

De Klaskrant

Het begeleiden van het schrijven van informatieve teksten in groep 6

Harrie Snijders
Kruisstraat 6
7783 AK Gramsbergen

h.snijders@kpz.nl

770519001

WPO-school: RKbs. St. Willibrordus te
Coevorden

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



**Katholieke
Pabo Zwolle**

De Klaskrant

Het begeleiden van het schrijven van informatieve teksten in groep 6

Harrie Snijders
Kruisstraat 6
7783 AK Gramsbergen

h.snijders@kpz.nl

770519001

WPO-school: RKbs. St. Willibrordus te Coevorden
Boa: Gerda Dingenouts

Katholieke Pabo Zwolle

Voorwoord

Met wisselend plezier heb ik het afgelopen jaar gewerkt aan deze bachelorthesis. Met wisselend plezier want af en toe liep de druk behoorlijk op en lukte het niet de juiste ingang te vinden. In andere gevallen werkten omgevingsfactoren zodanig tegen, zoals niet werkende computers in de klas, dat ik vreesde voor onbruikbare onderzoeksresultaten en hopeloze vertragingen. Toch heb ik voor het grootste gedeelte plezier beleefd aan dit onderzoek. Met name wanneer de leerlingen gedreven aan het werk waren met de opdrachtkaarten en er mooie verhalen ontstonden. Maar ook het bestuderen van de literatuur was een bezigheid waarin ik me makkelijk kon verliezen. Vaak moest ik mezelf dan ook even tot orde roepen en tevreden zijn met slechts de informatie die ik nodig had.

Het was hard werken maar ik heb veel hulp gehad. Een aantal mensen wil ik dan ook graag bedanken voor het meedenken, meelezen en hun geduld.

Ten eerste mijn thesisbegeleider Bertjaap van der Ploeg. Met gerichte feedback stuurde hij mij in de goede richting wanneer ik mezelf aan het ingraven was.

Tevens wil ik mijn boa Gerda Dingenouts en duo Koos Krekelaar op de Willibrordusschool bedanken voor het meewerken, meedenken en de ruimte die ze mij toevertrouwden om dit onderzoek te doen. Naast mijn boa en duo wil ik natuurlijk ook de kinderen uit groep 6b bedanken voor hun inzet en enthousiasme.

Ook wil ik mijn *critical-friend*, Eric Benjamins bedanken voor zijn kritische feedback op mijn schrijven.

En natuurlijk moet ik mijn vrouw, Miranda bedanken. Zonder haar had ik het niet gered. Zij wist me altijd weer op te peppen en te motiveren om door te gaan wanneer het moeilijk werd.

Harrie Snijders
Juni 2017

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
Samenvatting	5
<i>Excerpt</i>	<i>5</i>
<i>Samenvatting.....</i>	<i>5</i>
1. Introductie	7
1.1 <i>Aanleiding.....</i>	<i>7</i>
1.2 <i>Praktijkprobleem</i>	<i>7</i>
1.3 <i>Oriëntatie op het onderwerp.....</i>	<i>7</i>
1.4 <i>Relevantie en actualiteit</i>	<i>8</i>
1.5 <i>Onderzoeksdoel.....</i>	<i>8</i>
1.6 <i>Begripsdefiniëring</i>	<i>8</i>
1.7 <i>Onderzoeksvraag en deelvragen.....</i>	<i>8</i>
1.8 <i>Structuur thesis</i>	<i>9</i>
2. Theoretisch kader	10
2.1 <i>Inleiding literatuurstudie</i>	<i>10</i>
2.2 <i>Literatuurstudie</i>	<i>10</i>
2.3 <i>Conclusie literatuurstudie</i>	<i>17</i>
3. Vooronderzoek.....	19
3.1 <i>Methode vooronderzoek.....</i>	<i>19</i>
3.2 <i>Resultaten vooronderzoek.....</i>	<i>19</i>
3.3 <i>Conclusie vooronderzoek.....</i>	<i>22</i>
4. Onderzoek naar het ontwerp.....	23
4.1 <i>Methode onderzoek naar het ontwerp</i>	<i>23</i>
4.2 <i>Resultaten onderzoek naar het ontwerp</i>	<i>26</i>
4.3 <i>Conclusie onderzoek naar het ontwerp</i>	<i>32</i>
5. Discussie.....	33
Bibliografie	34
Bijlagen.....	36
<i>Bijlage A: Evaluatie.....</i>	<i>36</i>
<i>Bijlage B: Poster.....</i>	<i>37</i>
<i>Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk.....</i>	<i>38</i>
<i>Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek</i>	<i>39</i>
<i>Bijlage E: Meetinstrumenten</i>	<i>40</i>
<i>Bijlage F: Meetresultaten</i>	<i>48</i>
<i>Bijlage G: Beschrijving ontwerp</i>	<i>54</i>

Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Het schrijven van informatieve teksten in groep 6

Onderzoeksgroep: leerlingen en leerkrachten groep 6b

Ontwerp: Het leren schrijven loskoppelen van het schrijven zelf ter vermindering van de belasting van het werkgeheugen. Kinderen leren schrijven door te observeren en het maken van zelfstandige schrijfo opdrachten

Methode: vragenlijsten leerlingen en leerkrachten, tekstproducties leerlingen

Conclusie: Het loskoppelen succesvol, taakbeleving verbeterd. Betere tekstproducties

Samenvatting

Op de Willibrordusschool in Coevorden is onderzoek gedaan naar het begeleiden van het schrijven van informatieve teksten in groep 6. Aanleiding voor dit onderzoek waren uitingen van onzekerheid bij de leerlingen: “Ik weet niet wat ik moet schrijven!” en tegenvallende schrijfprestaties. Leerlingen lijken vast te lopen bij het uitvoeren van schrijfo opdrachten uit de methode, vaak resulterend in ‘en-toen-en-toen-verhalen’. Dit leidde tot de volgende vraagstelling:

Hoe kan het schrijven van een informatieve tekst in groep zes worden begeleid?

In groep zes moeten kinderen steeds meer tekstsoorten leren schrijven waaronder soorten die vallen onder het informatieve genre (van Norden, 2014). “Schrijven is een zeer complex cognitief proces” (Bouwer & Koster, 2016, p.293) waarbij een kind veel verschillende taken tegelijk moet uitvoeren. In de middenbouw gaat een kind steeds meer van vertellend schrijven (knowledge-telling) naar denkend schrijven (knowledge-transforming). Door cognitieve overbelasting kunnen kinderen weer terugvallen op knowledge-telling. Door het schrijven los te koppelen van het leren schrijven verklein je de cognitieve belasting (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). Je leert de kinderen schrijven tijdens een instructieles waarbij de nadruk ten eerste wordt gelegd op tekstdoelen gevolgd door strategie en tekststructuur (Bouwer & Koster, 2016). Succesvolle strategieën hierbij zijn het praten over tekstdoelen (Norden, 2014) en het modelleren waarbij de kinderen observeren (Rijlaarsdam, 2005). Het eigenlijke schrijven gebeurt dan pas later, mogelijkerwijs in een andere les.

Tijdens het vooronderzoek is onderzocht hoe de methode schrijflessen aanbiedt. Vervolgens is de groepsleerkracht gevraagd wat zijn visie is ten opzichte van de huidige staat van zaken met betrekking tot het schrijfonderwijs op de Willibrordusschool. Ten slotte zijn er interviews afgenomen bij kinderen uit groep 6 waarin ze gevraagd werden naar hun taakbeleving tijdens stellingen. Uit het vooronderzoek bleek dat de methode voorbijgaat aan de tekstdoelen wat volgens Bouwer en Koster (2016) een van de meest belangrijke elementen van een stelling is. Daarnaast geeft de groepsleerkracht aan dat er te weinig tijd en aandacht wordt besteed aan het schrijven van teksten. Leerlingen geven aan dat ze schrijven leuk vinden maar ondervinden problemen bij aanvang van de opdracht. Vaak weten ze niet wat ze moeten schrijven, waarover ze moeten schrijven en hoe ze moeten schrijven.

Naar aanleiding van de conclusies uit het vooronderzoek en het theoretisch kader zijn ontwerpbeisen geformuleerd die de basis vormden voor een bak met opdrachtkaarten en een tweetal lesbrieven. De lesbrieven beschreven een tweetal schrijflessen waarin de kinderen leren schrijven door de modellerende leerkracht te observeren die wisselend als schrijver en lezer zijn handelen laat zien. Op de opdrachtkaarten staan stelopdrachten geformuleerd waaraan de kinderen zelfstandig aan kunnen werken.

Gedurende 6 weken is dit ontwerp uitgevoerd in groep 6b van de Willibrordusschool. Bij de nul- en eindmeting hebben de leerlingen zowel een enquête over hun taakbeleving ingevuld en hebben ze een informatieve tekst geschreven. Uit het onderzoek komt naar voren dat leerlingen bij de eindmeting een positievere blik op aspecten van hun taakbeleving hebben. Op andere aspecten is dit echter ongewijzigd gebleven. Daarnaast zijn hun schrijfprestaties verbeterd ten opzichte van de nulmeting.

1. Introductie

1.1 Aanleiding

In het laatste jaar van de Pabo wordt de studie afgerond met een zogenaamde bachelorthesis. De bachelorthesis is een onderzoek naar een probleem dat zich op een stageschool op een bepaald vakgebied kan voordoen.

Dit onderzoek kijkt naar het taalonderwijs op WPO-school, RKbs St. Willibrordus ookwel de Willibrordusschool te Coevorden genoemd. Het onderzoek richt zich op problematiek rond het stelonderwijs ofwel schrijfonderwijs.

De Willibrordusschool is een Katholieke basisschool gelegen in een woonwijk net buiten het centrum van Coevorden. De school telt ongeveer 300 leerlingen. Deze zijn verdeeld over acht jaargroepen die veelal bestaan uit parallelgroepen. Het onderzoek wordt uitgevoerd in mijn stagegroep, groep 6b. Groep 6b bestaat uit 21 leerlingen waarvan negen meisjes en twaalf jongens. Ze wordt gezien als een ‘pittige’ groep en bevat een aantal kinderen met gedragsproblemen. De verdeling van leerkrachten is als volgt: ’s maandags staat de WPO-stagiair voor de groep, de overige dagen de vaste groepsleerkracht.

De methode die voor taal gebruikt wordt is Taal actief (Malmberg). Op basis van de rapporten van vorig jaar en de toetsresultaten van het huidige jaar kan de groep als gemiddeld worden beschouwd voor wat betreft het taalniveau. De groep is in grofweg drie niveaus in te delen. De meeste leerlingen bevinden zich op het basisniveau, iets minder op het plusniveau en een handvol leerlingen heeft moeite met het vak Taal. Eén leerling is gediagnostiseerd met TOS. In samenwerking met de orthopedagoog is een OPP opgesteld voor deze leerling opgesteld.

1.2 Praktijkprobleem

Tijdens een les in stellen gaf een grote groep kinderen, voornamelijk jongens, aan dat ze moeite had met de opdracht. De opdracht bestond uit het schrijven van een brief waarin persoonlijke bevindingen rondom een logeerpartij werden beschreven. De methode (Malmberg) voorzag de kinderen van een zogenaamde schrijfhulp waarin ze de inhoud in kernwoorden weer konden geven. Aan de ene kant de blanco regels van zogenaamde schrijfhulp en aan de andere kant een opdracht om de blanco regels van het schrijfschriftje te vullen. “Ik weet niet wat ik moet schrijven!”, was een veel geuite frustratie. De verhalen waren wisselend van kwaliteit. Op uitzonderingen na waren het veelal ‘en-toen-en-toen’ verhalen. In de theorie wordt deze manier van schrijven ‘*knowledge-telling*’ genoemd (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ook voldeden veel teksten niet tot niet-volledig aan de opdracht. In de opdracht wordt gebruikelijk de functie van de tekst verwoord, dit is een tekstcriterium. Aan dit criterium wordt vaak niet voldaan. Een informatieve tekst is bijvoorbeeld te weinig informatief.

In de praktijk is het probleem dat kinderen vast lijken te lopen bij het uitvoeren van schrijfopdrachten uit de methode. De schrijfprestatie lijkt hierdoor achter te blijven. Hierbij dient vermeld te worden dat het hierboven beschreven probleem zich voordoet bij alle drie niveaus.

1.3 Oriëntatie op het onderwerp

Volgens de onderwijsinspectie schiet het onderwijs ernstig te kort wanneer het gaat om schrijfonderwijs oftewel stelonderwijs (Henkens, 2010). Ten eerste wordt er te weinig tijd aan besteed. Ook in de methodes komt het stellen te weinig aan bod. Ten tweede sluiten de opdrachten vaak niet aan bij de beleavingswereld van kinderen. Tijdens de opleiding wordt er te weinig aandacht aan besteed om toekomstige leerkrachten kundig te maken in deze ingewikkelde materie. Tot slot noemt Henkens het ontbreken van goede beoordelingsinstrumenten. Dit laatste maakt het lastig om resultaten in kaart te brengen.

Volgens een peiling van het Cito is het stelniveau van het merendeel van de kinderen aan het einde van groep 8, ernstig beneden peil (Kuhlemeier, van Til, Hemker, de Klijn, & Feenstra, 2013).

Beginnende schrijvers lopen tegen veel moeilijkheden aan. De combinatie van verschillende cognitieve taken tegelijkertijd, maakt dat schrijven een complex cognitief proces is (Fayol, 1999). Schrijvers moeten onder andere voorkennis aanspreken, plannen, inhoud genereren en formuleren. Het nog niet geautomatiseerde handschrift en spelling bij beginnende schrijvers, door McCutchen (2011) aangeduid als “transcription processes”, komt daar nog eens bij. Door de complexiteit van een schrijfopdracht kan het kind cognitief overbelast raken. Cognitieve overbelasting is een overbelasting van het werkgeheugen (Pronk-van Eunen & Vos, 2014). Het valt dan terug op ‘en-toen-en-toen-verhalen’, iets wat ook wel ‘*knowledge-telling*’ wordt genoemd (Bereiter & Scardamalia, 1987). Een bijkomend probleem is dat kinderen die cognitief overbelast zijn ook nog eens niets leren van de schrijftaak die ze gegeven is (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000).

1.4 Relevantie en actualiteit

Uit een vakspecifieke-trendanalyse van de SLO blijkt dat het stelonderwijs landelijk gezien een ondergeschoven kindje is (Leeuw, et al., 2016). Volgens de laatste metingen voldoet maar een klein gedeelte van de kinderen aan het eind van de basisschoolperiode aan de criteria voor het goed kunnen schrijven van een tekst (Henkens, 2010, en Kuhlemeier, Til, Hemker, Klijn, & Feenstra, 2013). Het schrijven, ook al gebeurt dat steeds meer digitaal, neemt een steeds belangrijkere rol aan in ons leven. Naast het belang dat schrijven heeft voor de werkcarrière en schoolsucces is schrijven een vereiste om goed mee te kunnen doen in het huidige sociale leven waarin e-mail een steeds grotere rol krijgt (Graham & Perin, 2007).

1.5 Onderzoeksdoel

Het doel van het onderzoekstraject is om door middel van verbeteringen in het schrijfonderwijs de schrijfvaardigheid van de kinderen te verbeteren. Dit onderzoek richt zich op een deel van dat traject namelijk de begeleiding van de schrijflessen.

Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op hoe de cognitieve taken van schrijfopdrachten opgedeeld, aangeboden en begeleid kunnen worden zodat de opdrachten overzichtelijker wordt voor het kind.

1.6 Begripsdefiniëring

In dit verslag zal gesproken worden over schrijfonderwijs en stelonderwijs. Hiermee wordt in beide gevallen bedoeld op onderwijs in het schrijven van teksten en niet op het motorisch leren schrijven. Beide termen worden in het huidige onderwijslandschap gebruikt. Huizenga (Huizenga, 2004, p. 10) definieert schrijven of stellen als volgt: “Een vorm van communicatie waarbij gedachten, ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens schriftelijk worden weergegeven in de vorm van een geschreven tekst.”

1.7 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoofdvraag

Hoe kan het schrijven van een informatieve tekst in groep zes worden begeleid?

Deelvragen

1. Welke aspecten spelen een rol bij het schrijfproces?
2. Welke kennis en vaardigheden spelen een rol bij het schrijven in groep zes?
3. Welke instructieprincipes spelen een rol bij schrijfopdrachten?

4. Welke werkwijze volgt de methode ten aanzien van het schrijfonderwijs?
5. Hoe wordt in de huidige situatie het schrijfproces begeleid?
6. Hoe wordt op dit moment het schrijfonderwijs ervaren door de leerlingen?
7. In hoeverre voldoet het ontwerp ‘begeleiden van het schrijven van een informatieve tekst in groep 6’ in de praktijk?

1.8 Structuur thesis

Hoofdstuk 2 is het theoretische kader. Hierin wordt doormiddel van de literatuur antwoord gegeven op de eerste drie deelvragen. Het derde hoofdstuk geeft antwoord op de deelvragen vier tot en met zes, die de context behandelen. In hoofdstuk 4 wordt onderzoek gedaan naar het ontwerp en zal deelvraag zeven beantwoord worden. Ten slotte zal in hoofdstuk 5 discussie gevoerd worden omtrent de uitkomsten van het onderzoek. Beperkingen en discussiepunten zullen genoemd worden en tevens zullen er suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de praktijk gedaan worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

De volgende deelvragen leiden tot generieke kennis:

- Welke aspecten spelen een rol bij het schrijfproces?
- Welke kennis en vaardigheden spelen een rol bij het schrijven in groep zes?
- Welke instructieprincipes spelen een rol bij schrijfopdrachten?

2.2 Literatuurstudie

De aspecten van het schrijfproces

Het schrijven van teksten kent vele vormen: zo zijn er bijvoorbeeld de vakantieverhaaltjes, fantasieverhaaltjes en gedichten maar ook handleidingen, werkstukken en onderzoeksverslagen. Er is een onderscheid te maken tussen ‘creatief schrijven’ en ‘zakelijk schrijven’ (Norden, 2014). Van Norden brengt deze twee vormen van schrijven samen onder de noemer ‘functioneel schrijven’. In het begin van de basisschool zijn kinderen voornamelijk bezig met het creatief schrijven. Alhoewel het creatief schrijven niet dient te verdwijnen zal het zakelijk schrijven gedurende de basisschoolperiode steeds belangrijker worden. Aan het eind van de basisschoolperiode dienen kinderen, volgens het referentiekader ‘Nederlandse taal voor de basisschool’ (Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009), de volgende tekstsoorten te kunnen schrijven:

- Verslag;
- Werkstuk;
- Verhaal;
- Informatieve tekst;
- Gedicht;
- Briefje, kaart of e-mail;
- Kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie;
- Eenvoudige standaardformulieren;
- Aantekeningen.

Een geschreven tekst heeft naast een communicatieve functie ook altijd een doel. De SLO (van Gelderen, 2010) noemt naast tekstsoorten ook tekstdoelen:

- Beschrijven
- Instrueren
- Betogen
- Vrije expressie
- Schrijvend leren

Naast de hierboven beschreven tekstsoorten worden teksten ook wel ingedeeld in genre. Genres zijn niet hetzelfde als tekstsoorten maar tekstsoorten kunnen wel ondergebracht worden in de genres (van Norden, 2014). Van Norden noemt acht basisgenres voor de basisschool:

- Ervaring/vertelling
- Verhaal
- Historie
- Verslag/beschrijving
- Procedure
- Verklaring/uiteenzetting

- Beschouwing
- Betoog

“Schrijven is een complex cognitief proces” (Koster & Bouwer, 2016, p. 5). Hiermee wordt bedoeld dat het schrijven van teksten een opeenstapeling is van ingewikkelde cognitieve taken. Welke taken dit zijn hangt ervan af welke benadering men kiest. Dit wil zeggen dat verschillende onderzoekers tot verschillende opsommingen van taken zijn gekomen. Onderzoekers Carl Bereiter en Marlene Scardamalia (1987) definieerden de volgende cognitieve processen bij het schrijven:

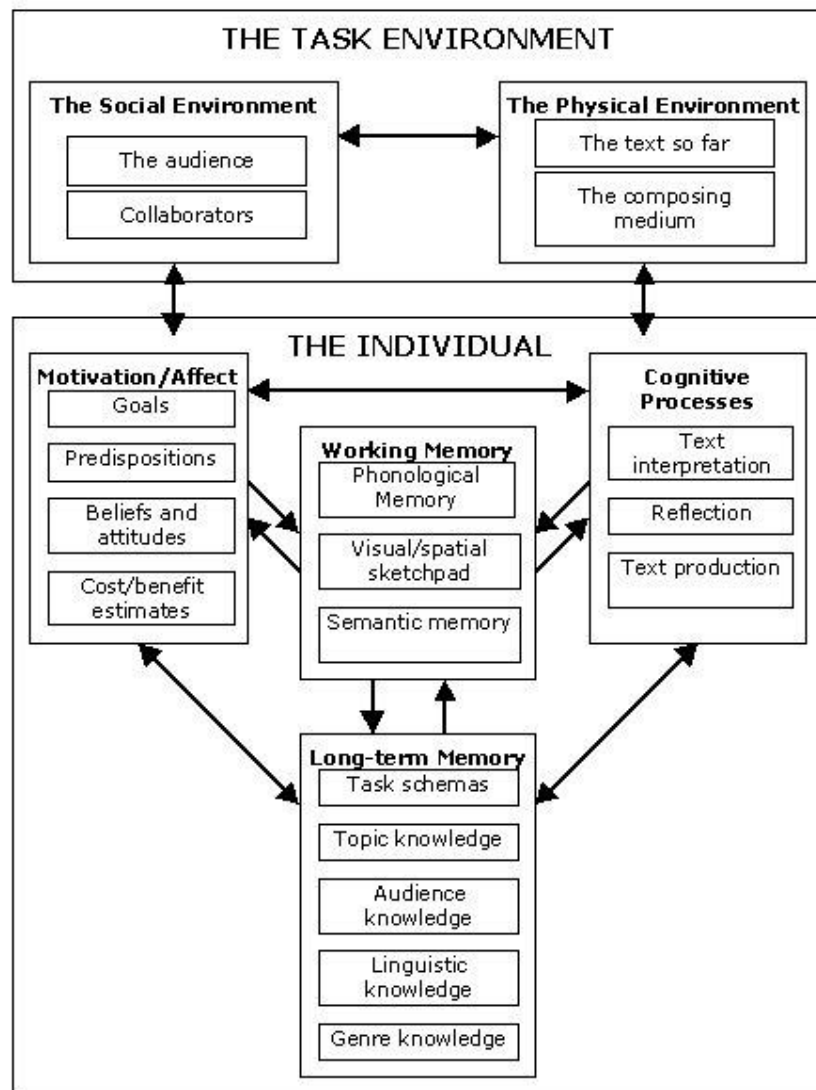
1. Doelen stellen;
2. Plannen;
3. Geheugen aanspreken;
4. Probleem oplossen;
5. Evalueren;
6. Diagnoses.

De Franse onderzoeker Michel Fayol (1999) gebruikt een andere benadering en beschrijft de volgende cognitieve taken:

1. Activeren van voorkennis;
2. Het genereren van inhoud;
3. Plannen;
4. Formulieren;
5. Reviseren.

Flower en Hayes (1981) hebben een model ontwikkeld over de mentale processen die plaatsvinden tijdens het schrijven. In 1996 heeft Hayes dit model aangepast (zie fig. 1). Het model in figuur 1 bestaat uit twee hoofdcomponenten: de taakomgeving en het individu. De taak omgeving bestaat uit een sociaal gedeelte en een fysieke omgeving. Het sociale gedeelte bestaat uit het publiek, de lezer en eventuele bronnen. De fysieke omgeving bestaat uit de tekst tot dusver en het medium waarmee geschreven wordt, bijvoorbeeld pen en papier. De tweede hoofdcomponent, het individu, bestaat uit vier onderdelen namelijk: motivatie, cognitieve processen, werkgeheugen en het lange termijn geheugen. Zoals het model laat zien is er geen hiërarchie tussen alle genoemde componenten, enkel een wisselwerking. Hayes benadrukt dat elke component van belang is voor het volledig begrijpen van het schrijfproces. Bij cognitieve overbelasting is er sprake van een overbelasting van het werkgeheugen.

Het grootste verschil met het eerste model is de nadruk die wordt gelegd op de centrale rol van het werkgeheugen. Hiermee wordt de centrale rol die het werkgeheugen speelt in het schrijfproces, aangegeven.



Figuur 1. The general organisation of the new model. Herdrukt van "A new framework for understanding cognition and affect in writing," J. R. Hayes, 1996, *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*, p. 4. Copyright 2013 Lawrence Erlbaum Associates.

Bij het schrijven van teksten onderscheidt men twee strategieën namelijk vertellend schrijven en denkend schrijven (Huizenga, 2004). In de literatuur wordt dit vaak 'knowledge telling' en 'knowledge transforming' genoemd (Bereiter & Scardamalia, 1987). Jonge kinderen maken vaak gebruik van knowledge telling oftewel vertellend schrijven. Hierbij schrijven zij een verhaal zoals ze het ook zouden vertellen in een gesprek. Dit zijn meestal 'en-toen-en-toen' verhalen. Voor vertellend schrijven is het echter weinig aandacht in de didactiek, daarentegen is het wel de strategie die door jonge kinderen tot aan de middenbouw gebruikt wordt. Naarmate kinderen ouder en ervaren worden is het de bedoeling dat ze denkend schrijven als strategie gaan inzetten (Huizenga).

Met name jonge schrijvers riskeren cognitieve overbelasting door de veelheid aan taken van het schrijfproces. Ze vallen hierdoor vaak terug op knowledge telling (Bereiter & Scardamalia, 1987; Fayol, 1999).

Relevante kennis en vaardigheden voor het schrijven in groep zes

“Kerndoel 5

De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen” (SLO, 2008, p. 90).

groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
• schrijven is vooral: - schrijven via tekenen - schrijven via krabbelen - schrijven via letterachtige vormen - schrijven via letter-/tekenreeksen - schrijven via spontane spelling • schrijven is ook naschrijven of nastempelen en typen op de computer	• zinnen zijn kort, meestal enkelvoudig, grammaticaal eenvoudig, kunnen spelfouten en grammaticale fouten bevatten	• zinnen worden langer, naast enkelvoudige ook samengestelde zinnen, grammaticaal complexer, kunnen spelfouten en grammaticale fouten bevatten	• zinnen worden langer, naast enkelvoudige ook samengestelde zinnen, grammaticaal complexer; bevatten weinig spelfouten en grammaticale fouten
• verzorgen is gericht op: - tekening kleuren - woorden versieren	• verzorgen is gericht op: - verdeling bladspiegel - illustraties bij tekst	als groep 3/4 + • aandacht voor spelling en interpunctie • alinea's, titels en kopjes	als groep 5/6 + • tekstconventies • werken met tekstverwerkingsprogramma's
INHOUD			
• de onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu, zijn contextgebonden en concreet	• de onderwerpen zijn dichtbij, ze gaan over het hier en nu of over nabije omgeving, nabije toekomst/verleden. De onderwerpen zijn concreet	• de onderwerpen worden minder contextgebonden. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst en op omgeving die minder nabij is. Er komen ook abstracte onderwerpen voor (bijvoorbeeld bij de zaakvakken)	• de onderwerpen zijn niet altijd contextgebonden. Het kan ook om abstracte onderwerpen gaan
AANPAK			
• het inzetten van schrijfstrategieën wordt begeleid door de leraar en richt zich vooral op het verkennen van het onderwerp en het 'verzamen' van informatie	• het inzetten van schrijfstrategieën wordt begeleid door de leraar en richt zich vooral op het oriënteren op het onderwerp, het verzamelen, selecteren en ordenen van informatie en op het reflecteren (vooral op de inhoud en in mindere mate op de vorm). Bij het verzorgen van de tekst gaat het vooral om de lay-out	• het inzetten van schrijfstrategieën wordt aangemoedigd door de leraar waar nodig door haar begeleid. Bij het oriënteren komt meer aandacht voor het doel en publiek. Bij het plannen maken de kinderen ook een opzet voor hun tekst. Het reflecteren en reviseren heeft betrekking op inhoud (doel, publiek, opbouw van tekst) en vorm (opbouw van zinnen, spelling)	als groep 5/6
groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
GEBRUIK			
soorten teksten			
• verhalende teksten, vooral expressief (bijv. bij tekeningen, briefjes en kaarten voor anderen, verhalen/boekjes) (zie kerndoel 9) • af en toe informatieve teksten (bijvoorbeeld berichtjes met eigen nieuws voor op het nieuwsbord) • af en toe instructieve teksten (bijv. recepten) • en verder: teksten die functioneel zijn voor eigen (spel)activiteiten: lijstjes (bijv. een boodschappenlijstje voor de winkelhoek of een bestellijst voor de 'bakker', menukaarten, uithangborden, reclameborden)	als groep 1/2 + • verhalende teksten ((persoonlijke verhalen, gedichtjes, briefjes en kaarten voor anderen) (zie kerndoel 9) • eenvoudige informatieve teksten (bijv. berichten of antwoorden op vragen) • af en toe ook instructieve teksten (bijv. recepten of korte gebruiks- of gedragsaanwijzingen)	als groep 3/4 + • verhalende teksten (bijv. verhalen, gedichten, brieven, e-mails) (zie kerndoel 9) • informatieve teksten (bijv. verslagen, eenvoudige werkstukken, observaties van bijvoorbeeld diergedrag en proefjes) • instructieve teksten (recepten, een speurtocht, een routebeschrijving, gebruiks- of gedragsaanwijzingen) • betogende teksten (bijv. een boekverslag) (zie kerndoel 8)	als groep 5/6 + • naast verhalende (zie kerndoel 9), informatieve en instructieve teksten (bijv. een handleiding, een draaiboek) ook betogende teksten (bijv. een boekbespreking, een recensie over een tv-programma, een ingezonden brief, een oproep, een leus op een spandoek, reclame) (zie kerndoel 8)
schrijfdoelen			
• schrijfdoelen hebben vooral betrekking op plezier verschaffen en op informeren	• schrijfdoelen hebben vooral betrekking op informeren en plezier verschaffen; ook op instrueren	• schrijfdoelen hebben betrekking op informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen	als groep 5/6
VORM			
• (losse) woorden (bijv. labels, lijstjes of bij een tekening) • zinnen (bijv. bij een tekening, op een kaart of briefje)	• korte teksten met meestal één inhoudselement, vaak met een chronologische opbouw	• langere teksten met diverse inhoudselementen en meerdere (+ complexere) tekststructuren	• langere teksten met diverse inhoudselementen en meerdere (+ complexere) tekststructuren

Figuur 2. Screenshot van de leerlijn Nederlands, kerndoel 5 van het SLO, 2008, van <http://www.slo.nl/downloads/2008/tule-nederlands2008.pdf/> copyright 2008 SLO.

De SLO (2008) heeft naast kerndoel 5 (zie boven) een leerlijn ontwikkeld voor het schriftelijk onderwijs in de basisschool (zie fig. 2). Volgens deze leerlijn moeten leerlingen in groep 6 de volgende tekstsoorten hebben behandeld: verhalende teksten, informatieve teksten, instructieve teksten en betogende teksten. De schrijfdoelen zijn informeren, instrueren, overtuigen en plezier verschaffen. Over de aanpak zegt de leerlijn het volgende:

“Het inzetten van schrijfstrategieën wordt aangemoedigd door de leraar waar nodig door haar begeleid. Bij het oriënteren komt meer aandacht voor het doel en publiek. Bij het plannen maken de kinderen op een opzet voor hun tekst. Het reflecteren en reviseren heeft betrekking op inhoud (doel, publiek, opbouw van tekst) en vorm (opbouw van zinnen, spelling)” (SLO, 2008, p. 93).

In 2010 heeft de ministerraad ingestemd met het wetsvoorstel ‘Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen’. In reactie hierop heeft de SLO vier publicaties uitgebracht op het gebied van taal waarvan één de leerstoflijnen van het domein schrijven beschrijft. Deze bevat een uitwerking van doorlopende leerlijnen voor schrijfonderwijs in de basisschool, vergelijkbaar met die van 2008. Echter wordt in deze publicatie uitgegaan van referentieniveaus waar in 2008 nog geen sprake van was. Kinderen in groep vijf en zes dienen hun kennis van de verschillende schrijfdoelen uit te breiden. Daarnaast worden ze zich bewust van de functie van alinea’s en tussenkopjes (van Gelderen, 2010).



Figuur 3. Ontwikkelingslijn schrijven op de basisschool. Herdrukt van *Iedereen kan schrijven: schrijft plezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (p.45), door S. van Norden, 2014, Bussum: uitgeverij Coutinho. Copyright 2014 Coutinho

Tot en met groep 4 ligt de aandacht voor schrijfonderwijs voornamelijk bij het schrijven over ervaringen, vanaf groep 5 gaan de leerlingen echter doelgericht schrijven en gaat de nadruk steeds meer liggen op tekstgenre en kennisonderwerpen (van Norden, 2014). Dit wordt zichtbaar gemaakt in Figuur 3 en is, volgens Van Norden ook van toepassing op de leerstoflijnen van de SLO van 2010.

Welke kennis heeft een kind nodig wanneer het gaat schrijven? Dit hangt natuurlijk af van het soort tekst dat het gaat schrijven. De schrijver heeft enige voorkennis nodig over het onderwerp

maar vanaf groep vijf ook steeds meer over tekstsoorten. Ook zal het kennis moeten hebben van taalregels (Huizenga, 2004; McCutchen, 2011). McCutchen stelt dat het ontbreken of het niet geautomatiseerd zijn van spellingsregels en grammatica bij kan dragen aan cognitieve overbelasting. Echter, een teveel aan aandacht voor spellingsfouten kan juist weer een demotiverende werking hebben (Huizenga, 2004; van Norden, 2014).

Instructieprincipes bij schrijfopdrachten

Over het algemeen wordt er weinig tot geen instructie gegeven wanneer het gaat om schrijflessen (Huizenga, 2004). Schrijflessen vergen tijd en tijd is er nu eenmaal weinig in het onderwijs. Tijdgebrek is een van de redenen dat schrijven een ondergeschoven kindje is (Henkens, 2010). Toch is instructie erg belangrijk bij het stellen. Instructie in tekststructuur levert betere teksten op (Raphael & Kirschner, 1985). Onderzoekster Marion Crowhurst (1990) stelt bijvoorbeeld dat een argumenterende tekst beter wordt wanneer de schrijver geïnstrueerd wordt over tekstsoort en functie. Naast tijdgebrek is er veel onduidelijkheid over hoe schrijfonderwijs gegeven dient te worden. Er zijn twee benaderingen in het schrijfonderwijs: De zogenaamde holistische benadering en de atomistische. Is schrijven een totaalactiviteit, dan noemt men dit de holistische benadering. Is schrijven een proces dat uit verschillende deelvaardigheden is opgebouwd, dan noemt men dit de atomistische benadering (Huizenga, 2004). Het opdelen van het schrijfproces in deelvaardigheden vermindert de kans op cognitieve overbelasting (Bouwer & Koster, 2016).

Een ander punt van discussie gaat over de vorm van instructie. Deze kan productgericht zijn, dit is wanneer men slechts kijkt naar wat er geschreven wordt. Aan de andere kant kan de instructie ook procesgericht zijn. Bij een procesgerichte instructie is van belang hoe de tekst geschreven wordt (Huizenga, 2004). Hedendaags schrijfonderwijs is ondanks verbeterende trends nog steeds te productgericht (Henkens, 2010). Daarbij moet wel gezegd dat aan een procesgerichte aanpak ook nadelen kleven. Zo dient er op spelling en grammatica niet te veel nadruk te liggen, met name bij jonge schrijvers. Deze procesgerichte aanpak is voor deze groep waarschijnlijk cognitief te belastend (Bouwer & Koster, 2016).

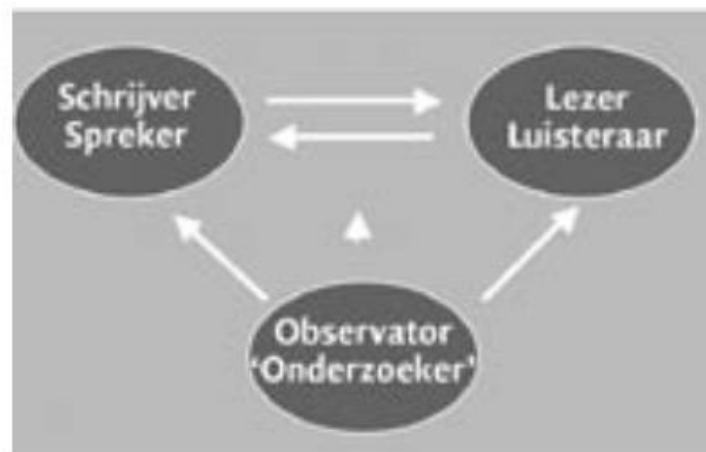
De middenbouw is een ingewikkelde doelgroep wanneer het gaat over schrijfinstructie. Vanuit methodes wordt steeds meer nadruk gelegd op zelfregulerende strategieën. Het idee hierachter is, dat het leren van zelfregulerende schrijfvaardigheden in combinatie met strategieën, bevorderlijk is voor de schrijfkwaliteit en zelfeffectiviteit (Brunstein & Glaser, 2011). ‘*Self-regulated strategy development*’ oftewel SRSD is een instructie model bedacht door Karen Harris en Steven Graham (Harris, Schmidt, & Graham, 1997) dat bestaat uit zes fasen:

1. Ontwikkel achtergrondkennis;
2. Bespreek;
3. Modelleren;
4. Memoriseren;
5. Biedt ondersteuning;
6. Zelfstandige verwerking.

Harris, Schmidt, en Graham benadrukken dat niet alle studenten het complete model nodig hebben. En ook hebben niet alle studenten dezelfde strategieën nodig. SRSD lijkt het meest effectief te zijn in de bovenbouw. Groep 6 lijkt hier minder van te profiteren (Bouwer & Koster, 2016). Ook onderzoekers Torrance, Fidalgo, en García (2007) constateren dat cognitieve zelfregulerende instructie (CSRI= cognitive self-regulated instruction) bevorderlijk is voor de schrijfkwaliteit van bovenbouwers en dat de lagere klassen hier minder baat bij hebben. Het planmatig schrijven wat een onderdeel is van het zogenaamde CSRI, is zeer geschikt voor het schrijven van zakelijke teksten alhoewel het zogenaamde schrijfschema, wat hierbij

gebruikelijk ingezet wordt, vaak te statisch wordt gebruikt. Het gevaar hiervan is dat het de creativiteit ondermijnt en aanwezig enthousiasme de kop indrukt (Huizenga, 2004). Het ‘modeling’ oftewel modelleren is een principe dat in groep zes wel zeer goed kan werken (van Norden, 2014). Modelleren is hardop denken. De leerkracht neemt de kinderen mee in zijn denkproces. Tevens nodig hij ze uit om zelf mee te denken en stelt vragen. Zo worden de kinderen betrokken en de lessen zo interactief mogelijk gemaakt. Naast modelleren noemt Van Norden ook nog het ‘scaffolding’ en ‘dialogic teaching’. Dit houdt in dat door middel van ‘denkgesprekjes’ met de kinderen een figuurlijke steiger om het kind heengebouwd wordt. Naarmate het kind zijn kennis en vaardigheden opbouwd, wordt de begeleiding, de zogenaamde steiger, afgebouwd.

“... to optimize writing education we should not only address the focus of instruction (what is taught), but also the mode of instruction (how it’s taught)” (Bouwer & Koster, 2016, p. 15). Het gaat er volgens Bouwer en Koster, met het oog op instructie om, wat je kinderen leert en hoe. In hun onderzoek pleiten zij ervoor dat het leren over schrijven moet worden losgekoppeld van het schrijven zelf zodat het risico op cognitieve overbelasting wordt verminderd. Rijlaarsdam en Couzijn (2000) noemen dit de dubbele agenda van de schrijver. Leerlingen hebben een dubbele agenda: ze moeten teksten schrijven en daar ook nog eens van leren. Beginnende schrijvers komen echter niet tot leren door de cognitieve belasting van die dubbele agenda. In een ander onderzoek toont Rijlaarsdam (2005) aan dat leerlingen meer en beter leren wanneer het leren wordt losgekoppeld van het schrijven doormiddel van observerend leren. Door leerlingen schrijvers en lezers te laten observeren verschaft je de leerlingen inzichten in de communicatieve functie van geschreven teksten (zie figuur 4). Met behulp van voorbeeldteksten modelleert de leerkracht het schrijfproces.



Figuur 4. Componenten van een leermodel voor taalvaardigheidsonderwijs. Herdrukt van “Observerend leren. Deel 1: ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen” door G. Rijlaarsdam, 2005, *Levende Talen Tijdschrift*, 4, p. 12. Copyright 2004 Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn.

Huizenga (2004) formuleert de volgende uitgangspunten die van toepassing zijn op een stelinstructie:

1. Instructie richten op één deelvaardigheid;
2. Instructie dient richting te geven aan schrijfproces;
3. Zorg voor een zinvolle schrijfsituatie;
4. Tekstsoort, doel, functie en publiek moeten vermeld worden.

Het stellen van doelen is de sterkste interventie, gevolgd door strategie instructie, tekststructuur instructie, peer-assistentie en tot slot feedback (Bouwer & Koster, 2016). Het stellen van doelen in combinatie met feedback zorgt voor betere schrijfkwaliteiten en een hogere zelfeffectiviteit (Schunk & Swartz, 1993). Van Norden (2014) noemt het praten over tekstdoelen de belangrijkste didactische strategie in groep 5 en 6. Voorbeeldteksten kunnen volgens haar, voorafgaand aan het schrijven, besproken worden als een eerste stap in de richting van genrekennis.

Een bekend en vaak toegepast model is het ‘vijf-fasenmodel’ (Hoogeveen, Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid, 1993). Dit is een didactisch model dat het schrijfproces vijf fasen verdeelt:

1. Oriëntatie op de schrijfpdracht;
2. De schrijfpdracht;
3. Schrijven en hulp geven tijdens het schrijven;
4. Bespreken en herschrijven;
5. Verzorgen en publiceren.

Tabel 1

Het vijf-fasenmodel met bijbehorende interventies

Fase	Wat doet de leerkracht?
1 oriëntatie op de schrijfpdracht	Samen met de kinderen onderwerpen aansnijden, onderzoeken, uitbreiden en toespitsen.
2 de schrijfpdracht	Nauwkeurig formuleren van een schrijfdoel en aandachtspunten voor de tekst, eventueel met gebruik van een voorbeeldtekst of gezamenlijk schrijven.
3 schrijven en hulp geven tijdens het schrijven	Kinderen die vastlopen weer op gang brengen, taken aanpassen aan het niveau van een kind.
4 bespreken en herschrijven	Hardop denkend samen met de kinderen een tekst herschrijven op grond van de schrijfpdracht, in overeenstemming hiermee een duidelijke herschrijfpdracht formuleren voor kleine groepjes, groepjes bij het bespreken en herschrijven ondersteunen.
5 verzorgen en publiceren	Samen met de kinderen manieren bedenken om teksten te bewaren, te laten (voor)lezen, te publiceren of anders zichtbaar te maken.

Noot. Bewerkt van *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (p. 74), S. Van Norden, 2014, Bussum, uitgeverij Coutinho. Copyright [2014] uitgeverij Coutinho.

Tabel 1 is een schematisch overzicht van de vijf fasenmodel en de bijbehorende leerkracht interventies volgens Van Norden (2014).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie blijkt er een aantal aspecten van belang zijn bij het schrijfproces. Wanneer het gaat om geschreven teksten is er een indeling te maken in tekstsoorten, genres en doelen (van Norden, 2014; Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2009). Tijdens het schrijfproces vinden er diverse mentale processen plaats die een zware cognitieve belasting kunnen veroorzaken bij zowel jonge als ervaren, oudere schrijvers. Bij cognitieve overbelasting kunnen jonge schrijvers terugvallen op het zogenaamde knowledge telling (Bereiter & Scardamalia, 1987; Fayol, 1999). Volgens Flower en Hayes (1981) heeft dit te maken met een overbelasting van het werkgeheugen.

Volgens de literatuur verandert de kennis en vaardigheden die komen kijken bij het stellen naarmate kinderen ouder worden. Ergens in de middenbouw gaat een kind steeds meer denkend

schrijven. Vanuit het onderwijs verschuift het zwaartepunt dan ook van het schrijven vanuit ervaringen meer naar zakelijk schrijven op basis van kennis en tekstdoelen (van Norden, 2014). Aan het einde van groep zes moeten de volgende tekstsoorten met bijbehorende schrijfdoelen zijn behandeld (SLO, 2008): verhalende teksten, informatieve teksten, instructieve teksten en betogende teksten. Kennis over genre en onderwerpen kan een kind helpen bij het schrijven (McCutchen, 2011). Ook taalkennis zoals spellingregels en grammatica is nodig maar hier dient bij het schrijven niet de focus op te worden gelegd daar dit namelijk belemmerend kan werken.

Vanuit methodes gaat er meer gestuurd worden op zelfregulerende strategieën. Diverse modellen zijn ontwikkeld om het schrijfproces te ondersteunen en de zelfeffectiviteit van kinderen te vergroten zoals bijvoorbeeld het SRSD-model (Harris, Schmidt, & Graham, 1997). In de middenbouw dient dit model echter met zorg te worden toegepast aangezien de kinderen in een overgangsfase zitten van ervaringsgericht schrijven naar kennisgericht schrijven. Bij de instructie wordt de zogenaamde schrijfhulp geïntroduceerd die leerlingen moet helpen op input te ordenen. Vaak wordt deze echter te statisch ingezet wat ten koste gaat van enthousiasme en beleving (Huizenga, 2004) van de leerling. Daarbij komt dat onderzoek uitwijst dat zelfregulerende strategieën (zoals de schrijfhulp) in de middenbouw minder effectief blijken te zijn dan in de bovenbouw (Bouwer & Koster, 2016; Torrance, Fidalgo, & García, 2007). Kortom deze strategieën en hulpmiddelen moeten met zorg worden ingezet, passend bij de behoefte van de kinderen. Het vijf-fasenmodel (Hoogeveen, Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid, 1993) is een beproefd didactisch model in het schrijfonderwijs en geeft de fasen van het schrijfproces weer. Het risico bij jonge schrijvers is cognitief overbelast raken door de complexiteit van het schrijfproces. Het opdelen van het schrijfproces kan dat risico verkleinen. Dit kan bereikt worden door het schrijven los te koppelen van het leren over schrijven (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). Het leren over schrijven geschiedt middels een instructie waarbij de nadruk wordt gelegd op de doelen gevolgd door strategie-instructie gevolgd door tekststructuur-instructie (Bouwer & Koster, 2016). Succesvolle strategieën hierbij zijn het praten over tekstdoelen (van Norden, 2014) en het modelleren waarbij de kinderen observeren (Rijlaarsdam, 2005). Het eigenlijke schrijven, reviseren, reflecteren en publiceren gebeurt dan pas later, mogelijkerwijs in een andere les.

3. Vooronderzoek

In dit hoofdstuk zal worden gezocht naar antwoorden op deelvragen 4 tot en met 6. Deze deelvragen richten zich op de context van dit onderzoek.

- Welke werkwijze volgt de taalmethode ten aanzien van het schrijfonderwijs?
- Hoe wordt in de huidige situatie het schrijfproces begeleid?
- Hoe wordt op dit moment het schrijfonderwijs ervaren door de leerlingen?

In hoofdstuk 3.1 wordt beschreven welke methoden zijn gebruikt om de deelvragen te beantwoorden. In hoofdstuk 3.2 zullen de resultaten van dit vooronderzoek worden beschreven en in hoofdstuk 3.3 tenslotte de conclusie.

3.1 Methode vooronderzoek

Ten eerste is gekeken naar de methode. Met behulp van een kijkkader (van der Donk & van Lanen, 2011) is de methode taal actief (Malmberg) bestudeerd. Er is gekeken hoe vaak de methode aandacht besteed aan schrijfflessen, hoe de lessen gefaseerd zijn en welke instructieprincipes tijdens deze fasen aan bod komen. Vervolgens is de leerkracht bevraagd over zijn visie op het schrijfonderwijs en hoe hij dit vormgeeft. Bevragen is volgens Van der Donk en Van Lanen een veel voorkomende manier van data verzamelen waarbij de onderzoeker wel zorg dient te dragen om zo objectief mogelijk te blijven (zie bijlage E1) voor de gehanteerde vragenlijst). Ten derde is middels een interview gekeken hoe de leerlingen de schrijfflessen beleven. Hierbij is een selectie gemaakt van 10 kinderen, variërend van taalniveau, waarbij een vragenlijst (zie bijlage E2) is afgenomen. Taakbeleving is moeilijk te meten. Emotie en attributie zijn aspecten van taakbeleving (Klamer-Hoogma, 2012). Attributies zijn oorzaken, intern of extern, die mensen toeschrijven aan het succes of het falen bij het uitvoeren van een taak. Een kind kan veel vertellen over hoe hij de taak ervaart. Een interview (van der Donk & van Lanen, 2011; Baarda, 2014) is een goed gespreksmiddel om gerichte antwoorden te krijgen. De Muynck, Both en Visser-Vogel (2013) beschrijven vragen die als doel hebben, een duidelijk beeld van de beleving van het kind te krijgen.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Onderzoek naar de methode

Taal actief (Malmberg) is een thematische methode. Elk thema duurt vier weken en bevat twee stellingen, les acht en les 13. De eerste les van het thema is vaak een schrijffles die erop gericht is tot een eerste versie te komen. De tweede les gaat grof gezegd meestal om revisie, reflectie van de publicatie. In de eerste thema's wordt in beide lessen het gehele schrijfproces doorlopen. Er zijn in totaal acht thema's. Dit betekent de aanwezigheid van 16 schrijf- of stellingen. Tijdens deze lessen komen de verschillende genres aan bod. In thema één bijvoorbeeld, schrijven de kinderen een persoonlijke brief en een betoog. De methode spreekt alleen over lesdoelen en niet over tekstdoelen.

De schrijfflessen bestaan uit zes fasen die nauw overeenkomen met het vijf-fasenmodel (Hoogeveen, Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid, 1993). In taal actief wordt gewerkt met de volgende fasen:

1. Introductie; vooruitblik; Activeren voor kennis; Input: begrippen kennis
2. Nadenken over inhoud m.b.v. begrippen; schrijfhulp verkennen; schrijfhulp invullen
3. Schrijven
4. Nalezen
5. Presenteren/voorlezen
6. Reflecteren en publiceren (ophangen in de klas)

Een vast en centraal onderdeel van elke les is de schrijfhulp. Dit is een invulschema dat de kinderen helpt om hun content te ordenen. Soortgelijk aan een tekstplan.

Werkwijze en visie van de leerkracht

Volgens de visie van de leerkracht komt het schrijfonderwijs te weinig aan bod zowel in de methode als in het dagelijks onderwijs zelf. Dit is echter wel begrijpelijk vanwege het tijdrovende aspect dat het schrijfproces met zich meebrengt. De leerkracht geeft aan af en toe zelf extra stellingen toe te voegen, zoals rond Sinterklaas en kerst. Ook geeft de leerkracht aan dat de lessen wel wat “boeiender” kunnen.

Over het algemeen volgt de leerkracht de werkwijze van de methode maar geeft tevens aan aspecten zoals de schrijfhulp ‘losjes’ te gebruiken. Hij geeft aan dat het niet voor alle kinderen nodig is maar voor sommige kinderen kan het helpen hun gedachten te ordenen. Tevens geeft de leerkracht aan kinderen hints en tips te geven wanneer ze geen ideeën hebben over wat te schrijven.

(Zie bijlage F1 voor een ingevulde vragenlijst)

Taakbeleving van de leerlingen

In onderstaande tabel zijn antwoorden van de leerlingen in een matrix weergegeven.

Tabel 2

Antwoordenmatrix leerling interviews

Interviews met leerlingen	Kind1	Kind2	Kind3	Kind4	Kind5	Kind6	Kind7	Kind8	Kind9	Kind10
Schrijflessen:	3	3	2	4	4	4	2	2	3	4
Leuk		X		X						X
Wel/niet leuk	X				X	X			X	
Niet leuk			X				X	X		
Redenen:										
Te veel werk	X		X		X				X	
Kan ik niet bedenken							X			
Ben ik niet goed in								X		
Verhalen bedenken is fijn		X		X		X				X
Schrijflessen:										
Makkelijk										
Niet moeilijk/niet makkelijk	X	X	X	X	X	X			X	X
Moeilijk							X	X		
Redenen:										
Moeite met hoofdzaken/bijzaken	X									
Schrijven over moeilijke begrippen						X				
Verzinnen is moeilijk							X		X	
Vermoeidheid bij lange verhalen			X		X					
Weet ik niet								X		X
Wat liever:										
Fantasieverhaal	X					X				
Opdracht			X				X	X	X	
Maakt niet uit		X		X	X					X
Uitleg het liefst via:										
Meester of juf	X	X		X						
Boek					X			X		
Beide			X			X	X		X	X
Bedoeling na opdracht:										
Paniek (soms)	X	X		X						
Onduidelijk (soms)			X		X		X	X		
Duidelijk (soms)						X			X	X
Reden onduidelijkheid/paniek:										
Eigen concentratie/luisteren	X		X						X	
Eigen concentratie/niet snappen wat er staat				X	X		X	X		
Weet ik niet		X								
Commentaar schrijfhulp:										
Duidelijk			X							
Gebruik ik op eigen manier						X				
Gebruik ik niet (zo vaak)	X	X		X	X				X	X
Snapt ik niet							X	X		
Moeilijkste van schrijven vind ik:										
Wat bedenken							X		X	
Hoofdzaken/bijzaken/onderwerpen toepassen	X							X		
Veel werk			X							
Spellingsregels en grammatica					X	X				
Weet ik niet		X								X

Er zijn weinig kinderen die de schrijflessen als makkelijk ervaren. Ook de kinderen die aangeven het schrijven van verhalen leuk te vinden, geven niet aan het makkelijk te vinden. Drie van de 10 geven aan soms een lichte paniek te voelen bij aanvang van de opdracht. Nog eens vier kinderen ervaren onduidelijkheid bij aanvang van de opdracht. Dit maakt het aantal kinderen, dat een vorm van verwarring ervaart bij aanvang van de opdracht, zeven. De redenen die de kinderen zelf aanvoeren zijn naast gebrekkige concentratie en niet luisteren, dat ze de

manier zoals de opdracht in het boek is verwoord, niet snappen. Daarnaast valt op dat de schrijfhulp niet tot nauwelijks wordt gebruikt. Het lang moeten schrijven en het herhaaldelijk reviseren wordt als onprettig ervaren.

3.3 Conclusie vooronderzoek

Uit de bestudering van de methode wordt duidelijk dat de instructieprincipes die gehanteerd worden grotendeels overeenkomsten vertonen met bevindingen uit de literatuur. Zo wordt er een fasenmodel gehanteerd dat overeenkomsten vertoont met het vijf-fasenmodel van Hoogeveen (1993). Vrijwel alle tekstsoorten en genres komen aan bod. De behandeling van de bijbehorende tekstdoelen ontbreekt echter. In hoofdstuk twee wordt beschreven dat het stellen van doelen, volgens Bouwer en Koster (2016) de krachtigste interventie is. Van Norden (2014) noemt het praten over doelen de belangrijkste didactische strategie.

Elke vier weken krijgen de kinderen twee stellessen. De leerkracht geeft aan dit erg summier te vinden en voegt waar mogelijk zelf lessen toe. Hij volgt de fasen van de methode en verplicht de kinderen niet de schrijfhulp te gebruiken. De kinderen geven aan de meeste problemen te ondervinden bij de aanvang van de opdracht. Ze begrijpen niet altijd wat er van ze verwacht wordt, echter het bedenken van een verhaal wordt doorgaans als prettig ervaren. Langdurig schrijven en herhaaldelijk reviseren wordt als onprettig ervaren. Dit laatste valt echter buiten dit onderzoek. Wat wel binnen het onderzoek valt, zijn de problemen die de kinderen ondervinden bij aanvang van de opdracht. Het is in het vooronderzoek niet gelukt om zeker te stellen dat er sprake is van cognitieve overbelasting. Daar is dieper onderzoek voor nodig. Echter wanneer wordt gekeken naar de taakbeleving van de kinderen wordt wel duidelijk dat sommige kinderen een zekere verwarring ervaren op het moment dat ze aan hun verhaal willen beginnen. Dit zou men zeker cognitieve belasting kunnen noemen.

De methode voorziet niet voldoende in, wat volgens de literatuur, essentiële elementen zijn, om tot een verhaal te komen. Door voorbij te gaan aan de tekstdoelen, en geen tot weinig instructie te leveren omtrent de structuur van de tekst (Raphael & Kirschner, 1985; Schunk & Swartz, 1993) laat ze een deel van de kinderen zwemmen in onduidelijkheid over wat er van hen verwacht wordt. De structuur van de tekst is vorm te geven met behulp van de schrijfhulp. De methode geeft hier echter geen uitleg. Door te ‘modellen’ (van Norden, 2014; Rijlaarsdam, 2005; Graham & Perin, 2007) krijgen de kinderen de denkstappen van het schrijfproces aangeleerd. Rijlaarsdam en Couzijn (2010) pleiten ervoor om de lessen te splitsen in lessen, waarin kinderen leren te schrijven en lessen waarin de kinderen daadwerkelijk schrijven. Op deze manier zou de cognitieve belasting verminderd worden.

4. Onderzoek naar het ontwerp

Na bestudering van de literatuur en de context kunnen ontwerpeisen worden opgemaakt. Naar aanleiding van deze eisen is een prototype ontworpen dat gedurende zes weken zal worden ingezet en getest in de betreffende groep 6B.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

Doelen ontwerp

Naar aanleiding van de resultaten uit het vooronderzoek in de praktijk en in de literatuur zijn de volgende doelen opgesteld:

Doelen met betrekking tot de leerlingen

- De leerlingen ervaren de schrijfopdracht als duidelijk
- De leerlingen ervaren het schrijfproces als niet verwarrend
- De leerlingen leren tekstdoelen herkennen en in te zetten

Doelen met betrekking tot de leerkracht

- De leerkracht krijgt handvatten aangereikt om:
 - De schrijflessen duidelijk te faseren in overeenstemming met het vijf-fasenmodel
 - De tekstdoelen en structuur in de instructie te integreren
 - Met behulp van modellen het denkproces van de leerlingen interactief te begeleiden
 - De kinderen meer te laten oefenen in het stellen binnen de beperkingen van het lesrooster

Doelen met betrekking tot de school

- De school krijgt een aanvulling op de methode om binnen de beperkingen van het lesrooster de kinderen, beter gefaseerd op basis van doelen, meer te laten oefenen in het stellen.

Ontwerpcriteria

Aan de hand van het vooronderzoek en de hieruit geformuleerde doelen zijn de volgende ontwerpeisen opgesteld:

- Het ontwerp sluit aan bij de methode taal actief (Malmberg);
- Het ontwerp sluit aan bij de leerlijnen van de SLO (SLO, 2008);
- Het ontwerp zet zelfregulerende strategieën voorzichtig in, op een manier die past bij leerlingen uit groep zes (Bouwer & Koster, 2016; Torrance, Fidalgo, & García, 2007);
- Het ontwerp benoemt en zet de tekstdoelen in, behorende bij informatieve teksten (van Norden, 2014);
- Het ontwerp brengt kennis over tekststructuur over (McCutchen, 2011);
- Het ontwerp koppelt het leren over schrijven los van het schrijven zelf (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000);
- Het ontwerp gaat in haar instructie uit van tekstdoelen en tekststructuur (Bouwer & Koster, 2016);
- Het ontwerp sluit aan bij het vijf-fasenmodel (Hoogeveen, Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid, 1993);

- Het ontwerp zet de schrijfhulp in als hulpmiddel maar alleen wanneer de leerling dit nodig heeft (Huizenga, 2004);
- Het ontwerp maakt gebruik van modelleren (van Norden, 2014);
- Het ontwerp laat de leerling leren doormiddel van het observeren van lezer en schrijver (Rijlaarsdam, 2005);
- Het ontwerp sluit aan bij het reguliere lesrooster.

Beschrijving ontwerp

Het ontwerp bestaat uit een serie opdrachtkaarten en enkele lessen die gedurende 6 weken worden uitgevoerd. Voor de uitvoeringsfase is een prototype van de opdrachtkaarten getest. Het prototype ging ervan uit dat een leerling de opdracht in een week kon uitvoeren zodat er 6 kaarten verwerkt konden worden. Dit bleek voor veel leerlingen onhaalbaar. Er is gekeken of de opdrachten kleiner gemaakt konden worden maar dat zou tot discrepanties met de ontwerpcriteria leiden. Er is uiteindelijk voor gekozen om de verwerkingstijd van de opdrachtkaarten te verlengen naar twee weken.

Lesbeschrijvingen

Tijdens de uitvoeringsfase van 6 weken worden er, naast een introductieles waarin de opdrachtkaarten worden uitgelegd, twee lessen gegeven. Deze lessen worden vormgegeven volgens het 5-fasenmodel (Hoogeveen, 1993) en de stellingen van de methode 'Taal actief' (Malmberg). Tijdens de les maakt de leerkracht gebruik van het didactische principe genaamd 'modeling' (van Norden, 2014). De leerlingen zijn afwisselend observant van de schrijver en lezer (Rijlaarsdam, 2005) maar worden ook interactief betrokken door de leerkracht (van Norden, 2014). In het kort ziet de les er als volgt uit:

1. Na de introductie volgt een kort klassengesprek over de tekstdoelen een tekststructuur;
2. Vervolgens modelleert de leerkracht op interactieve wijze met tekstdoelen en tekststructuur;
3. Hij maakt hierbij gebruik van voorbeeldteksten (bijvoorbeeld uit de methode zelf of producten van de leerlingen);
4. Leerlingen observeren hier schrijver en lezer zonder de druk van het zelf schrijven;
5. De leerlingen zoeken in tweetallen een opdracht uit de kaartenbak en gaan hiermee zelfstandig gedurende twee schoolweken aan het werk.

Leerlingen die extra instructie nodig hebben komen aan de instructietafel zitten met hun opdracht. De leerkracht helpt hen op weg om aan de slag te kunnen.

'De Klaskrant' opdrachtkaarten

In de kaartenbak zitten opdrachten om informatieve teksten te schrijven. Dit gebeurt in de context van een krantenredactie. Leerlingen kiezen per tweetal een opdrachtkaart en gaan daar vervolgens zelfstandig mee aan het werk. De opdrachten zullen stapsgewijs worden gepresenteerd. De tekstsoort zal worden opgegeven. Dit zijn informatieve teksten (Van Norden, 2014), onder andere het verslag, een interview, een beschrijving van een historische gebeurtenis zijn tekstsoorten die aan bod komen. De leerling zal kunnen kiezen uit een aantal onderwerpen maar ook een eigen idee is mogelijk. De stappen zijn respectievelijk; oriënteren, schrijven, feedback geven en reviseren. De beoordelingseisen dienen er ook op te staan evenals hints en tips en verwijzingen naar de les.

De reden dat de leerlingen in tweetallen werken is dat ze elkaar kunnen helpen met het doorgronden van de opdracht. Tevens kunnen ze elkaar feedback geven om hun teksten te reviseren zoals ook in de methode Taal Actief (Malmberg) gebruikelijk is. De opdrachten op

de kaarten verschillen in moeilijkheid, tekstsoort en onderwerpen. De kinderen kunnen kiezen en wordt er rekening gehouden met verschillende niveaus.

Fasering uitvoeringsfase

- Week 0: Nulmeting
- Week 1: Introductieles en opdrachtkaart 1
- Week 2: Les 1 en afmaken kaart 1
- Week 3: Start kaart 2
- Week 4: Afmaken kaart 2
- Week 5: Les 2 en start kaart 3
- Week 6: Afmaken kaart 3
- Week 7: Eindmeting

Randvoorwaarden monitoring ontwerp

Het ontwerp is door middel van een prototype in week 10 en 11 van 2017 getest. De week daarop volgde de nulmeting en na bovengenoemde aanpassing is het ontwerp in week 13 de uitvoeringsfase ingegaan. Om te monitoren hoe de uitvoeringsfase verloopt zal er een logboek (Zie bijlage E3) worden bijgehouden door de leerkrachten. In dit logboek zal antwoord worden gegeven op de volgende vragen:

1. Hoe hebben de kinderen deze week aan de opdrachtkaarten gewerkt?
2. Waren er vragen m.b.t. de opdrachtkaarten?
3. Hebben de leerlingen voldoende tijd gehad om aan de opdrachten te werken?
4. Zijn er nog bijzonderheden?

Dit logboek is bedoeld om te monitoren hoe er aan de kaarten wordt gewerkt en zal tweewekelijks worden bijgehouden, gelijk het met het ritme van de kaarten.

Randvoorwaarden meten ontwerp

De nul- en eindmeting zal op de volgende wijze worden uitgevoerd: Ten eerste wordt gekeken naar de tekstproducties van de kinderen. Van alle 21 kinderen zal (bij aanwezigheid) bij de nulmeting en bij de eindmeting de tekst worden gelezen en beoordeeld. Van Norden (2014) beschrijft een vragenschema (zie bijlage E4) dat gebruikt kan worden ter beoordeling van teksten. Niet alle vragen zullen relevant zijn voor dit onderzoek. Vragen van grammaticale aard en spelling zullen tevens als vragen omtrent woordgebruik niet worden beantwoord. De vragen die wel ingezet zullen worden zullen een score meekrijgen van 1 voor matig, 2 voor voldoende en 3 voor zeer goed. Zo kan gekeken worden of er veranderingen zijn opgetreden in het schrijfproces. Om de betrouwbaarheid van het ontwerp onderzoek te verhogen zullen de teksten ook beoordeeld worden doormiddel van een tekstbeoordelingsschaal (zie bijlage E5) (Huizenga, 2004). Ook deze vragen zullen met de 1-2-3-scoringsmethode beantwoord worden. Huizenga geeft ook aan om uit zijn beoordelingsschaal alleen relevante vragen te gebruiken. Om te bepalen hoe de leerlingen de schrijfopdrachten ervaren vullen de kinderen een gestructureerde vragenlijst (zie bijlage E6) in bij de nulmeting en de eindmeting. Omdat er een beeld van de gehele klas nodig is wordt er gebruik gemaakt van gesloten schaalvragen. Bij grote groepen heeft deze manier van bevragen de voorkeur omdat het analyseren van de gegevens hierdoor eenvoudiger wordt (Donk & Lanen, 2011). De vragen gaan over taakbeleving en aanpak (de Muynck, Both, & Visser-Vogel, 2013; van Norden, 2014). Andere studies hebben onderzoek gedaan naar taakbeleving op het gebied van stelonderwijs (Sterken, 2016). De

toegepaste vragenlijst is gebaseerd op het model toegepast door Sterken en de vragen geformuleerd door De Muynck, Both en Visser-Vogel.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

Resultaten monitoring

Tijdens de uitvoeringsfase van het ontwerp is een logboek bijgehouden (zie bijlage F3). Uit het logboek wordt duidelijk dat de leerlingen overwegend enthousiast aan de Klaskrant gewerkt hebben. Tijdens vrije momenten kozen ze regelmatig voor de optie om aan de Klaskrant te gaan werken.

Vragen tijdens het werken aan de Klaskrant waren veelal technisch van aard en gingen vaak over hoe iets werkt in 'Word'. Daarnaast waren er in het begin enkele vragen omtrent onderwerpkeuzes, bijvoorbeeld: "Mag ik nog veranderen van onderwerp?" Voor een kleine groep kinderen was het bedenken van een onderwerp een groot struikelblok. Had het merendeel van de groep na 3 a 4 weken al enkele opdrachtkaarten af, deze groep zat nog steeds met hun eerste kaart te zwoegen. Wanneer de leerkracht erbij ging zitten en het kind door middel van het stellen van vragen op gang hielp, kwam het schrijfproces op gang.

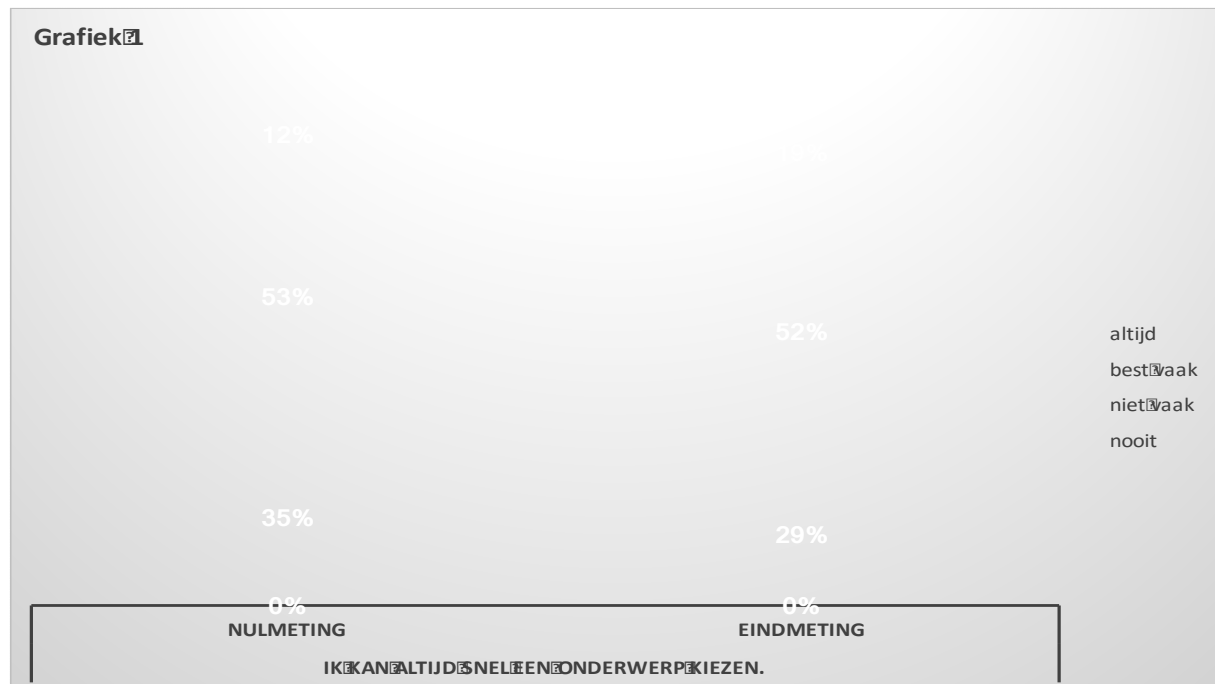
De animo voor het werken aan de Klaskrant met de pen was beduidend kleiner dan voor het werken met de computer. Het werken aan de Klaskrant werd bemoeilijkt doordat de meeste computers in de klas een groot deel van de tijd het niet deden. Soms was het dan mogelijk om van computers elders in de school gebruik te maken. Ook het opslaan van werk ging vaak mis ondanks de in de klas aanwezige stappenkaart en de uitleg die ze er enkele keren over gekregen hebben. Daarnaast ging er ook vaak werk verloren doordat een leerling zijn pc uitzette waardoor de hele rij computers uitging. Dit heeft te maken met hoe het netwerk in elkaar steekt.

Resultaten nul- en eindmeting

Voor de start van de uitvoeringsfase is er een nulmeting verricht en aan het eind van de uitvoeringsfase is een eindmeting gedaan. De metingen zijn uitgevoerd zoals beschreven in paragraaf 4.1.5. De leerlingen hebben aan het begin en aan het eind een vragenlijst omtrent hun taakbeleving ingevuld (zie bijlage F4 voor een compleet overzicht van de resultaten). Daarnaast hebben ze twee teksten geschreven, een aan het begin en een aan het eind.

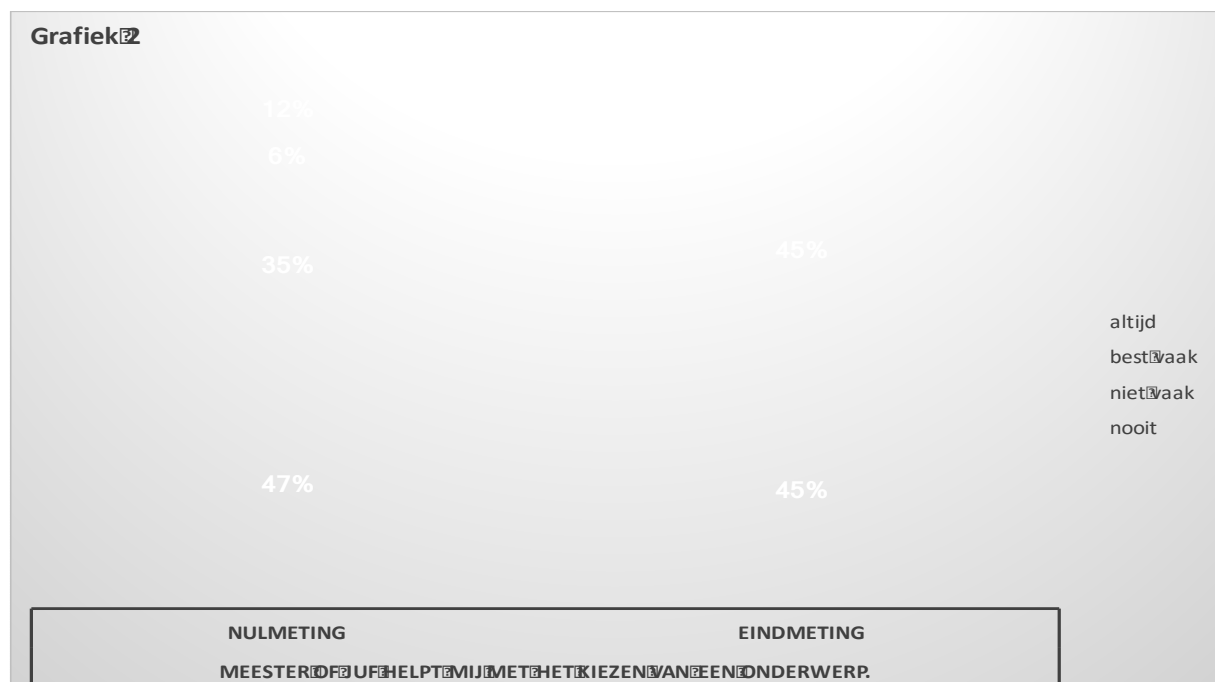
Taakbeleving omtrent onderwerp en inhoud

Uit grafiek 1 valt op te maken dat meer dan de helft van de kinderen vindt dat ze best vaak snel een onderwerp kunnen kiezen maar deze groep is niet gegroeid. De groep die moeilijker snel tot een onderwerp komt is kleiner geworden maar nog steeds 29% wat overeenkomt met 6 kinderen. De groep die altijd snel een onderwerp kan bedenken is juist gegroeid. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat het verschil, 7% tussen nul- en eindmeting wel gering is. Dit komt overeen met 1 a 2 kinderen.



Figuur 5. Resultaat van de vraag of kinderen snel tot een onderwerp komen.

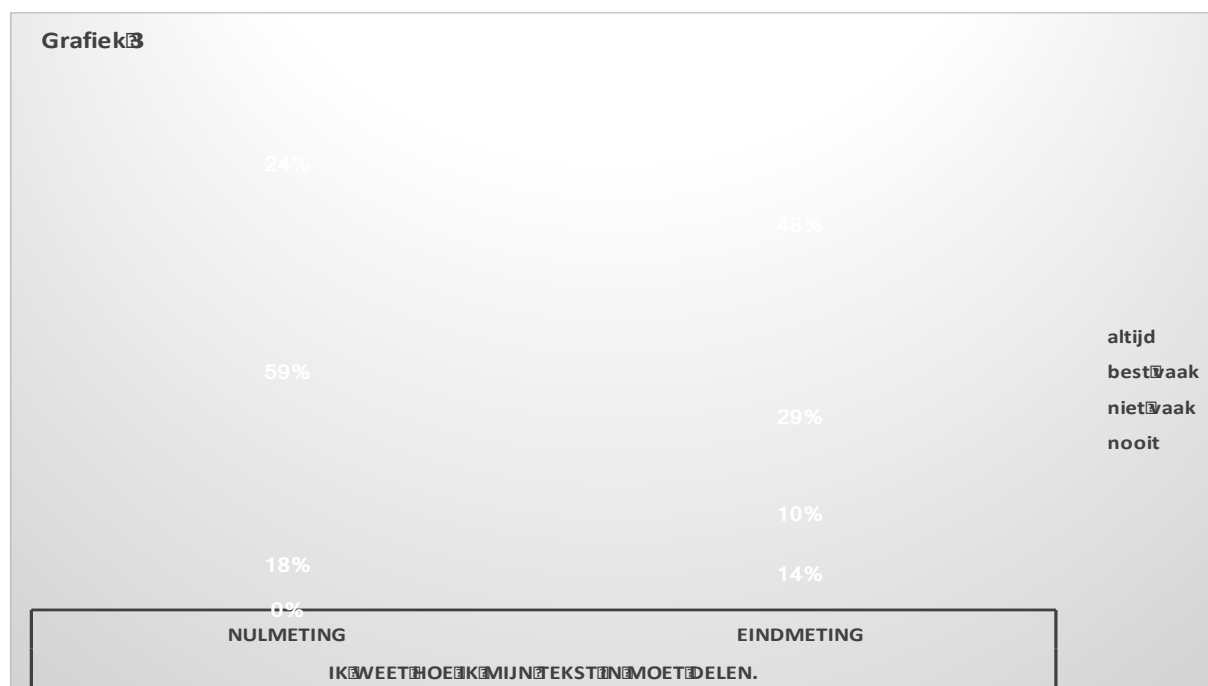
In grafiek 2 is te zien dat in de beleving van een aantal kinderen er aan het eind van de uitvoeringsfase geen hulp meer nodig is van de leerkracht bij het bedenken van een onderwerp waar dit in het begin nog wel nodig was (altijd). Dit beeld komt overeen met grafiek 1 waaruit blijkt dat het kiezen van een onderwerp voor een klein aantal kinderen gemakkelijker is geworden. Ook hierbij geldt dat de verschillen klein zijn. Ook bij het bepalen van de inhoud en de informatie die de kinderen in hun teksten verwerken, zijn de veranderingen wel positief maar niet opzienbarend.



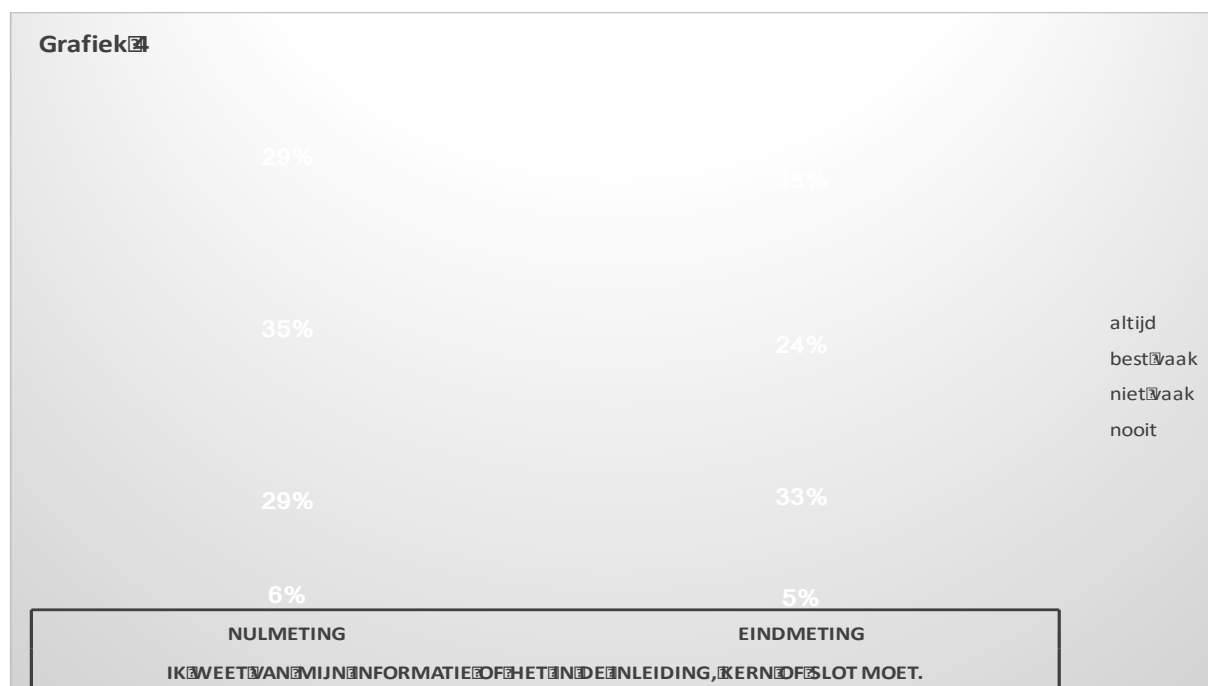
Figuur 6. Resultaat van de vraag hoe hulpbehoevend de kinderen zijn bij het kiezen van een onderwerp.

Taakbeleving omtrent tekstindeling

Er is tijdens de instructielessen ook aandacht besteed aan tekstindeling alhoewel dit wel een lagere prioriteit had ten opzichte van tekstsoort en tekstdoel. Toch tonen grafiek 3 en 4 een toename in het aantal kinderen dat in hun beleving altijd weten hoe ze hun teksten in moeten delen. Vooral grafiek 3 toont een sterke toename. Echter moet worden opgemerkt dat grafiek 3 ook een toename laat zien van kinderen die aangeven nooit te weten hoe ze hun tekst in moeten delen.



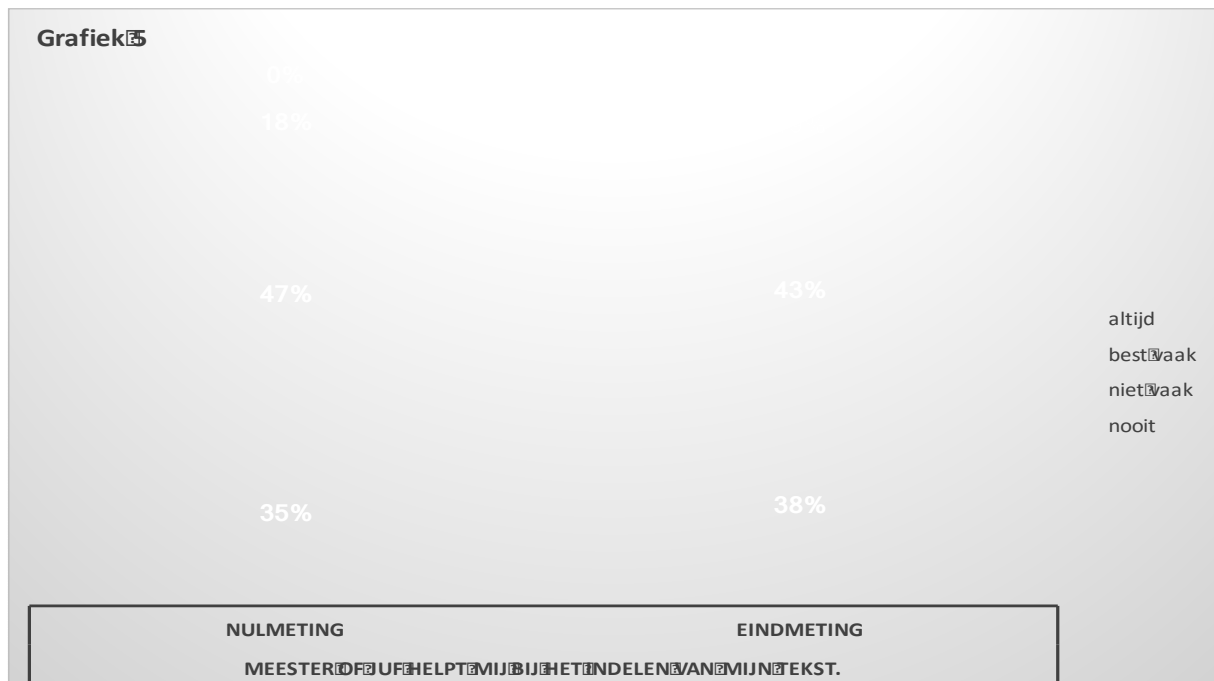
Figuur 7. Resultaat van de vraag of leerlingen weten hoe ze hun tekst in moeten delen.



Figuur 8. Resultaat van de vraag of de leerling weet waar welke informatie moet staan.

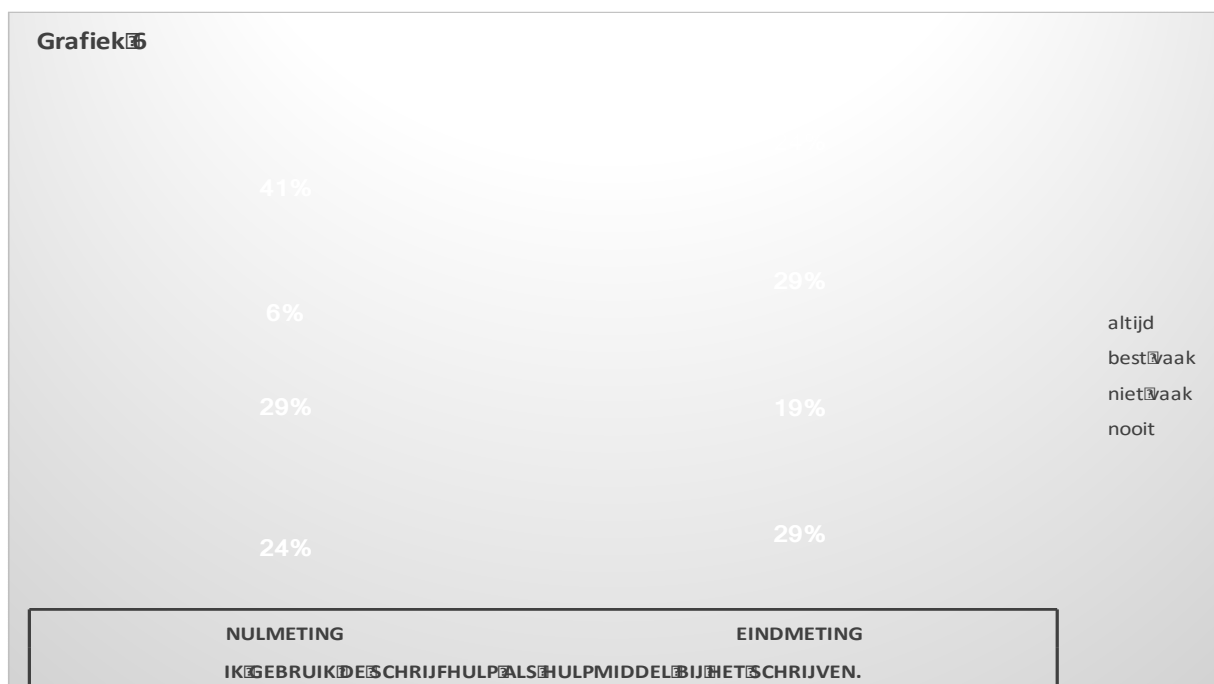
Grafiek 5 laat geen verandering zien in het aantal kinderen dat aangeeft hulp van de leerkracht te ontvangen bij het indelen van hun teksten. Het is mogelijk dat dit verband houdt met de

geringe aandacht die tekstindeling heeft gehad in de lessen maar dat zou verder onderzocht moeten worden. Het zou evengoed een toename van kennis en/of zelfvertrouwen kunnen zijn.



Figuur 9. Resultaat van de vraag hoe hulpbehoevend de kinderen zijn bij het maken van een tekstindeling.

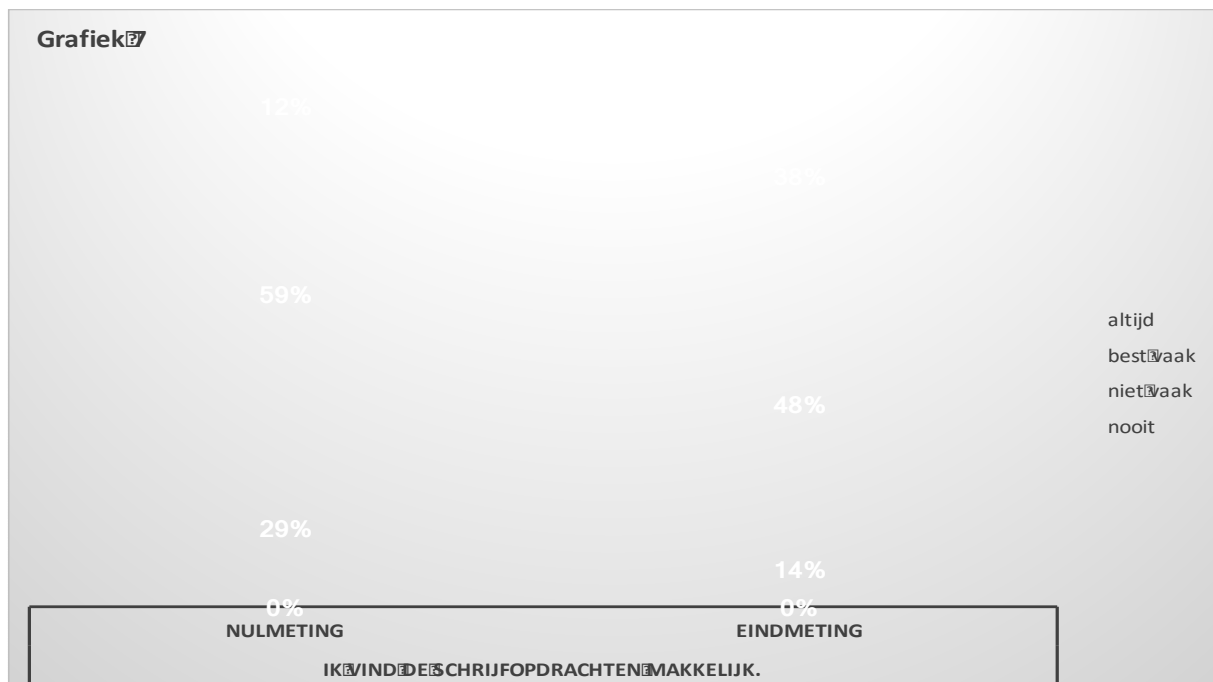
Grafiek 6 toont aan dat de schrijfhulp minder gebruikt wordt door de leerlingen. De groep “altijd” is met 3 a 4 leerlingen afgenomen terwijl ongeveer 1 leerling meer “nooit” zegt. Ook dit kan op twee manieren worden uitgelegd. Het was al bekend uit het vooronderzoek dat de schrijfhulp als hulpmiddel niet erg populair is. De leerlingen oefenen in het schrijven. Een tweede uitleg zou kunnen zijn dat door dit oefenen ze meer zelfvertrouwen ontwikkelen en de schrijfhulp minder nodig zijn.



Figuur 10. Resultaat van de vraag over het gebruik van de schrijfhulp.

Taakbeleving schrijfpoddrachten

Grafiek 7 laat zien dat bij de eindmeting 86% van de kinderen over het algemeen schrijfpoddrachten als makkelijk ervaren. De antwoorden “altijd” en “best vaak” samen leveren een percentagestijging op van 15%. Dit zijn ongeveer 3 kinderen. Het aantal kinderen dat geantwoord heeft met “altijd” is met meer dan een kwart gestegen. Dit beeld komt ook aardig overeen met de waarnemingen uit het logboek die laten zien hoe het aantal inhoudelijke vragen afneemt gedurende de uitvoeringsfase.

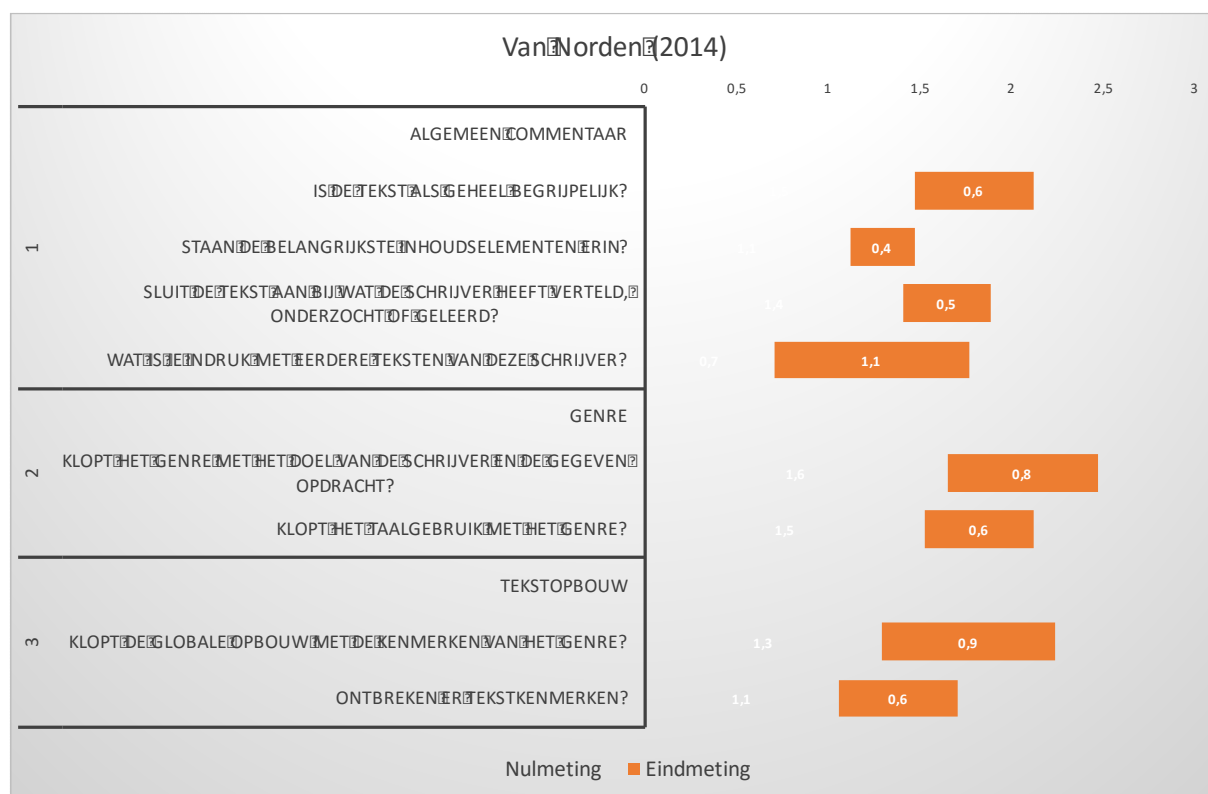


Figuur 11. Resultaat van de vraag of de leerlingen schrijfpoddrachten makkelijk vinden.

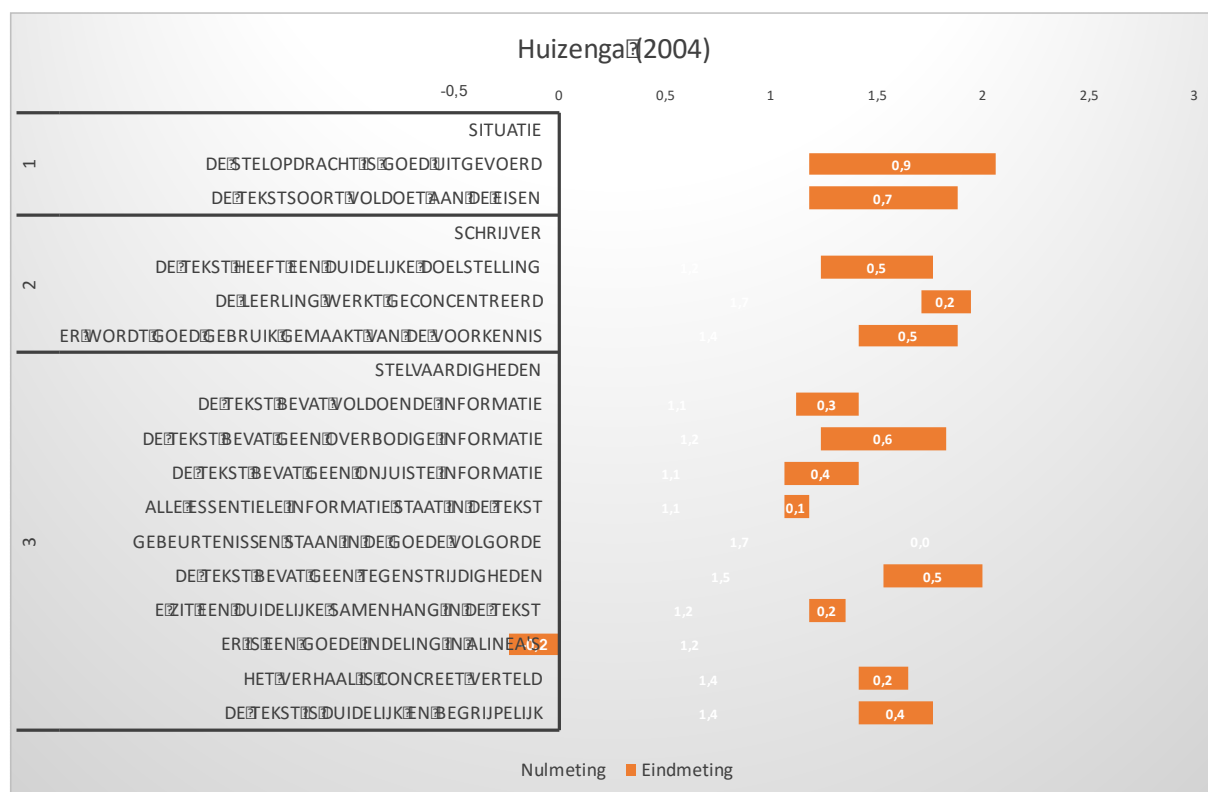
Veranderingen van tekstkwaliteit

De teksten zijn op twee manieren beoordeeld. De eerste manier is volgens een vragenschema (Van Norden, 2014) waaruit een selectie van voor dit onderzoek relevante vragen is gemaakt. Figuur 12 laat zien hoe de teksten gemiddeld scoren op de geselecteerde vragen. Blauw is de gemiddelde score van de groep bij de nulmeting. Oranje laat de behaalde verbetering of verslechtering bij de eindmeting zien.

Elke vraag werd beoordeeld met 1 voor matig, 2 voor voldoende of 3 voor heel goed. De instructie is hetzelfde geweest bij de nul- en eindmeting. Beide keren moesten de kinderen een informatieve tekst schrijven. Beide keren hebben ze een doelgerichte instructie gekregen en een stappenplan om de informatie te verzamelen die ze voor hun tekst nodig hadden. Globaal valt direct op dat op alle vragen een verbetering is te zien bij de eindmeting. Dit zien we ook terug bij de beoordelingsschaal van Huizenga (2004) hieronder (figuur 13). Alleen de vraag of er een goede alinea-indeling is gebruikt, levert een negatief resultaat op.



Figuur 12. Resultaat van de tekstbeoordeling aan de hand van het vragenschema van Suzanne van Norden (2014).



Figuur 13. Resultaat van de tekstbeoordeling aan de hand van de tekstbeoordelingsschaal van Huizenga (2004).

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Het onderzoek toont aan dat de taakbeleving van de kinderen is veranderd tijdens de uitvoeringsfase van het ontwerp. De resultaten laten zien dat de kinderen vinden dat ze beter begrijpen hoe ze teksten moeten indelen en welke informatie in de tekst thuishoort. Het snel kunnen bedenken van onderwerpen is echter niet significant verbeterd. Vinden de leerlingen het schrijven gemakkelijk? Een groot gedeelte geeft bij de eindmeting aan dat dit het geval is, bij de nulmeting was dit aantal kleiner. De leerlingen laten dus een groei in zelfvertrouwen zien wanneer het om schrijfopdrachten gaat. In de tekstproducties kunnen we dit terugzien in een stijging van kwaliteit op het genre-specifiek gebied zoals tekstenkenmerken, tekstdoelen en begrijpelijkheid van de teksten. De leerlingen laten zien dat ze hebben geleerd om samenhang en een goede volgorde van elementen in hun teksten in te brengen.

Hoe kan het schrijven van een informatieve tekst in groep zes worden begeleid?

Bestudering van de literatuur leert dat schrijven een “complex cognitief proces” is dat veel van de kinderen vraagt (Bouwer & Koster, 2016, p. 293; Fayol, 1999). Om cognitieve overbelasting (Bereiter & Scardamalia, 1987) te voorkomen of de kans daarop te verkleinen is het belangrijk om de cognitieve druk te verlagen. Door het schrijven los te koppelen van het leren schrijven wordt die cognitieve belasting verkleind (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000). De kinderen in dit onderzoek hoefden tijdens de instructie over hoe een informatieve tekst geschreven wordt, zich niet bezig te houden met het bedenken van onderwerpen en het formuleren van zinnen. Hierdoor ontstaat er ruimte om te leren.

De begeleiding van de schrijven van informatieve teksten in groep zes bestaat uit de kinderen te laten observeren tijdens de lessen (Rijlaarsdam, 2005). De leerkracht ‘modelt’ (van Norden, 2014) en de leerling wordt hier tevens uitgenodigd om mee te denken. Er wordt instructie gegeven volgens het vijf-fasen-model (Hoogeveen, Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid, 1993) en tijdens deze instructie gaat het over tekstsoort en doel gevolgd door inhoud en strategie (Bouwer & Koster, 2016). Anderzijds, tijdens het schrijven hoeft het kind geen kennis op te slaan over technieken om informatie te vergaren en manieren om hun tekst in te delen. Hierdoor wordt het werkgeheugen minder belast (Flower & Hayes, 1981). Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat kinderen vrijer zijn om te schrijven en tijdens het schrijven oefenen ze in de vaardigheid. De leerkracht kan doormiddel van scaffolding (van Norden, 2014) het schrijfproces begeleiden.

5. Discussie

In dit hoofdstuk zullen beperkingen en discussiepunten kritisch worden beschreven. Tevens zullen er aanbevelingen voor de praktijk en suggesties voor verder onderzoek worden gedaan.

De opdrachten tijdens de nul- en de eindmeting waren nagenoeg gelijk qua opbouw, instructie en formulering. Er zat echter een verschil in met betrekking tot alinea-gebruik. Bij de nulmeting werd er expliciet gestuurd op alinea-gebruik, bij de eindmeting echter niet. Dit resulteerde in verhalen zonder het gebruik van alinea's bij de eindmeting. Hierdoor ontstond een negatief beeld bij de vraag uit de tekstbeoordelingsschaal (Huizenga, 2004) of er sprake was van een goed alinea-gebruik.

Het hele onderzoek heeft veel hinder ondervonden door niet werkende computers. Een groot deel van de motivatie voor de opdrachtkaarten kwam voort uit het mogen werken op de computer. Doordat deze het niet deden ebde bij sommige kinderen de motivatie juist weer weg.

Het ontwerp voorzag in zelfstandig te maken opdrachtkaarten. Door het zelfstandige karakter van het ontwerp bleek het dan ook moeilijk om te controleren of elke fase van het 5-fasenmodel van Hoogeveen (1993) door de leerlingen doorlopen werd. Bijvoorbeeld het schrijven van een ruwe versie op papier. De leerlingen blijken grotendeels minder gemotiveerd wanneer het gaat om het schrijven van een kladversie wanneer ze het vooruitzicht hebben op werken met de computer. Dit is een discussie die gaat over het belang van het schrijven met de pen versus de motivatie in het werken op de computer of tablet. Van Norden (2014) laat zich daar niet over uit. Zij constateert net als Huizenga (2004) dat het gebruik van de pen als schrijfmiddel minder wordt en dat de digitalisering een opmars maakt. Het is dan echter wel van groot belang dat je als school anno 2017 over een goed werkend en ruim aanbod van ict-middelen beschikt.

Ook het reviseren naar aanleiding van peer-response was moeilijk na te gaan. Leerlingen bleken soms in staat om aan te geven welke aanpassingen ze hadden gemaakt in hun teksten naar aanleiding van feedback van klasgenootjes. Hierop toezicht houden is lastig gebleken. Daarbij komt dat peer-response en reviseren in groep 6 nieuw is net als het zakelijk schrijven. Peer-response is echter een belangrijk onderdeel van het leren schrijven is volgens Hoogeveen (2012). Het is dan ook aan te bevelen hier voldoende aandacht te geven en te onderzoeken hoe leerlingen hierin gestimuleerd kunnen worden.

Het onderzoek van Bouwer en Koster (2016) is een heldere en informatieve bron voor wie meer wil weten over stelonderwijs zonder direct een extra methode aan te schaffen. Veel onderzoek komt in het Tekster onderzoek samen. Hetzelfde geldt voor het boek 'Iedereen kan leren schrijven' van Suzanne van Norden (2014).

Bibliografie

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Bouwer, R., & Koster, M. (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht institute of Linguistics OTS. Utrecht: ICO.
- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a Path-Analytic Mediation Model of How Self-Regulated Writing Strategies Improve Fourth Graders' Composition Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 922-938.
- Crowhurst, M. (1990). Reading/Writing Relationships: An Intervention Study. *Canadian Journal of Education*, 15(2), 155-172.
- Donk, C. v., & Lanen, B. v. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Opgehaald van Doorlopende leerlijnen taal en rekenen: www.taalenrekenen.nl
- Eunen, M. P.-v., & Vos, B. (2014). Schrijven leren en beoordelen. Handvatten voor een effectievere aanpak. *Levende Talen Magazine*(2), 10-13.
- Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. In M. Torrance, & G. C. Jeffery, *The Cognitive Demands of Writing: Processing Capacity and Working Memory in Text Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981, December). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gelderen, A. v. (2010, juni). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Opgehaald van www.slo.nl: <http://www.slo.nl/downloads/2010/leerstoflijnen-schrijven-beschreven.pdf>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). *Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process*. Opgehaald van LD Online: <http://www.ldonline.org/article/6207/?theme=print>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*, 1-27.
- Henkens, L. S. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge; A classroom intervention study*. Enschede: Thesis uUniversity of Twente.
- Huizenga, H. (2004). *Taal en didactiek. Stellen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Klamer-Hoogma, M. (2012). *Klassenmanagement*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- Koster, M., & Bouwer, R. (2016). *Texter, het schrijfonderwijs van de toekomst. Veerkracht*(3), 4-7.
- Kuhlemeier, H., Til, A. v., Hemker, B., Klijn, W. d., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 (PPON-reeks nummer 53)*. Arnhem: Cito.

- Kuhlemeier, H., van Til, A., Hemker, B., de Klijn, W., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 (PPON-reeks nummer 53)*. Arnhem: Cito.
- Leeuw, B. v., Hoogeveen, M., Jansma, N., Langberg, M., Meestringa, T., Prenger, J., & Ravesloot, C. (2016). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede: SLO.
- Malmberg, (sd). *Taal actief*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.
- Muynck, B. d., Both, D., & Visser-Vogel, E. (2013). *Opbrengsgericht leren, meer dan presteren. Een integrale aanpak van OGW en HGW*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Norden, S. v. (2014). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Raphael, T. E., & Kirschner, B. M. (1985). *The Effects of Instruction in Compare/Contrast Text Structure on Sixth-Grade Students' Reading Comprehension and Writing Products. Research Series No. 161*. East Lansing: Michigan State University. Inst. for Research on Teaching.
- Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. (Deel 1: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen). *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-20.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and Learning to Write: A Double Challenge. *New Learning*, 157-189.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- SLO. (2008, Oktober). *TULE - Nederlands: Inhouden en activiteiten bij de kerndoelen*. Opgehaald van [tule.slo.nl](http://www.slo.nl/downloads/2008/tule-nederlands2008.pdf): <http://www.slo.nl/downloads/2008/tule-nederlands2008.pdf>
- Sterken, T. (2016). *Verslagen schrijven in de bovenbouwstamgroep. Door effectieve instructie en werken met peer response naar betere teksten*. Opgehaald van de hbo-kennisbank.nl: https://hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_kpz/oai:surfsharekit.nl:813fdec7-b55d-4161-84d5-3be994b4c0c9
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J.-N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. *Learning and Instruction*(17), 265-285.

Bijlagen

Bijlage A: Evaluatie

Ruim driekwart jaar ben ik bezig geweest met dit onderzoek. Soms zat het mee en soms zat het tegen. Soms had ik door dat ik iets leerde en soms dacht ik: Waar doe ik het voor?

Terugkijkend op het proces ben ik ruim tevreden. Tevens denk ik dat de uitkomst van dit onderzoek bijdraagt aan mijn ontwikkeling als leerkracht.

Ik ben zeer tevreden over de kennis die ik heb opgedaan vanuit de literatuur. Ik wist nog niet veel over stelonderwijs voordat ik begon aan dit onderzoek. Nu heb ik kennis van de leerlijnen en niet alleen van groep 6. Ik heb gelezen hoe in de onderbouw wordt begonnen met stellen en hoe de middenbouw het omslagpunt is naar zakelijk schrijven waar de kinderen in de bovenbouw zich verder in ontwikkelen. Ook heb ik geleerd hoe een leerkracht eraan kan bijdragen dat de belasting op het werkgeheugen afneemt door taken op te delen. Dit heb ik weliswaar in de context van het stellen geleerd maar dit is kennis die op meer domeinen van toepassing kan zijn.

Naast vakdidactische kennis heb ik ook onderzoeksvaardigheden opgedaan. Ik heb problemen leren analyseren om zo tot werkbare onderzoeksvragen te komen. Daarnaast heb ik leren werken met data in Excel. Ik heb geleerd hoe grafieken resultaten overzichtelijk weer kunnen geven maar ook dat ze resultaten kunnen vertroebelen. Bijvoorbeeld wanneer er geen goede analyse wordt gemaakt van de data uit het onderzoek.

Naast de kennis en inzichten die dit onderzoek mij gebracht heeft, heeft het natuurlijk ook wat opgeleverd voor de wpo-school. Het ontwerp heeft bewezen een nuttige aanvulling op de methode te zijn. De leerkracht kan de opdrachtkaarten in blijven zetten maar heeft ook de mogelijkheid om de collectie uit te breiden met nieuwe kaarten. Tijdens de uitvoeringsfase zijn er twee lessen gegeven. Elke les behandelde een andere tekstsoort. De lesbrieven uit het ontwerp kunnen makkelijk aangepast worden met andere tekstsoorten.

De kinderen waren over het algemeen enthousiast over de opdrachten en vroegen niet zelden of ze eraan mochten werken.

Natuurlijk zijn er ook dingen die beter hadden gekund. Als deeltijd student vind ik het gedurende de hele opleiding al lastig om waterdichte planningen te maken. Zaken lopen altijd anders dan gepland wanneer je met mensen werkt en regelmatig ben je dan aan het improviseren. Wanneer je er maar een dag in de week bent is je *moment suprême* al vaak voorbij voordat je het doorhebt. Bij meerdere dagen heb je de mogelijkheid er een andere dag op terug te komen. Hierdoor vind ik het ook lastig communiceren met collega's over wat je gaat doen. Het kan zo snel veranderen. Meestal vertel ik naderhand wat ik heb gedaan. Dit heeft tevens te maken met een stukje persoonlijke onzekerheid. Het betrekken van collega's bij mijn activiteiten is dus nog een ontwikkelpunt.

Bijlage E: Meetinstrumenten

Bijlage E1: Vragenlijst werkwijze en visie leerkracht m.b.t. huidig schrijfonderwijs

Is er genoeg aandacht voor schrijfonderwijs?
Komt het schrijven van teksten oftewel het stellen genoeg aan bod in groep zes?
Besteedt de methode voldoende aandacht aan schrijven?
Wat vind je van de manier waarop de methode de lessen rondom het schrijven van informatieve teksten vormgeeft?
Volg je bij het instructie geven, altijd strikt de methode of pas je je instructie ook weleens aan?
Hoe ga je om met leerlingen die aangeven niet te weten wat ze moeten schrijven?
Is de schrijfhulp altijd een hulpmiddel of kan hij ook vertroebelend werken?
Aanvullende opmerkingen

Bijlage E2: Vragenlijst taakbeleving van schrijfopdrachten in groep zes

Naam:

Leeftijd:

Datum:

Bij taal moeten wij soms verhaaltjes schrijven. Wat vind je van die lessen, leuk of niet zo leuk? En waarom wel of niet?

.....
.....
.....

Als je sterren mocht geven hoeveel zou je er dan geven van 1-5? 1 is niks aan en 5 is heel leuk.

O O O O O

Vind je de schrijflessen moeilijk, makkelijk of ertussenin?

.....

Maakt het verschil of het een fantasieverhaal mag zijn of dat het boek of meester of juf vertelt wat je moet schrijven?

.....
.....

Luister je liever naar meester of juf wanneer je een schrijfopdracht krijgt, of lees je liever de uitleg in het boek? Of beide?

Luisteren naar meester of juf

De opdracht van het boek lezen

Beiden

Snap je meestal direct wat de bedoeling is of denk je vaak: Help, wat moet ik nu doen?

.....

Hoe komt dat denk je?

.....
.....
.....

Wat vind je vaak het moeilijkste aan een schrijfopdracht?

.....
.....
.....

Bijlage E3: Logboek

Week: Datum:

Hoe hebben de kinderen deze week aan de opdrachtkaarten gewerkt?
Waren er vragen m.b.t. de opdrachtkaarten?
Hebben de leerlingen voldoende tijd gehad om aan de opdrachten te werken?
Bijzonderheden:

Bijlage E4: Vragenschema tekstbeoordeling (Van Norden,2014)

1 Algemeen commentaar	2 Genre	3 Tekstopbouw	4 Samenhang voegwoorden en signaalwoorden	5 Woordgebruik	6 Zinsbouw en grammatica	7 Spelling en interpunctie
Is de tekst als geheel begrijpelijk?	Welk genre is dit?	Klopt de globale opbouw met de kenmerken van het genre?	Zijn de onderdelen van de tekst verbonden met de juiste voeg- en signaalwoorden (deze variëren per genre)?	Zijn de gebruikte woorden passend?	Is de zinsbouw correct (kloppende persoonsvorm, goed gebruik van de tijden, goede woordvolgorde)?	Is de interpunctie correct en passend (bijvoorbeeld punten en komma's, alinea's, paragrafen, tussenkopjes, aanhalingstekens)?
Staan de belangrijkste inhoudselementen erin?	Klopt het genre met het doel van de schrijver en met de gegeven opdracht?	Ontbreken er tekstonderdelen?	Is er genoeg variatie in voeg- en signaalwoorden?	Is er genoeg passende variatie in woordgebruik (bijvoorbeeld verschillende woorden voor 'zeggen' in verhalende teksten)?		Is de spelling correct?
Sluit de tekst aan bij wat de schrijver heeft verteld, onderzocht of geleerd?	Heeft de schrijver dit genre/dit soort teksten eerder geschreven?		Zijn persoonlijke voornaamwoorden (bijvoorbeeld hij of zij) goed gebruikt?			Welke spellingscategorieën kent de schrijver al?
Wat is je indruk vergeleken met eerdere teksten van deze schrijver?	Klopt het taalgebruik met het genre (persoonlijk, zakelijk, beeldend, gedetailleerd, alledaags, academisch)?		Zijn verwijswaarden goed gebruikt (is duidelijk waarnaar woorden als hij, zij, het, dit, daar naar verwijzen)?			

Afbeelding 1. Vragenschema voor de beoordeling van teksten. Overgenomen uit *Iedereen kan schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (p. 168), door S. Van Norden, 2014, Bussum: Uitgeverij Coutinho. Copyright 2014 Coutinho

Bijlage E5: Tekstbeoordelingsschaal (Huizenga,2004)

component stelproces	zakel. tekst	verh. tekst	observatie	waardering
SITUATIE	z	v	de stelopdracht is goed uitgevoerd	1 2 3 4 5
	z	v	de opdracht is binnen de tijd af	1 2 3 4 5
	z	v	de tekst heeft een goede lengte	1 2 3 4 5
	z	v	de tekstsoort voldoet aan de eisen	1 2 3 4 5
	z	v	de leerling werkt zelfstandig	1 2 3 4 5
SCHRIJVER	z	v	de tekst heeft een duidelijke doelstelling	1 2 3 4 5
	z	v	de leerling toont enthousiasme	1 2 3 4 5
	z	v	de leerling werkt geconcentreerd	1 2 3 4 5
	z	v	er wordt goed gebruik gemaakt van de voorkennis	1 2 3 4 5
STELVAARDIGHEDEN				
informatie verzamelen	z	v	de tekst bevat voldoende informatie	1 2 3 4 5
		v	de tekst bevat voldoende gebeurtenissen	1 2 3 4 5
		v	de personages zijn duidelijk gekarakteriseerd	1 2 3 4 5
informatie selecteren	z	v	de tekst bevat geen overbodige informatie	1 2 3 4 5
		v	de tekst bevat geen onjuiste informatie	1 2 3 4 5
		v	alle essentiële informatie staat in de tekst	1 2 3 4 5
tekst structureren	z		de hoofd- en bijzaken zijn goed onderscheiden	1 2 3 4 5
		v	de gebeurtenissen staan in de goede volgorde	1 2 3 4 5
		v	de tekst bevat geen tegenstrijdigheden	1 2 3 4 5
			er zit een duidelijke samenhang in de tekst	1 2 3 4 5
		v	er is een goede indeling in alinea's	1 2 3 4 5
inhoud verwoorden	z	v	het verhaal is concreet verteld	1 2 3 4 5
		v	de tekst is duidelijk en begrijpelijk	1 2 3 4 5
taalregels toepassen	z	v	de woordkeuze is correct	1 2 3 4 5
		v	de zinsbouw is correct	1 2 3 4 5
stileren	z	v	het taalgebruik is niet clichématig	1 2 3 4 5
		v	er is variatie in zinsbouw	1 2 3 4 5
		v	er is variatie in woordkeus	1 2 3 4 5
		v	er is afwisseling tussen beschrijving en handeling	1 2 3 4 5
		v	er is afwisseling tussen directe en indirecte rede	1 2 3 4 5
tekst verzorgen	z	v	er wordt gebruik gemaakt van bijvoeglijke naamwoorden	1 2 3 4 5
		v	de stijl van schrijven past bij de tekstsoort	1 2 3 4 5
		v	het taalgebruik is origineel	1 2 3 4 5
		v	de tekst ziet er verzorgd uit	1 2 3 4 5
		v	de spelling is aanvaardbaar	1 2 3 4 5
		v	de interpunctie is aanvaardbaar	1 2 3 4 5
		v	de lay-out is duidelijk	1 2 3 4 5
reflecteren	z		het gebruik van illustraties is functioneel	1 2 3 4 5
		v	kennelijke fouten zijn verbeterd	1 2 3 4 5
		v	er is een tweede versie geschreven	1 2 3 4 5
LEZER	z	v	de schrijver houdt rekening met de voorkennis van de lezer	1 2 3 4 5
		v	de schrijver probeert de lezer te overtuigen	1 2 3 4 5
		v	de tekst is aangepast aan de lezer	1 2 3 4 5

Afbeelding 2. Tekstbeoordelingsschaal. Overgenomen uit *Taal & Didactiek. Stellen* (p. 136), door H. Huizenga, 2004, Groningen: Uitgeverij Wolters-Noordhoff. Copyright 2004 Wolters-Noordhoff

De vragen in deze vragenlijst gaan over het maken van schrijfopdrachten die we bij Taal moeten maken. Als je twijfelt over een antwoord kies je wat meest vaak voorkomt, of wat het beste bij jou past.

1. Nooit
2. Niet vaak
3. Redelijk vaak
4. Altijd

	1	2	3	4
1. Ik kan altijd snel een onderwerp kiezen.	☐	☐	☐	☐
2. Meester of juf helpt mij met het kiezen van onderwerp.	☐	☐	☐	☐
3. Ik kan goed bedenken welke informatie in mijn tekst moet.	☐	☐	☐	☐
4. Meester of juf helpt mij te bedenken welke informatie er in mijn tekst moet.	☐	☐	☐	☐
5. Ik weet hoe ik mijn tekst in moet delen.	☐	☐	☐	☐
6. Ik weet van mijn informatie of het in de inleiding, kern of slot moet.	☐	☐	☐	☐
7. Meester of juf helpt mij bij het indelen van mijn tekst.	☐	☐	☐	☐
8. Ik gebruik de schrijfhulp als hulpmiddel bij het schrijven.	☐	☐	☐	☐
9. Ik vind het makkelijk om mijn eigen woorden te gebruiken bij het schrijven.	☐	☐	☐	☐
10. Meester of juf helpt mij voldoende bij het schrijven en plannen.	☐	☐	☐	☐
11. Ik vind de schrijfopdrachten makkelijk.	☐	☐	☐	☐
12. Ik vind de schrijfopdrachten leuk.	☐	☐	☐	☐

13. Ik begrijp waarom we
schrijfoopdrachten maken.

☐ ☐ ☐ ☐

Bijlage F: Meetresultaten

Bijlage F1: Vragenlijst werkwijze en visie leerkracht m.b.t. huidig schrijfonderwijs

Is er genoeg aandacht voor schrijfonderwijs? Ik vind van niet; komt ook door een tekort aan boeiende, inspirerende opdrachten.
Komt het schrijven van teksten oftewel het stellen genoeg aan bod in groep zes? Nee, te sporadisch; komt ook doordat het vrij tijdrovend is (eerst klad, dan in het net)
Besteedt de methode voldoende aandacht aan schrijven? Zie vraag 2
Wat vind je van de manier waarop de methode de lessen rondom het schrijven van informatieve teksten vormgeeft? Komt niet veel aan bod; en de opdrachten mogen wel wat boeiender
Volg je bij het instructie geven, altijd strikt de methode of pas je je instructie ook weleens aan? Pas de instructie ook wel aan of bedenk zelf een stelles, bv met thema Sinterklaas, Kerst
Hoe ga je om met leerlingen die aangeven niet te weten wat ze moeten schrijven? Heb je het dan over stellen? Daar zijn altijd kinderen die geen fantasie hebben; ik geef dan kleine hints of tips.
Is de schrijfhulp altijd een hulpmiddel of kan hij ook vertroebelend werken? Als hulpmiddel niet altijd nodig; sommige kinderen hebben er wel wat aan om de boel wat te ordenen
Aanvullende opmerkingen Succes, Harrie

Bijlage F2: Antwoordenmatrix leerling interviews

Interviews met leerlingen	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Kind 6	Kind 7	Kind 8	Kind 9	Kind 10
Schrijflessen:	3	3	2	4	4	4	2	2	3	4
Leuk		X		X						X
Wel/niet leuk	X				X	X			X	
Niet leuk			X				X	X		
Redenen:										
Te veel werk	X		X		X				X	
Kan ik niet bedenken							X			
Ben ik niet goed in								X		
Verhalen bedenken is fijn		X		X		X				X
Schrijflessen:										
Makkelijk										
Niet moeilijk/niet makkelijk	X	X	X	X	X	X			X	X
Moeilijk							X	X		
Redenen:										
Moeiteloos met hoofdzaken/bijzaken	X									
Schrijven over moeilijke begrippen						X				
Verzinnen is moeilijk							X		X	
Vermoeidheid bij lange verhalen			X		X					
Weet ik niet								X		X
Wat liever:										
Fantasieverhaal	X					X				
Opdracht			X				X	X	X	
Maakt niet uit		X		X	X					X
Uitleg het liefst via:										
Meester of juf	X	X		X						
Boek					X			X		
Beide			X			X	X		X	X
Bedoeling na opdracht:										
Paniek (soms)	X	X		X						
Onduidelijk (soms)			X		X		X	X		
Duidelijk (soms)						X			X	X
Reden onduidelijkheid/paniek:										
Eigen concentratie/luisteren	X		X						X	
Eigen concentratie/niet snappen wat er staat				X	X		X	X		
Weet ik niet		X								
Commentaar schrijfhulp:										
Duidelijk			X							
Gebruik ik op eigen manier						X				
Gebruik ik niet (zo vaak)	X	X		X	X				X	X
Snapt ik niet							X	X		
Moeilijkste van schrijven vind ik:										
Wat bedenken							X		X	
Hoofdzaken/bijzaken/onderwerpen toepassen	X							X		
Veel werk			X							
Spellingsregels en grammatica					X	X				
Weet ik niet		X								X

Bijlage F3: Logboek (ingevuld)

Week: 2 Datum: 3-4-2017

Hoe hebben de kinderen deze week aan de opdrachtkaarten gewerkt? Sommige kinderen zijn heel actief en hebben al meerdere kaarten afgewerkt. Anderen zijn nog met hun 1^e kaart bezig. Moeilijkheden waren: computers bezet, geen onderwerp kunnen bedenken en tussentijds van onderwerp veranderen.
Waren er vragen m.b.t. de opdrachtkaarten? Er kwamen niet veel vragen tijdens het werken. Op de vraag, 'Hoe gaat het?' luidde de antwoorden meestal: 'Goed!' Enkele leerlingen die niet zover waren gaven aan het moeilijk te vinden om tot een onderwerp te komen. Of wilden graag veranderen van onderwerp. Gezegd dat ze wel een andere kaart mochten uitzoeken als ze dat wilden.
Hebben de leerlingen voldoende tijd gehad om aan de opdrachten te werken? Geen klachten over te weinig tijd gehad.
Bijzonderheden:

- Hoe hebben de kinderen deze week aan de opdrachtkaarten gewerkt?

Kinderen zijn nog steeds enthousiast en vragen of ze met de Klaskrant aan het werk mogen. Sommige kinderen zijn echter nog niet veel opgeschoten. Gevraagd wat ze moeilijk vinden. Dat blijkt veelal het zoeken en bedenken van onderwerpen en informatie (input) te zijn. Daarbij komt dat enkele computers niet meer werken. Het blijkt lastig om een moment te vinden om deze enkelingen ondersteuning te geven.

- Waren er vragen m.b.t. de opdrachtkaarten?

Er waren alleen vragen over het opslaan van werk. Er gaat nog weleens iets mis met het opslaan. Dit nogmaals voorgedaan.

- Hebben de leerlingen voldoende tijd gehad om aan de opdrachten te werken?

Sommige leerlingen hebben er veel aan gewerkt, sommigen niet. Heeft meer met motivatie te maken dan tijd.

- Bijzonderheden:

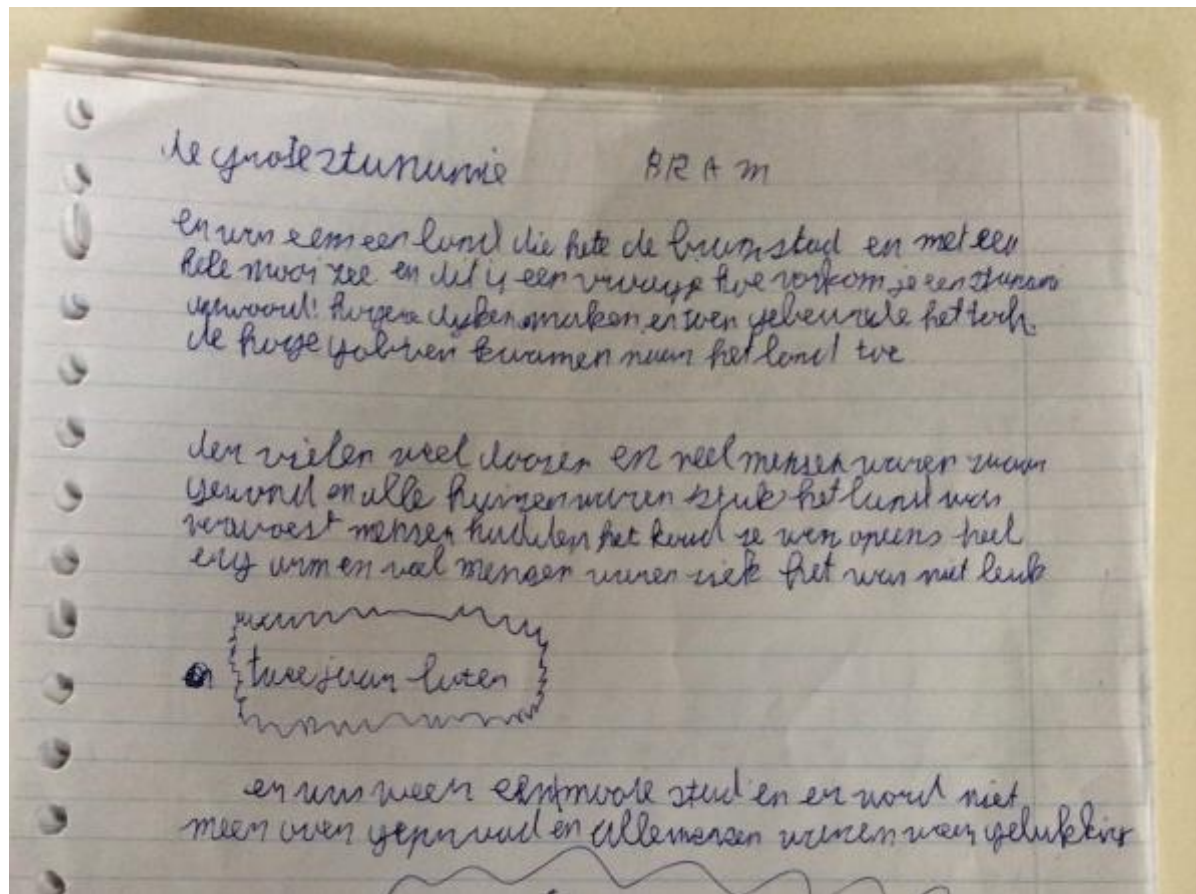
Enkele computers werken niet.

• Hoe hebben de kinderen deze week aan de opdrachtkaarten gewerkt? Kinderen vragen nog steeds tijdens vrije momenten of bij binnenkomst: ‘Gaan we aan de Klaskrant werken?’ Sommigen hebben bijna alle opdrachten gehad. Het handmatig schrijven waarop gewezen is als gevolg van computerproblematiek werkt niet bevorderend voor de motivatie. Leerlingen knikken als ik ze daarop wijs maar ik vind weinig bewijs van geschreven verhalen.
• Waren er vragen m.b.t. de opdrachtkaarten? Nee
• Hebben de leerlingen voldoende tijd gehad om aan de opdrachten te werken? Ja, genoeg tijd maar problematiek met computers werkt niet mee.
• Bijzonderheden: Enkele computers werken nog steeds niet. Ook is er werk gesneuveld door verkeerd opslaan, afsluiten en mogelijke andere omstandigheden.

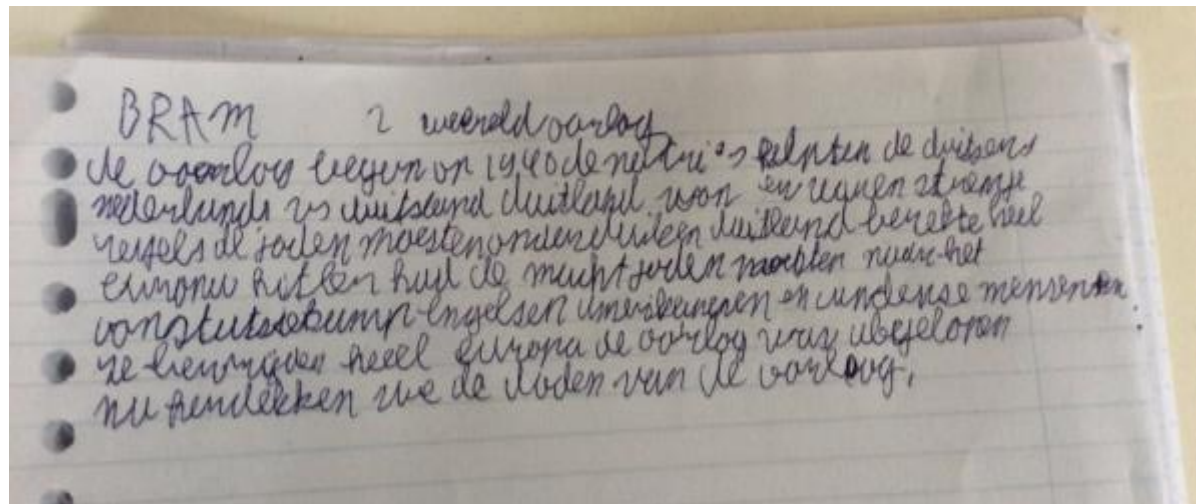
Bijlage F4: Resultaten vragenlijst taakbeleving

Vragen	Nulmeting						Eindmeting				
	totaal	nooit	niet vaak	best vaak	altijd		totaal	nooit	niet vaak	best vaak	altijd
Ik kan altijd snel een onderwerp kiezen.	17	0%	35%	53%	12%		21	0%	29%	52%	19%
Meester of juf helpt mij met het kiezen van een onderwerp.	17	47%	35%	6%	12%		20	45%	45%	10%	0%
Ik kan goed bedenken welke informatie er in mijn tekst moet.	17	0%	24%	71%	6%		21	5%	14%	52%	29%
Meester of juf helpt mij te bedenken welke informatie er in mijn tekst moet.	17	47%	47%	6%	0%		21	38%	48%	14%	0%
Ik weet hoe ik mijn tekst kan moet delen.	17	0%	18%	59%	24%		21	14%	10%	29%	48%
Ik weet van mijn informatie of het in de inleiding, kern of slot moet.	17	6%	29%	35%	29%		21	5%	33%	24%	38%
Meester of juf helpt mij bij het indelen van mijn tekst.	17	35%	47%	18%	0%		21	38%	43%	19%	0%
Ik gebruik de schrijfhulp als hulpmiddel bij het schrijven.	17	24%	29%	6%	41%		21	29%	19%	29%	24%
Ik vind het makkelijk om mijn eigen woorden te gebruiken bij het schrijven.	17	0%	6%	41%	53%		21	0%	24%	33%	43%
Meester of juf helpt mij voldoende bij het schrijven en plannen.	17	29%	29%	24%	18%		20	25%	30%	30%	15%
Ik vind de schrijfpdrachten makkelijk.	17	0%	29%	59%	12%		21	0%	14%	48%	38%
Ik vind de schrijfpdrachten leuk.	17	35%	29%	18%	18%		20	30%	30%	20%	20%
Ik begrijp waarom we schrijfpdrachten maken.	16	0%	25%	19%	56%		19	0%	21%	11%	68%

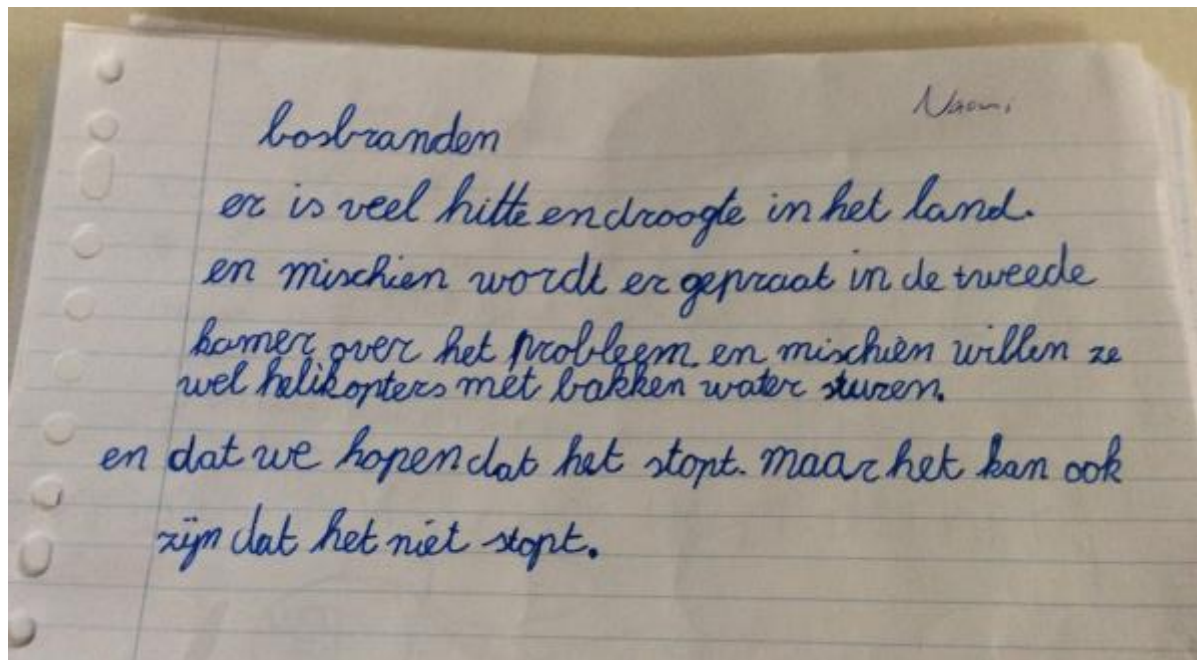
Bijlage F5: Leerlingteksten begin- en eindmeting



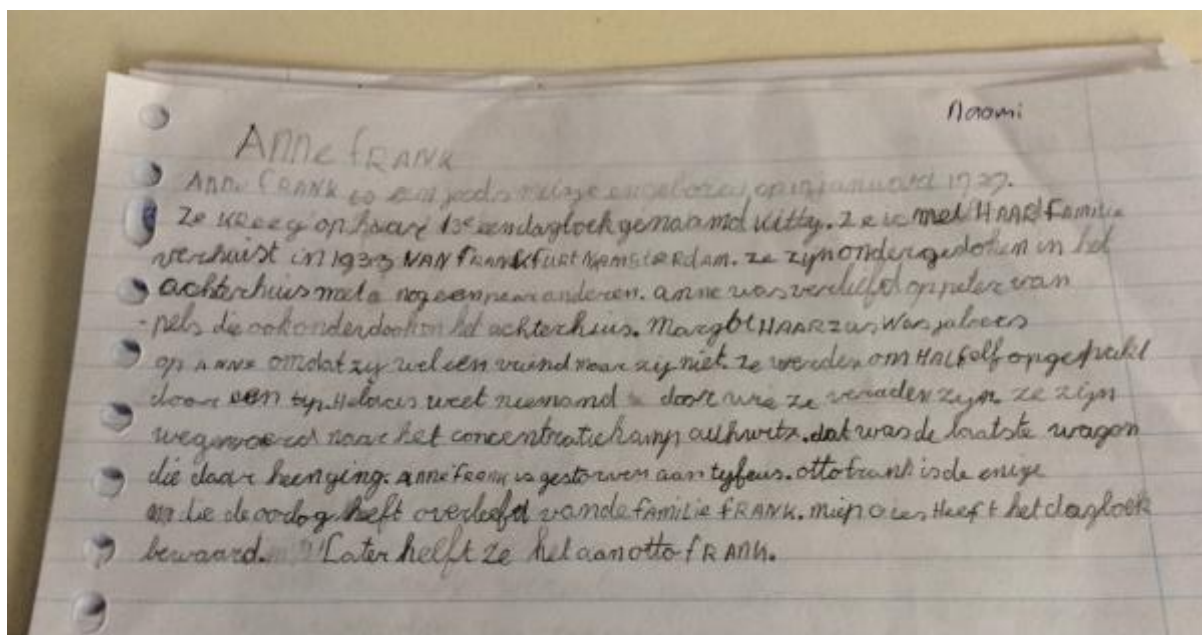
Figuur 14. Leerlingtekst bij nulmeting.



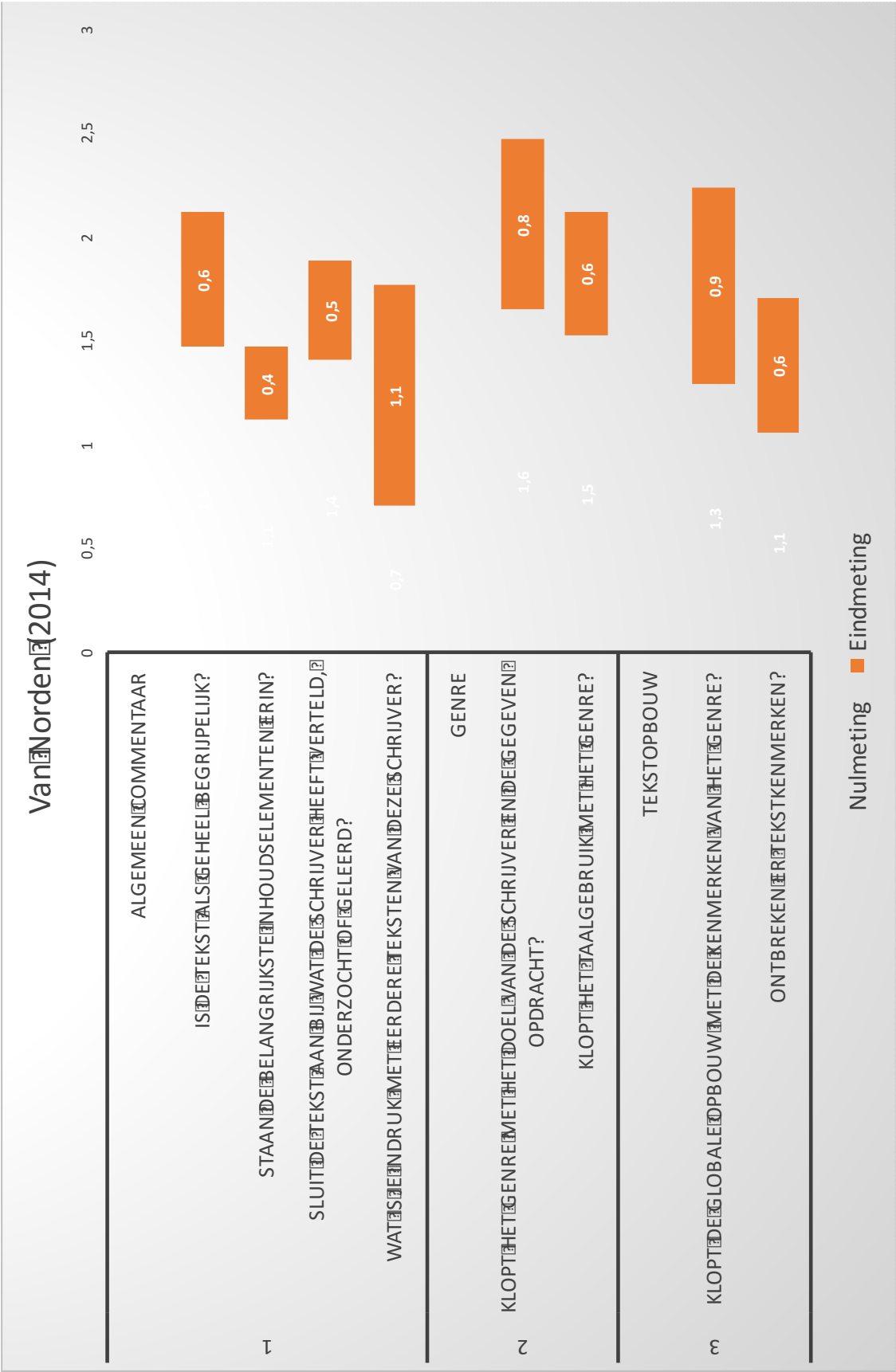
Figuur 15. Leerlingtekst bij eindmeting.



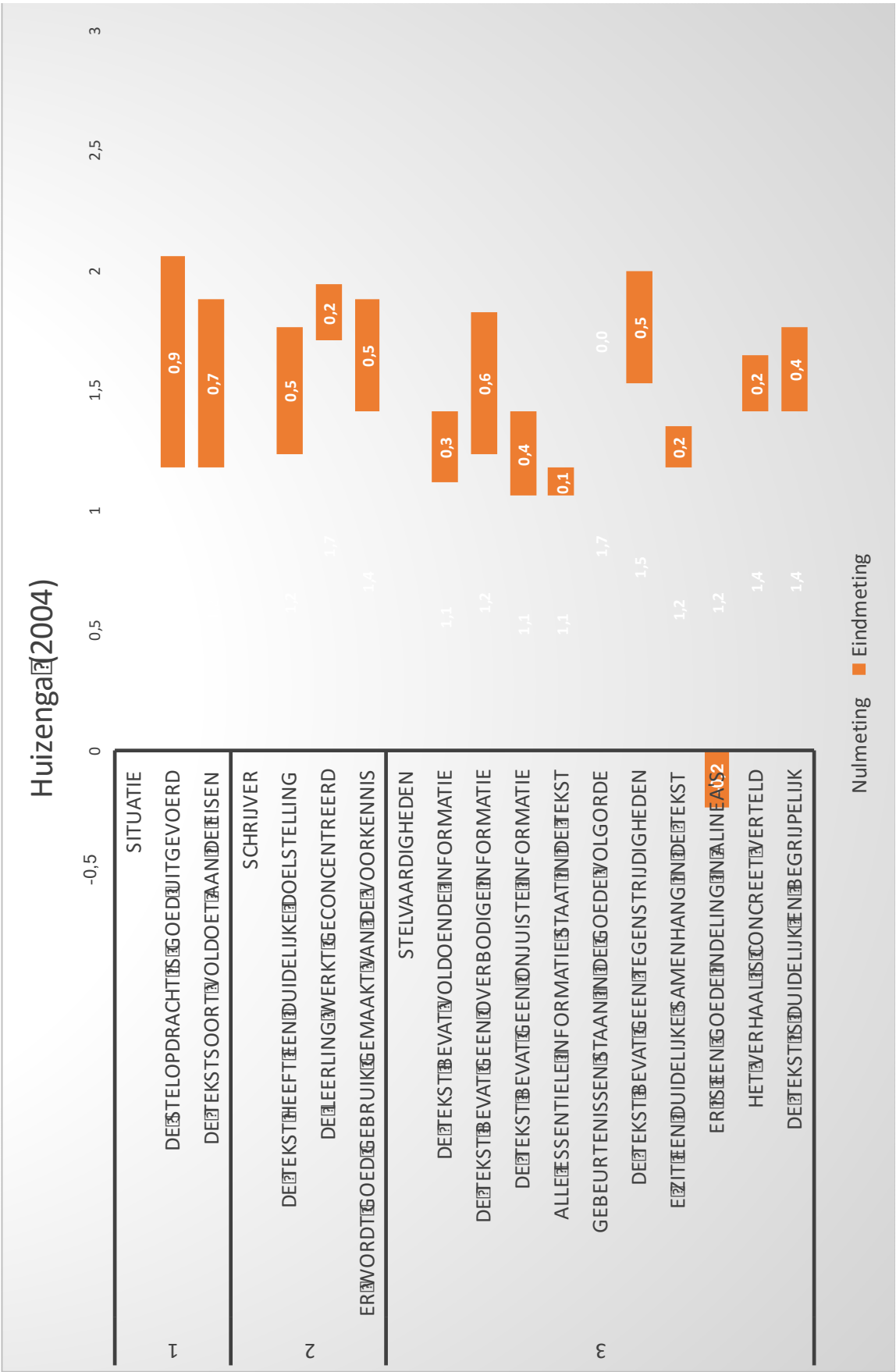
Figuur 16. Leerlingtekst bij nulmeting.



Figuur 17. Leerlingtekst bij eindmeting.



Figuur 18. Resultaat van de tekstbeoordeling aan de hand van het vragenschema van Suzanne van Norden (2014).



Figuur 19. Resultaat van de tekstbeoordeling aan de hand van de tekstbeoordelingsschaal van Huizenga (2004).

Bijlage G1: Beschrijving ontwerp

Het ontwerp bestaat uit een serie opdrachtkaarten en enkele lessen die gedurende 6 weken worden uitgevoerd. Voor de uitvoeringsfase is een prototype van de opdrachtkaarten getest. Het prototype ging ervan uit dat een leerling de opdracht in een week kon uitvoeren zodat er 6 kaarten verwerkt konden worden. Dit bleek voor veel leerlingen onhaalbaar. Er is gekeken of de opdrachten kleiner gemaakt konden worden maar dat zou tot discrepanties met de ontwerpcriteria leiden. Er is uiteindelijk voor gekozen om de verwerkingstijd van de opdrachtkaarten te verlengen naar twee weken.

Lesbeschrijvingen

Tijdens de uitvoeringsfase van 6 weken worden er, naast een introductieles waarin de opdrachtkaarten worden uitgelegd, twee lessen gegeven. Deze lessen worden vormgegeven volgens het 5-fasenmodel (Hoogeveen, 1993) en de stellessen van de methode ‘Taal actief’ (Malmberg). Tijdens de les maakt de leerkracht gebruik van het didactische principe genaamd ‘modeling’ (van Norden, 2014). De leerlingen zijn afwisselend observant van de schrijver en lezer (Rijlaarsdam, 2005) maar worden ook interactief betrokken door de leerkracht (van Norden, 2014). In het kort ziet de les er als volgt uit:

1. Na de introductie volgt een kort klassengesprek over de tekstdoelen en tekststructuur;
2. Vervolgens modelleert de leerkracht op interactieve wijze met tekstdoelen en tekststructuur;
3. Hij maakt hierbij gebruik van voorbeeldteksten (bijvoorbeeld uit de methode zelf of producten van de leerlingen);
4. Leerlingen observeren hier schrijver en lezer zonder de druk van het zelf schrijven;
5. De leerlingen zoeken in tweetallen een opdracht uit de kaartenbak en gaan hiermee zelfstandig gedurende twee schoolweken aan het werk.

Leerlingen die extra instructie nodig hebben komen aan de instructietafel zitten met hun opdracht. De leerkracht helpt hen op weg om aan de slag te kunnen.

‘De Klaskrant’ opdrachtkaarten

In de kaartenbak zitten opdrachten om informatieve teksten te schrijven. Dit gebeurt in de context van een krantenredactie. Leerlingen kiezen per tweetal een opdrachtkaart en gaan daar vervolgens zelfstandig mee aan het werk. De opdrachten zullen stapsgewijs worden gepresenteerd. De tekstsoort zal worden opgegeven. Dit zijn informatieve teksten (Van Norden, 2014), onder andere het verslag, een interview, een beschrijving van een historische gebeurtenis zijn tekstsoorten die aan bod komen. De leerling zal kunnen kiezen uit een aantal onderwerpen maar ook een eigen idee is mogelijk. De stappen zijn respectievelijk; oriënteren, schrijven, feedback geven en reviseren. De beoordelingseisen dienen er ook op te staan evenals hints en tips en verwijzingen naar de les.

De reden dat de leerlingen in tweetallen werken is dat ze elkaar kunnen helpen met het doorgronden van de opdracht. Tevens kunnen ze elkaar feedback geven om hun teksten te reviseren zoals ook in de methode Taal Actief (Malmberg) gebruikelijk is. De opdrachten op de kaarten verschillen in moeilijkheid, tekstsoort en onderwerpen. De kinderen kunnen kiezen en wordt er rekening gehouden met verschillende niveaus.

Fasering uitvoeringsfase

Week 0: Nulmeting

Week 1: Introductieles en opdrachtkaart 1

Week 2: Les 1 en afmaken kaart 1
Week 3: Start kaart 2
Week 4: Afmaken kaart 2
Week 5: Les 2 en start kaart 3
Week 6: Afmaken kaart 3
Week 7: Eindmeting

1. Terugblik

Terugblik op opdrachtkaarten.

Vraag hoe het gaat met de opdrachtkaarten, heeft iedereen er al een gedaan? (Het hoeft nog niet af te zijn)

Zijn er nog vragen over de opdrachtkaarten?

2. Oriëntatie

Vertel dat je samen, op het bord een opdrachtkaart gaat maken.

Vertel dat je samen een recept gaat maken.

Toon de opdrachtkaart op het bord. Ga met de klas in gesprek over wat ze lekker vinden.

Vertel dat al die lekkere dingen gemaakt worden door middel van recepten. Weten ze wat een recept is? Vertel de kinderen wat het lesdoel is.

Lesdoel: We gaan leren hoe we een recept moeten schrijven.

3. Uitleg

Leg uit dat je zo uit je hoofd kunt gaan schrijven maar dat je dan makkelijk iets kunt vergeten. Vraag of het erg is bij een recept als je een ingrediënt vergeet. Vertel dat een recept een informatieve tekst is en dat wanneer je een informatieve tekst schrijft, daar altijd een doel mee wilt bereiken. Ga met de kinderen in gesprek over wat het doel van een recept is (Vertellen hoe je een gerecht moet bereiden). Vertel dat er een hulpmiddel is om ervoor te zorgen dat je niks vergeet en leg vervolgens de 'Vos-methode' (Bouwer & Koster, 2016) uit. De V is van verzamelen, de O is van ordenen en de S is van schrijven. Hang de afbeelding van de vos op in het lokaal.

Volgens de VOS-methode:

We gaan dus samen bedenken wat er allemaal in het recept moet staan, dit moeten we dan in een goede volgorde zetten en ten slotte gaan we het opschrijven als een goed leesbaar verhaal.

4. Inoefening en verwerking

Neem als voorbeeld de tekst van de opdrachtkaart of vraag een leerling die de opdracht al heeft gedaan of je zijn of haar tekst mag gebruiken. Je doet modelend de denkstappen voor.

- Een gerecht bedenken
- Wat zit er allemaal in?
- Hoe moet het worden bereid?
- Is er nog andere informatie die erbij moet of kan?
- Hoe moet de volgorde zijn?
- Kan ik beginnen met schrijven?

6. Evaluatie

Wat heb je deze les geleerd?

Weten ze dat een tekst altijd een doel heeft?

Wat is het doel van een recept?

Welke stappen moet je zetten om een goede informatieve tekst te schrijven? (VOS)

7. Vooruit- en terugblik

Vertel de kinderen dat deze manier altijd te gebruiken is wanneer ze een informatieve tekst gaan schrijven. Vertel wanneer er tijd is om aan de opdrachten verder te werken en dat ze dan deze methode ook kunnen gebruiken.

Les 2

1. Terugblik

Terugblik op opdrachtkaarten en de VOS-methode.

Vraag hoe het gaat met de opdrachtkaarten, hoeveel heeft iedereen er al gedaan? (Het is echter geen wedstrijd)

Zijn er nog vragen over de opdrachtkaarten?

Wie weet nog wat de Vos-methode is?

2. Oriëntatie

Vertel dat je samen, op het bord weer een opdrachtkaart gaat maken.

Vertel dat je samen een biografie of een levensverhaal gaat schrijven. Weten ze wat een biografie is? Toon de opdrachtkaart op het bord. Ga met de klas in gesprek over de geschiedenislessen over Anne Frank en de tweede wereldoorlog. Vertel de kinderen wat het lesdoel is.

Lesdoel: We gaan leren hoe we een biografie moeten schrijven.

3. Uitleg

Leg nogmaals uit dat je uit je hoofd kunt gaan schrijven maar dat je dan makkelijk iets kunt vergeten. Herhaal de instructie over het tekstdoel. Vertel dat een biografie een informatieve tekst is en dat wanneer je een informatieve tekst schrijft, daar altijd een doel mee wilt bereiken. Ga met de kinderen in gesprek over wat het doel van een biografie is (iemand's levensverhaal vertellen). Vertel dat je weer de vos-methode gaat gebruiken. Wijs op de afbeelding van de vos in het lokaal.

We gaan dus samen bedenken wat er allemaal in de biografie moet staan, dit moeten we dan in een goede volgorde zetten en ten slotte gaan we het opschrijven als een goed leesbaar verhaal.

4. Inoefening

Neem als voorbeeld de tekst van de opdrachtkaart of vraag een leerling die de opdracht al heeft gedaan of je zijn of haar tekst mag gebruiken. Je doet modelend de denkstappen voor.

- Een onderwerp/persoon bedenken
- We weten door de geschiedenisles al veel over Anne Frank. Wat weten we? Steekwoorden op het bord
- Wat zouden we nog op kunnen zoeken? Steekwoorden
- Hoe kunnen we dit in de goede volgorde zetten? Bijv. met cijfers
- Wat is de goede volgorde? Volgorde van gebeurtenissen
- Kan ik beginnen met schrijven?
- Hoe kun je beginnen met schrijven? Begin het verhaal op het bord

6. Evaluatie

Wat heb je deze les geleerd?

Weten ze dat een tekst altijd een doel heeft?

Wat is het doel van een biografie?

Welke stappen moet je zetten om een goede informatieve tekst te schrijven? (VOS)

7. Vooruit- en terugblik

Herhaal dat deze manier altijd te gebruiken is wanneer ze een informatieve tekst gaan schrijven. Vertel wanneer er tijd is om aan de opdrachten verder te werken en dat ze dan deze methode ook kunnen gebruiken.

Vertel dat ze volgende week de opdrachten af moeten maken.



V **Verzamelen**
O **Ordenen**
S **Schrijven**

Bijlage G4: Opdrachtkaarten

Mag ik mij even voorstellen?

Als je iemand wilt leren kennen wil je graag meer van iemand weten. Een verhaal over iemands leven noemen we een biografie. Een biografie of levensverhaal vertelt ons vaak veel over iemand. Wanneer je je eigen levensverhaal schrijft noemen we dat een autobiografie. Auto betekent zelfgeschreven. Jullie gaan een autobiografie schrijven.



Voorbeeldtekst

Hiernaast staat een stukje van de autobiografie van kinderboekenschrijfster Rian Visser. Het hele verhaal is te vinden op rianvisser.nl. Valt het je op dat ze bij het **begin** begint? Zie je ook dat ze haar leven verdeeld in stukjes? Dit noemen we **periodes**. Elke **aline**a is een nieuwe periode. Bij elke periode vertelt ze iets speciaals over wat ze leuk vond of wat ze speelde. Dit noemen we **persoonlijke details**.

"Ik ben geboren in 1966, in een klein Brabants dorpje: Middelbeers. Ik hield van voorgelezen worden, van buitenspelen met vriendjes en vriendinnetjes uit de straat, van vliegeren, voetballen en hard langs het huis van de 'heks' rennen. Wij hadden duiven, kippen en een hond.

Toen ik 4 jaar was ontdekte ik dat kriebeltjes op papier iets betekenden. Ik schreef vellen vol en liet ze mijn moeder voorlezen. Ademloos luisterde ik naar wat ik zogenaamd geschreven had. Als ik de volgende dag hetzelfde blaadje gaf, vertelde mijn moeder soms een heel ander verhaal. Ik begreep niet hoe het kon, maar wel dat schrijven een soort toveren was. Later leerde ik hoe je echte letters moest maken en ik bleef schrijven: brieven, verhaaltjes, gedichten.

Toen ik 7 jaar was verhuisden we naar Madrid. Ik zat in de wijk El Bosque op een Nederlandse school die nog steeds bestaat. Er werd een wedstrijd gehouden om een naam voor de school te bedenken en die won ik: Hof van Holland. De school heet nu Hof der Lage Landen, want er zitten ook Vlaamse kinderen op. Op zondagochtend gingen we vaak naar de rommelmarkt El Rastro."

De opdracht

Schrijf je eigen autobiografie. Ga ervan uit dat degene die het leest misschien nog niets van je weet. Het is dus belangrijk dat je goed vertelt wie je bent en waar je wel en misschien niet van houdt.

Het **doel** van een autobiografie is dat je goed en duidelijk, zoveel mogelijk over jezelf vertelt.

Je autobiografie begint bij het **begin van je leven** en eindigt in het **nu**.

De titel kan bijvoorbeeld zijn: *Ik ben ...*

Doe het als volgt:

1. Geef antwoord op de volgende vragen:

- Wanneer ben ik **geboren**?
- Wat zijn **leuke, aparte** of **gekke** dingen die ik heb gedaan?
- **Wanneer** heb ik die dingen gedaan?
- Wat vind ik **leuk** en wat vind ik minder leuk?
- Is dat altijd zo geweest?

TIP!

Kijk eens hoe de schrijfster Rian Visser haar verhaal leuk maakt. Wat spreekt jou aan van haar levensverhaal? Waarom?

*Maak gebruik van **alineas** om het overzichtelijk te houden. Ook kunnen die helpen om je leven in **periodes** in te delen.*

Schrijf deze antwoorden op een blaadje.

2. Schrijf je autobiografie met behulp van **bovenstaande vragen**. Als je nog andere leuke of interessante dingen over jezelf weet mogen die er natuurlijk ook in komen. Het gaat erom dat de lezer jou leert kennen door jou verhaal.

3. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Is het duidelijk wanneer wat gebeurt?
- Is het leuk en interessant om te lezen?
- Zijn er dingen die je niet snapt van het verhaal?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden. Geef ook **tops**!

Schrijf dit voor je maatje op.

4. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je maatje toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**. Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

Helden van vroeger.

Als je iemand wilt leren kennen wil je graag meer van iemand weten. Een verhaal over iemands leven noemen we een biografie. Een biografie of levensverhaal vertelt ons vaak veel over iemand. Jullie gaan een biografie schrijven over een bekend persoon uit de geschiedenis.



Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Dit is een stukje van het levensverhaal van Anne Frank. De schrijfster begint bij haar geboorte en noemt jaartallen. Ze deelt Annes leven in stukjes. Deze stukjes noemen we periodes. Ze vertelt het in de volgorde dat het gebeurd is.

Voorbeeldtekst

Anne Frank

Anne Frank wordt in 1929 geboren in Frankfurt in Duitsland. Anne Frank heeft joodse ouders. Ze is de tweede dochter van Otto Frank en Edith Holländer. Anne heeft een drie jaar oudere zus, Margot. Otto Frank ziet in Duitsland geen toekomst voor henzelf en voor de kinderen. Daarom vluchten ze in 1933 naar Nederland. Zij ging naar de kleuterschool en bleef daar tot haar zesde jaar. Daarna ging ze naar de eerste klas van de lagere school. Tot haar elfde jaar groeit ze zonder problemen op in Nederland. In 1940 wordt Nederland door Duitsland bezet en beginnen de problemen. Otto en Edith Frank willen niet naar Westerbork, daarom bouwt Otto het achterhuis om tot onderduikplaats. Hij vertelt zo lang mogelijk niets over het gevaar dat hun bedreigt. Pas enkele dagen voor het onderduiken vertelt Annes vader dat ze niet naar een kamp gaan, maar zich zullen verbergen voor de Duitsers. Op 5 juli 1942 komt er een oproep voor Margot Frank en de familie duikt de volgende dag al onder. Ze duiken onder samen met de familie Van Pels. Anne zag het eerst als een opwindend avontuur, maar dat ging gauw over. Ze hebben 2 jaar veilig in het achterhuis geleefd. Op vrijdag 4 augustus 1944 werden ze ontdekt. Anne Frank en de zeven andere onderduikers werden gearresteerd en naar het werkkamp Westerbork gestuurd.

Anne Frank is belangrijk voor de geschiedenis. Doordat zij elke dag in haar dagboek schreef, kunnen nu mensen over de hele wereld lezen hoe het leven in de oorlog is en hoe het is om gediscrimineerd te worden.

TIP!

Zoek in boekjes of op het internet naar informatie over jouw hoofdpersoon. Als het een belangrijk iemand is, is er vaak veel over te vinden.

Kijk wel goed of de informatie belangrijk is. Er is vaak zoveel informatie dat het moeilijk is om alles in je verhaal kwijt te kunnen.

De opdracht

Schrijf een biografie over iemand die echt geleefd heeft en belangrijk voor de geschiedenis is geweest. Kies iemand waarvan jij denkt dat die belangrijk is geweest en schrijf het levensverhaal van die persoon op. Je begint bij de geboorte en schrijft over wat diegene gedaan heeft of wat hem of haar is overkomen is.

Het **doel** van een biografie is goed beschrijven wat er gebeurt. De lezer moet een duidelijk beeld krijgen van de hoofdpersoon en wat diegene bijzonder maakt.

Een biografie begint meestal bij iemands **geboorte** en eindigt vaak bij iemands **dood**.

De **titel** kan bijvoorbeeld zijn: **Mijn held is ...** of gewoon iemands **naam**.

Doe het als volgt:

1. Geef antwoord op de volgende vragen:
 - Wanneer is diegene **geboren**?
 - Wat zijn **belangrijke** dingen die hij heeft **gedaan**?
 - Wat zijn **belangrijke** dingen die hem/haar zijn **overkomen**?
 - **Wanneer** heeft hij die dingen gedaan?
 - Wanneer is hij/zij **overleden**?
2. Schrijf je biografie met behulp van **bovenstaande vragen**. Als je nog andere leuke of interessante dingen over jezelf weet mogen die er natuurlijk ook in komen. Het gaat erom dat de lezer erachter komt wie die persoon was en waarom hij zo belangrijk was.
3. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:
 - Is het duidelijk wanneer wat gebeurt?
 - Is het leuk en interessant om te lezen?
 - Zijn er dingen die je niet snapt van het verhaal?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden.

Geef ook **tips**!

Schrijf dit voor je maatje op.

4. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je **maatje** toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**. Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

Helden van vroeger.

De geschiedenis staat bol van spannende verhalen. Kijk maar eens naar het verhaal hieronder... Jullie gaan ook zo'n spannend echt gebeurd verhaal schrijven.



Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Dit is het verhaal hoe Michiel de Ruyter, een Nederlandse zeeheld uit de Gouden Eeuw, de Engelsen versloeg.

Voorbeeldtekst

- **Wie** heeft er mee te maken gehad?
- **Waar** is het gebeurd?
- **Wanneer** is het gebeurd?
- **Wat** is er gebeurd?
- **Hoe** is het gebeurd?

Op welke vragen krijg je antwoord? Valt het je op dat het verhaal je niet vertelt wanneer dit was?

Michiel de Ruyter tegen Engeland

Zijn grootste succes had Michiel de Ruyter bij Chattam. Dat is een plaats in de buurt van Londen. Daar lag de Engelse vloot in de rivier Thames. Veilig in de haven... Tenminste dat dachten de Engelsen. Michiel de Ruyter voer uit met een paar schepen en voerde gewoon de Thames op. De Engelsen wisten niet wat ze overkwam. De Nederlanders schoten bijna de hele Engelse vloot aan flarden. En bijna alle schepen zonken.

En het mooiste schip, de Royal Charles, genoemd naar de Engelse koning, namen ze mee als buit. De achterkant van het schip, de spiegel, kun je nu nog zien in het Rijksmuseum in Amsterdam.

TIP!

Zoek in boekjes of op het internet naar informatie over jouw gebeurtenis. Er is vaak veel over te vinden.

Kijk wel goed of de informatie belangrijk is. Er is vaak zoveel informatie dat het moeilijk is om alles in je verhaal kwijt te kunnen.

De opdracht

Beschrijf een gebeurtenis uit de geschiedenis. Dit mag een gebeurtenis zijn die we met geschiedenis behandeld hebben. Je mag ook een afbeeldingskaart kiezen (achterin de bak). Daarop vindt je ook onderwerpen waaruit je kunt kiezen.

Het **doel** van een geschiedenisverhaal is vertellen wat **echt** gebeurd is. Ze kunnen soms ook heel **spannend** zijn!

Het verhaal begint natuurlijk met een goede **titel**.

Doe het als volgt:

9. Geef antwoord op de volgende vragen:

- **Wie** heeft er mee te maken gehad?
- **Waar** is het gebeurd?
- **Wanneer** is het gebeurd?
- **Wat** is er gebeurd?
- **Hoe** is het gebeurd

Schrijf deze antwoorden op een blaadje.

10. Schrijf je verhaal met behulp van **bovenstaande vragen**. Probeer het verhaal ook **spannend** te maken.

11. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Begint het met een titel?
- Zitten alle **Wie, Waar, Wanneer, Wat** en **Hoe** antwoorden erin?
- Is het spannend?
- Zijn er dingen die je niet snapt van het verhaal?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden. Geef ook **tops**!

Schrijf dit voor je maatje op.

12. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je **maatje** toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**. Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

De Klaskrant

De wedstrijd

In de kranten en ook jullie eigen krant 'Huis aan huis' staan altijd wedstrijdverslagen van sportwedstrijden. Jullie gaan nu een verslag van jullie eigen wedstrijd schrijven.



Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Als je goed kijkt zie je dat er antwoord wordt gegeven op de volgende vragen:

- **Wie** heeft er mee te maken gehad?
- **Waar** is het gebeurd?
- **Wanneer** is het gebeurd?
- **Wat** is er gebeurd?
- **Hoe** is het gebeurd?

Voorbeeldtekst

Volleydames Vonk beleven uitstekend weekend

Coevorden - De volleybaldames van Vonk hebben zaterdagmiddag in de strijd om de titel in de 1e klasse D uitstekende zaken gedaan. In de streekderby tegen Dalen DS 2 werd een verdiende 3-1 zege geboekt.

Bovendien liet medekoploper DAC in het uitduel tegen VC Zwolle dure punten liggen. De ploeg uit Dedemsvaart verloor in Zwolle met 3-1.

In de Drostenthal wist Vonk na een aftastende fase de eerste set met 25-18 naar zich toe te trekken. In de tweede set herpakte Dalen zich en won verdiend met 23-25. In de derde set schakelde de ploeg van trainer-coach Elles Boer een versnelling hoger. Aan het net werd prima gespeeld en dankzij de serviedruk werd een afgetekende 25-14 winst geboekt. In de vierde set was Vonk wederom scherp en had de ploeg uit Dalen het geloof in een goede afloop al snel opgegeven. Het werd uiteindelijk 25-12 voor de thuisploeg.

Door de zege voert Vonk voorlopig alleen de ranglijst aan, maar het heeft wel een wedstrijd meer gespeeld dan DAC. Zaterdag 11 maart a.s. staat de belangrijke thuiswedstrijd tegen VC Zwolle op het programma.

De opdracht

Schrijf een kort verslag van jouw wedstrijd van afgelopen weekend. Heb je niet gesport, denk dan terug aan een andere wedstrijd. Zit je niet op een sport, bedenk dan een andere gebeurtenis waarover je kunt schrijven.

Het **doel** van een verslag is goed beschrijven wat er gebeurd is zodat degene die het leest een duidelijk beeld krijgt van de wedstrijd.

Het verslag moet **alleen nuttige informatie** bevatten zodat de lezer niet afhaakt. Dus niet te lang!

Een verslag begint altijd met een **Titel**.

TIP!

Als je het lastig vindt om de antwoorden te bedenken kijk dan nog eens naar de voorbeeldtekst over de volleybaldames.

Doe het als volgt:

13. Geef antwoord op de volgende vragen:

- **Wie** speelde er?
- **Waar** is de wedstrijd gespeeld?
- **Wanneer** was de wedstrijd?
- **Wat** gebeurde er in de wedstrijd? (Alleen de belangrijke dingen!)
- **Hoe** gebeurde dat?

Schrijf deze antwoorden op een kladblaadje.

14. Schrijf je verslag en zorg dat alle **Wie, Waar, Wanneer, Wat** en **Hoe** antwoorden erin zitten.

15. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Begint het met een titel?
- Zitten alle **Wie, Waar, Wanneer, Wat** en **Hoe** antwoorden erin?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verslag nog beter kan worden. Geef ook **tips**!

Schrijf dit voor je maatje op.

16. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je maatje toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**.

Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

Jonge onderzoekers

In de kranten staan vaak verslagen van allerlei onderzoeken. Jullie gaan nu een verslag van jullie eigen onderzoek over een bepaald dier schrijven.



Voorbeeldtekst

Katten

Inleiding

Ik doe mijn verslag over poezen en katten omdat ik dat heel lieve dieren vind. Ik heb zelf 1 kat en 1 poes, maar nog steeds weet ik er weinig van. Daarom wilde ik er meer over te weten komen en heb ik dit onderwerp gekozen.

Wat zijn poezen & katten?

Poezen en katten zijn zoogdieren in de categorie roofdieren. In de Middeleeuwen dachten ze dat zwarte katten ongeluk veroorzaakten. Ze doodden katten en poezen op allerlei manieren. In 1871 werd in Engeland de eerste kattententoonstelling gehouden. Wanneer katten en poezen precies in huis gehouden werden, is niet bekend. Maar wel ongeveer 2000 jaar voor Christus. Katten werden vaak in huis en op boerderijen gehouden tegen de muizen.

Verzorging

Wat katten en poezen eten is: Vis, kip, vogels, en muizen. Als poezen als huisdier leven eten ze droge en natte brokjes. Als drinken is altijd een bakje water belangrijk. Mijn poezen houden er niet van, zij drinken water uit de kraan. Wel gek he? Soms moet je een poes kammen bijvoorbeeld als er veel klitten in het haar zit.....

Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Dit is een stukje van een verslag over katten. Zie je dat het verslag verdeeld is in kleine hoofdstukjes? Die hoofdstukjes hebben weer hun eigen titel. Dat noemen we kopjes. Het kopje vertelt waar het stukje over gaat.

De opdracht

Schrijf een kort verslag van jouw lievelingsdier. Heb je geen lievelingsdier bedenk dan een dier waarover je meer wilt weten.

Het **doel** van een **onderzoekverslag** is dat je zo goed mogelijk beschrijft wat je onderzocht hebt. De lezer moet zoveel mogelijk informatie krijgen over wat jij onderzocht hebt. Je doet **onderzoek** om iets nieuws te **ontdekken**.

Het verslag moet **alleen nuttige informatie** bevatten zodat de lezer niet afhaakt. Dus niet te lang!

Een verslag begint altijd met een **Titel** en heeft ook **tussenkopjes**.

TIP!

Wat weet je al over je onderwerp?

Wat zou je graag willen weten?

*Wanneer je leest over je onderwerp krijg je soms **ideeën** voor vragen.*

Doe het als volgt:

17. Als je een dier hebt gekozen:

- Bedenk drie **onderzoeksvragen** over jouw dier
- Ga op het **internet** of in **boekjes** op zoek naar de antwoorden

Schrijf deze antwoorden op een blaadje.

18. Schrijf je verslag. Gebruik de volgende indeling:

- **Inleiding** Hier vertel je **waarom** je voor dit dier gekozen hebt
- **Kern** Hier geef je antwoord op je **onderzoeksvragen**;
Elke vraag krijgt een eigen **alineea**;
Elke alineea begint met een **tussenkop**;
- **Slot** Eindig met een conclusie. Vat het hele verhaal samen in één of twee zinnen.

19. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Begint het met een titel en heeft het tussenkopjes?
- Begrijp je wat er geschreven is?
- Heb je iets nieuws ontdekt?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden. Geef ook **tops**!

Schrijf dit voor je maatje op.

20. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je **maatje** toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**. Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

Mijn idool

In kranten staan vaak verhalen over artiesten. Hierin wordt beschreven wat de artiest doet en wat hij of zij allemaal gemaakt heeft. Waar ben jij fan van? Schrijf een beschrijving van deze persoon.



Voorbeeldtekst

Adele

Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Krijg je antwoord op de volgende vragen?

- Wie is het?
- Wat heeft ze gedaan?
- Hoe heeft ze het gedaan?
- Wanneer?
- Waar?

Adele is geboren op 5 mei 1988. Ze ging naar de BRIT- school, daar slaagde ze in mei 2006 als 'performing arts'. In 2007 heeft ze verschillende voorprogramma's gedaan. In dat jaar brak ze door met haar eerste hit: Hometown glory. In 2008 bracht ze haar volgende single uit: Chasing Pavements. Dit liedje haalde in meerdere landen de top 5. Na nog meer liedjes uitgebracht te hebben, was in 2009 de Grammy Awards. Tijdens deze Awards won ze 2 prijzen. Een prijs voor beste nieuwkomer en beste vrouwelijke artiest. Ze werd ook nog voor 2 andere Grammy's genomineerd en voor 3 Brit Awards.

Adele heeft tot nu toe twee albums uitgebracht. 19 en 21. De cijfers verwijzen naar de leeftijd die ze had op het moment dat ze het album schreef. Haar eerste album heet 19. Dit album bestaat uit bekende en een stuk minder bekende liedjes. Voorbeeld van bekende liedjes zijn Chasing Pavements, To make you feel my love en Hometown glory. Met deze liedjes heeft ze plekken in de hitlijsten gekregen. Minder bekende liedjes op dit album zijn: Daydreamer, Best for last, Cold shoulder, Crazy for you, Melt my heart to stone, First love, Right as rain, My shame en Tired. Het album gaat over een jongen.

De opdracht

Schrijf een korte **beschrijving** van jouw idool. Wat weet je al van hem of haar? Waar kun je nog meer informatie vinden?

Het **doel** van een beschrijving is goed beschrijven wat de persoon gedaan heeft is zodat degene die het leest een duidelijk beeld krijgt van de persoon.

Het verslag moet **alleen nuttige informatie** bevatten zodat de lezer niet afhaakt. Dus niet te lang! Vertel wat de persoon belangrijk maakt maar doe dat **zonder je mening** te geven.

Het onderwerp van een beschrijving is ook vaak de **titel**.

TIP!

Als je het lastig vindt om de antwoorden te bedenken kijk dan nog eens naar de voorbeeldtekst over Adele.

Doe het als volgt:

21. Geef antwoord op de volgende vragen:

- Over **wie** gaat het?
- **Wat** heeft hij/zij allemaal gedaan?
- **Hoe** heeft hij/zij dat gedaan
- **Wanneer**?
- **Waar**?

Schrijf deze antwoorden op een blaadje.

22. Schrijf je beschrijving en zorg dat alle **Wie, Waar, Wanneer, Wat** en **Hoe** antwoorden erin zitten.

23. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Begint het met een titel?
- Zitten alle **Wie, Waar, Wanneer, Wat** en **Hoe** antwoorden erin?
- Zijn er dingen die je niet snapt van het verhaal?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden.

Geef ook **tips**!

Schrijf dit voor je maatje op.

24. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je **maatje** toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**.

Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

De Klaskrant

Belangrijk nieuws!

In de kranten en ook jullie eigen krant 'Huis aan huis' staan altijd nieuwsberichten. Jullie gaan nu een verslag van jullie eigen nieuwsbericht schrijven.



Voorbeeldtekst

Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Als je goed kijkt zie je dat er antwoord wordt gegeven op de volgende vragen:

- **Wie** heeft er mee te maken gehad?
- **Waar** is het gebeurd?
- **Wanneer** is het gebeurd?
- **Wat** is er gebeurd?
- **Hoe** is het gebeurd?

Vrijwilligers zetten zich in bij De Veerkracht

Coevorden – Ruim twintig vrijwilligers waren vandaag actief bij Handboogvereniging De Veerkracht aan de Euregioweg. Er werden klussen gedaan in het kader van NL Doet. Zo werden de blokhutten opgeknapt en geschilderd en werd de bar gerepareerd.

In de gemeente Coevorden waren gisteren en vandaag tientallen klussen in stad en dorpen. Er is dus heel wat werk verzet.

NL Doet is een initiatief van het Oranjefonds. Dat fonds steunt sociale initiatieven met geld, kennis en contacten. Jaarlijks worden miljoenen besteed aan organisaties die een betrokken samenleving bevorderen. Vrijwilligers vormen de basis van alle organisaties die door het Oranje Fonds worden gesteund. Met NL Doet geeft het Fonds hier een collectieve impuls aan.

De opdracht

Schrijf een kort **nieuwsbericht**. Het mag overal over gaan. Een nieuwsbericht is altijd een **verslag** van dingen die echt zijn gebeurd! Wat is er pas gebeurd waarvan je vindt dat iedereen het moet weten?

Het **doel** van een nieuwsverslag is goed beschrijven wat er echt is gebeurd zodat degene die het leest een duidelijk beeld krijgt van de situatie.

Het verslag moet **alleen nuttige informatie** bevatten zodat de lezer niet afhaakt. Dus niet te lang! Vertel wat belangrijk is maar doe dat **zonder je mening** te geven.

Een nieuwsbericht begint altijd met een **Titel**.

TIP!

*Kijk nog eens naar de voorbeeldtekst als je het moeilijk vindt om antwoorden te vinden op de **wie, wat, waar, wanneer** en **hoe**-vragen.*

Doe het als volgt:

25. Geef antwoord op de volgende vragen:

- Over **wie** gaat het?
- **Wat** heeft hij/zij allemaal gedaan?
- **Hoe** heeft hij/zij dat gedaan
- **Wanneer**?
- **Waar**?

Schrijf deze antwoorden op een blaadje.

26. Schrijf je beschrijving en zorg dat alle **Wie, Waar, Wanneer, Wat** en **Hoe** antwoorden erin zitten.

27. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Begint het met een titel?
- Zitten alle **Wie, Waar, Wanneer, Wat** en **Hoe** antwoorden erin?
- Zijn er dingen die je niet snapt van het verhaal?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden. Geef ook **tips**!

Schrijf dit voor je maatje op.

28. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je **maatje** toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**.

Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

De Klaskrant

Lekker hoor!

Naast allerlei serieuze zaken staan er in kranten ook vaak leuke dingen zoals bijvoorbeeld het recept van de dag. Voor deze opdracht gaan jullie een recept schrijven voor de Klaskrant.

Voorbeeldtekst

Buffalo-kipburgers

Ingredienten

4 personen

- 100 ml chilisaus
- 25 g boter
- 4 grote kipfilets
- 1 el olijfolie
- 4 knapperige ronde broodjes, gesneden in de helft
- 8 kleine slablaadjes

Blauwekaassaus

- 200 g crème fraîche
- 60 g blauwe kaas, verkruimeld
- 1 teen knoflook, geperst

Bereiden

Wie kan deze kipburgers weerstaan? Serveer 'm op een knapperig broodje met sla en een blauwekaas dressing.

1. Maak eerst de blauwekaassaus. Roer de crème fraîche, blauwe kaas en knoflook in een kom door elkaar, waarbij je de brokjes kaas platdrukt. Houd de saus apart.
2. Doe de chilisaus en boter in een pannetje en smelt het mengsel op laag tot middelhoog vuur. Laat het een paar minuten bubbelen tot het iets indikt. Verhit ondertussen een grillpan.
3. Wrijf de kipfilets in met de olijfolie en gril ze in zo'n 5 minuten per kant goed gaar. Het kan zijn dat je twee filets tegelijk moet grillen. Bestrijk de gare kipfilets rijkelijk met de chiliboter, leg ze op de geroosterde broodjes, voeg wat slablaadjes toe en eindig met een dot van de blauwekaassaus.



Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Zou je de volgorde van deze tekst ook kunnen veranderen?

Dit is een recept van een echte chef en dus best ingewikkeld. Alles wat je moet doen staat erin. Maar ook wat je nodig hebt en hoe lang je bepaalde dingen moet doen.

De opdracht

Wat vind jij het allerlekkerst? Zorg dat jouw recept in de Klaskrant komt!

Het **doel** van een recept is goed beschrijven hoe je iets maakt zodat de lezer het na kan maken.

In een goed recept staat voor **hoeveel personen** het is, **wat** je nodig hebt, **hoeveel** je nodig hebt, **wat** je moet doen en vooral **hoe lang** je die dingen moet doen.

De **titel** van een recept kan gewoon de naam van het gerecht zijn maar is soms ook wat **enthousiaster**. Bijvoorbeeld: "Overheerlijke zelfgemaakte pizza"

TIP!

Kijk nog eens naar de voorbeeldtekst als je het moeilijk vindt wat er allemaal in moet staan.

Doe het als volgt:

29. Geef antwoord op de volgende vragen:

- Voor **hoeveel** personen?
- Welke **ingrediënten** heb je nodig en hoeveel?
- Wat moet je doen en in welke **volgorde**?
- **Hoe lang** moet je dit doen?

Schrijf deze antwoorden op een blaadje.

30. Schrijf je recept en zorg dat alle informatie erin zit.

31. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Begint het met een **titel**?
- Staat alle **informatie** erin?
- Is het zo geschreven dat jij het recept **makkelijk** na kunt maken?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden. Geef ook **tips**!

Schrijf dit voor je maatje op.

32. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je **maatje** toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**.

Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.

De Klaskrant

Het leukste spel

Naast allerlei serieuze zaken staan er in kranten ook vaak leuke dingen zoals bijvoorbeeld leuke dingen om te doen. Voor deze opdracht gaan jullie een spel bedenken en daarbij spelregels schrijven voor de Klaskrant.



Kijk eerst goed naar het voorbeeld hiernaast. Dit zijn de regels van een eenvoudig spel. De spelregels van Monopoly zijn veel langer en uitgebreider. Monopoly is dan ook veel ingewikkelder.

Voorbeeldtekst

Lummelen

Benodigdheden: 1 bal

Iemand wordt uitgeroepen tot lummel, en tussen de andere spelers staan. De andere spelers moeten nu proberen de bal over te gooien/rollen naar andere spelers zonder dat de lummel de bal te pakken krijgt. Zodra de lummel de bal aanraakt is degene die de bal als laatste heeft aangeraakt de nieuwe lummel. Het spel wordt vaak enkel met de voet gespeeld. Ook kun je twee lummels inzetten.

De opdracht

Wat vind jij een leuk spel? Misschien kun je zelf een nieuw spel bedenken? Zorg dat jouw spel in de Klaskrant komt zodat iedereen het kan spelen!

Het **doel** van spelregels is goed beschrijven hoe je een spel moet spelen zodat de lezer weet hoe het gespeeld moet worden.

Goede spelregels vertellen **hoeveel personen** het kunnen spelen, **wat** je nodig hebt en wat de regels zijn. Deze moeten zo worden opgeschreven dat er niet over **gediscussieerd** kan worden.

De **titel** is de naam van het spel.

Doe het als volgt:

33. Geef antwoord op de volgende vragen:

- **Hoeveel** personen kunnen meedoen?
- Wat heb je **nodig** om te spelen?
- Welke **voorbereidingen** moet je doen voor je kunt beginnen?
- **Hoe** gaat het spel?

Schrijf deze antwoorden op een blaadje.

34. Schrijf je recept en zorg dat alle informatie erin zit.

TIP!

Laat je maatje het proberen te spelen, dan kom je erachter of je het duidelijk hebt uitgelegd in je verhaal.

35. Ruil je verslag met je maatje en lees elkaars verslag. Let op de volgende dingen:

- Staat de **naam** van het spel erboven?
- Staan de **benodigdheden** beschreven?
- Is het zo geschreven dat jij het spel **makkelijk** kunt spelen?

Vertel wat je niet snapt en geef **tips** hoe het verhaal nog beter kan worden. Geef ook **tops**!

Schrijf dit voor je maatje op.

36. Type je verslag op de computer in Word. Voeg de **verbeteringen** van je **maatje** toe in je verhaal. Let op **spelling** en **leestekens**.

Sla het op.

Als alle verslagen zijn ingeleverd worden deze verzameld en in **De Klaskrant** geplaatst.