
Verslagen schrijven in de bovenbouwstamgroep

Bachelorthesis II

Tessie Sterken

**GEEF
DOOR
DIE
ZIN**

Loesje

Postbus 1045

6801 BA Arnhem

www.loesje.nl

(Loesje, 2009)



Jenaplanschool De Mheen
onderdeel van Leerplein055

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

Verslagen schrijven in de bovenbouwstamgroep

Door effectieve instructie en werken met peer response naar betere teksten

Tessie Sterken
Woestijnweg 156
8172 CW Vaassen
t.sterken@kpz.nl
Studentnummer: 950709001

Bachelorthesisbegeleider: V. Damoiseaux
Onderzoekscoördinator: R. Alkas-Boas Berg
Begeleider op afstand: E. van Wendel de Joode-Huigen
Openbare jenaplanschool De Mheen, Apeldoorn

Katholieke Pabo Zwolle
Mei 2016

Voorwoord

Met veel plezier heb ik de afgelopen negen maanden gewerkt aan deze academische bachelorthesis, in opdracht van de Katholieke Pabo Zwolle en Openbare jenaplanschool de Mheen uit Apeldoorn. Het onderzoek richt zich op verslagen schrijven in de bovenbouwstamgroepen. Om dit onderzoek tot een succes te laten worden, heb ik hulp gehad van veel mensen. Een aantal mensen specifiek wil ik daarvoor bedanken.

Als eerste wil ik graag mijn onderzoekscoördinator Ruth Alkas-Boas Berg bedanken. Zij liet me mijn gang gaan wanneer ik daarom vroeg, maar was er altijd direct als het nodig was. Zij zorgde ervoor dat het bovenbouwteam van de Mheen betrokken bleef bij het onderzoek, ook wanneer zij het eigenlijk heel druk hadden met andere zaken. Ze zag erg goed wat ik nodig had op welk moment en was voor mij de koppeling tussen de theorie en de praktijk.

Ook de rest van het team van de Mheen wil ik graag bedanken voor hun betrokkenheid bij het onderzoek. Specifiek de bovenbouwleerkrachten en uiteraard hun leerlingen. Zij hebben dit onderzoek vooral gemaakt tot wat het geworden is. Daarbij speelde ook directeur Ben Hilderink een rol. Hij maakte het mogelijk dat er elke vergadering ruimte was voor mijn onderzoek en dat het onderzoek leefde bij het hele team.

Daarnaast wil ik mijn thesisbegeleider Véronique Damoiseaux graag bedanken. Met haar kennis over zowel het domein stellen als het doen van onderzoek, wist zij mij altijd te voorzien van het juiste advies. Zij hield mij scherp en vanaf het begin was er een goede communicatie over het proces van het onderzoek.

Ook gaat mijn dank uit naar mijn medestudent Evy Timmermans. We zaten vaak ‘in het zelfde schuitje’, liepen tegen dezelfde dingen aan. We sparden samen over het onderzoeksproces en dit zorgde regelmatig voor een andere kijk op dingen, verklaringen en gaf ruimte voor oplossingen.

Wim Sterken, Daan Sterken en Anjo Kortekaas, bedankt voor jullie kritische ogen. Ik weet inmiddels als geen ander hoe belangrijk het is om feedback te krijgen van anderen op je tekst, voordat je je definitieve versie inlevert.

Als laatste wil ik graag Michelle Gemmink bedanken. Dankzij haar onderzoekscolleges in combinatie met al het advies van de mensen die hierboven genoemd staan, ben ik gaan genieten van het doen van onderzoek. Ik heb mezelf dit jaar sterk ontwikkeld in het doen van onderzoek. Daarnaast is ook mijn eigen kennis over stellen, en dat van het (bovenbouw)team van de Mheen, vergroot dankzij dit onderzoek.

“Als je focust op resultaat, zul je nooit veranderen. Als je focust op verandering, zul je resultaat zien.” (www.omdenken.nl).

Tessie Sterken
Mei 2016

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Inhoudsopgave.....	4
Samenvatting.....	5
Summary.....	6
1. Introductie.....	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Praktijkprobleem.....	7
1.3 Relevantie en verantwoording.....	7
1.4 Onderzoeksdoel.....	8
1.5 Begripsverheldering en afbakening onderwerp.....	8
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	9
1.7 Structuur thesis.....	9
2. Theoretisch kader.....	10
2.1 Inleiding literatuurstudie.....	10
2.2 Literatuurstudie.....	10
2.3 Conclusie literatuurstudie.....	19
3. Vooronderzoek.....	20
3.1 Methode vooronderzoek.....	20
3.2 Resultaten vooronderzoek.....	23
3.3 Conclusie vooronderzoek.....	25
4. Onderzoek naar het ontwerp.....	26
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	26
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp.....	31
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp.....	34
5. Discussie.....	35
5.1 Mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk.....	35
5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	36
Literatuurlijst.....	37
Bijlagen.....	39
Bijlage A: Evaluatie.....	39
Bijlage B: Poster.....	40
Bijlage C: Verklaring inzake uitvoering van het onderzoeksontwerp.....	41
Bijlage D: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	42
Bijlage E: Meetinstrumenten en resultaten.....	43
Bijlage F: Beschrijving ontwerp.....	101

Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: Het schrijven van verslagen in de bovenbouw – Onderzoeksgroep: Leerlingen en leerkrachten groep 6/7/8 – Ontwerp: leerkrachten geven instructie gericht op genreaspecten, kinderen geven feedback op elkaars teksten gericht op dat specifieke genreaspect, reviseren hun tekst, maken waar nodig gebruik van hulpkaarten – Methode: Vragenlijsten leerlingen en leerkrachten, interviews leerlingen en leerkrachten – Conclusie: leerkrachten tevreden, kinderen iets gemotiveerder, instructie heeft effect, kinderen gericht aan het schrijven, feedback geven blijft lastig, dit vraagt nog om extra aandacht.

Samenvatting

Binnen het jenaplanonderwijs worden veel teksten geschreven (Velthausz & Winters, 2014). Op de Mheen is het verslag de belangrijkste informatieve tekst die in de bovenbouw geschreven wordt. Leerkrachten ervoeren problemen bij het schrijven van het verslag. Leerlingen vinden het lastig om tekst om te zetten in eigen woorden en een goede lopende tekst te formuleren. Het resultaat is vaak een gekopieerde en geplakte tekst van internet. Dat moest anders. Dit leidde tot de volgende vraagstelling: *“Hoe kunnen leerkrachten van groep 6 tot en met 8 op een jenaplanschool kinderen begeleiden bij het schrijven van een verslag?”*.

Uit onderzoek is gebleken dat het schrijven met peer response effectief is. De kern van schrijven met peer response is, dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door commentaar te geven op elkaars teksten. Maar, peer response met instructie op specifieke genrekennis blijkt een nog effectievere aanpak te zijn (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Wanneer er gewerkt wordt met peer response en schrijven met specifieke genrekennis is het ook van belang dat er instructie wordt gegeven op deze genrekennis. Het focussen op één of een paar genreaspecten zorgt ervoor dat de vaardigheid om die bepaalde eigenschap onder de knie te krijgen zich ontwikkelt (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013; Van Norden, 2014). Gedurende het vooronderzoek is bij zowel leerkrachten als leerlingen een gestructureerde vragenlijst afgenomen. Daarna is een semigestructureerd interview afgenomen. Hieruit is gebleken dat op de Mheen nog geen gebruik werd gemaakt van het werken met peer response. Ook bleek dat de focus vooral op de vorm van het verslag lag en er geen instructie werd gegeven op de inhoud van het verslag. Verder bleek dat kinderen op de Mheen aangaven vooral moeite te hebben met het omzetten van tekst in eigen woorden en het zorgen voor een lopend verhaal. Daarnaast weten kinderen soms niet goed hoe juiste informatie op te zoeken.

Aan de hand van deze informatie is er een handleiding voor leerkrachten ontworpen. In deze handleiding staat omschreven hoe leerkrachten een juiste instructie gericht op één of meerdere genreaspecten kunnen geven. Hierin staat ook omschreven hoe de leerkracht een klassikale tekstbespreking kan geven in de klas, zodat kinderen leren feedback geven. De volgende stap is werken met peer response door de leerlingen. De handleiding wordt ondersteund met praktijkvoorbeelden. Voor de zes grootste hulpvragen van de leerlingen op de Mheen, is er een ‘vraag-maar-raak-bak’ met hulpkaarten ontwikkeld. Ook zijn er voorbeeldteksten voor de leerkrachten gezocht, aansluitend op de lopende projecten.

Dit ontwerp is zes weken uitgetoetst in alle drie de bovenbouwgroepen. Na het uitvoeren is er bij zowel leerkrachten als leerlingen opnieuw een gesloten vragenlijst afgenomen en vervolgens een semigestructureerd interview gehouden. Hieruit is gebleken dat het geven van instructie gericht op genreaspecten effectief is. Kinderen maken zich de genreaspecten zo meer eigen en schrijven gericht. Het geven van feedback aan elkaar zorgt ook voor een stukje bewustwording van het schrijfdoel. Het geven van feedback gericht op inhoud blijft lastig en verdient de nodige oefening.

Trefwoorden: stellen, verslag, instructie, feedback, genreaspecten, jenaplan, bovenbouw.

Summary

Excerpt

Subject: writing essays at the seniors – research group: pupils and teachers grades 6 to 8 (Dutch School System). Design: teachers instruct with focus on genre knowledge, children give feedback on each other's texts with focus on that specific knowledge, children revise their texts, use where necessary instruction cards – Method: questionnaires for pupils and teachers, interviews with pupils and teachers – Conclusion: satisfied teachers, children are more motivated, instruction has been effective, the children are targeted to write, feedback remains difficult, it still needs extra attention.

Summary

Many texts are written at the Dutch Jenaplanschools (Velthausz & Winters, 2014). At the Mheen essays are the most important informative texts written by the upperstage (9-12 year-olds) of this school. Teachers experienced problems by writing essays: pupils find it difficult to convert texts in their own words and to formulate the text in the correct order. The essays they write are often a copied and pasted text from the Internet, this had to change. Therefore, the following question is presented: *“How could teachers in grades 6 to 8 for 9-12 year-olds of a Jenaplanschool accompany pupils to write an essay?”*

Research has shown that writing with peer response is effective. The centre of writing with peer response is that pupils can help each other during the various stages of the writing process by commenting on each other's texts. However, peer response with instruction on specific genre knowledge is even more effective (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). It is important that instruction is given in this genre knowledge, when pupils have to write and give feedback focussed on the genre knowledge. Focusing on one or more aspects causes the skill to get that certain property master developed (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013; Van Norden, 2014). During the preliminary investigation, with both teachers and students, a structured questionnaire is conducted; thereafter a semi-structured interview is done. This presented the result that the Mheen was not working with peer response. It also appeared that the focus was mainly on the form of the essay and instruction was not given on the content of the essay. Pupils at the Mheen felt difficulties in converting texts in their own words and to formulate the text in the correct order. Additionally, some children do not know how to search for right information. On the basis of this information, there is a manual designed for teachers. This manual describes how teacher can give a proper instruction focused on genre knowledge. Besides, it describes how they can provide a classroom text discussion, so children learn to give the correct feedback. The next step is to provide peer response by the pupils. The guide is supported by practical examples. There is an 'ask-me-bin' developed, with six instruction cards that answer the six biggest questions from pupils from the Mheen. There are also sample texts searched for the teachers, following the on going projects. This design has been practiced for six weeks in all three upper classes. After executing peer responses, a closed list of questions and semi-structured interviews were conducted with teachers as well as pupils. This showed that providing instructions focused on genre knowledge is effective. The genre aspects become more personal to the children, which results in a higher quality of writing. Giving feedback to each other creates awareness of the writing target. Giving feedback focused on content remains difficult and deserves exercise.

Keywords: write texts, essay, instruction, feedback, genre knowledge, jenaplan, seniors.

1. Introductie

Openbare jenaplanschool de Mheen in Apeldoorn is een academische opleidingsschool. De school staat in de wijk Zevenhuizen. Op de teldatum van 1 oktober 2015 telde de school 232 leerlingen. De school heeft negen groepen; drie onderbouw-, drie middenbouw- en drie bovenbouwgroepen. Deze groepen heten stamgroepen en bestaan uit drie leerjaren, te weten groep 0-1-2, 3-4-5 en 6-7-8. Het team bestaat in schooljaar 2015-2016 uit zestien vaste leerkrachten. Dit schooljaar zijn daar drie vaste invalleerkrachten bijgekomen. Ook is er één WPO-student op de school dit schooljaar.

1.1 Aanleiding

Gedurende vier schooljaren is er op de Mheen een academisch onderzoek gedaan naar begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw. Na vier jaar onderzoek naar begrijpend lezen is dat onderwerp nu afgerond en is het tijd voor wat nieuws. Het taalonderwijs is tot nu toe alleen onderzocht vanuit het perspectief van (begrijpend) lezen maar, teksten kunnen ook op een andere manier benaderd worden, namelijk: het schrijven ervan. Daarom richt het onderzoek zich vanaf het schooljaar 2015-2016 op het domein 'stellen'. Voor dit domein is gekozen omdat het schrijven van teksten goed aansluit bij de jenaplanvisie van de school. Binnen het jenaplanonderwijs staat wereldoriëntatie centraal (Velthausz & Winters, 2014). Het schrijven van teksten kan goed geïntegreerd worden in wereldoriëntatie (Van Elsäcker e.a., 2010). Over de onderwerpen die aan bod komen binnen het wereldoriëntatieonderwijs kan goed geschreven worden. Dit gebeurt dan ook veel op de Mheen, vooral in de bovenbouw.

1.2 Praktijkprobleem

Met de leerkrachten van de Mheen is tijdens een teamvergadering besproken waar zij tegen aan lopen met betrekking tot stellen. Door het voeren van gesprekken kwam naar voren dat de leerkrachten uit de midden- en bovenbouw veel verschillende soorten vragen hebben. Ook werd er de conclusie getrokken dat op dit moment in de bovenbouw de meeste teksten worden geschreven. Daarom werd besloten dat het onderzoek zich gedurende het schooljaar 2015-2016 zal richten op de bovenbouw. De teksten die geschreven worden in de bovenbouw zijn zowel informatief als verhalend. Leerkrachten uit de bovenbouw ervaren vooral problemen bij de informatieve teksten. De belangrijkste informatieve tekst die geschreven wordt in de bovenbouw is het verslag. Deze is altijd gekoppeld aan een project. Meestal wordt er meerdere keren per jaar een verslag geschreven. Leerkrachten geven aan dat kinderen het moeilijk vinden tekst in eigen woorden te zetten, met als gevolg een verslag vol met gekopieerde en geplakte informatie van het internet. Leerkrachten weten niet hoe zij dit anders kunnen aanpakken, om dit te voorkomen. Zoals gezegd heeft het schrijven van teksten in het jenaplanonderwijs en dus ook in het onderwijs op de Mheen een belangrijke rol. Het schrijven van informatieve teksten gebeurt nog niet op de gewenste manier en de informatieve teksten halen dus ook niet het door de leerkrachten gewenste niveau. Daarom richt de schoolontwikkelingsvraag zich op het verbeteren van het verslag als informatieve tekst.

1.3 Relevantie en verantwoording

Het onderzoek naar het schrijven van het verslag is voor de school van belang omdat het schrijven van informatieve teksten een belangrijke plek inneemt in het onderwijs in de bovenbouw van de Mheen.

Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010) is de kennis over effectief leesonderwijs de laatste jaren beter toegankelijk geworden voor scholen. De kenmerken van effectief schrijfonderwijs zijn minder bekend. Veel scholen richten zich bij de verbetering van het taalonderwijs op lezen en woordenschat. De inspectie heeft door bezoek aan scholen het beeld gekregen dat schrijven en mondelinge communicatie minder aandacht krijgen. Hierin schuilt het risico dat de aandacht voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen verschaalt tot slechts een beperkt aantal onderdelen. Volgens dezelfde inspectie laat de kwaliteit van het schrijfonderwijs op verschillende

onderdelen te wensen over. Dat geldt vooral voor het didactisch handelen, de afstemming en de kwaliteitszorg.

1.4 Onderzoeksdoel

De gewenste verbetering voor dit schooljaar is het creëren van een eenduidige, didactisch juiste, lijn in het aanbieden van het verslag in de bovenbouw. Deze verbetering moet behaald worden door de kennis, vaardigheden en houding van leerkrachten ten aanzien van het aanbieden van het schrijven van een verslag. Dit is tegelijkertijd het doel van het onderzoek. Het doel van dit academische traject op de Mheen gedurende meerdere schooljaren is om het schrijfonderwijs van de Mheen naar een hoger niveau te tillen.

1.5 Begripsverheldering en afbakening onderwerp

In de literatuur zijn er verschillende definities voor het begrip ‘verslag’ te vinden. Het verslag op de Mheen is een informatieve tekst dat aansluit bij een project. Een project binnen het jenaplanonderwijs houdt in dat er gedurende langere tijd aan één thema met de hele groep gewerkt wordt, om zo meer te weten te komen over dit thema (Velthausz & Winters, 2014). Een informatieve tekst valt onder de feitelijke genres. Deze teksten hebben als algemeen doel mensen te informeren over zaken (Van Norden, 2014). Leerlingen hebben de vrijheid om binnen het thema van het project zelf een onderwerp te kiezen. Het verslag bestaat uit verschillende hoofdstukken. Een verslag op de Mheen wordt in de bovenbouw door alle leerlingen vanaf groep zes, drie keer per jaar geschreven. Een aantal leerlingen uit de middenbouw, die wat extra uitdaging nodig hebben, starten met het schrijven van een verslag in groep 5. Leerlingen stellen, voordat ze beginnen met het zoeken van informatie of het uitvoeren van hun ‘minionderzoek’, leervragen op. Door leervragen op te stellen worden onderzoekjes en verslagen uitvoerbaarder en interessanter. De bijbehorende teksten worden doelgerichter en duidelijker (Van Norden, 2014). Het verslag op de Mheen sluit, wisselend per onderwerp, aan bij de volgende genres (Van Norden, 2014):

- Historie: hierin worden fasen beschreven in een leven of in een tijd.
- Verslag/beschrijving: dit is een geordende beschrijving van een gebeurtenis, een verschijnsel of onderzoek, bijvoorbeeld door classificeren en ontleden.
- Verklaren/uiteenzetting: een verschijnsel verklaren en interpreteren, oorzaken en gevolg beschrijven.

Aan deze omschrijving van het verslag worden in de literatuur, naast de hiervoor genoemde begrippen, verschillende begrippen gelinkt aan het schrijven van een verslag. Het eerste begrip is het begrip ‘stellen’. Huizenga (2004) geeft de volgende beschrijving van dit begrip: “Onder stellen verstaan we een vorm van communicatie waarbij gedachten, ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens schriftelijk worden weergegeven in de vorm van een tekst. Het motorisch schrijven valt hier dus niet onder.” Stellen levert altijd een product op dat aan bepaalde regels moet voldoen, de regels die gelden voor bepaalde tekstsoorten (Marreveld, 2014).

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag binnen dit onderzoek luidt als volgt: “Hoe kunnen leerkrachten van groep 6 tot en met 8 op een jenaplanschool kinderen begeleiden bij het schrijven van een verslag?”

Hierbij horen de volgende deelvragen:

1. Wat zijn essentiële factoren in de schrijfontwikkeling bij kinderen voor het schrijven van een verslag?
 - 1.1 Welke schrijfvaardigheden hebben kinderen nodig om tot een goed verslag te komen?
 - 1.2 In hoeverre speelt de motivatie van kinderen met betrekking tot het schrijven van een verslag een rol?
 - 1.3 Wat is de ontwikkelingslijn met betrekking tot het stelvaardigheid bij basisschoolkinderen?
 - 1.4 Wat is de ontwikkelingslijn met betrekking tot het schrijven van een verslag bij basisschoolkinderen?
2. Welke intervisies kunnen leerkrachten doen om de kinderen goed te begeleiden bij het schrijven van een verslag?
 - 2.1 Welke leerkrachtvaardigheden zijn van belang bij goed stelonderwijs met betrekking tot het schrijven van een verslag?
 - 2.2 Hoe kunnen de leerkrachten differentiëren binnen hun stamgroep tijdens de stelles gericht op het schrijven van een verslag?
 - 2.3 Hoe is een goede stelles met betrekking tot het schrijven van een verslag opgebouwd?
 - 2.4 Wat moeten leerkrachten leerlingen wanneer aanbieden op het gebied van het schrijven van een verslag?
 - 2.5 Welke rol heeft stelen binnen het jenaplanonderwijs?
3. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen van de Mheen wat betreft:
 - 3.1 Hun kennis van het schrijven van een verslag;
 - 3.2 Hun vaardigheden van het schrijven van een verslag;
 - 3.3 Hun attitude bij het schrijven van een verslag?
4. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten van de Mheen wat betreft:
 - 4.1 Hun kennis van de didactiek van het schrijven van een verslag;
 - 4.2 Hun vaardigheden van de didactiek van het schrijven van een verslag;
 - 4.3 Hun attitude bij het aanbieden van het schrijven van een verslag?
5. In hoeverre werkt de handleiding voor het geven van een goede schrijfinstructie en goede feedback en de bijbehorende ‘vraag-maar-raak-bak’?

1.7 Structuur thesis

Om antwoord te krijgen op de eerste twee deelvragen is in hoofdstuk 2 een theoretisch kader opgesteld. De eerste twee deelvragen zijn gericht op generieke kennis. In hoofdstuk 3 staat een beschrijving van het gedane vooronderzoek. Hier wordt antwoord gegeven op de tweede en derde deelvraag, deze zijn gericht op contextinformatie. Aan de hand van verzamelde gegevens vanuit literatuur en de praktijk zal er een ontwerp gemaakt worden. Dit ontwerp wordt in hoofdstuk 4 omschreven en geëvalueerd. In het vijfde hoofdstuk staat discussie centraal. Hierin worden vragen, discussiepunten en aanbevelingen gedaan voor de praktijk. Ook worden er in dit hoofdstuk suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit hoofdstuk worden de vragen die leiden tot generieke kennis beantwoord. De volgende deelvragen worden beantwoord:

- Wat zijn essentiële factoren in de schrijfontwikkeling bij kinderen voor het schrijven van een verslag?
 - Welke schrijfvaardigheden hebben kinderen nodig om tot een goed verslag te komen?
 - Wat is de ontwikkelingslijn met betrekking tot het stelvaardigheid bij basisschoolkinderen?
 - Wat is de ontwikkelingslijn met betrekking tot het schrijven van een verslag bij basisschoolkinderen?
- Welke interviews kunnen leerkrachten doen om de kinderen goed te begeleiden bij het schrijven van een verslag?
 - Welke leerkrachtvaardigheden zijn van belang bij goed stelonderwijs met betrekking tot het schrijven van een verslag?
 - Hoe kunnen de leerkrachten differentiëren binnen hun stamgroep tijdens de stelles gericht op het schrijven van een verslag?
 - Hoe is een goede stelles met betrekking tot het schrijven van een verslag opgebouwd?
 - Wat moeten leerkrachten leerlingen aanbieden op het gebied van het schrijven van een verslag?
 - Welke rol heeft stellen binnen het jenaplanonderwijs?

2.2. Literatuurstudie

2.2.1 Schrijfvaardigheden

Voor kinderen is schrijven de taalvaardigheid die het moeilijkst te leren is. Het stelt hoge eisen aan hun cognitief functioneren, zo stellen Brouwer en Hooegeveen (2011). Dat komt omdat ze geen steun hebben van een gesprekspartner en ze moeten afstand in tijd en ruimte overbruggen. Ze moeten daarnaast stof vinden om over te schrijven, woorden kiezen, zinnen formuleren, verbanden aanbrengen tussen zinnen, alinea's en grotere tekstdelen, zich verplaatsen in hun publiek, rekening houden met het doel van de tekst, met de tekstkenmerken die horen bij een bepaalde tekstsoort en de tekst vormgeven (Brouwer & Hooegeveen, 2011; Graham e.a., 2012). Deze deelprocessen komen steeds weer in wisselende volgorde en wisselende intensiteit terug (Pullens e.a., 2009). Rijlaarsdam e.a. (2011) stellen dat schrijven, anders dan spreken, niet iets is wat je vanzelf leert. Het heeft instructie, begeleiding en oefening nodig. De complexiteit van schrijven wordt duidelijk wanneer men het schrijven van teksten ziet als 'het oplossen van een probleem'. Bij teksten schrijven is de schrijver bezig met verschillende handelingen die soms tegelijkertijd worden uitgevoerd. Omdat zoveel cognitieve processen tegelijkertijd een rol spelen, verliest de schrijver soms overzicht. Dat is een gevolg van 'cognitive overload' (Rijlaarsdam e.a., 2011). Het 'metalinguïstisch bewustzijn' speelt een belangrijke rol bij taalontwikkeling in het algemeen. Het metalinguïstisch bewustzijn is het vermogen om na te denken over de vorm en het gebruik van taal en om onbewuste kennis over de regels in de taal te verwoorden (Huizenga & Robbe, 2013). Bij het schrijven van een tekst moet een kind genoeg kennis hebben van de metataal die erbij hoort. Dit is de taal dat hoort bij een bepaald onderdeel in de taal, in dit geval het schrijven van teksten (Huizenga & Robbe, 2013). Termen die bij het schrijven van een tekst aan bod komen zijn onder andere: alinea, tekststructuur, titel, plannen en reviseren. Het is ook nodig dat kinderen genrekennis hebben. Dit is kennis van de kenmerken van verschillende tekstsoorten. Kennis van kenmerken van teksten is belangrijk voor de

schrijfontwikkeling omdat schrijvers deze kennis nodig hebben om de functies van hun teksten te realiseren (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013).

2.2.2 Ontwikkelingslijn

Wanneer kinderen letterkennis verwerven proberen ze woorden te ontcijferen. Ze pikken de verschillen tussen teksten al doende op, zo stelt Huizenga (2010). De spontane belangstelling voor deze letterkennis en inzichten die kinderen ontwikkelen in geschreven taal wordt 'geletterdheid' genoemd (Huizenga, 2010). Voor de ontwikkelingslijn van taalontwikkeling in het algemeen noemt Huizenga (2010) drie soorten geletterdheid. De eerste is 'ontluikende geletterdheid'. Deze geletterdheid heeft betrekking op de periode voordat kinderen naar de basisschool gaan en in de leeftijd van 0 tot 4 jaar zijn. De tweede soort is 'beginnende geletterdheid'. Kinderen in de groepen 1 tot en met 3 van het basisonderwijs bevinden zich in deze fase. Een groot aantal 'tussendoelen beginnende geletterdheid' voor groep 1 tot en met 4 heeft te maken met het toenemende intuïtieve besef van tekstgenres (Van Norden, 2014). In deze tussendoelen komen boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies van geschreven taal en functioneel schrijven en lezen aan de orde (Elsäcker e.a., 2006). De derde fase van geletterdheid is 'gevorderde geletterdheid'. Dit is de geletterdheid die zich ontwikkelt vanaf groep 4 en hierin komt het daadwerkelijke schrijven van teksten naar voren (Huizenga, 2010).

Door heel veel bezig te zijn met teksten in allerlei vormen leren kinderen van jongs af aan dat teksten een specifieke vorm hebben en een doel hebben, dus ergens voor bedoeld zijn. Gedurende de basisschooltijd ontwikkelen kinderen hun schrijfvaardigheid en hun genrekennis in een aantal stadia, zo stelt Van Norden (2014), deze worden hierna beschreven.

Tekstgenres schrijven in groep 1 tot en met 4

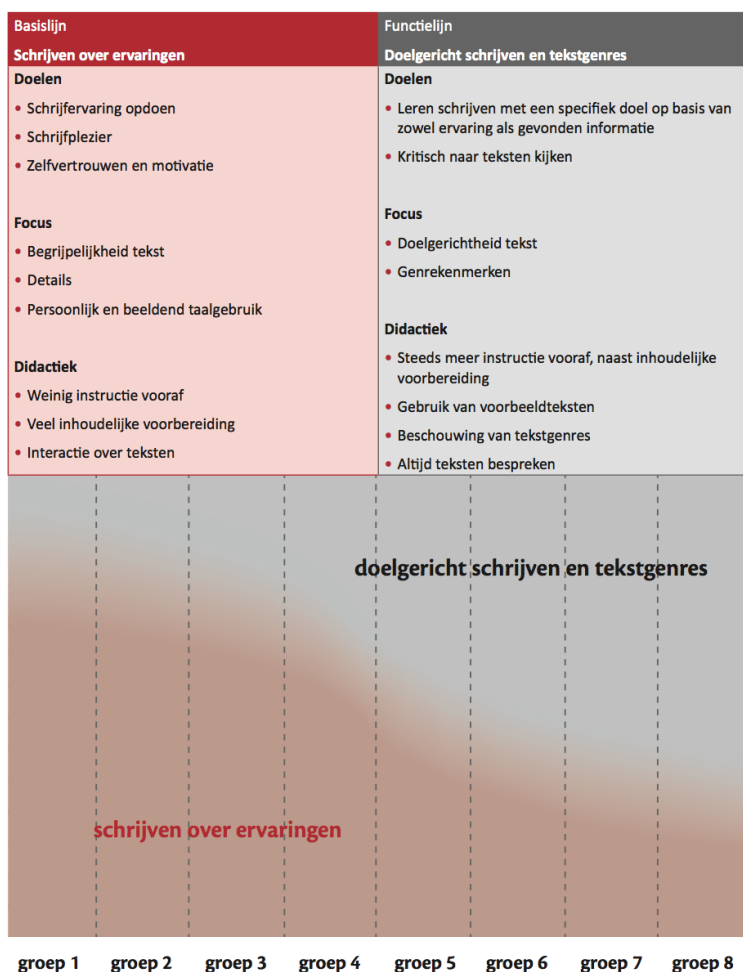
In de kleutergroep zijn kinderen alleen bezig met de basisfunctie van geschreven taal: je kunt opschrijven wat je hardop zegt. Vanuit dit groeiende bewustzijn kan in groep 3 en 4 langzaam meer aandacht komen voor specifiekere schrijfdoelen (Van Norden, 2014).

Tekstgenres schrijven in groep 5 en 6

Vanaf groep 4 kan steeds meer aan verschillende tekstgenres gewerkt worden. In de groepen 5 en 6 blijft het gezamenlijk bespreken van tekstdoelen daarbij de belangrijkste didactische strategie. De nadruk in groep 5 en 6 ligt op het samen praten en nadenken over tekstdoelen en bijpassend taalkenmerken, dat is een belangrijk denkproces (Van Norden, 2014).

Tekstgenres schrijven in de groep 7 en 8

In deze groepen kunnen kinderen, als het goed is, bouwen op een stevig fundament: ze hebben veel over ervaringen geschreven en veel teksten van elkaar gelezen, besproken en helpen veranderen. Het metacognitieve vermogen van deze kinderen is enorm gegroeid. Ze hebben veel teksten gelezen bij begrijpend lezen en zaakvakken. Daarnaast zijn ze ook bezig geweest met grammatica en daardoor leren ze abstracte taalkundige begrippen kennen zoals 'persoonsvorm', 'voegwoord', en 'verleden tijd'. Dit alles maakt dat deze leerlingen van een grotere afstand naar teksten leren kijken. Ze gaan langzaam begrijpen dat er verschillende genres bestaan: teksten met verschillende functies, bedoelingen en structuren. Deze bovenbouwgroepen zijn dan ook geschikt om explicieter te gaan werken met het benoemen van genrekenmerken, om enkele genres uit te diepen en om veel te schrijven over zaakvakinhouden (Van Norden, 2014).



Naar aanleiding hiervan kan een globaal beeld geschetst worden. Vanuit de basisvorm van schrijven over ervaringen in de groepen 1 tot en met 4 naar het schrijven over ervarings- en kennisonderwerpen met meer aandacht voor verschillende schrijfdelen in de groepen 5 en 6. Uiteindelijk wordt er gewerkt naar schrijven over kennisonderwerpen met gebruik van genrekennis en gekoppeld aan zaakvakken in groep 7 en 8. Dit leidt uiteindelijk tot de ontwikkelingslijn zoals in figuur 1 te zien is (Van Norden, 2014).

Figuur 1: Ontwikkelingslijn schrijfonderwijs volgens Van Norden (2014, p. 45)

Kinderen in de bovenbouwgroepen moeten vaak werkstukken of onderzoeksverslagen schrijven met heel weinig aanwijzingen over de kenmerken van de teksten. Het enige wat ze te horen krijgen is: “vergeet de inhoudsopgave niet, zorg voor een inleiding en een conclusie en maak hoofdstukken met titels”. Het is belangrijk dat kinderen eerst leren schrijven, voordat ze een compleet verslag moeten schrijven. Het is belangrijk dat kinderen gericht leren schrijven over ‘het hoe en waarom van teksten in sociale samenhang’ (Martin & Rose, 2008).

2.2.3 Leerkrachtvaardigheden

Schrijven kun je leren. Uit onderzoek blijkt dat de leerkracht belangrijk is bij het schrijven van teksten op de basisschool. Volgens Besselink en Brouwer (2013) besteedt een effectieve leerkracht aandacht aan de inbedding van het schrijfonderwerp in de leefwereld van de kinderen, zodat zij zich goed kunnen oriënteren op het schrijfonderwerp. Ook besteedt de leerkracht aandacht aan schrijfstrategieën en ondersteunt kinderen tijdens hun schrijven met tips, voorbeelden en schema's. Een effectieve leerkracht laat kinderen bovendien samenwerken en laat kinderen elkaar gerichte ondersteuning bieden. De effectieve leerkracht zorgt er bovendien voor dat kinderen voor een publiek schrijven: je schrijft om gelezen te worden. De schrijfoopdrachten moeten voor de kinderen een communicatieve context bevatten. Leerlingen moeten weten waarom ze de tekst schrijven en voor wie deze bedoeld is. Hierdoor worden de schrijfoopdrachten meer betekenisvol voor de kinderen (Inspectie van het onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010).

Volgens Van Norden (2014) moeten leerkrachten werken met de volgende didactische aanpakken om kinderen in de bovenbouw functioneel te laten schrijven in verschillende genres:

- Altijd de bedoeling van een tekst duidelijk maken;
- Werken met voorbeelden van teksten in het betreffende genre en laten zien hoe daarin de bedoeling naar voren komt;
- Genrekenmerken altijd in samenhang met de betekenisvolle inhoud van een tekst benoemen, dus geen losse schrijfschema's uitdelen;
- Regelmatig met de hele groep een (deel van een) tekst in het genre op het bord schrijven, als oefening en voorbeeld;
- Schrijfopdrachten geven met een focus op een of meerdere hoofdkenmerken van het genre;
- Teksten van kinderen bespreken met diezelfde focus.

2.2.4 Differentiatie

Van Norden (2014) benoemt bij het differentiëren in de klas het opbrengstgericht werken.

Opbrengstgericht werken gaat uit van drie groepen in elke klas:

- Kinderen die weinig of geen instructie nodig hebben. Bij het schrijven van teksten zijn dat vaak de kinderen die schrijven leuk en vaak ook makkelijk vinden;
- Kinderen die afhankelijk zijn van een goede instructie. Dit is vaak de grote middenmoot;
- Kinderen die verlengde instructie nodig hebben. Dit zijn vaak de kinderen schrijven erg moeilijk én niet leuk vinden (De Muynck, Both & Visser-Vogel, 2013).

De tweede groep is meestal de grootste. Een leerkracht kan zijn klas indelen in deze drie groepen en op deze manier gerichte hulp geven. Van Norden (2014) geeft aan dat deze drie groepen niet altijd vast staan. De leerkracht moet regelmatig kijken of de indeling nog klopt en zo nodig aanpassen. Een valkuil bij het differentiëren is voor de zwakkere leerlingen andere of eenvoudigere opdrachten bedenken, zo stelt Van Norden (2014). Zij stelt dat het beter is om met alle kinderen samen starten, te zorgen voor stapsgewijze, op de zwaksten afgestemde schrijfinstructie en daarna groepjes of individuele kinderen passend begeleiden bij de zelfstandige taken. Op die manier wordt voorkomen dat de zwakkere schrijvers in een aparte groep terecht komen, op hetzelfde lage niveau blijven hangen en gedemotiveerd blijven. Differentiatie is vooral nodig in de schrijffase. Zwakke schrijvers kunnen aan de instructietafel of individueel wat meer geholpen worden met het eerst mondeling verwoorden van datgene wat ze willen schrijven. Sterke schrijvers kunnen na de voorbereiding zelfstandig schrijven en eventueel een extra opdracht krijgen om hun teksten te verrijken. Bij tekstgenres die vooral vanaf groep 5 geïntroduceerd worden zijn voorbeeldteksten en 'modeling' voor de meeste kinderen noodzakelijk om de instructie te kunnen begrijpen en de opdracht te kunnen uitvoeren (Van Norden, 2014). Bij modeling doet de leerkracht het hardop voor. De leerkracht is dan dus het rolmodel (Förre & Van de Mortel, 2010). Van Norden (2014) omschrijft dat het dan altijd nodig om klassikaal te starten met stapsgewijze instructie, afgestemd op deelname van de zwakste groep. Vervolgens levert ook hier extra begeleiding aan de instructietafel tijdens het individuele schrijven een beter product op voor sommige kinderen. Ook sterke schrijvers hebben baat bij klassikale bespreking van eigen en andermans teksten. Klassikale tekstbesprekingen zijn ook te zien als instructies; ze maken duidelijk wat daarna in tweetallen of groepjes moet gebeuren (Van Norden, 2014).

2.2.5 De opbouw van een stelles

In de visie van CPS (landelijk adviesorgaan voor het onderwijs) is effectief schrijfonderwijs procesgericht schrijfonderwijs, zo stelt Korstanje (2012). Bij dit procesgerichte onderwijs leren leerlingen hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken om uiteindelijk te komen tot een eindproduct. De nadruk ligt hierbij op het proces van de schrijfvaardigheid van de lerende schrijver en niet op het product (Korstanje, 2012). Deze aanpak vraagt om een procesgerichte didactiek, waarbij instructie

en feedback belangrijke aspecten zijn. Met behulp van een procesgericht vijffasenmodel kunnen leraren hun schrijfonderwijs zo inrichten, dat leerlingen op een gestructureerde manier leren hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken (Korstanje, 2012). Hierdoor voelen leerlingen zich competent en krijgen ze meer plezier in het schrijven. Kwalitatief betere leerlingteksten zijn het resultaat. Het vijffasenmodel kan ingezet worden naast of binnen methoden waarin schrijfonderwijs aan bod komt. Er zijn verschillende modellen om de fasen van het schrijfproces te beschrijven. De drie hoofdprocessen van schrijven zijn in zulke modellen altijd terug te vinden. Het gaat om: plannen, schrijven en reviseren. In het vijffasenmodel zijn deze drie hoofdprocessen terug te vinden en deze zijn aangevuld en ingevuld volgens stappen die plaats bieden aan de nodige didactiek. Het model kent een logische opbouw. De schrijffasen zullen niet altijd in de volgorde die beschreven is doorlopen worden. Ze kunnen elkaar voortdurend afwisselen. De leerlingen moeten deze fasen goed te zien krijgen en zich er ook bewust van zijn dat fasen afwisselend doorlopen kunnen worden (Korstanje, 2012). Onderstaand worden de fasen van Korstanje kort besproken.

Fase 1: oriëntatie op de schrijfpdracht (oriëntatiefase)

In deze fase oriënteren leerlingen zich op de schrijftaak. Ze activeren hun voor- en achtergrondkennis en ordenen hun gedachten over het onderwerp als voorbereiding op het schrijven. De leraar kan verschillende werkvormen inzetten om hun aandacht te richten op het onderwerp waarover geschreven wordt, zoals het onderwijsleergesprek, de mindmap, het tweegesprek, de placemat, mentorteksten of een woordweb. De oriëntatiefase resulteert in een schrijfplan: een gedachteordening op papier (Korstanje, 2012).

Fase 2: de schrijfpdracht (opdrachtfase)

In de opdrachtfase benoemt de leerkracht wat de leerlingen gaan doen: hij of zij legt de schrijftaak uit en benoemt de tekstsoort. Hij geeft aan wat voor tekst de leerlingen gaan schrijven. Verder laat hij de leerlingen weten wat ze gaan leren. Hij stelt het lesdoel vast dat door het schrijven van de tekst bereikt moet worden. Door instructie te geven maakt hij duidelijk hoe de leerlingen dit lesdoel kunnen bereiken. Het geven van instructie kan door modeling plaatsvinden. De leerlingen letten op en denken mee. Soms doen ze hardop denkend voor welke stappen ze in hun hoofd zetten. In deze fase zijn het onderwijsleergesprek, het tweegesprek en de mentortekst geschikte werkvormen (Korstanje, 2012).

Fase 3: het schrijven (schrijffase)

In deze fase zijn vooral de leerlingen aan het werk. Ze zijn hun tekst aan het schrijven en kunnen daarbij hulp krijgen als dat nodig is. De leraar biedt extra ondersteuning aan de leerlingen die dat nodig hebben, in de vorm van modeling, minilessen, begeleid werken aan de instructietafel, servicerondes of schrijfgesprekjes. Ook kunnen leerlingen elkaar helpen (Korstanje 2012).

Fase 4: het bespreken en herschrijven (revisiefase)

In de revisiefase schaven de leerlingen aan hun tekst met behulp van de leraar en/of medeleerlingen. Ze kijken onder meer of het lesdoel is behaald en of de structuur van de tekst de inhoud verheldert. De leraar benoemt waarom reviseren zo belangrijk is. Daarna wordt een (klassikale) tekstbespreking gehouden. Het is de taak van de leraar die tekstbespreking zodanig te begeleiden, dat iedere leerling er tips uit kan halen om zijn eigen tekst te verbeteren. Als leerlingen al wat vaardiger zijn in het verbeteren van hun eigen teksten, dan helpen zij elkaar. Na de tekstbespreking herschrijven de leerlingen hun tekst. Werkvormen die in deze fase kunnen worden ingezet zijn: mentortekst, denken-delen-uitwisselen, placemat, feedback in tweezinnen en peer feedback (Korstanje, 2012).

Fase 5: het verzorgen en publiceren (publicatiefase)

In de publicatiefase geeft de leraar instructie over wat er nodig is om de tekst te verzorgen. Hij geeft aan op welk aspect of op welke aspecten de focus ligt. Leerlingen kunnen hun tekst verzorgen door de opbouw te controleren, de grammatica, spelling en interpunctie te checken en door na te gaan of de tekstopmaak de inhoud verduidelijkt. De leraar kan in deze fase aandacht schenken aan spellingtransfer: het toepassen van spellingstrategieën en –categorieën die in de spellinglessen zijn behandeld. Leraar en leerlingen gaan wederom op zoek naar de mogelijkheden om het werk van de leerlingen gepubliceerd te krijgen op bijvoorbeeld een website, in de schoolkrant of op een affiche. Publicatie is voor schrijvers immers de kroon op het werk (Korstanje, 2012).

In goede schrijflessen zit groepswork. Schrijven is een sociaal proces: je leert ervan als een ander je tekst leest, je leert ervan om met een ander over een tekst te praten en je leert samen te formuleren. Samenwerken is voor alle kinderen productief als de opdracht en de taakverdeling helder zijn. Bij indeling in tweetallen is het belangrijk om te variëren (Van Norden, 2014). Laat kinderen vaak wisselen van werkpartner. Het voordeel van twee sterke schrijvers bij elkaar is dat het niveau van de teksten zo omhoog gaat. Het voordeel van een sterkere en een zwakkere bij elkaar is niet alleen dat de zwakkere van de sterkere leert, maar ook dat de sterkere iets leert van uitleggen en voordoen. Daarnaast kan de zwakkere vaak op inhoudelijk gebied iets inbrengen waarmee de sterkere zijn voordeel kan doen, zoals vragen stellen over onduidelijkheden of inhoudelijke informatie geven. Dat zorgt weer voor een competent gevoel bij de zwakkere leerling (Van Norden, 2014). Bij gezamenlijk schrijven in een gemengd tweetal is het belangrijk dat de zwakkere van het tweetal schrijft. Dit garandeert dat hij of zij bij het schrijfproces betrokken blijft en de sterke het niet compleet overneemt. Als laatste is een niet al te groot niveauverschil in gemengde tweetallen aan te raden (Van Norden, 2014).

2.2.6 Peer response

Hoogeveen (2012) zegt dat leren schrijven met ‘peer response’ een voorbeeld is van een procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. De kern is dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door feedback te geven op elkaars teksten. Dit kan in duo's of in groepjes zijn. Kenmerkend is dat leerlingen verschillende tekstsoorten leren schrijven in een stimulerende schrijfbijlage. Ze kiezen zelf onderwerpen waarover ze schrijven, komen in aanraking met teksten uit verschillende genres, doorlopen alle fasen in het schrijfproces en krijgen tijdens tekstbesprekingen kritisch maar constructief commentaar op hun teksten. Het schrijven is op die manier een dynamisch proces dat ondersteund wordt door teksten te schrijven en te herschrijven op basis van commentaar van lezers (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013).

Hooijmaaijers, Stokhof en Verhulst (2012) schrijven over de sociaal-constructivistische visie op leren van Vygotsky. Hier is de aandacht voor samenwerking tussen leerlingen bij het leren schrijven van teksten op gebaseerd. In deze visie wordt gesteld dat kennis geconstrueerd wordt in sociale interactie tussen individuen en dat alle denken en leren sociaal van aard is. In samenwerking met anderen leert de leerling problemen oplossen. Zo ontwikkelt de leerling zijn cognitieve vermogens en leert hij zijn eigen leerproces te reguleren. Hoogeveen (2012) zegt dat dat in het schrijfonderwijs betekent dat, wanneer leerlingen commentaar krijgen op hun teksten van medeleerlingen als lezers, ze zullen leren om zich bij het schrijven af te vragen of de betekenis van de tekst duidelijk is voor de lezers. Het schrijven met peer response zorgt voor verschillende positieve ontwikkelingen in de schrijfvaardigheid van kinderen. Als eerste zet de interactie met de lezer tijdens de fasen van het schrijfproces de schrijver aan tot reflectie op zijn schrijfproces (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Hiermee verwerft de schrijver kennis van zijn eigen schrijfproces. Dit wordt ook wel metacognitieve kennis genoemd (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Ten tweede motiveert het leerlingen om op school te schrijven. Op school is vaak sprake van een kunstmatige

communicatieve situatie, doordat leerlingen meestal teksten schrijven die alleen door de leerkracht gelezen worden. Leerlingen hebben meer plezier in schrijven wanneer hun teksten ook daadwerkelijk gelezen worden door medeleerlingen deze medeleerlingen commentaar geven. Een derde functie is dat het leerlingen helpt bij het ontwikkelen van zelfsturend schrijfgedrag. Een lezer kan bijvoorbeeld aangeven dat een onduidelijke structuur van de tekst er voor zorgt dat de inhoud moeilijk te begrijpen is. Hierdoor weet de schrijver wat er aan de tekst veranderd moet worden om zijn doel bij de lezer te bereiken. Ook helpt het schrijven met peer response leerlingen een taal te ontwikkelen waarmee ze over schrijven en teksten kunnen praten (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Huizinga en Robbe (2013) omschrijven dit als het ontwikkelen van metataal. Met het ontwikkelen van deze metataal verwerven leerlingen expliciete kennis over taal en taalgebruik. Door het werken met peer response doet een schrijver ook genrekennis op. Bovendien ontlast het werken met peer response de leerkracht bij het geven van schrijfonderwijs, dat als het goed gebeurt de leerkracht erg veel tijd kost. Wanneer een leerkracht niet meer alle teksten hoeft te lezen en te becommentariëren kunnen er meer schrijfoopdrachten gegeven worden en belemmert dit de leerkracht niet meer om meer schrijfoopdrachten te geven. Hierdoor zal er meer geschreven worden (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013).

2.2.7 Instructie

De laatste jaren krijgt het 'Directe Instructie Model' weer veel aandacht, zo stelt Van Norden (2014). Dit is een model waarin verschillende didactische fasen doorlopen worden. Het doorlopen van deze fasen zorgt ervoor dat leerlingen actief nieuwe kennis opnemen en koppelen aan kennis waarover ze al beschikken (Leenders, Naafs & van der Oord, 2002). Van Norden (2014) zegt dat et taaldomein teksten schrijven minder geschikt lijkt voor het inzetten van het Directe Instructie Model. Schrijven gaat in de eerste plaats om de communicatie van inhoud, dat moet je al doende leren, niet door eerst instructie te krijgen, zo lijkt het. Bij het schrijfonderwijs heeft dit idee geleid tot bijna geen begeleiding en al helemaal geen instructie. Goed schrijfonderwijs is gericht op het schrijfproces en de begeleiding daarvan. Alleen een onderwerp en een blaadje leidt niet tot goede teksten. De leerkracht moet het proces opstarten, inhoud geven, stimuleren en onderhouden. In het vijfphasenmodel van Korstanje (2012), speelt de leerkracht in alle fasen een belangrijke rol. In de bovenbouw wordt het aantal tekstgenres waarmee gewerkt wordt steeds groter. Daardoor is instructie in de vorm van uitleg, modeling en hele duidelijke opdrachten onmisbaar. De meeste kinderen leren het doorzien en toepassen van de kenmerken van de verschillende tekstgenres niet vanzelf. Van huis uit komen de meeste kinderen daar namelijk niet mee in contact (Van Norden, 2014). Maar ook kinderen die uit hele geletterde milieus komen hebben baat bij een goede instructie. Voor hen is het belangrijk dat ze zich bewust worden van meestal onbewuste taal- en genrekennis die zij hebben opgedaan. Alle kinderen hebben dus voorbeelden, handvatten en stapsgewijze aanwijzingen nodig (Van Norden, 2014).

Wanneer er van kinderen verwacht wordt dat ze genrekennis gebruiken bij het schrijven van hun teksten en bij het geven van peer response op elkaars teksten, is het belangrijk dat er ook instructie gegeven wordt op deze genrekennis. Globale genrekennis biedt de leerlingen te weinig concrete handvatten om hun aandacht tijdens het schrijven, het bespreken van teksten en het herschrijven op te richten. Daarom zou er tijdens het geven van de instructie gekozen moeten worden voor het geven van specifieke genrekennis (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Dit is kennis van specifieke talige middelen waarmee effecten in teksten bereikt kunnen worden. Uit het onderzoek van Hoogeveen (2012) blijkt dat aandacht voor het gebruik van specifieke talige middelen leerlingen concrete criteria verschaft voor het reflecteren op teksten tijdens het schrijven en tijdens tekstbesprekingen, en voor het reviseren van teksten op basis van commentaar van lezers.

2.2.8 Genreaspecten van het verslag

Voor het geven van een goede schrijfinstructie en goede feedback, spelen genre-eigenschappen een grote rol (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Genre-eigenschappen zijn de eigenschappen van een tekst die passen bij een specifiek genre. Het focussen op één of een paar eigenschappen zorgt ervoor dat de vaardigheid om die bepaalde eigenschap onder de knie te krijgen zich ontwikkelt (Van Norden, 2012). Zoals hierboven beschreven is het belangrijk dat zowel instructie als feedback gegeven wordt over één of een paar eigenschappen. In tabel 1 is een overzicht te zien van de genre-eigenschappen (Van Norden, 2014) die ingezet worden bij het schrijven van een verslag, zoals het verslag in dit onderzoek wordt uitgelegd.

Eigenschappen	Genre
Chronologie van gebeurtenissen in leven of tijdperk.	Historie
Ontwikkeling aanduiden	Historie
Chronologie van onderzoek	Verslag/beschrijving
Objectief/subjectief	Verslag/beschrijving
Classificeren	Verslag/beschrijving
Componenten opnoemen	Verslag/beschrijving
Duidelijke vraagstelling of hypothese	Verklaring/uiteenzetting
Duidelijke beschrijving van verschijnsel/gedrag.	Verklaring/uiteenzetting
Oorzaak-gevolg beschrijving Oorzaakwoorden	Verklaring/uiteenzetting
Conclusies aan het eind	Verklaring/uiteenzetting

Tabel 1: Genre-eigenschappen van het verslag (Van Norden, 2014)

Kinderen moeten voor het schrijven van een stuk informatieve tekst informatie kunnen verwerken in eigen woorden. Volgens Van Norden (2014) helpt het om kinderen belangrijke informatie eerst in steekwoorden te laten opschrijven of te markeren. Vervolgens is het een belangrijke stap om kinderen aan een ander te laten vertellen waarom zij deze steekwoorden hebben opgeschreven. Vervolgens kan de luisteraar vragen stellen en de schrijver de onduidelijkheden verhelderen. Datgene wat verteld is, wordt vervolgens in een tekst opgeschreven door de schrijver. Een ander leest de tekst na en kijkt of het duidelijk is wat er is opgeschreven, zo omschrijft Van Norden (2014).

Als leerkracht mag je tevreden zijn wanneer de kinderen zich aan de structuur en kenmerken van het genre hebben gehouden en daarin stukjes gevonden informatie op de goede manier en begrijpelijk hebben verwerkt. Tekstlengte, hoeveelheid verwerkte informatie of volledigheid zijn minder belangrijke criteria. Af en toe tekst letterlijk uit gevonden informatie overnemen is niet perse verkeerd. Het kan ook gezien worden als leerzaam, een manier om schoolse/academische taal te leren gebruiken (Van Norden, 2014).

2.2.9 Stellen en jenaplan

Binnen het jenaplanonderwijs is het belangrijk om te werken vanuit het zaakvakonderwijs. In het jenaplanonderwijs wordt dat wereldoriëntatie genoemd. Wereldoriëntatieonderwerpen zijn uiterst geschikt om over te schrijven, stellen Van Elsäcker e.a. (2010). Volgens Van Elsäcker e.a. (2010) worden op veel scholen alleen teksten geschreven in de taallessen. Het is echter goed om dit ook binnen andere vakken een plaats te geven. Bij wereldoriëntatie, liggen volop kansen om leerlingen goede schrijfopdrachten te geven. Leerlingen krijgen les over een bepaald thema en schrijven in dat kader bijvoorbeeld een verslag, brief, interview of artikel voor de schoolkrant. Zulke schrijfopdrachten kunnen een positief effect hebben op de motivatie van leerlingen om te schrijven (Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013).

De eerste stap van het vijffasenmodel zoals Korstanje (2012) deze omschrijft, is de oriëntatiefase. Dit is een belangrijke fase voor het jenaplanonderwijs. De eerste stap bij stellen in het jenaplanonderwijs is steeds de belangstelling, de motivatie en de interesse opwekken bij de groep. Soms is die belangstelling er als vanzelf, soms moet je daar als leerkracht meer voor doen. In deze fase krijgen de kinderen ook vragen over dat wat ze gaan schrijven. Als de motivatie er is, als er veel echte vragen zijn, dan willen kinderen ook aan de slag. Binnen het jenaplanonderwijs is het de verantwoordelijkheid van de stamgroepleider om er voor te zorgen dat de groep geactiveerd wordt. Volgens Marreveld (2014) is voor veel kinderen schrijven een 'ver-van-mijn-bed-show'. Ze moeten er eerst warm voor lopen. Het kan dan helpen om een schrijfopdracht te beginnen met een kringgesprek. Door vragen te stellen proberen leraren hun kinderen enthousiast te krijgen voor een onderwerp. Kinderen worden enthousiast wanneer ze levensechte teksten mogen schrijven, die aansluiten bij wereldoriëntatie of andere vakken.

De wereld is één geheel en bestaat niet uit schoolvakken. Daarom is het goed het thema van het project te integreren met het schrijven van een verslag, de taal. Leervragen vormen de start voor het schrijven van een verslag. De leervragen kunnen van individuele kinderen zijn, maar ook van de hele klas. Kinderen worden gestimuleerd hun informatie vooral te zoeken bij primaire bronnen. Secundaire bronnen als kranten, boeken en het internet kunnen uiteraard ook gebruikt worden, maar de kinderen moet geleerd worden hier kritisch mee om te gaan. Kinderen moeten leren om goed naar informatie die van het internet afgehaald wordt te kijken: klopt deze informatie, wie heeft de informatie erop gezet, mag je de informatie zomaar gebruiken. Samen met anderen controleert het kind of alles wat er gevonden is juist is. De kennis die een kind heeft opgedaan bij het maken van een verslag moet gedeeld worden. Het schrijven moet betekenisvol zijn. Dat kan betekenen dat het soms langere tijd in beslag neemt. Maar, van betekenisvolle activiteiten raken kinderen zeer gemotiveerd en zo zijn ze bereid er langere tijd intensief aan te werken. Volgens de jenaplanvisie wordt er dan geleerd, en dat is het hart van een jenaplanschool (Velthausz & Winters, 2014).

2.3 Conclusie literatuurstudie

Uit de gedane literatuurstudie blijkt dat schrijven de moeilijkst te leren taalvaardigheid is, omdat het hoge eisen stelt aan het cognitief functioneren van de schrijver (Brouwer & Hoogeveen, 2011). De schrijver is bezig met verschillende handelingen die soms tegelijkertijd worden uitgevoerd (Rijlaarsdam e.a., 2011). Bij het schrijven van een tekst moet een kind voldoende kennis hebben van bijbehorende meta-taal. Termen die bij het schrijven van teksten aan bod komen zijn onder andere: alinea, tekststructuur, titel, plannen, reviseren en schrijfstrategie. Ook is het nodig dat kinderen genrekennis hebben (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013).

Ook is in de literatuurstudie gekeken naar de ontwikkelingslijn van stelvaardigheid. Hierover kan gezegd worden dat kinderen in de groepen 1 tot en met 4 vooral schrijven over ervaringen. In de groepen 5 en 6 verandert dit naar schrijven over ervarings- en kennisonderwerpen met meer aandacht voor verschillende schrijfdelen. In groep 7 en 8 wordt er uiteindelijk geschreven over kennisonderwerpen met gebruik van genrekennis, deze wordt gekoppeld aan zaakvakken (Van Norden, 2014). Voor het schrijven van een verslag is van belang dat kinderen eerst leren schrijven, voordat ze een compleet verslag moeten schrijven. Het is belangrijk dat kinderen gericht leren schrijven over 'het hoe en waarom van teksten in sociale samenhang' (Martin & Rose, 2008).

Voor de opbouw van een effectieve stelsel is het vijf-fasenmodel ontwikkeld. Leerlingen leren op deze manier op een gestructureerde manier hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken. Het vijf-fasenmodel bestaat uit de volgende fasen: de oriëntatiefase, de opdracht-fase, de schrijffase, de revisiefase en de publicatiefase (Korstanje, 2012). Daarnaast noemt Hoogeveen (2012), dat uit internationaal onderzoek gebleken is dat het schrijven met peer response effectief is. De kern van schrijven met peer response is dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door commentaar te geven op elkaars teksten. In de praktijk blijkt dat het commentaar van leerlingen op teksten vaak oppervlakkig is. Maar, uit het onderzoek van Hoogeveen (2012) blijkt dat peer response met instructie op specifieke genrekennis een nog effectievere aanpak voor het schrijfonderwijs is (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013).

Het is ook belangrijk dat een leerkracht aandacht besteedt aan de inbedding van het schrijfonderwerp in de leefwereld van de kinderen (Besselink & Brouwer, 2013). Om als leerkracht effectief te handelen geeft een leerkracht een goede instructie. In deze instructie zorgt de leerkracht voor voorbeelden, handvatten en stapsgewijze aanwijzingen (Van Norden, 2014). Wanneer er gewerkt wordt met peer response en schrijven met specifieke genrekennis is het ook van belang dat er instructie wordt gegeven op deze genrekennis. Het focussen op één of een paar genreaspecten zorgt ervoor dat de vaardigheid om die bepaalde eigenschap onder de knie te krijgen zich ontwikkelt (Van Norden, 2014; Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Voor differentiatie tijdens de stelsel kan de leerkracht zijn klas indelen in drie niveaugroepen en op deze manier gerichte hulp bieden. De groepen staan niet altijd vast. De leerkracht moet ervoor zorgen dat de klassikale instructie gericht is op de zwaksten en daarna groepjes passend begeleiden. Zwakke schrijvers kunnen tijdens de schrijffase wat meer geholpen worden bij het eerst mondeling verwoorden van hun tekst. (Van Norden, 2014).

Als laatste is uit de literatuurstudie naar voren gekomen dat stellen en jenaplan goed bij elkaar passen. Omdat wereldoriëntatie het hart van het onderwijs is, is het goed mogelijk de stelsel en de wereldoriëntatie onderwerpen te integreren (Van Elsäcker e.a., 2010). Op deze manier is het schrijven betekenisvol. Van betekenisvolle activiteiten raken kinderen gemotiveerd en zo zijn ze bereid er langere tijd intensief aan te werken. Volgens de jenaplanvisie wordt er dan geleerd (Velthausz & Winters, 2014).

3. Vooronderzoek

In het vooronderzoek zullen de deelvragen gericht op het verkrijgen van contextkennis beantwoord worden. De volgende deelvragen zullen worden beantwoord:

- Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen van de Mheen wat betreft:
 - Hun kennis van het schrijven van een verslag;
 - Hun vaardigheden van het schrijven van een verslag;
 - Hun attitude bij het schrijven van een verslag?
- Wat is de huidige stand van zaken bij de leerkrachten van de Mheen wat betreft:
 - Hun kennis van de didactiek van het schrijven van een verslag;
 - Hun vaardigheden van de didactiek van het schrijven van een verslag;
 - Hun attitude bij het aanbieden van het schrijven van een verslag?

In de eerste paragraaf zal beschreven worden wat de methode van het vooronderzoek is geweest. In de tweede paragraaf worden de resultaten van het vooronderzoek gepresenteerd en in de derde paragraaf wordt er een conclusie getrokken.

3.1 Methode vooronderzoek

Voor de uitvoering van het vooronderzoek is er gekozen voor verschillende onderzoeksinstrumenten. Bij alle instrumenten vinden er zowel op leerling- als op leerkrachtniveau metingen plaats. In eerste instantie worden de leerkrachten van de midden- en bovenbouwgroepen door middel van een gestructureerde, gesloten vragenlijst gevraagd naar hun kennis, vaardigheden en attitude ten opzichte van het schrijven van informatieve teksten. De leerlingen uit de bovenbouwgroepen worden ook door middel van een gestructureerde, gesloten vragenlijst bevraagd op deze onderdelen. Vervolgens wordt er in een semigestructureerd interview in twee groepen van drie bovenbouwleerkrachten verder gepraat over de uitslag van de vragenlijst. Uit elke stamgroep worden vervolgens vijf leerlingen geselecteerd die volgens de eigen leerkracht representatief zijn voor de hele stamgroep. Met deze leerlingen wordt ook een semigestructureerd interview gehouden.

3.1.1 Gestructureerde vragenlijst leerkrachten bovenbouw

Om inzicht te krijgen in de kennis, vaardigheden over de didactiek van het schrijven van een verslag in de bovenbouw en de attitude van leerkrachten ten opzichte van het aanbieden van een verslag in de bovenbouw, wat beantwoord dient te worden in deelvraag 4, is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst (zie bijlage E.1). Alle vragen uit de vragenlijst bevatten gesloten vragen. Hier is voor gekozen omdat op deze manier de informatie goed te verwerken is. Bij gesloten vragen wordt gebruik gemaakt van voorgestructureerde antwoorden. (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Bovendien zijn de antwoordmogelijkheden zo gekozen dat er een keuze gemaakt moet worden naar het (overwegend) negatieve of het (overwegend) positieve, er is geen mogelijkheid voor een tussenweg. De vragen uit de vragenlijst zijn gebaseerd op, zoals uit de literatuurstudie gebleken, belangrijke basisvaardigheden met betrekking tot de didactiek van het schrijven van een verslag. De leerkrachten wordt gevraagd naar hun kennis en vaardigheid met betrekking tot de vijf fasen uit het vijfphasenmodel zoals Korstanje (2012) ze beschrijft. Ook wordt er gevraagd naar het handelen van de leerkracht bij het plannen, schrijven, feedback geven/krijgen en reviseren van teksten. Dat zijn belangrijke stappen in het schrijfproces (Korstanje, 2012; Van Norden, 2014). Als laatste wordt in de vragenlijst bevraagd op attitude van zowel leerkrachten als leerlingen. De vragenlijst wordt afgenomen bij vier vaste bovenbouwleerkrachten. De twee invalleerkrachten vullen de vragenlijst niet in. Zij hebben hiervoor te weinig ervaring op de Mheen.

3.1.2 Gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw

Om zicht te krijgen op de overgang van de midden- naar de bovenbouw omtrent het schrijven van een verslag en het schrijven van teksten in het algemeen wordt ook gekeken naar de kennis, vaardigheden en attitude van middenbouwleerkrachten op de Mheen. Ook dit gebeurt door middel van een gestructureerde vragenlijst (zie bijlage E.3). Alle vragen uit de vragenlijst bevatten gesloten vragen. Bovendien zijn de antwoordmogelijkheden zo gekozen dat er een keuze gemaakt moet worden naar het (overwegend) negatieve of het (overwegend) positieve, er is geen mogelijkheid voor een tussenweg. De vragen uit de vragenlijst zijn opnieuw gebaseerd op de gedane literatuurstudie. Er wordt in de vragenlijst gevraagd naar het aanleren van een aantal vaardigheden die nodig zijn om een verslag te schrijven. Er wordt gevraagd naar de vaardigheid om informatie op te zoeken, hoofd- en bijzaken onderscheiden en het omzetten van tekst in eigen woorden (Van Norden 2014). Ook wordt er gevraagd naar de attitude van de leerkrachten en leerlingen uit de middenbouw. De vragenlijst wordt afgenomen bij vier van de vijf vaste leerkrachten, waarvan er één sinds schooljaar 2014-2015 werkzaam is op de Mheen. Zij kan niet alle vragen invullen, daarvoor heeft zij te weinig ervaring op de Mheen. Eén vaste leerkracht is op het moment van afname met zwangerschapsverlof. Ook zij vult de vragenlijst dus niet in.

3.1.3 Gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw

Om zicht te krijgen op de kennis, vaardigheden en attitude van bovenbouwleerlingen van de Mheen, wat beantwoord dient te worden in deelvraag 3, is gekozen voor een gestructureerde vragenlijst (zie bijlage E.5) die wordt afgenomen bij alle bovenbouwleerlingen. Op deze manier hebben alle leerlingen een rol in het vooronderzoek en worden alle leerlingen gehoord. De vragenlijst bevat enkel gesloten vragen. Van der Donk en Van Lanen (2012) beschrijven dat het bij het afnemen van vragenlijsten aan grote groepen, gebruik maken van gesloten vragen verstandiger is. Deze zijn eenvoudiger te analyseren. Bovendien zijn de antwoordmogelijkheden zo gekozen dat er een keuze gemaakt moet worden naar het (overwegend) negatieve of het (overwegend) positieve, er is geen mogelijkheid voor een tussenweg. De vragen uit de vragenlijst zijn gebaseerd op, uit literatuur gebleken, belangrijke basisvaardigheden met betrekken tot het schrijven van een verslag. Bij deze vragenlijst is er, net zoals bij de vragenlijst van de leerkrachten, gevraagd naar het plannen, schrijven, feedback krijgen/geven en reviseren van teksten (Korstanje, 2012; Van Norden, 2014). In deze vragenlijst wordt er gevraagd naar het handelen van de leerlingen, maar ook naar hoe de leerlingen de hulp van de leerkrachten ervaren. Ook wordt er gevraagd naar de attitude van de leerlingen. De vragenlijst wordt ingevuld door 94 bovenbouwleerlingen (groep 6-7-8) uit drie verschillende stamgroepen. Bij het analyseren van de resultaten van de gestructureerde vragenlijst voor leerlingen bovenbouw moet in het achterhoofd worden gehouden dat de zesdejaars leerlingen op het moment van afnemen nog geen verslag in de bovenbouw hebben geschreven.

3.1.4 Semigestructureerd groepsinterview leerkrachten bovenbouw

Naar aanleiding van de uitslag van de gestructureerde vragenlijst voor de leerkrachten van de bovenbouw van de Mheen wordt er met deze leerkrachten een semigestructureerd groepsinterview gehouden. De deelnemers van het interview bestaan uit alle zes de groepsleerkrachten van de bovenbouw van de Mheen op dat moment. Dat betekent ook dat er twee vaste invallers bij zijn. Op deze manier wordt het beeld over vaardigheden, kennis en attitude bij van de bovenbouwleerkrachten op de Mheen nog duidelijker. Bij een semigestructureerd interview zijn er van te voren vragen opgesteld. Gedurende het interview is er ruimte om volgorde van vragen te wisselen of vragen toe te voegen of weg te laten, afhankelijk van hoe het interview verloopt (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Er wordt geïnterviewd met een doel, daarom zijn er van te voren een zestal vragen opgesteld (zie bijlage E.7). Doordat er gekozen is voor een semigestructureerd interview is er ook ruimte om in te gaan op de antwoorden die de leerkrachten geven. Er is gekozen voor twee groepsinterviews, zodat leerkrachten elkaar kunnen aanvullen en er eventueel een

discussie ontstaat. Op deze manier kan het ook duidelijk worden waar problemen en onduidelijkheden zijn. Het afnemen van één groot groepsinterview is organisatorisch niet mogelijk, bovendien wordt de groep dan te groot (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Tijdens dit interview wordt ook gekeken naar oude verslagen van leerlingen uit vorige jaren. Van één stamgroep zijn met behulp van de stamgroepsleerkracht oude verslagen verzameld van leerlingen die dit schooljaar in groep 7 of 8 zitten. Als eerste is er een analyseformulier opgesteld voor de verslagen (zie bijlage E.9). Op het analyseformulier kan gescoord worden onder de kopjes: ‘algemeen’, ‘genre’, ‘tekstopbouw’, ‘samenhang’, ‘woordgebruik’, ‘zinsopbouw en grammatica’ en ‘spelling en interpunctie’ (Van Norden, 2014). De onderzoeker heeft de verslagen bekeken met behulp van dit document. De betreffende leerkrachten van de groep waar de verslagen uit komen hebben het verslag ook beoordeeld, voordat dit onderzoek gestart is. Ook hier is naar gekeken: wat komt overeen en waar verschillen de punten van beoordeling en de beoordeling zelf tussen de leerkrachten en de onderzoeker. Vervolgens heeft de onderzoeker een selectie van de verslagen gemaakt, deze worden voorgelegd aan de leerkrachten. De leerkrachten krijgen een paar minuten de tijd om de verslagen door te kijken. Hierna wordt er besproken wat de leerkrachten goed vinden aan de verslagen, en waar zij nog verbetering zien. Op deze manier wordt er besproken aan welke eisen een goed verslag moet voldoen volgens leerkrachten en ook waar op de Mheen nog verbetering nog in moet komen en wat er al heel goed gaat. Het interview zal opgenomen worden met behulp van een voice recorder en vervolgens uitgewerkt worden in geschreven tekst.

3.1.5 Semigestructureerd interview leerlingen bovenbouw

Naar aanleiding van de uitslag van de gestructureerde vragenlijst voor de leerlingen van de bovenbouw van de Mheen, wordt er met een aantal kinderen uit de bovenbouw een semigestructureerd groepsinterview gehouden. Uit elke groep wordt door de groepsleerkracht, zij kennen de kinderen immers het beste, een selectie gemaakt van 5 leerlingen, waarbij rekening wordt gehouden met niveau, geslacht en jaargroep. Op deze manier ontstaat er een groepje leerlingen die representatief is voor de gehele stamgroep. In totaal worden er op deze manier dus 15 leerlingen uit de gehele bovenbouw geïnterviewd. Er is gekozen voor een groepsinterview omdat leerlingen elkaar op deze manier kunnen aanvullen en elkaar op ideeën kunnen brengen, waar ze zelf misschien niet zo snel aan gedacht hadden. Er is gekozen voor een semigestructureerd interview omdat er wel degelijk wordt geïnterviewd met een bepaald doel. Om dit doel te bereiken zijn van te voren een tiental vragen opgesteld (zie bijlage E.10). Doordat er een semigestructureerd interview afgenomen wordt, is er ook ruimte voor andere vragen en opmerkingen van de leerlingen. Het interview zal worden opgenomen met behulp van een voice recorder en vervolgens uitgewerkt worden in geschreven tekst.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Het vooronderzoek is uitgevoerd zoals beschreven in paragraaf 3.1. De vragenlijsten zijn afgenomen en vervolgens zijn de interviews uitgevoerd. De resultaten van dit vooronderzoek zullen in deze paragraaf gepresenteerd worden. Vervolgens zal aan de hand van deze resultaten in paragraaf 3.3 een conclusie getrokken worden betreffende het vooronderzoek en de deelvragen 3 en 4. De tabel met daarin de uitslagen van de vragenlijst voor de leerkrachten bovenbouw is terug te vinden in bijlage E.2. De uitwerking van de interviews met de leerkrachten is terug te vinden in bijlage E.8. De grafieken met daarin de uitslagen van de vragenlijst van de leerlingen bovenbouw is terug te vinden in bijlage E.6. De uitwerking van de interviews met de leerlingen is terug te vinden in bijlage E.11.

3.2.1 Kennis van leerkrachten

Wat opvalt aan de resultaten uit de vragenlijst (zie bijlage E.2) is dat drie van de vier leerkrachten aangeeft de revisiefase niet te kennen en/of niet toe passen. De eerste drie fasen en de laatste fase van het fasenmodel (Korstanje, 2012) kennen de leerkrachten wel. Wat ook opvalt aan de vragenlijst is dat leerkrachten geen gebruik maken van een voorbeeldtekst. In het interview kwam naar voren dat leerkrachten wel weten dat dit wel zou moeten. Leerkrachten zijn zich hier niet altijd bewust van en bovendien speelt tijd ook een rol, zo kwam naar voren uit de interviews (zie bijlage E.8)

	<i>Dit begrip ken ik niet</i>	<i>Ik ken dit begrip maar pas het niet toe in de praktijk</i>	<i>Dit begrip pas ik toe in de praktijk</i>
1 Oriëntatiefase	0	0	4
2 Opdrachtfase	0	0	4
3 Schrijffase	0	0	4
4 Revisiefase	2	1	1
5 Publicatiefase	1	0	3

Tabel 2: Resultaten kennis van de leerkrachten bovenbouw ten aanzien van het vijffasenmodel van Korstanje (2012).

3.2.2 Vaardigheden van leerkrachten

Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten kinderen hun verslag zelden laten reviseren. Ook blijkt hieruit dat leerkrachten het moeilijk vinden te differentiëren. Uit de semigestructureerde interviews blijkt dat leerkrachten er voor kiezen nauwelijks instructie te geven aan de hele groep. De reden die daarvoor gegeven wordt is dat de leerkrachten graag hun aandacht aan groep 6 geven, groep 7 en 8 hebben immers al vaker een verslag gegeven. Eén leerkracht kiest ervoor wel de hele groep tegelijk te instrueren. De instructies van alle leerkrachten gaan vooral over de opbouw van het verslag: wat moet waar staan. Leerkrachten konden goed aangeven dat ze denken dat de stappen die zij aanbieden in de vorm van een schrijfhulp of planning te groot zijn voor de kinderen, ze zijn op dit moment niet behapbaar voor de leerlingen, niet specifiek genoeg. Het viel ook op dat leerkrachten

goed kunnen aangeven waar leerlingen moeite mee hebben, dit kwam overeen met wat de leerlingen zeiden: het omzetten van tekst in eigen woorden.

3.2.3 Houding van leerkrachten

Uit het semigestructureerde interview valt op dat een deel van de leerkrachten bij het bekijken van oude verslagen als verbeterpunten geven: “Wat moet er in een inleiding, voorwoord, inhoud, nawoord, etc.”. Er wordt nauwelijks gesproken over de echte schrijfvaardigheid. Nadruk ligt voor de leerkrachten vooral op de vorm van het verslag en niet op inhoud. Uit de vragenlijst blijkt verder dat alle leerkrachten het leren schrijven van een verslag erg belangrijk vinden. Ook blijkt dat zij het als leuk ervaren om het schrijven van een verslag aan te bieden.

3.2.5 Kennis van leerlingen

Uit de resultaten van de gestructureerde vragenlijst bleek dat 59,53% van de leerlingen aangeeft goed of heel goed te weten hoe een verslag is opgebouwd (zie grafiek in bijlage E.6). Uit het semigestructureerde interview blijkt dat leerlingen niet goed kunnen benoemen hoe ze het omzetten van gevonden informatie naar eigen woorden aanpakken. De leerlingen praatten tijdens het interview in eerste instantie veel over de opbouw van een verslag.

3.2.6 Vaardigheden van leerlingen

Aan de resultaten van de gestructureerde vragenlijst viel op dat 42,85% van de leerlingen aangeeft het heel moeilijk of moeilijk vindt om gevonden informatie om te zetten in eigen woorden (zie grafiek in bijlage E.6). 72,62% van de leerlingen geeft aan thuis geholpen te worden bij het schrijven van een verslag (zie grafiek in bijlage E.6). Uit het semigestructureerde interview is gebleken dat deze hulp zich vooral beperkt tot het nalezen van de tekst en het omzetten van tekst in eigen woorden. 86,91% van de leerlingen geeft aan zijn verslag niet te herschrijven (zie grafiek in bijlage E.6). Uit de semigestructureerde interviews met de leerlingen blijkt ook dat de leerlingen het erg moeilijk vinden om informatie om te zetten in eigen woorden. Daarnaast blijkt dat het goed kunnen vinden van informatie wisselend wordt ervaren: de helft van de geïnterviewde kinderen had hier totaal geen moeite mee en de andere helft vond dit erg lastig.

3.2.7 Houding van leerlingen

In grafiek 1 is te zien dat 85,71% van de leerlingen aangeeft het fijn of heel fijn te vinden om feedback te ontvangen van klasgenoten. 89,28% geeft aan het fijn of heel fijn te vinden om feedback te ontvangen van de leerkracht (zie gehele grafiek in bijlage E.6).



Grafiek 1: Resultaat van de vraag over het krijgen van feedback

Uit het semigestructureerde interview blijkt dat leerlingen die aangeven het schrijven van een verslag lastig te vinden, dit ook niet leuk vinden om te doen. Leerlingen die aangeven het schrijven van een verslag niet lastig te vinden, geven aan het schrijven van een verslag wel leuk te vinden. Opvallend hierbij is dat deze leerlingen aangeven dat ze het leuk vinden informatie op te zoeken over een onderwerp dat ze hebben uitgekozen en hier meer over te leren. Daarnaast geven leerlingen die het schrijven van een verslag lastig vinden aan dat zij dat deel van het schrijven van een verslag, het leren over een nieuw onderwerp, wel als leuk ervaren.

3.3 Conclusie vooronderzoek

3.3.1 De kennis, vaardigheden en attitude van leerkrachten

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat het werken met peer response en het aanbieden van een goede instructie met behulp van genreaspecten bijdraagt aan het leveren van een procesgerichte aanpak voor het stelonderwijs (van Norden, 2014; Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Uit het vooronderzoek is gebleken dat leerkrachten op de Mheen nog geen gebruik maken van het werken met peer response. Leerlingen geven aan wel erg open te staan voor het krijgen van feedback van een ander, en hier vervolgens wat mee te doen. De leerkrachten gaven in het vooronderzoek duidelijk aan dat ze veel dingen wel weten, maar niet uitvoeren. Te weinig tijd was een veelgenoemde reden. Werken met peer response heeft volgens de literatuur het voordeel dat het de leerkracht bij het geven van schrijfonderwijs ontlast. Wanneer de leerkracht niet meer alle teksten hoeft te lezen en te becommentariëren is er meer tijd voor meer schrijfp opdrachten of meer individuele hulp aan leerlingen (Hoogeveen 2012, Hoogeveen, 2013). De instructie op de Mheen op het gebied van het schrijven van een verslag is niet voldoende. Daar waar wel instructie gegeven wordt ligt de aandacht vooral op de vorm van het verslag en niet op het schrijven van teksten. Het werken met instructie gericht op genreaspecten zou hier handvatten kunnen geven. Leerkrachten vinden het belangrijk dat er goed schrijfonderwijs wordt gegeven op de Mheen en zijn zich er over het algemeen van bewust dat dat nu niet altijd zo is. Uit het literatuuronderzoek is ook gebleken dat het belangrijk is kinderen te laten schrijven in een betekenisvolle context (Inspectie van het onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010). Uit het vooronderzoek is gebleken dat dit op de Mheen al veel gebeurt, vooral doordat er veel geschreven wordt bij de wereldoriëntatieprojecten. Ook wordt fase 1 van het vijffasenmodel (Korstanje, 2013), de oriëntatiefase, zelden overgeslagen. Van te voren wordt goed en veel gesproken over het schrijfonderwerp.

3.3.2 De kennis, vaardigheden en attitude van leerlingen

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat kinderen open staan voor feedback van elkaar. Werken met peer response betekent veel feedback geven aan elkaar. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat dit werken met peer response zorgt voor verschillende positieve ontwikkelingen in de schrijfvaardigheid van kinderen (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Leerlingen geven aan moeite te hebben met het omzetten van informatie in eigen woorden. Ook geven de leerlingen aan het liefst zelf het schrijven van hun verslag te plannen, en maar weinig te doen met de planning die gegeven wordt vanuit school. De meeste leerlingen krijgen thuis hulp bij het schrijven van hun verslag. De leerlingen geven aan dat deze hulp zich beperkt tot het nalezen van de tekst en het omzetten van gevonden informatie in eigen woorden. Ook is er een aantal leerlingen dat aangeeft moeite hebben om de juiste informatie te vinden. De leerlingen praatten tijdens het interview vooral veel over de opbouw van het verslag: voor hen is het duidelijk dat daar op dit moment de nadruk op ligt. Leerlingen die aangeven het schrijven van een verslag niet leuk te vinden, geven over het algemeen aan dat ze het wel leuk vinden dat ze nieuwe dingen leren over het onderwerp waar het verslag over gaat.

4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar het ontwerp gepresenteerd. In paragraaf 4.1 wordt de methode van onderzoek naar het ontwerp beschreven. Hierin worden de gestelde doelen en ontwerpcriteria als eerste beschreven. Vervolgens worden beide prototypes beknopt beschreven. Het uiteindelijke ontwerp kan gevonden worden in bijlage F. Ook wordt er gekeken naar de randvoorwaarden voor het monitoren en meten van het ontwerp. In paragraaf 4.2 worden de resultaten van zowel het monitoren als het meten van het ontwerp gepresenteerd. Voor het monitoren van het ontwerp hebben leerkrachten logboeken bijgehouden (zie bijlage E.13). In paragraaf 4.3 is tenslotte de conclusie van het onderzoek naar het ontwerp te lezen.

4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp

4.1.1 Doelen ontwerp

Aan de hand van het vooronderzoek en de gedane literatuurstudie zijn de volgende doelen voor het ontwerp opgesteld:

Kennis

- Alle fasen van het vijffasenmodel (Korstanje, 2012) laten passeren tijdens het schrijfproces, ook de revisiefase.
- Leerkrachten weten hoe zij een goede instructie kunnen geven voor het schrijven van een verslag.
- Leerkrachten weten hoe zij goede feedback kunnen geven voor het schrijven van een verslag.

Vaardigheden

- Leerlingen de mogelijkheid bieden om een tussenstation te passeren voor hun hulpvraag, voordat ze naar de leerkracht gaan. Zo houdt de leerkracht meer tijd over voor het geven van feedback.
- Leerkrachten kunnen kinderen aansturen feedback te geven op elkaars product, de feedback is gericht op een (aantal) genre-eigenschappen behorende bij het verslag.
- Gebruik maken van de sterke punten van de school: kinderen staan open voor feedback van elkaar (peer response). Ze voelen zich daar veilig genoeg voor.

Houding

- De focus van het schrijven van een verslag verleggen van vorm naar inhoud.

4.1.2 Ontwerpcriteria

Aan de hand van de conclusies uit het vooronderzoek, zoals beschreven in paragraaf 3.3, en de doelen zoals beschreven in paragraaf 4.1.1 zijn de volgende ontwerpcriteria opgesteld:

- Alle leerlingen moeten van de extra hulp gebruik kunnen maken (zie vooronderzoek);
- De hulpvragen voor de leerkrachten moeten minder (zie vooronderzoek);
- Er moet instructie gegeven worden voordat er een tekst geschreven wordt (Korstanje, 2012; Van Norden, 2014);
- Er moet feedback gegeven worden op stukken tekst van de leerling (Hoogeveen, 2012);
- De feedback en de instructie moeten specifiek gericht zijn op (een aantal) genre eigenschappen (Hoogeveen, 2012);
- Er moet hulp geboden worden aan het omzetten van gelezen tekst in eigen woorden (Van Norden, 2014);
- Het publiek moet begrijpen wat er geschreven wordt (Brouwer en Hoogeveen, 2011);

- De focus moet liggen op het omzetten van informatie en schrijven van eigen teksten, vormaspecten zijn minder van belang (Korstanje, 2012; Van Norden, 2014; Brouwer en Hoogeveen, 2011).

4.1.3 Beschrijving prototype 1

Voordat het ontwerp gedurende 6 weken is uitgevoerd in alle groepen, is het ontwerp kleinschalig getest voor de duur van 2 weken in één van de groepen. Dit is gebeurt met prototype 1. Volgens Van der Donk en Van Lanen (2012) is het voordeel van eerst kleinschalig testen dat fouten uit het ontwerp worden gehaald voordat het gehele bovenbouwteam met het ontwerp aan de slag gaat. Na een evaluatie is het prototype aangepast naar prototype 2, deze is gedurende zes weken uitgevoerd in alle drie de bovenbouwgroepen van de Mheen.

“Handleiding instructie en feedback geven”

De handleiding is grotendeels gebaseerd op het onderzoek van Hoogeveen (2012). Zij deed onderzoek naar leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. Peer response is een manier van werken waarbij de kern is dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door commentaar te geven op elkaars teksten. Schrijven met peer response komt uit internationaal onderzoek naar voren als een effectieve aanpak voor procesgericht schrijfonderwijs. In de praktijk blijken ook problemen met deze aanpak: het commentaar van leerlingen op teksten is vaak oppervlakkig. Hoogeveen (2012) onderzocht of aanvullende instructie in genrekennis schrijven met peer response kan optimaliseren. Uit dit onderzoek blijkt dat peer response met instructie in specifieke genrekennis en effectieve aanpak voor het schrijfonderwijs is (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013).

De handleiding bestaat uit verschillende onderdelen. Het eerste onderdeel is *“Werken met genre-eigenschappen”*. Hierin staat een overzicht van genre-eigenschappen die passen bij het schrijven van een verslag op de Mheen. De eigenschappen zijn gebaseerd op het overzicht dat Van Norden (2014) geeft. Niet alleen de eigenschappen die bij Van Norden onder ‘verslag’ vallen zijn genoemd, maar ook eigenschappen die vallen onder het genre historie, beschrijving, verklaring en uiteenzetting. Hier is voor gekozen omdat Van Norden een andere definitie van de term verslag heeft, dan de Mheen. Er is naar de leerkrachten duidelijk benoemd dat het kan zijn dat dit overzicht, afhankelijk van het type verslag dat geschreven wordt, niet compleet is. Wanneer leerkrachten instructie op een andere genre-eigenschap dan in de tabel genoemd nodig achten, is dat mogelijk.

Het tweede onderdeel is een *“Stappenplan voor het geven van een goede schrijfinstructie”*. In zeven duidelijke stappen wordt verteld hoe er volgens Van Norden (2014) en Hoogveen (2012; 2013) instructie gegeven moet worden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een voorbeeldtekst. Er wordt instructie gegeven op, door de leerkracht gekozen, één of meerdere genre-eigenschappen. Er wordt duidelijk gemaakt dat dit specifieke genreaspect het doel van het schrijven op dat moment is. De leerkracht laat in de voorbeeldtekst zien waar het genre-aspect terug komt. Vervolgens modelt de leerkracht een stukje tekst op het digibord. Daarna gaan de kinderen zelf aan de slag, met als doel het genreaspect waar instructie op gegeven is goed te verwerken in de tekst. In de handleiding volgt daarna een *praktijkvoorbeeld van een goede schrijfinstructie*. Hier staan ook een aantal tips beschreven.

Vervolgens wordt er in de handleiding beschreven hoe er feedback gegeven moet worden. Uiteindelijk wordt er toegewerkt naar het leren schrijven met peer response (Hoogeveen, 2012; 2013), zoals hierboven is omschreven. Volgens Van Norden (2014) moeten kinderen eerst een beeld krijgen van hoe een goede tekstbespreking verloopt. Feedback geven moeten kinderen leren. Dit kunnen kinderen leren door het modelen van een klassikale tekstbespreking door de leerkracht

en enkele leerlingen. Daarom is ervoor gekozen om in het ontwerp éérst een stappenplan op te nemen voor het klassikaal bespreken van een tekst. In dit stappenplan staat in zeven duidelijke stappen beschreven hoe de leerkracht deze klassikale tekstbespreking moet begeleiden. Als eerste moet de leerkracht toestemming hebben van de leerling van wie de tekst is om de tekst te laten zien op het bord. De leerling blijft eigenaar van zijn/haar tekst. De feedback gaat, zoals Hoogeveen (2012; 2013) zegt, over het specifieke genreaspect waar door de leerkracht vooraf instructie over gegeven is. De leerkracht maakt duidelijk dat het bij het bespreken van deze tekst niet gaat om spelling, interpunctie en lay-out. Dit gebeurt pas in de publicatiefase van het schrijfproces (Korstanje, 2012). De leerkracht laat de tekst voorlezen of leest deze zelf voor. Daarna zorgt de leerkracht ervoor dat het gesprek over de tekst gestart wordt. Dit kan hij of zij doen door te vragen of er iets is dat de kinderen nog niet helemaal begrijpen. De kinderen en/of leerkracht stellen vragen aan degene van wie de tekst is. De eigenaar van de tekst beantwoordt de vragen. Aan de hand daarvan bepaalt de eigenaar van de tekst of hij/zij de tekst wilt veranderen. In de handleiding staat vervolgens een kort stappenplan voor het bespreken van een tekst met ‘critical friends’, het geven van feedback door middel van peer response dus. Ook hier is het weer belangrijk dat het vooraf helder is waar de leerkracht of klasgenoot feedback op gaat geven: op welk genreaspect. Verder worden dezelfde stappen doorlopen als bij de klassikale tekstbespreking. De leerkracht stimuleert dat de leerlingen na de tekstbespreking hun tekst aanpassen (Van Norden, 2014). Ook bij dit onderdeel van de handleiding staat vervolgens een *praktijkvoorbeeld van het geven van goede feedback* en ook hier staan een aantal tips geformuleerd. De handleiding is terug te vinden in bijlage F.1.

“Vraag-maar-raak-bak”

Het tweede onderdeel van het ontwerp bestaat uit een ‘vraag-maar-raak-bak’ met hierin kaarten waarop vragen staan geformuleerd waar de leerlingen op de Mheen, zoals gebleken uit het vooronderzoek’ het meest tegenaan lopen. De kaarten zijn zo gemaakt dat de hulpvraag met behulp van een stappenplan is op te lossen. De informatie in de stappenplannen is afkomstig van Van Norden (2014). Door het werken op deze manier wordt de leerkracht deels ontlast: voordat de kinderen bij de leerkracht komen met hun hulpvraag kijken ze of ze eruit komen met behulp van een van de kaarten uit de ‘vraag-maar-raak-bak’. De meeste stappen op de kaarten zijn ondersteunt met voorbeelden. De vragen die op deze kaarten geformuleerd zijn, zijn de volgende:

- Hoe zoek ik goede informatie voor mijn onderwerp in een boek?
- Hoe zoek ik goede informatie voor mijn onderwerp in een tekst?
- Hoe zoek ik goede informatie voor mijn onderwerp in een filmpje?
- Hoe zet ik informatie om in eigen woorden?
- Hoe kies ik goede leervragen?
- Hoe zorg ik ervoor dat mijn tekst een goed lopend verhaal is?

De kaarten uit deze bak zijn terug te vinden in bijlage F.2.

4.1.4 Beschrijving prototype 2

Gedurende twee weken is het prototype 1 in één van de bovenbouwgroepen getest. Vervolgens is met de leerkrachten van deze groep een semigestructureerd interview gehouden (zie bijlage E.12). Hieruit bleek dat de kaarten uit de vraag-maar-raak-bak over het algemeen niet door de kinderen zelf gepakt worden. De leerkracht moet deze kaarten dus goed introduceren en de kaarten zelf aandragen wanneer een kind een vraag heeft en de oplossing ervan op één van de kaarten staat. Uit het testen kwam ook naar voren dat de handleiding duidelijk is en een goede structuur biedt voor de leerkracht. Het geven van instructie op één (of meerdere) genreaspect(en) is, zo bleek na de fase van uitproberen, vaker nodig dan één keer. Het genreaspect was na één instructie bij de meeste kinderen nog niet voldoende ingeslepen. Na de evaluatie met leerkrachten bleek ook dat dit mogelijk bij andere genreaspecten wel het geval zou kunnen zijn. Er moet dus ruimte zijn om te

kieszen: of een nieuw genreaspect, of de oude herhalen. Verder is gebleken dat de overdracht tussen de duo's als lastig wordt ervaren. Er is een formulier ontworpen om de leerkrachten hierbij de te helpen (zie bijlage F.4). Uit de evaluatie kwam ook naar voren dat de leerkrachten graag voorbeeldteksten ontvangen. Zowel om zelf mee aan de slag te gaan tijdens de instructie, als teksten die de kinderen als bronnen kunnen gebruiken (zie bijlage F.3). Op school zijn namelijk vaak te weinig computers om alle kinderen bronnen te kunnen laten zoeken, dit moet dus per schrijfmoment afgewisseld worden en daardoor duurt het erg lang voordat alle kinderen geschikte bronnen gevonden hebben. De punten die voort zijn gekomen uit de evaluatie zijn meegenomen bij het uitvoeren van het uiteindelijke ontwerp.

Sociaal en betekenisvol leren

Het ontwerp wordt uitgevoerd tijdens twee verschillende projecten. Het eerste project is het schoolbrede project 'communicatie'. De bovenbouwleerlingen maken in groepjes een krant. Elk groepje krijgt een ander deelonderwerp van 'communicatie' toegewezen door de groepsleerkracht. De leerkrachten hebben teksten behorende bij deze onderwerpen aangeleverd gekregen. Deze voorbeeldteksten kunnen tijdens de instructie gebruikt worden, maar ook als bron door de kinderen. Door in deze setting informatieve stukken tekst te leren schrijven, passend bij een groot project en schrijven met een doel: de kranten worden namelijk door de andere groepen gelezen, blijven kinderen geboeid en is het schrijven voor hen betekenisvol (Marreveld, 2014). Het volgende project is het project 'ontdekkingsreizen'. Aan dit project zit het schrijven van een verslag gekoppeld. Kinderen schrijven een verslag over een zelfgekozen ontdekkingsreiziger. Ook hier zijn informatieve voorbeeldteksten over ontdekkingsreizen in het algemeen en voorbeeldteksten over één ontdekkingsreiziger per tekst aangeleverd aan de leerkrachten. Deze teksten zijn voor de leerkracht bruikbaar bij de instructie. Ook hier geldt: de verslagen worden gelezen door andere kinderen omdat er gewerkt wordt met peer response, dit maakt dat het schrijven een doel heeft. Ook hier is het schrijven gekoppeld aan een groot project, waar de kinderen langere tijd mee bezig zullen zijn.

4.1.5 Randvoorwaarden monitoren van het ontwerp

In week 6 en 7 van 2016 is het ontwerp op kleine schaal uitgetoetst in één van de bovenbouwgroepen, met 32 leerlingen en 2 leerkrachten. In week 9 t/m 14 van 2016 wordt het ontwerp uitgevoerd in alle drie de bovenbouwgroepen van jenaplanschool de Mheen in Apeldoorn. Er zullen dan 95 leerlingen en 6 leerkrachten meewerken aan het uitvoeren van het ontwerp. Twee van de zes leerkrachten zijn invalleerkrachten. Zij hebben niet meegedaan aan het vooronderzoek maar zullen gedurende de hele periode wel meedoen aan het uitvoeren, monitoren en meten van het ontwerp. De leerkrachten houden een logboek (zie bijlage E.13) bij waarin elke twee weken antwoord wordt gegeven op de volgende vier vragen:

1. "Zijn de kinderen na de instructie, gericht op (een aantal) genreaspecten, tijdens het schrijven van de tekst gericht bezig met deze aspecten?"
2. "Worden de kaarten uit de bak gebruikt? Zo ja: helpen deze de kinderen voldoende?"
3. "Wat gaat er al goed bij het geven van feedback op elkaars teksten?"
4. "Wat is nog lastig bij het geven van feedback op elkaars teksten?"

Ook is er in het logboek ruimte voor overige opmerkingen.

Dit logboek mogen de leerkrachten per stamgroep bijhouden, duo's mogen dus samenwerken. Hier is voor gekozen omdat het ene deel van de duo aan het begin van de week werkt, en dus de instructie geeft, terwijl het andere deel van de duo aan het eind van de week werkt en dus de feedback begeleidt. Op deze manier kunnen de leerkrachten elkaar goed aanvullen. De leerkrachten vragen gedurende het uitvoeren van het ontwerp zelf naar de mening van de kinderen. De leerkrachten nemen dit mee in het logboek.

4.1.6 Randvoorwaarden meten van het ontwerp

De nulmeting wordt uitgevoerd bij zowel leerkrachten als leerlingen van de bovenbouw. Alle zes de bovenbouwleerkrachten vullen een nieuwe vragenlijst in. Deze vragenlijst is volledig gericht op het geven van instructie en het geven van feedback (zie bijlage E.16). Er is gekozen voor een gesloten vragenlijst met een schaalverdeling van 1 t/m 5 waarin leerkrachten kunnen aangeven in hoeverre zij zichzelf en hun groep herkennen in de stelling die gegeven staat. Hier is voor gekozen omdat op deze manier de antwoorden goed met elkaar vergeleken kunnen worden, deze vragenlijst wordt namelijk ook als eindmeting afgenomen. Als eindmeting wordt er verder een semigestructureerd interview afgenomen met de leerkrachten uit de bovenbouw. Uitgangspunt is de vragenlijst die de leerkrachten hebben ingevuld als eindmeting; opvallende verschillen zullen besproken worden tijdens dit interview. Tijdens dit interview zal ook gekeken worden naar teksten van leerlingen. Zien de leerkrachten verbetering in kwaliteit van leerlingteksten? Er wordt gekeken naar teksten van kinderen met verschillende niveaus, uit verschillende jaargroepen, om een zo'n realistisch mogelijk beeld te vormen. Als nulmeting voor leerlingen wordt gekeken naar de vragen 13 t/m 17 uit de gesloten vragenlijst die is afgenomen tijdens het vooronderzoek (zie bijlage E.1). 86 bovenbouwleerlingen hebben deze vragenlijst ingevuld. Deze vragen gaan over het geven en krijgen van feedback en het herschrijven van teksten. Ook worden de semigestructureerde interviews uit het vooronderzoek, gehouden met een aantal leerlingen die volgens de leerkracht representatief waren voor de hele groep, gebruikt als nulmeting. In deze interviews gehouden tijdens het vooronderzoek is naar voren gekomen wat leerlingen als lastig ervaren bij het schrijven van een verslag/informatieve tekst. Als eindmeting zullen alle 95 bovenbouwleerlingen een vragenlijst ontvangen waarop opnieuw gevraagd wordt naar vraag 13 t/m 17 uit de vragenlijst uit het vooronderzoek. Deze vragenlijst is aangevuld met vragen over de instructie. Dit is immers een belangrijk onderdeel van het ontwerp. Bij deze vragenlijst is gekozen voor een schaalverdeling van 1 t/m 4. Hier is voor gekozen zodat leerlingen niet kunnen kiezen voor een middenweg, maar een (overwegend) positieve of (overwegend) negatieve kant op moeten gaan. Met de leerlingen waar in het vooronderzoek een semigestructureerd interview mee is afgenomen, zal opnieuw een semigestructureerd interview mee worden afgenomen. Er zal opnieuw gevraagd worden naar de hulpvragen die zij hebben. Ook zal er gevraagd worden naar de ervaringen van het schrijven met instructie en het geven van feedback op elkaars teksten.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

4.2.1 Resultaten monitoren van het ontwerp

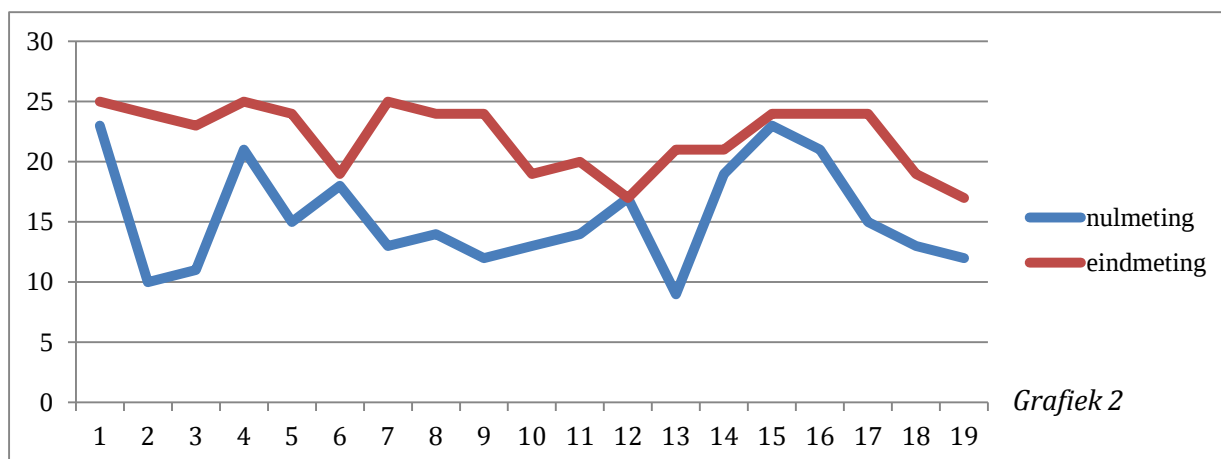
Gedurende het uitvoeren van het ontwerp is er elke twee weken een logboek ingevuld. Opvallend is dat alle leerkrachten gedurende het hele traject benoemen dat de genreaspecten herhaaldelijk genoemd moeten worden. Wanneer er elke keer dat er aan de teksten geschreven wordt weer even aandacht voor is, pakken de kinderen het goed op en kunnen ze er goed mee uit de voeten. In één van de drie groepen zijn de leerkrachten op eigen initiatief vanaf week drie begonnen met het zichtbaar maken van doelen/genreaspecten waar men mee bezig is in de groep. In het logboek is te lezen dat dit voor de kinderen werkt: het is een goede geheugensteun en leerkrachten kunnen makkelijk verwijzen naar het doel. Twee van de drie stamgroepen geven aan dat het duidelijk een andere manier van werken is, waar ook de kinderen aan moeten wennen. In één van de drie groepen is de bak met kaarten uitgebreid geïntroduceerd in week één, en worden de kaarten als nog niet vanzelf gepakt. In beide andere groepen is de bak met kort geïntroduceerd in week één. Ook hier worden de kaarten niet uit de leerlingen zelf gepakt. Alle leerkrachten hebben gedurende het hele proces enkele leerlingen, waarvan zij het nodig vonden dat ze de kaarten als extra hulpmiddel gebruikten, gestimuleerd tot het gebruiken van de kaarten. Alle leerkrachten geven aan dat de kaarten deze kinderen wel helpen. In één van de drie groepen wordt het geven van feedback gedurende de weken minder. In de eerste twee weken is de feedback met behulp van klassikale tekstbespreking gedaan. Kinderen konden toen makkelijk de focus verplaatsen van vorm naar inhoud. In de daarop volgende vier weken werd de feedback door middel van peer response gegeven, en werd het geven van de feedback inhoudelijk minder. In één van de groepen werd het geven van feedback na klassikale tekstbespreking in week één en twee beter, maar bleef het lastig. In de andere groep is er, één keer een tekst klassikaal besproken. De kinderen uit deze groep vonden het geven van feedback toen lastig. Deze leerkrachten hebben ervoor gekozen om niet nog een keer een tekst klassikaal te bespreken, maar direct over te gaan op peer response. De leerkrachten van deze groep geven aan dat de feedback gedurende de overige vijf weken erg bleef hangen op vorm, en niet op inhoud. Bij alle logboeken valt het op dat het zelf invulling geven aan de genreaspecten waarop instructie gegeven is, beter gaat dan het geven van feedback op de teksten van een ander. Gedurende verloop het logboek valt op dat twee van de stamgroepen hier als reden voor geven dat het geven van feedback aan het einde van de week is gepland, en het geven van instructie aan het begin van de week. Aan het eind van de week komen zowel leerkrachten als kinderen in tijdnood waardoor het echt goede feedback geven er wel eens bij inschiet.

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Om het ontwerp te meten is er voorafgaande aan het uitvoeren van het ontwerp een nulmeting uitgevoerd en na afloop van de periode van uitvoeren een eindmeting. Beide zoals beschreven in paragraaf 4.1.6. 88 leerlingen hebben de vragenlijst eindmeting ingevuld (zie voor uitslagen bijlage E.15). Dat zijn er twee meer dan bij de nulmeting. 7 leerlingen konden de vragenlijst niet invullen in verband met ziekte of andere omstandigheden. Alle zes de bovenbouwleerkrachten hebben meegedaan aan zowel de nul- als eindmeting (zie voor uitslagen bijlage E.17).

Kennis en vaardigheden van de leerkracht

In grafiek 2 is te zien dat de leerkrachten bij de eindmeting ten opzichte van de nulmeting zijn gegroeid op de meeste punten wat betreft kennis en vaardigheden. De vragen die gesteld zijn, zijn te zien in bijlage E.15. Bij elke vraag kon er gescoord worden van 1 (ik herken mij/mijn groep hier helemaal niet in) tot 5 (ik herken mij/mijn groep hier volledig in). De vragenlijst is door zes leerkrachten ingevuld en daarom is de maximale score 30 (6 keer 5 punten).



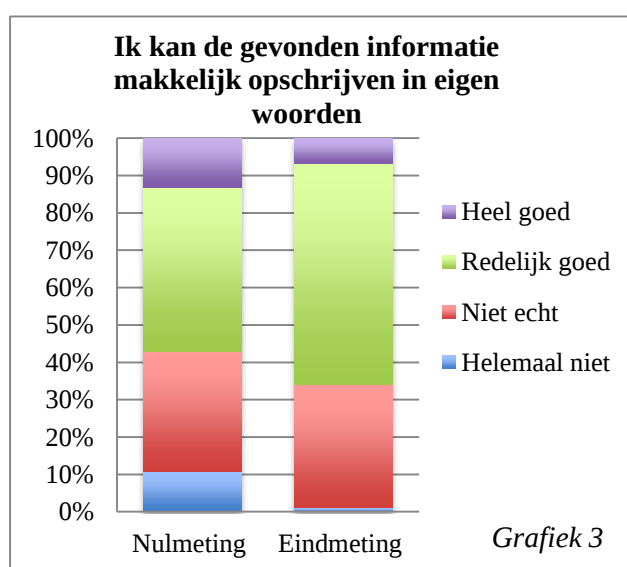
Grafiek 2

Uit de afgenomen interviews blijkt dat leerkrachten zich bewuster zijn geworden van de juiste manier van het aanbieden van het schrijven van een verslag. Leerkrachten geven aan dat zij dachten 'wel te weten hoe het moest', maar door het uitvoeren van het ontwerp ontdekten dat zij veel dingen nog niet deden zoals eigenlijk zou moeten. Uit de nulmeting blijkt dat de leerkrachten nooit of zelden een voorbeeldtekst aan de kinderen lieten zien, uit de eindmeting blijkt dat de leerkrachten dat nu geregeld doen. Dit geldt ook voor het bespreken van de voorbeeldtekst. De kennis van genreaspecten is gestegen en ook het gebruik van genreaspecten in de instructie is iets dat nu door alle leerkrachten gedaan wordt. Deze groei is ook duidelijk te zien in grafiek 1. Leerkrachten geven aan dat zij vinden dat de feedback van kinderen nog niet op voldoende niveau is. Wel wordt er meer gedaan met de feedback: kinderen reviseerden hun teksten nooit en doen dit nu vaker. Het is nog geen vaste, terugkerende stap bij het schrijven van informatieve teksten. Leerkrachten geven aan dat het geven van goede feedback en het reviseren van teksten vaak niet gedaan wordt omdat er te weinig tijd beschikbaar is, daardoor is het geven van goede feedback nog niet voldoende geoefend.

Attitude van de leerkracht

Uit de interviews met leerkrachten blijkt dat zij na het uitvoeren van het ontwerp enthousiaster zijn geworden. Leerkrachten geven aan dat wanneer je meer weet van het 'hoe en waarom' van het schrijven van verslagen het ook leuker is om hier als leerkracht mee bezig te gaan.

Kennis en vaardigheden van de leerlingen

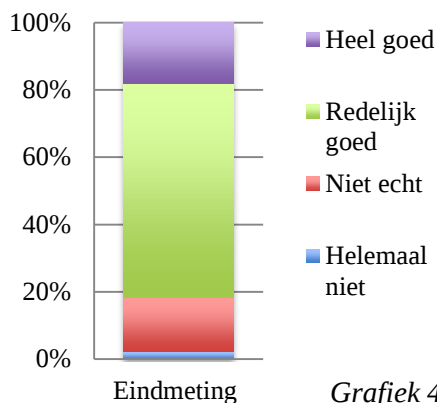


Grafiek 3

Gedurende het uitvoeren van het ontwerp zijn leerkrachten in de bovenbouw bij het geven van de instructie voornamelijk bezig geweest met het omzetten van tekst in eigen woorden. In grafiek 3 is daar het resultaat van te zien. Het percentage leerlingen dat helemaal niet weet hoe dat moet is gedaald naar 0. Het percentage leerlingen dat na het uitvoeren van het ontwerp redelijk goed weet is met bijna 15% gestegen. Het percentage dat het heel goed weet is iets gedaald. Uit de interviews met leerlingen blijkt dat dit ermee te maken heeft dat deze leerlingen nu beter weten wat informatie omzetten in eigen woorden betekent. Leerlingen geven aan dat ze dachten te weten hoe dat moest en dat ook goed deden, maar na deze instructie en het oefenen zien ze in

dat ze dit nog niet heel goed beheersen, maar redelijk goed.

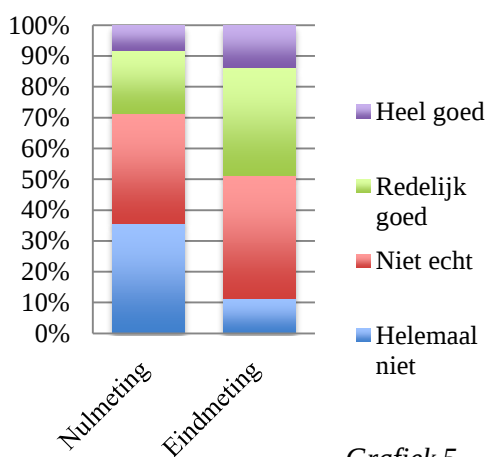
Ik let extra op het onderdeel waar de leerkracht instructie op heeft gegeven wanneer ik de tekst schrijf.



Grafiek 4

Leerkrachten gaven tijdens het uitvoeren van dit ontwerp voor het eerst gerichte instructie op één of een aantal genreaspecten. In grafiek 4 is te zien dat het grootste deel van de leerlingen bij het schrijven van de tekst extra let op datgene waar instructie op gegeven is. Leerkrachten geven in het interview ook aan dat zij merken dat kinderen meer gefocust aan het schrijven zijn en beter weten waar zij op moeten letten wanneer ze de tekst aan het schrijven zijn. Langzaam wordt de focus voor zowel leerlingen als leerkrachten verlegt van vorm naar inhoud. Uit de interviews met kinderen blijkt dat deze vorm van instructie vooral hulp geeft aan zwakkere schrijvers. Zij ervaren deze manier van werken als erg prettig.

Ik herschrijf mijn tekst om hem nog beter te maken dan hij al is

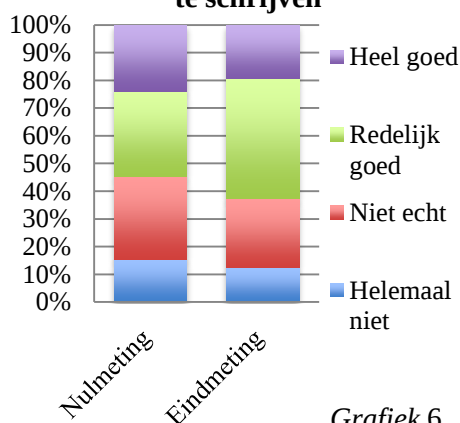


Grafiek 5

Uit grafiek 5 blijkt dat het aantal leerlingen dat een tekst reviseert nadat hij/zij feedback heeft gegeven gestegen is. Uit vraag 7 van de eindmeting (in de nulmeting als vraag 17) blijkt ook dat het percentage leerlingen dat aangeeft dat er gereviseerd moet worden van de leerkracht ruim gestegen is. Toch geeft nog de helft van de leerlingen aan niet of nauwelijks te moeten reviseren van zijn of haar leerkracht. Leerkrachten gaven tijdens het interview aan dat dit komt doordat er vaak te weinig tijd is voor het reviseren van teksten. Uit de interviews met leerlingen blijkt dat kinderen goed beseffen waarom het belangrijk is dat teksten gereviseerd worden en er de meerwaarde van inzien, maar het ook veel werk vinden om teksten te moeten reviseren.

Attitude van de leerlingen

Ik vind het leuk om een verslag te schrijven



Grafiek 6

In grafiek 6 is te zien dat het aantal leerlingen dat het leuk vindt om een verslag te schrijven licht gestegen is. In de gedane interviews uit zowel het vooronderzoek als de eindmeting geven de leerlingen aan het leuker te vinden om een informatieve tekst/verslag te schrijven wanneer zij het makkelijker vinden. Uit grafiek 3 blijkt dat de leerlingen het nu makkelijker vinden om tekst om te zetten in eigen woorden. Dit kan een verklaring voor deze lichte stijging zijn.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Uit het onderzoek naar het ontwerp is gebleken dat de leerkrachten zijn gegroeid in hun instructievaardigheden over het schrijven van een verslag. Uit de vergelijking van de nul- en eindmeting en de afgenomen interviews blijkt dat leerkrachten vooral zijn gegroeid op het inzetten van voorbeeldteksten tijdens de instructie en het instructie geven op één of meerdere genreaspecten. Ook leren de leerkrachten kinderen nu feedback geven door middel van klassikale tekstbesprekingen. Op deze manier kan het werken met peer response worden ingezet. Het geven van feedback op elkaars teksten is nog niet op het gewenste niveau, maar dit vergt oefening en tijd. In de metingen zijn rondom dit onderwerp wel kleine veranderingen zichtbaar. Gedurende het uitvoeren van het ontwerp is er door de leerkrachten bij de instructie vooral ingezet op het omzetten van tekst in eigen woorden. Uit de vragenlijsten met de kinderen blijkt dat kinderen aangeven dit nu beter te kunnen dan voorheen, en ook de leerkrachten zien een verschil in kwaliteit van teksten. Ook blijkt uit deze vragenlijst en uit de interviews dat kinderen hun teksten vaker reviseren dan voorheen, nu ook gedurende het schrijfproces. De hulpkaarten zijn, zo blijkt uit de meting, een goed hulpmiddel om kinderen die vastlopen op de hulpvragen die op de kaarten staan weer op weg te helpen. Kinderen pakken deze kaarten echter niet uit zichzelf, maar hebben hier sturing van de leerkracht voor nodig. Leerkrachten zien langzaam een verandering bij het schrijven van teksten. Zij zien dat deze manier van werken effectief is, maar ook dat het tijd én een juiste (herhaalde) instructie nodig heeft om kinderen elkaar goede feedback te laten geven. De leerkrachten zijn bereid om hier mee aan het werk te blijven.

Alle gegevens zijn verzameld en metingen zijn verricht om antwoord te krijgen op de volgende hoofdvraag: *“Hoe kunnen leerkrachten van groep 6 tot en met 8 op een jenaplanschool kinderen begeleiden bij het schrijven van een verslag?”*. Uit de literatuurstudie is gebleken dat er in de groepen 1 tot en met 4 vooral geschreven moet worden over ervaringen. Vanaf groep 5 verandert dit langzaam in het schrijven over kennisonderwerpen (Van Norden, 2014). Kinderen moeten bij het schrijven van een verslag letten op verschillende genreaspecten van het verslag. Daarom is het van belang dat er wel instructie wordt gegeven op die genreaspecten (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Bij de instructie is het verder van belang om een voorbeeldtekst te laten zien en een stukje tekst te modelen, zodat kinderen een goed voorbeeld hebben (Van Norden, 2014). Uit het vijfphasenmodel van Korstanje (2012) blijkt dat het belangrijk is dat kinderen naast die belangrijke instructie en het schrijven van de tekst zelf, ook hun teksten reviseren. Ook moeten kinderen weten dat teksten een doel hebben, dat ze schrijven om gelezen te worden door een ander (Martin & Rose, 2008). Het werken met peer response, waarbij kinderen feedback geven op elkaars teksten, zorgt voor beide: teksten worden gelezen door een ander en de schrijver kan met gegeven feedback de tekst reviseren. Uit onderzoek is gebleken peer response vooral effectief is, wanneer er vooraf gericht instructie wordt gegeven op genreaspecten. Bij het geven van feedback richt de feedbackgever zich dan alleen op datgene waar instructie op gegeven is. Op deze manier maken de kinderen zich de genreaspecten die nodig zijn voor het schrijven van een verslag één voor één eigen (Hoogeveen, 2012, Hoogeveen, 2013). Het leren feedback geven is lastig en kost tijd. In de ontworpen handleiding staan overzichtelijke stappenplannen voor het uitvoeren van de instructie, het klassikaal bespreken van een tekst en het geven van feedback door middel van peer response. Dit geeft, zo is gebleken uit de eindmetingen, de leerkracht handvatten. Er zijn een aantal vragen die vaak terug komen bij het schrijven van een verslag. Met behulp van de kaarten uit de ‘vraag-maar-raak-bak’ kunnen kinderen deze vragen zelfstandig oplossen. Hierdoor houdt de leerkracht meer tijd over om gerichte instructie en feedback te geven.

5. Discussie

Elk onderzoek leidt weer tot nieuwe vragen (Van der Donk & Van Lanen, 2012). In dit hoofdstuk worden in paragraaf 5.1 eerst de mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk weergegeven. In paragraaf 5.2 worden vervolgens door middel van vervolgvragen suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

5.1 Mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk

Volgens Van Norden (2014) is het van belang om voorbeeldteksten te laten zien bij de instructie. Tijdens het testen van het ontwerp kwam naar voren dat leerkrachten graag teksten die gebruikt kunnen worden als voorbeeldteksten aangeleverd krijgen. Een discussiepunt zou kunnen zijn dat leerkrachten zich de vaardigheid om geschikte voorbeeldteksten te zoeken niet zelf eigen maken, doordat de teksten zijn aangeleverd. Toch is ervoor gekozen om de voorbeeldteksten aan te dragen. De afweging hiervoor is geweest de tijdsinvestering die leerkrachten zouden moeten doen in het zoeken van juiste teksten. Deze tijd was er volgens de leerkrachten niet op dat moment. Van Norden (2014) geeft een aantal tips voor het vinden van een geschikte voorbeeldtekst: 1. Zoek niet naar de ideale voorbeeldtekst, maar probeer een tekst te vinden met voldoende kenmerken van het genre dat je wilt gaan schrijven. 2. Bespreek niet alle onderdelen van de voorbeeldtekst. 3. Zorg dat de inhoud kinderen aanspreekt. 4. Gebruik gevarieerde bronnen. Het boek *“Iedereen kan leren schrijven”*, geschreven door S. van Norden (2014) is aan te bevelen voor scholen die zich willen verdiepen in het schrijfonderwijs. Het bevat tal van tips en praktijkvoorbeelden voor alle bouwen.

In het ontwerp speelt ook het geven van feedback en het reviseren van teksten een belangrijke rol. De feedback is gedurende het uitvoeren van het ontwerp niet consequent gegeven. Ook hebben kinderen niet altijd hun teksten gereviseerd. Dit is een beperking van het gedane onderzoek. Ook hier speelde volgens de leerkrachten de beperkte tijd weer een rol. In de resultaten naar het onderzoek van het ontwerp zijn wel kleine veranderingen rondom feedback en reviseren zichtbaar, maar wanneer hier meer aandacht aan was besteedt zou het resultaat waarschijnlijk ook groter zijn. Omdat het schrijven zo’n complex proces is, is het van belang om hier voldoende tijd in te steken (Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Volgens Cijvat e.a. (2010) hebben prioriteit en ingeroosterde tijd veel met elkaar te maken. Dat wat leerlingen bereiken is voor een groot deel afhankelijk van de hoeveelheid tijd die er aan oefenen wordt besteed. Te weinig tijd inroosteren betekent dat er meer leerlingen zullen uitvallen op dat waar te weinig mee geoefend is.

Ook geven leerkrachten aan dat de feedback die wel gegeven wordt, nog te vaak gericht is op de vorm van de tekst. Kinderen moeten feedback leren geven. Dit kan door middel van klassikale tekstbespreking, zo zegt Van Norden (2014). Dit komt ook naar voren in het ontwerp. Wellicht zijn er te weinig klassikale tekstbesprekingen geweest. In de ontwerpeisen en het bijbehorende ontwerp is de focus gelegd op zowel de instructie als het geven van feedback en het reviseren van teksten. Misschien was dit in één keer wat te veel gevraagd voor het team. Om het geven van feedback en het reviseren van verslagen toch te borgen, hebben leerkrachten op de Mheen besloten om vanaf nu na elk moment dat er aan het verslag gewerkt wordt, een periode voor feedback en reviseren vast in te plannen in het rooster. Gedurende het proces is het team door de onderzoeker van de nodige theoretische kennis voorzien, en dat is ook nodig om het team mee te krijgen in het onderzoek (Cijvat, e.a. 2010). Het (bovenbouw)team van leerkrachten is enthousiast en wil de verandering graag doorzetten. Het blijft echter van groot belang om deze veranderingen te borgen.

Het onderzoek heeft zich specifiek gericht op het schrijven van verslagen. Om verslagen te kunnen schrijven moeten kinderen verschillende genreaspecten beheersen (Van Norden, 2014). Gedurende het uitvoeren van het ontwerp zijn niet al deze genreaspecten bij de instructie van de leerkrachten aan de orde gekomen. Dat is niet mogelijk in slechts zes weken. Hierdoor is niet te zeggen of de schrijfproducten ook daadwerkelijk verbeteren door deze aanpak. Wel concluderen leerkrachten dat het genreaspect of de genreaspecten waar instructie op gegeven is door leerkrachten, in de teksten van de kinderen sterker is dan voorheen.

Een ander discussiepunt is het borgen van de kennis van de leerlingen over de genreaspecten. Passen de leerlingen na verloop van tijd de kennis die zij in eerdere instructies hebben opgedaan nog steeds toe? Het schrijven van teksten is immers een complexe bezigheid waarbij het voor kinderen lastig is zich te focussen op verschillende aspecten van de tekst (Besselaar & Brouwer, 2013). Daarom richtten de kinderen bij het uitvoeren van het ontwerp zich bij het schrijven van teksten slechts op één of enkele genreaspecten. Het doel is wel dat uiteindelijk de teksten naar een hoger niveau getild worden, doordat de kinderen meerdere genreaspecten goed kunnen toepassen bij het schrijven van hun verslag.

5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft een begin gemaakt in het omhoog tillen van het niveau van de leerling teksten op de Mheen. Volgens Van Norden (2014) moeten kinderen in de bovenbouw kunnen bouwen op een stevig fundament wat betreft het schrijven van teksten. In de onder- en middenbouw zouden zij al veel over ervaringsonderwerpen geschreven moeten hebben, veel teksten van elkaar gelezen moeten hebben en veel teksten gereviseerd moeten hebben. Uit het vooronderzoek is gebleken dat er in de middenbouw weinig aan het schrijven van teksten gedaan wordt. In dit onderzoek is ervoor gekozen om te focussen op enkel de bovenbouwgroepen, maar dat wat er in de middenbouw geleerd wordt neemt een kind wel mee naar de bovenbouw. Wanneer er dus niet geleerd wordt heeft een kind die kennis en vaardigheden niet. Een suggestie voor vervolgonderzoek is daarom het verzorgen van een doorgaande lijn van midden- naar bovenbouw. Leerkrachten uit de middenbouw geven ook aan graag een verdieping te willen over het schrijven van teksten in de middenbouw.

Ook is het van belang dat leerlingen verschillende soorten teksten leren schrijven (Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). Daarom zou een andere suggestie voor vervolgonderzoek kunnen zijn het verdiepen in een andere tekstsoort, bijvoorbeeld verhalende teksten. Ook deze soort tekst wordt veel geschreven binnen het jenaplanonderwijs (Velthausz & Winters, 2014).

Literatuurlijst

Besselaar, E. & Brouwer, N. (2013). Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten. *Tijdschrift Taal*. 4(6), 6-15.

Brouwer, T. & Hoogeveen, M. (2011). Schrijfactiviteit: het Verhalenartelier; Schrijvertje spelen. *Jeugd in school en wereld*. 96(3), 6-9.

Cijvat, I., Dijk, M., Förrer, M., Hortensius, L., With, T., de (2010). *Bouwen en vasthouden. Effectieve schoolverbetering: implementatie en borging*. Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussem, Nederland: Uitgeverij Coutinho.

Elsäcker, W. van, Beek, A. van der, Hillen, J., Peters, S. (2006) *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen, Nederland: Expertisecentrum Nederlands.

Elsäcker, W. van, Damhuis, R., Droop, M., & Segers, E. (2010). *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in een klap. Taalontwikkeling stimuleren bij het zaakvakkenonderwijs in groep 5-8 van de basisschool*. Nijmegen, Nederland: Expertisecentrum Nederlands.

Förrer, M. & Mortel, K., van de (2010). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.

Hoogeveen, M.C. E. J. (2013). Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Tijdschrift Taal*. 4(6), 16-26.

Hoogeveen, M. C. E. J. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge* (Proefschrift). Geraadpleegd op: www.doc.utwente.nl

Hooijmaijers, T., Stokhof, T. & Verhulst, C. (2009). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Assen, Nederland: Van Gorcum

Huizenga, H. (2004). *Taal en didactiek. Stellen*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers bv.

Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers bv.

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

Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten; De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op: www.onderwijsinspectie.nl

Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Geraadpleegd op: www.onderwijsinspectie.nl

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

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

Loesje. (2009, 7 juli). Loesje poster [Illustratie]. Geraadpleegd van https://www.loesje.nl/posters/nl0907_4/

Marreveld, M. (2014). Liever schrijven!. *Didactief special 44*, 6-7.

Martin, J.R., Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Londen: Equinox.

Muynck, B, de, Both, D. & Visser-Vogel, E. (2013). *Opbrengstgericht leren, meer dan presteren: een integrale aanpak van OGW en HGW*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.

Norden, S., van, (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.

Pullens, T., Bergh, H. van den, Herrlitz, W. & Ouden, H. den. (2009). Bij wijze van schrijven. *VONK*. 39(1), 23-39.

Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, T., Steendam, E. van, & Raedts, M. (2011). Writing. In Graham, S., Bus, A., Major, S., & Swanson, L. (Eds.). *Application of Educational Psychology to Learning and teaching. APA Handbook, Volume 3*.

Velthausz, F., Winters, H. (2014). *Jenaplan, school waar je leert samenleven*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging NJPV.

Bijlagen

Bijlage A: Evaluatie

Het schooljaar 2015-2016 is het vijfde jaar op rij dat er op jenaplanschool De Mheen een academisch onderzoek heeft plaatsgevonden. Het team wist dus al wat er van hen verwacht werd. Dit jaar moest er een nieuw onderwerp worden opgestart. “Stellen” kwam al snel om de hoek kijken. In het begin van het traject is er lang gezocht naar de juiste focus. Uiteindelijk is deze gevonden in het schrijven van verslagen in de bovenbouw.

Het bovenbouwteam heeft al meerdere academische onderzoeken volbracht. Dit jaar moesten er ook twee vaste invalleerkrachten worden betrokken bij het onderzoek. Beide waren gelukkig bereidt om vol overgave mee te werken.

Af en toe was het zoeken naar de juiste manier om theoretische kennis door te voeren in de praktijk. In het basisonderwijs ervaren veel leerkrachten een hoge werkdruk, zo ook op de Mheen. Het meedoen aan een academisch onderzoek betekent dat er soms nog meer gevraagd werd van leerkrachten. Aan mij als onderzoeker de taak om het leerkrachten zo makkelijk mogelijk te maken, maar tegelijkertijd ook de kwaliteit van het onderzoek te borgen. Af en toe was het zoeken naar de juiste keuzes. Leerkrachten waren wel bereidt om mee te werken aan het onderzoek. Ook toonden de leerkrachten interesse in de resultaten.

Wanneer leerkrachten het even niet meer zagen zitten om (ook nog) tijd te steken in het onderzoek was daar gelukkig onderzoekscoördinator Ruth Alkas-Boas Berg. Zij was gedurende dit onderzoek de koppeling tussen de theorie en de praktijk. Dankzij directeur Ben Hilderink was het gehele team van De Mheen betrokken bij het onderzoek. In elke vergadering was er ruimte om te presenteren waar ik mee bezig was en leerkrachten ook praktijktips te geven. Er is gekozen om niet alleen de bovenbouwleerkrachten te voorzien van praktijktips, maar ook de onder- en middenbouwleerkrachten, ook al speelden zij in het verdere onderzoek geen rol. Op deze manier ging het schrijven van teksten leven in de hele school.

Vanwege het feit dat het ontwerp maar zes weken is uitgevoerd in de praktijk, was het niet mogelijk alle opgedane theoretische kennis uit te voeren. Wel hebben leerkrachten in de bovenbouw afspraken gemaakt om deze lijn, in ieder geval bij het schrijven van de verslagen, door te zetten. Leerkrachten zien zelf ook resultaat en zijn enthousiast over deze manier van werken. Daardoor zal het ook makkelijker zijn om de opgedane kennis uit het onderzoek te borgen in de school. Vooral de vaardigheid in het geven van de juiste instructie gericht op één of meerdere genreaspecten hebben de leerkrachten zich gedurende deze zes weken eigen gemaakt. Het geven van feedback en het reviseren van teksten verdienen nog de aandacht. Volgens Cijvat e.a. (2010) duurt een verbetertraject meestal meerdere jaren en kent dit ook verschillende fases. Het eerste stapje is gedurende het uitvoeren van dit onderzoek, ook wat betreft het geven van feedback en het reviseren van teksten, gezet.

Het doen van dit onderzoek heeft mij als persoon ook veel gebracht. Ik heb gedurende dit onderzoek steeds meer plezier gekregen in het doen van onderzoek. Het opdoen van theoretische kennis, deze omzetten naar praktische mogelijkheden en het vervolgens uitvoeren van deze mogelijkheden, vind ik erg interessant. Het heeft mij doen nadenken over het huidige onderwijs en het heeft mij doen beseffen dat het nodig is om continu kritisch naar je eigen onderwijs te blijven kijken.

Bijlage B: Poster



Bijlage C: Verklaring inzake uitvoering van het onderzoeksontwerp

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

.....

dat de student (naam van de student):

.....

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

.....

te (plaats van de school):

.....

(plaats, datum)

(handtekening)

Handtekening student:

(plaats, datum)

(handtekening)

Bijlage D: Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek

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

(plaats, datum)

(handtekening)

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

(plaats, datum)

(handtekening)

Bijlage E: Meetinstrumenten en resultaten

Bijlage E.1: meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten bovenbouw

Vragenlijst leerkrachten bovenbouw

Naam:

De vragen in deze vragenlijst graag invullen met het oog op het schrijven van het verslag in jouw groep met jou als leerkracht. Graag één hokje aankruisen.

De volgende schaalverdeling is van toepassing bij de volgende begrippen:

- 1. Ik ken dit begrip niet.*
- 2. Ik ken dit begrip maar pas het niet toe in de praktijk.*
- 3. Dit begrip pas ik toe in de praktijk.*

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

De volgende schaalverdeling is van toepassing bij de onderstaande stellingen:

- 1. Nooit 2. Zelden 3. Geregeld 4. Altijd*

	1	2	3	4
6. Mijn leerlingen krijgen hulp van mij bij het plannen van het schrijven van het verslag.	☐	☐	☐	☐
7. Ik praat van te voren over het onderwerp samen met de leerlingen.	☐	☐	☐	☐
8. Ik laat de kinderen een voorbeeldverslag zien.	☐	☐	☐	☐
9. De kinderen schrijven het verslag op school.	☐	☐	☐	☐
10. Het lukt mij om te differentiëren in instructie tijdens het schrijven.	☐	☐	☐	☐
11. Ik kan kinderen die vastlopen weer op gang brengen.	☐	☐	☐	☐
12. Ik geef kinderen gerichte feedback op de vorm hun verslag.	☐	☐	☐	☐
13. Ik geef kinderen gerichte feedback op de inhoud van hun verslag	☐	☐	☐	☐

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14. Kinderen lezen/horen mijn feedback. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. Kinderen zijn zich bewust van hun sterke/zwakke punten. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. Kinderen herschrijven hun verslag aan de hand van de gegeven feedback. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

*Geef aan in hoeverre je jezelf of jouw groep herkent in de volgende uitspraken:
Waarbij het volgende geldt:*

*1 - Ik herken mij/mijn groep hier totaal **niet** in.*

5 - Ik herken mij/mijn groep hier volledig in.

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 17. Mijn leerlingen vinden het schrijven van een verslag leuk om te doen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. Ik vind het aanbieden van het schrijven van een verslag leuk. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Ik vind het aanbieden van het schrijven van een verslag belangrijk. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. Mijn leerlingen schrijven makkelijk een verslag. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. Er zit een groot niveauverschil wat betreft schrijfvaardigheid in mijn groep. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. Ik vind het belangrijk dat kinderen het verslag op school schrijven. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Bedankt voor het invullen.

**Bijlage E.2: resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten
bovenbouw**

	Dit begrip ken ik niet	Ik ken dit begrip maar pas het niet toe in de praktijk	Dit begrip pas ik toe in de praktijk	Totaal
1. Oriëntatiefase	0	0	4	4
2. Opdrachtfase	0	0	4	4
3. Schrijffase	0	0	4	4
4. Revisiefase	2	1	1	4
5. Publicatiefase	1	0	3	4

	Nooit	Zelden	Geregeld	Altijd	Totaal
6. Mijn leerlingen krijgen hulp van mij bij het plannen van het schrijven van het verslag.	0	0	1	3	4
7. Ik praat van te voren over het onderwerp samen met de leerlingen.	0	0	2	2	4
8. Ik laat de kinderen een voorbeeldverslag zien.	0	2	1	1	4
9. De kinderen schrijven het verslag op school.	0	0	2	2	4
10. Het lukt mij om te differentiëren in instructie tijdens het schrijven.	0	3	1	0	4
11. Ik kan kinderen die vastlopen weer op gang brengen.	0	0	3	1	4
12. Ik geef kinderen gerichte feedback op de vorm hun verslag.	0	1	2	1	4
13. Ik geef kinderen gerichte feedback op de inhoud van hun verslag.	0	0	3	1	4
14. Kinderen lezen/horen mijn feedback.	0	0	1	3	4
15. Kinderen zijn zich bewust van hun sterke/zwakke punten.	0	2	1	1	4
16. Kinderen herschrijven hun verslag aan de hand van de gegeven feedback.	0	4	0	0	4

	1	2	3	4	5	Totaal
17. Mijn leerlingen vinden het schrijven van een verslag leuk om te doen.	0	0	2	2	0	4
18. Ik vind het aanbieden van het schrijven van een verslag leuk.	0	0	2	1	1	4
19. Ik vind het aanbieden van het schrijven van een verslag belangrijk.	0	0	2	1	1	4
20. Mijn leerlingen schrijven makkelijk een verslag.	0	1	2	1	0	4
21. Er zit een groot niveauverschil wat betreft schrijfvaardigheid in mijn groep.	0	0	0	1	3	4
22. Ik vind het belangrijk dat kinderen het verslag op school schrijven.	0	0	0	2	2	4

Bijlage E.3: meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw

Vragenlijst leerkrachten middenbouw

Naam:

De vragen in deze vragenlijst graag invullen met het oog op het voorbereiden schrijven van het verslag zoals de kinderen dat in de bovenbouw gaan doen. Vaardigheden voor het schrijven van een verslag, kunnen uiteraard ook bij andere opdrachten geoefend/ aangeleerd worden.

De volgende schaalverdeling is van toepassing bij de onderstaande stellingen:

1. Nooit 2. Zelden 3. Geregeld 4. Heel vaak

	1	2	3	4
1. Al mijn leerlingen schrijven in de middenbouw al een verslag.	☐	☐	☐	☐
2. De taalvaardige leerlingen bied ik het schrijven van een verslag al vast aan, als verdieping op het werk dat ze nu doen.	☐	☐	☐	☐
3. De kinderen leren in de middenbouw al gepaste informatie te zoeken.	☐	☐	☐	☐
4. De kinderen leren hoofd- en bijzaken te onderscheiden.	☐	☐	☐	☐
5. De kinderen oefenen informatie om te zetten in hun eigen woorden.	☐	☐	☐	☐
6. De kinderen oefenen met het schrijven van informatieve teksten.	☐	☐	☐	☐

Geef aan in hoeverre je jezelf of jouw (oude) groep herkent in de volgende uitspraken:

Waarbij het volgende geldt:

*1 - Ik herken mij/mijn groep hier totaal **niet** in.*

5 - Ik herken mij/mijn groep hier volledig in.

	1	2	3	4	5
7. Ik denk dat kinderen, wanneer ze naar de bovenbouw gaan, genoeg vaardigheden hebben opgedaan om een verslag te schrijven.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ik vind het belangrijk dat kinderen, wanneer ze naar de bovenbouw gaan, genoeg vaardigheden hebben opgedaan om een verslag te schrijven.	☐	☐	☐	☐	☐
9. De kinderen uit mijn groep vinden het leuk om een informatieve tekst te schrijven.	☐	☐	☐	☐	☐

Bedankt voor het invullen.

Bijlage E.4: resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw

	Nooit	Zelden	Geregeld	Heel vaak	Totaal
1. Al mijn leerlingen schrijven in de middenbouw al een verslag.	1	3	0	0	4
2. De taalvaardige leerlingen bied ik het schrijven van een verslag al vast aan, als verdieping op het werk dat ze nu doen.	0	2	2	0	4
3. De kinderen leren in de middenbouw al gepaste informatie te zoeken.	0	1	3	0	4
4. De kinderen leren hoofd- en bijzaken te onderscheiden.	0	2	2	0	4
5. De kinderen oefenen informatie om te zetten in hun eigen woorden.	0	4	0	0	4
6. De kinderen oefenen met het schrijven van informatieve teksten.	0	3	1	0	4

	1	2	3	4	5	Totaal
7. Ik denk dat kinderen, wanneer ze naar de bovenbouw gaan, genoeg vaardigheden hebben opgedaan om een verslag te schrijven.	0	3	0	0	0	3
8. Ik vind het belangrijk dat kinderen, wanneer ze naar de bovenbouw gaan, genoeg vaardigheden hebben opgedaan om een verslag te schrijven.	0	0	2	2	0	4
9. De kinderen uit mijn groep vinden het leuk om een informatieve tekst te schrijven.	0	0	3	0	0	3

Bijlage E.5: meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw

Vragenlijst leerlingen bovenbouw

Naam:

Groep:

De vragen in deze vragenlijst gaan over het schrijven van een verslag, zoals jij dat drie keer per jaar in de bovenbouw doet. Als je twijfelt over een antwoord kruis je aan wat het vaakst voor komt, of wat het meest bij jou past.

De volgende schaalverdeling is van toepassing:

- 1. Helemaal niet*
- 2. Niet echt*
- 3. Redelijk goed*
- 3. Heel goed*

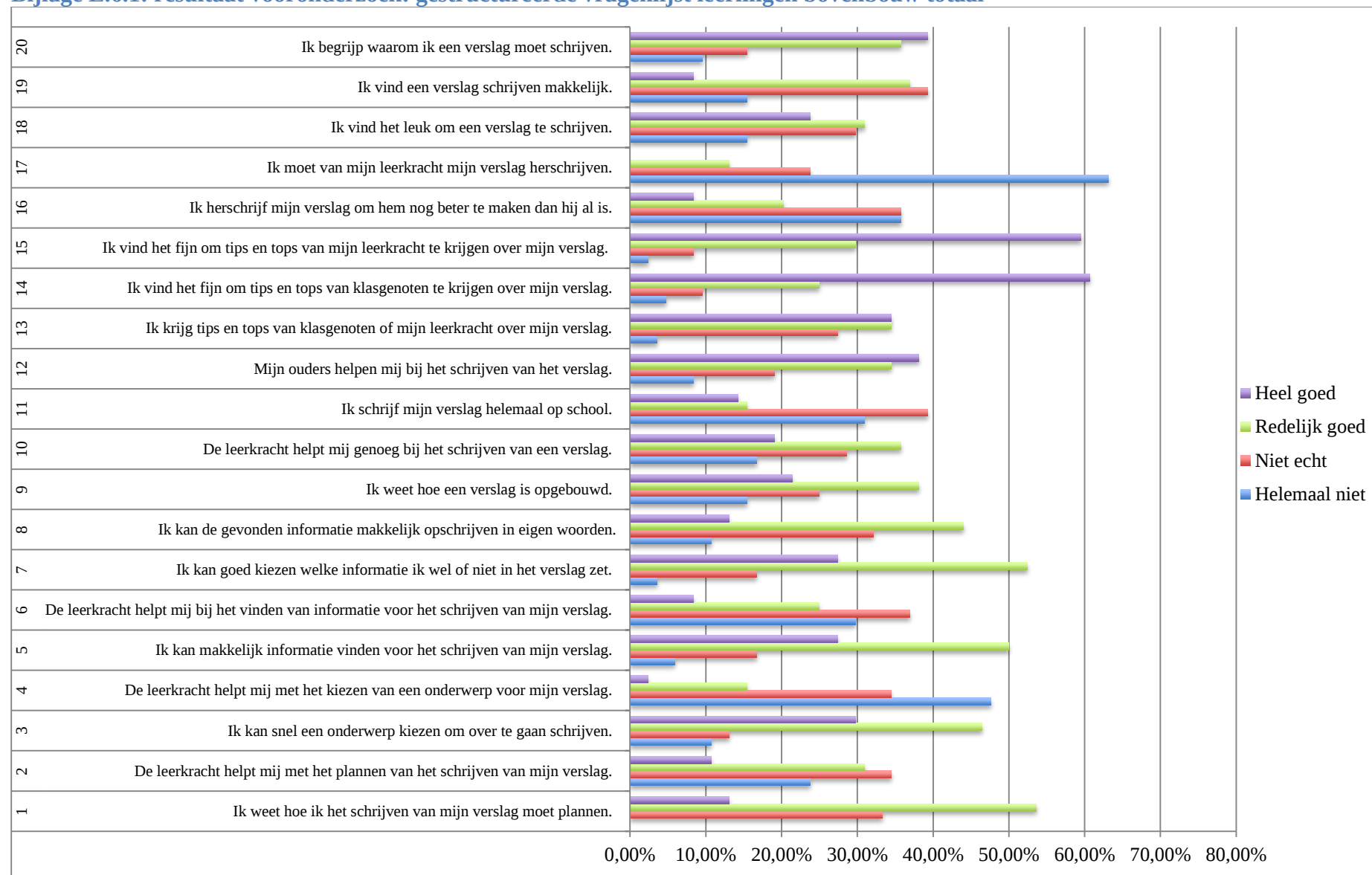
	1	2	3	4
1. Ik weet hoe ik het schrijven van mijn verslag moet plannen.	☐	☐	☐	☐
2. De leerkracht helpt mij met het plannen van het schrijven van mijn verslag.	☐	☐	☐	☐
3. Ik kan snel een onderwerp kiezen om over te gaan schrijven.	☐	☐	☐	☐
4. De leerkracht helpt mij met het kiezen van een onderwerp voor mijn verslag.	☐	☐	☐	☐
5. Ik kan makkelijk informatie vinden voor het schrijven van mijn verslag.	☐	☐	☐	☐
6. De leerkracht helpt mij bij het vinden van informatie voor het schrijven van mijn verslag.	☐	☐	☐	☐
7. Ik kan goed kiezen welke informatie ik wel of niet in het verslag zet.	☐	☐	☐	☐
8. Ik kan de gevonden informatie makkelijk opschrijven in eigen woorden.	☐	☐	☐	☐
9. Ik weet hoe een verslag is opgebouwd.	☐	☐	☐	☐
10. De leerkracht helpt mij genoeg bij het schrijven van een verslag.	☐	☐	☐	☐
11. Ik schrijf mijn verslag helemaal op school.	☐	☐	☐	☐
12. Mijn ouders helpen mij bij het schrijven	☐	☐	☐	☐

van het verslag.

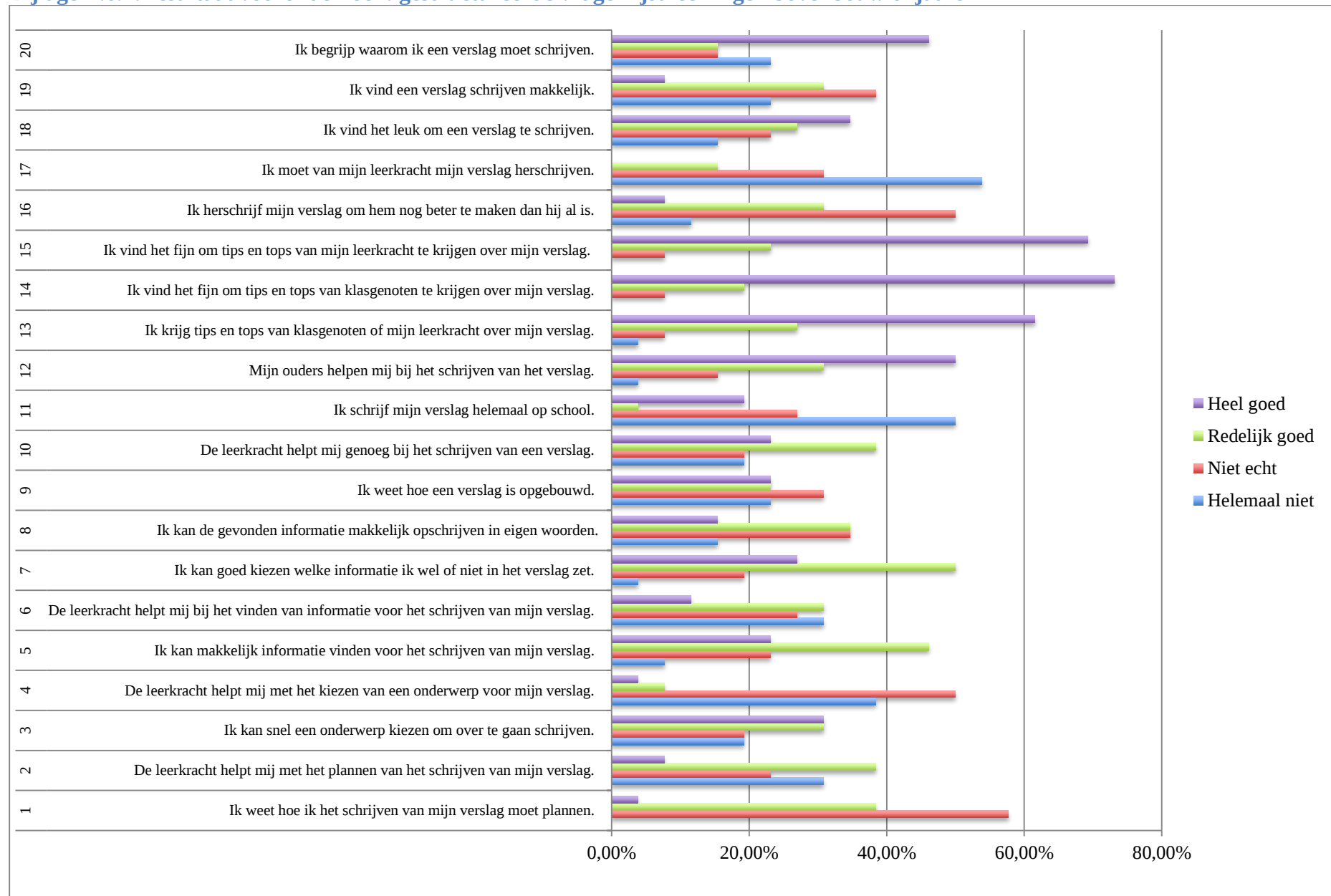
- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Ik krijg tips en tops van klasgenoten of mijn leerkracht over mijn verslag. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. Ik vind het fijn om tips en tops van klasgenoten te krijgen over mijn verslag. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. Ik vind het fijn om tips en tops van mijn leerkracht te krijgen over mijn verslag. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. Ik herschrijf mijn verslag om hem nog beter te maken dan hij al is. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 17. Ik moet van mijn leerkracht mijn verslag herschrijven. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. Ik vind het leuk om een verslag te schrijven. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Ik vind een verslag schrijven makkelijk. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 20. Ik begrijp waarom ik een verslag moet schrijven. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Bedankt voor het invullen.

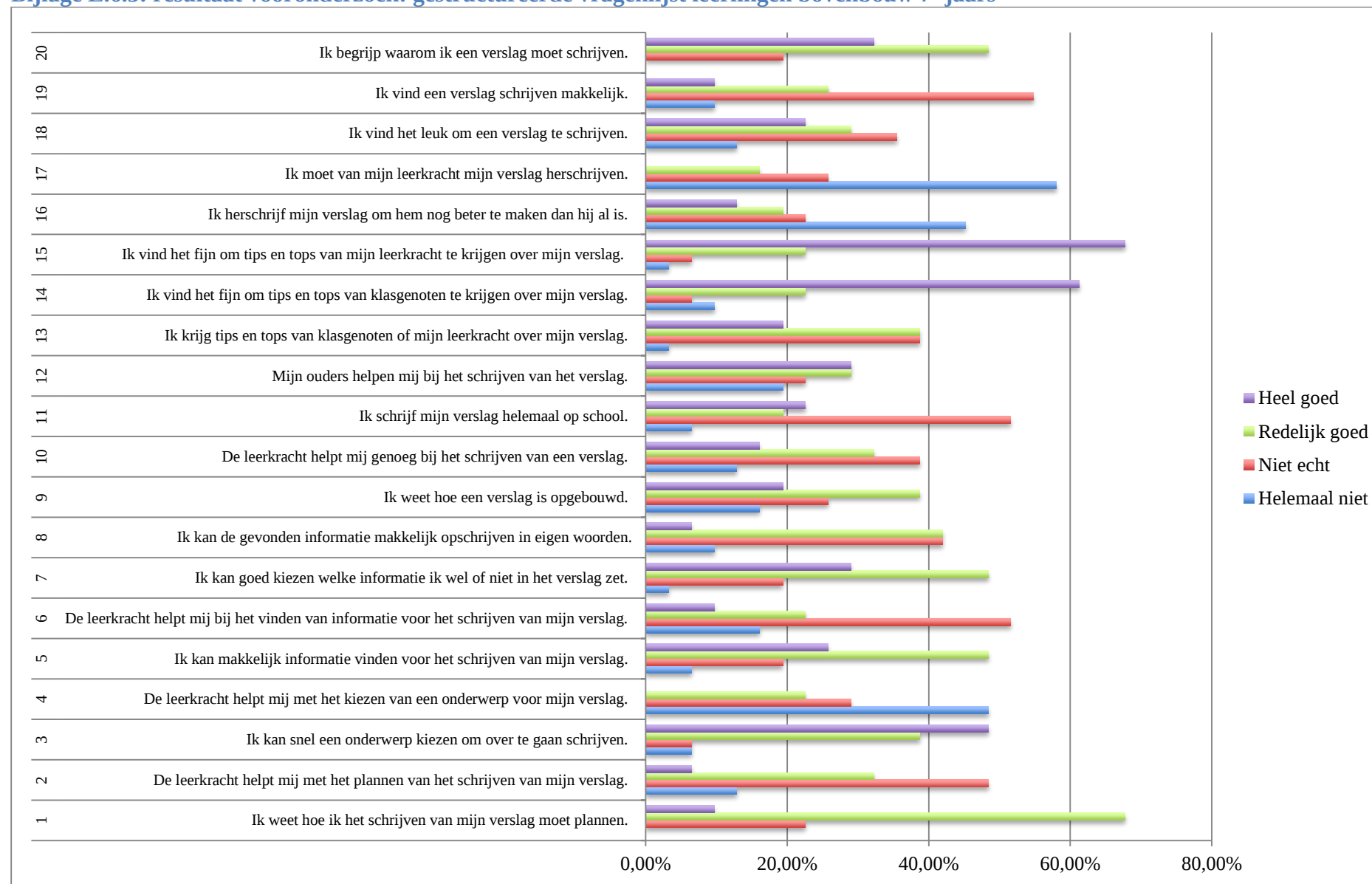
Bijlage E.6.1: resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw totaal



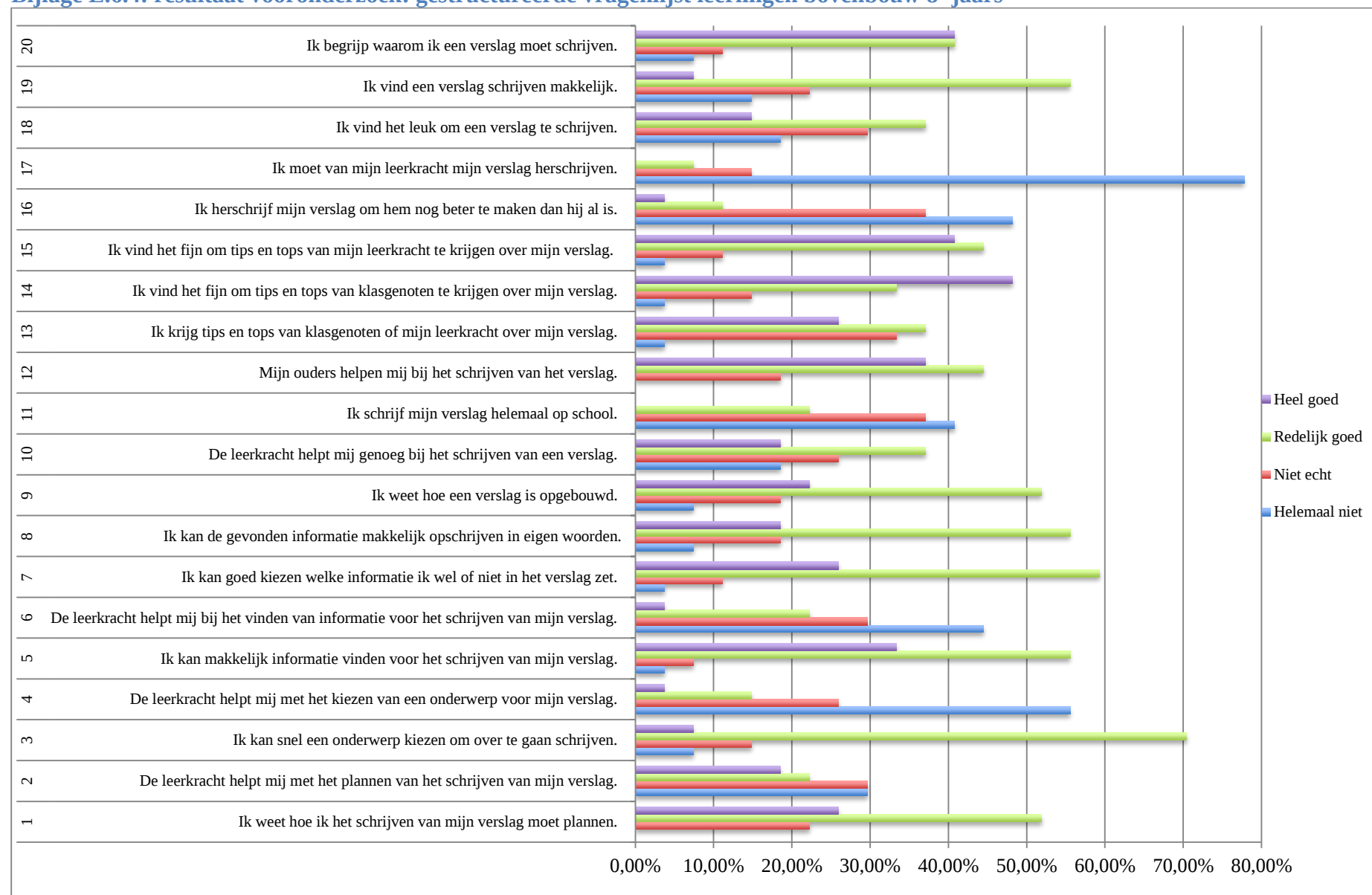
Bijlage E.6.2: resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw 6^e jaars



Bijlage E.6.3: resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw 7^e jaars



Bijlage E.6.4: resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw 8^e jaars



Bijlage E.7: meetinstrument vooronderzoek: vragen semigestructureerd groepsinterview leerkrachten bovenbouw

Semigestructureerd groepsinterview leerkrachten bovenbouw

Jullie weten dat ik onderzoek doe naar het schrijven van een verslag in de bovenbouw. Daar hebben jullie al vragenlijsten voor ingevuld: bedankt daarvoor. Ik wil nu graag met jullie in gesprek, deels over die vragenlijsten, deels over oude verslagen die ik heb mogen inzien. Ik wil jullie ook graag het resultaat laten zien van de vragenlijsten die jullie leerlingen hebben ingevuld. Ik neem het gesprek op zodat ik het later nog eens kan terug luisteren. Hopelijk hebben jullie daar geen problemen mee.

Jullie resultaten uit de vragenlijst zijn heel wisselend, net als bij de leerlingen eigenlijk, grappig. Hier het resultaat van de leerlingen.

Verbaasd?

Kunnen jullie eens kort omschrijven hoe je het schrijven van een verslag aanbiedt in de groep? Dan horen we gelijk of er misschien verschillen zijn.

Is er nog iets wat je mist? Waar je nu misschien geen tijd voor hebt, niet uitkomt of nog lastig vind? Of ben je helemaal tevreden met hoe het nu gaat?

Ik heb hier een aantal verslagen meegenomen. Kunnen jullie ze is bekijken en op het eerste gezicht zeggen wat je opvalt. Wat vind je goed aan deze verslagen, waar zit volgens jou nog ruimte voor verbetering?

Ik heb in al jullie vragenlijsten gelezen dat jullie de kinderen niet laten herschrijven. Waarom doen jullie dat niet?

Ik moet straks iets gaan ontwerpen waarmee ik jullie help, hebben jullie zelf een idee waar behoefte aan is?

Bijlage E.8: resultaat vooronderzoek: semigestructureerd groepsinterview leerkrachten bovenbouw

Interview leerkrachten bovenbouw 7 januari 2016

Carlene (C)

Sandra (S)

Aranka(A)

Tessie (I)

(I): Jullie weten dat ik onderzoek doe naar het schrijven van een verslag in de bovenbouw. Daar hebben jullie al vragenlijsten voor ingevuld: bedankt daarvoor. Ik wil nu graag met jullie in gesprek, deels over die vragenlijsten, deels over oude verslagen die ik heb mogen inzien. Ik wil jullie ook graag het resultaat laten zien van de vragenlijsten die jullie leerlingen hebben ingevuld. Ik neem het gesprek op zodat ik het later nog eens kan terug luisteren. Hopelijk hebben jullie daar geen problemen mee.

(I): Jullie resultaten uit de vragenlijst zijn heel wisselend, net als bij de leerlingen eigenlijk, grappig. Hier het resultaat van de leerlingen. Verbaasd?

(C): Grotendeels wel te verwachten. (A en S): Ja inderdaad.

(S): Ik vind het wel gek dat ze aangeven nauwelijks geholpen te worden met het plannen van een verslag, dat doen we juist heel veel volgens mij! (C): Ja inderdaad, dat denk ik ook. Ik benoem dat ook echt en de planning hangt ook in de klas. (A): Dat is gek inderdaad, misschien zien zij dat niet als plannen. (C): Ja, of ze lezen de vraag te letterlijk: De leerkracht helpt MIJ (en dus alleen mij) met plannen. (S) Kun je daar in het interview met leerlingen naar vragen? Daar ben ik erg benieuwd naar. (I) Doe ik.

(I) Kunnen jullie eens kort omschrijven hoe je het schrijven van een verslag aanbiedt in de groep? Dan horen we gelijk of er misschien verschillen zijn.

(A) Ik kan daar als invaller niet zo veel over zeggen, dat zou je aan mijn duo moeten vragen.

(C) Ik start altijd met een woordweb met de hele groep, het thema is altijd hetzelfde. Dan gaan we de onderwerpen verdelen. Vervolgens gaan groep 7 en 8 zelf aan de slag: zij hebben al vaker een verslag geschreven. Met groep 6 ga ik apart zitten en leg ik het allemaal heel uitgebreid uit. Ik denk wel dat ik iets fout doe: ik laat geen voorbeeldverslag zien. Stom eigenlijk, want die heb ik best. (S) Ik doe dat hetzelfde. Ik leg altijd heel duidelijk de nadruk op wat is een inleiding, inhoud, wat zijn bronnen, etc. (C) Ja, dat doe ik ook, daar heb ik dan ook wel weer voorbeelden van. (S) Ja, dat vinden ze heel moeilijk, dat onderscheidt. Ook al zijn we daar heel duidelijk in, dat gaat elk jaar weer mis!

(I) Ik heb hier een aantal verslagen meegenomen. Kunnen jullie ze is bekijken en op het eerste gezicht zeggen wat je opvalt. Wat vind je goed aan deze verslagen, waar zit volgens jou nog ruimte voor verbetering? Misschien heb je ook wel de verslagen van de kinderen uit je eigen klas in je hoofd, dat mag natuurlijk ook.

(S) Nou ja wat ik al zei, wat moet er in een inleiding, voorwoord, inhoud, nawoord en bronnen. (C) Ze halen alles door elkaar, ook al leggen we dat echt duidelijk uit en hangt het ook in de klas. (S) Ze hebben het zelfs uitgeprint voor hun liggen! (C) Maar ik denk soms ook, bij zo'n inleiding, dat schrijven ze natuurlijk aan het eind, ik denk dat dat ook tijdsdruk is. Dat ze denken: Shit, ik heb nog twee dagen, het moet nu af. (C) Ze vinden het ook heel moeilijk om de informatie om te zetten in hun eigen tekst. De 6^e jaars neem ik daarmee heel erg bij de hand, de 7^e en de 8^e jaars moeten het eigenlijk zelf maar uitzoeken terwijl sommige het daar ook wel lastig vinden. Ik zeg altijd: lees dit stukje is en vertel me eens wat je hebt gelezen. Dat lukt ze nog net. Ik zeg dan: dit moet je nu ook opschrijven. Dat vinden ze echt

heel lastig. Ze schrijven meestal gewoon het hele stuk op, of ze proberen alles woord voor woord naar hun eigen taal om te zetten en dat hoeft natuurlijk ook weer niet. (S) Daar sluit ik me wel bij aan.

Ik heb in al jullie vragenlijsten gelezen dat jullie de kinderen niet laten herschrijven. Waarom doen jullie dat niet?

(S) Ik laat ze wel in klad schrijven en daarna in het net, is dat niet ook herschrijven? (I) Dat ligt er aan wat er in de tussentijd is gebeurt met dat klad. (C) Of wij er ook naar gekeken hebben bedoel je? (I) Bijvoorbeeld. (A) Of andere kinderen. (S) Dat willen ze meestal niet. De 8^e jaars willen heel graag zelf hun verslag schrijven en daar druk mee bezig. (C) Inderdaad, en ik ben heel druk met de 6^e jaars.

Ik moet straks iets gaan ontwerpen waarmee ik jullie help, hebben jullie zelf een idee waar behoefte aan is?

(C) Mijn voorkeur ligt heel duidelijk bij de informatieve teksten. Daar lopen we als bouw echt tegen aan. (S) Ja inderdaad. Misschien iets van een stappenplan wat alle kinderen kunnen gebruiken als een soort 'leerkracht' omdat wij onze tijd maar in 1 groep tegelijk kunnen stoppen? (I) Ik ga mijn best doen.

Eline (E)

Tessa (T)

Ruth (R)

Tessie (I)

(I) Jullie weten dat ik onderzoek doe naar het schrijven van een verslag in de bovenbouw. Daar hebben jullie al vragenlijsten voor ingevuld: bedankt daarvoor. Ik wil nu graag met jullie in gesprek, deels over die vragenlijsten, deels over oude verslagen die ik heb mogen inzien. Ik wil jullie ook graag het resultaat laten zien van de vragenlijsten die jullie leerlingen hebben ingevuld. Ik neem het gesprek op zodat ik het later nog eens kan terug luisteren. Hopelijk hebben jullie daar geen problemen mee.

(I) Jullie resultaten uit de vragenlijst zijn heel wisselend, net als bij de leerlingen eigenlijk, grappig. Hier het resultaat van de leerlingen.

(E) Hier valt me niks van tegen.

(R) Nouja, mij wel dat de kinderen thuis blijkbaar veel geholpen worden door hun ouders.

(E) Dat is toch logisch?

(R) Ik ervaarde bij mijn eigen kinderen dat ik thuis nog moest uitleggen hoe ze een verslag moesten schrijven, ik vind dat dat eigenlijk de taak van de leerkracht is, al was het niet bij al mijn kinderen het geval.

(E) Een kind krijgt thuis één op één begeleiding, dan is het logisch dat de kinderen dat ervaren als betere begeleiding dan de begeleiding van de leerkracht.

(R) Ja, daar heb je ook wel weer gelijk in. Maar toch vind ik dat de kinderen meer op school zouden moeten leren over het schrijven van een verslag.

(I) Het viel ook op dat kinderen aangeven niet geholpen te worden met het plannen van een verslag, terwijl jullie juist heel duidelijk zeggen dat jullie dat wel doen. Enig idee waar dat door komt?

(R) We maken een planning die voor iedereen hetzelfde is. De kinderen ervaren dat denk ik niet als persoonlijke hulp, en zo vatten ze de vraag wel op denk ik. Bovendien maken wij die planning, het is dus niet echt hun planning.

(E) Ik denk ook dat de stappen die wij op het begeleidingsformulier schrijven te groot zijn. Dat is voor de kinderen niet behapbaar als planning en ook niet als schrijfhulp. Misschien kun je daar wat mee in je ontwerp.

(I) Kunnen jullie eens kort omschrijven hoe je het schrijven van een verslag aanbiedt in de groep? Ik heb al wat van jullie duo's gehoord, maar voor mij is jullie verhaal ook van belang.

(T) Ik kan je daar niks over vertellen, ik heb dat nog niet gedaan.

(R) Ik doe het denk ik ongeveer hetzelfde als Sandra, de 6^e jaars eerst apart en dan zijn de 7^e en 8^e jaars bezig. Vervolgens bied ik hulp waar nodig en waar het kan, maar dat is wel lastig met zoveel verschillende niveaus in de groep.

(E) Ik doe het eerst samen met de hele groep, ik merk inderdaad ook dat er ook voor 7^e en 8^e jaars hulp nodig is, dus vandaar die keuze.

Ik heb hier een aantal verslagen meegenomen. Kunnen jullie ze is bekijken en op het eerste gezicht zeggen wat je opvalt. Wat vind je goed aan deze verslagen, waar zit volgens jou nog ruimte voor verbetering?

(R) Ik heb al gezegd tegen je dat ik vind dat de kinderen heel veel moeite hebben met de gezochte informatie in hun eigen woorden omzetten. Daardoor krijg je soms gewoon letterlijk teksten van internet en dat is jammer!

(E) De opbouw van een verslag vinden ze ook heel moeilijk, wat moet nou waar staan? Ook al bieden we dat dus aan op een soort van schrijfhulp, ik denk dat die stappen te groot zijn voor veel kinderen.

Ik heb in al jullie vragenlijsten gelezen dat jullie de kinderen niet laten herschrijven. Waarom doen jullie dat niet?

(E) Wij als leerkracht maar ook de leerlingen zelf zijn inderdaad snel tevreden met hun schrijfproduct. Dat vind ik ook, niet alleen bij het schrijven van een verslag. Daar zouden we inderdaad wat meer mee moeten doen.

(R) En tijd blijft natuurlijk ook een dingetje, al zouden we daar misschien tijd voor moeten maken.

Ik moet straks iets gaan ontwerpen waarmee ik jullie help, hebben jullie zelf een idee waar behoefte aan is?

(E) Misschien kun je dus wat met dat stappenplan, al zou je daar dan misschien een klein deel van moeten pakken, zoals bijvoorbeeld het voorwoord. Zodat ze dat ook naast zich op de tafel kunnen hebben wanneer ze aan het schrijven zijn.

(T) Is dat ook meetbaar? Daar moet je ook goed over nadenken

(E) Ja ik denk het wel, kopieer eens wat uit het tekstschrift en kijk hoe het nu is, laat ons daarna 6 keer een voorwoord schrijven en kijk of het in die zes keer verbetert.

(R) Ik denk dat als je 6 keer een voorwoord schrijft het schrijfniveau sowieso omhoog gaat, dat heeft te maken met inoefenen. Misschien kun je je in dat stappenplan richten op het hele schrijfproces.

(T) Ik denk dat dat wel een beetje hetzelfde idee is, maar allebei in een andere vorm. Dan zou Tessie nu moeten kijken wat het beste past bij haar onderzoek, misschien wat de theorie daar over zegt.

Bijlage E.9: meetinstrument vooronderzoek: analyseformulier verslagen

1- Negatief (klopt niks van, alles ontbreekt)

5- Positief (Perfect, alles volledig).

Van Norden, 2014.

Algemeen commentaar	Genre	Tekstopbouw	Samenhang <i>Voegwoorden en signaalwoorden</i>	Woordgebruik	Zinsbouw en grammatica	Spelling en interpunctie
Is de tekst als geheel begrijpelijk? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Is het duidelijk dat dit een informatieve tekst is? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Klopt de globale opbouw van het verslag? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Zijn de onderdelen van de tekst verbonden met de juiste voeg- en signaalwoorden? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Zijn de woorden passend? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Is de zinsopbouw correct? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Is de interpunctie correct en passend? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Staan de belangrijkste inhoudselementen erin? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Klopt het genre van de tekst met het doel en de gegeven opdracht? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Ontbreken er tekstonderdelen? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Is er genoeg variatie in voeg- en signaalwoorden? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Is er genoeg passende variatie in woordgebruik? 1 – 2 – 3 – 4 – 5		Is de spelling correct? 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Sluit de tekst aan bij wat de schrijver heeft verteld, onderzocht of geleerd? 1 – 2 – 3 – 4 – 5	Klopt het taalgebruik met het genre? 1 – 2 – 3 – 4 – 5		Zijn persoonlijke voornaamwoorden goed gebruikt? 1 – 2 – 3 – 4 – 5			
Wat is je indruk vergeleken met eerdere teksten van deze schrijver? 1 – 2 – 3 – 4 – 5			Zijn verwijswwoorden goed gebruikt? 1 – 2 – 3 – 4 – 5			

Bijlage E.10: meetinstrument vooronderzoek: vragen semigestructureerd groepsinterview leerlingen bovenbouw

Semigestructureerd interview leerlingen bovenbouw (groep 7/8)

Je weet misschien dat ik bezig ben met het onderzoek doen naar het schrijven van een verslag hier op school. Daarvoor is het heel belangrijk voor mij dat ik ook weet wat jij als leerling daar nou eigenlijk van vind, en hoe de leerkrachten je daar misschien nog beter mee kunnen helpen. Je hebt al een vragenlijst ingevuld, die neem ik zeker mee, maar bij dit interview gaan we iets dieper in op de vragen, en wil ik je vragen om je antwoorden zoveel mogelijk toe te lichten. Ik neem dit gesprek op, zodat ik het nog eens terug kan luisteren als dat nodig is, hopelijk vind je dat goed?

Wil je eerst even vertellen hoe je heet, in welke groep je zit en in welke jaargroep je zit.

Hoe vaak heb je al een verslag geschreven?

Wat vind je van het schrijven van een verslag?

Wat kan je al goed bij het schrijven van een verslag?

Wat vind je lastig? Waarom?

Hoe kan je leerkracht jou daar mee helpen?

Wat zou het schrijven van een verslag leuker maken?

Welke stappen zet jij allemaal als je een verslag gaat schrijven?

Schrijf je (een deel van het verslag) thuis?

Helpen je ouders je daarbij?

Semigestructureerd interview leerlingen bovenbouw (groep 6)

Je weet misschien dat ik bezig ben met het onderzoek doen naar het schrijven van een verslag hier op school. Daarvoor is het heel belangrijk voor mij dat ik ook weet wat jij als leerling daar nou eigenlijk van vind, en hoe de leerkrachten je daar misschien nog beter mee kunnen helpen. Je hebt al een vragenlijst ingevuld, die neem ik zeker mee, maar bij dit interview gaan we iets dieper in op de vragen, en wil ik je vragen om je antwoorden zoveel mogelijk toe te lichten. Ik neem dit gesprek op, zodat ik het nog eens terug kan luisteren als dat nodig is, hopelijk vind je dat goed?

Wil je eerst even vertellen hoe je heet, in welke groep je zit en in welke jaargroep je zit.

Heb je in de middenbouw al eens een verslag moeten schrijven?

Wat vind je van het schrijven van een verslag?

Wat kan je denk je al goed bij het schrijven van een verslag?

Wat vind je lastig? Waarom?

Hoe kan je leerkracht jou daar mee helpen?

Wat zou het schrijven van een verslag leuker maken?

Welke stappen heb jij allemaal gezet bij het opzetten van je weekthema

Werd je daar thuis bij geholpen? Hoe?

Bijlage E.11: resultaat vooronderzoek: semigestructureerd groepsinterview leerlingen bovenbouw

Interview leerlingen (6/7/8) *Berenbende*, 19 januari 2016

Je weet misschien dat ik bezig ben met het onderzoek doen naar het schrijven van een verslag hier op school. Daarvoor is het heel belangrijk voor mij dat ik ook weet wat jij als leerling daar nou eigenlijk van vindt, en hoe de leerkrachten je daar misschien nog beter mee kunnen helpen. Je hebt al een vragenlijst ingevuld, die neem ik zeker mee, maar bij dit interview gaan we iets dieper in op de vragen, en wil ik je vragen om je antwoorden zoveel mogelijk toe te lichten. Ik neem dit gesprek op, zodat ik het nog eens terug kan luisteren als dat nodig is, hopelijk vind je dat goed?

Wil je eerst even vertellen hoe je heet, in welke groep je zit en in welke jaargroep je zit.

Ik ben I., ik zit in groep 7 in de Berenbende. (IM)

Ik ben S., ik zit in groep 8 bij de Berenbende. (S)

Ik ben A., ik zit in groep 8 bij de Berenbende. (A)

L., groep 6, Berenbende. (L)

Ik ben R., ik zit in groep 7 in de Berenbende. (R)

(I) Wie van jullie heeft er nog nooit een verslag geschreven?

(L) Ik.

(I) Heb je dat in de middenbouw nog nooit gedaan?

(L) Ik denk het niet echt.

(I) De rest dus allemaal al wel. Als je een verslag aan het schrijven bent, wie vind dat dan wel leuk om te doen?

(IM) Ik. (S) Ik. (A) Ik. (R) Nee niet echt.

(I) Waarom vind je dat dan leuk?

(IM) Omdat je dan meer leert over een onderwerp en ja, je mag ook meestal wel zelf het onderwerp kiezen en daardoor is het ook leuker, want dan kies je iets wat je zelf ook leuk vindt.

(S) Ik vind het gewoon leuk om teksten te schrijven op de computer. Vind ik gewoon leuk om te doen.

(A) Ik vind het leuk om me te verdiepen in een onderwerp want, meestal weet je niet zoveel over een onderwerp en als je er dan in verdiept en dan een verslag gaat schrijven dan weet je er al heel veel meer over.

(I) En waarom vind jij het niet zo leuk?

(R) Dan moet je iedere keer weer typen, en dan moet je foutjes eruit halen, dat is niet echt mijn ding.

(I) Veel werk ook.

(R) Ja ook.

(I) En vinden jullie een verslag schrijven lastig, of heb je er niet zoveel moeite mee.

(IM) Nou, sommige dingetjes zijn wel moeilijk, maar niet dat ik denk van het lukt me niet.

(S) Ik hetzelfde eigenlijk ook.

(A) het is niet zo heel moeilijk maar hulp is soms wel lastig

(R) Ik vind het wel lastig.

(I) Kunnen jullie benoemen wat je dan lastig vind en misschien ook waarom?
(IM) De moeilijke woorden uit de tekst halen. Vooral omdat ik het soms zelf niet moeilijk vind maar andere mensen vinden het dan misschien wel moeilijk en da moet je dat er helemaal uithalen.
(S) Alles in je eigen woorden zetten. Niet alles overschrijven van het internet
(A) Zoals Imke en Sofie al zeiden, dat is wat ik misschien niet heel lastig vind maar wel wat andere kinderen lastig vinden.

(I) En jij hebt al wel een weekthema gedaan vorig jaar he?
(L) Ja dat heb ik in steekwoorden gedaan. Mijn weekthema ging over tamme ratten.
(I) Moest je daar ook wat over schrijven of alleen presenteren?
(L) Alleen presenteren en dan er iets over vertellen.
(I) Maar je moest dus wel informatie opzoeken en dan in je eigen woorden zetten.
(L) Ja
(I) En hoe ging dat?
(L) Het ging eigenlijk wel goed
(I) Dus je vond dat niet zo heel moeilijk?
(L) Nee.

(R) Ik heb eigenlijk hetzelfde als Imke, Arda en Sofie.
(I) Jij vind dat ook lastig?

(I) Hoe kunnen je leerkrachten daar nou nog meer mee helpen?
(IM) Als je een moeilijk woord hebt en je gaat naar hun toe leggen ze uit wat het is en dat vind ik goed.
(S) Ik vind het wel goed zo, ik heb er niet zoveel moeite mee dus ook niet zoveel hulp nodig.
(A) Ze helpen je wel als je het vraagt.
(R) Ik heb hetzelfde als Sofie, ik vind wel dat ik goed geholpen wordt.

(I) Schrijven jullie je verslag vooral thuis of op school, of allebei?
(IM) Meestal mag je dat zelf kiezen
(I) Wat doe jij?
(IM) Ik doe het allebei
(I) Als je het dan thuis doet, word je dan geholpen door je ouders?
(IM) Ja
(I) Hoe doen ze dat dan?
(IM) Nou door even wat op te zoeken als ik niet weet wat ik moet opzoeken. En als ik woorden niet weet dan helpen ze ook.
(S) Ik doe het ook allebei, maar ik heb niet zoveel moeite met een verslag schrijven dus... maar als ik hulp nodig heb dan helpen ze me wel goed.
(A) Ik maak hem meestal helemaal thuis, en dan heb ik allemaal hoofdstukken uitgezocht en dan helpen mijn ouders mij met de goede tekstjes erin zetten.

(I) en met je weekthema?
(L) Word ik ook geholpen.
(R) Ik doe het thuis en op school en ik word ook geholpen als ik sommige woordjes niet weet.

(I) Hebben jullie het gevoel dat je wel zelf het verslag maakt?
(IM) Het is wel echt mijn verslag
(S) (A) (L) (R) Ja wij ook.

(I) Jullie krijgen ook een werkstukwijzer, maken jullie daar gebruik van?

(S) Nou eigenlijk, ik plan het gewoon zelf en iedere dag maak ik twee hoofdstukken en dan ben ik op tijd klaar.

(IM) Nou er staat daar wel een planning maar ik doe het liever zelf, want dan kan ik ook naar voor werken en dat vind ik fijner.

(A) We hebben meestal 5 weken voor het schrijven van een verslag, en dan doe ik gewoon om de twee dagen maak ik een hoofdstuk. En dan neem ik steeds wat boeken van de bieb mee. En dan haal ik daar de informatie uit.

(I) Dus jij gebruikt hem ook niet?

(A) Nee.

(I) en denk je dat jij hem zou gebruiken?

(L) Ik denk dat ik het wel een beetje gebruik maar ook wel een beetje zelf plan.

(I) en jij

(R) ik kijk gewoon een beetje wanneer moest ik dat eigenlijk af hebben. En als dat dan al geweest is dan weet ik dat ik het echt moet gaan maken.

(I) Er staat hier ook op: wat moet er nou precies in een voorwoord en inleiding, lezen jullie dat wel.

(S) Nou ik weet dat wel, dus ik kijk daar niet naar. Alleen als ik het vergeten ben.

(IM) Bij de eerste keer doe je dat het meeste en daarna weet je wel ongeveer wat er in moet en dan ga je er wat minder naar kijken.

(I) Is er nog iets dat je kwijt wil?

(R) Ik denk niet dat ze op alle scholen zoveel verslagen maken als wij hier doen.

(I) Bedankt voor jullie tijd, als ik jullie nog nodig heb horen jullie dat van mij.

Interview leerlingen (8) *Bliksemboefjes*, 19 januari 2016

(I) Je weet misschien dat ik bezig ben met het onderzoek doen naar het schrijven van een verslag hier op school. Daarvoor is het heel belangrijk voor mij dat ik ook weet wat jij als leerling daar nou eigenlijk van vind, en hoe de leerkrachten je daar misschien nog beter mee kunnen helpen. Je hebt al een vragenlijst ingevuld, die neem ik zeker mee, maar bij dit interview gaan we iets dieper in op de vragen, en wil ik je vragen om je antwoorden zoveel mogelijk toe te lichten. Ik neem dit gesprek op, zodat ik het nog eens terug kan luisteren als dat nodig is, hopelijk vind je dat goed?

(I) Wil je eerst even vertellen hoe je heet, in welke groep je zit en in welke jaargroep je zit.

(B) Mijn naam is B., Bliksemboefjes, groep 8

(A) Ik ben A. en ik zit in de Bliksemboefjes, groep 8

(I) Als je in groep 8 zit heb je als het goed is al een paar verslagen geschreven in de bovenbouw, kun je me vertellen wat je er van vindt?

(B) Ligt eraan wat voor verslag, als ik een verslag over voetbal of zo moet maken zou ik het wel leuk vinden. Maar het laatste verslag wat ik heb gemaakt over het brein vond ik niet zo leuk.

(A) Ik vind het wel leuk om een verslag te schrijven want dan leer je ook weer wat over dingen en dan, ja, het ligt er ook wel aan wat voor verslag het is maar meestal vind ik het wel leuk om te doen.

(I) En hoe gaat het je af? Vind je het lastig of zeg je: eigenlijk schrijf ik het zo allemaal op?

(B) Ligt eraan, als je zoals bijvoorbeeld bij de hersenen, dat zijn allemaal medische termen, dat vind ik wel moeilijk.

(I) Wat vind je daar dan zo moeilijk aan?

(B) Daar moet je heel veel moeilijke woorden en zo gebruiken, het is moeilijk om dat om te zetten in mijn eigen woorden.

(I) en jij?

(A) Ja dat vind ik ook, maar bij bijvoorbeeld een fantasieverslag dan heb ik het zo wel opgeschreven. Dat is wel makkelijker.

(I) Stel: je krijgt de opdracht hier op school om een verslag te schrijven, hoe pak je dat dan aan?

(B) Ik ga altijd op internet zoeken naar de hersenen, dan krijg je heel veel pagina's, dan ga ik dat kopiëren en in mijn eigen woorden zetten. Als ik alles goed in mijn eigen woorden heb gezet dan ga ik het weer kopiëren naar mijn echte verslag.

(A) Ik print die informatie dan ook wel uit, of op de computer dan heb ik het meestal op twee pagina's staan. Eentje met Word en de ander met internet. En dan zet ik het in mijn eigen woorden en dat typ ik dan in het verslag.

(I) Je geeft aan, ik vind het lastig om de informatie in mijn eigen woorden te zetten, zijn er nog andere dingen die je lastig vindt?

(B) De inleiding vind ik wel moeilijk want daarin moet je alles vertellen wat je gaat doen, maar dat weet ik van te voren natuurlijk nog niet. Pas veel later ga ik daar over nadenken.

(A) Ik vind een inleiding en een voorwoord en al die dingen juist makkelijk aan het verslag, want ik schrijf eerst het verslag en gewoon als laatste het voorwoord en de inleiding.

(I) En je weet gewoon goed wat waar in hoort te staan?

(A) Ja.

(I) Schrijven jullie je verslag hier op school, of thuis?

(B) Hier op school doe ik het allemaal. Alleen één dag van te voren neem ik het mee naar huis en dan helpt m'n moeder mij met controleren.

(A) Ik schrijf het in mijn eigen woorden op school en dan typ ik het thuis verder. En op het einde dan kijkt mijn moeder het altijd even na op spelling en dat soort dingen.

(I) Vind je dat je genoeg geholpen wordt met de dingen die je lastig vindt aan het verslag, zoals het in eigen woorden zetten van stukken tekst?

(B) Ja hoor. Zelf vraag ik het nooit, ik zoek het op internet op.

(I) Helpen ze je ook als je het niet vraagt?

(B) Als ik iets vraag helpen ze me wel, maar anders niet.

(A) Als ik ze iets vraag dan helpen ze mij ook wel, maar meestal lukt het me wel goed zelf.

(I) Wat zou het schrijven van een verslag leuker maken?

(B) Als ik mijn eigen laptop mee mocht nemen en m'n eigen muziek mocht luisteren zou ik het leuker vinden. En ik zou het ook leuker vinden als ik nog wat meer mijn eigen onderwerp mocht kiezen.

(A) Ik vind het eigenlijk wel goed zo want je leert er altijd wel wat van en dat vind ik leuk.

(I) Wat leren jullie van het schrijven van een verslag?

(B) Je leert over het onderwerp waarover je schrijft. En ik kan me ook beter concentreren als ik een verslag schrijf als wanneer ik ergens anders mee bezig ben.

(A) Ja ik ook .

(B) En je leert ook alvast voor later hoe je een goed verslag moet schrijven. Dat is ook wel handig voor bijvoorbeeld een sollicitatiebrief, dat je goed kan schrijven.

(A) Ik denk ook dat we het wel echt leren want het eerste verslag in groep 6 is moeilijk en daarna wordt het steeds makkelijker.

(I) Ik heb nog een laatste vraag. Als het goed is gebruiken jullie deze? Klopt dat?

(B) Ja. (A) Ja.

(I) Hoe gebruik je deze?

(B) Meestal heb ik hem in mijn map zitten en dan zie ik hem tijdens andere opdrachten en dan denk ik: oohja, die moet ik ook nog gebruiken, maar daarna gebruik ik hem niet meer.

(A) Ik gebruik hem eigenlijk niet. Ik heb thuis mijn eigen planning.

(B) Ik gebruik die planning ook niet. Ik ga gewoon typen en kijken hoe ver ik kom.

(A) Ik hou me wel aan mijn planning want als ik al bij hoofdstuk 3 ben en ik zou eigenlijk maar tot hoofdstuk 1 moeten dan stop ik even, anders heb ik later niks meer te doen.

(I) En als je een eigen planning zou maken: zou je je daar dan wel aan houden?

(B) Nee dan zou ik hem ook niet volgen, ik ben niet zo'n planner.

(A) Als ik eigen planning zou maken zou ik hem wel gebruiken, dan kan ik precies opschrijven ho ik het zelf wil. Ik doe dat nu ook al.

Interview leerlingen (6-7-8) *Bliksemboefjes*, 19 januari 2016

(I) Je weet misschien dat ik bezig ben met het onderzoek doen naar het schrijven van een verslag hier op school. Daarvoor is het heel belangrijk voor mij dat ik ook weet wat jij als leerling daar nou eigenlijk van vind, en hoe de leerkrachten je daar misschien nog beter mee kunnen helpen. Je hebt al een vragenlijst ingevuld, die neem ik zeker mee, maar bij dit interview gaan we iets dieper in op de vragen, en wil ik je vragen om je antwoorden zoveel mogelijk toe te lichten. Ik neem dit gesprek op, zodat ik het nog eens terug kan luisteren als dat nodig is, hopelijk vind je dat goed?

(I) Wil je eerst even vertellen hoe je heet, in welke groep je zit en in welke jaargroep je zit.

(J) J. is mijn naam, ik zit in groep 8 in stamgroep Bliksemboefjes

(V) Ik ben V., ik zit in groep 7 van de Bliksemboefjes.

(IL) Ik ben I., ik zit in groep 6, ook bij de Bliksemboefjes.

(I) Jullie hebben allebei al wel eens een verslag geschreven in de bovenbouw en jij nog niet, heb je dat ook nooit in de middenbouw gedaan?

(IL) Nee. Alleen een weekthema.

(I) Kun je eens vertellen wat je vindt van het schrijven van een verslag?

(J) Bij mij was dat bij ieder verslag anders. Soms vond ik het leuk, soms vond ik het niet zo leuk, het lag een beetje aan het onderwerp.

(I) Oke, dus als jij het een interessant onderwerp vond dan vond je het leuk?

(J) Ja.

(V) Ik vond het op school schrijven wel leuk en thuis maken niet.

(I) En heb je al je verslagen ook thuis geschreven?

(V) Nee, eentje op school en eentje thuis.

(I) En die je thuis hebt geschreven, hebben je ouders je daarbij geholpen?

(V) Nou niet heel erg, alleen op het laatst om een beetje te checken.

(I) En bij jou? Heb jij hem op school of thuis geschreven?

(J) Allebei, op school heb ik de tijd die we daarvoor kregen aan het verslag geschreven en dan ging ik thuis nog even verder.

(I) En hielpen je ouders je daarbij?

(J) Ja vooral mijn moeder. Soms gingen ze me helpen informatie zoeken, want dat vond ik best wel moeilijk. En ze zorgden er ook voor dat ik een beetje op schema bleef.

(I) En toen jij je weekthema ging voorbereiden, deed je dat ook thuis?

(IL) Dat deed ik thuis.

(I) En hielpen je ouders je daar ook bij?

(IL) Ja. Ze hielpen mij een beetje maar ik vond het wel makkelijk.

(I) Wat vinden jullie lastig aan het schrijven van een verslag?

(J) Nou informatie opzoeken vind ik lastig.

(V) Ik vind niet echt wat lastig.

(I) Dus het gaat jou wel makkelijk af, het schrijven van een verslag?

(V) Nou niet altijd, het in eigen woorden zetten dat vind ik wel lastig.

(J) Dat vind ik juist heel makkelijk. Ik heb daar een beetje een systeemje voor.

(I) Hoe doe je dat dan?

(J) Nou dan ga ik op internet, kopieer ik de tekst. Dan ga ik de tekst lezen en als ik dan iets zie waarvan ik denk: dat zou ik anders gezegd hebben, ga ik die zin verwijderen en dan ga ik dat zelf intypen.

(I) Vind je dat leerkrachten hier op school je genoeg helpen als je een verslag moet schrijven?

(V) Eigenlijk niet echt helpen, maar meer ze geven je wel de tijd om het verslag te schrijven.

(J) Ik vind dat ze wel goed helpen, want ze helpen me wel als ik erom vraag.

(I) En hoe ging het toen jij je weekthema moest doen?

(IL) Die moet je wel echt thuis maken, daar helpen ze je niet echt bij.

(I) En wat leren jullie van het schrijven van een verslag?

(V) Een verslag schrijven. Wat er allemaal in een verslag hoort. Verder eigenlijk niet zo veel.

(J) Wat ik ervan leer is hoe je een verslag moet doen, en ook een beetje over het onderwerp waar het verslag over gaat.

(I) En als jij nou te horen krijgt jullie gaan weer een verslag schrijven, hoe pak je dat dan aan, hoe doe je dat dan?

(V) Eigenlijk gewoon een keertje beginnen en dan afmaken.

(I) Maar hoe doe je dat dan, wat doe je als eerste en wat ga je daarna doen?

(V) Ik ga eerst een beetje denken hoe zal ik hem precies in elkaar zetten en dan doe ik het gewoon.

(J) Ik weet niet zo goed hoe ik het moet uitleggen.

(I) Ruth zegt: jullie gaan een verslag schrijven. Wat ga jij dan doen?

(J) Ik ga eerst vragen hoeveel hoofdstukken ik moet maken. En dan doe ik per hoofdstuk informatie zoeken. Dan doe ik de inleiding erbij.

(I) En dat lukt allemaal wel?

(J) Ja, nouja soms niet optijd.

(I) Dus plannen vindt je soms nog lastig

(J) Ja, en daar helpen mijn ouders me ook bij. Wij krijgen ook soms een planning.

(I) Ja, die wilde ik net laten zien, dat is deze he.

(J) Ja.

(V) Nog nooit gezien.

(I) Jij gebruikt deze dus wel een beetje.

(J) Die planning kan ik niet goed bijhouden, dus ik maak daarom ook samen met mijn moeder een andere planning.

(I) Hier staat ook op: Wat moet er in een voorwoord, wat moet er in een inleiding, gebruik je dat ook?

(J) Ja, daar kijk ik wel naar.

(V) Ik heb wel een keer een planning gezien maar echt nog nooit gebruikt.

(I) En bij je weekthema, kreeg je toen ook zoiets?

(IL) Nee, dat moet je helemaal zelf uitzoeken.

Interview leerlingen (6-8) *Buitenbeentjes*, 19 januari 2016

(I) Je weet misschien dat ik bezig ben met het onderzoek doen naar het schrijven van een verslag hier op school. Daarvoor is het heel belangrijk voor mij dat ik ook weet wat jij als leerling daar nou eigenlijk van vind, en hoe de leerkrachten je daar misschien nog beter mee kunnen helpen. Je hebt al een vragenlijst ingevuld, die neem ik zeker mee, maar bij dit interview gaan we iets dieper in op de vragen, en wil ik je vragen om je antwoorden zoveel mogelijk toe te lichten. Ik neem dit gesprek op, zodat ik het nog eens terug kan luisteren als dat nodig is, hopelijk vind je dat goed?

(I) Wil je eerst even vertellen hoe je heet, in welke groep je zit en in welke jaargroep je zit.

Ik ben F. en ik zit in groep 8 bij de Buitenbeentjes (F)

Ik ben S. en ik zit in groep 6 bij de Buitenbeentjes (S)

Ik ben E. en ik zit in groep 8 bij de Buitenbeentjes (E)

(I) Wat vinden jullie van het schrijven van een verslag?

(E) Het is leuk, maar soms ook irritant. (I) Wanneer? (E) Als ik het op de computer kan doen, dan vind ik het leuk. Als je geen informatie hoeft op te zoeken en in eigen woorden hoeft te zetten is het makkelijk. In eigen woorden zetten is echt moeilijk.

(I) En jij?

(F) Ik vind verslagen maken, ligt eraan wat voor onderwerp, maar ik vind het wel leuk. Het is vervelend als je het eerst moet opschrijven en daarna moet overtypen. Dat kost veel tijd. Ik vind het in eigen woorden zetten ook erg lastig, en ook informatie opzoeken.

(I) En hoe ging het bij jouw weekthema? Moest je daar ook informatie opzoeken?

(S) Ja, maar eigenlijk niet zoveel. Ik deed het over parfum en daar weet mijn vader heel veel van, maar sommige dingen moesten we alsnog wel opzoeken maar dat deden we dan samen.

(I) Wat vond jij lastig aan het maken van je weekthema?

(S) Het maken van een powerpoint

(I) en wat denk jij dat je lastig vindt aan het schrijven van een verslag?

(S) Ik denk dat ik wel weet hoe het moet want ik heb wel eerder een fantasieverhaal te schrijven. Alleen op een onderwerp komen vind ik lastig.

(I) En wat kunnen jullie al heel goed bij het maken van een verslag?

(E) Uhhh..... Versieren....

(I) Dus de lay-out? Ja

(F) Ja ik ook plaatjes opzoeken en de rest vind ik wel lastig.

(I) En als Tessa of Carlene nu zegt: we gaan weer een verslag schrijven, hoe pakken jullie dat dan aan?

(E) Nou ik ga zorgen dat ik een laptop heb. En dan gewoon doen wat er op het blad staat want meestal is er een blad.

(F) eerst een onderwerp kiezen en dan even kijken wanneer het af moet en dan een schema maken.

(I) Schrijven jullie het hele verslag op school, of thuis, of allebei?

(E) Ik doe het thuis. (I) en helpen je ouders je daar dan bij? (E) Ja (I) Hoe helpen ze jou dan?

(E) Ze helpen mij met in eigen woorden zetten.

(I) en jij? (F) Uh.. ik maak het allebei, op school en thuis. Op school kan ik me minder goed concentreren. (I) en helpen je ouders je thuis? (F) Ja. Eerst ook met het uittypen: dat ik

voorlas wat ik had geschreven en dat zij dan gingen typen. En ze helpen ook wel met informatie opzoeken.

(I) Wat zou het verslag schrijven leuker maken? OF beter maken

(E) Hoe het leuk zou zijn: dat je minder dingen in eigen woorden moet zeggen.

(I) Dat is lastig, want dat moet je wel leren. Dus hoe zouden we het makkelijker maken, om jou te leren dingen in eigen woorden te zetten (E) Dat weet ik niet

(I) heb jij een idee (F) Misschien dat je samen met iemand in een tweetal kan werken. Iemand met wie je goed overweg kan? Dan kun je het er samen over hebben (I) Dat vind ik wel een goed idee van je.

(I) Je had het net al over het blad dat je krijgt, komt het jou ook bekend voor? (F) ja.

(I) Gebruiken jullie hem? (E) Ja (I) Hoe gebruik je hem? Want er staan heel veel dingen

op.(E) Ik gebruik de volgorde. En als ik iets niet weet: bijvoorbeeld ik raak in de waar met

inhoud en voorwoord, dan kijk ik dat na. (I) en gebruik je de planning? (E) Nee. (I) Maak je

zelf een planning? (E) Nee. Ik schrijf gewoon zoveel mogelijk hoofdstukken achter elkaar. (I)

Denk je dat een planning handig zou zijn? (E) Nee ik hou meer van een planning in m'n

hoofd. (I) en jij? (F) Ik gebruik die planning wel en ik maak zelf ook een planning. Die is

soms wel anders. Dan doe ik moeilijke onderwerpen later. (I) Want? (F) Dan heb je meer tijd,

anders ben je te lang bezig met een onderwerp. En ik gebruik ook wel het andere blad om

goed te lezen wat nou alles is. (I) En denk jij dat jij hem gaat gebruiken Sam? (S) Uuh... ik

ken dat blad niet... Maar ik denk dat ik dat niet gebruik. Ik ga gewoon als ik thuis ben en ik

heb niks te doen, dan ga ik gewoon aan m'n verslag. Ik doe dat gewoon uit m'n hoofd. Het

lijkt me niet handig om met een planning te werken.

(I) Je weet misschien dat ik bezig ben met het onderzoek doen naar het schrijven van een verslag hier op school. Daarvoor is het heel belangrijk voor mij dat ik ook weet wat jij als leerling daar nou eigenlijk van vind, en hoe de leerkrachten je daar misschien nog beter mee kunnen helpen. Je hebt al een vragenlijst ingevuld, die neem ik zeker mee, maar bij dit interview gaan we iets dieper in op de vragen, en wil ik je vragen om je antwoorden zoveel mogelijk toe te lichten. Ik neem dit gesprek op, zodat ik het nog eens terug kan luisteren als dat nodig is, hopelijk vind je dat goed?

(I) Wil je eerst even vertellen hoe je heet, in welke groep je zit en in welke jaargroep je zit.
Ik ben B., ik zit in groep 7, in de Buitenbeentjes (B)
Ik ben L., ik zit ook in groep 7, ook in de Buitenbeentjes (L)

(I) Jullie hebben allebei al een keer een verslag geschreven. Kunnen jullie me eens vertellen wat je daar van vind? (B) Het is best wel lastig, je moet er veel tijd in steken, maar je komt wel veel te weten over het onderwerp, dus ook wel weer leuk. (L) ik vind het vooral saai. Want je moet veel typen. Als je het samen doet is het wel leuk. (I) vind je het wel makkelijk of ook lastig? (L) Ik vind het ook lastig ja. Dan moet je ook allemaal weer boeken gaan lezen enzo, daar hou ik al niet zo van. (I) Wat vinden jullie dan lastig? (B) Informatie in eigen woorden zetten. Want als het in het boek staat dan ga ik het ook zo in m'n verslag zetten, maar dat mag eigenlijk niet. (L) Ik schrijf het soms gewoon over, ik vind dat ook lastig.

(I) Denk je dat Carlene of Tessa jou daarbij kan helpen? (B) Ik denk dat het wel kan maar ik weet niet hoe. (I) Je zou het wel fijn vinden als dat gebeurt? (B) Ja. (I) Gebeurt het al? (B) Een beetje, niet heel veel. (L) Sven hielp me vorig jaar ook heel veel. Dan ging ie me helpen met in eigen woorden zetten. Dat vond ik erg fijn.

(I) Zijn er ook dingen die je eigenlijk heel leuk vind of die je al heel goed kan? (B) Het typen. (L) Het voorwoord. Ik schrijf dan eerst alles op en dan typ ik het uit. (I) En je weet ook goed wat er in een voorwoord moet staan, en in een nawoord en wat dan het verschil is? (L) Ja. (B) Ja ik ook.

(I) en als je hier een verslag schrijft, dan leer je daar wat van. Wat leer je er nou van? (B) alles wat je in een verslag zet. De informatie die je opzoekt. (L) En als je dan die boeken leest dan kom je er ook meer over te weten.

(I) Waarom denken jullie dat je een verslag moet schrijven? Wat willen de leerkrachten jou leren? Alleen de informatie die je opzoekt? (B) Ik denk ook dat als je later op een hogere school verslagen moet schrijven om dan alvast een beetje in te komen hoe dat dan is. (L) ik denk ook voor later, dat je dan ook meer weet en meer dingen kan doen. Een beetje om te leren hoe je dat aan moet pakken.

(I) Heb je ook het idee dat je dat ook echt leert? (B) Ik denk wel dat het volgende verslag wat makkelijker gaat. Je weet al hoe dat gaat (L) ja je weet al wat je moet opschrijven enzo

(I) Schrijf je je verslag thuis of op school? Of allebei? (B) Meestal allebei. Het meeste doe ik op school maar als ik dan iets niet af heb of niet op schema loop dan doe ik dat meestal thuis. (L) vorig jaar heb ik de helft op school geschreven en de helft thuis. (I) En helpen je ouders je als je het thuis schrijft? (B) Ja meestal wel. Want soms weet ik dan niet hoe ik het moet opschrijven ofzo, of... ja... goed op kan schrijven en dan helpen m'n ouders wel. (L) Mij niet echt.

(I) Nog een dingetje, jullie krijgen zo'n blad, klopt dat? (B) ja, (L) Ja. (B) ja, een beetje. (L) Ja ik wel, anders weet je niet meer wat je moet doen en zo. (B) ik gebruik sommige dingetjes die ik handig vind om te gebruiken (L) ik gebruik informatie hoe ik dingen op moet schrijven en wanneer ik het af moet hebben. (B) Ik meestal alleen de planning. (I) plan je ook zelf? (B) Ik plan een beetje zelf maar het meeste gebruik ik dat blaadje. (L) Ik gebruik dat papiertje wel want ik kan zelf niet zo goed plannen.

Bijlage E.12: Uitwerking semigestructureerd interview leerkrachten bovenbouw na uitproberen ontwerp

Semigestructureerd interview leerkrachten bovenbouw na de testperiode ontwerp 19 februari 2016

(I) Fijn dat jullie mijn ontwerp hebben willen uitproberen. Door middel van dit interview wil ik graag een beeld krijgen over wat er nog aangepast moet worden en wat al goed werkt. Laten we beginnen met de handleiding

(T) Ik vind de handleiding duidelijk en overzichtelijk. Niet teveel tekst.

(C) Ja, ik vind hem goed leesbaar inderdaad.

(I) Lukt het geven van instructie op deze manier?

(C) Ja, maar je merkt wel dat de kinderen er erg aan moeten wennen. Ze zijn gewend om direct te mogen beginnen met schrijven. De instructie vinden ze dan saai, vooral de zwakke schrijvers.

(T) Ja dat is waar, maar tijdens het schrijven merk ik wel dat ze veel meer gefocust zijn op datgene waar instructie op gegeven is.

(I) En het geven van feedback?

(T) Dat kost erg veel tijd en eerlijk gezegd is die tijd er niet altijd. Maar, kinderen uit onze groep geven makkelijker dan wij dachten feedback op daar waar wij willen dat ze feedback op geven.

(C) Ja. Ik merk ook dat het eigenlijk wel nodig is om volgende week nog een keer instructie te geven op het goed formuleren van zinnen. Bij nog lang niet alle kinderen is dit goed ingesleten, mag dat?

(I) Dat zou dan een goede aanpassing in het ontwerp zijn.

(T) Ik kan me ook voorstellen dat bij andere aspecten één keer instructie wel genoeg is. Dit is gewoon een lastige.

(I) Het moet dus gewoon niet vaststaan hoe vaak je instructie mag geven op één aspect?

(C) Nee, dat zou het beste zijn.

(I) Wat zijn jullie ervaringen met de vraag-maar-raak-bak?

(C) Die kaarten pakken ze niet uit zichzelf!

(T) Nee, ik vraag me af of wij er misschien te weinig aandacht aan hebben besteed. Ik merkte vandaag ook dat kinderen wel in de bak zaten te kijken, maar niet zo goed wisten wat ze er mee moesten doen.

(C) Wij zijn zelf zo erg bezig met dat wat er in de handleiding staat, dat we zelf de bak ook wel eens vergeten denk ik.

(T) Hij moet denk ik heel duidelijk geïnstrueerd worden aan de kinderen. Duidelijker dan wij hebben gedaan. En je kunt hem natuurlijk ook andersom gebruiken: wanneer een kind met een vraag naar jou toekomt, zeg je dat hij eerst in de bak moet kijken.

(C) Of je gaat samen met het kind kijken of de vraag erin zit, dan leer je ze misschien ook werken met zo'n kaart, dat hebben ze natuurlijk ook nog nooit gedaan.

(T) Hij is ook wel helemaal nieuw natuurlijk. Misschien heeft dat ook gewoon tijd nodig. Wel belangrijk dat we hem blijven benoemen dus... Het is na twee weken te vroeg om te zeggen of zoiets wel of niet werkt denk ik.

(I) Hebben jullie nog andere opmerkingen over het ontwerp?

(C) Het vinden van voorbeeldteksten is wel lastig en kost veel tijd. Misschien kun je ons daarmee nog helpen. Ik denk dat de collega's dat ook prettig zouden vinden.

(T) Ja dat zou wel top zijn!

- (I) Ik ga er mee bezig.
- (C) Verder denk ik dat het goed uitvoerbaar is. Het is wel een hele andere manier van werken dan dat wij gewend zijn, daar moeten zowel de kinderen als wij aan wennen.
- (T) De overdracht was wat lastig. Wij spreken elkaar nog op de dinsdag, dus dan kunnen we nog even bijpraten, maar ik kan me voorstellen dat het voor de andere duo's, die alles via de mail doen, lastig is om uit te leggen wat ze nu precies in de instructie hebben gedaan. Zoals Carlene al zei, ook voor ons is het nieuw.
- (I) En heb je een idee op welke manier ik jullie daarmee kan helpen?
- (T) Misschien een soort van formulier die we snel kunnen invullen? Ik weet helemaal niet of dat mogelijk is hoor.. Misschien kun je er naar kijken.
- (I) Ga ik doen. Hebben jullie nog meer dingen?
- (C) Nee, ik niet.
- (T) Nee ik ook niet
- (I) Oke, bedankt voor jullie tijd. Hier kan ik zeker wat mee.

Bijlage E.13: meetinstrument monitoren ontwerp: logboeken leerkrachten

Naam : *Berenbende*

1. Zijn de kinderen na de instructie gericht op (een aantal) genreaspecten tijdens het schrijven van de tekst gericht bezig met deze aspecten?

Ze zijn er wel meer mee bezig dan voorheen. Nog niet elk werkmoment heel overtuigend.

De BB is nu bezig met het schrijven van een verslag. Hiervoor maken ze eerst een samenvatting over de ontdekkingsreizigers in het algemeen.

Een aantal lln vinden dit nog heel moeilijk, voornamelijk de zesde jaars. Zowel het samenvatten als het schrijven van een verslag is nieuw voor hen.

De start is gezamenlijk gedaan. Wat is belangrijk? Arceren! Dit ging goed.

Vervolgens zijn de lln zelfstandig hiermee verder gegaan.

Ik heb ze vorige week donderdag (31 maart) de keuze gegeven om bij mij aan de instructietafel te komen zitten om dit samen te doen. Voornamelijk zesde jaars schoven aan.

Ik merk dat ze het erg lastig vinden om de tekst om te zetten in hun eigen woorden. Ze blijven de moeilijke woorden uit de tekst toepassen. Ik heb een aantal keer een voorbeeld gegeven van hoe je de tekst in eigen woorden kunt herschrijven door bijv de zinsvolgorde ook te veranderen. Na een aantal voorbeelden lukte het bij sommigen al om dit zelf toe te passen. Blijft moeilijk.

We zijn nu voornamelijk bezig met hoe zet je de tekst om in eigen woorden, zal het hele verslag wel een aandachtspunt blijven.

Ook vinden ze het lastig om met het begin te beginnen, wie is die ontdekkingsreiziger? Waar komt hij vandaan, geboren, opgegroeid etc.

Na een instructie hierover pakken ze dit wel op.

Zesde jaars aan het handje mee blijven nemen.

Voor veel zesde jaars is vooral dat beginstukje nog moeilijk: Waar en vooral hoe vind je informatie? Sommigen weten niet zo goed hoe het internet werkt en dat je op moet letten met info van internet. Niet alles is betrouwbaar.

2. Worden de kaarten uit de bak gebruikt? Zo ja: helpen deze de kinderen voldoende?

Bij mij zijn ze tot nu toe nog niet ingezet.

Nee worden nog niet gepakt. Wel aan leerlingen meegegeven wanneer ze een vraag hadden die op een van de kaarten stond. Werkte fijn. Leerlingen hadden er wat aan.

3. Wat gaat er al goed bij het geven van feedback op elkaars teksten?

Voor zover ik weet is er nog geen feedback gegeven op elkaars teksten.

Ik zal het morgen eens in de groep gooien.

Ze durven elkaar meer kritiek te geven. Zinsopbouw is niet oke, interpunctie is nog niet

goed. Zinnen beginnen niet met hoofdletters etc.

Eerst 'durfdén' ze dit naar mijn idee nog niet echt, dus zeiden ze maar 'oh het is goed'.

Nu hebben ze voornamelijk feedback aan het begin van de week gegeven en toen was ik er niet.

Toch merk ik dat ze snel terugvallen op de leerkracht. Vaak vragen ze of ik het nog even wil doen, helaas nu weinig tijd voor tijdens de verslag momenten omdat ik een aantal lln echt nog op weg moet helpen en dan voornamelijk de zesde jaars.

4. Wat is nog lastig bij het geven van feedback op elkaars teksten?

Zie bovenstaand.

Inhoudelijk is lastig omdat het onderwerpen zijn waarvan de lln zelf inhoudelijk weinig weten.

Een aantal durven nog niet heel kritisch naar elkaars teksten te kijken.

De oudere lln doen dit beter dan de jongste. Toch zoeken ze elkaar vaak op uit de jaargroep.

Ik zie weinig dat de oudere jaars de tekst van bijv zesde jaars bekijken. Jammer, dat zou denk ik waardevoller zijn!

Ze vinden het ook lastig waarop ze precies feedback moeten geven.

Dit moet duidelijk van te voren nog eens benoemd worden, ook al staan ze op hun eigen lijstje die ze hebben gekregen. (blad met info wat er in het verslag moet komen en op welke aspecten ze worden beoordeeld zoals; staat het belangrijkste er in, lopen de teksten logisch, staat het in juiste tijdsvolgorde)

5. Ruimte voor overige opmerkingen:

Het eerste gedeelte gaat al goed: Het belangrijkste uit de tekst zoeken en dit arceren, dit deden de lln voorheen niet. Ze letten er wel meer op dat de zinnen vloeiend en correct lopen.

Ik zie dat een gedeelte van de groep zich er wel mee kan redden. Maar ook een groot gedeelte is leerkrachtafhankelijk, dit maakt het wel pittig.

De lln weten al goed welke stappen ze nu moeten zetten;

Eerst lezen en dan het belangrijkste arceren, dit werkt goed!

Het omzetten in eigen woorden blijft heel moeilijk.

1. Zijn de kinderen na de instructie gericht op (een aantal) genreaspecten tijdens het schrijven van de tekst gericht bezig met deze aspecten?

Na de instructie ligt het vers in het geheugen van de kinderen. We blijven het herhaald benoemen om de aandacht erop te blijven leggen tijdens het schrijven. De 'doelen' ofwel genreaspecten hebben wij gevisualiseerd en in de klas op twee plekken opgehangen, om de kinderen zo te blijven herinneren aan deze doelen. Halverwege is de focus een beetje weg, maar na instructie wordt dit al gauw weer opgepakt.

Kortom, het moet blijvend herhaald worden, maar dan kan de focus goed gelegd worden op de gekozen genreaspecten tijdens het schrijven.

De genreaspecten zijn echt een beetje weggezakt in week 3. Wij hebben ze weer klassikaal goed besproken en voorbeelden laten zien op het digibord in een willekeurig gekozen voorbeeldtekst. Idem aan week 2, na instructie worden de aspecten al gauw weer meegenomen en besproken door de leerlingen.

Geen veranderingen opgemerkt. Blijven herhalen van de genreaspecten en inmiddels vaste feedbackgroepjes gemaakt. Organisatorisch was het niet handig om feedback te geven in kleine groepjes, de teksten werden immers als groepswork gepresenteerd. Dit zorgde ervoor dat alles verzameld werd op een groot vel en dus feedback geven in 'losse' groepjes niet mogelijk was. Zo opgelost, op verschillende momenten feedback gegeven.

2. Worden de kaarten uit de bak gebruikt? Zo ja: helpen deze de kinderen voldoende?

Uit zichzelf pakken de kinderen de kaarten er niet bij, terwijl elke kaart is besproken en voorbeelden zijn gegeven van hoe het ingezet kan worden. Bijv. bij het selecteren van informatie uit een filmpje op internet. Wellicht wat veel tekst voor ze. Twee keer heeft de leerkracht aangezet tot het gebruiken van de kaarten en de betreffende leerling uitleg gegeven hoe het ingezet kon worden. Toen werkte dit wel, maar met veel stimulans van de leerkracht. Uit zichzelf worden de kaarten door de leerlingen niet gebruikt.

Idem aan week 2, de bak is wel op de instructietafel gezet. Geen gebruik van gemaakt.

Idem aan week 2 en 3.

3. Wat gaat er al goed bij het geven van feedback op elkaars teksten?

Tijdens de klassikale feedback op een stuk gekozen door de leerkracht, kunnen de kinderen goed benoemen wat er wel en wat niet in het geschreven stuk verwerkt is. De focus kan makkelijk verplaatst worden van 'enkel op spelling en goed lopende zinnen letten' naar de drie gekozen genreaspecten. Ze kunnen de spelling goed loslaten, beter dan verwacht. Er is wel duidelijk verschil zichtbaar tussen de jaargroepen, groep 8 kan beter verwoorden wat er nog verbeterd kan, dan bijvoorbeeld groep 6. Zij lijken de doelen wel zelf te kunnen inzetten, maar aanscherpen in de tekst door zelf kritisch te kijken naar de tekst van een ander is lastiger voor ze.

Idem aan week 2, het geven van de feedback is inhoudelijk nog matig. Weinig concreet.

In week 5 een uitgebreid moment plannen, waarbij alles grondig wordt besproken.

4. Wat is nog lastig bij het geven van feedback op elkaars teksten?

Kritisch kijken naar de inhoud van de tekst. Letten op de 'leesbaarheid' voor een ander lukt

nog aardig, maar of de tekst in de juiste volgorde staat bijvoorbeeld is al lastiger. Het zelf inzetten lukt beter, dan het kritisch te bekijken van een ander. Het ontbreekt bij vooral de jongere kinderen aan het vaardig zijn in het geven van goede feedback op de gekozen genreaspecten. Vaak is alles wat geschreven is 'wel goed', terwijl er echt niveauverschil zichtbaar is in de geschreven teksten. Het wordt heel zwart-wit beoordeeld door vooral de jongsten uit de stamgroep.

Geen nieuwe bijzonderheden/aanvullingen.

Idem.

5. Ruimte voor overige opmerkingen:

Er is meer tijd nodig voor het schrijven van de teksten dan verwacht. Het evalueren en geven van feedback is in deze fase wel uitgebreid geïnstrueerd, maar nog niet heel goed uitgevoerd. Slechts klassikaal en kort in groepjes. Deze week staat een uitgebreid moment gepland om dit grondig en concreet uit te voeren in groepjes/tweetallen en ook dit proces van feedback geven te evalueren.

Geen nieuwe bijzonderheden, niet toegekomen aan uitgebreide feedbackmomenten in het ritmisch weekplan.

Weer niet toegekomen aan uitgebreide feedbackmomenten ivm viering/pasen/excursies/gastlessen. Kort en beknopt uitgevoerd. Jammer, want de instructie is wel goed gegeven en klassikaal gemodelt. In week 5 inplannen in het blokuur? Groepjes zijn gemaakt en verdeeld. Gekeken naar diversiteit van de onderwerpen en een groepsdoorbroken feedback-duo.

1. Zijn de kinderen na de instructie gericht op (een aantal) genreaspecten tijdens het schrijven van de tekst gericht bezig met deze aspecten?

Ja ze zijn er mee bezig, maar kinderen vinden het wel erg lastig. Voor de leerlingen die het schrijven lastig vinden is het wel heel ondersteunend, maar ze moeten erg wennen aan deze manier van werken.

We zijn nog bezig geweest met het zelfde genreaspect. Ik zie dat kinderen zich dit aspect steeds meer eigen maken. Ze zijn er zeker gericht mee bezig. Kinderen moeten nog steeds wennen aan het feit dat ze instructie krijgen en niet direct mogen beginnen met schrijven.

2. Worden de kaarten uit de bak gebruikt? Zo ja: helpen deze de kinderen voldoende?

De kaarten worden nog niet door de kinderen zelf gepakt.

De kaarten zijn aangedragen aan een aantal leerlingen door ons als leerkracht. Voor deze kinderen waren de kaarten een goede hulp. De kaarten worden niet uit zichzelf gepakt door de leerlingen.

3. Wat gaat er al goed bij het geven van feedback op elkaars teksten?

Het klassikaal bespreken van de teksten levert mooie momenten op. Een aantal kinderen pakt dit echt heel goed op en andere kinderen nemen dit vervolgens over. Deze week een aantal mooie voorbeelden gehoord.

Feedback geven op elkaars teksten zorgt ervoor dat de kinderen bij het schrijven al denken: oh mijn tekst gaat gelezen worden door een ander, dus moet te volgen zijn voor een ander. Kinderen benoemen dit letterlijk.

4. Wat is nog lastig bij het geven van feedback op elkaars teksten?

Voor de meeste kinderen is het lastig de feedback te geven op het genreaspect en niet op vorm en grammatica. Hier is de afgelopen jaren erg de focus opgelegd en dat merken we nu wanneer de kinderen klassikaal feedback geven.

Ook bij het feedback geven in twee- of drietallen vinden kinderen het lastig om op de inhoud feedback te geven. Dit moet veel geoefend worden.

5. Ruimte voor overige opmerkingen:

Geen

Voor het geven van feedback helaas weinig tijd. Het is wel belangrijk, daar zijn we ons van bewust. Meer tijd maken dus!

Bijlage E.14: meetinstrument meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw

Vragenlijst leerlingen bovenbouw

Naam:

Groep:

De vragen in deze vragenlijst gaan over het schrijven van een informatieve teksten: de teksten die je geschreven hebt voor in je krant tijdens het project over communicatie en de teksten die je nu aan het schrijven bent voor je verslag. Kruis één hokje aan. Kies voor het antwoord dat het meeste bij jou past.

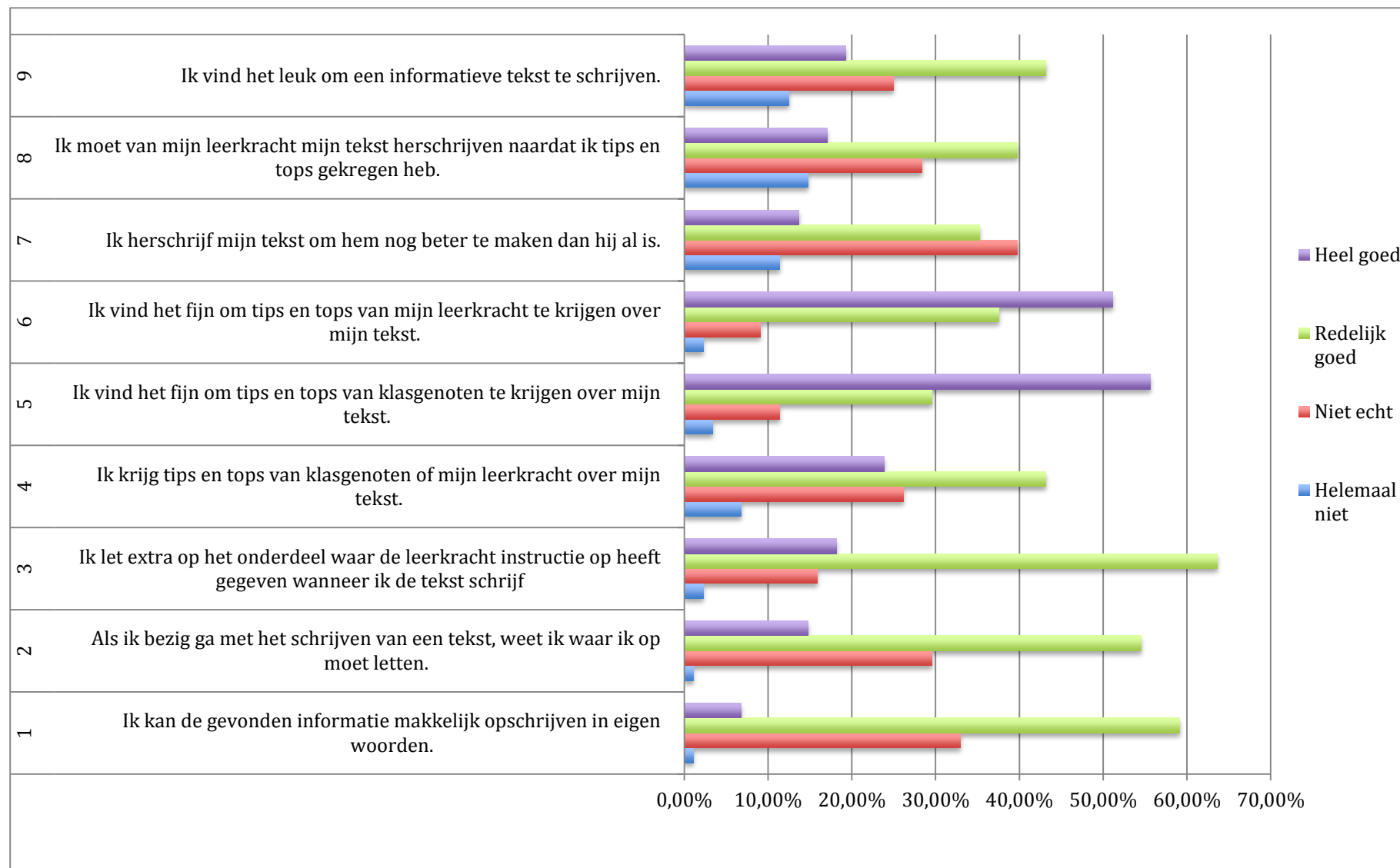
De volgende schaalverdeling is van toepassing:

- 1. Helemaal niet*
- 2. Niet echt*
- 3. Redelijk goed*
- 4. Heel goed*

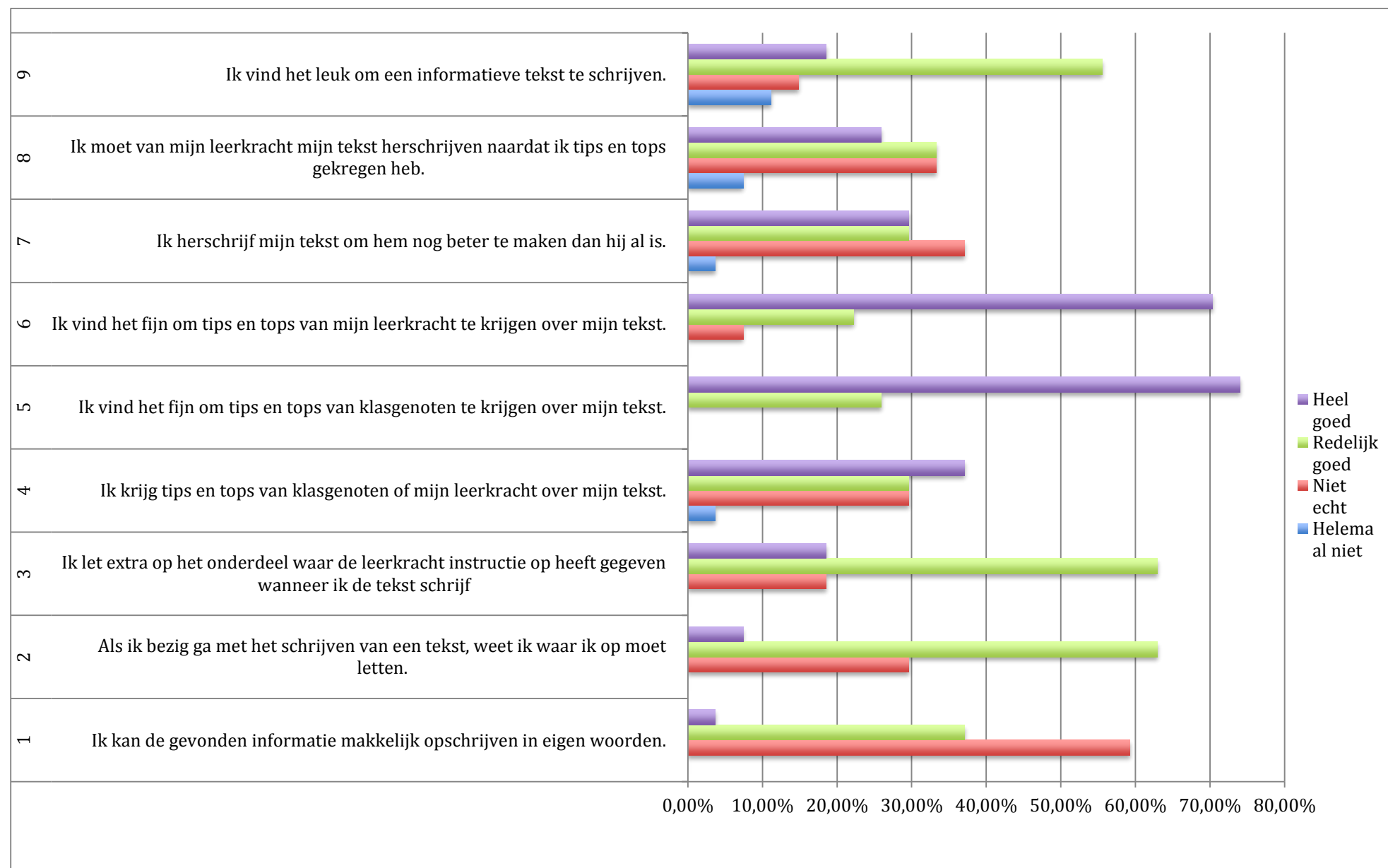
	1	2	3	4
1. Ik kan de gevonden informatie makkelijk opschrijven in eigen woorden.	☐	☐	☐	☐
2. Als ik bezig ga met het schrijven van een tekst, weet ik waar ik op moet letten.	☐	☐	☐	☐
3. Ik let extra op het onderdeel waar de leerkracht instructie op heeft gegeven wanneer de tekst schrijf.	☐	☐	☐	☐
4. Ik krijg tips en tops van klasgenoten of mijn leerkracht over mijn tekst.	☐	☐	☐	☐
5. Ik vind het fijn om tips en tops van klasgenoten te krijgen over mijn tekst.	☐	☐	☐	☐
6. Ik vind het fijn om tips en tops van mijn leerkracht te krijgen over mijn tekst.	☐	☐	☐	☐
7. Ik herschrijf mijn tekst om hem nog beter te maken dan hij al is.	☐	☐	☐	☐
8. Ik moet van mijn leerkracht mijn tekst herschrijven nadat ik tips en tops gekregen heb.	☐	☐	☐	☐
9. Ik vind het leuk om een informatieve tekst te schrijven.	☐	☐	☐	☐

Bedankt voor het invullen.

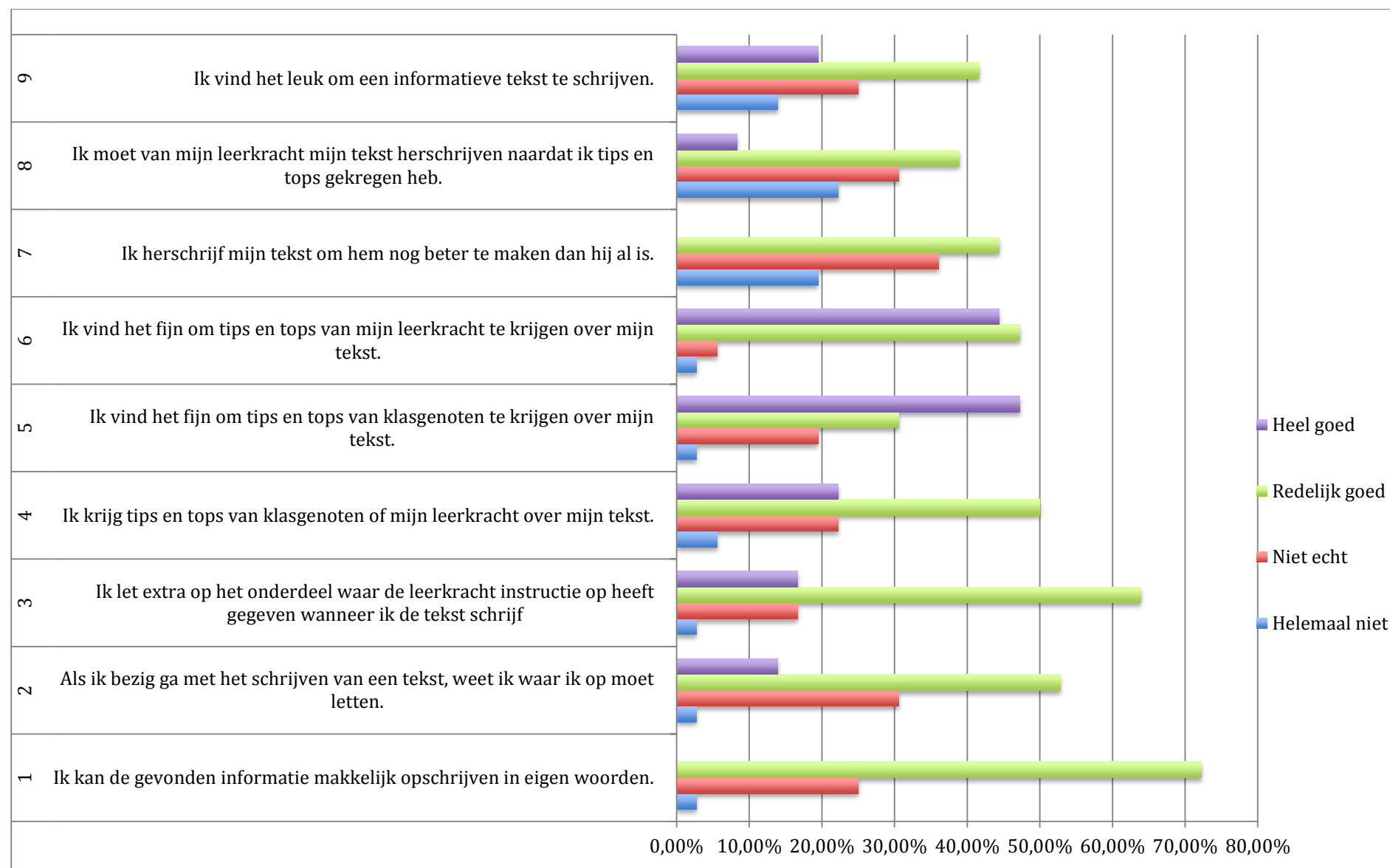
Bijlage E.15.1: resultaat meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw totaal



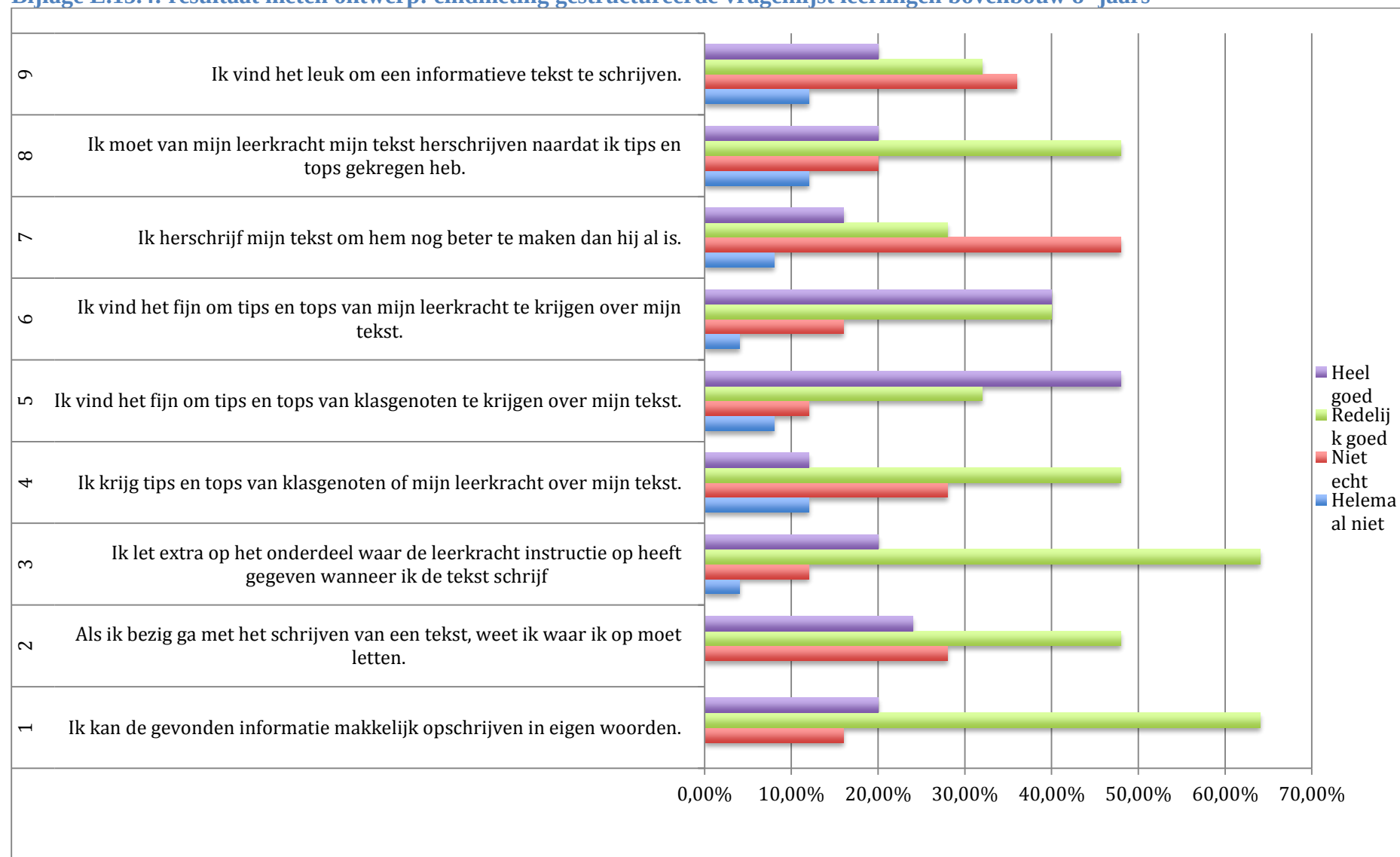
Bijlage E.15.2: resultaat meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw 6^e jaars



Bijlage E.15.3: resultaat meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw 7^e jaars



Bijlage E.15.4: resultaat meten ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen bovenbouw 8^e jaars



Bijlage E.16: meetinstrument meten ontwerp: nulmeting/eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten bovenbouw

Vragenlijst leerkrachten bovenbouw nulmeting/eindmeting

Naam:

De vragen in deze vragenlijst graag invullen met het oog op het schrijven van het verslag in jouw groep met jou als leerkracht. Graag één hokje aankruisen.

Geef aan in hoeverre je jezelf of jouw groep herkent in de volgende uitspraken:

Waarbij het volgende geldt:

*1 - Ik herken mij/mijn groep hier totaal **niet** in.*

5 - Ik herken mij/mijn groep hier volledig in.

	1	2	3	4	5
1. Ik praat van te voren over het onderwerp samen met de leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ik laat de kinderen een voorbeeldtekst zien.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Ik bespreek tijdens de instructie een voorbeeldtekst met kinderen.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ik weet wat genreaspecten van het verslag zijn.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Ik geef tijdens mijn instructie aandacht aan één of meerdere genreaspecten.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Het lukt mij om te differentiëren in instructie tijdens het schrijven.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ik schrijf een (stukje) voorbeeldtekst op het digibord.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Ik model wanneer ik een voorbeeldtekst schrijf.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Kinderen geven feedback op elkaars schrijfproducten.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Kinderen weten waar ze op moeten letten bij het geven van feedback	☐	☐	☐	☐	☐
11. De feedback van de kinderen is waardevol voor de schrijver.	☐	☐	☐	☐	☐
12. De feedback van kinderen is gericht op inhoud en niet op vorm (grammatica, spelling, interpunctie, lay-out).	☐	☐	☐	☐	☐

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. Kinderen reviseren (herschrijven) aan de hand van de feedback van andere kinderen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14. Ik geef feedback op het schrijfproduct van het kind. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 15. Ik weet waar ik op moet letten bij het geven van feedback. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 16. Mijn feedback is waardevol voor de schrijver. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 17. Mijn feedback is gericht op inhoud en niet op vorm (grammatica, spelling en interpunctie, lay-out). | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 18. Kinderen reviseren (herschrijven) aan de hand van mijn gegeven feedback. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 19. Ik bespreek (een van de) gemaakte teksten klassikaal. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Bedankt voor het invullen.

Bijlage E.17: resultaat meten ontwerp: nulmeting/eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten bovenbouw

Nulmeting

	1	2	3	4	5	Totaal
1. Ik praat van te voren over het onderwerp samen met de leerlingen.	0	0	1	5	0	6
2. Ik laat de kinderen een voorbeeldtekst zien.	2	4	0	0	0	6
3. Ik bespreek tijdens de instructie een voorbeeldtekst met kinderen.	2	3	1	0	0	6
4. Ik weet wat genreaspecten van het verslag zijn.	0	2	0	3	1	6
5. Ik geef tijdens mijn instructie aandacht aan één of meerdere genreaspecten.	1	2	2	1	0	6
6. Het lukt mij om te differentiëren in instructie tijdens het schrijven.	1	0	3	2	0	6
7. Ik schrijf een (stukje) voorbeeldtekst op het digibord.	1	3	2	0	0	6
8. Ik model wanneer ik een voorbeeldtekst schrijf.	1	2	3	0	0	6
9. Kinderen geven feedback op elkaars schrijfproducten.	2	3	0	1	0	6
10. Kinderen weten waar ze op moeten letten bij het geven van feedback.	1	4	0	1	0	6
11. De feedback van de kinderen is waardevol voor de schrijver.	1	3	1	1	0	6
12. De feedback van kinderen is gericht op inhoud en niet op vorm.	1	1	2	2	0	6
13. Kinderen reviseren (herschrijven) aan de hand van de feedback van andere kinderen.	3	3	0	0	0	6
14. Ik geef feedback op het schrijfproduct van het kind.	0	1	3	2	0	6
15. Ik weet waar ik op moet letten bij het geven van feedback.	0	0	2	3	1	6
16. Mijn feedback is waardevol voor de schrijver.	0	1	2	2	1	6
17. Mijn feedback is gericht op inhoud en niet op vorm.	1	2	2	1	0	6
18. Kinderen reviseren (herschrijven) aan de hand van mijn gegeven feedback.	1	3	2	0	0	6
19. Ik bespreek (een van de) gemaakte teksten klassikaal.	0	6	0	0	0	6

Eindmeting

	1	2	3	4	5	Totaal
1. Ik praat van te voren over het onderwerp samen met de leerlingen.	0	0	1	3	2	6
2. Ik laat de kinderen een voorbeeldtekst zien.	0	0	0	6	0	6
3. Ik bespreek tijdens de instructie een voorbeeldtekst met kinderen.	0	0	2	3	1	6
4. Ik weet wat genreaspecten van het verslag zijn.	0	0	2	1	3	6
5. Ik geef tijdens mijn instructie aandacht aan één of meerdere genreaspecten.	0	0	1	4	1	6
6. Het lukt mij om te differentiëren in instructie tijdens het schrijven.	0	1	3	2	0	6
7. Ik schrijf een (stukje) voorbeeldtekst op het digibord.	0	0	1	3	2	6
8. Ik model wanneer ik een voorbeeldtekst schrijf.	0	0	2	2	2	6
9. Kinderen geven feedback op elkaars schrijfproducten.	0	0	1	4	1	6
10. Kinderen weten waar ze op moeten letten bij het geven van feedback.	0	1	3	2	0	6
11. De feedback van de kinderen is waardevol voor de schrijver.	0	0	4	2	0	6
12. De feedback van kinderen is gericht op inhoud en niet op vorm.	0	2	3	1	0	6
13. Kinderen reviseren (herschrijven) aan de hand van de feedback van andere kinderen.	0	0	3	3	0	6
14. Ik geef feedback op het schrijfproduct van het kind.	0	0	4	1	1	6
15. Ik weet waar ik op moet letten bij het geven van feedback.	0	0	1	4	1	6
16. Mijn feedback is waardevol voor de schrijver.	0	0	2	2	2	6
17. Mijn feedback is gericht op inhoud en niet op vorm.	0	0	1	4	1	6
18. Kinderen reviseren (herschrijven) aan de hand van mijn gegeven feedback.	0	2	1	3	0	6
19. Ik bespreek (een van de) gemaakte teksten klassikaal.	0	0	3	2	0	6

Bijlage E.18: resultaat meten ontwerp: uitwerking semigestructureerd groepsinterview leerkrachten bovenbouw

Semigestructureerd interview eindmeting leerkrachten bovenbouw

12 april 2016

(I) Het einde van zes weken uitvoeren van mijn ontwerp is alweer geweest. Tijdens dit interview wil ik graag mijn eindmeting doen bij jullie. Ik neem het weer op, zodat ik het later kan terugluisteren en uitwerken.

(I) Willen jullie deze vragenlijst nog een keer invullen? Jullie hebben dat aan het begin van de zes weken al eens gedaan, ik ga kijken wat er nu verandert is. Je mag je hierbij dus focussen op de afgelopen zes weken.

(I) Wat heeft het werken op deze manier jullie als leerkracht opgebracht wat betreft kennis/vaardigheden/houding?

(T) Bij ons tweeen wel heel erg een stukje bewustwording van hoe je het aan moet pakken. Eigenlijk als ik naar mezelf kijk, die vragenlijst heb ik natuurlijk ook als nulmeting ingevuld en toen dacht ik: oh shit, ik moet echt heel veel dingen anders doen. Dan spreek ik voor mezelf maar...

(C) Nou ook denk heel vaak dat ik iets wel, doe, maar als je dan eenmaal dat proces ingaat. Dan denk je: ohnee, ik doe het eigenlijk nog niet heel erg goed... Oh nu lijkt het net alsof ik een hele hoge pet van mezelf op heb. Je denkt van: oh maar dat doe ik wel, oh maar dat doe ik wel. Maar nu na die zes weken, en als ik het dan nu het weer invul, dan denk ik: oh maar dat is wel veranderd. Het gaat altijd een beetje op de automatische piloot. Het is inderdaad ook een stukje bewustwording.

(T) En je gaat er meer op letten, hetzelfde als met die genreaspecten. Wij hebben daar heel veel aandacht aan besteedt. En dan merk je naar mate je dat steeds meer herhaalt en het er steeds meer ingeslepen wordt, dat de kinderen er ook meer op gaan letten.

(R) Ik vind dat je enthousiasme ook groter wordt. Het is veel leuker om te doen als je een beetje weet hoe het moet. In het begin dacht ik ook: Oh help. Ik denk dan juist: dat doe ik allemaal niet, dat doe ik allemaal niet. En dan is het lekker als je daar een beetje een zekerheid in krijgt, in hoe het moet.

(E) Ja herkenbaar, ik vind het nog wel even zoeken omdat je met een duo zit. Van wie heeft wat gedaan en hoe ga je daarin niet hetzelfde doen als wat de ander gedaan heeft. Of mis je juist dingen omdat je denkt dat de ander het gedaan heeft. Dat vind ik nog wel een beetje lastig. Ze konden wel echt wat met de dingen uit de bak, maar wel nadat ik het had aangedragen. Dat is eigenlijk het enige waar ik nog tegen aanloop. Ik ben wel inderdaad enthousiaster geworden. Ik had altijd al wel het idee dat het, want ik vond het, toen ik in de bovenbouw kwam, heel bijzonder dat ze hun tekst gelijk in hun tekstschrift mochten schrijven. Want het ging om de inhoud en niet om de rest. Maar ik denk: ja juist als het om de inhoud gaat vind ik het vreemd dat je dat in één keer in het net moest doen. Wij moesten het vroeger op school ook allemaal corrigeren. Vond ik heel gek. (T) Ik snap wel een beetje wat je bedoeld. (E) Nu had ik zoiets van: nu kan ik het voordoen zoals ik denk dat het moet en meer past. Deze manier van werken past ook wel bij mij. En dan nog vind ik het wel lastig, want van sommige kinderen ben ik al blij dat ze een inhoud, dat ze er over nadenken. En dan het product nu: dat is niet veel beter dan dat er al was.

(R) Ik was nooit zo tevreden over het verslag maken. En daar zijn we nu ook stappen mee aan het maken. En dat vind ik ook heel fijn. (E) Ja. Dat geldt voor beide.

(C) De kinderen beseffen het nu ook he, het gaat niet om de vorm, het gaat er ook niet om dat je heel veel hebt. Nee het gaat over de inhoud. Hoe maak jij zo'n verhaal. (R) We hebben

altijd best wel veel nadruk gelegd op wat voor lettertype, en hoe ziet het er uit en is alles wel netjes, heb je de juiste indeling. Terwijl je eigenlijk stappen overslaat dan. Inhoudelijk is veel belangrijker en daarna komt dan de lay-out.

(E) Ze zeggen het nu ook zelf bij mij. Want er waren er een aantal die zeiden: he, eigenlijk is het veel handiger als we dit even uitprinten, of als we een kopie mogen maken, want dan kunnen we erin strepen. (C) YES!!!! Uit zichzelf!

(I) Dat is ook mijn volgende vraag: Wat het het de kinderen volgens jullie opgebracht wat betreft kennis/vaardigheden/houding?

(E) Niet allemaal hoor. Er zijn een aantal achtste jaars die gaan door zoals ze het altijd gedaan hebben. We hebben een boek en we kopiëren letterlijk wat daar staat. Die zetten het nog niet in eigen woorden. Maar ik zie bij de zesde en de zevende jaars dat ze zeggen: wil jij wat voor mij printen, want dan kan ik het arceren, of aantekeningen maken, dingen wegstrepen.

(R) Het is wel een proces dat je heel veel moet herhalen. Bij mij hadden ze heel veel moeite met de inleiding en het voorwoord. Wat is nou wat. En dan had ik al 20 keer gezegd dat de inleiding de tekst is die we samen hebben gemaakt. Dat is algemene informatie over het onderwerp. Nou dan kwamen ze nog steeds weer vragen van... Dat vinden ze wel heel moeilijk, maar nu snappen ze het.

(I)Konden jullie goed uit de voeten met de handleiding?

(E) Heb ik heel weinig mee gedaan heel eerlijk gezegd. (C) Wij wel! Vooral de genreaspecten hebben we gebruikt. (T) Wij hebben voordat wij begonnen samen bij elkaar gezeten en hebben we alles eruit gehaald. (C) Ja, vooral de genreaspecten vond ik nuttig. En wij hebben het heel visueel in de klas opgehangen. (T) Ja, en dat werkte ook goed. (C) Van hier gaat het om jongens. Twee of drie doelen hadden we dan, voor de tekst. (I) Dus dat is nog mooi om mee te nemen voor de rest. (C) Ja, die houden wij wel vast. (T) En we gebruiken dat nu dus ook bij het verslag. En dat werkt wel echt. Daar maken ze wel gebruik van. (E) Dat verbaasde mij wel toen ik mijn kinderen bezig zag. Die zaten eigenlijk allemaal achter een computer. Terwijl je dat eigenlijk in het eerste stuk helemaal niet nodig hebt. Zij hebben echt het idee dat ze pas aan het werk zijn als ze met de computer bezig zijn. (C) Ze vinden het a) heel interessant ogen he, dat jij een computer voor je neus hebt. En ten tweede hebben we best wel wat kinderen die zoiets hebben van: we gaan niet twee keer dingen doen. Ik ga niet eerst alles schrijven en dan de boel weer overtypen. Ik typ liever gelijk de boel uit, dat is minder werk. (E) Terwijl je jezelf corrigeert op het moment dat je het eerst geschreven hebt en dan gaat typen. Want dan kun je alles... (C) Dat stukje dat, besef...

(R) Ik had ook wel een voorstel dat we dat misschien allemaal nu vast zo kunnen doen: dat je het laatste kwartiertje van elke keer dat je aan het verslag werkt, gebruikt om teksten uit te wisselen. Bijvoorbeeld in je tafelgroepje.

(E) Ja, want dat vinden ze ook nog heel lastig. Dat had ik ook al opgeschreven. Want als ik zie wat voor feedback ze dan geven, en ik heb het allemaal gemodelt. (T) Ja het is heel veel op spelling. Vorm vinden ze nog heel belangrijk. (I) Daarvoor is zes weken eigenlijk te kort. Literatuur zegt ook wel: dat moet je leren. En dat leer je niet in zes weken. (R) Ik denk ook echt dat je één ding tegelijk moet doen. Want als je gaat zeggen waar ga ik nu allemaal op letten. Ik zou gewoon zeggen: je gaat de tekst van een ander lezen en je kijkt alleen of je begrijpt wat er staat. (E) en dat was nu, met die inleiding, vond ik, heel lastig. Omdat ze allemaal wisten wat er in die inleiding moest staan en dan lezen ze niet meer kritisch. Want ze weten toch wel wat er in moet staan. Van oh, ik zie die naam staan en die naam, het zal wel goed zijn. (R) Bij mij kwam daar dus zo'n heel mooi voorbeeld uit. Van dat iemand een zin

gaf. En daar boven stond als kopje de krant. En toen zei iemand: nou snap je deze zin? En toen zei Pien van, nouja alleen maar omdat er een kopje boven staat. Dat is dus wel een mooi voorbeeld van het kan wel. (E) Bij mij is dat nog niet gebeurt. (R) Maar is iets dat ook heel vaak geoefend moet worden. (E) Nu komen we op een stuk schrijven van een tekst. Jij bent bezig met Marco Polo en ik met Columbus, dus dan moet ik de tekst wel echt gaan begrijpen. Ik heb namelijk geen voorkennis. Want ik had het idee dat de kinderen dat nu in de weg stond. (I) Dat moet dus nog verder ontwikkeld worden. (E) Ja, dat is een langer proces.

Hoe is het werken met de kaarten uiteindelijk gegaan? Uit het monitoren kon ik halen dat die eigenlijk niet zo veel gebruikt werden.

(R) Die moet je gewoon vaker aanbieden. Als je die een keer aanbied dan doen ze daar niks mee. Maar als je ze elke keer wanneer je gaat schrijven even erbij pakt, dan gaat dan landen en dan komt dat. (T) Wij hebben dat wel gedaan, maar ze hebben ze nog steeds niet gepakt. Zelfs gisteren heb ik nog weer gezegd van je kunt ze ook echt bij filmpjes gebruiken. Ook een van de kaarten gaat over leervragen. Ik denk dat dat ook nog een keer klassikaal moet worden voorgedaan. Dat is nog niet geland maar dat komt uiteindelijk wel denk ik. En niet iedereen heeft dat ook nodig. Vooral achtste jaars zijn ook al zo ver in het schrijven die hebben dat ook gewoon niet meer nodig. (R) Wij zijn bij het schrijven van het verslag ook nog niet zo ver dat ze al echt veel kans hebben gehad die kaarten te gebruiken, dat kan ook nog meespelen.

(I) Hebben jullie verder nog opmerkingen, dingen die ik moet meenemen?

(R) Ik ben heel erg benieuwd hoe de kinderen reageren. Of zij het gevoel hebben dat er wat veranderd is.

(T) Ik was in ieder geval met de samenvatting al blij verrast dat, ook vooral onze zesde jaars, Ook een Eniz en een Jazz, zo dyslectisch als een deur, die normaal gewoon niks op papier krijgen, die nu gewoon al stukjes hadden geschreven wat ook redelijk begrijpbaar was. (C) Ja en het was ook nog een pittige tekst! Dat is echt al heel positief (E) Ja en ik denk ook nog dat we een keer moeten modellen hoe ik een computer gebruik. (T) Ik heb dat wel een stukje met de bronnen gedaan. Dat hielp echt. (R) Ja bedankt, wij zijn wel echt een stuk opgeschoten zo.

Bijlage E.19: resultaat meten ontwerp: uitwerking semigestructureerd groepsinterview leerlingen bovenbouw

Semigestructureerd interview eindmeting leerlingen bovenbouw

Bliksemboefjes

18 april 2016

(I) Willen jullie jezelf eerst even voorstellen?

(B) Ik ben B., Bliksemboefjes, groep 8.

(A) Ik ben A., ook Bliksemboefjes, groep 8.

(I) Een tijdje geleden heb ik jullie ook geïnterviewd. Ik heb jullie toen vertelt dat ik bezig was met een onderzoek naar het schrijven van teksten in de bovenbouw. Specifiek naar een verslag. De afgelopen weken hebben jullie anders gewerkt aan het schrijven van teksten. Wat hebben jullie daarvan gemerkt?

(A) Ja.

(I) Kun je vertellen wat?

(A) Ze hebben met ons samen dat gedaan.

(I) Kun je iets specifieker zijn?

(A) Nou we kregen een tekst. En dan moesten we samen met haar onderstrepen wat belangrijk was en dan opschrijven.

(I) Vond je deze manier van werken prettig?

(B) Ik vond het niet zo leuk.

(I) En waarom niet?

(B) Nou, omdat ik het gewoon veel liever zelf wil doen.

(I) Want?

(B) Ik weet niet, dat vond ik gewoon fijner.

(I) En jij?

(A) Ja, voor groep 6 is het natuurlijk wel fijn, maar groep 8 heeft het al drie jaar lang, nou niet heel erg, maar we hebben het al wel een beetje gehad. Dan vind ik dat ze het beter met groep 6 en groep 7 kunnen doen maar groep 8 denk ik, dat die het wel kan.

(I) Oke, en wat zou ze dan moet groep 8 moeten doen?

(A) Dat groep 8 het dan zelf doet

(I) Maar, de vorige keer kwam er wel uit dat het schrijven van verslagen voor iedereen, ook voor groep 8, wel lastig is. Wat zouden ze dan met groep 8 moeten doen

(B) Gewoon een klein stukje samen doen en dan dat groep 8 alleen gaat. En dan groep 6 en 7 nog wel met Ruth of Sandra.

(A) Of de mensen die dat graag willen uit groep 8, die het moeilijk vinden.

(I) Oke, want jullie vinden het niet moeilijk?

(A) Nee niet moeilijk

(B) Ik vind het aan de ene kant wel moeilijk maar aan de andere kant ook niet. Want je moet het wel in je eigen woorden zetten, en soms weet ik toch niet of het nou wel echt in mijn eigen woorden staat.

(I) Dus eigenlijk vind je het wel moeilijk, maar vind je het gewoon niet zo leuk?

(B) Uh, ja ook.

(I) Leerde je wat van deze manier van werken?

(B) Ik heb wel leren samenvatten.

(I) Hoe dan?

(B) Uh, ja, gewoon, die manier van werken, dat is wel anders.

(I) Zien jouw teksten er nu anders uit dan voordat er op deze manier gewerkt werd?

(B) dat weet ik niet, ik denk het wel. Ik denk dat ze er anders meer moeilijke woorden in zouden staan.

(A) Ik denk dat het wel iets anders is, maar dat je het wel met elkaar kan vergelijken.

(I) En maak je gebruik van de kaarten die in de klas staan

(A) Ik niet, maar ik heb dat ook niet echt nodig

(B) Ik moest ze een keer gebruiken. Dan zijn ze wel handig en ik begrijp goed wat erop staat. Maar ik heb ze nog niet uit mezelf gepakt.

(I) Waarom niet?

(B) Soms vergeet ik het, maar ik vind het ook wel veel werk, ik vraag het dan liever aan iemand anders.

(I) Wat zou er volgens jou nog anders moeten?

(A) Ik heb niet echt iets wat anders zou kunnen.

(B) Nee, ook niet.

18 april 2016

(I) Willen jullie jezelf eerst even voorstellen?

(V) Ik ben V., en ik zit in groep 7, Bliksemboefjes

(IL) Ik ben I., en ik zit in groep 6 van de Bliksemboefjes

(J) Ik ben J., ik zit in de Bliksemboefjes en ik ben groep 8.

Een tijdje geleden heb ik jullie ook geïnterviewd. Ik heb jullie toen vertelt dat ik bezig was met een onderzoek naar het schrijven van teksten in de bovenbouw. Specifiek naar een verslag. De afgelopen weken hebben jullie anders gewerkt aan het schrijven van teksten. Wat hebben jullie daarvan gemerkt?

(IL) Ik weet dat niet

(J) Uh.. niet echt

(I) Jullie hebben nu toch bijvoorbeeld met een voorbeeldtekst gewerkt? Gaat er een lampje branden?

(V) Uh ja, dat hebben we wel gedaan. Ik kan me alleen niet meer echt herinneren hoe het daarvoor gaat.

(I) Kun je dan eens vertellen hoe ze dat nu hebben aangepakt, dat beginnen met dat verslag. Want daar zijn jullie nu mee bezig.

(V) We kregen een tekst en die moesten we eerst helemaal onderstrepen. Dat was eerst met de hele klas en daarna moest je het zelf doen. en dan moest je dat gaan samenvatten in jouw woorden.

(I) Oke, en hoe ging dat?

(V) Je moest je blad op de kop leggen, en dan wat jij nog weet, dat moest je in jezelf zeggen.

(I) En ging dat goed, lukte dat een beetje?

(V) Een beetje

(IL) Ja een beetje

(J) Ja ging wel goed.

(I) Hoe zou je dat normaal doen, als je dat zelf zou moeten doen?

(IL) Weet ik niet.

(I) Jullie een idee?

(V) Nee

(J) Ja ook wel zo iets....

(I) Had je er wat aan, om het zo te doen?

(J) Mwah, zeg maar normaal kwam ik er ook wel uit. Maar nu kwam het toch wel ietsjes beter.

(I) En waar zat dat hem dan in?

(J) Dat je nu wel weet van: ik ga hem voorlezen en stel, iemand anders gaat hem lezen. Normaal denk ik meer: als ik hem zou lezen.

(I) Oke, dus je was je er iets bewuster van dat je hem voor iemand anders schrijft

(J) Ja

(V) Ja dat had ik ook wel. Ik vond het wel handig om te doen. Nou je moest het goed samenvatten in je eigen woorden. En dan vind ik het wel een goede manier om gewoon je blad neer te leggen, dan moet je dan.

Zien jouw teksten er nu anders uit dan voordat er op deze manier gewerkt werd?

(V) Dat weet ik echt niet.

(V) Ik denk niet heel veel anders, maar wel ietsie. Omdat je het eerste stuk ook met de hele klas hebt gedaan, dan had ik dat zelf wel anders gedaan denk ik.

Wat zou er volgens jou nog anders moeten?

(V) Vooral denk ik het onderstrepen, want je weet nooit precies wat belangrijk is.

(I) Oke, dus je moet nog meer oefenen met leren wat nou belangrijk is in een tekst.

(V) Ja

(IL) Ja dat vind ik ook

(J) Ik wil nog wel meer leren van plannen, dat vind ik nog steeds moeilijk.

En maken jullie gebruik van de kaarten?

(J) Ja ik wel, ik vind ze wel handig. Maar soms vergeet ik ze ook.

(IL) Ik vergeet ze ook, ik heb ze eigenlijk nog niet gebruikt.

(V) Ik moest ze gebruiken van Sandra. Ik vond ze wel handig. Maar soms vergeet ik ze ook.

18 april 2016

(I) Willen jullie jezelf eerst even voorstellen?

Ik ben I., ik zit in groep 7 in de Berenbende.

Ik ben S., ik zit in groep 8 bij de Berenbende.

Ik ben A., ik zit in groep 8 bij de Berenbende.

L., groep 6, Berenbende.

Ik ben R., ik zit in groep 7 in de Berenbende .

Een tijdje geleden heb ik jullie ook geïnterviewd. Ik heb jullie toen vertelt dat ik bezig was met een onderzoek naar het schrijven van teksten in de bovenbouw. Specifiek naar een verslag. De afgelopen weken hebben jullie anders gewerkt aan het schrijven van teksten. Wat hebben jullie daarvan gemerkt?

(IM) Ik heb het wel gemerkt ja.

(S) Ja de juffen laten nu een voorbeeld zien. Dat is wel fijn. En we moeten elkaar feedback geven. Maar dat mag niet op spelling. Dat is wel lastig want ik ben bijvoorbeeld goed in spelling.

(A) Ja die voorbeelden had ik wel eerder willen zien, nu ga ik al bijna van school!

(L) Ik weet niet of het anders gaat, maar vind het wel fijn zo.

(R) Ja...

Vond je deze manier van werken prettig?

(IM) Ik vond het wel fijn dat je nu de hele tijd dacht: oh iemand anders gaat de tekst lezen, dus dan MOET het wel kloppen. Daardoor hoefde ik aan het eind niet zo heel veel meer aan te passen.

(A) Ik vond het fijner als ik direct op de computer mocht schrijven... maar ik vind het wel leuk om de verslagen van mijn vrienden te lezen. Die gaan ook weer over andere dingen en daar leer ik dan ook weer wat van.

(S) Ik vind het wel lastig om niet op spelling te letten, en ik snap het eigenlijk ook niet zo goed want spelling is toch ook belangrijk.

(L) Aranka zei wel dat het zo is omdat je niet op alles tegelijk kan letten. Dus als je de eerste keer let op of de zinnen bijvoorbeeld goed lopen ,dan kun je de tweede keer op de spelling letten.

Leerde je wat van deze manier van werken?

(S) Ik gebruik de dingen die Eline heeft voorgedaan wel wanneer ik ook andere teksten schrijf. Dan merk ik wel dat ik bijvoorbeeld het arceren van de belangrijkere dingen heel fijn vind. Dat deed ik hiervoor nooit.

(R) Ja dat vind ik ook wel, maar ik vind het wel veel werk zo.

(IM) Het is wel heel anders dan hoe we het eerst deden en wel veel meer werk, maar ik denk wel dat ik er echt wat van leer. Ik vind het wel makkelijker om een tekst nu in eigen woorden te zetten en ik doe het ook sneller omdat iemand anders uit de klas de tekst ook gaat lezen.

(A) Als je een keer gezien hebt hoe het moet is het wel makkelijker om zelf ook zo'n tekst te schrijven. Ik vind het ook wel leuker nu omdat ik er ook meer van leer wanneer ik echt naar de belangrijke dingen zoek. Maar wel jammer dat het niet direct op de computer mag, dat zou echt nog sneller zijn.

Heb je gebruik gemaakt van de kaarten?

(S) Nee

(A) Een keer, maar wat daarop stond wist ik al wel eigenlijk

(L) Nee ik niet

(R) Ik heb die van informatie zoeken gebruikt en ik vond hem wel handig. Soms weet ik echt niet meer wat Eline of Aranka allemaal verteld heeft, en Eline zei dat het ook op die kaarten stond. Dan kan ik het er gewoon bijhouden. Soms heb ik er nog wel een beetje hulp bij nodig.

Wat zou er volgens jou nog anders moeten?

(S) We moeten echt nog veel oefenen met feedback geven, dat is echt lastig!

(A) Ik vind dat niet zo lastig... De voorbeelden moeten echt blijven

(R) Ik weet het niet..

(IM) Wat Sofie zegt vind ik ook.

(L) Ja ik ook.

(I) Willen jullie jezelf eerst even voorstellen?

(F) Ik ben F. en ik zit in groep 8 bij de Buitenbeentjes

(S) Ik ben S. en ik zit in groep 6 bij de Buitenbeentjes

(E) Ik ben E. en ik zit in groep 8 bij de Buitenbeentjes

(I) Een tijdje geleden heb ik jullie ook geïnterviewd. Ik heb jullie toen verteld dat ik bezig was met een onderzoek naar het schrijven van teksten in de bovenbouw. Specifiek naar een verslag. De afgelopen weken hebben jullie anders gewerkt aan het schrijven van teksten. Wat hebben jullie daarvan gemerkt?

(F) We zijn in de groep echt heel veel aan het schrijven, en meer met z'n allen dan alleen.

(E) Ja we mogen niet meer direct beginnen met schrijven

(S) En Tessa en Carlene hangen ook een doel op in de klas waar we aan moeten denken

(I) Zoals?

(F) Bijvoorbeeld: staat de tekst in ik-taal.

(I) Vond je deze manier van werken prettig?

(E) Ik vond het wel fijn dat je zeg maar op één ding moest letten. Dat het dan niet erg was als de spelling bijvoorbeeld fout was.

(F) Ik vond dat ook wel een beetje gek... Maar mijn spelling was altijd al wel goed alleen ik snap wel dat het bijvoorbeeld voor de dyslecten echt makkelijker was zo.

(S) Ik heb dyslexie en vond het nog steeds wel moeilijk... Maar het doel vond ik wel heel fijn want dan wist ik waar ik op moest letten.

(E) Ik vond ook dat ze het elke keer wel goed voor deden.

(I) Leerde je wat van deze manier van werken?

(F) Ja dat je elkaars tekst moest lezen en hem dan moest begrijpen, dat zorgde er wel voor dat ik mijn tekst nog beter wilde schrijven dan normaal.

(E) Ja jammer dat we dat niet zo vaak gedaan hebben

(S) Nou, ik vond het niet zo erg dat anderen mijn tekst niet hoefden te lezen

(F) Vind je dat spannend?

(S) Ja.

(E) Waarom?

(S) Gewoon

(E) Oke, ik niet.

(I) En wat leerden jullie?

(S) Vooral dat wat het doel was

(I) Daar was je erg mee bezig tijdens het schrijven?

(S) Ja

(E) Ja ik ook wel.

(I) Heb je gebruik gemaakt van de kaarten?

(F) Nee, ik heb ze ook niet nodig

(E) Nee ik ook niet

(S) IK heb ze ook niet gebruikt

(I) Zien jouw teksten er nu anders uit dan voordat er op deze manier gewerkt werd?

(S) Ja!!

(E) Ja ik denk het wel, ik denk niet zo heel anders maar wel een beetje

(F) Ik weet het niet zo goed, ik denk wel dat ik beter nadenk voor wie de tekst bedoeld is.

(I) Wat zou er volgens jou nog anders moeten?

(F) Dat weet ik niet

(E) Misschien meer feedback geven? Dat was best leuk en hebben we niet zo veel gedaan.

(S) Ik weet het ook niet.

18 april 2016

(I) Willen jullie jezelf eerst even voorstellen?

Ik ben B., ik zit in groep 7, in de Buitenbeentjes (B)

Ik ben L., ik zit ook in groep 7, ook in de Buitenbeentjes (L)

(I) Een tijdje geleden heb ik jullie ook geïnterviewd. Ik heb jullie toen vertelt dat ik bezig was met een onderzoek naar het schrijven van teksten in de bovenbouw. Specifiek naar een verslag. De afgelopen weken hebben jullie anders gewerkt aan het schrijven van teksten. Wat hebben jullie daarvan gemerkt?

(B) Ja, er zijn doelen opgehangen in de klas. Nu bijvoorbeeld: staat je tekst in ik-taal.

(L) Ja dat is wel anders, daar let ik nu ook wel op. En ze leggen nu ook uit hoe we stukjes moeten schrijven. Vroeger mochten we gewoon beginnen. Dat vond ik eigenlijk wel fijner.

(B) Ja ik ook, maar ik snap wel dat dit handiger is voor kinderen die het moeilijk vinden.

(L) Ja ik vind het ook wel moeilijk maar ik vind het fijner om het dan aan kinderen in mijn tafelgroepje te vragen.

(B) Maar dat kan nu dan toch nog daarna

(L) Ja maar dan is het al niet meer nodig

(B) Dan heeft het dus toch nut

(L) Ja...

(I) en hebben jullie ook wat met feedback geven gedaan?

(B) Ja een heel klein beetje, maar niet zo veel

(L) Ik weet eigenlijk al niet meer zo goed hoe dat ging...

(B) Wat trouwens ook wel anders is, is dat we nu stukjes tekst samen schrijven op het bord soms.

(L) Oohja, ik denk dat de zesde jaars dat wel heel fijn vinden. Zou ik tenminste wel vinden als ik nog nooit een verslag had geschreven.

(I) Heb je gebruik gemaakt van de kaarten?

(B) Nee maar ik heb ze ook niet nodig.

(L) Ik heb er wel een keer op gekeken maar niet echt gebruik van gemaakt. Ik denk wel dat ik het zou doen als het nodig zou zijn.

(I) Zien jouw teksten er nu anders uit dan voordat er op deze manier gewerkt werd?

(B) Ja wel... Ik let wel meer op het doel nu.

(L) Ik weet het niet.

Wat zou er volgens jou nog anders moeten?

(B) Dat weet ik niet

(L) Misschien dat met die feedback wat je net zei.. andere groepen doen dat wel volgens mij. Ik weet het niet zeker hoor. Vind het wel goed zo eigenlijk.

Bijlage F: Beschrijving ontwerp

Het ontwerp bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is de handleiding voor het geven van een goede instructie en een goede feedback. De handleiding is gericht aan de bovenbouwleerkrachten. In de handleiding staan duidelijke stappenplannen voor het geven van een goede instructie, het klassikaal bespreken van een geschreven tekst en het geven van feedback met behulp van peer response. Alle stappenplannen zijn daarna ondersteund met praktijkvoorbeelden. Ook staan er enkele praktische tips in de handleiding.

Het tweede onderdeel zijn de kaarten voor in de “*vraag-maar-raak-bak*”. Op deze kaarten staan zes vragen, die leerlingen van de Mheen veel hebben bij het schrijven van informatieve teksten/het verslag. De kaarten bieden, met behulp van een stappenplan, hulp aan de leerlingen. De stappen op de kaart zijn zoals Van Norden (2014) ze beschrijft. Een aantal stappen zijn ondersteund met voorbeelden. Deze zijn cursief gedrukt. Naast dat de kaarten ondersteuning bieden aan de leerlingen, zorgen ze ook voor een stukje ontlasting bij de leerkrachten. Hierdoor is er meer tijd over voor bijvoorbeeld het geven van hulp aan zwakkere schrijvers.

Voor het geven van een goede schrijfinstructie zijn voorbeeldteksten nodig. Deze voorbeeldteksten zijn, gedurende het uitvoeren van het ontwerp, aan de leerkrachten geleverd. De voorbeeldteksten pasten bij het project waar men in de bovenbouwgroepen mee bezig was en waar ook over geschreven werd.

Na het twee weken lang uitproberen van het ontwerp bleek dat er een overdrachtsformulier nodig was, die de duo's konden gebruiken om duidelijk te maken wat zij precies hadden gedaan en wat er dus nog moest gebeuren. Ook deze is opgenomen in het ontwerp.

Handleiding

Voor het geven van een goede schrijfinstructie en het geven van goede feedback bij het schrijven van een verslag.

1. Inhoudsopgave

1. Inhoudsopgave	blz. 2
2. Werken met genre-eigenschappen	blz. 3
3. Stappenplan voor het geven van een goede schrijfinstructie	blz. 4
4. Praktijkvoorbeelden van een goede schrijfinstructie	blz. 5
5. Stappenplan voor het geven van goede feedback	blz. 6
6. Praktijkvoorbeelden van het geven van goede feedback	blz. 7
7. Literatuurlijst	blz. 8

2. Werken met Genre-eigenschappen

Voor het geven van een goede schrijfinstructie en goede feedback, spelen genre-eigenschappen een grote rol. Genre-eigenschappen zijn de eigenschappen van een tekst die passen bij een specifiek genre, in dit geval het verslag. Het focussen op één of een paar eigenschappen zorgt ervoor dat de vaardigheid om die bepaalde eigenschap onder de knie te krijgen zich ontwikkelt (Hoogeveen, 2012; Hoogeveen, 2013). Wanneer je op alle eigenschappen tegelijk moet letten is het een veel te complex geheel. Zowel de instructie als de feedback worden dus gegeven over één of een paar genre-eigenschappen. Hieronder staat een tabel met een overzicht van de genre-eigenschappen bij het schrijven van een verslag.

Eigenschappen (Van Norden, 2014)	In andere woorden	Genre volgens Van Norden (2014).
Chronologie van gebeurtenissen in leven of tijdperk.	Staan de gebeurtenissen in de tekst in de goede volgorde?	Historie
Ontwikkeling aanduiden	Er wordt duidelijk weergegeven hoe het vroeger was, nu is en in de toekomst zal zijn.	Historie
Chronologie van onderzoek	Er wordt duidelijk aangegeven hoe een bepaald onderzoek is aangepakt en verlopen.	Verslag/beschrijving
Objectief/subjectief	Het is in het verslag duidelijk te merken/lezen dat het om feiten of om meningen gaat.	Verslag/beschrijving
Classificeren	De informatie staat onder de juiste titel.	Verslag/beschrijving
Componenten opnoemen	De belangrijkste informatie over dit onderwerp is genoemd.	Verslag/beschrijving
Duidelijke vraagstelling of hypothese	De leervragen zijn duidelijk en logisch.	Verklaring/uiteenzetting
Duidelijke beschrijving van verschijnsel/gedrag.	Een andere lezer begrijpt de tekst.	Verklaring/uiteenzetting
Oorzaak-gevolg beschrijving Oorzaakwoorden	De oorzaak en het gevolg daarvan is duidelijk beschreven met behulp van oorzaakwoorden zoals want, doordat, vanwege en ondanks	Verklaring/uiteenzetting
Conclusies aan het eind	Aan het eind wordt kort vertelt wat de belangrijkste bevindingen uit de tekst zijn.	Verklaring/uiteenzetting

3. Stappenplan voor het geven van een goede schrijfinstructie

1. In je voorbereiding zorg je voor een voorbeeldtekst van het deel van het verslag dat je wilt oefenen/waar je instructie over wilt geven.
2. Zorg dat je voor jezelf helder hebt aan welk genreaspect je aandacht gaat besteden.
3. Benoem het genreaspect als doel van het schrijven op dat moment.
4. Bekijk de voorbeeldtekst met de kinderen. Bespreek wat opvalt. Leg de nadruk op het genreaspect dat je wilt behandelen.
5. Leg uit wat het genreaspect inhoudt, waar het voor dient, waarom dat aspect belangrijk is voor dit soort tekst.
6. Schrijf zelf (een stukje van) een tekst op het digibord. Model hierbij.
7. Vertel dat de kinderen nu zelf zo'n stuk tekst gaan schrijven. Benoem nog een keer dat er extra gelet moet worden op het genreaspect dat net besproken is.

Hoogeveen (2012); Hoogeveen (2013); Van Norden, (2014)

4. Praktijkvoorbeelden van een goede schrijfinstructie

Instructie: Over het gebruik van indicatoren voor tijd en plaats

De leerkracht heeft vooraf een voorbeeldtekst laten zien. De tekst is behandeld met de volgende vraag: *Hoe is in deze tekst tijd en plaats aangeduid?*

Vervolgens heeft de leerkracht aan de hand van die tekst de volgende instructie gegeven door middel van ‘modeling’:

Leerkracht: *“De schrijver gebruikt woorden die aangeven wanneer iets gebeurt. Deze woorden noemen we tijdwoorden. Soms gebruikt de schrijver één woord om de tijd aan te geven, bijvoorbeeld vroeger. Soms geeft de schrijver de tijd aan met een beschrijving met meer woorden, bijvoorbeeld op de basisschool.*

Ook de tijd waarin de werkwoorden staan geeft mij informatie of iets nu gebeurt, bij bijvoorbeeld komt en ziet, of vroeger gebeurde, zoals bij was en spraken af”.

Met behulp van dit ‘modellen’ schrijft de leerkracht zelf ook een korte tekst, waarbij ze telkens benoemt dat ze let op de ‘tijdwoorden’ en de tijd van de werkwoorden.

Vervolgens krijgen de leerlingen de opdracht om binnen het overkoepelende thema ‘afscheid van de basisschool’ een verhaal te schrijven over een leuke, spannende of droevige gebeurtenis in hun tijd op de basisschool.

Leerkracht: *“Let op het gebruik van woorden die tijd aangeven (beschrijving met meer woorden, tijdwoorden, werkwoorden)”.*

Van Norden (2014, p.).

Tips:

- Zorg dat je schrijfoopdracht specifieke criteria bevat waar de tekst aan moet voldoen.
- Leg de nadruk niet op spelling, grammatica of interpunctie.
- Maak duidelijk dat de tekst door een ander gelezen gaat worden en niet alleen door jou als leerkracht: de tekst moet dus te begrijpen zijn, want hij heeft een communicatieve eigenschap.

Van Norden (2014)

5. Stappenplan voor het geven van goede feedback

Stappenplan voor het *klassikaal bespreken* van een tekst

Voordat je aan de slag gaat met het bespreken van teksten in twee- of drietallen is het goed om leerlingen een beeld te geven van hoe goede tekstbesprekingen verloopt. 'Modeling' van een tekstbespreking door de leerkracht en enkele leerlingen is hiervoor een goede aanpak.

1. Zorg dat je toestemming van de leerling van wie je de tekst gaat laten zien hebt, om de tekst op het bord te laten zien.
2. Maak duidelijk dat de tekst blijft van degene die hem geschreven heeft: het is zijn/haar tekst en hij/zij bepaalt dus ook of er wat aan verandert gaat worden.
3. Bespreek nog een keer kort het genreaspect waar de feedback op gegeven gaat worden. Zorg dat het duidelijk wordt dat het bij het bespreken van teksten om andere dingen gaat dan om dingen die tijdens de redactiefase gebeuren (spelling, interpunctie, lay-out).
4. Laat de tekst voorlezen of lees de tekst zelf voor.
5. Vraag of er iets is dat de kinderen nog niet helemaal begrijpen: op deze manier start je het gesprek over de tekst.
6. Laat de vraag stellen aan de leerling van wie de tekst is, of stel de vraag vervolgens zelf aan de leerling. De leerling moet antwoord geven op de vraag, niet de leerkracht of een andere klasgenoot.
7. Laat de leerling bepalen of hij/zij de tekst wilt veranderen.

Stappenplan voor het bespreken van een tekst met 'critical friends'

Leren schrijven met peer response is een procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. De kern is dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door commentaar te geven op elkaars teksten. Wanneer leerlingen feedback krijgen op hun teksten van medeleerlingen als lezers zullen ze leren om zich bij het schrijven af te vragen of de betekenis van de tekst duidelijk is voor de lezers.

1. Zorg dat vooraf helder is waar jij als leerkracht, of waar de klasgenoot feedback op gaat geven: op welk genreaspect. Dit is het genreaspect waar jij ook instructie over gegeven hebt.
2. Zorg dat iedereen een 'critical friend' heeft: peer response kan ook gegeven worden in drie of viertallen.
3. Verwijs naar de klassikale tekstbespreking: hier hebben de leerlingen een voorbeeld gehad.
4. Stimuleer dat de leerlingen na de tekstbespreking hun tekst aanpassen.

Hoogeveen (2012); Hoogeveen (2013); Van Norden, (2014)

6. Praktijkvoorbeelden van het geven van goede feedback

Klassikale tekstbespreking: praten over de formulering van een tekst

De leerkracht schrijft de tekst van Tijmen op het bord en laat de tekst voorlezen door een leerling.

Leerkracht: Is er nog iets wat jullie niet helemaal begrijpen?

Leerling 1: Welke zijkant eigenlijk?

Leerkracht vraagt aan Tijmen: welke zijkant eigenlijk?

Tijmen: van de binnenkant.

Leerkracht: De zijkant van de binnenkant. Weten we dan wat hij bedoelt?

Klas: Nee.

Leerkracht: Probeer een plaatje in je hoofd te krijgen van een zijkant van de binnenkant. Bij mij komt geen plaatje.

Leerling 2: Nee bij mij ook niet.

Leerling 3: Met wat schiet je eigenlijk?

Tijmen: Met de binnenkant, bij dit (hij wijst naar de binnenkant van zijn voet).

Leerkracht: Maar dat staat niet in je tekst. Met de zijkant van dit stukje, moet dat er staan?

Tijmen: Nee.

Leerkracht: Iemand die deze tekst leest moet dit kunnen begrijpen en die ziet niet dat jij naar je schoen wijst. Hoe zouden we dat kunnen doen? Wie heeft een voorstel? Het kan ook de binnenkant van je buik zijn of de binnenkant van je oor.

Tijmen: De binnenkant van je voet.

Leerkracht: De binnenkant van je voet.

Leerling 4: Dan moet je die laatste doorstrepen.

Leerkracht: Moet dat 'binnenkant' worden (wijst naar tekst op het bord)? De binnen kant van je voet? (schrijft tekst op het bord).

Leerling 5: Welke voet?

Leerkracht: Is dat belangrijk om te begrijpen?

Tijmen: Nee.

Leerkracht: Het kan met allebei, zegt Tijmen.

Van Norden (2014, p.92)

Tips:

- Laat kinderen elkaars teksten bespreken tijdens alle fasen van het schrijfproces, en niet alleen tijdens het reviseren.
- Laat kinderen focussen op een bepaald genreaspect en vertel vooraf dat hierop gefocust gaat worden.
- Begrens de tijd: zorg dat het duidelijk is hoe lang de kinderen hebben om elkaars teksten te bespreken. Tekstbesprekingen hoeven niet langer te duren dan een minuut of 10.

Van Norden (2014)

7. Literatuur

Hoogeveen, M. C. E. J. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge* (Proefschrift). Geraadpleegd op: www.doc.utwente.nl

Hoogeveen, M.C. E. J. (2013). Leren schrijven met peer repsonse en instructie in genrekennis. *Tijdschrift Taal*. 4(6), 16-26.

Van Norden, S. (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.

Hoe zoek ik goede informatie voor mijn onderwerp in een boek ?

Zoeken in een boek

1. Haal één of twee trefwoorden uit de vraag waarop je een antwoord wilt hebben.
Bijvoorbeeld: ik wil weten wat het klimaat van Australië is . Ik selecteer het woord 'klimaat' en 'Australië'. Dat zijn de belangrijkste woorden uit mijn vraag.
2. Zoek een boek over een van deze trefwoorden.
Bijvoorbeeld: In de bibliotheek staat een dik boek met allerlei informatie over Australië.
3. Kijk of het boek een inhoudsopgave (aan het begin van een boek) of register (aan het eind van een boek) heeft.
4. Zoek het tweede trefwoord op in de inhoudsopgave of het register.
Bijvoorbeeld: Ik kijk in het dikke boek over Australië eerst in de inhoudsopgave of daar iets staat over 'klimaat'. Daarna kijk ik in het register of 'klimaat' erin genoemd staat.
5. Ga naar de juiste bladzijde. Lees het stuk goed door. Bedenk of het bruikbare informatie is. Zo ja: schrijf deze in woorden of in een korte zin op een kladblaadje. Schrijf erbij in welk boek je de informatie hebt gevonden.
In de inhoudsopgave lees ik dat er een hoofdstuk 'klimaat' is op bladzijde 18. Ik blader hier naartoe en lees goed wat er in dit hoofdstuk staat. Er staat dat het klimaat in Australië verschilt omdat het zo 'n groot land is, en dan staat er welke klimaten er allemaal zijn in Australië. Deze informatie vind ik goed bruikbaar. Op een kladblaadje schrijf ik: verschillende klimaten, groot land, soorten klimaten. Hierachter schrijf ik de naam van het boek, de schrijver en de bladzijde waarop ik de informatie gevonden heb. Zo kan ik het later nog eens terug lezen.

Van Norden (2014)

Hoe zoek ik goede informatie voor mijn onderwerp in een tekst?

Zoeken in een tekst

1. Lees de tekst helemaal door.
2. Bepaal of je de informatie uit de tekst kunt gebruiken.
3. Lees de tekst nog een keer. Onderstreep woorden die je niet begrijpt.
4. Zoek de woorden die je niet begrijpt op in een woordenboek of op internet.
5. Lees de tekst nog een keer. Markeer belangrijke zinnen.
6. Schrijf op een kladblaadje in steekwoorden wat je belangrijk vond en wat je dus wilt gebruiken voor je tekst.

Van Norden (2014)

Hoe zoek ik goede informatie voor mijn onderwerp in een filmpje?

Zoeken in een filmpje

1. Zoek een filmpje over jouw onderwerp.
Tip: op www.schooltv.nl staan vaak bruikbare filmpjes
2. Kijk het filmpje eerst helemaal af.
3. Bepaal of het filmpje inderdaad informatie heeft dat jij kunt gebruiken.
4. Zorg dat je een pen en een kladpapiertje bij de hand hebt. Schrijf op op welke site je het filmpje hebt gevonden en hoe het filmpje heet.
Bijvoorbeeld: www.schooltv.nl, Australië.
5. Kijk het filmpje nog een keer, maar druk nu op pauze wanneer je iets interessants hoort.
6. Wanneer het filmpje op pauze staat, schrijf je in een paar woorden op welke informatie je gehoord hebt.
Bijvoorbeeld: ik heb een filmpje gezien over Australië. Ik heb het filmpje op pauze gezet nadat ik een stukje gehoord heb over de gevaarlijke dieren die leven in Australië. Ik schrijf op: 'Gevaarlijke dieren: Krokodillen, haaien, giftige spinnen en slangen'.

Van Norden (2014)

Hoe zet ik informatie om in eigen woorden?

1. Zorg dat je de informatie die je gelezen of gehoord hebt in steekwoorden opschrijft op een kladblaadje: dus alleen de belangrijkste woorden.
Tip: Als je heel veel informatie in één keer hebt kun je ook woorden of stukjes tekst markeren met een markeerstift in verschillende kleuren . Bijvoorbeeld: feiten markeer je met blauw, meningen met groen, alles wat antwoord geeft op jouw leervraag met geel. Zo krijg je een mooi overzicht.
2. Vertel aan iemand anders welke informatie je in steekwoorden hebt opgeschreven en leg uit waarom dat zo belangrijk was: je hebt het immers niet voor niks opgeschreven.
3. Vraag aan de ander of hij/zij begrepen heeft wat jij vertelde en of hij/zij nog vragen heeft.
4. Beantwoord of verduidelijk de vragen van de ander: misschien moet je hiervoor nog meer informatie opzoeken, misschien ben je het gewoon vergeten te vertellen.
5. Schrijf op wat jij vertelt hebt.
6. Laat iemand nalezen wat je geschreven hebt: begrijpt de ander wat er staat? Zo niet: pas je tekst aan.

Van Norden (2014)

Hoe kies ik goede leervragen?

1. Zoek een algemene tekst over jouw onderwerp. Je kunt ook informatie gebruiken die je bijvoorbeeld van te voren te horen hebt gekregen tijdens een project.
2. Onderstreep in de tekst zinnen die jij nog niet wist over jouw onderwerp en waar je misschien nog wel meer over zou willen weten.
Bijvoorbeeld: Ik lees een tekst over Australië, een land waar ik graag een tekst over wil schrijven. Ik lees dat er in Australië verschillende klimaten zijn. Ik zet een streep onder deze zin: ik wist dit nog niet en wil graag weten hoe dit kan en welke klimaten er dan allemaal zijn.
3. Kies aan de hand van de dingen die je onderstreept hebt leervragen.
Bijvoorbeeld: Ik wil dus meer weten over het klimaat in Australië. Mijn leervraag wordt dan: "Hoe kan het dat er verschillende klimaten zijn in Australië?"

Van Norden (2014)

Hoe zorg ik ervoor dat mijn tekst een goed lopend verhaal is?

Voordat je je tekst gaat schrijven:

1. Vertel aan een ander wat je op gaat schrijven.
2. Vraag aan de ander of alles duidelijk is of dat hij/zij misschien nog dingen mist.
3. Als er nog dingen gemist worden: vul dit dan aan, misschien moet je hiervoor nog meer informatie opzoeken.

Nadat je je tekst geschreven hebt:

1. Lees je tekst zelf hardop door.
2. Verbeter je fouten.
3. Laat een ander je tekst lezen. Vraag of hij/zij begrijpt wat jij hebt opgeschreven.
4. Verbeter of scherp de zinnen aan die de ander niet begreep.

Van Norden (2014)

Bijlage F.3: Voorbeeldteksten

Gebarentaal



Voor dove mensen zijn gesproken talen minder toegankelijk omdat ze de klanken niet kunnen horen en maar een deel van de klanken op de lippen af te lezen is. Daarom is het logisch dat doven gebruik maken van een taalvorm die geen gebruik maakt van het gehoor en de stem. In de gebarentaal staan de handen, het gezicht en de ogen centraal. Alles in een gebarentaal is zichtbaar. Vandaar dat gebarentaal een visuele taal wordt genoemd.

Niet universeel

Gebarentaal is niet universeel. Net als gesproken talen is er niet één gebarentaal die door iedereen gebruikt wordt. Elk land kent zijn eigen gebarentaal. Er kunnen zelfs verschillen zijn per regio. Zo gebruiken doven in Groningen soms andere gebaren voor hetzelfde begrip als doven uit Amsterdam of Rotterdam.

Het kan wel zo zijn dat sommige gebarentalen op elkaar lijken. Dat komt omdat ze lid zijn van dezelfde taalfamilie. Net als het Nederlands familie is van het Duits, is de Nederlandse en de Amerikaanse Gebarentaal familie van de Franse Gebarentaal. De Britse Gebarentaal is weer familie van de Australische en de Nieuw Zeelandse Gebarentaal. De Britse en de Amerikaanse Gebarentaal lijkt weer helemaal niet op elkaar.

De Nederlandse Gebarentaal

De Nederlandse Gebarentaal(NGT) is de gebarentaal die Nederlandse doven gebruiken voor de onderlinge communicatie. Vanaf 1790 werd er voor het eerst les gegeven aan doven met gebaren. Dit gebeurde aan het Henri Daniel Guyotinstituut in Groningen. Honderd jaar later was men in de onderwijswereld echter van mening dat gebaren slecht zou zijn voor de taalontwikkeling van dove kinderen. In 1880 werd tijdens het tweede internationale congres van dovenonderwijzers in Milaan bepaald dat het gebruik van gebaren in het onderwijs aan doven verboden zou worden. Onderwijzers moesten lesgeven in gesproken taal. De dove leerlingen zouden de les moeten volgen door middel van spraakafzien.

Ook in Nederland werd gebaren verboden. Soms waren de onderwijzers zo streng dat ze lijfstraffen gebruikten om de kinderen het gebaren af te leren. Zo werden bijvoorbeeld de handen achter de rug gebonden. Of de kinderen werden op de handen geslagen als ze toch gebaren maakten. Doven bleven onderling echter wel communiceren in gebarentaal. Hierdoor ontstonden er verschillende varianten (dialecten) rondom de dovenscholen (Groningen, Rotterdam, Amsterdam, Voorburg en Sint Michielsgestel).

Na 1980 keerde het gebruik van gebarentaal in het openbaar weer geleidelijk terug in Nederland en het Nederlandse dovenonderwijs. Deze ontwikkeling werd sterk gestimuleerd door taalkundige onderzoeken waaruit bleek dat gebarentaal een volwaardige taal is. In 1995 werd op het Henri Daniel Guyotinstituut in Groningen als eerst het tweetalig onderwijs aan doven doorgevoerd. Al snel volgde de andere dovenscholen in Nederland ook.

Erkenning en standaardisatie

Sinds 1998 pleit Dovenschap voor de wettelijke erkenning van de NGT als volwaardige taal. Dit is belangrijk om dove mensen altijd het recht op tweetalig onderwijs te verschaffen. Op dit moment is de NGT geen wettelijk erkende taal. Er is wel sprake van maatschappelijke erkenning, doordat de overheid voorzieningen subsidieert. Ook raakt de NGT meer geaccepteerd in de samenleving doordat de taal meer zichtbaar is. Doordat er bijvoorbeeld in de media aandacht voor is of omdat er een tolk gebarentaal in een 'postzegel' onder een programma hangt.

Om tot een erkenning te komen, ging het Gebarencentrum zich via het STABOL-project (Standaardisatie Basis- en Onderwijslexicon) bezig houden met de standaardisatie van de NGT. Dit was van belang om al het onderwijs- en cursusmateriaal in Nederland met elkaar in overeenstemming te brengen. Inmiddels zijn er zo'n 5000 gebaren gestandaardiseerd. Ze zijn verkrijgbaar op dvd-roms en in het Van Dale Basiswoordenboek Nederlandse Gebarentaal, dat in 2009 uit werd gebracht.

Grammaticaal anders dan gesproken Nederlands

De NGT is een natuurlijke taal met een eigen lexicon en grammatica. Die grammatica is heel anders dan de grammatica van het gesproken Nederlands. In het gesproken Nederlands is volgorde van een zin onderwerp-werkwoord-lijdend voorwerp: Jan pakt een boek. In de NGT is de volgorde van een zin onderwerp-lijdend voorwerp-werkwoord: Jan boek pakken.

Ook de beweging van de handen in de ruimte voor het lichaam speelt een grote rol in de grammatica van de NGT. Zo krijgt het werkwoord 'geven' een andere betekenis als je je hand bij het gebaar 'geven' van jezelf naar iemand anders beweegt dan wanneer je het gebaar van de ander naar jezelf beweegt. In het eerste geval betekent het 'Ik geef aan jou'. In het tweede geval betekent het 'Jij geeft aan mij'.

Gebaren en meer

Om de gebarentaal te leren, worden door het hele land verschillende gebarencursussen aangeboden. Mensen die een gebarencursus volgen zijn vaak ouders van dove kinderen of gewoon geïnteresseerd in de NGT.

Ook bestaan er verschillende gebarencafés. Vaak worden die één keer per maand gehouden in een reguliere kroeg. Het verschil is dat er op zo'n avond veel gebarentaalgebruikers naar het café komen en dat er van het barpersoneel verwacht wordt dat ze in ieder geval de gebaren voor bier, wijn, fris en betalen weten. Het gebarencafé is dé ontmoetingsplek voor doven, zowel jong als oud. Wil je weten wanneer je binnenkort naar een gebarencafé kunt, kijk dan op www.gebarencafe.nl.

Bronnen: Stichting Nederlands Gebarencentrum en Doof of zo? Wegwijzer bij gehoorverlies
Verkregen via: <http://www.doof.nl/infotheek/taal/gebarentaal>

Liplezen

Liplezen, of spraakafzien, betekent dat je naar de mond van de spreker kijkt om de spreker te verstaan. Iedereen lipleest, ook mensen die goed kunnen horen. Wanneer iemand onduidelijk of erg zacht spreekt of wanneer er veel omgevingslawaaï is, dan helpt het liplezen om de spreker te verstaan.

Mensen die slechthorend zijn, kunnen het liplezen altijd gebruiken om aan te vullen wat ze door het gehoorverlies niet of niet goed horen. Spraakklanken die bijna hetzelfde klinken, kun je op basis van het mondbeeld vaak wel onderscheiden. En: vice versa. Dat geldt vooral voor de medeklinkers:

1. 'met' en 'net' klinken bijna hetzelfde, maar als je naar de mond van de spreker kijkt dan zie je welk van de twee woorden er gezegd wordt;
2. 'pet' en 'met' kun je op basis van het mondbeeld niet onderscheiden, maar als je nog een beetje kunt horen dan hoor je het verschil.

Liplezen ter ondersteuning van wat je hoort, is vooral een kwestie van aandacht. Goed kijken naar de mond van de spreker en wat je ziet, combineren met wat je hoort.

Wanneer je de spreker niet, of bijna niet kunt horen, is liplezen een stuk moeilijker. Misschien kun je de spreker niet horen omdat deze heel zacht spreekt, omdat er veel omgevingslawaaï is, of: omdat je doof bent.

Iemand verstaan op basis van het mondbeeld alleen, dus puur door liplezen, is heel erg moeilijk. Er zijn deskundigen die zeggen dat liplezen een kunst is, en geen kunde. Sommige mensen kunnen het, anderen niet. En als je het niet kunt, dan zul je het ook nooit leren. Maar eigenlijk zeggen ze daarmee alleen, dat de huidige methodes om liplezen aan te leren misschien niet (erg) effectief zijn, en dat zij zelf niet weten hoe het beter kan.

Logopedie

In Nederland kun je bij veel logopedisten een training volgen in spraakafzien. De meeste logopedisten geven de voorkeur aan de term 'spraakafzien', boven 'liplezen'. Sommige van hen hebben een speciale cursus gevolgd bij de GGMD (Geestelijke Gezondheidszorg en Maatschappelijke Dienstverlening), anderen hebben een eigen methode ontwikkeld.

Verkregen via: <http://www.liplezenleren.nl>

Braille

Lezen door het voelen van bolletjes

Zoals je misschien weet, bestaat er een speciaal alfabet voor blinde kinderen: het brailleschrift. Als je het brailleschrift bekijkt, kun je er niets van lezen. Een bladzijde in brailletekst is een blaadje met bobbeltjes, die in groepjes uit het papier omhoog komen. Een groepje is eigenlijk een blokje; een blokje van zes puntjes is de basis van braille. Als je verschillende combinaties van puntjes uit een blokje dik maakt - zodat ze boven de bladzijde uitsteken - kunnen blinde kinderen met hun vingers voelen om welke letter uit het alfabet het gaat. Zo kunnen zij lezen met hun handen.

De geschiedenis van het brailleschrift



Louis Braille

De naam braille komt van de uitvinder van het schrift: Louis Braille. Deze Fransman werd in 1809 geboren in een dorpje vlakbij Parijs. Door een ongeluk in de werkplaats van zijn vader werd Louis aan één oog blind. Hij was toen pas vier jaar. Toen later ook het gezonde oog van Louis ziek werd, betekende dit dat hij voortaan blind door het leven moest.

Papier met gaatjes

Toen Louis zes jaar was, ging hij naar een blindenschool in Parijs. Daar leerde hij lezen door met zijn handen aan letters van hout en stof te voelen. De boeken waren ontzettend dik en zwaar. Louis vond dat het allemaal wel wat lichter moest kunnen. Toen hij een jaar of vijftien was, hoorde hij over een legerofficier die zijn soldaten opdrachten gaf via een bobbeltjes-code. In dik papier prikte de officier gaatjes, waardoor aan de achterkant bobbeltjes ontstonden. Als de soldaten in het donker een boodschap ontvingen wisten ze: één bobbel is vooruit, twee betekent: je moet terug. Louis Braille wist in één klap dat dit de oplossing was. Zo kwam hij op het idee om een heel alfabet in bobbeltjescode op te stellen. Hij noemde deze code 'braille'.

Groot succes

In 1828 deed Louis examen en werd onderwijzer aan de Parijse blindenschool. Hij leerde zijn leerlingen lezen met de stoffen letters - omdat de directeur van de school dat zo wilde - maar ook via het alfabet van puntjes en bobbeltjes. In 1837 verscheen het eerste leesboek in braille: 'De geschiedenis van het Franse volk'. Het braillesysteem werd een groot succes.

Muziekschrift in braille

Louis had het succesvolle braillesysteem bedacht, maar was nog niet tevreden. Blinde mensen konden nu lezen en schrijven, maar ze konden geen muziek maken. Louis werkte net zo lang door tot hij ook een muziekschrift in braillepuntjes had ontwikkeld. Nu konden blinde mensen zelfstandig lezen en muziek maken.

Verkregen via: <http://www.bartkidz.nl/brailleschrift.html>

Optische illusies: hoe je brein je voor de gek houdt

Een optische illusie is simpel gezegd het foppen van je brein, ook wel gezichtsbedrog genoemd. Je ogen nemen iets waar wat de hersenen anders interpreteren dan dat de werkelijkheid is. De informatie die via de ogen verkregen wordt, zal in je brein namelijk maar voor 20% gebruikt worden om een beeld te vormen. De rest wordt door de hersenen zelf aangevuld. Dit doen ze door middel van eerdere ervaringen, verwachtingen en andere zintuigen. De foutjes die in het proces 'zien' optische illusies leveren kun je grofweg in twee categorieën onder verdelen. De hersenen vullen de basis van 20% verkeerd aan of de informatie verkregen via het oog klopt niet.

Gedurende de evolutie hebben de hersenen allerlei trucjes ontwikkeld om ons gezichtsvermogen te helpen. Daar merk je normaal gesproken niets van. Optische illusies maken echter handig gebruik van die trucjes en laten je zien hoe je brein je voor de gek houdt.

Kijken met je hersenen

Je denkt misschien dat wat je ziet altijd overeenkomt met de werkelijkheid. Toch hoeft dat niet altijd. Gedurende de evolutie van de mens hebben onze hersenen allerlei systemen ontwikkeld die ons gezichtsvermogen helpen. Daar merk je zelf bijna niets van, totdat je iets te zien krijgt wat door die systemen verkeerd worden geïnterpreteerd. Veel optische illusies werken zo: ze houden je brein voor de gek door informatie te geven die bij de hersenen een 'verkeerde' reactie teweeg brengen. Andere optische illusies tonen juist grappige eigenaardigheden van onze ogen en hersenen.

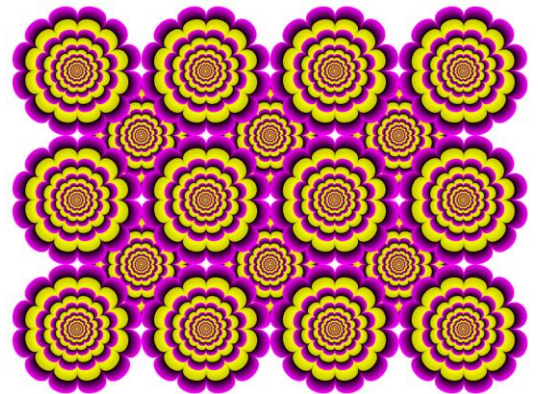
Oorzaken van gezichtsbedrog

De eerste categorie optische illusies kan gezien worden als het fout interpreteren van signalen door de hersenen

Onmogelijke figuren / Escher

De volgende optische illusies laten zien hoe gemakkelijk het brein ons voor de gek kan houden. Bij de eerste indruk lijkt de figuur te kloppen. Pas na een aantal seconden zal de 'onmogelijkheid' beginnen te dagen.

De optische illusie word in stand gehouden doordat je ogen iedere seconde 50 keer van positie verandert. De verwachting van beweging blijft dus duren. Als je echter naar een punt in de afbeeldingen blijft staren, zal je merken dat alles stilt komt te staan.



De tweede categorie optische illusies is gebaseerd op eigenschappen van het menselijk oog.



Jong meisje of oude vrouw? Exact dezelfde beeldinformatie kan tot verschillende interpretaties van de hersenen leiden.

Om te illustreren hoe groot de invloed van onze hersenen is in vergelijking met het netvlies: exact dezelfde beeldinformatie levert twee verschillende interpretaties op: de oude vrouw of het jonge meisje. Psychologen hebben dit jarenlang als test gebruikt en kenden betekenis toe aan de verschijning die je als eerste zag. Tegenwoordig dient het vooral als grappige illustratie van de werking van de hersenen: als je eenmaal het meisje of de oude vrouw hebt herkend, is het moeilijk om ook de andere figuur in het plaatje te zien.

Verkregen via: http://www.leerwiki.nl/Optische_Illusies_-_Het_verhaal_achter_gezichtsbedrog

Social media

Wat is social media?

Social media is een verzamelnaam voor alle internet-toepassingen waarmee het mogelijk is om informatie met elkaar te delen op een gebruiksvriendelijke en vaak leuke wijze. Het betreft niet alleen informatie in de vorm van tekst (nieuws, artikelen). Ook geluid (podcasts, muziek) en beeld (fotografie, video) worden gedeeld via social media websites. Met andere woorden, social media staat voor 'Media die je laten socialiseren met de omgeving waarin je je bevindt'.

Voorbeelden social media websites

Bekende voorbeelden van internationale social media website zijn **Facebook**, **YouTube**, **Linkedin** en **Twitter**, maar ook bijvoorbeeld **Wikipedia** en **MySpace**. Voorbeelden uit Nederland zijn **Hyves**, **NuJij** en **Schoolbank**. Bij deze tevens een lijstje met jaartallen gekoppeld aan de diverse social media sites: 2001-Wikipedia, 2003-Wordpress, 2003-Linkedin, 2003-Myspace 2004-Facebook, 2005-Youtube, 2006-Twitter.

Hoe werken social media?

Bij social media draait het vooral om de rol van de website bezoeker. Hij zorgt meestal voor de inhoud van de website (bij YouTube uploaden de gebruikers de video's en bij Wikipedia kan iedereen zelf artikelen maken en bewerken). Dit wordt ook wel **User generated content** genoemd. Daarnaast zorgt het social medium soms ook voor de rangschikking van de content (op NuJij kan iedereen stemmen voor elk nieuws artikel, zo komen vanzelf de belangrijkste berichten op de homepage).

Het woord "social" zegt al voldoende; Social media zijn omgevingen waar een hoge mate van interactie plaatsvindt. Groepen mensen komen er samen om te communiceren over onderwerpen die zij belangrijk vinden. Meestal zijn ze daarbij op zoek naar gelijkwaardige personen die dezelfde normen en waarden hebben. Dit komt voort uit de onbewuste gedachte dat "iedereen die gelijk is aan mij leuker, interessanter en beter te vertrouwen is". Het vertrouwen in 'peers' neemt steeds verder toe, hetgeen inhoudt dat we veel meer waarde hechten aan de mening van ons netwerk dan aan die van organisaties of merken.

Volgens de Van Dale betekent **sociaal** o.a. dat men geneigd is om te leven in groepen. Dit is meteen ook de verklaring waarom de social media website zoveel bezoekers trekt: mensen gaan gezamenlijk op zoek naar zogenaamde 'peers', mensen die net als u zelf zijn. Met deze personen wisselen we informatie uit. Als er eenmaal een **kritische massa** is bereikt, treedt er een sneeuwbaaleffect (ook wel viraal of viral effect genoemd) op waardoor er steeds meer mensen op de website afkomen. Ook zij willen graag weten wat er allemaal mogelijk is. Alle voorheen genoemde websites zijn voorbeelden waarbij deze situatie opgetreden is.

De sterke kanten van social media:

3. Social media sites zijn vaak erg actueel, omdat een grote groep consumenten actief is en er altijd wel een als eerste bij een gebeurtenis aanwezig is. In 2009 zagen we hier veel voorbeelden van op Twitter, zoals het vliegtuigongeluk in Amsterdam, en de ongeregelde heden in Iran.
4. De inhoud van social media websites is vrijwel altijd deelbaar en eenvoudig te verspreiden binnen een netwerk. Dit houdt in dat zeer snel een viral effect ofwel buzz kan plaatsvinden.
5. Social media zijn snel doorzoekbaar en relatief objectief, aangezien ze worden gegenereerd door een brede groep mensen. Dit wordt ook wel 'the wisdom of the crowd' genoemd.
6. Social media laat consumenten op een eenvoudigere manier voldoen aan de basisbehoeften van Maslow, in tegenstelling tot traditionele media.
7. Sociale media scoren zeer goed in zoekmachines als Google, vanwege het relatief objectieve en betrouwbare karakter.

De zwakke kanten van social media:

- Hoewel social media zeer geschikt is voor personalisatie, worden resultaten vaak vertoond op basis van gemiddelden door de werking van democratie. Dit kan er voor zorgen dat goede initiatieven toch niet naar boven komen.
- Consumenten en medewerkers kunnen alles zeggen over je bedrijf op sociale media websites. Dit kan zorgen voor veel positieve publiciteit, maar ook voor slechte publiciteit, ook als dat niet terecht is. Een goed voorbeeld daarvan is Domino's Pizza. Om deze problemen tegen te gaan stellen steeds meer bedrijven social media richtlijnen op voor hun medewerkers.

Social media zijn niet altijd zo betrouwbaar als gezegd wordt. Veel berichten op Twitter betreffen bijvoorbeeld geruchten die door de massa worden versterkt en vervolgens niet waar blijken te zijn.

Verkregen via: <http://www.social-media.nl>

Lichtsignalen

Knipperende lichtjes

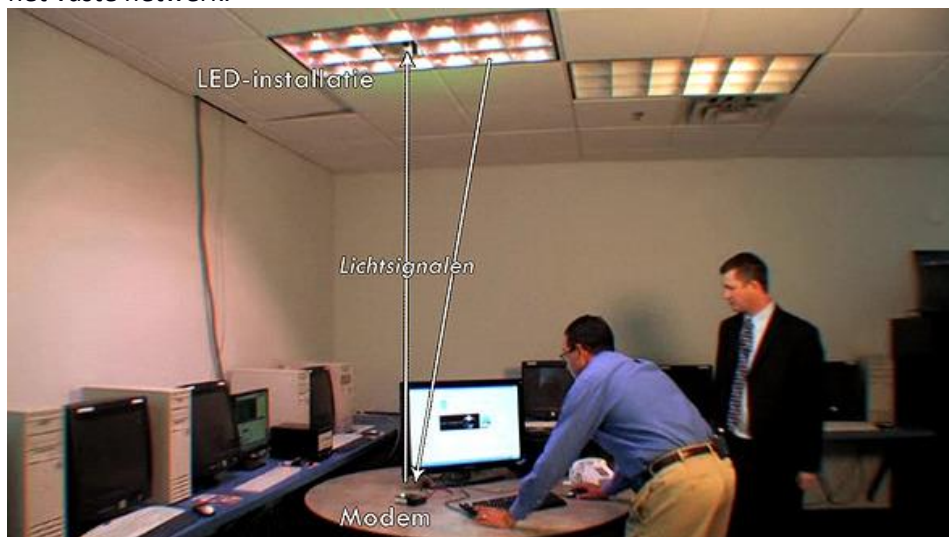
Communicatie met licht is in feite niets nieuws. Snelle netwerken maken nu al gebruik van optische glasvezelkabels, waarin informatie met lichtpulsjes heen en weer wordt gestuurd. Maar nu kan dat dus ook zónder draad.

LED

Omdat het knipperen heel snel moet gaan, kun je niet zomaar een lamp gebruiken. Een LED-lamp is echter uitermate geschikt en daarom is VLC uitgerekend nu in opkomst: LED-lampen zijn tegenwoordig immers niet meer zo duur.

De speciale LED-lampen hangen aan het plafond net als de normale verlichting, maar zijn verbonden met het internet. De informatie die ze vanaf dat netwerk binnenkrijgen, geven ze door aan de computers onder hen door heel snel aan en uit te schakelen.

Dat knipperen gaat zo snel dat wij dat niet kunnen zien. Een modem bij de computer ziet het echter wél en verwerkt de lichtsignalen tot informatie voor jouw computer: 'licht uit' staat voor een '0' en 'licht aan' staat voor een '1'. Zo wordt elk stukje informatie (een letter, een cijfer, een zin) omgezet in een bepaald patroon met enen en nullen en dat is precies waar de computer mee overweg kan. Het werkt ook de andere kant op. Wanneer je computer data wil verzenden, gaat dat via het modem richting de LED-lampen. Een sensor vangt het signaal daar op en het systeem stuurt het door naar het vaste netwerk.



Dit is een screenshot uit een (Engelstalig) filmpje op ElectricTV. Hierin kun je zien dat het internet op de computer via de LED-verlichting loopt.

ElectricTV

Hoewel de communicatie via 'zichtbaar' licht verloopt, hoeft het licht niet altijd aan te staan. Tenminste, het staat steeds wel aan, maar zo zachtjes dat je het niet met het blote oog kunt zien. Dat is overigens geen probleem voor het stroomverbruik, want de LED-lampen zijn erg zuinig. Waar een normale lamp 100 watt gebruikt, heeft de LED-lamp slechts 36 watt nodig voor eenzelfde verlichting.

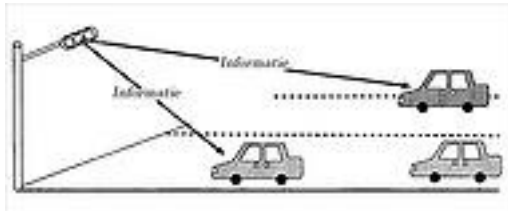
In het zicht

Een nadeel én voordeel van VLC is dat zichtbaar licht niet door objecten heen kan. Het is een nadeel omdat het modem altijd in een ononderbroken zichtlijn met de lampen moet staan. Zodra de lamp het modem niet rechtstreeks kan 'zien', is er geen verbinding mogelijk. In de meeste situaties zal dit echter geen probleem zijn, want vanaf het plafond hebben de lampen een goed overzicht.

Een voordeel is echter dat het signaal niet zomaar onderschept kan worden, zoals dat met Wi-Fi wel mogelijk is. Daarnaast is de kans kleiner dat het signaal verstoord wordt én zal het signaal zelf ook geen storingen veroorzaken: VLC kan dus veilig gebruikt worden in bijvoorbeeld ziekenhuizen of in het vliegtuig.

Informeren met licht

Er zijn veel toepassingen te bedenken voor VLC, vooral omdat LED-lampen op steeds meer plekken gebruikt worden. Je kunt bijvoorbeeld de verlichting op een station of vliegveld gebruiken om reizigers te informeren.



Akanewaga et al., 2005

Daarnaast werken stoplichten steeds vaker met LED-verlichting, zodat ook daar VLC toegepast kan worden. De lichten kunnen bijvoorbeeld verkeersinformatie naar tegemoetkomende auto's sturen (zie afbeelding).

Ten slotte kun je VLC gebruiken voor positiebepaling. De meeste GPS-systemen werken slecht binnenshuis, maar met zichtbaar licht kun je gemakkelijk mobiele apparaten lokaliseren. Dat kan bijvoorbeeld handig zijn in een museum of ziekenhuis, waar bezoekers dan met een navigatiesysteem hun weg kunnen vinden.

Verkregen via: <http://www.kennislink.nl/publicaties/internet-met-lichtsignalen>

Morsecode

Toen er nog geen mobiele telefoons en internet waren, communiceerden mensen heel anders met elkaar: via rooksignalen en lichten bijvoorbeeld. Totdat in 1837 de morsecode werd uitgevonden.

De oude Grieken hadden al 'heldere' ideeën voor contact op lange afstand. Op hoge heuvels stonden mensen met fakkels die met lichtsignalen belangrijke boodschappen aan elkaar doorgaven. De Romeinen keken dat kunstje af en gebruikten ook fakkels als seinmiddel op de wachttorens langs de grenzen van het Romeinse Rijk. Maar ze moesten wel oppassen dat ze niet in slaap vielen. De Indianen lieten hun boodschappen in rook opgaan. Met smeulend gras en dekens maakten ze rooksignalen. Ze konden de rook zelfs een kleurtje geven door bepaalde mineralen op het vuur te strooien. Maar bij een flinke bui werkte het niet. In de negentiende eeuw bedachten de Fransen een apparaatje om letters te seinen. De berichten waren dan met een verrekijker te lezen. Minpuntje: de vijand kon ze ook lezen. Pas in 1837 vond de uitvinder Samuel Morse een manier uit om via een kabel elektrische signalen te versturen. Die signalen bestonden uit korte en lange stroomstootjes. De ontvanger zette de stroomstootjes over op een graveernaald die ze op een vel papier afdruckte. Elke letter en cijfer had zijn eigen combinatie van lange en korte signalen: de morsecode. Later werden de signalen vervangen door een pieptoon, zodat het bericht meteen uitgeschreven kon worden. Al snel was de hele wereld via telegraafkabels met elkaar verbonden. Kabelspaghetti. Daarom werden telegraafkabels onder de grond aangelegd, zelfs onder de oceaanbodem.

Verkregen via: <http://www.schooltv.nl/video/morsecode-een-manier-om-te-communiseren/>

Rooksignalen

Een rooksignaal is een vorm van optische telecommunicatie die over grote afstanden kan worden gebruikt. De methode is ontwikkeld op het Amerikaans continent en in China.

De rook wordt gemaakt door een vuur te bedekken met een deken, en die vervolgens snel te verwijderen, zodat er met tussenpozen een korte of lange rookpluim kan ontsnappen. Door nat gras te gebruiken wordt veel rook geproduceerd. Ook door te zwaaien met rokende takken kan een rooksignaal worden gemaakt. Met voldoende oefening kan men de omvang, de vorm en tijdsinterval tussen de rookpluimen onder controle krijgen. Zo kunnen spiralen, losse puffen, of parallelle lijnen gemaakt worden.

De rooksignalen kunnen over grote afstand worden waargenomen, en zijn erg opvallend. Daarom werden de "zendstations" op zo groot mogelijke afstand van elkaar geplaatst.

Er bestaat geen standaard voor rooksignalen, zoals voor morsesignalen. Er moeten echter wel afspraken bestaan tussen de zender en de ontvanger. Daarom bevatten rooksignalen slechts eenvoudige berichten.

Verkregen via: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Rooksignaal>

Communicatie met vlaggen

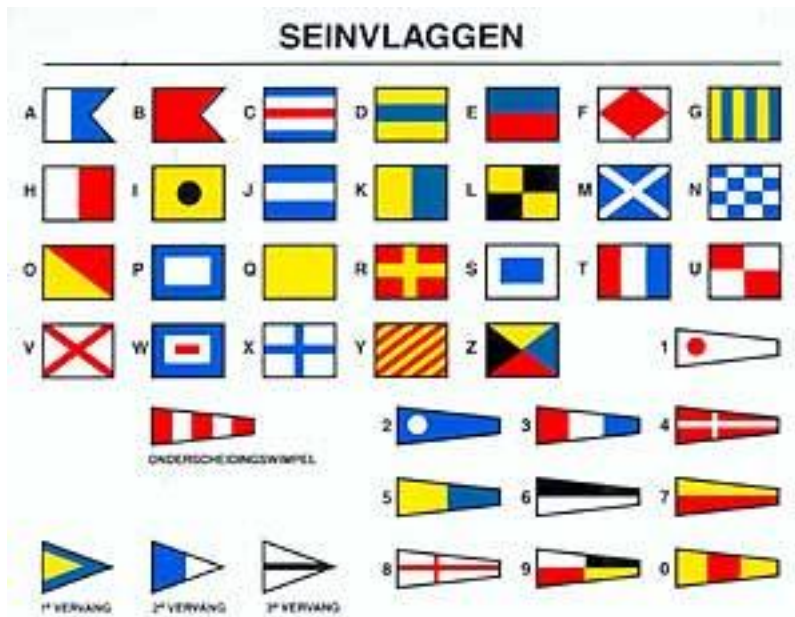
Op zee is het gebruik van vlaggen al heel oud. Op deze manier konden schepen van elkaar zien of een schip tot een bepaald land toebehoorde. Aan boord van oorlogsschepen werden vlaggen gebruikt om aan te geven of een admiraal aan boord zat en of men deze moest volgen in het gevecht. Pas later konden berichten van schip naar schip worden overgeseind. Sinds de negentiende eeuw zijn afspraken hierover vastgelegd in het Internationale Seinboek.

De eerste Nederlandse seinbrief stamt uit 1558. Hierin werd beschreven waarvoor wimpels en vlaggen werden gebruikt op de vloot van vice-admiraal Adolf van Bourgondië. Ook de watergeuzen maakten gebruik van vlaggenseinen. Het gebruik van vlaggen was toen maar beperkt. Van enig systeem bij het gebruik van de seinen was géén sprake. De schepen waren langzaam en de meeste orders werden van te voren uitgereikt tijdens de krijgsraden aan boord van het bevelvoerende vlaggenschip.



In de loop van de jaren werden de vlootten groter en ontstond er behoefte aan een uitgebreider seinsysteem. Maarten Harpertszoon Tromp gebruikte in 1639 rode, witte en blauwe seinvlaggen. Michiel Adriaanszoon de Ruyter gebruikte 44 vlaggenseinen, aanzienlijk meer dan zijn voorgangers. Bij elke reis werd van te voren afgesproken welke seinen men zou voeren. De seinen werden dan precies opgeschreven in seinboekjes of instructies. Eskaders waren zo goed voorbereid op een zeeslag. Nadeel van de seinen was dat de vlaggen niet meer konden worden gegeven als de masten weggeschoten of gebroken waren.

Pas in 1781 wordt een manier van vlaggenseinen ingevoerd waarmee berichten naar elkaar kunnen worden geseind. Eigenlijk gebruikte de marine toen cijfercodes. Het gegeven sein gaf het nummer van een woord in het seinboek aan. Op die manier konden hele zinnen overgeseind worden. Een voortzetting hiervan werd vastgelegd in 1820 in het Telegrafisch Sein- of Woordenboek. De ontwikkeling van de diverse soorten seinen, die met vlaggen werden gegeven, ging tot de Eerste Wereldoorlog (1914) gewoon door. De standarisatie van de vlaggenseinen vond daarna plaats. De speciale marinevlaggen vervangen door de vlaggen uit het Internationaal Seinboek. Dit boek verschijnt in negen talen en bevat instructies voor het seinen en moet aanwezig zijn op schepen van groter dan 150 brutoton.



Vlaggenseinen worden nog steeds gebruikt bij de marine en koopvaardij. In de tijd van computers en mobiele telefoon blijft het gebruik belangrijk. Zo kan iedereen zien dat een schip van de kade vertrekt als een schip de **Blue Peter** (het vlaggensein P) in top heeft gehesen.

Verkregen via

<http://www.cultuurwijzer.nl/nwc.nederlandsscheepvaartmuseum/cultuurwijzer.nl/i000021.html>

Hiërogliefen

Wij gebruiken letters als we schrijven, maar de oude Egyptenaren gebruikten hiërogliefen. Dat zijn tekens en kleine tekeningen van onder andere mensen, dieren, planten en dingen. Het is moeilijk om hieroglyfen te leren lezen. Leren tellen zoals de oude Egyptenaren deden, is een stuk makkelijker.

Wat zijn hiërogliefen?

Wij gebruiken de 26 letters uit ons alfabet als we een tekst schrijven. De oude Egyptenaren gebruikten hiërogliefen: tekens en kleine tekeningen van onder andere mensen, dieren, planten en dingen. En daar hadden ze er niet 26 van, maar ongeveer 750. Deze manier van schrijven noemden ze 'het schrift van de woorden der goden', want ze geloofden dat het een geschenk was van Thot, de schrijver onder de goden.

Ingewikkeld schrift

Toen Egypte rond 3000 voor Christus een koninkrijk werd, gingen de Egyptenaren voor het eerst in hiërogliefen schrijven. Rond 450 na Christus gebeurde dat voor het laatst. Ze gebruikten dit ingewikkelde schrift voornamelijk voor officiële en godsdienstige teksten. Gewonere teksten schreven ze in het hiëratisch of het demotisch. Dat schreef namelijk veel sneller.

Hiëratisch: voor je boodschappenlijstje

Teksten in het hiëratisch zien er eenvoudig en duidelijk uit, een klein beetje zoals wij schrijven. Met wat moeite zijn er nog hiërogliefen in te herkennen, want daar is het hiëratisch uit ontstaan. De Egyptenaren gebruikten deze manier van schrijven voor alledaagse teksten, bijvoorbeeld voor een boodschappenlijstje.

Demotisch: voor een snelle krabbel

Uit het hiëratische schrift ontstond rond 660 voor Christus nóg een schrift, het demotische schrift. Dit was nog simpeler dan het hiëratisch. Soms bestond een heel woord uit niet meer dan een krabbel. Ook het demotische schrift werd voor alledaagse teksten gebruikt.

Grieks: de taal van de veroveraars

Vanaf 332 voor Christus werd het Grieks populair bij de Egyptenaren. In dat jaar veroverde Alexander de Grote Egypte, waardoor de Egyptenaren kennismaakten met Griekse gewoontes en gebruiken. Vanaf dat moment gebruikten ze steeds vaker het Grieks voor teksten en inscripties.

Beeld- en klankschrift

Het hiërogliefenschrift is een combinatie van een beeld- en een klankschrift. Sommige tekens stellen voor wat is afgebeeld, bijvoorbeeld het teken voor het woord 'huis'. Andere tekens stellen een klank voor, zoals het woord 'uitgaan' dat in het Egyptisch net zo klinkt als het woord 'huis'. Het tekeningetje voor 'huis' stelt dan een klank voor. Open de pdf lezen en tellen in hiërogliefen (onderaan deze pagina) om te zien hoe dat precies werkt.

24 medeklinkers en nul klinkers

Het hiërogliefenschrift heeft 24 medeklinkers, vier meer dan in ons alfabet. Klinkers kenden de Egyptenaren niet. Met die 24 medeklinkers werden andere tekens van het hiërogliefenschrift samengesteld. In de pdf hiërogliefen-alfabet (onderaan deze pagina) zie je de 24 medeklinkers. Ze geven één klank weer. De eerste vijf tekens lijken op klinkers. Je zou ze 'halve medeklinkers' kunnen noemen. Wij kennen zulke klanken niet in het Nederlands.

Klinkt als...

We weten nog steeds niet hoe de taal van de oude Egyptenaren klinkt. Hiërogliefen bestaan immers grotendeels uit combinaties van medeklinkers. Soms gebruikten de Egyptenaren een medeklinker die op een klinker lijkt om een klinker aan te geven. De klank 'j' vinden ze op de 'i' lijken en de 'w' op een 'oe'.

Trucje voor de uitspraak

Om woorden zonder klinkers toch uit te kunnen spreken, zetten egyptologen voor het gemak een 'e' tussen alle medeklinkers. Van het Egyptische woord voor 'mooi' zijn alleen de drie letters 'n', 'f' en 'r' bekend. 'Nfr' wordt dan als 'nefer' uitgesproken. Wil je het hiërogliefenschrift vertalen, dan moet je eerst de Egyptische klanktekens omzetten in letters van ons alfabet. Dit wordt transliteratie genoemd.

Verkregen via: <http://www.rmo.nl/schatgravers/hiërogliefen/wat-zijn-hiërogliefen>

Spijkerschrift

Wanneer en waar?

Het spijkerschrift werd gebruikt in Mesopotamië, in het Midden-Oosten. Het ontstond in de eerste steden aan de Perzische Golf rond 3100 voor Christus. Het werd daarna nog 3000 jaar gebruikt, in het hele Midden Oosten: Turkije, Syrië, Irak, Iran en Libanon.

De voorlopers: telstenen

Rond 10 000 voor Christus doen de jager-verzamelaars in het Midden-Oosten een belangrijke ontdekking. In de vruchtbare gebieden rond de rivieren Tigris en Eufraat ontdekken ze hoe ze graan kunnen verbouwen en dieren in kuddes kunnen hoeden. Zo kunnen ze op een vaste plaats blijven wonen, en ontstaan de eerste dorpen. De boeren verbouwen zoveel voedsel dat in die dorpen sommige mensen zich konden specialiseren als pottenbakker, priester of handelaar.

Het lukt sommige van de dorpsbewoners om hun tempel, boerderij of pottenbakkerij te laten groeien zodat ze anderen voor hen kunnen laten werken. Dan willen ze natuurlijk controleren of er geen schapen of kruiken bier verdwijnen, en of de arbeiders wel hard genoeg werken op het land. Om na een paar maanden nog steeds zeker te weten hoeveel schapen ze aan een herder meegegeven hebben, bedenken ze een systeem met telsteentjes van verschillende vormen geboetseerd uit klei: een kruikje voor een kruik bier, een klein plaatje met een korenaartje op voor een hoeveelheid graan. Het is nogal veel en moeilijk werk om herkenbare schaapjes te boetseren, dus daarvoor bedenken ze een symbooltje: een rond schijfje met een kruis erdoor.

Wanneer een rijke dorpsbewoner vijf schapen meegaf aan de herder om ze de hele zomer in de bergen te laten grazen, hield hij thuis vijf schijfjes bij om het juiste aantal te onthouden. Om extra zeker te zijn dat er niet vals gespeeld werd, kon men de telsteentjes bewaren in een bol van klei, waarop men een zegel afrolde.

Aan de buitenkant van die bol kon men de telsteentjes een aantal keer in de zachte klei drukken. Zo kon men zien hoeveel en welke telsteentjes er in de bal zaten zonder hem kapot te maken. En op deze manier begon men eigenlijk op klei te schrijven.

Het ontstaan van het spijkerschrift

Pas rond 3100 voor Christus bedenken schrijvers in de grote stad Uruk voor veel meer woorden verschillende tekens, en gaan ze die woordtekens op tabletten indrukken met een rieten griffel, in plaats van op kleiballen. In Uruk werken bijna alle stadsbewoners voor de tempel, die geleid wordt door een priester-koning. Deze priester-koning moet er dus voor zorgen dat de velden bewerkt worden en de kudden gehoed worden, en dat het graan, de wol en de andere opbrengsten verdeeld worden onder de stadsbewoners, onder alle boeren, herders, pottenbakkers en andere werklieden die voor de tempel werken. Dit wordt zo ingewikkeld dat schrijvers dit gaan bijhouden op kleitabletten, en zo vinden zij de boekhouding uit.

3000 jaar spijkerschrift

Tussen 3000 voor Christus en 75 na Christus is spijkerschrift het meest gebruikte schrift in het Midden Oosten.

De tekens veranderen

Het is nogal lastig om de telstenen correct in klei na te tekenen, omdat kromme lijnen trekken op klei niet gemakkelijk gaat. Men zal de tekeningetjes dus al snel vereenvoudigen tot moeilijker herkenbare tekens die met een strootje/griffel in de klei gedrukt worden, en zo de vorm krijgen van spijkers.

Daarom krijgt dit schrift de naam spijkerschrift. Ook schrijft men eerst van boven naar onder en later pas van links naar rechts, zodat de tekens allemaal een kwartslag draaien.

Een schaap verandert van een cirkel met een kruis door in een vierkantje met een kruis door, omdat ronde lijnen niet met een strootje ingedrukt kunnen worden. Het spijkerschrift zal 3000 jaar gebruikt worden, en zal in die tijd nog dikwijls aangepast worden.

Symbolen en lettergrepen

Voor sommige woorden, zoals “jij” en “ik”, en “gisteren” of “morgen”, is het moeilijk een symbool te bedenken. Wanneer de schrijvers een echt verhaal willen schrijven, en niet enkel een lijst met wat ze nodig hebben voor een feestmaal (bier, olie, brood, graan, ...), zullen ze deze woorden ook nodig hebben. De schrijvers gebruiken geen symbool of woordteken voor deze woorden, maar bouwen het woord op met verschillende klanktekens, die elk een lettergreep voorstellen. Van die woorden zullen ze de klank per lettergreep opschrijven. In een syllabisch schrift wordt “morgen” dus geschreven met minstens twee tekens, “mor-gen”. Ons alfabet bestaat ook uit klanktekens, maar elk teken staat bij ons voor één letter, en niet voor een lettergreep, waardoor we minder tekens nodig hebben.

Een spijkerschrifttekst bevat zowel woordtekens als klanktekens. Terwijl mensen die een andere taal spreken het teken voor bier goed zullen begrijpen, maar het wel anders uitspreken, zullen ze het woord morgen, geschreven "mor-gen" niet kunnen begrijpen, want zij zeggen bijvoorbeeld *tomorrow*.

Verkregen via: <http://wikikids.nl/Spijkerschrift>

Hoe wordt de krant gemaakt?

Als je wilt weten wat het nieuws is, kun je de krant lezen. Maar hoe wordt een krant eigenlijk gemaakt? Eerst bepaalt de nieuwsredacteur welk bericht er in de krant komt en welke foto's daarbij moeten. Die spullen krijgt hij van zijn collega's: de verslaggevers en de fotografen van de krant, maar ook van de persbureaus. Persbureaus sturen persberichten naar kranten over de hele wereld. Alle informatie die binnenkomt wordt opgeslagen in de computer. De nieuwsredacteur heeft zo al het nieuws bij de hand. Hij hoeft de krant alleen nog maar op te maken. Dat betekent: de pagina's in te delen. De pagina's worden per vier bladzijden gegroepeerd. Elke groep wordt op fouten gecontroleerd. Ook de advertenties moeten er goed in staan, want daar verdient de krant zijn geld mee. Dan wordt een drukplaat van elke pagina gemaakt. Dat is een aluminium plaat met een kunststof laag. Zo'n plaat is maar drietiende millimeter dik. De drukplaat wordt gescand met een laserstraal. De kunststof laag wordt hard op de plekken waar de computer tekst of foto's tegenkomt. Waar niks staat wordt de plaat weer schoongemaakt. Dat duurt bij elkaar ongeveer een minuut. Dan wordt er in de zijkant van elke plaat een registratienummer geponst. Die nummers geven aan in welke volgorde de platen op de drukpers moeten. Wel zo handig. De pers wordt gesmeerd en de platen worden vastgezet: één plaat per pagina, per kleur. Er zijn maximaal vier kleuren. Krantenpapier zit in jumbo-rollen. Eén rol weegt ongeveer zo zwaar als een auto! Het begin van de rol gaat in de doorvoermachine onder de drukpers. De uiteinden worden met dubbelzijdig plakband aan elkaar vastgezet, zodat het papier steeds blijft doorlopen. Dit is een vierkleuren-drukpers. Voor elke kleur is er een apart station. Het papier gaat van de ene kleur naar de andere. Een beetje zoals een auto in de wasstraat. De drukpers begint langzaam, maar binnen een paar tellen draait hij al met 40 kilometer per uur! Waar nodig wordt de kleur aangepast. De krant wordt met vier pagina's tegelijk gedrukt. Dan wordt het papier door de lengte gesneden en krijg je stroken van steeds twee pagina's. Die lange stroken worden doormidden gesneden en zo krijg je een krant op tabloid-formaat. Een kleine krant, dus. De pagina's worden automatisch gesorteerd. Daarna gaan ze naar de transportafdeling. De kranten worden per 50 stuks verpakt. De bijlagen worden er met de hand ingestoken.

Verkregen via: <http://www.schooltv.nl/video/kranten-hoe-maken-ze-die-eigenlijk/>

Hoe komt het nieuws tot stand?

Nieuws is vandaag de dag op veel verschillende plekken te vinden. De een leest liever de krant of kijkt naar het journaal, de ander checkt even snel het laatste nieuws op zijn of haar mobiel. Nieuws kan ook op verschillende manieren gebracht worden. Dramatisch, sensationeel of juist ingetogen, zonder bij te kleuren. Zo kijkt de een liever naar Hart van Nederland en de ander naar Nieuwsuur.

Maar er is nog een verschil, niet ieder nieuwsprogramma heeft hetzelfde nieuws. Dat heeft te maken met de selectie die de nieuwsprogramma's toepassen. Wat vinden die belangrijk genoeg om uit te zenden? En wie bepaalt wat belangrijk is? Dat heeft ook te maken met de hoeveelheid ruimte op bijvoorbeeld de voorpagina van de krant. Of; hoeveel minuten lang is het Journaal? Hoe wordt die dagelijks binnenkomende stroom van nieuws nu precies geselecteerd? Bij de NOS zijn bijvoorbeeld iedere dag honderden mensen aan het werk, ze zijn bezig met het nieuws. Deze mensen moeten selecteren "wat is nou nieuws en wat vooral niet?". Bijvoorbeeld: een schoorsteenbrandje in Winschoten hè, dat is niet zo heel erg belangrijk voor de rest van Nederland om te weten. Wel als je daar in de buurt woont. Daar kijken we naar: "wat is belangrijk voor jou om te weten?". Als we het nieuws selecteren, dan kijken we vooral naar de nieuwswaarde: "Wat is het nieuws waard?", "Hoe belangrijk is het nieuws?". Er zijn heel veel nieuwe manieren hoe we aan het nieuws komen. Mensen bellen bijvoorbeeld, twitteren, sturen e-mails of ze zeggen tegen een verslaggever die ze kennen: "hé, we hebben nieuws, je moet langskomen!" Dat doen organisaties ook wel en die sturen dan een persbericht en daarin zeggen ze: "nou, dan en dan gaan we actie voeren of we hebben een groot evenement waarbij jullie echt moeten zijn". De NOS en andere nieuwsbrengers hebben een abonnement op verschillende persbureaus, bijvoorbeeld: Reuters, AP: Associated Press, en ook het ANP natuurlijk, en dat komt binnen via deze computers en als het nou heel belangrijk en groot nieuws is, dan maken ze het rood en dan weten ze: "ah, opletten, dat kan wel eens heel groot nieuws verder ook worden." Ze krijgen het ook via beeldabonnementen binnen, persbureaus die dit soort beelden brengen en dan kunnen ze kiezen welke ze willen uitzenden. Er is ook nog een systeem waar we berichten kunnen zien van de brandweer, van de politie, van ambulances. De werknemers houden dat systeem in de gaten en zodra er iets groots is, dan gaat er ook een verslaggever naar toe.

Verkregen via: <http://www.schooltv.nl/video/nieuwsgaring-hoe-komt-nieuws-tot-stand/>

Christoffel Columbus

Christoffel Columbus, in het Spaans *Cristóbal Colón* (Genua, 1451 – Valladolid, 1506) is een van de bekendste ontdekkingsreizigers uit de geschiedenis. In 1492 "ontdekte" hij onder de Castiliaanse vlag (Castilië is een voorloper van Spanje) het werelddeel Amerika. Uiteraard zou je beter kunnen zeggen dat de oorspronkelijke bewoners van het continent Amerika (indianen) de ontdekkers zijn, maar zij hebben het nooit aan de Europeanen doorverteld. Honderden jaren voor Columbus zijn voet aan wal zette waren ook de Vikingen in Amerika geweest, maar andere landen wisten hier niets van af. Omdat Castilië Amerika flink is gaan veroveren, nadat Columbus dit werelddeel ontdekt heeft, is Columbus een heel belangrijk man uit de geschiedenis geworden.

De landen Castilië en Aragon zijn in 1516 Spanje gaan heten, toen deze landen dezelfde koning kregen, namelijk Karel V. Toen Columbus naar Amerika voer was Karels oma Isabel I van Castilië koningin van Castilië en was Karels opa Fernando II van Aragon koning van Aragon. Deze opa en oma waren toen al getrouwd.

Columbus was van oorsprong Italiaan. Hij was in 1451 geboren in de Italiaanse stad Genua. Toen Columbus volwassen werd had hij nog maar weinig onderwijs gehad. Zoals veel anderen jongens uit Genua werd hij zeeman. Later verhuisde hij naar Portugal en nog later naar Castilië.

Plannen voor een westwaartse route naar Indië

De reis waarbij Columbus in Amerika aankwam.

In die tijd was het heel belangrijk om te handelen met Indië (de vroegere naam voor India, Indonesië en andere landen in Azië). De handel in specerijen was namelijk zeer winstgevend. Men ging helemaal om Afrika heen varen om in Indië te kunnen handelen.

Heel belangrijk om te weten is dat Columbus niet om Afrika heen wilde varen om naar Indië te gaan. Sommige mensen denken dat Columbus om Afrika wilde varen om zo in Indië te komen, maar per ongeluk in de verkeerde richting is gaan varen. Dit is dus helemaal niet zo.

In de tijd van Columbus wist men al dat de aarde rond was en ging men plannen maken voor een westwaartse route naar Indië, die door Columbus uitgevoerd zou worden.

In de tijd van de oude Grieken geloofden sommige mensen in een platte aarde en anderen in een bolvormige aarde. In de tijd van Columbus was het geloof in een bolvormige aarde al veel groter. Nu wilden Castilianen plannen maken om zee reizigers nu eens een keer naar het westen te laten varen, om deze zee reizigers, dankzij de bolvormige aarde, in het belangrijke Indië aan te laten komen.

Misschien zou deze westwaartse route wel korter zijn dan de oostwaartse route. Men wist dus van tevoren al dat Columbus' reis zeer belangrijk zou worden.

Columbus kreeg soldaten mee op zijn schepen voor het geval dat hij wel wat kon veroveren. Hij mocht ook gouverneur worden van het veroverde gebied als hij iets zou veroveren.

De ontdekking van Amerika

De eerste reis naar Amerika maakte hij met de schepen Nina, Pinta en Santa Maria. Hij had 90 bemanningsleden bij zich. De Santa Maria is door een botsing tegen een koraalrif gezonken. De schepen vertrokken in augustus 1492 uit Spanje. Ruim twee maanden later was er land in zicht. Het was een van de eilanden voor de kust van Midden-Amerika.

Columbus wist natuurlijk niet dat er nog een heel onbekend continent op zijn route lag. Toen hij in Amerika aankwam, dacht hij dan ook dat hij in Indië was aangekomen. Hij noemde de bewoners daarom Indianen.

De tweede en derde reis

Columbus maakte verschillende reizen naar Amerika. In 1493 vertrok hij voor de tweede keer uit Spanje richting het nieuw ontdekte land. Hij ging met 17 schepen, in een van die schepen zat Columbus. Op die tweede reis ontdekte hij het eiland Dominica, en ook Guadeloupe en Puerto Rico. Alle gebieden die hij tot dan toe had ontdekt waren eilanden.

Pas op zijn derde reis, in 1498, ontdekte Columbus het vaste land van Zuid-Amerika. Hij kwam aan in het gebied dat nu Venezuela is.

Zelf heeft Columbus nooit geweten dat hij een heel nieuw werelddeel had ontdekt. Hij dacht tot aan zijn dood dat hij een nieuw deel van Oost-Azië had ontdekt.

Verkregen via: http://wikikids.nl/Christoffel_Columbus

Ontdekkingsreizigers

Sinds de eerste mensen op de wereld verschenen, hebben zij de wereld verkend waarin zijn woonden. Aanvankelijk, honderdduizenden jaren geleden, trokken mensen rond op zoek naar jachtwild en eetbare vruchten en noten. Later zochten ze naar weidegrond voor hun dieren. Vroeger werd er alleen rondgetrokken om eten te vinden. De meeste mensen verdwenen niet uit hun geboorteplaats. Toen de eerste beschavingen in het Midden-Oosten ontstonden, vestigde men zich daar in steden. Boeren verbouwden gewassen, kooplieden handelden in goederen die in hun eigen streek niet verkrijgbaar waren. Deze kooplieden, afkomstig uit oude culturen zoals Fenicië en Egypte, waren de eerste echte ontdekkingsreizigers. De Feniciërs voeren vanuit de Middellandse Zee de Atlantische Oceaan op, terwijl de Egyptenaren de Indische Oceaan op voeren. Beide volkeren hoopten op die manier handel te kunnen drijven en permanente handelsposten te kunnen vestigen.

De hele geschiedenis door is handel de drijvende kracht achter nieuwe ontdekkingen gebleven. Vasco da Gama voer rond Afrika op zoek naar een nieuwe handelsroute naar China en India, en Christophorus Columbus stak met hetzelfde doel de Atlantische Oceaan over. Hudson en Bering waagden zich op de Noordelijke IJszee om handelsroutes ten noorden van Amerika en Siberië te vinden. Europese zeevaarders trokken op zoek naar nieuwe handelsmogelijkheden naar de specerijeneilanden in Zuidoost-Azië. Ontdekkingsreizigers wilden daarnaast rijkdom en roem verwerven, en nieuw gebied voor hun land veroveren. Veel Europese ontdekkingsreizigers wilden bovendien andere volkeren tot het christendom bekeren. De Engelsen Cook en Bates trokken vooral uit wetenschappelijke nieuwsgierigheid op onderzoek uit naar de Grote Oceaan en het Amazonegebied.

Tegenwoordig zijn er nauwelijks meer onontdekte plaatsen op de wereld over. Sommige bergen in Tibet zijn nog niet beklommen en de oceaانبodem is nog nauwelijks bestudeerd, maar onze aandacht richt zich nu vooral op de ruimte. Onbemande ruimtesondes reizen naar de planeten in ons zonnestelsel, op zoek naar sporen van buitenaards leven. Er is dan ook heel wat gebeurd sinds ruim 3500 jaar geleden de eerste Fenicische en Egyptische zeevaarders met hun zeilscheepjes uitvoeren.

Bron:

Matthews, R.O. (2002). *Ooggetuigen: Ontdekkingsreizigers*. Londen, Engeland: Maritime Museum.

Bijlage F.4: Overdrachtsformulier voor de duo's

Onderwerp tekst	
Voorbeeldtekst	
Genreaspect(en)	<u>Wat houdt het in ?</u> <u>Waar dient het voor ?</u> <u>Waarom is het belangrijk bij deze tekst?</u>
Werkvorm (alleen, in duo's, etc.)	
Bijzonderheden	