



VERHALEN EN ERVARINGEN SCHRIJVEN IN DE BOVENBOUW

Bachelor thesis

Iris van de Wetering

Verhalen en ervaringen schrijven in de bovenbouw

Bachelorthesis I

Iris van de Wetering
Waker 7
8266 KS Kampen

irisvdwetering@live.nl
Studentnummer: 960215001

Begeleider Bachelorthesis: V. Damoiseaux
Onderzoekscoördinator: A. Bootsma
K.B.S. De IJsselster te IJsselmuiden

Katholieke Pabo Zwolle

Mei 2018

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn bachelorthesis. Het is het resultaat van maandenlang onderzoek naar het begeleiden van leerlingen uit groep 5/6 tijdens de stelinstructies binnen het verhalend genre. Het doel van dit onderzoek is om leerkrachten praktische handvatten te bieden om een goede steldidactiek toe te passen, zodat zij leerlingen kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van vaardigheden, kennis en een positieve attitude m.b.t. het schrijven van ervaringen en verhalen.

Het onderzoeksproces was een proces met pieken en dalen, waarbij alle verworven kennis en vaardigheden van de afgelopen vier jaar op de Katholieke Pabo van belang bleken te zijn. Maar ondanks dit uitdagende, intense proces heb ik met veel plezier en interesse aan dit onderzoek gewerkt en daarom wil ik iedereen die heeft bijgedragen aan dit onderzoek ontzettend bedanken.

Ten eerste wil ik graag het team van K.B.S. De IJsselster bedanken voor de vrijheid en het vertrouwen dat zij hebben geboden. Vooral Denise Zoet (groepsleerkracht van groep 5/6) de leerlingen uit deze groep en mijn onderzoeks-coördinator Agnès Bootsma hebben een grote rol gespeeld in het tot stand brengen van dit onderzoek. Bedankt voor jullie tijd, kennis en inspiratie.

Ook veel dank aan mijn Bachelorthesisbegeleider, Véronique Damoiseaux, voor het begeleiden van mijn onderzoeksproces. Dankzij haar kennis en ervaringen op het gebied van stelonderwijs en haar kritische blik, heb ik het contact als zeer waardevol ervaren.

Als laatste wil ik mijn medestudenten, mijn ouders en mijn broer als ‘critical friends’ bedanken. Mede dankzij hun inzet, tijd en feedback is deze thesis tot stand gekomen. Ik bedank mijn medestudenten voor alle inspirerende bijeenkomsten en suggesties en mijn ouders en broer die mij tijdens dit intense proces hebben gesteund.

U, de lezer van de thesis, wil ik graag bedanken voor de interesse in dit onderzoek. Ik wens u veel leesplezier toe.

Iris van de Wetering

Mei 2018

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	5
1. Introductie	6
1.1. Aanleiding	6
1.2. Praktijkprobleem	6
1.3. Relevantie en actualiteit	6
1.4. Onderzoeksdoel	7
1.5. Begripsverheldering en afbakening van het onderwerp	7
1.6. Onderzoeksvraag en deelvragen	8
1.7. Structuur bachelor thesis	9
2. Theoretisch kader	10
2.1. Inleiding literatuurstudie	10
2.2. Literatuurstudie	11
2.3. Conclusie literatuurstudie	18
3. Vooronderzoek	20
3.1. Methode vooronderzoek	20
3.2. Resultaten vooronderzoek	23
3.3. Conclusie vooronderzoek	27
4. Onderzoek naar het ontwerp	29
4.1. Methode-onderzoek naar het ontwerp	29
4.2. Resultaten onderzoek naar het ontwerp	35
4.3. Conclusie onderzoek naar het ontwerp	39
5. Discussie	41
5.1. Mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk	41
5.2. Vervolg vragen en suggesties voor het vervolgonderzoek	42
Literatuurlijst	43
Bijlagen	45
Bijlage A: Evaluatie	45
Bijlage B: Poster	47
Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk	48
Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek	49
Bijlage E: Meetinstrumenten en resultaten	50
Bijlage E.1. Meetinstrument vooronderzoek: vragenlijst bovenbouwleerkrachten kennis	50
Bijlage E.2. Resultaat vooronderzoek: vragenlijst bovenbouwleerkrachten kennis	52

Bijlage E.3. Meetinstrument vooronderzoek: vragenlijst bovenbouwleerkrachten vaardigheden en attitude	53
Bijlage E.4. Resultaat vooronderzoek: vragenlijst bovenbouwleerkrachten vaardigheden en attitude	58
Bijlage E.5. Meetinstrument vooronderzoek: vragenlijst leerlingen kennis.....	61
Bijlage E.6. Resultaten vooronderzoek: vragenlijst leerlingen kennis	62
Bijlage E.7. Meetinstrument vooronderzoek: vragenlijst leerlingen vaardigheden en attitude.....	64
Bijlage E.8. Resultaat vooronderzoek: vragenlijst leerlingen vaardigheden en attitude	68
Bijlage E.9. Meetinstrument vooronderzoek: checklist voor teksten van leerlingen	70
Bijlage E.10. Meetinstrument vooronderzoek: interview leraren bovenbouw	71
Bijlage E.11. Resultaat vooronderzoek: interview leerlingen	73
Bijlage E.12. Meetinstrument analyse taalmethode Taalverhaal.nu.....	74
Bijlage E.13. Meetinstrument ontwerp vooronderzoek/nulmeting: observatie leerkracht	77
Bijlage E.14. Resultaat vooronderzoek/nulmeting: observatie leerkracht.....	78
Bijlage E.15. Resultaat monitoren ontwerp: logboek voor leerkrachten.....	81
Bijlage E.16. Meetinstrument meten ontwerp: nul- en eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten	83
Bijlage E.17. Resultaat meten ontwerp: nulmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten	84
Bijlage E.18. Resultaat meten ontwerp: eindmeting observatie leerkracht	85
Bijlage E.19. Resultaat meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten	88
Bijlage E.20. Resultaten meten ontwerp: eindmeting interview leerkrachten.....	89
Bijlage E.21. Resultaten meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen	91
Bijlage E.22. Resultaten meten ontwerp: interview leerlingen	93
Bijlage F. Handleiding ontwerp	95

Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: het schrijven van ervaringen en verhalen in de bovenbouw.

Onderzoeksgroep: leerlingen uit groep 5/6.

Ontwerp: leerkrachten begeleiden tijdens de stelinstructies het stelproces van de leerlingen binnen het verhalend genre m.b.v. een handleiding met theorie en ontworpen hulpkaarten.

Methode: gestructureerde vragenlijsten voor de leerkracht en leerlingen, semigestructureerde interviews met de leerkracht en leerlingen op basis van de antwoorden van de vragenlijsten en observaties d.m.v. een observatieschema gericht op het leerkrachthandelen.

Conclusie: leerkracht past vaker de juiste didactiek toe en voelt zich competent, de attitude van de leerlingen is verbeterd, de inhoudelijke kwaliteit van de teksten is gestegen en de hulpkaarten worden regelmatig gebruikt, maar de stofvinding blijft een ontwikkelpunt.

Samenvatting

Het team van K.B.S. De IJsselster heeft aangegeven dat zij meer aandacht willen besteden aan stellingen binnen het verhalend genre. De leerkrachten hebben behoefte aan meer kennis m.b.t. de steldidactiek en de genre-specifieke kenmerken en de leerlingen vinden het huidige stelonderwijs moeilijk en demotiverend. De houding van de leerlingen en het incompetente gevoel van leerkrachten zorgt er voor dat stellingen soms worden overgeslagen. De leraren missen praktische en duidelijke handvatten om het stelproces binnen het verhalend genre goed te begeleiden. Het onderzoek richt zich vooral op deze begeleiding om de kennis, vaardigheden en attitude van de leerkrachten en de leerlingen te verbeteren. Vandaar dat de volgende onderzoeksvraag is opgesteld: *Hoe kunnen leerlingen van groep 5/6 tijdens de stelinstructie begeleid worden tijdens het schrijven binnen een verhalend genre?* Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat het stelproces een lastige, veelomvattende taak is: kinderen moeten lezen, analyseren, structureren, formuleren, coördineren en controleren (Hoogeveen, 1993; Van Norden, 2014). Het verhalend genre bestaat uit het schrijven van verhalen en ervaringen met als doel een ander te amuseren. Schrijven is vooral een sociaal proces, waarbij leerlingen niet enkel leren van de leerkracht, maar ook van elkaar (Hoogeveen, 2012). Kinderen kunnen tijdens het schrijfproces worden ondersteund d.m.v. interactieve mondelinge activiteiten, bijvoorbeeld d.m.v. modellen of feedback (Besselink & Seinhorst, 2015; Hoogeveen, 2012). Verder is het belangrijk om duidelijke schrijfcriteria vast te stellen, zodat leerlingen gericht kunnen schrijven en evalueren, waardoor de kwaliteit van de tekst verbeterd (Van Norden, 2014). Uit de resultaten van de gestructureerde vragenlijsten en de semigestructureerde interviews tijdens het vooronderzoek is gebleken dat het schrijven van verhalen en ervaringen niet structureel aan bod komt. De leerlingen ervaren nauwelijks aandacht voor stofvinding, duidelijke schrijfcriteria a.d.h.v. voorbeeldteksten, reviseren en feedback. De leerkrachten ervaren te weinig kennis over genre-specifieke kenmerken en de steldidactiek. Daarom is er een handleiding ontworpen met een compact theoretisch kader gericht op de steldidactiek binnen het verhalend genre en praktische hulpmiddelen voor de leerkracht en de leerlingen, zoals feedbackkaarten en inspiratiekaarten, die kunnen worden gebruikt tijdens de stellingen. Dit ontwerp is zes weken uitgevoerd en na afloop van deze periode zijn er gestructureerde vragenlijsten en semigestructureerde interviews afgenomen bij de leerkracht en leerlingen de leerkrachten zijn geobserveerd a.d.h.v. een observatieschema. De resultaten lijken positief: de leerkracht past vaker juiste didactiek toe en voelt zich competent, de inhoudelijke kwaliteit van de teksten is gestegen en de hulpkaarten worden regelmatig gebruikt, maar de stofvinding blijft een ontwikkelpunt, terwijl dit een ontwerpcriterium was. De termijn moet uitwijzen of het ontwerp daadwerkelijk bijdraagt aan het stelonderwijs binnen het verhalend genre in groep 5/6 op basisschool De IJsselster.

1. Introductie

Katholieke Basisschool De IJsselster is de enige katholieke school in IJsselmuiden. De school bevindt zich in een gerenoveerd gebouw aan de Groenendaal en biedt onderwijs aan ongeveer 80 leerlingen. De IJsselster heeft vier combinatiegroepen: groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8. Het team bestaat dit schooljaar uit zes vaste leerkrachten en meerdere stagiaires vanuit de Katholieke Pabo Zwolle, waaronder een WPO-student. 'Ieder kind telt' is het uitgangspunt van de school. Hierbij is het volgende van belang: oog hebben voor ieder kind, wederzijds respect, een open houding hebben en een goede relatie opbouwen met als gevolg dat de kinderen zich gekend voelen. Ieder kind telt.

1.1. Aanleiding

Tijdens het schooljaar 2017-2018 heeft KBS De IJsselster aangegeven dat zij meer willen investeren in het domein stellen en dan met name binnen het verhalend genre. Na meerdere gesprekken binnen het team bleek dat er in de bovenbouw behoefte was aan meer (didactische) kennis met betrekking tot het schrijven binnen het verhalend genre. Dit genre wordt in de bovenbouw relatief vaak vervangen door het schrijven van formele teksten of door andere taaldomeinen, zoals begrijpend lezen, woordenschat en woord- en zinsbouw. Bovendien ervaren de leerkrachten dat de kinderen niet gemotiveerd zijn om te schrijven en dat zij het lastig vinden om te beginnen met het schrijven van een inhoudelijk goede tekst. De leerlingen lijken behoefte te hebben aan goede begeleiding tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre. Volgens Van Norden (2014) wordt het schrijven door kinderen inderdaad ervaren als een complexe activiteit, waardoor goede begeleiding juist van groot belang is.

1.2. Praktijkprobleem

Het team van De IJsselster geeft tijdens een gesprek aan dat de kinderen het schrijven van verhalen en ervaringen steeds moeilijker lijken te vinden. Er is een gebrek aan motivatie bij de leerlingen en de leraren geven aan dat zij het lastig vinden om de kinderen goed te kunnen begeleiden tijdens het schrijfproces. In groep 3 en groep 4 schrijven de kinderen relatief weinig, waardoor de overgang naar groep 5 groot is. De leerlingen dienen vanaf dat moment verhalen en ervaringen te schrijven die aan meerdere eisen moeten voldoen, waardoor bij veel kinderen het plezier snel afneemt. De kinderen vinden het lastig om te starten met het schrijven. Als knelpunten bij het begeleiden van stellen binnen het verhalend genre worden door de leraren de volgende aspecten genoemd: de leerkrachten willen meer zicht op de didactiek en de leerlijnen binnen dit genre en ze hebben behoefte aan ondersteuning om goede, motiverende lessen te ontwikkelen, zodat de leerlingen meer zullen schrijven dan een paar zinnen. De school streeft daarom naar verbetering van het stelonderwijs binnen het verhalend genre in de bovenbouw.

1.3. Relevantie en actualiteit

Het schrijfonderwijs is volgens de Inspectie van het Onderwijs (2012) een domein dat door veel scholen te weinig aandacht krijgt. De scholen richten zich voornamelijk op de domeinen lezen en woordenschat, met het risico dat het taalonderwijs verschaalt tot een beperkt aantal onderdelen. Bovendien stelt een recent onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2012) dat er op veel scholen wordt gesproken over matige tot slechte schrijfdidactiek, dat de schrijfvoortgang van kinderen niet wordt gevolgd en dat scholen zich nauwelijks inzetten voor verbetering van het schrijfonderwijs.

Verder is schrijfonderwijs belangrijk voor kinderen om in de maatschappij te kunnen functioneren (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Naast de communicatieve en expressieve functie van schrijven, ondersteunt het ook de kennisverwerking. Door te schrijven kunnen kinderen informatie beter doorgronden, toepassen in andere situaties en nieuwe inzichten krijgen. Op de basisschool, de middelbare school, tijdens hun opleiding en daarna dienen kinderen zich te allen tijde schriftelijk goed uit te kunnen drukken.

Bovendien verliezen veel kinderen na groep 3 de motivatie om te schrijven, aldus Van Norden (2014). Het schrijven wordt een lastige activiteit die veel kinderen liever vermijden. Dit gebrek aan motivatie is volgens Van Norden (2014) vooral het gevolg van de eisen die de school stelt: kinderen moeten het liefst een lange, originele tekst schrijven, met kop en staart, goede interpunctie en een correcte spelling. Maar bij goed schrijfonderwijs zal de focus op een ander punt moeten liggen: het belangrijkste van schrijfonderwijs is het proces. Een proces van oriënteren, onderzoeken, (gezamenlijk) schrijven, bespreken, herschrijven, verzorgen en publiceren, zo stelt Hoogeveen (1993). Een correcte spelling, goede interpunctie en een originele tekst is een bonus, maar het is niet waar stel instructies om draaien.

1.4. Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om dit schooljaar een didactische aanpak te ontwikkelen voor het schrijven van verhalen en ervaringen in de bovenbouw. Deze didactische aanpak is volledig theoretisch onderbouwd en zal leerkrachten meer inzicht geven in het geven van goed stelonderwijs binnen het verhalend genre en hoe zij leerlingen tijdens het opstarten van het schrijfproces kunnen begeleiden.

1.5. Begripsverheldering en afbakening van het onderwerp

Effectief schrijfonderwijs bevat volgens Nederlandse Taalunie (2015) zowel het leren schrijven als het schrijven om te leren (kennisverwerving). Bij effectief schrijfonderwijs is sprake van regelmatige integratie van het schrijfonderwijs in het hele rooster, dus niet alleen in het vak Nederlands en wordt uitgegaan van betekenisvolle contexten: leerlingen ontdekken schrijfstrategieën en raken vertrouwd met verschillende genres, vormen en formuleringen. Bij effectief schrijfonderwijs is, zowel in aanpak als in didactiek, aandacht en respect voor de schrijfontwikkeling van elke individuele leerling. Het leren schrijven op motorisch gebied is hier geen onderdeel van.

Het stelonderwijs kent verschillende genres. In de bovenbouw op KBS De IJsselster zouden de leerkrachten graag meer willen focussen op het verhalend genre. Het verhalend genre bevat volgens Van Norden (2014) het schrijven van verhalen en ervaringen. Een ervaringstekst is een tekst waarbij het vertellen van een reeks gebeurtenissen uit persoonlijke ervaring centraal staat. Bij een verhalende tekst staat het vertellen van een onderhoudend verhaal over een reeks gebeurtenissen centraal.

De taalkenmerken bij een ervaringstekst zijn volgens Van Norden (2014) het gebruik van persoonlijke details, beeldend en niet-chronologisch schrijven en een duidelijke tijds- en plaatsaanduiding. De kenmerken van een verhalende tekst is een chronologische tekst met begin-midden-eindstructuur, flashbacks, duidelijke tijds- en plaatsaanduiding en moraal.

1.6. Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag die tijdens dit onderzoek centraal staat, luidt als volgt: “Hoe kunnen leerlingen van groep 5/6 tijdens de stelinstructie begeleid worden tijdens het schrijven binnen een verhalend genre?”

Binnen deze hoofdvraag zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- 1. Wat wordt er verstaan onder de begrippen ‘instructie’, ‘verhalend genre’ en ‘schrijven’ bij stellen?**
 - 1.1.Hoe is het stelonderwijs op Nederlandse basisscholen vormgegeven?
 - 1.2.Waaruit bestaat het verhalend genre binnen het stelonderwijs?
 - 1.3.Hoe is een stelinstructie binnen het verhalend genre opgebouwd?
- 2. Wat zijn factoren in de schrijfontwikkeling van leerlingen binnen het verhalend genre?**
 - 2.1.Hoe verloopt de schrijfontwikkeling bij kinderen in de bovenbouw?
 - 2.2.Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het lezen van het verhalend genre?
 - 2.3.Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het vertellen van verhalen en ervaringen?
- 3. Welke factoren spelen een rol in de begeleiding van het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?**
 - 3.1.Welke didactiek kan worden toegepast bij het schrijven van verhalen en ervaringen?
 - 3.2.Hoe begeleidt een leerkracht de oriëntatie voorafgaand aan het schrijven binnen het verhalend genre?
 - 3.3.Hoe kan een leerkracht differentiëren bij het schrijven van verhalen en ervaringen?
- 4. Wat is de huidige stand van de leerlingen op De IJsselster wat betreft:**
 - 3.1.Hun kennis bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
 - 3.2.Hun vaardigheden bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
 - 3.3.Hun attitude bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
- 5. In welke mate komt de hantering van de gebruikte methodiek ‘Taalverhaal’ tegemoet aan de instructie bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?**
- 6. Wat is de huidige stand van de leraren op De IJsselster wat betreft:**
 - 6.1.Hun kennis bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
 - 6.2.Hun vaardigheden bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
 - 6.3.Hun attitude bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
- 7. In hoeverre voldoet het ontwerp ‘instructies bij het stellen binnen verhalende genres door de leerkracht van groep 5/6’ in de praktijk?**

1.7. Structuur bachelor thesis

De eerste drie deelvragen zijn voornamelijk gericht op generieke kennis, waarbij de vragen vanuit de literatuur zullen worden beantwoord. In het theoretisch kader, het tweede hoofdstuk, worden de antwoorden op deze vragen geformuleerd. Het derde hoofdstuk bevat het vooronderzoek, waardoor de antwoorden op deelvraag 4, 5 en 6 zullen worden gebaseerd. Dit hoofdstuk is vooral gericht op de context kennis, waarbij de praktijk een belangrijke rol speelt.

Door de resultaten van het theoretisch kader en het vooronderzoek mee te nemen, wordt er in het vierde hoofdstuk een ontwerp beschreven en geëvalueerd aan de hand van de zevende deelvraag. In hoofdstuk 5 staat de discussie centraal: hier worden praktijkgerichte vragen opgesteld, aanbevelingen gedaan en discussiepunten gegeven.

Ten slotte volgen de bronnen, de handleiding van het ontwerp en de bijlagen die van invloed zijn geweest op het onderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1. Inleiding literatuurstudie

Het theoretisch kader richt zich op de generieke kennis die wordt verkregen uit literatuurstudies. Deze kennis zal bijdragen bij het formuleren van een antwoord op de onderzoeksvraag: “Hoe kunnen leerlingen van groep 5/6 tijdens de stelinstructie begeleid worden tijdens het schrijven binnen een verhalend genre?”

In dit hoofdstuk staan de eerste drie deelvragen centraal. Deze deelvragen zijn beschreven in het vorige hoofdstuk en luiden als volgt:

- 1. Wat wordt er verstaan onder de begrippen ‘instructie’, ‘verhalend genre’ en ‘schrijven’ bij stellen?**
 - 1.1 Hoe is het stelonderwijs op Nederlandse basisscholen vormgegeven?
 - 1.2 Waaruit bestaat het verhalend genre binnen het stelonderwijs?
 - 1.3 Hoe is een stelinstructie binnen het verhalend genre opgebouwd?
- 2. Wat zijn factoren in de schrijfontwikkeling van leerlingen binnen het verhalend genre?**
 - 2.1 Hoe verloopt de schrijfontwikkeling bij kinderen in groep 5/6?
 - 2.2 Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het lezen van het verhalend genre?
 - 2.3 Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met het vertellen van verhalen en ervaringen?
- 3. Welke factoren spelen een rol in de begeleiding van het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?**
 - 3.1 Welke didactiek kan worden toegepast bij het schrijven van verhalen en ervaringen in groep 5/6?
 - 3.2 Hoe begeleidt een leerkracht de oriëntatie voorafgaand aan het schrijven binnen het verhalend genre?
 - 3.3 Hoe kan een leerkracht differentiëren bij het schrijven van verhalen en ervaringen?

2.2. Literatuurstudie

2.2.1 Stelonderwijs Nederland

Schrijven is een veelomvattende taak waarbij veel activiteiten tegelijkertijd aan bod komen (Expertisecentrum Nederlands, 2010). Dit bevat onder andere het lezen, analyseren, bedenken van ideeën en het structureren, plannen, formuleren, coördineren en controleren van de tekst. Op de basisschool basisonderwijs ontwikkelen kinderen geleidelijk al deze vaardigheden, zo stelt Huizenga (2004).

In de onderbouw staan de functies van schrijven centraal. Deze functies zijn volgens Van Gelderen (2010) als volgt:

- Communicatieve functie: beschrijven, instrueren en beargumenteren;
- Expressieve functie: verhalen, gedichten en vrije expressie;
- Conceptualiserende functie: het gaat niet om het schrijfproduct, maar om het schrijfproces dat leidt tot nieuwe inzichten.

Het verschil tussen de communicatieve en expressieve functie is dat bij de communicatieve functie het duidelijk maken van eigen ideeën aan anderen centraal staat, terwijl bij de expressieve functie de nadruk ligt op het persoonlijk, origineel of fantasierijk uitdrukken van de eigen ideeën, aldus Van Gelderen (2010).

Na het kennismaken met de functies van taal komt het technisch schrijven aan bod. Dit omvat volgens Expertisecentrum Nederlands (2010) het omzetten van de gesproken klanken in de bijbehorende grafemen, het kennen van de functies van geschreven taal zien van de relatie tussen geschreven en gesproken taal. Ook moeten kinderen zich bewust worden van de vorm van taal, zoals woorden, zinnen en klanken.

Vervolgens leren kinderen afhankelijk van hun schrijfdoel schrijfstrategieën toe te passen en een correcte spelling en interpunctie te gebruiken, aldus Expertisecentrum Nederlands (2010).

In de verschillende groepen ziet het stelonderwijs in Nederland er als volgt uit:

In groep 1 en 2 ontdekken kinderen volgens Van Norden (2014) dat ze kunnen tekenen wat ze vertellen en dat de leerkracht hun vertelde verhaal kan opschrijven. De leerkracht ondersteunt de schrijfontwikkeling door bijgeschreven teksten bij tekeningen. Dit wordt een taaltekening genoemd.

Vanaf groep 3 wordt volgens Van Gelderen (2010) de basis gelegd voor het schrijven van teksten. Hier maken kinderen de overgang van tekenen naar schrijven door enkele woorden te schrijven (Van Norden, 2014). Dit wordt in de loop van het jaar uitgebreid met het schrijven van grotere delen van een tekst. De kinderen beseffen vaak intuïtief dat zinnen uit losse woorden bestaan en dat verhalen zijn opgebouwd uit meerdere zinnen.

Tijdens het schooljaar van groep 4 staat schrijfplezier centraal: kinderen kunnen zich uitleven in het vertellend schrijven over eigen ervaringen en dagelijkse gebeurtenissen. Ook leren kinderen volgens Besselink en Seinhorst (2015) verschillende, eenvoudige tijdwoorden, zoals 'gisteren'. De teksten liggen vaak nog dichtbij hun spreektaal (Van Norden, 2014). Vandaar dat het belangrijk is dat kinderen dit jaar inzien dat een goede zinsbouw belangrijk is.

In groep 5 wordt dit besef van schriftelijke formuleringen nog groter, zo stellen Besselink en Seinhorst (2015). De kinderen kennen de inhoud van hun tekst steeds beter, dus ze kunnen ook

leren beoordelen of de inhoud van de tekst wel of niet goed overeenkomt met hun eigen ervaring. Zinsbouw, interpunctie, maar ook woordkeuze en tekstopbouw nemen in dit jaar een grotere rol in, zo stelt Van Norden (2014). De kinderen worden zich meer bewust van het feit dat lezers de tekst moeten begrijpen.

Vanaf groep 6 schrijven kinderen steeds meer teksten die niet gekoppeld zijn aan hun ervaringen. Voorbeeldteksten worden voor deze kinderen daarom steeds belangrijker, omdat een specifiek schrijfdoel en de oriëntatie op een genre steeds belangrijker wordt, aldus Van Norden (2014). Kinderen leren in groep 6 volgens Besselink en Seinhorst (2015) spelen met het veranderen van tegenwoordige tijd en verleden tijd om het verhaal levendiger te maken. Het nabespreken van teksten wordt volgens Van Gelderen (2010) nu steeds belangrijker, omdat de kinderen hierdoor leren hoe zij hun teksten kunnen verbeteren of uitbreiden tijdens het herschrijven van hun tekst.

In groep 7 en 8 vindt er een koppeling plaats tussen doelgericht schrijven en kennis van tekstgenres (Van Norden, 2014). Besselink en Seinhorst (2015) stellen dat kinderen nu gebruik leren maken van flashbacks, karakterontwikkelingen en leren om met een beschrijving van een omgeving een sfeer op te roepen. De instructies nemen nu meer tijd in beslag, net zoals het reviseren van teksten aan de hand van de genrekenmerken.

In de praktijk op basisscholen is een veelgehoorde klacht dat leerkrachten te weinig tijd hebben voor uitgebreide stellingen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Van Gelderen en Van Schoten (2011) stellen dat leerkrachten meer schrijftijd kunnen winnen door het ‘ontkavelen van taalonderwijs’. Er wordt volgens hen te vaak gedaan alsof de taaldomeinen begrip lezend, woordenschat, taalbeschouwing, stellen en luisteren uitsluitend gescheiden bestaan. Juist wanneer deze taaldomeinen met elkaar worden verbonden, ontstaat er een betekenisvolle situatie binnen het onderwijs. Een voorbeeld is om tijdens de stelinstructie een taalbeschouwend gesprek te voeren met de kinderen (Van Gelderen & Van Schoten, 2011).

Uit onderzoek van Aarnoutse en Franssen (2003) blijkt ook dat het gebruik van een moderne, strategische taalmethode nog geen garantie is voor goed schrijfonderwijs. Vaak blijft namelijk de praktijk hetzelfde, waardoor de nieuwe inzichten uit de methode niet tot hun recht komen. Bovendien hebben veel taalmethoden die sinds 2000 zijn verschenen een flink aantal knelpunten die belemmerend werken voor goed schrijfonderwijs (Brouwer, 2011). Voorbeelden van deze knelpunten zijn de geringe tijd waarin de kinderen een tekst moeten schrijven, het ontbreken van een betekenisvol thema, het ontbreken van samenhang tussen schrijven van teksten en andere taaldomeinen, de functionaliteit van de taallessen en de weinige aandacht voor het reviseren en publiceren van de teksten.

2.2.2. Verhalend genre

Het verhalend genre bestaat volgens Van Norden (2014) uit teksten gebaseerd op ervaringen en verhalen. Een ervaringstekst is een tekst waarbij het vertellen van een reeks gebeurtenissen uit persoonlijke ervaring centraal staat. De taalkenmerken bij een ervaringstekst zijn volgens Van Norden (2014) het gebruik van persoonlijke details, beeldend en niet-chronologisch schrijven en een duidelijke tijds- en plaatsaanduiding.

Bij een verhalende tekst staat het vertellen van een onderhoudend verhaal over een reeks gebeurtenissen centraal. Een verhaal is volgens Rose en Martin (2012) een verzonnen vertelling

waarin bepaalde gebeurtenissen in een volgorde worden geplaatst. Een verhaal begint vaak met een uitdaging of een probleem van een hoofdpersoon. Aan het eind van het verhaal heeft deze uitdaging geleid tot resultaat of is het probleem opgelost. Dit wordt ook wel episode genoemd (Van Norden, 2014). Een verhaal bestaat ook uit een situatieschets waarbij de vragen ‘Wie? Wat? Waar? Wanneer?’ worden beantwoord. De kenmerken van een verhalende tekst is een chronologische tekst met begin-midden-eindstructuur, flashbacks, duidelijke tijds- en plaatsaanduiding en moraal (Van Norden, 2014).

De reden waarom het verhalend genre wordt aangeboden tijdens het lezen en schrijven van teksten op de basisschool is om de vormgeving van eigen ervaringen, dromen en fantasieën van de kinderen te stimuleren, aldus Malchiodi (2012). Door het vertellen en schrijven van deze verhalen leren kinderen om de wereld te ontdekken, te begrijpen en vanuit een ander perspectief te bekijken (Malchiodi, 2012). De leerkracht ondersteunt de leerlingen tijdens het vertel- en schrijfproces door hen te laten nadenken over personen, symbolen, gedachtes en betekenissen van het verhaal of de ervaring. Verhalen schrijven en vertellen helpt volgens Cattanach (1997) bij het ontwikkelen van de cognitie, concentratie, de associatie, het structurerend vermogen, het selecteren en het aanvaarden van situaties waar de leerling tegen aanloopt.

2.2.3. Stelinstructie

Bij een goede stelinstructie zorgt de leerkracht voor een adequate instructie, goede ondersteuning en feedback tijdens de fasen van het schrijfproces, aldus Bruggink, Gijssel en Schuurs (2010). Op basis van deze feedback kunnen kinderen volgens Bruggink en Krikhaar (2011) direct hun teksten aanpassen op basis van de inhoud van de schrijfo opdracht. Hoogeveen (1993) stelt dat een schrijfo opdracht een duidelijke context moet hebben, waardoor het steun biedt bij de ‘stofvinding’ en voorkomt dat kinderen niet weten waarover zij moeten schrijven. Het daarnaast volgens Boscolo en Hidi (2007) belangrijk dat er aan de leerlingen duidelijk wordt gemaakt dat schrijven niet een proces is van constante beweging. Het schrijfproces verloopt onregelmatig met afwisselend activiteit en onderbrekingen. Maar door de criteria van de te schrijven tekst duidelijk te maken aan de leerlingen, krijgen zij houvast bij het schrijfproces, zo stelt Hoogeveen (1993). Tijdens het schrijven kunnen de kinderen zo direct reflecteren op hun eigen tekst en die van anderen. Ook kan de leerkracht hierdoor gericht instructie geven op de specifieke schrijftaak. Van Norden (2014) stelt dat kinderen een taaltekening of een lijst met kernwoorden kunnen maken om een gemakkelijkere overstap te creëren naar het schrijven van een tekst. Bovendien stelt zij dat het belangrijk is dat de leerkracht vaak hardop denkend voordoet wat de kinderen moeten doen. Dit wordt ‘modelen’ genoemd.

Een stelles is volgens Hoogeveen (1993) opgebouwd uit vijf fasen:

1. Oriëntatiefase
2. Opdrachtfase
3. Schrijffase
4. Revisiefase
5. Publicatiefase

Tijdens de oriëntatiefase worden de leerlingen voorbereid op de schrijfo opdracht en krijgen zij input over het onderwerp dat tijdens deze schrijfo opdracht centraal staat. Kinderen hebben

volgens Hoogeveen (1993) minder moeite met het bedenken van de inhoud van hun tekst als zij informatie hebben gekregen over het onderwerp ('stofvinding').

De oriëntatiefase wordt gevolgd door de opdrachtfase. De leerlingen krijgen een goed gekaderde opdracht waarin in ieder geval duidelijk wordt omschreven aan welke criteria de tekst moet voldoen en voor wie de tekst geschreven wordt, aldus Hoogeveen (1993). De leerlingen weten hierdoor precies waar ze op moeten letten bij het schrijven van hun tekst. In deze fase staat de instructie centraal. Een leerkracht besteed tijdens zijn instructie vooral aandacht aan de schrijfstrategieën, zo stellen Rogers & Graham (2008). De Inspectie van het Onderwijs (2012) stelt dat schrijfopdrachten niet te complex moeten zijn. Het lukt leerlingen vaak niet om op alles tegelijkertijd te moeten letten: opbouw, inhoud, grammaticale eisen, opmaak. De leerkracht kan enkele aspecten kiezen en enkel hier aandacht aan besteden tijdens de opdracht.

In de schrijffase krijgen kinderen die ondanks een goede oriëntatie en instructie moeite hebben met het schrijven van de tekst hulp van de leerkracht en/of van andere leerlingen (Hoogeveen, 1993). Vaak helpt het wanneer leerlingen eerst mondeling verwoorden wat zij willen schrijven, waardoor de leerkracht of medeleerling kan helpen om deze gedachten goed op papier te zetten, zo stellen Besselink en Seinhorst (2015). De leerlingen die geen moeite hebben met het schrijven van de tekst, werken in deze fase zelfstandig verder.

De leerlingen gaan in de revisiefase samen met de leerkracht, in tweetallen of in kleine groepjes na of hun geschreven tekst voldoet aan de vooraf vastgestelde criteria, zo stelt Hoogeveen (1993). Reviseren betekent volgens Van Norden (2014) het 'herschrijven van een tekst'. Ten eerste lezen de kinderen in deze fase elkaars teksten en zij doen suggesties voor eventuele verbetering van de tekst. Deze peer response helpt leerlingen volgens Hoogeveen (2012) bij het stimuleren van interactie tijdens het schrijfproces. Ten tweede motiveert het leerlingen, omdat het schrijfproduct daadwerkelijk wordt gelezen door medeleerlingen. Een derde functie is dat het leerlingen helpt bij het ontwikkelen van zelfsturend schrijfgedrag door bijvoorbeeld een onduidelijke zin te reviseren. De schrijver van de tekst neemt de suggesties tot zich en beslist zelf welke ideeën hij of zij over wil nemen. Daarna herschrijft het kind de tekst.

In de publicatiefase worden de geschreven teksten (voor)gelezen. Hoogeveen (1993) stelt dat het de voorkeur heeft om de tekst functioneel te gebruiken: een brief wordt echt verstuurd, een gedicht wordt ingelijst of de verhalen van de hele groep worden gebundeld tot een boek dat vervolgens een plekje krijgt in de leeshoek. Als de tekst daadwerkelijk door anderen wordt gelezen, is het voor de leerlingen een extra motivatie om nog meer aandacht te schenken aan de inhoud en de vorm van hun tekst (Hoogeveen, 2012).

In de praktijk zijn veelvoorkomende valkuilen binnen de steldidactiek dat leraren weinig aandacht hebben voor de schrijfprocessen, de genrekennis, de communicatieve functie van teksten en aandacht voor het doel en publiek, zo stelt Hoogeveen (2012) op basis van haar onderzoek. Daarnaast zijn schrijfopdrachten vaak te open en te vaag, zonder duidelijke criteria. Het grootste probleem dat uit dit onderzoek is gebleken, is dat leraren nauwelijks tijd vrijmaken voor tekstbesprekingen. Leraren waren snel geneigd om dit over te slaan of om te zetten in klassikale besprekingen. Daarnaast lag de focus tijdens deze besprekingen vooral op tekstverzorgingskwesties, zoals spelling, interpunctie of grammatica, terwijl de focus tijdens tekstbesprekingen volgens Van Norden (2014) zou moeten liggen op begrijpelijkheid, kloppende chronologie en details. Onder begrijpelijkheid valt het hanteren van juist

woordgebruik en juiste relaties tussen zinsdelen, zinnen en alinea's. De details zijn van belang om te zorgen dat de lezer de ervaring of het verhaal meebeleeft en als een filmpje voor zich kan zien.

2.2.4. Schrijfontwikkeling verhalend genre groep 5/6

Huizenga (2004) stelt dat de algemene schrijfontwikkeling begint met imiterend schrijven, gevolgd door vertellend schrijven en uiteindelijk denkend schrijven. Imiterend schrijven vindt vooral plaats in groep 3, waarbij kinderen zinnen gebruiken uit een bekende tekst, bijvoorbeeld van de leesmethode die de school hanteert. De teksten in deze fase hebben weinig structuur: het is vaak een opsomming van losse zinnen. Bij het vertellend schrijven wordt een beroep gedaan op associatie. De verhaallijn is hierbij de structuur van de tekst. Bij denkend schrijven verzamelt een kind op een meer systematische manier de informatie. In deze fase schrijft het kind teksten met een inhoudelijke samenhang (Huizenga, 2004). Besselink en Seinhorst (2015) beschrijven in hun ontwikkelde doorlopende leerlijn die is toegespitst op verhalend schrijven dat 'tijd' en 'plaats' de twee meest kenmerkende aspecten zijn voor verhalen.

Tot en met groep 6 hebben kinderen nog niet zoveel oog voor verschillende tekstgenres. Het verschil tussen een verhaal en een gedicht wordt bijvoorbeeld door hen uitsluitend herkend door het gebruik van rijm (Huizenga, 2004). Van Norden (2014) stelt daarom dat het belangrijk is om in de groepen 5 en 6 de tekstdoelen gezamenlijk te bespreken, om zo de kinderen bewuster te maken van verschillende tekstgenres en -doelen. Het nadenken en praten over tekstdoelen en bijpassende taalkenmerken is waar de nadruk in groep 5 en 6 op ligt (Van Norden, 2014).

Voor groep 5 hebben Besselink en Seinhorst (2015) een leerlijn ontwikkeld waarvan de doelen zijn gericht op 'wie, waar en wanneer'. Groep 5 richt zich bij 'wie' op de naamgeving, ervaringen en de achtergrond van de hoofdpersoon. Daarnaast dienen zij aandacht te schenken aan de karaktereigenschappen, zoals moedig, angstig, enzovoorts. Het karakter kunnen de kinderen in groep 5 extra kleuren door het gebruik van bijvoeglijk naamwoorden. Bij 'wanneer' richt groep 5 zich op woorden wanneer het verhaal zich afspeelt, zoals 'in de herfstvakantie van vorig jaar' en bij 'waar' schenken de kinderen aandacht aan het beschrijven van de plaats waar het verhaal zich afspeelt (Besselink en Seinhorst, 2015).

Vanaf groep 6 worden volgens Huizenga (2004) meer samengestelde zinnen gebruikt en wordt de variatie in de zinsopbouw uitgebreider. Kinderen hebben in deze periode nog niet zoveel oog voor verschillende tekstgenres. Het verschil tussen een verhaal en een gedicht wordt bijvoorbeeld door hen uitsluitend herkend door het gebruik van rijm (Huizenga, 2004).

Ook voor groep 6 hebben Besselink en Seinhorst (2015) een leerlijn ontwikkeld waarvan de doelen zich richten op 'wie, waar en wanneer'. Bij 'wie' leert groep 6 om een hoofdpersoon te bedenken die een duidelijk motief of doel heeft. Daarnaast maken zij gebruik van dialogen in het verhaal en kunnen de kinderen synoniemen gebruiken voor bepaalde karaktereigenschappen. Bij 'wanneer' dienen de kinderen in staat te zijn met het veranderen van verleden- en tegenwoordige tijd om zo het verhaal levendiger te maken. Op het gebied van 'waar' kunnen de kinderen gedetailleerd een plaats schetsen, met behulp van bijvoeglijk naamwoorden (Besselink en Seinhorst, 2015).

2.2.5. Lezen en vertellen van verhalen en ervaringen

Boscolo en Gelati (2009) stellen dat mondelinge activiteiten de kinderen tijdens het uiteindelijke schrijfproces ondersteunen. Het lezen en vertellen van verhalen en ervaringen van andere kinderen zorgt namelijk voor betrokkenheid van kinderen, omdat kinderen het interessant vinden wat andere kinderen in de groep meemaken, zo stelt Van Norden (2014). Taallessen over lezen en spreken kunnen hierdoor goed worden samengevoegd.

Door de details van persoonlijke belevenissen en waarnemingen veranderen taalrondes en tekstbesprekingen tot taalrijke, levendige lessen waarin schrijf- en spreektaal met elkaar wordt verbonden (Van Norden, 2014). Daarnaast ondersteunt het lezen en vertellen van verhalen en ervaringen de taalbeschouwing bij kinderen, zo stelt Huizenga (2004). Dit reflecteren op taal zorgt er voor dat kinderen op zoek gaan naar synoniemen, variatie proberen aan te brengen in de zinsbouw en zich afvragen of een zin wel goed loopt. Hierdoor legt taalvorming in alle groepen een basis voor schrijfgemak en schrijfplezier. Dit vormt een brug van spreektaal naar schrijftaal en van dagelijks taalgebruik naar academisch taalgebruik (Van Norden, 2014).

2.2.6. Didactiek verhalend genre

Uit onderzoek door Kirkpatrick en Klein (2009) is gebleken dat kennis van genre-specifieke tekststructuren de kwaliteit van zelfgeschreven teksten verbeterd. Het is daarnaast van belang dat kinderen in aanraking komen met verschillende genres. Door zowel het schrijven als het Kirk van teksten binnen een bepaald tekstgenre ontwikkelen kinderen hun taalbewustzijn en genre-specifieke taal (Donovan en Smolkin, 2006). De kenmerken van een verhalende tekst is een chronologische tekst met begin-midden-eindstructuur, flashbacks, duidelijke tijds- en plaatsaanduiding en moraal (Van Norden, 2014). De taalkenmerken bij een ervaringstekst zijn volgens Van Norden (2014) het gebruik van persoonlijke details, beeldend en niet-chronologisch schrijven en een duidelijke tijds- en plaatsaanduiding.

Ervaringsteksten zijn relatief gemakkelijk om te schrijven. Vertellend schrijven is namelijk de eerste schrijfvorm die kinderen toepassen. Wanneer een kind schrijft over zijn eigen ervaringen, is de stof voor zijn tekst al aanwezig in zijn hoofd. Hij hoeft er geen extra informatie op te zoeken, hij heeft het tenslotte zelf meegemaakt (Van Norden, 2014).

Bij het schrijven van ervaringsteksten is het belangrijk dat de leerkracht een onderwerp kiest waar ieder kind in de klas ervaring mee heeft. ‘Huisdieren’ of ‘de kermis’ zijn minder geschikt, omdat mogelijk niet alle kinderen een huisdier hebben of eens een bezoekje hebben gebracht aan de kermis. Onderwerp als ‘haren knippen’ of ‘regen’ zijn daarom beter geschikt, omdat ieder kind dit wel eens heeft meegemaakt (Van Norden, 2014).

Damhuis en Litjens (2003) en Van Norden (2014) stellen dat een taalronde van groot belang is bij het schrijven van ervaringen. Een taalronde stimuleert het mondeling verwoorden van ervaringen, zodat deze stapsgewijs omgezet kan worden tot een geschreven tekst. Ten eerste zorgt de leerkracht voor input: deze staat centraal en vertelt een verhaal. Dit verhaal kan een verhaal uit een boek of een eigen ervaring zijn. Dan mogen de kinderen zelf verhalen vertellen. Om de betrokkenheid te stimuleren kunnen deze gesprekken het beste in een kleine kring plaatsvinden. Wat belangrijk is tijdens deze taalronde, is het reflecteren en elkaar voorzien van feedback. Kinderen, maar ook de leerkracht, kunnen feedback geven over de verhaallijn, gebeurtenissen en spanning (Damhuis & Litjes, 2003).

Volgens Fitzgerald, Graham en MacArthur (2007) is het verder belangrijk om duidelijke eisen te stellen aan de tekst. Aan de hand van deze eisen kan er worden geëvalueerd na het schrijven van de teksten. Daarom is het volgens hen van belang om bij verhalende teksten de criteria te baseren op de volgende eisen die passen bij het schrijven van een verhaal: chronologisch met begin-midden-eindstructuur, flashbacks, tijd- en plaatsaanduiding, moraal. Vaak begint een verhaal met een oriëntatie, dan het probleem en het eindigt met de oplossing. Bij ervaringen zullen de criteria worden gebaseerd op de volgende punten: persoonlijke details/subjectief, beeldend, chronologisch en duidelijke plaats- en tijdaanduiding. Verder is de opbouw van een stelles binnen het verhalend genre gelijk aan stellingen binnen andere genres, zo stellen Van Norden (2014) en Hoogeveen (1993).

2.2.7. Oriëntatie bij verhalend genre

Een veel gehoord probleem bij het schrijven op de basisschool is volgens de Inspectie van het Onderwijs (2012) dat kinderen het ‘saai’ of ‘moeilijk’ vinden. Dit draagt niet bij aan het verbeteren van de schrijfvaardigheid, dus motivatie is essentieel. Om het schrijfplezier op school te vergroten, is een goede oriëntatie op de opdracht van belang, zo stellen Besselink en Brouwer (2012). Taalmethoden trekken voor een complete opdracht vaak maar één les uit, terwijl voldoende tijd bij de oriëntatie erg belangrijk is (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Voor alle leerlingen geldt dat ze beter zijn toegerust voor de schrijfopdracht als ze weten wat het onderwerp inhoudt. Van Gelderen (2010) stelt daarom dat het nodig is om aandacht te besteden aan de contextualisering van een schrijfopdracht. Dit betekent dat kinderen eerst op diverse manieren kennis opdoen over dit onderwerp, voordat ze over een onderwerp gaan schrijven. Dit kan door het inlezen over een onderwerp, het uitwisselen van ideeën, het kijken van een filmpje, enzovoorts. Ook bij schrijfopdrachten binnen een taalmethode kan contextualisering van belang zijn, omdat sommige opdrachten over onderwerpen kunnen gaan waar de leerlingen niet veel van weten (Van Gelderen, 2010).

2.2.8. Differentiëren binnen het verhalend genre

In een klas zitten volgens Besselink en Seinhorst (2015) veel verschillen op het gebied van motivatie, inzet en vaardigheden om tot schrijven te komen. Er zijn ook culturele verschillen: in sommige gezinnen wordt thuis veel gelezen en geschreven, in andere minder. Volgens Hornstra (2013) is elk kind gemotiveerd om te leren en uitgedaagd te worden. Het in stand houden van motivatie is belangrijk. Een lagere motivatie leidt namelijk tot lager cognitief zelfvertrouwen en dit leidt uiteindelijk tot een nog lagere motivatie (Hornstra, 2013). Hierdoor is het belangrijk dat er direct wordt ingegrepen als kinderen weinig motivatie tonen.

Om motivatie te laten toenemen is het belangrijk dat de leerkracht het kind een medebepalende rol (autonomie) gunt, zo stellen Besselink en Seinhorst (2015). De leerlingen verwachten dat zij de taak succesvol kunnen afronden (competentie) en voelen dan dat zij niet alleen staan in het oplossen van eventuele problemen (relatie). Daarnaast is het volgens onderzoek door Covington (2000) belangrijk dat leraren niet langer de focus leggen op prestaties door het geven van cijfers of extrinsieke beloningen. Het is beter om leerlingen zelf te laten reflecteren op hun eigen vooruitgang. De leerlingen zullen zich hierdoor minder vergelijken met elkaar, maar de nadruk leggen op de vraag of de leerling het beter heeft gedaan dan een vorige keer en of er dus sprake is van vooruitgang (Covington, 2000).

Van Norden (2014) stelt dat schrijfonderwerpen niet afhankelijk zijn van het niveau van de leerlingen. Wel is het van belang dat alle kinderen tijdens de oriëntatiefase moeten kunnen meedoen en betrokken raken. Zij stelt verder dat zwakke schrijvers vaak wel goed kunnen vertellen, maar niet weten hoe ze hun spreekvaardigheid bij het schrijven kunnen inzetten. Deze leerlingen hebben regelmatig voorbeelden en aanmoediging nodig om het vertrouwen te krijgen dat zij kunnen schrijven wat zij zojuist hebben verteld. De leerkracht dient deze kinderen ruimte te geven tijdens vertelkringen en tijdens het individueel schrijven regelmatig bij ze langs te gaan om te herhalen wat deze kinderen hebben verteld. Ook schrijfopdrachten en de instructies die hierbij horen moeten voor alle leerlingen te volgen zijn. Bij ervaringsteksten is de opdracht volgens Van Norden (2014) voor elk kind hetzelfde: schrijf gedetailleerd, met precisie en volgens een goede tijdsvolgorde over wat je waarnam of meemaakte.

Naast extra ruimte geven kan de leerkracht volgens Besselink en Seinhorst (2015) de leerlingen verder ondersteunen door middel van scaffolding. Leerlingen worden hierbij gericht ondersteund door middel van hulpkarten, ezelbruggetjes of 'to-do'-lijstjes. De essentie van scaffolding is dat de hulpmiddelen tijdens het proces steeds meer afnemen. Het doel is namelijk dat het kind deze handelingen na regelmatige oefeningen opslaat in zijn standaard aanpak bij het schrijven van teksten. Verder vergeet een leerkracht volgens Hoogeveen (2012) vaak dat schrijven een sociaal proces is: kinderen leren niet alleen van de leerkracht, maar ook van elkaar. Ze leren van de teksten die anderen schrijven, zij verkrijgen hierdoor nieuwe inzichten en zij kunnen elkaars motivatie verhogen. Een leerkracht moet bewust nadenken over welke kinderen samenwerken tijdens het schrijven van een tekst, zo stelt Hoogeveen (2012): zwakke leerlingen die samenwerken kunnen stagneren, sterke leerlingen kunnen elkaar verder helpen en een heterogene groep kan elkaar versterken. Toch blijft hier ook goede begeleiding belangrijk.

Differentiatie is vooral nodig tijdens de schrijffase, zo stelt Van Norden (2014). Zwakke schrijvers kunnen individueel of aan de instructietafel worden geholpen met het mondeling verwoorden van hun ervaring. Sterke schrijvers kunnen na de oriëntatie zelfstandig schrijven en eventueel hun verhalende- of ervaringstekst verrijken met een extra opdracht, zoals het schrijven van dialogen, een plaats of voorwerp gedetailleerd beschrijven of hun ervaringstekst opnieuw indelen in een verhaalstructuur.

2.3. Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat schrijven volgens Expertisecentrum Nederlands (2010) een veelomvattende taak is. Het bevat onder andere het lezen, analyseren, bedenken van ideeën en het structureren, plannen, formuleren, coördineren en controleren van teksten. Daarom is vanaf groep 4 het schrijfplezier bij het schrijven binnen het verhalend genre belangrijk. Het verhalend genre bestaat uit teksten gebaseerd op verhalen en ervaringen, zo stelt Van Norden (2014). Een verhaal is begint vaak met een uitdaging of een probleem van een hoofdpersoon. Aan het eind van het verhaal heeft deze uitdaging geleid tot resultaat of is het probleem opgelost, aldus Rose en Martin (2012). De kenmerken van een verhalende tekst is een chronologische tekst met begin-midden-eindstructuur, flashbacks, duidelijke tijds- en plaatsaanduiding en moraal (Van Norden, 2014). Een ervaringstekst is een tekst waarbij het vertellen van een reeks gebeurtenissen uit persoonlijke ervaring centraal staat. De taalkenmerken bij een ervaringstekst zijn volgens Van Norden (2014) het gebruik van

persoonlijke details, beeldend en niet-chronologisch schrijven en een duidelijke tijds- en plaatsaanduiding. Het is aan de leerkracht om de instructie m.b.t. deze kenmerken goed te begeleiden. Een stelles is volgens Hoogeveen (1993) opgebouwd uit vijf fasen: oriëntatie, schrijfopdracht, schrijven en hulp geven tijdens het schrijven, bespreken en herschrijven van teksten, verzorgen en publiceren van teksten. Bij al deze punten is instructie nodig. Hoogeveen (1993) stelt verder dat de leerkracht bij het aanbieden van een schrijfopdracht een duidelijke context moet creëren, waardoor het steun biedt bij de ‘stofvinding’.

Besselink en Seinhorst (2015) stellen dat de schrijfontwikkeling in groep 5/6 zich vooral richt op het ontwikkelen van de karaktervorming in verhalen, het stimuleren van gevarieerd woordgebruik, gedetailleerd schrijven (omgeving, personages) en het gebruik van dialogen. Boscolo en Gelati (2009) zeggen kinderen tijdens het uiteindelijke schrijfproces kunnen worden ondersteund door mondelinge activiteiten. Zo kunnen kinderen elkaar in kleine groepen voorzien van feedback en reflecteren op elkaars teksten, zo stellen Damhuis en Litjens (2003). Ook kunnen kinderen een taaltekening of een lijst met kernwoorden maken om de overgang naar het schrijven te vergemakkelijken (Van Norden, 2014). Het lezen en vertellen van verhalen en ervaringen van andere kinderen zorgt volgens Van Norden (2014) voor grote betrokkenheid van kinderen, omdat kinderen het interessant vinden wat andere kinderen in de groep meemaken. Door de details van persoonlijke belevenissen veranderen taalrondes en tekstbesprekingen tot taalrijke, levendige lessen waarin schrijf- en spreektaal met elkaar wordt verbonden (Van Norden, 2014). Daarnaast ondersteunt het lezen en vertellen van verhalen en ervaringen de taalbeschouwing bij kinderen (Huizenga, 2004).

Uit de literatuurstudie is door Fitzgerald, Graham en MacArthur (2007) gebleken dat het ook binnen het verhalend genre belangrijk is om duidelijke eisen te stellen aan de tekst, omdat dit het evalueren gemakkelijker maakt. Kirkpatrick en Klein (2009) stellen dat kennis van genrespecifieke tekststructuren de kwaliteit van zelfgeschreven teksten verbeterd. Vaak begint een verhaal met een oriëntatie, dan het probleem en het eindigt met de oplossing. Bij ervaringen zullen de criteria worden gebaseerd op de volgende punten: persoonlijke details/subjectief, beeldend, chronologisch en duidelijke plaats- en tijdaanduiding (Van Norden, 2014). Door het lezen en schrijven van teksten binnen een bepaald tekstgenre ontwikkelen kinderen genrespecifieke taal en hun taalbewustzijn (Donovan en Smolkin, 2006). Van Gelderen (2010) stelt dat het bij het opstarten van het schrijfproces nodig is om aandacht te besteden aan de contextualisering van een schrijfopdracht. Dit betekent dat kinderen eerst op diverse manieren kennis opdoen over dit onderwerp, voordat zij beginnen met schrijven. Ook bij schrijfopdrachten binnen een taalmethode kan contextualisering van belang zijn, omdat sommige opdrachten over onderwerpen kunnen gaan waar de leerlingen niet veel van weten (Van Gelderen, 2010). Van Norden (2014) stelt dat schrijfonderwerpen niet afhankelijk zijn van het niveau van de leerlingen. Wel stelt zij dat zwakke leerlingen hun vertelling niet goed kunnen omzetten in geschreven taal. De leerkracht kan deze kinderen begeleiden en meer ruimte geven bij het omzetten van de gesproken taal in geschreven taal. Van Norden (2014) stelt dat differentiatie vooral nodig is tijdens de schrijffase. Naast extra ruimte geven kan de leerkracht volgens Besselink en Seinhorst (2015) de leerlingen verder ondersteunen door middel van scaffolding. Het doel hiervan is dat het kind de handelingen na regelmatige oefeningen opslaat in zijn standaard aanpak bij het schrijven van teksten. Ook dient een leerkracht volgens Hoogeveen (2012) te beseffen dat schrijven een sociaal proces is: kinderen leren niet alleen van de leerkracht, maar ook van elkaar. Heterogene groepen kunnen elkaar ondersteunen.

3. Vooronderzoek

In het vooronderzoek wordt er gericht op de context waarin het onderzoek zich plaatsvindt. Dit zal bijdragen aan het beantwoorden van de hoofdvraag: “Hoe kunnen leerlingen van groep 5/6 tijdens de stelinstructie begeleid worden tijdens het schrijven binnen een verhalend genre?”. In dit vooronderzoek staan de volgende vragen centraal:

4. Wat is de huidige stand van de leerlingen op De IJsselster wat betreft:

- 4.1. Hun kennis bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
- 4.2. Hun vaardigheden bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
- 4.3. Hun attitude bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?

5. In welke mate komt de hantering van de gebruikte methodiek ‘Taalverhaal’ tegemoet aan de instructie bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?

6. Wat is de huidige stand van de leraren op De IJsselster wat betreft:

- 6.4. Hun kennis bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
- 6.5. Hun vaardigheden bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?
- 6.6. Hun attitude bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre?

3.1. Methode vooronderzoek

Om bovenstaande contextuele vragen te beantwoorden, zijn er onderzoeksinstrumenten ontworpen om zicht te krijgen op het niveau van de leerkrachten en de leerlingen op basisschool De IJsselster. Bij zowel de leraren als de leerlingen is er een vragenlijst met een aantal stellingen afgenomen. De stellingen hebben betrekking op de kennis, vaardigheden en attitude bij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre. De resultaten van de vragenlijsten worden gezien als een nulmeting. Op basis van deze meting is er bij de leerlingen en de leerkrachten een interview afgenomen waarin de resultaten van de vragenlijsten verder worden uitgediept. De vragenlijst is ingevuld door de leerkrachten van de bovenbouw om zo een volledig beeld te krijgen van de huidige stand van zaken van de bovenbouwleraren op De IJsselster. De leerlingen-vragenlijst is ingevuld door alle leerlingen van groep 5/6 om te kijken hoe zij het schrijven van teksten binnen het verhalend genre ervaren. Bovendien is er ook gekeken naar leerlingenwerk om te bepalen wat het schrijfniveau van de leerlingen is.

3.1.1. Vragenlijst leerkrachten m.b.t. kennis

Om te onderzoeken hoeveel genrekennis de leerkrachten op basisschool De IJsselster hebben, is er een semigestructureerde vragenlijst afgenomen (zie bijlage E.1.). Om de kennis van leerkrachten te onderzoeken, krijgen zij de opdracht om kenmerken van verhalen en ervaringsteksten aan te geven. Deze kenmerken worden beschreven door Van Norden (2014). Ten slotte is er een open ruimte gecreëerd, waarbij de leerkrachten zelf nog enkele kenmerken kunnen noemen die volgens hen van belang zijn bij ervaringsteksten en verhalen. Deze vragenlijst wordt afgenomen bij de twee leerkrachten uit de bovenbouw.

3.1.2. Vragenlijst leerkrachten m.b.t. vaardigheden en attitude

Om inzicht te krijgen in de vaardigheden en attitude van leerkrachten wordt er een gestructureerde vragenlijst ingevuld, zie bijlage E.3. De vragenlijst bestaat uit 31 uitspraken die zijn gebaseerd op literatuur vanuit het theoretisch kader. De leerkrachten kunnen bij elke uitspraak aangeven in hoeverre zij dit uitvoeren in de praktijk: nooit, bijna nooit, soms, regelmatig of vaak. De uitspraken zijn gericht op de didactiek van stelonderwijs binnen het verhalend genre (Van Norden, 2014) en gebaseerd op het eerder uitgevoerde literatuuronderzoek. De vragenlijst laat o.a. het vertellen van verhalen (Van Norden, 2014), de schrijfcriteria (Hoogeveen, 1993; Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014), het stimuleren van stofvinding (Hoogeveen, 1993), feedback (Bruggink & Krikhaar, 2011; Hoogeveen, 2012), functioneel gebruik aan bod komen. Deze vragenlijst wordt afgenomen bij drie leerkrachten: de leerkracht van groep 5/6, de WPO-student en de leerkracht van groep 7/8.

3.1.3. Observatieschema m.b.t. leerkrachthandelen bij stelles binnen verhalend genre

Om vast te stellen hoe de leerkracht van groep 5/6 op dit moment handelt bij een stelles binnen het verhalend genre, wordt er op basis van de literatuurstudie een observatieschema gemaakt. Bij dit observatieschema wordt geobserveerd of bepaalde aspecten of gedragingen zich in de onderwijspraktijk voordoen, aldus Van der Donk & Van Lanen (2012). Hierbij is de frequentie en duur van het betreffende gedrag of gebeurtenis niet van belang. Er wordt vooraf vastgelegd welke gebeurtenissen of gedragingen worden geregistreerd. Op het observatieschema staat een tijdsinterval vermeld, waarbij binnen elk interval wordt genoteerd welke gedragingen of aspecten worden waargenomen. Op deze manier wordt niet enkel geobserveerd of iets vóórkomt, maar ook in welke volgorde en hoe vaak (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Na het uitvoeren van het ontwerp in hoofdstuk 4 ‘Onderzoek naar het ontwerp’ zal hetzelfde observatieschema worden gehanteerd om vast te stellen of het ontwerp heeft bijgedragen aan de kwaliteit van begeleiding tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre.

3.1.3. Vergelijking taalmethode ‘Taalverhaal’ t.o.v. de literatuurstudie

K.B.S. De IJsselster werkt met de taalmethode Taalverhaal.nu (2015). Om te onderzoeken in hoeverre de gebruikte taalmethode tegemoet komt aan de in het theoretisch kader beschreven aspecten wordt de taalmethode hier mee vergeleken. Uit de literatuurstudie zijn namelijk bepaalde aspecten naar voren gekomen die van groot belang zijn bij goed stelonderwijs binnen het verhalend genre. De vraag is of de gehanteerde taalmethode hier aan voldoet of niet. Om dit te bepalen wordt er op basis van de literatuurstudie een checklist gemaakt op basis van de eisen voor goede stellingen binnen het verhalend genre. Vervolgens worden de lessen uit de taalmethode vergeleken met deze eisen om te constateren of deze methode niet, matig, voldoende of goed aan de steldidactiek voldoet. Zie bijlage E.12.

3.1.4. Vragenlijst leerlingen m.b.t. kennis

Om te onderzoeken over hoeveel de leerlingen uit groep 5/6 op basisschool De IJsselster beschikken, is er een semigestructureerde vragenlijst afgenomen (zie bijlage E.5.). Om de kennis van leerlingen te onderzoeken, krijgen zij de opdracht om enkele kenmerken van een

ervaringstekst en verhaal te herkennen, waarbij de leerlingen dienen aan te geven wat volgens hen kenmerkend is voor dit genre. Ten slotte is er een open ruimte gecreëerd, waarbij de leerlingen zelf nog enkele kenmerken kunnen noemen die volgens hen van belang zijn bij ervaringsteksten en verhalen. Deze vragenlijst wordt afgenomen bij 21 leerlingen uit groep 5/6.

3.1.5. Vragenlijst leerlingen m.b.t. vaardigheden en attitude

Om inzicht te krijgen in de vaardigheden en attitude van leerlingen wordt er een gestructureerde vragenlijst ingevuld (zie bijlage E.7). De vragenlijst bestaat uit 28 uitspraken die zijn gebaseerd op literatuur vanuit het theoretisch kader. De leerlingen kunnen bij elke uitspraak aangeven in hoeverre zij dit zelf uitvoeren in de praktijk, maar ook in hoeverre hun leerkracht het uitvoert in de praktijk: nooit, bijna nooit, soms, regelmatig of vaak. De uitspraken zijn gebaseerd op het eerder uitgevoerde literatuuronderzoek. Deze vragenlijst wordt afgenomen bij de 21 leerlingen van groep 5/6 van basisschool De IJsselster.

3.2. Resultaten vooronderzoek

In paragraaf 3.1 staat de methode van het ontwikkelde vooronderzoek beschreven. Dit vooronderzoek is uitgevoerd in de praktijk en de resultaten van dit onderzoek worden in deze paragraaf benoemd. Vervolgens zal er op basis van de resultaten een conclusie worden getrokken. Deze zal worden omschreven in paragraaf 3.3. De conclusies op basis van dit vooronderzoek geven antwoord op deelvraag 4 en 6 m.b.t. de kennis, vaardigheden en attitude van leerlingen en leraren op het gebied van het schrijven van teksten binnen het verhalend genre.

3.2.1. Kennis leerkrachten

In bijlage E.2 zijn de resultaten van het vooronderzoek bij leerkrachten op het gebied van kennis geanalyseerd. De leerkracht van groep 7/8 en de WPO-student herkenden de drie genoemde kenmerken van het verhaal: tijd- en plaatsaanduiding, moraal en flashbacks. De leerkracht van groep 5/6 herkende ze op één na (flashbacks). De leerkrachten geven bij het open gedeelte van het vragenformulier aan dat beeldend schrijven een kenmerk is voor een verhaal. Daarnaast wisten zij ook te benoemen dat de beschrijving van de omgeving en personages van groot belang is. Wat zij niet hebben genoemd is dat een verhaal chronologisch opgebouwd is, op de WPO-student na.

Op het gebied van ervaringsteksten gaven beiden leerkrachten bij het gesloten onderdeel aan dat ‘chronologisch’ en ‘beeldend schrijven’ belangrijke kenmerken zijn. Geen van beiden heeft ‘analyseren’ aangekruist, maar de leerkracht van groep 5/6 dacht dat ‘flashbacks’ wel bij ervaringsteksten hoorden, hoewel dit volgens Van Norden (2014) geen juist kenmerk is. Bij het open gedeelte van de vragenlijst hebben beide leerkrachten correct benoemd dat het beschrijven van gedachten en persoonlijke meningen kenmerkend is voor ervaringsteksten.

3.2.2. Vaardigheden en attitude leerkrachten

In bijlage E.4 zijn de resultaten van de gesloten vragenlijst m.b.t de vaardigheden en attitude van de leerkrachten op het gebied van schrijven binnen het verhalend genre te vinden. Uit de vragenlijst is gebleken dat de leerkrachten de kinderen vaak ervaringen laten vertellen in de klas, maar verhalen komen minder aan bod. Bovendien vertellen de leerkrachten zelf ook vaker ervaringen dan verhalen. Op het gebied van lezen is het andersom: de kinderen lezen vaak verhalen, maar het lezen van ervaringen gebeurt slechts af en toe. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten: zij lezen regelmatig verhalen voor, maar het voorlezen van ervaringen gebeurt bijna nooit.

Het uitvoeren van de stellingen uit de methode gebeurt niet altijd. Dit blijkt ook uit de resultaten van de vragenlijst: de kinderen schrijven weinig verhalen en ervaringen. Het koppelen van een schrijfp opdracht aan het lezen of vertellen van een verhaal of ervaring gebeurt nauwelijks. De leerkrachten geven ook aan dat zij geen rijke taalomgeving creëren om het schrijven van teksten te bevorderen, bijvoorbeeld door een leestafel in te richten of door posters op te hangen. Wel benoemen zij altijd het onderwerp en het publiek bij een stelling. Af en toe geven de leraren duidelijke criteria bij het schrijven van teksten. Verder brainstormen beide leerkrachten regelmatig om de stofvinding bij de leerlingen te stimuleren. Om de leerlingen te ondersteunen maken de leerkrachten gebruik van voorbeeldteksten en soms doen zij hardop denkend voor

hoe leerlingen een tekst kunnen schrijven. Dit blijkt ook uit het observatieschema van bijlage E.13.

Het gebruik van ondersteunende schema's en het vooraf verwoorden wat de leerlingen willen schrijven kan nog vaker aan bod komen: dit gebeurt niet tot slechts af en toe. Bovendien geven beide leerkrachten tijdens het schrijfproces nauwelijks feedback aan de kinderen en als ze dit wel geven, dan is het met name gericht op de spelling. De kinderen krijgen onderling ook weinig ruimte om elkaars teksten te lezen en om elkaar van feedback te voorzien. Verder krijgen leerlingen volgens de leerkrachten (bijna) nooit de tijd om hun teksten te reviseren. Als de teksten geschreven zijn, is er nauwelijks of geen sprake van functioneel gebruik: de geschreven verhalen worden bijvoorbeeld niet gebundeld tot een klassikaal boek. Ook dit is terug te zien in het observatieschema van bijlage E.13.

3.2.3. Taalmethode Taalverhaal.nu

In bijlage E.12. is de checklist te vinden die is samengesteld op basis van de literatuurstudie. Uit de vergelijking tussen de literatuur en de taalmethode Taalverhaal.nu (2015) is gekeken naar hoe deze methode de stellingen binnen het verhalend genre aanbiedt. Ten eerste bestaat een hoofdstuk uit deze taalmethode uit tien lessen, waarvan de achtste en negende les structureel uit een stelling bestaat.

In les 8 wordt de tekstsoort aangeboden aan de hand van een voorbeeldtekst. Bij deze voorbeeldtekst wordt duidelijk aan de hand van kleuren aangegeven wat de opbouw van de tekst is. In deze lessen is er geen ruimte voor het spreken over het onderwerp van de voorbeeldtekst. Het lesdoel is kort, bijvoorbeeld: 'Je leert hoe je een spannend verhaal schrijft' of 'Je oefent het schrijven van een ervaring'. In de leerkrachtenhandleiding staat hetzelfde korte lesdoel beschreven.

In les 9 passen de leerlingen de kennis uit les 8 toe en starten zij met het schrijven van een tekst. Hier is ook geen ruimte voor het vertellen van verhalen of ervaringen: de leerlingen dienen direct te starten met het schrijven. Er wordt dus geen koppeling gemaakt tussen het vertellen en schrijven van een tekst binnen het verhalend genre. De leerlingen mogen zelden zelf een onderwerp kiezen waarover zij willen schrijven. Bij de meerderheid van de lessen staat het onderwerp vast of mogen de kinderen kiezen uit een aantal onderwerpen. Zowel de leraren als de leerlingen ervaren dit als 'demotiverend' of 'niet interessant' (zie bijlage E.10. en E.11. voor semigestructureerde interviews met leerkrachten en leerlingen). In de negende les wordt summier aandacht geschonken aan de oriëntatie op een onderwerp: 'Je bent misschien ook wel eens naar een tentoonstelling geweest. Of naar een dierentuin. Bedenk waar je een verslag over wilt schrijven'. De leerlingen worden wel stapsgewijs begeleidt door het schrijfproces. De methode legt uit wat er bijvoorbeeld in het begin moet worden geschreven: 'In het begin schrijf je waar je naartoe bent geweest, wanneer dat was en met wie. Schrijf het begin bij de oranje streep'. Hier wordt dus door middel van de kleur een koppeling gemaakt met de voorbeeldtekst, waardoor de opbouw van teksten inzichtelijk wordt voor de leerlingen. Doordat de opdrachten zo worden geformuleerd, ervaren de leerlingen direct de schrijfcriteria. Zij weten wat er moet worden benoemd in de betreffende onderdelen van de tekst, waardoor zij zichzelf goed kunnen controleren. De taalmethode houdt rekening met de genre-specifieke kenmerken, zoals de opbouw, de taalkenmerken en het doel. Er wordt geen gebruik gemaakt van schema's die het

‘wie, wat, wanneer, waarom’ stimuleren, maar dit word wel direct verwerkt in de omschreven opdrachten.

Na het schrijven van de tekst biedt de methode tijd om de geschreven tekst te reviseren. Bovendien is er ook ruimte om de geschreven tekst door een medeleerling te laten lezen, zodat deze verbeterpunten kan bieden. Bij de analyse is gebleken dat de tekst verder niet functioneel wordt gebruikt.

Deze taalmethode biedt dus lessen die voldoende lijken te voldoen aan de eisen die tijdens de literatuurstudie naar voren kwamen. Er zijn echter ook nog verbeterpunten, waardoor de taalmethode momenteel niet volledig voldoet aan de criteria die in het theoretisch kader werden benoemd.

3.2.4. Kennis leerlingen

In bijlage E.6 zijn de resultaten van het vooronderzoek bij leerlingen op het gebied van kennis geanalyseerd. Elf van de eenentwintig leerlingen hebben bij het gesloten gedeelte van de vragenlijst alle genoemde kenmerken van verhalen aangekruist. De overige leerlingen hebben één of meerdere kenmerken niet aangekruist. Vooral flashbacks en moraal werden relatief weinig herkend door leerlingen. Bij het open gedeelte m.b.t. verhalen hebben alle leerlingen benoemd dat het beschrijven van personages belangrijk is. Ongeveer de helft van de leerlingen vond het beschrijven van de omgeving ook een kenmerk van verhalen schrijven. Enkele leerlingen vonden het toevoegen van afbeeldingen en het hanteren van een juiste interpunctie kenmerkend voor het schrijven van verhalen.

Op het gebied van ervaringsteksten hebben alle leerlingen aangegeven dat beeldend schrijven kenmerkend is. Ongeveer een derde van de leerlingen heeft ‘chronologisch’ aangekruist. Slechts enkele leerlingen hebben ‘flashbacks’ en ‘analyseren’ aangekruist, terwijl dit niet kenmerkend is voor ervaringsteksten. In het open gedeelte van de vragenlijst vond de ruime meerderheid van de leerlingen het beschrijven van de personen en de omgeving kenmerkend. Een kleinere groep vond het beschrijven van gevoelens ook belangrijk. Slechts enkele kinderen dachten dat het gebruik van een titel en kopjes kenmerkend is voor het schrijven van ervaringen, terwijl dit volgens Van Norden (2014) geen belangrijke kenmerken zijn voor het schrijven van ervaringen.

3.2.5. Vaardigheden en attitude leerlingen

In bijlage E.8 zijn de resultaten van de gesloten vragenlijst m.b.t de vaardigheden en attitude van de leerlingen op het gebied van schrijven binnen het verhalend genre te vinden. Uit de vragenlijst is gebleken dat 52% van de leerlingen verhalen verteld, 62% vertelt ervaringen. De meeste leerlingen lezen verhalen in de klas, hoewel het aantal kinderen dat ervaringen leest erg laag is. De meerderheid van de kinderen geven aan dat de leerkracht soms lesgeeft over het schrijven van verhalen en ervaringen. De meeste kinderen vinden het schrijven van een ervaring leuk, maar ze zijn wel wat minder enthousiast over het schrijven van verhalen.

Bijna 72% van de leerlingen geeft aan dat zij verhalen schrijven in de klas, terwijl het aantal kinderen dat ervaringen schrijft een aanzienlijk stuk lager ligt: slechts 19%. Verder is uit de resultaten duidelijk geworden dat de leerkracht nauwelijks schrijfopdrachten geeft n.a.v. een

verhaal of ervaring dat is verteld of gelezen. Daarnaast geven de leerlingen aan dat de leerkracht af en toe een rijke taalomgeving creëert, bijvoorbeeld door het ophangen van posters of het inrichten van een leestafel.

De leerlingen ervaren relatief weinig hulp met stofvinding: volgens hen helpt de leerkracht hen nauwelijks door bijvoorbeeld te brainstormen over het onderwerp. Ook weet 67% van de kinderen niet voor wie zij de tekst schrijven (publiek). Wel maakt de leerkracht volgens de leerlingen veel gebruik van voorbeeldteksten en geeft zij ook duidelijk aan waar de leerlingen op moeten letten bij het schrijven van een verhaal of ervaringstekst, bijvoorbeeld door het gebruik van veel details. De kinderen laten echter wel merken dat de leerkracht nauwelijks zelf laat zien hoe de kinderen een tekst moeten schrijven.

Het gebruiken van een ondersteunend schema komt niet vaak aan bod en leerlingen mogen elkaar slechts af en toe om hulp vragen tijdens het schrijfproces. Bij het nakijken let de leerkracht voornamelijk op de grammatica en minder op de inhoud van de tekst. De kinderen krijgen zelf amper de tijd om elkaars teksten te lezen of om elkaar feedback te geven op elkaars teksten. Bovendien geeft 86% van de kinderen aan dat zij geen tijd krijgen om hun tekst aan te passen na het ontvangen van feedback. Ook blijkt uit de resultaten dat de geschreven teksten vrijwel nooit een functie hebben.

Tijdens het vooronderzoek zijn er teksten van zes leerlingen bekeken en geanalyseerd (zie bijlage E.9.). Er is bewust gekozen voor twee zwakke, twee gemiddelde en twee sterke taalleerlingen, zodat de resultaten een realistisch beeld weergeven. Op basis van de ontvangen gegevens zijn de volgende conclusies getrokken:

- De leerlingen maken geen tot nauwelijks gebruik van de structuur die passend is bij een verhaal of ervaringstekst.
- De ervaringsteksten en verhalen nemen bij alle teksten niet meer dan vijf zinnen in beslag. De kinderen lijken het moeilijk te vinden om tot goede stofvinding te komen en dit vervolgens op papier te zetten. Dit komt ook tot uiting bij het gestructureerde interview (zie bijlage E.11.). Er is incidenteel sprake van een plaats- of tijdwoord. Het beschrijven van de personages is niet terug te zien in de teksten.
- De leerlingen bouwen onlogische zinnen en vergeten regelmatig de juiste interpunctie.
- Er is geen duidelijke chronologie in de geschreven teksten te herkennen.

3.3. Conclusie vooronderzoek

3.3.1 De kennis, vaardigheden en attitude van de leerkrachten

Uit het vooronderzoek is gebleken dat de leerkrachten verschillende kenmerken van verhalen en ervaringsteksten kunnen herkennen en benoemen. Het aanbieden van stelopdrachten m.b.t. het verhalend genre in de bovenbouw gebeurt echter slechts af en toe. En hoewel het lezen en vertellen van verhalen regelmatig door zowel leerlingen als leerkrachten wordt uitgevoerd, gebeurt dit met ervaringen nauwelijks. Uit de literatuurstudie is juist gebleken dat het lezen binnen een genre belangrijk is om de schrijfontwikkeling te stimuleren (Donovan & Smolkin, 2006; Huizenga, 2004; Kirkpatrick & Klein, 2009). Daarnaast helpt het lezen van elkaars geschreven teksten om de betrokkenheid bij leerlingen te stimuleren (Boscolo & Gelati, 2009; Van Norden, 2014).

De leerkrachten geven aan dat zij regelmatig brainstormen om de stofvinding te bevorderen. De leerlingen geven echter aan dat er nauwelijks aandacht aan wordt besteed. Het ontwikkelen van duidelijke criteria ter ondersteuning van het schrijfproces vinden de leerkrachten nog lastig: zij gebruiken vrijwel alleen de criteria die de taalmethode aanbiedt (Hoogeveen, 1993).

Ook op het gebied van samenwerking binnen het schrijfproces is weinig aan bod gekomen. Leerlingen krijgen tijdens de stellingen van de taalmethode Taalverhaal.nu (2015) nauwelijks de kans om elkaar tijdens het schrijfproces te ondersteunen of om feedback te vragen en te geven, terwijl dit van groot belang kan zijn bij een goed schrijfproces (Hoogeveen, 2012). Bovendien geven de leraren aan dat zij amper tijd bieden aan de leerlingen om hun geschreven teksten aan te passen na het krijgen van feedback (Van Norden, 2014).

Waar de leerkrachten vooral behoefte aan hebben, is meer kennis over het begeleiden van leerlingen bij het schrijfproces. Om de kennis bij leerlingen te vergroten kunnen zij stimuleren dat leerlingen ervaringsteksten en verhalen gaan lezen. Ook kunnen zij zelf gaan voorlezen, zodat de leerlingen meer kennis opdoen over de opbouw en kenmerken van verhalen en ervaringsteksten. De oriëntatiefase kan worden verbeterd door het stimuleren van stofvinding d.m.v. brainstormen. Verder geven de leerkrachten aan dat zij behoefte hebben aan het ontwikkelen van duidelijke schrijfcriteria, waardoor zij gericht instructie kunnen geven. Bovendien is er behoefte aan een vaste plek voor feedback en reviseren binnen de stellingen.

3.2.2 De kennis, vaardigheden en attitude van de leerlingen

Uit de afgenomen vragenlijst en de analyse van leerling-teksten m.b.t. kennis over het schrijven van verhalen en ervaringsteksten, bleek dat de leerlingen nog relatief weinig kennis hebben over het genre, terwijl dit volgens Hoogeveen (2012) belangrijk is om goede schrijfproducten te realiseren. De taalmethode Taalverhaal.nu (2015) biedt wel duidelijke voorbeeldteksten waar onder andere de structuur duidelijk wordt weergegeven, maar de methode is erg bepalend met betrekking tot de onderwerpen waarover wordt geschreven. Vanuit de resultaten van het vooronderzoek blijkt ook dat leerlingen het lastig vinden om te starten met het schrijven van een verhaal of ervaringstekst. De taalmethode biedt hier nauwelijks aandacht aan. Van Gelderen en Van Schoten (2011) raden aan om veel tijd te besteden aan het voeren van klassikale gesprekken of gesprekken in groepjes om kinderen op ideeën te brengen en de stofvinding te stimuleren. Bovendien geeft Van Norden (2014) aan dat kinderen een lijst met kernwoorden of een taaltekening kunnen maken om houvast te hebben tijdens het schrijfproces. Momenteel missen de leerlingen duidelijke criteria bij het schrijven van teksten, terwijl dit volgens

Hoogeveen (1993) van groot belang is. Ook is er nauwelijks sprake van samenwerking door elkaar om hulp te vragen (Hoogeveen, 1993) en er wordt amper gebruik gemaakt van feedback (Hoogeveen, 2012). De leerlingen geven verder aan dat zij vrijwel nooit tijd krijgen om de geschreven teksten te reviseren (Van Norden, 2014) en dat de teksten niet functioneel worden gebruikt (Hoogeveen, 1993). Er blijkt dus vooral behoefte te zijn aan een verbetering van de oriëntatiefase om de stofvinding te stimuleren, het beschrijven van duidelijke criteria in de opdrachtphase, meer ruimte voor samenwerking in de schrijffase, een vaste plek voor het reviseren van teksten binnen de les en een functionele publicatie van de teksten.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit vierde hoofdstuk wordt het ontwerp besproken dat is ontworpen op basis van het theoretisch kader en het vooronderzoek. Dit ontwerp is uitgevoerd in groep 5/6 op KBS De IJsselster te IJsselmuiden. Ten eerste komt de onderzoeksmethode naar het ontwerp in paragraaf 4.1. aan bod. Hier worden verschillende ontwerpcriteria omschreven en een omschrijving van prototypes weergegeven. Bovendien komen de wijze van dataverzameling en de belangrijkste voorwaarden van het uitvoeren van het ontwerp beschreven aan bod. Het definitieve ontwerp is te vinden in bijlage F. Ten tweede wordt in paragraaf 4.2. het resultaat van het definitieve ontwerp beschreven. Er is een logboek bijgehouden waarin de leerkrachten al hun bevindingen hebben beschreven, zoals gedachtes en observaties. Het ontwerp is beëindigd met een interview met zowel de leerlingen als de leerkracht. Ten slotte wordt in paragraaf 4.3. een conclusie getrokken op basis van het ontwerp.

4.1. Methode-onderzoek naar het ontwerp

4.1.1. Doelen van het ontwerp

Onderstaande doelen voor het ontwerp zijn gebaseerd op de literatuurstudie en het vooronderzoek:

- Kennis
 1. De leerkrachten kunnen de specifieke kenmerken en opbouw van een verhaal en een ervaringstekst benoemen (Van Norden, 2014).
 2. De leerkrachten weten hoe zij de stofvinding bij leerlingen optimaal kunnen stimuleren (Hoogeveen, 1993).
 3. De leerkrachten weten hoe zij geschreven teksten met kinderen dienen te bespreken d.m.v. feedback (Bruggink & Krikhaar, 2011; Hoogeveen, 2012).
 4. De leerkrachten weten hoe zij het reviseren van teksten dienen te begeleiden (Van Norden, 2014).
 5. De leraren weten hoe zij in de publicatiefase teksten van leerlingen functioneel kunnen gebruiken (Hoogeveen, 1993).
- Vaardigheid
 6. De leerkrachten hanteren tijdens de stellingen duidelijk geformuleerde criteria waar de geschreven verhalen en ervaringen aan moeten voldoen (Hoogeveen, 1993; Van Gelderen, 2010).
 7. Leerkrachten laten leerlingen concrete verhalen en ervaringen vertellen en schrijven waarbij zij gebruik maken van veel details (Cattanach, 1997; Van Norden, 2014).
 8. De leerkracht laat de kinderen een taaltekening of een lijst met kernwoorden maken om de overgang van het oriëntatieproces naar het schrijven te vergemakkelijken (Van Norden, 2014).
 9. De leerkracht gebruikt tijdens het schrijfproces feedback gericht op de inhoud van de tekst (Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014)

Houding

10. De focus van het schrijven van verhalen en ervaringen wordt gelegd op de inhoud van de tekst en niet langer op de vorm van de tekst (Van Norden, 2014).

4.1.2. Ontwerpcriteria

- Het ontwerp moet er voor zorgen dat er voortdurende afwisseling is van praten en schrijven, waarbij zowel de leraren als de leerlingen inbreng kunnen geven (Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014).
- Het ontwerp moet er voor zorgen dat de leraren duidelijke schrijfcriteria geven die aansluiten bij de kenmerken van ervaringsteksten en spannende verhalen en het effect van deze criteria kunnen aantonen in voorbeeldteksten (Kirkpatrick & Klein, 2009; Van Norden, 2014).
- Het ontwerp moet er voor zorgen dat de voorbeeldteksten die worden gebruikt, voldoen aan kenmerken van een spannend verhaal / ervaring.
- Het ontwerp moet er voor zorgen dat de stofvinding tijdens de oriëntatiefase wordt bevorderd, zodat leerlingen worden uitgedaagd om ideeën op te doen (Boscolo & Gelati, 2009; Van Gelderen en Van Schoten, 2010; Van Norden, 2014).
- Het ontwerp helpt de leraar om aandacht te besteden aan de vorm (opbouw, taalgebruik, etc.) en inhoud van ervaringsteksten en spannende verhalen (Van Norden, 2014).
- Het ontwerp moet er voor zorgen dat de tekstbesprekingen / feedback van de leerlingen worden ondersteund met een paar didactische maatregelen, zoals het geven van regels voor interactie, waarin ook de focus van de instructie worden herhaald (Bruggink & Krikhaar, 2011; Damhuis & Litjens, 2003; Hoogeveen, 2012).
- Het ontwerp moet er voor zorgen dat de leerlingen gericht hun schrijfproduct binnen het verhalend genre kunnen reviseren op basis van de ontvangen feedback tijdens de tekstbesprekingen (Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014).

4.1.3. Beschrijving prototype 1

Nadat de doelen en de diverse ontwerpcriteria zijn opgesteld, volgt een prototype voor het ontwerp. Om vast te stellen in hoeverre het ontwerp aan de opgestelde criteria en doelen voldoet, is het ontwerp twee weken getest in groep 5/6. Door het ontwerp te testen, kunnen eventuele fouten of missende onderdelen worden opgemerkt, aldus Donk & Van Lanen (2012). Het eerste prototype zal daarom twee weken in beslag nemen, zodat het daarna geëvalueerd en mogelijk aangepast kan worden. Het (mogelijk) aangepaste ontwerp zal vervolgens zes weken lang worden uitgevoerd in groep 5/6 van KBS De IJsselster.

Handleiding ‘Het begeleiden van het schrijfproces binnen het verhalend genre’

Deze ontworpen handleiding richt zich op het begeleiden van het schrijfproces binnen het verhalend genre. De begeleiding door de leerkracht aan de leerlingen staat hierbij vooral centraal. De handleiding is gebaseerd op de steldidactiek, het schrijfproces en diverse hulpmiddelen, zoals feedback (Besselink & Sienhorst, 2015; Hoogeveen, 1993; Van Gelderen, 2010; Van Norden (2014). De handleiding bestaat uit twee hoofdstukken: een theoretisch kader over de didactiek binnen het stelonderwijs en praktische hulpmiddelen voor de oriëntatiefase.

Het eerste hoofdstuk uit de handleiding neemt de leerkracht mee in de algemene didactiek van stelonderwijs en de didactiek van het verhalend genre. Zo wordt bij de algemene schrijfdidactiek het vijffasenmodel van Hoogeveen (1993) beschreven. Omdat uit het vooronderzoek bleek dat de oriëntatiefase tekort komt, is er ook aandacht besteed aan het belang

van een goede oriëntatie bij het stellen (Hoogeveen, 1993). De leerkracht kan uit dit hoofdstuk kennis opdoen over het doel, de opbouw, taalkenmerken en diverse tekstsoorten die bij ervaringsteksten of verhalen horen. Bovendien worden er praktische tips aangeboden waar de leerkracht rekening mee kan houden bij o.a. het kiezen van een onderwerp voor een ervaringstekst. Bijvoorbeeld: het is bij het schrijven van ervaringsteksten van belang dat de leerkracht een onderwerp kiest waar ieder kind in de klas ervaringen mee heeft. Zo is ‘kermis’ als onderwerp minder geschikt dan ‘regen’ (Van Norden, 2014).

Het tweede hoofdstuk over praktische hulpmiddelen bestaat o.a. uit hulpkaarten, feedbackkaarten en voorbeeldteksten die de leerkracht uit groep 5/6 kan gebruiken om de leerlingen bij het schrijfproces binnen het verhalen genre te ondersteunen (Besselink & Seinhorst, 2015; Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014). Zo wordt de taalronde volgens Van Norden (2014) stap voor stap benoemd, omdat de taalronde leerlingen kan helpen bij het oproepen en verwoorden van eigen ervaringen. Bovendien zijn er voorbeeldteksten van een verhaal en een ervaring toegevoegd. Het analyseren en bespreken van voorbeeldteksten maakt stellingen volgens Van Norden (2014) namelijk productiever, omdat er meer kennis wordt opgedaan. Ook kan het zowel de leerkracht als de leerlingen helpen om de genre-specifieke kernmerken en opbouw te herkennen. Naast de taalronde en de voorbeeldteksten zijn wordt in het tweede deel van de handleiding ook het nut van hulpkaarten beschreven. Besselink & Seinhorst (2015) stellen namelijk dat leerlingen meer kans hebben om een schrijftaak uit te voeren als zij voor, tijdens en na het schrijfproces beschikken over een set hulpkaarten. De kaarten die in de handleiding zijn bijgevoegd zijn de inspiratiekaart en de praatkaart. De inspiratiekaart stimuleert leerlingen om na te denken over de kwaliteitsaspecten van hun tekst. Deze aspecten zijn aandachtspunten die belangrijk zijn bij het verhalend genre, zoals het gebruik van tijdwoorden of de beschrijving van de personages. De praatkaart helpt leerlingen om na afloop van het schrijfproces met een leerling in gesprek te gaan over deze aandachtspunten (Besselink & Seinhorst, 2015). Ook wordt het gebruik van feedbackkaarten in dit hoofdstuk beschreven. Volgens Hoogeveen (2012) stimuleert het geven en ontvangen van feedback de genrekennis, omdat kinderen bewust werken aan de opbouw van de tekst. Besselink & Seinhorst (2015) voegen toe dat het leerlingen helpt om te reflecteren, te motiveren en het creëren van meer zelfvertrouwen. Als laatste hulpmiddel is er voor de leerkracht een tabel toegevoegd met aanbevelingen voor motivatie en begeleiding. De aanbevelingen om het stelonderwijs in de klas te bevorderen zijn onderverdeeld in diverse aspecten, zoals ‘competentie’ of ‘cognitie’ en gebaseerd op het theoretisch kader (Besselink & Seinhorst, 2015; Boscolo & Hidi, 2007; Hoogeveen, 2012; Nederlandse Taalunie, 2015).

In de bijlagen van de handleiding worden de uitgewerkte versies van de praktische hulpmiddelen weergegeven. Als eerste is er een stapsgewijs proces van de taalronde volgens Van Norden (2014) te vinden. Deze wordt gevolgd door een teken- of schrijflijstje ter ondersteuning van de taalronde. Daarna is er een voorbeeldtekst van een spannend verhaal te vinden. Hier wordt de opbouw van het verhaal met kleuren aangegeven (Taalverhaal.nu, 2015). Ook wordt er aangetoond wat het toevoegen van het probleem, de plaats- en tijdwoorden, de woorden die het verhaal spannend maken en toevoegen van het moraal voor effect heeft (Van Norden, 2014). De voorbeeldtekst van een spannend verhaal wordt gevolgd door een voorbeeldtekst van een ervaring. Ook hier is de opbouw aangegeven aan de hand van diverse kleuren en wordt het effect van tijd- en plaatswoorden en een beschouwing achteraf aangetoond. Als vijfde bijlage wordt de inspiratiekaart weergegeven: d.m.v. kleine doelen kan de leerling naast het lesdoel beslissen waar hij/zij deze les aan gaat werken, bijvoorbeeld: ‘Ik maak gebruik

van tijdwoorden, zoals *gisteren*, *toen* of *vandaag* (Besselink & Seinhorst, 2015). Vervolgens komt de praatkaart voor het verhaal aan bod. Aan de hand van deze kaart gaan leerlingen na het schrijfproces met elkaar in gesprek over de hoofdpersonen, de tijd en plaats en de inhoud van het geschreven verhaal. Deze kaart wordt gevolgd door de praatkaart voor ervaringsteksten. Ook hier spreken de leerlingen over de hoofdpersonen, de tijd en plaats en de inhoud van de tekst (Besselink & Seinhorst, 2015). Als laatste bijlage zijn de feedbackkaarten te vinden. Bij de feedbackkaarten wordt aandacht besteed aan het gezamenlijk verbeteren van de geschreven tekst d.m.v. gerichte vragen op basis van de inhoud van het verhaal of de ervaringstekst (Besselink & Seinhorst, 2015; Hoogeveen, 2012).

4.1.4. Beschrijving prototype 2

Het hierboven beschreven prototype 1 is twee weken lang getest in groep 5/6 van K.B.S. De IJsselster. Op deze manier kon de groepsleerkracht kennismaken met de algemene schrijfdidactiek en de genre-specifieke didactiek die past bij het verhalend genre. Het doel van deze uitvoering is om feedback te ontvangen van deze leerkracht dat gericht is op het ontwerp.

De leerkracht gaf na de proefperiode aan dat zij het theoretische gedeelte prettig vindt om haar genrekennis te verbeteren. Wel gaf zij aan dat de didactiek over verhalen niet specifiek over ‘spannende’ verhalen ging. Op basis van deze feedback heb ik dit aangevuld aan de hand van literatuur.

Er is door de leraar enthousiast gereageerd op de bijgevoegde praktische hulpmiddelen, zoals het stappenplan van de taalronde, de inspiratiekaart en de praatkaart. Zij geeft aan dat de leerlingen positief verrast waren door deze toegevoegde elementen in de les. Het structureel vertellen van ervaringen heeft volgens haar een zichtbaar positief effect op de motivatie van de leerlingen. Wel merkte zij dat leerlingen het lastig vinden om meerdere ideeën te noteren in een schijflijstje na het vertellen van een ervaring tijdens de taalronde. Er is afgesproken dat de leraar meer aandacht gaat besteden aan modellen, zodat de leerlingen ontdekken hoe zij dit lijstje kunnen gebruiken ter ondersteuning van het schrijfproces.

Een ander punt waar de leerkracht tegenaan liep, was het feit dat zij de ontworpen handleiding en hulpmiddelen lastig te combineren vindt met de gehanteerde taalmethode. Zij heeft er echter wel vertrouwen in dat zij zelf goede stellingen kan opzetten op basis van de ontworpen handleiding en onderdelen van de stellingen uit de taalmethode. Daarom is er besloten dat de taalmethode zal dienen als een globale leidraad of als aanvulling.

4.1.5. Randvoorwaarden monitoren van het ontwerp

Het prototype van het ontwerp is in week 8 en 10 uitgevoerd om eventuele fouten of hiaten te ontdekken. Week 9 viel uit in verband met de voorjaarsvakantie. Het ontwerp is uitgevoerd door de leerkracht en de WPO-student van groep 5/6. Deze groep bestaat uit 21 leerlingen. Nadat het prototype is aangepast op enkele punten is het ontwerp zes weken lang uitgevoerd: van week 11 t/m week 16. De leerkrachten hebben deze weken gewerkt aan het begeleiden van leerlingen tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre. De eerste drie weken stonden in het teken van het schrijven van ervaringsteksten, omdat dit volgens Van Norden (2014) het dichtst bij de beleving van het kind ligt. De laatste drie weken werd er aandacht geschonken

aan het schrijven van spannende verhalen. De leerkrachten hebben zelf de onderwerpen van de geschreven teksten aangedragen of dit laten voortvloeien uit de gesprekken met de leerlingen.

Tijdens deze zes weken hebben beide leerkrachten het proces bijgehouden in een logboek (bijlage E.15.). Het logboek diende ook als overdracht tussen de leraren, zodat beiden wisten hoe hun collega en de groep er voor stond. In het logboek wordt antwoord gegeven op de volgende vragen:

1. Hoe ervaar je de steldidactiek binnen het verhalend genre: wat zijn jouw sterke kanten en wat zijn ontwikkelpunten?
2. Welke handelingen/hulpmiddelen heb je uitgevoerd in de oriëntatiefase? Hoe heeft dit gewerkt?
3. Is het gelukt om duidelijke schrijfcriteria te hanteren tijdens de les? Hoe hebben de kinderen deze criteria ervaren?
4. Hoe verloopt de overstap van vertellen naar schrijven?
5. Hoe verloopt het schrijfproces op zich? Lukt het de leerlingen om snel tot schrijven te komen? Waar hebben de kinderen hulp bij nodig? Wat gaat goed? Wat kan zich verder ontwikkelen?
6. Is er ruimte geboden voor het geven en ontvangen van feedback op de teksten op basis van de gestelde criteria? Hebben zowel de leerlingen als jij als leerkracht feedback kunnen geven op de teksten?

4.1.6. Randvoorwaarden meten van het ontwerp

Om het ontwerp te meten is er een nieuwe gestructureerde vragenlijst ontworpen bij de leerkracht van groep 5/6 en de WPO-student, zie bijlage E.16. Deze vragenlijst zal worden beschouwd als nulmeting voor het ontwerp. De uitspraken zijn gericht op de steldidactiek binnen het verhalend genre en het begeleiden van het stelproces. De leerkracht kan op iedere uitspraak reageren met de volgende antwoorden: nooit, bijna nooit, soms, regelmatig, vaak. Deze vragenlijst zal ook dienen als eindmeting na de uitvoering van het ontwerp gedurende zes weken. Op deze wijze kan er een duidelijke vergelijking worden gemaakt van de situatie vóór en na het ontwerp.

Op basis van de gegeven antwoorden uit de gestructureerde vragenlijst, zal er na de eindmeting een semigestructureerd interview plaatsvinden om eventuele onduidelijkheden te verduidelijken (zie bijlage E.18.). Tijdens dit interview wordt gevraagd naar de eventuele ontwikkelingen op het gebied van de steldidactiek binnen het verhalend genre, de teksten van leerlingen en wat de vervolgstappen zullen zijn. Bij het analyseren van teksten van leerlingen (bijlage 9) zal er wederom gebruik worden gemaakt van zes leerlingen met verschillende niveaus, zodat het een realistisch beeld zal weergeven.

Ook zullen de leerkrachten tijdens het uitvoeren van het ontwerp worden geobserveerd aan de hand van een observatieschema en de resultaten (bijlage E.18). Tijdens deze observatie wordt bepaald of de leerkrachten gebruik maken van de kennis en de praktische hulpmiddelen van het ontwerp ter ondersteuning van het schrijfproces binnen het verhalend genre.

De 21 leerlingen zullen ook worden gevolgd tijdens het proces van de uitvoering. Om te bepalen in hoeverre de leerlingen zich hebben ontwikkeld op het gebied van attitude, zal er klassikaal een gestructureerde vragenlijst worden afgenomen. Dit is dezelfde vragenlijst als tijdens het

vooronderzoek, welke zal worden beschouwd als nulmeting (bijlage E.7.). De vragen richten zich vooral op de beleving van de leerlingen tijdens stellessen en de begeleiding van de leerkracht. De leerlingen hebben de keuze uit de volgende antwoordmogelijkheden: nooit, bijna nooit, soms, regelmatig en vaak. Het semi-gestructureerde interview dat reeds is afgenomen bij de leerlingen zal ook dienen als nulmeting (bijlage E.11.). Tijdens de beginmeting werd duidelijk dat de leerlingen het moeilijk vonden om te starten met het schrijven van een verhaal of ervaring, omdat zij vaak niet weten waarover zij moeten schrijven. Het gevolg is dat de leerlingen op een relatief negatieve manier tegen het stelonderwijs aankijken. Tijdens het eindmeting-interview zal wederom de houding van de leerlingen ten opzichte van stelonderwijs aan bod komen, evenals het begeleiden door de leerkracht.

4.2. Resultaten onderzoek naar het ontwerp

4.2.1. Resultaten monitoren van het ontwerp

Om het ontwerp zes weken lang te volgen vanuit het perspectief van de leraar is er een logboek bijgehouden (bijlage E.15). Opvallend is dat door het ontwerp de houding van de leerlingen op positieve wijze is veranderd en daardoor ook de houding van de leerkracht. De leerlingen zijn enthousiaster tijdens de stellingen, waardoor de leraar zelf ook meer plezier ervaart tijdens het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van stellingen binnen het verhalend genre.

De leraar geeft aan dat zij gebruik heeft gemaakt van de praktische hulpmiddelen. Hoewel dit in het begin veel tijd in beslag nam, heeft zij dit in de loop van de weken meer eigen gemaakt. De afwisseling tussen praten en schrijven was volgens de leraar duidelijk merkbaar en dit werd als positief en stimulerend ervaren. De leerkracht is nu in staat om duidelijke schrijfcriteria te hanteren op basis van de inspiratiekaart die is bijgevoegd in de ontworpen handleiding. De leerlingen zijn gedurende deze weken steeds meer gaan letten op de criteria, zodat de geschreven teksten inhoudelijk beter werden. De leraar schrijft ook dat de leerlingen deze handvatten prettig vonden, omdat zij stap voor stap konden controleren of hun tekst aan de vastgestelde eisen voldeed.

Het structureel gebruiken van voorbeeldteksten heeft ook zijn vruchten afgeworpen. De leraar gebruikte voorbeeldteksten en gaf door middel van kleuren de opbouw van de tekst aan. Gezamenlijk zochten de leerlingen en de leerkracht naar woorden die bijdragen aan de inhoud van de tekst. De begrippen ‘tijd- en plaatswoorden’ werden iedere les gebruikt, zodat deze begrippen steeds duidelijker werden voor de leerlingen. Opvallend is dat de leerkracht in het logboek beschrijft dat de leerlingen iedere week meer gebruik maakten van deze woorden, waardoor er meer structuur en duidelijkheid ontstond in de geschreven teksten.

Het ontwerp heeft kinderen geholpen bij het stimuleren van stofvinding, want de leerkracht beschrijft hoe leerlingen gebruik hebben gemaakt van aspecten die tijdens de taalronde naar voren kwamen. Hierdoor kwamen de leerlingen sneller tot schrijven en nam het kiezen van een onderwerp minder tijd in beslag. Bovendien zijn de leerlingen zich beter bewust van de genrespecifieke kenmerken van teksten, zoals de opbouw. Ook maken leerlingen graag gebruik van de feedbackkaarten. Het niveau van de gegeven feedback is gedurende deze weken ontwikkeld tot goede inhoudelijke feedback.

Er valt winst te behalen bij het kiezen van een onderwerp om over te schrijven. Dit neemt nog veel tijd in beslag, wat van de effectieve schrijftijd af gaat. Ook het geven van feedback door de leerkracht ligt regelmatig nog op het verkeerde punt, namelijk de spelling en niet op de inhoud van de tekst. De leerkracht is zich hier wel van bewust.

4.2.2. Resultaten meten van het ontwerp

In paragraaf 4.1.6. staat beschreven op welke manieren de 21 leerlingen van groep 5/6 en hun twee leerkrachten, waaronder een WPO-student, zijn gevolgd. Om de volledige ontwikkeling te bepalen gedurende deze zes weken, is er een nulmeting en een eindmeting uitgevoerd. Bij de leerlingen is een gestructureerde vragenlijst afgenomen (bijlage E.21), evenals een semigestructureerd interview met drie leerlingen (bijlage E.22). Bovendien zijn de geschreven teksten van de leerlingen voor en na het uitvoeren van het ontwerp geanalyseerd.

De leerkrachten zijn geobserveerd aan de hand van een observatieschema (bijlage E.18). Daarna is er een gestructureerde vragenlijst afgenomen (bijlage E.19). De eindmeting werd afgesloten met een semigestructureerd interview met de leerkracht van groep 5/6 (bijlage E.20).

Kennis en vaardigheden leerkracht

Op basis van de resultaten van de observaties, de vragenlijsten en de interviews blijkt dat de leraar zich competentier voelt tijdens het voorbereiden en het uitvoeren van stellingen en het begeleiden van leerlingen tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre. Zij hebben een didactische groei laten zien en dit is ook weer zichtbaar in de kennis, vaardigheden en attitude van de leerlingen. De leraar liet tijdens het interview weten dat zij de stellingen beter kan verrijken met bijvoorbeeld het gebruik van een taalronde. Zij geeft aan dat zij dit gedurende deze zes weken steeds meer eigen heeft gemaakt. Het goed begeleiden van de oriëntatiefase nam volgens de leraar nog veel tijd in beslag. Hierdoor ging effectieve schrijftijd verloren, maar in de laatste drie weken leek de hoeveelheid effectieve schrijftijd alleen maar toe te nemen, omdat de leerkracht en daardoor ook de leerlingen vaardiger werden. Een aspect dat leerlingen hielp tijdens deze moeilijke onderdelen was het modellen. De leerkracht laat tijdens de observaties (bijlage E.13 en E.18) zien dat zij na zes weken meer aandacht besteed aan het modellen, zodat de leerlingen ervaren hoe zij bepaalde onderdelen kunnen aanpakken.

Uit de observatie van de eindmeting bleek dat de leraar vrijwel ieder belangrijk aspect liet terugkomen in de stellingen. Zij vertelde zelf een verhaal, ze liet leerlingen verhalen vertellen en ze las een verhaal voor. Bovendien koppelde zij de stelopdracht aan een verteld verhaal en aan de gelezen tekst. De leraar besteedde veel aandacht aan de stofvinding en liet leerlingen verwoorden wat zij willen schrijven. Ook gebruikte de leerkracht een voorbeeldtekst, schrijfcriteria en modellen. Er werd ruimte geboden voor het geven en ontvangen van feedback en vervolgens het reviseren van de tekst. Als laatste werden de verhalen gebundeld tot een klassikaal boek, dus de teksten werden functioneel gebruikt. Bij het schrijfproces is vaak gebruik gemaakt van de ontworpen praatkaarten, inspiratiekaarten en feedbackkaarten.

Een ontwikkelpunt blijft het kiezen van een onderwerp om over te schrijven. De leerkracht geeft aan dat de leerlingen hier nog moeite mee hebben, waardoor het veel tijd in beslag neemt. De leerkracht zal meer aandacht gaan besteden aan het modellen bij bijvoorbeeld het invullen van een schrijf- of tekenlijstje om dit in het vervolg te voorkomen.

Attitude leerkracht

De leerkracht heeft tijdens het semigestructureerde interview (bijlage E.20) aangegeven dat haar blik op stellingen is veranderd. Doordat de leerlingen enthousiaster en gemotiveerder werden door de toevoeging van hulpmiddelen tijdens stellingen, nam haar enthousiasme en motivatie ook toe. Uit hetzelfde interview en uit de gestructureerde vragenlijst (bijlage E.19) blijken dat leerlingen meer tijd krijgen voor het geven van feedback en het lezen van elkaars teksten. De leerkracht ervaart meer afwisseling tussen interactie en zelfstandig schrijven en ziet dit als een positieve verandering. Uit de observatie blijkt dat de leraar meer aandacht besteed aan de inhoud van de geschreven teksten en minder aan bijvoorbeeld spellingsfouten. De leerlingen ervaren dit ook, zo blijkt uit hun gestructureerde vragenlijst (bijlage E.21). Het gevolg is dat de teksten op inhoudelijk gebied flink verbeteren.

Kennis en vaardigheden leerlingen

De leerlingen lieten tijdens het vooronderzoek merken dat zij het schrijven van verhalen en ervaringen lastig vinden, omdat zij bijvoorbeeld nauwelijks een oriëntatiefase hebben ervaren en omdat zij hierdoor moeilijk tot schrijven kwamen. Bij de resultaten van de eindmetingen blijkt echter dat de leerlingen vaker verhalen en ervaringen schrijven. Bovendien starten zij sneller met schrijven, mede doordat de oriëntatiefase meer aandacht krijgt. De leerkracht maakt regelmatig gebruik van voorbeeldteksten, waardoor de leerlingen leren wat de genre-specifieke kenmerken zijn. Dit is ook terug te zien bij de analyse van de leerlingteksten aan de hand van bijlage E.9. De teksten bevatten na zes weken een duidelijke opbouw waarin de taalkenmerken die passen bij het genre zichtbaar zijn. Zo gebruiken leerlingen regelmatig de tijd- en plaatsaanduiding en zij schrijven meer beeldend dan tijdens het vooronderzoek. Volgens de leerlingen komt deze verbetering van de inhoud van de geschreven verhalen en ervaren vooral door de grotere aandacht voor het geven en ontvangen van feedback. Dit blijkt uit zowel de gestructureerde vragenlijst als uit het interview dat met de leerlingen is afgenomen: *‘Ik vond het fijn dat we elkaar tips en tops mochten geven. Dan werd het verhaal vaak beter. En ik keek ook vaak naar het voorbeeld op het bord. Daar stonden ook punten waar we op moesten letten, bijvoorbeeld dat we moesten schrijven hoe de hoofdpersoon er uit zag. Dat is handig.’* Hieruit wordt ook het belang van goede voorbeeldteksten en het hanteren van schrijfcriteria duidelijk. Deze focus helpt leerlingen tijdens het schrijfproces om het plannen, schrijven, bespreken en reviseren van hun teksten doelgericht uit te voeren (Hoogeveen, 2012). In het interview komt ook naar voren dat de leerlingen de ontworpen inspiratiekaart en praatkaart regelmatig gebruiken. Het wordt ervaren als een hulpmiddel ter inspiratie, maar ook als steunpunten voor het reviseren van teksten.

Attitude leerlingen

Uit de vragenlijst tijdens de eindmeting (bijlage E.21) is gebleken dat de leerlingen het vaker leuk vinden om verhalen of ervaringen te schrijven. Dit komt volgens de leerlingen vooral doordat de geschreven teksten worden (voor)gelezen en doordat er meer interactie is tijdens de stelles. De afwisseling tussen spreken en schrijven is toegenomen, zo stelt ook de leerkracht. Volgens de leerlingen is dit helpend, omdat de input van andere leerlingen helpt om te groeien in het schrijven van verhalen en ervaringen (bijlage E.22). De geschreven teksten worden vaker functioneel gebruikt en dit wordt door de leerlingen ook als waardevol ervaren, zo blijkt uit de vragenlijst en het interview.

In de tabellen hieronder wordt de ontwikkeling van de leerlingen en de stellingen op enkele punten duidelijk n.a.v. de nul- en eindmeting.

Ik vind het lastig om te starten met schrijven.					
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
Nulmeting	0	0	1	5	15
Eindmeting	1	10	10	0	0

Ik krijg tijd om feedback te vragen en te geven.					
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
Nulmeting	0	8	8	5	0
Eindmeting	0	1	3	15	0

Ik krijg tijd om mijn geschreven tekst aan te passen.					
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
Nulmeting	3	15	3	0	0
Eindmeting	0	0	9	12	0

4.3. Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Aan de hand van de resultaten van het monitoren en het meten van het ontwerp is gebleken dat de leerkrachten zijn gegroeid in het hanteren van de juiste steldidactiek en het begeleiden van leerlingen tijdens het stelproces binnen het verhalend genre. Uit het vooronderzoek en de nulmeting bleek dat de leerkrachten en de leerlingen een relatief negatieve houding hadden tegenover het stelonderwijs. Er werd aangegeven dat zij het lastig vinden en dat de lessen niet motiverend zijn. Bovendien vertelden de leraren en de leerlingen dat er, mede door deze redenen, nauwelijks verhalen en ervaringen worden geschreven.

Het ontwerp heeft de leerkracht ondersteund bij het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van stellingen binnen het verhalend genre. Zij heeft aangegeven dat zij zich competentier voelt, doordat zij meer kennis heeft opgedaan over de opbouw van verhalen en ervaringen, maar ook dankzij praktische hulpmiddelen, zoals de taalronde (Van Norden, 2014). Volgens Kirkpatrick en Klein (2009) helpt deze genre-kennis tot betere inhoudelijke teksten en zowel de leerlingen als de leraar hebben ervaren dat het schrijven van ervaringen en verhalen inderdaad steeds iets gemakkelijker verloopt. De leerkracht heeft gemerkt wat het structureel afwisselen van schrijven en interactie tijdens stellingen kan opleveren. Volgens Hoogeveen (2012) helpt interactie tussen leerlingen onderling enorm bij het verbeteren van schrijfproducten. Het spreken is de basis voor het schrijven en de leerkracht heeft dit tijdens het uitvoeren van het ontwerp zeker gemerkt. De leerkracht wil meer aandacht gaan besteden aan het modellen m.b.t. het teken- of schrijflijstje dat bij de taalronde hoort (Van Norden, 2014). Zij heeft namelijk geconstateerd dat sommige leerlingen het af en toe nog lastig vinden om tot een onderwerp te komen. Dit gaat ten koste van de effectieve schrijftijd.

Uit de eindmeting is gebleken dat de toevoeging van hulpkaarten, een stappenplan van de taalronde en feedbackkaarten hebben bijgedragen aan de ontwikkelingen van zowel de leraar als de leerlingen. Deze werkbladen hadden een positief effect op de oriëntatie-, schrijf- en evaluatiefase binnen de stellingen, omdat deze afwisselender werden en tegelijkertijd als leerzaam werden ervaren. Ook het hanteren van schrijfcriteria is structureler toegepast, wat de leerlingen hebben ervaren als prettig, omdat zij bij het geven van feedback en bij het reviseren gemakkelijk konden controleren in hoeverre de geschreven tekst voldoet aan de criteria. De effecten van deze criteria werden door de leerkracht vaak aangetoond met behulp van voorbeeldteksten die voldeden aan de kenmerken van een ervaring of spannend verhaal. Hierdoor konden de leraar aandacht besteden aan de opbouw en het taalgebruik dat passend is bij het verhalende genre. Ook de aandacht voor het reviseren van teksten is toegenomen. Leerlingen kunnen aan de hand van de voorbeeldteksten, de schrijfcriteria en de ontworpen feedbackkaarten gemakkelijker controleren in hoeverre hun verhaal of ervaring voldoet aan de genre-specifieke kenmerken en het lesdoel.

De gegevens die zijn verzameld aan de hand van de vragenlijsten, interviews en observaties leiden gezamenlijk tot een antwoord op de hoofdvraag: “Hoe kunnen leerlingen van groep 5/6 tijdens de stel instructie begeleid worden tijdens het schrijven binnen een verhalend genre?”

Uit de literatuurstudie bleek dat het schrijven binnen het verhalend genre bestaat uit het schrijven van verhalen en ervaringen. Een ervaring is het schrijven van een reeks gebeurtenissen uit persoonlijke ervaring, waarbij eventueel wordt afgesloten met persoonlijk commentaar. Een verhaal bestaat uit een oriëntatie, een probleem en een evaluatie/oplossing. Het schrijven van een ervaring is voor veel kinderen gemakkelijker, omdat zij zelf de expert zijn. Het schrijven

van verhalen vergt meer moeite (Van Norden, 2014). Deze kennis van genre-specifieke tekststructuren verbetert de kwaliteit van zelfgeschreven teksten (Donovan en Smolkin, 2006; Kirkpatrick & Klein, 2009).

Een goede stelles is volgens Hoogeveen (1993) opgebouwd uit vijf fasen die elk instructie bevatten: oriëntatie, schrijfpdracht, schrijven en hulp geven tijdens het schrijven, bespreken en herschrijven van teksten, verzorgen en publiceren van teksten. Verder is het van belang dat de leerkracht bij het aanbieden van een schrijfpdracht duidelijke schrijfcriteria en voorbeeldteksten dient te gebruiken, wat de leerlingen steun biedt bij de ‘stofvinding’ (Fitzgerald, Graham & MacArthur, 2007; Hoogeveen, 1993; Van Gelderen, 2010; Van Norden, 2014). Kinderen kunnen tijdens het uiteindelijke schrijfproces worden ondersteund door mondelinge activiteiten, omdat dit de betrokkenheid vergroot (Boscolo & Gelati, 2009; Van Norden, 2014). Ook kunnen kinderen een schrijf- of tekenlijstje maken om de overgang naar het schrijven te vergemakkelijken (Van Norden, 2014). Verder hebben leerlingen veel baat bij het stimuleren van feedback, omdat leerlingen zo leren reflecteren. Bovendien stimuleert het de motivatie en het draagt bij aan de groei van gesproken taal (Besselink & Seinhorst, 2015; Damhuis en Litjens, 2003; Hoogeveen, 2012).

Aan de hand van deze kennis is er een handleiding ontworpen dat voor een deel bestaat uit een theoretisch hoofdstuk en voor een deel uit praktische hulpmiddelen die leerkrachten en leerlingen kunnen helpen bij het begeleiden van het stelproces binnen het verhalend genre. Uit de eindmeting is gebleken dat de leerkracht stellingen heeft uitgevoerd aan de hand van belangrijke aspecten die uit de literatuurstudie bleken, zoals het stimuleren van stofvinding tijdens de oriëntatiefase en het hanteren van duidelijke voorbeeldteksten. Zij heeft zichzelf deze didactiek eigen gemaakt en goed uitgevoerd in de praktijk. Dit blijkt uit de inhoudelijke verbetering van leerlingteksten op het gebied van opbouw en taalkenmerken die passen bij het verhalend genre. De leerlingen hebben kennis opgedaan door het gebruik van de vastgestelde schrijfcriteria, de voorbeeldteksten waarin het effect van deze criteria duidelijk werden, de ontworpen feedbackkaarten en het modellen van de leerkracht.

5. Discussie

Dit vijfde hoofdstuk bestaat uit twee paragrafen. Paragraaf 5.1. geeft beperkingen van dit gedane onderzoek, de discussiepunten en de aanbevelingen voor de praktijk weer. In paragraaf 5.2. worden vervolgvragen en suggesties voor vervolgonderzoek gegeven.

5.1. Mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk

Gedurende zes weken is in groep 5/6 van K.B.S. De IJsselster geprobeerd om een positieve verandering tot uiting te brengen m.b.t. het begeleiden van het schrijfproces binnen het verhalend genre. Uit de literatuurstudie bleek dat het schrijfproces veel vraagt van zowel de leerlingen als de leraar. Op basis van deze kennis is er een handleiding ontworpen, waardoor de leerkracht de leerlingen zo goed mogelijk kan begeleiden tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre. Ten eerste biedt deze handleiding een bondig theoretisch kader waarin de didactiek binnen het verhalend genre aan bod komt. Vervolgens worden er diverse praktische hulpmiddelen geboden om het oriëntatieproces, de stofvinding, het vaststellen van schrijfcriteria en het evalueren door middel van feedbackkaarten te stimuleren. De leraren en leerlingen leren wat de genre-specifieke kenmerken zijn en hoe zij aan de hand van voorbeeldteksten kunnen ervaren welk effect bepaalde taalkenmerken hebben. Vervolgens kunnen de leerlingen deze opgedane kennis toepassen in hun geschreven verhalen en ervaringen, waardoor deze inhoudelijk beter worden. De inzet van deze handleiding in combinatie met de relatief korte periode van uitvoering heeft gezorgd voor zichtbare resultaten, maar de vraag is of deze trend zich blijft voortzetten in de toekomst. Actieve inzet en tijd blijven volgens Van der Donk & Van Lanen (2012) belangrijke factoren en tevens beperkingen binnen onderzoek.

Bij het meten van het ontwerp is er gebruik gemaakt van een observatieschema dat enkel geschikt is om te meten of een bepaalde handeling wordt uitgevoerd of niet. Er wordt niet gekeken naar hoe deze handeling wordt uitgevoerd en wat de reacties van de leraren en leerlingen zijn, waardoor het instrument relatief beperkt is. Bovendien is de groepsleerkracht tijdens de nulmeting en de eindmeting slechts één keer geobserveerd. De observaties zouden betrouwbaarder zijn indien deze meerdere malen was uitgevoerd op bijvoorbeeld verschillende tijdstippen en diverse dagen. Het zou mogelijk kunnen zijn dat de resultaten van de observaties dan anders waren geweest.

De leerlingen en leerkrachten zijn tijdens het onderzoek bevraagd door middel van gestructureerde vragenlijsten. De uitspraken waren gericht op de vaardigheden en attitude van de leerkrachten en de leerlingen. Een kanttekening die hierbij kan worden geplaatst, is dat de leerkracht of de leerlingen sociaal gewenste antwoorden hebben ingevuld. Verder is er de vraag in hoeverre de leerlingen invloed hebben gehad op een zo realistisch mogelijke uitslag. Leerlingen onder de negen jaar beschikken namelijk feitelijk gezien niet over de capaciteit om het eigen leren te overdenken (Dijkstra, 2015). Bovendien kunnen de gestelde vragen in de vragenlijst als ingewikkeld worden ervaren, waardoor de leerlingen mogelijk een antwoord aangeven die zij verder niet kunnen onderbouwen.

De kinderen en de leerkracht reageerden zes weken lang enthousiast en gemotiveerd op het ontwerp, maar de vraag is of deze attitude gericht op het schrijven van verhalen en ervaringen zich blijft voortzetten. Van Norden (2014) stelt dat het schrijfplezier zal blijven als alle kinderen voldoende betrokken zijn bij een schrijfonderwerp, praten en schrijven regelmatig wordt

afgewisseld en de inhoud van een tekst voldoende wordt voorbereid, zodat iedereen weet waarover geschreven gaat worden. Het wordt dan ook aanbevolen om verder te werken aan deze basis.

Uit paragraaf 4.3. ‘Conclusie onderzoek naar het ontwerp’ bleek dat de leerkracht zich verder wil ontwikkelen in het modelen tijdens de oriëntatiefase, omdat goede stofvinding bij het schrijfproces van groot belang is (Fitzgerald, Graham & MacArthur, 2007; Hoogeveen, 1993; Van Gelderen, 2010; Van Norden, 2014). Zij heeft namelijk geconstateerd dat sommige leerlingen het af en toe nog lastig vinden om tot een onderwerp te komen. Door te modelen laat de leerkracht zien dat het schrijfproces geen contante beweging is, maar een onregelmatig proces met wisselende activiteit (Boscolo & Hidi, 2007). Om de leerkracht meer inzicht te geven in praktische theorie is het boek ‘Iedereen kan leren schrijven’ door Van Norden (2014) aan te raden. Het boek biedt praktijkvoorbeelden, handreikingen en ideeën voor leerkrachten die beter willen worden in het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van schrijven.

5.2. Vervolg vragen en suggesties voor het vervolgonderzoek

Dit schooljaar is er onderzoek gedaan naar het begeleiden van leerlingen uit groep 5/6 tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre. Om schoolbreed een doorlopende leerlijn te laten creëren, zou een mogelijk vervolgonderzoek over hetzelfde onderwerp kunnen plaatsvinden in groep 3/4 van K.B.S. De IJsselster. Van Norden (2014) stelt dat in groep 1 t/m 4 voornamelijk de focus ligt op de begrijpelijkheid van ervarings- en verhalende teksten, terwijl in groep 5 t/m 8 de aandacht wordt verlegd naar de functionele vorm van de tekst. Met deze kennis zou het dus goed zijn om in de jongere groepen aandacht te besteden aan de juiste steldidactiek, zodat zij daar in de latere groepen van kunnen profiteren: een goed begin, is het halve werk.

Een andere suggestie is om de focus van het onderzoek meer te leggen bij de leerlingen in plaats van bij de leerkracht. Tijdens dit onderzoek stond het handelen van de leerkracht centraal: hoe begeleidt deze de leerlingen het beste tijdens stelinstructies binnen het verhalend genre? Het zou interessant kunnen zijn om te onderzoeken op welke manier leerlingen door middel van interne sturing of zelfregulerend leren een steentje kunnen bijdragen aan de ontwikkelingen binnen het stelonderwijs op de school.

Ook kan de focus worden verlegd op een onderzoek naar de relatie tussen schrijven en spreken. Schrijven en spreken zijn namelijk nauw met elkaar verbonden gedurende het schrijfproces. Het stimuleert de stofvinding, het ordenen van gedachten en het is belangrijk bij het geven en ontvangen van feedback (Besslink & Seinhorst, 2015; Boscolo & Gelati, 2009, Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014).

Deze vragen die bij deze suggesties zouden passen, zijn:

- Op welke manier kunnen leerlingen van groep 3/4 tijdens de stelinstructie worden begeleid tijdens het schrijven binnen een verhalend genre?
- Hoe kunnen leerlingen uit groep 5/6 zich tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre ontwikkelen door middel van zelfregulerend leren?
- Op welke manier kunnen leraren de leerlingen uit groep 5/6 begeleiden bij de overgang van het vertellen naar het schrijven van een tekst binnen het verhalend genre?

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C. & Franssen, H.M.B. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.
- Besselink, E. & Seinhorst, E. (2015). Verhalen leren schrijven. *Tijdschrift Taal*, 6(9), 8-15.
- Brouwer, T. (2011). Schrijfonderwijs: van ondergeschoven kindje tot oogappel van het taalonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 1(2), 21-28.
- Bruggink, M., Gijssel, M. & Schuurs, U. (2010). Kansen voor schrijfonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 1(2), 29-30.
- Bruggink, M. & Krikhaar, E. (2011). Feedback geven op teksten van leerlingen. *Taal Lezen*, (2), 13-15.
- Boscolo, P. & Gelati, C. (2009). Improving the quality of primary school children's narration of personal events: An intervention study on the use of evaluation strategies. *L1-educational studies in Language en Literature*, 9(3), 1-28.
- Boscolo, P. & Hidi, S. (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Cattanach, A. (1997). *Children's stories in play therapy*. Londen: Jessica Kingley Publishers.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie: Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Dijkstra, P. (2015). Effectiever leren met leerstrategieën. Amsterdam: Boom.
- Expertisecentrum Nederlands (2010). *Schrijven*. Geraadpleegd op 17 december 2017, van <http://www.leerlijntaal.nl/page/153/schrijven.html>
- Fitzgerald, J., Graham, S. & MacArthur, C.A. (2007). *Best practices in Writing Instructions*. New York: The Guilford Press.
- Graham, S. & Rogers, L. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.879.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren: een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2012). Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 16-26.
- Hornstra, L. (2013). Afname motivatie begint al op de basisschool. *Remedial Teaching*, 21(5), 9-11.

- Huizenga, H. (2004). *Stellen*. Groningen / Houten: Wolters Noordhoff.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kirkpatrick, L.C. & Klein, P.D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and instruction*, 19, 309-321.
- Malchiodi, C.A. (2012). *Handbook of art therapy*. New York: The Guildford Press.
- Martin, J. & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Cardiff: Equinox.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers*. Den Haag: Taalunie.
- Van Gelderen, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven*. Enschede: SLO.
- Van Gelderen, A. & Van Schoten, F. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: University Press.
- Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Bijlagen

Bijlage A: Evaluatie

In september 2017 kregen wij de eerste informatie over de bachelorthesis. Het hoorcollege was vooral gericht op wat er van ons als vierdejaarsstudenten werd verwacht en welke proces wij zouden gaan doorlopen. Om eerlijk te zijn zag ik er tegenop om hier aan te beginnen: dit is hét onderzoek. Jaren lang hebben wij als studenten op de KPZ mogen ‘oefenen’ met kleinere onderzoeken in leerjaar 1, 2 en 3 en nu zou al deze kennis samenkomen tot één bachelorthesis.

Al kort na het hoorcollege begon de lichte paniek onder de studenten. Ik merkte dat vooral de grootte van het verslag en de diverse inleverdata mijn hoofd lieten tolleren. Hoe ga ik dit aanpakken? Ik begon met het rondvragen op mijn stageschool, omdat de basis van een onderzoek een praktijkprobleem is. Al snel werd duidelijk dat de school zich graag wilde ontwikkelen op het gebied van stellen binnen het verhalend genre, omdat de leerkrachten relatief weinig kennis hebben over deze didactiek en de leerlingen het schrijven van verhalen en ervaringen moeilijk en demotiverend vinden. Mijn interesse was gewekt, want ik had stiekem een grote persoonlijke voorkeur voor een taalgebonden onderwerp. Er was sprake van een omslagpunt: ik had een doel! Op basis van dit praktijkprobleem dook ik de literatuur in. Door dit gehele proces werd ik uitgedaagd om echt deel te worden van het team: ik had hen nodig om dit onderzoek op te zetten en om hen op de hoogte te houden van de ontwikkelingen.

Ik merkte dat mijn houding ten opzichte van dit onderzoek veranderde. Ik zag het niet langer als een ‘verplichte bezigheid’, maar als een uiterst leerzaam en interessant proces. Met dank aan gerichte feedback van mijn tutoraat-begeleider kwam ik na een aantal aanpassingen tot een goed onderzoeksvoorstel. De literatuurstudie volgde snel en verliep relatief vlot. Ik vond het lezen van de diverse bronnen verrassend leuk om te doen: ik arceerde de alinea’s die bij mijn onderzoek van belang konden zijn en ik vulde een map met alle belangrijke artikelen die ik kon vinden. Het proces kwam voor mijn gevoel overeen met het maken van een puzzel: stukje voor stukje past de informatie in elkaar, waardoor ik uiteindelijk steeds beter zicht had op wat er uiteindelijk tevoorschijn zal komen.

Het vooronderzoek hielp mij om meer zicht te krijgen op de huidige situatie van de vaardigheden, attitude en kennis van de leerkrachten en de leerlingen m.b.t. het stelonderwijs binnen het verhalend genre. Vermoedens werden nu bevestigd: de leerkrachten ervoeren dat zij te weinig kennis hebben over deze didactiek en de leerlingen vinden het schrijven moeilijk en daardoor neemt hun enthousiasme af. En toen kwam een in mijn ogen lastig onderdeel: het bedenken van een geschikt ontwerp. Hier ben ik relatief lang mee bezig geweest, omdat ik niet goed wist wat er precies van mij werd verwacht. Dankzij de tutoraat-bijeenkomsten kreeg ik enkele ideeën te horen, waardoor ik steeds meer zicht kreeg op het doel.

Achteraf vond ik het maken van het ontwerp meevallen. Ik had inmiddels veel kennis opgedaan door de literatuurstudie en de situatie in de groep. Dit kwam nu goed van pas, aangezien de literatuur en de praktijk bij het maken van het ontwerp in elkaar overlopen. Ook mijn ontwerpvoorstel werd niet direct goedgekeurd, maar na een aantal aanpassingen mocht ik mijn ontworpen handleiding zes weken lang gaan uitvoeren. Persoonlijk ervoer ik dit als een uiterst motiverend onderdeel van dit hele proces. De leerkracht en de leerlingen reageerden zichtbaar enthousiast op dit ontwerp en toen de inhoudelijke kwaliteit van de geschreven verhalen en ervaringen ook bleek te stijgen, kon ik mijn geluk niet op.

Toch bleef ook altijd een licht gevoel van twijfel: doe ik het goed? Heb ik alles op de juiste manier aangepakt of had ik achteraf toch andere beslissingen moeten nemen? Ik ben nu eenmaal een perfectionist en ik wil mijn school niet teleurstellen. Gelukkig verdween deze twijfel snel op het moment dat ik positieve reacties ontving van mijn collega/leerlingen of als ik keek naar de reeds behaalde resultaten. Bovendien heb ik geleerd om te streven naar vooruitgang en niet naar perfectie. En daar doe je het als (toekomstige) leerkracht uiteraard voor: een goede basis bieden voor de ontwikkeling van de leerlingen, maar ook voor collega's. Deze ontwikkeling begint stap voor stap: te beginnen bij vandaag.

Iris van de Wetering
Studentnummer: 960215001
960215001@kpz.nl

Tutor: Véronique Damoiseaux
Onderzoekscoördinator: Agnès Bootsma
K.B.S. de IJsselster te IJsselmuiden
Mei 2018

Handleiding met compact theoretisch kader en praktische hulpmiddelen (stappenplan taaronder, voorbeeldteksten, hulpaarten, feedbackaarten en aanbevelingen t.b.v. motivatie).

Bij het meten van het ontwerp is gebruik gemaakt van gestructureerde vragenlijsten, observatieschema's en interviews om het effect van het ontwerp te bepalen.

Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten zijn gegroeid in het hanteren van de juiste steldidactiek en het begeleiden van de leerlingen bij het stelproces binnen het vernieuwde genre. De leerkracht voelt zich competent, heeft een positievere houding tegenover het schijfonderwijs en dit werkt door in de kennis, vaardigheden en attitude van de leerlingen: de geschreven teksten zijn inhoudelijk beter geworden en zij kijken positiever aan tegen het stelonderwijs.

De korte uitvoeringsperiode biedt beperkingen m.b.t. de observaties, vragenlijsten en interviews. Bovendien is het onderzoek voornamelijk gericht op het handelen van de leerkracht.

Het uitvoeren van een soortgeleijk onderzoek in groep 3/4 zou kunnen leiden tot een doorgaande leerlijn. Bovendien zal een onderzoek gericht op het belang tussen vertellen en schrijven mogelijk veel inzicht kunnen bieden m.b.t. stelonderwijs.

Het team van K.B.S. De IJsselster heeft aangegeven dat zij meer aandacht willen besteden aan stellen binnen het verhalend genre. De leerkrachten hebben behoefte aan meer kennis m.b.t. de steldidactiek en de genre-specifieke kenmerken en de leerlingen vinden het huidige stelproces moeilijk en demotiverend. De houding van de leerlingen en het incompetent gevoel van leerkrachten zorgt voor dat stellen soms worden overgeslagen. De leraren missen praktische en duidelijke handvatten om het stelproces binnen het verhalend genre goed te begeleiden. Het onderzoek richt zich vooral op deze begeleiding om de kennis, vaardigheden en attitude van de leerkrachten en de leerlingen te verbeteren.

Het stelproces is een lastige, veelomvattende taak: kinderen moeten lezen, analyseren, structureren, formulieren, coördineren en controleren (Hoogeveen, 1993; Van Norden, 2014). Het verhalen genre bestaat uit het schrijven van verhalen en ervaringen met als doel een ander te amuseren. Een stelles is opgebouwd uit vijf fasen: oriëntatie, schrijfpoddracht, schrijven, bespreken en herschrijven van teksten (reviseren), verzorgen en publiceren van teksten. Bij al deze punten is instructie nodig (Hoogeveen, 1993). Kinderen kunnen tijdens het schrijfpoces worden ondersteund d.m.v. interactieve mondeling activiteiten, bijvoorbeeld door **modellen** tijdens de oriëntatiefase of d.m.v. feedback (Besselijk & Seinhorst, 2015; Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014).

Uit de resultaten van de vragenlijsten en de interviews tijdens het vooronderzoek is gebleken dat het schrijven van verhalen en ervaringen nauwelijks aan bod komt. De leerlingen ervaren dat er nauwelijks aandacht wordt besteed aan stofvinding en duidelijke schrijfcriteria a.d.v. voorbeeldteksten, waardoor zij het lastig vinden om te starten met schrijven. Bovendien is er behoefte aan meer interactie en meer tijd voor reviseren en feedback binnen de stellingen. Uit het vooronderzoek is verder gebleken dat de leerlingen weinig genre-kennis hebben en dat de teksten niet functioneel worden gebruikt.

Hoogveen, M. (1993). Schrijven leren: een leerplan schrijven van teksten in de basisschool. Enschede: SLO.

peer response en instructie in genrekennis.
Tijdschrift Taal, 4(6), 16-26.

beschrijven. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

De boel klaart niet het schijpsen van een verhaal
Maakt een verhaal

afspraken	Wat is het probleem van de beschermers?	Kan je afspraken maken van de beschermers met anderen? Welke?
	Wat kan een kind de beschermers niet doen? Op wat kan het wel?	Kan je een kind de andere mensen de beschermers niet doen? Wat moet de beschermers niet?
	Wat kan de beschermers niet doen met anderen? Wat kan de beschermers niet doen met anderen?	Wat moet de beschermers niet?

[illegible][illegible]

Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoeren van het ontwerp

Hierbij verklaar ik (naam van de boa'er of van de onderzoekscoördinator):

Agnis Bootsma

dat de student (naam van de student):

Iris van de Wetering

het onderzoeksontwerp t.b.v. de bachelorthesis gedurende zes weken heeft uitgeprobeerd in de praktijk van de (naam van de school):

Begeleiden van het schrijfproces

te (plaats van de school):

Ysselster

*Ysselmuiden,
26-04-2018*

(plaats, datum)

(handtekening)

Handtekening student:

(plaats, datum)

*Ysselmuiden
26-04-2018*

(handtekening)

Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek



Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

Ik verklaar hierbij dat deze bachelorthesis een oorspronkelijk werkstuk is, dat uitsluitend door mij vervaardigd is. Als ik informatie en ideeën aan bronnen heb ontleend, heb ik hiervan expliciet melding gemaakt in de tekst en de noten.

(plaats, datum)

(handtekening)

Ik verklaar hierbij dat ik bij het doen van mijn onderzoek gehandeld heb volgens de gedragscode onderzoek.

(plaats, datum)

(handtekening)

Bijlage E: Meetinstrumenten en resultaten

Bijlage E.1. Meetinstrument vooronderzoek: vragenlijst bovenbouwleerkrachten kennis

Semigestructureerde vragenlijst leerkrachten

Deze vragenlijst m.b.t. het vooronderzoek binnen het stelonderwijs bestaat uit twee onderdelen: onderdeel A (kennis) en B (vaardigheden en attitude). Deze vragenlijst wordt ingevuld door de leerkrachten van de bovenbouw van basisschool De IJsselster.

A. Kennis

Dit onderdeel van de vragenlijst richt zich op jouw genrekennis binnen het domein ‘stellen’. Onderdeel A is opgedeeld in twee delen: het eerste gedeelte richt zich op verhalen en het tweede gedeelte richt zich op ervaringsteksten.

Deel 1 - Verhalen

Hieronder staan een paar kenmerken die bij ‘verhalen’ zouden kunnen passen. Kruis aan welke punten kenmerkend zijn voor verhalen. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Tijd- en plaatsaanduiding
- ☐ Moraal
- ☐ Analyseren
- ☐ Flashbacks

Op basis van bovengenoemde punten: wat vind je verder kenmerkend voor het schrijven van verhalen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Deel 2 – Ervaringsteksten

Hieronder staan een paar kenmerken die bij ‘ervaringsteksten’ zouden kunnen passen. Kruis aan welke punten kenmerkend zijn voor ervaringen. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Chronologisch
- ☐ Beeldend
- ☐ Analyseren
- ☐ Flashbacks

Op basis van bovengenoemde punten: wat vind je verder kenmerkend voor het schrijven van ervaringsteksten?

.....

.....

.....

.....

.....

Deel 1 - Kenmerken van een verhaal

Kenmerk	Leerkracht groep 5/6	Leerkracht groep 7/8	WPO
Tijd- en plaatsaanduiding	x	x	x
Moraal	x	x	x
Analyseren			
Flashbacks		x	x

De leerkracht van groep 7/8 en de WPO-student herkenden alle genoemde kenmerken van het verhaal. De leerkracht van groep 5/6 herkende ze op één na (flashbacks).

Overig genoemde kenmerken:

Leerkracht groep 5/6	Leerkracht groep 7/8	WPO-student
Beeldend schrijven	Beeldend schrijven	Beeldend schrijven
Beschrijving van omgeving	Beschrijving van omgeving	Chronologisch opgebouwd
Beschrijving personages en karakters	Beschrijving personages en karakters	Beschrijving omgeving
Titel		Beschrijving personages

De leerkrachten geven aan dat beeldend schrijven een kenmerk is voor een verhaal. Daarnaast wisten zij ook te benoemen dat de beschrijving van de omgeving en personages van groot belang is. Wat de leerkrachten van groep 5 t/m 8 niet hebben genoemd is dat een verhaal chronologisch opgebouwd is.

Deel 2 - Kenmerken van een ervaringstekst

Kenmerk	Leerkracht groep 5/6	Leerkracht groep 7/8	WPO-student
Chronologisch	x	x	x
Beeldend	x	x	x
Analyseren			
Flashbacks	x		x

De leerkracht van groep 7/8 en de WPO-student herkende alle genoemde kenmerken van het verhaal. De leerkracht van groep 5/6 heeft een kenmerk aangekruist dat beter past bij verhalen (flashbacks).

Overig genoemde kenmerken:

Leerkracht groep 5/6	Leerkracht groep 7/8	WPO-student
Persoonlijke meningen / gedachtes	Persoonlijke meningen / gedachtes	Persoonlijke meningen / gedachtes

De leerkrachten hebben juiste kenmerken van ervaringsteksten genoemd.

B. Vaardigheden en attitude

Deze vragenlijst bestaat uit verschillende uitspraken die o.a. gericht zijn op jouw instructiegedrag binnen het stelonderwijs. De genres die tijdens dit onderzoek centraal staan zijn ‘ervaringen en verhalen’. Geef aan in hoeverre de uitspraak bij jou past door per uitspraak één vakje te omcirkelen.

1. Ik laat kinderen verhalen vertellen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

2. Ik laat kinderen ervaringen vertellen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

3. Ik laat kinderen verhalen lezen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

4. Ik laat kinderen ervaringen lezen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

5. Ik vertel zelf verhalen aan de kinderen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

6. Ik vertel zelf ervaringen aan de kinderen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

7. Ik lees zelf verhalen voor aan de kinderen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

8. Ik lees zelf ervaringen voor aan de kinderen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

9. Als er in de taalmethode een stelles staat, dan voer ik deze ook uit.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

10. De kinderen in mijn klas schrijven verhalen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

11. De kinderen in mijn klas schrijven ervaringen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

12. Ik koppel een schrijfopdracht aan het vertellen van een verhaal of ervaring.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

13. Ik koppel een schrijfopdracht aan het lezen van een verhaal of ervaring.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

14. Ik bedenken zelf stellessen die passen bij het thema dat in de klas centraal staat.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

15. Tijdens het schrijven van teksten zorg ik voor een rijke taalomgeving, bijvoorbeeld door het inrichten van een leestafel of door het ophangen van passend beeldmateriaal.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

16. Ik benoem het onderwerp waarover geschreven gaat worden als kinderen een schrijftaak krijgen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

17. Ik besteed aandacht aan ‘stofvinding’ bij de oriëntatie op een schrijfoopdracht: ik ga bijvoorbeeld met de kinderen brainstormen over het onderwerp.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

18. Ik geef aan het begin van het schrijfproces aan voor wie de kinderen schrijven (publiek).

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

19. Bij mijn stellingen maak ik gebruik van voorbeeldteksten.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

20. Ik vertel de kinderen duidelijk welke criteria gelden tijdens de schrijfoopdracht, bijvoorbeeld een heldere opbouw bij een verhaal of een ervaringstekst.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

21. Ik doe – bijvoorbeeld op mijn digibord – hardop denkend voor hoe een schrijftaak kan worden aangepakt. Ik laat bijvoorbeeld door de toevoeging van bijvoeglijk naamwoorden zien hoe een ervaringstekst levendiger kan worden gemaakt.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

22. De kinderen vinden het lastig om te starten met het schrijven van een verhaal/ervaringstekst.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

23. Ik maak tijdens de stel instructie gebruik van schema's, bijvoorbeeld 'wie, wat, wanneer, waar'.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

24. Ik laat de leerlingen tijdens de instructie verwoorden wat zij later willen opschrijven.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

25. Ik bied tijdens de stelles ruimte aan de leerlingen om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

26. Als de kinderen bezig zijn met schrijven, geef ik feedback over de spelling en verzorging van de tekst.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

27. Als de kinderen bezig zijn met schrijven, geef ik feedback over de inhoud van de tekst.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

28. Ik laat tijdens de stelles de kinderen elkaars teksten lezen, zodat alle teksten gelezen zijn.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

29. Ik slaag er in kinderen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren d.m.v. feedback.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

30. De kinderen krijgen extra tijd om hun tekst aan te passen nadat zij feedback van mij of van medeleerlingen hebben ontvangen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

31. Ik zorg er voor dat de teksten die mijn leerlingen schrijven functioneel gebruikt worden: een brief wordt echt verstuurd, een verhaal wordt gezamenlijk met andere verhalen gebundeld in een boek.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

Bijlage E.4. Resultaat vooronderzoek: vragenlijst bovenbouwleerkrachten vaardigheden en attitude

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik laat kinderen verhalen vertellen in de klas.	0	0	3	0	0
2. Ik laat kinderen ervaringen vertellen in de klas.	0	0	0	0	3
3. Ik laat kinderen verhalen lezen in de klas.	0	0	0	0	3
4. Ik laat kinderen ervaringen lezen in de klas.	0	3	0	0	0
5. Ik vertel zelf verhalen aan de kinderen in de klas.	0	2	1	0	0
6. Ik vertel zelf ervaringen aan de kinderen in de klas.	0	0	0	3	0
7. Ik lees zelf verhalen voor aan de kinderen in de klas.	0	0	0	3	0
8. Ik lees zelf ervaringen voor aan de kinderen in de klas.	0	3	0	0	0
9. Als er in de taalmethode een stelles staat, dan voer ik deze ook uit.	0	0	1	1	1
10. De kinderen in mijn klas schrijven verhalen.	0	2	1	0	0
11. De kinderen in mijn klas schrijven ervaringen.	0	1	2	0	0
12. Ik koppel een schrijfpdracht aan het vertellen van een verhaal of ervaring.	0	3	0	0	0
13. Ik koppel een schrijfpdracht aan het lezen van een verhaal of ervaring.	0	2	1	0	0
14. Ik bedenk zelf stellingen die passen bij het thema dat in de klas centraal staat.	0	3	0	0	0
15. Tijdens het schrijven van teksten zorg ik voor een rijke taalomgeving, bijvoorbeeld door het inrichten van een leestafel of door het ophangen van passend beeldmateriaal.	1	2	0	0	0
16. Ik benoem het onderwerp waarover geschreven gaat worden als kinderen een schrijftaak krijgen.	0	0	0	0	3
17. Ik besteed aandacht aan 'stofvinding' bij de oriëntatie op	0	0	1	2	0

een schrijfpdracht: ik ga bijvoorbeeld met de kinderen brainstormen over het onderwerp.					
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
18. Ik geef aan het begin van het schrijfproces aan voor wie de kinderen schrijven (publiek).	0	0	1	1	1
19. Bij mijn stellingen maak ik gebruik van voorbeeldteksten.	0	0	1	2	0
20. Ik vertel de kinderen duidelijk welke criteria gelden tijdens de schrijfpdracht, bijvoorbeeld een heldere opbouw bij een verhaal of ervaringstekst.	0	0	3	0	0
21. Ik doe – bijvoorbeeld op mijn digibord – hardop denkend voor hoe een schrijftaak kan worden aangepakt.	0	0	2	1	0
22. De kinderen vinden het lastig om te starten met het schrijven van een verhaal/ervaringstekst.	0	0	0	3	0
23. Ik maak tijdens de stelinstructie gebruik van schema's, bijvoorbeeld 'wie, wat, wanneer, waar'.	2	1	0	0	0
24. Ik laat de leerlingen tijdens de instructie verwoorden wat zij later willen opschrijven.	0	2	1	0	0
25. Ik bied tijdens de stelles ruimte aan de leerlingen om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces.	0	0	0	3	0
26. Als de kinderen bezig zijn met schrijven, geef ik feedback over de spelling en verzorging van de tekst.	0	1	1	1	0
27. Als de kinderen bezig zijn met schrijven, geef ik feedback over de inhoud van de tekst.	0	2	1	0	0
28. Ik laat tijdens de stelles de kinderen elkaars teksten lezen, zodat alle teksten gelezen zijn.	0	2	1	0	0
29. Ik slaag er in kinderen positief kritisch op elkaars teksten te laten reageren d.m.v. feedback.	0	1	2	0	0
30. De kinderen krijgen extra tijd om hun tekst aan te passen nadat zij	2	1	0	0	0

feedback van mij of van medeleerlingen hebben ontvangen.					
31. Ik zorg er voor dat de teksten die mijn leerlingen schrijven functioneel gebruikt worden.	2	1	0	0	0

Semigestructureerde vragenlijst leerlingen

A. Kennis

Deel 1 – Verhalen

Hieronder staan een paar kenmerken die bij ‘verhalen’ zouden kunnen passen. Kruis aan welke punten kenmerkend zijn voor verhalen. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Wanneer? (Tijd)
- ☐ Belangrijke boodschap
- ☐ Veel details
- ☐ Flashbacks

Welke kenmerken horen volgens jou nog meer bij een verhaal?

.....

.....

.....

.....

.....

Deel 2 – Ervaringsteksten

Hieronder staan een paar kenmerken die bij ‘ervaringen’ zouden kunnen passen. Kruis aan welke punten volgens jou bij ervaringen horen. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- ☐ Chronologisch
- ☐ Beeldend
- ☐ Analyseren
- ☐ Flashbacks

Welke kenmerken horen volgens jou nog meer bij een verhaal?

.....

.....

.....

.....

.....

Deel 1 - Kenmerken van een verhaal

Kenmerk	Aantal keren aangekruist door leerlingen groep 5/6
Tijd- en plaatsaanduiding	17
Moraal	11
Beeldend	19
Flashbacks	12

Elf van de 21 leerlingen hebben alle kenmerken van verhalen aangekruist. De overige leerlingen herkenden niet alle kenmerken.

Overig genoemde kenmerken:

Genoemd door leerlingen groep 5/6	Aantal
Personages beschrijven	21
Beschrijving van omgeving	9
Beschrijving gevoelens	6
Afbeeldingen	4
Goede interpunctie	2

De leerlingen wisten te benoemen dat de beschrijving van omgeving en personages een belangrijk kenmerk vormen bij het schrijven van verhalen. Enkele leerlingen vonden het kenmerkend om afbeeldingen toe te voegen en om de juiste interpunctie te hanteren.

Deel 2 - Kenmerken van een ervaringstekst

Kenmerk	Aantal keren aangekruist door leerlingen groep 5/6
Chronologisch	6
Beeldend	21
Analyseren	1
Flashbacks	2

Zes van de 21 leerlingen hebben alle juiste kenmerken van ervaringen aangekruist. De overige leerlingen hebben een kenmerk gemist (chronologisch) of een onjuist kenmerk aangekruist (analyseren en flashbacks).

Overig genoemde kenmerken:

Genoemd door leerlingen groep 5/6	Aantal
Personen beschrijven	20
Beschrijving van omgeving	14
Beschrijving gevoelens	8
Gedachtes / herinneringen beschrijven	4
Titel	3
Kopjes	3

De leerlingen wisten te benoemen dat de omgeving en personen met hun gevoelens en gedachtes een belangrijk kenmerk vormen bij het schrijven van ervaringen. Enkele leerlingen vonden de titel een belangrijk kenmerk. Sommigen hebben zelfs ‘kopjes’ genoemd, terwijl dit geen kenmerk is van een ervaringstekst.

B. Vaardigheden en attitude

Omcirkel één vakje: welke past het best bij jou?

1. Ik vertel verhalen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

2. Ik vertel ervaringen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

3. Ik lees verhalen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

4. Ik lees ervaringen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

5. Mijn juf geeft les over het schrijven van verhalen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

6. Mijn juf geeft les over het schrijven van ervaringen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

7. Ik schrijf verhalen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

8. Ik schrijf ervaringen in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

9. Ik vind het leuk om verhalen te schrijven in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

10. Ik vind het leuk om ervaringen te schrijven in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

11. De juf geeft een schrijfopdracht nadat iemand een verhaal of ervaring heeft vertelt.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

12. De juf geeft een schrijfopdracht nadat iemand een verhaal of ervaring heeft gelezen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

13. Onze schrijflessen passen bij het thema in de klas.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

14. Tijdens het schrijven van teksten richt juf een leestafel in of zij hangt posters of foto's op.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

15. De juf noemt het onderwerp waarover wij gaan schrijven.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

16. De juf gaat met ons brainstormen over het onderwerp waarover wij schrijven.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

17. De juf geeft aan het begin van het schrijfproces aan voor wie ik schrijf (publiek).

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

18. De juf maakt gebruik van voorbeeldteksten.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

19. De juf vertelt duidelijk waar ik op moet letten tijdens het schrijven, bijvoorbeeld: gebruik veel details.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

20. De juf doet voor hoe ik een tekst moet schrijven.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

21. Ik vind het lastig om te starten met het schrijven van een verhaal/ervaringstekst.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

22. De juf gebruikt schema's bij het schrijven, bijvoorbeeld 'wie, wat, wanneer, waar'.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

23. De juf laat mij vertellen waarover ik wil schrijven.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

24. Ik mag tijdens het schrijven hulp vragen aan andere leerlingen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

25. De juf kijkt bij het nakijken of ik spelfouten maak in mijn verhaal of ervaringstekst.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

26. De juf kijkt bij het nakijken naar het verhaal of de ervaringstekst zelf.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

27. Mijn verhaal wordt gelezen door andere kinderen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

28. Ik mag tips en tops geven over de teksten van andere kinderen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

29. Ik mag mijn verhaal of ervaring aanpassen, nadat ik tips en tops heb gekregen van andere kinderen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

30. De juf doet iets met de verhalen en ervaringen die onze klas schrijft. Bijvoorbeeld: een brief wordt echt verstuurd of ze maakt een echt boek van onze verhalen.

Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
-------	-------------	------	------------	------

Dit is het einde van de vragenlijst. Bedankt voor het invullen!

Bijlage E.8. Resultaat vooronderzoek: vragenlijst leerlingen vaardigheden en attitude

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik vertel verhalen in de klas.	6	6	6	5	0
2. Ik vertel ervaringen in de klas.	4	4	4	7	2
3. Ik lees verhalen in de klas.	0	2	4	2	13
4. Ik lees ervaringen in de klas.	15	0	4	2	0
5. Mijn juf geeft les over het schrijven van verhalen.	0	2	17	0	2
6. Mijn juf geeft les over het schrijven van ervaringen	0	6	15	0	0
7. Ik schrijf verhalen in de klas.	0	4	8	7	0
8. Ik schrijf ervaringen in de klas.	11	6	2	2	0
9. Ik vind het leuk om verhalen te schrijven.	0	5	12	4	0
10. Ik vind het leuk om ervaringen te schrijven.	0	1	8	12	0
11. De juf geeft een schrijfpdracht nadat iemand een verhaal of ervaring heeft verteld.	17	2	2	0	0
12. De juf geeft een schrijfpdracht nadat iemand een verhaal of ervaring heeft gelezen.	13	4	4	0	0
13. Onze schrijflessen passen bij het thema van de klas.	0	6	11	0	2
14. Tijdens het schrijven van teksten richt juf een leestafel in of zij hangt posters of foto's op.	0	10	11	0	0
15. De juf noemt het onderwerp waarover wij gaan schrijven.	0	0	0	21	0
16. De juf gaat met ons brainstormen over het onderwerp waarover wij gaan schrijven.	4	15	2	0	0
17. De juf geeft aan het begin van het schrijfproces aan voor wie ik schrijf (publiek).	2	12	2	0	4
18. De juf maakt gebruik van voorbeeldteksten.	0	0	6	10	5
19. De juf vertelt duidelijk waar ik op moet letten tijdens het schrijven.	0	8	8	5	0
20. De juf doet voor hoe ik een tekst moet schrijven.	4	4	13	0	0
21. Ik vind het lastig om te starten met het schrijven van een verhaal/ervaringstekst.	0	0	1	5	15
22. De juf gebruikt schema's bij het schrijven, bijvoorbeeld: 'wie, wat, wanneer, waar'.	6	10	5	0	0

23. De juf laat mij vertellen waarover ik wil schrijven.	12	5	4	0	0
24. Ik mag tijdens het schrijven hulp vragen aan andere leerlingen.	0	10	11	0	0
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
25. De juf kijkt bij het nakijken of ik spelfouten maak in mijn verhaal of ervaringstekst.	0	0	0	3	18
26. De juf kijkt bij het nakijken naar het verhaal of de ervaringstekst zelf.	0	10	10	1	0
27. Mijn verhaal wordt gelezen door andere kinderen.	8	8	4	1	0
28. Ik mag tips en tops geven over de teksten van andere kinderen.	0	8	8	5	0
29. Ik mag mijn verhaal of ervaring aanpassen, nadat ik tips en tops heb gekregen van andere kinderen.	3	15	3	0	0
30. De juf doet iets met de verhalen en ervaringen die onze klas schrijft (brief opsturen, boek maken van verhalen).	18	3	0	0	0

Bijlage E.9. Meetinstrument vooronderzoek: checklist voor teksten van leerlingen

Checklist teksten leerlingen Is er een correcte structuur zichtbaar in de geschreven tekst van het kind? Bij ervaring: oriëntatie, chronologische volgorde gebeurtenissen, persoonlijk commentaar Bij verhaal: oriëntatie, probleem, evaluatie/oplossing ☐ Ja ☐ Nee ☐ Gedeeltelijk Opmerkingen
Hoe is de inhoud van de geschreven tekst op basis van: ☐ Personages: ☐ Tijdsbeschrijving: ☐ Plaatsbeschrijving: ☐ Woorden die het verhaal spannend maken:
Wat is opvallend aan de zinsbouw en interpunctie van de leerlingen?
Zijn er verder bijzondere kenmerken die niet vallen onder bovenstaande aspecten?

(Van Norden, 2014). Zie paragraaf 3.2. voor de resultaten.

Bijlage E.10. Meetinstrument vooronderzoek: interview leraren bovenbouw

Deelnemers interview: Iris (I), Denise (D) en Noor (N).

Iris: WPO-student Denise: leerkracht groep 5/6 Noor: leerkracht groep 7/8

- I Jullie weten inmiddels dat ik onderzoek hoe leraren hun leerlingen het beste kunnen begeleiden tijdens het schrijfproces binnen het verhalend genre. Na mijn literatuurstudie ontdekte ik dat een goede stelles uit meerdere fundamentele aspecten bestaat. Laatst hebben jullie een vragenlijst met stellingen ingevuld op basis van jullie beleving van het stelonderwijs op De IJsselster. Graag zou ik aan de hand van jullie antwoorden op de stellingen een aantal vragen willen stellen. Vinden jullie het goed als ik ons gesprek opneem, zodat ik later de resultaten beter kan verwerken?
- D Prima.
- N. Geen probleem.
- I Fijn! Dan zal ik nu beginnen met de vragen. De eerste vraag die ik heb n.a.v. jullie gegeven antwoorden, is: hoe kijken jullie aan tegen het stelonderwijs?
- D Heel eerlijk? Ik vind andere domeinen vaak belangrijker, zoals woord- en zinsbouw. Stellen is niet iets dat naast de taalmethode structureel gebeurt op onze school. En persoonlijk vind ik stellessen niet zo leuk om te geven, omdat de leerlingen vaak zo gedemotiveerd zijn en het lastig vinden. Het gevolg is dat bij mij de motivatie ook verdwijnt.
- N Ik vind stellen juist erg leuk en ik vind het daarom jammer dat wij er op school vrij weinig mee doen. De lessen uit de taalmethode ervaar ik als 'lekker pittig', waardoor de leerlingen worden uitgedaagd om echt na te denken over het proces. Wel vind ik de onderwerpen die aan bod komen in de taalmethode vaak teleurstellend.
- D Ja, dat ervaar ik ook. Zo moesten de kinderen uit mijn klas laatst een tekst schrijven over een flesopener. Ik merk dat dit soort onderwerpen niet motiveert om er over te gaan schrijven.
- I Uit de vragenlijst van zowel de leerlingen als de leerkrachten blijkt inderdaad dat er nauwelijks verhalen of ervaringen worden geschreven. Op welke manier komt het schrijven van verhalen en ervaringen terug in jullie groep?
- D De leerlingen hebben helemaal gelijk. Soms vind ik het ook jammer hoor, dat we er zo weinig aandacht aan besteden. Bovendien verdwijnen de meeste geschreven teksten van de leerlingen in de prullenbak.
- N Klopt. Eigenlijk is dat zonde. Er zitten soms prachtige teksten tussen. Het is goed dat we er nu aandacht aan besteden, want wat jullie aan handvatten aangeboden krijgen, kunnen we straks mooi schoolbreed inzetten.
- I Jullie vertelden net dat de kinderen soms niet weten waarover zij moeten schrijven. Hoe pakken jullie dit probleem nu aan?

- D Ik ga vaak brainstormen met het kind of ik noem een paar voorbeelden op. Meestal kiest een leerling daar een onderwerp uit. Al weet ik niet of dit didactisch gezien de beste manier is.
- I Oké. En op welke manier krijgen de leerlingen tijdens de stelles ruimte om elkaar te ondersteunen bij het schrijfproces?
- N Tijdens het zelfstandig werken mogen de leerlingen van mij regelmatig samenwerken. Ze helpen elkaar op diverse gebieden, bijvoorbeeld bij het vinden van de juiste woorden of het opdoen van inspiratie.
- D Ja, bij mij gebeurt hetzelfde. De leerlingen werken graag samen tijdens het zelfstandig werken, maar het schrijven gebeurt zelfstandig.
- I Waar zouden jullie vooral behoefte aan hebben met betrekking tot het stelonderwijs?
- D Ik zou graag de leerlingen willen motiveren door bijvoorbeeld meer afwisseling tussen spreken en schrijven. Zij geven vaak aan bij mij dat ze meer willen schrijven, maar als er een schrijfopdracht wordt aangeboden via de taalmethode, dan verdwijnt hun motivatie als sneeuw voor de zon. De opdracht of het onderwerp sluit niet aan bij hun beleving. En daarom zou ik ook graag mijn eigen kennis willen verbeteren, zodat ik didactisch beter kan handelen. Als ik meer kennis heb over het verhalend genre en de bijbehorende didactiek, dan zal mij dat erg helpen.
- I Oké. Bedankt voor jullie tijd. Mochten jullie nog vragen of opmerkingen hebben, dan hoor ik het graag.

- Einde interview -

Bijlage E.11. Resultaat vooronderzoek: interview leerlingen

Deelnemers interview: Iris (I), Milan (M), Rowan (R) en Loes (L).

I Jullie hebben vorige week een vragenlijst met stellingen ingevuld over schrijflessen op school. Ik heb alle antwoorden bekeken en ik zou graag aan jullie een aantal vragen willen stellen. Op de tafel ligt mijn telefoon, zodat ik ons gesprek kan opnemen. Vinden jullie dat goed?

De leerlingen gaan akkoord.

I Op welke momenten mogen jullie verhalen of ervaringen vertellen in de klas?

M Altijd op maandag, na het weekend. Dan krijgen we heel veel tijd om te vertellen wat wij hebben gedaan en hoe wij dat vonden.

R We mogen 's ochtends altijd wel even vertellen, maar nooit zo lang als op maandag.

L Klopt. Dat is eigenlijk wel jammer. Want soms wil ik iets vertellen, maar dan mag ik niet meer. Dan gaan we bijvoorbeeld beginnen met rekenen.

I Mogen jullie ook vertellen tijdens lessen over het schrijven van verhalen of ervaringen?

R Nee, bijna nooit. Alleen aan het begin van de dag.

I Hoe vinden jullie het schrijven van verhalen en ervaringen?

L Ik vind het wel lastig, want ik weet nooit waar ik over moet schrijven.

R En ik vind het saai.

I Waarom vind je het saai?

R Eh, nou ik vind waarover wij moeten schrijven vaak niet leuk.

M Het onderwerp.

R Ja, het onderwerp. Vaak is het onderwerp saai. En ik weet ook niet zo goed waarover ik moet schrijven. In het taalboek staat dan dat wij moeten schrijven over een voorstelling. Ik vind voorstellingen niet leuk.

M Ik vind schrijven wel leuk. Vooral het schrijven van verhalen, maar dat doen we bijna nooit.

I Op welke manier zouden schrijflessen volgens jullie leuker worden?

L Als we zelf mogen weten waarover we gaan schrijven, want dan kan ik bijvoorbeeld 'dieren' kiezen.

R En ik 'karten'. En als ik beter weet wat ik precies wil schrijven, want dat duurt bij mij heel lang. Aan het eind van de les heb ik vaak maar drie zinnen opgeschreven.

I Oké, dankjewel. Nu is het mij een stuk duidelijker geworden.

Einde interview

Bijlage E.12. Meetinstrument analyse taalmethode Taalverhaal.nu

Checklist taalmethode Taalverhaal.nu
Is er ruimte voor het vertellen van verhalen? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen
Wordt er een koppeling gemaakt tussen het vertellen en schrijven van een verhaal? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen
Wordt er gebruik gemaakt van een duidelijk lesdoel? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen
Mogen de leerlingen zelf een onderwerp kiezen waarover zij willen schrijven? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen

Zo nee: sluit het onderwerp aan bij de belevingswereld van de leerlingen? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen
Wordt er aandacht besteed aan ‘stofvinding’ bij de oriëntatie op een schrijfoopdracht? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen
Wordt er gebruik gemaakt van een voorbeeldtekst? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen
Bied de methode duidelijke schrijfcriteria gericht op de inhoud van de tekst? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen
Houdt de methode rekening met de genre-specifieke kenmerken, zoals de opbouw, de taalkenmerken en het doel? ☐ Ja ☐ Nee Opmerkingen

Wordt er tijdens de stelinstructie gebruik gemaakt van schema's, zoals 'wie, wat, wanneer, waarom'?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Opmerkingen

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

Krijgen de leerlingen bij deze methode de ruimte om elkaar te ondersteunen d.m.v. feedback?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Opmerkingen

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

Biedt de methode tijd om de geschreven tekst te reviseren?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Opmerkingen

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

Worden de teksten na het schrijfproces functioneel gebruikt?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Opmerkingen

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

(Boscolo & Gelati, 2009; Damhuis & Litjens, 2003; Fitzgerald, Graham & MacArthur, 2007; Hoogeveen, 1993; Van Gelderen, 2010; Van Norden, 2014).
Zie hoofdstuk 3.2.3. 'Taalmethode Taalverhaal.nu' voor de resultaten.

Bijlage E.13. Meetinstrument ontwerp vooronderzoek/nulmeting: observatie leerkracht

Gedrag van de leraar/ WPO-student	Tijdsinterval in minuten				
	0 - 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	20 - 25
Laat kinderen ervaringen/verhalen vertellen					
Vertelt een verhaal of ervaring					
Leest een verhaal of ervaring voor					
Koppelt een schrijfpdracht aan het vertellen van een verhaal of ervaring					
Koppelt een schrijfpdracht aan het lezen van een verhaal of ervaring					
Stimuleert stofvinding / oriëntatie					
Geeft het lesdoel aan					
Gebruikt voorbeeldteksten					
Geeft schrijfcriteria aan					
Doet hardop denkend voor hoe een schrijftaak aangepakt kan worden					
Maakt gebruik van schema's (wie, wat, etc.)					
Laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven					
Geeft feedback over de inhoud van de tekst					
Geeft feedback over de spelling of verzorging van de tekst					
Laat leerlingen elkaars teksten lezen					
Geeft kinderen tijd om hun teksten aan te passen (reviseren)					
Gebruikt de geschreven teksten functioneel					

Bijlage E.14. Resultaat vooronderzoek/nulmeting: observatie leerkracht

Geobserveerde: Leerkracht groep 5/6
 Observer: WPO-student
 Tijd: 10.30 – 11.05 uur
 Datum: 7 maart 2018
 Vak: Taal
 Groep: 5/6 (21 leerlingen)
 Lokaalinrichting: De leerlingen zitten in groepjes
 Doel: Inzicht krijgen in het leerkrachthandelen m.b.t. de steldidactiek en het begeleiden van leerlingen binnen het verhalend genre.

Gedrag van de leraar	Tijdsinterval in minuten				
	0 - 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	20 - 25
Laat kinderen ervaringen/verhalen vertellen	x				x
Vertelt een verhaal of ervaring					
Leest een verhaal of ervaring voor	x			x	
Koppelt een schrijfpdracht aan het vertellen van een verhaal of ervaring					
Koppelt een schrijfpdracht aan het lezen van een verhaal of ervaring					
Stimuleert stofvinding / oriëntatie		x	x		
Geeft het lesdoel aan	x			x	
Gebruikt voorbeeldteksten		x			
Geeft schrijfcriteria aan		x	x		
Doet hardop denkend voor hoe een schrijftaak aangepakt kan worden		x			
Maakt gebruik van schema's (wie, wat, etc.)					
Laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven				x	
Geeft feedback over de inhoud van de tekst					
Geeft feedback over de spelling of verzorging van de tekst					x
Laat leerlingen elkaars teksten lezen					

Geeft kinderen tijd om hun teksten aan te passen (reviseren)					x
Gebruikt de geschreven teksten functioneel					

Geobserveerde: WPO-student
 Observator: Leerkracht groep 5/6
 Tijd: 10.30 – 11.05 uur
 Datum: 9 maart 2018
 Vak: Taal
 Groep: 5/6 (21 leerlingen)
 Lokaalinrichting: De leerlingen zitten in groepjes
 Doel: Inzicht krijgen in het leerkrachthandelen m.b.t. de steldidactiek en het begeleiden van leerlingen binnen het verhalend genre.

Gedrag van de WPO-student	Tijdsinterval in minuten				
	0 - 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	20 - 25
Laat kinderen ervaringen/verhalen vertellen	x	x			
Vertelt een verhaal of ervaring		x			
Leest een verhaal of ervaring voor		x		x	
Koppelt een schrijfpdracht aan het vertellen van een verhaal of ervaring			x		
Koppelt een schrijfpdracht aan het lezen van een verhaal of ervaring					
Stimuleert stofvinding / oriëntatie	x		x		
Geeft het lesdoel aan	x				x
Gebruikt voorbeeldteksten	x	x			
Geeft schrijfcriteria aan		x	x		
Doet hardop denkend voor hoe een schrijftaak aangepakt kan worden		x		x	
Maakt gebruik van schema's (wie, wat, etc.)					

Laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven				X	
Geeft feedback over de inhoud van de tekst					X
Geeft feedback over de spelling of verzorging van de tekst					
Laat leerlingen elkaars teksten lezen				X	
Geeft kinderen tijd om hun teksten aan te passen (reviseren)					X
Gebruikt de geschreven teksten functioneel					

Bijlage E.15. Resultaat monitoren ontwerp: logboek voor leerkrachten

Samenvatting logboek van de zes weken

Ingevuld door Denise: leerkracht groep 5/6

1. Hoe ervaren je de steldidactiek binnen het verhalend genre? <i>Ik merk dat de handleiding mij helpt om mijn kennis m.b.t. het verhalend genre te verbeteren. De praktische hulpmiddelen zorgen zichtbaar voor meer enthousiasme bij de leerlingen, waardoor ik ook enthousiaster wordt bij het geven van stellingen binnen het verhalend genre. De stofvinding neemt nog veel tijd in beslag, maar langzamerhand vinden kinderen steeds sneller een onderwerp waarover zij willen schrijven.</i>
2. Welke handelingen/hulpmiddelen heb je uitgevoerd in de oriëntatiefase? Hoe heeft dit gewerkt? <i>Ik heb gebruik gemaakt van alle praktische hulpmiddelen uit de handleiding. Niet in één les tegelijk, maar verdeeld over de lessen. Op deze manier kon ik bijvoorbeeld de taalronde goed onder de knie krijgen. Ook nam het uitleggen van de inspiratiekaart en de praatkaart nog wat tijd in beslag, maar na enkele weken was dit een vast onderdeel geworden. Ik merkte dat de leerlingen erg enthousiast werden door deze hulpmiddelen: zij kwamen steeds sneller tot een onderwerp om over te schrijven en ik merkte dat de afwisseling tussen praten met mij als leerkracht en praten met leerlingen onder elkaar ook stimulerend werkte.</i>
3. Is het gelukt om duidelijke schrijfcriteria te hanteren tijdens de les? Hoe hebben de kinderen deze criteria ervaren? <i>Het is mij elke les gelukt om duidelijke schrijfcriteria te hanteren tijdens de lessen. Hierbij heb ik mij vooral laten inspireren door de inspiratiekaart, de praatkaart en de taalmethode. In de eerste twee weken hadden de leerlingen weinig oog voor deze criteria, waardoor ik hen regelmatig hierop moest wijzen. Vanaf week 3 leek het steeds vanzelfsprekender te zijn. De leerlingen controleerden tijdens het schrijfproces of hun tekst nog met de criteria overeen kwam. Ik kreeg positieve reacties van de leerlingen. De meesten vonden het fijn om deze punten één voor één bij langs te lopen om te 'checken' of ze alles hebben verwerkt in hun tekst.</i>
4. Hoe verloopt de overstap van vertellen naar schrijven? <i>De leerlingen vonden dit in het begin nog lastig: sommige leerlingen wisten direct een onderwerp, anderen bleven maar nadenken. Het gebruik van de taalronde heeft ons hierbij wel flink geholpen. Ik heb dit ook gebruikt bij het schrijven van verhalen, maar dan moesten we wel de ervaring omzetten in een verhaal. Op de één of andere manier vonden de leerlingen dit wel weer gemakkelijk om te doen. Bij het schrijven van verhalen kwamen de leerlingen sneller tot schrijven dan bij het schrijven van ervaringen.</i>
5. Hoe verloopt het schrijfproces op zich? Waar hebben de kinderen hulp bij nodig? Wat gaat goed? Wat kan zich verder ontwikkelen? <i>Het schrijfproces loopt iedere week beter. De leerlingen weten inmiddels hoe ik als leerkracht deze lessen aanpak, ondanks dat ik af en toe een ander element toevoeg, zoals de feedbackkaarten. De kinderen hebben inmiddels goed in de gaten wat de opbouw is van een ervaring of een verhaal. Ik zie leerlingen puzzelen om deze opbouw goed aan te</i>

houden, maar ik merk dat zij hierdoor ook steeds creatiever omgaan met woorden en zinnen. De leerlingen maken momenteel vaker gebruik van plaats- en tijdwoorden. Het enige wat de leerlingen lastig vinden is het beslissen over het onderwerp. Hier zou ik af en toe meer in moeten sturen.

6. Is er ruimte geboden voor het geven en ontvangen van feedback op de teksten op basis van de gestelde criteria? Hebben zowel de leerlingen als jij als leerkracht feedback kunnen geven op de teksten?

Ik heb ruimte geboden voor het hanteren van de feedbackkaarten. De leerlingen vonden dit element erg interessant en ik merkte dat zij meer hun best gingen doen om inhoudelijk goede verhalen te schrijven. Bovendien kwamen leerlingen tot inzicht dat sommige beschrijvingen in hun verhaal of ervaring voor hen duidelijk waren, maar niet voor iemand die de tekst leest. De leerlingen kregen hierdoor de uitdaging om de teksten zo te schrijven dat iedereen het zou begrijpen. Dat vonden sommigen nog wat lastig, maar ik zag hen groeien door de weken heen. Ook met het niveau van de feedback: eerst was dit erg kortaf. 'Goed verhaal' of 'Leuk' werd vaak teruggegeven aan leerlingen. Aan het eind van deze zes weken komen leerlingen met feedback als 'Je zou hier nog kunnen beschrijven hoe het huis er uit zag. Dan wordt het duidelijker'. Een aanzienlijke groei dus! Bovendien heb ik als leerkracht ook bewust gewerkt aan het geven van feedback gericht op de inhoud in plaats van op spelling. Ik maakte op deze manier deel uit van het schrijfproces en de kinderen vonden het geweldig dat ik de tijd nam om hun teksten te lezen.

De vragen van het logboek zijn te herleiden naar de literatuurstudie (Hoogeveen, 1993; Hoogeveen, 2012; Van Norden, 2014).

Bijlage E.16. Meetinstrument meten ontwerp: nul- en eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten

Leerkracht en WPO-student groep 5/6

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik heb tijdens mijn lessen leerlingen ervaringen/ verhalen laten vertellen.					
2. Ik koppel een schrijfp opdracht aan het vertellen/lezen van een verhaal.					
3. Ik stimuleer de stofvinding door bijv. gebruik te maken van de taalronde.					
4. Ik geef het lesdoel aan.					
5. Ik maak gebruik van voorbeeldteksten.					
6. Ik geef schrijfcriteria, zoals het gebruik van tijdwoorden.					
7. Ik laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven.					
8. Ik geef feedback over de inhoud van de tekst.					
9. Ik geef feedback over de spelling of verzorging van de tekst.					
10. Ik laat kinderen elkaars teksten lezen.					
11. Ik geef kinderen tijd om hun tekst aan te passen.					
12. Ik gebruik de teksten functioneel.					

Bijlage E.17. Resultaat meten ontwerp: nulmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten

Leerkracht en WPO-student groep 5/6

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
13. Ik heb tijdens mijn lessen leerlingen ervaringen/ verhalen laten vertellen.			2		
14. Ik koppel een schrijfpdracht aan het vertellen/lezen van een verhaal.		1	1		
15. Ik stimuleer de stofvinding door bijv. gebruik te maken van de taalronde.		1	1		
16. Ik geef het lesdoel aan.					2
17. Ik maak gebruik van voorbeeldteksten.			1	1	
18. Ik geef schrijfcriteria, zoals het gebruik van tijdwoorden.		1	1		
19. Ik laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven.			2		
20. Ik geef feedback over de inhoud van de tekst.			2		
21. Ik geef feedback over de spelling of verzorging van de tekst.				1	1
22. Ik laat kinderen elkaars teksten lezen.		2			
23. Ik geef kinderen tijd om hun tekst aan te passen.		1	1		
24. Ik gebruik de teksten functioneel.		2			

Bijlage E.18. Resultaat meten ontwerp: eindmeting observatie leerkracht

Geobserveerde: Leerkracht groep 5/6
 Observer: WPO-student
 Tijd: 10.30 – 11.05 uur
 Datum: 18 april 2018
 Vak: Taal
 Groep: 5/6 (21 leerlingen)
 Lokaalinrichting: De leerlingen zitten in groepjes
 Doel: Inzicht krijgen in het leerkrachthandelen m.b.t. de steldidactiek en het begeleiden van leerlingen binnen het verhalend genre.

Gedrag van de leraar/ WPO-student	Tijdsinterval in minuten				
	0 - 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	20 - 25
Laat kinderen ervaringen/verhalen vertellen	x	x			
Vertelt een verhaal of ervaring	x				
Leest een verhaal of ervaring voor		x			
Koppelt een schrijfpdracht aan het vertellen van een verhaal of ervaring		x	x		
Koppelt een schrijfpdracht aan het lezen van een verhaal of ervaring		x			
Stimuleert stofvinding / oriëntatie			x	x	
Geeft het lesdoel aan	x				
Gebruikt voorbeeldteksten		x			
Geeft schrijfcriteria aan			x	x	x
Doet hardop denkend voor hoe een schrijftaak aangepakt kan worden			x	x	
Maakt gebruik van schema's (wie, wat, etc.)					
Laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven				x	
Geeft feedback over de inhoud van de tekst					x
Geeft feedback over de spelling of verzorging van de tekst					

Laat leerlingen elkaars teksten lezen				X	X
Geeft kinderen tijd om hun teksten aan te passen (reviseren)				X	X
Gebruikt de geschreven teksten functioneel					X

Geobserveerde: WPO-student
 Observator: Leerkracht groep 5/6
 Tijd: 10.30 – 11.05 uur
 Datum: 20 april 2018
 Vak: Taal
 Groep: 5/6 (21 leerlingen)
 Lokaalinrichting: De leerlingen zitten in groepjes
 Doel: Inzicht krijgen in het leerkrachthandelen m.b.t. de steldidactiek en het begeleiden van leerlingen binnen het verhalend genre.

Gedrag van de leraar/ WPO-student	Tijdsinterval in minuten				
	0 - 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20	20 - 25
Laat kinderen ervaringen/verhalen vertellen		X	X		
Vertelt een verhaal of ervaring					
Leest een verhaal of ervaring voor	X				
Koppelt een schrijfpdracht aan het vertellen van een verhaal of ervaring			X		
Koppelt een schrijfpdracht aan het lezen van een verhaal of ervaring					
Stimuleert stofvinding / oriëntatie		X	X		
Geeft het lesdoel aan		X			
Gebruikt voorbeeldteksten		X	X		
Geeft schrijfcriteria aan			X	X	X
Doet hardop denkend voor hoe een schrijftaak aangepakt kan worden			X	X	
Maakt gebruik van schema's (wie, wat, etc.)		X			

Laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven				X	
Geeft feedback over de inhoud van de tekst				X	X
Geeft feedback over de spelling of verzorging van de tekst					
Laat leerlingen elkaars teksten lezen				X	
Geeft kinderen tijd om hun teksten aan te passen (reviseren)					X
Gebruikt de geschreven teksten functioneel					X

Bijlage E.19. Resultaat meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten

Leerkracht en WPO-student groep 5/6

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik heb tijdens mijn lessen leerlingen ervaringen/ verhalen laten vertellen.				2	
2. Ik koppel een schrijfp opdracht aan het vertellen/lezen van een verhaal.			2		
3. Ik stimuleer de stofvinding door bijv. gebruik te maken van de taalronde.				1	1
4. Ik geef het lesdoel aan.					2
5. Ik maak gebruik van voorbeeldteksten.					2
6. Ik geef schrijfcriteria, zoals het gebruik van tijdwoorden.				2	
7. Ik laat leerlingen verwoorden wat zij willen opschrijven.			1	1	
8. Ik geef feedback over de inhoud van de tekst.				2	
9. Ik geef feedback over de spelling of verzorging van de tekst.			1	1	
10. Ik laat kinderen elkaars teksten lezen.					2
11. Ik geef kinderen tijd om hun tekst aan te passen.				2	
12. Ik gebruik de teksten functioneel.		2			

Bijlage E.20. Resultaten meten ontwerp: eindmeting interview leerkrachten

Deelnemers interview: Iris (I) en Denise (D)

Iris: WPO-student Denise: leerkracht groep 5/6

- I Inmiddels zijn we een paar weken bezig geweest met het uitvoeren van het ontwerp m.b.t. het begeleiden van het schrijfproces binnen het verhalend genre. Wat zijn de ontwikkelingen op het gebied van de steldidactiek?
- D Door het theoretisch kader en de hulpmiddelen die bijgevoegd zijn in de handleiding merk ik dat ik beter weet wat ik kan doen om de leerlingen beter te helpen. Bovendien weet ik ook waarom dit helpt, omdat dit theoretisch onderbouwd is. Ik heb dus meer grip op de didactiek, waardoor mijn lessen voor mijn gevoel kwalitatief beter zijn geworden, evenals de teksten van de leerlingen.
- I Waaraan merk je dat de teksten van de leerlingen kwalitatief beter zijn geworden?
- D Ik merk dat de kinderen bij het schrijven van teksten bewuster zijn geworden van de inhoud en de opbouw van de verhalen of de ervaringen. De geschreven teksten gaan ergens over, het zijn geen losse flodders meer. Ook merk ik dat de kinderen meer gebruik maken van woorden die de tijd en plaats aangeven, waardoor de verhalen duidelijker worden. En als laatste zijn de teksten langer geworden. Niet dat dit enorm van belang is, maar het laat wel zien dat de kinderen beter weten wat zij willen schrijven. Ze beschikken over meer ideeën en dat zorgt voor meer enthousiasme.
- I Op welke manier ondersteun jij de leerlingen bij het schrijfproces?
- D Ik zorg ten eerste voor een duidelijk geformuleerd lesdoel en een goede voorbeeldtekst, zodat ik de kinderen kan laten zien op welke manier het lesdoel is verwerkt in de tekst. Vervolgens noteer ik enkele criteria die gericht zijn op bijvoorbeeld de opbouw van de tekst of het gebruiken van beschrijvingen van de omgeving. Bij ervaringsteksten maak ik gebruik van de taalronde. Als de kinderen aan het schrijven zijn, dan probeer ik mij zoveel mogelijk te richten op de inhoud van de tekst, maar dat vind ik nog wel lastig hoor. Het zit er zo ingebakken dat we controleren op spelling, dus af en toe merk ik dat ik mij toch op de verkeerde dingen focus. Ik hoef trouwens minder te helpen bij het zoeken naar een onderwerp om over te schrijven, omdat de leerlingen dit momenteel zelf vaak al weten. Zij kijken nu ook anders naar het stellen. Enthousiaster.
- I Hoe kijk jij nu zelf naar het stelonderwijs?
- D Ik ben zelf ook wel enthousiaster geworden. Het kost momenteel nog veel tijd om bijvoorbeeld een volledige taalronde uit te voeren, maar dat zal iedere keer vast wat sneller gaan. Ik heb veel baat gehad bij de ontworpen handleiding: iedere les zocht ik bepaalde hulpmiddelen die mij en de leerlingen konden helpen om het lesdoel te behalen. Mijn blik op het stelonderwijs is wel veranderd: ik zie het minder als demotiverend, omdat we door de vele interactie hebben gemerkt hoe leuk het schrijfproces kan zijn.

- I Wat zullen de vervolgstappen zijn?
- D Ik ga de opbrengsten in ieder geval delen met de rest van het team, omdat ik denk dat er voor ons allen wel winst te behalen valt. De handleiding blijft in ieder geval in de kast staan, zodat ik deze altijd kan pakken bij het voorbereiden van een stelles.
- I Fijn om te horen! Bedankt voor het beantwoorden van de vragen.

- Einde interview -

Bijlage E.21. Resultaten meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik vertel verhalen in de klas.	2	4	10	5	0
2. Ik vertel ervaringen in de klas.	0	0	6	7	8
3. Ik lees verhalen in de klas.	0	0	1	7	13
4. Ik lees ervaringen in de klas.	10	5	4	2	0
5. Mijn juf geeft les over het schrijven van verhalen.	0	0	15	4	2
6. Mijn juf geeft les over het schrijven van ervaringen	0	0	15	4	2
7. Ik schrijf verhalen in de klas.	0	0	7	14	0
8. Ik schrijf ervaringen in de klas.	0	5	5	11	0
9. Ik vind het leuk om verhalen te schrijven.	0	1	12	8	0
10. Ik vind het leuk om ervaringen te schrijven.	0	1	5	15	0
11. De juf geeft een schrijfopdracht nadat iemand een verhaal of ervaring heeft verteld.	4	15	2	0	0
12. De juf geeft een schrijfopdracht nadat iemand een verhaal of ervaring heeft gelezen.	18	3	0	0	0
13. Onze schrijflessen passen bij het thema van de klas.	0	6	17	4	2
14. Tijdens het schrijven van teksten richt juf een leestafel in of zij hangt posters of foto's op.	0	8	11	2	0
15. De juf noemt het onderwerp waarover wij gaan schrijven.	0	2	4	7	8
16. De juf gaat met ons brainstormen over het onderwerp waarover wij gaan schrijven.	0	1	6	8	6
17. De juf geeft aan het begin van het schrijfproces aan voor wie ik schrijf (publiek).	2	11	5	3	0
18. De juf maakt gebruik van voorbeeldteksten.	0	0	3	10	8
19. De juf vertelt duidelijk waar ik op moet letten tijdens het schrijven.	0	1	8	11	1
20. De juf doet voor hoe ik een tekst moet schrijven.	0	2	13	5	1
21. Ik vind het lastig om te starten met het schrijven van een verhaal/ervaringstekst.	1	10	10	0	0

22. De juf gebruikt schema's bij het schrijven, bijvoorbeeld: 'wie, wat, wanneer, waar'.	8	8	5	0	0
23. De juf laat mij vertellen waarover ik wil schrijven.	2	0	10	3	6
24. Ik mag tijdens het schrijven hulp vragen aan andere leerlingen.	0	0	5	11	5
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
25. De juf kijkt bij het nakijken of ik spelfouten maak in mijn verhaal of ervaringstekst.	0	4	9	8	0
26. De juf kijkt bij het nakijken naar het verhaal of de ervaringstekst zelf.	0	0	8	8	5
27. Mijn verhaal wordt gelezen door andere kinderen.	0	0	3	4	14
28. Ik mag tips en tops geven over de teksten van andere kinderen.	0	1	3	15	2
29. Ik mag mijn verhaal of ervaring aanpassen, nadat ik tips en tops heb gekregen van andere kinderen.	0	0	9	12	0
30. De juf doet iets met de verhalen en ervaringen die onze klas schrijft (brief opsturen, boek maken van verhalen).	0	5	14	2	0

Bijlage E.22. Resultaten meten ontwerp: interview leerlingen

Deelnemers interview: Iris (I), Milan (M), Rowan (R) en Loes (L).

I De afgelopen weken hebben we veel aandacht besteed aan het schrijven van verhalen en ervaringen. Voordat we daar aan begonnen heb ik al met jullie gesproken over jullie kijk op het schrijven van deze teksten. Ik ben benieuwd of dit na deze zes weken anders is geworden, dus ik zou jullie graag een paar vragen willen stellen. Vinden jullie dat goed?

De leerlingen gaan akkoord.

I Fijn. Wanneer schrijven jullie verhalen of ervaringen?

L Nou, we schrijven vaker verhalen en ervaringen. Sowieso iedere week een of twee keer. Toen schreven we alleen een ervaring na bijvoorbeeld een vakantie.

M Ja, we schrijven nu wel vaker.

I Hoe vinden jullie dat?

R Ik vind het schrijven nog steeds wel lastig en daardoor niet echt leuk, maar het is wel wat leuker geworden. Ik mocht een paar keer zelf kiezen waar ik over ging schrijven, dus ik kon 'karten' kiezen. Dan is schrijven wel leuk.

M Ik vind het schrijven ook leuk, want we mogen onze fantasie gebruiken. Ik heb laatst een verhaal geschreven over een trol die verdwaald was. Ik vond het leuk om te bedenken wat hij allemaal mee ging maken.

L (lacht) O ja, dat verhaal heb jij voorgelezen aan de klas. Die was grappig.

I Jullie mochten verhalen voorlezen?

M Ja, sommige kinderen mochten dat. Maar alleen als zij dat zelf wilden. Ik wilde het graag.

R Ja, voorlezen mocht. Maar we lazen wel iedere les het verhaal van iemand. Ik vond dat erg leuk, want ik ben ook nieuwsgierig wat anderen hebben gemaakt.

L Ik ook. En soms leerde ik daar ook van, omdat zij bijvoorbeeld een mooie zin schreven. Dan ging ik dat ook proberen.

I Als ik het zo hoor mochten jullie dus vaker met een andere leerlingen werken, klopt dat?

R Ja, dat klopt. We mochten ook na het schrijven met elkaar praten met kaarten.

M De praatkaart en de feedbackkaarten.

R Ja die. Ik vond dat heel leuk.

L Ik vond het fijn dat we elkaar tips en tops mochten geven. Dan werd het verhaal vaak beter. En ik keek ook vaak naar het voorbeeld op het bord. Daar stonden ook punten

waar we op moesten letten, bijvoorbeeld dat we moesten schrijven hoe de hoofdpersoon er uit zag. Dat is handig.

I Wat fijn om deze veranderingen te horen! Bedankt voor jullie tijd.

- Einde interview -

Handleiding

Het begeleiden van het schrijfproces binnen het verhalend genre



Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 – Didactiek stelonderwijs	3
1.1 Didactiek stelonderwijs algemeen	3
1.2 Belang oriëntatiefase bij stelonderwijs	3
1.3 Didactiek verhalend genre	4
Hoofdstuk 2 – Praktische hulpmiddelen voor de oriëntatiefase	6
2.1 Taalronde	6
2.2 Voorbeeldteksten	6
2.3 Hulpkaarten	7
2.4 Feedbackkaarten	7
2.5 Aanbevelingen voor motivatie en begeleiding	8
Literatuurlijst	10
Bijlage 1 – Taalronde ervaringsteksten	11
Bijlage 2 – Teken- of schrijflijsje	12
Bijlage 3 – Voorbeeldtekst verhaal	13
Bijlage 4 – Voorbeeldtekst ervaring	14
Bijlage 5 – Inspiratiekaart	15
Bijlage 6 – Praatkaart verhaal	16
Bijlage 7 – Praatkaart ervaring	17
Bijlage 8 – Feedbackkaarten	18

Hoofdstuk 1 - Didactiek stelonderwijs

1.1. Didactiek stelonderwijs algemeen

Het verwoorden van gedachtes en gevoelens en dit vervolgens op papier zetten is een complexe handeling. Zeker bij kinderen op de basisschool wordt een groot beroep gedaan op meerdere cognitieve vaardigheden tegelijk (Van Norden, 2014). Zo moeten zij:

- De schrijftaak verkennen / oriënteren
- Bezig zijn met de inhoud van de geschreven tekst
- Letten op de vormaspecten van de tekst
- Leren formuleren

Het is volgens Van Norden (2014) van groot belang dat dit schrijfproces betekenisvol en functioneel is. Hoogeveen (1993) stelt bovendien dat het belangrijk is dat leerlingen stellingen aangeboden krijgen vanuit een vaste structuur. Zij laat de opbouw van een schrijfles duidelijk zien in het 'vijffasenmodel':

1. Oriëntatiefase
Samen met de leerlingen onderwerpen bespreken, onderzoeken en uitbreiden.
2. Opdrachtfase
Het nauwkeurig formuleren van een schrijfdoel en aandachtspunten voor de tekst, eventueel door gebruik van een voorbeeldtekst.
3. Schrijffase
4. De kinderen starten met het schrijven van hun tekst. De leerkracht helpt kinderen die vastlopen tijdens het proces.
5. Revisiefase
Hardop denkend met de kinderen de geschreven teksten herschrijven op basis van de schrijfoopdracht.
6. Publicatiefase
Samen met de leerlingen vormen van publicatie bedenken, bijvoorbeeld publiceren op de website of de geschreven verhalen bundelen tot een klassikaal boek.

1.1. Een goed begin: de oriëntatiefase

Hoogeveen (1993) stelt dat het oriënteren binnen het schrijfproces van groot belang is, omdat kinderen na goede 'stofvinding' gemakkelijker kunnen nadenken over de inhoud van hun tekst. Wanneer de oriëntatiefase niet of onvoldoende wordt uitgevoerd, zullen leerlingen moeite hebben met het schrijven van hun tekst.

Leerlingen zijn volgens Van Gelderen (2010) beter toegerust voor de schrijfoopdracht als zij weten wat het onderwerp inhoudt. De kinderen doen in deze fase op diverse manieren kennis op over het onderwerp, voordat zij beginnen met het schrijven van de tekst. Dit oriënteren kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door het lezen over een onderwerp, een mindmap maken of een fragment bekijken uit een film. Zie voor andere concrete ideeën hoofdstuk 2 'praktische hulpmiddelen voor de oriëntatiefase binnen het verhalend genre'.

1.2. Didactiek verhalend genre

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de didactiek met betrekking tot het verhalend genre in elkaar steekt. Het verhalend genre bestaat volgens Van Norden (2014) uit het schrijven van verhalen en ervaringen met als doel te amuseren. Hoogeveen (1993) stelt dat bij ieder genre het vijffasenmodel wordt toegepast. De criteria worden echter toegespitst op de genre-specifieke kenmerken.

In de tabellen hieronder staat kort beschreven wat het schrijven van een ervaring of een verhaal precies inhoudt. Bij beide tekstsoorten zijn het doel, de opbouw, de taalkenmerken en mogelijke tekstsoorten beschreven (Van Norden, 2014).

Ervaring

Doel	Het vertellen van een reeks gebeurtenissen uit persoonlijk ervaring.
Opbouw	Oriëntatie Chronologische volgorde van de gebeurtenissen Eventueel persoonlijk commentaar
Taalkenmerken	Subjectief / persoonlijke details Beeldend Chronologisch Duidelijke tijd- en plaatsaanduiding
Tekstsoorten	Reisverslag van vakantie of uitstapje Momentbeschrijving Tekst voor eigen beleving (waarneming, gedachtes en gevoelens).

Ervaringsteksten zijn relatief gemakkelijk om te schrijven. Vertellend schrijven is namelijk de eerste schrijfvorm die kinderen toepassen. Wanneer een kind schrijft over zijn eigen ervaringen, is de stof voor zijn tekst al aanwezig in zijn hoofd. Hij hoeft er geen extra informatie op te zoeken, hij heeft het tenslotte zelf meegemaakt (Van Norden, 2014).

Bij het schrijven van ervaringsteksten is het belangrijk dat de leerkracht een onderwerp kiest waar ieder kind in de klas ervaring mee heeft. ‘Huisdieren’ of ‘de kermis’ zijn minder geschikt, omdat mogelijk niet alle kinderen een huisdier hebben of eens een bezoekje hebben gebracht aan de kermis. Onderwerp als ‘haren knippen’ of ‘regen’ zijn daarom beter geschikt, omdat ieder kind dit wel eens heeft meegemaakt (Van Norden, 2014).

Voorbeelden van geschikte ervaringsonderwerpen zijn volgens Van Norden (2014):

- Ervaringen waarin een langer tijdsverloop zit: iets wat gebeurde in de supermarkt, een ongelukje, iets wat je helemaal alleen hebt gedaan;
- Momentervaringen met een (heel) kort tijdsverloop: het eerste wat je zag toen je vanochtend je ogen open deed, wat je vader heel vaak zegt, een enge plek, kleren die oncomfortabel zitten;
- Chronologisch persoonlijk verslag: vakanties, schoolreisjes of dagjes weg.

Verhaal

Doel	Een verhaal vertellen over een reeks gebeurtenissen en hier eventueel op reflecteren.
Opbouw	Oriëntatie Probleem Evaluatie / oplossing
Taalkenmerken	Chronologisch met begin-midden-eind-structuur Flashbacks Moraal Tijd- en plaatsaanduiding
Tekstsoorten	Kort verhaal Lang verhaal Sprookje / mythe Jeugdboek

Het lezen van jeugdliteratuur kan kinderen een flinke stap verder helpen met het schrijven van verhalen. Bij lezen doen zij kennis op over de tekstgenres, de opbouw, zinsbouw en woorden die je bij het schrijven kunt gebruiken (Martin & Rose, 2012; Van Norden, 2014).

Voorbeelden van geschikte verhaalonderwerpen zijn volgens Van Norden (2014):

- Eigen ervaringen omzetten in een echt verhaal: iets wat kapot ging, de weg kwijtraken, een keer dat je te laat kwam, etc. Vervolgens kan dit worden omgezet in een oriëntatie-probleem-oplossing-structuur;
- Eigen ervaringen gebruiken als basis voor een fantasieverhaal: de personen veranderen in dierpersonages of een andere afloop bedenken;
- Ervaringen waar een gedachte/pointe/moraal aan toegevoegd kan worden: iets dat anders ging dan verwacht, iets dat je beter anders had kunnen aanpakken, een keer dat je geluk had.

Om een verhaal spannend te maken, kan men bijvoeglijke naamwoorden of spannende woorden toevoegen, zoals 'ritselen'. De zin 'de deur ging open: er stond een reus' kan spannender worden gemaakt door deze toevoegingen. Dan wordt het bijvoorbeeld: 'De krakende deur ging langzaam open: er stond een grote, boze reus' (Van Norden, 2014).

Hoofdstuk 2 - Praktische hulpmiddelen voor de oriëntatiefase

In dit hoofdstuk staan praktische hulpmiddelen beschreven die kunnen onder andere ondersteunen tijdens de oriëntatiefase bij stellingen binnen het verhalend genre. Het doel van deze hulpmiddelen is om leerlingen te stimuleren om ‘goed’ bezig te zijn met het schrijven van een tekst. Dit houdt in: gemotiveerd schrijven, elkaars teksten (voor)lezen, aan je eigen tekst werken om het te verbeteren, een ander helpen met zijn of haar tekst en als laatste de interpunctie en spelling controleren (Van Norden, 2014). Bovendien helpen deze hulpmiddelen de leerkrachten om goede stellingen te ontwikkelen.

2.1. Taalronde

In de taalronde gaat het volgens Van Norden (2014) om het oproepen en mondeling verwoorden van eigen ervaringen van kinderen. Vervolgens selecteren leerlingen ervaringen en op basis hiervan schrijven zij de eerste versie van een tekst. Een taalronde is opgebouwd uit acht fasen:

1. Voorbereiding
2. Kring maken
3. Introduceren van het onderwerp
4. Vertelronde
5. Lijstjes tekenen en/of schrijven
6. Tweetalgesprekken over één onderdeel van het lijstje
7. Tekst schrijven
8. Voorlezen

De teksten die voortkomen uit taalrondes worden ‘ervaringsteksten’ genoemd (Van Norden, 2014).

Bekijk voor een volledige beschrijving en stappenplan van de taalronde bij ‘Bijlage 1 – Taalronde’. In ‘Bijlage 2 – Teken- of schrijflijstje’ is het ontwerp voor een teken- en schrijflijstje te vinden.

2.2. Voorbeeldteksten

Het analyseren en bespreken van voorbeeldteksten met duidelijke kenmerken die aansluiten bij het verhalend genre maakt stellingen volgens Van Norden (2014) productiever. Bovendien kan het analyseren van teksten de leerkracht helpen om de genre-specifieke opbouw en -kenmerken te herkennen. Het is aan te raden om tijdens de stelling een ervaringstekst of verhaal van een leerling te kiezen en deze klassikaal te analyseren. De leerkracht kan de geschreven tekst op het (digi)bord overnemen en samen met de leerlingen op zoek gaan naar kenmerken die passen bij de tekstsoort. Deze kenmerken worden gearceerd (elk kenmerk een andere kleur) zodat duidelijk wordt welke kenmerken aanwezig zijn en welke mogelijk ontbreken. Uiteraard wordt er enkel een tekst gekozen na toestemming van het kind. Hoe beter er wordt geanalyseerd en hoe meer er wordt besproken en geadviseerd, hoe beter de geschreven teksten zullen worden (Van Norden, 2014).

Bekijk ‘Bijlage 3 – Voorbeeldtekst verhaal’ en ‘Bijlage 4 – Voorbeeldtekst ervaring’ voor voorbeeldteksten met een volledige analyse en duidelijke kenmerken van het verhalend genre.

2.3. Hulpkaarten

Besselink en Seinhorst (2015) stellen dat leerlingen meer kans hebben om een schrijftaak zelfregulerend uit te voeren als zij voor, tijdens en na het schrijfproces beschikken over een set hulpkaarten. Voorbeelden van deze hulpkaarten voor leerlingen zijn de inspiratiekaart en de praatkaart. De inspiratiekaart biedt leerlingen hulp om vooraf, tijdens en na het schrijfproces na te denken over hun schrijftaak. Op de kaart geeft de leerling aan op welke punten hij gaat letten en hij kan achteraf reflecteren: heeft hij zijn doel behaald?

De vragen op de *inspiratiekaart* stimuleren de leerlingen om na te denken over de kwaliteitsaspecten van hun tekst. Deze kwaliteitsaspecten zijn aandachtspunten, zoals het gebruik maken van een tweetalgesprek, tijdwoorden, beschrijving van de personages, etc. De opdracht dit bij deze kaart hoort is simpel: zet een kruisje waar je bij jouw verhaal of ervaring aan wilt denken.

De *praatkaart* helpt leerlingen om na afloop van het schrijfproces samen met een leerling in gesprek te gaan. De leerlingen krijgen de tijd om elkaars tekst (voor) te lezen. Vervolgens kiezen de leerlingen om en om een vraag die zij willen beantwoorden. Deze vragen leiden het gesprek.

Zie 'Bijlage 5: inspiratiekaart', 'Bijlage 6: praatkaart verhaal' en 'Bijlage 7: praatkaart ervaring'. De ontwikkelde inspiratie- en praatkaarten zijn gebaseerd op de bevindingen van Besselink en Seinhorst (2015).

2.4. Feedbackkaarten

Uit onderzoek door Hoogeveen (2012) blijkt hoe belangrijk en waardevol feedback kan zijn voor het leerproces van leerlingen. Besselink en Seinhorst (2015) noemen meerdere voordelen voor het geven en ontvangen van feedback. Zo helpt het de leerling te reflecteren, het stimuleert de motivatie van leerlingen, het draagt bij aan de groei van gesproken taal en het neemt onzekerheden weg, omdat ze tijdig ondersteuning kunnen vinden. Bovendien stimuleert het volgens Hoogeveen (2012) de ontwikkeling van genrekennis, omdat kinderen bewust werken aan de opbouw van tekst en de leraar wordt ontlast tijdens het geven van stelonderwijs, omdat de leerlingen elkaar ondersteunen.

In bovenstaande onderzoek wordt duidelijk dat kinderen ondersteuning nodig hebben bij het geven van feedback. Vandaar dat er opdrachtkaarten zijn ontwikkeld om het geven en ontvangen van feedback binnen het schrijfonderwijs te oefenen. Voorbeelden van onderwerpen die in feedbackkaarten centraal kunnen staan (Besselink & Seinhorst, 2015; Hoogeveen, 2012):

- Aangeven waarover je in jouw tekst feedback wilt. Laat je maatje feedback geven over dit onderdeel van het verhaal of de ervaring.
- Aangeven welke zin je het mooiste vindt en kunnen uitleggen waarom je dat vindt.
- Aangeven welke zin je zou willen verbeteren.
- Hardop voorlezen van de tekst, zodat jij en je maatje kunnen horen wat er nog niet klopt.
- De tekst van je maatje samenvatten.
- Tips en tops geven.

Zie 'Bijlage 8 – Feedbackkaarten' voor vier opdrachtkaarten die gebruikt kunnen tijdens en na het schrijven van de tekst.

2.5. Aanbevelingen voor motivatie en begeleiding

Om de begeleiding en de motivatie bij stelonderwijs in de groep te bevorderen, is er een overzicht samengesteld met aanbevelingen voor leerkrachten. De aanbevelingen zijn onderverdeeld in verschillende aspecten, zoals ‘competentie’ of ‘cognitie’ en gebaseerd op literatuurstudie (Besselink & Seinhorst, 2015; Boscolo & Hidi, 2007; Hoogeveen, 2012; Nederlandse Taalunie, 2015).

Relatie en sociale verbondenheid	▪ Bevorder dat leerlingen elkaars teksten lezen en kunnen brainstormen tijdens het schrijfproces. ▪ Laat leerlingen elkaars teksten bespreken, bijvoorbeeld door het gebruik van praatkaarten. ▪ Stimuleer dat teksten van de leerlingen door hen worden voorgelezen aan leerlingen van lagere groepen. ▪ Zorg er voor dat de geschreven teksten worden gepubliceerd, bijvoorbeeld op de website, een blog of door verhalen te bundelen tot een boek. Gun leerlingen dit ‘podium’ van trots.
Competentie	▪ Zorg er voor dat het schrijfproduct haalbaar is voor de leerling. Het kind moet uitdaging ervaren, maar tegelijkertijd voelen: ‘dit gaat mij lukken’. ▪ Laat leerlingen eventueel hulpkaarten gebruiken, zodat de leerling tijdens het schrijven wordt ondersteund in het plannen en volgen van zijn of haar schrijfproces. ▪ Laat leerlingen op basis van het lesdoel feedback op elkaar geven, zodat zij hun woordenschat uitbreiden met ‘meta-taal’ waarmee zij over hun teksten kunnen spreken. Kinderen leren bijvoorbeeld de woorden ‘alineat’, ‘tijdwoorden’ of ‘opbouw’ en kunnen dit steeds gerichter gaan gebruiken.
Autonomie	▪ Laat de leerlingen een lijstje bijhouden met onderwerpen waarover zij zelf graag zouden willen schrijven. ▪ Stimuleer de nieuwsgierigheid van leerlingen door hen zelf te laten oriënteren op een onderwerp, bijvoorbeeld door hen zelf boeken te laten lezen. ▪ Geef leerlingen de kans om bij het starten met het schrijven aan te geven wat zij graag zouden willen leren. Gebruik bijvoorbeeld de ‘Inspiratiekaart’ van bijlage 3. ▪ Stimuleer dat leerlingen zichzelf beoordelen op het proces en het product. ▪ Bevorder dat leerlingen hun eigen voorkeuren ontdekken voor tekstgenres. Creëer ruimte voor deze voorkeuren.
Gevoelsgericht	▪ Selecteer onderwerpen die leerlingen graag gebruiken om over te schrijven. ▪ Gebruik tijdens de instructie fragmenten uit jeugdliteratuur, zodat kinderen kunnen genieten en inspiratie kunnen opdoen. ▪ Vermijd de rode correctiepen en probeer je niet te focussen op enkel de juiste spelling. Richt je vooral op de inhoud en reageer vanuit je gevoel: ‘Wat heb je dit spannend geschreven, zo iets heb ik ook al eens meegemaakt...’ ▪ Geef aan dat je het waardeert om de teksten van leerlingen te mogen lezen. ▪ Wees open tegenover de leerlingen: geef aan dat jij ook twijfels hebt tijdens het schrijven van teksten. ▪ Laat kinderen feedback uitwisselen met leerlingen die zij vertrouwen. ▪ Zorg voor een optimale beleving tijdens de stellingen, bijvoorbeeld door kinderboeken aan te bieden, een filmfragment te laten zien of door een verhaal of ervaring te vertellen. ▪ Laat kinderen videofragmenten zien waarin andere leerlingen laten zien hoe zij een probleem tijdens het schrijfproces hebben opgelost. Zie bijvoorbeeld het fragment van paragraaf 2.4: ‘videoclips’.

Kennis	▪ Leg de klas uit wat ze gaan leren. ▪ Geef aan waarom ze dit gaan leren en hoe zij dit kunnen toepassen in verschillende situaties. ▪ Geef aan wat de criteria zijn: waar ga jij op letten bij de beoordeling en het geven van feedback? ▪ Formuleer de criteria en schrijftips zo dat leerlingen heel concreet weten waar zij bij het schrijven op moeten letten. ▪ Wees open: vertel wat jij zelf nodig had om dit te beheersen. ▪ Laat oudere kinderen vertellen hoe zij dit onder de knie hebben gekregen. Laat heb eventueel voorbeelden geven.
--------	--

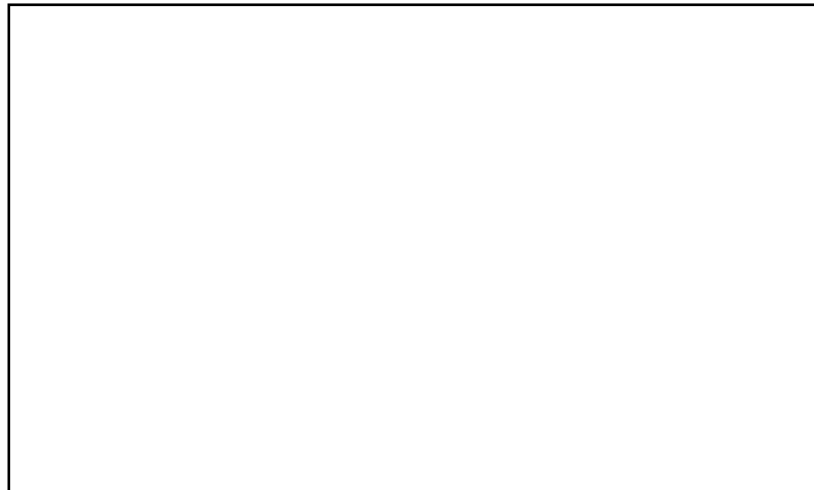
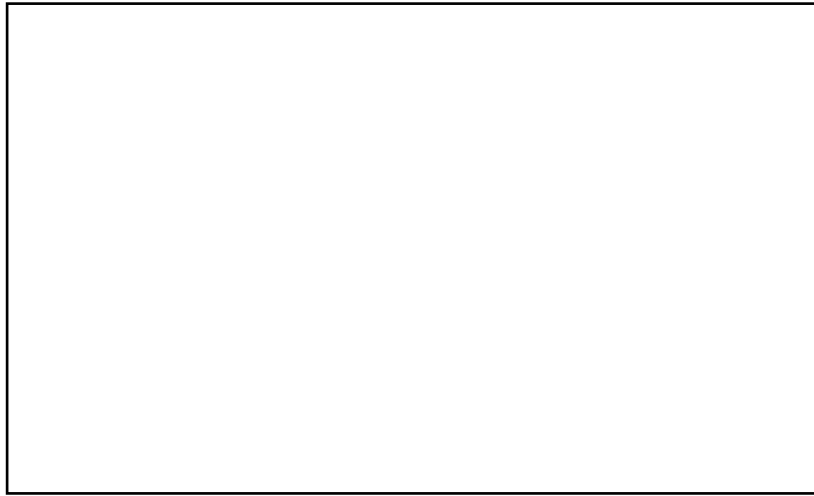
Literatuurlijst handleiding

- Besselink, E. & Seinhorst, E. (2015). Verhalen leren schrijven. *Tijdschrift Taal*, 6(9), 8-15.
- Boscolo, P. & Hidi, S. (2007). *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Hoogeveen, M. (2012). Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 16-26.
- Martin, J. & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Cardiff: Equinox.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers*. Den Haag: Taalunie.
- Taalverhaal.nu (2015). *Algemene handleiding*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Bijlage 1 – Taalronde ervaringsteksten

1	Voorbereiding
	Kies een onderwerp die jij met de leerlingen wil bespreken. Bedenk een beginvraag en een aantal vragen die tussendoor gesteld kunnen worden over aspecten van het onderwerp. Eventueel kun je ook beginnen zonder een vast onderwerp en dit laten voortkomen uit de inbreng van de kinderen in de kring.
2	Een kring maken
	De leerlingen gaan in een kring zitten.
3	Introduceren van het onderwerp
	Introduceer het onderwerp door middel van de inbreng van de leerlingen of jij als leerkracht, voorwerpen, een verhaal of gedicht, etc.
4	Vertelronde
	Tijdens deze fase draait het om kriskras vertellen over verschillende aspecten van het onderwerp. Het vertellen is vooral gericht op gedetailleerd vertellen en het opwekken van ideeën.
5	Lijstjes tekenen en/of schrijven
	Als er voldoende ideeën zijn opgewekt, mogen kinderen op een papier drie ideeën tekenen of opschrijven. Bijvoorbeeld: ‘teken drie plekken waar het donker was of het ineens donker werd’. Deze getekende of geschreven lijstjes zijn bedoeld om de leerling eigen ervaringen te laten inventariseren, zodat deze rustig kan bepalen over welke van deze drie ideeën hij of zij verder wil schrijven.
6	Tweetalgesprekken over één onderdeel van het lijstje
	De kinderen voeren nu in tweetallen een gesprek over hun gekozen ervaring. Het doel hiervan is dat de leerlingen steeds beter worden in het gedetailleerd vertellen over een belevenis of waarneming. Ook leren kinderen hoe zij elkaar kunnen helpen door vragen te stellen. Andere doelen zijn dat ieder kind de kans krijgt om zijn verhaal kwijt te kunnen, dat er een veilige spreek situatie wordt gecreëerd voor verlegen leerlingen en dat leerlingen en dat leerlingen hun ideeën eerst mondeling moeten verwoorden voordat zij beginnen met schrijven.
7	Tekst schrijven
	De kinderen schrijven op van wat ze hebben verteld in het tweetalgesprek. Als de voorgaande fases goed zijn uitgevoerd, zal er geen leerling zijn die niet weet waarover hij/zij moet schrijven.
8	Voorlezen
	De leerlingen lezen (enkele) ervaringen voor, eventueel gevolgd door het stellen van vragen. Jij kunt er als leerkracht ook voor kiezen om teksten voor te lezen.

Bijlage 2 – Teken- of schrijflijstje



Bijlage 3 – Voorbeeldtekst spannend verhaal

Dit is een voorbeeldtekst van een spannend verhaal (Taalverhaal.nu, 2015; Van Norden; 2014).

Dit is de titel. Hier staat waar het verhaal over gaat.	Ontvoerd!
Dit is het begin van het verhaal. Hier staat over wie het verhaal gaat en waar ze zijn. <i>Probleem</i> <i>Plaatswoorden</i> <u>Woorden die het verhaal spannend maken.</u>	‘De trein gaat vertrekken’, zegt de conducteur. Een meisje kijkt <u>wanhopig</u> naar buiten. <i>Haar moeder staat nog op het perron</i>. Ze kijken elkaar door het raampje <u>angstig</u> aan. <u>Trillend</u> gaat ze op een <u>krakend</u> bankje zitten. ‘Mijn moeder is alleen’, zegt ze <u>gespannen</u> tegen de conducteur. ‘Ze heeft geen mobieltje bij zich. Hoe moet dat nu?’, huilt ze.
Dit is het midden. Hier staat wat er verder gebeurt. <i>Probleem</i> <i>Tijdwoorden</i> <i>Plaatswoorden</i> <u>Woorden die het verhaal spannend maken.</u>	De moeder kijkt <u>nerveus</u> om zich heen. Wat kan ze <u>nu</u> doen? Er komt een grote man op haar af. ‘Kan ik u soms helpen, mevrouw?’, vraagt hij. De man ziet er aardig uit, denkt ze. Ze loopt <u>opgelucht</u> met hem mee <u>naar zijn auto</u>. Ze mag zijn mobieltje gebruiken. Maar <u>opeens</u> pakt de man haar heel hard vast. <i>Hij duwt haar in de auto en neemt haar mee naar een verlaten schuurtje</i>. Ze is <u>doodsbang</u>. De man lijkt <u>nu</u> helemaal niet zo aardig. ‘Je man moet <u>eerst</u> geld betalen’, zegt hij. ‘<i>Daarna</i> laat ik jou pas vrij’. <u>Bevend</u> gaat de moeder tegen de <u>koude muur</u> zitten. <i>In de hoek</i> van de schuurt <u>ritselt</u> iets. <u>Dan</u> gaat de deur van de schuur <u>heel voorzichtig</u> open. <u>Opeens</u> rennen vier agenten <u>als een speer</u> naar binnen. Ze springen bovenop de man. ‘Uw dochter heeft gebeld’, zegt een agent. ‘Gelukkig hebben wij u gevonden’.
Dit is het eind van het verhaal. Hier staat hoe het verhaal afloopt. <i>Oplossing</i> <i>Plaatswoorden</i> <u>Woorden die het verhaal spannend maken.</u> <i>Pointe/moraal</i>	De dochter wacht <u>vol spanning op het politiebureau</u>. <u>Eindelijk</u> komt er een telefoontje. ‘<i>Wij hebben je moeder gevonden</i>’, zegt de agent. Het meisje zucht, want ze is erg <u>opgelucht</u>. <i>Het is goed afgelopen.</i>

Bijlage 4 – Voorbeeldtekst ervaring

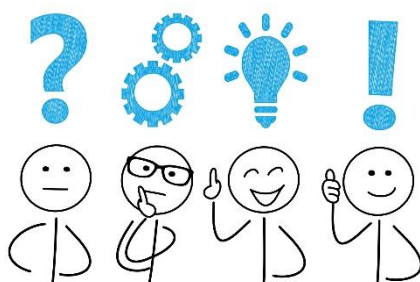
Dit is een voorbeeld van een ervaringstekst (Van Norden; 2014).

Oriëntatie Tijdwoorden Plaatswoorden	Ik was heel erg bang dat de waterfiets om zou kieperen. Dus toen we bij de verhuurder waren, had ik mij opgesloten in de wc.
Gebeurtenissen Tijdwoorden Plaatswoorden	Mijn moeder zei: ‘kom er uit’. Maar ik schreeuwde ‘nee!’. Ik wist niet dat mijn moeder de verhuurder had verteld dat ik opgesloten zat. Hij maakte de deur open met een schroevendraaier. Mama zei: ‘niet bang zijn, want er gebeurt niets’. Ik geloofde mama niet, maar ik zei: ‘Ik kom er alleen uit als ik tussen jullie in mag zitten’. Dat vonden mijn ouders goed. Toen waren we bij de waterfiets. Ik trilde van angst. Er was een andere meneer en die zei: ‘kom ga zitten’. Ik zei tegen mama dat zij eerst in de waterfiets moest gaan zitten. Mama ging zitten. Mijn vader ging daarna en toen ging ik. De meneer zei: ‘veel plezier met de waterfiets’. Ik hield papa heel stevig vast. Na een paar minuten liet ik papa los. Ik keek om mij heen. We kwamen bij een eiland. Daar gingen wij wandelen en toen liepen we weer terug naar onze auto.
(Eventueel) persoonlijk commentaar Een beschouwing van het geheel achteraf. Tijdwoorden	Ik vond het eerst verschrikkelijk, maar daarna dacht ik: ‘dit is eigenlijk best wel leuk’.

Inspiratiekaart

Op deze inspiratiekaart staan doelen waar jij aan kunt denken bij het schrijven van jouw verhaal of ervaring. Zet een kruisje waar je bij jouw verhaal of ervaring op wilt letten. Je mag bij meerdere onderdelen een kruisje zetten. Na het schrijven kun je deze kaart gebruiken om te controleren of je goed aan jouw eigen doel hebt gewerkt.

	Ik ga een taaltekening maken, zodat ik ontdek waarover ik kan gaan schrijven.
	Ik ga een tweetalgesprek voeren met een andere leerling, zodat we kunnen bespreken wat ik wil gaan schrijven.
	Ik bedenk wat ik al weet over het onderwerp voordat ik ga schrijven.
	Ik kies een onderwerp dat ik spannend vind.
	Ik kies een onderwerp dat ik grappig vind.
	Ik houd het schrijfdoel in mijn hoofd.
	Ik ga mijn verhaal/ervaring schrijven in de tegenwoordige tijd.
	Ik ga mijn verhaal/ervaring schrijven in de verleden tijd.
	Ik kies de juiste opbouw voor mijn tekst: Voor een verhaal: begin – probleem - oplossing Voor een ervaring: begin – gebeurtenissen – eigen mening, gedachte of gevoelens.
	Ik maak gebruik van tijdwoorden, zoals <i>gisteren</i> , <i>toen</i> of <i>daarna</i> .
	Ik beschrijf het uiterlijk van de personages / hoofdpersonen.
	Ik beschrijf het karakter van de personages / hoofdpersonen.
	Ik beschrijf de omgeving waarin het verhaal / de ervaring zich afspeelt.
	Ik maak gebruik van tijdwoorden, zoals <i>gisteren</i> , <i>toen</i> of <i>daarna</i> .
	Ik denk aan de spellingsregels, zodat ik woorden goed schrijf.
	Ik lees tijdens en na het schrijven mijn verhaal/ervaring helemaal door.
	Ik laat een klasgenoot mijn verhaal/ervaring lezen.
	Ik laat een klasgenoot mij tips en tops geven, zodat ik mijn verhaal/ervaring kan aanpassen en verbeteren.
	Ik maak een eindversie van mijn verhaal of ervaring.
	Ik kijk terug: hoe ging het schrijven van mijn tekst?
	Ik kijk terug: wat vind ik van mijn tekst?



Bijlage 6 – Praatkaart verhaal

Praatkaart: verhaal

- Je bent klaar met het schrijven van een verhaal
- Maak een tweetal
- Lees het verhaal van jouw maatje of lees jullie verhalen aan elkaar voor
- Kies om en om een vraag uit de tabellen en beantwoord de vraag. Ga met elkaar in gesprek.

Hoofdpersoon

Wat is het probleem van de hoofdpersoon?	Kun je eigenschappen van de hoofdpersoon noemen? Welke?
Aan wie doet de hoofdpersoon jou denken? Op wie lijkt hij/zij?	Kun je een stukje vinden waarin de hoofdpersoon iets denkt? Waar denkt de hoofdpersoon aan?
Welke bijvoeglijk naamwoorden vertellen iets over de hoofdpersoon?	Wat voor type is de hoofdpersoon?

Tijd en plaats

Kun je tijdwoorden vinden? Welke?	In welke tijd is het verhaal geschreven: de tegenwoordige of verleden tijd?
Kun je plaatswoorden vinden? Welke?	Waar doet de plaats van het verhaal jou aan denken?

Inhoud

Wat is volgens jou het grappigste stukje in het verhaal?	Gebeurt er iets onverwachts in het verhaal? Zo ja, wat gebeurt er?
Kun je een dialoog vinden?	Is er een duidelijk begin-midden-eindstructuur?
Hoe loopt het verhaal af? Welk gevoel heb je op het einde?	Komt er een herinnering of flashback voor in het verhaal?
Welke zin of welk woord uit het verhaal vind je interessant/grappig/verrassend/mooi?	Wat is volgens jou het spannendste stukje uit het verhaal?
Wat zou een goede titel zijn voor het verhaal?	Kun je een woord vervangen door een mooier woord?



Bijlage 7 – Praatkaart ervaring

Praatkaart: ervaring

- Je bent klaar met het schrijven van een ervaring
- Maak een tweetal
- Lees de ervaring van jouw maatje of lees jullie ervaringen aan elkaar voor
- Kies om en om een vraag uit de tabellen en beantwoord de vraag. Ga met elkaar in gesprek.

Hoofdpersoon

Wat is de persoonlijke ervaring van de schrijver?	Kun je eigenschappen van de hoofdpersoon noemen? Welke?
Aan wie doet de hoofdpersoon jou denken? Op wie lijkt hij/zij?	Kun je een stukje vinden waarin de hoofdpersoon iets denkt? Waar denkt de hoofdpersoon aan?
Welke bijvoeglijk naamwoorden vertellen iets over de hoofdpersoon?	Wat voor type is de hoofdpersoon?

Tijd en plaats

Kun je tijdwoorden vinden? Welke?	In welke tijd is de ervaring geschreven: de tegenwoordige of verleden tijd?
Kun je plaatswoorden vinden? Welke?	Waar doet de plaats van de ervaring jou aan denken?

Inhoud

Wat is volgens jou het grappigste stukje in de ervaring?	Gebeurt er iets onverwachts in deze tekst? Zo ja, wat gebeurt er?
Kun je een dialoog vinden?	Welk woord uit deze ervaringstekst vind je het mooist?
Hoe loopt de ervaring af? Welk gevoel heb je op het einde?	Komt er een herinnering voor in de ervaring?
Welke zin uit de ervaringstekst vind je leuk?	Wat is volgens jou het spannendste stukje van deze ervaring?



Bijlage 8 – Feedbackkaarten

Opdracht 1 – Feedback vragen
Wat heb je nodig?
Jouw geschreven tekst Een maatje
Doel
Je kunt aangeven waarover je in jouw tekst feedback wilt en je laat je maatje feedback geven over dat onderdeel van de tekst.
Stappen
1 Maak een tweetal. 2 Lees de geschreven tekst door. 3 Geef aan over welk onderdeel van de tekst je tips wilt krijgen. Over welk stukje tekst ben je nog niet zo tevreden? Bij welk stukje heb je het gevoel dat er nog iets mist of niet helemaal duidelijk is? 4 Je maatje geeft jou tips, zodat je de tekst kunt verbeteren.

Opdracht 2 - Lesdoel
Wat heb je nodig?
Jouw geschreven tekst Een maatje Een groen kleurpotlood
Doel
Je kunt woorden herkennen waaruit blijkt dat er aan het lesdoel is gewerkt.
Stappen
1 Maak een tweetal. 2 Lees de tekst van jouw maatje. 3 Onderstreep de woorden die te maken hebben met het lesdoel. 4 Vertel hoe de schrijver zijn/haar tekst kan verbeteren.

Opdracht 2 – Mooiste zin
Wat heb je nodig?
Jouw geschreven tekst Een maatje Pen / potlood
Doel
Je kunt aangeven welke zin uit de tekst je het mooiste vindt en je kunt uitleggen waarom je dit vindt.
Stappen
1 Maak een tweetal. 2 Lees de tekst van jouw maatje. 3 Vertel aan je maatje welke zin uit de tekst je het mooiste vindt. Vertel ook waarom je dat vindt. 4 Bespreek samen welke zin je nog zou willen verbeteren. 5 Verbeter deze zin.

Opdracht 3 – Hardop voorlezen
Wat heb je nodig?
Jouw geschreven tekst Een maatje Pen / potlood
Doel
Je kunt samen met jouw maatje horen wat er nog niet klopt aan jouw tekst door jouw verhaal/ervaring hardop voor te lezen.
Stappen
1 Maak een tweetal. 2 Lees jouw tekst voor aan jouw maatje. 3 Luister samen goed naar de tekst. 4 Ontbreekt er iets? Is de geschreven tekst duidelijk? Zijn de woorden goed gekozen of past een ander woord beter op die plaats? Geef je maatje tips om de tekst te verbeteren. 5 Gebruik de tips om jouw tekst te verbeteren.