



Begeleiding bij het schrijven van zakelijke teksten

*Hoe leerkrachten het schrijfproces van zakelijke teksten bij leerlingen
van groep 6 kan begeleiden*

Johannes Dotinga

j.dotinga@kpz.nl

studentnummer: 850413002

Thesisbegeleider: B. van der Ploeg

Katholieke Pabo Zwolle

mei 2017



Begeleiding bij het schrijven van zakelijke teksten

Hoe leerkrachten het schrijfproces van zakelijke teksten bij leerlingen van groep 6 kan begeleiden.

Bachelorthesis in opdracht van:



Johannes Dotinga
Lavendelstraat 18
8013SL ZWOLLE
j.dotinga@kpz.nl
Studentnummer: 850413002

Bachelorthesisbegeleider: B. van der Ploeg
Begeleider op afstand: C. van der Braak
VPCPO Nassauschool, Hattemerbroek

Katholieke Pabo Zwolle
Mei 2017

Voorwoord

Het afgelopen studiejaar, september 2016 - mei 2017, heb ik gewerkt aan mijn bachelorthesis voor mijn opleiding HBO Pabo. Dit onderzoek is in opdracht van de Katholieke Pabo Zwolle en CBS de Nassauschool te Hattemerbroek uitgevoerd en is geschreven in het kader van mijn afstuderen. Er is onderzocht hoe de leerkrachten van groep 6 van de Nassauschool begeleiding kunnen bieden aan leerlingen bij het schrijven van een zakelijke tekst. Ik heb veel tijd en energie in het onderzoek gestoken en heb dit als zeer leerzaam ervaren. Ik heb een enorme ontwikkeling doorlopen bij het doen van onderzoek. Daarnaast heb ik veel kennis opgedaan over het schrijfonderwijs en heeft dit bijgedragen aan mijn ontwikkeling als leerkracht. Tijdens het schrijven van het onderzoek heb ik hulp gehad van een aantal mensen die ik graag zou willen bedanken.

Graag wil ik Bertjaap van der Ploeg als eerste bedanken. Hij was mijn thesisbegeleider en heeft mij nuttige feedback en ondersteuning gegeven gedurende het afgelopen studiejaar bij het schrijven van mijn thesis. Hij was betrokken bij mijn leerproces en nam de tijd voor mij om mijn vragen te beantwoorden over het doen van onderzoek. Hij heeft mij verder geholpen in mijn ontwikkeling als leerkracht.

Verder wil ik de leerkrachten en leerlingen van groep 6 van de Nassauschool bedanken. De leerkrachten hebben mij de ruimte gegeven om het onderzoek vorm te geven en uit te voeren. Zij hebben de tijd genomen om naar mij te luisteren en mijn vragen te beantwoorden. Ze hebben het ontwerp uitgevoerd en hierover een positieve terugkoppeling gegeven. Ook de leerlingen hebben hun best gedaan tijdens de uitvoering van het ontwerp. Hun enthousiasme en motivatie tijdens de schrijflessen gaven mij inspiratie en zorgden ervoor dat ik positief bleef om door te gaan met het schrijven van mijn thesis.

Ook ben ik dankbaar voor de overige teamleden van de Nassauschool. Ze toonden interesse in mijn onderzoek en er was ruimte om het onderzoek te bespreken tijdens de teamvergadering. Zij gaven mij positieve feedback en motiveerden mij om het onderzoek verder vorm te geven.

Tenslotte wil ik mijn 'critical friends', Tsjitske Dotinga en Nynke Dijkstra, bedanken voor hun steun en toeverlaat. Zij hebben mij geholpen bij het schrijven van mijn thesis door delen van mijn onderzoek te lezen en van feedback te voorzien. Ik heb vaak met jullie kunnen sparren over het doen van onderzoek en het daarbij gekozen domein 'stellen'. Jullie hebben mij advies gegeven en mij gemotiveerd. Jullie hebben ervoor gezorgd dat ik meer zelfvertrouwen kreeg, zodat ik mijn thesis tot een positief einde heb weten te brengen.

Johannes Dotinga

Zwolle, 7 mei 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	6
Uittreksel	6
Samenvatting	6
H.1 Introductie	8
Inleiding	8
1.1 Aanleiding en praktijkprobleem	8
1.2 Relevantie	8
1.3 Onderzoeksdoel	9
1.4 Oriëntatie op het onderwerp en begripsverheldering	9
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	9
1.6 Structuur thesis	10
H.2 Theoretisch kader	11
Inleiding literatuurstudie	11
2.1 Zakelijk stellen	12
2.2 Vaardigheden bij (zakelijk) stellen	12
2.3 Begeleiden bij het schrijven	15
2.3.1 Vaardigheid en rol van de leerkracht	15
2.3.2 Opbouw stellessen	17
2.4 Conclusie literatuurstudie	23
H.3 Vooronderzoek	25
Inleiding	25
3.1 Methodologische verantwoording vooronderzoek	25
3.1.1 Enquête leerkrachten	25
3.1.2 Enquête leerlingen	26
3.1.3 Semigestructureerd interview leerlingen	26
3.2 Resultaten en analyse vooronderzoek	26
3.2.1 Enquête leerkrachten	27
3.2.2 Enquête en semigestructureerd interview leerlingen	27

3.3 Conclusie vooronderzoek.....	28
3.3.1. Conclusie enquête leerkrachten.....	28
3.3.2 Conclusie enquête en interview leerlingen.....	29
H.4 Onderzoek naar het ontwerp.....	30
Inleiding	30
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp	30
4.1.1 Ontwerpdoelen	30
4.1.2 Beschrijven ontwerpcriteria	30
4.1.3 Ontwerpvormen.....	31
4.1.4 Randvoorwaarden monitoren ontwerp	34
4.1.5 Randvoorwaarden meten ontwerp.....	34
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	34
4.2.1 Resultaten monitoring	35
4.2.2 Resultaten ontwerpmeting.....	35
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	39
H.5 Discussie.....	41
5.1 Beperkingen onderzoek.....	41
5.2 Vervolg vragen, suggesties vervolgonderzoek en discussiepunten	41
5.3 Aanbevelingen praktijk	42
Literatuurlijst.....	43
Bijlagen	45
Bijlage A. Evaluatie	45
Bijlage B. Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek	46
Bijlage C. Verklaring uitvoering praktijk	46
Bijlage D. Meetinstrumenten	48
D.1 Meetinstrument vooronderzoek/eindonderzoek: enquête leerlingen	48
D.2 Meetinstrument vooronderzoek/eindonderzoek: enquête leerkrachten.....	49
D.3 Meetinstrument vooronderzoek: semigestructureerd interview leerlingen	50
D.4 Meetinstrument eindonderzoek: semigestructureerd interview leerlingen	51
D.5 Resultaten vooronderzoek: enquête leerlingen.....	52
D.6 Resultaten vooronderzoek: enquête leerkrachten.....	54
D.7 Resultaten vooronderzoek: semigestructureerd interview leerlingen	56
D.8 Resultaten eindmeting: enquête leerlingen.....	58

D.9 Resultaten eindmeting: enquête leerkrachten	60
D.10 Resultaten semigestructureerd interview leerlingen na uitvoeren ontwerp.....	62
D.11 Logboek leerkrachten	65
Bijlage E. Afbeeldingen	70
Bijlage F. Beschrijving ontwerp.....	71
Inleiding	1
Inhoudsopgave	2
Hoofdstuk 1.	3
Hoofdstuk 2.	6
Hoofdstuk 3.	11
Bijlage G. Poster	72
Bijlage H. Leerlijnen schrijfonderwijs	73
Bijlage I. Reguliere methodeles	74

Samenvatting

Uittreksel

Onderwerp: Begeleiding bij het schrijven van een zakelijke tekst. *Onderzoeksgroep:* Leerlingen en leerkrachten van groep 6. *Ontwerp:* Handleiding, lessenserie en checklist aan de hand van het vijffasenmodel. *Methode:* Enquêtes leerlingen en leerkrachten, interviews leerlingen. *Conclusie:* Leerkrachten hebben meer kennis over het schrijfproces van leerlingen en meer grip op het begeleiden van het schrijfproces. Leerlingen doorlopen het schrijfproces beter met als resultaat kwalitatief betere schrijfproducten.

Samenvatting

De leerkrachten van groep 6 van de Nassauschool te Hattemerbroek ervoeren bij de leerlingen van groep 6 problemen bij het schrijven van zakelijke teksten. De leerlingen dachten niet na over de processen die kwamen kijken bij het schrijven van een zakelijke tekst, waardoor de schrijfproducten kwalitatief laag waren. De leerkrachten legden tijdens de schrijflessen meer nadruk op de kwaliteit van het eindproduct en waren minder gericht op de schrijfprocessen die de leerlingen moesten doorlopen bij het schrijven van een tekst. Het onderzoek richtte zich daarom op de volgende hoofdvraag: *'Hoe kan de leerkracht begeleiding bieden aan leerlingen van groep 6 bij het schrijven van een zakelijke tekst?'*.

Uit de literatuurstudie is gebleken dat leerkrachten zich moeten richten op het schrijfproces en de ondersteuning hiervan (Norden, 2016). Het is van groot belang dat leerlingen de juiste instructie en feedback ontvangen om zichzelf te kunnen verbeteren (Bouwer & Koster, 2016). De leerkracht heeft een essentiële rol bij het begeleiden, instrueren en oefenen van het schrijfproces van leerlingen (Besselink & Brouwer, 2013). Het procesgerichte vijffasenmodel biedt leraren ondersteuning bij het inrichten van het schrijfonderwijs (Korstanje, 2012). Leerlingen leren op een gestructureerde manier hoe ze een schrijfo opdracht kunnen aanpakken. De leerkracht moet verschillende (coöperatieve) werkvormen inzetten bij elke fase, zodat leerlingen stapsgewijs komen tot schrijven (Korstanje, 2012). Peer learning is een werkvorm dat bij kan dragen aan een procesgerichte aanpak voor het schrijfonderwijs (Norden, 2014; Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013).

De leerlingen en leerkrachten hebben tijdens het vooronderzoek een gesloten enquête afgenomen. Ook is er bij de leerlingen een semigestructureerd interview afgenomen. Hieruit is naar voren gekomen dat de leerkrachten de fasen uit het vijffasenmodel niet tot nauwelijks toepasten, waardoor de begeleiding voor de leerlingen ontoereikend was. Doordat de leerlingen de fasen onvolledig doorliepen, sloegen zij essentiële stappen over tijdens het schrijfproces waardoor de kwaliteit van het schrijfproduct laag was. Verder gaven de leerlingen aan niet samen te werken tijdens het schrijven, maar dat zij hier wel gebruik van zouden willen maken.

Naar aanleiding van de resultaten van het vooronderzoek zijn er schrijflessen ontworpen aan de hand van het vijffasenmodel. De leerlingen moesten in deze lessenserie een biografie schrijven. Per les werd er één schrijffase behandeld en de lessen sloten aan bij het huidige thema. Ook is er een handleiding geschreven voor de leerkrachten, die aansluit bij de lessenserie. Hierin zijn handvatten beschreven waarin staat hoe de leerkracht leerlingen kan begeleiden bij het schrijven. Daarnaast is er een checklist ontworpen, als hulpmiddel voor de leerlingen bij het schrijfproces. Het ontwerp is in zes weken uitgevoerd in groep 6. Nadien is dezelfde gesloten vragenlijst afgenomen bij de leerlingen en de leerkrachten als bij het vooronderzoek. En is er weer een semigestructureerd interview afgenomen bij de leerlingen. Hieruit is gebleken dat er een groei te zien is in de kennis en vaardigheden van de leerkrachten bij het begeleiden van het schrijfproces van leerlingen en hebben de leerlingen

een groei doorgemaakt bij het schrijfproces. Het ontwerp dat geschreven is aan de hand van het vijffasenmodel is effectief geweest en heeft ervoor gezorgd dat leerkrachten meer nadruk hebben gelegd op de procesgerichte schrijfdidactiek. De leerkrachten hebben meer grip gekregen op het begeleiden van leerlingen bij het schrijven van een zakelijke tekst. Daarnaast concluderen de leerkrachten in het logboek dat de schrijfproducten van de leerlingen kwalitatief verbeterd zijn ten opzichte van voorgaande schrijfproducten. Ook is gebleken dat leerlingen beter samenwerken door middel van peer-learning, waardoor de kwaliteit van de schrijfproducten zijn verhoogd.

Trefwoorden: stellen, zakelijke tekst, begeleiden, vijffasenmodel, peer-learning, groep 6.

H.1 Introductie

Inleiding

Dit onderzoek is uitgevoerd op CBS Nassauschool te Hattemerbroek. Het is een kleine school met in totaal 63 leerlingen. Er zijn in totaal vier combinatiegroepen. Het onderzoek richt zich op de leerlingen van groep 6. De leerlingen zitten in combinatiegroep 5/6. Er staan twee leerkrachten voor deze groep. De Nassauschool werkt volgens de principes van het Ontwikkelingsgericht onderwijs. Elk kind is uniek en moet mogelijkheden krijgen om zich met plezier breed te kunnen ontwikkelen. De leerkrachten geven op zo'n manier les dat de leerlingen uitdaging krijgen en zich betrokken voelen bij hun persoonlijke leerproces.

1.1 Aanleiding en praktijkprobleem

Dit onderzoek richt zich op de leerlingen en leerkrachten van groep 6 van de Nassauschool te Hattemerbroek. De leerlingen zijn 9 á 10 jaar oud. Bij het schrijfonderwijs in de klas wordt gebruik gemaakt van de methode 'Taal in beeld'. Het schrijfonderwijs in groep 6 is besproken met de leerkrachten van groep 6. De leerkrachten ervaren bij de leerlingen van deze groep problemen bij het schrijven van zakelijke teksten. Ze zien, aan de hand van de observaties en het eindresultaat van de leerlingen, dat de schrijfproducten kwalitatief laag zijn. Uit de observaties van de leerkrachten blijkt dat de leerlingen het verhaal beginnen te schrijven zonder stil te staan bij wat zij willen schrijven en hoe zij dit willen vormgeven. Ze denken niet na over de processen die komen kijken bij het schrijven van een tekst, waardoor het eindproduct niet voldoet aan de landelijke normen van het schrijfonderwijs (Gelderens, 2010). De tekst is geen samenhangend verhaal en wordt niet afgestemd met het doel en het publiek bij het schrijven van de tekst. Ook controleren de leerlingen de tekst niet op leesbaarheid en spelling. Dit zijn kenmerken die leerlingen uit groep 6 moeten kunnen volgens de SLO doelen, die zijn vastgesteld vanuit het Ministerie van Onderwijs (Gelderens, 2010). Daarnaast merken de leerkrachten dat de leerlingen weinig plezier beleven bij het schrijven van teksten, waardoor er weinig motivatie is. Verder is uit het gesprek met de leerkrachten gebleken dat zij, mede vanuit de methode, meer nadruk leggen op het eindproduct van het schrijven dan op het schrijfproces van de leerlingen. Vanuit de leerkrachten wordt er geconcludeerd dat er meer aandacht moet worden besteed aan de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Doordat er door de leerkrachten en leerlingen van groep 6 problemen worden ervaren rondom het aanbod van het schrijfonderwijs in de klas, richt het onderzoek zich hier op.

1.2 Relevantie

Het schrijven van teksten is belangrijk bij alle vakken en draagt bij aan volwaardig burgerschap. Het is essentieel dat leerlingen op een juiste manier, die begrijpelijk is voor anderen, goed kunnen formuleren. Er wordt vaak een beroep gedaan op de schrijfvaardigheid in onze maatschappij. Als burger wordt er van je verwacht dat je gedachten, gevoelens en ideeën kunt beschrijven. Goed schrijfonderwijs stimuleert de verwerving en verwerking van kennis bij leerlingen, zodat zij later goed kunnen deelnemen aan de maatschappij (Korstanje, 2012). Ook is schrijven een basisvaardigheid die helpt bij het ordenen van gedachten en het kritisch redeneren bevordert (Bouwer & Koster, 2016). Omdat het schrijven van zakelijke teksten een permanente plek heeft binnen het onderwijscurriculum van de Nassauschool, is het van belang dat leerlingen effectief, procesgericht schrijfonderwijs krijgen. De leerkrachten ervaren problemen bij het aanbieden van het schrijfonderwijs in groep 6. Vanuit de leerkrachten van groep 6 wordt er geconcludeerd dat er meer aandacht moet worden besteed

aan de kwaliteit van het schrijfonderwijs in de klas. Ook blijkt uit het rapport van de onderwijsinspectie dat de leerkrachten op de Nassauschool zich meer moeten richten op het handelings- en procesgerichte werken bij onder andere het schrijfonderwijs, zodat leerlingen kwalitatief betere schrijfproducten maken (Onderwijsinspectie, 2016). De school wil dat de leerlingen voldoende toegerust worden, zodat de leerlingen goed voorbereid zijn om naar het Voorgezet Onderwijs te gaan. Het onderzoek richt zich daarom dus op het begeleiden van leerlingen bij het schrijven van zakelijke teksten.

1.3 Onderzoeksdoel

De gewenste verbeteringen bij dit onderzoek hebben betrekking op de leerkrachten en de leerlingen van groep 6 van de Nassauschool. De leerkrachten moeten meer kennis krijgen over hoe ze hun schrijfonderwijs beter vorm kunnen geven, zodat er kwalitatief goede lessen worden aangeboden bij het schrijven van een zakelijke tekst. Door goed schrijfonderwijs aan te bieden, krijgen leerlingen meer grip op het schrijfproces (Korstanje, 2012). De gewenste verbetering voor de leerlingen is dat het verbeterde schrijfonderwijs de kwaliteit van de schrijfproducten verhoogd. De gewenste verbeteringen zijn tevens de onderzoeksdoelen. Het hoofddoel van dit onderzoek is om het niveau van het schrijfonderwijs bij zakelijke teksten te verbeteren.

1.4 Oriëntatie op het onderwerp en begripsverheldering

Binnen het taalonderwijs worden verschillende namen gehanteerd voor taalvaardigheden zoals ‘stellen’ en ‘schrijven’. ‘Stellen’ en ‘schrijven’ worden in dit onderzoek als één en hetzelfde begrip gebruikt. Onder deze begrippen wordt volgens Huizenga (2004) verstaan: “een vorm van communicatie waarbij gedachten, ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens schriftelijk worden weergegeven in de vorm van een tekst” (p.10). Het gaat in dit onderzoek om het schrijven van een zakelijke tekst. Vanuit de literatuur wordt gezegd dat het bij de schrijver van een zakelijke tekst aanvankelijk niet gaat om het creatieve proces, maar om kennis over te dragen, zijn mening over te brengen, het overtuigen van mensen of het verduidelijken van dingen (Huizenga, 2004). Zakelijk schrijven valt onder de tekstsoort ‘feitelijke genres’ met als doel het informeren van mensen over specifieke dingen (Norden, 2014). Het is doeltreffender om een zakelijke tekst als middel te gebruiken om iets over te brengen, dan het verhaal aan meerdere personen te moeten vertellen. Verschillende soorten teksten die bij zakelijk stellen passen, zijn het schrijven van een samenvatting, folder, brief, verslag (historie), handleiding, biografie, mededeling, routebeschrijving, recept, advertentie, gebruiksaanwijzing of procedure en een verklaring of uiteenzetting (Huizenga, 2004; Norden, 2014; Korstanje, 2012).

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de aanleiding en het praktijkprobleem is de volgende hoofdvraag geformuleerd voor dit onderzoek:

‘Hoe kan de leerkracht begeleiding bieden aan leerlingen van groep 6 bij het schrijven van een zakelijke tekst?’

De volgende deelvragen, die aansluiten bij de hoofdvraag, zullen worden beantwoord in dit onderzoek:

1. Wat is zakelijk stellen?

- 1.1 Wat zijn kenmerken van (zakelijk) stellen?
- 1.2 Wat is het doel van zakelijk stellen?
- 1.3 Welke tekstsoorten vallen onder zakelijk stellen?
- 1.4 Welke functie heeft (zakelijk) stellen?

2. Welke (stel)vaardigheden moeten leerlingen kunnen beheersen om zakelijk te kunnen stellen?

- 2.1 Welke vaardigheden moet je beheersen om te kunnen stellen?
- 2.2 Welke vaardigheden ontwikkel je (in groep 6) bij het leren stellen?
- 2.3 Wat zijn de kerndoelen van (zakelijk) stellen voor groep 6?

3. Wat moet de leerkracht aanbieden, tijdens het geven van stellessen, om te komen tot schrijfvaardige leerlingen?

- 3.1 Welke pedagogische en didactische rol heeft de leerkracht bij het geven van (stel)lessen?
- 3.2 Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om begeleiding te geven bij het zakelijk stellen?
- 3.3 Hoe wordt een goede stelles opgebouwd, zodat leerlingen tot een goed schrijfproduct komen?

4. Wat is de huidige kennis van de leerlingen van groep 6 van de Nassauschool bij:

- het schrijven van een zakelijke tekst?
- de vaardigheden van het schrijven van een zakelijke tekst?

5. Wat is de huidige kennis van de leerkracht van groep 6 van de Nassauschool bij:

- de didactiek van het schrijven van een zakelijke tekst?
- de vaardigheden van de didactiek van het schrijven van een zakelijke tekst?

1.6 Structuur thesis

In hoofdstuk 2 van dit onderzoek is een literatuurstudie geschreven, die generieke kennis weergeeft, waarbij deelvragen 1 t/m 3 worden beantwoord. In hoofdstuk 3 wordt het vooronderzoek beschreven, die contextkennis weergeeft, waarbij antwoord wordt gegeven op deelvragen 4 en 5. Aan de hand van de kennis uit de literatuurstudie en de context is een ontwerp gemaakt. In hoofdstuk 4 wordt dit ontwerp beschreven en verantwoord. Ook zijn de resultaten en de conclusies van het ontwerp in dit hoofdstuk verwerkt. Tenslotte worden in hoofdstuk 5 discussiepunten en aanbevelingen benoemd voor de praktijk. Ook zijn er suggesties gedaan voor een eventueel vervolgonderzoek.

H.2 Theoretisch kader

Inleiding literatuurstudie

Onze samenleving is in vergelijking met de vorige eeuw behoorlijk veranderd. Onze economie was in eerste instantie met name gericht op industrie en landbouw, maar tegenwoordig verdienen we in deze kenniseconomie ons geld “door voornamelijk het verwerken en uitwisselen van informatie” (Bouwer & Koster, 2016, p.293). Daardoor is er een toename ontstaan bij het produceren en verwerken van schriftelijke informatie. Schriftelijke taalvaardigheid heeft grote invloed op volwaardig burgerschap en is belangrijk om goed deel te kunnen nemen in de huidige maatschappij. Het toenemende gebruik van internet en de snelle ontwikkelingen binnen de communicatietechnologie heeft een behoorlijke verandering teweeg gebracht in hoe we met elkaar communiceren. Schrijven is, meer dan voorheen, van groot belang voor werk en privé. Er wordt veelvuldig gebruik gemaakt van sociale media, e-mailen, websites, blogs enzovoort. Het is essentieel om goed te kunnen schrijven om een beroep uit te kunnen oefenen. Goede schrijfvaardigheid is “tevens een van de belangrijkste voorspellers voor schoolsucces” (Bouwer & Koster, 2016, p.293). Goed kunnen schrijven is een basisvaardigheid die gedachten ordent en het kritisch redeneren stimuleert (Bouwer & Koster, 2016). Door goed te schrijven wordt kennis verkregen en verwerkt, waardoor mensen optimaal deel kunnen nemen aan de maatschappij (Korstanje, 2012). Daarnaast ontwikkelen leerlingen nieuwe kwaliteiten bij het schrijven van teksten, zoals samenvatten, evalueren, het samenvoegen van teksten en het aanscherpen van gedachten (Pompert, 2004, p.162).

In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord door middel van een literatuurstudie. Deze literatuurstudie biedt ondersteuning bij het kwantitatieve onderzoek (praktijk) en brengt generieke kennis tot stand. In de literatuurstudie wordt antwoord gegeven op de volgende deelvragen:

1. *Wat is zakelijk stellen?*
 - Wat zijn kenmerken van (zakelijk) stellen?
 - Wat is het doel van zakelijk stellen?
 - Welke tekstsoorten vallen onder zakelijk stellen?
 - Welke functie heeft (zakelijk) stellen?
2. *Welke (stel)vaardigheden moeten leerlingen kunnen beheersen om zakelijk te kunnen stellen?*
 - Welke vaardigheden moet je beheersen om te kunnen stellen?
 - Welke vaardigheden ontwikkel je (in groep 6) bij het leren stellen?
 - Wat zijn de kerndoelen van (zakelijk) stellen voor groep 6?
3. *Wat moet de leerkracht aanbieden, tijdens het geven van stellessen, om te komen tot schrijfvaardige leerlingen?*
 - Welke pedagogische en didactische rol heeft de leerkracht bij het geven van (stel)lessen?
 - Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om begeleiding te geven bij het zakelijk stellen?
 - Hoe wordt een goede stelles opgebouwd, zodat leerlingen tot een goed schrijfproduct komen?

2.1 Zakelijk stellen

Binnen het taalonderwijs worden verschillende namen gehanteerd voor taalvaardigheden zoals ‘stellen’ en ‘schrijven’. Om verwarring te voorkomen, wordt er eerst kort uitleg gegeven over deze begrippen die in dit onderzoek gebruikt worden. ‘Stellen’ en ‘schrijven’ worden in dit onderzoek als een en hetzelfde begrip gebruikt. Onder deze begrippen wordt volgens Huizenga (2004) verstaan: “een vorm van communicatie waarbij gedachten, ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens schriftelijk worden weergegeven in de vorm van een tekst” (p.10). Er wordt in het schrijfonderwijs onderscheid gemaakt tussen creatief stellen en zakelijk stellen. In beide soorten teksten kan gebruik worden gemaakt van de creativiteit van de schrijver en kan er op een zakelijke manier worden geschreven. Het doel van de schrijver en de tekstsoort zijn verschillend bij deze twee vormen van stellen, maar er wordt wel gebruik gemaakt van dezelfde vaardigheden (Huizenga, 2004, p.10). Het gaat de schrijver van een zakelijke tekst aanvankelijk niet om het creatieve proces, maar om kennis over te dragen, zijn mening over te brengen, het overtuigen van mensen of het verduidelijken van dingen (Huizenga, 2004). Zakelijk schrijven valt onder de tekstsoort ‘feitelijke genres’ met als doel het informeren van mensen over specifieke dingen (Norden, 2014). Het is doeltreffender om een zakelijke tekst als middel te gebruiken, dan het verhaal aan meerdere personen te moeten vertellen. Verschillende soorten teksten die bij zakelijk stellen passen, zijn het schrijven van een samenvatting, folder, brief, verslag (historie), handleiding, biografie, mededeling, routebeschrijving, recept, advertentie, gebruiksaanwijzing of procedure en een verklaring of uiteenzetting (Huizenga, 2004; Norden, 2014; Korstanje, 2012).

Fasen in het stelonderwijs

Er zijn verschillende fasen te onderscheiden in het stelonderwijs: voorbereidend stellen, aanvankelijk stellen en voortgezet stellen. Leerlingen uit groep 6 zitten in de fase ‘voortgezet stellen’. In deze fase worden leerlingen geleerd hoe zij volledige teksten moeten schrijven. Hierin wordt geleerd hoe zij gedachten, ervaringen, meningen en ideeën schriftelijk kunnen weergeven. Zakelijk stellen valt onder deze fase (Huizenga, 2004, p.11-12). Stellen kan verschillende functies hebben. Er is een communicatieve functie te onderscheiden, waarbij de schrijver van een tekst een boodschap over wil brengen aan de lezer. De schrijver wil eigen ideeën duidelijk maken en heeft een doel met wat hij wil bereiken met het schrijven van de tekst. Zakelijk stellen heeft dus een communicatieve functie (Korstanje, 2012, p.17). Ook kan stellen een expressieve functie hebben, waarbij de schrijver zijn eigen mening, ideeën, gedachten en gevoelens opschrijft. Dit kan de schrijver doen door bijvoorbeeld het schrijven van poëzie, vrije teksten, ervaringsteksten en verhalen (Korstanje, 2012, p.21). Tenslotte heeft ‘stellen’ een conceptualiserende functie. Dit is een functie waarbij schrijven wordt gebruikt om te leren. Schrijven is dan een instrument om tot leren te komen. Door goed te schrijven kunnen leerlingen kennis verkrijgen en verwerken en wordt de achtergrondkennis en woordenschat bij leerlingen vergroot. Er worden nieuwe inzichten verkregen over taal en de wereld om hun heen. Voorbeelden van conceptualiserende teksten zijn het maken van aantekeningen, werkstukken, verslagen, samenvatting, woordweb en een mindmap (Korstanje, 2012; Huizenga, 2004).

2.2 Vaardigheden bij (zakelijk) stellen

Schrijven is een taalvaardigheid die voor leerlingen het lastigst te leren is. Er worden hoge eisen gesteld aan het cognitieve functioneren van leerlingen (Brouwer & Hoogeveen, 2011). Sterken (2016) zegt dat dit komt doordat:

Leerlingen geen steun hebben van een gesprekspartner en ze moeten afstand in tijd en ruimte overbruggen. Ze moeten daarnaast stof vinden om over te schrijven, woorden kiezen, zinnen formuleren, verbanden aan brengen tussen zinnen, alinea's en grotere tekstdelen, zich verplaatsen in hun publiek, rekening houden met het doel van de tekst, met de tekstkenmerken die horen bij een bepaalde tekstsoort en de tekst vormgeven. (p.10)

Metalinguïstisch bewustzijn (metataal) is een belangrijk onderdeel van de taalontwikkeling. Dit is bekwaam zijn in het nadenken over de vorm van taal, het taalgebruik en het onbewust verwoorden van regels in taal (Huizenga & Robbe, 2013, p.99). Een leerling moet over voldoende kennis beschikken van de metataal. Deze taal sluit aan bij verschillende aspecten van taal. De aspecten die aan bod komen bij het zakelijk stellen zijn o.a. alinea, tekststructuur, titel, plannen en reviseren. Het is daarnaast van belang dat leerlingen kennis hebben van verschillende (tekst)genres. Deze kennis hebben leerlingen nodig om aan te sluiten bij de functies en doel(en) van het schrijven van een zakelijke tekst (Sterken, 2016, p.10-11).

Ook is het belangrijk dat de schrijfontwikkeling goed wordt begeleid. Mondelinge activiteiten kunnen het schrijfproces op verschillende niveaus ondersteunen. Leerlingen zullen verschillen ondervinden tussen de taalstructuren van het schrijven en het spreken. De moeilijkheidsgraad van het stellen vermindert door het te vertellen. Op die manier kan de leerling de gebeurtenis structureren en rekening houden met het publiek. Het proces van vertellen naar schrijven is ook zichtbaar binnen de ontwikkeling van stelvaardigheden (Huizenga, 2004). Een beginnende schrijver (groep 3/4) schrijft een tekst zoals hij spreekt (vertellend schrijven). Een gevorderde schrijver zal zich kunnen verplaatsen in de lezer (publiek) en kan rekening houden met de doelen van de tekst (denkend schrijven). Dit is een ontwikkeling die doorlopen wordt van groep 5 tot en met groep 8. Het is daarom van belang om vanaf de middenbouw het vertellen van een verhaal te koppelen aan het schrijven hiervan. Verder moet er volgens Pauw en Bouwhuis (2014) "aandacht worden besteed aan de interne samenhang van het verhaal", omdat uit onderzoek is gebleken dat leerlingen een verhaal kunnen structureren vanaf de leeftijd van negen jaar (groep 6) (Pauw & Bouwhuis, 2014).

Gedurende de schoolloopbaan van leerlingen wordt de leerstof getoetst aan de hand van kerndoelen, zodat leerlingen goede schrijvers worden en meer kansen hebben om goed te presteren en een betere positie te krijgen in de maatschappij (Bouwer & Koster, 2016, p. 293). De kerndoelen zijn in opdracht van het Ministerie van Onderwijs ontwikkeld. Het zijn doelen met betrekking tot de ontwikkeling van leerlingen, die basisscholen moeten proberen te behalen. De kerndoelen zorgen voor een wisselend, uitgebreid onderwijsaanbod, waarbij leerlingen zich gedurende hun hele schoolloopbaan kunnen blijven ontwikkelen. Het is een handleiding voor de school, de leerkracht en het lesprogramma in het basisonderwijs. (Greven & Letschert, 2006). Door kerndoelen als referentiekader te zien, kan op een betere manier worden geconstateerd of doelen wel of niet behaald zijn (Greven & Letschert, 2006). De kerndoelen, zoals hieronder beschreven, zijn gekoppeld aan het schrijfonderwijs:

Kerdoel	Toelichting kerndoel
Kerdoel 5	De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies zoals informeren, instrueren, overtuigen en plezier verschaffen.
Kerdoel 8	De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
Kerdoel 9	De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen gedichten en informatieve teksten.

(SLO, z.d.)

Het ministerie van Onderwijs heeft referentieniveaus van de Nederlandse taal ingevoerd per 2010. Deze referentieniveaus moeten ervoor zorgen dat leerlingen tot een hoger taalniveau komen. In de basis van het referentiekader staat omschreven wat leerlingen in verschillende leeftijdscategorieën (per groep) moeten weten en kunnen op het gebied van taal. Er zijn vier verschillende taaldomeinen die het referentiekader onderscheid, waaronder het domein 'schrijven'. De leerlijnen binnen dit schrijfonderwijs zijn schematisch beschreven (zie bijlage H) (Gelderen, 2010). In de schoolloopbaanontwikkeling van leerlingen wordt de leerstof van schrijven, en de taken die passen bij schrijven, geleidelijk moeilijker. De kerndoelen zijn een handig overzicht voor de leerkracht om te zien wat er in het schrijfonderwijs aan bod moet komen (SLO, z.d.). Een leerling uit groep 6 moet volgens Gelderen (2010) met betrekking tot het vakgebied (zakelijk) schrijven de volgende genres kunnen schrijven "Verhalen (non-fictie), informatieve en instructieve teksten, naar aanleiding van concrete situaties in de klas of verbonden aan thema's die aan bod komen. En ook betogende teksten (waarin standpunt van de leerling met argumenten wordt ondersteund)" (p.9). De leerlingen uit groep 6 kunnen taken uitvoeren bij schrijven, zoals het schrijven van: correspondentie, formulier invullen, berichten, advertenties, aantekeningen, verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen (Gelderen, 2010, p. 10-11). De leerlingen uit groep 6 kunnen bij het schrijven van een (zakelijke) tekst:

- samenhang aanbrengen in een tekst en hier zelf verantwoordelijkheid voor dragen;
- meer kennis verkrijgen over verschillende schrijfdoelen en kunnen de tekst afstemmen op het doel;
- rekening houden met het publiek (onbekend of bekend) en kunnen hun tekst hierop afstemmen;
- meer aandacht geven aan het gebruik van verwijswwoorden, voegwoorden, stijlmiddelen/woordenschat.
- de spellings-, grammaticale- en interpunctieregels toepassen en verbeteren hun tekst met hulp van klasgenoten en de leerkracht, indien nodig;
- de tekst controleren op leesbaarheid en besteden tijd aan het verzorgen van tekstopmaak, titel en eventuele illustraties. De leerlingen worden zich bewust van het belang van het gebruikmaken van alinea's en tussenkopjes in de tekst en leren deze toe te passen (Gelderen, 2010, p.12-14).

Daarnaast zegt Pompert (2004) dat schrijfactiviteiten een belangrijke bijdrage leveren aan de brede bedoelingen van de basisontwikkeling van kinderen (Janssen-Vos, 1997). Zo leren de leerlingen bij argumenteren en redeneren hoe ze een betoog opbouwen. Tijdens het beoordelen en waarderen leren de leerlingen het opstellen van esthetische en morele oordelen

en kunnen ze eigen werk beoordelen. Bij communiceren en expressie leren leerlingen het beschrijven van emoties en leren ze verschillende schriftelijke vormen van communicatie. Verder leren de leerlingen bij het experimenteren het onderzoeken van eigen denkbeelden. Tijdens het formaliseren leren de leerlingen schriftelijke, publieksgerichte communicatie en het opbouwen van tekststructuren. Bij modelvorming en representeren leren ze schema's en diagrammen maken. En tijdens het systematiseren leren leerlingen te ordenen op schrift. Om al deze brede bedoelingen heen moeten leerlingen gebruikmaken van specifieke vaardigheden zoals spelling en tekstverwerking (Pompert, 2004).

Leerlingen moeten veel schrijven en de juiste ondersteuning hierbij krijgen. Op die manier worden leerlingen autonomer bij het schrijven van verschillende soorten teksten, het zelfstandig reviseren en vanuit verschillende bronnen teksten kunnen samenstellen (Pompert, 2004).

2.3 Begeleiden bij het schrijven

2.3.1 Vaardigheid en rol van de leerkracht

Het is een veelvoorkomende misvatting dat schrijven een aangeboren talent is, dit is niet zo. Een andere misvatting bij het leren schrijven is dat oefening kunst baart. Uiteraard is het belangrijk dat schrijven wordt geoefend om beter te kunnen schrijven maar er is meer dan alleen dat nodig. Het is van groot belang dat leerlingen de juiste instructie en feedback ontvangen om zichzelf te kunnen verbeteren (Bouwer & Koster, 2016). Bouwer & Koster (2016) zeggen "In tegenstelling tot mondelinge taalvaardigheid, die je op een natuurlijke manier leert door blootstelling en taal en oefening vanaf de vroege levensjaren, is schrijven een vaardigheid die op school wordt aangeleerd, met behulp van instructie en begeleid oefenen" (p. 293). Schrijven leer je niet vanzelf. Het is een ingewikkeld cognitief proces waarbij verschillende processen komen kijken, zoals 'Wat is het doel van de tekst? Voor wie wordt de tekst geschreven? Hoe kan dit op een goede manier worden geschreven?'. Handschrift, spelling en grammatica zijn bij beginnende schrijvers niet geheel geautomatiseerd, waardoor er nog meer gevraagd wordt van de cognitieve capaciteit van kinderen bij het schrijven en de schrijver het overzicht gauw kan verliezen. Dit wordt ook wel cognitieve overbelasting genoemd. Leerlingen moeten daarom goede instructie, begeleiding en oefening krijgen (Bouwer & Koster, 2016; Sterken, 2016). De leerkracht heeft daarom een belangrijke rol bij het aanleren van het schrijven van teksten.

De leerkracht heeft een belangrijke rol bij het aanleren van het schrijven van teksten door leerlingen op de basisschool. Interactie is tussen de leerkracht en de leerling is hierbij essentieel. Besselink en Brouwer (2013) stellen:

Een effectieve leerkracht besteedt aandacht aan de inbedding van het schrijfonderwerp in de leefwereld van de kinderen, zodat zij zich goed kunnen oriënteren op het schrijfonderwerp. Zo'n leerkracht geeft het juiste voorbeeld en zorgt voor nieuwe impulsen. Hij besteedt aandacht aan schrijfstrategieën en biedt kinderen met schrijftips, voorbeelden en schema's ondersteuning tijdens hun schrijven. (p.7)

Ook zorgt een effectieve leerkracht ervoor dat de kinderen voor een publiek schrijven (Besselink & Brouwer, 2013). Daarnaast moeten de schrijfopdrachten een communicatieve context hebben. Waarom leerlingen een tekst schrijven en voor wie zij deze tekst schrijven, is dus van belang om te weten voor de leerling. De schrijfopdrachten worden daardoor meer betekenisvol voor de leerlingen (Sterken, 2016, p.12).

Volgens Beek en Verhallen (2004) wordt taal niet uit een boekje geleerd, maar leer je dit vooral door taal te gebruiken. Bij taal-zaakvakonderwijs is het essentieel dat de leerkracht

taal ontwikkelende interactie integreert in alle lessen, omdat er hierdoor bij elke les de gelegenheid ontstaat om de taalontwikkeling te bevorderen. Het taalaanbod dient door de leerlingen begrepen te worden om de lesinhoud voldoende te kunnen doorgeven. Door het toepassen van de basisvaardigheden: passend taalaanbod, taalruimte en gerichte feedback, schept de leerkracht een leerklimaat om te experimenteren en de leerstof eigen te maken. Vooral het bewustzijn van deze vaardigheden is van belang, zodat de leerkracht deze gericht kan inzetten. Passend taalaanbod richt zich op de onderdelen: betrokkenheid, begrijpelijkheid en niveau. Taalruimte richt zich op de onderdelen: beurtuimte en onderwerpsruimte. Feedback richt zich op de onderdelen: verbeteren, helpen verbeteren en bevestigen. Door deze onderdelen aan bod te laten komen, wordt de taalontwikkeling gestimuleerd en maakt de leerkracht het verschil binnen de taalontwikkeling. De leerkracht dient daarbij te zorgen voor continuïteit en kwaliteit bij zakelijk stellen. Hij heeft een aansturende rol bij het schrijven van teksten. Dit doet de leerkracht door te zorgen voor:

- het bedenken van betekenisvolle activiteiten;
- het creëren van een leeromgeving die schrijven uitlokt;
- het begeleiden en organiseren van schrijfopdrachten;
- observatie, registratie en evaluatie van schrijfopdrachten (Beek & Verhallen, 2004; Pompert, 2004).

Een betekenisvolle opdracht daagt de leerling uit tot communiceren en goed nadenken. De schrijfactiviteiten zijn nuttig en waardevol als de leerlingen hier plezier aan beleven en als het bijdraagt aan de gestelde leerdoelen. De leerkracht moet schrijfopdrachten maken die motiveren, zodat de betrokkenheid van leerlingen wordt vergroot. De activiteiten moeten aansluiten bij het niveau van de leerling, zodat het begrijpelijk is. Ook een stimulerende leeromgeving is belangrijk. Dit kan de leerkracht doen door teksten in het lokaal te hangen, waardoor de leerlingen aangemoedigd worden om zelf te schrijven. Het aanleggen van een collectie, zoals: voorbeeldteksten, schrijfverleiders, materialen om op te kunnen schrijven en tekstverwerkingsprogramma's zorgen ervoor dat de leerling aan de slag kan. Er moet uitleg gegeven worden over deze middelen en hoe deze te gebruiken, zodat leerlingen deze middelen optimaal kunnen benutten (Pompert, 2004).

Bij het begeleiden van de schrijfopdrachten is het van belang dat de schrijfstrategieën regelmatig aan bod komen. De leerkracht is verantwoordelijk voor het managen, evalueren en waarderen van het schrijfproces. Hierin wordt leerling bevraagd en voert de leerkracht gesprekken over de manier van aanpak (Pompert, 2004). Daarnaast dient de leerkracht een planning te maken bij het organiseren van schrijfopdrachten. Hierbij is een doelgericht aanpak van belang. De leerkracht onderzoekt wat de eigen rol en die van de leerling is. Op deze manier kan de leerkracht binnen de opdracht differentiëren. Doordat er tijdens het schrijfproces aanspraak wordt gemaakt op verschillende vaardigheden en strategieën, is het van belang dat de leerkracht inzicht krijgt in het niveau van de leerling. Door te observeren en te registreren, kan de leerkracht de ontwikkeling van de leerling in kaart brengen en kan de leerling zich op niveau verder ontwikkelen. Hoe beter de leerkracht weet welke doelen hij wil bereiken, hoe beter hij hierin kan bijsturen en evalueren op het resultaat. Het eindelijke doel van observeren is dat de leerkracht de leerlingen beter kan bereiken en goed kan aansluiten bij de leerbehoeften van de leerlingen (Pompert, 2004). Ook dient de leerkracht aan te sluiten bij de natuurlijke drang van leren. De kernbegrippen die aansluiten bij natuurlijk leren zijn: actief, doelgericht, cumulatief, constructief, en in een sociale context leren. De ontwikkeling van leerlingen wordt niet alleen vormgegeven door een activerende directe instructie, maar ook door een veilig leerklimaat en goed klassenmanagement. Om tot leren te komen is het van

belang dat de leerkracht een klimaat schept waarin er tegemoet wordt gekomen aan de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie van leerlingen (Leenders, Naafs & Oord, 2002). De leerkracht zal een omgeving moeten creëren waarin leerlingen zich veilig en vertrouwd voelen, zich gewaardeerd voelen, zichzelf mogen zijn en plezier hebben. Leerlingen zullen dan gemotiveerd worden en inactiever deelnemen. De leerkracht kan dit bewerkstelligen door middel van relatie. Het geven van complimenten, belangstelling en er voor de leerlingen zijn, bevordert het gevoel van veiligheid. Doordat je betrouwbaar bent en discreet omgaat met informatie, creëer je een veilige leeromgeving (Leenders, Naafs & Oord, 2002). Naast een het creëren van een veilig klimaat is het van belang dat de leerkracht bijdraagt aan het zelfvertrouwen van leerlingen. Volgens Leenders, Naafs en Oord (2002) is zelfvertrouwen nodig om goed te kunnen functioneren. Als leerlingen doelen behalen en succeservaringen opdoen, zal hiermee het zelfvertrouwen worden vergroot en voelen de leerlingen zich competent. Het is dus van belang dat de leerkracht zorgt voor schrijfopdrachten die aansluiten bij het niveau van de leerling. Op deze manier werkt de leerkracht aan het ontwikkelen van zelfvertrouwen. Daarnaast kan de leerkracht door het geven van positieve feedback het vertrouwen een boost geven. Ook is het van belang dat je als leerkracht realistische verwachtingen schetst en deze deelt met de leerlingen. Op deze manier leren leerlingen succeservaringen toe te eigenen, dat bijdraagt aan het zelfvertrouwen van de leerlingen (Leenders, Naafs & Oord, 2002). Tenslotte is het belangrijk dat leerlingen leren zelfstandig te handelen. Dit houdt in dat ze zelf keuzes en beslissingen mogen maken. De leerkracht kan samen met de leerlingen de schrijfopdrachten vormgeven, waardoor er aanspraak gemaakt wordt op de autonomie van de leerling. Als leerkracht is ruimte bieden aan zelfstandigheid en eigen inbreng van grote waarde, omdat hierdoor de autonomie van de leerlingen wordt vergroot. Leerlingen voelen zich hierdoor verantwoordelijk voor het maken van keuzes, inbreng en gedrag. Ze leren hiermee problemen alleen of met anderen op te lossen (Leenders, Naafs & Oord, 2002).

Naast de basisbehoeften is het waardevol dat de organisatie binnen de klas optimaal verloopt. Er dient gezorgd te worden voor een positief klassenmanagement. Wanneer een leerkracht voor goed klassenmanagement zorgt, creëert hij een veilige leeromgeving waarin een leerling actief kan leren en zich sociaal emotioneel kan ontwikkelen. Daarnaast zorgt de leerkracht voor goed klassenmanagement door alle strategieën in te zetten, die leerkrachten kunnen gebruiken, om een productief en positief groepsklimaat te bevorderen. Dit is management waarin wordt ingezet op efficiënte, effectieve leertijd. De leerkracht dient ook rekening te houden met de regels en routines, eventuele omgang van verstoring tijdens de les, een positieve omgang tussen de leerkracht en de leerling en een positieve houding van de leerkracht. Dit leidt volgens Klamer-Hoogma (2012) tot gelukkige leerkrachten én gelukkige kinderen. De leerkracht staat als manager voor de groep, zodat de leerlingen zich maximaal kunnen ontwikkelen. Het is belangrijk dat er voor, tijdens en na de les kritisch wordt gekeken naar de te bepalen lesdoelen, zodat leerlingen bewust worden van hun eigen leerproces en hierin meer verantwoordelijkheid dragen. De leerkracht houdt rekening met het beginniveau van de leerlingen en schat in wat ze al van een onderwerp weten. Op deze manier plant de leerkracht zijn lesactiviteiten (Leenders, Naafs & Oord, 2002).

2.3.2 Opbouw stellingen

Het Activerend Directe Instructie model wordt veelvuldig gebruikt in het basisonderwijs (Leenders, Naafs & Oord, 2002). Het is een model waarin alle didactische fasen worden doorlopen door leerlingen tijdens het schrijven. De didactische fasen in het ADI model zijn: terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleidde inoefening, zelfstandige verwerking, evaluatie en terug- en vooruitblik. Doordat alle fasen doorlopen worden, kunnen leerlingen op

een actieve manier nieuwe kennis koppelen aan oude kennis waarover zij al beschikken. Het is een model dat een goed verlopend onderwijsproces weergeeft. De les is, aan de hand van dit model, met aandacht opgebouwd en er is gekeken naar haalbare doelstellingen, die zijn afgestemd op de leerlingen. Er wordt gekeken naar het bieden van voldoende ondersteuning aan leerlingen. Aandacht en betrokkenheid van leerlingen is daarbij essentieel (Leenders, Naafs & Oord, 2002). Het schrijfonderwijs moet zich richten op het schrijfproces en de ondersteuning hiervan. De leerkracht dient het proces te sturen door het schrijfproces op te starten, inhoud te geven, te stimuleren en te onderhouden. Om de didactische fasen goed aan bod te laten komen in het stelonderwijs zijn een aantal basisprincipes belangrijk. De leerkracht dient met de volgende principes rekening te houden (Norden, 2014, p. 174-175):

- Alle kinderen kunnen deelnemen;
- Alle kinderen zijn voldoende betrokken bij het schrijfonderwerp;
- De inhoud van een tekst wordt genoeg voorbereid, zodat iedereen weet waarover hij/zij gaat schrijven;
- Praten en schrijven worden steeds afgewisseld;
- De leerkracht doet vaak hardop denkend voor wat de kinderen moeten doen (modeling);
- De schrijfpdracht bevat duidelijke aandachtspunten, in overeenstemming met het gekozen tekstgenre;
- Tweetallen of groepjes krijgen een duidelijke opdracht voor schrijven of herschrijven;
- Teksten worden klassikaal besproken op de aandachtspunten van de schrijfpdracht;
- Er is aandacht voor differentiatie bij instructie en begeleiding (drie groepen maken);
- De leerkracht heeft aandacht voor het schrijf- en denkproces en minder uitsluitend voor het eindproduct.

De leerkracht zorgt ervoor dat er verschillende onderdelen aan bod komen tijdens de lessen. Dit zijn achtereenvolgens, het aanbod van voldoende vertel- en overlegopdrachten, verschillende manieren om informatie te verzamelen. De kinderen leren wat de verschillende tekstgenres zijn en hoe ze te gebruiken in hun schrijfwerk. Tevens geeft de leerkracht duidelijk genre-gebonden schrijfpdrachten zodat de leerlingen goed kunnen oefenen met de verschillende typen teksten. De leerkracht begeleidt hierbij tijdens het schrijven en helpt de leerling eventueel door de leerling gezamenlijk (met een andere leerling) te laten samenwerken tijdens het schrijven en tenslotte bespreekt de leerkracht de tekst of klassikaal of in groepjes (Norden, 2014, p.175). Om volgens deze principes te werken, heeft de leerkracht niet voldoende aan een les van 45 minuten. Er zijn meerdere lessen nodig voor leerlingen om alle stappen te kunnen doorlopen om tot een goed schrijfproduct te komen. Leerlingen kunnen niet én een tekst schrijven én deze ook nog bespreken. Daarnaast is er tijd nodig om betrokkenheid te creëren voor het schrijfonderwerp. Leerlingen uit groep 6 moeten een lessenserie aangeboden krijgen waaraan ze meerdere weken aan een schrijftaak, gekoppeld aan een thema, kunnen werken (Norden, 2014). Bij het schrijven van een tekst is een procesgerichte aanpak effectief. Door te kijken naar het proces leren leerlingen hoe ze het schrijven van een tekst aanpakken en komen tot een eindproduct. Hierbij is het van belang dat de leerkracht een procesgerichte didactiek hanteert, waarbij instructie en feedback essentiële onderdelen zijn. Korstanje (2012) zegt: “Met behulp van een procesgericht vijfphasenmodel kunnen leraren hun schrijfonderwijs zó inrichten, dat leerlingen op een gestructureerde manier leren hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken” (p.8). De leerlingen voelen zich daardoor meer bekwaam en beleven meer plezier aan het schrijven van teksten (Korstanje, 2012). De fasen van het schrijfproces kunnen in verschillende modellen worden beschreven. Er zijn drie

hoofdprocessen die naar voren komen, namelijk: plannen, schrijven en reviseren. Ook in het vijffasenmodel komen deze processen terug. Om de juiste didactiek te bieden aan leerlingen, zijn de processen aangevuld volgens 5 stappen. Deze 5 stappen bieden houvast voor leerlingen tijdens het schrijfproces (Korstanje, 2012). Ook is het een model waarbij de leerkracht grip krijgt op het begeleiding bieden aan het schrijfproces van leerlingen. Het is belangrijk dat de leerlingen deze fasen kennen en weten welke stappen ze moeten doorlopen om tot een goed eindproduct te komen. De vijf fasen volgens Korstanje (2012) worden hieronder in het kort weergegeven.

Fase 1: Oriëntatie op de schrijfopdracht (oriëntatiefase)

De leerkracht dient, tijdens de oriëntatiefase, de aandacht van de leerlingen te sturen naar het onderwerp van de schrijfopdracht. Ter voorbereiding op de schrijfopdracht moet de leerkracht de voor- en achtergrondkennis van leerlingen activeren, zodat de leerlingen leren om hun gedachten te ordenen over wat ze al van het onderwerp weten. De voorbereiding van de schrijfopdracht is zeer belangrijk, omdat deze fase leidt tot het maken van een schrijfplan. Het schrijfplan is een manier waarop gedachten, doorgaans op papier, worden geordend. De leerkracht kan verschillende leermiddelen inzetten zoals het gebruikmaken van een onderwijsleergesprek (1), woordweb (2), tweegesprek (3), mindmap (4), placemat (5) of een mentortekst (6). Deze leermiddelen kunnen ingezet worden om een schrijfplan te ontwikkelen. Het maken van een schrijfplan is van belang, want het verhoogt de kwaliteit van het uiteindelijke eindproduct (Korstanje, 2012, blz 12). Ik zal hieronder kort bespreken hoe deze werkvormen bijdragen aan het ontwikkelen van het schrijfplan:

(1) Het onderwijsleergesprek is een manier om gedachten van leerlingen op het onderwerp te sturen. De leerkracht en de leerlingen zijn in gesprek, waarbij de leerkracht de structuur van het gesprek beslist. Tijdens het gesprek komt de ontwikkeling van de denkprocessen van de leerlingen aan bod (Korstanje, 2012).

(2) Het maken van een woordweb kan zowel individueel als in groepjes worden uitgevoerd. Op een vel papier (of op het bord of flip-over) staat in het midden een cirkel, waarin het onderwerp staat geschreven. De associaties en begrippen met betrekking tot het onderwerp worden om de cirkel heen geschreven (Korstanje, 2012).

(3) Het tweegesprek is een gesprek tussen twee leerlingen over het onderwerp. Het tweegesprek kan door middel van verschillende werkvormen. Denken-delen-uitwisselen is een werkvorm waarbij er een klassikaal gesprek op gang wordt gebracht door een vraag te stellen. De leerlingen denken individueel na over het onderwerp (denken). Dan mogen de leerlingen overleggen in tweetallen (uitwisselen). Interviewen is ook een werkvorm, waarbij leerlingen elkaar gaan interviewen over het onderwerp. Leerlingen moeten elkaar vragen stellen. Ze mogen hierbij notities maken (Korstanje, 2012).

(4) Een mindmap is een leermiddel waarbij er een visuele weergave wordt gemaakt over het onderwerp. In het midden staat het onderwerp en daarom heen worden kernwoorden geordend, die te maken hebben met het onderwerp. Er worden hoofdtakken, subtakken en kleuren gebruikt bij de ordening. Het is een instrument die de denkprocessen over een onderwerp in kaart brengt (Korstanje, 2012).

(5) De placemat is een werkvorm waarbij voorkennis in beeld wordt gebracht, nieuwe informatie wordt geordend en/of meningen geïnventariseerd, uitgewisseld of aangescherpt. De placemat wordt uitgevoerd in groepjes van vier leerlingen. Op een papier wordt een cirkel gemaakt met daaromheen vier kaders. Individueel mogen alle leerlingen iets opschrijven over het onderwerp in één van de vier vakken. Vervolgens bespreken de vier leerlingen de punten die ze hebben opgeschreven. De belangrijkste punten worden in de cirkel in het midden opgeschreven (Korstanje, 2012).

(6) De mentortekst is een schriftelijke voorbereiding ter oriëntatie, waarbij er gebruik wordt gemaakt van een voorbeeldtekst. De voorbeeldtekst dient aan te sluiten bij het tekstgenre dat centraal staat in de les. Er wordt kennis gemaakt met kenmerken van een tekstgenre. De leerlingen leren deze tekstgenre en leren van de leerkracht om de tekstkenmerken van het genre uit de voorbeeldtekst te halen. Het is ter inspiratie voor de leerlingen bij het schrijven van hun eigen tekst (Korstanje, 2012).

Fase 2: De schrijfofdracht (opdrachtfase)

Tijdens deze fase is het van belang dat de leerkracht benoemt wat de leerlingen gaan leren. Het lesdoel moet duidelijk en helder zijn, omdat dit de focus geeft tijdens het schrijven en reviseren van het schrijfproduct. Ook geeft het lesdoel de leerkracht en de leerlingen een kader voor het beoordelen van hun werk. Het geeft weer aan welke beoordelingscriteria het schrijfproduct (inhoud en vorm) dient te voldoen. Leerlingen leren beter te schrijven doordat zij schrijven met een doel. Als de leerlingen weten wat en waarom ze iets moeten doen, kan de leerkracht zich richten op het begeleiden en instructie bieden aan het leerproces van de leerlingen. De leerkracht moet instructie geven over hoe de leerlingen het lesdoel kunnen behalen. De leerkracht leert de leerlingen de verschillende denkstappen, voordat een tekst geschreven wordt. Hij benoemt deze en/of doet deze denkstappen voor. Dit noemt men modelling (Korstanje, 2012). Niet alleen maakt de leerkracht duidelijk welk doel er behaald moet worden tijdens de les, hij zorgt er ook voor dat de verwachtingen duidelijk zijn. De leerkracht dient de verwachtingen van het schrijven van een tekst te benoemen. De leerkracht moet in deze fase in ieder geval benoemen:

- Hoe de tekst er inhoudelijk uit moet zien (begin, midden en slot);
- De tekstsoort, het doel en de doelgroep;
- Wat er gebeurt met het eindproduct;
- Welke bronnen de leerlingen kunnen gebruiken en waar die te vinden zijn;
- Op welke manier de inhoudselementen gestructureerd kunnen worden;
- De beschikbare tijd;
- Welke hulp de leerlingen kunnen krijgen;
- Waarop feedback wordt gegeven;
- Wat er wanneer gedaan wordt met de kladversies van een tekst (Korstanje, 2012).

De leerkracht moet de schrijflessen dus goed voorbereiden. Door een tekst op een logische manier te structureren, dient de leerkracht goede instructie te geven. De leerkracht kan verschillende werkvormen inzetten in deze fase, zoals modellen, het onderwijsleergesprek en het tweegesprek (Korstanje, 2012).

Fase 3: Het schrijven (schrijffase)

Tijdens de schrijffase gaan de leerlingen aan de slag met het schrijven van hun tekst. Het gemaakte schrijfplan in de vorige fase dient als uitgangspunt voor het schrijven van de tekst. De leerkracht is in deze fase meer op de achtergrond aanwezig. In principe wordt de tekst individueel en zelfstandig door de leerlingen geschreven. Toch kan de leerkracht hulp bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Zo kan de leerkracht verlengde instructie en oefeningen geven. Hij kan extra instructie geven over het lesdoel of met algemene tips komen die betrekking hebben op het schrijven van een tekst. Er zijn verschillende manieren om de leerlingen te kunnen ondersteunen en begeleiden tijdens de schrijffase (Korstanje, 2012). De werkvormen die leerlingen ondersteunen zijn (1) modeling, (2) miniles, (3) begeleid werken aan de instructietafel, (4) servicerondes, (5) schrijfgesprekjes, (6) peer-learning. Deze werkvormen worden hieronder besproken.

(1) Modeling is een manier waarbij de leerkracht als model fungeert. De leerkracht vertelt welke werkwijze hij zelf heeft. En benoemt welke stappen de leerling zou kunnen

nemen om de tekst zelfstandig te kunnen schrijven. Dit doet de leerkracht kort en bondig. Hij spreekt in de ik-vorm. Modeling is niet nodig bij goede schrijvers. Zij kunnen de denkprocessen van de verschillende fasen zelf doorlopen (Korstanje, 2012; Bouwer & Koster, 2016).

(2) Het inzetten van een miniles is ook een manier om leerlingen te ondersteunen bij het begeleiden van de schrijffase. Het is een korte instructie en/of oefening waarbij gericht instructie wordt gegeven over een aspect van schrijven, waarvan de leerkracht weet dat de leerlingen dit moeilijk vinden. Het is een ander aspect van schrijven dat aan bod komt dan die van de groepsinstructie. De miniles moet kort zijn. De leerkracht moet het doel van de les benoemen en dient de aanpak zelf te modelen. De leerlingen moeten elkaar helpen om tot het lesdoel te komen. Ten slotte moet er een groepsgewijze aanpak komen over de werkwijze van het behandelde aspect van schrijven (Korstanje, 2012).

(3) Begeleid werken aan de instructietafel kan ook een middel zijn om leerlingen te ondersteunen. Leerlingen kunnen, indien nodig, na de klassikale uitleg aan de instructietafel komen om nogmaals instructie te krijgen over de les. Dit wordt ook wel verlengde instructie genoemd. Ook kunnen leerlingen met elkaar in kleine groepjes aan de instructietafel samenwerken onder begeleiding van de leerkracht. Dit wordt begeleide oefening genoemd. De leerkracht krijgt snel zicht op de vragen van de leerlingen en kan hier snel op inspelen. De leerkracht kan meteen inspelen op het niveau en de behoeften van de leerlingen (Korstanje, 2012; Bouwer & Koster, 2016).

Gebruikmaken van servicerondes kan ook een hulpmiddel zijn. De leerlingen kunnen op afroep hulp krijgen van de leerkracht. Hoe de hulp op afroep wordt georganiseerd, bepaalt de leerkracht (Korstanje, 2012).

Daarnaast kan de leerkracht schrijfgesprekjes toepassen met individuele leerlingen. Zo krijgt de leerkracht tijdens het gesprek inzicht in hoe de leerling denkt (denkproces) en welke vaardigheden nog moeilijk zijn en waarbij hulp nodig is. De leerkracht kan daar dan direct op reageren of inspringen. Door zicht te krijgen op de denkprocessen van het schrijven, zoals plannen, structureren, informatie verzamelen, kan de leerkracht begeleiding bieden om deze vaardigheden te verbeteren. Het is van belang dat de leerkracht goede, open vragen stelt over het denkproces van de leerling, om inzichtelijk te krijgen waar de leerling ondersteuning bij nodig heeft (Korstanje, 2012).

Ten slotte kan de leerkracht peer learning/feedback inzetten. Peer learning/feedback is een methode waarbij leerlingen elkaar helpen tijdens het schrijven van een tekst. Dit kan bij iedere fase van het schrijfproces worden ingezet, en dus ook bij de schrijffase. Het is een procesgerichte werkwijze binnen het schrijfonderwijs. Het heeft veel verschillende voordelen. De leerlingen zijn niet afhankelijk van de leerkracht, omdat de leerlingen elkaar hulp bieden. De leerlingen helpen elkaar bij het behalen van het lesdoel en ondersteunen elkaar bij de verschillende schrijffasen. Leerlingen ervaren meer plezier als de tekst door een medeleerling wordt gelezen en van feedback wordt voorzien. Hierdoor worden leerlingen gemotiveerd om te schrijven. De schrijver en de lezer hebben interactie met elkaar gedurende de verschillende schrijffasen. En dit helpt de schrijver bij het reflecteren op zijn schrijfwerk. De schrijver wordt aangezet tot het reflecteren op zijn schrijfproces. Ook draagt peer learning/feedback bij aan het zelfsturende vermogen van leerlingen bij het schrijven van teksten. De kwaliteit van het eindproduct bij het schrijven van een tekst wordt door middel van peer learning/feedback verhoogd (Hoogeveen, 2012; Bouwer & Koster, 2016).

Fase 4 Het bespreken en herschrijven (revisiefase)

Tijdens deze fase leren de leerlingen hun tekst te reviseren. Om zelfstandige schrijvers te worden is het van belang dat leerlingen leren om hun eigen teksten te verbeteren op vorm

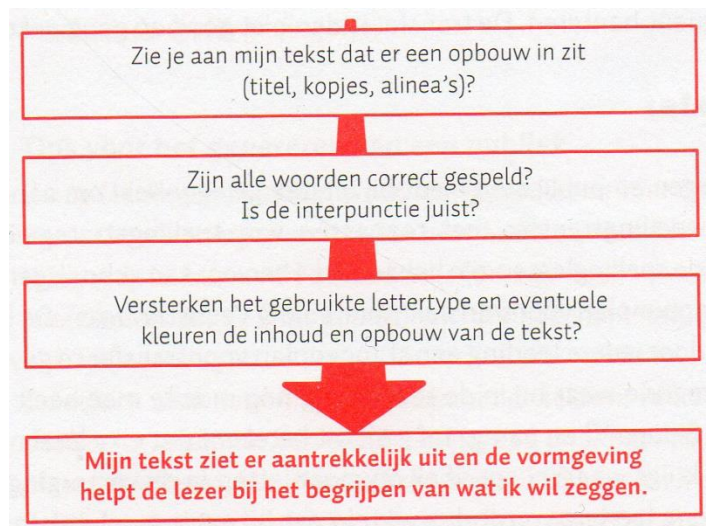
en inhoud. Het doel van deze fase is dat de inhoud van de tekst beter tot zijn recht komt. Deze fase slaan leerlingen vaak over. Leerlingen weten meestal niet hoe ze hun tekst moeten reviseren. Het is daarom essentieel dat de leerkracht het belang van reviseren benoemd aan de leerlingen. Voordat de tekst gereviseerd wordt, moet de eerste versie van de tekst worden besproken. De eerste versie van een tekst van een leerling kan klassikaal, in tweetallen of in groepjes worden besproken. Er worden vragen gesteld over de tekst van de leerling en er wordt gereflecteerd of het lesdoel, met de daarbij behorende vooraf gestelde criteria, behaald zijn. Ook kan er reflectie worden gegeven op tekstkenmerken, zoals de structuur en logische opbouw van een tekst, en of de tekst moet worden ingekort of uitgebreid. Er kan door middel van peer learning feedback aan elkaar worden gegeven op de tekst. De leerkracht en de leerlingen dienen complimenten aan elkaar te geven voor iedere revisiehandeling, zodat leerlingen gemotiveerd worden hun tekst te herschrijven. Leerlingen die van elkaar leren heeft een positieve werking op de schrijfontwikkeling. Nadat de leerling zijn eigen tekst heeft gecontroleerd, is het dus belangrijk dat andere leerlingen de tekst ook controleren. Leerlingen moeten weten hoe ze elkaar op een effectieve en positieve manier kunnen helpen bij het verbeteren van een tekst. De stille wand discussie (1), denken-delen-uitwisselen (zie fase 1), de mentortekst (zie fase 1), de placemat (zie fase 1) en peer feedback (zie fase 3) zijn handige werkvormen in de revisiefase (Korstanje, 2012).

(1) De stille wand discussie is een werkvorm waarbij de leerkracht de leerlingen in groepjes verdeelt. De leerkracht laat iedere groep een aparte tekst lezen. Alle leerlingen zijn stil tijdens het lezen. Vervolgens mag iedere leerling, om de beurt, een vraag stellen of een reactie opschrijven. Als iedereen van de groep aan de beurt is geweest, mogen de leerlingen ingaan op elkaars reacties en vragen. Iedereen blijft reageren en schrijven totdat niemand meer iets inbrengt. Tenslotte moeten de leerlingen in één of twee zinnen samenvatten wat de opbrengst is van deze discussie.

Bij het herschrijven van een tekst zijn kunnen een aantal tips worden benoemd. Zo kan er gekeken worden of de informatie logisch is geordend (inleiding, midden, slot). Er kan worden gekeken of er herhalingen te zien zijn in de tekst. Herhalingen kunnen worden weggehaald. Bekijk of de woorden die worden gebruikt in de tekst passend is voor het publiek waarvoor de tekst is geschreven (bijv. formeel/informeel taalgebruik) (Korstanje, 2012).

Fase 5 Het verzorgen en publiceren (publicatiefase)

Bij de laatste fase komt de verzorging en publicatie van een tekst aan bod. Dit wordt ook wel tekstverzorging genoemd. De leerkracht moet hierbij instructie geven over wat nodig is om de tekst te publiceren. De volgende elementen zijn hierbij belangrijk: vormgeving (bijv. illustraties, grafieken, tekeningen van leerlingen), alinea-indeling, bladspiegel, schrijf- of druktechniek en kleurgebruik. Maar er wordt ook gekeken naar taalverzorging (grammatica, spelling, interpunctie). Ze verbeteren de tekst, indien nodig. De instructie bij deze fase dient dus verschillende elementen te bevatten. Zie ook in figuur 1 een controleschema van tekstverzorging die de leerkracht aan kan bieden aan de leerlingen.



Figuur 1. Voorbeeld van een controleschema tekstverzorging (Korstanje, 2012, p. 89)

De mate waarin de leerkracht sturing geeft aan de leerling bij deze fase is afhankelijk van het niveau en de leeftijd van de leerlingen. Bij leerlingen van groep 6 is het niveau hoger en dienen er meer aspecten/criteria van taalverzorging te worden toegevoegd. De leerkracht stelt voorafgestelde doelen over de tekstverzorging en kan verlengde instructie geven of individuen en kleine groepjes hierin begeleiden. Ook kunnen leerlingen zichzelf en elkaar feedback geven op spelling, interpunctie en hoofdletters. Peer learning en denken-delen-uitwisselen zijn methoden die de leerkracht in kan zetten in deze fase. Deze werkvormen worden ook gebruikt en benoemd in voorgaande fasen. Vervolgens maken de leerlingen de uiteindelijke eindversie van hun schrijfproduct en wordt de tekst gepubliceerd en/of gepresenteerd door de leerlingen. Het eindproduct kan bijvoorbeeld worden opgehangen aan de muur, in een klassenkrant worden geprint, via de email aan ouders worden verstuurd, op een schoolblog op de schoolwebsite komen te staan etc. De leerlingen zien het nut in van het schrijven van een tekst en zijn hierdoor gemotiveerder om de schrijffasen te doorlopen, doordat er aandacht wordt besteed aan de publicatie van het eindproduct (Korstanje, 2012).

2.4 Conclusie literatuurstudie

Uit de uitkomst van de literatuurstudie blijkt dat goed kunnen schrijven een basisvaardigheid is die gedachten ordent en kritisch redeneren stimuleert. Door goed te schrijven wordt kennis verkregen en verwerkt, waardoor mensen optimaal deel kunnen nemen aan de maatschappij (Korstanje, 2012; Bouwer & Koster, 2016). Schrijven is een taalvaardigheid die voor leerlingen lastig te leren is, omdat er hoge eisen worden gesteld aan het cognitieve functioneren van leerlingen (Brouwer & Hoogeveen, 2011). De leerstof dient aan te sluiten bij de kerndoelen en leerlingen moeten over voldoende kennis van de metataal beschikken, zodat leerlingen goede schrijvers worden (Bouwer & Koster, 2016; Sterken, 2016). Leerlingen van groep 6 moeten tijdens het schrijven samenhang aanbrengen in een tekst, kennis hebben over schrijfdelen en genres en de tekst hierop afstemmen, rekening houden met het publiek, aandacht geven aan spelling en grammatica, de tekst controleren op leesbaarheid en tekstverzorging (Gelderens, 2010).

Ook is er gekeken naar de rol van de leerkracht bij het schrijfonderwijs. Het schrijfonderwijs moet zich richten op het schrijfproces en de ondersteuning hiervan (Norden, 2016). Het is van groot belang dat leerlingen de juiste instructie en feedback ontvangen om zichzelf te kunnen verbeteren (Bouwer & Koster, 2016). De leerkracht heeft een essentiële rol bij het begeleiden, instrueren en oefenen van het schrijfproces van leerlingen (Besselink &

Brouwer, 2013). Hij dient aandacht te besteden aan het ontwerpen van betekenisvolle activiteiten, het creëren van een leeromgeving die schrijven uitlokt, het begeleiden, instrueren en organiseren van schrijfactiviteiten en aan de observatie, registratie en evaluatie van schrijfactiviteiten (Beek & Verhallen, 2004; Pompert, 2004). De leerkracht dient te modelen tijdens de schrijflessen en moet schrijfstrategieën aan bod laten komen. Ook moet er aandacht worden besteed aan het doel en de criteria van het schrijven en voor welk publiek er geschreven wordt, zodat de leerkracht beter aan kan sluiten bij de leerbehoeften van de leerlingen en de leerlingen zich bewust worden van hun eigen leerproces en hierin meer verantwoordelijkheid dragen (Korstanje, 2012; Naafs, Leenders & Oord, 2002; Pompert, 2004). Door het toepassen van de basisvaardigheden: passend taalaanbod, taalruimte en gerichte feedback, schept de leerkracht een leerklimaat om te experimenteren en de leerstof eigen te maken (Beek & Verhallen, 2004).

Verder is onderzocht hoe de lessen moeten worden opgebouwd, zodat de leerlingen tot een kwalitatief schrijfproduct komen. Het ADI model, die alle didactische fasen aan bod laat komen, kan een hulpmiddel zijn bij het vormgeven van stellingen (Leenders, Naafs & Oord, 2003). Het procesgerichte vijfphasenmodel biedt leraren ondersteuning bij het inrichten van het schrijfonderwijs (Korstanje, 2012). Leerlingen leren op een gestructureerde manier hoe ze een schrijfoopdracht kunnen aanpakken. De volgende fasen komen aan bod: oriëntatie-, opdracht-, schrijf-, revisie- en publicatiefase. Om deze fasen te doorlopen, moeten de leerlingen meerdere lessen aangeboden krijgen, gekoppeld aan een thema, om tot een goed schrijfproduct te komen (Norden, 2014). De leerkracht kan verschillende (coöperatieve) werkvormen inzetten bij elke fase, zodat leerlingen stapsgewijs komen tot schrijven (Korstanje, 2012). Peer learning is een werkvorm, die bij alle fasen aan kan worden geboden. Dit is een methode waarbij leerlingen elkaar helpen tijdens het schrijven van een tekst. De kwaliteit van het eindproduct wordt middels peer learning verhoogd (Hoogeveen, 2012).

H.3 Vooronderzoek

Inleiding

In dit hoofdstuk komt het vooronderzoek aan bod. Het vooronderzoek richt zich op het krijgen van contextkennis. Deelvragen 4 en 5 hebben betrekking op het verwerven van contextkennis. Het geeft antwoord op de huidige kennis van leerlingen en leerkrachten van groep 6 van de Nassauschool bij zakelijk schrijven. De deelvragen die hierbij aan bod komen zijn:

Wat is de huidige kennis van de leerlingen van groep 6 van de Nassauschool bij:

- het schrijven van een zakelijke tekst?
- de vaardigheden van het schrijven van een zakelijke tekst?

Wat is de huidige kennis van de leerkracht van groep 6 van de Nassauschool bij:

- de didactiek van het schrijven van een zakelijke tekst?
- de vaardigheden van de didactiek van het schrijven van een zakelijke tekst?

In paragraaf één wordt de methodologische verantwoording van het vooronderzoek beschreven. In paragraaf twee worden de resultaten van het vooronderzoek geanalyseerd en gepresenteerd. Tenslotte worden er in de derde paragraaf conclusies getrokken vanuit het vooronderzoek.

3.1 Methodologische verantwoording vooronderzoek

Tijdens het vooronderzoek is er gebruik gemaakt van diverse meetinstrumenten. Deze zijn ontwikkeld en uitgevoerd voor de leerlingen en de leerkrachten van groep 6. Voor de leerkrachten is er gebruik gemaakt van een gestructureerde, gesloten enquête, waarin wordt gevraagd naar de kennis van de didactiek en vaardigheden betreffende het schrijven van een zakelijke tekst. Daarnaast wordt er ook gebruik gemaakt van een gestructureerde, gesloten enquête voor de leerlingen. Hierin wordt gevraagd naar de kennis en vaardigheden met betrekking tot het schrijven van een zakelijke tekst. Er worden drie leerlingen met verschillende niveaus (ondergemiddeld, gemiddeld, bovengemiddeld) bevraagd door middel van een semigestructureerd interview over de uitkomst van de enquête.

3.1.1 Enquête leerkrachten

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 5 van het onderzoek is er een enquête ontwikkeld voor de twee leerkrachten van groep 6. De enquête is een nulmeting en brengt de huidige kennis en de kennis over de vaardigheden van de leerkrachten van groep 6 in kaart over het begeleiden van leerlingen bij zakelijk schrijven. Deze enquête (zie bijlage D.2) is opgebouwd uit gesloten vragen. Er is hiervoor gekozen omdat deze werkwijze praktisch is en omdat er eenvoudig een analyse kan worden uitgevoerd. De antwoordkeuze mogelijkheden is voor alle deelnemers gelijk, waardoor de invloed van toevallige omstandigheden wordt beperkt (Donk & Lanen, 2012). De enquête is ontwikkeld aan de hand van de uitkomsten van de literatuurstudie. Hieruit is gebleken welke vaardigheden van belang zijn voor het didactische aanbod en de begeleiding bij het zakelijk stellen. De enquête is opgebouwd aan de hand van het vijffasen model bij het zakelijk stellen (Korstanje, 2012). Er worden vragen gesteld over de kennis en het handelen van de leerkracht bij de verschillende fasen (oriëntatie-, opdracht-, schrijf-, revisie- en publicatiefase) van dit model (Korstanje, 2012; Van Norden, 2014). Deze fasen zijn van groot belang bij het goed aanleren en begeleiden van zakelijk stellen. Eerst wordt er gevraagd of de leerkrachten de schrijffasen kennen en of zij

deze toepassen in de praktijk. Vervolgens zijn er 25 vragen gesteld over het handelen en de rol van de leerkracht bij de schrijffasen.

3.1.2 Enquête leerlingen

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 4 van het onderzoek is er een enquête ontwikkeld voor de leerlingen van groep 6 van de Nassauschool. De enquête is een nulmeting en brengt de huidige kennis en kennis over de vaardigheden van de leerlingen in beeld over het schrijven van een zakelijke tekst. Deze enquête (zie bijlage D.1) is opgebouwd uit gesloten vragen. Er is hiervoor gekozen, omdat de uitkomsten van de enquête daarmee makkelijker te analyseren zijn. De antwoordkeuze mogelijkheden is voor alle deelnemers gelijk, waardoor de invloed van toevallige omstandigheden wordt beperkt (Donk & Lanen, 2012). De enquête is ontwikkeld aan de hand van de uitkomsten van de literatuurstudie. Hieruit is gebleken welke vaardigheden van belang zijn bij het leren schrijven van een zakelijke tekst. De enquête is opgebouwd aan de hand van het vijfphasenmodel bij het zakelijk stellen (Korstanje, 2012). In iedere fase moeten leerlingen bepaalde vaardigheden uitvoeren om tot een kwalitatief eindproduct te komen. Door de enquête wordt er inzichtelijk gemaakt bij welke fase(n), van het vijfphasenmodel, de leerlingen moeite hebben en welke fase(n) ze (wellicht) wel beheersen. Er worden vragen gesteld over de kennis en de kennis over het handelen van de leerlingen bij de fasen (oriëntatie-, opdracht-, schrijf-, revisie- en publicatiefase) van dit model (Korstanje, 2012; Van Norden, 2014). Vraag 1 t/m 5 zijn vragen die gaan over de oriëntatiefase. Vraag 6 t/m 11 zijn vragen die gaan over opdrachtfase. Vraag 12 t/m 13 zijn vragen die gaan over de schrijffase. Vraag 14 t/m 19 zijn vragen die gaan over de revisiefase. Vraag 20 t/m 22 zijn vragen die gaan over de publicatiefase. Tenslotte wordt er bij vraag 23 en 24 gevraagd of de leerlingen het schrijven van een tekst moeilijk of makkelijk vinden. De enquête wordt individueel afgenomen bij de leerlingen van groep 6. Vooraf wordt een reguliere methodeles (zie bijlage I), over het schrijven van een zakelijke tekst, aangeboden door de leerkracht (Beek, Gerich, Maters & Rijks, 2014). Nadien vullen de leerlingen de enquête in. Op deze manier kunnen de leerlingen middels de enquête reflecteren op de methodeles, waarin ze een zakelijk tekst (advertentie) moeten schrijven. Zo wordt de huidige kennis en de kennis over de vaardigheden van de leerlingen uit groep 6 gemeten en geanalyseerd.

3.1.3 Semigestructureerd interview leerlingen

Er wordt een semigestructureerd interview (zie bijlage D.3) bij drie leerlingen uit groep 6 van de Nassauschool afgenomen, aan de hand van de uitkomst van de enquête. Op basis van de analyse van de enquête maakt de onderzoeker een selectie en worden drie leerlingen van verschillende niveaus (onder gemiddeld, gemiddeld, bovengemiddeld) bevraagd. Deze drie leerlingen vertegenwoordigen het niveau van zakelijk stellen voor de groep. Er is gekozen voor het individueel afnemen van het interview zodat de onderzoeker een helder beeld krijgt van de kennis over zakelijk stellen. Het interview is ter ondersteuning van de enquête. Om de sociaal wenselijkheid op de antwoorden van de enquête te verkleinen, worden er controlevragen gesteld middels het interview. Er is ook ruimte voor vragen en/of opmerkingen van de leerlingen tijdens het interview. De onderzoeker maakt notities van de antwoorden van de leerlingen tijdens het interview.

3.2 Resultaten en analyse vooronderzoek

In hoofdstuk 3.2 worden de resultaten van het vooronderzoek gepresenteerd, geanalyseerd en worden er conclusies getrokken. De analyse van het vooronderzoek heeft betrekking op de nulmeting (enquêtes en interviews) en de literatuurstudie en geeft richting voor het onderzoeksontwerp. De resultaten van de enquêtes zijn verwerkt in een grafiek en

een tabel. De resultaten vanuit de enquête van de leerlingen is in bijlage D.5 terug te vinden. De resultaten van de enquête van de leerkrachten is in bijlage D.6 weergegeven. De uitwerking van de interviews van de leerlingen is in bijlage D.7 verwerkt. De literatuurstudie is terug te lezen in hoofdstuk 2.

3.2.1 Enquête leerkrachten

Uit de enquête (zie bijlage D.6 en D.6.1) van de twee leerkrachten van groep 6 komt naar voren dat ze met een aantal fasen van het vijfphasen model niet bekend zijn (Korstanje, 2012). Ze kennen met name de laatste fasen, schrijf-, revisie- en publicatiefase, niet of passen dit niet toe in de praktijk.

	Ik ken dit begrip niet	Ik ken dit begrip maar pas het niet toe	Dit begrip pas ik toe in de praktijk
Oriëntatiefase			2
Planfase			2
Schrijffase		2	
Revisiefase	1	1	
Publicatiefase	2		

Tabel 1: Resultaten kennis van de leerkrachten groep 6 ten aanzien van het vijfphasenmodel van Korstanje (2012).

Wat opvalt is dat de leerkrachten meerdere vaardigheden, die van belang zijn bij het begeleiden van leerlingen bij het schrijven van een zakelijke tekst, niet of zelden toepast. De leerkrachten geven aan bij verschillende vragen dat zij geen of zelden (extra) instructie geven bij de schrijfofdracht. Dit is terug te zien in de uitkomst van de vragen die gaan over de instruerende rol van de leerkracht. Daarnaast is terug te zien dat de leerkrachten met name vaardigheden toepassen die van belang zijn bij de eerste twee fasen, de oriëntatie- en planfase, van het schrijven. De leerkrachten laten de leerlingen hun schrijfwerk nooit herschrijven en laten de leerlingen zelden reflecteren op de schrijftteksten. Ook geven de leerkrachten aan zelden of nooit meerdere manieren van begeleiding aan te bieden, zoals bijvoorbeeld het werken met schrijfmaatjes.

3.2.2 Enquête en semigestructureerd interview leerlingen

In de uitkomst van de enquête (zie D.5 en D.5.1) is gebleken dat gemiddeld 46% van de leerlingen van groep 6 aangeeft een aantal stappen te weten welke zij kunnen ondernemen in de oriëntatiefase van het schrijven van een zakelijke tekst. Dit wordt ook door de leerlingen aangegeven in het semigestructureerde interview (zie bijlage D.7). 71% van de leerlingen geeft aan nagedacht te hebben over wat ze gingen schrijven (onderwerp). 14% van de leerlingen geeft aan geen gebruik te maken van een mindmap voordat ze gingen schrijven. Wat opvalt binnen de planfase is dat gemiddeld 71% van de leerlingen aangeeft geen gebruik te maken van een aantal stappen binnen de planfase. Gemiddeld geeft 62% van de leerlingen aan geen bronnen te gebruiken bij het schrijven van een tekst. Daarnaast geeft 57% van de leerlingen aan de tekst chronologisch op te bouwen (inleiding, kern slot). In de schrijffase geeft 57% van de leerlingen aan de tekst niet op te delen in alinea's en geven ze aan niet samen te werken met een klasgenoot. Ook blijkt uit het interview dat de leerlingen deze stappen niet uitvoeren. Op de vragen die van toepassing zijn op de revisiefase geeft gemiddeld 67% van de leerlingen aan dat ze geen gebruik maken van de stappen in deze fase. En 43% van de leerlingen geeft aan soms de tekst na te lezen en te verbeteren, maar de meerderheid

van de leerlingen controleren de tekst niet op taalfouten en werkwoordspelling. Ook in het interview geven twee leerlingen aan het verhaal nog een keer te lezen en te checken of het verhaal goed geschreven is. Wel geven de leerlingen aan dat ze het lastig vinden waar ze op moeten letten bij het controleren van een tekst en hoe ze bepaalde grammaticale- en spellingsregels moeten toepassen. Verder valt in de publicatiefase op dat gemiddeld 71% van de leerlingen aangeeft de vaardigheden, die in de enquête aan bod komen bij de vragen over de publicatiefase, niet toepassen. Daarvan zegt 86% van de leerlingen dat zij hun schrijfproduct niet laten lezen door een klasgenoot. Dat de leerlingen onderling geen feedback van elkaar vragen en de tekst aan elkaar laten lezen, wordt ook benoemd in het interview. Er wordt ook niet gevraagd naar de mening van andere klasgenoten. Dit geven de leerlingen zowel aan in de enquête als in het interview.

3.3 Conclusie vooronderzoek

3.3.1. Conclusie enquête leerkrachten

Uit het vooronderzoek van de enquête komt naar voren dat de leerkrachten op de Nassauschool tijdens de instructie een aantal schrijffases van het vijfphasenmodel van Korstanje (2012) toepassen. Met name de eerste fase (oriëntatiefase) uit het vijfphasenmodel heeft een permante plek binnen het schijfonderwijs in de klas. Ook worden de schrijfoopdrachten verbonden aan betekenisvolle context en wordt het onderwerp breed uitgemeten. Vanuit de literatuur blijkt dat dit belangrijke aspecten zijn bij het stelonderwijs (Beek & Verhallen, 2004; Pompert, 2004). Toch laat de school steken vallen wat betreft de overige fasen van het vijfphasenmodel. Deze fasen worden niet tot nauwelijks toegepast. Hierdoor valt te concluderen dat de instructie bij het schrijven van een zakelijke tekst ontoereikend is. Doordat de leerkrachten een aantal belangrijke stappen bij elke schrijffase overslaan, genereren de leerlingen te weinig bedrevenheid met betrekking tot het schrijven van de tekst. Dit komt ook in het vooronderzoek van de leerlingen naar voren. De kennis en vaardigheden van de leerlingen is hierdoor gering, waardoor ze niet weten welke stappen ze moeten doorlopen om tot een kwalitatief schrijfproduct te komen. Door het vijfphasenmodel volledig te doorlopen leren leerlingen op een gestructureerde manier hoe ze een schrijfoopdracht aan kunnen pakken (Korstanje, 2012). Op deze manier kan het schrijfproces voldoende verinnerlijkt worden. Vanuit het literatuuronderzoek komt naar voren dat, door het vijfphasenmodel van Korstanje (2012) bij elke les te hanteren, elke schrijffase voldoende aan bod komt en de leerlingen een compleet beeld van het schrijfproces krijgen. Dit model biedt inzicht in het stappenplan van het schrijven van een zakelijke tekst. Het model zou een handreiking kunnen zijn voor zowel de leerkracht, als voor de leerlingen om het schrijfproces systematisch te doorlopen (Korstanje, 2012). Verder komt uit de enquête naar voren dat er geen (extra) instructie wordt gegeven door de leerkracht bij het schrijven van een zakelijke tekst. Ook worden er geen (coöperatieve) werkvormen ingezet tijdens de schrijfflessen. Door geen (extra) instructie aan te bieden bij een schrijfoopdracht, wordt er niet aangesloten bij het niveau en de behoeften en beleving van de leerlingen. Als hier wel bij wordt aangesloten, wordt het schrijfproces van leerlingen verinnerlijkt en wordt het schrijfplezier bij leerlingen verhoogd, waardoor de kwaliteit van de schijfflessen en de schrijfproducten verbeterd (Korstanje, 2012; Norden, 2014). Tevens is uit de enquête gebleken dat er niet op het schrijfproduct gereflecteerd en geëvalueerd wordt. De leerlingen krijgen hun product gecorrigeerd terug van de leerkracht, zonder te weten hoe ze de tekst kunnen verbeteren of er iets van te leren. De leerlingen kunnen hierdoor in een visuele cirkel van het maken van schrijffouten belanden. Peer response/learning (schrijfmaatjes) zou een hulpmiddel kunnen zijn om aan dit probleem te werken. Door het aanbieden van peer respons/learning leren de

leerlingen met en van elkaar. Dit draagt bij aan een procesgerichte aanpak voor het schrijfonderwijs (van Norden, 2014; Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Daarnaast levert het voordelen op voor de leerkracht. De leerkracht kan meer tijd besteden aan persoonlijke hulp voor de leerling en kan gericht feedback geven (Hoogeveen 2012, Hoogeveen, 2013). De leerlingen geven in het semigestructureerd interview aan dat ze graag samen willen werken. Peer respon/learning en het vijffasenmodel kan het schrijfonderwijs op de Nassauschool reformeren.

3.3.2 Conclusie enquête en interview leerlingen

Uit het vooronderzoek van de enquête van de leerlingen komt naar voren dat de leerlingen op de Nassauschool met name de eerste fase (oriëntatiefase) van het vijffasenmodel van Korstanje (2012) doorlopen. Een oorzaak kan zijn dat de leerkrachten, tijdens de instructie, veel nadruk leggen op de eerste schrijffase. De leerkrachten geven ook aan dat zij deze fase kennen en toepassen tijdens de les. De leerlingen geven verder aan dat zij een aantal stappen in de overige schrijffasen (planfase, schrijffase, revisiefase en publicatiefase) niet toepassen. Vanuit het interview komt naar voren dat de meeste leerlingen verschillende vaardigheden die bij iedere schrijffase aan bod komt niet uitvoeren tijdens het schrijven van een tekst. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerlingen deze vaardigheden nog niet volledig beheersen. Dit heeft gevolgen voor de kwaliteit van het eindproduct. Er kan geconcludeerd worden dat, doordat de leerlingen veel stappen overslaan bij het schrijven van een zakelijke tekst, de kwaliteit van het schrijfproduct laag is. Door het vijffasenmodel volledig te doorlopen, komen alle belangrijke schrijfaspecten voldoende aan bod. Op deze manier kan het schrijfproces verinnerlijkt worden bij leerlingen. Vanuit het literatuuronderzoek komt naar voren dat, door het vijffasenmodel van Korstanje (2012) bij elke les te hanteren, elke schrijffase voldoende aan bod komt en de leerlingen een compleet beeld van het schrijfproces krijgen. Dit model biedt inzicht in het stappenplan van het schrijven van een zakelijke tekst. Het model zou een handreiking kunnen zijn voor zowel de leerkracht, als voor de leerlingen om het schrijfproces systematisch te doorlopen. Het model biedt kansen om het schrijfonderwijs te structureren, waardoor het schrijfplezier van de leerlingen toeneemt en de kwaliteit van de leerlingteksten verbetert (Korstanje, 2012). Vanuit het semigestructureerd interview geven de leerlingen aan dat ze graag willen samenwerken. Het werken met schrijfmaatjes (peer response/learning) zou hier een uitgelezen kans kunnen zijn. Door het aanbieden van peer respons/learning, leren de leerlingen met en van elkaar. Peer respons/learning draagt bij aan een procesgerichte aanpak voor het schrijfonderwijs (Norden, 2014; Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). De leerlingen krijgen inzicht in hun persoonlijke leerproces en kan hier meer eigenaarschap in nemen, dat bijdraagt aan een positieve attitude ten aanzien van het schrijfonderwijs. Doordat leerlingen verantwoordelijkheid kunnen dragen over hun eigen leerproces, wordt hiermee ook gewerkt aan de autonomie van de leerlingen. Peer respons/learning en het vijffasenmodel kunnen het schrijfonderwijs op de Nassauschool reformeren.

H.4 Onderzoek naar het ontwerp

Inleiding

Het onderzoek naar het ontwerp komt in dit hoofdstuk aan bod. In paragraaf 4.1 worden de ontwerpdoelen voor de leerlingen en de leerkrachten beschreven. Daarna worden de ontwerpcriteria van de drie ontwerptypes beschreven. Dan volgt er een beknopte omschrijving van de drie ontwerptypes. De ontwerptypes zijn uitgewerkt en terug te vinden in bijlage F. Tenslotte wordt er gekeken naar de randvoorwaarden van het monitoren en meten van het ontwerp. In paragraaf 4.2 worden de resultaten van het monitoren en meten van het ontwerp geanalyseerd. In paragraaf 4.3 volgen de conclusies van het onderzoek naar het ontwerp.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Ontwerpdoelen

Op basis van de uitkomsten van de literatuurstudie en het vooronderzoek zijn een aantal doelen voor het ontwerp vastgesteld. Hieronder worden deze doelen puntsgewijs beschreven voor zowel de leerlingen als de leerkrachten van groep 6.

Leerlingen:

- De leerlingen weten hoe ze op een procesgerichte, gestructureerde manier, door middel van het vijffasenmodel (Korstanje, 2012), een zakelijk tekst schrijven.
- De leerlingen helpen elkaar bij het doorlopen van de schrijffasen (peer learning) en kunnen elkaar gerichte feedback (peer response) geven.

Leerkrachten:

- De leerkracht weet op welke manier hij zijn leerlingen instructie, begeleiding, oefening en feedback kan geven bij een schrijfactiviteit, zodat de leerlingen een kwalitatief schrijfproduct maken.
- De leerkracht weet hoe hij het vijffasenmodel in kan zetten en doorloopt alle fasen bij het begeleiden van het schrijfproces, zodat de leerlingen een kwalitatief schrijfproduct maken.
- De leerkracht kan verschillende (coöperatieve) werkvormen inzetten bij het uitvoeren van de schrijflessen.
- De leerkracht plant in zijn lesaanbod momenten waarop de leerlingen, door met elkaar samen te werken, elkaar gerichte ondersteuning en feedback kunnen geven middels peer learning/peer response.

4.1.2 Beschrijven ontwerpcriteria

Naar aanleiding van de conclusies uit de context (§3.3) en de conclusies uit de literatuurstudie (§2.4) zijn er drie ontwerpvormen ontwikkeld. Deze ontwerpvormen hebben een aantal ontwerpcriteria die hieronder worden beschreven.

De ontwerpcriteria van de **lessenserie** voor de leerlingen:

- De lessenserie moet aansluiten bij de kerndoelen van het vakgebied stellen (SLO, z.d.).
- De lessenserie moet aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen (Besselink & Brouwer, 2013)
- De lessenserie moet gekoppeld zijn aan een thema (Norden, 2014).

- Iedere les uit de lessenserie moet een doel hebben, die kenbaar wordt gemaakt aan de leerlingen (Leenders, Naafs & Oord, 2002).
- De leerlingen moeten meerdere weken aan een schrijftaak kunnen werken (Norden, 2014). De lessenserie bestaat uit vijf lessen van drie kwartier.
- De lessenserie is gebaseerd op het ADI-model (Leenders, Naafs & Oord, 2002).
- De lessenserie biedt het vijffasenmodel aan (Korstanje, 2012).
- De lessenserie biedt ruimte voor (extra) instructie aan de leerlingen (Bouwer & Koster, 2016; Sterken, 2016).
- In de lessenserie worden criteria gesteld, waaraan het schrijfproduct moet voldoen (Korstanje, 2012).
- In de lessenserie wordt er gekeken naar bruikbare bronnen die leerlingen kunnen gebruiken voor het schrijven van een zakelijke tekst (Korstanje, 2012).
- De lessenserie biedt ruimte voor reflectie door middel van peer learning/peer response (Hoogeveen, 2012).
- De lessenserie biedt (coöperatieve) werkvormen aan gedurende alle schrijffasen (Korstanje, 2012).

De ontwerpcriteria bij **de handleiding** voor de leerkrachten:

- De handleiding moet uitleg geven over de lessenserie.
- De handleiding geeft uitleg over het vijffasenmodel (Korstanje, 2012).
- De handleiding geeft de leerkracht uitleg over hoe te handelen bij elke schrijffase (Korstanje, 2012).
- De handleiding geeft uitleg over peer learning/peer response (Hoogeveen, 2012).
- De handleiding geeft uitleg over de aangeboden werkvormen en extra instructie in de lessenserie (Korstanje, 2012).
- De handleiding geeft een overzicht van didactische stappen die de leerkracht per schrijffase dient uit te voeren (Leenders, Naafs & Oord, 2002; Korstanje, 2012).

De ontwerpcriteria voor **de checklist** voor de leerlingen:

- De checklist is een hulpmiddel voor de leerlingen, die ze kunnen gebruiken gedurende het schrijfproces.
- De checklist is kort, bondig en makkelijk te gebruiken door de leerlingen.
- De checklist biedt een overzicht van de schrijffasen tijdens de lessenserie.
 - Ik zoek (fase 1: oriëntatiefase)
 - Ik plan (fase 2: planfase)
 - Ik schrijf (fase 3: schrijffase)
 - Ik verbeter (fase 4: reviseerfase)
 - Ik deel (fase 5: publicatiefase)

4.1.3 Ontwerpvormen

De eerste ontwerpvorm, **de lessenserie** (zie bijlage F.2), is ontworpen aan de hand van het vijffasenmodel (Korstanje, 2012). Op basis van dit model doorlopen de leerlingen stapsgewijs elke schrijffase. De schrijfflessen zijn ook ingebed in de fasen van het activerende directe instructiemodel (ADI-model), zodat het onderwijsproces goed verloopt. De stappen van het ADI-model zijn: terugblik, oriëntatie, uitleg, begeleide inoefening, zelfstandige verwerking, evaluatie en terug- en vooruitblik (Leenders, Naafs & Oord, 2002). De lessen zijn, aan de hand van dit model, met aandacht opgebouwd en er is gekeken naar haalbare doelstellingen voor de leerlingen. Deze zijn afgestemd op de kerndoelen en het thema. Zo

worden de leerlingen voldoende ondersteund en wordt er rekening gehouden met de betrokkenheid van de leerlingen (Leenders, Naafs & Oord, 2002; SLO, z.d.). De lessenserie bestaat uit vijf lessen van drie kwartier. Per les wordt er één schrijffase behandeld, zodat alle schrijffasen voldoende aan bod komen. De lessen sluiten aan bij het huidige thema: ‘Ik ben een kunstenaar’. De leerlingen moeten een biografie (zakelijke tekst) schrijven over Vincent van Gogh. Elke les heeft een doel, die kenbaar wordt gemaakt aan de leerlingen, zodat zij zich bewust worden van hun eigen leerproces en hierin meer verantwoordelijkheid dragen (Leenders, Naafs & Oord, 2002). Ook maken de leerlingen een schrijfplan waarin staat: voor wie ze de tekst schrijven (publiek), waarom ze het verhaal schrijven (doel), waar het verhaal over gaat (inhoud) en hoe ze het verhaal op gaan bouwen (opbouw). Dit draagt ertoe bij dat gedachten, op papier, worden geordend. Het maken van een schrijfplan is van belang, want het verhoogt de kwaliteit van het uiteindelijke eindproduct. Er worden criteria vastgesteld aan het eindproduct, zodat leerlingen weten waaraan het schrijfproduct dient te voldoen (Korstanje, 2012). Ook wordt er tijd en ruimte geboden aan de leerlingen om te schrijven. Vervolgens gaan de leerlingen met hun schrijfmaatje (peer learning) de tekst opnieuw bekijken. Ze geven elkaar tips en tops (peer respons). Het is van belang dat er complimenten worden gegeven aan elkaar, zodat leerlingen gemotiveerd worden hun tekst te herschrijven (Korstanje, 2012). In de laatste les wordt er gekeken naar de verzorging van hun tekst, zodat de tekst kan worden gepubliceerd. De volgende elementen komen hierbij aan bod: vormgeving (bijv. illustraties, tekeningen van leerlingen), alinea-indeling en kleurgebruik. Maar er wordt ook gekeken naar taalverzorging (grammatica, spelling, interpunctie). De leerlingen verbeteren de tekst, indien nodig. De leerlingen publiceren de tekst aan de ouders. Er is een afsluitende thema-avond georganiseerd voor de ouders van de leerlingen. Op deze avond kunnen de leerlingen hun tekst aan de ouders voorlezen. Doordat de leerlingen voor een publiek schrijven, wordt het schrijfproduct meer betekenisvol voor de leerlingen (Besselink & Brouwer, 2013; Beek & Verhallen, 2004; Pompert, 2004). Bij het ontwerpen van de schrijflessen is er rekening gehouden met de onderstaande basisprincipes. De belangrijke principes voor een goede stelles volgens Norden (2014, p.174-175) zijn:

- Alle kinderen kunnen deelnemen;
- Alle kinderen zijn voldoende betrokken bij het schrijfonderwerp;
- De inhoud van een tekst wordt genoeg voorbereid, zodat iedereen weet waarover hij/zij gaat schrijven;
- Praten en schrijven worden steeds afgewisseld;
- De leerkracht doet, vaak hardop denkend, voor wat de kinderen moeten doen (modeling);
- De schrijfpdracht bevat duidelijke aandachtspunten, in overeenstemming met het gekozen tekstgenre;
- Tweetallen of groepjes krijgen een duidelijke opdracht voor schrijven of herschrijven;
- Teksten worden besproken op de aandachtspunten van de schrijfpdracht;
- De leerkracht heeft aandacht voor het schrijf- en denkproces en minder uitsluitend voor het eindproduct.

Doordat de schrijflessen uit meerdere lessen bestaan, doorlopen de leerlingen in 5 á 6 weken alle stappen om tot een goed schrijfproduct te komen. Leerlingen uit groep 6 krijgen een lessenserie aangeboden waar ze meerdere weken aan één schrijftaak, gekoppeld aan een thema, kunnen werken (Norden, 2014). De essentie van de lessen ligt op het leren kennen van het schrijfproces.

Het tweede ontwerp, **de handleiding** (zie bijlage F.1), is vormgegeven aan de hand van de literatuurstudie. Het boek 'Teksten in de maak' van Marjolein Korstanje heeft hierin een groot aandeel. Hierin worden handvatten beschreven waarin staat hoe de leerkracht leerlingen kan begeleiden bij het schrijven. Bij het schrijven van een tekst is een procesgerichte aanpak effectief. De leerkracht moet de nadruk dus leggen op het schrijfproces, zodat leerlingen leren hoe ze het schrijven van een tekst aanpakken en komen tot een eindproduct (Korstanje, 2012; Norden, 2014). Hierbij is het van belang dat de leerkracht een procesgerichte didactiek hanteert, waarbij instructie en feedback essentiële onderdelen zijn. Door de procesgerichte didactiek van het vijfphasenmodel leren leerkrachten het schrijfonderwijs vorm te geven op een gestructureerde manier, zodat de leerlingen weten hoe ze een schrijfpdracht moeten verwerken. De leerlingen voelen zich daardoor meer bekwaam en beleven meer plezier aan het schrijven van teksten (Korstanje, 2012). Vanuit het vooronderzoek is gebleken dat de leerkrachten van groep 6 van de Nassauschool weinig kennis hebben over een procesgerichte didactiek bij schrijfonderwijs. De fasen van het vijfphasenmodel worden niet tot nauwelijks toegepast. Hierdoor valt te concluderen dat de instructie bij het schrijven van een zakelijke tekst ontoereikend is voor de leerlingen. Doordat de leerkrachten een aantal belangrijke stappen bij elke schrijffase overslaan, genereren de leerlingen te weinig bedrevenheid met betrekking tot het schrijven van de tekst. Door het vijfphasenmodel volledig te doorlopen komen leerlingen tot kwalitatief betere schrijfproducten (Korstanje, 2012). De handleiding bestaat uit drie hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk geeft uitleg over de kenmerken van een schrijftaak die de leerkracht aan bod moet laten komen tijdens de schrijflessen. Deze kenmerken bevorderen de kwaliteit van het schrijfproduct (Korstanje, 2012). De kenmerken die aan bod komen in de handleiding zijn: afstemming op doel, afstemming op publiek, samenhang, woordgebruik en woordenschat, leesbaarheid, spelling en interpunctie en vormgeving (Korstanje, 2012). Er wordt in het tweede hoofdstuk ingegaan op het vijfphasenmodel. Om de juiste didactiek te bieden aan leerlingen, zijn de processen aangevuld volgens 5 stappen. Deze 5 stappen bieden houvast voor leerlingen tijdens het schrijfproces. Ook is het een model waarbij de leerkracht grip krijgt op het begeleiding bieden aan het schrijfproces van leerlingen (Korstanje, 2012). In dit hoofdstuk van de handleiding wordt elke fase kort uitgelegd en wordt uitgelegd wat de rol van de leerkracht is bij iedere fase. In het derde hoofdstuk van de handleiding zijn de schrijflessen uitgewerkt. De stappen van het ADI-model, waarin alle didactische fasen worden doorlopen, komen hierbij ook aan bod (Leenders, Naafs & Oord, 2002). Het kan als hulpmiddel worden ingezet om de les te structureren en te inventariseren. Het vijfphasenmodel wordt uitgewerkt aan de hand van het ADI-model. In elke schrijfles wordt er een fase vanuit het vijfphasenmodel besproken en aangeleerd.

Het derde ontwerp, **de checklist** (zie bijlage F.3), is een hulpmiddel. Deze is ontwikkeld op basis van het vijfphasenmodel en vertaald naar een praktisch hulpmiddel tijdens het schrijven van een zakelijk tekst. De leerlingen kunnen hun tekst, tijdens en na het schrijven, checken of deze aan alle aspecten voldoet. Doordat de leerlingen van groep 6 in het vooronderzoek (interview) aangaven graag een hulpmiddel zouden willen gebruiken om hun tekst te controleren, is er een checklist gemaakt. Op deze manier kunnen de leerlingen met behulp van de checklist de procesgerichte didactiek eigen maken en op een gestructureerde manier leren hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken (Korstanje, 2012). De leerlingen kunnen zich daardoor meer bekwaam gaan voelen en kunnen meer plezier gaan beleven bij het schrijven van teksten (Korstanje, 2012).

4.1.4 Randvoorwaarden monitoren ontwerp

Van week 9 tot en met week 14 wordt het ontwerp uitgevoerd in groep 6 van de Nassauschool. Er zijn twee leerkrachten en zeven leerlingen betrokken in groep 6. Tijdens de uitvoering zal de leerkracht iedere week een logboek bijhouden in de vorm van evaluaties (zie bijlage D.11). De leerkracht evalueert elke les door antwoord te geven op de onderstaande vragen:

1. Lukt het?
2. Loopt het?
3. Leeft het?

Daarnaast is er in het logboek plek voor overige aantekeningen. De leerkrachten houden, als duo's, op deze manier goed overzicht op het schrijfproces. Tenslotte worden schrijfproducten van de leerlingen nagekeken door de leerkrachten. De leerkrachten evalueren hoe de lessen zijn verlopen en of de kwaliteit van de schrijfproducten verhoogd is in vergelijking met voorgaande observaties en schrijfproducten. Hierin heeft de leerkracht ruimte voor vrije opmerkingen en toevoegingen.

4.1.5 Randvoorwaarden meten ontwerp

Na de uitvoering van het ontwerp, zal er een eindmeting plaatsvinden bij de leerlingen en de leerkrachten. De vragenlijsten voor de leerkrachten en de leerlingen, die ook zijn gebruikt bij de nulmeting, zullen opnieuw worden afgenomen om het geleerde te meten. Hiervoor is gekozen, zodat de antwoorden uit de eindmeting goed kunnen worden vergeleken met de nulmeting. Op deze manier kunnen de resultaten makkelijk worden geanalyseerd. De vragen uit de vragenlijst voor de leerkrachten (zie bijlage D.2) zijn gesloten vragen. De antwoordmogelijkheden hebben een schaalverdeling van 1 t/m 5, waarin de leerkrachten aan kunnen geven of zij de handelingen uit het vijffasenmodel toepassen in de praktijk bij het begeleiden van het schrijven van een zakelijke tekst. De vragen uit de vragenlijst voor de leerlingen (zie bijlage D.1) zijn gesloten vragen. De antwoordmogelijkheden hebben een schaalverdeling van 1 t/m 5, waarin de leerlingen aan kunnen geven of zij de handelingen uit het vijffasenmodel toepassen in de praktijk bij het schrijven van een zakelijke tekst. De leerlingen en de leerkrachten kunnen aankruisen welk antwoord toereikend is voor hun handelen. Er is gekozen om met gesloten vragen te werken om de voortgang goed te kunnen analyseren. Daarnaast zal er bij de eindmeting opnieuw een semigestructureerd interview met de leerlingen worden gehouden. De leerlingen, die bij het vooronderzoek zijn geïnterviewd, zullen bij dit tweede semigestructureerde interview ook worden bevraagd. Er zullen vragen worden gesteld over de resultaten van de schrijfproducten van de leerlingen en de uitkomsten van de enquêtes. Verder zal er ruimte zijn om in gesprek te gaan over de vragen van de leerlingen en over hoe ze de schrijflessen hebben ervaren.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd op deelvragen 4 en 5 van dit onderzoek, waarbij de nulmeting en de eindmeting met elkaar worden vergeleken. Het laat zien wat de huidige kennis van de leerlingen van groep 6 is bij het schrijven van een zakelijke tekst en wat de huidige kennis is bij de vaardigheden van het schrijven van een zakelijke tekst. Ook laten de resultaten zien wat de huidige kennis van de leerkrachten van groep 6 is bij de didactiek van het schrijven van een zakelijke tekst en de vaardigheden van de didactiek van het schrijven van een zakelijke tekst.

4.2.1 Resultaten monitoring

Tijdens de uitvoering van het ontwerp hebben de leerkrachten na iedere les een logboek bijgehouden. Er is geëvalueerd of de les is gelukt, goed is verlopen en of de les leefde onder de leerlingen. Wat duidelijk naar voren kwam bij alle lessen is dat de leerkrachten aangeven dat het aanbieden en herhalen van de schrijffasen tijdens de lessen de kwaliteit van het schrijfproduct en het schrijfplezier van de leerlingen heeft verhoogd. De leerkrachten zijn zich bewust geworden van de essentie van iedere schrijffase en zien in dat de focus op het schrijfproces van de leerlingen van groot belang is om tot een goed schrijfproduct te komen. Ook benoemen de leerkrachten in het logboek dat het vijffasenmodel een houvast is om de leerlingen op een gestructureerde manier te begeleiden bij het aanleren van een zakelijke tekst. Bij iedere les zijn er positieve resultaten door de leerkrachten in het logboek omschreven. Zo geven de leerkrachten aan dat de lesdoelen bij iedere les worden behaald, de leerlingen gemotiveerd blijven bij alle lessen gedurende het schrijfproces en dat de leerkrachten weten welke rol zij moeten vervullen, waardoor zij zich bekwaam voelen tijdens het lesgeven. De checklist wordt door de leerkrachten gezien als een houvast voor de leerlingen tijdens het schrijfproces. De leerkrachten hebben, naar aanleiding van de observaties, benoemd dat zij regelmatig gebruik maakten van de checklist. De leerlingen gaven aan bij de leerkrachten dat zij dit als zeer prettig hebben ervaren. Verder wordt benoemd in het logboek dat de leerlingen bij alle lessen enthousiast zijn en dat de leerkrachten zien dat de leerlingen plezier hebben tijdens het schrijven. De leerlingen voelen zich hierdoor medeverantwoordelijk voor het behalen van het lesdoel. Tevens geven de leerkrachten in het logboek aan dat het gebruikmaken van verschillende werkvormen tijdens de schrijffasen ruimte biedt voor extra instructie, waardoor sommige leerlingen beter worden begeleid en ze de schrijffasen beter doorlopen. Het valt op dat de werkvorm ‘peer-learning’ meerdere keren wordt benoemd in het logboek. De leerkrachten zeggen dat deze werkvorm een positief effect heeft gehad op zowel de leerlingen als de leerkrachten. De leerlingen gaven aan dat ze de feedback van hun schrijfmaatje goed konden gebruiken tijdens de revisiefase. Daarnaast heeft peer-learning ook invloed gehad op de rol van de leerkracht. De leerkrachten hebben gezien dat door het inzetten van peer-learning de leerlingen zelfstandiger waren en dat ze zichzelf beter aan konden sturen. De leerkrachten merkten op dat, door leerlingen verantwoordelijkheid te geven door het inzetten van peer-learning, de leerlingen niet alleen afhankelijk waren van de begeleiding van de leerkracht. Hierdoor leerden de leerlingen zelfstandig te werken en verantwoordelijkheid te dragen. Dit heeft een positieve invloed op de autonomie van de leerlingen gehad met betrekking tot het schrijfproduct.

4.2.2 Resultaten ontwerpmeting

Om het ontwerp te kunnen meten is voor de uitvoering van het onderzoek een nulmeting gedaan en na de uitvoering een eindmeting. De meetinstrumenten zijn beschreven in paragraaf 4.1.5. De meting is uitgevoerd door zeven leerlingen en twee leerkrachten. Alle deelnemers hebben de enquête van de nul- en eindmeting ingevuld (zie bijlage D.8 & D.9). Het responspercentage is dus honderd procent.

4.2.2.1 Resultaten leerlingen

In figuur 1 is de beginmeting en de eindmeting in kaart gebracht en met elkaar vergeleken. In bijlage D.1 zijn de vragen die zijn afgenomen in de enquête terug te vinden. In de enquête moesten de leerlingen een antwoord aankruisen waarbij 1 (nee, helemaal niet) tot 5 (ja, heel erg/veel) kon worden ingevuld. Dit is terug te zien in de x-as (antwoord mogelijkheid) van de grafiek. Op de y-as staan de gestelde vragen 1 tot met 24. In de grafiek zijn de gemiddelde antwoorden van alle deelnemers te zien. Van alle zeven leerlingen zijn per vraag de gekozen antwoorden (1 t/m 5) bij elkaar opgeteld en gedeeld door het aantal deelnemers. Hieruit komt een gemiddelde antwoordwaarde per vraag over de deelgenomen leerlingen. In figuur 1 is een duidelijke groei van de leerlingen te zien in de toepassing van de schrijffasen bij het schrijven van een zakelijke tekst. De kennis en de kennis over de (schrijf)vaardigheden van de leerlingen is per schrijffase aanzienlijk vergroot. Dit komt overeen met de verwachtingen. In de figuren 2 t/m 6 zijn gemiddelde percentages weergegeven van de leerlingen over de toepassing van de schrijffasen bij het schrijven van een zakelijke tekst. De leerlingen moesten vragen beantwoorden over of zij vaardigheden toepasten, die per schrijffase aan bod komen. In de figuren wordt percentueel weergegeven hoeveel leerlingen de kennis en vaardigheden over het schrijfproces bij een zakelijke tekst toe hebben gepast vóór de uitvoering van het ontwerp (nulmeting) en ná de uitvoering van het ontwerp (eindmeting).

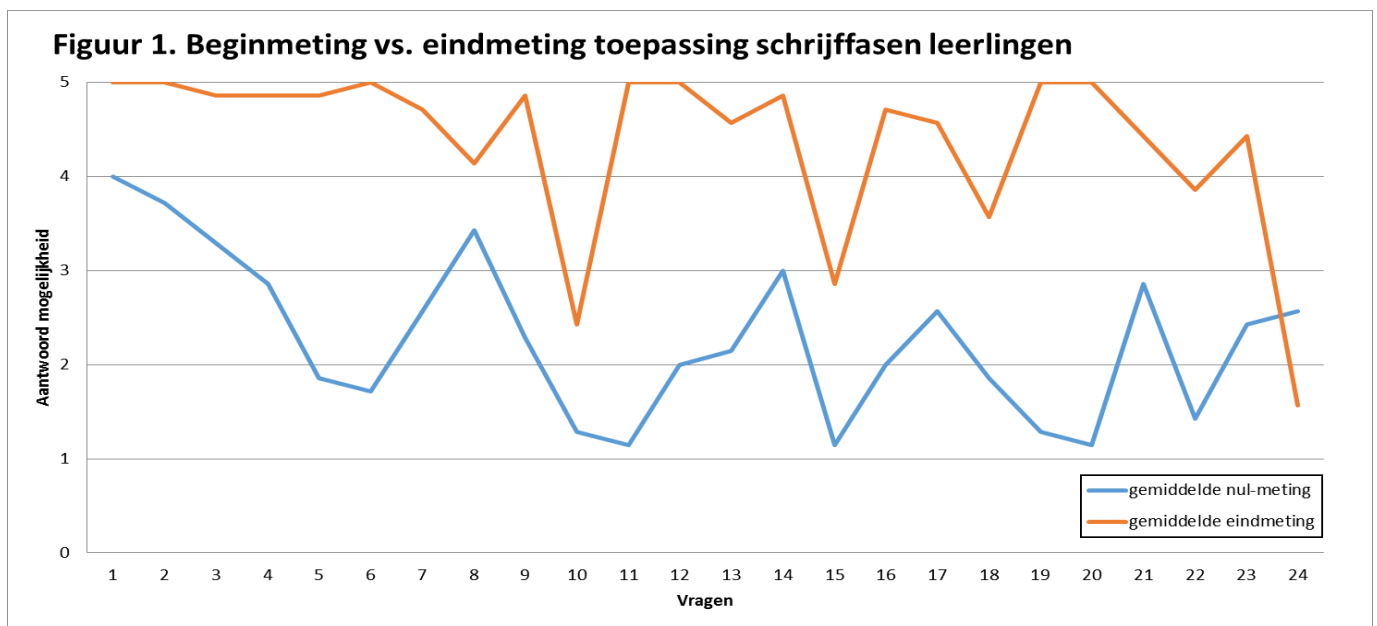
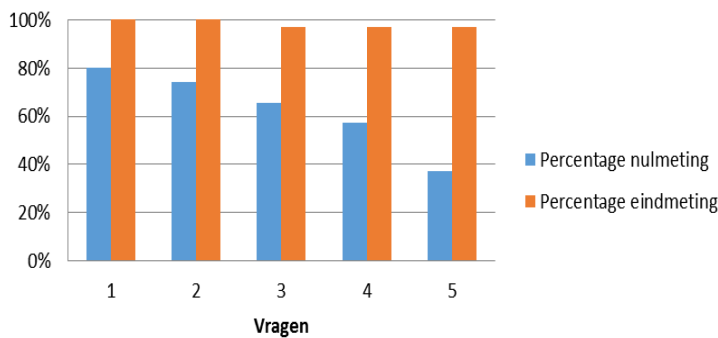


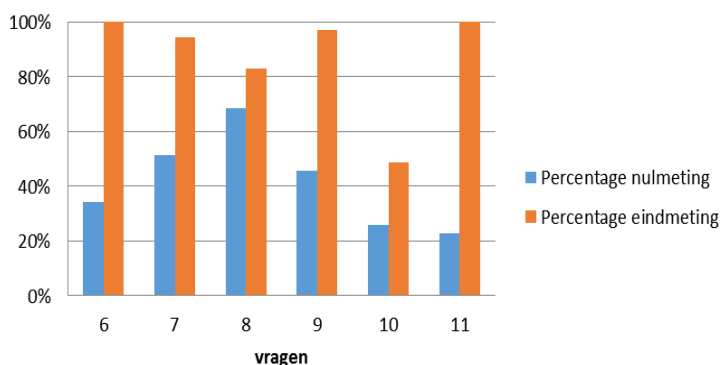
Fig. 2 Toepassing oriëntatiefase leerlingen (fase 1)



De leerlingen scoorden het hoogst bij de nulmeting op de vragen over de oriëntatiefase (vraag 1 t/m 5). Bij de nulmeting (bijlage D.5) is gebleken dat 80% van de leerlingen een beetje na heeft gedacht over wat ze gingen schrijven (schrijfdoel). 74% van de leerlingen wist voor wie ze de tekst schreven (publiek). 66% van de leerlingen wist waarom ze de tekst schreven (schrijfdoel) en 57% wist had nagedacht over het onderwerp voordat ze gingen

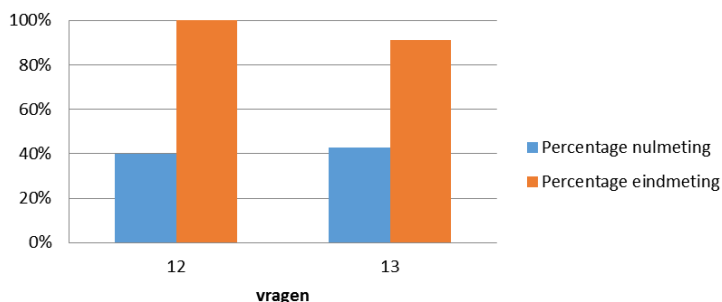
schrijven. En 28% van de leerlingen maakten een mindmap voordat ze gingen schrijven. Bij de eindmeting is gebleken dat gemiddeld (bijna) alle leerlingen deze vaardigheden bij de oriëntatiefase, bij het schrijven van een zakelijke tekst bij de uitvoering van het ontwerp, hebben toegepast. Dit is dus een significante stijging. De leerlingen geven aan in het semigestructureerd interview bij het eindonderzoek dat ze tijdens de uitvoering van het ontwerp meer hebben nagedacht over het schrijfproduct. Dit komt overeen met de resultaten van de eindmeting.

Fig. 3 Toepassing planfase leerlingen (fase 2)



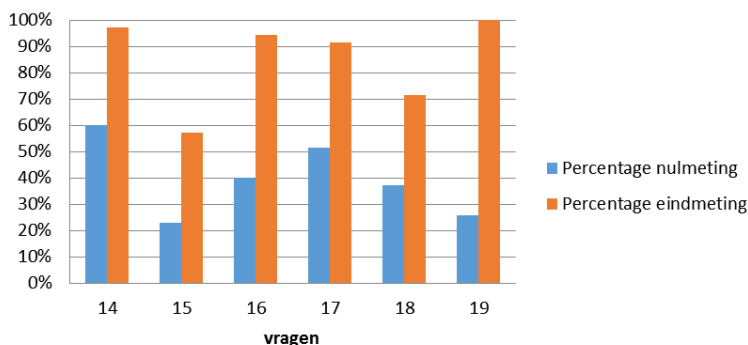
Significant is ook de groei in de tweede fase. Dit komt overeen met de gestelde verwachtingen vanuit de nulmeting. De leerlingen hebben over de bevraagde aspecten een groei laten zien. Bij vraag 6 en 11, het opzoeken van informatie, is er een groei van 66% en 77% procent geconstateerd (zie figuur 3.) Dit komt ook terug in het semigestructureerd interview. De leerlingen geven aan dat ze nu weten hoe ze bronnen kunnen zoeken en gebruiken.

Fig 4. Toepassing schrijffase leerlingen (fase 3)



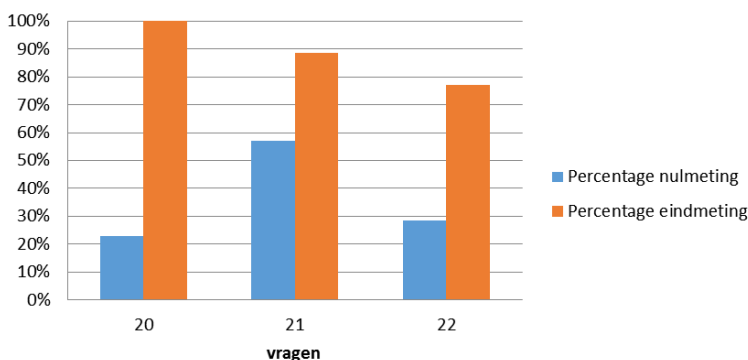
Vanuit het interview geven de leerlingen ook aan dat ze zich bewust zijn geworden van peer-learning en tekstindeling. Dit is terug te zien in figuur 4. De procentuele groei is 60%. Bijna alle leerlingen geven aan dat ze hun tekst indelen in alinea's en dat ze samenwerken met een schrijfmaatje.

Fig 5. Toepassing revisiefase leerlingen (fase 4)



De vragen in de revisiefase (fase 4) tonen óók een groei. Alle leerlingen lezen hun tekst, na het schrijven, nog een keer. Alle 7 leerlingen geven aan dat ze soms of altijd de tekst nog eens lezen. Dit is een groei van bijna 40% ten opzichte van de nulmeting. In het semigestructureerde interview (zie bijlage D.7) vertellen de leerlingen dat ze de zakelijke tekst hebben verbeterd op taalfouten. Ze geven aan dit individueel of samen met hun schrijfmaatje te hebben gecheckt.

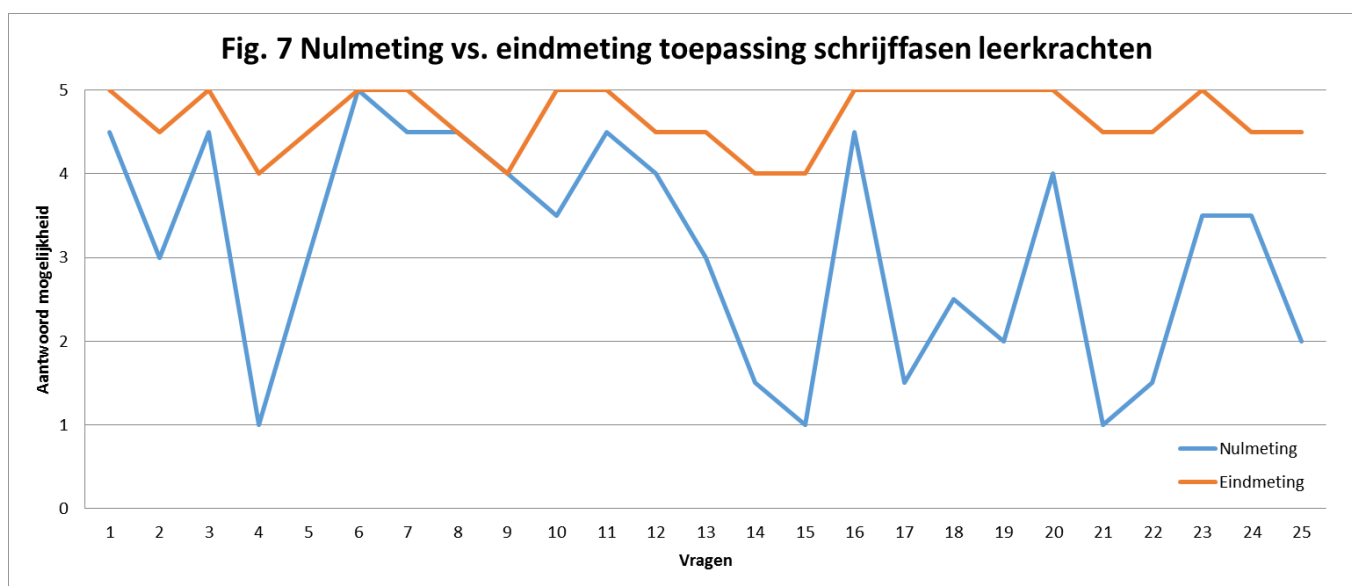
Fig 6. Toepassing publicatiefase leerlingen (fase 5)



Tijdens fase 5, publicatiefase, is bij vraag 20 een groei te zien van 80%. De leerlingen geven aan in de enquête dat ze hun tekst hebben laten lezen toen deze klaar was. Dit komt ook in terug in het interview dat ze de tekst hebben laten lezen door hun schrijfmaatje en ouders. Alle leerlingen geven bij vraag 23 en 24 (zie bijlage D.5) aan dat ze het makkelijker vonden om een biografie te schrijven in vergelijking met de tekst die ze moesten schrijven bij de nulmeting.

4.2.2.2 Resultaten leerkrachten

In figuur 7 is de groei te zien van de leerkrachten. Wat opvalt is dat de leerkrachten nu verschillende schrijfmomenten inplant voor de leerlingen om de tekst te schrijven (vraag 4.) Er is ruimte voor extra instructie en extra oefening bij de schrijffasen (vraag 14-15). Dit gebeurde ten opzichte van de nulmeting nooit of zelden. Nu gebeurt dit geregeld tot altijd. Vanuit het semigestructureerd interview geven de leerkrachten aan dat ze nu tips krijgen van de leerkrachten en dat ze gebruik maken van hun schrijfmaatje. De leerkrachten geven aan in de eindmeting dat ze meerdere manieren van begeleiding aanbieden (o.a. peer-learning) en tips geven tijdens de schrijffasen. De uitkomst van het interview en de eindmeting van de leerkrachten komen overeen. Uit de eindresultaten blijkt dat de leerkrachten de didactische vaardigheden, passend bij de schrijffasen, meer (geregeld of altijd) inzetten in vergelijking met de nulmeting. Vanuit de nulmeting geven de leerkrachten aan niet alle fasen te doorlopen (zie bijlage D.6). In de eindmeting geven de leerkrachten in de enquête aan dat ze, na de uitvoering van het ontwerp, alle schrijffasen kennen en toepassen in de praktijk.



4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

In deze paragraaf wordt de ontwerpkennis gepresenteerd, conclusies getrokken en wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag: *‘Hoe kan de leerkracht begeleiding bieden aan leerlingen van groep 6 bij het schrijven van een zakelijke tekst?’*.

Uit het theoretische onderzoek is gebleken dat het schrijfonderwijs zich voornamelijk moet richten op het schrijfproces en de ondersteuning hiervan (Norden, 2016). Het is van groot belang dat leerlingen de juiste instructie en feedback ontvangen om zichzelf te kunnen verbeteren (Bouwer & Koster, 2016). De leerkracht heeft een essentiële rol bij het begeleiden, instrueren en oefenen van het schrijfproces van leerlingen (Besselink & Brouwer, 2013). Het procesgerichte vijffasenmodel biedt leraren ondersteuning bij het inrichten van het schrijfonderwijs (Korstanje, 2012). Leerlingen leren op een gestructureerde manier hoe ze een schrijfp opdracht kunnen aanpakken. De leerkracht kan verschillende (coöperatieve) werkvormen inzetten bij elke fase, zodat leerlingen stapsgewijs komen tot schrijven (Korstanje, 2012). Peer learning is een werkvorm, die bij alle fasen aan kan worden geboden. Dit is een methode waarbij leerlingen elkaar helpen tijdens het schrijven van een tekst. De kwaliteit van het eindproduct wordt middels peer learning verhoogd (Hoogeveen, 2012).

Uit het onderzoek naar het ontwerp is naar voren gekomen dat de leerkrachten over meer kennis en vaardigheden beschikken bij het aanbieden van de schrijfflessen aan de leerlingen van groep 6. Hierin hebben ze een significante groei laten zien. Dit is ook terug te zien in figuur 7, waarin de resultaten van de nulmeting en de eindmeting met elkaar zijn vergeleken. De lessenserie en de handleiding bleken kwalitatief goede ontwerpvormen voor zowel de leerkrachten als de leerlingen te zijn. Met behulp van het vijffasenmodel hebben de leerkrachten vaardigheden en kennis ontwikkeld over het aanbieden van kwalitatief goed onderwijs bij het schrijven van een zakelijke tekst. De leerkrachten geven in de resultaten van de monitoring aan meer grip te hebben gekregen op het begeleiden van het schrijfproces van de leerlingen. De leerkrachten hebben, gedurende de uitvoering van het ontwerp, meer nadruk gelegd op de procesgerichte didactiek. Zij zijn erachter gekomen dat de focus moet worden gelegd op de manier waarop leerlingen tot het schrijven van zakelijke teksten komen, zodat de leerlingen kwalitatief betere schrijfproducten maken. De leerkrachten geven aan dat de schrijfproducten verbeterd zijn, nadat het ontwerp is uitgevoerd. Uit de enquête met de leerlingen is gebleken dat de leerlingen alle fasen nu beter doorlopen. Er is een significante

groei te zien in de kennis en vaardigheden van de leerlingen over de schrijffasen van het vijffasenmodel. Hierdoor is het schrijfproces van de leerlingen beter verlopen en is het schrijfplezier van de leerlingen verhoogd, waardoor de schrijfproducten kwalitatief beter zijn in vergelijking met de schrijfproducten bij de nulmeting. Dit wordt ook door zowel de leerkrachten als de leerlingen benoemd. Daarnaast hebben de leerkrachten meer werkvormen ingezet bij de uitvoering van de lessen. Peer-learning bleek een effectieve werkvorm te zijn voor de leerlingen. Uit de resultaten van de ontwerpmeting kwam naar voren dat de leerlingen meer gebruik maakten van een schrijfmaatje dan voorheen. De leerlingen kregen feedback op hun geschreven tekst door hun schrijfmaatje. Hierdoor verbeterden en herschreven de leerlingen hun tekst en werden ze zelfstandiger in het schrijfproces. Dit heeft ook bijgedragen aan de verhoging van de kwaliteit van het schrijfproduct. Verder hebben de leerlingen aangegeven gebruik te hebben gemaakt van de checklist. De leerlingen gaven in de interviews aan de checklist vaak te hebben gebruikt en de leerkrachten benoemden dat zij zagen dat de checklist een houvast was voor de leerlingen tijdens het schrijfproces.

H.5 Discussie

5.1 Beperkingen onderzoek

Tijdens het onderzoek zijn er meerdere factoren geweest die van invloed waren op de uitvoering van het ontwerp. De leerkrachten hebben gemerkt dat het lastig is om als duo's het gehele schrijfproces te doorlopen. De leerkrachten hebben tijdens de uitvoering van het ontwerp veel overlegmomenten ingepland om een solide leerproces te waarborgen. Doordat elke leerkracht om de beurt schrijflessen gaven, hebben zij niet alle lessen individueel kunnen doorlopen en ervaren. Desondanks hebben de leerkrachten door middel van een goede overdracht van elkaar geleerd bij wat er allemaal komt kijken bij het schrijfproces van de leerlingen. Het voordeel van het werken met duo's is dat er nu twee leerkrachten zijn die kennis en vaardigheden hebben opgedaan van het begeleiden van leerlingen bij het schrijfproces. Gedurende de uitvoering van het ontwerp is er één genre uitgewerkt, namelijk het schrijven van een zakelijke tekst (informatief genre). Het is van belang dat de kinderen leren wat de verschillende tekstgenres zijn en hoe ze deze gebruiken bij hun schrijfo opdracht. Tevens is het van belang dat de leerkracht genre-gebonden schrijfo opdrachten aanbiedt, zodat de leerlingen goed kunnen oefenen met de verschillende typen teksten (Norden, 2014). De leerkrachten en de leerlingen hebben geen ervaring opgedaan om de schrijffasen in andere genres te doorlopen. Tijdens de uitvoering is er één tekst (biografie) geschreven. Doordat het onderzoek maar 6 weken heeft geduurd, is het onderzoek beperkt. Het is nog maar de vraag of de leerkrachten en de leerlingen een transfer kunnen maken vanuit het ontwerp van het onderzoek naar nieuwe schrijfsituaties. Hierin zal er opnieuw een grote taak voor de begeleiding van het schrijfproces bij de leerkrachten liggen.

5.2 Vervolg vragen, suggesties vervolgonderzoek en discussiepunten

Het ontwerp van het onderzoek dat is uitgevoerd, sluit niet aan bij de leerlijn van de gebruikte taalmethode. De leerkrachten hebben hierover gediscussieerd. Ze vonden het ontwerp effectief maar vroegen zich af hoe dit konden koppelen aan de taalmethode. Daarom zou een goede vervolgvraag zijn: 'Hoe kunnen de leerkrachten het vijf fasen model aanbieden naast de gebruikte taalmethode?'. Volgens Korstanje (2012) kan het vijf fasen model naast of binnen de methoden van schrijfonderwijs aan bod komen. De vraag is alleen hoe dit kan worden geïntegreerd in de schrijflessen van de taalmethode. Een suggestie voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn om een doorlopende leerlijn te ontwikkelen, die aansluit bij het vijf fasen model, zodat leerlingen eerder ervaring opdoen met het leren schrijven volgens het vijf fasen model en leerkrachten het schrijfproces beter kunnen begeleiden.

Ook blijkt dat een schrijfo opdracht vakoverstijgend ingezet kan worden. Als de schrijfo opdrachten gekoppeld worden aan de zaakvakken leren de leerlingen tegelijkertijd (zaak)vakinhoudelijke kennis en leren ze hun schrijfvaardigheid te verbeteren (Korstanje, 2012). Een vervolgvraag zou kunnen zijn: 'Hoe kunnen de schrijfo opdrachten gekoppeld worden aan zaakvakken en wat is hiervoor nodig?'. Een suggestie voor vervolgonderzoek is hoe thematisch werken kan bijdragen aan de integratie van het schrijfonderwijs bij de zaakvakken.

Verder zou een mooie vervolgvraag kunnen gaan over het beoordelen van het schrijfproces en het schrijfproduct. Het beoordelen van een schrijfproces is moeilijk, omdat het subjectief is en het niveau lastig te bepalen is (Korstanje, 2012). Dit is een belangrijk discussiepunt dat is besproken met de leerkrachten. De leerkrachten vonden het lastig om het schrijfproduct van de leerlingen te beoordelen. Een goede vervolgvraag zou dus kunnen zijn: 'Hoe kan de leerkracht het schrijfproces en het schrijfproduct van de leerlingen beoordelen?'.

Een suggestie voor het vervolgonderzoek zou kunnen zijn dat de leerkracht inzicht krijgt in de doorlopende leerlijn (referentieniveaus) van de leerlingen bij het schrijfonderwijs.

Tenslotte zou er kunnen worden gediscussieerd over hoe het ontwerp kan worden uitgevoerd met meer leerlingen (grotere groep). Het ontwerp in dit onderzoek is op kleine schaal uitgevoerd. Groep 6 bestaat uit enkel 7 leerlingen. Hierdoor konden de leerkrachten veel tijd besteden aan het instrueren van de leerlingen en was er veel ruimte voor observaties en evaluaties. Het is van belang bij het schrijfproces van de leerlingen dat de leerkracht begeleiding biedt door middel van instructie en oefening (Bouwer & Koster, 2016). Ook dient de leerkracht te zorgen voor observaties en evaluaties van de schrijfo opdrachten van de leerlingen (Beek & Verhallen, 2004). Mocht het onderzoek in een grotere groep worden uitgevoerd, kan het zijn dat het voor de leerkrachten lastiger is om deze (persoonlijke) begeleiding tijdens de verschillende schrijffasen aan te bieden en kan er minder tijd zijn voor observaties. Een vervolgvraag zou dus kunnen zijn: ‘Hoe kan de leerkracht in een grotere groep zorgen voor voldoende begeleidingstijd (instrueren, observeren, evalueren)?’. Een suggestie voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn hoe de leerkracht kan differentiëren binnen het schrijfonderwijs.

5.3 Aanbevelingen praktijk

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan voor de praktijk. Hieronder zijn de aanbevelingen puntsgewijs verwerkt.

- Het is voor de leerkrachten aan te bevelen het boek ‘Teksten in de maak’, geschreven door Marjolein Korstanje, te bestuderen, zodat leerkrachten weten hoe leerlingen goed leren schrijven en tot een kwalitatief schrijfproduct komen en weten welke rol zij hebben bij elke schrijffase van het schrijfproces.
- Het is van belang dat de leerkrachten de leerlingen, volgens de stappen van het vijf fasenmodel, begeleiden bij het schrijven van teksten, zodat leerlingen leren op een gestructureerde manier hoe ze een schrijfo opdracht kunnen aanpakken en het biedt leerkrachten een houvast voor het inrichten van het schrijfonderwijs.
- Het is aan te bevelen dat het vijf fasenmodel bij alle schrijffgenres wordt ingezet.
- De leerlingen moeten de processen die komen kijken bij het vijf fasenmodel toepassen bij het schrijven van teksten. Hierbij is het aan te bevelen dat de leerlingen gebruik maken van de checklist.
- De leerkrachten moeten verschillende werkvormen inzetten tijdens de begeleiding van het schrijfproces van de leerlingen, zodat de leerlingen worden uitgedaagd tot actief en constructief leren en daarmee stapsgewijs komen tot schrijven.
- De werkvorm peer-learning (schrijfmaatjes) is een belangrijke werkvorm bij het schrijven van teksten, die de leerkracht in dient te zetten, zodat het zelfsturende vermogen van leerlingen bij het schrijven van teksten vergroot en het eindproduct kwalitatief wordt verhoogd.
- Het is van belang dat de leerkracht inzet op modeling, feedback en instructie zodat leerlingen zichzelf tijdens het schrijfproces kunnen verbeteren.

Literatuurlijst

Beek, A. van der., Gerich, S., Maters, A., Rijks, M. (2014). *Taal in beeld*. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen BV.

Beek, W. van, Verhallen, M. (2004). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Besselink, E., Brouwer, N. (2013). *Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten*. Geraadpleegd op 2 februari 2017, van <http://downloads.slo.nl/Documenten/4.6-didactisch-handelen-tt6.pdf>

Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing Writing Research into the Classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* (Proefschrift, Utrecht Institute of Linguistics OTS, Utrecht). Velsen: Pantheon Drukkers.

Gelderen, A., van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven*. Geraadpleegd op 10 januari 2017, van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/leerstoflijnen/>

Greven, J., & Letschert, J. (2016, april). *Kerdoelen primair onderwijs*. Geraadpleegd op 25 januari 2017, van <https://taaltechnologie.nl/wp-content/uploads/2016/08/Kerdoelenboekje-SLO.pdf>

Hoogeveen, M.C.E.J. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study* (Proefschrift). University of Twente, Enschede.

Huizenga, H. (2004). *Taal en didactiek: Stellen* (2e druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Huizenga, H., Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Leenders, Y., Naafs, F., Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Korstanje, M. (2012). *Teksten in de maak: Leerlingen begeleiden bij het schrijven*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven: Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Onderwijsinspectie (2016). *Rapport van bevindingen kwaliteitsonderzoek*. Geraadpleegd op 20 november 2016, van <https://zoekscholen.onderwijsinspectie.nl/zoek-en-vergelijk/sector/po/id/6344?pagina=1&zoekterm=Hattemerbroek>

Pauw, I., Bouwhuis, B. (2014). *Verhalen vertellen, verzinnen en schrijven: De narratieve ontwikkeling van leerlingen*. Gedownload op 18 november 2016, van <http://kpz.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:61090/DS>

Pompert, B. (2004). *Thema's en taal. Voor de bovenbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.

SLO (z.d.). *Kerdoelen basisonderwijs schrijfvaardigheid*. Geraadpleegd op 27 januari 2017, van <http://basistaal.slo.nl/Formulieren/Doelen/Kerdoelposv/>

Sterken, T. (2016, mei). *Verslagen schrijven in de bovenbouwstamgroep: Door effectieve instructie en werken met peer response naar betere teksten* (Bachelorthese II) [HBO Kennisbank]. Gedownload op 19 januari 2017, van <http://kpz.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:63855/DS1/>

Bijlagen

Bijlage A. Evaluatie

In het laatste schooljaar (2016-2017) van de opleiding Pabo is er onderzoek gedaan in groep 6 van basisschool de Nassauschool te Hattemerbroek. Uit de gesprekken met de leerkrachten van groep 6 werd al gauw geconstateerd waar zij onderzoek naar zouden willen laten doen. De leerkrachten ervoeren problemen bij de leerlingen van groep 6 bij het schrijven van teksten. De leerkrachten wilden graag weten hoe zij betere begeleiding konden bieden aan de leerlingen bij het schrijven. De leerkrachten waren dus erg gemotiveerd om hiermee aan de slag te gaan, om ervoor te zorgen dat de kwaliteit van schrijfonderwijs zou worden verhoogd.

Er zijn veel overlegmomenten geweest tussen de leerkrachten en mij, de onderzoeker, over het onderzoeksproces. Zij hebben veel input gegeven tijdens het onderzoeksproces, zodat ik de ruimte kreeg om een kwalitatief ontwerp te ontwikkelen die aansloot bij de behoeften van de leerkrachten. Ook zorgden de opbrengsten van het theoretisch kader ervoor dat het ontwerp goed aansloot bij de ontwikkeling van de leerlingen van groep 6.

In het begin van het onderzoek was het voornamelijk zoeken naar hoe een onderzoek eruit zou moeten zien. Het was lastig om het onderzoek op te starten, omdat ik weinig ervaring had met onderzoek doen. De oriëntatie op het onderzoek was daarom ingewikkeld. Waar begin je mee en hoe baken je het onderzoeksonderwerp af? Dit waren vragen waar ik veel tijd mee kwijt was. Ook het zoeken naar een goede hoofdvraag nam veel tijd in beslag. Uiteindelijk, na overleg met de thesisbegeleider en de leerkrachten, is er besloten om het onderzoek te richten op de begeleiding bij het schrijven van zakelijke teksten. Toen duidelijk was wat de hoofd- en deelvragen waren, konden er stappen gemaakt worden in het onderzoek. De beginfase voelde de onderzoeker zich onbekwaam. Door middel van goede begeleiding van de thesisbegeleider, de begeleider op afstand vanuit de stage en de thesislessen kreeg de onderzoeker meer kennis en vertrouwen in het onderzoeksproces.

Gedurende de uitvoering van het ontwerp moesten de leerkrachten veel tijd en energie stoppen in de voorbereiding van de schrijflessen. Doordat de werkdruk in het onderwijs al hoog ligt, werden de schrijflessen (ontwerp) door de leerkrachten als intensief ervaren. Toch merkten de leerkrachten naarmate het onderzoek vorderde de groei bij de leerlingen. Hierdoor bleven ze gemotiveerd om energie te stoppen in de uitvoering van het ontwerp. Het is mooi om te zien dat leerkrachten zich betrokken voelden bij het onderzoek. Hierin heb ik, als onderzoeker, een grote rol gespeeld. Door gesprekken te voeren met de leerkrachten heb ik het belang van het onderzoek proberen te waarborgen en het belang van goed schrijfonderwijs proberen bij te brengen. Doordat de uitvoering van het ontwerp maar zes weken in beslag nam, kon ik niet het alle theoretische kennis verwerken. Het onderzoek is gericht op één genre, namelijk informatieve teksten. Wel kunnen de leerkrachten de geleerde vaardigheden (o.a. vijffasenmodel) bij alle genres inzetten. Hierdoor is voor de leerkrachten makkelijker om te experimenteren met andere genres, omdat ze nu de basisvaardigheden rondom het schrijven van teksten kennen en kunnen toepassen. Oefening baart kunst. De opgedane ervaring heeft ertoe geleid dat de leerkrachten gemotiveerd zijn om hun opgedane kennis verder te verdiepen en toe te passen in het schrijfonderwijs op de Nassauschool.

Bij de start van het onderzoek was ik, als onderzoeker, sceptisch omdat ik niet duidelijk had wat de verwachtingen waren van het onderzoek. Naarmate het onderzoek vorderde merkte ik dat onderzoek doen essentieel is. Het geeft een objectief beeld van vraagstukken en biedt passende, gedegen oplossingen/aanbevelingen in de praktijk. Ik ben kritischer gaan kijken naar mijn eigen handelen als leerkracht. Onderzoek doen heeft mij handvaten gegeven om theorie en wetenschappelijk kennis toe te passen in de praktijk.

Bijlage D. Meetinstrumenten

D.1 Meetinstrument vooronderzoek/eindonderzoek: enquête leerlingen

Enquête leerlingen bovenbouw						
Naam:						
Groep:						
De vragen in deze vragenlijst gaan over het schrijven van een verslag, zoals jij dat drie keer per jaar in de bovenbouw doet. Als je twijfelt over een antwoord kruis je aan wat je meestal doet						
Kruis een van deze antwoorden aan.						
1. nee, helemaal niet						
2. nee, niet echt						
3. dat weet ik niet (meer)						
4. Ja, een beetje						
5. Ja, heel erg/veel						
Vragen		1	2	3	4	5
1	Ik heb nagedacht wat ik ging schrijven (Ik wist wat het onderwerp was)					
2	Ik wist voor ik ging schrijven voor wie ik de tekst schreef (de ontvanger/publiek)					
3	Ik wist van tevoren waarom ik de tekst ging schrijven (doel)					
4	Ik heb eerst nagedacht over het onderwerp voor ik ging schrijven					
5	Ik heb een mindmap gemaakt voor ik ging schrijven					
6	Ik heb informatie opgezocht over het onderwerp voor ik ging schrijven					
7	Ik kan kiezen welke informatie ik ga gebruiken in mijn tekst					
8	Ik zorg ervoor dat alle informatie op de goede plek (in de juiste volgorde) in mijn tekst komt te staan					
9	Ik heb meer dan een bron gebruikt als achtergrondinformatie voor mijn tekst					
10	Ik heb boeken en naslagwerken (encyclopedie) gebruikt voor ik ging schrijven					
11	Ik heb informatie gezocht op google (internet) over mijn onderwerp voor ik ging schrijven					
12	Ik heb mijn tekst ingedeeld in stukjes (alineas)					
13	Ik heb samengewerkt met een klasgenootje tijdens het schrijven					
14	Ik heb mijn tekst nog een keer gelezen voor hij helemaal af was					
15	Ik heb woorden opgezocht op google of in een woordenboek als ik niet wist wat ze betekenden, of hoe ik ze moest schrijven					
16	Ik heb de tekst nog een keer verbeterd op taalfouten toen ik de tekst af had					
17	Ik heb mijn tekst gecheckt op interpunctiefouten (komma's, hoofdletters en punten)					
18	Ik heb gekeken of de werkwoorden in mijn tekst goed geschreven waren					
19	Ik heb plaatjes (foto's of tekeningen) bij mijn tekst gezocht of er zelf een tekening bij gemaakt					
20	Ik heb mijn tekst aan anderen laten lezen toen de tekst klaar was					
21	Ik denk dat mijn tekst door iedereen te begrijpen was toen de tekst klaar was					
22	Ik heb anderen om hun mening gevraagd over mijn tekst					
23	Ik vond het makkelijk om een tekst te schrijven.					
24	Ik vond het moeilijk om een tekst te schrijven					
Bedankt voor het invullen.						

D.2 Meetinstrument vooronderzoek/eindonderzoek: enquête leerkrachten

Vragenlijst leerkracht groep 6						
De vragen in deze vragenlijst gaan over het schrijven van een verslag, zoals jij dat drie keer per jaar in de bovenbouw doet.						
Als je twijfelt over een antwoord kruis je aan wat het vaakst voor komt, of wat het meest bij jou past.						
De volgende schaalverdeling is van toepassing bij de volgende begrippen:						
1 Ik ken dit begrip niet.						
2 Ik ken dit begrip maar pas het niet toe in de praktijk.						
3 Dit begrip pas ik toe in de praktijk.						
Vragen		1	2	3		
1	Oriëntatiefase		X			
2	Opdrachtfase		X			
3	Schrijffase		X			
4	Revisiefase		X			
5	Publicatiefase		X			
De volgende schaalverdeling is van toepassing op de onderstaande vragen:						
1	Nooit					
2	Zelden					
3	Weet ik niet					
3	Geregeld					
4	Altijd					
Peter		1	2	3	4	5
1	Ik zorg voor een pakkende inleiding en zorg ervoor dat leerlingen betrokken zijn bij de inleiding van het schrijven van een tekst.	1				
2	Ik zet verschillende werkvormen in om de voorkennis, rondom het onderwerp van de tekst, te activeren.	2				
3	Ik zorg dat er ruimte is voor interactie tussen de leerkracht en de leerlingen rondom het onderwerp van de tekst.	3				
4	Ik plan verschillende schrijfmomenten in om de tekst te schrijven.	4				
5	Ik koppel de schrijffasen aan de methode.	5				
6	Ik maak het lesdoel kenbaar aan de leerlingen.	6				
7	Ik model de schrijfoopdracht voor de leerlingen.	7				
8	Ik benoem de tekstsoort van de opdracht.	8				
9	Ik geeft uitleg over de tekstsoort van de opdracht.	9				
10	Ik geeft instructie, hoe de leerlingen het lesdoel kunnen behalen.	10				
11	Ik begeleid leerlingen tijdens de schrijfoopdracht.	11				
12	Ik bespreek voorbeelden van de schrijfoopdracht.	12				
13	Ik observeer de leerlingen tijdens de schrijffase.	13				
14	Ik bied een verlengde instructie aan bij de schrijffase.	14				
15	Ik geef ruimte, tijdens de verlengde instructie, voor extra oefening.	15				
16	Ik geef tips tijdens de schrijffase.	16				
17	Ik bied meerder manieren van begeleiding aan (schrijfmaatjes).	17				
18	Samen met de leerlingen reflecteren we op de schrijfteksten.	18				
19	Ik laat de leerlingen zelf reflecteren op de schrijfteksten.	19				
20	Ik geef feedback op de schrijfteksten.	20				
21	Ik geef ruimte om de teksten aan te passen, na de reflectie (herschrijven).	21				
22	Ik geef instructie over de lay-out.	22				
23	Ik geef instructie, hoe de leerlingen hun spelling kunnen verbeteren.	23				
24	Ik geef instructie over welke tekstgenre de schrijfoopdracht bevat.	24				
25	Ik bied een verlengde instructie aan voor de tekstverzorging.	25				
Bedankt voor het invullen.						

D.3 Meetinstrument vooronderzoek: semigestructureerd interview leerlingen

Semigestructureerd interview groep 6

Zoals je wel weet ben ik voor mijn opleiding bezig met een onderzoek. Een onderzoek is een opdracht waarbij ik het onderwerp: zakelijk schrijven (stellen) ga onderzoeken. Wat kan er allemaal beter en hoe kan ik, als leerkracht, jullie verder helpen. Ik heb je hulp nodig om te weten te komen wat jij allemaal doet bij het schrijven van informatieve teksten bij de verschillende vakken. Je hebt al een vragenlijst ingevuld. Nu zou je ook graag willen interviewen over deze vragen en gaan we er wat dieper op in. Ik wil je vragen om de vragen zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. Ik ga dit gesprek opnemen zodat ik het nog een keer terug kan luisteren.

1. Wat vond je van het schrijven van een advertentie?
2. Wat kan je al goed bij het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?
3. Wat vind je lastig bij het schrijven van een advertentie/ zakelijke tekst? En waarom?
4. Wat kan de leerkracht doen om jou te helpen bij het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?
5. Wat doe je voor het schrijven van een advertentie/zakelijk tekst?
6. Wat doe je tijdens het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?
7. Wat doe je na het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?
8. Hoe kan je nu letten om de grammatica van de tekst?
9. Waarover zou je nu graag over willen schrijven?
10. Welke teksten zou je graag willen schrijven?

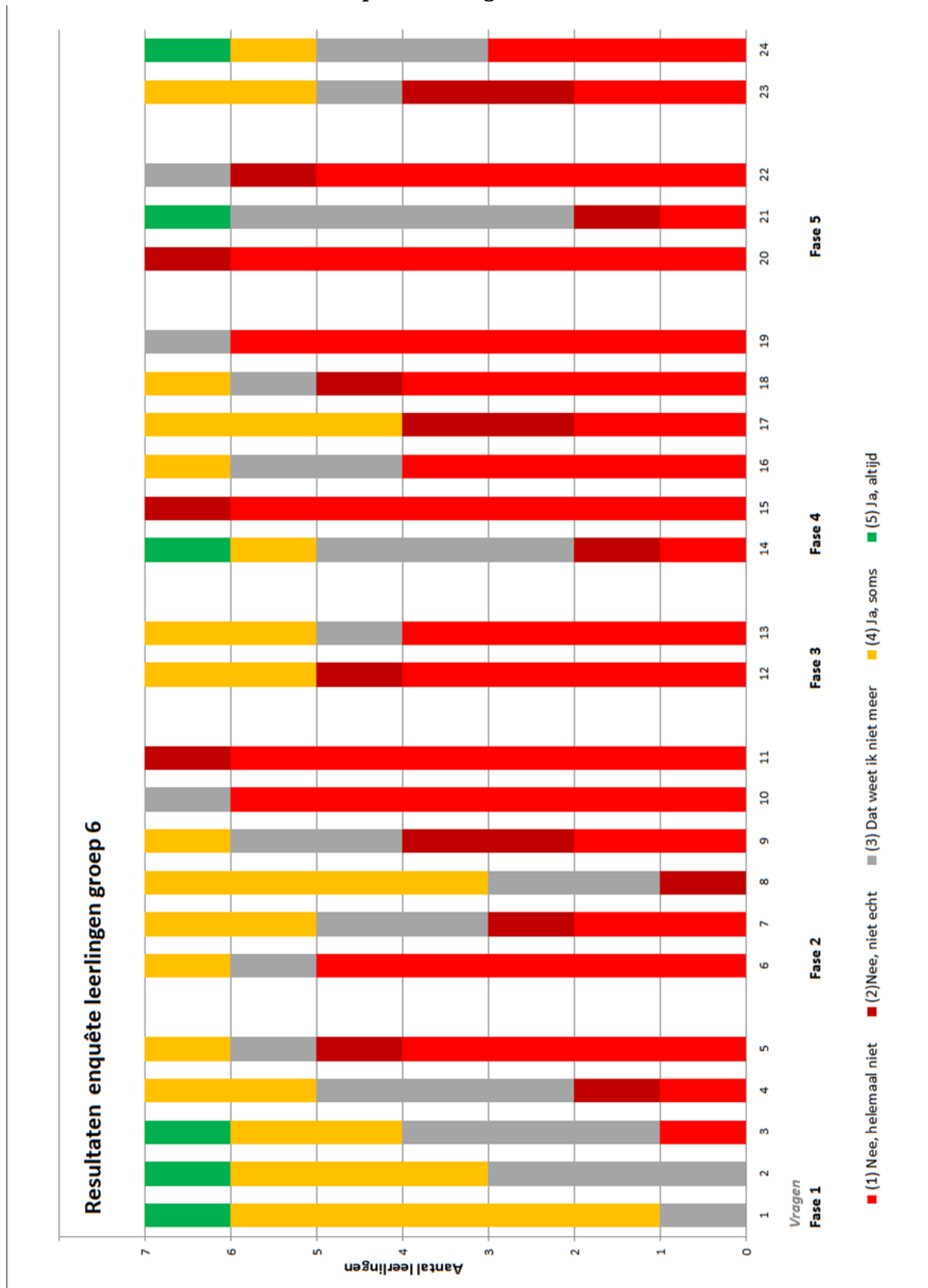
D.4 Meetinstrument eindonderzoek: semigestructureerd interview leerlingen

Semigestructureerd interview groep 6

We hebben de afgelopen weken gewerkt aan het schrijven van een biografie over Vincent van Gogh. Hierbij hebben we 6 weken lang aan gewerkt aan de hand van schrijfflessen. Je hebt aan het einde van de 6 weken opnieuw een vragenlijst ingevuld over het handelen tijdens het schrijfproces van de biografie. Nu zou ik jullie vragen willen stellen over de ingevulde vragenlijst en gaan we er wat dieper op in. Ik wil je vragen om de vragen zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. Ik ga dit gesprek opnemen zodat ik het nog een keer terug kan luisteren.

1. Wat vond je van het schrijven van een biografie?
2. Wat ging je beter af bij het schrijven van de biografie ten opzichte van het schrijven van de advertentie?
3. Waar had je nog moeite mee bij het schrijven van een biografie? En waarom?
4. Wat heeft de leerkracht gedaan om jou te helpen bij het schrijven van een biografie?
5. Hoe verliep de samenwerking tussen jou en je schrijfmaatje?
6. Wat heb je voor het schrijven van de biografie gedaan?
7. Wat heb je tijdens het schrijven van de biografie gedaan?
8. Wat heb je na het schrijven van de biografie gedaan?
9. Wat heb je geleerd tijdens het schrijven van de biografie?
10. Waar ben je trots op?

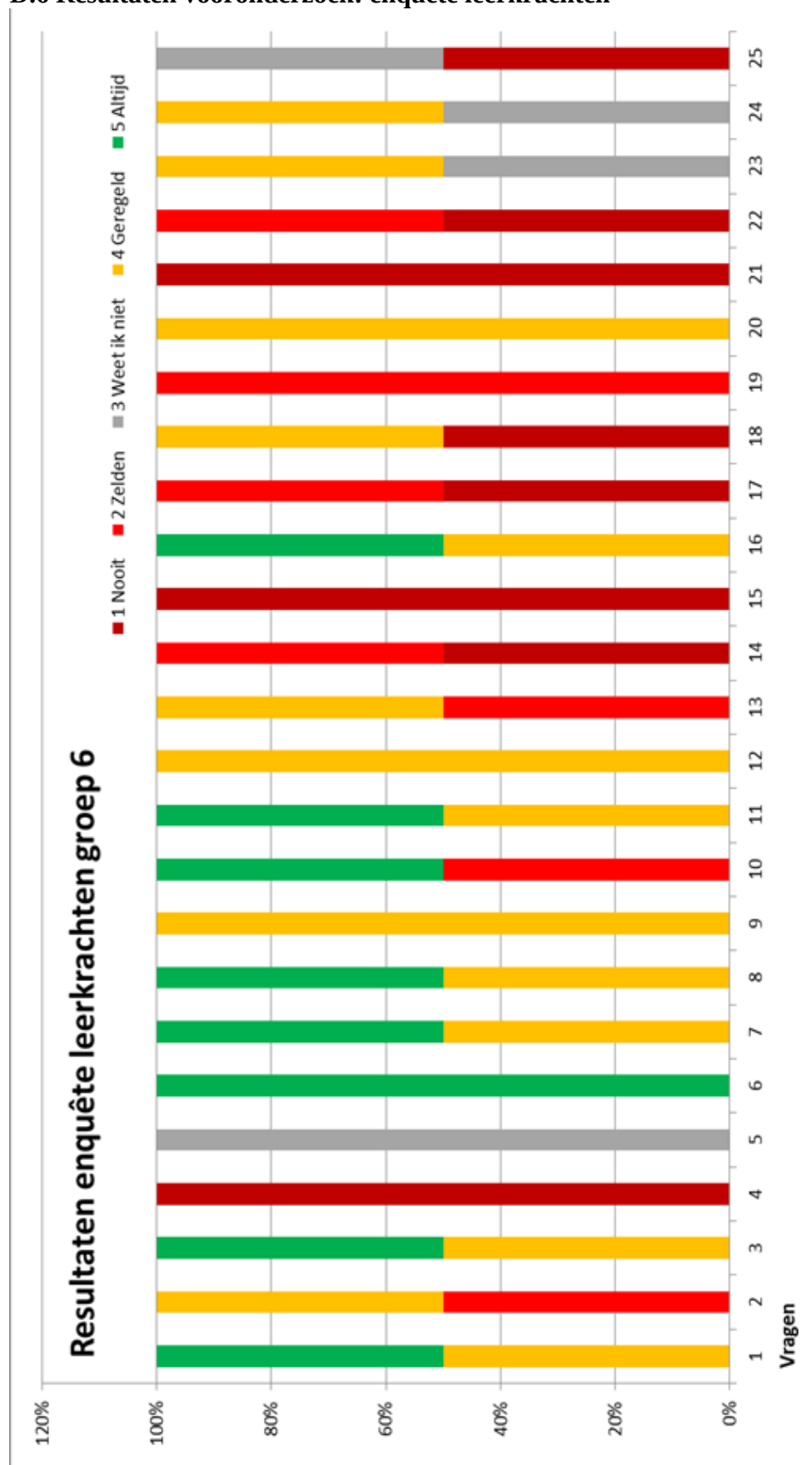
D.5 Resultaten vooronderzoek: enquête leerlingen



D.5.1 Analyse vooronderzoek: enquête leerlingen

Antwoorden						
	Vragen	(1) Nee, helemaal niet	(2) Nee, niet echt	(3) Dat weet ik niet meer	(4) Ja, soms	(5) Ja, altijd
Fase 1. Orientatiefase	1	0	0	1	5	1
	2	0	0	3	3	1
	3	1	0	3	2	1
	4	1	1	3	2	0
	5	4	1	1	1	0
Fase 2. Planfase	6	5	0	1	1	0
	7	2	1	2	2	0
	8	0	1	2	4	0
	9	2	2	2	1	0
	10	6	0	1	0	0
	11	6	1	0	0	0
Fase 3. Schrijfphase	12	4	1	0	2	0
	13	4	0	1	2	0
Fase 4. Revisiefase	14	1	1	3	1	1
	15	6	1	0	0	0
	16	4	0	2	1	0
	17	2	2	0	3	0
	18	4	1	1	1	0
	19	6	0	1	0	0
Fase 5. Publicatiefase	20	6	1	0	0	0
	21	1	1	4	0	1
	22	5	1	1	0	0
Mening	23	2	2	1	2	0
	24	3	0	2	1	1

D.6 Resultaten vooronderzoek: enquête leerkrachten



D.6.1 Analyse vooronderzoek: enquête leerkrachten

		Ik ken dit begrip niet.	Ik ken dit begrip maar pas het niet toe in de praktijk.	Dit begrip pas ik toe in de praktijk.
Meesters groep 6		1	2	3
1 Oriëntatiefase				X
2 Opdrachtfase				X
3 Schrijffase			X	
4 Revisiefase			X	
5 Publicatiefase	X			
		1	2	3
1 Oriëntatiefase				X
2 Opdrachtfase				X
3 Schrijffase		X		
4 Revisiefase	X			
5 Publicatiefase	X			
Antwoord	1	2	3	4
Vragen	Nooit	Zelden	Weet ik niet	Geregeld
1				50%
2		50%		50%
3				50%
4	100%			
5			100%	
6				
7				50%
8				50%
9				100%
10		50%		
11				50%
12				100%
13		50%		50%
14	50%	50%		
15	100%			
16				50%
17	50%	50%		
18	50%			50%
19		100%		
20				100%
21	100%			
22	50%	50%		
23			50%	50%
24			50%	50%
25	50%		50%	

D.7 Resultaten vooronderzoek: semigestructureerd interview leerlingen

Interview groep 6, Hattemerbroek, 15 februari 2017.

Zoals je wel weet ben ik voor mijn opleiding bezig met een onderzoek. Een onderzoek is een opdracht waarbij ik het onderwerp: zakelijk schrijven (stellen) ga onderzoeken. Wat kan er allemaal beter en hoe kan ik, als leerkracht, jullie verder helpen. Ik heb je hulp nodig om te weten te komen wat jij allemaal doet bij het schrijven van informatieve teksten bij de verschillende vakken. Je hebt al een vragenlijst ingevuld. Nu zou je ook graag willen interviewen over deze vragen en gaan we er wat dieper op in. Ik wil je vragen om de vragen zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. Ik ga dit gesprek opnemen zodat ik het nog een keer terug kan luisteren.

Leerlingen:

Jeroen (9) *hoog niveau*

Kim (9) *gemiddeld niveau*

Gerrit (10) *laag niveau*

1. *Wat vond je van het schrijven van een advertentie?*

K: Ik vond het leuk, omdat ik mocht samenwerken en dat ik een advertentie mocht maken.

J: Ik vond het ook leuk om een advertentie te maken.

G: Ik vond het wel leuk, maar ik had niet echt zoveel regels geschreven.

2. *Wat kan je al goed bij het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?*

G: Ik kan wel goed een verhaal afschrijven, hoe het verhaal verder afloopt.

J: Ik ben wel goed in schrijven ik kan goed dingen bedenken.

K: Ik weet niet of ik goed ben in het schrijven van teksten.

3. *Wat vind je lastig bij het schrijven van een advertentie/ zakelijke tekst? En waarom?*

K: Ja, ik vind het lastig om een tekst te schrijven, omdat ik niet weet waar de komma's moeten.

J: Nee, niet echt. Ik snap wanneer er een komma moet en ik weet wel waar de hoofdletters moeten en de punten en bij namen en zo.

G: Alles vind ik wel moeilijk, omdat ik niet weet hoe ik moet beginnen.

4. *Wat kan de leerkracht doen om jou te helpen bij het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?*

G: Ik zou wel iets op papier willen waar ik op moet letten bij het schrijven. Iets dat mij helpt tijdens het schrijven.

K: Ja dat vind ik ook een goed idee! En dat de leerkracht nog een keertje uitleg geeft en dat we samen oefenen.

G: Als je vraagt: hoe het gaat/of het lukt.

J: Ik zou ook graag willen samenwerken. Dat zou leuk zijn.

5. *Wat doe je voor het schrijven van een advertentie/zakelijk tekst?*

K: Zoveel mogelijk bedenken en informatie opzoeken.

J: Je gaat nadenken over een goede titel en waar het verhaal over moet gaan. Dan kun

je wel beginnen.

G: Dat weet ik niet.

6. *Wat doe je tijdens het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?*

J: Het verhaal schrijven.

K: Tijdens het schrijven ga ik nadenken over hoe ik de zin moet schrijven. Ik schrijf meestal met potlood omdat als ik het fout schrijf dan kan ik het verbeteren.

G: Ik stop soms met schrijven omdat ik zere handen krijg van het schrijven.

7. *Wat doe je na het schrijven van een advertentie/zakelijke tekst?*

G: Als ik klaar ben lever ik het in.

J: Lees ik het verhaal nog een keertje, dan kan je goed weten of het verhaal klopt.

K: Ik kijk of ik alles goed heb geschreven en kijk naar de hoofdletters, punten maar dit doe ik niet altijd.

8. *Hoe kan je nu letten om de grammatica van de tekst?*

G: Als je het typt op de computer, komt er zo'n rood streepje onder en dan weet je dat je het fout hebt geschreven.

J: Ja, als je het verhaal typt ga je kijken of het woord klopt en kan je dit checken in het woordenboek.

K: Ik vind het best lastig om te letten op de spelling, omdat ik niet weet hoe ik dit moet doen. Zo had ik ook in mijn verslag bij OGO veel spellingsfouten in de werkwoorden.

9. *Waarover zou je nu graag over willen schrijven?*

K: Over paarden

J: Ik heb geen idee.

G: Mogen het ook twee dingen zijn? Vrachtwagens en games.

K: En over dieren

J: Mij lijkt het wel leuk om over computers te schrijven.

10. *Welke teksten zou je graag willen schrijven?*

J: Een verhaal schrijven vind ik het leukst.

G: Een informatieve tekst.

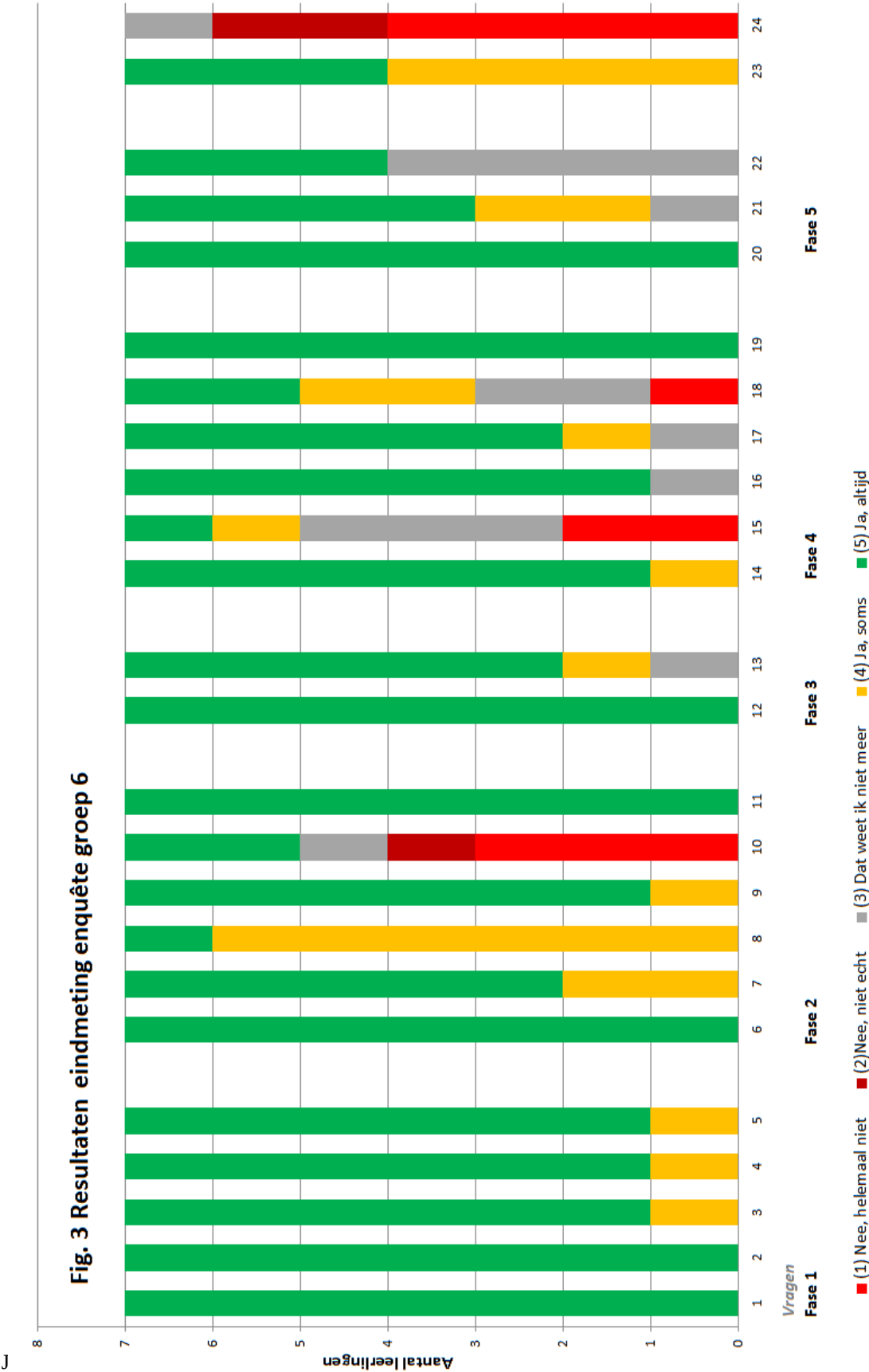
K: Het lijkt mij wel leuk om met de klas een boekje maken met verschillende verhalen/onderwerpen uit de groep. En daar dan een boek van maken.

J: Mij lijkt het wel leuk om over computers te schrijven.

G: Dat doen we nu ook al bij OGO.

J: Dat lijkt me ook wel leuk net zoals bij groep 7/8

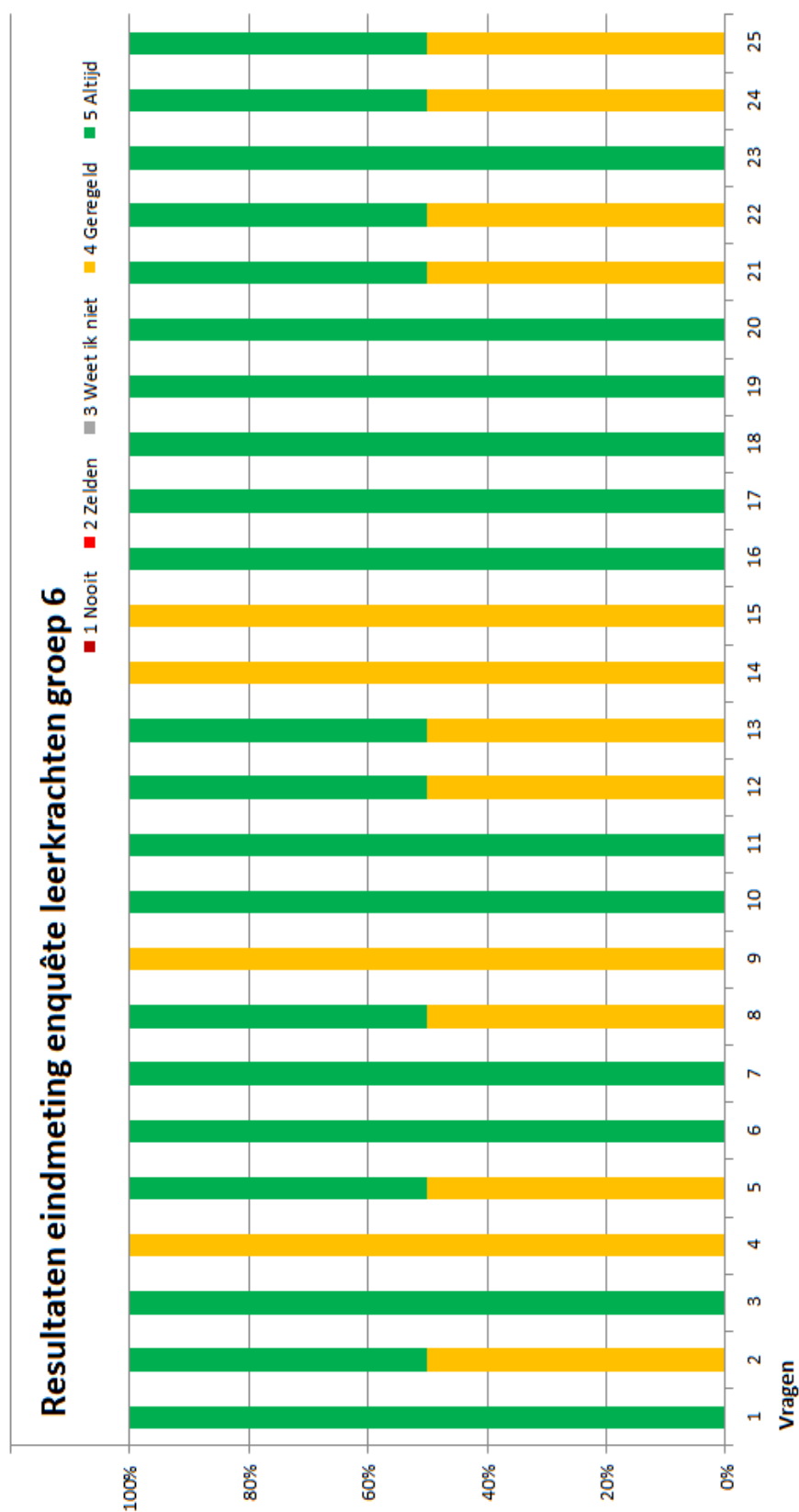
D.8 Resultaten eindmeting: enquête leerlingen



D.8.1 Analyse eindmeting: enquête leerlingen

		Antwoorden				
	Vragen	(1) Nee, helemaal niet	(2) Nee, niet echt	(3) Dat weet ik niet meer	(4) Ja, soms	(5) Ja, altijd
Fase 1. Orientatiefase	1	0	0	0	0	7
	2	0	0	0	0	7
	3	0	0	0	1	6
	4	0	0	0	1	6
	5	0	0	0	1	6
Fase 2. Planfase	6	0	0	0	0	7
	7	0	0	0	2	5
	8	0	0	0	6	1
	9	0	0	0	1	6
	10	3	1	1	0	2
	11	0	0	0	0	7
Fase 3. Schrjffase	12	0	0	0	0	7
	13	0	0	1	1	5
Fase 4. Revisiefase	14	0	0	0	1	6
	15	2	0	3	1	1
	16	0	0	1	0	6
	17	0	0	1	1	5
	18	1	0	2	2	2
	19	0	0	0	0	7
Fase 5. Publicatiefase	20	0	0	0	0	7
	21	0	0	1	2	4
	22	0	0	4	0	3
Mening	23	0	0	0	4	3
	24	4	2	1	0	0

D.9 Resultaten eindmeting: enquête leerkrachten



D.9.1 Analyse eindmeting: enquête leerkrachten

		Ik ken dit begrip niet.	Ik ken dit begrip maar pas het niet toe in de praktijk.	Dit begrip pas ik toe in de praktijk.
Meesters groep 6		1	2	3
1 Oriëntatiefase				X
2 Opdrachtfase				X
3 Schrijffase				X
4 Revisiefase				X
5 Publicatiefase				X
		1	2	3
1 Oriëntatiefase				X
2 Opdrachtfase				X
3 Schrijffase				X
4 Revisiefase				X
5 Publicatiefase				X
Antwoord	1	2	3	4
Vragen	Nooit	Zelden	Veet ik nie	Geregeld
1				
2				50%
3				
4				100%
5				50%
6				
7				
8				50%
9				100%
10				
11				
12				50%
13				50%
14				100%
15				100%
16				
17				
18				
19				
20				
21				50%
22				50%
23				
24				50%
25				50%

D.10 Resultaten semigestructureerd interview leerlingen na uitvoeren ontwerp

Interview groep 6, Hattemerbroek, 13 april 2017.

We hebben de afgelopen weken gewerkt aan het schrijven van een biografie over Vincent van Gogh. Hierbij hebben we 6 weken lang aan gewerkt aan de hand van schrijflessen. Je hebt aan het einde van de 6 weken opnieuw een vragenlijst ingevuld over het handelen tijdens het schrijfproces van de biografie. Nu zou ik jullie vragen willen stellen over de ingevulde vragenlijst en gaan we er wat dieper op in. Ik wil je vragen om de vragen zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. Ik ga dit gesprek opnemen zodat ik het nog een keer terug kan luisteren.

Leerlingen:

Jeroen (9) *hoog niveau*

Kim (9) *gemiddeld niveau*

Gerrit (10) *laag niveau*

11. Wat vond je van het schrijven van een biografie?

J: Ik vond het leuk, omdat ik nieuwe dingen heb geleerd over Vincent van Gogh. En ik vond het leuk om de tekst mooi te maken op de computer, omdat ik hier goed in ben.

K: Ik vond het wel veel werk maar ik vond het leuk om te leren hoe je een biografie moest schrijven. Daarnaast vond ik het leuk om de biografie aan mijn ouders en oma te laten zien.

G: Ik vond het wel lastig want ik vergat soms dingen zoals de kopjes toe te voegen in de biografie. De checklist hielp mij om de tekst na te kijken en dan kon ik dit gelukkig nog toevoegen. Ik vond het leuk om bronnen op te zoeken op de computer.

12. Wat ging je beter af bij het schrijven van de biografie ten opzichte van het schrijven van de advertentie?

J: Ik ben beter in het opzoeken van informatie. Ook weet ik nu dat mijn tekst nog een keer moet lezen. Dit deed ik anders nooit.

G: Nu weet ik hoe ik moet beginnen met een verhaal. Ik weet wat ik eerst kan doen bij het schrijven.

K: Het schrijven ging beter omdat ik meer wist over het onderwerp. Ik heb weet nu hoe een biografie eruit ziet en waar alles moet staan (inleiding, kern, slot).

J: Ik heb ook goed gelet op de indeling.

13. Waar had je nog moeite mee bij het schrijven van een biografie? En waarom?

G: De kopjes vond ik nog lastig. Mijn schrijfmaatje en de meester hielpen mij hierbij.

K: Ik blijf de komma's nog lastig vinden. Ook vergeet ik vaak de hoofdletters. Dallycia (schrijfmaatje) heeft mij hierbij geholpen.

J: Niks. Het ging goed!

14. *Wat heeft de leerkracht gedaan om jou te helpen bij het schrijven van een biografie?*
J: Tips gegeven tijdens het schrijven van de tekst en mij een boek gegeven over het onderwerp Vincent van Gogh.
K: De meester heeft voorgedaan hoe het moest. Toen wist ik hoe ik de kopjes moest maken.
G: De meester heeft mij veel geholpen bij de opbouw van de tekst en de alinea's.
15. *Hoe verliep de samenwerking tussen jou en je schrijfmaatje?*
K: Goed, Dallycia en ik zijn ook vriendinnen en Dallycia is goed in taal. Zij hielp mij als ik het niet wist en gaf dan tips.
G: Jeroen heeft mij geholpen met het mooi maken van de tekst. Ymke heeft de fouten uit mijn tekst gehaald toen ik deze bijna af had.
J: Wel goed. Soms gaf Luca mij ook tips, maar ik heb hem ook veel geholpen. En ik heb ook Gerrit geholpen op de computer.
16. *Wat heb je voor het schrijven van de biografie gedaan?*
J: Ik heb eerst een woordweb gemaakt over Vincent van Gogh en het schrijfplan ingevuld.
G: Ik ook. Ook heb ik een filmpje gezien over Vincent van Gogh.
K: Dat heb ik ook allemaal gedaan en ik heb de tekst over Vincent van Gogh gelezen van de schrijfles.
17. *Wat heb je tijdens het schrijven van de biografie gedaan?*
G: Eerst geschreven en mijn tekst gecheckt met de checklist.
K: Ik heb gelet op de hoofdletters en komma's bij het schrijven.
J: Het verhaal heb ik een aantal keer opnieuw gelezen om te kijken of het nog klopte daarna ben ik door gegaan met schrijven.
18. *Wat heb je na het schrijven van de biografie gedaan?*
G: Heeft Ymke mijn biografie gelezen en de fouten eruit gehaald. Ik heb de tekst van Ymke gelezen en haar tips gegeven.
J: Luca heeft mijn tekst gelezen en zijn tekst. Toen ik heb de tekst mooi gemaakt op de computer. Dit was erg leuk.
K: Ik heb de tekst ook op de computer getypt en er een plaatje bij gezocht en mooie gemaakt met kleur.
G: Dat heb ik óók gedaan.
19. *Wat heb je geleerd tijdens het schrijven van de biografie?*
K: Dat Vincent zichzelf heeft vermoord.
G: Ja dat hij eerst zijn oor afsneed.
J: Hij was depressief maar kon wel goed schilderen.
K: Ook heb ik geleerd hoe ik de tekst kan verbeteren en hoe ik bronnen kan zoeken.
J: Dat het veel werk is om een biografie te schrijven.
20. *Waar ben je trots op?*
J: De biografie ziet er mooi uit. Ik ben trots dat ik nu weet hoe ik een biografie moet schrijven.
G: Dat de biografie af is.

K: Ik kreeg veel complimenten van mijn ouders en oma. Ik was trots om het verhaal.

J: Gaan we dit vaker doen?

M: Ja, we gaan in het volgende thema opnieuw een schrijfpdracht doen over het thema onderwater.

G: Oh, gaaf! Mag het dan ook gaan over de Marine?

K: of over dolfijnen?

M: We gaan kijken of dit kan. Dank je wel voor het interview.

D.11 Logboek leerkrachten

Week 9 Fase 1. Oriëntatiefase

Lukt het?

Tijdens de eerste les ben ik ingegaan op de eerste fase, de oriëntatiefase, van het vijffasenmodel. De les verliep nog wel moeizaam. Dit had ik deels verwacht omdat ik tijdens deze les veel lesstof heb herhaald die de leerlingen al kenden of beheersten. Het maken van een schrijfplan vonden de leerlingen lastig. Er ging hier veel tijd en energie in zitten, omdat er veel uitleg en begeleiding nodig was. Hierdoor werd de les lang en konden de leerlingen zich aan het einde van de les moeilijker concentreren. Daarnaast hadden de leerlingen nog geen goed beeld van het eindproduct, waardoor het voor hun lastig was te visualiseren hoe het schrijfproduct eruit zou gaan zien. Ik heb meerdere keren benoemd wat het nut van een schrijfplan is, om de leerlingen te motiveren. Na veel modellen en extra (individuele) begeleiding lukte het de leerlingen uiteindelijk toch om allemaal een schrijfplan te maken.

Loopt het?

Na enige aanmoediging waren de leerlingen actief in het delen van hun kennis met betrekking tot het onderwerp Vincent van Gogh. Ik was verbaasd over wat de leerlingen gezamenlijk al wisten. De leerlingen waren enthousiast over het onderwerp. De voorkennis werd geactiveerd door middel van de werkvorm 'denken-delen-uitwisselen'. Deze werkvorm verliep goed omdat de leerlingen hier bekend mee zijn en er veel respons kwam vanuit de leerlingen. Zo konden we klassikaal een mooie mindmap maken over het onderwerp Vincent van Gogh. Naar aanleiding van deze werkvorm hebben de leerlingen een informatieve tekst gelezen over het onderwerp. Dit verliep goed, omdat de leerlingen goed antwoord wisten te geven op de vragen uit de schrijfles. De mindmap was een hulpmiddel voor alle leerlingen voor het bedenken van nieuwe dingen met betrekking tot het onderwerp. Hierdoor werd de voorkennis van de leerlingen op een mooie manier geactiveerd. Het einde van de les verliep minder soepel, omdat de leerlingen de transitie moesten maken van hetgeen wat ze hadden gelezen en gezien naar het maken van een schrijfplan. Deze stap was onbekend voor de leerlingen. Ik heb uitleg gegeven over het maken van een schrijfplan door middel van modeling. Ik heb tijdens de begeleiding inoefening samen met de leerlingen een voorbeeld van een schrijfplan ingevuld. Hiermee heb ik het visueel gemaakt, waardoor de leerlingen inzicht kregen in de opdracht en wat er van hun verwacht werd. De leerlingen konden daarna zelfstandig aan de slag gaan met het invullen van hun persoonlijke schrijfplan. Zo heb ik stap voor stap de eerste fase van het schrijfproces uitgelegd en de leerlingen hierin wegwijs gemaakt. De les verliep moeizaam, doordat er veel nieuwe en herhaalde informatie werd gegeven, maar uiteindelijk werd het doel van de les behaald door alle leerlingen.

Leeft het?

De leerlingen waren enthousiast over het maken van een biografie. Er waren veel positieve reacties op het thema. De leerlingen vonden Vincent van Gogh interessant en hadden ook enige kennis over het onderwerp. Tijdens de les merkte ik op dat de leerlingen dachten het 'proces' wel te begrijpen en graag zo snel mogelijk wilden beginnen. Dit is herkenbaar omdat de leerlingen gewend zijn om op deze manier te werken. De taalles was een intensieve les omdat veel lesstof is uitgelegd.

Week 10 Fase 2. Planfase

Lukt het?

Deze les verliep kort en bondig. Er is gekeken naar het gebruik maken van goede bronnen. De leerlingen wisten veel bronnen te benoemen. Daarnaast zijn de leerlingen actief geweest met het opzoeken van passende bronnen die aansloten bij het schrijfplan en het onderwerp. De leerlingen zijn actief opzoek gegaan naar nieuwe informatie over het onderwerp. Alle leerlingen hadden verscheidene bronnen geraadpleegd en kwamen met leuke weetjes over Vincent van Gogh. Ook wisten de leerlingen goed op te schrijven welke bronnen ze konden gebruiken voor de inleiding, midden, slot. De leerlingen mochten zelfstandig aan de slag gaan, waardoor de leerlingen gemotiveerd waren. De les is gelukt, want aan het einde van de les hadden de leerlingen helder wat ze moesten doen en wat er van hun verwacht werd bij het schrijven van een biografie.

Loopt het?

Tijdens de les heb ik gemodeld hoe de leerlingen bronnen konden zoeken en hoe ze deze konden verwerken. Ook werden een aantal gezamenlijke criteria vastgesteld voor het schrijven van de biografie. Dit zorgde voor een goede werksfeer in de groep. De leerlingen hielpen elkaar bij het opzoeken en delen van informatie. Zo kwam er een mooie informatiestroom over het onderwerp op gang. De les was helder en duidelijk voor de leerlingen. De leerlingen konden gericht en zelfstandig aan het werk.

Leeft het?

De leerlingen waren erg nieuwsgierig naar de les. Ze wilden graag weten hoe ze opzoek konden gaan naar bronnen en welke betrouwbare bronnen ze konden gebruiken voor het schrijven van de biografie. Ze stelden hier veel vragen over de betrouwbaarheid van bronnen. Dit zorgde voor enige discussie in de klas rondom de bron Wikipedia. Is deze bron nu wel of niet betrouwbaar? Hierdoor merkte ik dat de leerlingen betrokken waren bij de les. Ze stelden goede vragen en waren leergierig.

Week 11 Fase 3. Schrijffase

Lukt het?

Tijdens de derde les zijn de twee vorige fases van het schrijfproces herhaald met de leerlingen. De leerlingen zijn gestart met de eerste (klad) versie van de biografie van Vincent van Gogh. De les verliep goed. De leerlingen waren enthousiast dat ze eindelijk mochten gaan schrijven. Bijna alle leerlingen waren druk met het verwerken van hun schrijfplan in de biografie. Ze hebben de versie gecheckt door middel van de checklist waardoor een aantal leerlingen erachter kwamen dat ze nog wat dingen konden toevoegen aan hun biografie die ze in eerste instantie waren vergeten. Als leerkracht heb ik een coachende en bevragende rol gehad om de leerlingen te bevragen naar het gebruik van o.a. het schrijfplan, de checklist en hun schrijfmaatje (peer-learning). Dit proces ging de leerlingen goed af. Ze waren zelfstandig en namen verantwoordelijkheid in het maken van de opdracht. Ze wisten wat er van hun verwacht werd. De leerlingen die aan elkaar gekoppeld waren als schrijfmaatje hebben elkaar geholpen tijdens de les. Dit heb ik geobserveerd. Eén leerling had meer begeleiding nodig bij het verwerken van zijn schrijfplan in zijn biografie. Daarnaast had hij niet goed gelet op de gestelde opdrachtcriteria. Als leerkracht heb ik een schrijfgesprekje met deze leerling gevoerd. Aan de hand van dit gesprek heb ik de leerling tips gegeven om zijn biografie nog een keertje te lezen en met een andere kleur zijn biografie ging aanpassen. Aan het einde van de les hadden alle leerlingen hun eerste versie geschreven van de biografie.

Loopt het?

De les verliep soepel. Ik heb mooie aspecten gezien tijdens de les. Er werd goed samengewerkt. De leerlingen stelden vragen aan elkaar en de leerlingen waren zelfstandig bij het schrijven van een tekst. Als leerkracht kon ik een stapje terug doen en heb ik ruimte gekregen om de leerlingen tijdens het schrijfproces te observeren. Er was daardoor ook ruimte om de individuele leerling extra instructie te geven.

Leeft het?

De leerlingen waren erg ijverig en zelfstandig om de biografie te schrijven. Dit vertelde ze ook aan mij. Ze wilden graag een goed product schrijven voor de thema-afsluiting. Ze hoopten dat hun ouders trots zouden zijn. Het was leuk om te zien dat de leerlingen plezier hadden in het schrijven.

Week 12 Fase 4. Revisiefase

Lukt het?

De leerlingen vonden het leuk om elkaars teksten te voorzien van feedback. Ze hebben elkaar feedback gegeven door gebruik te maken van post its. Alle leerlingen waren zeer betrokken bij het checken van elkaars biografie om hun schrijfmaatje te helpen met tips en tops. Voor mij als leerkracht was het mooi om te zien dat de leerlingen van elkaar leerden en ook elkaars feedback serieus namen. Zo ontstond er een mooie samenwerking tussen de schrijfmaatjes. Vervolgens hebben de leerlingen hun schrijfproduct opnieuw gereviseerd. Dit verliep rustig en zonder problemen. Alle leerlingen waren zelfstandig bezig met het herschrijven van hun schrijfproduct. Als leerkracht heb ik servic rondes gelopen om te kijken of de leerlingen nog hulp nodig hadden. Daarnaast heb ik veel complimenten uitgedeeld voor het harde werk van de leerlingen.

Loopt het?

De les verliep prima. De leerlingen waren zelfstandig en rustig tijdens de les. De leerlingen wisten wat er van ze verwacht werd. Hierdoor konden de leerlingen zelfstandig aan de slag. De servic rondes zijn vooral gebruikt om complimenten te geven aan de leerlingen. Er waren namelijk weinig vragen, waardoor ik ruimte had om positieve feedback te geven en de leerlingen te observeren.

Leeft het?

De leerlingen vonden het leuk om hun biografie te optimaliseren. Dit kon ik zien doordat de leerlingen gefocust waren tijdens het herschrijven van de biografie. Ze namen de feedback van hun schrijfmaatje serieus. Tijdens de observaties zag ik dat de leerlingen de feedback ook daadwerkelijk toepasten bij het herschrijven.

Week 13 Fase 5. Publicatiefase

Lukt het?

De leerlingen moesten de biografie verwerken in het tekstverwerkingsprogramma 'Word'. De leerlingen moesten hun biografie controleren op titels, kopjes, alinea's, interpunctie en grammatica. Daarnaast moesten de leerlingen hun tekst opmaken met leuke, passende afbeelding(en) en een keuze maken voor een bepaalde lettertype. Om alle controleaspecten te verwerken, vonden de leerlingen nog wel lastig. Er was te weinig tijd om aandacht te geven aan al deze aspecten. Toch hebben de leerlingen bijna overal op proberen te letten. Het letten op grammaticale fouten vonden de leerlingen lastig. Omdat de leerlingen grote stappen hebben gezet, heb ik hier geen nadruk op gelegd.

Loopt het?

De les verliep rustig en ging snel voorbij. De leerlingen moesten wel veel werk verrichten tijdens deze fase. Het kostte veel tijd voor de leerlingen om de laatste puntjes op de i te verzorgen. Toch deden de leerlingen hun uiterste best om een goed schrijfproduct af te leveren voor zichzelf en de thema-avond. Aan het einde van de les vroegen de leerlingen of ze de volgende dag nog meer tijd konden krijgen om hun biografie te perfectioneren. Er was dus wel tijdsnood, maar hierdoor kon ik ook merken dat de leerlingen gemotiveerd waren.

Leeft het?

Het thema is afgesloten door middel van een thema-avond. Hierbij werden de ouders uitgenodigd en werden de schrijfproducten van de leerlingen tentoongesteld. De leerlingen waren erg trots op hun werk en lieten de ouders graag hun schrijfproducten zien en lezen. Hierdoor kon ik als leerkracht zien dat de publicatiefase leefde onder de leerlingen. Ze vonden het erg leuk om hun biografie op te maken en te laten lezen of voor te lezen aan hun ouders. Ze hebben hun best gedaan om ervoor te zorgen dat ze een kwalitatief schrijfproduct afleverden.

Week 14 Evalueren

Aan het einde van de schrijflessen heb ik de schrijfproducten van de leerlingen nagekeken en deze voorzien van positieve feedback. Als leerkracht heb ik ervoor gekozen om samen met de leerlingen door middel van een kringgesprek terug te kijken op het schrijfproces van de afgelopen vijf weken en de thema-avond. Hierin kwamen de schrijffasen opnieuw naar voren en gaven de leerlingen feedback op de schrijflessen. De leerlingen gaven aan dat ze het schrijven van de biografie als positief hebben ervaren. De schrijffase, revisiefase en de publicatiefase vonden de leerlingen het leukst. Ze konden toen actief aan de slag gaan. De leerlingen gaven aan dat ze het prettig vonden om zelfstandig te werken, maar dat ze het ook heel leuk vonden om elkaar te helpen. Peer learning heeft dus een positief effect gehad. De leerlingen gaven aan dat ze de feedback van hun schrijfmaatje goed hadden gebruikt bij het herschrijven. Ook vertelden leerlingen dat ze wisten welke stappen ze moesten ondernemen, voordat ze hun tekst gingen schrijven. De leerlingen vonden het maken van een schrijfplan wel nog lastig, omdat ze met veel dingen rekening moesten houden. De eerste fase was daarom het lastigst voor de leerlingen. De leerlingen hadden nog niet veel ervaring met het schrijven van zo'n schrijfplan. Toch zeiden ook een paar leerlingen dat ze het wel prettig vonden om het schrijfplan te maken. Het schrijfplan bood een houvast voor de leerlingen om goed na te denken over het maken van een biografie (zakelijke tekst). De checklist was een hulpmiddel voor de leerlingen tijdens het schrijven van de tekst. Wij hebben gezien dat deze checklist zeker helpend was voor de leerlingen. De leerlingen gaven zelf ook aan dat zij de checklist bij verschillende fasen hebben gebruikt. Daarnaast vonden de leerlingen de planfase ook leuk omdat ze zo nieuwe informatie ontdekten. De laatste drie fasen werden als zeer positief ervaren door de leerlingen. De leerlingen mochten eindelijk actief aan de slag gaan met het schrijven, herschrijven en publiceren van hun tekst. De leerlingen waren bij elke fase gemotiveerd en behaalden de lesdoelen. Prachtig om terug te horen vanuit de leerlingen dat zij de lessen als zeer positief hebben ervaren en dat zij veel hebben geleerd tijdens het dit proces.

Als leerkracht heb ik veel kennis opgedaan over het schrijfproces, de schrijffasen en hoe ik deze schrijffasen aan kan bieden in de lessen. De schrijflessen hebben een duidelijk opbouw, waardoor het voor mij makkelijk was om deze toe te passen. Daarnaast is het mooi om te zien dat de lessen effect hebben gehad op het schrijfplezier van de leerlingen en dat ze op een

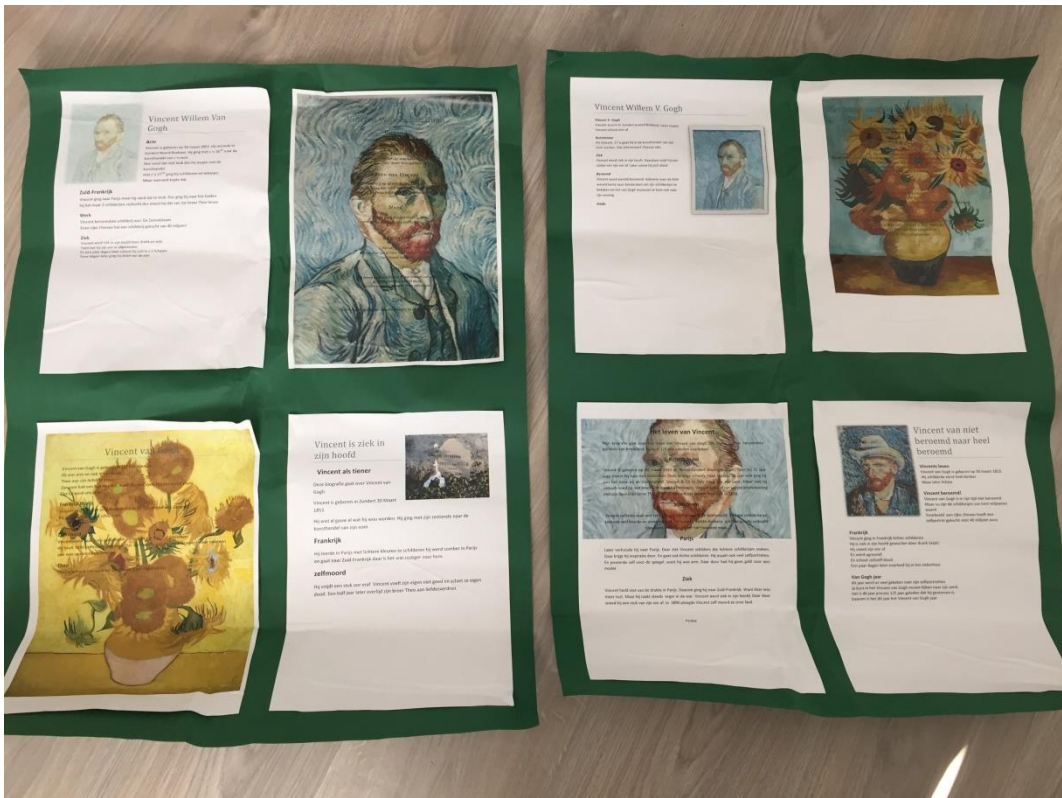
stapsgewijze manier, d.m.v. de schrijffasen en het herhalen van de kennis over deze schrijffasen, kennis hebben opgedaan over het schrijven van een zakelijke tekst. Dit heeft er mede toe bijgedragen dat de kwaliteit van de schrijfproducten werden verhoogd. Het toepassen van verschillende (coöperatieve) werkvormen tijdens de lessen bood extra instructie voor sommige leerlingen, waardoor zij beter werden begeleid bij de schrijffasen en het schrijfproces. Wij zien nu in dat het belangrijk is dat het schrijfproces wordt vormgegeven aan de hand van verschillende stappen, zodat er een beter, kwalitatief schrijfproduct ontstaat. Tijdens het nakijken van de schrijfproducten hebben we gemerkt dat de leerlingen zich meer bewust zijn geworden van wat er allemaal komt kijken bij het schrijven van een zakelijke tekst. Hierdoor zijn de schrijfproducten aanzienlijk verbeterd. Voordat ik ben begonnen met de schrijfflessen, moesten de leerlingen een advertentie schrijven. Als ik de schrijfproducten van de advertentie en de biografie met elkaar vergelijk zijn er grote verschillen te onderscheiden. De leerlingen hebben bij de biografie, in tegenstelling tot bij de advertentie, gebruik gemaakt van een goede structuur van de tekst (titels, kopjes, alinea's), duidelijke zinsopbouw, gelet op interpunctie/hoofdletters, verschillende bronnen opgezocht. Daarnaast kon ik ook merken dat het schrijfplezier verhoogd werd tijdens de schrijfflessen. Omdat er voor een publiek (ouders) en een doel (thema-afsluiting) werd geschreven, waren de leerlingen extra gemotiveerd om hun biografie zo goed mogelijk te schrijven. Hierdoor wilden de leerlingen hun lesdoelen behalen en werden de lesdoelen ook daadwerkelijk behaald. Heel mooi om te zien hoe de schrijffresultaten werden gepresenteerd tijdens de thema-avond. Deze lessen hebben een enorme verandering teweeg gebracht bij zowel mij, als leerkracht, als bij de leerlingen. De lessen waren voor mij als leerkracht wel intensief omdat ik dit voor het eerst deed en er veel tijd in ging zitten, maar het heeft mij veel inzicht gegeven in het begeleiding kunnen bieden aan leerlingen bij het schrijven van een zakelijke tekst. Door op een juiste manier de schrijfflessen aan te bieden, heb ik ervaren hoe je leerlingen bij het schrijfproces naar een hoger niveau kan tillen. Dit geeft mij als leerkracht voldoening en zelfvertrouwen. Ik ben erg enthousiast over het aanbieden van de lessen.

Bijlage E. Afbeeldingen

Presentatie thema-afsluiting



Schrijfproducten: biografie Vincent van Gogh



Bijlage F. Beschrijving ontwerp

Er zijn drie ontwerpvormen ontwikkeld: een handleiding, een lessenserie en een checklist. In de handleiding komen alle ontwerpvormen aan bod. De handleiding bestaat uit drie hoofdstukken.

Het **eerste hoofdstuk** geeft uitleg over de kenmerken van een schrijftaak die de leerkracht aan bod moet laten komen tijdens de schrijflessen. Deze kenmerken bevorderen de kwaliteit van het schrijfproduct (Korstanje,2012). De kenmerken die aan bod komen zijn: afstemming op doel, afstemming op publiek, samenhang, woordgebruik en woordenschat, leesbaarheid, spelling en interpunctie en vormgeving (Korstanje,2012).

Er wordt in het **tweede hoofdstuk** ingegaan op het vijffasenmodel. Om de juiste didactiek te bieden aan leerlingen, zijn de processen aangevuld volgens 5 stappen. Deze 5 stappen bieden houvast voor leerlingen tijdens het schrijfproces. Ook is het een model waarbij de leerkracht grip krijgt op het begeleiding bieden aan het schrijfproces van leerlingen (Korstanje, 2012). In dit hoofdstuk van de handleiding wordt elke fase kort uitgelegd en wordt uitgelegd wat de rol van de leerkracht is bij iedere fase.

In het **derde hoofdstuk** van de handleiding zijn de schrijflessen uitgewerkt. Eerst volgen de lesformulieren voor de leerkrachten en nadien zijn de werkbladen voor de leerlingen toegevoegd. In elke schrijfles wordt er een fase vanuit het vijffasenmodel besproken en aangeleerd. De leerlingen kunnen hierbij gebruik maken van de ontworpen checklist. Deze checklist is een praktisch hulpmiddel voor de leerlingen bij het schrijven van hun tekst. Ze kunnen dit bij iedere les gebruiken. De checklist is terug te vinden in de bijlage.



HANDLEIDING



voor het begeleiden van leerlingen bij
het schrijven van een zakelijke tekst



Inleiding

Deze handleiding is ontworpen voor de leerkrachten van groep 6 van de Nassauschool te Hattemerbroek. De handleiding zal helpend zijn voor de leerkrachten bij de begeleiding van leerlingen bij het schrijven van een zakelijke tekst. De handleiding geeft de leerkrachten handvatten om over hoe te handelen. Er wordt hieronder kort beschreven wat er in de handleiding aan bod komt.

Het **eerste hoofdstuk** geeft uitleg over de kenmerken van een schrijftaak die de leerkracht aan bod moet laten komen tijdens de schrijflessen. Deze kenmerken bevorderen de kwaliteit van het schrijfproduct (Korstanje, 2012). De kenmerken die aan bod komen in de handleiding zijn: afstemming op doel, afstemming op publiek, samenhang, woordgebruik en woordenschat, leesbaarheid, spelling en interpunctie en vormgeving (Korstanje, 2012).

Er wordt in het **tweede hoofdstuk** ingegaan op het vijfphasenmodel. Om de juiste didactiek aan te bieden aan leerlingen, zijn de processen aangevuld volgens 5 stappen. Deze 5 stappen bieden houvast voor leerlingen tijdens het schrijfproces. Ook is het een model waarbij de leerkracht grip krijgt op de begeleiding van de leerlingen bij het schrijfproces (Korstanje, 2012). Elke schrijffase (stap) wordt kort uitgelegd en de rol van de leerkracht bij iedere schrijffase komt aan bod. Ook zijn er aan iedere schrijffase werkvormen gekoppeld die de leerkracht kan gebruiken tijdens de schrijfles. De werkvormen, die de leerkrachten nog niet kennen, worden kort benoemd en uitgelegd in dit hoofdstuk.

In het **derde hoofdstuk** van de handleiding zijn de schrijflessen uitgewerkt aan de hand van de stappen van het ADI-model. Het model is een hulpmiddel en kan worden ingezet om de les te structureren en te inventariseren (Leenders, Naafs & Oord, 2002). In elke schrijfles wordt er een fase vanuit het vijfphasenmodel aangeleerd. Eerst zijn de schrijflessen uitgewerkt voor de leerkrachten. Nadien zijn de werkbladen voor de leerlingen per les uitgewerkt. Ook is er in de bijlage een checklist voor de leerlingen opgenomen.

Inhoudsopgave

Inleiding

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1

Hoofdstuk 2

Hoofdstuk 3

Lesformulieren leerlingen

Lesformulier 1

Lesformulier 2

Lesformulier 3

Lesformulier 4

Lesformulier 5

Werkbladen leerlingen

Werkblad 1

Werkblad 2

Werkblad 3

Werkblad 4

Werkblad 5

Literatuurlijst

Bijlage: checklist

blz. 1

blz. 2

blz. 3

blz. 6

blz. 11

blz. 12 – 13

blz. 14 – 16

blz. 17 – 18

blz. 19 – 20

blz. 21 – 22

blz. 23 – 26

blz. 27 – 29

blz. 30 – 33

blz. 34 – 37

blz. 38 – 39

blz. 40

blz. 41



HOOFDSTUK 1.



Dit hoofdstuk geeft uitleg over de kenmerken van een schrijftaak en tekstsoorten die de leerkracht aan bod moet laten komen tijdens de schrijflessen. Deze kenmerken bevorderen de kwaliteit van het schrijfproduct (Korstanje, 2012). De kenmerken die aan bod komen in de handleiding zijn: afstemming op doel, afstemming op publiek, samenhang, woordgebruik en woordenschat, leesbaarheid, spelling, interpunctie, grammatica en vormgeving (Korstanje, 2012). Om een goede instructie te geven wordt eerst uitleg gegeven over een aantal belangrijke aspecten die van toepassing zijn bij zakelijk stellen. Om tot een goed schrijfproduct te komen zal de schrijver een aantal belangrijke aspecten moeten kennen en kunnen toepassen. Hieronder worden de aspecten kort uitgelegd. Deze aspecten zijn:

- Afstemming op het doel
- Afstemming op de lezer (publiek)
- Samenhang van de tekst
- Woordgebruik/woordenschat
- Leesbaarheid
- Spelling, interpunctie en grammatica
- Stijl



Afstemmen op het doel

Als schrijver wil je graag iets bereiken. De schrijver dient altijd een doel te hebben met het schrijven van een tekst (Korstanje, 2012; Norden, 2014). Waarom schrijft de schrijver een tekst? Het doel van de tekst moet zo helder mogelijk worden weergegeven aan de leerlingen, zodat dat ze kunnen reflecteren of het doel van het schrijfproduct is behaald. Hieronder zijn een aantal doelen van teksten beschreven (Korstanje, 2012; Norden, 2014):

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| - Nieuwsgierigheid prikkelen | - Amuseren |
| - Mening geven | - Gedachten/Gevoelens verwoorden |
| - Informatie geven | - Ervaringen te delen |
| - Instructie geven | - Verhalen te vertellen |
| - Reclame maken | |

*Tip:

- Oefenen met een tekstdoel dient te gebeuren met concrete voorbeelden (voorbeeld: de lezer informeren).



Afstemmen op de lezer (publiek)

Als schrijver wil je dat het schrijfproduct aanspreekt en doelgericht is. Het daarom belangrijk dat de schrijver zich bewust is van zijn taalgebruik. Als de schrijver zich hier bewust van is, kan hij zijn taalgebruik afstemmen op de lezer (publiek). De schrijver moet het verschil leren tussen informeel en formeel taalgebruik. Op deze manier kan hij hiermee rekening houden tijdens het schrijven. Zo spreek je, in een brief aan je vriendin, je vriendin anders aan dan in bijvoorbeeld een brief naar de directeur van de school. De schrijver moet dus weten voor wie hij de tekst schrijft (Korstanje, 2012).

*Tips:

- gebruik maken van de juiste aanhef.
- moeilijke begrippen uitleggen als de lezer niet bekend is met deze begrippen.

Samenhang van de tekst

De schrijver moet leren dat een tekst is opgebouwd uit een logische opbouw. Door het aanbrengen van structuur kan de schrijver zijn doel nog beter behalen. Door een logisch opbouw kan de lezer zijn boodschap begrijpen, volgen en herleiden. Het lijkt simpel maar dit blijkt vaak lastiger dan verwacht. De schrijver dient getraind te worden in het gebruik van structuur in zijn schrijfproduct. De schrijver zal het gebruik van signaalwoorden moeten leren (Korstanje, 2012).

*Tips:

- Beschrijf eerst de hoofdpersoon in plaats van het probleem.
- De tekst opbouwen in: begin – midden – slot
- Het verplichten van het gebruik van signaalwoorden (allereerst, vervolgens, daarna, ten slotte).

Woordgebruik en woordenschat

De schrijver zal tijdens het schrijven moeten nadenken over zijn woordgebruik. Het kiezen van de juiste woorden kan de toegankelijkheid van de tekst, het doel van de tekst en het begrip van de tekst vergroten. Door het juiste gebruik van woorden, die worden afgestemd op de lezer (doelgroep), kan de schrijver zijn boodschap begrijpelijker overbrengen. De schrijver zal woorden moeten kiezen die passen bij het formeel of informeel taalgebruik. Doordat de schrijver moet nadenken over zijn woordkeuze zal de schrijver worden uitgedaagd om actief zijn woordenschat in te zetten. Als de schrijver een begrip wil omschrijven en hier het juiste woord niet voor kan vinden, zal hij hiernaar opzoek moeten gaan. Zo zal hij kennismaken met schooltaal/vaktaal (Korstanje, 2012).

*Tips:

- gebruik van synoniemen.
- gebruik maken van bijvoeglijke naamwoorden.
- eufemismen e.d.
- concreet, gedetailleerd beschrijven van een voorwerp.

Leesbaarheid

Leesbaarheid van het schrijfproduct draagt bij aan het overbrengen van het doel/de boodschap van de tekst. Leesbaarheid draagt bij aan tekstbegrip. De tekstopmaak (titel, kopjes, alinea's) maken de tekst aantrekkelijk en nodigt de lezer uit tot lezen (Korstanje, 2012).

*Tips:

- Zorg voor een goede titel, kopjes van de tekst.
- Lengte van de alinea's: minimaal drie en maximaal dertien zinnen.

Spelling, interpunctie en grammatica

Een tekst schrijven zonder spel- en interpunctiefouten vergt veel oefening. Teksten die veel spelfouten bevatten, lezen niet prettig. Het zal de lezer afleiden en de boodschap (het doel) van de tekst zal niet goed kunnen worden overgebracht. De schrijver zal getraind moeten worden in het gebruik van de spellingsregels en grammaticale regels, zodat hij deze geautomatiseerd kan inzetten. Het is daarom belangrijk om aandacht te schenken aan spelling (Korstanje, 2012).

*Tips:

- Gebruik een stappenplan voor het nakijken van het schrijfproduct op spellingsfouten en interpunctie.
- Het schrijfproduct kan worden gebruikt om taalbeschouwing vorm te geven en grammaticale begrippen uit te leggen en te verduidelijken.

Stijl

De schrijver kan een eigen schrijfstijl ontwikkelen als hij veel oefent. De schrijfstijl wordt weergegeven in: woordgebruik, zinsopbouw en interpunctie. Op deze manier kan de schrijver zijn doel (boodschap) persoonlijker maken en relatie leggen tussen de emotie van de schrijver en het schrijfdoel (Korstanje, 2012).

*Tips:

- Maak gebruik van vergelijkingen/beeldspraak.
- Schrijf bondig en duidelijk.
- Beschrijf details en schrijf concreet.



HOOFDSTUK 2.



In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het vijfphasenmodel. Om de juiste didactiek te bieden aan leerlingen, zijn de processen aangevuld volgens vijf stappen. Deze vijf stappen bieden houvast voor leerkracht en de leerlingen tijdens het schrijfproces. Ook is het een model waarbij de leerkracht grip krijgt op het begeleiding bieden aan het schrijfproces van leerlingen (Korstanje, 2012).

Het vijfphasenmodel

Het vijfphasenmodel is een procesgerichte aanpak. De fasen van het schrijfproces kunnen in verschillende modellen worden beschreven. Er zijn drie hoofdprocessen die naar voren komen, namelijk: *plannen*, *schrijven* en *reviseren*. Ook in het vijfphasenmodel komen deze processen terug. Om de juiste didactiek te bieden aan leerlingen zijn de processen aangevuld volgens 5 stappen. Deze 5 stappen bieden houvast voor leerlingen en de leerkracht tijdens het schrijfproces. Ook is het een model waarbij de leerkracht grip krijgt op het begeleiding bieden aan het schrijfproces van leerlingen. Het is belangrijk dat de leerlingen deze fasen kennen en weten welke stappen ze moeten doorlopen om tot een goed eindproduct te komen. De vijf fasen worden hieronder in het kort weergegeven (Korstanje, 2012).

Fase 1: Oriëntatie op de schrijfp opdracht (oriëntatiefase)

De leerkracht dient, tijdens de oriëntatiefase, de aandacht van de leerlingen te sturen naar het onderwerp van de schrijfp opdracht. Ter voorbereiding op de schrijfp opdracht moet de leerkracht de voor- en achtergrondkennis van leerlingen activeren, zodat de leerlingen leren om hun gedachten te ordenen over wat ze al van het onderwerp weten. De voorbereiding van de schrijfp opdracht is zeer belangrijk, omdat deze fase leidt tot het maken van een schrijfplan. Het schrijfplan is een manier waarop gedachten, doorgaans op papier, worden geordend. De leerkracht kan verschillende leermiddelen inzetten zoals het gebruikmaken van een onderwijsleergesprek (zie uitleg werkvormen, p.12), woordweb, tweegesprek, mindmap, placemat of een mentortekst (zie uitleg werkvormen, p.13). Deze leermiddelen kunnen ingezet worden om een schrijfplan te ontwikkelen. Het maken van een schrijfplan is van belang, want het verhoogt de kwaliteit van het uiteindelijke eindproduct (Korstanje, 2012).

Fase 2: De schrijfp opdracht (opdrachtfase)

Tijdens deze fase is het van belang dat de leerkracht benoemd wat de leerlingen gaan leren. Het lesdoel moet duidelijk en helder zijn, omdat dit de focus geeft voor de leerlingen tijdens het schrijven en reviseren van het schrijfproduct. Het dient als een kader voor het beoordelen van hun werk. Het geeft weer aan welke beoordelingscriteria het schrijfproduct (inhoud en vorm) dient te voldoen. Leerlingen leren beter te schrijven doordat zij schrijven met een doel. Als de leerlingen weten wat en waarom ze iets moeten doen, kan de leerkracht zich richten op het begeleiden en instructie bieden aan het leerproces van de leerlingen. De leerkracht moet instructie geven over hoe de leerlingen het lesdoel kunnen behalen. De leerkracht leert de leerlingen de verschillende denkstappen, voordat een tekst geschreven wordt. Hij benoemd deze en/of doet deze denkstappen voor. Niet alleen maakt de leerkracht duidelijk welk doel er behaald moet worden tijdens de les, hij zorgt er ook voor dat de verwachtingen duidelijk zijn. De leerkracht dient de verwachtingen van het schrijven van een tekst te benoemen. De leerkracht moet in deze fase in ieder geval benoemen (Korstanje, 2012):

- Hoe de tekst er inhoudelijk uit moet zien (begin, midden en slot);

- De tekstsoort, het doel en de doelgroep;
- Wat er gebeurt met het eindproduct;
- Welke bronnen de leerlingen kunnen gebruiken en waar die te vinden zijn;
- Op welke manier de inhoudselementen gestructureerd kunnen worden;
- De beschikbare tijd;
- Welke hulp de leerlingen kunnen krijgen;
- Waarop feedback wordt gegeven;
- Wat er wanneer gedaan wordt met de kladversies van een tekst.

De leerkracht moet de schrijfflessen goed voorbereiden. Door een tekst op een logische manier te structureren, dient de leerkracht goede instructie te geven. De leerkracht kan verschillende werkvormen inzetten in deze fase, zoals modellen, het onderwijsleergesprek (zie uitleg werkvormen, p.12) en het tweegesprek (Korstanje, 2012).

Fase 3: Het schrijven (schrijffase)

Tijdens de schrijffase gaan de leerlingen aan de slag met het schrijven van hun tekst. Het gemaakte schrijfplan in de vorige fase dient als uitgangspunt voor het schrijven van de tekst. De leerkracht is in deze fase meer op de achtergrond aanwezig. In principe wordt de tekst individueel en zelfstandig door de leerlingen geschreven. De leerkracht biedt hulp aan de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Hij kan extra instructie geven over het lesdoel of met algemene tips komen die betrekking hebben op het schrijven van een tekst. Er zijn verschillende manieren om de leerlingen te kunnen ondersteunen en begeleiden tijdens de schrijffase (Korstanje, 2012). De werkvormen die leerlingen ondersteunen zijn modeling, miniles (zie uitleg werkvormen, p.13), begeleid werken aan de instructietafel, servic rondes, schrijfgesprekjes (zie uitleg werkvormen, p.13), peer-learning (zie uitleg werkvormen, p.14).

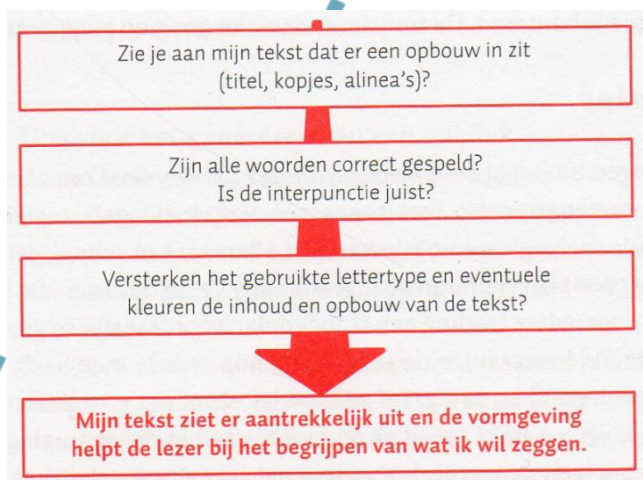
Fase 4: Het bespreken en herschrijven (revisiefase)

Tijdens deze fase leren de leerlingen hun tekst te herschrijven. Om zelfstandige schrijvers te worden is het van belang dat leerlingen leren om hun eigen teksten te verbeteren op vorm en inhoud. Het doel van deze fase is dat de inhoud van de tekst beter tot zijn recht komt. Deze fase slaan leerlingen vaak over. Leerlingen weten meestal niet hoe ze hun tekst moeten reviseren. Het is daarom essentieel dat de leerkracht het belang van reviseren benoemt aan de leerlingen. Voordat de tekst herschreven wordt, moet de eerste versie van de tekst worden besproken. De eerste versie van een tekst van een leerling kan klassikaal, in tweetallen of in groepjes worden besproken. Er worden vragen gesteld over de tekst van de leerling en er wordt gereflecteerd of het lesdoel, met de daarbij behorende vooraf gestelde criteria, behaald zijn. Ook kan er reflectie worden gegeven op tekstenmerken, zoals de structuur en logische opbouw van een tekst, en of de tekst moet worden ingekort of uitgebreid. Er kan door middel van peer learning feedback aan elkaar worden gegeven op de tekst. De leerkracht en de leerlingen dienen complimenten aan elkaar te geven voor iedere revisiehandeling, zodat leerlingen gemotiveerd worden hun tekst te herschrijven. Leerlingen die van elkaar leren hebben een positieve werking op de schrijfontwikkeling. Nadat de leerling zijn eigen tekst heeft gecontroleerd, is het dus belangrijk dat andere leerlingen de tekst ook controleren. Leerlingen moeten weten hoe ze elkaar op een effectieve en

positieve manier kunnen helpen bij het verbeteren van een tekst. De stille wand discussie (zie uitleg werkvormen, p.14), denken-delen-uitwisselen, de mentortekst, de placemat en peer feedback zijn handige werkvormen in de revisiefase (Korstanje, 2012).

Fase 5 Het verzorgen en publiceren (publicatiefase)

Bij de laatste fase komt de verzorging en publicatie van een tekst aan bod. Dit wordt ook wel tekstverzorging genoemd. De leerkracht moet hierbij instructie geven over wat nodig is om de tekst te publiceren. De volgende elementen zijn hierbij belangrijk: vormgeving (bijv. illustraties, grafieken, tekeningen van leerlingen), alinea-indeling, bladspiegel, schrijf- of druktechniek en kleurgebruik. Maar er wordt ook gekeken naar taalverzorging (grammatica, spelling, interpunctie). Ze verbeteren de tekst, indien nodig. De instructie bij deze fase dient dus verschillende elementen te bevatten. Zie ook in figuur 1 een controleschema van tekstverzorging die de leerkracht aan kan bieden aan de leerlingen.



Figuur 1. Voorbeeld van een controleschema tekstverzorging (Korstanje, 2012, p. 89)

Uitleg werkvormen

Hieronder worden een aantal werkvormen uitgelegd, die zijn benoemd bij de uitleg van de schrijffasen en die kunnen worden gebruikt bij de schrijffasen.

Het onderwijsleergesprek

Het onderwijsleergesprek is een manier om gedachten van leerlingen op het onderwerp te sturen. De leerkracht en de leerlingen zijn in gesprek, waarbij de leerkracht de gespreksstructuur beslist. Tijdens het gesprek komt de ontwikkeling van de denkprocessen van de leerlingen aan bod. Het onderwijsleergesprek wordt door de leerkracht gevoerd en daarbij houdt de leerkracht rekening met de schrijftaak die de leerlingen moeten maken. Als het gesprek gaat over een informatieve tekst, bijvoorbeeld een biografie, zullen er vragen kunnen worden gesteld als: "Wat is een biografie? Wie heeft eens een biografie gelezen en waar ging dit over? Wat zou de lezer bij een biografie te weten willen komen?" (Korstanje, 2012).

De mentortekst

De mentortekst is een schriftelijke voorbereiding, ter oriëntatie, waarbij er gebruik wordt gemaakt van een voorbeeldtekst. De voorbeeldtekst dient aan te sluiten bij het tekstgenre dat centraal staat in de les. Er wordt kennis gemaakt met kenmerken van een tekstgenre. De leerlingen leren deze tekstgenre en leren van de leerkracht om de tekstkenmerken van het genre uit de voorbeeldtekst te halen. Het is ter inspiratie voor de leerlingen bij het schrijven van hun eigen tekst. De leerkracht kan dit op verschillende manieren aanbieden. De leerkracht kan alleen goede voorbeeldteksten aanbieden, maar ook kiezen voor een slechte- en een goede voorbeeldtekst en deze met elkaar vergelijken. De leerkracht selecteert, presenteert en analyseert samen met de leerlingen. Dit kan de leerlingen inspireren en daarmee helpen bij het schrijven van hun eigen tekst (Korstanje, 2012).

Miniles

Het inzetten van een miniles is ook een manier om leerlingen te ondersteunen bij het begeleiden van de schrijffase. Het is een korte instructie en/of oefening, waarbij gericht instructie wordt gegeven over een aspect van schrijven waarvan de leerkracht weet dat de leerlingen dit moeilijk vinden. De leerkracht kan de miniles geven aan een klein groepje leerlingen of aan de hele groep. De stappen die de leerkracht moet volgen zijn als volgt:

1. De leerkracht moet het doel van de les benoemen en dient de aanpak zelf te modelen. Dit mag maximaal 5 minuten in beslag nemen.
2. De leerlingen moeten elkaar helpen om tot het lesdoel te komen. Dit mag maximaal 10 minuten in beslag nemen.
3. Tenslotte moet er een groepsgewijze aanpak komen over de werkwijze van het behandelde aspect van schrijven. Dit mag maximaal 2 minuten duren (Korstanje, 2012).

De miniles moet kort zijn. Als leerlingen iets in korte tijd leren, het behalen van een lesdoel, worden ze gemotiveerd. Deze werkvorm is alleen nuttig als de leerlingen in 20 minuten een doel behalen. De leerkracht dient daarom te zorgen voor een goede voorbereiding.

Schrijfgesprekjes

De leerkracht kan schrijfgesprekjes voeren met individuele leerlingen. Zo krijgt de leerkracht tijdens het gesprek inzicht in hoe de leerling denkt (denkproces) en welke vaardigheden nog moeilijk zijn en waarbij hulp nodig is. De leerkracht kan daar dan direct op reageren of inspringen. Door zicht te krijgen op de denkprocessen van het schrijven, zoals plannen, structureren, informatie verzamelen, kan de leerkracht begeleiding bieden om deze

vaardigheden te verbeteren. Het is van belang dat de leerkracht goede, open vragen stelt over het denkproces van de leerling, om inzichtelijk te krijgen waar de leerling ondersteuning bij nodig heeft (Korstanje, 2012).

Peer-learning

Peer learning kan de leerkracht ook als werkvorm inzetten. Peer learning is een methode waarbij leerlingen elkaar helpen tijdens het schrijven van een tekst. Dit kan bij iedere fase van het schrijfproces worden ingezet. Het is een procesgerichte werkwijze binnen het schrijfonderwijs. Het heeft veel verschillende voordelen. De leerlingen zijn niet afhankelijk van de leerkracht, omdat de leerlingen elkaar hulp bieden. De leerlingen helpen elkaar bij het behalen van het lesdoel en ondersteunen elkaar bij de verschillende schrijffasen. Leerlingen ervaren meer plezier als de tekst door een medeleerling wordt gelezen en van feedback wordt voorzien. Hierdoor worden leerlingen gemotiveerd om te schrijven. De schrijver en de lezer hebben interactie met elkaar gedurende de verschillende schrijffasen. Dit helpt de schrijver bij het reflecteren op zijn schrijfwerk. De schrijver wordt aangezet tot het reflecteren op zijn schrijfproces. Ook draagt peer learning bij aan het zelfsturende vermogen van leerlingen bij het schrijven van teksten. De kwaliteit van het eindproduct bij het schrijven van een tekst wordt door middel van peer learning verhoogd (Bouwer & Koster, 2016; Korstanje, 2012; Hoogeveen, 2012).

De stille wand discussie

De stille wand discussie is een werkvorm waarbij de leerkracht de leerlingen in groepjes verdeelt. De leerkracht laat iedere groep een aparte tekst lezen. Alle leerlingen zijn stil tijdens het lezen. Vervolgens mag iedere leerling, om de beurt, een vraag stellen of een reactie opschrijven. Als iedereen van de groep aan de beurt is geweest, mogen de leerlingen ingaan op elkaars reacties en vragen. Iedereen blijft reageren en schrijven totdat niemand meer iets inbrengt. Tenslotte moeten de leerlingen in één of twee zinnen samenvatten wat de opbrengst is van deze discussie.

HOOFDSTUK 3.



In dit hoofdstuk zijn de schrijflessen uitgewerkt. De leerlingen leren een zakelijke tekst te schrijven. Het gaat de schrijver van een zakelijke tekst aanvankelijk niet om het creatieve proces, maar om kennis over te dragen, zijn mening over te brengen, het overtuigen van mensen of het verduidelijken van dingen (Huizenga, 2004). Zakelijk schrijven valt onder de tekstsoort ‘feitelijke genres’ met als doel het informeren van mensen over specifieke dingen (Norden, 2014). De tekstsoorten die aan bod komen bij zakelijk stellen, zijn het schrijven van een: biografie, samenvatting, brief, verslag (historie), handleiding, folder, mededeling, routebeschrijving, recept, advertentie, gebruiksaanwijzing en een verklaring of uiteenzetting (Huizenga, 2004; Norden, 2014; Korstanje, 2012).

De leerlingen leren in deze lessenserie een biografie te schrijven aan de hand van het vijfphasenmodel. In elke schrijfles komt er een fase uit het vijfphasenmodel aan bod. Eerst volgen de lesformulieren voor de leerkrachten. Hierin wordt beschreven, aan de hand van het ADI model, hoe de les verloopt en wat de leerkracht moet doen. Per schrijfles is er een lesformulier voor de leerkracht geschreven. Vervolgens zijn de werkbladen voor de leerlingen per les verwerkt in dit hoofdstuk. De leerlingen vullen dit lesformulier in tijdens de schrijfles. Bij alle schrijflessen kunnen de leerlingen de toegevoegde checklist (zie bijlage) gebruiken. De checklist is een hulpmiddel tijdens het schrijven van een zakelijk tekst. De leerlingen kunnen hun tekst, tijdens en na het schrijven, checken of deze aan alle aspecten voldoet. Als leerkracht deel je de checklist meteen uit en leg je kort uit waarvoor zij deze kunnen gebruiken. Hieronder staat een schema van de lessen voor de leerkracht (lesformulier) en de leerlingen (werkbladen).

Lesformulieren leerkrachten	
Les 1 Oriëntatiefase	Blz. 12 – 13
Les 2 Planfase	Blz. 14 – 16
Les 3 Schrijffase	Blz. 17 – 18
Les 4 Revisiefase	Blz. 19 – 20
Les 5 Revisiefase	Blz. 21 - 22
Werkbladen leerlingen	
Les 1 Oriëntatiefase	Blz. 23 - 26
Les 2 Planfase	Blz. 27 - 29
Les 3 Schrijffase	Blz. 30 - 33
Les 4 Revisiefase	Blz. 34 - 37
Les 5 Revisiefase	Blz. 38 - 39
Literatuurlijst	Blz. 40
Bijlage: checklist	Blz. 41

LES 1

Thema: Ik ben een kunstenaar

Onderwerp: Vincent van Gogh

Lesdoel: Oriënteren op een schrijfonderwerp met behulp van een schrijfplan.

Strategie: Fase 1: Oriëntatiefase

Materialen

- Werkblad schrijfles 1 en checklist
- Schrift en pen
- Digibord

Rol van de leerkracht

- De leerkracht zorgt voor betrokkenheid op het thema.
- De leerkracht oriënteert samen met de leerlingen op het thema.
- De leerkracht zorgt voor inbreng van de leerlingen (ervaringen) met betrekking tot het thema.
- De leerkracht zet werkvormen in om kennis te activeren.

Lesactiviteiten

1. Terugblik

Stel de leerlingen vragen over de vorige schrijfles.

Voorbeeldvragen:

- Wat weet je nog over het schrijven van een advertentie?
- Waar moet je opletten bij het schrijven van een advertentie?

2. Oriëntatiefase

- Oriënteer samen op het nieuwe onderwerp van de les: 'Vincent van Gogh'.
- Vraag aan de leerlingen wat het doel van de les is en bekijk de les.
- Stel de leerlingen de vragen:

Wat weten we al over het onderwerp van de les?

Wie is Vincent van Gogh?

Maak hierbij gebruik van de werkvorm: het woordweb.



Laat vervolgens een educatief filmpje zien over het onderwerp. Bespreek de film en stel de leerlingen vragen over het filmpje (Entoen.nu, 2016).

3. Uitleg

Geef (kort) uitleg over:

- Het belang van zakelijk stellen
- Vijffasenmodel (met name de eerste fase: oriëntatiefase)
- Tekstsoorten
- Genres
- Doelen
- Lesoverzicht (leg relatie met andere vakgebieden)
- Schrijfplan
- De checklist (zie bijlage) en deel de checklist uit aan de leerlingen

4. Begeleide inoefening

Ga samen met de groep oriënteren op de opdrachttekst. Bespreek de begrippen die in de tekst naar voren komen. Koppel de uitleg over de tekstsoorten en het tekstdoel aan de opdrachttekst.

5. Zelfstandige verwerking

Laat de leerlingen zelfstandig het schrijfplan invullen.

6. Evaluatie

Bespreek de les en kijk samen met de leerlingen de les na.

Ga zorgvuldig in op het schrijfplan. Wat hebben de leerlingen gemaakt? Laat de leerlingen vertellen wat ze hebben geleerd.

LES 2

Thema: Ik ben een kunstenaar

Onderwerp: Vincent van Gogh

Lesdoel: De leerlingen leren hoe ze bronnen kunnen verzamelen en verwerken

Strategie: Fase 2: Opdrachtfase

Materialen

- Werkblad schrijfles 2 en checklist
- Schrift en pen
- Computer
- Internet

Rol van de leerkracht

- De leerkracht maakt duidelijk wat de leerlingen gaan doen.
- De leerkracht geeft uitleg hoe ze het lesdoel kunnen behalen.
- De leerkracht doet voor (modelt) hoe ze bronnen moeten zoeken.

Lesactiviteiten

1. Terugblik

Stel de leerlingen vragen over de vorige schrijfles.

Voorbeeldvragen:

- *Wat weet je nog over het schrijven van een biografie?*
- *Waar moet je op letten bij het schrijven van een biografie?*

2. Oriëntatiefase

- Oriënteer samen op het 'nieuwe' onderwerp van de les: bronnen zoeken.
- Vraag aan de leerlingen wat het doel van de les is en bekijk de les.





Bekijk (bijvoorbeeld) de volgende schilderijen. Welke zijn van Vincent van Gogh?



Stel de leerlingen de vragen en maak een woordweb.

- Wie kent er een aantal bronnen?
- Wat zijn bronnen?
- Welke bronnen zou je kunnen gebruiken bij het schrijven van een biografie over Vincent van Gogh?

3. Uitleg

Geef uitleg over:

- Herhaal de opdracht: een biografie schrijven over Vincent van Gogh.
- Waar kunnen de leerlingen bronnen zoeken?
- Welke bronnen zijn betrouwbaar?

Leerkracht geeft opties voor bronnen:

1. Internet (SchoolTV, Entoen.nu, Klokhuis)
2. Informatieboekjes over Vincent van Gogh
3. Encyclopedie
4. Iemand die je kent



Wanneer kun je een bron gebruiken?

Stap 1. Lees de bron

Stap 2. Begrijp je de tekst?

Stap 3. Kan je de tekst gebruiken voor de biografie?

Stap 4. Schrijf op waar je de bron hebt gevonden.

De leerkracht geeft uitleg over de criteria van schrijfpdracht Vincent van Gogh

Tekstsoort: Biografie

Tekstdoel: Informatieve tekst

Criteria:

* titel

* kopjes

* inleiding, kern, slot

* 15 zinnen of meer

4. Begeleide inoefening

Ga gezamenlijk met de groep opzoek naar één bron over het onderwerp. De leerkracht modelt hoe hij te werk gaat.

5. Zelfstandige verwerking

Laat de leerlingen opzoek gaan naar 3 bronnen. De leerlingen mogen hun checklist gebruiken.

6. Evaluatie

Bespreek de les en kijk samen met de leerlingen de les na.

Ga zorgvuldig in op het schrijfplan. Wat hebben de leerlingen geschreven? Laat de leerlingen vertellen wat ze hebben geleerd.



LES 3

Thema: Ik ben een kunstenaar

Onderwerp: Vincent van Gogh

Lesdoel: De leerlingen schrijven de eerste versie van de biografie over Vincent van Gogh a.d.h.v. de gegeven criteria en het schrijfplan.

Strategie: Fase 3: Schrijffase

Materialen

- werkblad schrijfles 3 en checklist
- schrift en pen

Rol van de leerkracht

- De leerkracht observeert het schrijfproces van de leerlingen en biedt waar nodig eventuele verlengde instructie aan.
- De leerkracht herhaalt de uitleg over het schrijfplan, het zoeken van bronnen en de schrijfoopdracht/schrijfcriteria uit les 2.
- De leerkracht loopt servic rondes en houdt schrijfgesprekjes met de leerlingen.

Lesactiviteiten

1. Terugblik

Stel de leerlingen vragen over de vorige schrijfles.

Voorbeeldvragen:

- *Wat weet je nog over het opzoeken van bronnen uit de vorige les?*
- *Waar moet je op letten bij het opzoeken van bronnen?*

2. Oriëntatiefase

- Herhaal in het kort de vorige lessen met de leerlingen.
- Herhaal het doel van de opdracht en de criteria van de opdracht.

3. Uitleg



Geef opnieuw uitleg over:

Tekstsoort: Biografie

Tekstdoel: Informatieve tekst

Criteria:

* titel

* kopjes

* **inleiding, kern, slot**

* 15 zinnen of meer



4. Begeleide inoefening

Bedenk samen een titel voor een biografie van een leerling. Laat de leerlingen gebruikmaken van het schrijfplan en wat ze hierin hebben opgeschreven bij de zelfstandige verwerking.



5. Zelfstandige verwerking

Laat de leerlingen zelfstandig de biografie schrijven. De leerlingen kunnen hierbij de checklist gebruiken.

6. Evaluatie

Bespreek de les en kijk samen met de leerlingen naar het schrijfproces. Maak koppels van twee leerlingen die elkaanders schrijfmaatje zijn. De leerlingen laten hun tekst lezen aan hun schrijfmaatje. Wat ging er goed en wat ging er moeizaam? Laat de leerlingen eerste zelf evalueren door het maken van de opdrachten en bespreek deze klassikaal.



LES 4

Thema: Ik ben een kunstenaar

Onderwerp: Vincent van Gogh

Lesdoel: De leerlingen herschrijven en verbeteren hun eerste versie van de biografie van Vincent van Gogh.

Strategie: Fase 4: Revisiefase

Materialen

- Werkblad schrijfles 4 en checklist
- Schrift en pen

Rol van de leerkracht

- De leerkracht bespreekt met de leerlingen de eerste versie van het schrijfproduct.
- De leerkracht geeft positieve feedback op het schrijfproduct.
- De leerkracht laat de leerling kritisch kijken naar het schrijfproduct.

Lesactiviteiten

1. Terugblik

Stel de leerlingen vragen over de vorige schrijfles.

Voorbeeldvragen:

- *Wat weet je nog over het schrijven van je kladversie van je biografie uit de vorige les?*
- *Waar moet je opletten bij het schrijven van een biografie?*
- *Waar ben je trots op?*

2. Oriëntatiefase

- Herhaal in het kort het vijfphasenmodel, tekstsoorten, tekstdoel, gebruik van bronnen (zie les 1 en 2) met de leerlingen.
- Kijk samen met de leerlingen terug naar het schrijfplan. Zitten alle aspecten van het plan in de kladversie?
- Voldoet de eerste versie van de biografie aan de criteria van de opdracht?

3. Uitleg

Herhaal de schrijfoopdracht.

Tekstsoort: Biografie



Tekstdoel: Informatieve tekst

Criteria:

- * titel
- * kopjes
- * inleiding, kern, slot
- * 15 zinnen of meer

4. Begeleide inoefening

De leerlingen moeten de biografie van hun schrijfmaatje nogmaals lezen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de werkvorm: peer-learning (zie uitleg werkvormen). De schrijfmaatjes mogen elkaar om de beurt vragen stellen. Ze moeten tips en tops opschrijven voor hun schrijfmaatje op een post-it.

5. Zelfstandige verwerking

De leerlingen moeten de biografie opnieuw zelfstandig gaan schrijven. Dit zal de nette versie van de biografie zijn, rekening houdend met de tips/tops van het schrijfmaatje, eigen feedback, feedback van de leerkracht, schrijfcriteria en het schrijfplan. De leerlingen mogen gebruik maken van de checklist. De leerkracht kan hierbij gebruik maken van servicerondes.

6. Evaluatie

Bekijk samen met de leerlingen de schrijfproducten. Evalueer gezamenlijk de les: “Wat heb je geleerd?”.



LES 5

Thema: Ik ben een kunstenaar

Onderwerp: Vincent van Gogh

Lesdoel: De leerlingen verzorgen de definitieve versie van de biografie

Strategie: Fase 5: Publicatiefase

Materialen

- Lesmateriaal schrijfles 5
- Schrift/pen
- Computer
- Tekstverwerkingsprogramma 'Word'

Rol van de leerkracht

- De leerkracht geeft instructie over tekstverzorging
- Bespreek de elementen van de schrijfopdracht.

Lesactiviteiten

1. Terugblik

Stel de leerlingen vragen over de vorige schrijfles.

Voorbeeldvragen:

- *Waar ben je trots op?*
- *Welke tops heb je gekregen van je schrijfmaatje?*

2. Oriëntatiefase

Oriënteer met de leerlingen op verschillende kranten/reclame.

Stel de vraag:

- *Welke krant vind jij het mooiste en waarom?*
- *Welk artikel zou jij meteen gaan lezen, en waarom?*



3. Uitleg

Geef uitleg over dat de leerlingen nog moeten kijken naar de verzorging van de tekst en de lay-out voordat de biografie gepubliceerd kan worden. Geef uitleg over hoe de leerlingen de tekst kunnen checken op:

- Interpunctie
- Spelling en grammatica

4. Begeleide inoefening

Doe voor (model) hoe je een tekst van een leerling checkt op interpunctie en grammatica. Model hoe je de werkwoorden in een zin vindt en wat de spellingsregels hiervoor zijn.

5. Zelfstandige verwerking

Laat de leerlingen de biografie zelfstandig checken op de genoemde punten.

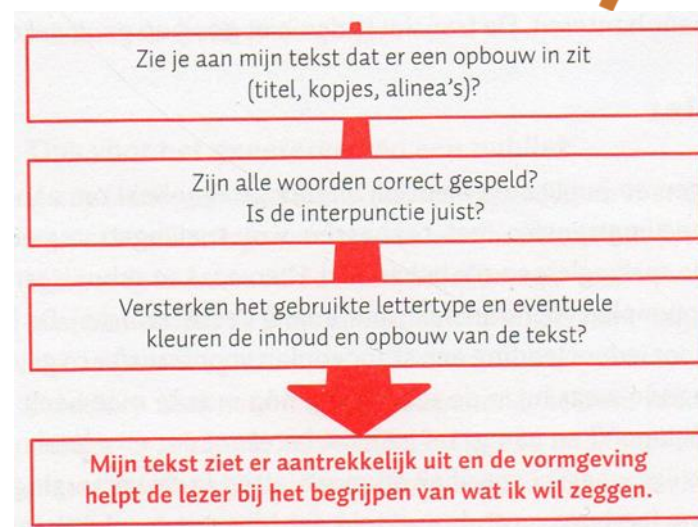
Gebruik hierbij het controleschema (zie figuur 1) -->

De leerlingen mogen ook hun checklist gebruiken.

Laat de leerlingen de biografie uitwerken op het tekstverwerkingsprogramma 'Word'.

6. Evaluatie

Bekijk samen met de leerlingen naar de schrijfproducten en hang deze op in de klas.



Figuur. Voorbeeld van een controleschema tekstverzorging (Korstanje, 2012, p. 89)

WERKBLAD 1



Doel: Oriënteren op een schrijfonderwerp met behulp van een schrijfplan.

Fase 1-5. Oriëntatiefase

Thema: 'Ik ben een kunstenaar'

Onderwerp: Vincent van Gogh

Strategie: Oriëntatiefase (fase 1)

1

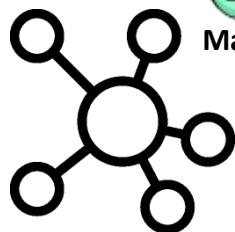
Wat weet jij al van het onderwerp?

Praat hierover met je schoudermaatje.



2

Maak een woordspin over het onderwerp.

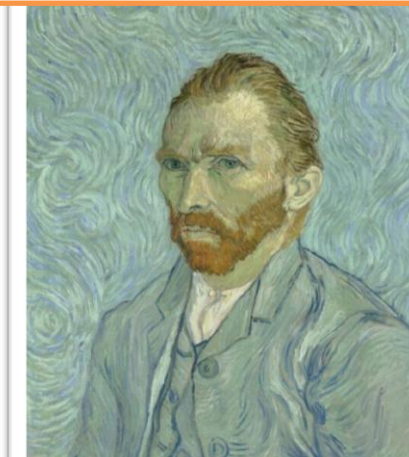


3

Waar denk je aan bij de volgende begrippen?

Kopje	Waar denk je aan?
Kunstenaar	
Brieven	
Schilderijen	
Ziek	
Van Gogh	

Zelfportret 1887-1888



4

Lees de tekst over Vincent van Gogh.

Vincent van Gogh

Vincent van Gogh is een van de bekendste schilders van Nederland. Dit jaar is het precies 125 jaar geleden dat Van Gogh is overleden. Daarom is het dit jaar Vincent van Goghjaar.

Kunstenaar

Vincent van Gogh wordt op 30 maart 1853 geboren in Zundert. Dat ligt in Noord-Brabant. Als Vincent 16 jaar is, gaat hij in de kunsthandel van zijn oom werken. Vincent heeft veel belangstelling voor kunst. Maar het werk in de kunsthandel vindt hij niet zo leuk. In 1880 besluit Vincent om kunstenaar te worden. Hij is dan 27 jaar oud. Vincent maakt schilderijen en tekeningen. Die zijn nu wereldberoemd. En heel veel geld waard. Maar toen hij ze maakte, wilde niemand ze hebben.

Brieven

Vincent schrijft in zijn leven veel brieven. Vooral aan zijn broer Theo. Er zijn wel meer dan 800 brieven bewaard gebleven. Bij veel brieven aan Theo maakt Vincent schetsen. Theo geeft een belangrijk advies. Hij zegt dat Vincent meer met tekenen moet gaan doen.

Schilderen

Vincent oefent veel met tekenen. Hij werkt vaak in de openlucht. Hij tekent en schildert veel boeren en arme mensen. Zijn werken zijn erg donker van kleur. Dat zie je goed op het schilderij 'De aardappeleters'. Veel mensen vinden dat niet mooi. Vincent verkoopt niet een schilderij. Later verhuist Vincent naar Parijs. Daar ontmoet hij schilders die heel kleurrijke schilderijen maken. Vincent krijgt hierdoor nieuwe inspiratie. Hij gaat lichte schilderijen maken. Zoals stillevens van bloemen. Vincent schildert ook veel zelfportretten. Hij poseert voor de spiegel. Want hij heeft geen geld voor een model.

Ziek

Vincent krijgt een hekel aan de drukte van Parijs. Hij vertrekt naar het zuiden van Frankrijk. Daar is meer rust. Maar Vincent raakt steeds meer in de war. Hij wordt ziek in zijn hoofd. Hij snijdt zelfs een stukje van zijn oor af. In 1890 schiet Vincent zichzelf dood.

Van Goghjaar

Er is dit jaar veel aandacht voor Vincent van Gogh. Je kunt in musea naar zijn schilderijen kijken. Bijvoorbeeld in het Van Gogh museum in Amsterdam. En je kunt naar plekken waar hij woonde en werkte. Bijvoorbeeld naar zijn huis in Zundert. (CED-Groep, 2015).



Zonnebloemen, 1889

Waar is Vincent van Gogh geboren?

Waarom is het dit jaar Vincent van Gogh-jaar?

Wie gaf Vincent een belangrijk advies?

Wat schilderde Vincent van Gogh in het begin vaak?

Hoe schildert Vincent in Frankrijk?

Waarom schilderde Vincent vaak zelfportretten?

- 5 Je gaat in de volgende les een verhaal schrijven over Vincent van Gogh. Voordat je dat kan doen ga je een **'schrijfplan maken'**. Dit doe je door antwoord te geven op de onderstaande vragen.

SCHRIJFPLAN

Voor wie schrijf je het verhaal (doelgroep)?

- Waar moet je aan denken als je voor bijvoorbeeld kleine kinderen schrijft? Bespreek dit met je schrijfmaatje:

Waarover gaat je verhaal (onderwerp)?

- Wie is de hoofdpersoon?
- Wat kun je over de hoofdpersoon vertellen?

Waarom schrijf je het verhaal (doel)?

- Streep door

Informereren/plezier/mening geven/overtuigen

Waar gaat het verhaal over?



Hoe bouw je het verhaal op?

- Waar begin je mee?
- Welke onderwerpen komen aan bod?
- Hoe eindigt het verhaal?

6

Wat heb je geleerd tijdens deze les?

Ik heb geleerd _____



WERKBLAD 2



Doel: De leerlingen leren hoe ze bronnen kunnen verzamelen en verwerken

Fase 2-5. Opdrachtfase

Thema: 'Ik ben een kunstenaar'

Onderwerp: Vincent van Gogh

Strategie: Planfase (fase 2)

1



Waar ging de vorige les over en wat heb je geleerd? Schrijf je antwoord op de onderstaande regels.

2

Welke bronnen zou je kunnen gebruiken bij het schrijven van een biografie over Vincent van Gogh? Overleg met je schoudermaatje.





3

Ga op zoek naar informatie bronnen over Vincent van Gogh. Probeer zoveel mogelijk verschillende bronnen te vinden. Schrijf de bron hieronder op.

Bron 1.

Bron 2.

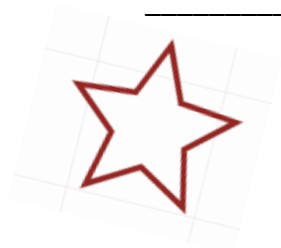
Bron 3.

4

Lees of bekijk je belangrijkste bron. Schrijf in steekwoorden op welke informatie je hebt gevonden.

Bron 1.

Bron 2.



Bron 3.



5

Bekijk de bronnen die je hebt gevonden en de steekwoorden die je hebt opgeschreven. Welke steekwoorden passen in de :
Inleiding

Kern

Slot

Bedenk alvast een titel voor de biografie

6

Wat heb je geleerd tijdens deze les?

Ik heb geleerd _____

WERKBLAD 3



Doel: De leerlingen schrijven de eerste versie van de biografie

Fase 3-5. Schrijffase

Thema: 'Ik ben een kunstenaar'

Onderwerp: Vincent van Gogh

Strategie: Schrijffase (fase 3)

1 Waar ging de vorige les? Overleg dit met je schoudermaatje en schrijf hieronder op wat je hebt geleerd.

2 Aan welke criteria moet de biografie voldoen?



3

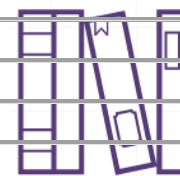
Schrijfopdracht Vincent van Gogh

Je schrijft een biografie (informatieve tekst) over de hoofdpersoon Vincent van Gogh. Je beschrijft de hoofdpersoon met behulp van het schrijfplan en je bronnen (oriëntatiefase/opdrachtfase).

Je maakt een biografie van minimaal 15 zinnen. Let hierbij op de indeling: inleiding, kern, slot.

De biografie wordt gepresenteerd bij de thema afsluiting 'Ik ben een kunstenaar'.

Handwriting practice lines consisting of 15 horizontal lines.



4

Maak een afbeelding bij de tekst.



5

Wat heb je geleerd tijdens deze les?

Ik heb geleerd _____

6

Vooruitblik

De volgende les ga je jouw eerste versie van de biografie nog beter maken. Heb je al ideeën hoe je dat zou kunnen doen?



WERKBLAD 4



Doel: De leerlingen herschrijven de eerste versie van de biografie

Fase 4-5. Schrijffase

Thema: 'Ik ben een kunstenaar'

Onderwerp: Vincent van Gogh

Strategie: Revisiefase (fase 4)

1

Waar ben je trots op als je terug kijkt op de vorige les?



2

Voldoet jouw biografie aan alle criteria? Wat moet je nog toevoegen?



3

Lees de tekst van je schrijfmaatje nog een keer. Welke vragen heb je voor je schrijfmaatje over zijn/haar geschreven biografie?

1. _____

2. _____

Welke tips of tops heb je gekregen van je schrijfmaatje?

Plak hier je tops post-it

Plak hier je tips post-it

4

(Her)schrijfopdracht Vincent van Gogh

In de vorige les heb je een biografie (informatieve tekst) over de hoofdpersoon Vincent van Gogh geschreven. Ga nu eens opnieuw goed kijken naar jouw geschreven biografie. Herschrijf de biografie hieronder. Let op de criteria en de tips van je schrijfmaatje!



5

Wat heb je geleerd tijdens deze les

Ik heb geleerd _____



WERKBLAD 5



Doel: De leerlingen verzorgen de definitieve versie van de biografie

Fase 5-5. Schrijffase

Thema: 'Ik ben een kunstenaar'

Onderwerp: Vincent van Gogh

Strategie: Publicatiefase (fase 5)

1

Welke tips/tops zijn je bijgebleven van de vorige les?



2

Waar ben jezelf trots op?



3

Check jouw biografie nog een keertje, let hierbij op:

- De spelling
- Interpunctie (hoofdletters, komma's en punten)
- Grammatica van de werkwoorden

Klopt de biografie helemaal ga dan verder naar vraag 4.





4 Typ de biografie uit in het programma 'word' op de computer.

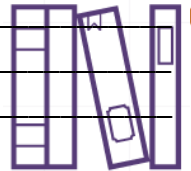
- Kies een leesbaar lettertype
- Kies schikte lettergrootte
- Kies één afbeelding die past bij jouw biografie
- Print na overleg met de meester/juf de biografie

5 Wat vind jij het belangrijkste van je biografie en waarom?



Wat gaat de lezer van jouw biografie leren?

Welke complimenten heb je gekregen tijdens de presentatie van het thema?



LITERATUURLIJST



Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing Writing Research into the Classroom: The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students* (Proefschrift, Utrecht Institute of Linguistics OTS, Utrecht). Velsen: Pantheon Drukkers.

CED-Groep. (2015). *Nieuwsbegrip: Vincent van Goghjaar*. Geraadpleegd op 20 februari 2016, van https://school.nieuwsbegrip.nl/docent/download/2015/34/schrijven_basis

Entoen.nu. (2016). Klokhuys: Vincent van Gogh [Videobestand]. Geraadpleegd op 24 februari 2017, van <http://www.entoen.nu/vincentvangogh/beeld-en-geluid/klokhuis-vincent-van-gogh#beeld>

Hoogeveen, M.C.E.J. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge: A classroom intervention study* (Proefschrift). University of Twente, Enschede.

Huizenga, H. (2004). *Taal en didactiek: Stellen* (2e druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Leenders, Y., Naafs, F., Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

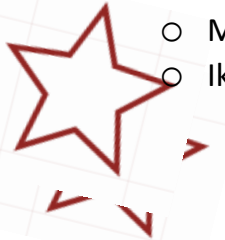
Korstanje, M. (2012). *Teksten in de maak: Leerlingen begeleiden bij het schrijven*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven: Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.



CHECKLIST SCHRIJVEN

- Ik weet waarover ik de tekst schrijf (onderwerp).
- Ik heb een mindmap/woordweb gemaakt over het onderwerp.
- Ik weet voor wie ik de tekst schrijf (publiek).
- Ik weet waarom ik de tekst schrijf (doel).
- Ik heb informatie opgezocht over het onderwerp voor ik ging schrijven.
- Ik heb meerdere bronnen gebruikt (boeken, encyclopedie, internet/google ed.).
- Ik heb de juiste informatie gekozen voor mijn onderwerp.
- Ik heb ervoor gezorgd dat alle informatie op de juiste plek in mijn tekst staat (chronologie).
- Ik heb alinea's gebruikt in mijn tekst.
- Ik heb samengewerkt met een klasgenootje tijdens het schrijven.
- Ik heb mijn tekst nog een keer gelezen voordat deze af was.
- Ik heb woorden opgezocht als ik niet wist wat ze betekenden of hoe ik ze moest schrijven (woordenboek/internet).
- Ik heb mijn tekst verbeterd op taalfouten.
- Ik heb mijn tekst gecheckt op komma's, hoofdletters en punten (interpunctie).
- Ik heb de werkwoorden in mijn tekst gecheckt of deze goed geschreven waren.
- Ik heb plaatjes/tekeningen bij mijn tekst gezocht of gemaakt.
- Mijn klasgenootje heeft mijn tekst gelezen, toen de tekst klaar was.
- Mijn tekst is door iedereen te begrijpen.
- Ik heb mijn klasgenootje om hun mening gevraagd over mijn tekst.



Begeleiding bieden bij zakelijk schrijven



Probleemstelling

De schrijfproducten van de leerlingen zijn kwalitatief laag.

Hoofdvraag

‘Hoe kan de leerkracht begeleiding bieden aan leerlingen van groep 6 bij het schrijven van een zakelijke tekst?’



Ontwerpplan

Het ontwerp:
1. Biedt het vijfassenmodel aan en geeft uitleg aan de leerkracht hoe te handelen.

2. Moet aansluiten bij de kerndoelen, belevingswereld en thema.

3. Biedt werkvormen aan waaronder peer-learning (schrijfmaatjes).

4. Biedt ruimte voor extra instructie, meerdere schrijfmomenten

5. Is gebaseerd op het ADI-model.

6. Biedt een hulpmiddel (checklist) aan voor de leerlingen tijdens het schrijfproces.



Ontwerp

Er zijn 3 ontwerpproducten gerealiseerd.

1. Een lessenserie: Er zijn 5 lessen ontworpen waarbij de vijf schrijfasen worden doorlopen. Per les wordt er één fase aangeboden en gewerkt aan een doel. De leerlingen leren in vijf weken een biografie te schrijven over Vincent van Gogh. Ze maken hierbij gebruik van hun schrijfmaatje (peer-learning).

2. Een handleiding: Er is een handleiding ontworpen voor de leerkracht die instructie geeft bij de uitvoering van de lessenserie en over de rol van de leerkracht. Daarnaast geeft de handleiding informatie over het vijfassenmodel en belangrijke kenmerken van een schrijftaak.

3. Een checklist: Er is een checklist ontworpen die als hulpmiddel dient voor de leerlingen bij het schrijven van een zakelijke tekst (biografie).

Bronnen

- Beek, W. van, Verbeelen, M. (2004). 'Tou, een zoek van alle volken. Bussum: Uitgeverij Deelvennig.
- Brouwer, M. (2013). 'Opleidingen handelen in het leren schrijven van teksten. Geraadpleegd op 7 februari 2017, van <http://www.lesplan.nl/documenten/4/opleidingenhandeleninhetleren schrijven>
- Brouwer, M. & Koster, M. (2016). 'Bringing Writing Research into the Classroom: The effectiveness of Tapsite, a newly developed writing program for elementary students'. Broederschap, Utrecht: Institute of Linguistics OIS, Utrecht). Veld: Pentheon Drukkers.
- Korstanje, M. (2012). 'Teksten in de maatschappij: Leerlingen begeleiden bij het schrijven'. Amersfoort: CFS Onderwijsontwikkeling en scholies.
- Norden, S. van (2014). 'Leren aan leren schrijven: Schrijfplan en schrijfdoelstelling in het basisonderwijs'. Bussum: Uitgeverij Cooftboud.

Vooronderzoek

Bij het vooronderzoek is de huidige kennis en vaardigheden van de leerkrachten en leerlingen bij het schrijven en begeleiden van een zakelijke tekst zijn in kaart gebracht. Er is gebruik gemaakt van enquêtes voor zowel de leerlingen als de leerkrachten. Ook is er een semi-structureerd interview afgenomen bij de leerlingen.

Om de kennis en vaardigheden te meten zijn er vragen gesteld over het schrijfproces. Vanuit het vooronderzoek kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten niet alles schrijfasen doorlopen waardoor de leerlingen niet weten welke stappen ze moeten zetten om tot een kwalitatief schrijfproduct te komen.

Het vijfassenmodel biedt, op een gestructureerde manier aan, hoe leerlingen een schrijftaak aan kunnen pakken (Korstanje, 2012). Op deze manier kan het schrijfproces voldoende verinnerlijkt worden. Dit model biedt inzicht in het stappenplan van het schrijven van een zakelijke tekst. Het model zou een handreiking kunnen zijn voor zowel de leerkracht, als voor de leerlingen om het schrijfproces systematisch te doorlopen (Korstanje, 2012).



Conclusie

Leerkrachten: De leerkrachten hebben meer nadruk gelegd op de procesgerichte schrijfdirectie en hebben grip gekregen op het begeleidingsproces bij zakelijk stellen, waardoor de begeleiding kwalitatief is verbeterd.

Leerlingen: De kennis en de vaardigheden van de leerlingen is per schrijfas aanzienlijk vergroot. Ook is gebleken dat leerlingen beter samenwerken door middel van peer-learning. Hierdoor zijn de schrijfproducten kwalitatief verbeterd.

Discussie

- Het beoordelen van een schrijfproces is moeilijk, omdat het subjectief is en het niveau lastig te bepalen is (Korstanje, 2012).
- Is het ontwerp ook toepasbaar bij een grotere groep?

Aanbevelingen

- Het is aan te bevelen dat het vijfassenmodel bij alle schrijfasen wordt ingezet.
- Checklist gebruiken bij het schrijven van teksten.
- Invullen verschillende werkvormen (schrijfmaatje) bij het begeleiden.
- Het is van belang dat de leerkracht inzet op modeling, feedback en instructie zodat leerlingen zichzelf tijdens het schrijfproces kunnen verbeteren.



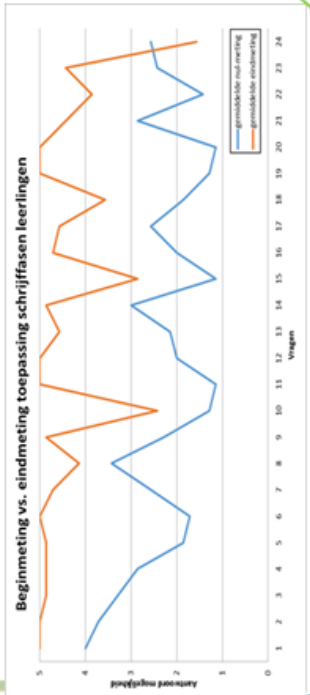
Katholieke Pabo Zwolle

Johannes Dotinga

850413002

DT4A

A48ATH61



Bijlage H. Leerlijnen schrijfonderwijs

De schematische leerlijn van schrijven

1. Wat schrijven de leerlingen in groep 3 t/m 6?

Groep 3/4:

Verhalen (fictie), gedichten, informatieve en instructieve teksten, naar aanleiding van concrete situaties in de klas of verbonden aan thema's die aan bod komen. Creatief schrijven (leerlingen zijn vrij in het bepalen van genre, doel en publiek).

Groep 5/6:

Zie groep 3/4 plus betogende teksten (waarin een standpunt van de leerling met argumenten wordt ondersteund).

2. Waarvoor schrijven de leerlingen?

Communicatie:	Expressie:	Conceptualisatie:
Beschrijven	Fictie	Schrijvend leren
Instrueren	Poëzie	
Betogen	Vrije expressie	

3. Wat schrijven de leerlingen?

Correspondentie:

Groep 3/4: Bijvoorbeeld: Kaartje (bijv. naar zieke leraar), bedankje voor attentie (bijv. als leerling ziek was), uitnodiging ouders (bijv. voor klasevenement).

Groep 5/6: Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Verzoeken om informatie over een dienst bij een instantie (bijv. bibliotheek gemeente, bedrijf) Ingezonden brief naar buurtkrant, schoolkrant etc.

Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen:

Groep 3/4: Bijvoorbeeld: Berichtje voor schoolkrant of prikbord, aankondiging voor evenement, aanmeldingsformulier voor uitje, bijschriften, anderen uitleggen hoe iets werkt.

Groep 5/6: Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Advertentie (naar aanleiding van een voorbeeld), aantekeningen van een les, formulier voor een prijsvraag/aanbieding (bijv. op internet), berichten voor bekenden (kattebelletje), eenvoudige recepten schrijven.

Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen:

Groep 3/4: Bijvoorbeeld: In eigen woorden samenvatten van een gelezen verhaal, informatie weergeven uit een tekst. Een verslag van activiteiten in de vorm van informatieposter, muurkrant of boekje.

Groep 5/6: Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Verslag van een uitgevoerd experiment, een samenvatting geven van de belangrijkste inhoud van een (zaakvak) les, vergelijken van twee teksten over eenzelfde onderwerp.

4. Kenmerken van de taakuitvoering

Afstemming op doel

Leerlingen bereiden hun kennis van verschillende schrijfdoelen verder uit (geven van meningen, argumenten, standpunten, reclame maken) en doen ook ervaring op met het bereiken van deze doelen.

Afstemming op publiek

Leerlingen houden rekening met het verschil tussen bekende en onbekende lezers van hun tekst en leren hun stijl daaraan aan te passen.

Samenhang

Samenhang van de tekst is in toenemende mate de verantwoordelijkheid van de leerling. Nabespreking moet duidelijk maken wat onduidelijk is en verbetering behoeft. Gebruik van verwijswoorden en voegwoorden behoeft extra aandacht.

Woordgebruik en woordenschat

Leerlingen krijgen aandacht voor correct gebruik van verwijswoorden, voegwoorden en stijlmiddelen/ woordenschat behorend bij beschrijvende, instructieve, argumentatieve en verhalende teksten.

Leesbaarheid

Groep 3/4:

Leerlingen oefenen handschrift en besteden tijd aan het maken van een nette versie voor publicatie. Ze verzorgen tekstopmaak, titel en illustraties. Bij brieven zorgen ze voor datering, adressering, aanhef en ondertekening.

Groep 5/6:

Zie groep 3/4 plus tekstverwerking op de computer. Leerlingen worden zich bewust van de functie van alinea's en tussenkopjes en passen deze toe in hun eigen teksten.

Spelling, interpunctie en grammatica

Leerlingen passen regels voor spelling, grammatica en interpunctie toe in hun eigen teksten. Leraar en klasgenoten helpen bij het verbeteren van fouten. Leerlingen maken hun teksten zo foutloos mogelijk voor publicatie.

(Bron: Gelderen,2010)

Wat ga je leren? Je leert wat het doel is van een advertentie. Je leert hoe een boodschap in een advertentie staat.

BLOK 7 **LES 4**

Op verkenning

1. Bekijk de advertenties.

IN HET ARMSTE DEEL VAN DIT AFGELEGEN LAND KUNNEN KINDEREN NIET NAAR SCHOOL. MET UW HULP BOUWEN WE EEN SCHOOL.

ZO KRIJGEN DE KINDEREN WEER EEN TOEKOMST.

GEEF NU AANHULP VOOR MENSEN OP REKENINGNUMMER

GEEF NU!

a

Ruïne in de ruimte

Het leukste, grappigste, spannendste, coolste boek dat je ooit gelezen hebt!

Ruïne in de ruimte

Deze week 3 euro korting. Dit boek mag je niet missen.

Speciale aanbieding!

b

2 Wat wil *Hulp voor mensen* in advertentie a graag dat er gebeurt? Schrijf het op.

3 Waarom staat advertentie b in de krant, denk je? Schrijf het op.

4 In advertentie b kan ook alleen staan: "Te koop: het boek *Ruïne in de ruimte*. Deze week met 3 euro korting." In de advertentie hierboven staat veel meer. Waarom staat er zo veel bij, denk je? Schrijf het op. Is het allemaal waar wat er staat? Schrijf op waarom wel of waarom niet.

Uitleg

Een **advertentie** is een opvallende tekst in een krant, tijdschrift of op internet. Het doel van een advertentie is aandacht trekken om iets te verkopen, of bijvoorbeeld geld in te zamelen. De tekst in een advertentie is meestal kort. Dan weet je sneller waar het over gaat. In het kopje staat bijvoorbeeld wat er aangeboden wordt, van wie de advertentie is en waar je het kunt kopen. Een advertentie voor een goed doel is soms wat langer. Er staat precies bij waar het geld voor nodig is.

Kleuren, aparte letters en mooie plaatjes in een advertentie trekken de aandacht. En door grappige woorden onthoud je de boodschap beter. Om meer aandacht te trekken, is de advertentie vaak overdreven. Als er staat *het beste, mooiste, goedkoopste* is dat niet altijd helemaal waar.

de mooiste muziek

Dit speelgoed gaat nooit kapot!

Aan de slag

5 Maak de opdrachten in je werkboek op bladzijde 28.

8 Stel dat er op jouw school een schoolorkest komt. Met een advertentie wil je veel kinderen bij het orkest krijgen. Schrijf de tekst voor de advertentie.

9 Bij Op verkenning staat in de advertentie van *Ruïne in de ruimte*: *Het leukste, grappigste, spannendste, coolste boek dat je ooit gelezen hebt!* Bedenk een nieuwe zin voor de advertentie. De lezer moet denken: dat boek wil ik graag lezen. Schrijf de zin op.

Terugkijken

Klaar? Kies

66



5 Bekijk de advertenties.

Kunnen de kinderen in uw klas niet meer naar buiten kijken? Bel de glazenwasser! Ik maak de ramen weer helemaal schoon. 4 euro per raam.
06-105-XXXXXX

Weg met de flessen!

Staan er bij u ook honderd lege flessen in de schuur? Wij halen de lege flessen graag bij u thuis op. Het statiegeld gebruiken we voor nieuwe leesboeken op onze school. Bel 06-XXXX-XXXX

Wat is het doel van de advertenties? Schrijf het op.

Advertentie a: _____

Advertentie b: _____

6 De tekst van de advertenties is overdreven. Kleur de zinnen die overdrijven. Bedenk hiervoor een andere zin die overdrijft.



Advertentie a: _____

Advertentie b: _____

7 Stel je voor: jullie willen graag een bankje op het schoolplein.



De directeur vindt het goed, maar jullie moeten zelf voor het geld zorgen. Daarom gaan jullie zelfgemaakte spulletjes verkopen, zoals koekjes of beeldjes van klei. Jij maakt een advertentie. Wat is het doel van de advertentie?

Welke tekst komt er in de advertentie? Bedenk ook een goede kop die de aandacht trekt.

(Bron: Beek, Gerich, Maters & Rijks, 2014).