

SPEEL SCHRIJVERTJE!

*Onderzoek naar knelpunten in
en alternatieven voor het stelonderwijs*

Ina Keuken en Sanneke Doornenbal

Begeleider: Meneer Dijkstra

Minor Taal

Juni 2013



INHOUD

VOORWOORD	p. 6
INLEIDING	p. 7-9
0.1 Inleiding op het thema	p. 7
0.2 Aanleiding en probleemstelling	p. 7-8
0.3 Onderzoeksvragen	p. 8
0.4 Doelstelling en relevantie onderzoek	p. 8-9
THEORETISCH KADER	p. 10-31
1 Stelonderwijs onder de loep	p. 10-15
1.1 Wat is stellen?	p. 10
1.2 Het stelproces	p. 10-12
1.2.1 Functies stelonderwijs	p. 10-11
1.2.2 Strategieën voor het schrijven	p. 11
1.2.3 Vertellend schrijven	p. 11
1.2.4 Denkend schrijven	p. 11-12
1.3 Didactisch model	p. 12-13
1.3.1 Didactisch model voor het schrijven van een tekst	p. 12
1.3.2 De schrijver	p. 13
1.3.3 De situatie	p. 13
1.3.4 De tekst	p. 13
1.3.5 De lezer	p. 13
1.3.6 Stelvaardigheden	p. 13
1.4 Doelen voor het stelonderwijs	p. 14
1.5 Beoordeling en toetsing	p. 14-15
1.5.1 Cijfers geven	p. 14
1.5.2 Beoordelingsschalen	p. 14
1.5.3 Vereisten voor een tekstbeoordeling	p. 15
1.6 Terugkoppeling naar de hoofdvraag	p. 15
2 Knelpunten in de vakdidactiek	p. 16-20
2.1 Knelpunten in het schrijfonderwijs	p. 16-18
2.1.1 Inspectierapport	p. 16
2.1.2 Belemmeringen en oorzaken	p. 16-17
2.1.3 Schrijfproces vs. schrijfproduct	p. 17-18
2.2. Didactisch handelen leerkracht	p. 18
2.3 Terugkoppeling hoofdvraag	p. 18-19
3 Alternatieven om het stelonderwijs te verbeteren	p. 20-31



3.1 Goed stelonderwijs	p. 20-21
3.1.1 Cognitieve processen	p. 20
3.1.2 Indicatoren goed stelonderwijs	p. 20-22
3.2 Effectief stelonderwijs	p. 21-23
3.2.1 Procesgerichte schrijfdidactiek	p. 22-24
3.3 Wat is de rol van de leerkracht in het schrijfproces?	p. 23-28
3.3.1 Motivatie	p. 23-24
3.3.2 Instructie en begeleiding	p. 24
3.3.2.1 Instructie voor het schrijven van een tekst	p. 24-25
3.3.2.2 Instructie tijdens het schrijven van een tekst	p. 25
3.3.2.3 Instructie na het schrijven van een tekst	p. 26
3.3.3 Evaluatiefase	p. 26
3.3.4 Tekstbesprekingen	p. 26
3.3.5 Didactische hulpmiddelen	p. 27
3.3.6 Ondersteuningsbehoeften leerlingen	p. 28
3.4 Een goede methodegebonden stelles?	p. 28-29
3.4.1 De voorbereiding van een goede stelles	p. 28
3.4.2 verschillende opdrachten binnen een goede stelles	p. 28-29
3.5 De niet- methodegebonden stelles	p. 29-31
3.5.1 Het proces van de taalronde	p. 29-30
3.5.2 Begeleiden van de taalronde	p. 30
3.5.3 Gespreksvaardigheden	p. 30
3.5.4 Voorbeeldfunctie	p. 30
3.5.5 De schrijfopdracht	p. 30
3.5 Terugkoppeling naar de hoofdvraag	p. 31

METHODEN VAN ONDERZOEK	p. 32-33
------------------------	----------

4.1 Type onderzoek	p. 32
4.2 Object van onderzoek	p. 32
4.3 Meetinstrumenten	p. 32
4.4 Methode van gegevensverzameling	p. 32
4.4 Methode van data- analyse	p. 33

RESULTATEN	p. 34-44
------------	----------

5.1 vormgeving stelonderwijs op onze opleidingsscholen	p. 34
5.2 Resultaten methodeonderzoek	p. 34-37
5.2.1 Lesdoelen en frequentie?	p. 35
5.2.2 Didactiek	p. 35-36
5.2.3 Bevindingen vanuit methodeonderzoek	p.36-37
5.3 Analyse enquête onderzoek	p. 37-39
5.4 Analyse observaties	p. 39-45
5.4.1 De Wartburg – Observatie groep 4	p. 39-40
5.4.2 De Wartburg – Observatie groep 5	p. 40-41
5.4.3 Ds. Groenewegenschool – observatie groep 5	p. 41-42
5.4.4 Ds. Groenewegenschool - observatie groep 5	p. 42-43



5.4.5 Vergelijking scholen	p. 43
5.5 Terugkoppeling hoofdvraag	p. 43-44
ALTERNATIEVE LESSENSERIE	p. 45
6.1 Overzicht knelpunten en alternatieven	p. 45-46
6.2 Toegepaste alternatieven in de lessenserie	p. 46
6.3 Beschrijving lessenserie 'Dit kan beter'!	p. 46-47
6.4 Bevindingen in de praktijk	p. 47-52
6.4.1 Sfeerimpressie De Wartburg	p. 47-48
6.4.2 Bevindingen De Wartburg	p. 49-50
6.4.3 Sfeerimpressie Groenwegeschool	p. 50-51
6.4.4 Bevindingen Groenwegeschool	p. 51-52
6.5 Terugkoppeling hoofdvraag m.b.t. alternatief	p. 52
CONCLUSIES EN DISCUSSIES	p. 53-58
7.1 Beantwoording onderzoeksvragen	p. 53-56
7.1.1. Hoe wordt het huidige stelonderwijs vormgegeven?	p. 53-55
7.1.2 Wat heeft het toepassen van de alternatieven in de praktijk voor uitwerking en waaruit kun je dat opmaken?	p. 55-57
7.2 Bespreking van ons onderzoek	p. 57-58
7.3 Aanbevelingen	p. 58
7.4 Vragen voor een vervolgonderzoek	p. 58-59
LITERATUUR	p. 60-61
BIJLAGEN	
Bijlage 1 Criteria kijkwijzer methodeonderzoek	p. 64
Bijlage 2 Enquête	p. 65-67
Bijlage 3 Analyse enquêtes	p. 68-71
Bijlage 4 Alternatieve lessenserie 'Dat kan beter'!	p. 72-77
Bijlage 5 Folder leerkrachten	p. 78-79
Bijlage 6 Kijkwijzer observaties (4x)	p. 80-89
Bijlage 7 Vragenlijst leerkracht (4x)	p. 90-99
Bijlage 8 Kijkwijzer uitvoering alternatief (2x)	p. 100-105
Bijlage 9 Leerlingenwerk	p. 106-122





VOORWOORD

Beste lezer,

Voor u ligt ons onderzoek naar knelpunten in en alternatieven voor het huidige stelonderwijs, uitgevoerd op de Groenwegeschool in Werkendam en de Wartburg in Woudenberg. De titel van ons onderzoek, ‘**speel schrijvertje**’, is gebaseerd op een uitspraak in de theorie. Deze twee woorden spreken eigenlijk de conclusie uit van ons onderzoek. Het stelonderwijs moet weer zo worden, dat kinderen schrijfplezier krijgen en het stelonderwijs kwalitatief omhoog gaat. In de term schuilt het woordje ijver. Het vergt van de leerkracht enige *ijver* om de knop om te zetten en het alternatief toe passen, maar het resultaat is een groep met *ijverige* kinderen.

Als we terugkijken op onze ‘reis door het stelonderwijs’ zijn we verrast over de uitkomsten. Als je aan een onderzoek begint, zit je vol met vragen die je graag beantwoord zou willen hebben. Je bouwt je onderzoek voort op deze vragen en komt steeds meer te weten over het onderwerp. Uiteindelijk bereik je het einddoel, en dat geeft een kick. Het voelt alsof je na een lange marathon de finish hebt gehaald. Tijdens ons onderzoek hebben we te maken gehad met ups en downs. Na het theoretische gedeelte was het een zoektocht om een realistisch en relevant praktijkonderzoek op te zetten, waar de leerkracht in de toekomst echt mee vooruit kan. Ook was het een risico wat we namen, omdat we van tevoren niet konden garanderen dat de uitwerking van ons alternatief in de praktijk succesvol zou zijn. Op dat soort momenten is het lastig om overzicht te houden en de relevantie van het onderzoek niet uit het oog te verliezen. Maar nadat we een mooi concept voor onze lessenserie op tafel hadden liggen, dat was goedgekeurd door onze begeleider, kwam het enthousiasme terug. Inmiddels hadden we door ons literatuuronderzoek, het methodeonderzoek en de observaties in de praktijk een goed beeld van de knelpunten en mogelijke alternatieven. Gemotiveerd zijn we aan de slag gegaan om de alternatieven toe te passen in de praktijk. Onze ervaringen waren zeer positief, waardoor het onderzoek steeds boeiender werd. Als we nu terugkijken op alles wat we hebben ontdekt en gedaan, zien we duidelijk de rode draad van ons onderzoek. Eigenlijk zijn we in ons onderzoek begonnen bij de knelpunten en de negativiteit die vaak om het stelonderwijs heen hangt, en geëindigd met een goed alternatief en een positieve kijk op het stelonderwijs. We zijn blij dat we middels dit onderzoek iets hebben kunnen bijdragen aan het taalonderwijs, en in het bijzonder aan het domein stellen. We hopen dat de leerkrachten op onze onderzoekscholen in de toekomst aan de slag gaan met de aangeboden alternatieven op de flyer, zodat ons onderzoek een positief vervolg krijgt in de beroepspraktijk.

Zonder de hulp en begeleiding van de mensen om ons heen was het ons niet gelukt dit onderzoek succesvol af te ronden. Wij willen in de eerste plaats meneer Dijkstra bedanken, die ons tijdens het proces van afstuderen heeft bijgestaan. Zonder deze begeleiding en sturing tijdens het onderzoeksproces waren we niet gekomen waar we nu zijn. Ook willen we meneer Melse bedanken, die de moeite heeft genomen om zijn bijdrage te leveren aan de beoordeling van ons onderzoek. Tot slot willen we familie en vrienden bedanken, die een steun in de rug waren tijdens het schrijven en uitvoeren van ons onderzoek.

Wij kijken terug op een boeiende periode, waarin we veel hebben geleerd. Wij nemen dit onderzoek mee naar de beroepspraktijk, zodat wij als experts op het gebied van stellen wellicht ook iets kunnen betekenen voor de kwaliteit van het stelonderwijs. Wij wensen de leerkrachten veel succes en Gods zegen toe.

Ina Keuken en Sanneke Doornenbal



INLEIDING

0.1 Inleiding tot het thema

Voor ons afstudeeronderzoek richten wij ons op het domein 'stellen in het basisonderwijs'. Dit houdt in dat wij ons onderzoek richten op het schrijven van teksten door kinderen. De directe aanleiding om voor het domein stellen te kiezen is, dat het onderwerp in vergelijking met andere onderwerpen minder vaak door studenten is onderzocht of wordt onderzocht. Ook voor ons gold dat wij dit domein buiten beschouwing lieten, maar onze afstudeerbegeleider gaf aan dat er binnen dit domein zeker onderzoeksmogelijkheden liggen. In de eerste instantie zijn wij op deze manier geprikkeld om toch de keuze te maken voor het domein stellen. Door een brainstorm over het onderwerp 'stellen in het basisonderwijs', werden wij zelf enthousiast gemaakt voor ons onderzoek. Onze ervaringen zijn mede veelbetekenend geweest voor dit enthousiasme. Onze ervaring leert dat een tekst schrijven voor veel leerlingen lastig is. Het valt ons op dat kinderen vaak niet gemotiveerd zijn tijdens een stelles. Uitspraken als: 'Moeten we alweer schrijven!', hebben we regelmatig uit kindermondjes gehoord. Enerzijds is het begrijpelijk omdat het schrijven van een tekst een beroep doet op verschillende taalvaardigheden en daarom complex is. Anderzijds is het de vraag of er door de leerkrachten evenwichtige aandacht wordt gegeven aan zowel het aanleren van ondersteunende vaardigheden als in het schrijven van teksten. En hoe verhoudt zich dit weer met de schrijfmotivatie van leerlingen? Deze vragen prikkelen ons om ons te verdiepen in het stelonderwijs.

Wij hebben dit onderwerp vanuit verschillende invalshoeken bekeken. Dit hebben wij gedaan door literatuur te lezen en daarna ons praktijkonderzoek uit te voeren door middel van het verspreiden van enquêtes in verschillende groepen 5 tot en met 8. Ook hebben wij zelf bestaande stellessen veranderd en vormgegeven volgens de recente didactische modellen en huidige inzichten. Wij hebben de opbrengsten van de bestaande methodelessen en de aangepaste lessen en het handelen van de leerkracht hierin met elkaar vergeleken. Tot slot hebben wij een aanbeveling geformuleerd voor de leerkrachten die goede proces- en resultaatgerichte methodelessen willen geven.

0.2 Aanleiding en probleemstelling

Binnen ons onderzoek willen wij ons richten op de kwaliteit van het schrijfonderwijs in de basisschool. Hierbij kijken wij naar de verhouding tussen het handelen van de leerkracht, gebaseerd op de methoden, en de schrijfmotivatie bij kinderen. Omdat wij vanuit onze opleidingsscholen niet met een praktijkprobleem rond het stelonderwijs werden geconfronteerd, zijn wij zelf op zoek gegaan naar informatie. Dit betreft informatie die bekend is over het stelonderwijs zodat wij tot een probleemstelling konden komen die een directe relevantie heeft met de praktijk. Omdat er in verhouding met andere taaldomeinen weinig (praktijk)onderzoek is gedaan binnen het domein stellen, moesten wij terugvallen op brononderzoek. Ook hebben wij onze eigen ervaringen met stellen in het basisonderwijs meegenomen. Ons praktijkonderzoek voeren wij uit op onze opleidingsscholen, de Ds. Johannes Groenewegenschool en de Wartburg. Wij koppelen deze scholen aan ons totale onderzoek. In ons onderzoek willen wij vanuit de bril van de leerkracht kijken naar het stelonderwijs.



Uit deze aanleiding volgt onze probleemstelling:

Wij onderzoeken de visie op het stelonderwijs die in de theorie gegeven wordt door experts op het gebied van stelonderwijs, maar ook door leerkrachten omdat wij willen weten hoe het stelonderwijs verbeterd kan worden ten opzichte van de huidige bevindingen in het basisonderwijs. Ook willen wij te weten komen op welke manier de leerkracht zijn bijdrage kan leveren om het stelonderwijs te verbeteren. Het doel van dit onderzoek is om leerkrachten handvatten te bieden voor de praktijk die gericht zijn op de verbetering van het stelproces in de realisatie van het schrijfproduct van de leerling. Tot slot willen wij hen inzicht geven hoe ze het stelonderwijs het beste kunnen vormgeven.

0.3 Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Op welke wijze kan het stelonderwijs in de praktijk op de Ds. Johannes Groenewegenschool en de Wartburg worden verbeterd?

Deelvragen

1. Welke knelpunten in het huidige stelonderwijs worden in de theorie beschreven en welke alternatieven worden aangedragen?
 - a. Wat is goed stelonderwijs?
 - b. Wat zijn de knelpunten in het huidige stelonderwijs?
 - c. Wat zijn de alternatieven vanuit de theorie om het stelonderwijs te verbeteren?
2. Wat heeft het toepassen van de alternatieven in de praktijk voor uitwerking en waaruit kun je dat opmaken?
 - a. Hoe wordt het stelonderwijs op onze opleidingsscholen vormgegeven?
 - b. Wat is de uitwerking van de toegepaste alternatieven in de praktijk van het stelonderwijs?

We beschrijven bij deelvraag 2 eerst hoe het stelonderwijs op onze opleidingsscholen wordt vormgegeven omdat wij het stelonderwijs op deze scholen hebben gekoppeld aan ons totale onderzoek.

0.4 Doelstelling en relevantie onderzoek

Met ons onderzoek willen wij bereiken dat het vak stellen haar waarde in het basisonderwijs terugkrijgt, zowel bij leerkracht als leerling. Wij vinden ons onderzoek belangrijk om een aantal redenen. De eerste reden is dat stelonderwijs moet kunnen aantonen dat de deelvaardigheden van taal al dan niet beheerst worden. Schrijven is een moeilijke taalvaardigheid voor kinderen omdat zij moeten leren met verschillende aspecten van het stelproces rekening te houden, zoals: het leespubliek, de tekstsoort, interpunctie en spelling. De tweede reden is dat vrij stellen een hoge motivatie bij kinderen moet kunnen oproepen vanwege de vrije inbreng. De derde reden is dat deze vrije inbreng het stellen voor kinderen complex maakt en dat de leerkracht daarom goede handvatten aan de leerlingen moet bieden. De vierde reden is dat het



belang van stellen zich niet alleen uitstrekt tot onderwijs, maar nauw verbonden is aan de verwerving van een goede maatschappelijke positie. Het goed kunnen schrijven van teksten als leerkracht is belangrijk, want hij moet het 'leren schrijven' doorgeven aan kinderen. Maar ook de persoon die werkt in de marketing moet goed kunnen schrijven. Denk hierbij aan het ontwikkelen presentaties, audio en video's ontwikkelen. Want wanneer je de schrijfvaardigheid niet onder de knie hebt, kun je nooit beginnen aan een marketingbaan.



THEORETISCH KADER

Hoofdstuk 1 STELONDERWIJS ONDER DE LOEP

Om te kunnen onderzoeken wat (goed) stelonderwijs is, wat de hiaten én wat alternatieven zijn om het stelonderwijs te verbeteren, willen wij eerst weten wat stelonderwijs is. Stelonderwijs is een benaming voor het onderwijs in het schrijven van teksten. De term 'stellen' wordt ook wel gebruikt om verwarring met het motorisch schrijven te voorkomen. Het schrijven van teksten doen wij dagelijks; wij produceren in ons leven een aanzienlijke hoeveelheid teksten. Een boodschappenbriefje, een advertentie voor een fiets die we te koop zetten op marktplaats, een lied voor een bruiloft, het schrijven van een kaartje aan een zieke neef; allemaal voorbeelden van alledaagse geschreven teksten. Door de communicatie via internet, lijkt schrijven een belangrijkere plaats in te nemen dan ooit. Dit schrijven is een complex proces. Om grip te krijgen op dit proces is het belangrijk dat wij schrijfvaardigheden beheersen. Omdat de schrijfvaardigheden moeten worden geleerd, wordt er vanaf groep 3 veel tijd en energie gestoken in het schrijven van teksten. Dat gebeurt niet alleen bij het vak taal, maar ook bij andere vakken. Maar hoe ziet nu precies het stelonderwijs eruit?

1.1 Wat is stellen?

Als wij schrijven over de term 'schrijven', bedoelen wij niet het motorisch schrijven. Het SLO geeft aan wat we onder schrijven of stellen kunnen verstaan: een vorm van communicatie waarbij gedachten en ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens schriftelijk worden weergegeven in de vorm van een tekst. Het doel de bedoelingen van de Allereerst is het een proces van het verwoorden van ervaringen. Maar aan een diepere betekenis Amerikanen Bereiter geven aan dat kinderen

‘Waar ben ik als ik schrijf? Laat ik zeggen: Ik bevind me in een toestand. Schrijven is een toestand, eerder dan een talent en veel eerder dan een techniek. Iedereen kan erin terechtkomen, denk ik’

(Guus Kuijer)

hiervan is dat de lezer schrijver begrijpt. schrijven van een tekst betekenis geven, van oude en nieuwe het stelproces kan nog worden toegekend. De en Scardamalia (2009) een schrijfontwikkeling

doormaken waarin de basis ligt in mondelinge taalvaardigheid. Het 'praten op papier', wat met name jonge kinderen doen, gaat langzamerhand over in denkend schrijven. Het schrijfproces is dus een ontwikkelproces. Wanneer een kind een werkstuk maakt bijvoorbeeld, moet hij greep krijgen op het onderwerp. Afgaan op eigen ervaringen is niet meer afdoende. Dit betekent dat stellen zowel een communicatiemiddel is als een middel om grip te krijgen op de werkelijkheid.

Samengevat is stellen een vorm van communicatie waardoor de schrijver grip wil krijgen op de werkelijkheid. Gedachten, gevoelens en ideeën worden op papier gezet, waardoor de lezer in staat is de bedoelingen van de schrijver te begrijpen.

1.2 Het stelproces

1.2.1. Functies stelonderwijs

Het taalonderwijs kent verschillende functies. We noemen de drie belangrijkste functies die in het stelonderwijs duidelijk tot uiting komen (Paus, 2010, Huizinga, 2004):

1. *De communicatieve functie*
(gebeurtenis vertellen, ideeën overbrengen en beargumenteren)
2. *De conceptualiserende functie*



(het in verband brengen van verworven kennis en nieuwe kennis, schrijfproces)

3. De expressieve functie

(uitdrukken van gevoelens en ervaringen, authentiek: verhalen en gedichten)

De verschillende functies komen gedurende de basisschool afwisselend aan bod. Dit kunnen we terugzien in de schrijfstrategieën die kinderen gebruiken. De schrijfstrategieën bespreken wij in de volgende paragrafen.

1.2.2 Strategieën voor het schrijven

Breiter en Scardamalia (2009), die onderzoek hebben gedaan naar het schrijfproces bij kinderen, geven aan dat de basis van schrijven ligt in de mondelinge taalvaardigheid. Janet Emig (2006) geeft aan dat het gesprek een belangrijk vorm van pre-writing is. Het vertellend schrijven gaat langzamerhand over in denkend schrijven. Dit zijn in feite twee belangrijke strategieën waarvan de schrijver gebruik kan maken. In subparagraaf 1.2.1 bespreken we de basisstrategie van het vertellend schrijven en in subparagraaf 1.2.2 de strategie van het denkend schrijven.

1.2.3 Vertellend schrijven

Wanneer kinderen beginnen met stelonderwijs, dat is in groep 4, beschikken zij over een behoorlijke mondelinge taalvaardigheid. Wanneer zij de beheerste vaardigheid omzetten in schrijven, betekent dit vooral praten op papier. Het probleem waarmee de kinderen die schrijven volgens deze strategie geconfronteerd worden, is dat er geen partner is aan wie je je verhaal kwijt kunt. De kinderen die deze vaardigheid gebruiken, gaan direct aan de slag en schrijven het verhaal meestal in één keer af. Als deze kinderen verbeteringen aanbrengen, dan betreft dit woordkeuze, spelling of interpunctie. De verbeteringen hebben nooit betrekking op de structuur van een tekst. Zij schrijven een verhaal waarbij zij weergeven wat hun kennis is over een onderwerp, en schrijven niet volgens een proces van wikken en wegen, plannen of zoeken naar nieuwe informatie en maken van nieuwe schrijfdoelen. Deze strategie is heel goed bruikbaar voor verschillende schrijfopdrachten in de groepen 4,5 en 6, omdat de kinderen veelal eigen ervaringen kunnen gebruiken in de opdrachten. Pas wanneer het onderwerp heel ingewikkeld wordt, is de strategie van het vertellend schrijven niet meer toereikend.

1.2.4 Denkend schrijven

Als leerlingen (vanaf ongeveer groep 4) stelonderwijs krijgen, verandert het vertellend schrijven langzaam in het denkend schrijven (Huizinga, 2004). Het denkend schrijven is procesgericht. Deze strategie is toereikend als kinderen niet meer af kunnen gaan op eigen ervaringen. Het proces van denkend schrijven zien Flower en Hayes als het oplossen van problemen, aldus Huizinga. Daarom leggen zij de nadruk op de cognitieve processen die hierbij een rol spelen. Deze denkprocessen vinden plaats in het kortetermijngeheugen. Ook maakt de schrijver dan gebruik van het langetermijngeheugen waarin kennis van het onderwerp, kennis van het publiek en kennis van de opbouw van de tekst opgeslagen ligt.

De kunst van het schrijven heeft drie hoofdelementen (Flower en Hayens, 2007). Het uitgangspunt bij het denkend schrijven is de schrijfopdracht (1). Deze opdracht wordt geanalyseerd in een of meer problemen, waardoor er een beroep gedaan wordt op het lange- termijngeheugen van de schrijver (2). Dit is overigens een belangrijk kenmerk van een goede schrijver, want die is voortdurend bezig met het analyseren van het onderwerp.



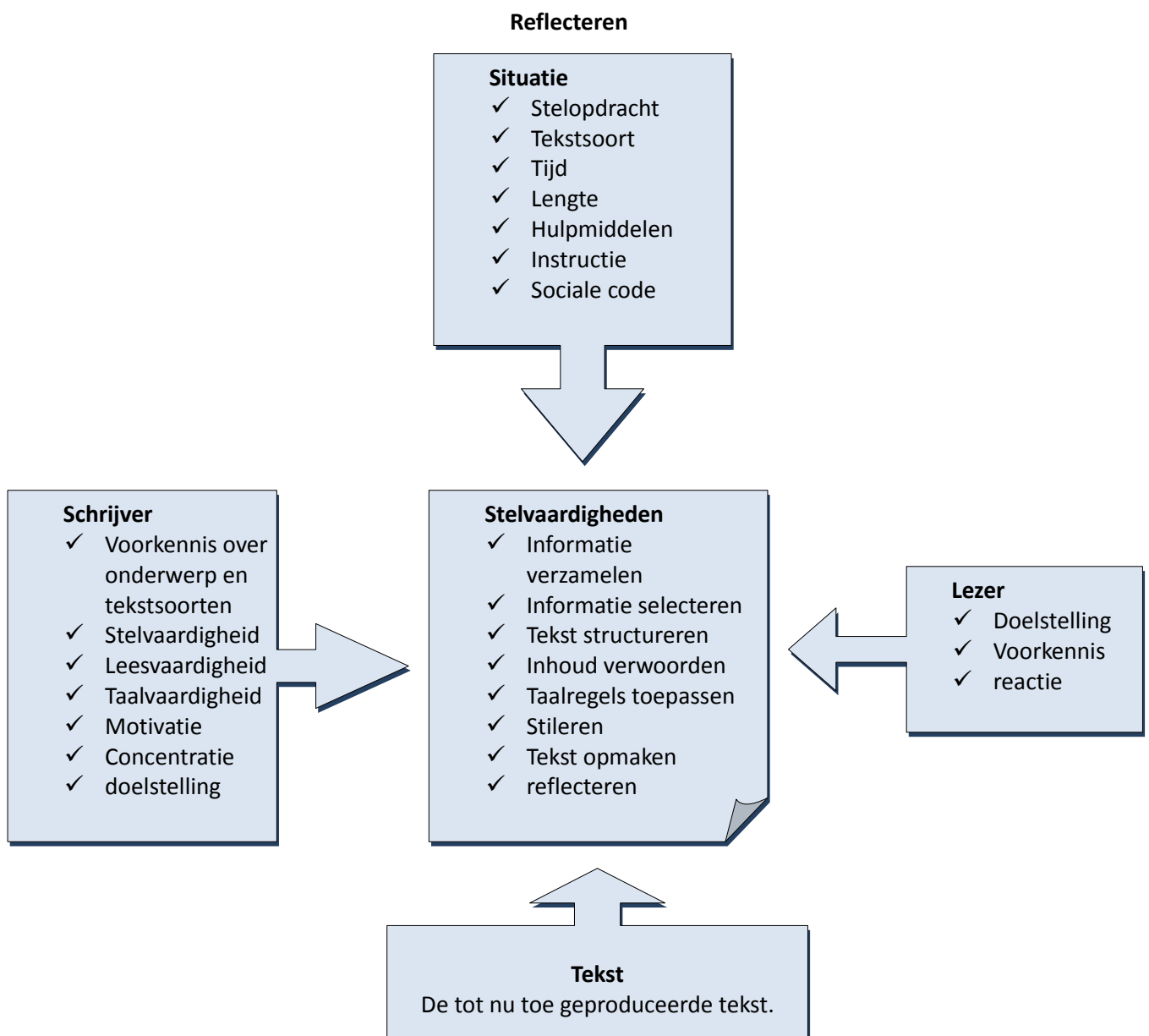
Het proces van denkend schrijven (3) kunnen we opdelen in vier hoofdprocessen:

- **Plannen**, dit is het proces van ideeën verzamelen, organiseren en doelen stellen.
- **Formuleren**, dit is het proces van het omzetten van ideeën naar het vertalen op papier.
- **Reviseren**, dit is het proces van evalueren en herschrijven.
- **Controleren**, dit is het proces van verbeteren en informatie controleren.

1.3 Didactisch model

Het didactisch model (Huizinga 2004) richt zich op de didactiek van stellen. Voor het schrijven van een tekst zijn vaardigheden nodig. De deelvaardigheden van het stellen wisselen elkaar steeds af. Daarom geeft het didactisch model niet aan in welke volgorde die vaardigheden moeten worden verricht, wel is het een hulpmiddel om het onderwijs in stellen te structureren. Er zijn vier factoren die het onderwijs in schrijven bepalen: de schrijver, de tekst, de lezer en de situatie. Deze factoren zullen we in de volgende paragrafen aan de orde stellen.

1.3.1 Didactisch model voor het schrijven van een tekst



1.3.2 De schrijver

De mate waarin de schrijver kennis heeft over het onderwerp waarover hij schrijft, draagt bij in de mate waarin de schrijver een goede, boeiende of leuke tekst schrijft. Hij focust zich op het verwoorden van de kennis die hij bezit.

1.3.3 De situatie

De schrijfsituatie is voor de schrijver erg belangrijk. Als de schrijver interesse heeft om een tekst te schrijven, zal dit bijdragen tot een geslaagde stelopdracht. Of de schrijver de tekst die hij schrijft, tot een goed resultaat komt, wordt mede bepaald door de tijd die de schrijver heeft om te schrijven. Het maakt een verschil of je het werkstuk 3 dagen voor de inleverdatum maakt, of dat je hetzelfde werk doet, uitgesmeerd over een periode van drie weken.

1.3.4 De tekst

De schrijver maakt altijd een begin van de tekst. Dit begin is van belang voor het verdere verloop van de tekst die geschreven wordt. De schrijver bouwt verder op de geproduceerde tekst. Schrijven wordt vaak door de schrijver gezien als een grote ontdekking, stellen Flower en Hayens (2006). Van een abstract doel komt de schrijver tot een concreet doel. Als schrijvend stelt hij het proces steeds bij tot het resultaat is bereikt.

1.3.5 De lezer

De laatste factor die van invloed is op het stelproces is de lezer. De schrijver moet zich tijdens het schrijven van de tekst kunnen inleven in de lezer. Het is belangrijk om te bedenken wat de lezer over het onderwerp weet en hoe de lezer kan reageren op de geschreven tekst. Geen enkele auteur zal bijvoorbeeld uitgebreid beschrijven hoe een fiets eruit ziet, omdat vrijwel iedereen weet hoe een fiets eruit ziet.

1.3.6 Stelvaardigheden

Er zijn veel vaardigheden belangrijk die een schrijver moet kunnen beheersen, wil hij een goede tekst produceren. Beheerst de schrijver bijvoorbeeld het 'netjes schrijven' of de spelvaardigheden niet, dan komt hij niet toe aan het verwoorden van de inhoud. En dit laatste is wel het belangrijkste bij het schrijven van een tekst. Wanneer de schrijver de inhoud verwoordt, is hij tegelijk bezig met het toepassen van de taalregels. Andere belangrijke vaardigheden bij het schrijven van een tekst zijn ook het selecteren en ordenen van informatie. De belangrijkste vaardigheid die betrekking heeft op alle componenten van het stelproces, is reflecteren. Dit is heel breed, want de schrijver moet voortdurend controleren of alles naar wens verloopt. Aansluitend op de reflectie volgt de herformulering. Uit onderzoek (Nancy Sommers, 1980) blijkt dat ervaren schrijvers herformulering zien als het vinden van een frame voor hun ideeën. Door de tekst te herformuleren, kunnen zij ideeën bijstellen en zo voor hun argumenten de juiste 'schrijfvorm' vinden. Het herzien van de tekst verbindt het begin met het einde van de tekst. Hieruit blijkt dat schrijven een constant proces is. Hierdoor geeft herformulering ervaren schrijvers het gevoel dat zij altijd door kunnen gaan met schrijven.



1.4 Doelen voor het stelonderwijs

Kerdoel 5

De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies zoals informeren, instrueren, overtuigen en plezier verschaffen.

Kerdoel 8

De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.

Kerdoel 9

De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft in opdracht van het Ministerie van Onderwijs tussendoelen en leerlijnen geformuleerd. De kerndoelen die betrekking hebben op schrijven, zijn hieronder weergegeven.

Samengevat moeten leerlingen aan het einde van de basisschool teksten kunnen schrijven die variëren naar inhoud (onderwerpen binnen school, werk en maatschappij) en vorm met verschillende functies. Zij moeten de informatie en meningen kunnen ordenen en het geheel correct kunnen weergeven. Daarbij moeten de leerlingen ook plezier hebben in het schrijven van de teksten.

1.5 Beoordeling en toetsing

Het is lastig om teksten van kinderen goed te beoordelen. Vaak zijn toetsen niet valide omdat niet alleen de schrijfvaardigheid maar ook andere vaardigheden beoordeeld worden. De beoordeling is vaak niet objectief omdat het verwachtingspatroon bij het nakijken bijvoorbeeld vaak meespeelt.

1.5.1 Cijfers geven

Aan het geven van cijfers, kleven soms heel veel bezwaren. En totaalcijfer komt meestal intuïtief tot stand door een persoonlijke indruk van de beoordelaar. Dit geeft natuurlijk geen aanduiding van het niveau van de leerling.

1.5.2 Beoordelingsschalen

Om op een objectievere manier een tekst te beoordelen, kan de leerkracht ook gebruik maken van een beoordelingsschaal, hoewel je met dit instrument ook niet volledig objectief beoordeelt. Een beoordelingsschaal is meestal aan een puntenschaal gekoppeld. Maar hierbij zal de ene leerkracht bijvoorbeeld de verzamelde informatie met een 2 waarderen en de andere met een 4.

De beoordelingsschaal is een goed hulpmiddel bij de beoordeling. Zowel de leerkracht kan deze gebruiken, maar ook de leerlingen, vooraf of na het schrijven van hun tekst. De beoordelingsschaal is ook een goed hulpmiddel om schrijfproblemen te analyseren. Tot slot kan de leerkracht de beoordelingsschaal ook gebruiken voor de leerstofplanning omdat de beoordelingsschaal een opsomming is van de eisen die je aan een goede tekst stelt.



1.5.3 Vereisten voor een tekstbeoordeling

Een goede tekstbeoordeling moet altijd aansluiten bij het lesdoel en de scoringsvoorschriften moeten altijd vooraf geformuleerd worden. Deze scoringsvoorschriften kunnen vooraf ook aan kinderen gegeven worden. Bij het beoordelen van de tekst moet de leerkracht rekening houden met de schrijfontwikkeling van kinderen. Ook moet de leerkracht rekening houden met creatieve of persoonlijke getinte teksten. Het is ook belangrijk dat de leerkracht de positieve elementen benadrukt en concrete schrijftips geeft.

1.6 Terugkoppeling naar de hoofdvraag

We zien dat het van belang is om, alvorens de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, een overzicht te hebben van het begrip stellen in het algemeen. Stellen is een vorm van communicatie waarbij gedachten en ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens schriftelijk worden weergegeven in de vorm van een tekst. Het doel hiervan is dat de lezer de bedoelingen van de schrijver begrijpt. Drie functies zijn bij dit stelonderwijs belangrijk: de communicatieve functie, de conceptualiserende functie en de expressieve functie. Het didactisch model van Huizinga geeft ons inzicht in de vaardigheden die worden ingezet bij het schrijven van een tekst. De situatie is van belang, het publiek waar je de tekst voor schrijft, moet duidelijk zijn, evenals het schrijfdoel. Kinderen beschikken niet direct over al deze vaardigheden. Tot ongeveer groep 4 schrijven de kinderen vertellend. Ze schrijven de tekst op zoals ze hem ook zouden vertellen. Vanaf groep 4 gaan kinderen echt nadenken over hoe ze de tekst gaan opschrijven, ze gaan denkend schrijven. Dit schrijven is procesgericht. Het is niet meer direct gekoppeld aan ervaringen van kinderen. Denkend schrijven gebeurt in een aantal fasen: plannen, controleren, reviseren en formuleren. Tot slot zien we dat het SLO een aantal kerndoelen heeft geformuleerd waar het taalonderwijs aan moet voldoen. Kinderen moeten natuurlijk de functies en strategieën bij het schrijven van teksten kennen, maar ook wordt er gesproken over schrijfplezier. Met name in kerndoel 9 zien we het belang van het vergroten van schrijfplezier bij kinderen, zoals ook beschreven in onze hoofdvraag.



Hoofdstuk 2 **KNELPUNTEN IN DE VAKDIDACTIEK**

2.1 Knelpunten in het schrijfonderwijs

2.1.1 Inspectierapport

Het huidige stelonderwijs laat nogal wat te wensen over, zo blijkt uit een inspectieonderzoek uit 2009 naar het schrijven van teksten in de basisschool. Met name het didactisch *handelen van de leerkracht, afstemming en kwaliteitszorg* scoren onder de maat. De overheidsinspectie noemt daarnaast *vakdidactiek, evaluatie en differentiatie* als hiaten in het huidige stelonderwijs, wat ongeveer op hetzelfde neer komt. Het inspectieonderzoek naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs uit 1997/1998 liet de verwachting zien, dat met de komst van nieuwe taalmethoden het onderwijs in schrijven een flinke impuls zou krijgen. Helaas zijn de optimistische verwachtingen maar voor een beperkt deel uitgekomen. Het aanbod is er wel, maar de vakdidactiek stelt dikwijls teleur en de afstemming op verschillende niveaus tussen leerlingen is nog niet goed van de grond gekomen, zo blijkt uit het laatste inspectierapport. Resultaten van een onderzoek van de Inspectie van Onderwijs in 2012 laten zien dat de knelpunten vooral bij instructie en differentiatie liggen. Volgens de inspectie is wel vooruitgang geboekt op het gebied van leerstofaanbod. De andere kenmerken scoren nog steeds onder de maat. Als oorzaken noemt de Inspectie dat er te weinig tijd ingepland wordt voor stellen. Daarnaast is op slechts een derde van de scholen is de didactiek in orde. Knelpunten doen zich voor bij de uitleg over de aanpak van de opdracht, waarbij schrijfstrategieën een grote rol spelen, en bij het geven van feedback. Teksten van leerlingen worden zelden met de leerling of medeleerlingen besproken. Bovendien wordt in veel gevallen niet geleerd hoe kinderen hun tekst kritisch kunnen herlezen en herschrijven (Tijdschrift voor Taal, *focus op schrijven*, 2010). Ook het volgen van de voortgang en het analyseren van resultaten staat nog in de kinderschoenen. Kortom, er is werk aan de winkel.

2.1.2 Belemmeringen en oorzaken

Methodes schieten tekort, opdrachten zijn niet echt gevarieerd en er staan totaalopdrachten in de methode zonder veel aanwijzingen voor de leerlingen over de doelgroep, de tekstsoort enzovoorts. Volgens Brouwer zijn er veel belemmerende factoren binnen de huidige taalmethodes, waar zoveel van werd verwacht na het inspectierapport van 1997/1998. Brouwer noemt de te korte tijd waarin stellessen moeten worden uitgevoerd als een belangrijke oorzaak. Daarnaast is er volgens hem sprake van een te geringe oriëntatie op het onderwerp. Het is juist van belang dat er een goede oriëntatie aan het schrijven vooraf gaat. Ook staan de lessen mondelinge taalvaardigheid los van de schrijflessen en andersom, zij zouden meer met elkaar in verbinding

Brouwer te
en interactie
zijn weinig
van een echt
voor Taal,

*‘Moderne taalboeken zijn geen garantie
voor goed onderwijs in schrijven’.*

(Tijdschrift Taal).

moeten staan. Daarbij is er volgens
weinig gelegenheid voor samenwerking
tijdens het schrijven. De stelopdrachten
functioneel en er is vrijwel nooit sprake
publiek (Tjalling Brouwer, Tijdschrift
2010). Huizinga noemt op basis van

onderzoek ook een aantal knelpunten in het stelonderwijs. Een stelopdracht is volgens hem niet meer dan een opdracht om te schrijven, zonder verder instructie. Ook is het stelonderwijs niet systematisch: er wordt niet geleidelijk aandacht besteed aan de verschillende aspecten van het stellen. De ene week moeten de leerlingen een brief schrijven, de volgende dag schrijven ze weer een gedicht. Verder betoogt hij dat het stelonderwijs eenzijdig is. Vooral het verzamelen van informatie zou de aandacht opeisen. Daarbij komt dat het stelonderwijs onrealistisch is. Vaak ontbreken aanwijzingen over de inhoud, het doel en het publiek. Naast onrealistisch noemt Huizinga ook nog geïsoleerd en ongedifferentieerd als termen die passen bij het huidige stelonderwijs. Bij andere taalactiviteiten wordt juist veel informatie gegeven die kinderen zouden kunnen gebruiken bij het stellen. Dit zou heel goed met elkaar verbonden kunnen worden. Dat het onderwijs niet goed gedifferentieerd is, blijkt volgens Huizinga uit het feit dat alle leerlingen vaak dezelfde



schrijfpdracht krijgen, ongeacht of deze aanspreekt of niet (Huizinga, 2004). Vaak verloopt een stelles volgens een vast stappenplan. De kinderen moeten eerst informatie verzamelen, daarna ordenen en daarna schrijven ze de tekst. Het gevaar bestaat echter, dat je de kinderen een te starre manier van werken oplegt. Zo ontnem je hen het plezier in schrijven! Hoewel er volgens Huizinga heus wel kinderen zijn die voor hun plezier schrijven, blijkt het schrijfplezier bij volwassenen helemaal verdwenen te zijn. Dit heeft alles te maken met negatieve ervaringen in het basisonderwijs. Huizinga noemt het voorbeeld van het terugkrijgen van een spannend verhaal met een mager zesje erboven of vol rode strepen vanwege de spelfouten. Dat stimuleert en motiveert niet tot verder schrijven. Van der Norden kijkt niet direct naar de leerkracht als oorzaak van het tekort aan schrijfplezier bij kinderen. Omdat schrijven moeilijk en ingewikkeld is, vinden kinderen schrijven vervelend (van der Norden, 2004, 82). Het is nogal wat dat je als kind de opdracht krijgt om een opstel of een verhaal te schrijven. *‘Ze zakken al onderuit bij de opdracht, zuchten diep, gaan uit het raam kijken en proberen zich ervan af te maken.’* Wanneer de schrijfpdracht een dergelijk open karakter heeft, is een doelgerichte en probleemgerichte instructie bijna onmogelijk. Al met al betekent dit dat er winst valt te behalen als het gaat om de kwaliteit van het stelonderwijs. Niet alleen de methode, maar ook de leerkracht moet onder de loep genomen worden. Brouwer geeft de tip om de methode is los te laten en de tijd te nemen voor het schrijven van teksten op een andere manier. Hoe dan ook, we moeten het schrijven aandacht geven. Want alles wat aandacht krijgt, groeit. Dat geldt ook voor ondergeschoven kindjes. We moeten er voor gaan zorgen dat het schrijfonderwijs van een ondergeschoven kindje de oogappel van het taalonderwijs gaat worden.

‘Alles wat aandacht krijgt, groeit. Dat geldt ook voor ondergeschoven kindjes.’

Tjalling Brouwer, Tijdschrift Taal, 2010

beoordeling en bijna onmogelijk. winst valt te kwaliteit van het methode, maar

2.1.3 Schrijfproces vs. schrijfproduct

Het is van wezenlijk belang om te kijken naar het schrijfproces in plaats van naar het schrijfproduct. Theo Pullens ziet het tegendeel als knelpunt in de praktijk van het schrijfonderwijs. Volgens hem wordt er in het huidige onderwijs veel te veel gekeken naar het schrijfproduct in plaats van naar het schrijfproces. Ook ziet hij dat de leerkracht vooral ondersteunt voor het schrijven, en niet tijdens. De schrijfpdrachten zijn vaak te complex voor de kinderen. Leerkrachten zouden zelf te weinig schrijven en nascholing komt niet vaak van de grond. Ook noemt hij, net als Brouwer en Huizinga het punt dat schrijven veel te weinig tijd krijgt in vergelijking met bijvoorbeeld spelling of begrijpend lezen. Pullens noemt ook structuur als belemmering voor differentiatie: *De individuele schrijfontwikkeling mag niet belemmerd worden door vastomlijnde strategieën die steeds in dezelfde volgorde doorlopen moeten worden’ (Tijdschrift voor Taal, Theo Pullens, p. 33).*

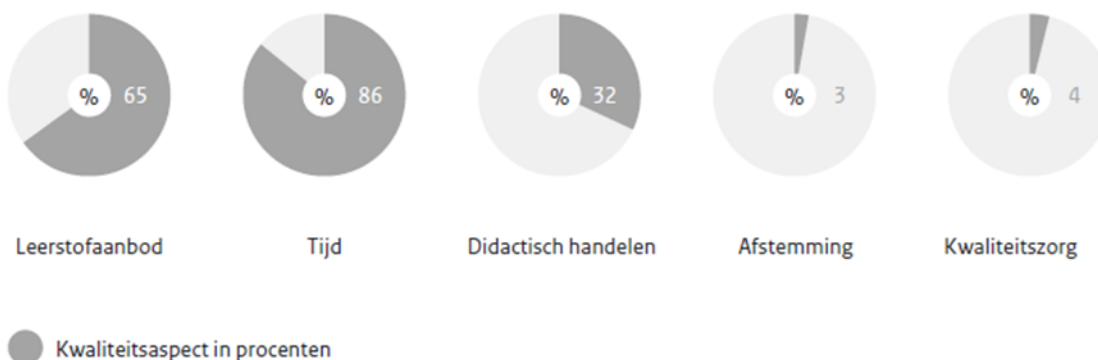
Tabel 6.2a percentage scholen dat voldoet aan alle essentiële kenmerken van goed schrijfonderwijs, op het niveau van de kwaliteitsaspecten.

Leerstof	65
Tijd	86
Didactiek	32
Afstemming	3
Kwaliteitszorg	4



Figuur 1

Percentage scholen dat voldoet aan alle essentiële kenmerken van goed schrijfonderwijs



(Bron: Inspectierapport 2009)

2.2. Didactisch handelen leerkracht

We hebben vastgesteld dat schrijven een complex proces is waar nog behoorlijk wat aan schort in het huidige stelonderwijs. De hiaten en belemmeringen die we hebben genoemd, zijn oorzaken voor het feit dat het schrijfonderwijs een onderschoven kindje is. De huidige taalmethoden zijn op zich prima en voldoen aan de eisen voor procesgericht schrijven. Toch slagen de leerkrachten er kennelijk niet in om de mogelijkheden van de methoden in praktijk te brengen (inspectierapport 2009). Omdat schrijven een complex proces is, vraagt het veel van de leerkracht. De leerkracht moet een zekere kennis hebben van de leerlijnen en tussendoelen en van de vakdidactiek. Ook moet de leerkracht zich een beeld kunnen vormen van de voortgang van de schrijfvaardigheid van leerlingen (kwaliteitszorg). De Overheidsinspectie spreekt zijn twijfels uit over de hoeveelheid kennis van de gemiddelde leraar. Beschikken leerkrachten wel over voldoende expertise? Uit het totaalbeeld van het didactisch handelen kan worden afgeleid dat de expertise op vakdidactisch gebied zeker een opkikker kan gebruiken. Smits is na onderzoek tot de conclusie gekomen dat er op veel opleidingen (PABO) sprake is van een beperkt aanbod op het gebied van schrijven en een diversiteit aan opvattingen bij opleiders (Smits, 2009). Zij vindt dat de beschikbare kennis die er is over het schrijfonderwijs, veel meer dan nu het geval is, zijn weg zou moeten vinden naar de opleiding van leraren en ook naar de praktijk van het onderwijs. Volgens Smits zouden scholen gebaat zijn bij concrete uitwerkingen van deze praktijken in de vorm van lesmateriaal. Smits legt dus niet alleen de 'schuld' bij methoden en vakdidactiek, maar ook bij de opleiding. Nu staat de vraag overeind: Wat kunnen we doen om deze belemmeringen weg te nemen en het stelonderwijs te verbeteren?

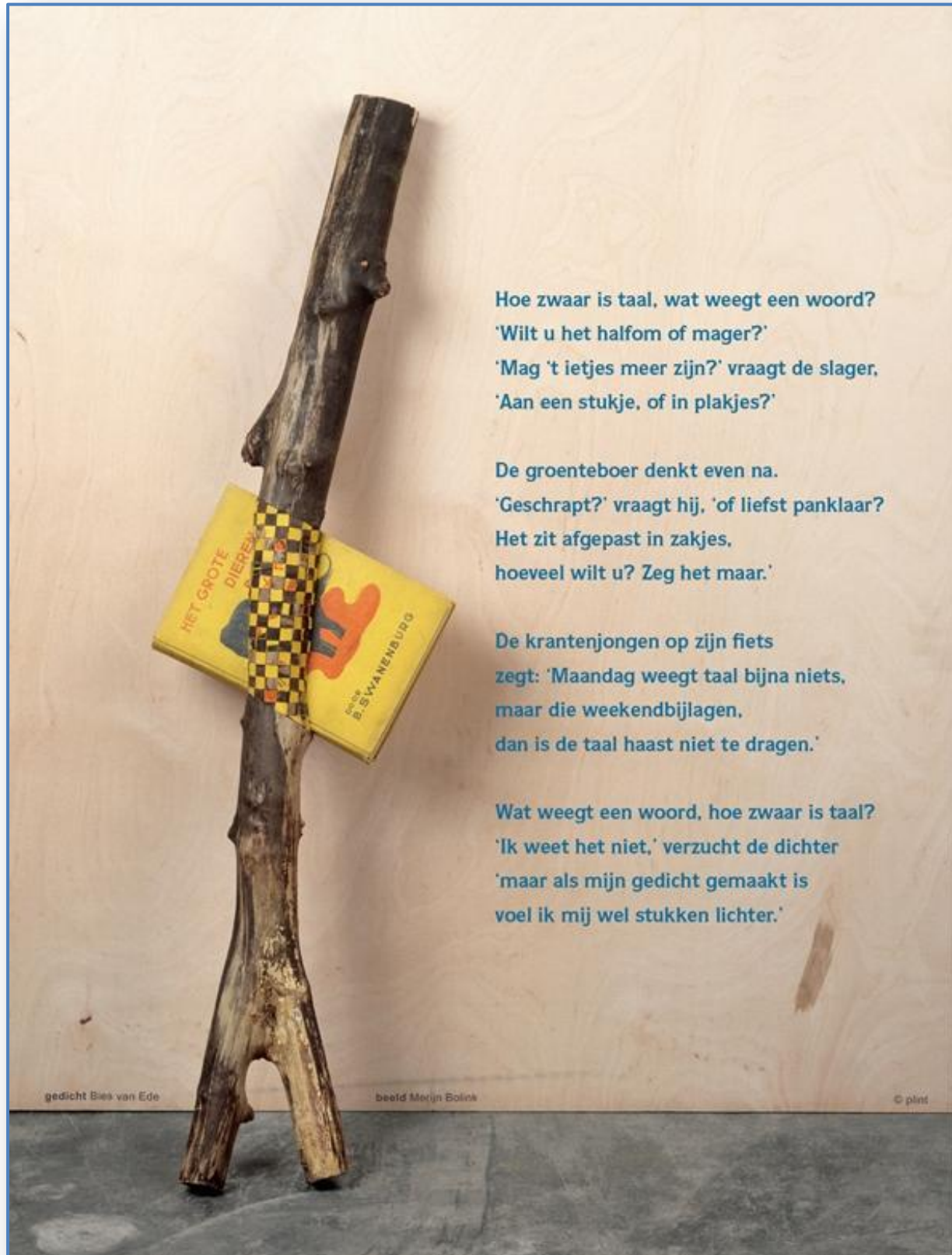
2.3 Terugkoppeling hoofdvraag

Samengevat kunnen we zeggen dat er een aantal duidelijke knelpunten te zien zijn in het huidige stelonderwijs. Stellen is vaak alleen een opdracht om te schrijven, zonder betekenis. Het is systematisch opgezet. Aanwijzingen over de inhoud, het doel en het publiek ontbreken vaak, waardoor kinderen het doel missen. Ook is de korte tijd die er vaak voor stellen is ingepland een knelpunt waar winst te behalen valt. Daarnaast is het huidige stelonderwijs onrealistisch en eenzijdig. Deze hiaten zijn niet slechts te wijten aan methodes die tekortschieten. Het zijn vaak de leerkrachten die er niet in slagen om de mogelijkheden van een methode op de goede manier in de praktijk te brengen door in de lesstof verdieping aan te brengen. Het didactisch handelen van de leerkracht is niet voor niets een van de aandachtspunten die het inspectierapport noemt. De leerkracht moet zich meer richten op een goede instructie, en hij moet meer



kijken naar het schrijfproces in plaats van naar het schrijfproduct.

Op welke wijze het stelonderwijs dan verbeterd kan worden, zoals onze hoofdvraag luidt, en hoe we de in dit hoofdstuk genoemde hiaten uit de weg kunnen ruimen, willen we in het volgende hoofdstuk verder uitdiepen.



Hoofdstuk 3 **ALTERNATIEVEN VANUIT DE THEORIE**

Om alternatieven te kunnen geven ter verbetering van het stelonderwijs, moeten we eerst onderzoeken wat goed stelonderwijs is. Wanneer we weten aan welke criteria goed stelonderwijs voldoet, kunnen we beoordelen hoe groot het verschil is tussen de knelpunten in het stelonderwijs en het gewenste resultaat dat we beogen met stelonderwijs. Vervolgens kunnen we bepalen welke verbeteringen gewenst, maar ook haalbaar zijn in de uitvoering.

Het doel heiligt de middelen, en daarom willen wij weten wat het doel is van goed kunnen schrijven. Daarna kunnen we beoordelen hoe goed stelonderwijs eruit ziet. Huizinga geeft aan dat kinderen stellen als functionele vaardigheid moeten kunnen gebruiken: in alledaagse situaties moeten zij een tekst kunnen schrijven. Op school moet er in de eerste plaats aandacht worden besteed aan de ondersteunende vaardigheid. Wanneer kinderen ouder zijn, moet er vooral aandacht worden besteed aan de moeilijkere vaardigheden zoals stileren en reflecteren.

3.1 Goed stelonderwijs

3.1.1 Cognitieve processen

Om stellen dagelijks te kunnen inzetten als een functionele vaardigheid, bijvoorbeeld het dagelijkse mailcontact dat veel mensen hebben, zouden we geneigd zijn te denken dat veel oefening in schrijven kunst baart. Dat ontkennen Hondebrink en Stoffels (1995) stellig. *‘Het is een illusie te denken dat een leerling na vier stelopdrachten gemaakt te hebben, beter gaat schrijven.’* Dit is te verklaren door het feit dat het schrijven van een tekst een ingewikkeld proces is. Voor het schrijven van een tekst heb je namelijk allerlei intellectuele vaardigheden nodig. Het schrijven doet een beroep op complexe cognitieve processen en deze processen zijn niet te herleiden tot een stappenplan zoals bij spellen bijvoorbeeld. Kortom, een kind leert schrijven met zijn handen, zijn ogen en hersenen (Janet Emig, 2006). Dit zorgt ervoor dat het voor de leerkracht niet gemakkelijk is goede ondersteuning te bieden, omdat de leerkracht vaak niet helder voor zich heeft naar welk doel de kinderen tijdens een schrijfles toe moeten werken.

‘De aandacht van leerlingen bij het schrijven moet gericht worden op duidelijke en bereikbare inhoudelijke doelen die kunnen leiden tot succeservaringen’

(Tijdschrift Taal)

3.1.2 Indicatoren goed stelonderwijs

Goed schrijfonderwijs kenmerkt zich door een gestructureerde opbouw en door leerinhouden die in de opeenvolgende leerjaren op elkaar aansluiten. De behandelde leerstof moet op een later tijdstip in een opklimmende moeilijkheidsgraad en detaillering terugkomen, aldus de overheidsinspectie. De overheidsinspectie geeft zes indicatoren waaraan goed schrijfonderwijs moet voldoen (Henkens, 2010) :

1. De leerkracht moet de schrijfopdracht in een *betekenisvolle context* plaatsen.
2. De leerkracht moet een *duidelijke schrijfopdracht* geven.
3. De leerkracht geeft *procesgerichte ondersteuning* tijdens het schrijven.
4. De leerkracht biedt *didactische ondersteuning* tijdens het schrijven.
5. De leerkracht zorgt voor *gerichte feedback* aan de kinderen. Hierbij is het opmerkelijk dat er op scholen grote onderlinge verschillen zijn tussen leerkrachten wat betreft de mate van het geven van



feedback. Meestal gaat de feedback over de verzorging van het werk, fouten in grammatica en spelling en nauwelijks over de inhoud van de tekst, opbouw of structuur.

6. De leerkracht geeft een goede les waarin hij aandacht geeft aan de *verschillende procesfasen* (instructie, begeleiding en feedback).

We kunnen uit de bovenstaande kenmerken opmaken dat de stelles die de leerkracht geeft verschillende fasen bevat waarin hij de leerlingen ondersteunt. De drie lesfasen die genoemd worden, komen in overeenstemming met de 3 belangrijkste schrijffasen: plannen, schrijven en reviseren (overheidsinspectie 2011). Deze processen bevatten voor de schrijver een aantal fasen die hij al denkend en schrijvend doorloopt (Hondebrink en Stoffels 1995). De schrijver moet nadenken over onderwerp, inhoud, doel, lezer, tekstenkenmerken en voorlopig product. Dit is een verklaring voor het feit dat schrijven een ingewikkeld proces is en dat daarom het onderwijs in het schrijven van teksten niet makkelijk is. Maar, geeft het inspectierapport weer, net als voor andere taaldomeinen geldt ook voor schrijven dat de leerkracht een zekere kennis moet hebben van de leerlijnen, tussendoelen en vakdidactiek. Om een goed beeld te krijgen van de vakdidactiek, willen wij nu onderzoeken wat effectief stelonderwijs inhoudt.

3.2 Effectief stelonderwijs

Competente schrijvers schrijven volgens de genoemde fasen van het schrijfproces. Dit proces is een zorgvuldig proces van nadenken en schrijven en daarom wordt deze aanpak een strategische aanpak genoemd. De leerkracht die als leerling de vaardigheden van een beheerst, moet daarom de strategische aanpak van het betekent dat de leerkracht de een schrijftaak moeten kleine stapjes die de leerkracht effectief onderwijs, maar dat is zetten van grote stappen niet onderwijspraktijk (Tjalling Brouwer 2009).

‘Hoe kunnen we kinderen leren schrijven? Het antwoord is eenvoudig: We kunnen kinderen niet leren schrijven. En dat stemt in zekere zin tot tevredenheid’.

(Column Harry Paus)

doel stelt dat elke competente schrijver leerlingen de schrijfproces leren. Dit leerlingen leert **hoe** zij aanpakken. Dit zijn zet in de richting van wenselijk omdat het haalbaar blijkt in de

3.2.1 Procesgerichte schrijfdidactiek

Het schrijven van een tekst kun je op verschillende manieren aanpakken. Binnen de procesgerichte schrijfdidactiek richten zowel leerkracht als leerling de aandacht op de verschillende fasen die te onderscheiden zijn in het schrijven van een tekst. Deze aanpak is een systematische aanpak gericht op de procesfasen van het schrijven. Zowel Bert Kouwenberg (2007), Tjalling Brouwer (2010) als de overheidsinspectie (2012) onderscheiden 5 fasen binnen deze schrijfdidactiek. We zullen de inhoud van elke fase toelichten.

FASE 1 De oriëntatie

Kinderen komen in deze fase ‘in een toestand’ terecht, waarin schrijven vanzelfsprekend en uitdagend is. Opvallend is dat de voorbeelden heel breed zijn, er wordt heel lang niet gesproken over de schrijfo opdracht. De oriëntatiefase is de fase waarin de kinderen hun eigen verbeelding over het onderwerp oproepen, met kunstzinnige en/of wereldoriënterende dingen.

Het doel van deze fase is ook kennismaking met andere, bestaande teksten. Zo leren kinderen hun waardering voor andere teksten onder woorden te brengen. Een goede opdracht hierbij is dat zij van een gelezen boek hun mooiste zin of hun mooiste alinea kiezen en voorlezen. Zo krijgen ze inzicht in literaire kenmerken zoals verhaalcultuur, herhaling, werkelijkheid, verbeelding en



personages (Bert Kouwenberg 2007).

Tot slot is het belangrijk dat in deze fase onderwerp, doel, publiek en tekstsoort worden besproken.

FASE 2 De schrijfpdracht

De opdracht moet op een voor kinderen aansprekende manier worden gepresenteerd en toegelicht. Het is belangrijk dat de schrijfpdracht niet te ingewikkeld is en overzichtelijk blijft. De leerlingen zijn en blijven eigenaar van hun tekst, zegt Charles Whitaker. Daarom moet de leerkracht alle ruimte geven om hun eigen keuzen te maken wat betreft de schrijfpdracht. De schrijfpdracht moet direct gekoppeld worden aan persoonlijke ervaringen, vragen, thema's, problemen, enzovoorts.

FASE 3 Het schrijven en de hulp tijdens het schrijven

In deze fase wordt de eerste tekstversie geschreven. Sommige kinderen hebben in deze fase extra hulp van de leerkracht nodig.

Een aantal aspecten en werkvormen moeten in deze fase in het oog gehouden worden:

- Laat kinderen kiezen hoe ze schrijven: met het toetsenbord (op de computer), of klassiek met pen, stift of potlood op verschillende soorten papier. Vaak kiezen meisjes eerder voor het laatste.
- Veel kinderen werken graag in tweetallen, om meerdere redenen: ze vinden het plezierig, ze herkennen de ervaring van de ander, of ze vullen elkaars zwakke en sterke punten aan.
- Niet 'klad en net', maar formuleren en herformuleren. Dit gaat hand in hand.
- De computer is een goed instrument om in te zetten voor zowel het schrijven van de eerste tekst als het toewerken naar de definitieve versie.
- Met het geven van voldoende tijd wordt de betrokkenheid en toewijding van de kinderen gehonoreerd.

FASE 4 Het bespreken en herschrijven

In deze fase moeten de kinderen afstand nemen van de tekst en hierop reflecteren. De volgende stap is dan het herschrijven van de tekst. Dit is dus wel iets wezenlijks anders dan een kladtekst in het net overschrijven!

Een goede werkvorm die in deze fase gebruikt kan worden is de stoel van de schrijver: De schrijver geeft een prachtzin (de mooiste zin), een blijfzin (een zin die je niet meer hoeft te veranderen) en een simzin (een zin waarover de schrijver niet helemaal of helemaal niet tevreden is). Ook voor deze werkvorm geldt dat de schrijver de baas blijft! Op deze manier leren kinderen spontaan en ongedwongen kijken naar eigen teksten en die van anderen. Hierdoor ontwikkelen ze zelfvertrouwen en waardering: twee belangrijke sleutelwoorden binnen het stelonderwijs.

FASE 5 Het verzorgen en publiceren

Voordat de kinderen hun tekst presenteren of publiceren, moeten zij de tekst eerst verzorgen.

Voor publicatie kunnen verschillende werkvormen gebruikt worden, maar de meest gebruikte aanpak voor publicatie is het maken van een *groepsboek* (illustraties, vormgeving & spelling).

- Het groepsboek geeft voldoening, omdat kinderen echt iets hebben afgemaakt.
- Een mooi boek geeft status aan het schrijfwerk van kinderen (tastbaar & blijvend).
- Kinderen leren interesse en waardering te krijgen voor het werk van anderen.
- Mooie schrijfproducten hebben een positieve invloed op de houding van kinderen tegenover schrijven. In die zin stimuleert het product het proces.



Voorbeelden van teksten die door kinderen zijn geschreven bij het uitvoeren van het Verhalen-Atelier:

Het was herfst, de wind gierde over de daken. Roodgeelbruinige bladeren vloegen door de lucht. Vlak voor een dorpje op een grindpad liep een oud vrouwtje. Haar bruine jurk klapperde in de wind. De lucht was grijs en de eerste regendruppel viel op het grind. Het oude vrouwtje naderde het dorpje (Anna, 10 jaar).

'Ik ga slapen. Ik wil dromen over een zwaan met witte veren. Ik ga slapen. Ik wil dromen over heuvels met grote meren' (Ana)

Eens op een dag...

... liep ik rond op het eiland. Ik zocht voedsel. Het werd al donker. Ik had wel zin om te zwemmen en ik ging het water in. Zwem, zwem, zwem en ik bleef zwemmen. Tot ik iets voelde, een harde stroom. Opeens zag ik spetters. Wat was dat dan toch? Ik dook naar onder. Haaien!!! SLAAN! SLAAN! SLAAN! ALSMAAR SLAAN! Hij ging weg. Misschien zocht hij een andere prooi. Ik heb het gehaald (Samuel)

3.3. Wat is de rol van de leerkracht in het schrijfproces?

We weten nu hoe de opbouw van een goede stelling eruit ziet. Maar alleen 'kennis' is niet genoeg om de kwaliteit van het schrijfonderwijs te verbeteren. Want we willen vervolgens ook weten op welke manier de leerkracht handvatten kan bieden in het tot stand komen van het schrijfproduct. Daarom nemen we nu het handelen van de leerkracht onder de loep.

De rol van leerkracht is een heel belangrijke rol. Het belangrijkste is de attitude van de leerkracht, zegt Tjalling Brouwer (2009). De leerkracht zelf moet zich competent voelen bij het schrijven, zodat hij de leerlingen kan leren hoe zij verschillende teksten moeten schrijven. Ook mondelinge communicatie speelt een belangrijke rol in het schrijfproces. De leerkracht moet goed in de gaten houden dat de mondelinge taalvaardigheid verder is ontwikkeld dan de schrijfvaardigheid. Hierop moet de leerkracht in spelen door vooral veel met de kinderen te praten over het onderwerp waarover zij willen schrijven. Een klassikale brainstorm is daarom ook goed als alle leerlingen over een gezamenlijk onderwerp schrijven.

Verder kan de leerkracht de stappen van het schrijfproces goed aanleren door de schrijfstrategieën over te dragen door 'modeling': het hardop denkend voordoen en het stellen van reflectie- en procesvragen. Ook de feedback die de leerkracht geeft (aan de individuele leerling) zorgt voor groei in de ontwikkeling.

3.3.1 Motivatie

In het vorige hoofdstuk hebben we beschreven dat de schrijfmotivatie van kinderen vaak erg laag is. Deze motivatie moet omhoog, willen kinderen het doorzettingsvermogen opbrengen om een goede tekst neer te zetten. Bert Kouwenberg geeft aan dat het praten over verhalen en gedichten de sleutel is waardoor het schrijfplezier omhoog gaat. Mondelinge taal is de basis voor het leren van taal en het blijft in het centrum staan van de latere taalontwikkeling, hoewel het soms lijkt dat dat het op school voornamelijk gaat om lezen en schrijven. Door te praten over de context van het verhaal, krijgt het verhaal betekenis voor kinderen. Het is van belang dat de leerkracht met de leerlingen praat over verhalen, toch wordt de basis hiervan gelegd door de opvoeder(s) van het kind. Dit betekent dat de rol van de leerkracht in het bespreken van teksten zeker niet onbelangrijk is, want de leerkracht is mede-opvoeder. En in de praktijk blijkt het door kinderen juist leuk gevonden wordt om over het verhaal te praten voordat zij de teksten gaan herschrijven (Vivian van Alem, 2011).



Hoewel motivatie een belangrijke factor is in het effectief stelonderwijs, kan een leerkracht geen invloed uitoefenen op deze intrinsieke factor, want het kind moet het gevoel hebben dat hij het zelf kan. Wel kan de leerkracht het kind extrinsiek motiveren vanuit een externe aanpak binnen het stelonderwijs. Er zijn manieren om vaardigheden voor het schrijven van een effectieve tekst onder de knie te krijgen, geven de auteurs van het artikel *'Teaching your children to write'* aan. De formule geldt: *inspiration + mechanics = succes*. In ieder geval moet de leerkracht laten blijken dat de leerling de tekst zeker met behulp van de leerkracht moet kunnen schrijven. Een andere extrinsieke motiverende factor is dat de leerkracht de opdracht leuk en uitdagend moet maken. Bijvoorbeeld het schrijven van een stuk voor de schoolkrant n.a.v. een museumbezoek. Want leerlingen zijn veel gemotiveerder als er voor het 'echie' gewerkt wordt en niet voor de prullenbak (René Berends, 2013).

Er zijn tal van mogelijke manieren die de leerkracht kan gebruiken om het schrijf (en lees) plezier te bevorderen: de leestafel, de schrijversetui, de schrijfwand, auteurs van bovengenoemd de leerkracht kinderen nooit lange tekst te schrijven, want er aan een heel lang stuk zonder

'Laat kinderen voor het 'echie' werken, en niet voor de prullenbak'
(Berends, 2013)

stoel van de schrijver, het computers e.d.). De artikel geven ook aan dat moet pushen om een is niets indrukwekkends inhoud. Suzanne van der Norden (2004, 84) geeft een tweetal belangrijke aspecten aan rondom de motivatie. De eerste is dat kinderen gewoon moeten schrijven en dit veel moeten doen. Vanaf groep 3 al. *'Hoe meer er geschreven wordt, hoe meer plezier kinderen daarin hebben, hoe lager de schrijfdrempel en hoe groter de kans dat ze zich door vallen en opstaan in schrijven ontwikkelen, net zoals dat gaat bij zwemmen en fietsen.'* Het tweede belangrijke aspect dat van der Norden noemt, is dat motivatie en inhoud vooraf gaan aan de techniek. Als de leerkracht de nadruk teveel legt op de vorm, dan worden teksten louter technisch. Toch kunnen techniek en plezier samengaan. Want plezier kan voortkomen uit de wil om een vaardigheid meester te worden. Zolang plezier niet wordt vergeten, is er met het aanleren van de techniek niets mis. De leerkracht moet zich daarom richten op de inhoud; dat wat kinderen duidelijk willen maken. Vervolgens komt het erop aan dat de leerkracht de kinderen in het begeleidingsproces stap voor stap op weg helpt, zodat elk kind in het schrijfproduct verwoordt wat hij wil verwoorden.

3.3.2 Instructie en begeleiding

In deze paragraaf bekijken we allereerst wat de leerkracht kan doen in het geven van een goede instructie voor het schrijven van een tekst, maar ook welke werkvormen de leerkracht kan gebruiken voor een goede vormgeving van de instructie. De instructie is een belangrijk onderdeel van de les omdat de leerkracht dan gericht aanwijzingen geeft die gericht zijn op de verbetering van de stelvaardigheden. Het is niet alleen de uitleg van de schrijfo opdracht, maar het is een vertellen van hoe de leerlingen te werk moeten gaan. Dit staat tegenover de gelegenheidsdidactiek waarin kinderen de gelegenheid krijgen om te schrijven. Het gevolg hiervan is dat de kinderen gericht zijn op de uitvoer van de opdracht en niet kritisch staan tegenover de geschreven tekst.

Instructie kan op verschillende momenten van de les voorkomen: voor, tijdens en na het schrijven van een tekst (Huizinga 2004).

3.3.2.1 Instructie voor het schrijven van een tekst

Bij de instructie vooraf geeft de leerkracht gericht aandacht aan de stelvaardigheden die centraal staan. Het is het beste om per les één stelvaardigheid centraal te stellen. Om deze stelvaardigheid aan te leren kan de



leerkracht kiezen uit verschillende mogelijkheden en werkvormen, die we verder willen uitdiepen:

- **Het gebruik van voorbeeldteksten**

De teksten die de leerkracht als voorbeeld aanbiedt, kunnen positief of negatief zijn. Bij een negatief voorbeeld kunnen kinderen snel de fout eruit halen die veel voorkomt. Door het gebruik van voorbeeldteksten ben je wel met het eindproduct bezig, maar je kunt een voorbeeldtekst goed combineren met het geven van gerichte aanwijzingen. Het doel van een tekstbespreking is om belangrijke tekstenmerken onder ogen te zien zoals: vormgeving, lettertype, korte/ lange zinnen, opsommingen etc.

- **Het geven van gerichte aanwijzingen**

Bij het geven van gerichte aanwijzingen, geeft de leerkracht een aantal regels die de leerlingen moeten opvolgen als zij de tekst gaan schrijven. Met het geven van gerichte aanwijzingen gaat de leerkracht niet heel gefaseerd te werk, maar hij geeft puntsgewijs een overzicht van de taken die moeten gebeuren.

- **Hardop denken**

Het instructieprincipe van hardop denken houdt in dat de leerkracht bepaalde vaardigheden en denkprocessen hardop voordoet. De leerkracht ondersteund hiermee het leerproces van de leerlingen. Tijdens dit proces kan de leerkracht goed gebruik maken van de inbreng van de kinderen. Bij dit instructieprincipe kan de leerkracht het beste gefaseerd te werk gaan (Huizinga 2004). Deze fasen zijn als volgt onderscheiden: 1) oriënteren op de schrijftaak, 2) hardop denken door de leerkracht, 3) bespreken van het resultaat, 4) herschrijven van de tekst, 5) toepassen in een schrijfoopdracht. Hardop denken is een instructieprincipe dat heel goed toegepast kan worden wanneer de leerkracht een stelvaardigheid, bijvoorbeeld het maken van een schrijfplan wil uitleggen. Sommige stelvaardigheden, zoals reflecteren, lenen zich er heel goed voor. Hardop denken als instructieprincipe is niet in alle situaties goed bruikbaar, want het vraagt een goede werksfeer in de klas en je moet als leerkracht de aandacht van de kinderen voor langere tijd kunnen vasthouden.

- **Planmatig stellen**

De voorgaande instructieprincipes zijn met name goed geschikt voor één component van het stelproces. Maar het instructieprincipe van het planmatig stellen heeft betrekking op het totale proces. Kinderen leren stapsgewijs een tekst te schrijven. Veel methoden hanteren dit instructieprincipe en geven kinderen daarom een schrijfwijzer. Voor zwakke schrijvers is dit planmatig stellen uitstekend geschikt omdat deze kinderen hieraan houvast hebben. Een nadeel van een 'strak' schema is dat het vaak statisch gebruikt wordt. Daarom moet een schrijfwijzer niet bij elke te schrijven tekst worden gebruikt, want dat belemmert een kind in zijn vrijheid met gevolg dat de schrijfmotivatie eerder keldert dan stijgt.

3.3.2.2 Instructie tijdens het schrijven van een tekst

De hulp die de leerkracht geeft tijdens het schrijven van een tekst, gebeurt vaak individueel wanneer de kinderen bezig zijn met het schrijven van de tekst. De leerkracht helpt de kinderen dan door gerichte aanwijzingen te geven en vragen te stellen of te beantwoorden. De leerkracht moet niet vergeten aandacht te geven aan de vlotte schrijvers; zij hebben ook instructie nodig. Wanneer de leerkracht merkt dat veel kinderen dezelfde fouten maken of problemen hebben, kan hij een moment kiezen om klassikaal instructie te geven.



3.3.2.3 Instructie na het schrijven van een tekst

Deze instructie bestaat vaak uit commentaar en aanwijzingen in de trant van: 'Probeer de volgende keer wat minder vaak 'en toen' te schrijven of schrijf ook eens op hoe de personen eruit zien'. Deze vorm van instructie is effectief als we van het fasenmodel uitgaan die past binnen de procesgerichte schrijfdidactiek. Dan is voor alle leerlingen vooraf duidelijk gemaakt dat de eerste versie van de geschreven tekst nog niet de definitieve versie is. Verder is deze vorm van instructie heel effectief als de leerkracht ervoor kiest om de tekst van een leerling klassikaal te bespreken, waarna de andere kinderen de eigen tekst reviseren met behulp van aanwijzingen die de leerkracht gegeven heeft voor de klassikaal besproken tekst.

3.3.3 Evaluatiefase

Binnen de procesgerichte schrijfdidactiek zal de leerkracht de leerlingen eraan moeten laten wennen dat de eerst geschreven tekst nog niet de laatst geschreven tekst is. Ook moet hij de leerlingen duidelijk maken dat dit geen schande is. Vanuit zichzelf zijn de meeste kinderen niet gemotiveerd om nog veel tijd en energie te investeren in hun tekstverbetering. Maar doordat anderen hen erop attent maken dat een beetje meer investering een beter resultaat oplevert, zullen zij dit ook werkelijk ervaren. Met 'anderen' wordt in de eerste plaats de leerkracht bedoeld. Het is noodzakelijk dat hij argumenten aandraagt. Argumenten waarom de tekst verbeterd moet worden (omdat anders het resultaat nooit goed zal zijn) en argumenten voor het verbeteren van de inhoud. Omdat kinderen er tegenop kunnen zien om de tekst te herschrijven, geeft Huizinga leerkrachten een tip: werk met kladversies waarbinnen witruimten overgelaten zijn en uiteraard is het motiverend om de kinderen na de evaluatie de definitieve tekst op de computer te laten schrijven.

'Met de computer kunnen mijn vingers beter denken'.

(Micha in 'Denken met mijn vingers').

Evalueren houdt altijd in dat er wordt teruggekomen op het doel. De leerkracht kijkt samen met de kinderen erna of het doel is bereikt. Om pas helemaal aan het einde van het schrijfproces te evalueren, is het spannen van het paard achter de wagen. Daarom moet er tussentijds een evaluatiemoment gepland worden waarin de leerkracht de leerlingen attent maakt op het schrijfdoel, bijvoorbeeld: 'Gebruiken jullie de vier (kapstok) vragen die op het bord staan?'. Daarentegen zegt van der Norden (2004) dat er tijdens de evaluatie en de tekstbespreking (zie hiervoor paragraaf 3.3.4) niet moet worden uitgegaan van een eis. Want een mogelijke eis kan juist dan ter discussie gesteld worden. Bijvoorbeeld: *Is het wel zo dat een tekst een begin, een midden en een eind moet hebben?* Een vraag waarop samen met de kinderen een antwoord moet worden gevonden. De technische aspecten van taal komen volgens van der Norden (2004) blijkbaar vanzelf aan bod als kinderen kritisch naar eigen- en andermans teksten leren kijken.

3.3.4 Tekstbesprekingen

Van der Norden (2004) schrijft over het belang van een tekstbespreking en hoe dat in zijn werk gaat. Een tekstbespreking is een complete taalles, want alle kinderen worden op taalgebied geactiveerd. Het handelen van de leerkracht is niet bepalend in een tekstbespreking; hij staat op de zijlijn en stelt continu vragen aan de kinderen. Door het stellen van die vragen, zet je kinderen aan tot kritisch lezen, het zoeken naar woorden, het nadenken over formuleringen, kortom: kinderen 'proeven' taal. De leerkracht moet tijdens de tekstbespreking nooit gespitst zijn op fouten, ook al ziet hij dat wel. Daarentegen herhaalt de leerkracht dat een tekst nooit in een keer goed is en dat elke tekst altijd nóg beter kan worden en dat elk kind een tekst kan schrijven waar hij of zij tevreden over is. Van der Norden onderkent dat de voorwaarde voor een geslaagde tekstbespreking is dat de kinderen gemotiveerd zijn om kritisch naar hun eigen teksten leren kijken.



3.3.5 Didactische hulpmiddelen

Het evalueren en reflecteren op de eerste tekst met als doel de tekst te verbeteren kan klassikaal gebeuren door de tekst van één leerling te bespreken. Maar dankzij twee didactische hulpmiddelen, de 'mooschrijver' en de 'schrijfkijker' (Huizinga 2004), kan elke leerling deze procesfase voor de eigen geschreven tekst ondergaan. Een nadeel van deze hulpmiddelen is dat de leerling veel zelfdiscipline moet opbrengen voor deze manier van tekstverbetering.

De Schrijfkijker: een hulpmiddel om kinderen te leren reflecteren

Wat klopt er niet?

Ik kan er nog wel wat meer over vertellen.

Ik vertel er veel te veel over.

Ik heb iets belangrijks vergeten.

Dit stuk kan wel weg.

Dit is niet belangrijk.

Dit past niet bij de rest.

Dit voorbeeld is verkeerd.

Dit heeft niets met het onderwerp te maken.

De volgorde klopt niet.

Ik kan dit duidelijker zeggen.

Deze zin loopt niet zo goed.

Deze zinnen staan niet in de goede volgorde.

Ik kan dit wel korter zeggen.

Ik kan het mooier zeggen.

Dit is slordig geschreven.

Het ziet er niet zo aantrekkelijk uit.

Dit woord is niet goed gespeld.

Anderen zullen dit niet interessant vinden.

Dit gelooft niemand.

Iemand anders zal niet begrijpen wat ik bedoel.

De Mooschrijver, een hulpmiddel dat kinderen strategieën aanreikt om hun tekst te verbeteren

Hoe kan ik mijn tekst verbeteren?

Ik kan er iets meer over schrijven.

Ik kan een voorbeeld geven.

Ik kan dit weglaten.

Ik kan dit op een andere plaats zetten.

Ik kan nieuwe alinea's maken.

Ik kan het op een andere manier zeggen.

Ik kan een ander woord kiezen.

Ik kan de volgorde van de zinnen veranderen.

Ik kan het nog eens netjes overschrijven.

Ik kan het woordenboek gebruiken.

Ik kan een regel overslaan.

Ik kan het versieren of plaatjes erbij plakken.



3.3.6 Ondersteuningsbehoeften leerlingen

In de instructie kan de leerkracht ook aandacht geven aan de zwakke schrijvers. Naast de klassikale instructie kan de leerkracht bepaalde kinderen nog extra begeleiden. Dat kan de leerkracht zelf doen, maar hij kan ook een zwakke steller verbinden aan een maatje die goed kan schrijven. Het onderzoek van Vedder (1995) bewijst dat met dit tutorsysteem al goede resultaten zijn behaald. De leerkracht zelf kan op verschillende manieren extra hulp bieden. Hij kan bijvoorbeeld naast dat hij iedereen gerichte aanwijzingen geeft, de zwakken een voorbeeldtekst geven. Ook kan hij ideeën geven voor de inhoud: wat doen de personages en hoe volgen de gebeurtenissen elkaar op in het verhaal? De leerkracht kan er ook voor kiezen om intensieve begeleiding aan één of twee kinderen te geven door met hen de hele tekst te schrijven. Een andere optie is om in steekwoorden de verhaallijn op papier te schrijven, waarmee het kind vervolgens aan de slag kan gaan.

3.4 Een goede methodegebonden stelles?

We hebben onderzocht wat een goede didactische aanpak van het stelonderwijs inhoudt. Daarnaast weten we hoe de leerkracht met zijn handelen vorm kan geven aan een goede didactiek. Maar wat doe je als je een methode hebt waarin een leerlijn stellen voorkomt? Kan de leerkracht die zich vasthoudt aan de methode toch een krachtige stelles neerzetten? Tjalling Brouwer (2009) geeft een handvat om meer uit de stellessen van de methoden te halen, zonder de lijn van de methoden los te laten.

3.4.1 De voorbereiding van een goede stelles

Allereerst maakt de leerkracht keuzen in de voorbereiding:

1. Kies uit het aanbod van de stellessen voor één onderwerp.
2. Maak de opdracht functioneel: brief, email, klassenboek.
3. Plan voldoende tijd in. Op een later tijdstip kan de tekst ook afgemaakt worden, maar na een week is de flow om te
4. Kijk of er mogelijkheden samen te laten werken. Zijn om de kinderen samen te laten brainstormen of schrijfplan te maken? Is er een moment waarop de leerlingen aan elkaar kunnen verwoorden wat zij willen vertellen of hoe zij het schrijven van hun tekst aangepakt hebben (reviseren)?

Laat tijd geen spelbreker zijn!

(Kouwenberg, 2007)

schrijven laag.
zijn om de kinderen
er mogelijkheden
over het onderwerp
om samen een

3.4.2 verschillende opdrachten binnen een goede stelles

Vervolgens is het ook belangrijk dat er in het schrijfproces belangrijke stappen afgekaderd en ondernomen worden. Een aantal concrete tips op een rijtje, voor een goede les waarin de procesgerichte didactiek naar voren komt.

1. Het is allereerst belangrijk dat de leerkracht samen met de kinderen het onderwerp verkent. Want als de kinderen weinig weten over het onderwerp, kunnen zij er ook niet goed over schrijven.
2. Vervolgens maakt de leerkracht duidelijk wie het lezerspubliek is en wat het doel van de tekst is.
3. Daarna moeten de leerlingen worden geconfronteerd met de criteria. Dit moeten concrete punten zijn waarop kinderen moeten letten als zij de tekst schrijven. Deze criteria maken het makkelijk om feedback te geven. Niet de technische aspecten (hoofdlettergebruik en interpunctie) staan centraal, maar de inhoud!
4. Geef de kinderen voordat zij de tekst gaan schrijven de opdracht om een schrijfplan te



- maken. Het bedenken en bespreken van het schrijfplan is een heel goede werkvorm.
5. Het is belangrijk dat kinderen hun tekst verwoorden voordat zij gaan schrijven, bijvoorbeeld door de tekst mondeling uit te wisselen met een klasgenoot. Ook dit is een belangrijke stap op weg naar het schrijfproces.
 6. Nadat de kinderen hun kladversie geschreven hebben, moet er altijd een tekstbespreking plaatsvinden. Hierbij kun je weer terugkomen op de criteria die je gesteld hebt. De leerkracht heeft altijd feedback die hij kan geven, maar laat voor het leerproces van de leerlingen de feedback vanuit de leerlingen komen.
 7. Door de tekstbespreking hebben alle leerlingen ideeën opgedaan om de tekst te verbeteren, dus de laatste stap voor de leerlingen is controleren en reviseren.

3.5 De niet- methodegebonden stelles

De taalronde is een werkvorm die goed kan worden ingezet bij het schrijven van een tekst. De taalronde is een basispraktijk die past bij de visie op taalleren. Deze visie is heel simpel, namelijk dat een kind taal leert door taal te gebruiken. Mensen leren lezen door lezen en dit geldt ook voor schrijven. Motivatie is hierbij een belangrijke factor, en de kinderen leren het best als zij vanuit zichzelf gemotiveerd zijn, zoals we beschreven hebben in paragraaf 3.3.1. De taalronde is een doordachte opbouw van taalwerkvormen, waarbij in een kort tijdsbestek alle taaldomeinen aan bod komen. In tegenstelling tot een gewone les heeft de taalronde niet de volgorde van instructie, oefenen en verwerken. Van der Norden (2004, 17) geeft aan dat veel bestaande taaldidactieken vormen zijn van taalleren door middel van instructie. *‘Van tevoren bedenkt men wat er geleerd moet worden, waarbij een didactiek wordt ontworpen om dit zo goed mogelijk voor elkaar te krijgen. Het te leren pakket taal wordt in hapklare brokjes verdeeld en die brokjes worden in een bepaalde volgorde gezet.’* Van der Norden geeft aan dat het belangrijk is om taal betekenisvol te maken zodat het moeilijke (leren van taal(vaardigheden)) minder moeilijk wordt. Om taalleren betekenisvol te maken, is het nodig om te beginnen waar de kinderen al zijn. Om het spanningsveld tussen het lesgeven vanuit de leerstof en/of vanuit de kinderen weg te nemen, kan de leerkracht een aantal dingen doen:

- Beginnen bij iets wat uit de kinderen zelf komt: een woord, verhaal of beleefde gebeurtenis.
- Beginnen bij vragen en onderwerpen die uit het echte leven komen.

Als het begin van taalleren er is, komt er een proces op gang, waarom het gaat.

3.5.1 Het proces van de taalronde

Taalvorming biedt een praktijk waarin het schrijven van teksten ligt ingebed in een communicatieproces. Schrijven staat dus nooit op zichzelf. Een taalronde begint met de uitwisseling van ervaringen, gebruik maken van verbeeldingen, nadenken en associëren. Dit brengt plezier met zich mee, met gevolg dat de kinderen niet eens doorhebben dat de les al begonnen is. Waarover moet de uitwisseling van ervaringen dan gaan? Er zijn tal van mogelijke onderwerpen, maar het gevaar van onderwerpen als ‘het weer’ of ‘ziek zijn’ kunnen saai worden. De uitkomst kan snel geboden worden, want natuurlijk kan de leerkracht het thema uit de methode, waarover gewerkt wordt, of het onderwerp van de stelles uit de methode als uitgangspunt nemen (Van der Norden, 131). Maar de leerkracht moet wel zorgen voor iets uitdagends. *‘Er gebeuren spannende dingen als een leerkracht het aandurft een hele kring door te gaan op ‘plekken waar je geslapen hebt’ of ‘de keer dat het hard waaide’.* De leerkracht en kinderen zitten in een bootje, de leerkracht zit aan het roer. Hij houdt in de gaten dat het proces voor iedereen te volgen blijft.

Er is een vaste basisstructuur van de taalronde. De volgende elementen komen in de taalronde voor, maar dit is geen statisch gegeven:

- Keuze van een onderwerp, vooraf of in de loop van de taalronde



- Toespitsen van het onderwerp
- Kort rondje, waarin elk kind iets kleins mag zeggen
- De mogelijkheid voor enkele kinderen om uitgebreid te vertellen over een onderwerp.
- De mogelijkheid voor alle kinderen om vragen te stellen naar aanleiding van de verhalen.
- Interactie tussen leerkracht en kinderen gericht op de verrijking van vertellen.
- Lijstjes maken om ervaringen te inventariseren.
- Tweetalgesprekken om veilig je verhaal kwijt te kunnen.
- Een tekst schrijven of een tekening maken naar aanleiding van wat je in de kring hebt verteld of bedacht.
- Teksten in de kring voorlezen/tekeningen laten zien.

De volgorde van een taalronde is gebaseerd op jarenlange praktijkervaring. De werkvormen in de taalronde lopen vloeiend in elkaar over. Mondelinge – en schriftelijke taalvaardigheid liggen in elkaars verlengde en verrijken elkaar. De technische taalvaardigheden worden dus niet losgemaakt van de inhoud, maar samengevoegd op een leuke manier, waardoor de kinderen taal leren op eigen kracht!

3.5.2 Begeleiden van de taalronde

De taalronde is een vervanger van kringgesprekken, themagesprekken en **stelopdrachten**, geeft van der Norden (2004) aan. Een taalronde neemt minimaal anderhalf uur in beslag. Hoe vaker een taalronde wordt uitgevoerd, des te rijker de opbrengst!

3.5.3 Gespreksvaardigheden

Het gesprek is de opstap tot het schrijven van een tekst. De vaardigheden die de leerkracht moet bezitten, zijn in de eerste plaats gericht op de inhoud van wat er wordt verteld. Het gaat erom dat de leerkracht en de kinderen elkaar helpen om op verhalen te komen. Hoe moet de leerkracht de inhoud centraal stellen? Door heel goed te luisteren naar de kinderen en door zich en in te leven in de beleavingswereld van het kind. Vervolgens moet de leerkracht doorvragen, net zo lang tot het verhaal 'zichtbaar' voor de geest kan worden gehaald (Van der Norden, 2004, 113).

3.5.4 Voorbeeldfunctie

In het gesprek met kinderen heeft de leerkracht een voorbeeldfunctie. Natuurlijk hoort de leerkracht Algemeen Beschaafd Nederlands te spreken, maar belangrijker is nog wat voor soort verhalen de leerkracht vertelt en de manier waarop hij dat doet. Dit geeft de kinderen een richting aan voor hun eigen verhalen. Van der Norden geeft leerkrachten de tip dat zij concrete en gedetailleerde beschrijvingen moeten geven. Kinderen zijn namelijk heel geïnteresseerd in de ervaringen van volwassenen. Leerkrachten doen dus, net als de kinderen, mee in het proces van taalvorming.

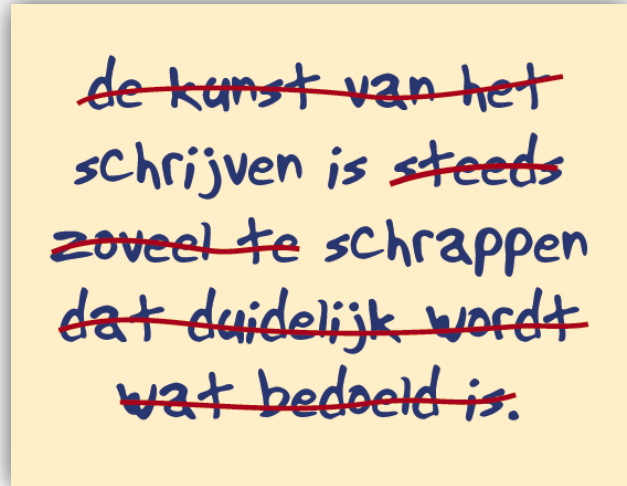
3.5.5 De schrijfopdracht

Het is absoluut onduidelijk om de opdracht als volgt te formuleren: 'Schrijf eventjes kort je ervaring op'. Er zijn een aantal kinderen die wel met deze opdracht uit de voeten kunnen, maar de meeste kinderen zullen dit niet kunnen. Bij de overstap van het klassikale gesprek naar een van de werkvormen, is het heel belangrijk dat de leerkracht de opdracht nauwkeurig formuleert. De bedoeling hiervan is om kinderen een opstapje te geven om concreet en gedetailleerd te schrijven. Veel kinderen weten wanneer zij beginnen met het schrijven van de tekst wel waarover zij willen schrijven. Maar veel van deze kinderen hebben moeite met het 'hoe'. Om de kinderen hierbij te helpen, is het belangrijk dat de leerkracht tijdens het schrijven rondloopt om de kinderen op gang te helpen en te begeleiden.



3.6 Terugkoppeling naar de hoofdvraag

Alternatieven om het huidige stelonderwijs in de praktijk te verbeteren, vinden we in het vijfphasenmodel. Dit model geeft de leerkracht handvatten om een goede stelles op te zetten. Door de vijf fasen te gebruiken bij het ontwerpen van een stelles, krijg je een complete en betekenisvolle les. Je begint met de oriëntatie (fase 1), vervolgens komt de schrijfpdracht (fase 2), fase 3 bestaat uit het schrijven en het hulp bieden tijdens het schrijven. Hierna worden de teksten besproken en herschreven (fase 4). De laatste en hele belangrijke fase is die van het verzorgen en publiceren. Door ook daadwerkelijk iets met het werk van kinderen te doen, krijgen ze waardering voor hun werk en zullen ze ervaren dat ze het niet voor niets hebben gedaan. Dit verhoogt de motivatie voor het schrijven van teksten. Zonder een goede motivatie van de leerkracht kan dit vijfphasenmodel echter ook geen alternatief bieden. De leerkracht moet genoeg tijd inruimen voor de stelles, laat kinderen meedenken en geef een duidelijke en goede instructie waarin duidelijk wordt wat van de kinderen verwacht wordt. Verken samen met de kinderen het onderwerp, betrek hen er bij. Laat kinderen aan elkaar verwoorden wat ze doen, samenwerken kan een positieve invloed hebben op het schrijfproces. Geef ook aandacht aan de zwakke schrijvers, door hen extra hulp te bieden tijdens het schrijven. Stel wel criteria aan de schrijfpdracht, maar focus hier niet te veel op. Bied kinderen de ruimte om eigen ideeën in te brengen, zodat ze ervaren dat het hun eigen werk is.



Hoofdstuk 4 **METHODEN VAN ONDERZOEK**

4.1 Type onderzoek

Ons onderzoek kenmerkt zich door verschillende vormen van onderzoek. Ten eerste is het een *vergelijkingsonderzoek* omdat we op twee verschillende scholen willen onderzoeken hoe het huidige stelonderwijs wordt vormgegeven, en ook hoe het onderwijs door de leerkracht wordt ervaren. De uitkomsten van de aangeboden alternatieven willen we ook met elkaar vergelijken. Ten tweede is ons onderzoek ook een *beschrijvend onderzoek* omdat wij willen weten *hoe* het stelonderwijs op de Ds. Joh. Groenewegenschool en de Wartburg is vormgegeven. De theorie is het fundament voor ons praktijkonderzoek. De meetinstrumenten zijn dan ook tot stand gekomen op grond van theoretische inzichten. Na de uitvoering van ons praktijkonderzoek leggen we de uitkomsten langs de meetlat van onze theoriestudie. We beschrijven de sterke punten, maar we beschrijven met name de verbeterpunten en mogelijke alternatieven. Tot slot is het een *ontwerponderzoek*, omdat we alternatieve en aangepaste methodelessen willen ontwikkelen voor het stelonderwijs, gebaseerd op de theorie en bevindingen uit de observaties.

We willen ons onderzoek onderverdelen in een aantal deelaspecten:

1. Het **literatuuronderzoek**. De uitwerking van dit onderzoek kunt u hierboven lezen.
2. Het **praktijkonderzoek**:
 - *Methodeonderzoek*: We onderzoeken de methode 'Taalfontein', die op beide werkplekscholen worden gebruikt. We kijken naar de doelen die centraal staan in het stelonderwijs, maar vooral naar de opbouw van de stellessen.
 - *Enquêtes*: We hebben enquêtes verspreid onder de leerkrachten van de groepen 4-8, om een beeld te krijgen van het huidige stelonderwijs op onze scholen.
 - *Observaties*: We zullen het huidige stelonderwijs in vier groepen observeren naar aanleiding van een kijkwijzer met criteria uit de theorie.
 - *Gesprekken leerkrachten*: We willen met de leerkracht waar we de observaties hebben uitgevoerd een kort gesprek voeren als aanvulling op de observatie.
 - *Aangepaste methodelessen*: Na het analyseren van onze bevindingen willen we in totaal vier stellessen geven op een alternatieve en vernieuwende manier.

4.2 Object van onderzoek

De respondenten waren leerkrachten uit de omgeving Werkendam en Woudenberg. De proefpersonen waren de leerkrachten en de leerlingen uit de groepen 4.

4.3 Meetinstrumenten

De meetinstrumenten die wij hebben gekozen voor ons onderzoek zijn: literatuuronderzoek, methodeonderzoek, het houden van enquêtes en het voeren van gesprekken met de leerkrachten.

4.4 Methode van gegevensverzameling

- Wij willen de gegevens van de doelen waaruit de stellessen zijn opgebouwd per jaargroep, in een tabel weergeven.
- Wij willen de gegevens die uit de enquêtes zijn gekomen, overzichtelijk maken door voor elke vraag te turven hoeveel keer een antwoord gekozen is.
- Tot slot willen we van de gegevens uit de observaties en de gesprekken een uitwerking geven per lesfase.



4.5 Methode van data-analyse

Methodeonderzoek Taalfontein: de gegevens van de toetsdoelen hebben we verwerkt en overzichtelijk in een tabel weergegeven. Verder hebben we voor elk leerjaar een stelles bekeken en hiervan de bevindingen weergegeven. Tot slot hebben we een conclusie van onze bevindingen geformuleerd ten aanzien van drie criteria die we gebruiken als fundament voor ons alternatief.

Gegevens enquêtes leerkrachten: De gegevens uit de enquêtes hebben we weergegeven in de originele enquête. We hebben geturfd hoe vaak een bepaald antwoord gekozen is. Daarnaast hebben we in een conclusie samengevat weergegeven wat hiervan de uitkomsten zijn. De inhoudsanalyse is kwantitatief omdat we kijken hoe vaak een antwoord gekozen is in de enquête.

Gegevens uit observaties: De gegevens uit de observaties hebben we voor alle vier de observaties per lesfase weergegeven.

Gegevens uit gesprekken met de leerkrachten: De gegevens uit de gesprekken met leerkrachten dienen als aanvulling op de observaties en worden beschreven bij de uitwerking van de observaties.



Hoofdstuk 5 Resultaten praktijkonderzoek

5.1 Vormgeving stelonderwijs op opleidingsscholen

In deze paragraaf nemen we de vormgeving van het stelonderwijs op beide opleidingsscholen onder de loep. Dit vinden wij relevant voor ons onderzoek omdat wij hiermee een beeld schetsen van de context waarin wij ons praktijkonderzoek uitgevoerd hebben.

5.1.1 Ds. Joh. Groenewegenschool

Op de ds. Joh. Groenewegenschool is geen protocol opgesteld rondom het stelonderwijs. Met de implementatie van de methode 'Taalfontein' drie jaar geleden, is besloten om stellen niet te beoordelen voor een rapportcijfer en/of de resultaten hiervan in te voeren in ParnasSys. Wel volgen de meeste leerkrachten de methode in het geven van stellessen. Dit blijkt onder andere uit de enquête die verspreidt is onder de leerkrachten. Dit betekent dat de leerkrachten die de methode volgen, drie á vier stellessen in de 3 weken geven, dus gemiddeld elke week één les. Er zijn leerkrachten die weleens een stelles 'laten zitten', omdat er bij de methode een aanwijzing wordt gegeven dat sommige lessen kunnen vervallen omdat deze lessen niet getoetst worden. De Intern Begeleider van de bovenbouw gaf in een gesprek aan dat een stelles de eerste les is die vervalt bij tijdgebrek. Op de Groenewegenschool wordt stellen gezien als 'het ondergeschoven kindje'.

5.1.2 Wartburg

Op de Wartburg is geen taalbeleid voor de bovenbouw opgesteld. De taallessen worden gegeven uit de methode Taalfontein. Na elk hoofdstuk/thema van taal, wordt een toets afgenomen. Hierin wordt altijd een stelles meegenomen. Bij de desbetreffende stelles staat in de handleiding aangegeven dat het bij de toets van dat hoofdstuk hoort. Aan de hand van een aantal beschreven criteria wordt een beoordeling aan het schrijfproduct toegekend. Deze punten worden als onderdeel van de taaltoets in ParnasSys ingevoerd. De leerkrachten geven aan dat ze meestal gebruik maken van de methode bij het geven van stellessen, maar het komt ook regelmatig voor dat er een eigen invulling aan de stelles wordt gegeven. De tekstsoort en criteria behorend bij de opdrachten worden in de meeste gevallen vooraf aan de kinderen verteld. Uit de enquêtes blijkt dat niet elke stelles uit de methode gegeven wordt, aangezien de frequentie iets lager ligt dan de hoeveelheid lessen in de methode.

5.2 Resultaten methodeonderzoek Taalfontein

Wij willen door middel van een methodeonderzoek zicht krijgen op het huidige stelonderwijs in de methode Taalfontein. We willen weten welke lesinhoud wordt aangeboden en hoe dit wordt aangeboden, zodat we naar aanleiding van deze informatie en de observaties in de praktijk onze alternatieven kunnen ontwikkelen en uitvoeren. We willen de methode onderzoeken aan de hand van twee vragen:

- *Hoe is het stelonderwijs opgebouwd, als je kijkt naar lesdoelen en frequentie?*
- *Wat valt op als je kijkt naar de didactiek van de stellessen?*

Hieronder valt de vraag of de les vooral gericht is op het *schrijfproduct* of het *schrijfproces*. Ook willen we in de *didactiek* kijken welke *leerkrachtvaardigheden* nodig zijn. Tot slot willen we naar aanleiding van deze punten een verwachting schetsen of de stellessen uit Taalfontein *motiverend* zijn voor leerlingen. Deze hiervoor genoemde hoofdcriteria zijn leidraad voor ons methodeonderzoek. De kijkwijzer met criteria voor ons methodeonderzoek vindt u in *bijlage 1*



5.2.1 Hoe is het stelonderwijs opgebouwd, als je kijkt naar de lesdoelen en frequentie?

In de bijzondere inleiding bij elk leerjaar staat een kort stukje over de opbouw van de leerlijn stellen. Per thema zijn er *vier lessen stellen*. Per leerjaar worden er 12 thema's aangeboden. Dit betekent dat er 48 stellingen per leerjaar worden gegeven. Vanaf groep 6 wordt er ook gewerkt aan de eigen doelen van stellen zoals het plannen, formuleren en reviseren van teksten. Bij het reviseren van teksten corrigeren de leerlingen elkaars teksten en hun eigen tekst, om vervolgens een tweede, definitieve versie te schrijven. Er wordt vanaf groep 6 ook regelmatig gebruik gemaakt van een schrijfwijzer. Hierop worden de stappen vermeldt die gezet moeten worden om tot een bepaalde tekstvorm te komen.

Overzicht lesdoelen	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Verhaal					
Verhaal schrijven of afmaken	X	X	X	X	X
Wie-, wat-, waar-, wanneer-vragen	X	X	X		
Dialogo schrijven			X	X	
Ik- en hij- perspectief en alwetende verteller				X	X
Doetekst					
Doetekst schrijven	X	X	X	X	X
Weettekst					
Weettekst schrijven	X	X	X	X	X
Brief /briefje / e-mail schrijven	X	X	X	X	X
Meningstekst schrijven	X	X	X	X	X
Signaalwoorden en (alineá's) samenvatten				X	X
Herschrijf oefeningen				X	
Vragen stellen					X
Reclametekst (advertentie) schrijven	X	X	X	X	X
Verslag schrijven	X			X	X
Rijmpje en gedicht schrijven	X	X	X	X	X
Speelse tekst schrijven	X	X	X		
Krantenbericht schrijven		X			

De geel gemarkeerde doelen vinden we in alle leerjaren terug. Per leerjaar wordt aangesloten bij het niveau van de leerlingen doordat een aantal lesdoelen per leerjaar veranderen. Ons valt op dat het *schrijven of afmaken van verhalen* het meeste aandacht krijgt. Dit lesdoel komt het meest aan de orde bij alle leerjaren. Hier willen we ons dan ook vooral op richten bij het aanbieden van alternatieven.

5.2.2 Wat valt op als je kijkt naar de didactiek van de lessen?

Om deze vraag te beantwoorden, bekijken we voor elk leerjaar een stelles waar de leerlingen verhalen moeten schrijven of afmaken. Zo willen we zicht krijgen op de doorgaande leerlijn van het stelonderwijs.

- Groep 4: Thema 5, week 1, Stellen 1.

Doel: Een verhaal schrijven met een of meer hoofdpersonen.

De leerlingen gaan stripverhaaltjes bekijken. Ze moeten hierbij bedenken wie de hoofdpersonen zijn. Daarna maken ze er zelf verhaaltjes bij. Wat opvalt, is dat de les relatief gesloten is. Ook hoeven de leerlingen niet echt een verhaal te schrijven, maar een enkele zin per plaatje. Het is lesje met twee



opdrachten, dus niet uitgebreid. De leerkracht loopt tijdens de instructie de opdrachten met de leerlingen langs. Daarna kan iedereen zelfstandig aan de opdrachten werken.

- Groep 5: Thema 5, week 1, Stellen 1.

Doel: Een fabel waarvan het begin is gegeven, afmaken. Korte rijmpjes maken met fabelfiguren.

De leerlingen moeten zelf een fabel afmaken en korte rijmpjes bedenken over fabelfiguren. Opvallend is dat de les weer een gesloten karakter heeft en er geen suggesties voor instructie worden gegeven. De leerkracht haalt eerst de voorkennis op en stelt de vraag: 'Wat zijn fantasiefiguren en fabels?' Er wordt verwezen naar Leesbegrip 1, waar de kinderen de kenmerken van fabels hebben geleerd. Dit zijn tevens de criteria waaraan deze stelopdracht aan moet voldoen. De zelfbedachte verhaaltjes van de kinderen hebben een lengte van maximaal twee zinnen.

- Groep 6: Thema 5, week 1, Stellen 1

Doel: Een weettekst schrijven in alinea's.

De kinderen gaan een tekst schrijven bij schema's. Een relatief gesloten opdracht. Soms zijn de schema's in woorden, maar soms ook in plaatjes weergegeven. Opvallend is dat de leerkracht bij deze les een redelijk lange instructie geeft (15 min.) De les begint interactief, waarbij het werken met een schema klassikaal wordt voorgedaan. Het schema geeft kinderen ideeën bij het schrijven van een alinea. De leerlingen moeten hierna zelfstandig de opdrachten uitvoeren. Ze moeten zelf een schema maken bij plaatjes. Naar aanleiding van dit schema moeten ze één of twee alinea's schrijven met eigen voorbeelden.

- Groep 7: Thema 6, week 1, Stellen 1

Doel: Dialogen schrijven. Spreektaal dialogen toepassen.

De kinderen moeten een zelfgeschreven verhaal schrijven met dialogen en beschrijvingen. De leerlingen moeten goed letten op het gebruik van aanhalingstekens en komma's. opvallend is dat de leerkracht in de instructie ingaat op de verschillen tussen spreektaal en schrijftaal en dit inventariseert op het bord. Er staat dat de leerlingen zoveel mogelijk zelf moeten ontdekken. Opvallend verschil met de stellessen uit de vorige leerjaren, is het open karakter van deze stelles. De eigen inbreng van kinderen komt hier goed naar voren.

- Groep 8: Thema 5, week 1, Stellen 1

Doel: Een verhaal schrijven met aandacht voor de verhaallijn.

In deze les wordt gekeken naar de opbouw van een verhaal. De leerkracht gaat samen met de leerlingen een verhaal opbouwen. Er wordt klassikaal gepraat over de belangrijkste dingen die in het verhaal moeten terugkomen. Hierna gaat de leerkracht in op de verhaallijn: het verloop van het verhaal, van het begin tot het einde. Er is alleen een zin in het midden bekend. De leerlingen moeten de gebeurtenissen voor en na deze zin bedenken. Opvallend is dat dit een relatief vrije opdracht is. De kinderen werken individueel of in tweetallen. De kinderen moeten ook de plot van een verhaal verschrijven. Dit betekent dat ze een probleem moeten beschrijven, maar tevens de oplossing. Deze les kenmerkt zich door veel interactie. Wat ook opvalt, is dat de teksten niet uitgebreid besproken of gereviseerd worden. Enkele kinderen mogen even iets voorlezen, maar daar blijft het bij.

5.2.3 Bevindingen vanuit methodeonderzoek

Schrijfproces/schrijfproduct: De opdrachten die de leerlingen krijgen vanuit de methode Taalfontein zijn in veel gevallen relatief gesloten. De kinderen krijgen een aantal duidelijke richtlijnen voor het schrijven van een doorgaans zeer korte tekst van enkele zinnen. In de groepen 7 en 8 worden de opdrachten meer open en het valt op dat er dan ook meer gekeken wordt naar het schrijfproces. Zo wordt er in de beschreven les van groep 8 gekeken naar de opbouw in een verhaal. Toch is ook hier de uiteindelijke opdracht weer



voorspelbaar. Uiteindelijk moeten de leerlingen allemaal hetzelfde doen, er is niet veel ruimte voor eigen fantasie en creativiteit. Het proces wordt doorgaans niet afgesloten met een bespreking van de teksten. Soms worden wel enkele teksten voorgelezen, maar van een kritische revisie is nauwelijks sprake.

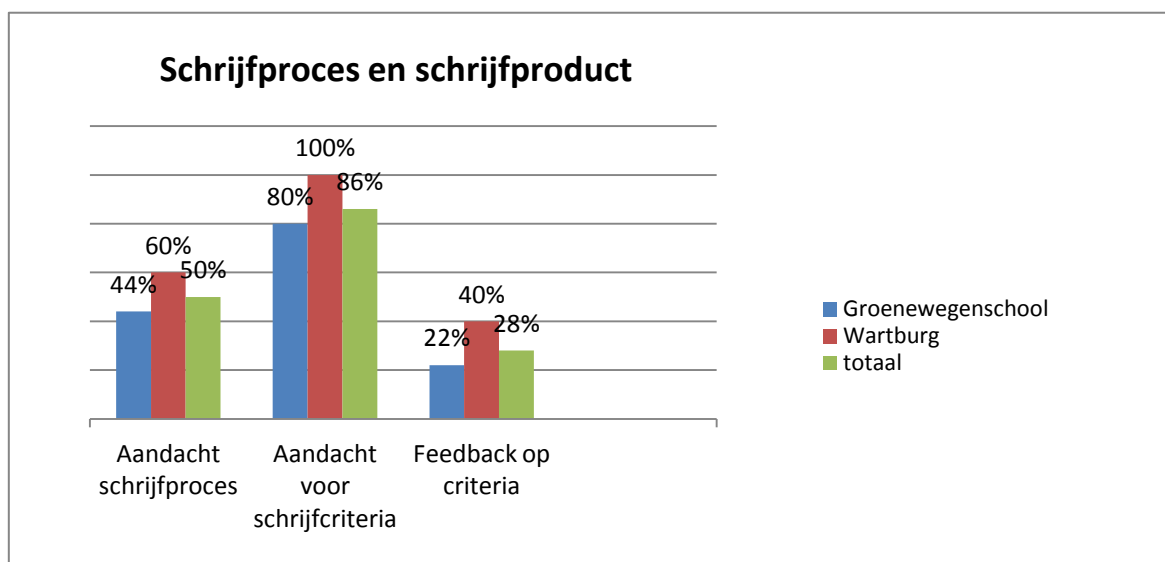
Leerkrachtvaardigheden/didactiek: De instructie die de leerkracht geeft is kort. De leerkracht gaat vaak kort in op bijvoorbeeld het soort tekst. Al snel gaan de kinderen zelfstandig aan de slag. De leerkracht stelt tijdens de instructie regelmatig vragen om voorkennis op te halen. Opvallend is dat er weinig wordt gesproken over soorten teksten, doel en publiek. Het is vaak een tekst waar geen breder doel of geen betekenis aan wordt toegekend.

Motivatatie leerlingen: Hoe de methodelessen in de praktijk worden ontvangen door de leerlingen, willen we in de observaties duidelijk krijgen. Wat opvalt, is dat de opdrachten relatief gesloten zijn waardoor kinderen iets moeten afmaken. Hierdoor wordt het schrijven hoogstwaarschijnlijk ook een moeten, en is de lol eraf. Veel mogelijkheden voor differentiatie en eigen inbreng zijn er dus niet. Na het schrijven van de tekst worden de leerlingen niet uitgedaagd om het werk van anderen en dat van zichzelf te bekijken en te herzien. In de methode worden ook geen suggesties gedaan voor publicatie of een eventueel vervolg.

5.3 Analyse enquêteonderzoek

In ons onderzoek onderzoeken wij o.a. waar de positieve punten en de knelpunten in het stelonderwijs zitten. Hieronder beschrijven wij de opvallende dingen als we kijken naar de uitkomsten van het enquêteonderzoek. De enquête en een uitgebreide analyse van de resultaten vind u in *bijlage 2 en 3*.

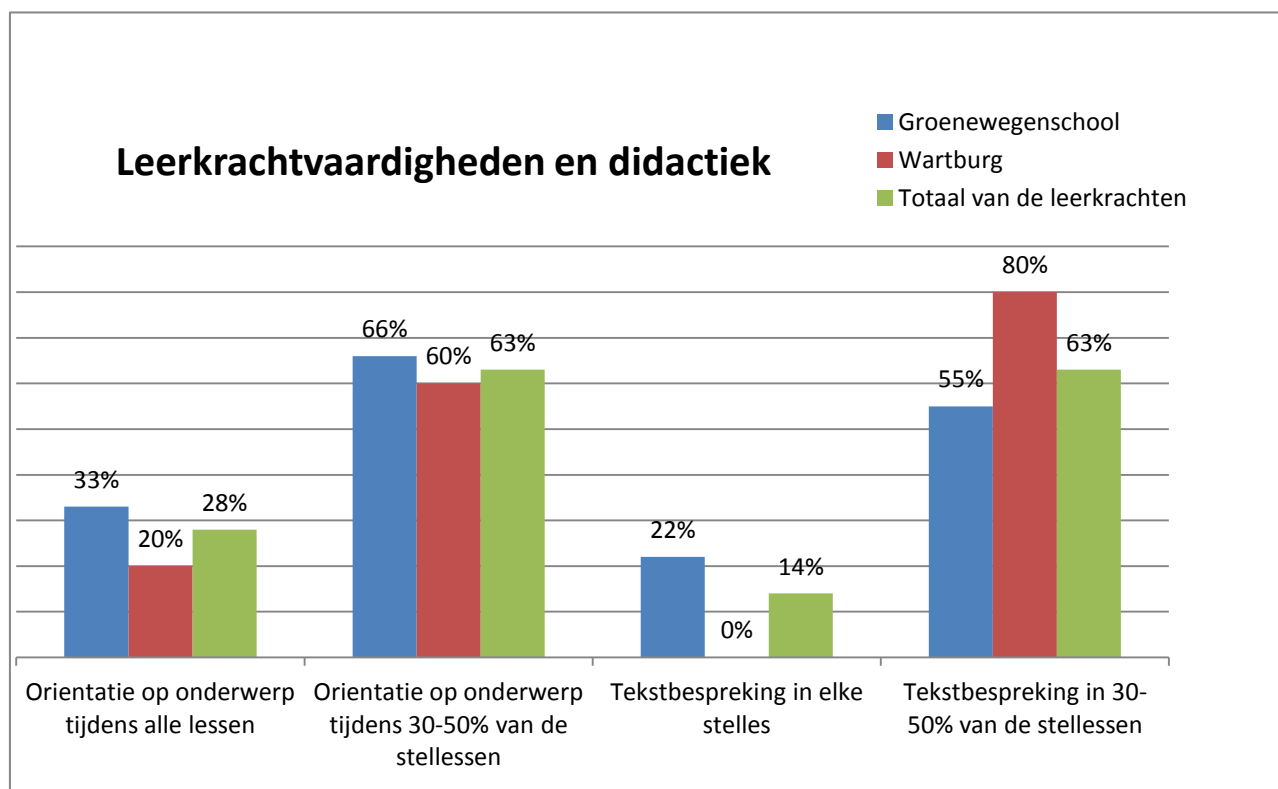
- Als we kijken naar het **schrijfproduct en schrijfproces** valt ons op dat de leerkrachten van de Wartburg meer oog hebben voor het schrijfproduct en schrijfproces dan de leerkrachten van de Groenewegenschool. Daarnaast maakt de grafiek duidelijk dat de helft van het aantal ondervraagde leerkrachten (50%) aandacht geeft aan het schrijfproces. Een mogelijke verklaring voor dit feit is dat de leerkrachten die hun stellingen altijd uit de methode geven (71%), concluderen dat zij aandacht geven aan het schrijfproces omdat in de methode korte maar duidelijke richtlijnen worden gegeven voor het schrijven van een tekst (zie 5.2.3). Een mogelijke verklaring rond het feit dat de leerkrachten van de Wartburg meer aandacht heeft voor het schrijfproces dan de leerkrachten van de Groenewegenschool, is dat de leerkrachten op de Wartburg met het concept Exemplarisch onderwijs werken. Hiervan is de doorwerking zichtbaar in andere lessen; het proces is belangrijker dan het product. Een andere positieve conclusie die we kunnen trekken, is dat 86% van de leerkrachten eisen stelt aan het schrijfproduct. Daarentegen komt maar 28% van de leerkrachten terug op deze eisen.



- Uit de tabel 'leerkrachtvaardigheden en didactiek' is op te maken dat de leerkrachten niet voor elke stelles dezelfde doelstellingen van het stelonderwijs in het vizier houden. Belangrijke doelstellingen zijn 'oriëntatie op het onderwerp' en 'de tekstbespreking'. 63% van de leerkrachten besteedt hieraan regelmatig aandacht. De grafiek maakt duidelijk dat:

- ✓ 63% van de leerkrachten in 30-50% van de gegeven lessen zich met de kinderen oriënteert op het onderwerp.
- ✓ 63% van de leerkrachten in 30-50% van de gevallen aan tekstbespreking doet.

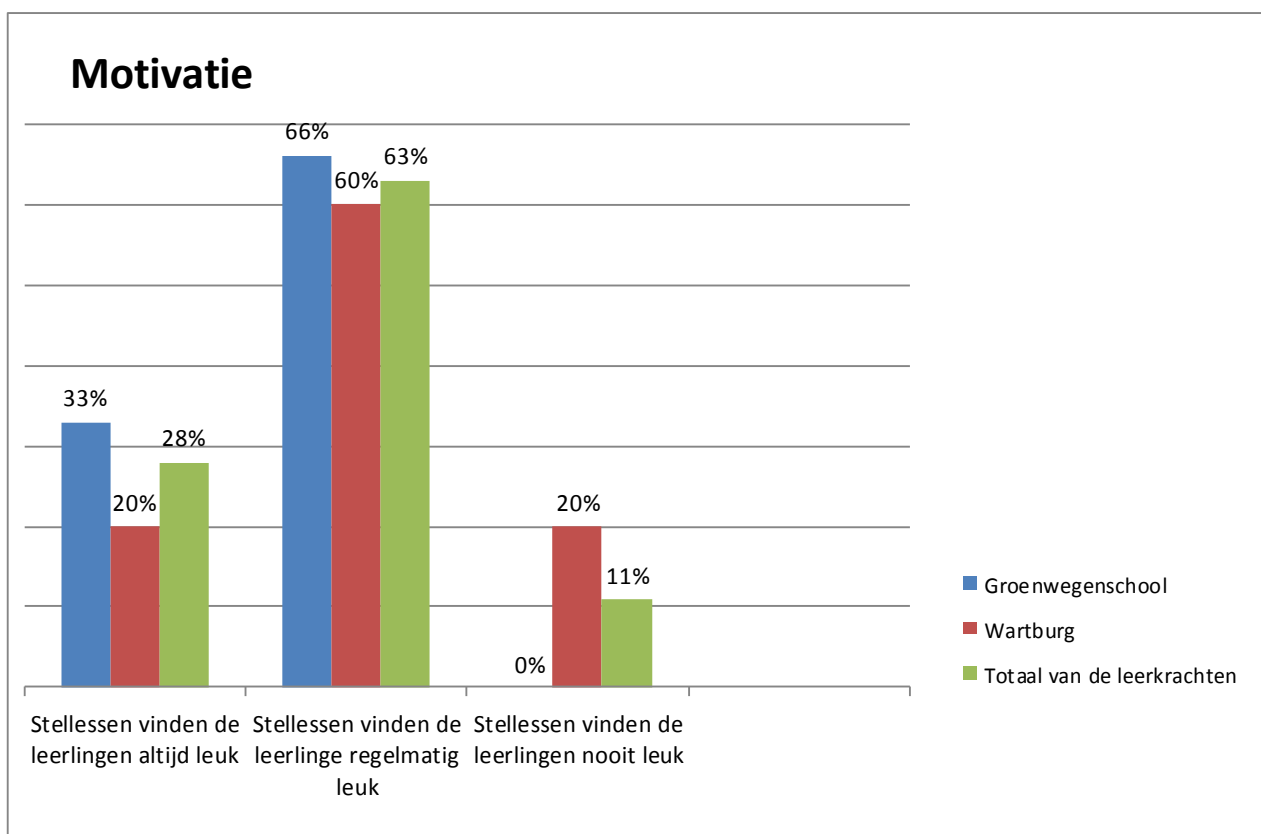
Verder valt uit de grafiek op te maken dat de leerkrachten van de Groenwegeschool meer aandacht geven aan de oriëntatie op het onderwerp dan de leerkrachten van de Wartburg. Daarentegen doet 80% van de leerkrachten van de Wartburg regelmatig aan tekstbesprekingen, in tegenstelling tot 55% van de leerkrachten op de Groenwegeschool. Wat niet in de grafiek vermeldt staat, maar wat wel een belangrijke uitkomst van de analyse is, is het positief gegeven dat het lesdoel in bijna elke les duidelijk wordt gemaakt. 12 van de 14 leerkrachten (86%) doet dit in elke stelles. Daarentegen komt *slechts* 28% van de leerkrachten terug op dit lesdoel. Door de helft van de leerkrachten (50%) wordt de lezer, voor wie de tekst geschreven wordt, duidelijk gemaakt.



- Door de analyse van de gegevens die betrekking hebben op de **motivatie** valt ons op dat in totaal 28% van de leerkrachten ervaart dat de kinderen de meeste stelles leuk vinden. Op de Wartburg geeft 20% van de leerkrachten aan dat de kinderen uit hun klas stelles nooit leuk vinden. Op de Groenwegeschool is dit 0%. In totaal geeft 63% van de ondervraagden aan dat de leerlingen stelles regelmatig leuk vinden. Uit de hele grafiek valt ons op dat de kinderen van de Wartburg zich negatiever uitlaten over het stelonderwijs dan de kinderen van de Groenwegeschool. Een mogelijke verklaring voor dit feit is dat de leerkrachten van de Wartburg de lessen stellen in de meeste gevallen koppelen aan de methode. Hoewel dit op de



Groenewegenschool ook zo is, zijn de kinderen van deze school niet gewend om met een ander onderwijsconcept te werken, zoals wel het geval is op de Wartburg (exemplarisch onderwijs).



5.4 Analyse observaties

Na elke observatie hebben we een gesprek gevoerd met de leerkracht. De informatie uit deze gesprekken hebben we verwerkt in de uitwerking van de observaties en gebruikt bij het ontwerpen van een alternatief. De ingevulde kijkwijzer die we hebben ontworpen naar aanleiding van de alternatieven vind u in bijlage 6.

5.4.1 De Wartburg – Observatie groep 4 – Stellen 4 (Thema: Groter, beter, sterker)

- Fase 1: Oriëntatie

In de oriëntatie noemt de leerkracht geen specifiek lesdoel. Ze vertelt wat ze moeten doen en welke opdrachten ze moeten maken. Eerst maken ze zelf opdracht 1. Ze volgt de methode totaal, handleiding op schoot.

- Fase 2: De schrijfofdracht

Het zijn gesloten methodeopdrachten die de kinderen maken. In de opdrachten zelf zit een zekere openheid, omdat de kinderen zelf mogen kiezen hoe ze de zinnen afmaken. Toch moeten ze allemaal hetzelfde doen, dus het laat weinig aan de verbeelding over. Er is geen differentiatie. Bij het bespreken van opdracht krijgen enkele leerlingen een beurt. De leerkracht geeft niet echt positieve respons. De kinderen maken de opdrachten stil en zijn taakgericht bezig. Toen ze hun boek moesten pakken, hoorde ik echter wel een 'Bah, taal' uit de hoek komen. Een aantal kinderen zijn er niet bij tijdens de bespreking. De schrijfofdrachten worden letterlijk uit de methode gehaald, geen toevoegingen uit de leerkracht zelf.

- Fase 3: Het schrijven en hulp tijdens het schrijven

De focus ligt duidelijk op het schrijfproduct. De opdrachten worden zover bekend niet nagekeken. Er is



weinig schrijfplezier, het is een moeten. Ze werken zelfstandig en af en toe bespreken ze klassikaal. Ze krijgen krap 10 min. Voor opdracht 1. Opdracht 2 en 3 doen ze klassikaal. De leerkracht loopt af en toe rond, geen verlengde instructie en geen procesgerichte ondersteuning.

- **Fase 4: Bespreken en herschrijven**

Er is wel aandacht voor formuleren (klassikaal), maar niet voor herformuleren. Er wordt niet gereflecteerd, als de tijd om is wordt er direct opgeruimd. De kinderen kijken niet naar teksten van anderen, alleen krijgt een enkele leerling een beurt om een van zijn antwoorden te zeggen.

- **Fase 5: Verzorgen en publiceren**

De leerkracht komt niet terug op het schrijfdoel, wat overigens ook niet is genoemd, de tekst wordt niet gepubliceerd en de kinderen krijgen niet echt waardering voor hun werk.

- **Didactiek: Handelen leerkracht**

De leerkracht heeft de handleiding op schoot en geeft de les dus letterlijk uit het boekje. Ze lijkt niet gemotiveerd. De leerkracht is gericht op de vorm, het maken van de opdrachtjes. Ze geeft geen gerichte feedback. Af en toe loopt ze even rond om te helpen, verder geen toevoegingen.

5.4.2 De Wartburg – Observatie groep 5 – Stellen 2, thema 12

- **Fase 1: Oriëntatie**

De leerkracht heeft het doel duidelijk op het digibord gezet. De leerlingen gaan tijds- en plaatsbepalingen vervangen door beschrijvingen. Het schrijfdoel en het publiek worden niet genoemd. De leerkracht denkt wel hardop na en ze begint haar instructie met een voorbeeldtekst. Ze volgt de methode, maar ze doet ook haar eigen ding tussendoor. Ze maakt veel gebruik van interactie. Ze reageert responsief en daagt kinderen uit om door te denken. De opdrachten licht ze kort toe.

- **Fase 2: De schrijfopdracht**

Opdracht 1 is redelijk gesloten, opdracht twee en 3 zijn meer open. Bij opdracht 2 moeten ze zelf een verhaaltje schrijven bij een tekening. Er moet in staan *waar* het is, *wanneer* het is, maar je mag de woorden winkelstraat en vijf voor 6 niet gebruiken. Bij opdracht 3 moeten ze een kort verhaaltje overschrijven, maar de gekleurde woorden in de tekst moeten ze *omschrijven*. De opdracht is overzichtelijk, voor sommigen zal opdracht 2 wel complex zijn. De leerkracht geeft niet specifiek aandacht aan differentiatie, maar de opdrachten laten wel ruimte over voor niveaueverschillen. De leerlingen vinden de opdrachtjes zichtbaar leuk, mede door het 'spelletje' wat de leerkracht ervan maakt. Leerlingen mogen zelf beschrijvingen bedenken, de rest moet het woord of ding raden wat omschreven wordt. Sommigen schrijven bij opdracht 2 moeiteloos een hele bladzijde vol, anderen houden er na 3 regels al mee op. Het telt mee voor de taaltoets.

- **Fase 3: Het schrijven en hulp tijdens het schrijven**

De focus ligt wederom op het schrijfproduct, ze schrijven niet in fasen o.i.d. Voor een methodeles hebben de leerlingen een gemotiveerde houding, mede door de motivatie van de leerkracht. De kinderen mogen niet samenwerken. Ze werken zelfstandig, omdat het hun eigen antwoorden moeten zijn en omdat het meetelt voor de taaltoets (onderdeel stellen). De kinderen krijgen 10 min. voor opdracht 1. Het is niet duidelijk wat de klaaropdracht is, ik zie sommige kinderen tekenen als ze klaar zijn. De leerkracht loopt tijdens het schrijven niet rond, ze mogen wel bij haar komen voor hulp. Tijdens opdracht 1 loopt ze wel af en toe rond en licht dingen toe of geeft een opstapje aan een leerling.



- **Fase 4: Bespreken en beschrijven**

Geen aandacht voor herformuleren, de les wordt plotseling afgebroken. 'We gaan naar spelling'. Er wordt niet gereflecteerd, ook is er geen gelegenheid om teksten van anderen te lezen. De leerkracht geeft wel aan dat er misschien de volgende keer nog tijd is om een aantal teksten voor te lezen.

- **Fase 5: Verzorgen en publiceren**

De leerkracht komt niet terug op het doel, de les heeft een abrupt einde. De tekst wordt niet gepubliceerd (wel nagekeken), en de leerlingen krijgen niet direct waardering voor hun werk (overigens wel tijdens de interactieve momenten tussendoor).

- **Didactiek: Handelen leerkracht**

De leerkracht geeft wel gerichte feedback op opdracht 1, niet op opdracht 2 en 3. Er is wel aandacht voor de verschillende procesfasen, al valt de feedback aan het einde van de les weg. De leerkracht stelt geen eisen aan de lengte van de tekst, wel aan de inhoud van de tekst (zie fase 2).

5.4.3 Ds. Groenewegenschool – observatie groep 5 – stellen 3, thema 12

- **Fase 1: Oriëntatie**

De leerkracht benoemt het doel duidelijk, maar het lesdoel is niet zichtbaar op het bord weergegeven. De leerlingen schrijven alinea's in een verhaal. Dit betekent dat zij in elke alinea een andere gebeurtenis moeten beschrijven. Het doel en het publiek worden niet genoemd. De leerkracht volgt de methode. De leerkracht gebruikt daarom halverwege de les een voorbeeldtekst en schrijft deze op het digibord.

- **Fase 2: De schrijfofdracht**

De kinderen maken 3 opdrachten waarin zij oefenen met het schrijven van alinea's. De eerste twee opdrachten maken de kinderen in hun oefenboek, bij de derde opdracht maken de kinderen een verhaal af waarvan 1 alinea is gegeven. Dit verhaal schrijven zij op een blaadje (2 alinea's). De vorm van de opdrachten is gesloten, de inhoud van de alinea's mogen de kinderen zelf bepalen. De opdrachten zijn overzichtelijk, wat mede door de methode wordt bepaald. De kinderen kunnen niet meer schrijven per opdracht dan het aantal regels dat in hun oefenboek wordt weergegeven. De motivatie voor de stellingen is niet hoog, de leerlingen doen het plichtsgetrouw. De leerkracht gaf in het interview aan dat kinderen stellingen niet leuk vinden, maar hij kan niet aangeven waarom dit zo is.

- **Fase 3: Het schrijven en hulp tijdens het schrijven**

De focus ligt met name op het schrijfproduct. De leerlingen moeten duidelijk laten zien dat zij een alinea schrijven door het inspringen van de eerste zin. Ook moeten zij er goed om denken hoofdletters te gebruiken. In het interview gaf de leerkracht aan dat er in groep 5 vooral gelet moet worden op vorm, netheid, hoofdletters, punten en komma's. Het aanleren van deze vaardigheden staat centraal. De specifieke stelfunctie die in deze les centraal staat, is de communicatieve functie. De leerlingen moeten aan de lezers de volgorde van gebeurtenissen in de tijd duidelijk maken. De eerste alinea begint met: 'Om negen uur zaten we in de trein op weg naar het vliegveld'. In de tweede alinea moet worden beschreven wat er na negen uur gebeurt. De tijd die de leerlingen voor de schrijfofdracht krijgen is max. een kwartier. De leerkracht loopt tijdens het schrijven rond om de zwakke kinderen te helpen en de vragen van de kinderen te beantwoorden.

- **Fase 4: Het bespreken en herschrijven**

Er is aandacht voor het bespreken van 4 teksten. De leerkracht legt de les stil nadat de kinderen 10 minuten



hebben geschreven. De 4 teksten worden overigens niet echt besproken, maar de leerlingen lezen de teksten voor. De feedback die de leerkracht geeft is overwegend positief en niet specifiek: 'Perfect', of: 'De volgende keer wil ik meer horen.'

- **Fase 5: Verzorgen en publiceren**

In de feedback die de leerkracht aan de leerlingen geeft die hun tekst mogen voorlezen, komt de leerkracht (impliciet) terug op het doel: 'Jij hebt het ook over een andere plaats: het vliegveld!'. De teksten van de leerlingen worden niet gepubliceerd en alleen de kinderen die individueel hun tekst voorlezen, krijgen waardering.

- **Didactiek: Handelen leerkracht**

De leerkracht geeft aandacht aan de drie verschillende procesfasen. Hij richt zich in de instructie van de opdrachten vooral op de vorm, maar voordat de kinderen aan het schrijven gaan, denkt hij heel kort (1 min.) mee over de inhoud van de 2^e alinea. De feedback die de leerkracht geeft, is overwegend positief. De leerkracht geeft in het interview aan dat hij geen cijfers geeft, maar de schrijfproducten soms wel doorleest. Ook geeft hij aan dat hij de criteria waaraan het schrijfproduct moet voldoen, vooraf benoemt tegen de kinderen.

5.4.4 Ds. Groenewegenschool - observatie groep 5 – stellen 2, thema 10

- **Fase 1: Oriëntatie**

De leerkracht begint met het aangeven van het lesdoel en stelt vragen over het lesdoel: 'Hoe begin je een brief?, Wat is er belangrijk in de eerste en laatste alinea?'. De leerkracht maakt het doel en publiek, waarvoor de kinderen de tekst schrijven ook duidelijk: 'Wij gaan een reactie schrijven op deze brief en je mag zelf kiezen aan wie je de brief schrijft.' Dit maakt hij echter wel duidelijk met voorbeelden. De leerkracht maakt goed gebruik van interactie en stelt veel verduidelijkingsvragen. De leerkracht gebruikt de tekst in het boek als voorbeeld voor de leerlingen en kijkt kritisch met de kinderen naar de tekst.

- **Fase 2: De schrijfopdracht**

De opdracht is open, want de leerlingen schrijven een brief als reactie op de brief die in het boek staat. Wel geeft de leerkracht een kader aan: 'Ik wil drie dingen terug zien: feiten, meningen en argumenten'. De leerkracht heeft de opdracht eenvoudig en overzichtelijk gemaakt en benoemt dit: 'Eerst begin je zo (...), in het midden komen de argumenten en aan het einde de conclusie/samenvatting. De opdracht is niet eenzijdig, maar moet realistisch zijn. De leerlingen maken eigen keuzes in het schrijfproces omdat zij hun eigen mening mogen verwoorden.

- **Fase 3: Het schrijven en hulp tijdens het schrijven**

De focus ligt vooral op het schrijfproces: 'De inhoud van de brief moet goed zijn, de lengte is onbelangrijk'. In de instructie komt ook duidelijk naar voren **hoe** de kinderen de opdracht moeten aanpakken. De leerlingen laten zich er niet over uit of zij de opdracht leuk vinden, wat wel opvalt is dat vrijwel iedereen ijverig doorwerkt. Er is geen ruimte voor samenwerken en iedereen schrijft individueel een eigen tekst. De leerkracht loopt tijdens het schrijven rond en gaat eerst naar de kinderen die moeite hebben met schrijven, daarna loopt de leerkracht het algemene rondje. De kinderen krijgen 13 minuten de tijd om te schrijven. Eerst krijgen zij 8 minuten, vervolgens laat de leerkracht 3 teksten voorlezen. Daarna legt de leerkracht de keuze bij de leerlingen of zij hun tekst willen verbeteren of willen gaan lezen.



- **Fase 4: Het bespreken en herschrijven**

De leerkracht laat de teksten van 3 leerlingen voorlezen. Deze teksten worden mondeling besproken, zonder gebruikmaking van het bord. De reflectie vindt alleen plaats op het schrijfproces.

- **Fase 5: Verzorgen en publiceren**

De leerkracht let bij het bespreken van de tekst op de gestelde criteria. Hij benoemt namelijk of hij een mening of een argument hoort terugkomen. De feedback die hij geeft is positief. De teksten worden niet gepubliceerd. De leerlingen schrijven de tekst voor de leerkracht (deze lagen later op zijn bureau). De kinderen van wie de brieven voorgelezen worden, krijgen in de les waardering. De overige kinderen niet. De leerkracht geeft in het interview aan geen cijfer te geven voor schrijfopdrachten i.v.m. de subjectiviteit (wel bijv. voor een werkstuk dat de leerlingen in groep 8 maken, n.a.v. gestelde criteria die de leerlingen vooraf meekrijgen). Wat de leerkracht in deze les niet heeft laten zien, maar wat hij wel eens doet, is het klassikaal geven van tips en tops.

- **Didactiek: Handelen leerkracht**

De leerkracht geeft aandacht aan de drie verschillende procesfasen. Tijdens de begeleiding hoor ik hem open vragen stellen: 'Wat vind je lastig?' De feedback is overwegend positief. Aan anderen wordt de keus gelaten of zij hier wel of geen verbeterpunten uithalen. De leerkracht is duidelijk gericht op de inhoud van de tekst en niet op de lengte: '... Als de tekst maar goed is'.

5.4.5 Vergelijking scholen

Uit de grafieken behorend bij de enquêtes blijkt dat de leerkrachten van de Wartburg meer oog hebben voor het **schrijfproces** dan de leerkrachten op de Groenwegeschool. Daarnaast geven alle leerkrachten van de Wartburg aandacht aan de criteria voor de schrijfopdracht. Op de Groenwegeschool betreft dit 80% van de ondervraagden. De leerkrachten van de Groenwegeschool geven een hogere **motivatie** bij de kinderen aan ten opzichte van de Wartburg. Ten aanzien van de **leerkrachtvaardigheden** en **didactiek** blijkt dat de leerlingen van de Groenwegeschool meer aandacht hebben voor de oriëntatie en minder aandacht voor de tekstbespreking (55%) in vergelijking tot de leerkrachten van de Wartburg, waar 80% aan een tekstbespreking doet (in 30-50% van de gegeven lessen).

Uit alle observaties blijkt dat er op allebei de scholen winst te behalen valt op het gebied van reviseren en herschrijven (fase 4) en verzorgen en publiceren (fase 5). Na het maken van de opdrachten wordt de les vaak abrupt afgesloten. Op de Groenwegeschool werd bij één les wel een nabespreking gehouden van 4 minuten. Op de Wartburg zien we één voorbeeld van een gemotiveerde leerkracht die interactieve opdrachten met de kinderen toevoegt naast de opdrachten uit de methode. Verder werd de methode op beide scholen helemaal gevolgd.

5.5 Terugkoppeling hoofdvraag m.b.t. praktijkonderzoek

Uit de observaties blijkt dat de focus in de meeste gevallen ligt op het **schrijfproduct**, niet op het **schrijfproces**. In de enquêtes geeft de helft van de leerkrachten echter wel aan dat ze oog voor het proces hebben. In de praktijk valt dit helaas vaak tegen. Ook de methode geeft, met name in de middenbouw, weinig aandacht aan het proces. De opdrachten zijn vrij gesloten, waardoor er weinig ruimte is voor de verschillende procesfasen. Als we kijken naar de **vakdidactiek**, dan zien we dat de leerkrachten vaak gewoon lesgeven uit de methode, zonder eigen toevoegingen. Er wordt lang niet altijd gerichte feedback gegeven, en de meeste leerkrachten komen niet terug op het doel. Ook krijgt de les geen vervolg, er wordt dus niets met het werk van de kinderen gedaan. In de methode worden wel handreikingen gegeven voor de leerkracht, maar deze zijn beperkt. Er wordt beschreven hoe de instructie kan worden vormgegeven en hoe



de les is opgebouwd. Uit dit onderzoek blijkt dat er vooral winst te behalen in *fase 4* en *fase 5* van het schrijfproces. Het methode weinig bespreken en het herformuleren nauwelijks aan de duidelijk terug in wordt de stelles na afgesloten en er overgestapt naar

‘Schrijven is zoeken naar je thema. Zoeken is iets anders dan vinden. Echt schrijven is speuren naar een doel dat telkens verderop blijkt te liggen. Wat achterblijft zijn de sporen, de voetafdrukken, de woorden, het verhaal’.

(Guus Kuijer)

valt op dat in de wordt gesproken over beschrijven, en ook en reviseren komt orde. Dit zien we ook de observaties. Vaak de opdrachten abrupt wordt direct de volgende les. De

motivatie van de kinderen is bij de methodelessen uit Taalfontein vaak gering. Zo hoorden wij tijdens de observaties reacties als ‘Bah, taal’. Dat komt overeen met de bevindingen vanuit de enquêtes, waarin de leerkrachten aangeven dat de helft van de kinderen de stellingen meestal leuk vinden. *De vraag is echter of de kinderen de stellingen leuk vinden omdat het makkelijk is en overzichtelijk, of dat ze daadwerkelijk schrijfplezier hebben.* Over het algemeen werken de kinderen wel taakgericht. De opdrachten zijn helder en eenvoudig. We merken dat als de leerkracht gemotiveerd en enthousiast is, en uit de methode durft te stappen, de leerlingen meer schrijfplezier hebben en gemotiveerder zijn.



Hoofdstuk 6 Ontwerp alternatieve stellingen

6.1 Overzicht knelpunten en alternatieven

Hieronder vind u een overzicht van de knelpunten vanuit de theorie en de praktijk. De drie eerder genoemde criteria hebben alles met elkaar te maken. Het punt motivatie laten we hier weg, omdat deze verband houdt met de andere twee criteria. Als de alternatieven in de praktijk worden uitgevoerd, verwachten wij evenals de taalexperts in de theorie, dat de motivatie zal stijgen.

Knelpunten	Alternatieven
Schrijfproduct vs. Schrijfproces	
Focus op schrijfproduct	Focus op schrijfproces: door de verschillende fases te volgen beseffen kinderen dat schrijven een heel proces is, en krijgen ze oog voor de verschillende stappen die ze moeten nemen. Het is bijvoorbeeld goed om vooraf een schrijfplan te maken.
Onvoldoende aandacht voor reviseren	Besteed aandacht aan het proces van reviseren. • Klassikale tekstbespreking • Samenwerken (elkaars teksten bekijken en bekritiseren) • Werk met kladversies die witruimte bevatten • Op een positieve manier feedback geven en ontvangen
De tekst wordt niet gepubliceerd en de leerlingen krijgen hierdoor weinig waardering voor hun werk.	Zorg dat de teksten van leerlingen waardering krijgen, door o.a.: • aandacht voor lay-out en vormgeving. • een website waar de teksten gepubliceerd worden. • publicatie van de teksten in een schoolkrant. • hen teksten echt te laten opsturen, in het geval van een brief. • het maken van een groepsboek. • elk kind zijn eigen (taal)portfolio te laten maken, waar hij zijn eigen werk in kan bewaren. <i>Laat kinderen voor het 'echte' werken in plaats van voor de prullenbak!</i>
Gesloten schrijfopdrachten.	Open schrijfopdrachten: zorg voor eigen keuzemogelijkheden en ruimte voor fantasie en eigen inbreng.
Vakdidactiek en handelen leerkracht	
In de instructie is te weinig aandacht voor de aanpak van de schrijfopdracht.	Leg in de instructie duidelijk uit wat van de kinderen verwacht wordt en wie het publiek is. Licht de tekstsoort toe en vertel de kinderen welke verschillende stappen ze gaan ondernemen.
Het ontbreken van duidelijke criteria over de inhoud, er wordt te veel gefocust op de vorm.	Focus niet op lengte, spelling en andere criteria die op de vorm gericht zijn, maar stimuleer de originaliteit van de kinderen en geef de leerlingen een kader dat gericht is op de inhoud.
Het ontbreken van voorbeeldteksten. Kinderen hebben hierdoor geen referentiekader.	Geef vooraf een voorbeeldtekst, zodat de leerlingen zien hoe de tekst er ongeveer uit komt te zien. (Ga hier niet te diep op in, het gevaar bestaat dat de kinderen gaan kopiëren.)
Er wordt in de praktijk niet goed afgestemd op het niveau van de	Laat de leerlingen op hun eigen niveau werken en geef zwakke schrijvers extra begeleiding en hulp tijdens het schrijven. Geef



leerlingen en er is weinig aandacht voor differentiatie.	de leerlingen voldoende ruimte.
Evaluatiemomenten en reflecties ontbreken.	Plan vooraf een moment in waarop u klassikaal reflecteert op het schrijfproces. Neem hier de tijd voor!
De leerkracht komt niet terug op het lesdoel en de gestelde criteria.	Evalueer het aan het begin gestelde lesdoel. Bespreek het werk van de kinderen aan de hand van criteria. <i>(Let op: dit zijn inhoudscriteria, het is dus geen moment om fouten aan te stippen.)</i>
Het ontbreken van een betekenisvolle context.	Plaats de schrijfo opdracht in een betekenisvolle context.
Eenzijdige stel opdrachten	Geef <i>gevarieerde</i> stel opdrachten. Laat kinderen niet elke les volgens hetzelfde stramien werken. Blijf zoeken naar nieuwe vormen, zodat de uitdaging blijft.

6.2 Toegepaste alternatieven in de lessenserie

Voor het ontwerpen van onze alternatieve stellingen maken we niet gebruik van alle alternatieven. We blijven dicht bij een gewone methodeles uit Taalfontein, maar we brengen daar wel een aantal veranderingen in vanuit de theorie. We willen de lessen voor leerkrachten haalbaar en realistisch maken, zodat ze er daadwerkelijk zelf mee aan de slag kunnen in de toekomst. In onze lessen zal de focus niet liggen op korte invulopdrachtjes zoals in de methode, maar op het schrijven van een eigen verhaal en het stimuleren van eigen ideeën. Daarnaast gebruiken we het **vijffasenmodel** als uitgangspunt voor onze lessen. Op basis van de theorie hebben we in ieder geval de volgende alternatieven toegevoegd:

- Duidelijke instructie waarin het **lesdoel** wordt toegelicht en waarin de opdracht uitgelegd wordt aan de hand van een **voorbeeldtekst**.
- Focus op het **schrijfproces** door te werken in verschillende fasen naar aanleiding van een **stappenplan**.
- Een **open schrijfo opdracht**, waarin kinderen vrij zijn te kiezen voor een eigen onderwerp.
- De kinderen te laten werken op hun **eigen niveau** waarin we met name de zwakke kinderen begeleiden in het schrijfproces. Toch willen we ook deze kinderen zoveel mogelijk zelf op hun eigen niveau laten schrijven.
- Uitgebreid de tijd nemen voor **reviseren**. Kinderen bekijken hun eigen tekst en die van anderen en geven elkaar complimenten en tips voordat ze de echte versie gaan schrijven.
- **Betekenisvolle context**: het beschrijven van problemen uit de directe omgeving. De kinderen worden gedurende de lessen gezien als echte **journalisten** die hier een artikel over schrijven.
- Kinderen krijgen waardering voor hun werk doordat ze hun teksten mogen voorlezen in de lezerstoel, 'journalisten aan het woord'.
- Uitgebreid de tijd nemen om na te praten over de teksten en positieve **feedback** te geven.
- Alle artikelen worden gepubliceerd in een **groepsboek**.

6.3 Beschrijving lessenserie 'Dit kan beter'!

De uitgebreide beschrijving van de lessenserie vind u in bijlage 4.

De alternatieve lessenserie die we hebben ontworpen bestaat uit 2 lessen van beide een klein uur, die kort na elkaar worden uitgevoerd. In deze twee lessen beschrijven de leerlingen een actueel probleem op hun eigen niveau. In de eerste les staat vooral de introductie en het schrijven van de eerste versie centraal. In de tweede les wordt de tekst gereviseerd en de definitieve versie geschreven. Ook is er veel tijd voor het



bekijken van en reflecteren op de teksten in de lezerstoel voor in de klas. Uiteindelijk komen alle teksten in een groepsboek. De leerkracht van de groepen waarin de lessenserie wordt uitgevoerd, vult dezelfde kijkwijzer in die gebruikt is bij de observaties. De ingevulde kijkwijzers vind u in *bijlage 8*.

6.3.1 Les 1 'Dit kan beter'!

De eerste les begint de leerkracht met een voorbeeldprobleem, ruzie op het plein. Klassikaal wordt nagedacht over de vraag waarom het een probleem is, en over een oplossing voor dit probleem. Hierna vertelt de leerkracht dat de leerlingen vandaag even journalist zijn. Het lesdoel wordt toegelicht: Een probleem beschrijven en vertellen waarom het probleem is. Ook moet je een oplossing bedenken. Hierna wordt een stappenplan uitgedeeld (zie bijlage 4). Ondertussen denken de leerlingen na over welk probleem ze willen beschrijven. Klassikaal doen we een stukje samen op het bord, met behulp van het stappenplan, over 'hondenpoep op straat'. Het lesdoel en de verschillende stappen uit het stappenplan staan overzichtelijk op het (digi)bord. Dit geeft houvast en structuur. Na het voorbeeld gaan de leerlingen zelf aan de slag met het stappenplan. Daarop kunnen ze alvast opschrijven over welk probleem zij willen schrijven. Op een lijntjespapier schrijven de leerlingen hun eerste versie van de tekst. Enkele kinderen krijgen als afsluiting een beurt om hun tekst voor de klas voor te lezen. Klassikaal wordt positieve feedback gegeven en gecheckt of de drie criteria erin terug kwamen. Zo komt de leerkracht terug op het lesdoel. Hierna wordt gereflecteerd op deze eerste les. De leerkracht vraagt aan de kinderen wat ze geleerd hebben en wat ze lastig of leuk vonden. De leerkracht geeft kort aan wat de leerlingen van de volgende les kunnen verwachten.

6.3.2 Les 2 'Journalisten aan het woord'

De tweede les begint met een terugblik op de vorige les. De leerlingen verwoorden wat ze de vorige les hebben gedaan en geleerd en wat ook alweer het doel was. De leerkracht komt terug op het voorbeeld. Hierna mogen twee kinderen hun tekst voorlezen. Zo zijn de kinderen weer helemaal betrokken. Dan wordt het lesdoel aangegeven. Het doel van deze les bouwt voort op die van les 1. In deze les gaan ze hun tekst nog eens onder de loep nemen, om er vervolgens iets moois van te maken op het netpapier. De leerlingen kunnen weer gebruik maken van het stappenplan. De leerlingen wisselen hun tekst met hun maatje. Ze bekijken elkaars tekst en checken of alles erin zit. Ze geven elkaar complimenten, maar ook tips om de tekst nog beter te maken. Als ze klaar zijn, mogen ze zelf beginnen aan het schrijven van de echte versie. Hiervoor krijgen ze ruim de tijd. Daarna is het tijd voor de lezerstoel. Verschillende journalisten uit groep 4 worden uitgenodigd om de tekst overtuigend voor te lezen, zodat wij echt gaan geloven dat het probleem opgelost moet worden. De lezerstoel is een speciaal versierde stoel. Na het voorlezen wordt steeds even met de klas gereflecteerd op de tekst. Elke leerling krijgt positieve feedback van de leerkracht. Tot slot vraagt de leerkracht wat de leerlingen van de lessen vonden en wat ze hebben geleerd. De leerkracht bundelt alle artikelen in een groepsboek en reikt deze uit aan de klas.

6.4 Bevindingen in de praktijk

Om een indruk te geven van de uitvoering van de alternatieve stellingen in de praktijk geven we eerst een sfeerimpressie. Zo willen we onze eigen ervaring koppelen aan de reactie van de kinderen. Daarna worden de bevindingen beschreven, vanuit de opgestelde alternatieven behorend bij de kijkwijzer. Deze willen we naast de uitkomsten van de observaties leggen, zodat we het huidige stelonderwijs en dit alternatief met elkaar kunnen vergelijken en daaruit onze conclusie kunnen trekken.

6.4.1 Sfeerimpressie Lessenserie 'De Wartburg' – Groep 4A – 18 juni (les 1) en 19 juni (les 2)

Na ongeveer 2 maanden niet in mijn lio klasje geweest te zijn, is het 18 juni tijd voor een comeback. Direct na de eerste onwennige minuut voelt het als vanouds, de afwezige maanden vallen weg als sneeuw voor de



zon. Het is alsof ik gewoon weer verder ga waar ik gebleven was. En nu heb ik het voorrecht om twee boeiende stellingen te geven. Ik was vooraf bezorgd of het beschrijven van een probleem niet te hoog gegrepen zou nodig. Na de kinderen direct mee en probleem. Ook aangedragen. Ik **en'**. 'Jullie Dit vonden de het horen van stijgend



zijn voor groep 4. Maar dit was beslist niet intro over 'ruzie op het plein' begrepen de waar ik heen wilde. Ze dachten **enthousiast** kwamen met goede oplossingen voor het bij de voorbeeldtekst werden er mooie zinnen sprak de kinderen daarna aan met **'journalist** kruipen straks in de huid van een journalist'. kinderen blijkbaar een hele sensatie, want bij dit woord zag ik pretogen en een zichtbaar zelfvertrouwen. Vol goede moed gingen de

kinderen met het **stappenplan** aan de slag. Veel kinderen hadden, na een korte inventarisatie, een boeiend probleem bedacht. Wel zag ik bij een aantal kinderen kopieergedrag. Dit resulteerde in een aantal onderwerpen waarover meerdere keren geschreven is, maar op zich hoeft dit niets af te doen aan de kwaliteit en originaliteit van een tekst. Tussendoor liep ik rond en heb ik enkele teksten omhoog gehouden. Sommige kinderen hadden een opstapje nodig, maar na enkele vragen kwamen ook bij deze kinderen ideeën boven. Opvallend vond ik, dat de **zwakkere schrijvers** ook goed uit de voeten kwamen met deze opdracht. Natuurlijk waren deze teksten op het eerste oog kwalitatief iets minder, maar als je kijkt naar het kind achter de tekst is het resultaat



verbazingwekkend. Zo had J., die het lastig vindt om zelfstandig aan de slag te gaan en zelf ideeën te bedenken, een hele mooie opzet gemaakt, met een knallende **eindzin**: '...want opgeruimd staat netjes!'. Dit rijmde ook nog eens op de zin ervoor. Ik was verrast over deze zin, omdat veel kinderen nog geen mooie eindzin hadden. Ik heb klassikaal terug laten **voorbeeld**. Zo'n kereltje tot oor. Al met al een journalisten van groep kinderen, na een korte



dit dan ook komen als goed straalt dan van oor stel enthousiaste 4. In les 2 gingen de opfrisbeurt, weer eerst hebben de van **feedback**. De van de leerkracht zijn/haar verhaal teveel gezegd. Als oplossing voor. Een alles er in had zitten.

vrolijk verder. Dit keer op een mooi vel papier. Maar leerlingen de teksten van elkaar bekeken en voorzien **lezerstoel** was een groot succes, uiteindelijk kreeg ik nog wat extra tijd omdat iedereen zat te popelen om voor te lezen. 'Journalisten aan het woord', dat is niets ware journalisten droegen zij hun probleem inclusief luid applaus volgde en ook werd **gecheckt** of het kind Toen ik de leerlingen tijdens het reflectiemoment vroeg wat ze van de lessen vonden, kreeg ik de kroon op ons werk. Jannita: 'Ik vind taal altijd heel erg stom, maar dit vond ik juist heel **erg leuk**'. Marjolein bevestigde deze uitspraak met de opmerking: 'Het is heel leuk dat je je **eigen verhaal** mag schrijven in plaats vanuit een boek'. Precies Marjolein, dat was helemaal de bedoeling van deze geslaagde lessenserie. Toen ik de volgende dag het **groepsboek** ingebonden en voorzien van spetterende voorkant in de klas kwam brengen, steeg een klassikaal 'ooooh' op. 'Is dat onze krant'? Ja journalisten van groep 4A, dit is jullie groepsboek, met jullie eigen geschreven teksten. Alsof jullie al jaren voor de krant werken. **Chapeau!**



6.4.2 Bevindingen Lessenserie 'De Wartburg' – Groep 4A – 18 juni (les 1) en 19 juni (les 2)

De leerkrachten van de groepen waar we de lessenserie hebben uitgevoerd, hebben dezelfde observatielijst ingevuld als die wij gebruikt hebben bij onze observaties van het huidige stelonderwijs. Hiervoor wordt ook weer gebruik gemaakt van de verschillende fasen die zijn doorlopen.

- **Fase 1: Oriëntatie**

Het lesdoel was duidelijk op het bord geschreven, in tegenstelling tot een van de geobserveerde lessen op de Wartburg. In de tweede les werd teruggegrepen op dit doel, en aan het einde van de les werd hier ook weer op gereflecteerd. De kinderen krijgen een stappenplan, waaruit blijkt hoe de kinderen de schrijfpdracht moeten aanpakken. Het doel en publiek wordt genoemd, de leerkracht maakt gebruik van voorbeeldteksten, klassikaal op het bord. De leerkracht denkt hardop na en betreft de kinderen op een interactieve manier bij de les. De methode wordt niet gevolgd (maar deze is wel gebruikt als beginpunt).

- **Fase 2: De schrijfpdracht**

De lessenserie bevat een open opdracht: het beschrijven van een eigen probleem, wat wel echt een probleem is. Er is ruimte voor eigen keuzes en de zwakke schrijvers worden aangespoord om ook zelf iets te bedenken. Door hen een opstapje te geven, kunnen zij ook goed meekomen met de les. Door het stappenplan en het voorbeeld op het bord werd het een overzichtelijk geheel. Sommige kinderen moesten wel lang wachten voor de juf hen hielp. De stelles had een betekenisvolle context. De kinderen vonden het zichtbaar leuk en uitdagend. 'Normaal vind ik taal stom, nu vond ik het heel leuk'. Iedereen herkende zich wel in een bepaald probleem. De kinderen reageerden enthousiast, ze wilden graag journalist zijn! De les heeft een gestructureerde opbouw.

- **Fase 3: Het schrijven en hulp tijdens het schrijven**

De leerkracht die de kijkwijzer heeft ingevuld, geeft aan dat de focus zowel op het schrijfproduct als op het schrijfproces ligt maar vooral op het schrijfproduct. Door het stappenplan is er echter veel aandacht voor het proces. De kinderen worden stap voor stap verder geholpen en door het reviseren krijgt ook het herformuleren ruimschoots de aandacht. Uiteindelijk ontstaat het schrijfproduct: de echte tekst. De kinderen hebben zichtbaar schrijfplezier. Kinderen mochten niet samenwerken, wel tijdens het reviseren. De kinderen kregen voldoende tijd, iedereen had aan het eind een mooi artikel geschreven. Er worden verschillende vaardigheden ingezet: schrijven, spreken, overleggen.

- **Fase 4: Bespreken en beschrijven**

In de geobserveerde lessen stopte het eigenlijk bij fase 3. Fase 4 en 5 kwamen niet aan de orde. In de gegeven lessenserie draaide heel les twee om fase 4 en 5. Er was aandacht voor formuleren en herformuleren, de leerkracht stelde open vragen om de voorkennis op te halen. Er werd op klassikaal niveau gereflecteerd op de teksten en op de les. De kinderen luisteren en kijken naar andermans teksten.

- **Fase 5: Verzorgen en publiceren**

De leerkracht noemt aan het eind het doel nogmaals en noemt nog een keer dat ze een tekst voor een groepsboek schrijven. Hierin worden de teksten gepubliceerd. De kinderen krijgen waardering voor hun werk. 'Je zegt dat je heel trots op ze bent en dat je mooie teksten ziet'.

- **Didactiek: Handelen leerkracht**

De leerkracht geeft procesgerichte en didactische ondersteuning, door te zeggen wat ze moeten doen en waar ze op moeten letten, maar ook door het stappenplan. Ze geeft aan dat de kinderen moeten letten op hoofdletters. Ze geeft gerichte feedback en benoemt wat je goed vindt aan de teksten. De verschillende



procesfasen komen aan de orde (instructie, begeleiding, feedback). De leerkracht is gericht op de inhoud van de tekst, er zijn geen eisen voor lengte etc. De leerkracht presenteert de les heel enthousiast.

6.4.3 Sfeerimpressie Lessenserie 'Ds. Groenewegeschool' – Groep 4 – 18 juni (1) en 21 juni (les 2)

Best wel makkelijk wanneer je na je stage nog een paar dagen per week voor je 'eigen klasje staat'! Het is helemaal makkelijk als je ook zelf de planning maakt van de lesstof. Zo had ik ingepland dat ik de eerste stelles zou geven op dinsdag, na de pauze. Die morgen, bij het geven van het dagoverzicht, zei ik: 'Kijk, hier staat dat we taal hebben, en dat hebben we ook. Maar deze keer hebben we geen taal uit ons boek. Wij worden vandaag tijdens taal allemaal journalisten, en elke journalist gaat zijn of haar eigen tekst schrijven.' 'Yes' was het respons van de leerlingen, 'een keer een hele andere les!'

De kinderen schrokken toen ik schijnbaar boos werd over ruzie op het plein! Wat een opluchting dat dit maar gespeeld was. Met elkaar hebben we oplossingen. Ja, zei H. als laatste: 'U kunt wel eigenlijk is het maken van afspraken over de nog veel belangrijker!' Toen de les begon, leerlingen aan een taalles van twee weken dat we toen in tweetallen gingen bedenken mee eens waren? Toen hebben we met elkaar Nou, vandaag gaan we allemaal zelf een waarover wij een artikel gaan schrijven voor in ons groepsboek.' Bijna iedereen kon met behulp van overleg in tweetallen zelf een probleem bedenken. Twee kinderen heb ik geholpen met het bedenken van een probleem. Daarna vulden alle kinderen ijverig het stappenplan in. Ik merkte aan de kinderen dat deze opstap een voorwaarde is om te komen tot een goede tekst. Alle kinderen hielden het stappenplan bij de

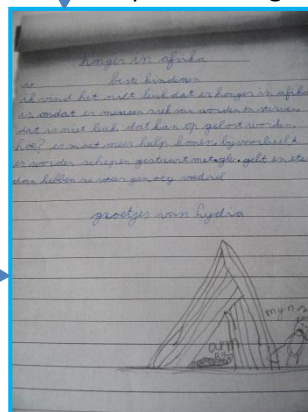


nagedacht over straf geven, maar pauze met elkaar herinnerde ik de ervoor. 'Weet je nog waar jullie het niet ook gediscussieerd! probleem bedenken



hand tijdens het schrijven van de klad- en netversie. De zwakke schrijvers hadden mijn hulp vooral nodig om eventjes te bedenken hoe zij verder moesten schrijven om een mooi verhaal te krijgen. Door deze les kwamen de verschillen tussen de kinderen duidelijk naar voren. De cognitief sterke kinderen verzonnen uiteenlopende maatschappelijke problemen om over te schrijven, zoals oorlog in Syrië, het bestrijden van zakkenrollers, het kappen van bossen in Nederland. Heel knap dat het meisje dat schreef over het tegengaan

van het kappen van bossen, de regering van Nederland aanspoort om geen bomen te kappen ter bescherming voor de dieren. Ze schrijft: 'Begin eraan, meer!' De zwakkere kinderen konden ook hele goede zeker wat betreft de inhoud. Aan het resultaat kon ik sterk zijn in creatief denken, omdat zij zich vasthielden ruzie of het voorbeeld van de tekst die een klasgenoot een zakkenroller. De eerste les was voor de kinderen les en een opstap naar de 'echte' les. In de tweede les De kinderen werden enthousiast doordat zij de tekst voor in het groepsboek, en misschien ook wel voor lezersstoel mochten schrijven. Het was jammer dat



doe het niet zomaar teksten schrijven, zien dat zij minder aan het voorbeeld van geschreven had over een gestructureerde begon het echte werk! op een mooi papier, het voorlezen op de sommige kinderen veel



kinderen die niet op de lezersstoel mochten komen. Maar de oplossing voor dit probleem was ook snel bedacht. De lezerstoel blijft de komende weken gewoon in de klas staan, en af en toe halen we de lezerstoel weer naar voren en mogen er weer journalisten hun artikel aan de andere journalisten voordragen. Dit idee werd helemaal bevestigd toen ik de volgende dag 'iets' voor de kinderen had meegenomen! 'Wow', zei H., 'echt van ons allemaal!'

6.4.4 Bevindingen Lessenserie 'Ds. Groenewegeschool' – Groep 4 – 18 juni (1) en 21 juni (les 2)

1. Fase 1: Oriëntatie

Het lesdoel wordt duidelijk gemaakt en dit wordt ook duidelijk op het bord weergegeven, evenals het lesfasenplan. De stappen die de kinderen moeten maken om tot het schrijven van hun artikel te komen, worden duidelijk weergegeven op het stappenblad dat de kinderen hebben gekregen. Dit stappenblad met voorbeeldteksten wordt uitgebreid met de kinderen besproken. De leerkracht denkt hierbij hardop na en maakt gebruik van interactie.

2. Fase 2: De schrijfp opdracht

De schrijfp opdracht wordt door de beoordelaar gezien als open en gesloten: open wat betreft de inhoud en gesloten wat betreft de stappen die de kinderen moeten nemen. De leerlingen mogen geheel eigen keuzen maken wat betreft de probleem- en oplossingsomschrijving. De leerkracht heeft vooraf geen keuze gemaakt voor differentiatie in de opdracht; alle leerlingen maken dezelfde opdracht. Wel is er differentiatie wat betreft het resultaat, want er is veel ruimte voor het de individuele resultaten van kinderen. De schrijfp opdracht is voor groep vier aan de moeilijke kant, maar door het stappenplan wordt de schrijfp opdracht overzichtelijk gemaakt. Doordat de leerlingen hun eigen probleem omschrijven, wordt de opdracht betekenisvol gemaakt. Ook het nieuws van dat moment komt in beeld. De schrijfp opdracht is voor de kinderen vooral uitdagend. In de tweede les wordt de schrijfp opdracht met name leuk gemaakt door de lezersstoel en het idee van het groepsboek.

3. Fase 3: Het schrijven en hulp tijdens het schrijven

De leerkracht besteed aandacht aan het product, want de kinderen schrijven een goede, mooie en nette tekst voor in het groepsboek. De focus ligt met name op het schrijfproces, want het is belangrijk 'hoe' de kinderen de tekst schrijven. De kinderen mogen samenwerken en overleggen over de teksten die zij schrijven. De observant merkt op dat de kinderen in verschillende mate enthousiast zijn, maar dat de kinderen in de tweede les 'echt' enthousiast worden over hun eigen artikel. De leerkracht begeleidt de leerlingen tijdens het schrijven, in de mate waarin hulp nodig is.

4. Fase 4: Bespreken en herschrijven

De leerkracht geeft aandacht aan het formuleren en herformuleren. Dit blijkt ook uit het feit dat de leerlingen naar elkaars teksten kijken en om hulp mogen vragen. Zo dachten zij met elkaar mee in het herformuleringsproces. Verder worden er een aantal teksten door de leerlingen voorgelezen en er wordt gezamenlijk gekeken of de criteria terugkomen in de teksten.

5. Fase 5: Verzorgen en publiceren

De leerkracht komt bij de start van les 2 terug op het lesdoel, niet meer aan het einde van les 2. Ook aan het einde van les 1 (maar dat is niet opgeschreven). De teksten van de leerlingen worden gepubliceerd in het groepsboek en enkele kinderen presenteren hun tekst op de lezersstoel. Door de positieve feedback krijgen de leerlingen waardering voor hun werk.



6. Didactiek: Handelen leerkracht

De leerkracht is gemotiveerd om de les te geven en geeft didactische en procesgerichte ondersteuning. De leerkracht is vooral gericht op de inhoud van de tekst die de kinderen schrijven en in mindere mate op de vorm.

Leerlingenmateriaal behorend bij de alternatieve lessenserie vind u in bijlage 9.

6.5 Terugkoppeling hoofdvraag m.b.t. alternatief

Het doel van de uitgevoerde alternatieven is om antwoord te krijgen op de vraag *hoe het stelonderwijs kan worden verbeterd* en wat het toepassen van de alternatieven voor uitwerking heeft. Eerst hebben we het huidige stelonderwijs onder de loep genomen middels observaties en een methodeonderzoek uitgevoerd. Uit de observaties op onze opleidingsscholen blijkt dat er in het huidige stelonderwijs vooral winst te behalen valt op het gebied van reviseren en publiceren. Stelopdrachten komen meestal direct uit de methode, en wanneer de kinderen deze opdrachten gemaakt hebben, is de les afgelopen. Gelukkig kan ook anders, want uit de theorie en de praktijk blijkt dat een nabespreking zeer waardevol is. Zo krijgen kinderen gerichte feedback en waardering voor hun werk, en ze bekijken hun eigen tekst en die van anderen vanuit een andere bril. Ook is het van belang dat de leerkracht zelf gemotiveerd en enthousiast is, en het beste uit de kinderen probeert te halen.

Bovenstaande inzichten hebben we allemaal meegenomen bij het ontwerpen van onze alternatieve stellingen. De toegepaste alternatieven zoals beschreven bij 6.2, hebben een positieve uitwerking op het schrijfplezier bij kinderen, wat te zien is aan de resultaten. Het is voor de leerkracht allereerst belangrijk om te weten hoe het schrijfplezier van de kinderen omhoog gaat. Je kunt kinderen direct motiveren door een betekenisvol onderwerp in te brengen, zoals een alledaags probleem. Door de kinderen enthousiast aan te spreken (in ons geval als 'journalisten') raken ze betrokken en gemotiveerd. Natuurlijk willen zij als journalist een mooi artikel schrijven voor het groepsboek. Ook werkt het motiverend om procesgericht te werken. Op deze manier komen kinderen stap voor stap bij het einddoel, en elke stap krijgt de aandacht die het verdient. Vervolgens is het ook belangrijk dat de kinderen weten dat zij voor een bepaald doel schrijven, zodat hun tekst niet gelijk in de papierbak belandt. In het hele schrijfproces is de lezerstoel een mooi alternatief om aandacht te geven aan het bespreken van teksten, waardoor er wordt teruggekomen op het doel. Ook staat hierbij het uitspreken van waardering door de leerkracht en de leerlingen centraal. Uiteindelijk zorgt dit ervoor dat de kinderen super trots zijn op *hun* groepsboek.

Het is vervolgens ook belangrijk hoe de leerkracht de kinderen begeleidt en ondersteunt tijdens het schrijfproces. Uit de ingevulde kijkwijzers en uit onze ervaring blijkt, dat het duidelijk aangeven van het lesdoel, het geven van een stappenplan en het gebruiken van voorbeeldteksten het recept is voor een goede start. Wanneer de leerkracht de leerling tijdens het schrijfproces helpt, doet hij dit niet om fouten aan te strepen, maar om hen vragen te stellen en feedback te geven zodat de inhoud van het verhaal nog beter wordt. Tot slot is het een zeer belangrijk aspect dat de leerkracht aandacht geeft aan het bespreken en herschrijven (fase 4) en het verzorgen en publiceren (fase 5) van de tekst. Uit de ingevulde kijkwijzers blijkt ook hiervan dat de uitwerking groot is.

Het toepassen van de opgestelde alternatieven in de praktijk heeft dus zeker zin! Als we naar de resultaten kijken, zien we stuk voor stuk mooie teksten, afgestemd op elk kind. Zelfs taalzwakke kinderen hebben op hun eigen manier een prachtttekst geschreven (zie bijlage). Voor de terugkoppeling naar de hoofdvraag willen we met een opmerking van een leerling afsluiten: *'Ik vind taal altijd heel stom, maar dit vond ik juist super leuk'*.



Hoofdstuk 7 Conclusie en discussie

7.1 Beantwoording onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Op welke wijze kan het stelonderwijs in de praktijk op de Ds. Johannes Groenewegenschool en de Wartburg worden verbeterd?

Het antwoord op onze hoofdvraag wordt gegeven door de beantwoording van de afzonderlijke deelvragen.

7.1.1. Hoe wordt het huidige stelonderwijs vormgegeven?

Stelonderwijs is de benaming voor het onderwijs in het schrijven van teksten. Stellen is een vorm van communicatie waardoor de schrijver grip wil krijgen op de werkelijkheid. Gedachten, gevoelens en ideeën worden op papier gezet, waardoor de lezer in staat is de bedoelingen van de schrijver te begrijpen.

Goed stelonderwijs

Aan het einde van de basisschool moeten de leerlingen teksten kunnen schrijven die variëren naar inhoud (onderwerpen binnen school, werk en maatschappij) en vorm met verschillende functies. Zij moeten de informatie en meningen kunnen ordenen en het geheel correct kunnen weergeven. Dit geeft aan dat schrijven een complex proces is. Daarom zijn er veel vaardigheden nodig voor het schrijven van een tekst, zoals beschreven in paragraaf 1.3.1. Het is belangrijk dat de schrijver veel van deze vaardigheden beheerst. Wanneer de schrijver de inhoud verwoord, is hij tegelijk bezig met het toepassen van de taalregels. Op de basisschool moeten de leerkrachten binnen de opbouw van het stelonderwijs aandacht geven aan de afzonderlijke deelvaardigheden. Aandacht voor reflectie en reviseren, belangrijke deelvaardigheden van het schrijfproces, staan centraal. Deze vaardigheden hebben betrekking op alle componenten van het schrijfproces en zijn daarmee een belangrijk onderdeel van de schrijfcyclus.

Procesgerichte schrijfdidactiek

Uit ons onderzoek blijkt dat er vier hoofdfasen centraal staan in het schrijfproces. Dit zijn de fasen **plannen, schrijven, controleren en reviseren**. De competente schrijver doorloopt de fasen van het schrijfproces al denkend en schrijvend. De leerkracht die als doel stelt dat elke leerling de vaardigheden van een competente schrijver moet beheersen, moet de leerlingen de strategische aanpak van het schrijfproces leren. Dit betekent dat de leerkracht de leerlingen leert *hoe* zij een schrijftaak moeten aanpakken.

Knelpunten

Uit ons onderzoek blijkt, zie hoofdstuk 2.1, dat de kwaliteit van het huidige schrijfonderwijs op de basisschool nogal te wensen overlaat. De oorzaak hiervoor is dat er te weinig tijd ingepland wordt voor stellen, wat een belemmering is binnen de huidige taalmethodes. Hierbij komt ook dat de stellessen uit de methodes vaak systematisch zijn opgezet, waardoor er niet geleidelijk aandacht wordt besteed aan de verschillende aspecten van het stellen. De ene week moeten de leerlingen een brief schrijven, de volgende dag schrijven ze weer een gedicht. Verbetering van methodes beoogt echter weinig winst omdat taalmethoden over het algemeen wel voldoen aan de eisen van procesgericht schrijven. Er zijn daarentegen wel een aantal knelpunten rond 'schrijfproduct en schrijfproces' en 'vakdidactiek en leerkrachthandelen' die verbeterd kunnen worden.

- Schrijfproduct en schrijfproces

Een knelpunt binnen de eerstgenoemde factor is dat de focus in de stellessen over het algemeen worden



gelegd op het schrijfproduct in plaats van op het schrijfproces. De schrijfopdracht is eenzijdig; het is niet nodig dat de kinderen een aantal fasen doorlopen alvorens zij tot het eindproduct komen. Daarnaast is de opdracht vaak gesloten, waardoor de kinderen weinig ruimte hebben voor eigen inbreng en keuzemogelijkheden. Ook is er weinig tot geen aandacht voor controleren en reviseren. Vaak is de eerst geschreven tekst direct de definitieve tekst of er wordt helemaal geen echte tekst geschreven. Een ander knelpunt is dat er vaak niets met de teksten van kinderen wordt gedaan. De teksten worden niet gepubliceerd en de leerlingen krijgen over het algemeen weinig waardering voor hun werk.

- Vakdidactiek en leerkrachthandelen

Er zijn ook een aantal knelpunten binnen de factor ‘vakdidactiek en leerkracht handelen’. Allereerst is er in de instructie meestal weinig aandacht voor de aanpak van de schrijfopdracht. Daarbij komt dat de focus in de instructie vaak wordt gelegd op de vorm in plaats van op de inhoud (schrijfstrategieën). Te denken valt aan de lengte van de tekst, spelling en interpunctie. Daarnaast gebruikt de leerkracht in de instructie zelden een voorbeeldtekst. Een ander belangrijk knelpunt is dat de leerkracht de kinderen hun teksten niet laten herschrijven. Dit blijkt ook uit de observaties die zijn uitgevoerd op onze opleidingsscholen. Daarbij ontbreken meestal reflectiemomenten op het schrijfproduct en schrijfproces. Dat betekent ook dat de leerkracht niet terugkomt op het gestelde doel en op de criteria, die hij heeft gegeven in de instructie. Daardoor leert de leerkracht de kinderen niet kritisch te kijken naar hun eigen tekst, wat juist van belang is voor het herschrijven. Tot slot is het van belang dat de leerkracht de schrijfopdracht in een betekenisvolle context plaatst en geen eenzijdige stelopdrachten geeft, wat bij methodelessen vaak het geval is. Een betekenisvolle context zorgt er namelijk voor dat de motivatie voor een schrijfopdracht stijgt.

Alternatieven

Uit dit onderzoek blijkt dat er in de praktijk verschillende alternatieven toepasbaar zijn voor in de stelles. Deze alternatieven zijn aan het daglicht gekomen vanuit de knelpunten die zich voordoen in de huidige praktijk van het stelonderwijs. Dit onderzoek maakt duidelijk dat het schrijfproces van een (goede) schrijver altijd een aantal stappen bevat. Daarom past de alternatieve stelles binnen de procesgerichte schrijfdidactiek. Het **vijffasenmodel** is een belangrijk uitgangspunt van een stelles binnen de procesgerichte schrijfdidactiek, zie hiervoor hoofdstuk 3.2. Dit model geeft de leerkracht handvatten om een goede stelles op te zetten. Door de vijf fasen te gebruiken bij het ontwerpen van een stelles, krijg je een complete en betekenisvolle les, waarin kinderen het hele schrijfproces doorlopen.

Ontworpen lessenserie

Doel van dit onderzoek is, naast het zicht krijgen op knelpunten, het bieden van handvatten aan de leerkracht die normaal gesproken stellessen uit de methode geeft. Dit doel heeft gestalte gekregen door het ontwerpen van een alternatieve stelles. Deze stelles is **haalbaar en realistisch**, zodat de leerkrachten er in de praktijk mee aan de slag kunnen. De alternatieve lessenserie uit dit onderzoek blijft dicht bij de methode Taalfontein, waaruit op onze opleidingsscholen en op veel reformatorisch/christelijke scholen les wordt gegeven.

Toegepaste alternatieven

Vanwege de haalbaarheid in het toepassen van deze lessen zijn niet alle theoretische inzichten gebruikt. Wel zijn op basis van de theorie de belangrijkste alternatieven toegepast. De lessenserie richt zich o.a. op een duidelijke instructie waarin het **lesdoel** wordt toegelicht en waarin de opdracht uitgelegd wordt aan de hand van een **voorbeeldtekst**. In deze lessenserie ligt de focus op het **schrijfproces** doordat de kinderen werken in verschillende fasen naar aanleiding van een **stappenplan**. De schrijfopdracht is een **open schrijfopdracht**, waarin kinderen binnen de geslotenheid van een aantal criteria, vrij zijn te kiezen voor een



eigen onderwerp. Tijdens het schrijven werken de kinderen op hun **eigen niveau** waarbij de leerkracht met name de zwakke kinderen begeleidt in het schrijfproces. In de lessenserie is voldoende tijd ingepland voor **reviseren**. Kinderen bekijken hun eigen tekst en die van anderen en geven elkaar complimenten en tips voordat ze de echte versie gaan schrijven. Hierdoor is er ruimschoots de gelegenheid voor het geven van positieve **feedback**. Deze waardering wordt ook gegeven op het moment dat de kinderen hun teksten mogen voorlezen in de lezerstoel, 'journalisten aan het woord'. Het geheel van de schrijfo opdracht is in een **betekenisvolle context** geplaatst. De leerlingen beschrijven namelijk problemen uit de directe omgeving. Daarbij worden de kinderen gedurende de lessen aangesproken als echte **journalisten** die een artikel over schrijven voor hun eigen groepsboek. Hier worden alle teksten uiteindelijk in gepubliceerd.

7.1.2 Wat heeft het toepassen van de alternatieven in de praktijk voor uitwerking en waaruit kun je dat opmaken?

Hoe wordt het stelonderwijs op onze opleidingsscholen vormgegeven?

Op beide scholen wordt de methode **Taalfontein** gebruikt. Deze methode wordt (bijna) altijd gebruikt voor de stellingen op beide onderzoekscholen. Op beide scholen komt het regelmatig voor dat niet alle stellingen uit de methode worden gegeven. Daarbij komt dat stellingen vaak de eerste lessen zijn die vervallen bij tijdgebrek. Er is weinig tot geen eigen inbreng van de leerkracht naast de handleiding behorend bij de methode. Op beide onderzoekscholen is geen specifiek taalbeleid of protocol voor het stelonderwijs. Op de Groenewegeschool worden stelopdrachten niet getoetst, er wordt niets met het werk van de kinderen gedaan. Op de Wartburg wordt het onderdeel stellen wel getoetst. De methode geeft aan welke stelopdrachten uit de methode meetellen voor de taaltoets. Deze worden ingevoerd in Parnassys.

- Vakdidactiek en leerkrachthandelen

De helft van alle ondervraagden geeft aandacht aan het schrijfproces. Slechts 28% van de leerkrachten op beide scholen geeft feedback op het werk van de kinderen. 14% van de leerkrachten op de Wartburg koppelt aan elke stelling een tekstbespreking, op de Groenewegeschool betreft dit geen van de leerkrachten. Daarentegen geeft 63% van de leerkrachten wel aan dat ze in 30-50% van de stellingen een tekstbespreking toevoegt.

- Motivatie

Uit de enquêtes blijkt dat gemiddeld 11% van de leerlingen de stellingen nooit leuk vindt. Op de Wartburg geeft 20% van de leerkrachten dit aan. Op de Groenewegeschool geeft 33% van de ondervraagden aan dat de leerlingen **schrijfplezier** beleven aan de opdrachten. Uit de observaties blijkt echter dat de focus vooral op het schrijfproduct ligt. Op beide scholen zien we ook voorbeelden van een leerkracht die door haar/zijn gedrevenheid en enthousiasme de kinderen motiveert tijdens het schrijfproces. Een van hen was daadwerkelijk gericht op de inhoud. Uit de andere observaties blijkt echter wel dat de focus meestal op de vorm van het schrijfproduct ligt.

Wat is de uitwerking van de toegepaste alternatieven in de praktijk van het stelonderwijs?

- Schrijfproces

De toegepaste alternatieven, zoals beschreven in hoofdstuk 6, hebben een enorm positieve uitwerking in de praktijk. Fase 4 en 5 van het in ons onderzoek regelmatig terugkerende vijfphasenmodel worden in het huidige stelonderwijs op onze onderzoekscholen vaak helemaal gemist, terwijl deze fasen van het **schrijfproces** juist van belang zijn voor een goede stelling. Eerst is het van belang om tijdens de oriëntatiefase aandacht te geven aan het lesdoel. De kinderen moeten goed voor ogen hebben hoe ze de



schrijfopdrachten moeten aanpakken. Tevens is dit de fase waarin kinderen gemotiveerd moeten worden voor de rest van de les. Uit de praktijk blijkt dat het voor kinderen overzicht geeft om het lesdoel duidelijk aan te geven en op het bord te zetten. Het geven van een stappenplan, die ook het (digi)bord wordt weergegeven, geeft kinderen houvast en hulp tijdens het schrijven. Zo krijgt ook elke fase van het schrijfproces de volle aandacht en begrijpen de kinderen waar ze mee bezig zijn.

- Schrijfopdracht

Daarnaast blijkt uit de praktijk dat het geven van een **open schrijfopdracht** de betrokkenheid verhoogd, en tevens zorgt voor betere resultaten. Kinderen krijgen ruimte om binnen de structuur van de gegeven opdracht – bijvoorbeeld het beschrijven van een probleem met een oplossing - eigen ideeën te werken en origineel en creatief te zijn. Uit de praktijk blijkt dat kinderen trots zijn als ze hun eigen werk terug lezen, omdat ze het zelf hebben bedacht.

- Leerkrachthandelen en didactiek

Naast dat het belangrijk is dat de leerkracht op de juiste manier omgaat met het product en proces, is het van belang dat de **leerkracht** oog heeft voor het werk van de kinderen en positieve feedback geeft. Zeker voor taalzwakke leerlingen kan het uitspreken van je waardering enorm helpen bij het schrijven van een tekst. Het begeleiden van leerlingen blijkt in de praktijk een onmisbaar onderdeel te zijn van het schrijfproces. Door open vragen te stellen aan de schrijvers en door te vragen geef je leerlingen het opstapje wat ze nodig hebben in hun denk- en schrijfproces. *‘Waarom heb je dat zo gedaan? Je zou bijvoorbeeld nog dit kunnen toevoegen’, of ‘Wat vind je er zelf van?’* etc. Ze bedenken en schrijven de tekst uiteindelijk zelf, maar ze hebben daar wel begeleiding bij nodig. Zeker taalzwakke schrijvers kunnen deze steun in de rug goed gebruiken, zo blijkt uit de praktijk. Mede door goede begeleiding en motivatie van de leerkracht komen ook zwakkere schrijvers op een hoger niveau. Ook kan de leerkracht, door rond te lopen, kijken of leerlingen op de goede weg zijn. De leerkracht krijgt zo de gelegenheid om op een positieve manier in te grijpen en kinderen verder te helpen, zodat ze het beste uit zichzelf naar boven halen.

- Motivatie

Een methodeles bevat vaak invulopdrachten uit het boek, waar vervolgens geen betekenis aan wordt verleend. Als er vervolgens niets wordt gedaan met het werk van kinderen en er ook geen waardering wordt uitgesproken, heeft het schrijven van een tekst ook geen meerwaarde. De praktijk wijst echter uit dat het geven van een doel de **motivatie** van de kinderen verhoogd. Het is van groot belang dat kinderen weten waarom en voor wie ze de tekst schrijven. Het feit *dat ze het voor het ‘echie’ doen en niet voor de prullenbak*, werkt stimulerend. Het gevolg hiervan is dat kinderen het beste uit zichzelf naar boven halen. Ze doen erg hun best op de inhoud van hun tekst, maar ook op de afwerking ervan. Er worden weinig tot geen teksten afgeraffeld, want elk kind wil graag een goede inbreng leveren aan het groepsboek, aan de website, aan de krant of welke publicatievorm dan ook.

Als belangrijk alternatief willen we ook de uitwerking van een gemotiveerde houding van de leerkracht benadrukken. De leerkracht kan het verloop van de les met zijn houding beïnvloeden. Staat er een **enthousiaste, gemotiveerde leerkracht** voor de klas, dan is succes verzekerd. Dit betekent niet dat gegarandeerd alle kinderen staan te juichen als ze een verhaal mogen schrijven. Maar dit betekent wel dat kinderen die taal normaal gesproken als negatief ervaren, meer plezier krijgen in schrijven. Als de leerkracht oog heeft voor het werk van de kinderen en hen daar positieve feedback op geeft, voelen kinderen zich serieus genomen. Hun werk doet er toe, ze voelen zich gewaardeerd. Als de leerkracht enthousiast is en de opdracht zelf leuk vindt, werkt dit door op de kinderen want enthousiasme kun je overbrengen. Opmerkingen als: *‘Top, jongens, het lijkt wel of jullie al jaren voor de krant werken’,* zijn motiverend voor de



leerlingen. Kinderen mogen trots zijn op hun werk, al is het niet perfect. Door de teksten een ereplaats te geven in de vorm van een lezerstoel, een groepsboek, een krant of een website, ervaren ze niet alleen de waardering van de leerkracht, maar gaan ze ook hun eigen werk en dat van anderen waarderen. Door de schrijfpdracht een vervolg te geven, voorkom je dat het werk van de kinderen enkele minuten na het einde van de les al in de afvalbak ligt.

- Resultaten

Als we terugkijken op de ervaringen in de praktijk en de uitwerking die het geven van de alternatieve lessen hebben gehad op de kinderen en hun mening over taal, kunnen we *stellen* dat *stellen* echt leuk kan zijn! Door de korte stellesjes uit een thema van Taalfontein te vervangen door één grotere schrijfpdracht leren kinderen wat het is om echt werk te maken van een tekst. Dan gaan ze beseffen dat schrijven een heel proces is, en dat het ook leuk is om teksten te schrijven en van anderen te lezen of te horen. Dan hebben ze helemaal niet het idee dat ze vaak taal of vaak stellen krijgen. Als we naar de resultaten kijken van de uitvoering van ons alternatief in de praktijk, zien we stuk voor stuk mooie teksten. Je ziet niet allemaal dezelfde invulopdrachten, je ziet het individu achter elke tekst. Zelfs taalzwakke kinderen hebben op hun eigen manier een prachtttekst geschreven (zie bijlage 9). Als we kijken naar onze onderzoeksvragen, kunnen we stellig antwoorden dat het stelonderwijs verbeterd kán worden door het toepassen van de genoemde alternatieven. We willen daarom afsluiten met een opmerking van een leerling uit groep 4. Haar antwoord op de vraag wat ze van de stelopdracht vond: *'Ik vind taal altijd heel stom, maar dit vond ik juist super leuk'!*

7.2 Bespreking van ons onderzoek

We zijn ons onderzoek begonnen in de hoop echt iets toe te kunnen voegen aan het stelonderwijs. Wij hebben beide ervaren in onze stages dat stellen vaak het ondergeschoven kindje is, en dat de stelopdrachten vaak korte gesloten opdrachten bevatten. Beide houden wij van schrijven, en wij hebben vanaf het begin geloofd dat verbetering van het stelonderwijs mogelijk is. In ons onderzoek hebben we geprobeerd een realistisch beeld te schetsen van het huidige stelonderwijs en tevens reële alternatieven aan te dragen vanuit de theorie en vanuit de praktijk, waar leerkrachten daadwerkelijk mee aan de slag kunnen.

Rendement

Na de uitvoering van ons onderzoek kunnen we zeggen dat het toepassen van de in ons onderzoek genoemde alternatieven zeker zin heeft, en ook **haalbaar** is. Wij weten dat scholen vaak een volle planning hebben en dat er aan veel vakken gesleuteld wordt. Om dan ook het stelonderwijs nog te verbeteren en daar extra tijd in te steken, dat zien veel leerkrachten niet zitten. En terecht, want veel extra tijd is er nu eenmaal niet, zo leert de ervaring. Toch zijn we er in geslaagd om een alternatief aan te dragen dat **realistisch** en haalbaar is, en tevens een **motiverende uitwerking** heeft. Het kost de leerkracht geen extra moeite en het hoeft ook niet veel extra tijd te vergen. Door meerder korte stellessen te bundelen tot één kwalitatief goede schrijfpdracht kunnen leerkracht winst behalen op het gebied van stellen. Wij willen de leerkracht ruimte geven om te kunnen en te durven experimenteren in het stelonderwijs. Belangrijk is om de leerkracht niet af te rekenen op de resultaten van het stelonderwijs, in tegenstelling tot technisch en begrijpend lezen. Door te experimenteren kom je er achter wat kinderen leuk vinden, en wat dus werkt in de praktijk. De uitvoering van dit onderzoek bewijst dat kinderen er alleen maar beter van kunnen worden. Wij willen leerkrachten daarom aansporen om het stelonderwijs nieuw leven in te blazen, zodat kinderen weer plezier gaan beleven aan schrijven.

Sterke en zwakke punten

Terugkijkend op ons onderzoek worden een aantal sterke en zwakke punten zichtbaar. Een zwak punt van



ons onderzoek is de **beperkteid** ervan. We hebben op twee onderzoekscholen verschillende observaties gedaan om een beeld te schetsen van het huidige stelonderwijs. De alternatieven zijn uitgevoerd in groep 4. Graag zouden we de alternatieven ook 'getest' hebben in de hogere groepen, of op andere scholen. Dan zou ons onderzoek echter te complex geworden zijn. Ondanks de beperkteid van ons onderzoek geloven we dat de getrokken conclusie vanuit ons praktijkonderzoek betrouwbaar en relevant is.

Naast beperkteid is ook **subjectiviteit** een zwakke schakel in ons onderzoek geweest. Doordat ons onderzoek gedeeltelijk berust op eigen ervaringen in de praktijk, is het lastig om met een objectieve bril te kijken naar het stelonderwijs. Toch is het binnen ons theoretisch kader gelukt om een objectieve beschrijving te geven van de knelpunten in het huidige stelonderwijs en de alternatieven die de literatuur aandraagt. Bij het beschrijven van ons alternatief hebben we onze visie verweven met de opgedane kennis vanuit de theorie. In zekere zin dus een subjectieve beschrijving, vanwege de eigen ervaringen in de praktijk. Dit zou de suggestie kunnen wekken dat we het mooier voordoen dat het is. We staan echter volledig achter ons onderzoek en we kunnen met zekerheid zeggen dat de beschreven uitkomsten berusten op waarheid.

Een sterk punt van ons onderzoek is de **koppeling van de theorie en de praktijk**. Wij hebben de theorie als fundament gebruikt voor ons praktijkonderdeel. Deze twee onderdelen lopen in ons onderzoek in elkaar over en zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Hierdoor krijgt de uitvoering in de praktijk een goede verantwoording vanuit de theorie.

Een ander sterk punt van ons onderzoek vinden wij de **originaliteit**. Eigenlijk beschrijft dit woord niet helemaal wat we hier mee bedoelen, vernieuwend zou wellicht passender zijn. Dat stelonderwijs het ondergeschoven kindje is, blijkt ook wel uit het feit dat er nog zeer weinig over geschreven is in scripties en onderzoeken. Ook is het lastig goede literatuur te vinden over dit onderwerp. Dit was juist voor ons een reden om dit taaldomein aan het licht te brengen.

Tot slot denken wij dat de alternatieven uit ons onderzoek goed inzetbaar zijn voor leerkrachten in de praktijk. De aanbevelingen die wij vanuit ons onderzoek aandragen, zijn **doelgericht en haalbaar**. We hopen dan ook dat ons onderzoek het gewenste effect heeft en dat leerkrachten daadwerkelijk aan de slag gaan om van het ondergeschoven kindje een oogappeltje te maken. Het effect zal groots zijn.

7.3 Aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek is om de leerkracht een handreiking te bieden om het methodische stelonderwijs te verbeteren. De aanbevelingen die wij de leerkracht geven, zijn tot stand gekomen nadat wij de knelpunten in het stelonderwijs vanuit de theorie en de praktijk 'boven tafel' hebben gehaald. Omdat in een enkele methodegebonden stelles niet alle alternatieven toegepast kunnen worden, adviseren wij leerkrachten belangrijke alternatieven toe te passen in of te koppelen aan een methodegebonden stelles of alle stellesjes uit een thema te vervangen door één grote schrijfopdracht. Wij bieden de leerkrachten van de groepen 4-8 van onze onderzoekscholen een folder aan, waarin onze aanbevelingen overzichtelijk op een rijtje staan. Zo willen we de leerkrachten motiveren om het stelonderwijs aan te pakken. Deze folder vind u in *bijlage 5*.

7.4 Vragen voor een vervolgonderzoek

Dit onderzoek draagt een aantal alternatieven aan om het huidige stelonderwijs te verbeteren. Toch valt er op het gebied van stellen nog veel meer te onderzoeken. Wij hopen dat er de komende jaren meer studenten onderzoek doen naar dit taaldomein, zodat het stelonderwijs nog beter kan worden.



1. Hoe kun je kinderen volgen in hun schrijfontwikkeling?

In ons onderzoek hebben we ons nauwelijks verdiept in de schrijfontwikkeling van kinderen. Het zou voor vervolgonderzoek interessant zijn om te onderzoeken hoe je kunt zien welke ontwikkeling een kind doormaakt in het schrijven van teksten en verhalen.

2. Toetsing

Dit onderwerp sluit aan bij het onderwerp hierboven. Hoe kun je stelopdrachten het beste toetsen? Welke eisen stel je aan een opdracht en op welke criteria beoordeel je een tekst? Kunnen kinderen een onvoldoende krijgen voor een verhaal? Een interessante discussie voor vervolgonderzoek.

3. Niveauverschillen in de klas – differentiatie

Hoe kun je binnen het stelonderwijs op een juiste manier differentiëren, zodat je recht doet aan elk kind? In ons onderzoek hebben we wel stil gestaan bij verschillen tussen kinderen. Door open schrijfp opdrachten en adequate begeleiding kunnen kinderen op hun eigen niveau werken. Toch zou dit onderwerp verder uitgediept kunnen worden, door te onderzoeken in hoeverre kinderen kunnen samenwerken en elkaar zo op een hoger niveau kunnen brengen. Daarnaast is de vraag interessant hoe je als leerkracht precies kunt zien op welk schrijfniveau een kind zit.



LITERATUUR

Boeken

Bonset, H., & Hoogeveen, M., *schrijven in het basisonderwijs*, (2007)

Hondebrink G., Stoffels H., *Spiegelschrift*, Zwijsen Tilburg (1995)

Huizinga, H., *Taal & didactiek en stellen*, Wolters Noordhoff (2004)

Huizinga, H. & Robbe, R., *Taalonderwijs ontwerpen*, Wolters Noordhoff (2009)

Kouwenberg, B., Hoogeveen M., *Denken met je vingers*, Biblion Uitgeverij (2007)

Paus, H., *Portaal*, Couthino Bussem (2006)

Tijdschriften en artikelen

Bonset, H., Hoogeveen, M., *Schrijven in het basisonderwijs*, SLO, Enschede, maart 2007

Brouwer, T., *Taalspecialisten aan het werk*, SLO, Enschede, mei 2009

Brouwer, T., *Schrijfonderwijs, van ondergeschoven kindje tot van het taalonderwijs?*, Tijdschrift taal, Jaargang 1, nr. 2 (2010)

Bruggink, M., e.a., *Kansen voor schrijfonderwijs*, Tijdschrift taal, Jaargang 1, nr. 2 (2010)

Emig, J., Writing as a mode of learning, gepubliceerd in College composition, nr. 2, p. 122-128 (mei 1977)

Gelderens, van, A., e.a., *Waarheen, waarlangs, tot waar?*, Tijdschrift taal, Jaargang 1, nr. 2 (2010)

Henkens, L., *Het onderwijs in het schrijven van teksten*, inspectie van onderwijs, (2010)

Henkens, L., *Focus op schrijven*, Inspectie van onderwijs, (2012)

MacArthur, Charles A., *Schrijfproblemen*, tijdschrift voor Remedial teaching, nr. 3 (2006)

Paus, H., *Column*, Tijdschrift taal, Jaargang 1, nr. 2 (2010)

Pullens, T., *De digitale leraar - Een lonkend perspectief voor schrijfonderwijs*, Tijdschrift taal, Jaargang 1, nr. 2 (2010)

Internetbronnen

Alem, V., *Stellen kan beter en leuker*, Redax magazine, juni 2011, verkregen op 27-02-2013 van http://www.edux.nl/site_files/uploads/nieuwsbrieven/Stellen%20kan%20beter.pdf

Berends, R., *De zware dobber van het stelonderwijs*, verkregen op 9-03-2013 van



http://www.reneberends.nl/e107_files/downloads/Berends_Rene_2010_De_zware_dobber_vh_stelonderwijs_HetBladjrg2nr2.pdf

Iselinge Hogeschool, brochure schrijven kun je leren, verkregen op 9-03-2013 van http://www.cultuurplein.nl/sites/default/files/05_brochure_schrijven_kun_je_leren_deel_1_doetinchem_4e_tranche.pdf

Hancock, M., en McDonald, A., *Teaching writing to school children*, verkregen op 11- 03 2013 van <http://hancockmcdonald.com/sites/hancockmcdonald.com/files/file-downloads/Teaching%20Writing%20to%20School%20Children.pdf>

Emig, J., *Writing as a mode of learning* (2006), verkregen op 11-03 van http://api.ning.com/files/dyd9zNle01SZCip1A*laTe8YCSs3*cbfGntdo*3ytB9EZwOTyj430RvsQMEemRnQuZ4xeLab1lyZWizRYiNuR2f2Yh7ZfPB/WritingasaModeofLearning.pdf

Flower, L; Hayens, John R., *A cognitive process theory of writing* (2007), verkregen op 18- 03 van <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>

Charles Whitaker, *Best practices in teaching writing*, verkregen op 11-03 2013 van <http://www.learner.org/workshops/middlewriting/images/pdf/HomeBestPrac.pdf>

Cardamom Publishers, *Teaching your children to write*, verkregen op 18-03 2013 van <http://www.cardamompublishers.com/CardamomPublishers-Teach-to-Write.pdf>

Sommers, Nancy, *Revision strategies of student Writers and Experiences Adult Writers* (1980) verkregen op 11-03 2013 van http://www.yale.edu/psychdus/Senior_Essays_files/Sommers_onRevisionStrategies.pdf



BIJLAGEN

Bijlage 1	Criteria kijkwijzer methodeonderzoek	p. 64
Bijlage 2	Enquête	p. 65-67
Bijlage 3	Analyse enquêtes	p. 68-71
Bijlage 4	Alternatieve lessenserie 'Dat kan beter'!	p. 72-77
Bijlage 5	Folder leerkrachten	p. 78-79
Bijlage 6	Kijkwijzer observaties (4x)	p. 80-89
Bijlage 7	Vragenlijst leerkracht (4x)	p. 90-99
Bijlage 8	Kijkwijzer uitvoering alternatief (2x)	p. 100-105
Bijlage 9	Leerlingenwerk	p. 106-122





Bijlage 1 Criteria kijkwijzer methodeonderzoek

We onderzoeken de methode Taalfontein op de drie hoofdcriteria van ons onderzoek:

Schrijfproduct/schrijfproces, leerkrachtvaardigheden/didactiek en motivatie (leerlingen). Deze criteria komen in heel ons praktijkonderzoek terug. Deze hoofdcriteria hebben we gebruikt bij het opstellen van een aantal kijkpunten voor ons methodeonderzoek:

Leerkrachtvaardigheden / didactiek

- Duidelijk lesdoel?
- Aandacht voor tekstbespreking?
- Aandacht voor reviseren?
- Worden er suggesties voor instructie gegeven?
- Leerkrachtbegeleiding?

Schrijfproduct / schrijfproces

- Focus op schrijfproces of schrijfproduct?
- Open of gesloten opdracht?
- Verloopt de les in procesfasen?

Motivatie

- Betekenisvol voor kinderen? Motiverend?
- Is er ruimte voor eigen inbreng?
- Wordt er een suggestie gedaan voor presentatie/publicatie?



Bijlage 2 Enquête

Enquête stellen in het basisonderwijs

Naam leerkracht: _____ groep: _____

Beste leerkracht,

Voor ons afstudeeronderzoek voor de minor Taal richten wij ons op het stelonderwijs (het schrijven van eigen teksten) in het basisonderwijs. Hiervoor willen wij ons vooraf een beeld vormen van het huidige stelonderwijs in de klassen op onze stagescholen. Zou u ons willen helpen door een bijdrage te leveren middels het invullen van deze enquête? Het betreffen meerkeuzevragen (in een tabel of losse vragen).

Alvast hartelijk dank! **Sanneke Doornenbal en Ina Keuken**

Toelichting bij de tabellen:

Kolom 1: In 5-10 % van de gegeven stellingen.

Kolom 2: In 30-50% van de gegeven stellingen

Kolom 3: In 60- 90% van de gegeven stellingen.



Algemeen

	<i>Nee, (dit doe ik (bijna) nooit</i>	<i>Dit gebeurt regelmatig</i>	<i>Ja, (bijna) altijd</i>
1. In mijn groep vinden leerlingen een vrije stelopdracht, waarbij de kinderen zelf een onderwerp kiezen, leuk.			
2. Ik geef mijn lessen stellen vanuit de methode.			
3. Het kader voor mijn stellingen is de methode, maar ik geef een eigen invulling aan de stellingen.			

4. Ik koppel het zaakvakonderwijs aan het stelonderwijs.

- De eisen die ik tijdens de stellingen stel, zijn ook van toepassing in de zaakvaklessen.
- Nee, ik heb er nog nooit aan gedacht om stellen aan een zaakvakles te koppelen.
- Nee, maar ik vind het wel een idee om beide aan elkaar te koppelen zodat stellen meer betekenis krijgt in mijn onderwijs.

5. De eisen die ik aan de schrijfproducten van de kinderen stel, liggen steeds hoger.

- Ja, want ik volg de methode.
- Ja, want ik ben zelf erg gericht op een goed schrijfresultaat.
- Anders nl.: _____



Tijd

6. Hoe vaak geeft u een instructieles met stelopdracht?

- ☐ Regelmatig
- ☐ 1 keer per week.
- ☐ 1 keer in de twee weken.

7. Ik neem samen met de kinderen de tijd om één tekst klassikaal te bespreken.

- ☐ Nee, dat doe ik praktisch nooit.
- ☐ Dit doe ik soms.
- ☐ Dit doe ik altijd.
- ☐ Ik bespreek meerdere teksten met de kinderen.

8. De kinderen krijgen de tijd om elkaars teksten te bespreken en hun eigen tekst te herschrijven.

- ☐ Nee, dat laat ik de kinderen nooit doen.
- ☐ Dit laat ik de kinderen alleen doen als mij het belangrijk lijkt.
- ☐ Dit doe ik altijd, want het is een belangrijk onderdeel van het schrijfproces.

Aanpak/didactiek

	Nee, dat doe ik (bijna) nooit	Dit doe ik regelmatig	Ja, dit doe ik (bijna) altijd
9. Samen met de leerlingen oriënteer ik mij op het onderwerp waarover de kinderen gaan schrijven.			
10. Ik geef in de instructie aandacht aan de manier waarop de kinderen de schrijfoopdracht kunnen aanpakken, het stelproces (voorbereiden, informatie ordenen, in het oog houden van het schrijfdoel en de lezer, aanpakken om de tekst te herschrijven).			
11. Ik help de leerlingen tijdens het schrijven met de inhoud van de tekst en de aanpak van de stelopdracht.			
12. Op alle geschreven teksten wordt mondelinge of schriftelijke feedback door mij of door medeleerlingen gegeven.			
13. In het stelproces van de kinderen in mijn groep zijn de volgende fasen zichtbaar: - Plannen (voorbereiden/opzet maken) - Het schrijven zelf - Het reviseren (het herschrijven en aanpassen)			



14. Ik maak bij een stelles de tekstsoort (verhaal, verslag) duidelijk. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles.
- ☐ Alleen als ik eraan denk.
- ☐ Praktisch nooit.

15. Ik geef bij een stelles aan wie de lezer is. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles
- ☐ Alleen als ik eraan denk.
- ☐ Praktisch nooit.

16. Ik geef bij een stelles aan welk doel (bijv. informeren, instrueren, overtuigen) de tekst heeft. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles.
- ☐ Alleen als ik eraan denk.
- ☐ Praktisch nooit

17. Ik geef bij een stelles aan op welke criteria de tekst beoordeeld wordt. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles.
- ☐ Alleen als ik eraan denk.
- ☐ Praktisch nooit.

18. De feedback die ik geef, koppel ik terug aan de gestelde criteria.

- ☐ Na elke stelles.
- ☐ Bij ongeveer de helft van de gegeven stellessen.
- ☐ Nooit
- ☐ Anders. nl.: _____

19. Ik geef niet alleen feedback op het schrijfproduct, maar ook op het stelproces. Dit doe ik:

- ☐ Na elke stelles.
- ☐ Bij ongeveer de helft van de gegeven stellessen.
- ☐ Nooit
- ☐ Anders. nl.: _____

Hieronder is ruimte voor aanvullende vragen of opmerkingen. Als de opmerking behoort bij één van de vragen, zou u dan het vraagnummer erbij willen zetten?



Bijlage 3 Analyse enquêtes

In deze analyse worden de antwoorden die de leerkrachten van de ds. Joh. Groenewegenschool hebben gegeven met zwarte streepjes weergegeven. Negen leerkrachten van deze school hebben de enquête ingevuld. De antwoorden van de vijf leerkrachten van de Wartburg zijn rood gekleurd.

	Nee, (dit doe ik (bijna) nooit	Dit gebeurt regelmatig	Ja, (bijna) altijd
20. In mijn groep vinden leerlingen een vrije stelopdracht, waarbij de kinderen zelf een onderwerp kiezen, leuk.			
21. Ik geef mijn lessen stellen vanuit de methode.		¹	
22. Het kader voor mijn stellessen is de methode, maar ik geef een eigen invulling aan de stellessen.	²		

¹ Alle toetslessen + ongeveer nog 6 lessen per jaar.

² Wel bij de inleiding.

23. Ik koppel het zaakvakonderwijs aan het stelonderwijs.

- De eisen die ik tijdens de stellessen stel, zijn ook van toepassing in de zaakvaklessen. ³ |||||
- Nee, ik heb er nog nooit aan gedacht om stellen aan een zaakvakles te koppelen. ||
- Nee, maar ik vind het wel een idee om beide aan elkaar te koppelen zodat stellen meer betekenis krijgt in mijn onderwijs. |||||
- N.v.t. |

³ Geldt voor de schrijfp opdrachten bij de exempels.

24. De eisen die ik aan de schrijfproducten van de kinderen stel, liggen steeds hoger.

- Ja, want ik volg de methode. |||||
- Ja, want ik ben zelf erg gericht op een goed schrijfresultaat. |||||
- Anders nl.: |||
- ✓ Blijven gelijk (leerkracht groep 8).

Tijd

25. Hoe vaak geeft u een instructieles met stelopdracht?

- Regelmatig |||||
- 1 keer per week. |||
- 1 keer in de twee weken. |||||
- 1 keer per maand. |

26. Ik neem samen met de kinderen de tijd om één tekst klassikaal te bespreken.

- Nee, dat doe ik praktisch nooit. |
- Dit doe ik soms. |||||
- Dit doe ik altijd. ||



- Ik bespreek meerdere teksten met de kinderen. **4**

||

4 In groep 4 schrijven de kinderen vanuit de methode vooral zinnen.

27. De kinderen krijgen de tijd om elkaars teksten te bespreken en hun eigen tekst te herschrijven.

- Nee, dat laat ik de kinderen nooit doen. |||
- Dit laat ik de kinderen alleen doen als mij het belangrijk lijkt. |||||
- Dit doe ik altijd, want het is een belangrijk onderdeel van het schrijfproces. |

Aanpak/didactiek

	Nee, dat doe ik (bijna) nooit	Dit doe ik regelmatig	Ja, dit doe ik (bijna) altijd
28. Samen met de leerlingen oriënteer ik mij op het onderwerp waarover de kinderen gaan schrijven.			
29. Ik geef in de instructie aandacht aan de manier waarop de kinderen de schrijfpdracht kunnen aanpakken, het stelproces(voorbereiden, informatie ordenen, in het oog houden van het schrijfdoel en de lezer, aanpakken om de tekst te herschrijven).			5
30. Ik help de leerlingen tijdens het schrijven met de inhoud van de tekst en de aanpak van de stelopdracht.			
31. Op alle geschreven teksten wordt mondelinge of schriftelijke feedback door mij of door medeleerlingen gegeven.			
32. In het stelproces van de kinderen in mijn groep zijn de volgende fasen zichtbaar: - Plannen(voorbereiden/opzet maken)Het schrijven zelf - Het reviseren(het herschrijven en aanpassen)			



33. Ik maak bij een stelles de tekstsoort (verhaal, verslag) duidelijk. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles. |||||
- ☐ Alleen als ik eraan denk. |
- ☐ Praktisch nooit. |

34. Ik geef bij een stelles aan wie de lezer is. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles |||||
- ☐ Alleen als ik eraan denk. ||
- ☐ Praktisch nooit. |||

35. Ik geef bij een stelles aan welk doel (bijv. informeren, instrueren, overtuigen) de tekst heeft. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles. |||||
- ☐ Alleen als ik eraan denk. ||
- ☐ Praktisch nooit |||

36. Ik geef bij een stelles aan op welke criteria de tekst beoordeeld wordt. Dit doe ik:

- ☐ Bij elke stelles. |||||
- ☐ Alleen als ik eraan denk. ||
- ☐ Praktisch nooit.

37. De feedback die ik geef, koppel ik terug aan de gestelde criteria.

- ☐ Na elke stelles. |||
- ☐ Bij ongeveer de helft van de gegeven stellessen. |||||
- ☐ Nooit |
- ☐ Anders. nl.: ||
 - ✓ Tijdens het begeleiden en rondlopen en soms achteraf klassikaal (leerkracht gr. 4).
 - ✓ Niet persé gericht op criteria (leerkracht groep 7).

38. Ik geef niet alleen feedback op het schrijfproduct, maar ook op het stelproces. Dit doe ik:

- ☐ Na elke stelles. |
- ☐ Bij ongeveer de helft van de gegeven stellessen. |||||
- ☐ Nooit |||
- ☐ Anders. nl.: |
 - ✓ Als de methode daar aanleiding toe geeft (leerkracht groep 5).

Aanvullende vragen voor de IB' er

	Nee	soms	Ja
Wij gebruiken in de groepen 4 tot en met 8 een methode die dekkend is voor de kerndoelen.			
In de groepen 1,2,3 staat minstens 1 keer per week een schrijfactiviteit ingepland.			



We volgen de vorderingen van de schrijfvaardigheid en hebben er in het team afspraken over gemaakt.	6		(afspraken niet, volgen wel door de lk.)
Wij gebruiken een volginstrument en kunnen de vorderingen van onze leerlingen volgen in relatie tot de tussendoelen.			
Op basis van evaluaties werken we aan de verbetering van het schrijfonderwijs.			

6 Afspraken niet, volgen wel. Wel afgesproken dat als een kind echt niet beter kan schrijven, dat hij opdrachten op de computer mag maken.

39. We evalueren de kwaliteit van het schrijfonderwijs:

- Nooit
- Eens per jaar
- Bij elk gepland evaluatiemoment, dat _____ keer per jaar plaatsvindt.

||

Aanvullende vragen of opmerkingen

1. Algemeen: Deze methode geeft in groep 4 weinig tot geen ruimte om een eigen verhaal te maken ontsproten aan de fantasie. Dat vind ik jammer. De lestijd ontbreekt om dat ook nog te laten doen!
2. De stellessen die bij de methode behoren geef ik in ongeveer de helft van de gevallen. Als het gaat om criteria, evaluatie en dergelijke volg ik daarin ook de methode (leerkracht groep 7).
3. In groep 6a doe ik nu voor het eerst een exemplaar over Toon Tellegen met het schrijven van een brief en een tekst, die vooral een fantasietekst moet zijn. Daarin rekening gehouden met sfeer, directe rede, figuurlijk taalgebruik en veel spelen met taal. Dit slaat echt aan bij de meeste kinderen en zij leren meer verwoorden wat zij voelen bij het geschrevene. Heel leuk om te doen. Misschien kan ik je (Sanneke) de resultaten nog een keer laten zien. Wat ze hebben geschreven: kladversie, uiteraard met veel verbeteringen en 'nog niet woorden of zinnen', blijzinnen en een apart blaadje wat verwijst naar een regel of stukje uit de kladtekst. Nu zijn ze bezig met de netversie, die we als het echt af is en er ook op spelling gelet is, gaan uitvoeren, zodat elk kind een boekje krijgt. Veel dingen bespreken de kinderen in een kleine groep met elkaar en geven elkaar 'tops' en 'tips'.



Bijlage 4 Alternatieve lessenserie 'Dat kan beter'!

Voor het ontwerpen van onze alternatieve stellingen maken we niet gebruik van alle alternatieven. We willen een gewone methodeles uit Taalfontein geven, met een aantal veranderingen vanuit de opgestelde alternatieven, zodat het voor leerkrachten haalbaar en realistisch is om de aangeboden alternatieven te blijven gebruiken. In onze lessen zal de focus niet liggen op korte invulopdrachtjes zoals in de methode, maar op het schrijven van een eigen verhaal.

Taalfontein groep 4 – Thema 11: **Groter, beter, sterker!**

Titel aangepaste les: Dit kan beter!

Lesdoel (vanuit de methode):

- Een tekst met een bepaald doel schrijven (Stellen 3, doel 2)
- De kinderen kunnen een probleem beschrijven en beargumenteren waarom dit een probleem is.
- De kinderen kunnen een oplossing voor dit probleem beschrijven.

Tekstsoort: Informatieve tekst

Tijdsduur: Les 1 (55 min.) Les 2 (55 min.) Totaal: 110 min.

Publicatie: Groepskrant



LES 1: Dat kan beter!

Vooraf: maak een bordplan van de stappen die de kinderen moeten nemen zoals verwoord staat in het stappenplan. Dit geeft structuur en houvast.

INTRODUCTIE

Stap 1: Introductie (5 min.)

De leerkracht vertelt zonder aan te geven dat het bij de les hoort, een kort betoog/verhaaltje, wat er ongeveer zo uit ziet: *“Ik vind dat er veel te veel ruzie wordt gemaakt op het plein. Je kunt toch gewoon leuk spelen! Waarom houden jullie je niet aan de afgesproken spelregels? Ik ben het er echt niet mee eens hoe jullie met elkaar omgaan op het plein. Dat kan beter, veel beter!”*

Stap 2: Voorkennis ophalen (5 min.)

U stapt uit uw rol en bent weer gewoon de leerkracht. U vraagt de kinderen: *‘Jullie schrokken zeker wel een beetje? Ik maakte het duidelijk, dat ik ergens écht niet mee eens ben’*. Dan stelt u de vraag: *‘Waar ben ik het niet mee eens, wat was het **probleem**?’* De kinderen antwoorden: ruzie op het plein. Dan vertelt u dat het maar een voorbeeld was. *‘Jullie spelen natuurlijk heel lief op het plein’*. Hierna stelt u de vraag: *‘Zou het helpen als ik alleen maar zei: het gaat niet goed op het plein! Zou het daardoor beter gaan?’* U stuurt aan op het geven van een oplossing: *‘Wat zouden we er dan aan kunnen doen, zodat de ruzies op het plein minder worden?’* U laat de kinderen in tweetallen nadenken over deze vraag. Daarna inventariseert u de verschillende **oplossing** die de leerlingen hebben bedacht. Daarna stelt u de vraag: *Waar ben jij het niet mee eens?’* U geeft plenair een aantal beurten. U leidt het gesprek naar de opmerking dat iedereen wel iets kan bedenken waar hij het niet mee eens is, op school, in het dorp, in ons land enzovoorts. Iets wat beter kan! Daar kunnen wij oplossingen voor bedenken. Hiermee sluit u het introductiegesprek af.



INSTRUCTIE

Stap 3: Aangeven lesdoel (3 min.)

We kruipen vandaag in de huid van een journalist. We gaan een stuk schrijven over iets waar jij het niet mee eens bent en wat jij wilt veranderen. Je gaat ook een oplossing bedenken: *hoe* kan dat probleem verholpen worden? Al deze artikelen komen in onze groepskrant. De groepskrant is voor ouders, kinderen van de school en anderen belangstellenden. (*Eventueel kunnen de teksten ook opgestuurd worden, als het artikel duidelijk voor iemand bestemd is.*) *Let op! Het moet een écht probleem zijn!* Bedenk goed voor wie jouw stukje bedoeld is. *Over wie gaat het probleem? Met wie wil je het delen?*

Stap 4: Brainstormen (2 min.)

De kinderen denken eerst 2 minuten zelfstandig na waarover zij willen schrijven. Daarna krijgen zij de tijd om dit in tweetallen te delen. Zo kunnen zij elkaar nog tips geven voordat zij beginnen. Ondertussen deelt u het stappenplan uit. ***Alle kinderen krijgen het stappenplan, zoals bij het voorbeeld wordt gebruikt, waarin de criteria opgenomen zijn en de stappen die ze moeten nemen bij het schrijven van een tekst. Zo krijgen ze hulp tijdens het schrijven (zie bijlage).***

Stap 5: Criteria schrijfopdracht en voorbeeldtekst (10 min.)

Het inhoudelijk doel is het beschrijven van een **probleem (1)** met **verantwoording (2)** en een **oplossing (3)**. Het is allereerst belangrijk dat het probleem duidelijk is (1). 'De lezer moet als hij jouw tekst leest weten waar jij het niet mee eens bent. Een goede zin waarin je het probleem duidelijk maakt is bijvoorbeeld: 'Ik ben het er niet mee eens dat..., want...'. Dan geeft je aan waarom jij het er niet mee eens bent (2). Daarna moet je een oplossing (3) aandragen waardoor de lezer ziet *hoe* het beter kan. We doen eerst een stukje samen. U gebruikt het voorbeeld van hondenpoep om samen een tekst te schrijven op het (digi)bord.

KERN

Stap 6: Schrijfplan maken en eerste versie schrijven (20 min.)

De kinderen maken een eerste opzet van de tekst die ze willen gaan schrijven, met behulp van het uitgedeelde *stappenplan*. Hieronder is ruimte om dingen op te schrijven. Na stap 1 t/m 3 schrijven de leerlingen de eerste versie van hun artikel. Focus als leerkracht niet op netheid of op spellingcriteria, laat kinderen gewoon hun eerste tekstversie opschrijven zoals zij dat willen. Ze moeten zich echter wel aan de drie eerder genoemde criteria houden over de inhoud van de tekst.

AFSLUITING

Stap 8: Terugkoppeling lesdoel (5 min.)

Wissel van tekst met je maatje en bekijk de tekst van de ander op *goede* punten (positieve feedback). Zie je de drie punten terug (probleem, verantwoording, oplossing)? Is de tekst leuk om te lezen? Waarom? Wat zou je jouw maatje nog als tip willen meegeven, waardoor de tekst nog beter wordt?

Stap 9: Reflectie (5 min.)

U stelt de volgende vraag: 'Denk eens even na wat je geleerd hebt deze les en wat je lastig of juist makkelijk vond in deze les'. U geef de leerlingen hier een kort moment voor. Daarna geeft u plenair een aantal beurten. U rond de les af en noemt het vooruitzicht van de vervolgles. 'De volgende les gaan we verder met het schrijven van onze teksten, en dan gaan we er iets leuks mee doen'.



LES 2: Journalisten aan het woord

INTRODUCTIE

Stap 10: Terugblik (2 min.)

U laat de kinderen verwoorden wat ze de vorige les hebben gedaan en geleerd. Weten ze het voorbeeld van u nog? Wat was daar ook alweer het probleem? U praat hier kort over.

Stap 11: Leerlingenwerk (5 min.)

Twee kinderen mogen de eerste versie van hun tekst voorlezen aan de klas. Zo zijn de kinderen weer betrokken bij het schrijven en als het goed is gemotiveerd om verder te gaan.

INSTRUCTIE

Stap 12: Aangeven lesdoel (2min.)

U komt terug op het in les 1 aangegeven doel: je beschrijft iets waar jij het niet mee eens bent en gaat een oplossing bedenken voor dit probleem. Het doel van deze les bouwt daar op voort. De leerlingen gaat hun tekst nog eens grondig onder de loep nemen, zodat de definitieve versie ontstaat.

Stap 13: Aangeven criteria (3min.)

U komt terug op de drie criteria, aan de hand van deze criteria gaan de leerlingen straks bijschaven. Maar u geeft ook aan dat de leerlingen goed moeten kijken of alles in de juiste volgorde staat. Wordt eerst het probleem beschreven, dan de verantwoording, en tot slot de oplossing? Is het duidelijk wat ik wil zeggen? U vertelt dat de leerlingen straks bij hun maatje hulp mogen zoeken bij het bijschaven van de tekst. U loopt zelf rond en biedt de leerlingen de gelegenheid om vragen aan u te stellen. *Let op: Stimuleer de kinderen vooral door het feit dat ze het niet voor niets doen. Noem regelmatig dat de artikelen in het groepsboek komen. Stimuleer hen om er echt iets moois van te maken!*

Ook hier kunnen de kinderen weer gebruik maken van het uitgereikte stappenplan met criteria.

KERN

Stap 14: Bijschaven/reviseren (10 min.)

De leerlingen gaan hun eerste versie van het artikel onder handen nemen. Ze mogen wegstrepen, dingen erbij schrijven en met hun maatje overleggen wat het beste is om te doen. Uiteindelijk ligt de definitieve versie van het artikel op hun tafel, op het papier van de eerste versie. (Stap 14 loopt over in stap 15. Kinderen die klaar zijn met bijschaven, mogen direct aan hun netversie beginnen.)

Stap 15: Herschrijven (25 min.)

De leerlingen krijgen de gelegenheid om de tweede versie van de tekst te schrijven, de netversie. Hiervoor mogen ze gebruik maken van het papier uit de bijlage, maar ze mogen hun brief ook op de computer uitwerken. Hier moeten ze ook op netheid letten, door een mooie lay-out te maken.

Klaaropdracht: Kinderen die klaar zijn, mogen een tekening maken bij hun artikel, of een afbeelding opzoeken die met hun probleem te maken heeft.

AFSLUITING

Stap 15: Journalisten aan het woord (10 min.)

Als iedereen klaar is met het herschrijven van de tekst, is het tijd voor de *lezerstoel*! Voor in de klas zet u een stoel (liefs geen gewone stoel, maar een andere stoel zodat het echt een bijzonder plekje wordt). U vraagt een van de journalisten naar voren om zijn probleem voor te lezen. Vertel de kinderen dat de



journalist de anderen echt moet overtuigen van zijn gelijk. *‘Lees het artikel zo voor, dat wij het ook een probleem gaan vinden en dat we geloven dat jouw oplossing echt helpt’*. U laat op deze manier enkele kinderen aan het woord. De dagen erna kunt u elke dag nog een tekst uit het groepsboek op deze manier laten voordragen, zodat iedereen aan het woord komt.

Stap 16: Groepsboek (5 min.)

U bindt al het werk van de kinderen in, en voorziet het geheel van een pakkende voorkant. De leerlingen hebben hun eigen groepsboek met de titel: *‘Dit kan beter’!* en bijvoorbeeld: *‘Journalisten van groep 4 aan het woord’*. Indien mogelijk zet u het groepsboek in de school- of klassenbibliotheek, zodat anderen het ook kunnen lezen.



STAPPENPLAN

WAT GA JE DOEN?

Je gaat een **probleem** bedenken. Je moet wel vertellen **waarom** het een probleem is. Daarna ga je een **oplossing** voor het probleem bedenken. *Hoe kan het beter?*

Voorbeeld:

'Ik vind dat er veel te veel ruzie wordt gemaakt op het plein. Ik zie kinderen huilen, er wordt gevochten... dat doet pijn! De sfeer op het plein is niet goed. Je kunt toch gewoon leuk spelen! Waarom houden jullie je niet aan de afgesproken spelregels? Ik ben het er echt niet mee eens hoe jullie met elkaar omgaan op het plein. Dat kan beter, veel beter! We zouden met z'n allen een regel kunnen bedenken: Wij maken geen ruzie op het plein en spelen fijn! Wie zich daar niet aan houdt, moet bijvoorbeeld in de pauze binnen blijven.'

Probleem: Er is te veel ruzie op het plein.

Waarom is dit een probleem: Kinderen gaan huilen, er wordt gevochten. De sfeer is niet goed.

Oplossing: Een regel: *Wij maken geen ruzie op het plein en spelen fijn.* Wie zich daar niet aan houdt moet bijv. binnen blijven.

LES 1

STAP 1

Een **probleem** bedenken. Bedenk de eerste zin. Bijvoorbeeld: *'Er ligt veel te veel hondenpoep in de straat'!*

STAP 2

Leg uit waarom het een probleem is. Bijvoorbeeld: *'De mensen stappen in de hondenpoep en hebben vieze schoenen. Ook stinkt het erg'.*

STAP 3

Jij vindt dat iets beter kan! Bedenk een oplossing. Bijvoorbeeld: *'We kunnen hondenpoep op straat laten ophouden door altijd een schepje en een zakje mee te nemen. We zetten bordjes langs de stoeprand met: 'Hondenpoep verboden'.*

STAP 4

Je schrijft je artikel. Dit is nog niet je echte artikel, je kunt er in de volgende les nog dingen aan veranderen.



LES 2

HET ARTIKEL

STAP 5

Je gaat je tekst bijschaven. Je mag samenwerken met je maatje. Wat kan weg? Wat moet er nog bij? Bedenk een mooie **eindzin**, waar je jouw tekst mee afsluit. Bijvoorbeeld: *‘Want hondenpoep op straat is vies, laten we gaan voor een schone straat’!*

STAP 6

Nu is je artikel bijna klaar. Schrijf of typ je artikel nu zoals hij in de groepskrant moet komen. Controleer als je klaar bent of je alles er in hebt staan.

Gefeliciteerd, je hebt een prachtig artikel geschreven!



Schrijvers in de klas

Schrijven als oogappel van het taalonderwijs!

Op veel scholen is **stellen** het ondergeschoven kindje van het taalonderwijs. Schrijfopdrachten moeten vaak het onderspit delven tegenover andere vakken of taaldomeinen. Het enthousiasme van leerkrachten en kinderen is ook niet om over naar huis te schrijven. Herkenbaar!? Gelukkig kan het ook **anders**.

Speel schrijvertje!

~~de kunst van het~~
~~schrijven is steeds~~
~~zoveel te schrappen~~
~~dat duidelijk wordt~~
~~wat bedoeld is.~~

Voor meer informatie over ons onderzoek of vragen kunt u contact opnemen via onderstaand mailadres. Wij hopen dat de aangeboden alternatieven u zullen helpen bij het verhogen van de kwaliteit van uw stelonderwijs. Heel veel succes!

Ina Keuken en Sanneke Doornenbal,
sannekedoornenbal@hotmail.com

In opdracht van



WAT?

'Schrijvers in de klas' is een handreiking voor het verrijken van het stelonderwijs in de basisschool. Wij, twee studenten van Driestar Educatief, hebben voor ons afstudeeronderzoek alternatieven ontwikkeld om het schrijfonderwijs te verbeteren.

VOOR WIE?

Deze handreiking is bedoeld voor leerkrachten van de groepen 4 tot 8 van de basisschool.

WAAROM?

Onderzoek toont aan dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs te wensen overlaat. Een reden hiervoor is dat er te weinig tijd ingepland wordt voor stellen, een duidelijke belemmering binnen de huidige taalmethoden. Daarbij komt dat stelopdrachten meestal korte, gesloten opdrachten zijn, waarbij de focus wordt gelegd op het schrijfproduct in plaats van op het schrijfproces. Ook blijkt uit de praktijk dat er nauwelijks aandacht is voor het geven van feedback en het controleren en herschrijven van geschreven teksten. Tot slot blijkt ook dat kinderen weinig tot geen waardering krijgen voor de schrijfopdrachten. Deze knelpunten belemmeren het leren van strategische stappen van het schrijfproces die elke schrijver moet doorlopen om tot een goede tekst te komen, en benemen tevens het schrijfplezier van de schrijvers.

HOE KAN HET BETER?

Wij bieden u een aantal tips voor het verrijken van stellingen uit de methode Taalfontein, die goed haalbaar zijn in de praktijk. Het toepassen van deze alternatieven hoeft niet veel extra tijd van de leerkracht te vergen, maar het verschil in uitwerking zal verrassend zijn.

- Laat kinderen niet meerdere korte opdrachten per les maken, maar kies voor een **open schrijfopdracht**, waar langer dan één les aan gewerkt mag worden. Durf de korte stelletjes van een thema uit de methode te vervangen door een grote schrijfopdracht.

- Geef een duidelijke instructie waarin het **lesdoel** wordt toegelicht en waarin de opdracht uitgelegd wordt aan de hand van een **voorbeeldtekst**.
- Geef duidelijke **criteria** die niet gericht zijn op de vorm maar op de **inhoud**. Kom tijdens het **evaluatiemoment** terug op deze criteria.
- Geef de kinderen **ruimte** om binnen de criteria vrij te kiezen voor een onderwerp.
- Besteed de tijd die staat voor de volgende stelles voor het **klassikaal bespreken** van één tekst en het **herschrijven** van de teksten door de kinderen. *Tip: gebruik witruimten in de kladversie!*
- Laat kinderen hun eigen **tekst** en die van anderen **bekijken** en laat hen elkaar **complimenten** en **tips** geven voordat zij de echte versie gaan schrijven.
- Plaats de schrijfopdracht in een **betekenisvolle context**. Voorbeeld: Spreek de kinderen aan als **journalisten** die een artikel schrijven voor in een groepsboek, krant of website.
- Geef kinderen **waardering** voor hun werk. Als u als leerkracht het werk van kinderen serieus neemt, zullen de leerlingen hun eigen werk en dat van anderen ook serieus nemen.
- Wees **gemotiveerd!** Enthousiasme kun je overbrengen.

Leerling groep 4 (na het toepassen van deze alternatieven in een stelles):

**'Ik vind taal altijd erg stom,
maar dit vond ik juist super leuk!'**

**Laat kinderen voor het 'echte' werken in plaats van voor de
prullenbak!
Succes!**





Bijlage 6 **Kijkwijzer observaties (4x)**





















Bijlage 7 **Vragenlijst leerkracht (4 x)**





















Bijlage 8 **Kijkwijzer uitvoering alternatief (2x)**













Bijlage 9 **Leerlingenwerk**

