

Het schrijven van een schriftelijk eindproduct binnen het onderzoekend leren

LARS ELSHOF

“Als leren schrijven en schrijven om te leren worden gecombineerd” Van Gelderen, Oosterloo & Paus, uit Taal in de context van W&T, 2016, P.10)

Hogeschool KPZ Zwolle

Lars Elshof
Disselhof 20,
8131 WL Wijhe
l.elshof@kpz.nl
Studentnummer: 207001

Gerardus Majellaschool Broekland
Boa: Hubertien Kappert & Tamara Velderman
Onderzoek coördinator: Hubertien Kappert
Bachelorthesis begeleider: Veronique Damoiseaux

7 Februari, 2021



Voorwoord

Geachte lezer,

Voor u ligt de bachelor thesis van het praktijkonderzoek ‘Het schrijven van een schriftelijk eindproduct binnen het onderzoekend leren’. Het onderzoek is gestart in september 2020 op de Gerardus Majellaschool in Broekland en richt zich op de groepen 5 tot en met 8. In het voorwoord wordt het onderzoeksproces beschreven en dank ik een aantal mensen die in dit onderzoek een cruciale rol hebben gespeeld. Het onderzoek is uitgevoerd als afstudeersopdracht voor de Hogeschool KPZ.

Voor het vijfde jaar op rij vind het onderzoek op de Gerardus Majellaschool plaats binnen het vakgebied wereldoriëntatie, met als doel het onderzoekend leren verbeteren binnen de school. Dit onderzoek richt zich op het verbeteren van het schriftelijk eindproduct van de leerlingen binnen het onderzoekend leren. Het onderzoek is gestart met een literatuurstudie waarbij de generieke vragen die voorkwamen uit de hoofdvraag werden onderzocht. Ook is er door middel van een context onderzoek in de praktijk gekeken naar de houding, kennis en de vaardigheden van de leraar. Gedurende het proces gingen de scholen dicht vanwege de maatregelen omtrent het corona virus.

Allereerst wil ik mijn onderzoekscoördinator, Hubertien Kappert ontzettend bedanken voor de hulp, de feedback en haar inzet. Iedere woensdagochtend zijn we samen aan de slag gegaan. Hubertien ondersteunde, gaf richting en voorkwam tunnelvisie. Dankzij haar heb ik veel nieuwe inzichten gedaan en stappen gezet in mijn ontwikkeling. Daarnaast wil ik het team van de Gerardus Majella bedanken voor de inzet en medewerking gedurende dit proces.

Tot slot wil ik 2 begeleiders vanuit de Hogeschool KPZ bedanken. Veronique Damoiseaux en David Pereboom. Veronique mijn begeleider, die online dit proces begeleidt heeft. Veronique stond altijd open voor vragen en dacht graag mee. Haar kritische blik heeft inhoudelijk veel betekent. Daarnaast David Pereboom, mijn tutor, die mij en de andere studenten uit mijn tutorgroep begeleidde gedurende het proces.

Nu het verslag staat zoals het staat overheerst een trots en voldaan gevoel. Achteraf gezien is dit verslag ook een schriftelijk eindproduct. Gaandeweg het proces kwam ik door de literatuur veel te leren over het schrijven en het reviseren. Dit is ironisch genoeg eigenlijk wat ik de laatste weken zelf constant aan het doen was.

Er zit ontzettend veel tijd en energie in, maar het resultaat mag er naar mijn mening zijn. Ik heb ontzettend veel geleerd. Dit is een ervaring die ze mij niet meer afnemen!

Ik wens u veel leesplezier.

Wijhe, februari 2021

Lars Elshof

Inhoudsopgave

Voorwoord	0
Excerpt en samenvatting	4
Excerpt	4
Samenvatting	4
1. Introductie en probleemstelling	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Het praktijkprobleem (vanuit de context en oriëntatie op het onderwerp)	6
1.3 Relevantie en actualiteit	6
1.4 Begripsverheldering	7
1.5 Doel van het onderzoekstraject	9
1.6 Doel van dit onderzoek	9
1.7 Hoofdvraag en deelvragen	9
1.8 Structuur thesis	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding theoretisch kader	10
2.2 Literatuurstudie	10
2.3 Conclusie literatuurstudie	17
3. Contextonderzoek	20
3.1 Methode contextonderzoek	20
3.1.1 Bevragen	20
3.2.2 observaties	22
3.1.3 methode analyses	23
3.2 Resultaten contextonderzoek	24
3.2.1 Resultaat contextonderzoek deelvraag 1	24
3.2.2 Resultaat contextonderzoek deelvraag 2	28
3.3 Conclusie contextonderzoek	30
4. Conclusie en discussie	32
4.1 Discussie	32
4.2 Conclusie en advies	32
4.2.1 Eindconclusie hoofdvraag	32
4.2.2 conclusie en advies	33
5. Ontwerpen	36
5.1 Uitgangspunten ontwerpen	36
5.1.1. Innovatiedoel	36
5.1.2 Implementatiedoel	36

5.2 Ontwerpcriteria.....	36
Literatuurlijst.....	37
Bijlagen	40
a. Verklaring gedragscode onderzoek	40
b. Toestemmingsverklaring HBO-Kennisbank	41
c. Meetinstrumenten	42
d. Overige bijlagen	70
Bijlage 1	70
Bijlage 2	71
Bijlage 3	72
Bijlage 4	73
Bijlage 5	74
Bijlage 6 – opdracht kaart ‘Topondernemers’	75
Bijlage 7 – uitleg kaart ‘Topondernemers’	76

Excerpt en samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Het schrijven van informatieve teksten binnen het onderzoekend leren verbeteren.

Belangrijkste bronnen: Van Norden (2019), Besselink (2013) en Bouwer & Koster (2016).

Onderzoeksgroep: leraren van groep 5/6/7/8. Methode: Interview leraren, vragenlijst leraren, vragenlijst leerlingen, observatie leraren, methode analyse. Conclusie: Om het schrijfonderwijs te verbeteren is het essentieel dat er procesgerichte instructie, begeleiding en oefening is.

Samenvatting

Het onderzoek vindt plaats in het vakgebied wereldoriëntatie. Hierin werkt de school in groep 5 tot en met groep 8 met de methode Topondernemers. Dit is een methode waarin onderzoekend leren centraal staat. Door praktijkgerichte onderzoeken van vierdejaars PABO studenten moet het proces van onderzoekend leren geoptimaliseerd worden. Tijdens Wereldoriëntatie gaan de leerlingen op zoek naar het antwoord op hun onderzoeksvraag. Zo'n onderzoekstraject sluiten de leerlingen af met het presenteren van de opgedane kennis en resultaten. Leraren gaven aan hierin niet voldoende terug te zien wat de leerlingen geleerd hebben. Leraren wensten daarom een eenduidige lijn om school breed, gestructureerd, les te geven aan leerlingen binnen het informatief schrijven. Leerlingen worden dan geholpen een inhoudelijk volwaardiger schriftelijk eindproduct te schrijven. De onderzoeksvraag die hieruit voortkomt en centraal staat in dit onderzoek luidt als volgt: "Hoe kunnen de leraren van groep 5 tot en met 8 het schrijven van informatieve teksten binnen het onderzoekend leren bij leerlingen verbeteren?"

De hoofdvraag is in generieke en context vragen opgedeeld. De generieke vragen zijn onderzocht door middel van een literatuurstudie en de context vragen zijn door middel van een context onderzoek uitgezocht. Hierin zijn interviews afgenomen, vragenlijsten uitgezet naar zowel leerlingen als leraren, de methode 'Taal op maat' en de methode Topondernemers is geanalyseerd en tot slot heeft er een observatie plaats gevonden. Helaas hebben vanwege de lockdown en de (destijds) geldende maatregelen niet alle observaties plaatsgevonden.

Na het gedane onderzoek kan geconcludeerd worden dat om het schrijfonderwijs te verbeteren het is dat er procesgerichte instructie, begeleiding en oefening is (Bouwer, 2013). Indien dit gebeurt helpt het schrijven bij het verwerven van nieuwe kennis. Daarnaast leer je daarvan beter schrijven. De leraar denkt na over het doel van de teksten en de criteria waaraan de teksten moeten voldoen. Zodoende kan de leraar didactische strategieën in zetten. Van Norden (2019), Besselink (2013) en Bouwer & Koster (2016) beschrijven de volgende didactische strategieën voor een goede schrijfles:

- Het stellen van doelen die gebonden zijn aan tekstkenmerken.
- Vervolgens begint de schrijfles met goed geleide gesprekken over de inhoud
- Na het stellen van doelen en de gesprekken over de inhoud volgt de instructie over de tekststructuur.
- De instructie gaat over in het schrijven van een tekst. De volgende stap is het werken met een gericht structuurschema.
- Aan het einde van een schrijfles wordt er feedback gegeven op elkaars teksten en het klassikaal of in tweetallen bespreken van de tekstversies.

Trefwoorden: informatief schrijven, schriftelijk eindproduct, genre(didactiek).

1. Introductie en probleemstelling

Het onderzoek vindt plaats op de Gerardus Majellaschool in Broekland. Dit is een academische opleidingsschool. Broekland is een klein dorp in het centrum van Salland met zo'n 1200 inwoners. De omgeving van de school is landelijk en agrarisch. De school is aangesloten bij de stichting *mijnplein*. Onder deze stichting vallen 22 scholen. Op de school zelf zitten per 1 oktober 2020 146 leerlingen verdeeld over 6 groepen: groep 1/2, groep 2/3, groep 4, groep 5, groep 6/7 en groep 8. Alle leerlingen klaarstomen voor de toekomst is de missie van de school. Uitgangspunten hierin zijn een betekenisvolle context en onderzoekend en ontwerpend leren (Gerardus Majellaschool, 2019). Op basis van nieuwsgierigheid en verwondering wil de school een actieve onderzoekende houding bij de leerlingen ontwikkelen. Doordat leerlingen werken vanuit hun eigen interesses binnen uitgereikte thema's, hoopt de school dat de kennis en vaardigheden bij de leerlingen verbeterd wordt. Doordat de school een academische opleidingsschool is wordt er jaarlijks een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd, wat binnen het team ook gestimuleerd wordt. Het team gebruikt de verkregen informatie om die onderzoekende houding bij de leerlingen te stimuleren. Dit jaar is het de vijfde keer dat het onderzoek plaatsvindt binnen het domein van het onderzoekend leren. Er wordt voortgeborduurd op de adviezen van Reimert (2017), Hekking (2018), Te Wierik (2019) en Verkooijen (2020).

1.1 Aanleiding

Het onderzoek vindt plaats in het vakgebied wereldoriëntatie. Hierin werkt de school in groep 5 tot en met groep 8 met de methode Topondernemers. Dit is een methode waarin onderzoekend leren centraal staat. Door praktijkgerichte onderzoeken van vierdejaars PABO studenten moet het proces van onderzoekend leren geoptimaliseerd worden.

Het eerste onderzoek was van Reimert (2017). Zij richtte zich op hoe de onderzoekende houding van de leerlingen te stimuleren is. Het team mistte destijds de diepgang en nieuwsgierigheid bij de leerlingen. Haar conclusie was dat de nieuwsgierigheid van leerlingen vergroot wordt door meer diepgang tijdens de lessen en een betere begeleiding door de leraren. Uiteindelijk zijn leerlingen beter onderzoeksvragen gaan opstellen naar aanleiding van het verbeterde handelen van de leraren. Hekking (2018) ging verder in het nieuwsgierig maken van de leerlingen tijdens het onderzoekend leren, binnen het thematisch werken. Hekking (2018) richtte zich op de onderbouw. Te Wierik (2019) verdiepte zich het jaar daarop in het mondeling verwerken van bronnen. Het team vond dat de leerlingen destijds niet de juiste informatie konden verwerken vanuit bronnen, voor in hun eindproduct. Door bewust om te gaan met het door haar gemaakte ontwerp, worden de vaardigheden van de leerlingen om bronnen mondeling te verwerken verhoogd (Te Wierik, 2019). Als aanbeveling voor een vervolg onderzoek stelde zij (al) voor om de overstap te maken van het mondeling verwerken van bronnen naar het schriftelijke verwerken. Ten slotte onderzocht Verkooijen (2020) vorig jaar hoe effectieve feedback gegeven moet worden bij het onderzoekend leren. Het door haar ontwikkelde ontwerp biedt de mogelijkheid om tot effectieve feedback te komen en zelfregulatie te bevorderen bij de leerlingen.

Ongemerkt heeft de academische school zelf de onderzoekscyclus van het onderzoekend leren gevolgd. Door de verschillende onderzoeken zijn alle fases van die cyclus doorlopen. Op het moment dat het team hier zich van bewust werd, was het, gecombineerd met de aanbevelingen vanuit eerdere onderzoeken, een logische keuze om dit onderzoek zich te laten richten op de laatste stap binnen de cyclus van het onderzoekend leren. Het gaat om stap 6, het presenteren en communiceren van het uitgevoerde onderzoek. Leraren geven aan in gedane gesprekken dat de taalmethode zich onvoldoende richt op informatief schrijven.

Om dit onderzoek te richten gaat het specifiek in op het schrijven van een schriftelijk eindproduct.

1.2 Het praktijkprobleem (vanuit de context en oriëntatie op het onderwerp)

Het onderzoek richt zich op stap 6 uit de cyclus van het onderzoekend leren. De leerlingen vertellen in deze presentatiefase welke onderzoeksvraag ze hebben opgesteld en wat de uitkomsten zijn. Het presenteren op de Gerardus Majellaschool gebeurt met de volgende eindproducten:

1. Een muurkrant (5/6/7/8)*
2. Een mindmap (6/7/8)*
3. Een powerpoint presentatie (7/8)*
4. Een verslag (8)*.

* = De groep(en) die mogen kiezen voor dit eindproduct. Wel geven de Leraren aan dat ze het heel belangrijk vinden dat alle leerlingen leren hoe ze een verslag moeten schrijven.

Op basis van geanalyseerd werk van voorgaande jaren kan gesteld worden dat er relatief vaak gekozen wordt voor presenteren met behulp van een PowerPoint presentatie. Het team geeft in de teamvergadering aan redelijk tevreden te zijn over de uitvoering hiervan. Vooral de vorm en het uiterlijk van de presentatie voldoet meestal aan de eisen van de leraar. Inhoudelijk kunnen er nog stappen gezet worden. Vanuit geanalyseerde eindproducten blijkt ook dat weinig onderzoeken worden afgesloten met een schriftelijk eindproduct. Als dit gebeurt, is er vaak sprake van kopiëren en plakken van informatie. Daarnaast wordt de informatie heel opsommend verteld. (zie bijlage 2). Zelden worden de bronnen verwerkt tot eigen woorden op papier. Dit vormt de kern van dit onderzoek. Informatie wordt opgezocht, gelezen en als het bruikbaar wordt bevonden kopiëren de leerlingen de stukken tekst en plakken ze dit in een (Word) bestand.

De Leraren geven aan dat ze in een schriftelijk eindproduct niet de geleerde stof terug zien. De nieuwe stof wordt door de leerlingen namelijk niet expliciet in eigen woorden gezet. Daarnaast geven zij in de vergadering daarover aan dat er (te) weinig verteld wordt aan de leerlingen wat er inhoudelijk van het schriftelijk eindproduct verwacht wordt. Ook geven de leraren aan dat tijdens de taallessen er weinig instructie plaatsvindt bij schrijven. Dit geldt voor zowel het informatief als het creatief schrijven. In gedane gesprekken met de leraren werd duidelijk dat zij vinden dat de taalmethode zich onvoldoende richt op informatief schrijven. Daarom verwacht het team vanuit dit onderzoek handvatten en inzicht te krijgen in de instructie van het schrijven van informatieve teksten waarbij het schrijven wordt gecombineerd met vakinhoud. Leraren willen de instructie verbeteren om uiteindelijk betere schriftelijke eindproducten te krijgen bij de leerlingen.

Leraren wensen een eenduidige lijn om school breed, gestructureerd, les te geven aan leerlingen binnen het informatief schrijven. Leerlingen worden dan geholpen een inhoudelijk volwaardiger schriftelijk eindproduct te schrijven.

1.3 Relevantie en actualiteit

Het schoolplan (2019-2023) van de Gerardus Majellaschool omschrijft een paar speerpunten en begrippen waar de school op inzet de aankomende jaren. Het gaat hierbij om samen werken, onderzoekend leren en eigenaar zijn (Gerardus Majellaschool, 2019).

Het basisonderwijs heeft de taak om leerlingen door middel van goede schrijfinstructies en -begeleiding schrijfvaardigheden aan te leren (De Smedt & Van Keer, 2013). In de praktijk gebeurt dit echter niet altijd. Uit het meest recente onderzoek van de onderwijsinspectie (2012) blijkt dat leraren amper aandacht schenken aan het geven van instructies en begeleiding in het schrijven van teksten (inspectie van het onderwijs, 2012). De inspectie constateert na onderzoek dat de procesgerichte

schrijfdidactiek nog in de kinderschoenen staat. De Leraren van de Gerardus Majellaschool geven in gevoerde gesprekken aan dat zij zich hierin herkennen.

1.4 Begripsverheldering

In het theoretisch kader van dit onderzoek wordt gekeken naar de opbouw van een goede schrijffles. Vanuit de theorie komen begrippen naar voren die essentieel zijn in de lessen. De begrippen ‘genre’, ‘genredidactiek’, ‘structuurschema’s’ en het vijffasen model komen hierin terug, maar worden niet expliciet beschreven. In deze begripsverheldering wordt uitgelegd wat de termen inhouden en wat het verband is met dit onderzoek.

Genre

De term Genre heeft in de literatuur niet een eenduidige betekenis. Van Norden definieert de term ‘genre’, in navolging van Sydney School (Rose & Martin, 2012), als “een talige uiting met een specifiek, aan een situatie gebonden doel en daarbij behorende structuur en taalkenmerken” (Van Norden, 2014 p. 28). Een genre is een middel waarmee de schrijver gestructureerd tot zijn doel komt met behulp van taalkenmerken. Er zijn 3 hoofdgenres, namelijk: de verhalende genres ofwel vertellen, de feitelijke genres ofwel informeren en de waarderende genres ofwel waarderen. Bij vertellen gaat het om de chronologie van gebeurtenissen, bij informeren gaat het over de feiten en dit overzichtelijk formuleren en bij waarderen gaat het om meningen en de argumentatie daarvan. (Van Norden, 2020). De 3 hoofdgenres zijn opgedeeld in 10 genres. Vervolgens heeft ieder genre weer een kernaspect. Een kernaspect past bij het belangrijkste doel uit dat genre. Dit alles is schematisch hieronder uitgewerkt.

Hoofdgenres	Genres	Kernaspect
Verhalende genres <i>Doel:</i> meeslepen, amuseren	Vertelling	Ervaring
	Verhaal	Complicatie
Feitelijke genres <i>Doel:</i> informeren	Verslag	Chronologie
	Beschrijving	Classificatie
	Procedure	Instructie
	Verklaring	Causaliteit
	Oproep/verzoek	Motivatie
Waarderende genres <i>Doel:</i> evalueren	Beschouwing	Perspectieven
	Betoog	Argumenten
	Respons	Reactie

Figuur 1: De 10 genres. Overgenomen uit Iedereen kan leren schrijven, door Van Norden, (2019), Bussum: Coutinho. Copyright 2020, Van Norden.

Genredidactiek

Tijdens een instructie over het schrijven van een e-mail wordt er iets anders van de instructie gevraagd dan bij het schrijven van een beschouwende tekst. Het lijkt dat ieder tekstsoort een eigen manier van instructie en uitleg vraagt. Dit wordt genredidactiek genoemd. Genredidactiek zorgt voor een logische ordening van die tekstsoorten in het schrijfonderwijs. Genredidactiek is ontwikkeld door de Sydney school in Australië (Rose, D. & Martin, J.R., 2012). De Nederlandse genres van de genredidactiek zijn dan ook ontleend aan de publicaties van Sydney school. Tevens zijn deze aangevuld met genres die op Nederlandse basisscholen veel voorkomen.

Structuurschema's

Zonder een goede structuur is een tekst moeilijk te volgen. Bovenbouw leerlingen van de basisschool zijn meestal niet uit zichzelf bezig met de structuur van hun/een tekst (Van Norden, 2019). Tijdens Topondernemers worden er informatieve teksten geschreven. Informatieve teksten hebben vaak een ordening in inleiding en deelonderwerpen. Structuren moeten echt aangeboden worden voordat leerlingen het eigen maken. Werken met structuren kan aangeleerd worden door leerlingen eerst te laten schrijven en de tekst te bespreken op structuur om hem vervolgens te herschrijven. (Van Norden, 2019)

Structuurschema's zijn schema's die leerlingen ondersteunen bij het schrijven. Ze zijn genre gebonden. Dat wil zeggen dat ieder genre een eigen structuurschema kent. De structuurschema's kunnen het best gebruikt worden bij het voorbereiden op de schrijfopdracht. Zo worden ze een opstapje naar de echte schrijftaak (Van Norden, 2019).

Het vijffasen model

Het vijffasenmodel (Hoogeveen, 2007), is een didactisch model dat het schrijfproces in vijf fasen verdeelt. Hierin komen de genoemde 3 hoofdprocessen, plannen, schrijven en reviseren, in terug. Het vijffasenmodel is een didactisch model dat leraren helpt bij het gestructureerd doorlopen van de fasen in het schrijfproces. Het vijffasenmodel is opgebouwd uit de volgende fases:

1. Oriëntatiefase → oriëntatie op de schrijfopdracht.
2. Opdrachtfase → de schrijfopdracht.
3. Schrijffase → schrijven en hulp geven tijdens het schrijven.
4. Revisiefase → bespreken en herschrijven.
5. Publicatiefase → verzorgen en publiceren.

Het model maakt inzichtelijk voor zowel leerling als leraar in welke fase van schrijfproces ze zich bevinden. Dit geeft houvast (Korstanje, & Fiori, 2013).

Het vijffasenmodel helpt om een les procesgericht aan te pakken en niet alleen te kijken naar het product (Geerlings, 2012). Door de procesgerichte aanpak ontwikkelen de leerlingen zich in het schrijven. Met het vijffasenmodel wordt gestructureerd de fasen van het schrijfproces doorlopen. In het vijffasenmodel speelt de leraar in iedere fase een belangrijke rol (Van Norden, 2016).

De termen die hierboven zijn geschreven komen terug in het theoretisch kader. Daarin staan ze niet expliciet beschreven. Deze begrippen vormen de basis van dit onderzoek.

1.5 Doel van het onderzoekstraject

Het uiteindelijke doel in het onderzoekstraject van de school is dat de leerlingen een onderzoekende houding hebben waarbij ze werken vanuit de onderzoekscyclus van het onderzoekend leren. Aan het eind van die cyclus moeten leerlingen kunnen presenteren wat zij het afgelopen traject hebben geleerd. Daarbinnen leren de leerlingen een volwaardig schriftelijk eindproduct te creëren.

1.6 Doel van dit onderzoek

Aan het eind van dit onderzoek hebben de leraren inzicht verkregen in de essentiële lesonderdelen bij het schrijven van een informatieve tekst, waardoor de eindproducten van de leerlingen binnen het onderzoekend leren verbeteren.

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

Hoofdvraag

Hoe kunnen de leraren van groep 5 tot en met 8 het schrijven van informatieve teksten binnen het onderzoekend leren bij leerlingen verbeteren?

Deelvragen

Generieke kennis:

- Hoe leren leerlingen teksten schrijven?
- Wat is voor leraren van belang tijdens het aanleren van het schrijven van teksten binnen het onderzoekend leren?

Context kennis:

- Welke houding, kennis en vaardigheden hebben de leraren met betrekking op het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?
- In welke mate komt de hantering van de methode ‘topondernemers’ en de methode ‘taal op maat’ tegemoet aan het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

1.8 Structuur thesis

De thesis is opgebouwd bestaat uit verschillende hoofdstukken. In hoofdstuk 1 wordt de aanleiding, en de probleemstelling van het onderzoek beschreven. Hierin komt het praktijkprobleem naar voren. Tevens worden relevante begrippen gedefinieerd. Ook is in hoofdstuk 1 het onderzoeksdoel te lezen met de bijbehorende hoofd- en deelvragen. In hoofdstuk 2 is de gedane literatuurstudie te lezen. Hierin wordt antwoord gegeven op de generieke deelvragen die voortkomen uit de hoofdvraag. In hoofdstuk 3 wordt er ingegaan op de contextvragen. Het vooronderzoek wordt beschreven en er wordt gekeken naar de beginsituatie in de praktijk. In hoofdstuk 4 worden conclusies getrokken naar aanleiding van de geraadpleegde literatuur en het context onderzoek. Tot slot hoofdstuk 5, innovatie en implementatie. Hierin worden de ontwerpeisen gepresenteerd en wordt het voorlopige doel van het ontwerp gepresenteerd.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding theoretisch kader

In hoofdstuk 1 is de aanleiding en de probleemstelling beschreven. Naar aanleiding hiervan is een onderzoeksdoel en een onderzoeksvraag opgesteld. De onderzoeksvraag is als volgt: *“Hoe kunnen de leraren van groep 5 tot en met 8 het schrijven van informatieve teksten binnen het onderzoekend leren bij leerlingen verbeteren?”*. De hoofdvraag is onderverdeeld in deelvragen die tot generieke kennis leiden. Aan de hand van die vragen wordt de hoofdvraag beantwoord:

- Hoe leren leerlingen teksten schrijven?
- Wat is voor leraren van belang tijdens het aanleren van het schrijven van teksten binnen het onderzoekend leren?

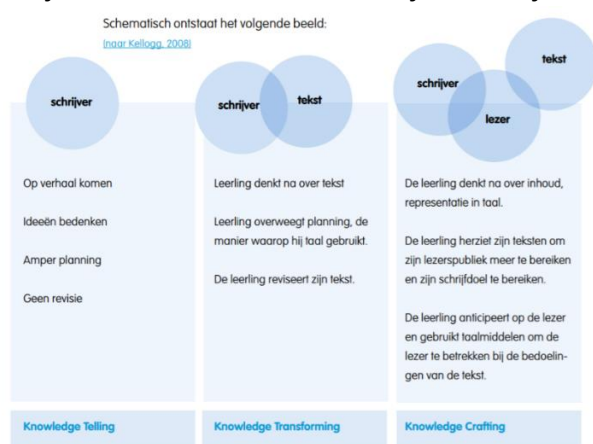
In hoofdstuk 2.2 is een uitgebreide literatuurstudie beschreven. Hierin worden de hierboven beschreven generieke deelvragen beantwoord. In hoofdstuk 2.3 zijn de getrokken conclusies naar aanleiding van het literatuur onderzoek te lezen.

2.2 Literatuurstudie

Het schrijfproces

Het schrijven van een tekst is voor leerlingen een complexe vaardigheid (Brouwer, 2013). Schrijven leer je niet vanzelf. Instructie, begeleiding en oefening is essentieel in de schrijfontwikkeling. Rijlaarsdam (2011) stelt dat dit het grootste cliché is van het schrijfonderwijs. Hij bevestigt het cliché wel maar nuanceert: “Writing is fun, but learning to write requires cognitive and affective investments” (Rijlaarsdam, 2005, p. 3).

Als schrijver bevindt je je in een schrijffase. Kellogg (2008) heeft een schema ontwikkeld waarin weergegeven wordt welke schrijffases er zijn. Allereerst is er ‘Knowledge telling’. Dit is de eerste fase en speelt zich vooral af in de groepen 3,4 en 5. Kenmerkend van deze fase is dat leerlingen veelal verhalen schrijven naar eigen ervaring, het schrijven niet plannen en ze ook niet doen aan reviseren. ‘Knowledge transforming’ is de tweede fase en vindt meer plaats in de groepen 6, 7 en 8. Leerlingen praten en denken meer na voordat ze een tekst schrijven en in deze fase reviseert een leerling ook al zijn/haar tekst. ‘Knowledge crafting’ is de laatste schrijffase. Het is de fase waarin de schrijver constant het perspectief van een lezer inneemt. Hierdoor wordt organisatie, inhoud en stijl van schrijven beïnvloed. Onderstaand zijn de schrijffasen schematisch weergegeven.



Figuur 1. Schematische weergave schrijffases. Overgenomen uit Schrijven kun je leren door Besselink, 2013, Doetinchem: Iselinge Learning Community Oost-Gelderland. Copyright Besselink.

Het schrijven van leerlingen in groep 3, 4 en 5 gebeurt al gauw vertellend. Dit wordt dus ‘knowledge telling’ genoemd (Besselink, 2013). ‘Knowledge telling’ gebeurt omdat dit dicht bij de dagelijkse spreektaal zit. Een leerling in deze fase van zijn schrijfontwikkeling kan nog niet bewust zijn geschreven teksten herorganiseren. Gevolg is dat de tekst nog niet wordt afgestemd op zijn lezer. Het is belangrijk dat leerlingen tot en met groep 5 vertellend kunnen schrijven, dit levert schrijf- en plezierervaringen op. Zonder veel instructie gaan leerlingen schrijven, over iets wat ze bijvoorbeeld hebben meegemaakt (Van Norden, 2013). Vanaf de middenbouw kunnen leerlingen stappen gaan zetten in hun schrijfvaardigheid. Voorwaarde hiervoor is wel dat de leraar constante begeleiding biedt bij elke fase van het schrijfproces. (Van Norden, 2020).

In groep 4 moet het schrijfplezier voorop blijven staan (Van Norden, 2020). Als leraar moet je je les door dit doel laten leiden. Het gevaar is dat de nadruk toch komt te liggen op vormeisen als lengte, opbouw en spelling. Dit kan averechts werken. Leerlingen kunnen hierdoor minderen in het zelfvertrouwen en het schrijfplezier. (Van Norden, 2020). “positief over teksten praten, bespreken wat je wilt met een tekst en samen nadenken over goede formuleringen werkt wel goed in deze fase” (Van Norden, 2020, p.33). Vanaf groep 4 kan er zonder de nadruk op vormeisen te leggen, geleidelijk aan explicieter met verschillende tekstgenres gewerkt worden. Belangrijk is dat leerlingen veelal uit eigen ervaring blijven schrijven.

Vanaf groep 5 maken de leerlingen kennis met veel verschillende tekstsoorten. In de middenbouw leren de leerlingen tijdens het schrijven de rol van de lezer in te nemen waardoor zij beter kunnen inzien of hun tekst kloppend is en/of de lezer het zou begrijpen. Essentieel hierin is het gezamenlijk bespreken van tekstdoelen. Dit gebeurt door te bespreken op welke manieren het tekstdoel te bereiken is (Van Norden, 2020).

Leerlingen in de middenbouw leren veel nieuwe genres. Het is belangrijk in deze leeftijd veel verschillende genres te behandelen. Dit gebeurt veelal gezamenlijk en klassikaal. “samen praten en nadenken over tekstdoelen en bijpassende taalkenmerken: dat is waarop de nadruk ligt in de groepen 5 en 6” (Van Norden, 2019, p.23). Kortom, de leerlingen in deze leeftijd leren zich bewust te zijn wie hun tekst leest en met welk doel er geschreven moet worden. Daarnaast schrijven ze in verschillende genres. Dit zorgt voor een stevig fundament waar ze in groep 7 en 8 op verder kunnen bouwen (Van Norden, 2020).

Leerlingen in de groepen 7 en 8 begrijpen geleidelijk dat er verschillende genres bestaan. In deze leeftijd bevinden de leerlingen zich in de fase van ‘knowledge transforming’. Dit wordt ook wel ‘denkend schrijven’ genoemd (Bereiter & Scardamalia, 1987, uit Besselink 2013, p. 15). Dit wil zeggen dat leerlingen zich bewuster zijn van het schrijfdoel en de lezer. Hij houdt hier ook rekening mee tijdens het schrijven. Hoe meer de leerling weet over het onderwerp waarover hij schrijft, hoe beter de leerling zijn tekst kan organiseren (Besselink, 2013).

In groep 7 en 8 kan er explicieter gewerkt worden met het benoemen van genrekenmerken. Van Norden (2019) stelt dat dit te weinig gebeurt. “leerlingen uit bovenbouwgroepen moeten werkstukken of onderzoeksverslagen schrijven met minimale aanwijzingen over de kenmerken van de teksten, zoals: vergeet de inhoudsopgave niet, zorg voor een inleiding en een conclusie en maak hoofdstukken met titels. Daar blijft het vaak bij.” (Van Norden, 2020, p. 35). In de groepen 7 en 8 moet het schrijfonderwijs gericht zijn op expliciete genrekennis, besef van tekstdoelen en koppeling aan zaakvakonderwerpen.

‘Knowledge crafting’ is dus de laatste schrijffase. Het grote verschil tussen de laatste 2 fases omschrijft Kellog (2008) als volgt: “In knowledge-crafting, the writer shapes what to say and how to

say it with the potential reader fully in mind. The writer tries to anticipate different ways that the reader might interpret the text and takes these into account in revising it.” “The third is seldom discussed, perhaps because it characterizes only mature adults who aim to become skilled professional writers (Kellogg, 2006).”

Didactiek van het schrijven

Er zijn verschillende instructie strategieën voor het schrijfonderwijs. Deze strategieën zijn gericht op het bevorderen van de schrijfvaardigheid van de leerlingen.

‘learning by doing’ is een didactische schrijfstrategie. Leren door te doen, ook wel ‘learning by doing’ (Kellogg, 2008) is letterlijk wat het zegt. Leerlingen leren door het doen van een schrijfpdracht. Onder het motto ‘practice makes perfect’. Kellogg (2008) stelt dat het simpel lijkt, maar waarschuwt leraren voor de valkuilen die zich voordoen bij het leren door te doen. Zo moeten leerlingen niet overvraagd worden in de opdracht. Het is beter om de opdracht te spreiden over meerdere momenten. Dit heeft twee redenen. “A common mistake of developing writers is to compose in marathon sessions or binges of massed practice that can exhaust and frustrate the writer. Writing apprehension and even writer's block can result from this misconceived kind of practice at the task (Boice, 1985). Professional writers learn to compose for just a few hours per day at most, but on a highly consistent daily schedule and students should be trained in the same fashion (Kellogg & Raulerson, geciteerd in Kellogg, 2008, p. 18). Kellogg (2008) stelt dat schrijvers in ontwikkeling niet gefrustreerd moeten raken van de hoeveelheid van de opdracht. Schrijvers leren door vaak te doen en niet door veel in één keer te doen. Als leraar is dat dus essentieel hier bewust van te zijn en mee te nemen in je schrijfles.

Een tweede instructiestrategie in het schrijfonderwijs is ‘learning by observing’. Observeren en kijken naar goede voorbeelden is het uitgangspunt van deze strategie. Leerlingen kunnen kijken en luisteren naar hoe leraren en medeleerlingen met een tekst omgaan. Dit is een effectieve instructie vorm (Besselink, 2013). Leerlingen krijgen inzicht in het schrijfproces zelf. Ze krijgen voorbeelden hoe ze een schrijfpdracht kunnen organiseren van leraren die hardop denkend modelen. Gevolg hiervan is dat leerlingen dit overnemen. Uit onderzoek blijkt dat observerende leerlingen reflecteren op het schrijfproces dat de leraar door modelen laat zien. (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2006). Daarnaast is een bijkomend voordeel van leren door observeren dat leerlingen zelf niet bezig zijn met een schrijftaak. Hierdoor kunnen ze zich volledig richten op het observeren van de taak en ontwikkelt de kennis over het schrijven bij de leerlingen. Schrijven vraagt zoals eerder is gesteld cognitief veel van leerlingen. Het unieke voordeel is dat ‘learning by observing’ dit niet vraagt van leerlingen. “In observing a mentor, the student can focus attention on the model's behavior instead of attending to the cognitive processes and motor execution needed to do the task (Rijlaarsdam et al., 2005).”

Zowel ‘learning by doing’ als bij ‘learning by observing’ zorgen voor een ontwikkeling in de kennis van schrijvers. Specifiek de kennis van taakschema’s en genrekennis. “Een grotere kennis van taakschema’s en genres zorgt ervoor dat een schrijver bij het schrijven van een tekst in een bepaald genre (bijvoorbeeld een betoog) de verschillende stappen van het schrijfproces (zoals plannen, analyseren, schrijven, evalueren, reviseren) en de verschillende componenten van de tekstsoort (standpunt, argumentatie, connectieven et cetera) kan plannen en doorlopen” (Englert, Stewart & Hiebert, 1988 en McCutchen, 2000, uit Observerend leren en effecten op de organisatie van schrijfprocessen, Braaksma, e.a., p. 4).

Instructie bij het schrijven van teksten gecombineerd met vakinhoud

Kennisonderwerpen lenen zich goed voor het schrijven van teksten. “Het is namelijk de inhoud van teksten die leerlingen motiveert om te schrijven” (Van Norden, 2020, p.144). Toch is hierbij een goede schrijfinstructie geven een uitdaging waar veel bij komt kijken. Besselink (2013) stelt dat er geen kant-en-klaar-recepten bestaan voor een goede schrijfinstructie. Er zijn veel factoren waardoor je als leraar gestuurd wordt in de keuzes die je maakt als didacticus. Ieder genre heeft zijn eigen taalbeschouwing. Tijdens een instructie over het schrijven van een e-mail wordt er iets anders van de instructie gevraagd dan bij het schrijven van een beschouwende tekst. Smagorinsky en Chapman (2010) hebben onderzoek gedaan naar schrijfinstructie. Hun conclusie was dat er geen succesformule bestaat. Brouwer (2013) vertaalt: “het blijft de professional die beredeneerd een keuze maakt uit een pedagogisch-didactisch repertoire dat in zijn professionele bagage zit.” Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat een leraar vooral moet blijven handelen vanuit zijn repertoire vol professionele bagage. Als zij het schrijfonderwijs en de schrijfinstructie willen verbeteren is het zaak juist het pedagogisch-didactisch repertoire uit te breiden. Rijlaarsdam (2011) stelt dat een instructie essentiële onderdelen dient te bevatten, welke de leraar kan toepassen. Deze onderdelen worden onderstaand nader verklaard.

Zoals beschreven was typerend van ‘learning by observing’ dat het een vorm van sociaal leren is. Je leert zowel van, als met een ander. Van Norden (2019) stelt dat interactie in schrijflessen altijd centraal moet staan. Interactie tussen leraar -leerling, maar ook tussen leerling-leerling. In verschillende fases van het vijffasen model komt dit naar voren. “De afwisseling van praten en schrijven is een van de grondprincipes van een goede schrijfdidactiek” (Van Norden, 2020, p. 132). Als leraar praat je met de leerlingen over het onderwerp waarover geschreven wordt. Daarnaast bespreek je de geschreven teksten van de leerlingen en hoe dat gegaan is (het schrijfproces). Door middel van interactie ontstaat taal- en tekstbewustzijn. (Van Norden, 2020). Leerlingen zullen pas stappen gaan maken in hun schrijfvaardigheid als er goede gesprekken zijn tussen leraar en leerling over de inhoud van een tekst, analyse van voorbeelden van tekstgenres, begeleiding en instructie door de leraar.

Om de hierboven beschreven fases goed de doorlopen is het essentieel dat de schrijfles goed is opgebouwd. Hier komt veel bij kijken. Allereerst is het belangrijk dat de leraar tijd biedt aan de leerlingen voor goed schrijfonderwijs. Tijd in de verschillende fases van het schrijven. Denk aan het oriënteren, het schrijven zelf, en het reviseren. Ook het voor het vormgeven en publiceren moet er voldoende tijd zijn (Besselink, 2013).

Korstanje (2012) stelt dat het essentieel is dat de leraar een tijdsplanning maakt. De leraar bepaalt hierin hoeveel tijd de leerlingen aan de taak kunnen besteden. De leraar plant instructie, begeleiding en zelfstandig werken. Vooraf bepaalt hij hoeveel tijd er nodig is voor de verschillende schrijffases en tijdens de les bakent hij dit af. In de midden- bovenbouw van het basisonderwijs stelt Korstanje (2012) dat twee afzonderlijke ‘lessen’ de ideale situatie is voor een schrijfactiviteit. In het ‘eerste’ uur komt fase één, twee en drie van het vijffasenmodel aan bod. Vervolgens worden fases vier en vijf in een latere les doorlopen. Hoe vaardiger de schrijvers, hoe meer tijd er uitgetrokken moet worden (Korstanje, 2012).

Van Norden (2019,) schrijft hierover: “De hernieuwde aandacht voor het (Expliciete) Directe Instructie Model past in de trend van doelgericht, meetbaar en tijdgebonden werken. In een vooraf geplande tijdsspanne moet iedereen doel x halen volgens de stappen a, b en c. De nieuwste taalmethodes haken hierop in en leveren exact in de tijd geplande lessen. Dat werkt misschien goed bij het maken van oefeningen en dictees of het invullen van werkbladen, maar het werkt beslist niet goed

bij minder voorspelbare taaltaken, zoals gesprekken voeren, boeken lezen of teksten schrijven. Die activiteiten hebben een soort ‘natuurlijk’ tijdsverloop – het zijn denk-, belevings- en communicatieprocessen waarin de kloktijd niet leidend is. Ze hebben hun eigen tijd nodig om zich te ontvouwen.” (Van Norden, 2020, p. 129)

Besselink (2014) sluit zich met zijn visie aan bij Van Norden. Hij stelt dat goed schrijfonderwijs leerlingen de tijd biedt om een tekst te verzinnen, te schrijven en te herschrijven. Daardoor valt schrijfonderwijs volgens Besselink moeilijk te plannen en in te roosteren. “Afhankelijk van de schrijfp opdracht moeten regelmatig in de vorm van kleine mini-instructies essentiële vaardigheden centraal gesteld worden, maar ook ruimer tijd gegeven worden voor het creatief en ambachtelijke proces” (Besselink, 2014, p. 17).

Basisscholen in Amerika wordt voorgeschreven minimaal 1 uur per dag bezig te zijn met schrijven en schrijfinstructie (Kellog, 2008). In Nederland is er geen voorgeschreven minimum. De inspectie beveelt minimaal 2 lessen per maand aan. Wat neer komt op omgerekend een half uur per week.

Didactische principes van een schrijfles

Graham (2012) stelt dat hoe meer tijd er beschikbaar is voor schrijfonderwijs, hoe beter de kwaliteit van het schrijfonderwijs wordt. Voor een goede schrijfles is het dus belangrijk dat er de tijd is om de verschillende fases te doorlopen. De kwaliteit van de schrijfles verbetert hierdoor. Wat die verschillende fases zijn van het schrijven wordt hieronder beschreven.

“In publicaties over schrijven worden verschillende modellen genoemd om de fasen van het schrijfproces te beschrijven. De drie hoofdprocessen van schrijven zijn in dergelijke modellen altijd terug te vinden. Het gaat om: plannen, schrijven en reviseren” (Hayes&Flower, geciteerd in Rijlaarsdam, 2007, geciteerd in Korstanje, 2013, p. 51). Er zijn verschillende modellen om een schrijfles voor te bereiden en te begeleiden. Hierin komen de onderdelen plannen, schrijven en reviseren allemaal op hun eigen manier terug. Een les moet deze onderdelen dus bevatten.

Expliciete instructie en begeleiding van de leraar is essentieel en noodzakelijk bij het schrijven. Indien dit gebeurt helpt het schrijven bij het verwerven van nieuwe kennis. Daarnaast leer je daarvan beter schrijven. De leraar denkt na over het doel van de teksten en de criteria waaraan de teksten moeten voldoen. Zodoende kan de leraar didactische strategieën in zetten. “praten over de inhoud, voorbeeldteksten analyseren, modellen van het schrijven, structuur-instructie geven en (peer)feedback organiseren zijn voorbeelden van de didactische strategieën” (Van Norden, 2016). Door stapsgewijze instructie kunnen de leerlingen geleidelijk leren kennis in tekst omzetten.

De stapsgewijze instructie wordt beaamt door Bouwer & Koster (2016). Zij adviseren zoals eerder gesteld dat door schrijflessen en het schrijfproces op te delen in kleine stappen de cognitieve overbelasting tijdens het schrijven bij de leerlingen vermindert (Bouwer & Koster, 2016). Dit is een onderdeel van wat zij noemen de strategie-instructie. Het doel is dat leerlingen eerst ideeën bij de schrijfp opdracht opdoen en deze ordenen. Dit zorgt ervoor dat er tijdens het schrijven meer cognitieve capaciteit vrij is. Hierdoor kan de leerling zich beter focussen op het formuleren van de opgedane ideeën.

Bouwer en Koster (2016) hebben onderzoek gedaan naar wat de meest effectieve manieren zijn om de schrijfvaardigheid te verbeteren. Uit de resultaten van de meta-analyse wordt duidelijk dat vijf didactieken de schrijfp prestaties significant verbeteren. Dat zijn doelen stellen, strategie-instructie, feedback, tekststructuurinstructie en peer-interactie. Van deze vijf basis didactieken hebben zij een methode opgesteld genaamd ‘Tekster’. Met deze methode is de prijs gewonnen voor best vertaalde

onderzoek naar de praktijk. Daarnaast is ‘Tekster’ volop in de media geweest. Zelf omschrijven ze ‘Tekster’ als een bewezen, effectieve lesmethode voor schrijfvaardigheid in de bovenbouw. “De kern van Tekster is een strategie waarmee leerlingen op een gestructureerde en speelse manier beestachtig goede teksten leren schrijven. Hiermee worden ze goed voorbereid op de huidige maatschappij waarin schrijven belangrijker is dan ooit” (Bouwer, z.d.) De vijf didactieken vanuit het onderzoek worden hieronder beschreven en nader verklaard.

De opbouw van een schrijfles

Van Norden stelt dat teksten schrijven over aspecten van een vakinhoud ervoor zorgt dat de leerling actief met de vak inhoud bezig is. Bij topondernemers is dit precies wat gebeurt. Vakinhoud wordt gecombineerd met teksten schrijven. Van Norden (2019) stelt dat het van belang is dat de leerlingen wel ondersteund worden in deze lessen. De lessen moeten de volgende didactische strategieën bevatten:

- Goed geleide gesprekken over de inhoud
- Korte instructies op kenmerken van het betreffende genre
- Het vergelijken van voorbeeldteksten op een of meer aspecten van het genre
- het werken met structuurschema’s
- het klassikaal en in tweetallen bespreken van de tekstversies

Dit zijn de didactische strategieën van, Van Norden. Hierin is de overlap te zien met de eerder beschreven didactische principes van Bouwer & Koster (2016) en van Besselink (2013). Maar zij vullen ook het nodige aan.

Allereerst komt in de literatuur naar voren dat het stellen van doelen erg belangrijk is. Leerlingen leren hun eigen geschreven tekst te controleren met het stellen van doelen. Constant komt de vraag: “Haal ik met deze tekst het doel bij de lezer?” naar voren. “Door het aanleren van deze belangrijke zelfregulerende vaardigheden leert een leerling hoe hij zijn schrijfproces kan optimaliseren, wat leidt tot betere teksten” (Schunk & Swartz, 1993 uit Bouwer en Koster, Schrijfonderzoek naar het klaslokaal, 2016, p.6). “Een procesgerichte schrijfstrategie kan leerlingen nog verder ondersteunen tijdens het schrijfproces (o.a. Brunstein & Glaser, 2011; Torrance, Fidalgo, & Garcia, 2007 uit Bouwer en Koster, Schrijfonderzoek naar het klaslokaal, 2016, p.6).

Binnen het schrijfproces is het stellen van doelen essentieel bij schrijfflessen. Die doelen dienen zo specifiek mogelijk te zijn. Dus niet alleen wat je wilt vertellen, maar ook aan wie (Bouwer & Koster, 2016). Doelen in het schrijfonderwijs zijn vaak niet specifiek genoeg en gaan naar algemene vormaspecten, spelling, tekstlengte en interpunctie (Van Norden, 2019). Bij het opstellen van specifieke doelen is kennis van genre en genrekenmerken een meerwaarde (Van Norden, 2019). Genres maken het mogelijk om een schrijfdoel te bedenken die past bij zaakvakinhouden (Van Norden, 2019). Doelen moeten samenhangen met tekstkenmerken, zoals structuur en niet teveel gericht zijn op vorm (Van Norden, 2019).

Doelen in het schrijfonderwijs richten zich dus vaak te specifiek op vormaspecten. Hierbij komt ook een gevaar kijken. Bouwer en Koster (2016) stellen dat handschrift, spelling en grammatica nog niet volledig ontwikkeld is bij leerlingen op de basisschool. Als het doel en de nadruk op deze aspecten komt te liggen zorgt dat ervoor dat cognitieve capaciteit overbelast wordt. Gevolg van cognitieve overbelasting is het terugvallen van leerlingen op het ‘knowledge-telling’. “Leerlingen schrijven op wat ze ter plekke bedenken, wat resulteert in ‘en toen, en toen’- achtige verhalen (Bereiter & Scardamalia, uit Bouwer en Koster, 2016, p.3). Cognitieve overbelasting zorgt bij het schrijven voor volledige focus op het product. Er wordt vervolgens niets geleerd van het proces. De schrijftaak wordt

zo gescheiden van het leerproces (Rijlaarsdam, ed. 2000). Het is dus zaak aan de leraar om te zorgen dat de doelen goed geformuleerd worden. Hier begint een goede schrijfles mee. Vormaspecten zijn niet onbelangrijk, stelt Van Norden (2019) “maar we willen geen tegenzin van leerlingen” (Van Norden, 2019, P.28).

Voorafgaand aan een les is het stellen van doelen dus erg belangrijk. Als dit is gebeurt, kan de les beginnen. Door het vooraf stellen van doelen is tijdens de les duidelijk in welk genre er gewerkt gaat worden. Besselink (2013), Van Norden (2019), Bouwer & Koster (2013) beschrijven allen dat een goede schrijfles begint met oriënteren op het lesdoel. Goed geleide gesprekken over de inhoud zijn in het begin van de schrijfles essentieel (Van Norden, 2019).

Bouwer & Koster (2016) omschrijven dit met peer-interactie. Zoals beschreven is schrijven een sociale activiteit. Klassikale gesprekken met de klas of met je peer is essentieel. Hierin wordt georiënteerd en gepland. Dit kan bijvoorbeeld door leerlingen in tweetallen te laten schrijven. Leerlingen worden op die manier bewuster van de manier waarop ze een schrijftaak aanpakken en ze zoeken bewuster naar schrijftaalformuleringen (Van Norden, 2019). Toch hoeft in deze fase nog niet geschreven te worden. Gesprekken kunnen ook over de inhoud van een tekst gaan. Veel praten en veel samenwerken in de verschillende fases. Van Norden stelt dat het bij dit didactische principe belangrijk is dat iedereen het kan volgen en een kans krijgt om in het schrijfproces een stapje te zetten. De leraar stuurt dit proces (Van Norden, 2019). Samen worden ook schrijftips besproken. Om deze inzichtelijk te maken voor de leerlingen stelt Besselink (2013) dat het goed is om deze schrijftips op het bord te zetten.

De leraar speelt zoals gesteld in elke fase van de schrijfles een belangrijke rol. In de bovenstaand beschreven oriëntatie fase zorgt de leraar voor goed geleide gesprekken over de inhoud. Vervolgens gaat de les verder met instructie over de tekststructuur zoals Bouwer & Koster (2016) omschrijven of de instructie op kenmerken van het genre zoals Van Norden (2019) het stelt. Beide staan voor een didactisch principe waarbij het gaat om de verschillende structuren van de teksten. Van Norden (2019) beschrijft dat kennis over verschillende teksttypen en tekstenkenmerken voorwaarden zijn om goede teksten te kunnen schrijven. Hier sluiten Bouwer en Koster (2019) zich bij aan: “Het is belangrijk dat leerlingen via expliciete tekststructuurinstructie leren wat de kenmerken zijn van goede teksten in diverse genres” (Crowhurst, 1991; Raphael & Kirschner, 1985, geciteerd in Bouwer & Koster, 2019, p. 7). Van Norden (2019) stelt dat door het vergelijken van voorbeeldteksten op een of meer aspecten van het genre dit inzichtelijk wordt voor leerlingen. “Bij de feitelijke en waarderende tekstgenres, die vooral vanaf groep 5 geïntroduceerd worden, zijn voorbeeldteksten en modeling voor de meeste leerlingen noodzakelijk om de instructie te kunnen begrijpen en de opdracht te kunnen uitvoeren. (Van Norden, 2020, p. 124).

Er kan nu gesteld worden dat het analyseren van voorbeeldteksten een belangrijk middel is tijdens de schrijfles. Voorbeeldteksten kunnen verschillend geanalyseerd worden. Van Norden (2019) beschrijft 2 manieren van teksten analyseren:

- De globale analyse → samen met leerlingen hardop nadenken over opvallende kenmerken van de tekst, over de structuur en over de manier waarop de tekst zijn doel bereikt.
- De precieze analyse → op structuur, toon en taalgebruik kan een tekst heel precies geanalyseerd worden. Doel kan alle kanten op gaan. Je analyseert hierin de genre kenmerken en de bijbehorende structuur van de tekst.

“In de bovenbouw kan het steeds meer opleveren om voorbeeldteksten precies te analyseren op structuur, toon en taalgebruik, en onderdelen ervan als model voor de eigen teksten te gebruiken” (Van

Norden, 2020, p.180). Genrekenmerken worden door het analyseren van voorbeeldteksten erg inzichtelijk, dit helpt leerlingen bij het schrijven van teksten (Van Norden, 2019).

In de instructie wordt dus naar tekststructuur gekeken, waarbij kenmerken van het genre naar voren komen door bijvoorbeeld voorbeeldteksten te analyseren. Dit is een belangrijk onderdeel van de instructie, waar veel geleerd wordt door de leerlingen. De tekststructuur instructie leent zich goed voor het vergelijken van voorbeeldteksten op een of meer aspecten van het genre (Van Norden, 2019). De instructie gaat verder richting het schrijven van een tekst. De volgende stap is het werken met gerichte structuurschema's.

Eerder is al gesteld dat zonder een goede structuur een tekst moeilijk te volgen is. "Het is belangrijk om dit gezamenlijk, hardop denkend voor te doen en vaak te laten terugkomen, zodat leerlingen geleidelijk leren om al voorafgaand aan het schrijven bezig te zijn met de organisatie van een tekst" (Van Norden, 2019, p. 186). Hoe meer er met en over de structuur schema's gepraat wordt met leerlingen, hoe leerzamer het proces is. Daarom leent een structuurschema zich er goed voor om het in tweetallen of groepsvormen te laten invullen. Leerlingen geven elkaar dan feedback en halen informatie uit voorbeeldteksten. Ook hier is het handig om de centrale genre-specifieke schrijftips op het bord te noteren (Besselink, 2013).

Het gevaar van werken met structuurschema's is dat ze alleen gebruikt worden om in te vullen. Leerlingen gaan dan niet meer nadenken over hun eigen structuur in de tekst. Als dit gebeurt verliest het structuurschema zijn waarde. Van Norden stelt dat precies dit gebeurt met methode lessen. Denk hierbij aan de wie-wat-waar en de inleiding-kern-slot schema's. "De vele werkboekjes bij methodes leiden bij leerlingen makkelijk tot een soort invulcultuur, die haaks staat op wat schrijven is: in staat zijn om zelf, bewust, een tekst te structureren op een manier die past bij het doel van de tekst" (Van Norden, 2020, p. 186).

Van Norden (2019) heeft op haar website voor ieder genre een voorbeeld van een grafisch structuurschema weergegeven. Deze kunnen dienen als voorbeeld om te wijzen hoe je de structuur van een tekst zichtbaar maakt in je instructie. Leerlingen kunnen deze schematisch overnemen en aantekeningen maken als onderdeel van het schrijfproces. In de bijlage (Bijlage E) is één voorbeeld weergegeven. Het gaat om het structuurschema bij het genre Verslag (procedureel).

Aan het einde van een schrijfles wordt er feedback gegeven op elkaars teksten en worden de geschreven tekstversies klassikaal of in tweetallen besproken. Het reviseren van geschreven teksten is een essentieel onderdeel van het schrijfproces (Van Norden, 2019). Hierbij zijn de schrijftips leidend. Vanuit de feedback kunnen leerlingen hun teksten reviseren. Dit is één van de drie essentiële hoofdprocessen van het schrijven. Essentieel dus voor de schrijfles.

2.3 Conclusie literatuurstudie

In de groepen 3, 4 en 5 gebeurt het schrijven al gauw vertellend. Dit wordt 'knowledge telling' genoemd (Besselink, 2013). Een leerling in deze fase van zijn schrijfontwikkeling kan nog niet bewust zijn geschreven teksten herorganiseren. Het is belangrijk dat leerlingen tot en met groep 5 vertellend kunnen schrijven, dit levert schrijf- en plezierervaringen op. Vanaf de middenbouw kunnen leerlingen stappen gaan zetten in hun schrijfvaardigheid. Voorwaarde hiervoor is wel dat de leraar constante begeleiding biedt bij elke fase van het schrijfproces. (Van Norden, 2020).

Leerlingen in de middenbouw leren veel nieuwe genres. Het is belangrijk in deze leeftijd veel verschillende genres te behandelen. Dit gebeurt veelal gezamenlijk en klassikaal. "samen praten en nadenken over tekstdoelen en bijpassende taalkenmerken: dat is waarop de nadruk ligt in de groepen 5 en 6" (Van Norden, 2019, p23). Kortom, de leerlingen in deze leeftijd leren zich bewust te zijn wie

hun tekst leest en met welk doel er geschreven moet worden. Daarnaast schrijven ze in verschillende genres. Dit zorgt voor een stevig fundament waar ze in groep 7 en 8 op verder kunnen bouwen (Van Norden, 2020). Vanuit dat fundament wordt er doorgegroeid worden naar ‘knowledge transforming’. De leerlingen in de groepen 7 en 8 gaan geleidelijk begrijpen dat er verschillende genres bestaan. Als dit het geval is bevinden de leerlingen zich in de fase van ‘knowledge transforming’. Dit wordt ook wel ‘denkend schrijven’ genoemd (Bereiter & Scardamalia, 1987, uit Besselink 2013, p. 15).

Er zijn verschillende instructie strategieën voor het schrijfonderwijs. Deze strategieën zijn gericht op het bevorderen van de schrijfvaardigheid van de leerlingen. ‘learning by doing’ is een didactische schrijfstrategie. Leren door te doen, ook wel ‘learning by doing’ (Kellog, 2008) is letterlijk wat het zegt. Leerlingen leren door het doen van een schrijfpdracht. Een tweede effectieve instructiestrategie in het schrijfonderwijs is ‘learning by observing’. Observeren en kijken naar goede voorbeelden is het uitgangspunt van deze strategie. Leerlingen kunnen kijken en luisteren naar hoe leraren en medeleerlingen met een tekst omgaan (Besselink, 2013)

‘Learning by observing’ dat het een vorm van sociaal leren is. Je leert zowel van, als met een ander. Van Norden (2019) stelt dat interactie in schrijflessen altijd centraal moet staan. Schrijven is een sociale vaardigheid.

De drie hoofdprocessen van het schrijven zijn plannen, schrijven en reviseren” (Hayes&Flower, geciteerd in Rijlaarsdam, 2007, geciteerd in Korstanje, 2013, p. 51). Dit zie je ook terug in het vijfphasenmodel van Hoogeveen (2007). Die is opgebouwd uit de oriëntatiefase, de opdrachtfase, de schrijffase, de revisiefase en de publicatiefase.

Expliciete instructie en begeleiding van de leraar is essentieel en noodzakelijk bij het schrijven. Indien dit gebeurt helpt het schrijven bij het verwerven van nieuwe kennis en leert een leerling beter schrijven. De leraar denkt na over het doel van de teksten en de criteria waaraan de teksten moeten voldoen, waarna de leraar didactische strategieën in kan zetten. “praten over de inhoud, voorbeeldteksten analyseren, modellen van het schrijven, structuur-instructie geven en (peer)feedback organiseren zijn voorbeelden van de didactische strategieën” (Van Norden, 2016).

De conclusie die vanuit de vakliteratuur getrokken mag worden is allereerst dat het stellen van doelen essentieel is. Leerlingen leren hun eigen geschreven tekst te controleren met het stellen van doelen. Die doelen dienen zo specifiek mogelijk te zijn. Bij het opstellen van specifieke doelen is kennis van genre en genrekenmerken een meerwaarde (Van Norden, 2019). Genres maken het mogelijk om een schrijfdoel te bedenken die past bij zaakvakinhouden (Van Norden, 2019). Doelen moeten samenhangen met tekstkenmerken, zoals tekststructuur en niet teveel gericht zijn op vorm (Van Norden, 2019).

Vervolgens begint de schrijfles met goed geleide gesprekken over de inhoud zoals Van Norden (2019) het beschrijft of peer-interactie zoals Bouwer & Koster (2016) dat stellen. Van Norden (2019) stelt dat het didactische principe belangrijk is dat iedereen het kan volgen en een kans krijgt om in het schrijfproces een stapje te zetten. De leraar stuurt dit proces (Van Norden, 2019). Van Norden (2019) en Besselink (2013) benoemen het belang van schrijftips. Besselink (2013) benadrukt dat deze inzichtelijk maken essentieel is. Dit gebeurt door ze op het bord te schrijven.

Na het stellen van doelen en de gesprekken over de inhoud volgt de instructie over de tekststructuur. Tekststructuur instructie van Bouwer & Koster (2016) of de instructie op kenmerken van het genre Van Norden (2019) zijn beide een didactisch principe waarbij het gaat om de verschillende structuren van de teksten. Kennis over verschillende teksttypen en tekstkenmerken zijn voorwaarden om goede teksten te kunnen schrijven. Van Norden (2019) stelt dat door het vergelijken van voorbeeldteksten op

één of meer aspecten van het genre dit inzichtelijk wordt voor leerlingen. Zij schrijft daarover het volgende: “bij de feitelijke en waarderende tekstgenres, die vooral vanaf groep 5 geïntroduceerd worden, zijn voorbeeldteksten en modeling voor de meeste leerlingen noodzakelijk om de instructie te kunnen begrijpen en de opdracht te kunnen uitvoeren. (Van Norden, 2020, p. 124). “Het is belangrijk om dit gezamenlijk, hardop denkend voor te doen en vaak te laten terugkomen, zodat leerlingen geleidelijk leren om al voorafgaand aan het schrijven bezig te zijn met de organisatie van een tekst” (Van Norden, 2019, p. 186).

Teksten analyseren gebeurt op 2 verschillende manieren.

- De globale analyse → samen met leerlingen hardop nadenken over opvallende kenmerken van de tekst, over de structuur en over de manier waarop de tekst zijn doel bereikt.
- De precieze analyse → op structuur, toon en taalgebruik wordt een tekst heel precies geanalyseerd. Doel kan alle kanten op gaan. Je analyseert hierin de genre kenmerken en de bijbehorende structuur van de tekst.

De instructie gaat over in het schrijven van een tekst. De volgende stap is het werken met een gericht structuurschema. Het structuurschema leent zich goed voor het laten invullen in tweetallen of groepsvormen. Leerlingen geven elkaar feedback en halen informatie uit voorbeeldteksten. Het is van belang om de centrale genre-specifieke schrijftips op het bord te noteren (Besselink, 2013).

Het gevaar van werken met structuurschema's is dat ze alleen gebruikt worden om in te vullen. Van Norden (2019) stelt dat precies dit gebeurt met methode lessen. Denk hierbij aan de wie-wat-waar en de inleiding-kern-slot schema's. “de vele werkboekjes bij methodes leiden bij leerlingen makkelijk tot een soort invulcultuur, die haaks staat op wat schrijven is: in staat zijn om zelf, bewust, een tekst te structureren op een manier die past bij het doel van de tekst” (Van Norden, 2020, p. 186).

Aan het einde van een schrijfles wordt er feedback gegeven op elkaars teksten en het klassikaal of in tweetallen besproken. Het geven van feedback is een essentieel onderdeel van het schrijfproces. Hierbij zijn de schrijftips leidend. Vanuit de feedback kunnen leerlingen hun teksten reviseren. Dit is één van de drie essentiële hoofdprocessen van het schrijven.

3. Contextonderzoek

In hoofdstuk 2 zijn door middel van een literatuurstudie de generieke deelvragen onder de loep genomen. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de contextvragen die vanuit de hoofdvraag: **‘Hoe kunnen de leraren van groep 5 tot en met 8 het schrijven van informatieve teksten binnen het onderzoekend leren bij leerlingen verbeteren?’** zijn opgesteld.

De volgende context vragen worden in dit hoofdstuk beantwoord:

- Welke houding, kennis en vaardigheden hebben de leraren met betrekking tot het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?
- In welke mate komt de hantering van de methode ‘topondernemers’ en de methode ‘taal op maat’ tegemoet aan het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

In paragraaf 3.1 worden de gebruikte instrumenten beschreven. Vervolgens wordt in paragraaf 3.2 de resultaten geanalyseerd van het vooronderzoek. Tot slot wordt in paragraaf 3.3 de conclusie naar aanleiding van het context onderzoek beschreven.

3.1 Methode contextonderzoek

Vraag 1

- Welke houding, kennis en vaardigheden hebben de leraren met betrekking op het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

Om zicht te krijgen op de houding, kennis en vaardigheden van de leraren bij de instructie van het schrijven van informatieve teksten is er een vragenlijst onder de leraren uitgezet en heeft er een observatie plaats gevonden. Daarnaast is er onder de leerlingen een vragenlijst uitgezet met de vraag wat voor vaardigheden zij terug zien bij de leraar. Ook zijn er gesprekken geweest met de leraren. Dit gebeurde door groepsinterviews tijdens (bouw)vergaderingen.

Met het oog op betrouwbaarheid zijn er dus verschillende meetinstrumenten ingezet. Niet alleen de leraren zijn ondervraagd maar dus ook de mening en de ervaring van de leerlingen wordt meegenomen. Dit alles met het oog op betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie van het onderzoek. Het onderzoeksdoel is namelijk om de schrijfvaardigheden van de leerlingen te verbeteren. Mede door de vragenlijst bij de leerlingen moet blijken wat er ontbreekt tijdens de instructie en/of de schrijfles van de leraar.

3.1.1 Bevragen

Semi gestructureerd interview met de leraren van groep 5 t/m 8

**Waar bovenbouw staat kan groep 5 tot en met 8 gelezen worden*

Deelnemers

Dit interview vindt plaats in de vergadering van de bovenbouw. Hieraan nemen 4 leraren deel. Hier is voor gekozen omdat het onderzoek zich ook richt op de bovenbouw.

Meetinstrumenten

Bij dit interview zijn er open vragen als leidraad van het interview opgesteld.

Procedure

Er worden open vragen gesteld. Er is voor deze vorm gekozen omdat zo de deelnemers op elkaar kunnen reageren. Daarnaast komen de verschillende visies van de leraren zo naar voren en wordt duidelijk waar eventuele overeenkomsten en verschillen zitten. De leraren zijn veelal aan het woord en er is zo veel ruimte om door te vragen. Leraren krijgen daarnaast de kans op elkaar te reageren en elkaar aan te vullen. De vragen zijn oriënterend opgesteld om vanuit daar gericht verder te werken en

de beginsituatie van de leraren te bepalen. Tevens wordt expliciet gevraagd naar de houding van de leraren tegenover het schriftelijk eindproduct.

Analyse

Na het interview wordt duidelijk aan de hand van geanalyseerde antwoorden welke eisen leraren stellen aan een schriftelijk eindproduct.

Niet participerende gestructureerde vragenlijst

Deelnemers

Deze vragenlijst wordt uitgezet bij de leraren van de bovenbouw (N=3).

Meetinstrumenten

Het doel is zicht te krijgen op de kennis en vaardigheden van de leraren.

Er is gekozen voor een gesloten vragenlijst. De stellingen zijn ontleent aan Van Norden (2019) en Besselink (2013) en zijn herschreven vanuit het perspectief van de leraar.

De leraren kunnen aangeven of zij de stelling wel of niet toepassen tijdens hun les. De vragenlijst is éénmaal ingevuld met betrekking op de taallessen en éénmaal met betrekking op de lessen tijdens 'Topondernemers'.

Procedure

De vragenlijst is naar de leraren gemaild. De leraren hebben twee weken de tijd deze vragenlijst in te vullen. Zij doen dit individueel en onafhankelijk van elkaar. Per stelling kan er gekozen worden uit: vaak, regelmatig, vrijwel niet en nooit. Bewust is 'soms' geen keuze categorie om neutrale antwoorden te voorkomen.

Dit onderzoek vraagt veel input en informatie van de leraren. Zij geven aan dat ze niet zitten te wachten op grote, lange vragenlijsten met veel open vragen. Daarom is gekozen voor een gesloten vragenlijst. Hierdoor hebben de leraren alleen maar aangekruist wat voor hen van toepassing is. Dit is dus met het oog op de werkdruk. Van der Donk en Van Lanen (2012) stellen namelijk dat: "veel leraren in het onderwijs ervaren een hoge werkdruk. Onderzoeksactiviteiten moeten daarom passen bij de dynamiek van het onderwijs zo min mogelijk extra tijd vragen." (Van der Donk & Van Lanen, 2012, p. 200)

Analyse

De uitkomsten van deze vragenlijsten zijn geanalyseerd op basis van de gegeven antwoorden. De gemaakte analyse kan op twee manieren gebruikt worden. Bij de eerste manier worden de antwoorden van de leraren met elkaar vergeleken en komen overeenkomsten en verschillen aan het licht. Bij de tweede manier kunnen de gegeven antwoorden van de taallessen vergeleken worden met die van wereldoriëntatie.

Niet participerende gestructureerde vragenlijst

Deelnemers

Deze gesloten vragenlijst is afgenomen bij de leerlingen van de bovenbouw. Het gaat hierbij om de groepen 6, 7 en 8 (N= 55). Er is bewust gekozen om groep 5 buiten beschouwing te laten, omdat zij nog weinig les en instructie hebben gehad op het gebied van informatief schrijven of wat betreft een schriftelijk eindproduct tijdens topondernemers.

Meetinstrumenten

De stellingen zijn ontleent aan Van Norden (2019) en Besselink (2013). Literatuur waarin ze beschrijven wat onderdelen zijn van een goede informatieve stelles zijn herschreven naar het perspectief van de leerlingen. De leerlingen kunnen vervolgens aangeven of zij de stelling wel of niet herkennen bij hun leraar. Het gaat hierbij om de schrijflessen van de methode 'Taal op Maat', omdat de leraren aan hebben gegeven in een teamvergadering dat tijdens de taallessen de instructie plaatsvindt.

Procedure

Het doel is om zicht te krijgen in de kennis en de vaardigheden van de leraren vanuit het perspectief van de leerlingen. De vragenlijst is bij elke groep apart afgenomen in de klas. Iedere stelling is voorgelezen en uitgelegd. De leerlingen hebben vervolgens hun antwoord ingevuld, waarna de volgende stelling werd voorgelegd. De leerlingen hadden zodoende ook de kans om verheldering bij een stelling te vragen..

Analyse

Na afloop worden de resultaten geanalyseerd. In eerste instantie vindt er analyse plaats op basis van welke aspecten uit de vragenlijst aanwezig zijn bij de leraren en welke niet. Dit gebeurt eerst op groepsniveau. Vervolgens kunnen de uitkomsten per groep ook naast elkaar gelegd worden en worden de uitkomsten als gehele bouw geanalyseerd. Tot slot kunnen de resultaten weer vergeleken worden met de ingevulde vragenlijst van de. De meest opvallende resultaten zijn weergegeven in paragraaf 3.2.

Semigestructureerde participerend groepsinterview

Vanwege de lockdown helaas niet doorgegaan

Deelnemers

In groepjes van twee leerlingen wordt dit interview afgenomen. Dit gebeurt alleen met de leerlingen van groep 6, 7 en 8 (N=6). Omdat de vragenlijst niet in groep 5 is afgenomen, is er voor gekozen om zonder groep 5 de interviews plaats te laten vinden.

Meetinstrumenten

Er zijn vragen opgesteld naar aanleiding van de eerder ingevulde vragenlijsten. Er wordt gezocht naar verdieping en concrete voorbeelden bij stelling 3, 6, 7, 15 van de vragenlijst. Deze stellingen zijn namelijk unaniem ingevuld als afwezig tijdens de schrijfles. Bij de aspecten waarvan ze aangeven dit te herkennen worden concrete voorbeelden gevraagd.

Procedure

In het gesprek wordt gevraagd naar verdieping en voorbeelden n.a.v. de ingevulde vragenlijsten van de leerlingen over de houding, kennis en vaardigheden van de leraren. De gesprekken zijn per groep, twee leerlingen per gesprek. Hier is voor gekozen omdat antwoorden per groep kunnen verschillen. Er kan dus specifieker op aspecten (en antwoorden n.a.v. de vragenlijst) worden ingegaan.

Analyse

De antwoorden van dit gesprek geven een concreet beeld van de houding, kennis en vaardigheden van de leraar gezien door de ogen van de leerlingen.

3.2.2 observaties

Directe niet participerende gestructureerde observatie

In verband met de lockdown is er maar één observatie uitgevoerd.

Deelnemers

Iedere leraar wordt éénmaal geobserveerd (N=3). Hier is voor gekozen omdat zo vastgesteld kan worden welke vaardigheden de leraren beschikken en inzetten tijdens de stellingen.

Meetinstrumenten

Er is gekozen voor een directe observatie. Aspecten die worden geconstateerd kunnen direct verwerkt worden.

De observatielijst is gestructureerd. Er wordt gebruik gemaakt van een observatieschema. De aspecten zijn concreet beschreven om eigen interpretatie tegen te gaan. De aspecten zijn opgesteld naar aanleiding van het kijkwijzer van Besselink (2013).

Procedure

De observaties die plaatsvinden zijn gestructureerd. Er wordt gericht gekeken met behulp van het observatieschema waarop (didactische) aspecten staan waar de observatie zich specifiek op richt (Van der Donk & Van Lanen, 2013).

De observatie wordt gedaan tijdens een methode les omdat leraren aangeven dat hier de instructie plaatsvindt. Het is een niet participerende observatie. Om de rol van buitenstaander in te nemen wordt er vanuit achterin de klas geobserveerd. Hierdoor blijft het een objectieve dataverzameling omdat er geen rol van betrokkenheid in de onderzoekssituatie wordt ingenomen.

Analyse

Bij het analyseren worden de uitkomsten van de vragenlijst naast de observatie gelegd. Verschillen en overeenkomsten worden vastgesteld. Er wordt gericht gekeken worden naar welke houding, kennis en vaardigheden de leraren hebben bij instructie van schrijven.

3.1.3 methode analyses

Vraag 2

- In welke mate komt de hantering van de methode ‘topondernemers’ en de methode ‘taal op maat’ tegemoet aan het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

Om inzicht te krijgen op de schrijven, en de instructie, in de methode ‘Taal op maat’ is de methode geanalyseerd n.a.v. een kijkkader. Het kijkkader is overgenomen uit School aan zet. Door 2012).

Deelnemers

N.v.t.

Meetinstrumenten

Van der Donk & Van Lanen (2013) beschrijven dat een kijkkader een geschikt instrument is voor het bestuderen en analyseren van (tekst)bronnen. De kijkpunten zijn stellend geformuleerd, zo kan de methode eenduidig geanalyseerd worden en de resultaten van de methodes worden vergeleken. ‘School aan zet’ heeft een kijkkader opgesteld op basis van het vijffasenmodel dat is ontwikkeld door Kouwenberg en Hoogeveen (2007). De methode is in 2013 vernieuwd. Het reeds ingevulde kijkkader door ‘School aan zet’ is als gedateerd beschouwd aangezien dit in 2003 plaatsvond. Het kijkkader is het leidraad geworden waarmee de huidige versie van ‘taal op maat’ geanalyseerd is.

Procedure

Vanuit het kijkkader is de methode geanalyseerd.

Analyse

de gegevens van het ingevulde kijkkader geven informatie over de methodiek ‘taal op maat’ met betrekking op de schrijven. De resultaten hiervan worden in paragraaf 3.2 weergegeven.

Om zicht te krijgen op de schrijven, en de instructie, van de methode ‘Topondernemers’ is de methode geanalyseerd n.a.v. een kijkkader. Het kijkkader is ontleend van ‘School aan zet’ (2012).

Deelnemers

N.v.t.

Meetinstrumenten

Van der Donk & Van Lanen (2013) beschrijven dat een kijkkader een geschikt instrument is voor het bestuderen en analyseren van (tekst)bronnen. De kijkpunten zijn stellend geformuleerd, zo kan de methode eenduidig geanalyseerd worden en de resultaten van de methodes worden vergeleken. ‘School aan zet’ heeft een kijkkader opgesteld op basis van het vijffasenmodel dat is ontwikkeld door Kouwenberg en Hoogeveen (2007).

Procedure

Vanuit het kijkkader is de methode ‘Topondernemers’ geanalyseerd.

Analyse

de gegevens van het ingevulde kijkkader geven informatie over de methodiek 'Topondernemers' met betrekking op de schrijflessen. De resultaten hiervan worden in paragraaf 3.2 weergegeven.

3.2 Resultaten contextonderzoek

3.2.1 Resultaat contextonderzoek deelvraag 1

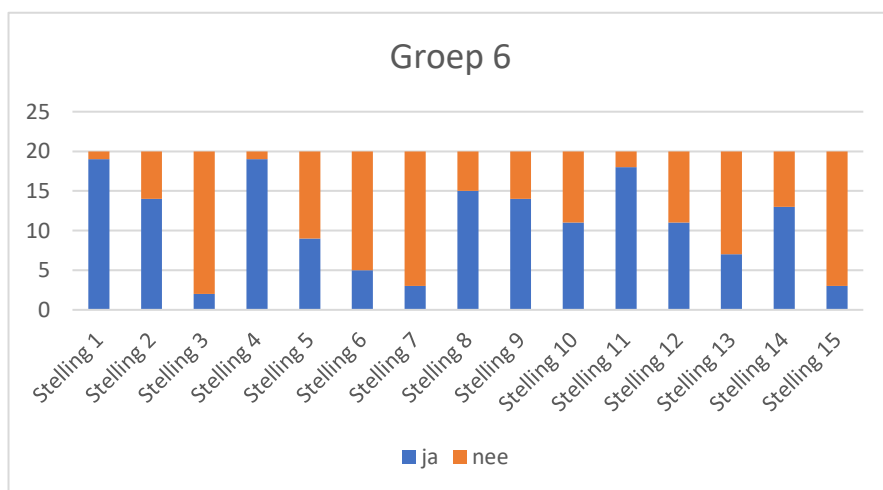
- Welke houding, kennis en vaardigheden hebben de leraren met betrekking op het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

Niet participerende gestructureerde vragenlijst voor de leerlingen

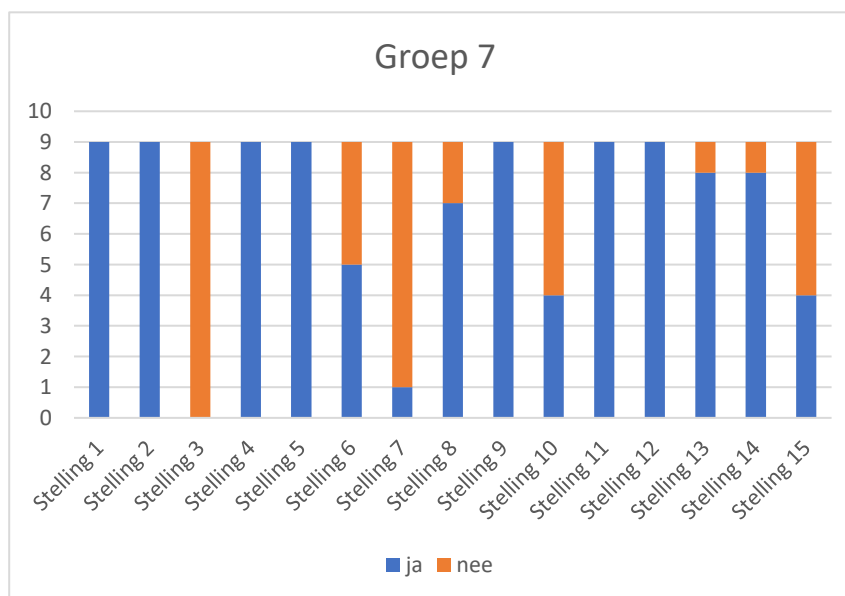
In de vragenlijst is gevraagd naar welke aspecten van een goede instructie en schrijfles de leerlingen doorgaans herkennen bij de leraar.

De antwoorden van de leerlingen zijn verwerkt per groep. Met blauw is aangegeven wat de leerlingen wel herkennen en met oranje wat ze niet terugzien bij hun leraar.

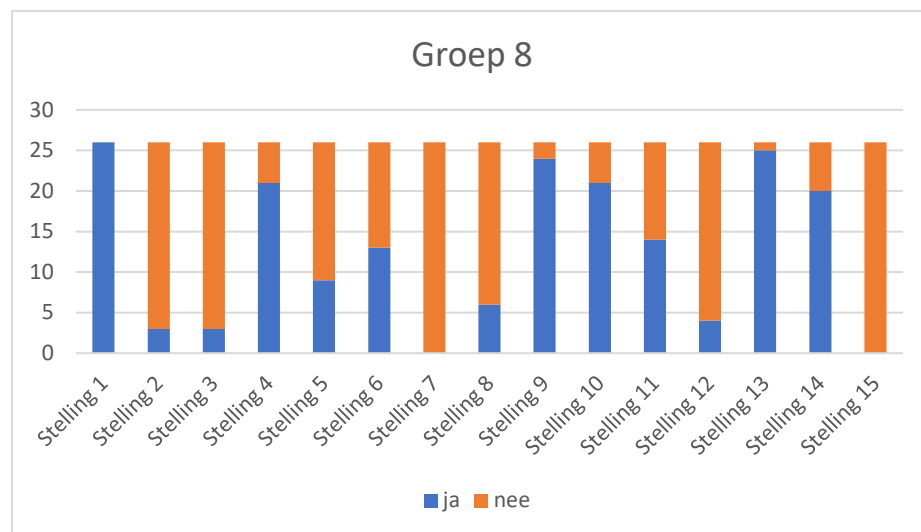
Groep 6	ja	nee
Stelling 1	19	1
Stelling 2	14	6
Stelling 3	2	18
Stelling 4	19	1
Stelling 5	9	11
Stelling 6	5	15
Stelling 7	3	17
Stelling 8	15	5
Stelling 9	14	6
Stelling 10	11	9
Stelling 11	18	2
Stelling 12	11	9
Stelling 13	7	13
Stelling 14	13	7
Stelling 15	3	17



Groep 7	ja	nee
Stelling 1	9	0
Stelling 2	9	0
Stelling 3	0	9
Stelling 4	9	0
Stelling 5	9	0
Stelling 6	5	4
Stelling 7	1	8
Stelling 8	7	2
Stelling 9	9	0
Stelling 10	4	5
Stelling 11	9	0
Stelling 12	9	0
Stelling 13	8	1
Stelling 14	8	1
Stelling 15	4	5



Groep 8	ja	nee
Stelling 1	26	0
Stelling 2	3	23
Stelling 3	3	23
Stelling 4	21	5
Stelling 5	9	17
Stelling 6	13	13
Stelling 7	0	26
Stelling 8	6	20
Stelling 9	24	2
Stelling 10	21	5
Stelling 11	14	12
Stelling 12	4	22
Stelling 13	25	1
Stelling 14	20	6
Stelling 15	0	26



Opvallend

In totaal zijn er 4 overeenkomende stellingen, waar meer als de helft van de leerlingen per groep, over de hele bouw gezien, aangeeft de gegeven aspecten niet te herkennen (bij hun leraar) tijdens de schrijfles.

Het gaat hierbij om stelling 3, 6, 7, 15.

De antwoorden van groep 7 geven een vertekend beeld en worden niet als volledig betrouwbaar geacht. Dit komt door het lage aantal leerlingen (N=9). De leerlingen zaten tijdens het afnemen van de vragenlijst in één groepje met elkaar en het viel op dat ze veel antwoorden van elkaar overnamen. Hierdoor werd het geheel meer een gemeenschappelijk antwoord in plaats van een individueel antwoord. Dit kan de eensgezindheid in de antwoorden verklaren (8 unanieme antwoorden tegenover drie uit groep 8 en nul uit groep 6). De groepen 6 en 8 hebben ten opzichte van groep 7 meer verdeeldheid in de antwoorden.

Stelling 3

“Voordat we gaan schrijven, ga ik eerst in een tweetal hierover in gesprek”.

De groepen 6 en 8 beantwoorden gezamenlijk zes keer met ‘ja’ en éénenveertig keer met ‘nee’. Dit komt neer op 87% van de leerlingen die zich hier niet in herkent. Hierin laten we groep 7 buiten beschouwing, die met een 100% score aangaf zich niet te herkennen in de stelling.

Stelling 6

“Voordat ik ga schrijven kijken we naar een voorbeeldtekst. We kijken dan naar de tekst en stellen vragen over de tekst. We onderzoeken hoe de tekst is opgebouwd.”

Stelling 7

“Ik krijg een schema/model die mij helpt met het schrijven van een tekst.”

Stelling 15

“Na het schrijven kijken we kritisch naar elkaars teksten en bespreken we elkaars teksten na. We krijgen hierbij een opdracht waar we allemaal op letten.”

Directe niet participerende gestructureerde observatie

Vanwege de lockdown is alleen de leraar van groep 8 geobserveerd. De observatie kan hierdoor niet naast andere observaties gelegd worden waardoor er geen betrouwbaar, algemeen beeld van schrijflessen kan worden vastgesteld.

Wel kunnen de uitkomsten van de observatie naast de resultaten van de vragenlijst gelegd worden.

De volgende aspecten vielen op:

Tijdens de observatie koos de leraar ervoor om los van de methode een les te geven.

Observatiepunt	–	–/+	+
De leraar volgt een les uit de methode	0	0	0
De leraar heeft zelf stelactiviteiten bedacht die passen bij het thema dat in de klas centraal staat.	0	0	0

Stelling 3

“Voordat we gaan schrijven, ga ik eerst in een tweetal hierover in gesprek”.

Observatiepunt	–	–/+	+
Tijdens de stelles geeft de leraar ruimte aan de leerlingen om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces.	0	0	0

Tijdens de les die geobserveerd werd, werd er door leerlingen samengewerkt. Leerlingen gingen eerst met elkaar in gesprek voordat er werd geschreven.

Stelling 6

“Voordat ik ga schrijven kijken we naar een voorbeeldtekst. We kijken dan naar de tekst en stellen vragen over de tekst. We onderzoeken hoe de tekst is opgebouwd.”

Stelling 7

“Ik krijg een schema/model die mij helpt met het schrijven van een tekst.”

Observatiepunt	–	–/+	+
Tijdens de stelinstructie maakt de leraar gebruik van schema's.	0	0	0
De leraar maakt gebruik van schema's die de leerlingen helpen bij het opbouwen van hun tekst.	0	0	0

De leraar scoort hier een plus. Tijdens de les wordt er gebruikt gemaakt van schema's. In dit geval een wie-wat-waar schema die de leerlingen helpt met het opbouwen van een tekst. De vraag is of dit ook zo is als in een ander genre wordt geschreven.

Stelling 15

“Na het schrijven kijken we kritisch naar elkaars teksten en bespreken we elkaars teksten na. We krijgen hierbij een opdracht waar we allemaal op letten.”

Observatiepunt	–	–/+	+
De leraar slaagt erin leerlingen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren.	0	0	0
De leraar gebruikt tijdens de les tekstfragmenten van de leerlingen als goede voorbeelden.	0	0	0

Hieruit blijkt dat de teksten niet worden nabesproken. Teksten van leerlingen worden niet ingezet om van te leren.

Gesteld kan worden dat de leraar tijdens de observatie goed scoorde. De aspecten die vanuit de leerlingen naar voren kwamen als ontbrekend zijn tijdens de observatie wel geconstateerd.

Niet participerende gestructureerde vragenlijst voor de leraren

‘Vaak’ tot ‘regelmatig’ ingevuld op de vragenlijst m.b.t. tijdens de taallessen:

Leraar groep 5 → 72%

Leraar groep 6/7 → 45%

Leraar groep 8 → 100%

‘Vaak’ tot ‘regelmatig’ ingevuld op de vragenlijst m.b.t. tijdens de Topondernemers:

Leraar groep 5 → 94%

Leraar groep 6/7 → 38%

Leraar groep 8 → 100%

Opvallend is het overtuigende percentage aanwezige aspecten van de leraren van de groepen 5 en 8. Met name de leraar van groep 8 met een zelfgegeven 100% score.

Om er achter te komen wat de leraren van groep 5 en groep 8 precies goed doen worden de vragen met de observatie vergeleken.

Bij groep 5 heeft helaas de observatie niet plaats gevonden. Als alternatief is gekozen voor een vervolg vragenlijst. Hierin zijn naar voorbeelden gevraagd bij de stellingen waarvan aangegeven is dat het ‘vaak’ wordt toegepast in de les. Hieruit vallen de volgende zaken op:

Ik doe - bijvoorbeeld op mijn digitale schoolbord - hardop denkend, wikkend en wegend voor hoe een schrijftaak kan worden aangepakt, ik laat bijvoorbeeld zien welke vragen ik stel bij een moeilijk stukje tekst zodat ik het ga begrijpen. (modellen)	+			
---	---	--	--	--

Als ik de schrijftaak met de leerlingen doorgenomen heb dan ga ik voordat de leerlingen beginnen, laten zien hoe ik zo'n taak aanpak:
 Ik probeer de leerlingen enthousiast te maken met een voorbeeldtekst, een voorwerp of een filmpje, o.i.d.
 Ik bedenk bijvoorbeeld voor wie mijn verhaal bedoeld is. Ik kijk nog eens uitdrukkelijk in de opdracht aan welke eisen de tekst moet voldoen. Ik begin met hoofdletters en eindig met een punt. Etc.

Ik laat het schrijfdoel constant in de les terug komen

+

De punten waar leerlingen op moeten letten schrijf ik op het bord en tijdens het schrijven verwijs ik ze er naar. Sommige leerlingen moet ik er echt op wijzen, andere kijken er zelf naar. Hebben er steun aan.

Hoe zorg je ervoor dat de leerlingen tijdens topondernemers toepassen wat er tijdens een stelles geleerd wordt. Hoe zorg je ervoor dat de leerlingen die transfer/koppeling maken?

Het makkelijkst is dat natuurlijk om te doen als de leerlingen een informatieve tekst hebben geschreven bij de stelles. Dat komt eigenlijk nooit voor.
 Wat goed overgenomen kan worden:
 Voor wie schrijf je het? Wat is je doel?
 Je houdt een tekst leesbaar door.... Hoofdletters, punten, etc.

Wat opvalt is dat constant de vorm eisen terug komen over de hoofdletters en de punten. Er wordt niets verteld over het schrijfdoel gecombineerd met in welk genre en met welke tekststructuur er wordt geschreven.

Niet participerende gestructureerde vragenlijst voor de leraren

Wat opvalt als we de vragenlijst van de leraren en van de leerlingen naast elkaar leggen is het volgende:

‘Vaak’ tot ‘regelmatig’ ingevuld op de vragenlijst m.b.t. tijdens de taalles:

Leraar groep 8 → 100%

‘Vaak’ tot ‘regelmatig’ ingevuld op de vragenlijst m.b.t. tijdens de Topondernemers:

Leraar groep 8 → 100%

De leraar van groep 8 geeft aan elk aspect vaak tot regelmatig toe te passen in haar lessen. Dit terwijl de leerlingen bij 7 van de 15 aspecten aangeven het niet terug te zien bij hun leraar.

3.2.2 Resultaat contextonderzoek deelvraag 2

Vraag 2

- In welke mate komt de hantering van de methode ‘topondernemers’ en de methode ‘taal op maat’ tegemoet in het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

Vanuit het analyseren van de methode Topondernemers kan gesteld worden dat de methode het volledig aan de leraren overlaat. Leerlingen worden door de methode niet ondersteund bij het schrijven. Een voorbeeld van een opdrachtenkaart van de leerlingen staat in bijlage D6 en D7. Hierin staat: “schrijf een verslag”.

Aspecten wat vanuit de leerlingen naar voren kwam als niet aanwezig tijdens de taallessen van de methode ‘Taal op maat’ kunnen nu naast de analyse van diezelfde methode worden gelegd. In de analyse komt naar voren dat deze aspecten ‘zelden’ naar voren komen bij schrijflessen.

Stelling 3

“Voordat we gaan schrijven, ga ik eerst in een tweetal hierover in gesprek”.

Mogelijkheden om samen te werken	Zelden	Dit ontbreekt vaak.
----------------------------------	--------	---------------------

Stelling 6

“Voordat ik ga schrijven kijken we naar een voorbeeldtekst. We kijken dan naar de tekst en stellen vragen over de tekst. We onderzoeken hoe de tekst is opgebouwd.”

Een tekstbespreking	Zelden	
---------------------	--------	--

Stelling 7

“Ik krijg een schema/model die mij helpt met het schrijven van een tekst.”

Schrijfwijzer ter ondersteuning	Meestal	Algemene schrijfschema’s als ‘inleiding-kern-slot’ en ‘wie-wat-waar..’
---------------------------------	---------	--

Stelling 15

“Na het schrijven kijken we kritisch naar elkaars teksten en bespreken we elkaars teksten na. We krijgen hierbij een opdracht waar we allemaal op letten.”

Mogelijkheden om de tekst te verbeteren	Zelden	In de lessen eindigt de schrijfopdracht met een paar stellingen waarbij de leerlingen moeten aankruisen of het in hun tekst aanwezig is of niet. Verder wordt er niet gepraat over reviseren van geschreven teksten. Heel af en toe komt de mogelijkheid om een tekst te verbeteren voorbij.
---	--------	--

85% van de leerlingen in groep 6 en 100% van de leerlingen in groep 8 geeft aan dat geschreven teksten niet kritisch worden besproken of bekeken. Vanuit de observatie kwam ook naar voren dat dit niet gebeurt.

Observatiepunt	–	–/+	+
De leraar slaagt erin leerlingen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren.	0	0	0

De leraar gebruikt tijdens de les tekstfragmenten van de leerlingen als goede voorbeelden.		o	o
--	---	---	---

Vanuit de analyse van de methode ‘Taal op maat’ blijkt dat zij hier ‘zelden’ aandacht aan besteden:

Mogelijkheden om de tekst te verbeteren	Zelden	In de lessen eindigt de schrijfoopdracht met een paar stellingen waarbij de leerlingen moeten aankruisen of het in hun tekst aanwezig is of niet. Verder wordt er niet gepraat over reviseren van geschreven teksten. Heel af en toe komt de mogelijkheid om een tekst te verbeteren voorbij.
---	--------	---

3.3 Conclusie contextonderzoek

In dit hoofdstuk worden de conclusies weergegeven die opgesteld kunnen worden naar aanleiding van het context onderzoek. Per deelvraag zullen de conclusies worden weergegeven.

3.3.1 conclusie deelvraag 1

- Welke houding, kennis en vaardigheden hebben de leraren met betrekking tot het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

In de bouwvergadering wordt duidelijk dat de focus vooral ligt op vorm en vormgeving. De les zou als gevolg zich hier dan ook op kunnen richten. Dit is iets wat uitgezocht moet worden in een volgend observatie/vragenlijst en nu nog niet gesteld kan worden. Daarnaast is duidelijk dat de leraren graag in eigen woorden terug willen zien wat er geleerd is in een eindproduct.

De leerkrachten geven in de vragenlijst aan over het algemeen veel didactische aspecten toe te passen tijdens zowel de taallessen van ‘Taal op Maat’ als tijdens ‘Topondernemers’.

Vanuit literatuur belangrijke fases worden niet herkend door de leerlingen bij hun leerkracht tijdens de schrijflessen. Het gaat hierbij om: stelling 3, stelling 6, stelling 7 en stelling 15.

Tijdens de observatie koos de leraar ervoor om los van de methode een les te geven. De leraar volgt niet de les uit de methode maar geeft haar eigen draai aan de les. Hierdoor komen aspecten naar voren die vanuit de methode les zelf niet naar voren komen. De leraar laat bepaalde didactische principes zien.

3.3.2 conclusie deelvraag 2

- In welke mate komt de hantering van de methode ‘topondernemers’ en de methode ‘taal op maat’ tegemoet aan het aanleren van het schrijven van informatieve teksten?

Uit het kijkkader waarmee de methode ‘Topondernemers’ geanalyseerd is, blijkt dat de methode niet tegemoet komt in het aanleren van het schrijven. Voor zowel leraar als leerling heeft de methode op het gebied van het aanleren van schrijven geen meerwaarde. Leerlingen worden opgezet met de opdracht ‘schrijf hier een verslag over’ en leraren..... op 17 van de 19 kijkpunten scoort de methode

‘nooit’. Er kan afgevraagd worden of deze methode past bij wat de leraren, de bouw en de school wil. Sluit de methode aan bij de visie, missie en wensen van de leraren?

De methode ‘Taal op maat’ biedt weinig ondersteuning wat betreft het informatief schrijven. De schrijflessen die vanuit de methode worden aangeboden zijn af en toe gericht op het informatief schrijven. Essentiele onderdelen van de schrijfles komen daarnaast ‘zelden’ voor in de schrijflessen. De methode laat zeker zien wel aandacht te geven aan het schrijfproces. Gezien bovenstaande wordt toch de conclusie getrokken dat de methode ‘Taal op maat’ onvoldoende tegemoet komt aan het aanleren van het informatief schrijven.

4. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag en worden de conclusies gepresenteerd. In de discussie worden de beperkingen van het onderzoek weergegeven. Tot slot zijn de aanbevelingen voor de praktijk benoemd.

4.1 Discussie

Bij de uitvoering van dit onderzoek spelen meerdere factoren een rol. Deze factoren zijn van invloed op de uitkomsten van dit onderzoek. Zij worden hier als discussiepunten genoemd en zijn belangrijk om mee te wegen tijdens het trekken van conclusies en het doen van aanbevelingen.

Het onderzoek is uitgevoerd op de Gerardus Majellaschool in Broekland. Het academische traject vond dit jaar voor de vijfde keer plaats. Met het meerjarenplan wil de school door middel van gepaste begeleiding van de leraren de leerlingen onderzoekend te laten leren. De methode ‘Topondernemers’ wordt gebruikt bij de vakken van wereldoriëntatie. Indien dit onderzoek wordt uitgevoerd op een andere school dan is het essentieel om te kijken of de methode aansluit bij de context van de school en het ontwerp van het onderzoek.

Naast dat dit onderzoek voor de vijfde keer plaats vond op de Gerardus Majellaschool, is het tevens ook het vijfde jaar dat het zich richt op het onderzoekend leren. De methode ‘Topondernemers’ speelt hierin een belangrijke rol. Leraren geven aan dat er geen goede basis staat en dat zij ieder jaar zoekende zijn naar hoe ze invulling geven aan wereldoriëntatie. Doordat er geen goede basis staat is het lastig om een specifiek en gericht onderzoek te doen. De leraren geven aan dat ze uit ieder voorgaand onderzoek iets hebben meegenomen en het als waardevol beschouwen, maar dat zonder de basis de onderzoeken niet goed uit de verf komen. Aangegeven werd dat ze graag een volgend onderzoek binnen een ander domein laten plaats vinden, om eerst zelf een goed fundament binnen het vakgebied wereldoriëntatie te creëren wat op termijn kan worden uitgebreid en gespecificeerd.

Vanwege de lockdown zijn twee van de 3 observaties niet uitgevoerd. Observeren is een bron van informatie inwinnen. Het is dan ook als erg nadelig ervaren dat de observaties niet hebben plaats gevonden.

Ten slotte geven de antwoorden van groep 7 bij de ingevulde vragenlijst een vertekend beeld en worden ze niet als volledig betrouwbaar geacht. Dit komt door het lage aantal leerlingen (N=9). De leerlingen zaten tijdens het afnemen van de vragenlijst in één groepje met elkaar en het viel op dat ze veel antwoorden van elkaar overnamen. Hierdoor werd het geheel meer een gemeenschappelijk antwoord in plaats van een individueel antwoord. Dit kan de eensgezindheid in de antwoorden verklaren (8 unanieme antwoorden tegenover drie uit groep 8 en nul uit groep 6). Als de leerlingen niet bij elkaar in 1 groepje zaten dan waren de antwoorden betrouwbaarder.

In een vervolg onderzoek kan er uitgezocht worden hoe de basis en het fundament in de onder- en middenbouw is. Vanuit daar werkt de bovenbouw namelijk verder.

4.2 Conclusie en advies

4.2.1 Eindconclusie hoofdvraag

Naar aanleiding van het praktijkprobleem is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: **“Hoe kunnen de leraren van groep 5 tot en met 8 het schrijven van informatieve teksten binnen het onderzoekend leren bij leerlingen verbeteren?”**

Met behulp van deelvragen, die beantwoordt zijn met een literatuurstudie en een context onderzoek, wordt de hoofdvraag beantwoord.

Om het schrijfonderwijs te verbeteren is het essentieel dat er procesgerichte instructie, begeleiding en oefening is (Brouwer, 2013). Indien dit gebeurt helpt het schrijven bij het verwerven van nieuwe kennis. Daarnaast leer je daarvan beter schrijven. De leraar denkt na over het doel van de teksten en de criteria waaraan de teksten moeten voldoen. Zodoende kan de leraar didactische strategieën in zetten. Van Norden (2019), Besselink (2013) en Bouwer & Koster (2016) beschrijven de volgende didactische strategieën voor een schrijfles:

- Het stellen van doelen die gebonden zijn aan tekstkenmerken. Vervolgens begint de schrijfles met goed geleide gesprekken over de inhoud
- Na het stellen van doelen en de gesprekken over de inhoud volgt de instructie over de tekststructuur.
- De instructie gaat over in het schrijven van een tekst. De volgende stap is het werken met een gericht structuurschema.
- Aan het einde van een schrijfles wordt er feedback gegeven op elkaars teksten en het klassikaal of in tweetallen bespreken van de tekstversies.

4.2.2 conclusie en advies

- **Het stellen van doelen die gebonden zijn aan tekstkenmerken.**

Vanuit gevoerde gesprekken blijkt dat de leraren goed nadenken over de criteria waaraan de teksten moeten voldoen. Bij het opstellen van specifieke doelen is kennis van genre en genrekenmerken een meerwaarde (Van Norden, 2019). Genres maken het mogelijk om een schrijfdoel te bedenken die past bij zaakvakinhouden (Van Norden, 2019). Doelen moeten samenhangen met tekstkenmerken, zoals structuur en niet teveel gericht zijn op vorm (Van Norden, 2019).

De winst valt te behalen bij het opstellen van het doel van de tekst. Momenteel gaat het doel van het schrijven gauw naar de vorm. Aanbeveling voor de praktijk is met behulp van genres een schrijfdoel opstellen, wat samenhangt met zaakvakinhoud, gericht op tekstkenmerken.

- **Vervolgens begint de schrijfles met goed geleide gesprekken over de inhoud**

Zoals beschreven is schrijven een sociale activiteit. “Samen praten en nadenken over tekstdoelen en bijpassende taalkenmerken: dat is waarop de nadruk ligt in de groepen 5 en 6” (Van Norden, 2019, p23). Kortom, de leerlingen in deze leeftijd leren zich bewust te zijn wie hun tekst leest en met welk doel er geschreven moet worden. Daarnaast schrijven ze in verschillende genres. Dit zorgt voor een stevig fundament waar ze in groep 7 en 8 op verder kunnen bouwen (Van Norden, 2020).

Tijdens de observatie is vastgesteld dat er gesprekken zijn, maar deze zijn oppervlakkig van aard, vanuit de geanalyseerde vragenlijst blijkt dit door leerlingen niet herkend te worden. Door gespreksvoering bewuster in te zetten door onder andere het gebruik van voorbeeldteksten, oriëntatie op een onderwerp en planning rondom het schrijven van een tekst kan er meer rendement behaald worden met de instructie. De leraar stuurt dit proces (Van Norden, 2019). Samen worden ook schrijftips besproken. Om deze inzichtelijk te maken voor de leerlingen stelt Besselink (2013) dat het goed is om deze schrijftips op het bord te zetten.

Bij de stelling “Voordat we gaan schrijven, ga ik eerst in een tweetal hierover in gesprek”, werd als we naar de groepen 6 en 8 gezamenlijk kijken zes keer met ‘ja’ en éénenveertig keer met ‘nee’ beantwoord. Dit komt neer op 87% van de leerlingen die zich hier niet in herkent. Hierin laten we groep 7 buiten beschouwing, die met een 100% score aangaf zich niet te herkennen in de stelling.

Vanuit de methode analyse blijkt ook dat zij onvoldoende gelegenheid aanbiedt om samen te werken.

Mogelijkheden om samen te werken	Zelden	Dit ontbreekt vaak.
----------------------------------	--------	---------------------

Aanbeveling voor de praktijk is dan ook dat leraren meer kansen gaan zien om samen te werken.

Vanuit de observatie is gebleken dat dit haalbaar is.

- **Na het stellen van doelen en de gesprekken over de inhoud volgt de instructie over de tekststructuur.**

Kennis over verschillende teksttypen en tekstenmerken zijn voorwaarden om goede teksten te kunnen schrijven. Leerlingen uit de bovenbouw zijn meestal niet uit zichzelf bezig met de structuur van de tekst (Van Norden, 2019). Structuren moeten aangeboden worden voordat leerlingen het eigen maken. Werken met structuren kan aangeleerd worden door leerlingen eerst te laten schrijven en de tekst te bespreken op structuur om hem vervolgens te herschrijven. (Van Norden, 2019).

Van Norden (2019) stelt dat door het vergelijken van voorbeeldteksten op één of meer aspecten van het genre dit inzichtelijk wordt voor leerlingen. Zij schrijft daarover het volgende: “bij de feitelijke en waarderende tekstgenres, die vooral vanaf groep 5 geïntroduceerd worden, zijn voorbeeldteksten en modeling voor de meeste leerlingen noodzakelijk om de instructie te kunnen begrijpen en de opdracht te kunnen uitvoeren. (Van Norden, 2020, p. 124). “Het is belangrijk om dit gezamenlijk, hardop denkend voor te doen en vaak te laten terugkomen, zodat leerlingen geleidelijk leren om al voorafgaand aan het schrijven bezig te zijn met de organisatie van een tekst” (Van Norden, 2019, p. 186).

Vanuit de context analyse komt daarnaast naar voren dat de leerlingen de bijbehorende stelling niet herkennen bij hun leraar en de methode dit ‘zelden’ aanbiedt.

Aanbevolen wordt dan ook dat de leraren met behulp van modeling, gezamenlijk, door hardop denkend voor te doen en vaak te laten terugkomen, laat zien uit welke structuur een voorbeeldtekst is opgebouwd.

- **De instructie gaat over in het schrijven van een tekst. De volgende stap is het werken met een gericht structuurschema.**

Structuurschema's zijn schema's die leerlingen ondersteunen bij het schrijven. Ze zijn genre gebonden. Dat wil zeggen dat ieder genre een eigen structuurschema kent. De structuurschema's kunnen het best gebruikt worden bij het voorbereiden op de schrijfopdracht. Zo worden ze een opstapje naar de echte schrijftaak (Van Norden, 2019). Vanuit het contextonderzoek blijkt dat de leraren wel structuurschema's gebruiken, maar dat deze niet genre gebonden zijn. Dit is geconstateerd na gevoerde gesprekken in de teamvergaderingen en de gedane observatie. Het zijn algemene schrijfschema's die vanuit de methode 'Taal op maat' worden aangeboden.

Aanbevolen wordt dat leraren zich meer verdiepen in genre gebonden schrijfschema's. Deze kunnen vervolgens in de les worden ingezet als opstapje naar de schrijftaak Van Norden (2019) heeft online structuurschema's staan die hiervoor kunnen dienen.

- **Aan het einde van een schrijfles wordt er feedback gegeven op elkaars teksten en het klassikaal of in tweetallen bespreken van de tekstversies.**

De drie hoofdprocessen van schrijven zijn plannen, schrijven en reviseren” (Hayes&Flower, geciteerd in Rijlaarsdam, 2007, geciteerd in Korstanje, 2013, p. 51). Het reviseren is hierbij een belangrijk onderdeel. Gesteld kan worden na de vragenlijst van de leerlingen, de observatie van de leraar, en de methode analyse ‘Taal op maat’ dat het reviseren van teksten onvoldoende gebeurt. Het zou raadzaam zijn om bij een schrijfles expliciet tijd in te plannen voor het reviseren van de tekst.

Tot slot, hoewel vanuit de literatuur blijkt dat het belangrijk is dat de leraar tijd biedt aan de leerlingen voor goed schrijfonderwijs komt dit binnen de methode ‘Taal op maat’ en ‘Topondernemers’ nauwelijks aan bod. Vanuit de analyse is gebleken dat de methode ‘Topondernemers’ zowel leraren als leerlingen niet ondersteund in het schrijfproces. De opdrachten zijn niet proces- maar productgericht.

Hierdoor zullen de leraren zich bewust moeten zijn van het plannen van genoeg tijd voor de verschillende fases van het schrijven. Denk aan het oriënteren, het schrijven zelf, en het reviseren. Ook voor het vormgeven en publiceren moet er voldoende tijd zijn (Besselink, 2013). Een schrijfles kan daarom beter over meerdere momenten worden uitgestrekt. Dat verminderd tevens de cognitieve overbelasting bij de leerlingen tijdens het schrijven (Bouwer & Koster, 2016).

Een laatste aanbeveling voor de leraren is om uit te zoeken in hoeverre de methode ‘Tekster’ van Bouwer en Koster (2016) tegemoet komt aan de behoeftes van de leraren en de leerlingen.

5. Ontwerpen

In dit hoofdstuk wordt er naar aanleiding van het antwoord op de hoofdvraag van het vooronderzoek voorlopige ontwerpdoelen en -criteria toegelicht. Deze zullen tijdens het vervolg praktijkonderzoek van belang zijn.

5.1 Uitgangspunten ontwerpen

5.1.1. Innovatiedoel

Het ontwerp biedt de leraren van groep 5 tot en met 8 handvatten en inzicht in welke fases een goede informatieve schrijfles is opgebouwd. Daarnaast dient het ontwerp

5.1.2 Implementatiedoel

Met het ontwerp gaan de leraren van groep 5 tot en met 8 door middel van didactische strategieën de informatieve schrijflessen verbeteren waardoor het schriftelijk eindproduct binnen het onderzoekend leren verbeterd bij de leerlingen. Door het ontwerp geven leraren procesgerichte instructie en bieden de begeleiding bij goed geplande genre gebonden schrijflessen met behulp van structuurschema's. Op bouw- en schoolniveau zou dit betekenen dat lessen een zelfde opbouw hebben met terugkomende didactische principes. Zo ontstaat er een eenduidige lijn om school breed, gestructureerd en procesgericht les te geven aan leerlingen binnen het informatief schrijven.

5.2 Ontwerpcriteria

Algemene ontwerpcriteria

Het ontwerp moet:

- Uitvoerbaar zijn in groep 5 tot en met 8.
- Uitvoerbaar en realistisch zijn voor leraren van groep 5 tot en met 8.
- Doelen op het verbeteren van het informatief schrijven van de leerlingen van groep 5 tot en met 8.
- Een duurzaam karakter hebben (Kessels, 2012).
- Ingebed zijn in het schoolbeleid (Kessels, 2012).
- Rekening houden met de werkdruk van leraren (Kessels, 2012).

Ontwerpcriteria naar aanleiding van het vooronderzoek

Het ontwerp moet zorgen voor:

- Procesgerichte instructie en begeleiding (Van Norden, 2019, Besselink, 2013, en Bouwer & Koster, 2016).
- Genre gebonden, specifiek opgestelde lesdoelen (Van Norden, 2019, Besselink, 2013, en Bouwer & Koster, 2016).
- Goed geleide gesprekken over de inhoud (Van Norden, 2019, Besselink, 2013, en Bouwer & Koster, 2016).
- Instructie over de tekststructuur (Van Norden, 2019, Besselink, 2013, en Bouwer & Koster, 2016).
- Werken met een gerichte structuurschema (Van Norden, 2019, Besselink, 2013, en Bouwer & Koster, 2016).
- Bespreken van en feedback op geschreven teksten (Van Norden, 2019, Besselink, 2013, en Bouwer & Koster, 2016).

Literatuurlijst

- Berenst, J. (2012). *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*. Lectoraat taalgebruik & Leren, 1–84. <https://www.leraar24.nl/app/uploads/Jan-Berenst-Taalgebruik-als-basis-voor-kennisconstructie.pdf>
- Besselink, E., & Brouwer, N. (2013a). Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 6–15.
- Besselink, E., & Brouwer, N. (2013b). Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 4(6), 1–18.
- Besselink, E. (2014b). *Schrijven kun je leren*. Iselinge Hogeschool.
- Bouwer, R., & Koster, M. P. (2016). Schrijfonderzoek naar het klaslokaal. De effecten van Tekster, een nieuw ontwikkeld lesprogramma voor leerlingen in het basisonderwijs.
- Braaksma, Martine & Rijlaarsdam, Gert & Bergh, Huub & Van Hout-Wolters, Bernadette. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Taal en Tongval*. 8. 3-16.
- Buzan, T., & Buzan, B. (2011). *Mindmappen* (2de editie). Pearson Benelux B.V.
- De Glopper, K. (2017). Tekster ontleed: over de waarde, bouwstenen, werkzame bestanddelen en basis van een effectief schrijfprogramma voor de bovenbouw van de basisschool. *Levende talen tijdschrift*, 18(1), 34–41.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2013). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Social and behavioural sciences*, 112, 693-701. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012361?via%3Dihub>
- Geerlings, L. (2017). Het vijffasenmodel - Leerlingen begeleiden bij het schrijven. *Taalonderwijs*, 12–18. https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/uploads/2019/09/2017_III_taalonderwijs12-18_2_Geerlings.pdf
- Gerardus Majellaschool. (2019). Schoolplan. Geraadpleegd op 28 oktober 2020, van https://login.schoolplan.nu/publicaties/rooms-katholieke-basisschool-sint-gerardusmajellaschool/1460-schoolplan-2019-2023?chapter_id=35771
- Gelderen, A. van, Oosterloo, A. & Paus, H. (2010). Waarheen, waarlangs, tot waar? Schrijven in de basisschool. In *Tijdschrift Taal*, jaargang 1, nummer 2 (pag. 6-11)
- Heijkant, D. V. C., & Wegen, V. R. (2000). *De klas in beeld* (1ste editie). Esstede B.V., Uitgeverij.
- Herder, A. (2016). Samen schrijven bij onderzoekend leren volgens de empirische cyclus. *Meer taal*, 3(2), 8–9.
- Hekking, I. (2018). Nieuwsgierigheid als motor voor het leren. (Bachelorthesis). Leraar Basisonderwijs, Katholieke Pabo Zwolle, Zwolle.
- Hoogeveen, M. (2017). *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2018). *Het schrijfonderwijs in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO.
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs* (1ste editie). Noordhoff.

- Korstanje, M., & Fiori, L. (2013). *Teksten in de maak* (1ste editie). Edg Thuiswinkel (Uitgeverij).
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Stichting lezen (2017). ‘Zo fijn dat het niet fout kan zijn.’ De invloed van (re)creatief schrijven op lezen. Amsterdam: Stichting lezen.
- Leeuw, B. van der en T. Meestringa (2014). Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs. Bussum: Coutinho.
- Pompert, B., & Koster, G. (2017, juli). *Thema's en Taal: een paar apart!* taaluni.org. https://hsnbundels.taalunie.org/wpcontent/uploads/2019/07/2017_I_basisonderwijs_8_Pompert.pdf
- Pompert, B. (2017). *Lezen en schrijven doe je samen* (1ste editie). Koninklijke Van Gorcum.
- Reimert, W. (2017). Onderzoekende houding stimuleren in de midden- en bovenbouw. (Bachelorthesis). Leraar Basisonderwijs, Katholieke Pabo Zwolle, Zwolle.
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>
- Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2004). Effective learning and teaching of writing: Student involvement in the teaching of writing.
- Rijlaarsdam, G. (Series Ed.) & Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Couzijn, M. (Vol.Eds.) (2004). *Studies in Writing*. Vol. 14, Effective Learning and Teaching in Writing, Edition, 1 – 16.
- Seinhorst, E., & Besselink, E. (2019). “Schrijf maar een verhaal over je vakantie”. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(2), 117–128.
- Te Wierik, I. (2019). Mondeling taalgebruik als doel en mondeling taalgebruik als instrument (binnen het onderzoekend leren). (Bachelorthesis). Leraar Basisonderwijs, Katholieke Pabo Zwolle, Zwolle.
- Vaan, E., & Marell, J. (2012). *Praktische didactiek voor natuuronderwijs* (7de editie). Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven* (1ste editie). Coutinho.
- Van Norden, S. (2014). *Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho
- Van Norden, S. (2019). *Iedereen kan leren schrijven* (2de editie). Coutinho.
- Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2012). *Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus*. Zesentwintigste conferentie van het schoolvak Nederlands, Enschede, Nederland.
- Verhallen, M. J. A. J., & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school*. Coutinho.
- Verkooijen, C. (2020). Effectieve feedback bij het onderzoekend leren. (Bachelorthesis). Leraar Basisonderwijs, Katholieke Pabo Zwolle, Zwolle.

Webredactie OMJS. (2020, 3 december). *Kwaliteitskaarten van School aan Zet*. Onderwijs Maak Je Samen. <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/kwaliteitskaarten-van-school-aan-zet/>