vaak in termen van functies. In de praktijk blijkt dat het opschrijven van het publiek niet altijd effectief is. De reden hiervoor is dat het doel dan te lang wordt om goed over te komen op de kinderen. De leerkrachten laten hiermee zien dat ze handelen naar de essentie van de fase en de uitvoering aanpassen aan de behoeftes van groep.

Uit de praktijk is gebleken dat het effectief is om een duidelijke schrijfpdracht te geven inclusief: doel en aspecten van de inhoud. De kinderen hebben meer handvatten om te schrijven en de leerkrachten hebben meer handvatten om hulp te geven. De inhoud van de teksten wordt hierdoor van hogere kwaliteit.

Daarbij konden de leerkrachten het doel van de tekst centraal stellen bij een individuele of klassikale tekstbespreking. Hierdoor kon er concreet feedback gegeven worden.

Innovatievraag 4: heeft het handelen van de leerkrachten effect op de kinderen op het gebied van meteen kunnen beginnen met schrijven?

In het theoretisch onderzoek is gesteld dat kinderen makkelijker met schrijven kunnen beginnen wanneer er uitgebreid georiënteerd wordt en een duidelijke schrijfpdracht gegeven wordt (Besselink & Brouwer, 2013; Rijlaarsdam et al., 2011; Van Norden, 2018). Dit komt overeen met de praktijk. Meer kinderen komen nu meteen tot schrijven. Dit komt waarschijnlijk door de uitgebreidere oriëntatie en duidelijkere schrijfpdracht. Opvallend is dat de groei voornamelijk komt vanuit de middenmoot. Naast dat deze kinderen misschien andere begeleiding of hulp nodig hebben, kan dit ook komen doordat deze kinderen op een andere manier werken. Mogelijk laten zij een idee eerst vijf of tien minuten door hun hoofd dwalen voordat ze daadwerkelijk gaan schrijven. Het kan dus zijn dat ze wel weten wat ze gaan opschrijven, maar dit eerst intern gaan uitwerken en onderzoeken (Penny Kittle, z.d.).

Desalniettemin geven de kinderen aan dat het maken van lijstjes niet altijd bijdraagt aan het makkelijker tot schrijven komen. Wat hiervan de oorzaak is, is niet uit de resultaten op te maken. Uit de resultaten van het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat meer kinderen schrijven nu leuk vinden. Deze toename kan te maken hebben met het feit dat kinderen makkelijker tot schrijven komen. Wanneer kinderen uitdaging krijgen mét goede begeleiding komen ze tot effectief leren. Dit is motiverend en het schrijven wordt hierdoor wellicht leuker.

In het vooronderzoek gaven de kinderen aan dat ze schrijven soms niet leuk vinden om verschillende redenen. Deze drie redenen zijn allen aan bod gekomen in het ontwerp en mogelijk is de houding van de kinderen hierdoor veranderd (zie §6.1). Ten eerste omdat ze het onderwerp niet leuk vinden. Door gebruik van de handleiding zijn de lessen gericht op het communiceren van inhoud en de boodschap van het kind. Ten tweede omdat ze niet weten wat ze moeten schrijven. Dit

komt in de handleiding naar voren tijdens de opdrachtfase, nu geven de leerkrachten duidelijke opdrachten. Ten slotte omdat ze niet weten of wat ze schrijven, goed is. Dit komt nu terug in de revisiefase, ze kijken nogmaals naar hun tekst en kunnen hem verbeteren.

5.3.2 Implementatievraag

Hebben de leerkrachten het ontwerp flexibel leren inzetten bij de planning, voorbereiding, uitvoering en evaluatie van de stellingen?

Uit gesprekken tijdens de eindmeting is gebleken dat de leerkrachten het ontwerp als zeer prettig ervaren. Het is helder beschreven en flexibel te gebruiken. De kern van de genres en de lesfasen zijn op de kaarten kort en duidelijk beschreven. De leerkrachten hebben aangegeven het ontwerp te willen blijven gebruiken. Een van de leerkrachten was haar handleiding vergeten en heeft toen de handleiding digitaal opgevraagd bij de onderzoeker omdat ze het graag wilde gebruiken bij de voorbereiding van de les. Van het logboek en het gelijksoortige overdrachtsformulier is in mindere mate gebruik gemaakt. Daarbij zijn de antwoorden in de logboeken niet geëvalueerd (§6.1). De planning die in de handleiding staat is voor de vier uitvoeringsweken gebruikt, de leerkrachten geven aan het te gaan gebruiken zodra de scholen weer openen.

De leerkrachten hadden baat bij de uitgewerkte stellingen in combinatie met IPC en begrijpend luisteren. Hierdoor deden ze ervaring op met het geven van geïntegreerd vakonderwijs en de stappen van het vijfphasenmodel. Ten slotte is er veel gebruik gemaakt van het interactieve werkdocument. Al met al kan er gesteld worden dat de implementatie van het ontwerp geslaagd is: de leerkrachten kunnen flexibel met het ontwerp werken en zijn van plan het ontwerp te blijven gebruiken. Het planningsformat zal worden opgenomen in het standaard voorbereidingsproces voor IPC. Zodra de scholen weer open gaan gaat het implementatieproces door. Er zal op de eerstvolgende teamvergadering een presentatie gegeven worden van de resultaten van het onderzoek. Daarna zullen er vervolgstappen worden ondernomen.

5.3.3 Beantwoording hoofdvraag

De hoofdvraag kan beantwoord worden op grond van de conclusies van zowel de theoretische verdieping, het vooronderzoek als het uitvoeren van het ontwerp. De hoofdvraag luidt als volgt:

Hoe kunnen de leerkrachtvaardigheden verbeterd worden in het geven van de stellingen in een driejarige middenbouw stamgroep binnen het jenaplanonderwijs?

Uit theoretische verdieping is gekomen dat wanneer je stellingen wilt geven vooral moet kijken naar welk doel het heeft in het onderwijs. Van Norden (2018) geeft aan dat men het beste kan kijken naar het hoofddoel van taal, noemende: ‘communicatie van inhoud’. De motivatie en betrokkenheid van leerlingen stijgt wanneer zij het doel van de deeltaalvaardigheden als spellen en stellen zien in het licht van het delen van hun kennis en opvattingen (Graves, 1985; Van Norden). Deze theorie komt overeen met de praktijk. De leerkrachten geven aan dat het bijdraagt aan de betrokkenheid en motivatie van de kinderen. Dit is ook gebleken uit de metingen bij de leerlingen; de houding tegenover stellen is verbeterd.

De Inspectie van Onderwijs raadt aan het vijfphasenmodel te gebruiken bij het geven van de stellingen (Henkens, 2012). De pre-writing fase bevat de oriëntatie en opdrachtfase, deze wordt als erg belangrijk beschouwd. Hierin is het van belang dat het onderwerp in de beleavingswereld van kinderen gezet wordt (Besselink en Brouwer, 2013; Rijlaarsdam et al., 2011). Wanneer dit goed

gedaan wordt vergroot het schrijfgemak en schrijfplezier van de kinderen (Van Norden, 2018). Daarbij komen kinderen makkelijker tot schrijven wanneer er meteen vanuit spreektaal over gegaan wordt op schrijftaal. De fasekaart van de oriëntatie geeft opties voor het maken van (individuele) lijstjes ter inventarisatie en het voeren van tweetalgesprekken. Uit het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat leerkrachten nu altijd uitgebreid oriënteren door middel van gesprekken en het maken van (individuele) lijstjes. Het praten in tweetallen vinden kinderen leuk en de leerkrachten ervaren dat ze hierdoor meer betrokken zijn.

Uit het theoretisch kader is gebleken dat het doel altijd in termen van functies mét het beoogde publiek beschreven moet worden (Van Norden, 2018). Hoogeveen (2013) pleit voor stellingen waarin genrekennis centraal staat, leerkrachten dienen opdrachten te geven waar het schrijfdoel past bij het genre. In de praktijk blijkt vooral het noemen van het doel in termen van functies effectief. Het benoemen van het publiek draagt niet altijd bij omdat dit af kan leiden van de kern van de opdracht. Door de heldere schrijfopdracht kunnen de leerkrachten in de schrijffase gericht helpen door te vragen naar de lijstjes en gevoerde gesprekken in de oriëntatie. Tijdens de revisiefase kan er gekeken worden naar de gegeven opdracht en kenmerken van het genre. De leerkrachten zien dat de teksten van betere kwaliteit zijn en bijvoorbeeld meer details bevatten.

Het centraalstellen van communicatie van inhoud, de uitgebreide oriëntatie en de heldere schrijfopdracht lijken effect te hebben op het schrijfgemak van kinderen. Een groter percentage kinderen kan bij de eindmeting meteen beginnen met schrijven.

De leerkrachten hebben ervaren dat het combineren van stellen en IPC goed bevalt, evenals het werken met de gehele stamgroep. De leerkrachten gebruiken de handleiding bij het voorbereiden en uitvoeren van de lessen. Het proces van het plannen van de lessen in het format zal zo snel mogelijk opgestart worden zodra de scholen weer open gaan. Het format zal opgenomen worden in het standaard voorbereidingsproces van het IPC-thema. Ten slotte zullen de resultaten en conclusies van het onderzoek zodat de scholen weer beginnen gedeeld worden met het hele team.

Discussie

6.1 Mogelijke beperkingen

6.1.1 Beperkingen omtrent de betrouwbaarheid en validiteit van resultaten

Oorspronkelijk zou het ontwerp vier weken (20 momenten) uitgevoerd worden. Als gevolg van de coronacrisis zijn de scholen gesloten, hierdoor is het ontwerp slechts tien keer uitgevoerd. De vijf leerkrachten hebben slechts twee keer met het ontwerp gewerkt. Met deze rede berust de eindmeting zich op een te korte periode om realistisch effect te meten. Wanneer de leerkrachten nu twee keer een lijstje gemaakt hebben zal hun antwoord: 'altijd' zijn. Dit was wellicht niet het antwoord was geweest als ze vier keer of vaker een stelles gegeven hadden. Daarbij heeft er bij de leerkrachten geen lesobservatie plaatsgevonden en is er bij de kinderen geen focus groeps gesprek geweest. Hierdoor is een minder genuanceerd beeld ontstaan van de vaardigheden en houding van de leerkrachten en kinderen. Er bijvoorbeeld geen navraag kunnen doen voor de reden waarom lijstjes niet lijken te helpen of waarom ze schrijven leuker zijn gaan vinden. Ook is het logboek niet gebruikt bij de eindmeting, deze lag nog op school. Ten slotte hebben van de 100 respondenten die meededen aan de vragenlijst bij de beginmeting, slechts 31 kinderen aan de eindmeting mee gedaan. Dit alles is ten koste gegaan van de betrouwbaarheid van de resultaten van de eindmeting en de hieruit getrokken conclusies.

Volgens Van De Donk en Van Lanen (2013) zijn de vragenlijsten en het observatieschema die niet in een eerder onderzoek gebruikt zijn, minder betrouwbaar. Daarbij is het vooronderzoek niet valide. Dit komt omdat er uit het vooronderzoek geconcludeerd is dat de leerkrachten niet genoeg genrekennis hebben, echter is dit niet letterlijk getest in het vooronderzoek. Er is geen test over genrekennis gedaan, het is slechts een conclusie geweest naar aanleiding van de gesprekken en observatie. Het ontwerp is wel gemaakt op basis van deze conclusie. Verder zijn de respondenten bij de leerkrachten niet hetzelfde bij de begin- en eindmeting. De beginmeting is met acht leerkrachten gedaan en de eindmeting met vijf leerkrachten. Het is dus niet met zekerheid te zeggen dat deze vijf leerkrachten daadwerkelijk zoveel vooruit zijn gegaan. Het kan immers zijn dat de leerkrachten die niet meededen bij de eindmeting de score gedrukt zouden hebben. Het zou mogelijk kunnen zijn dit recht te zetten door alleen de antwoorden van het vooronderzoek van de vijf leerkrachten in kaart te brengen.

Er zijn nog een aantal andere kritische aanmerking op de metingen. Ten eerste is de vragenlijst niet valide. Hij meet hoe de leerkracht zichzelf inschaalt, niet de objectieve vaardigheden. Daarbij miste er een vraag over de brugfunctie van spreek- naar schrijftaal. Ten tweede is de observatie objectief bekeken door de onderzoeker, maar is er geen tweede observator geweest. Ten derde zijn de interviewvaardigheden van de onderzoeker niet optimaal, er werden soms per ongeluk suggestieve vragen gesteld. Hierdoor zijn antwoorden van de leerkrachten misschien gestuurd en zijn ze minder betrouwbaar. Daarbij had er soms doorgevraagd moeten worden. Ten slotte heeft het logboek niet optimaal aan zijn functie voldaan. Simpelweg omdat deze op papier gegeven is en de leerkrachten digitaal overdragen.

6.1.2 Beperkingen omtrent het ontwerp en de uitvoering

Een van de ontwerpcriteria was dat de lessen gegeven konden worden met de gehele stamgroep. De voordelen die hierbij horen zijn: mogelijkheid combineren met IPC, voldoen aan richtlijnen overheid, lijn van jenaplanonderwijs en ten slotte dat kinderen die moeite hebben met leren juist

zoveel baat hebben bij de ervaring van het zijn van ‘een mens met een boodschap’. Deze voordelen zijn besproken bij de presentatie en staan in het ontwerp, echter gaven de leerkrachten van de Kelnarij locatie een week voor de start van de uitvoering aan het alleen met groep vijf te zien zitten. Hierover kan nog een gesprek gevoerd worden, wellicht heeft de onderzoeker signalen niet goed opgepikt.

Verder zijn is de focus van de oriëntatiefasekaart te veel gefocust op een taalronde, er staat te weinig op over het lezen van voorbeeldteksten, gebruik foto en video en een lees/kijktafel. Bij de revisiefasekaart zijn er geen opties gegeven om kinderen zelfstandig of in groepjes teksten te laten bespreken. Een optie is dat kinderen in groepjes hun tekst voorlezen waar bij een luisteropdracht gegeven wordt, passend bij het schrijfdoel. Vervolgens leggen de kinderen een pen of potlood bij het kind die dat doel het beste naar voren liet komen.

In de handleiding zit geen voorbereidingsformulier. Wel kunnen leerkrachten van te voren al in de overdracht(logboek) bepaalde activiteiten zetten. Dit is niet duidelijk genoeg aan de leerkrachten verteld en dit is dus ook door geen één leerkracht gedaan.

Ten slotte is er tussen de twee locaties, naast de presentaties en het werkdocument weinig overleg geweest. Hierdoor leefde het bij de ene collega meer dan bij de ander.

6.2 Aanbevelingen voor de praktijk

Uit het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat de leerkrachten soms in tijdgebrek komen bij de eerste stelles. Tijdens deze les worden de oriëntatie-, opdracht- en schrijffase doorlopen. Echter duurt de oriëntatie nu vaak te lang, waardoor er weinig tijd over blijft voor het daadwerkelijk schrijven. Rijlaarsdam et al (2011) en Graves (1985) benadrukken dat het niet gaat om een bepaald lesmodel, maar het gaat om de principes die de leerkracht in acht houdt. De leerkrachten weten dat de pre-writing fase van essentieel belang is voor schrijfplezier en schrijfvaardigheden, maar ze moeten nog hun eigen weg hierin vinden (Besselink en Brouwer, 2013; Rijlaarsdam et al., 2011; Van Norden, 2018). Zij zijn de spil van het onderwijs en vanuit hun repertoire van pedagogisch-didactisch vaardigheden en ervaringen, kunnen zij zelf, met het oog op het doel van de fases, invullen geven aan het onderwijs (Chapman, 2006; Smagorinsky, 2006 in Rijlaarsdam et al., 2011). Dat de leerkrachten hier nog tegenaan lopen valt te verwachten, omdat ze het pas twee keer hebben gedaan. Naar aanleiding van het nog te lang duren van de oriëntatiefase wordt aangeraden door te gaan met het geven van stellingen om zo meer ervaring op te doen en ieder zijn eigen weg te kunnen laten vinden.

De eerste manier waardoor dit concreet vastgelegd kan worden is door het planningsformat in ieder geval al tot zomervakantie in te vullen. Volgend jaar kan deze opgenomen worden in de jaarplanning en de voorbereiding van het IPC thema.

Uit het onderzoek naar het ontwerp is ook gebleken dat er door ongeveer de helft van de leerkrachten eisen gesteld en feedback gegeven wordt op vormaspecten. Aangeraden wordt om bouw- of schoolbreed afspraken te maken rondom het onderwijzen van vormaspecten. Wanneer hier bouw- of schoolbreed afspraken over gemaakt worden kan hiervoor een werkvorm bedacht worden die niet ten koste gaat van het doel van taalonderwijs.

Zo zou er bijvoorbeeld altijd aan het eind van de schrijffase een schriften wisseling plaats kunnen vinden. Waarbij op een speelse manier, in één minuut zoveel mogelijk interpunctie- of spelfouten

verbeterd worden. Of een *schrijftendans*, waarbij schriften doorgegeven worden zolang er muziek draait en zodra de muziek stopt verbeterd kan worden.

6.3 Suggesties vervolgonderzoek

Door tijdgebrek (door vele instructies), visie om onderwijs aan te bieden op individueel niveau en taal in context van wereldoriëntatie te combineren is het stelonderwijs naar voren gekomen om onderzoek naar te doen. Er is een ontwerp gemaakt die leerkrachten voorziet van genrekennis en houvast geeft bij de verschillende fases. Daarnaast is er richting gegeven aan planning van de stellingen.

Het ontwerp heeft bijgedragen aan het geven van stellingen met als doel ‘communicatie van inhoud’, tevens heeft het bijgedragen aan de kwaliteit van de uitvoering van de oriëntatiefase en opdrachtphase. De leerkrachten hebben vaardigheden ontwikkeld die bijdragen aan het schrijfgemak en schrijfplezier van de kinderen. De houding van de kinderen tegenover stellen is verbeterd en een grotere groep kinderen kan nu meteen beginnen met schrijven.

Desalniettemin is het onderzoek gericht op de vaardigheden van de leerkrachten, waardoor het niet gemeten is of de kinderen daadwerkelijk betere teksten schrijven. Het zou dus relevant zijn onderzoek te doen naar de vaardigheden en behoeftes van de kinderen.

Dit onderzoek is gericht op de eerste twee fases van het vijffasenmodel, de oriëntatiefase en opdrachtphase. Er is ervaring opgedaan met de schrijf-, revisie- en publicatiefase en het is gebleken dat er een verband is tussen de pre-writingfase en de hier op volgende fases. Echter is hier niet zorgvuldig naar gekeken, alleen de grote lijnen van deze fases waren zichtbaar. Verdiepend onderzoek naar de schrijf-, revisie- en publicatiefase is mogelijk.

Verder zegt Graves (Penny Kittle, z.d.) dat de leerkracht onderdeel is van een rijke schrijffomgeving. “Teaching is showing, not telling” (Graves, Penny Kittle, z.d.). Voor de schrijffomgeving zou het positief zijn onderzoek te doen naar de leerkracht als participierend rolmodel.

Ten slotte is het onderzoek gericht geweest op de middenbouw. Stellingen wordt in elke groep gedaan. Daarbij sluit stellingen ook goed aan bij het jenaplanonderwijs. Het vervolgonderzoek kan zich richten op de implementatiemogelijkheden van deze handleiding in de onder- en middenbouw. Er kan gewerkt worden naar een schoolbrede leerlijn voor stellingen. Waarbij er schoolbreed geleerd wordt in de context van wereldoriëntatie door middel van taal, waarbij het taaldomein stellingen de rode draad vormt.

Literatuurlijst

- Beernink, R., Van Koeven, E., & Vreman, M. (2010). *Taaldidactiek*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Both, K., & De Boer, T. (2005). *Jenaplan in een notendop*. Baarn: Bekadidact.
- Besselink, E. & Brouwer, N. (2013). *Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten*. Tijdschrift Taal. 4(6), 6-15.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brouwer, T. (2010). *Schrijfonderwijs: Van ondergeschoven kindje tot oogappel van het taalonderwijs?* Tijdschrift taal, 1 (2) 21-28.
- Broersma, R., & Velthausz, F. (2012). *DATplus: Extra bouwstenen voor levend taalonderwijs bij Dat's andere taal*. Nij Beets: NJPV, Freinetbeweging, JAS, BLL
- Evers, J. (Ed.). (2015). *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*. Den Haag: Uitgeverij Lemma.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Gabriëlschool. (2015). *Schoolplan 2015-2019*. Putten: Auteur.
- Gabriëlschool. (2019). *Schoolgids 2019/2020*. Putten: Auteur.
- Graves, D. H. (1985). *All children can write*. Learning Disabilities Focus, 1(1), 36–43.
Geraadpleegd op 12 december 2019, van <https://literacyforpleasure.wordpress.com/2017/04/15/all-children-can-write-a-tribute-to-donald-graves/>
- Hayes, J. R. (2011). *Kinds of Knowledge-Telling: Modeling early writing development*. Journal of Writing Research. 3(2), 74-92. Doi:10.17239/jowr-2011.03.02.1
- Henkens, L. (2012). *Het onderwijs in schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
Geraadpleegd op 23 oktober 2019, van <https://www.klassenpost.nl/wp-content/uploads/2016/03/focus-op-schrijven.pdf>
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren: Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2017). *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs: Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) Geraadpleegd op 1 november 2019, van [file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/schrijfvaardigheid-in-het-basisonderwijs-domeinbeschrijving%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/schrijfvaardigheid-in-het-basisonderwijs-domeinbeschrijving%20(5).pdf)
- Hoogeveen, M. (2013). *Writing with peer response using genre knowledge: a classroom intervention study*. Enschede, The Netherlands: Universiteit Twente.
<https://doi.org/10.3990/1.9789036534895>

- Huizenga, H. (2004). *Stellen. Serie Taal & Didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen: Noordhoff.
- Katholieke Pabo Zwolle [KPZ]. (z.d.). *1920 focusgroepinterview*. [powerpoint]. Geraadpleegd op 10 december 2019, van https://sp2013.kpz.nl/mijnsemester_teams/on/V4OND25/Lists/Werkdocumenten/1920%20focusgroepinterview.pdf
- Korstanje, M., Fiori, L., Hardeveld, J. & Berg, F. (2012). *Teksten in de maak: Leerlingen begeleiden bij het schrijven*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Krijnsen, M., Stoeldraijer, J., & Klomp, F. (z.d.). *Kwaliteitskaart: Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. School aan zet. Geraadpleegd op 23 oktober 2019 van, <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/uploads/2018/12/SaZ-Basiskaart.pdf>
- Leraar24 (2009, 6 nov). *Verhalend ontwerpen – Sleutelvragen*. Geraadpleegd op 20 december 2019, van <https://www.leraar24.nl/69574/verhalend-ontwerpen-sleutelvragen/>
- Marzano, R., Pickering, D. & Pollock, J. (2009). *Wat werkt in de klas: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Penny Kittle. (z.d.). *Penny interviews Donald Graves for Inside Writing*. [Videobestand]. Geraadpleegd op 15 december 2019, van <https://youtu.be/XjPcZfp3Us4>
- Poortinga, E. (z.d.). *De likertschaal voor enquêtevragen in scriptieonderzoek*. Geraadpleegd op 12 december 2019, van <https://www.studiemeesters.nl/studietips/de-likertschaal-voor-enquetevragen-scriptieonderzoek/>
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, T., . . . Raedts, M. (2011). Writing. In Graham, S., Bus, A., Major, S., & Swanson, L. (Eds.), *Educational Psychology Handbook: Application to Learning and Teaching*. (druk 3 p. 189-227). American Psychological Association. Doi: 10.1037/13275-009
- Van Gelderen, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven*. Enschede: SLO
- Van Norden, S. (2018). *Iedereen kan leren schrijven: Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (2^e druk). Bussum: Coutinho.
- Wervers, E. (2017). *Kinderen denken niet in vakken: over vakoverstijgend werken en toekomstgericht onderwijs*. Geraadpleegd op 08-12-2018, van <https://www.lkca.nl/artikelen/kinderen-denken-niet-in-vakken>