

Ervaringen en verhalen vertellen en schrijven in de middenbouw

Derk van Voorst

Bachelorthesis II

**"WRITING
IS THE
PAINTING
OF THE
VOICE!"**
VOLTAIRE

(Voltaire, 1694-1778)



Jenaplanschool De Mheen
onderdeel van Leerplein055

opleiding
onderzoek
ontwikkeling



Katholieke
Pabo Zwolle

Ervaringen en verhalen schrijven in de middenbouw.

Hoe begeleiding in de overgang van spreektaal naar schrijftaal kan leiden tot betere teksten.

Derk van Voorst
Spechtstraat 42
3882 JN Putten
derkcorne@gmail.com
Studentnummer: 951221001

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

Katholieke Pabo Zwolle
Mei 2017

Voorwoord

Het afgelopen jaar heb ik met veel enthousiasme gewerkt aan onderstaande academische bachelorthesis, in opdracht van de Katholieke Pabo Zwolle en Openbare Jenaplanschool de Mheen te Apeldoorn. Dit onderzoek is gericht op het schrijven van ervaringen en verhalen in de middenbouw. Hieraan voorafgaand ligt het vertellen van ervaringen en verhalen. Dit onderzoek is een vervolg op het onderzoek van Tessie Sterken uit 2015-2016 waarin onderzoek deed naar het schrijven van een verslag in de bovenbouw. Dit onderzoek is door verschillende mensen tot een goed einde gekomen. Deze wil ik hieronder graag bedanken.

Ten eerste Ruth Alkas-Boas Berg de onderzoekscoördinator die mij de afgelopen maanden intensief heeft begeleid. Bijna elke woensdag zaten we bij elkaar om ideeën uit te wisselen en richting van het onderzoek te bepalen. Ze gaf mij de vrijheid als ik dit nodig had, maar was er ook gelijk wanneer ik haar nodig had. Zij heeft onder andere een belangrijke rol gehad bij het uitvoeren van het vooronderzoek en daarvoor ben ik haar erg dankbaar.

Ten tweede wil ik mijn thesisbegeleidster Veronique Damoiseaux bedanken. Op haar kon ik dit jaar vaak terugvallen. Zij gaf richting, maar had ook een kritische blik, die ten goede is gekomen van dit onderzoek. Op de juiste momenten kreeg ik nieuwe ideeën aangedragen en wist zij welke bronnen het theoretisch kader, de onderlegger van dit onderzoek, zou verrijken. Ik heb de contactmomenten als erg fijn ervaren en kreeg vanuit die momenten weer nieuwe inzichten. Ietje Pauw en Ben Bouwhuis zijn ook twee namen die ik niet mag vergeten. Deze twee docenten hebben theorie aangedragen en geholpen bij het ontwikkelen van de didactiek.

Ten derde wil ik alle middenbouw leerkrachten, maar ook de leerlingen van de Mheen in dit rijtje noemen. Zij waren betrokken en zagen het uitvoeren van het ontwerp als een uitdaging. Zij hebben voor een groot deel gezorgd voor het succes van dit onderzoek. In de verschillende vergaderingen kreeg ik zowel binnen het team als bouw de ruimte om mijn onderzoek uit te voeren. Er is door de leerkrachten veel tijd en ruimte gestoken in het onderzoek. Ben Hilderink, de directeur van de Mheen, zorgde ervoor dat het onderzoek bij het hele team ging leven. Daarnaast waren de leerlingen ook van essentieel belang. Ze gaven mij nieuwe inzichten en belangrijke data die hebben bijgedragen aan dit eindresultaat.

Ook gaat mij dank uit naar Romy Worst, studente op de Katholieke Pabo Zwolle. We hebben aan elkaar gehad dit jaar. Met vragen kon ik bij haar terecht, maar ook feedback. Bij de uiteindelijke verslaglegging heb ik veel gehad aan haar kritische ogen. Daarnaast bedank ik ook Germa van Voorst voor haar feedback.

Als laatste bedank ik Michelle Gemmink voor alle informatie die zij heeft aangedragen in de verschillende onderzoekscolleges. Kennis en vaardigheden bij het doen van onderzoek bracht zij op een begrijpelijke en behapbare manier. Dat heeft ervoor gezorgd dat ik op het gebied van onderzoek sterk ben ontwikkeld.

‘Waarom moeilijk doen, als het samen kan’ (Loesje, 2010).

Derk van Voorst
Mei 2017

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting.....	5
Summary	5
▪ Introductie	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Praktijkprobleem.....	7
1.3 Relevantie en actualiteit.....	8
1.4 Onderzoeksdoel.....	8
1.5 Begripsverheldering en afbakening van het onderwerp.....	8
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	9
1.7 Structuur bachelorthesis	9
▪ 2. Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding literatuurstudie	10
2.2 Literatuurstudie.....	10
2.3 Conclusie literatuurstudie	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
▪ 3. Vooronderzoek	20
3.1 Methode vooronderzoek.....	20
3.2 Resultaten vooronderzoek	23
3.3 Conclusie vooronderzoek	26
▪ 4. Onderzoek naar het ontwerp	27
4.1 Methode onderzoek naar het ontwerp.....	27
4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp	31
4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp	34
▪ 5. Discussie	36
5.1 Mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk.....	36
5.2 Suggesties voor het vervolgonderzoek	37
Literatuurlijst	38
Bijlagen	41
Bijlage A: Evaluatie	41
Bijlage B: Poster.....	43
Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk	44
Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek.....	45
Bijlage E: Meetinstrumenten en resultaten	46
Bijlage E.1 Meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.	46

Bijlage E.2 Resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw ...	47
Bijlage E.3: Meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.	48
Bijlage E.4: Resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw. .	51
Bijlage E.5: Meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw.	53
Bijlage E.6: Resultaten vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw. ...	55
Bijlage E.7: meetinstrument vooronderzoek: semigestructureerde vragenlijst leerkracht middenbouw (groepsinterview).....	56
Bijlage E.8: Resultaat vooronderzoek: semigestructureerde vragenlijst leerkracht middenbouw (groepsinterview).	57
Bijlage E.9: meetinstrument vooronderzoek: checklist voor leerling teksten.	59
Bijlage E.10: meetinstrument vooronderzoek: semigestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw (groepsinterview).....	60
Bijlage E.11: resultaat vooronderzoek: semigestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw (groepsinterview).	61
Bijlage E.12 meetinstrument vooronderzoek: semigestructureerde vragenlijst leerkrachten onderbouw	67
Bijlage E.13 resultaten vooronderzoek: semigestructureerde vragenlijst leerkrachten onderbouw	68
Bijlage E.14: Uitwerking semigestructureerd interview leerkrachten bovenbouw na uitproberen ontwerp.	70
Bijlage E.15 meetinstrument meten van het ontwerp: observatie leerkracht	72
Bijlage E.16 Resultaat meten van het ontwerp: observatie leerkracht.....	73
Bijlage E.17: meetinstrument monitoren van het ontwerp: logboek van leerkrachten	78
Bijlage E.18: meetinstrument meten van het ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw.	81
Bijlage E.19: meetinstrument meten van het ontwerp: nul- en eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.	82
Bijlage E.20: Resultaten meten van het ontwerp: nulmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.	83
Bijlage E.20: Resultaten meten van het ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.	84
Bijlage E.21: Resultaten meten van het ontwerp: semigestructureerd groepsinterview leerkrachten middenbouw.	85
Bijlage E.22: Resultaten meten van het ontwerp: semigestructureerd groepsinterview leerlingen.	86
Bijlage F. Handleiding ontwerp.	87

Samenvatting

Excerpt

Onderwerp: vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen in de middenbouw –
Onderzoeksgroep: Leerlingen groep 3/4/5 – Ontwerp: leerkrachten vertellen ervaringen en verhalen, werken met vertelrondes en begeleiden de overstap van vertellen naar schrijven –
Methode: vragenlijsten voor zowel leerlingen als leerkrachten, interviews leerlingen en leerkrachten en observaties van de leerkrachten – Conclusie: leerkrachten passen op de juiste manier de aangeleerde didactiek toe, de inhoud van de teksten gaan gestaag omhoog, werkbladen en checklists worden intensief gebruikt, het geven van feedback blijft een werkpunt en leerkrachten hebben inzicht gekregen in de relatie tussen spreek- en schrijftaal.

Samenvatting

Voor leerlingen in de middenbouw is schrijven een moeizame en complexe activiteit (Van Gelderen, 2010). Op Jenaplanschool de Mheen neemt het schrijven van teksten een belangrijke plaats in binnen het vak wereldoriëntatie (Velthausz & Winters, 2014). Leerkrachten zijn echter niet tevreden met de manier waarop stelonderwijs wordt vormgegeven. Leerlingen hadden moeite met het bedenken en produceren van tekst en in de bovenbouw werd opgemerkt dat er in de middenbouw te weinig aandacht is voor het schrijven van teksten en er geen fundament werd gelegd voor het schrijven van een verslag in de bovenbouw. Hier moet een positieve verandering in komen en daarom is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *“Hoe kunnen leerkrachten kinderen in groep 3 tot en met 5 begeleiden bij de overgang van het vertellen naar het schrijven van verhalen en ervaringen?”*

Uit literatuuronderzoek is gebleken dat er een duidelijke relatie is tussen spreek- en schrijftaal (Pauw & Bouwhuis, 2014). Mondelinge activiteiten ondersteunen het uiteindelijke schrijfproces (Gelati & Boscolo, 2009). Het is daarom effectief om het vertellen van een verhaal te koppelen aan het schrijven ervan (Damhuis & Litjens, 2003; Van Norden, 2014). Het schrijven van ervaringen en verhalen, het verhalende genre, past bij beginnende schrijvers in de middenbouw (Van Norden, 2014). Van Norden (2014) ontwikkelde met deze informatie vertelrondes waarin de pre-writing fase is verwerkt (Besselink & Brouwer, 2011). In deze fase maken de kinderen de overstap van het vertellen naar het schrijven. Tijdens het vooronderzoek wat hierop volgde hebben leerlingen en leerkrachten een gestructureerde vragenlijst ingevuld en deelgenomen aan een semi gestructureerd interview. Hieruit werd duidelijk dat de leerkrachten nog niet bekend waren met de sterke relatie tussen spreek- en schrijftaal, ze geen gebruik maken van de pre-writing-fase, genrekennis ontbreekt en bleek dat leerkrachten nauwelijks teksten schrijven met kinderen. Leerlingen gaven aan moeite te hebben met het bedenken van verhalen en weinig begeleiding te krijgen bij het schrijven. Vervolgens is met deze informatie een handleiding ontworpen voor de leerkrachten en werkbladen en checklists voor de leerlingen. Hierin staan hulpvragen, maar ook de kenmerken van een ervaring of verhaal. In de handleiding staat didactisch beschreven hoe leerkrachten de overstap begeleiden van het vertellen naar het schrijven van ervaringen en verhalen, maar ook hoe zij zelf en de leerlingen ervaringen en verhalen vertellen laten vertellen. De handleiding speelt in op het thema wat speelt op school: leven in Afrika. Het ontwerp is zes weken uitgevoerd in alle middenbouwgroepen. Na de uitvoering is er door zowel de leerlingen als leerkrachten een gestructureerde vragenlijst afgenomen, is er een semi gestructureerd interview afgenomen en zijn de leerkrachten geobserveerd. De resultaten waren positief: leerkrachten passen de didactiek succesvol toe, leerlingen en leerkrachten zijn gegroeid in het vertellen van een ervaring of verhaal, de inhoud van de teksten van de leerlingen stijgt gestaag en de werkbladen en checklists worden in de praktijk veel gebruikt. Trefwoorden: stellen, ervaring, verhaal, vertelrondes, begeleiding, middenbouw, jenaplan.

Summary

Excerpt

Subject: storytelling and writing of experiences and tales – Research group: teachers and students grades 3 up to 5 (Dutch school system) – Design: teachers coach the transfer from story telling to story writing – Method: questionnaires for teachers and students, interviews with pupils and teachers and goal oriented teaching observations – Conclusion: The teachers are integrating the new didactics, which causes an increasement in the quality of texts. Teachers and students can use worksheets, checklists more efficient. Giving feedback remains difficult. The teachers are realizing that the relationships between spoken and written language is an important component in story writing.

Summary

For students in the primary schools is writing a laborious and complicated activity (Van Gelderen, 2010). Writing texts is an important element in the geography lessons at the Jenaplanschool de Mheen (Velthausz & Winters, 2014). Teachers are not satisfied about the writing education. Students have difficulties making up and producing texts. There is not a good fundament in the lower grades, this causes a bad quality in essay writing in the upper grades. This needs to be changed. Therefore, the following question is presented:

“How could teachers coach children with the shift in telling stories to writing stories in the genre of tales and experiences in grades 3 till 5?”

The literature research showed that there is a relationship between spoken- and written language (Pauw & Bouwhuis, 2014). Oral activities support the writing proces (Gelati & Boscolo, 2009). It is efficient to combine story telling and story writing (Damhuis & Litjens, 2003; Van Norden, 2014). Writing experiences and tales fits with starting writers (Norden, 2014). Van Norden (2014) established telling routines where pre-writing is integrated. In this pre-writing proces children make the step from storyteling to story writing (Besselink & Brouwer, 2011). In the pre-research the students and the teachers filled in an structured questionnaire and participated in a semi-structured interview. The teachers were not conscious about the strong relationship between written- and spoken language. The teachers did not integrate the pre-writing fase in their education. They are missing genre knowledge and do not give writing lessons to the students. Students find it hard to convert the language in their minds to the paper. The students have difficulties producing tales and students need more coaching while writing.

The literature study and the pre-research resulted in a teacher manual, worksheets and checklists for students. This checklists includes guide questions, to help the students writing tales and experiences. The didactics are written down in the manual. This manual makes the teachers aware of the shift between storytelling and story writing. This manual focusses on the topical theme in the school: live in Africa. The product of this research is executed in six weeks. The post test showed that the students and the teachers use the didactics succesfully. Students and teachers have grown the shift between storytelling and story writing. The content of the texts the students wrote are from a better quality. The students use the worksheets and checklists during the writing lessons. The teachers made a big step foward in using the strong relationship between spoken and written language.

Keywords: writing, experiences, tales, storytelling, Jenaplan, genre, manual, pre-writing.

▪ Introductie

Openbare Jenaplanschool de Mheen is een academische opleidingsschool. De school die staat in de wijk Zevenhuizen bestaat uit negen stamgroepen; drie onderbouw-, drie middenbouw- en drie bovenbouwgroepen met in totaal 251 leerlingen op 1 maart 2017. De stamgroepen bestaan uit drie jaargroepen, namelijk; groep 0-1-2, groep 3-4-5 en groep 6-7-8. Het team bestaat dit schooljaar 2016-2017 uit zestien vaste leraren en één invaller. Er zijn meerdere stagiaires aanwezig en er is één WPO-student vanuit de Katholieke Pabo Zwolle. De school heeft als uitgangspunt dat ieder kind uniek en gaat uit van het feit dat ieder kind zich op zijn eigen manier ontwikkelt. Dit mondt uit in het motto: Samen zijn wie je bent.

1.1 Aanleiding.

In 2015-2016 heeft Jenaplanschool de Mheen gekozen, om zich in het doen van onderzoek, te richten op het domein stellen. Dit omdat het schrijven van teksten een belangrijke plaats heeft binnen het Jenaplanonderwijs (Velthausz & Winters, 2014). Vorig schooljaar is er academisch onderzoek gedaan naar het schrijven van informatieve teksten in de bovenbouw. De leerlingen schrijven in de bovenbouw namelijk een informatief verslag. Uit dit onderzoek is gebleken dat leraren gegroeid zijn in het geven van een effectieve instructie bij het schrijven van een verslag en dat leerlingen in zekere mate feedback konden geven op elkaars teksten. Vanuit dit onderzoek volgde een aanbeveling om aan de slag te gaan met schrijven van teksten in de middenbouw. Er bleek in middenbouw namelijk niet tot nauwelijks aandacht te zijn voor het schrijven van teksten. In deze aanbeveling stond het advies om een doorgaande lijn van de middenbouw naar de bovenbouw te ontwikkelen, zodat kinderen al eerder kennis maken met het domein stellen. Kinderen schrijven in de middenbouw echter nog geen verslag en daarom veranderd het genre van waaruit geschreven wordt van verslag/beschrijving naar het genre ervaring/vertelling (Norden, 2014).

1.2 Praktijkprobleem.

In gesprek tijdens de teamvergadering geven leerkrachten op de Mheen aan dat het schrijven van teksten in de bovenbouw nog moeizaam verloopt. Er is een gebrek aan motivatie en plezier bij het schrijven. Doordat er in de middenbouw weinig wordt gedaan aan het schrijven van teksten is de overstap naar het schrijven van een verslag in de bovenbouw groot. Daarom is besloten om dit schooljaar (2016-2017) onderzoek te doen naar het schrijven van teksten in de middenbouw. Leerkrachten geven aan het moeilijk te vinden kinderen te begeleiden bij het schrijfproces: in een combinatiegroep met drie verschillende leeftijdsgroepen zitten grote niveaueverschillen, ook als het om het schrijven van teksten gaat. Leerkrachten geven aan handvatten en ondersteuning nodig te hebben. Daarnaast is er bij de leerkrachten niet bekend vanuit welk genre kinderen in de middenbouw schrijven en wordt er nu, wanneer er een enkele keer wordt geschreven, gekozen voor een fantasieverhaal. Als aanvulling wordt gegeven dat kinderen het moeilijk vinden om verhalen te bedenken en ze vaak niet verder komen dat het schrijven van enkele zinnen. Ondanks dat er op de Mheen en binnen het Jenaplanonderwijs veel ruimte is om te vertellen, bijvoorbeeld tijdens de vele kringgesprekken (Velthausz & Winters, 2015), wordt de vertaalslag naar het schrijven niet gemaakt. De kinderen op deze leeftijd schrijven binnen het verhalende genre (Hoogeveen, 2012; Norden, 2014). Hieronder valt het schrijven van een ervaring en verhaal. Met deze informatie is bepaald om ter ontwikkeling van de school aan de slag te gaan met het schrijven van ervaringen en verhalen in de middenbouw. Het is voor de ontwikkeling van school belangrijk om de overgang van de middenbouw naar de bovenbouw te verbeteren wat betreft het schrijfonderwijs.

1.3 Relevantie en actualiteit.

Het schrijfonderwijs is al een aantal jaren het ondergeschoven kindje binnen het onderwijs en kampt met de nodige problemen (Pullens, 2011). Leraren weten niet hoe ze het schrijfproces bij kinderen moeten begeleiden. De afgelopen jaren ligt het schrijfonderwijs echter onder een vergrootglas. Er is discussie over hoe een leerkracht een leerling moet ondersteunen bij het schrijfproces en op welke didactisch manier er effectief schrijfonderwijs kan worden aangeboden op de basisschool (Norden, 2014). Volgens Bouwer en Koster (2016) kan 30 procent van de leerlingen aan het einde van de basisschool geen schriftelijke boodschap overbrengen. Maar liefst 6 van de 12 kerndoelen zijn gericht op de schriftelijke ontwikkeling van kinderen en vanuit de Mheen is de vraag hoe hieraan invulling te geven is. Schrijven is namelijk een belangrijk communicatiemiddel zowel binnen als buiten school (Huizenga, 2013). Schrijven kent ook twee andere functies: de conceptualiserende en de expressieve. De conceptualiserende functie past bij de middenbouw, omdat de leerlingen vanuit de ervaring schrijven. Bij conceptualiseren gaat om grip op de werkelijkheid krijgen en het beschrijven daarvan. De expressieve functie komt ook terug in de middenbouw: leerlingen uiten gevoelens in de tekst. Aan al deze functies moet invulling worden gegeven. Dit formele schrijven verdient de aandacht op school, want kinderen zouden moeten leren schrijven voor verschillende doeleinden (Norden, 2014). Met het formele schrijven wordt het schoolse schrijven bedoeld: bijvoorbeeld het schrijven van een verslag of werkstuk. Voor de Mheen betekent dit het schrijven van een verslag in de bovenbouw, maar het schrijven van teksten neemt in zijn geheel een belangrijke plaats in binnen het Jenaplanonderwijs (Velthausz & Winters, 2014). Binnen wereldoriëntatie wordt vaak geschreven binnen een bepaald thema.

1.4 Onderzoeksdoel.

De ambitie van dit onderzoek is om dit schooljaar een, theoretisch onderbouwde, didactische aanpak op te stellen voor het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen in de middenbouw. Deze didactische aanpak moeten leerkrachten nieuwe kennis geven, vaardigheden en een verandering aanbrengen in de houding van de leerkrachten binnen het stelonderwijs. Wat hier wordt beschreven wordt kan worden gezien als doel van dit onderzoek. Het doel van het gehele academische traject van Jenaplanschool de Mheen is om het schrijfonderwijs, in meerdere jaren, een impuls te geven een aanzienlijk te verbeteren ten opzichte van de oude situatie.

1.5 Begripsverheldering en afbakening van het onderwerp.

De middenbouw van de Mheen bestaat uit de groepen 3, 4 en 5. In deze groepen schrijven kinderen binnen verhalende genre (Norden, 2014). Hieronder vallen het schrijven van ervaringen en verhalen. Bij een ervaring schrijven kinderen over een eigen beleving, waarneming of een gedachte/gevoel. Bij een verhaal gaat het over een reeks gebeurtenissen (Norden, 2014). Zo'n verhaal bestaat uit een situatieschets en episode (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). In de situatieschets worden hoofdpersonen beschreven, maar ook de tijd en de plaats en in de episode komt het probleem aan bod gevolgd door de oplossing. In de middenbouw is er een sterke relatie tussen het vertellen van ervaringen en verhalen en het schrijven daarvan. Mondelinge activiteiten zorgen voor een makkelijkere overstap naar het schrijven (Norden, 2014). Leerkrachten geven aan dat kinderen moeite hebben met het bedenken van een verhaal en daarom wordt het vertellen van een verhaal en ervaring een belangrijk onderdeel van de schrijfles (Pauw en Bouwhuis 2014). Het stellen of te wel schrijven van een tekst is het op papier krijgen van gedachten, ervaringen, meningen, ideeën, waarnemingen en gevoelens (Huizinga, 2004). Het leren schrijven op motorisch gebied is hier geen onderdeel van.

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen.

De hoofdvraag binnen dit onderzoek luidt als volgt: “Hoe kunnen leerkrachten kinderen in groep 3 tot en met 5 begeleiden bij de overgang van het vertellen naar het schrijven van verhalen en ervaringen?”

Bij deze hoofdvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke factoren spelen een belangrijke rol bij de mondelinge ontwikkeling van kinderen in groep 3-5?

- 1.1 Hoe verloopt de schrijfontwikkeling bij kinderen in groep 3-5?
- 1.2 Wat is de relatie tussen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid?
- 1.3 Welke genres passen bij het schrijven van teksten in een middenbouwgroep?
- 1.4 Hoe komen de kinderen tot het vertellen van een ervaring of verhaal?

2. Welke didactische principes zijn essentieel om kinderen ervaringen en verhalen te laten vertellen en schrijven?

- 2.1 Welke didactiek kan worden toegepast bij het vertellen van ervaringen en verhalen?
- 2.2 Hoe begeleid een leerkracht de overstap naar het schrijven van een ervaring of vertelling te komen?
- 2.3 Hoe kunnen leraren bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen differentiatie aanbieden binnen een meerjarige stamgroep?
- 2.4 Welke rol heeft het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen binnen het Jenaplanonderwijs?

3. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen in groep 3-5 op de Mheen wat betreft:

- 3.1 Hun kennis bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 3.2 Hun vaardigheden bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 3.3 Hun houding bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?

4. Wat is de huidige stand van bij de leraren op de Mheen wat betreft:

- 4.1 Hun kennis bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 4.2 Hun vaardigheden bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 4.3 Hun houding bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?

5. In hoeverre werkt de handleiding van het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen en de bijbehorende vertel- en schrijven?

1.7 Structuur bachelorthesis

De eerste twee deelvragen zullen te vinden zijn in het theoretisch kader, wat opgesteld is om hier een antwoord op te vinden. Deze eerste twee deelvragen zijn gericht op generieke kennis. In het hoofdstuk wat daarop volgt komt het vooronderzoek aan bod. Hier wordt antwoord gegeven op deelvraag 3 en 4. Deze twee vragen zijn gericht op contextinformatie. Aan de hand van de antwoorden uit zowel het theoretisch kader als het vooronderzoek is er een ontwerp opgesteld wat in hoofdstuk 4 staat beschreven en wordt geëvalueerd. In hoofdstuk 5 volgt de discussie: hierin worden vragen, discussiepunten en aanbevelingen gedaan voor in de praktijk. Afsluitend volgen verschillende bronnen en de handleiding.

▪ 2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In dit theoretisch kader komen de vragen aan bod die leiden tot generieke kennis. Deze dragen bij aan het beantwoorden van de hoofdvraag: “Hoe kunnen leraren kinderen in groep 3 tot en met 5 begeleiden bij de overgang van het vertellen naar het schrijven van verhalen en ervaringen?”

De volgende deelvragen worden beantwoord in dit hoofdstuk:

▪ **Welke factoren spelen een belangrijke rol bij de mondelinge ontwikkeling van kinderen in groep 3-5?**

- 1.1 Hoe verloopt de schrijfontwikkeling bij kinderen in groep 3-5?
- 1.2 Wat is de relatie tussen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid?
- 1.3 Welke genres passen bij het schrijven van teksten in een middenbouwgroep?
- 1.4 Hoe komen de kinderen tot het vertellen van een ervaring of verhaal?

▪ **Welke didactische principes zijn essentieel om kinderen ervaringen en verhalen te laten vertellen en schrijven?**

- 2.1 Welke didactiek kan worden toegepast bij het vertellen van ervaringen en verhalen?
- 2.2 Hoe begeleid een leerkracht de overstap naar het schrijven van een ervaring of vertelling te komen?
- 2.3 Hoe kunnen leraren bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen differentiatie aanbieden binnen een meerjarige stamgroep?
- 2.4 Welke rol heeft het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen binnen het Jenaplanonderwijs?

2.2 Literatuurstudie

2.2.1 Schrijfontwikkeling.

Voor leerlingen in groep 3, 4 en 5 is schrijven nog een moeizame en complexe activiteit (Van Gelderen, 2010). Er wordt namelijk veel van kinderen gevraagd, omdat kinderen zich bij schrijven met meerdere taalactiviteiten tegelijkertijd moeten bezighouden (Huizinga, 2013). Besselink en Brouwer (2013) beschrijven dat juiste begeleiding, instructie en oefening van essentieel belang is om deze complexe activiteit te laten slagen. Kinderen in deze groep hebben baat bij de conceptualisering van schrijfoopdrachten (Van Gelderen; Huizinga, 2013). Het gaat hierom een rijke context die houvast geeft, dit betekent dat kinderen voordat ze gaan schrijven op verschillende manieren kennis op doen van het onderwerp. De begeleiding van schrijfproces neemt veel tijd in beslag en verdient veel aandacht vanaf het begin. Vanaf groep 3 wordt de basis gelegd voor het schrijven van teksten (Van Gelderen, 2010). De ontwikkeling tot het vermogen om te leren lezen en schrijven begint al eerder (Huizinga, 2013)

Geletterdheid is de algemene term voor het vermogen om te leren lezen en schrijven. De ontwikkeling van geletterdheid verloopt in drie fasen (Huizinga, 2013). De eerste is de ontlukende geletterdheid: de voorschoolse periode van 0 tot en met 4. Interactie speelt tijdens de fase een belangrijke rol en kinderen krijgen spontaan te maken met geschreven en gesproken taal. Daarna volgt de beginnende geletterdheid die loopt van groep 1 tot en met groep 3. Kinderen ontwikkelen zich in deze fase door verschillende taalactiviteiten. Kinderen leren te praten over gebeurtenissen uit het verleden, krijgen inzicht in de opbouw van een

verhaal, leren spontaan de verschillende vormaspecten van taal (klanken, woorden en zinnen) en kunnen kinderen bekende en persoonlijke woorden schrijven (Elsäcker & Verhoeven, 2001). Als laatste volgt de fase van de gevorderde geletterdheid beginnend in groep 3 (Huizinga, 2013). In deze fase krijgen de kinderen langzamerhand inzicht in het alfabetische principe en leert een kind woorden lezen en spellen (Elsäcker & Verhoeven, 2001). Kinderen leren in deze fase verschillende soorten teksten te herkennen en te benoemen. Voor deze derde fase van de gevorderde geletterdheid zijn verschillende tussendoelen opgesteld (Aarnoutse & Verhoeven, 2003): Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen en schrijven, ze beschouwen lezen en schrijven als dagelijkse routines, ze zien geschreven taal als communicatiemiddel, hanteren ze geschreven taal als middel voor informatieverwerving en als laatste ervaren ze geschreven taal als expressiemiddel.

In groep 4 beschikken kinderen dan ondertussen over een aanzienlijke mondelinge taalvaardigheid. Schrijven is in deze fase, ook in groep 3, vooral praten op papier (Huizinga, 2013). Het wordt ook wel *knowledge telling* genoemd, of vertellen schrijven (Bereiter & Scardamalia, 1987). Kinderen schrijven beschikbare kennis ervaringen op die ze hebben over een bepaald onderwerp op. Daarna maken kinderen de overstap op denkend schrijven: het schrijven wordt gezien als het oplossen van een probleem, de schrijver houdt rekening met allemaal randvoorwaarden zoals het publiek, doel, inhoud en de opbouw van de tekst (Flower & Hayes, 1981). Deze twee sluiten elkaar niet uit, maar de tekstsoort en de ervaring met schrijven bepalen vooral wanneer kinderen vertellend of denkend schrijven (Huizinga, 2013). Een beginnende schrijver zal vooral vertellend schrijven. Een leerkracht zal een kind moeten begeleiden om de stap te maken van het vertellend naar het denkend schrijven.

Elsäcker en Verhoeven (2003) geven een aantal knelpunten aan in dit lees- en schrijfonderwijs bij kinderen. Het lees- en schrijfonderwijs is de afgelopen jaren versnipperd en er zijn allemaal aparte leergangen ontwikkeld voor begrijpend lezen, technisch lezen, stellen, et cetera. De samenhang ontbreekt en dat bemoeilijkt de ontwikkeling, terwijl de verschillende domeinen elkaar juist versterken. Daarnaast blijkt er weinig ruimte te zijn voor eigen initiatief bij de kinderen, is er onderling te weinig interactie en zijn lezen en schrijven niet goed geïntegreerd. Zo krijgen kinderen niet of nauwelijks de ruimte om teksten te schrijven, want leraren zijn bang dat schrijven en spreken ten koste gaan van bijvoorbeeld begrijpend lezen (Tierney & Shanahan, 1991). In groep 3 is er dus naast aandacht voor de technische aspecten van een tekst weinig aandacht voor het schrijven ervan (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Motivatie is de onderlegger voor het lezen en schrijven van teksten. Voor schrijfmotivatie is een verbinding met jeugdliteratuur van belang (Teunissen, Elsäcker & Druenen, 2012).

2.2.2 Relatie gesproken en geschreven taal.

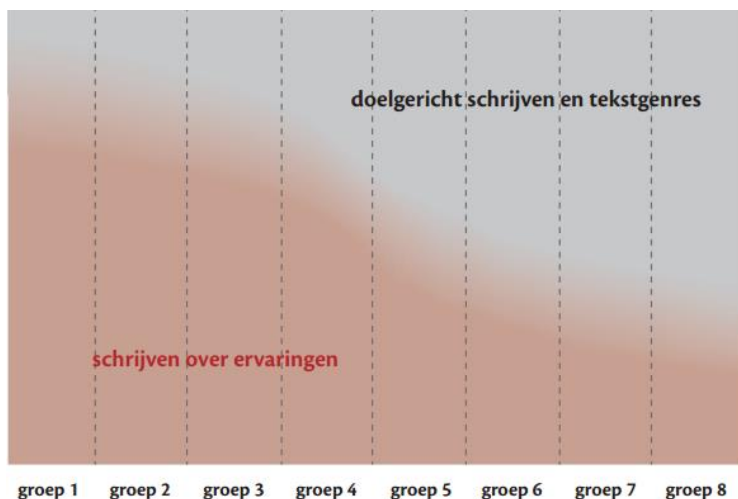
In groep 3 en daarna moeten kinderen ervaren dat geschreven teksten als communicatiemiddel dienen. Door middel verschillende soorten teksten kunnen mensen met elkaar communiceren. Al voor groep 3 ontdekken kinderen dat er een relatie is tussen de tekst die je hoort en tekst die je kunt lezen. Ze ondervinden dat gesproken tekst zichtbaar kan worden gemaakt in een tekst, maar ook dat tekst kan worden uitgesproken. Uit onderzoek blijkt dat kinderen gebaat zijn bij een soepele overgang van spreken naar het schrijven van teksten (Borgers, 2011). Het spreek en schrijfproces loopt in de hersenen zo goed als gelijk (Levelt, 1989; Borgers, 2011). Wel, vervolgt Borgers (2011), is de overstap van het spreken naar schrijven complex. Interactie is het fundament. Kinderen moeten een idee eerst onder woorden brengen en vervolgens door middel van interactie en het bespreken van voorbeelden met een leerkracht of medeleerling het idee of beginsel uitdiepen. Daarna kan het kind beginnen met het produceren

van tekst. Interactie tijdens het schrijven zorgt ervoor dat leerlingen zich bewust worden van hoe een tekst op een ander over kan komen (Koster & Bouwer, 2016). Interactie tussen een leerkracht en zijn groep vormt de basis voor het lesgeven (Norden, 2014). Het is niet enkel het antwoord geven op een bepaalde vraag van de leerkracht, maar juist om te associëren en na te denken. ‘Hoe’ vragen nodigen zwakke en sterke schrijvers uit om na te denken over hun tekst als revisie, of om van tevoren te associëren over wat ze gaan schrijven (Damhuis & Litjens, 2003).

Pauw en Bouwhuis (2014) beschrijven de relatie tussen het vertellen (spreken) en schrijven van verhalen. Mondelinge activiteiten ondersteunen het uiteindelijke schrijfproces. Door het spreken wordt het schrijven minder complex, omdat een kind bij het vertellen al rekening houdt met bijvoorbeeld een opbouw van de tekst en met publiek. Gelati & Boscolo (2009) moedigen aan om het vertellen en schrijven van verhalen aan elkaar te koppelen en beschreven in hoge mate te verbinden tussen gesproken en geschreven taal. Koster en Brouwer (2016) staan binnen hun methodiek uitgebreid stil bij de koppeling tussen gesproken en schriftelijke taal. Kinderen zouden binnen een betekenisvolle context moeten communiceren aan de hand van voorbeelden en eigen ervaringen. Het spreken en schrijven vanuit de eigen ervaring of een ‘echte’ gebeurtenis is het genre dat past bij kinderen in groep 3, 4 en 5 (Norden, 2014).

2.2.3 Genres

Genrekennis is van groot belang bij het schrijven van teksten. Het genre wat wordt gekozen bepaalt de vorm en inhoud van een tekst (Hoogeveen, 2012). In groep 3, 4 en 5 schrijven kinderen binnen verhalende genre (Norden, 2014). Hieronder valt het schrijven van een ervaring of verhaal. In deze groepen ligt het vertellen van een verhaal of ervaring en het schrijven ervan dicht bij elkaar (Norden, 2014). Kinderen vertellen vanuit hun eigen ervaring en schrijven dit op. Deze ervaringsteksten gaan soms spontaan over naar een verhaalvorm. Het schrijven van een ervaring of een verhaal zijn de kenmerkende genres in de middenbouw. Schrijven vanuit de ervaring is de basisvorm voor het verdere schrijven. Het legt de basis voor het schrijfplezier bij kinderen en creëert tekstgevoel. Norden (2014) omschrijft een genre als een doelgericht, gefaseerd en sociaal proces; het zorgt ervoor dat de grote variatie in teksten hanteerbaar blijft. Een ervaring heeft als doel om persoonlijke gebeurtenissen op te schrijven (Norden, 2014). Het gaat om een reeks gebeurtenissen die elkaar meestal op een chronologische manier opvolgen. Ze bevatten vaak beeldend en persoonlijk taalgebruik. Een verhaal bestaat uit twee onderdelen: de situatieschets en de episode (Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Norden, 2014). In de situatieschets worden hoofdpersonen beschreven, maar ook plaats en tijd. In de episode die daarop volgt komt het probleem aan de orde en volgt vervolgens de oplossing voor datzelfde probleem. Voor de schrijfontwikkeling is het van waarde om kinderen in aanraking te laten komen met verschillende soorten genres. Elke genre heeft zijn eigen kenmerken. Norden (2014) schetst in figuur 1 hieronder dat het schrijven van ervaringen steeds kleiner wordt en het doelgericht schrijven aan tekstgenres groter. In de groep 1 tot en met 4 staan schrijfervaring, schrijfplezier en zelfvertrouwen op doen centraal. Daarna wordt de doelgerichtheid en het kritisch naar teksten kijken steeds belangrijker. Kerndoel 9 vanuit TULE luidt: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. Voor kinderen in de middenbouw staat het schrijven van ervaringen dus centraal, maar kan langzaam de overstap worden gemaakt naar het schrijven van verhalen.



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

2.2.4 Vertellen van een ervaring of verhaal

Zowel kinderen als mensen vertellen verhalen om grip te krijgen op hun ervaringen en belevenissen (Berge, 2010). Kinderen leren door het vertellen van verhalen en ervaringen grip krijgen op de wereld op hun heen (Riley en Burrell, 2007). Bij het vertellen van een verhaal is onderscheid te maken tussen non-fictie en fictie (Damhuis & Litjens, 2003). Bij non-fictie gaat het om een verhaal wat zich in de werkelijkheid afspeelt, bij fictie is het een verzonnen verhaal. Wanneer het gaat om het vertellen van ervaringen en verhalen in combinatie met schrijven is het belangrijk dat kinderen beginnen om iets vertellen wat daadwerkelijk gebeurt is, dus non-fictief (Norden, 2014). Het is namelijk veel moeilijker om over iets te vertellen wat niet is gebeurd, dan iets wat wel in de werkelijkheid is gebeurd.

In groep 3, 4 en 5 is het vertellen over wat een kind bezighoudt of vanuit een ervaring het vertrekpunt (Beek, Hoogeveen & Prenger, 2015). Kinderen op deze leeftijd kunnen, in tegenstelling tot in groep 1 en 2, vertellen over het recente verleden. In deze groep leren kinderen om samenhang aan te brengen in een gesprek. Na groep 1/2 leren de kinderen ook tot betere grammaticale constructies te komen. Wanneer kinderen fouten maken is het de taak aan de leerkracht om impliciete feedback te geven. Beek, Hoogeveen en Prenger (2015) voegen toe dat kinderen in groep 3, 4 en 5 leren dat het toevoegen van plaats, tijd en personen het verhaal duidelijker maakt. Midden of eind groep 5 zijn kinderen ondertussen gewend aan het voeren van gesprekken en vertellen van ervaringen. Het grote verschil met de lagere groepen is dat kinderen vanaf groep 5 langzamerhand verhalen kunnen vertellen, die ook minder context gebonden zijn. Ze kunnen vertellen over onderwerpen die verder van hun af liggen.

Als kinderen een jaar of vier zijn hebben ze al veel verhalen hebben gehoord vanuit hun omgeving (Berge, 2010). Door deze ervaringen komen kinderen in staat om zelf ook verhalen te gaan vertellen. In de eerste jaren zijn verhalen gericht op de eigen ervaring, maar langzamerhand zullen de kinderen een verhaal kunnen vertellen wat los staat van hun eigen leefwereld. Het vertellen van ervaringen en verhalen komt andere taalvaardigheden ten goede. Zo krijgen kinderen interesse voor het lezen van verhalen, maar ook voor het schrijven ervan. Verschillende taaldomeinen versterken elkaar (Pauw 2007; Berge, 2010; Norden, 2014). Vanwege de grote samenhang tussen gesproken en geschreven taal en het feit dat verschillende taaldomeinen elkaar versterken heeft zich de afgelopen jaren een ontwikkeling

afgespeeld. In deze ontwikkeling worden het vertellen en schrijven van verhalen aan elkaar gekoppeld.

2.2.5 Didactiek vertellen van ervaring of verhaal

Damhuis en Litjens (2003) ontwikkelde een verhalen-vertelcyclus. In het eerste gedeelte gaat het om de input van de leerkracht. De leerkracht staat centraal en vertelt een verhaal: dit kan een persoonlijke ervaring zijn, maar ook een verhaal vanuit een boek. Vervolgens is het de beurt aan de leerlingen, die zelf persoonlijke verhalen vertellen. Reflectie en het geven van feedback heeft een belangrijke plaats binnen deze verhalen-vertelcyclus. Deze feedback is gericht op de verhaallijn, formuleringen, gebeurtenissen, spanning en duidelijkheid. De leerkracht heeft hierin een actieve rol, maar laat leerlingen ook elkaar feedback geven. Om de betrokkenheid onder alle kinderen te verhogen is er een voorkeur voor het vertellen van verhalen in een kleine kring (Damhuis & Litjes, 2003; Pauw, 2007).

Pauw (2008) benadrukt dat het in de middenbouw om realistische verhalen moet gaan: kinderen vertellen over iets wat ze zelf hebben meegemaakt. De leerkracht maakt gebruik van het begrip ‘imitatio’. Dit houdt in dat hij of zij eerst zelf vertelt over eigen gebeurtenissen zodat de leerlingen weten wat er van hun verwacht wordt. Het toepassen van de techniek ‘imitatio’ kan ook wel worden gezien als een leerkracht die gebruik maakt van modeling. Graham, McKeown, Kihara en Harris (2012) hebben het over het modelleren tijdens het vertellen en schrijven van verhalen: hardop nadenken en het voordoen van een bepaalde vaardigheid door de leerkracht. In dit geval dus het vertellen van een ervaring of verhaal. Het aanhouden van de chronologische volgorde bij ervaring of verhaal is in het eerste stadium belangrijk. Bij het vertellen van een ervaring of verhaal draait het de climax, een kanteling in het verhaal (Damhuis en Litjens, 2003). Het gaat niet bij het vertellen van een ervaring of verhaal niet om een lange beschrijving, maar om de daadwerkelijke gebeurtenis wat de ervaring of het verhaal het vertellen waard maakt. Als laatste beschrijft Pauw (2008) dat een verhaal uit bepaalde elementen moet bestaan: de personages worden beschreven, de gebeurtenis waar het verhaal om draait wordt duidelijk, het verhaal heeft een duidelijke opbouw en de ruimte en tijd waarin het verhaal zich afspeelt is duidelijk. Een andere voorwaarde is dat het verhaal niet te veel drama moet bevatten. De focus moet uiteindelijk liggen bij het verhaal en het moet niet gaan om de mimiek, gebaren, stemmetjes of attributen. In de plaats van het gebruik van attributen is het de bedoeling dat het kind terugvalt op zijn eigen woordenschat.

Zowel bij het vertellen als schrijven moeten de kinderen eigenlijk zien als het oplossen van een probleem (Besselink & Brouwer, 2011). In de didactiek van Damhuis en Litjens (2003) bevat een verhaal ook een probleem: er dient zich een gebeurtenis aan die om een oplossing vraagt. Na het probleem volgt de climax in het verhaal. In dit gedeelte komt het probleem tot zijn hoogtepunt. Het voorlezen en vertellen van verhalen door leerkrachten dienen als voorbeeld voor de leerlingen om de opbouw en structuur van een verhaal eigen te maken (Huizinga, 2004; Pauw, 2008). Na of tijdens de climax volgt de oplossing. Aarnoutse en Verhoeven (2003) sluiten zich hierbij aan, maar spreken over een situatieschets en episode.

Voor de leerkracht zijn er ook een aantal vertelregels opgesteld. Hier valt het creëren van een vertelritueel onder: de leerkracht zorgt voor een bepaalde setting die uitnodigt om verhalen te vertellen. Alison (2007) vertelt over de aanvulling van een ‘storyboard’. Zo’n bord bestaat uit verschillende afbeeldingen die van de leerkracht afkomstig zijn of door de leerlingen zelf zijn getekend. Deze afbeeldingen bieden ondersteuning bij het vertellen van een verhaal en maken de overstap naar het schrijven ervan eenvoudiger. Daarbij is het gebruik

van hulpvragen aan de raden (Alison, 2007; Pauw, 2008). Dit zijn vragen die de kinderen aan het denken zetten voordat ze gaan vertellen. Voorbeelden hiervan zijn: Wie waren er allemaal? Waar vond het plaats? Wat gebeurde er precies?

Het schrijven van een ervaring of verhaal voor de kinderen vervolgens een complexe activiteit (Brouwer & Hoogeveen, 2011). Wanneer kinderen al wel bekend zijn met het vertellen van verhalen en ervaringen is het verstandig om vanuit daar de overstap te maken naar het schrijven ervan (Pauw; 2008). Zowel van Norden (2014) als Pauw en Bouwhuis (2014) hebben deze stap gezet in hun didactiek. Voor van Norden (2014) heeft deze stap vormgegeven in haar vertelrondes. In deze vertelronde kiest een leerkracht een onderwerp waarover hij of zij zelf gaat vertellen, maar de kinderen uiteindelijk zelf ook. In de kring wordt het onderwerp vervolgens geïntroduceerd. Daarna vertelt de leerkracht een eigen ervaring of een waargebeurd verhaal. Wanneer de leerkracht dit heeft gedaan is het de beurt aan de leerlingen om een ervaring of verhaal te vertellen. Dit gebeurt meestal in kleine groepjes of in tweetallen. De leerkracht loopt rond om feedback te geven en mee te luisteren. Aan de hand van deze ervaring of verhaal maken de leerlingen een lijstje met steekwoorden of tekenen ze deze. Zo'n lijstje werkt meestal goed voor alle leerlingen. Wanneer kinderen het vertellen van een ervaring of verhaal aan het begin van les moeilijk vinden, kunnen ze in een woordlijst of tekening hun ervaringen kwijt. Met deze tekening of woordenlijst gaan de kinderen uiteindelijk schrijven met de vertelling in het achterhoofd. Er kan ook worden gekozen om gezamenlijk een woordenlijst te maken, zodat elke leerling een basis mee krijgt. Bij het vertellen van een ervaring of verhaal houden de kinderen de verschillende hulpvragen in het achterhoofd (Pauw & Bouwhuis). Deze vragen zijn bedoeld om de situatieschets (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) te ondersteunen. De kinderen houden rekening met de personen die meedoen in de ervaring of het verhaal (wie?) de plek waar het plaatsvindt (waar?) de gebeurtenis (wat?) en het tijdsbestek. De gebeurtenis hoort al meer bij de episode waarbij de kinderen een probleem beschrijven en de oplossing daarvan.

2.2.6 Schrijven van een ervaring of verhaal

Voor kinderen in groep 3, 4 en 5 zijn kinderen vooral vertellend aan het schrijven (Huizinga, 2004), ook wel knowlegde telling (Bereiter & Scardamalia). Het is een proces waarbij kinderen opschrijven wat ze weten over een bepaald onderwerp zonder de tekst van verbeteringen te voorzien. Bij denkend schrijven wordt het schrijven gezien om grip te krijgen op een onderwerp en wordt het proces gezien als het oplossen van een probleem (Flower & Hayes, 1981). Schrijven over ervaringen en verhalen valt binnen het vertellend schrijven, maar dit betekent niet dat kinderen niet nadenken (Norden, 2014). Al in groep 3, 4 en 5 probeert een leerkracht kinderen te laten nadenken over wat ze schrijven door het stellen van vragen en door kinderen hun teksten te laten controleren. Huizinga (2004) benadrukt dat vertellend en denkend schrijven elkaar niet uitsluiten: kinderen zullen tijdens het schrijven vooral vertellend schrijven, maar denken van tevoren na over wat ze gaan schrijven en zullen de tekst uiteindelijk reviseren.

Wanneer kinderen uiteindelijk komen bij het schrijven van een verhaal en ervaring komen er allemaal verschillende handelingen kijken (Besselink & Brouwer, 2011). Een kind moet zijn ideeën op papier zetten en er tegelijkertijd voor zorgen dat deze ideeën correct geformuleerd worden. Een leerkracht besteed tijdens zijn instructie aandacht aan de schrijfstrategieën (Rogers & Graham, 2008). Elk genre kent zijn eigen instructie (Norden, 2014). Algemeen is dat de instructie doelgericht is: de leerling schrijft een product dat uiteindelijk gelezen gaat worden. Norden (2014) vervolgt dat een leerkracht tijdens de instructie vooral in interactie moet blijven met de kinderen. Kinderen willen worden

uitgedaagd en worden gestimuleerd om te beginnen met schrijven en om tijdens het schrijven hun tekst aan te passen. Wanneer de kinderen aan het schrijven zijn is het de taak aan de leerkracht om vragen te stellen, die kinderen aan het denken zetten. Een klas bestaat uit goede schrijvers en kinderen die het niet lukt om een verhaal op papier te krijgen. Deze zwakke schrijvers hebben ondersteuning nodig bij het verkennen van een onderwerp. Daarnaast hebben zij veel baat bij het mondeling verwoorden van de inhoud en vervolgens de vertaalslag van spreektaal naar schrijftaal.

Besselink en Brouwer (2013) schrijven over de ‘prewriting’ fase. Deze fase is bedoeld om schrijvers van het spreken naar het schrijven te krijgen. In deze fase mogen kinderen met elkaar brainstormen over het onderwerp, overleggen en sparren. Het is een ook wel een overgangsfase waarin de kinderen naar het schrijven gaan. Een schrijfplan kan ondersteuning bieden voor sterke en zwakke schrijvers (Norden, 2014). In dit plan wordt geschetst hoe het verhaal er ongeveer uit komt te zien met steekwoorden of afbeeldingen. Deze prewriting fase heeft grote overeenkomsten met de didactiek die Van Norden (2014) beschrijft in haar vertelrondes. In deze didactiek wordt er ook aandacht besteed aan de fase tussen het vertellen en uiteindelijke schrijven.

Een leerkracht moet bij jonge schrijvers de nadruk leggen op de functie en inhoud in plaats van op de vorm (Norden, 2014). Het is heel frustrerend voor beginnende schrijvers als ze enkel de opdracht krijgen om zich aan de spellingsregels te houden. De verschillende vormaspecten van een tekst zijn niet onbelangrijk, maar wanneer de nadruk zich verplaatst van de inhoud naar de vorm kan er tegenzin ontstaan bij de leerlingen. Huizinga (2004) formuleert dat zowel zwakke als sterke schrijvers gebaat zijn bij een situatie waarin vorm en inhoud in balans zijn met elkaar. De inhoud bepaald namelijk voor een groot deel de vorm van een tekst en enkel door de inhoud worden raken leerlingen betrokken. In de middenbouw zorgt het schrijven over eigen ervaringen altijd voor die betrokkenheid (Norden, 2014). De leerkracht geeft tijdens zijn instructie wel aandachtspunten waar de leerlingen op kunnen letten tijdens het schrijven gericht op de vorm. De inhoud moet namelijk wel te begrijpen zijn door andere lezers. Naast deze aandachtspunten is de instructie vooral gericht op de inhoud van de tekst. Tijdens de taallessen komen de verschillende vormaspecten namelijk aan bod.

Bij de schrijfles wordt deze kennis toepasbaar. Naast dat een leerkracht modeling toepast in zijn instructie (Koster en Brouwer 2016) raadt Norden (2014) aan om leerlingen tijdens de les vooral zelf veel te laten vertellen. Het hardop denken maakt kinderen bewust van de vorm tijdens het schrijven. Huizinga (2004) vervolgt dat spelling heel klein onderdeel van het schrijfproces zou moeten zijn, want kinderen krijgen uiteindelijk zelf het inzicht dat een goede spelling van belang is voor de kwaliteit van de tekst, omdat deze begrijpelijk moet zijn. Daarnaast raadt Huizinga (2004) het gebruik van voorbeeldteksten aan. Samen met de leerlingen wordt gekeken naar de verschillende tekstenmerken en de inhoud van de tekst. Soms geeft een leerkracht ook een slecht voorbeeld waar de leerlingen uit kunnen halen wat ze juist moeten vermijden bij het schrijven.

Uiteindelijk streeft een leerkracht naar een klas met effectieve schrijvers (Gibbons, 2009). Een effectieve schrijver schrijft met een doel, past het taalgebruik aan op het publiek, is zich bewust van het verschil tussen spreek- en schrijftaal, is enthousiast over het schrijfonderwerp en schrijven een tekst die te lezen is door andere schrijvers. Deze kenmerken kunnen worden gezien als een soort beoordelingscriteria die de leerlingen kan aanhouden (Gibbons 2009; Norden, 2014). Voor de zwakke en sterke rekenaars gelden wat betreft inhoud en vorm andere criteria, maar een zwakkere schrijver krijgt nooit een opdracht

die eenvoudiger is dan die van de andere schrijvers. Een leerkracht maakt alleen verschil tussen het uiteindelijke resultaat (Norden, 2014). Om effectieve schrijvers te krijgen is de begeleiding van een leerkracht essentieel (Brouwer & Hoogeveen, 2011). Kessels (2012) heeft een aantal innovaties geformuleerd om leerkrachten naar een hoger niveau te krijgen. Zo moeten leerkrachten samen overleggen, maar wordt het maken van video's ook geadviseerd. Deze video-interventie kan ten goede komen van de professionaliteit van de leerkrachten (Brouwer & Hoogeveen, 2011). Brouwer en Hoogeveen (2011) heeft een kijkwijzer opgesteld waar leerkrachten elkaar op kunnen beoordelen. Voor de video-interventie wordt er bij leerkrachten een nulmeting worden afgenomen. Deze dient om leerkrachten te laten oordelen over hun eigen instructiegedrag. Naast video kan er ook worden gekozen om elkaar te observeren.

2.2.7 Differentiatie in een combinatiegroep

Tijdens het schrijven van een tekst komt er veel op een leerling af: het moet nadenken over het formuleren van de zinnen, het verhaal moet een duidelijke opbouw krijgen en moeten er stukken herschreven worden of misschien wel geschrapt worden (Norden, 2014). Voor een beginnende schrijver is het lastig om rekening te houden met al deze aspecten (Verheyden, 2011). Binnen één les zouden een aantal aandachtspunten centraal moeten staan waarbij de nadruk ligt (Kouwenberg & Hoogeveen, 2007). Vooral zwakke schrijvers hebben moeite met het combineren van al die aandachtspunten die komen kijken bij deze complexe activiteit (Brouwer & Hoogeveen, 2011). Binnen een groep zijn er grote verschillen te zien tussen het schrijfniveau van kinderen (Verheyden, 2011). Zwakke en sterke schrijvers hebben allebei baat bij een introductie waarbij ze kunnen vertellen (Norden, 2014). Wanneer deze kinderen namelijk zelfstandig gaan schrijven kunnen ze terug denken aan hoe ze het zouden formuleren als ze het hardop zeggen.

Differentiatie is iets wat vooral plaatsvindt tijdens de schrijffase, want dan begint het individuele schrijven. Teunissen, Elsäcker en Druenen (2012) hebben een aantal behoeften geformuleerd van een zwakke leerling. Ondersteuning is het sleutelwoord: een zwakke leerlingen heeft vooral ondersteuning nodig bij het construeren van zinnen, het hanteren van de opbouw, de spelling en het kritisch nakijken van de tekst. De sterke schrijver heeft behoefte aan een korte uitleg en een leerkracht die aanvullende eisen stelt. Zo kan een leerkracht bij het schrijven van ervaringen en verhalen aan kinderen vragen om dialogen toe te voegen aan de tekst of sterke schrijvers tussentijds naar elkaars teksten te laten kijken om erover te praten (Norden, 2014). Norden (2014) benadrukt de koppeling tussen het vertellen en het schrijven. Het kan kinderen enorm helpen om te praten over wat ze willen schrijven. Een leerkracht kan helpen om de spreektaal te vertalen naar schrijftaal. Daarnaast vergeet een leerkracht vaak dat schrijven een sociaal proces is: kinderen leren van elkaars teksten, krijgen ideeën als ze praten over teksten en kunnen elkaar motiveren (Hoogeveen, 2012). Een leerkracht moet bewust nadenken over welke kinderen samenwerken tijdens het schrijven van een tekst: twee sterke kinderen kunnen elkaar versterken, twee zwakke leerlingen kunnen stagneren en een zwakke en sterke leerlingen kunnen elkaar versterken. Toch moet worden opgepast dat een zwakke leerlingen wel degelijk zijn aandeel krijg in het schrijfproces (Pauw, 2008; Norden, 2014).

Sylvester en Greenidge (2009) hebben onderzoek gedaan naar digital storytelling. Hierin wordt het verhaal van een kind door behulp van digitale middelen opgenomen. Vervolgens kan een kind het verhaal terug luisteren bij het schrijfproces. Uit onderzoek is gebleken dat kinderen bij het vertellen veel meer gebruik maken van details dan bij het schrijven ervan.

Door het verhaal op te nemen wordt een kind hier aan herinnert. Het geeft houvast bij het structureren van de tekst.

2.2.8 Schrijven binnen het Jenaplanonderwijs

Wereldoriëntatie is het hart van het Jenaplanonderwijs (Velthausz & Winters, 2015). Vaak vindt stellen zijn plaats binnen dit vakgebied. Bij wereldoriëntatie worden verschillende zaakvakken gecombineerd binnen een thema. Waar binnen het reguliere onderwijs wordt gekozen om het schrijven van teksten binnen de taalles te laten vallen, biedt het Jenaplanonderwijs de kans om te schrijfopdrachten binnen een bepaald thema te laten vallen. Volgens Teunissen et al. (2012) heeft schrijven bij een bepaald zaakvak grote voordelen. De kinderen leren teksten schrijven, maar gebruiken ook het schrijven om te leren. Velthausz en Winters (2015) geven aan dat leraren bij wereldoriëntatie moeten inspringen op de actualiteit en de interesses van de kinderen. Dat is ook precies wat het schrijven binnen dit vak zo interessant maakt (Huizinga, 2004). Kinderen schrijven namelijk binnen hun eigen belevingswereld en hebben interesse in het onderwerp. Bij ervaringsteksten werkt dit ook, omdat kinderen al gauw een associatie hebben bij een thema (Norden, 2014). Dit zorgt voor motivatie en betrokkenheid bij de schrijfopdracht (Elsäcker e.a. 2010; Norden, 2014). Naast schrijven is er binnen het Jenaplanonderwijs veel ruimte om te vertellen (Velthausz & Winters, 2015). Er wordt veel gewerkt vanuit de kring waarin kinderen met elkaar in gesprek gaan. In verschillende kringen vertellen kinderen, maar bevragen ze elkaar ook.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Uit de literatuurstudie blijkt dat schrijven voor kinderen een complexe activiteit is (Brouwer & Hoozevee, 2011). Er moeten namelijk verschillende cognitieve handelingen tegelijkertijd worden uitgevoerd (Van Gelderen, 2010). Daarom is het vanaf groep 3 al belangrijk om kinderen plezier te geven in het schrijven en om in de middenbouw te schrijven vanuit het verhalende genre (Norden, 2014). Hieronder valt het schrijven over een eigen ervaring of het schrijven van een verhaal. Bij een ervaring schrijven de kinderen over een persoonlijke gebeurtenis, die ze zelf hebben meegemaakt. Een verhaal bestaat uit twee onderdelen: een situatieschets en een episode waarin een probleem wordt beschreven en vervolgens wordt opgelost (Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Huizinga, 2013; Norden, 2014). Huizinga (2013) maakt een onderscheid tussen vertellend en denkend schrijven. Het schrijven van een ervaring of verhaal valt binnen het vertellend schrijven, maar sluit het denkend schrijven niet uit. Het is aan de leerkracht de taak om leerlingen rekening te laten houden met voorwaarden die bij denkend schrijven horen: de opbouw van de tekst, het doel en publiek. Het schrijven van teksten neemt binnen het Jenaplanonderwijs een belangrijke plaats in (Velthausz & Winters, 2013). Binnen het vak wereldoriëntatie worden teksten geschreven passend bij een thema.

Volgens Elsäcker en Verhoeven (2003) mist de samenhang in het Nederlandse lees- en schrijfonderwijs en dit bemoeilijkt de taalontwikkeling van kinderen. Schrijven wordt vaak apart gezien van lezen, luisteren en spreken (Tierney & Shanahan, 1991). Borgers (2013) ziet juist een verbinding en ook Pauw en Bouwhuis (2014) schrijven over de sterke relatie tussen spreken en schrijven. Mondelinge activiteiten blijken het schrijfproces te ondersteunen (Gelati & Boscolo, 2009). Pauw en Bouwhuis (2014) koppelen het vertellen van ervaringen en verhalen aan het schrijven ervan evenals Van Norden (2014). Zij ontwikkelde vertelrondes waarin vertellen de onderlegger is van het uiteindelijke schrijfproduct. De leerkracht vertelt over zijn ervaring of verhaal, vervolgens doen de leerlingen dit in tweetallen of kleine groepjes. Aan de hand van deze vertelling maken ze een taaltekening of woordlijst en daarop volgend schrijven ze een ervaring of verhaal. Wat betreft het vertellen komen kinderen in de middenbouw door middel van interactie tot steeds betere grammaticale constructies. De

leerkracht geeft impliciete feedback (Beek, Hoogeveen en Prenger, 2015). De leerkracht heeft een essentiële rol bij het vertellen van verhalen (Damhuis & Litjens, 2003). In hun verhalen-vertelcycles vertelt de leerkracht eerst vanuit zijn eigen ervaring of een verhaal en zijn daarna pas de leerlingen aan bod. Als de kinderen vertellen zou dit in een kleine kring moeten gebeuren zodat alle leerlingen genoeg de kans krijgen om te vertellen, het geven van feedback zou gezamenlijk moeten gebeuren (Damhuis & Litjes, 2003; Pauw, 2007).

Vooraf zwakke schrijvers hebben baat bij deze tussenstap. Zij kunnen door een woordenlijst of taaltekening herinnerd worden aan hetgeen wat ze vertelt hebben. Wanneer kinderen bekend zijn met het vertellen van verhalen en ervaringen is het mooi om vanuit daar de overstap te maken naar het schrijven ervan (Pauw, 2008). Pauw en Bauwhuis (2014) gebruiken hulpvragen om een kind na te laten denken over wat hij of zij uiteindelijk gaat schrijven. De hulpvragen zijn gericht om de situatieschets (Aarnoutse & Verhoeven, 2014). Er wordt namelijk gevraagd wie er meedoen in het verhaal, waar het gebeurt, wanneer het gebeurt en wat er gebeurt.

Wanneer kinderen een ervaring of verhaal schrijven komen er allemaal nieuwe handelingen kijken: ideeën en gedachten moeten nu op papier worden gezet en er moeten worden gedacht aan verschillende vormaspecten en de inhoud (Besselink & Brouwer, 2011). Elk genre kent zijn eigen instructie, omdat elk genre iets anders vraagt van de kinderen (Norden, 2014). Gemeenschappelijk is elke instructie doelgericht, want een leerling schrijft om gelezen te worden. De leerkracht maakt gebruik van het begrip 'imitatio'. Dit houdt in dat hij of zij eerst zelf vertelt over eigen gebeurtenissen zodat de leerlingen weten wat er van hun verwacht wordt. Graham, McKeown, Kihara en Harris (2012) hebben het over het modelleren tijdens het vertellen en schrijven van verhalen: hardop nadenken en het voordoen van een bepaalde vaardigheid door de leerkracht. In dit geval dus het vertellen van een ervaring of verhaal. Volgens Huizinga (2004) is de ideale situatie daar wanneer vorm en inhoud met elkaar in balans zijn. De inhoud bepaald namelijk voor een groot deel de vorm, maar enkel van de inhoud raken de kinderen betrokken. Door deze betrokkenheid komen kinderen tot schrijven. Het beste is om kinderen aandachtspunten mee te geven gericht op de vorm van de tekst (Norden, 2014)

Aan het einde van de literatuurstudie kwam naar voren dat een leerkracht naar effectieve schrijvers streeft in zijn klas (Gibbons, 2009). Deze schrijvers zijn doelgericht, enthousiast, houden rekening met het publiek en komen van spreek- naar schrijftaal. Ten grondslag van een effectieve schrijver ligt een effectieve leerkracht (Brouwer en Hoogeveen, 2011; Kessels 2012). Brouwer en Hoogeveen (2011) raden hierbij het gebruik van video-interventies aan of het afnemen van observaties, want dit komt ten goede aan de professionalisering van de leerkracht, ook is het goed om te beginnen vanuit een nulmeting om het instructiegedrag, kennis en vaardigheden inzichtelijk te maken.

▪ 3. Vooronderzoek

In dit vooronderzoek komen de vragen aan bod die leiden tot contextuele kennis. Deze dragen bij aan het beantwoorden van de hoofdvraag: “Hoe kunnen leraren kinderen in groep 3 tot en met 5 begeleiden bij de overgang van het vertellen naar het schrijven van verhalen en ervaringen?” De volgende vragen zullen beantwoord worden:

3. Wat is de huidige stand van zaken bij de leerlingen in groep 3-5 op de Mheen wat betreft:

- 3.1 Hun kennis bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 3.2 Hun vaardigheden bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 3.3 Hun houding bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?

4. Wat is de huidige stand van zaken bij zaken de leraren op de Mheen wat betreft:

- 4.1 Hun kennis bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 4.2 Hun vaardigheden bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?
- 4.3 Hun houding bij het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring?

In de eerste paragraaf zal de methode van data verzameling van dit vooronderzoek naar voren komen. In de paragraaf die daarop volgt worden de resultaten weergegeven. In de laatste paragraaf is de conclusie te vinden van dit vooronderzoek.

3.1 Methode vooronderzoek

Om achter de antwoorden te komen op bovenstaande vragen zijn er voor dit vooronderzoek verschillende onderzoeksinstrumenten ontworpen. Op zowel leerling- als leerkrachtniveau is er een nulmeting afgenomen door middel van een gestructureerde vragenlijst met een aantal stellingen om achter de kennis, vaardigheden en houding te komen ten aanzien van het vertellen en schrijven van verhalen en ervaringen. Aan de hand van deze nulmeting is er in een semigestructureerd interview afgenomen waarin dieper wordt ingegaan op de uitslagen van de vragenlijsten. Dit is zowel gedaan met alle middenbouwleerkrachten, maar ook met 6 leerlingen uit elke middenbouw groep. Deze leerlingen zijn door de leerkrachten gekozen, omdat ze representatief zijn voor hun groep. Daarnaast is er een semigestructureerd interview afgenomen bij de onderbouw leerkrachten. Dit om te kijken wat zij al doen aan het vertellen van ervaringen en verhalen en het schrijven daarvan. Als laatste zijn er uit elke groep een aantal teksten bekeken om te kijken naar het schrijfniveau van de kinderen.

3.1.1 Gestructureerde vragenlijst kennis leerkrachten middenbouw

Om te inzicht te krijgen in de genrekennis van de leerkrachten is er een gestructureerde vragenlijst afgenomen (Bijlage, E.1). Uit het voorafgaande literatuuronderzoek bleek dat kinderen in groep 3, 4 en 5 schrijven vanuit het verhalende genre. Hieronder valt het schrijven van een ervaring en een verhaal (Norden, 2014). In de vragenlijst worden er een aantal ervaringsteksten aan de leerkrachten voorgelegd (Huizinga, 2013; Norden, 2014). De leerkrachten moeten deze ervaringsteksten proberen te herkennen. Daarna zijn er een aantal kenmerken van een verhaal opgesomd. Hierbij wordt aan de leerkracht gevraagd om kenmerken aan te kruisen. Dit eerste onderdeel van de vragenlijst bestaat uit een aantal gesloten meerkeuze vragen waarbij enkele antwoorden juist zijn. Bij gesloten vragen wordt er gebruik gemaakt van voorgestructureerde antwoorden (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Hiervoor is gekozen zodat de duidelijk te verwerken is wat de kennis is van de leerkrachten op genrekennis. Deze vragenlijst wordt afgenomen bij de 5 leerkrachten die werkzaam zijn in de middenbouw.

3.1.2 Gestructureerde vragenlijst vaardigheden en houding leerkrachten middenbouw

Bij het tweede onderdeel worden de vaardigheden en houding ten opzichte van het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen ondervraagd. De leerkracht zal aan de hand van een aantal stellingen, in een vijfpuntsschaal, zijn instructiegedrag te scoren (Besselink & Brouwer, 2011). De leerkracht maakt de keuze voor een overwegend positieve of overwegend negatief antwoord. De antwoordmogelijkheden zijn: vaak, regelmatig, soms, vrijwel nooit, nooit. Er zal worden bevraagd in hoeverre de leerkrachten de didactiek van het schrijven en vertellen van ervaringen en verhalen al beheersen. Deze didactische principes zijn gebaseerd op het voorgaande literatuuronderzoek. Onder andere de kenmerken van een ervaring en verhaal (Pauw, 2008; Norden, 2014), de stappen van een vertelronde en de interactie hierbinnen (Norden, 2014), het gebruik van voorbeeldteksten (Norden, 2014), de fase van prewriting Besselink en Brouwer (2013) of de tussenstap van een taaltekening/ woordenlijst zoals Van Norden (2014) deze beschrijft. Deze stellingen zijn gebaseerd op de nulmeting zoals Brouwer en Besselink (2013) deze beschrijven. Deze vragenlijst wordt, evenals de vorige, afgenomen bij de 5 leerkrachten die werkzaam zijn in de middenbouw.

3.1.3 Gestructureerde vragenlijst kennis, vaardigheden en houding kinderen middenbouw

Naast de gestructureerde vragenlijst voor de leerkracht is er een vragenlijst opgesteld om te onderzoeken wat de kennis, vaardigheden en houding van de leerlingen is op het gebied van het vertellen en schrijven van een verhaal of ervaring (Bijlage E.6). De gestructureerde vragenlijst wordt afgenomen bij alle leerlingen in groep 3, 4 en 5. Naast het in beeld krijgen van de kennis, vaardigheden en houding bij het vertellen en schrijven van verhalen en ervaringen, beoordelen de leerlingen ook het instructiegedrag van hun leerkracht (Besselink en Brouwer, 2011). Dit zal de leerling doen aan de hand van een aantal stellingen, in een driepuntsschaal (Van der Donk & Van Lanen, 2012). De leerling maakt de keuze voor een overwegend positieve of overwegend negatief antwoord. De antwoordmogelijkheden zijn: vaak, soms, en nooit.

Gekozen wordt om bij de leerlingen van groep 3 en groep 4 de vragenlijst mondeling af te nemen, omdat de stellingen eventuele vragen zullen oproepen bij deze leerlingen. De leerlingen uit groep 5 vullen de vragenlijst wel zelfstandig in. De vragen zijn gebaseerd op voorgaande literatuurstudie. Onderzocht wordt of de leerlingen bekend zijn met de principes van het vertellen van een ervaring of een verhaal (Damhuis & Litjens, 2003; Huizinga, 2004; Pauw, 2008), het schrijven ervan (Norden, 2014). Daarnaast beoordelen de kinderen het instructiegedrag van hun leerkracht (Besselink en Brouwer, 2011).

3.1.4 Semigestructureerd groepsinterview leerkrachten middenbouw.

Aan de hand van de uitslag van de gestructureerde vragenlijst van de leerkrachten, zowel het eerste en tweede onderdeel, wordt er een semigestructureerd groepsinterview afgelopen. Aan dit interview zullen alle 5 de middenbouwleerkrachten deelnemen. In zo'n semigestructureerd groepsinterview zijn er van te voren een aantal vaste vragen opgesteld, maar kunnen ook vragen worden toegevoegd, of kan de volgorde van de vragen veranderen (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Het doel van dit interview is om dieper in te gaan op de stellingen, die de leerkrachten in het gestructureerde vragenlijst hebben ingevuld (Besselink en Brouwer, 2013). Er is een vijftal vragen opgesteld (Bijlage E.4). Deels is dit interview gericht op het instructiegedrag van de leerkrachten, maar ook op de kennis van de leerkrachten. Deze kennis is gericht op de kenmerken van een verhaal (Norden, 2014) en het herkennen van ervaringsteksten (Huizinga, 2013; Norden, 2014). Daarnaast zullen we gezamenlijk een aantal ervaringsteksten en een verhaal bekijken (Norden, 2014). Bij de verhalen kijken we naar de

structuur: situatieschets en episode (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). De leerkrachten krijgen een aantal minuten de tijd om de teksten te lezen en ze vervolgens te beoordelen. Het herkennen van de structuur en kenmerken staat voorop. Bij toestemming van de leerkrachten zal het interview worden opgenomen. Uiteindelijk zal het interview worden beschreven (bijlage E.6)

3.1.5 Semigestructureerd interview leerlingen.

Ter verduidelijk wordt er naar aanleiding van de antwoorden van de gestructureerde vragenlijst voor de leerlingen in de middenbouw een semigestructureerd interview afgenomen. Uit elke stamgroep zullen 6 leerlingen individueel geïnterviewd worden. De keuze voor de leerlingen wordt gemaakt aan de hand van de vragenlijsten, maar voor een groot deel is de keuze de leerkracht bepalend. Zij kent de leerlingen namelijk. Deze leerlingen zijn representatief voor de gehele stamgroep. In dit semigestructureerd groepsinterview zijn er van te voren een aantal vaste vragen opgesteld, maar kunnen ook vragen worden toegevoegd, of kan de volgorde van de vragen veranderen (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Er is van te voren een vijftal vragen opgesteld (E.6). Het doel van dit interview is om achter de keuze van de leerlingen te komen, die zij bij de gestructureerde vragenlijst hebben gemaakt. In deze vragenlijst hebben de kinderen een aantal keuzes gemaakt bij de verschillende stellingen. Deze antwoorden worden uitgediept in dit interview. Zowel de beoordeling van het instructiegedrag van de leerkrachten als de kennis, vaardigheden en houding van de leerlingen ten opzichte van het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen. Bij toestemming van de leerlingen zal het interview worden opgenomen. Uiteindelijk wordt het interview beschreven (Bijlage E.6)

3.1.6 Semigestructureerd groepsinterview leerkrachten onderbouw

Om inzicht te krijgen in de overgang van de onder- naar de middenbouw wordt er een semigestructureerd interview afgenomen bij de zes leerkrachten van de onderbouw (Van der Donk & Van Lanen, 2012). In dit semigestructureerd groepsinterview zijn er van te voren een aantal vaste vragen opgesteld, maar kunnen ook vragen worden toegevoegd, of kan de volgorde van de vragen veranderen (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Er wordt onderzocht of de leerkrachten in de onderbouw bezig zijn met het vertellen van ervaringen en verhalen en of ze deze vervolgens ook opschrijven. Ook wordt ondervraagd of de leerlingen zelf al ervaringen op schrijven. Het gaat voornamelijk over de relatie tussen gesproken en geschreven taal (Levelt, 1989; Borgers, 2011). Er is een viertal vragen opgesteld (E.13). Bij toestemming zal het interview worden opgenomen. Het interview wordt dan uiteindelijk beschreven (Bijlage, E.6).

3.1.7 Observatie vaardigheden leerlingen middenbouw

Om achter de schrijfvaardigheden van kinderen te komen schrijven de kinderen te komen worden een aantal teksten nader bekeken. De leerlingen uit de middenbouwgroepen hebben de opdracht gekregen om een verhaal te schrijven binnen het thema ridders en kastelen (Bijlage, E.7). Bij deze teksten zal er naar een aantal punten worden gekeken. Onder andere naar de structuur: situatieschets en episode (Aarnoutse & Verhoeven, 2003), de beschrijving van de personages, tijd en ruimte (Pauw en Bouwhuis, 2014), maar ook naar de creativiteit en de vorm. Uit elke groep zullen 6 teksten worden bekeken. De leerkracht bepaald in overleg welke teksten dit zullen zijn. De teksten zullen representatief zijn voor de gehele stamgroep: er wordt gekozen voor teksten uit de verschillende jaargroepen en kinderen met verschillende niveaus.

3.2 Resultaten vooronderzoek

Het vooronderzoek zoals beschreven staat in paragraaf 3.1 is uitgevoerd in de praktijk. Hieronder zijn de resultaten te vinden van het vooronderzoek. Aan de hand van deze resultaten zullen er een aantal conclusies volgen die te vinden zijn in paragraaf 3.3. Deze conclusies geven antwoord op deelvraag 3 en 4 waarin het gaat om de kennis, vaardigheden en houding van zowel leerlingen en leerkrachten op het gebied van het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen.

3.2.1 Kennis leerkrachten.

In tabel 1 is te zien dat 2 van de 5 leerkrachten alle ervaringsteksten herkenden (Bijlage E.1). Er werd ook geen tekst aangekruist met een ander genre. Een van de leerkrachten (4) herkende vier van de ervaringsteksten, maar koos ook een informatieve tekst en historisch verhaal. Daarnaast herkenden 2 leerkrachten (1 en 3) alle ervaringsteksten, op één na. Alle vijf de leerkrachten herkenden de kenmerken van een verhaal. Er werden enkel juiste kenmerken aangekruist.



Tabel 1: Herkennen van ervaringsteksten Van Norden (2014).

3.2.2 Vaardigheden leerkrachten.

Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten niet of nauwelijks aandacht besteden aan het schrijven van verhalen en ervaringen in de groep (Bijlage, E.2). Wat betreft het vertellen krijgen de kinderen wel ruimte om te vertellen over hun ervaringen in de kring, maar laten de leerkrachten kinderen geen verhalen schrijven. De leerkrachten geven ook aan zelf over hun ervaringen te vertellen. Aan het vertellen van een ervaring of verhaal geven alle leerkrachten 'nooit' een schrijfp opdracht te koppelen. Uit het semigestructureerde interview blijkt dat leerkrachten niet eerder hadden gedacht om aan het vertellen van een ervaring een schrijfp opdracht te koppelen. Uit dit zelfde interview blijkt dat leerkrachten het vertellen van een ervaring of verhaal niet voorbereiden. De leerkrachten kunnen goed aangeven waar kinderen moeite mee hebben bij het vertellen van een ervaring: ze geven een lange beschrijving van een bepaalde situatie en er blijft vaak veel onduidelijk als er geen verduidelijkingsvragen worden gesteld. Leerkrachten geven aan ondersteuning nodig te hebben om de overstap te maken van het vertellen naar het schrijven van ervaringen en vertellen. Daarnaast zien ze ook in dat leerlingen de juiste ondersteuning en begeleiding nodig hebben bij deze overstap. De kinderen uit de middenbouw geven in hun vragenlijst aan deze begeleiding van de leerkracht ook te missen. Daarnaast zegt 89,7% van de kinderen dat het uiteindelijk niets meer met het geschreven eindproduct gebeurt. De leerlingen geven in het semigestructureerde interview aan dat teksten ook niet van feedback worden voorzien van de leerkracht en er geen ruimte is om geschreven ervaringen of verhalen voor te lezen (Bijlage, E.5).

3.2.3 Houding leerkrachten.

Tijdens het semigestructureerde komt naar voren dat leerkrachten het belangrijk vinden dat kinderen een ervaring of verhaal schrijven dat past bij het thema van wereldoriëntatie dat speelt. 'Doordat leerlingen hierover informatie hebben opgedaan, kunnen ze er misschien ook makkelijker over schrijven' en 'schrijfopdrachten krijgen betekenis door ze aan het thema te koppelen'. Er wordt door de leerkrachten veel gesproken over de vorm van het schrijfproduct en weinig over de inhoud (Bijlage, E.8). Vanuit de vragenlijst blijkt nog leerkrachten het beoordelen en waarderen van teksten van kinderen erg belangrijk vinden. Het geven van feedback is belangrijk voor het schrijfproces, ook zien ze het geven van impliciete feedback als vanzelfsprekend wanneer kinderen verhalen en ervaringen vertellen. Dit gebeurt alleen nog weinig.

3.2.4 Kennis leerlingen

83% van de leerlingen in de middenbouw geeft aan te vertellen in de groep (Bijlage, E.6). In 71% gaat het echter alleen om het vertellen van weekend verhalen. Slechts 5% van de leerlingen geeft aan een echt verhaal te vertellen in de groep. Uit het interview blijkt dat het bij het vertellen van een weekendverhaal belangrijk is om de hoogtepunten te beschrijven (Bijlage, E.11). 'Je gaat niet iets vertellen wat je elke week doet al verteld, maar je vertelt iets nieuws'. Leerlingen geven aan dat als ze vertellen over een onderwerp het interessant moet zijn voor andere kinderen. Bij het vertellen van de verhalen weten de kinderen niet echt waar ze aan moeten denken. Het gaat al snel richting een fantasieverhaal. Thuis vertellen de kinderen weinig tot geen verhalen, maar worden er wel veel verhalen voorgelezen.

3.2.5 Vaardigheden leerlingen.

76,7% van de leerlingen geeft bij de vragenlijst aan moeite te hebben met het bedenken van een ervaring of een verhaal. Ze geven dit als hoofdreden voor het niet slagen van het schrijven van een ervaring of verhaal. Uit het semigestructureerde interview blijkt dat kinderen moeite hebben om gedachte over te zetten op papier. Ze hebben moeite om hun ideeën te vertalen op papier. Ook komt uit het interview naar voren dat kinderen dit jaar nauwelijks schrijfopdracht hebben gekregen. 69,1% geeft aan soms een schrijfopdracht te krijgen. 30,9% geeft aan nooit te schrijven in de groep. Kinderen zijn ook niet bekend met de term 'ervaring' en kunnen ook niet omschrijven wat er in een 'verhaal' moet komen te staan. Uit het semigestructureerde interview blijkt dat kinderen geen rekening houden met de verschillende kenmerken of een bepaalde structuur dat hoort bij het schrijven van een verhaal of ervaring.

Er zijn voor het vooronderzoek ook een aantal teksten van leerlingen bekeken, hieruit zijn de volgende conclusies te trekken aan de hand van de checklisit (Bijlage, E.9).

1. Leerlingen maken bij het schrijven van een verhaal niet gebruik van de structuur: situatieschets en episode (Aarnoutse & Verhoeven, 2003).
2. Leerlingen hebben moeite om zinnen van elkaar te onderscheiden, of te wel om interpunctie toe te passen.
3. Leerlingen uit groep 3 komen in de meeste gevallen niet verder dan op schrijven van een aantal woorden.
4. Veel leerlingen leveren teksten in met geringe inhoud. Kinderen lijken het moeilijk te vinden om hun ideeën goed op papier te krijgen. Dit blijkt ook uit het gestructureerde interview (Bijlage, E.5).
5. Teksten zijn in de meeste gevallen niet af en bevatten een open einde.
6. Van een bepaalde chronologie is in de verhalen geen spraken. Er wordt geen rekening gehouden met de tijd en ruimte (Pauw & Bouwhuis, 2014).

3.2.6 Houding leerlingen

61,5% van de kinderen ziet lezen als ‘leuk’, maar kwam naar voren in het gestructureerde interview wel als ze hulp krijgen bij het schrijven van een verhaal. 12,7% geeft aan het schrijven van een verhaal als niet leuk te ervaren. Wanneer hier in het interview op wordt doorgevraagd geven leerlingen aan weinig tot geen begeleiding te kregen. Eerder bleek al dat ze het lastig vonden om een verhaal te bedenken. 86,2% van de kinderen geeft aan het vertellen van ervaringen of verhalen als leuk te ervaren. In het interview geven de kinderen aan dat ze graag vertellen in kleine groepjes of in tweetallen. Ze geven aan dat er weinig ruimte is om te vertellen. ‘Het blijft meestal bij de weekendkring’. Opvallend is dat de kinderen die het vertellen van verhalen leuk vinden, dit ook veel doen in groep. De leerlingen die het vertellen van verhalen niet leuk vinden doen dit ook weinig in de groep. De kinderen die het schrijven van verhalen ‘leuk’ vinden geven ook aan thuis wel veel te vertellen. De kinderen hebben door waar ze bij het vertellen van een ervaring of verhaal op moeten letten.

3.2.7 Kennis, vaardigheden en houding leerkrachten onderbouw.

In het semigestructureerde interview met de leerkrachten van de onderbouw kwam naar voren dat het vertellen over eigen ervaringen vooral in de weekendkring wordt gedaan. Leerkrachten geven wel aan veel verhalen te vertellen en deze ook voor te bereiden aan de hand van de begin-midden-eind structuur. Niet de structuur van een situatieschets en daarop volgend de episode zoals Aarnoutse en Verhoeven (2003) deze beschrijven. Kinderen spelen deze verhalen meestal uit in een soort ‘toneelstukje’. Ook geven de leerkrachten aan te werken aan de relatie tussen gesproken en geschreven taal. Wanneer kinderen tekeningen maken wordt er aan de leerling gevraagd wat hij of zij heeft getekend en dit wordt door de leerkracht onder de tekening geschreven. Ook is er in elke groep een hoek waar de leerlingen met stempels kunnen werken en hun eerste woordjes schrijven.

3.3 Conclusie vooronderzoek

3.3.1 De kennis, vaardigheden en houding van de leerkrachten

Uit de literatuurstudie is gebleken dat kinderen belang hebben bij een overgang van gesproken naar geschreven taal (Pauw 2007; Berge, 2010; Norden, 2014). Van Norden (2014) heeft dit vormgegeven in vertelrondes waarin de leerkracht een verhaal of ervaring verteld, vervolgens de leerlingen een ervaring of verhaal laat vertellen om vervolgens de overstap te maken naar het schrijven. Binnen het verhalende genre wordt er geschreven aan ervaringen en verhalen (Norden, 2014). Dit genre past bij kinderen in de middenbouw. Uit het vooronderzoek is gebleken dat leerkrachten verschillende ervaringsteksten kunnen onderscheiden van teksten met een ander genre, ook kennen zij de verschillende kenmerken en structuur van een verhaal. Leerkrachten geven aan nu nog niet of nauwelijks schrijfopdrachten aan te bieden in de middenbouw. Daarnaast wordt er geen koppeling gelegd tussen het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen (Norden, 2014; Pauw en Bouwhuis, 2014). Deze didactiek is nog niet bekend bij de leerkrachten. De instructie en de begeleiding bij het schrijven van een ervaring of verhaal is niet voldoende. Leerkrachten herkennen dit en geven aan handvatten en ondersteuning nodig te hebben om te zorgen dat kinderen de overstap maken van het vertellen naar het schrijven. De focus ligt nu nog bij de verschillende vormaspecten en niet bij de inhoud van een ervaring of verhaal. Het schrijven binnen de context van het thema dat speelt op school wordt als belangrijk gezien, maar wordt nu nog niet of nauwelijks gedaan. Het vertellen of schrijven moet een betekenisvolle context krijgen en een plek krijgen binnen wereldoriëntatie (Velthausz & Winters, 2015). Leerkrachten geven aan tekort te komen als het om het schrijven van teksten gaat. Ze zijn zich bewust van het feit hier nu te weinig tijd aan wordt besteed: vooral in het voorzien van begeleiding en het geven van feedback geven op teksten van de kinderen. Ook leerlingen geven aan bij een schrijfopdracht niet de ondersteuning te krijgen die ze nodig hebben.

3.3.2 De kennis vaardigheden en houding van de leerlingen.

Uit het vooronderzoek is gebleken dat leerlingen het bedenken van een verhaal als struikelblok zien. Ze hebben in hun hoofd een aantal ideeën, maar krijgen dit vervolgens niet op papier. Van Norden (2014) raadt aan om kinderen een taaltekening te laten maken of een lijst met steekwoorden. Aan de hand van zo'n tekening of woordenlijst maken de kinderen een gemakkelijkere overstap naar het schrijven van een tekst. De teksten van de kinderen bevatten nu nog een geringe inhoud en er zit geen duidelijke opbouw in de teksten. Leerlingen zeggen begeleiding in het schrijven te missen. Wat betreft het vertellen hebben kinderen met het vertellen van een eigen ervaring, dit gebeurt in de weekendkring. Pauw en Bouwhuis (2014) benadrukken het gebruik van hulpvragen bij het vertellen van een ervaring of verhaal, dit zorgt ervoor dat de situatie waarin het verhaal of de ervaring plaatsvindt voor de luisteraars. Deze hulpvragen zijn nog niet bekend bij zowel leerkrachten als leerlingen en worden niet gebruikt. Vanuit de onderbouw komen kinderen al in aanraking verhalen, deze verhalen worden door de leerkrachten in deze bouw worden voorgelezen, ook zijn zij bezig met de relatie tussen gesproken en geschreven taal.

▪ 4. Onderzoek naar het ontwerp

In dit hoofdstuk komt het onderzoek naar het ontwerp aan bod dat uitgevoerd is in alle middenbouwgroepen op Jenaplanschool de Mheen te Apeldoorn. In paragraaf 4.1 wordt de methode van het onderzoek gepresenteerd. In deze paragraaf komen de verschillende ontwerpcriteria aan bod, een beknopte beschrijving van beide prototypes, de methode van dataverzameling en de randvoorwaarden van het meten en monitoren van het ontwerp. In Bijlage F is het uiteindelijke ontwerp terug te vinden. Vervolgens in paragraaf 4.2 komen de resultaten naar voren van zowel het monitoren als meten van het ontwerp. Voor het meten van het ontwerp hebben de leerkrachten een logboek bijgehouden, is er geobserveerd en is het ontwerp afgesloten met een semi gestructureerd interview. Als laatste, in paragraaf 4.3, worden er conclusies getrokken aan de hand van het onderzoek naar het ontwerp.

1. Methode onderzoek naar het ontwerp.

6.1.1 Doelen ontwerp

De literatuurstudie en het gedane vooronderzoek vormen samen de basis voor onderstaande doelen voor het ontwerp:

● *Kennis*

1. Leerkrachten kennen de fasen van de vertelronde die terug komen bij het vertellen en schrijven van een ervaring of verhaal (Van Norden, 2014).
2. Weten hoe ze de overstap moeten maken van het vertellen van ervaringen en verhalen naar het schrijven daarvan door middel van de prewriting fase (Besselink en Brouwer, 2013)
3. De leerkrachten kennen de specifieke kenmerken en opbouw van een ervaring en een verhaal (Van Norden, 2014; Pauw en Bouwhuis, 2014).
4. Ze weten hoe teksten met kinderen te bespreken met feedback als belangrijk onderdeel (Kostanje, 2012).

● *Vaardigheid*

5. Leerkrachten vertellen een verhaal dat is opgebouwd uit een situatieschets (hoofdpersonen, plaats, tijd) en een episode (probleem, gevolgd door een oplossing).
6. Leerkrachten laten leerlingen concrete ervaringen verwoorden en schrijven waarin specifieke details worden benoemd (Van Norden, 2004).
7. De leerkracht laat de kinderen hardop nadenken waardoor de overgang van spreektaal naar schrijftaal gemakkelijker verloopt (Fisher, Jones, Larkin & Myhill, 2010; Van Norden, 2014)
8. De leerkracht gebruikt bij de overstap van het vertellen naar het schrijven de verschillende hulpvragen en werkbladen (Norden, 2014; Pauw en Bouwhuis, 2014)

● *Houding*

9. Het accent wordt bij de schrijven van ervaringen en verhalen verlegd van de vorm naar de inhoud.

6.1.2 Ontwerpcriteria

De volgende ontwerpcriteria zijn opgesteld aan hand van de conclusies uit het vooronderzoek zoals te lezen is in paragraaf 3.3 en de doelen beschreven in paragraaf 4.1.1:

- Leerkrachten begeleiden de overgang van gesproken taal naar geschreven taal (Norden, 2014).
- De leerkrachten begeleiden de kinderen bij het bedenken van een verhaal (Zie vooronderzoek; Besselink & Brouwer, 2013; Norden, 2014);

- Leerkrachten geven in hun instructie aandacht aan de verschillende kenmerken van een ervaring of verhaal. Zowel bij het vertellen als het schrijven (Van Norden, 2014);
- De nadruk moet komen te liggen bij de inhoud van de ervaring en het verhaal, niet bij de verschillende vormaspecten (Brouwer & Hoogeveen, 2011; Van Norden, 2014);
- De vertelronde wordt een vast onderdeel bij het schrijven van ervaringen en verhalen (Van Norden, 2014);
- In de tekstbespreking geven leerkrachten feedback op de teksten van de kinderen, maar geven ze deze ook onderling (Kostanje, 2012; Hoogeveen 2012; Van Norden, 2014)
- Er moet gedifferentieerde hulp worden geboden bij het schrijven van ervaringen en verhalen (Norden, 2014).

4.1.3 Beschrijving prototype I

Na het opstellen van de doelen voor het ontwerp en de verschillende ontwerpcriteria volgt de prototype voor het ontwerp. Het ontwerp is twee weken getest in alle drie de middenbouwgroepen (prototype I). Het testen van het ontwerp draagt bij aan de kwaliteit van het uiteindelijke ontwerp, omdat fouten er in deze fase uit gehaald kunnen worden (Donk en Van Lanen, 2012). Prototype I zal twee weken in beslag nemen, na een evaluatie en kleine aanpassingen wordt er gestart met prototype II. Prototype II zal zes weken worden uitgevoerd in alle drie de middenbouwgroepen.

‘Handleiding vertellen van ervaringen en verhalen’

Deze handleiding is gericht op het vertellen van ervaringen en verhalen door leerkrachten en leerlingen. Het gaat hierin voornamelijk om de begeleiding van de leerkrachten bij het vertellen en schrijfproces. Deze handleiding is gebaseerd op de vertelrondes in de klas, die worden beschreven door Norden (2014), maar ook de didactiek en hulpvragen bij het vertellen van ervaringen en verhalen (Van Norden, 2000; Verhoeven & Aarnoutse, 2013; Pauw & Bouwhuis, 2014; Van Norden, 2014). De handleiding bestaat uit twee onderdelen. De inhoud van het eerste onderdeel is gericht op de vertelrondes in de groep en het tweede onderdeel bestaat uit een aantal werkbladen en checklists voor zowel de leerlingen als leerkrachten van de Mheen om het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen te ondersteunen, maar ook de overgang van het vertellen naar het schrijven (Besselink & Brouwer, 2013; Van Norden 2014). De handleiding sluit aan bij het vak wereldoriëntatie: het thema wat speelt binnen school is bij zowel prototype I als II Afrika (Velthausz en Winters, 2014).

De handleiding bestaat uit twee onderdelen. In het eerste gedeelte van de handleiding wordt de didactiek beschreven van het vertellen en schrijven van ervaringen aan de hand van de vertelronde zoals Van Norden (2014) die beschrijft. Zo’n vertelronde bestaat uit acht duidelijke stappen. Ter voorbereiding (stap 1) kiest de leerkracht een onderwerp waarover vertelt gaat woorden door zowel de leerlingen als leerkrachten. De leerkracht bereid een ervaring voor die past bij dit gekozen onderwerp. Daarnaast wordt er ook een beginvraag gekozen om de leerlingen te activeren voor het onderwerp. Van Norden (2014) raadt het gebruik van een tekstfragment, een filmpje of een bepaald voorwerp aan om de introductie te versterken. In de eerste stap wordt de voorbereiding beschreven in de tweede stap is de daadwerkelijke introductie van het onderwerp waarin de leerkracht een ervaring vertelt. Bij stap 4 staat de vertelronde centraal: kinderen vertellen over hun eigen ervaring.. Dit kan in tweetallen of groepjes in samenstellingen van drie- of viertallen. In de stappen die daarop volgen wordt de overstap gemaakt naar het schrijven van een ervaring (Van Norden, 2014). Stap 5 is een belangrijke voor de uiteindelijke overgang naar het schrijven: het maken van een taaltekening of woordenlijstje. Op zo’n tekening of lijstje wordt er een inventarisatie gemaakt

van datgene wat in stap 3 naar voren is gekomen. In stap 1 tot en met 5 gaat het om de pre-writing fase (Besselink & Brouwer, 2013; Van Norden, 2014). Door middel van spreken maken de kinderen de overstap naar het schrijven. In stap 6 begeleidt de leerkracht de leerlingen die deze vertaalslag moeilijk vinden door middel van hardop schrijven (Van Norden, 2014). Het eerste gedeelte van de handleiding eindigt met een checklist voor het vertellen van een ervaring, die zowel leerlingen als leerkrachten kunnen gebruiken. Hierop staan de kenmerken van een ervaring (Van Norden, 2014). Daarnaast is er een klassenposter te vinden waarop het stappenplan visueel wordt gemaakt voor de kinderen.

In gedeelte twee komt de didactiek voor het vertellen en schrijven aan bod, maar ook verschillende manieren hoe teksten kunnen worden besproken met kinderen (Korstanje, 2012; Van Norden, 2014). Ook hierin wordt gebruik gemaakt van de vertelrondes zoals Van Norden (2014) die beschrijft, echter is er een verandering in genre. Het genre ervaring maakt plaats voor het schrijven van een verhaal. Dit brengt een andere structuur en kenmerken met zich mee (Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Pauw en Bouwhuis, 2014). De structuur van een verhaal bestaat uit de situatieschets en episode. In de situatieschets draait het om de hulpvragen: Wie? Wat? Waar? Wanneer? (Pauw en Bouwhuis, 2014). Bij de episode wordt het probleem geschetst en komt de uiteindelijke oplossing aan bod. Naast het bespreken van teksten worden in dit tweede gedeelte ook handvatten aangedragen voor het geven van feedback op de teksten van leerlingen (Korstanje 2012; Hoogeveen, 2012). Uit het vooronderzoek bleek dat teksten van leerlingen vrijwel niet werden bekeken en van feedback werden voorzien. Bij het vertellen van wordt het gebruik van voorbeeldteksten aangeraden (Van Norden, 2014). In de bijlage van handleiding zijn daarom een aantal voorbeelden te vinden die te gebruiken zijn bij de vertellessen (Bijlage, F).

Werkbladen en checklists voor de grote overstap

Het tweede deel van het ontwerp bestaat uit werkbladen en checklists die vooral bijdragen aan de overgang van het vertellen naar het schrijven, omdat uit het vooronderzoek bleek dat kinderen moeite ervaren bij deze fase (paragraaf 3.2). De werkbladen zijn gebaseerd op de kenmerken van een ervaring en verhaal (Van Norden, 2014), maar ook op de hulpvragen die kunnen helpen bij de fasering van een ervaring of verhaal (Pauw & Bouwhuis, 2014) en als laatste zijn ze gericht op de verschillende aspecten van de pre-writing fase (Besselink & Brouwer, 2013). Deze werkbladen en checklists kunnen er uiteindelijk voor zorgen dat leerlingen individueel en zonder de leerkracht de overstap maken naar het schrijven van een ervaring of verhaal. De volgende werkbladen en checklists zijn opgenomen in de handleiding.

- Checklist: leerkrachten en leerlingen voor het vertellen van een ervaring
- Checklist: leerkrachten en leerlingen voor het vertellen van een verhaal.
- Werkblad: de grote overstap naar het schrijven van een verhaal door middel van tekeningen.
- Werkblad: de grote overstap naar het schrijven van een verhaal door middel van steekwoorden.

De handleiding met bijgevoegde werkbladen en checklist is terug te vinden in bijlage F.

4.1.4 Beschrijving prototype 2

Twee weken lang is prototype I in alle middenbouwgroepen getest. De reden hiervoor is om alle leerkrachten kennis te laten maken met de didactiek van het vertellen en de overstap naar het schrijven (Van Norden, 2014). Deze keuze is ook gemaakt om van alle leerkrachten feedback te ontvangen. Met de leerkrachten is een semigestructureerd interview afgenomen (Bijlage, E.3). Uit dit interview bleek dat zowel de leerkrachten als de leerlingen de checklist gebruiken voor het vertellen van een ervaring. Deze worden als fijn en duidelijk ervaren. De

leerkrachten geven aan het stappenplan intensief te gebruiken en gemiddeld een uur te besteden aan het voorbereiden van de vertel en schrijfles. De leerkrachten merken op dat leerlingen het moeilijk vinden om na het vertellen van de ervaring een aantal steekwoorden op te schrijven. Het is de bedoeling dat de leerkrachten dit gaan modelleren. Aan de hand van hun eigen ervaring schrijven ze een aantal steekwoorden op of vragen ze dit aan de leerlingen. Uit het gesprek blijkt dat de leerkrachten de leerlingen ondersteunen bij het vertellen van een ervaring en bij de overstap naar het schrijven, maar bij het daadwerkelijke schrijven niet. De leerkrachten geven aan hier geen tijd voor te hebben en ook niet voor het bespreken van de teksten van de kinderen. In overleg is besloten om de teksten van de kinderen op donderdag al te bespreken in plaats van vrijdag. Daarnaast is een overzichtelijke takenverdeling gemaakt voor de leerkrachten aangezien deze in alle gevallen in duo's werken. Aan het begin van de week zullen de leerlingen hun ervaringen en verhalen vertellen en worden ze geholpen bij de overstap naar het schrijven. Later in de week wordt dit herhaald en worden leerlingen begeleid bij het schrijven en worden teksten besproken. Leerkrachten zullen hier wel in wisselen, zodat beiden leerkrachten zich zelf de didactiek van zowel het vertellen als schrijven eigen maken. Van het vertellen van een ervaring worden de leerlingen erg enthousiast. Het wordt goed ontvangen. Net als bij de leerkrachten. Als laatste werd aangegeven dat naast de vragen in het logboek de leerkracht ook graag ruimte wilden voor een overdracht. Hier is een extra ruimte voor vrij gemaakt bij de vragen van het logboek.

Aansluiten bij Afrika

Tijdens de uitvoering van het ontwerp speelt Afrika een belangrijke rol. Dit is het thema wat door de leerkrachten is gekozen voor een periode van 8 weken. Dit thema komt binnen het Jenaplanonderwijs terug in het vak wereldoriëntatie (Velthausz & Winters, 2014). Bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen komt dit thema terug. Een Afrikaans onderwerp wordt gekoppeld aan de eigen ervaring van de kinderen. In de eerste week gaat het over een Afrikaans feest, vervolgens vertellen en schrijven de kinderen over hun eigen ervaring met een feest. Elke les wordt er in de handleiding een 'Afrikaanse' introductie aangeboden. Het is aan de leerkracht de taak om de context te verplaatsen naar die van de kinderen. Deze keuze is gemaakt om het schrijven van een betekenisvolle context te voorzien. Het is van belang dat kinderen schrijven over iets wat hun bezighoudt en boeit (Tomessen & Van Kleef, 2005).

4.1.5 Randvoorwaarden monitoren van het ontwerp.

In week 11 en 12 is het ontwerp (prototype I) getest in alle drie de groepen van de middenbouw. Het gaat hier om in totaal 90 leerlingen en 6 leerkrachten. Dit zijn vijf vaste leerkrachten en één WPO student. Na een aantal aanpassingen en toevoegingen is het ontwerp vervolgens zes weken uitgevoerd. In week 13 t/m 18 zijn de leerkrachten zes weken bezig geweest met het vertellen van ervaringen en verhalen en de overstap naar het schrijven ervan. De eerste twee weken staan in het teken van het vertellen en schrijven van ervaringen, de laatste vier weken wordt de focus verlegd naar het vertellen en schrijven van verhalen. Gedurende 6 weken houden de leerkrachten een logboek bij waarin zij vragen beantwoorden die gericht zijn op het evalueren van het proces. Het is de bedoeling dat de volgende vragen elke week worden beantwoord door de leerkrachten (Zie bijlage, E.17). Aangezien de leerkrachten in duo's werken wordt verwacht dat beide het logboek in- en aanvullen. Naast de vragen is er ook ruimte om informatie onderling over te dragen. In het logboek mogen de leerkrachten ook ervaringen en meningen meenemen van de leerlingen. Het feit dat er voor een logboek is gekozen komt deels uit de leerkrachten, maar ook vanuit ervaringen van vorige jaren waarin onderzoek werd gedaan op Jenaplanschool de Mheen. De leerkrachten werken beide aan andere gedeeltes van de didactiek, maar het logboek komt dat samen en vullen

leerkrachten elkaar aan. In het logboek wordt antwoord worden gegeven op de volgende zes vragen:

2. Lukt het alle kinderen om een ervaring / verhaal te vertellen?
3. Hoe ervaaarde je zelf het vertellen van een ervaring of verhaal? Wat zijn je sterktes en waar liggen de kansen?
4. Hoe maken de kinderen de overstap van het vertellen naar het schrijven?
5. Hoe ging het zelfstandig schrijven bij de kinderen? Waar heb je hulp kunnen bieden?
6. Was er ruimte voor de kinderen om elkaar feedback te geven? En heb jij als leerkracht feedback kunnen geven?

4.1.6 Randvoorwaarden meten van het ontwerp

Voor het meten van ontwerp is er opnieuw een gestructureerde vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten (Bijlage, E.20). Deze geldt als nulmeting voor het ontwerp. In deze nulmeting wordt specifiek gevraagd naar het toepassen van de didactiek van het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen en de begeleiding van de leerkracht die hieronder valt. In deze gesloten vragenlijst krijgt de leerkracht de volgende schaalverdeling: vaak, regelmatig, soms, bijna nooit en nooit. Dezelfde vragenlijst zal ook als eindmeting gelden. Zodoende kan er een mooie vergelijking worden gemaakt van voor het uitvoeren van het ontwerp en na de uitvoering van het ontwerp. Naast de eindmeting zal er aan het einde van het ontwerp ook een semigestructureerde vragenlijst worden afgenomen bij de leerkrachten (bijlage, E.22). In dit interview zullen de leerkrachten worden bevraagd naar de eventuele vooruitgang die zij hebben bereikt in het geven van vertel- en schrijfinstructie, leerlingenmateriaal zal worden besproken en hun vooruitgang in het vertellen en schrijven en er zal worden bevraagd wat het vervolg zal zijn na het einde van het ontwerp. Bij het bekijken van het leerlingenmateriaal zal er keuze worden gemaakt voor verschillende teksten van kinderen met verschillende niveaus. Tijdens de uitvoering van het ontwerp zullen de leerkrachten daarnaast worden geobserveerd met behulp van een observatieformulier (bijlage, E. 16). Er zal worden bekeken hoe de leerlingen de didactiek in de praktijk tot uitvoering brengen. Het gaat dan vooral om het vertellen van ervaringen en schrijven. Er wordt ook bekeken in hoeverre leerkrachten en leerlingen gebruik maken van de verschillende checklists en werkbladen die aangereikt zijn.

Naast de leerkrachten is er ook een nulmeting uitgevoerd bij de leerlingen (bijlage, E.5). Deze nulmeting is gebaseerd op vraag 1 t/m 24 uit de gestructureerde gesloten vragenlijst die is afgenomen in het vooronderzoek. Alle 90 leerlingen uit de middenbouw hebben deelgenomen aan deze vragenlijst. De vragen zijn gericht op het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen in de groep, maar ook op het krijgen en geven van feedback en de begeleiding van de leerkracht. Ook het semigestructureerde interview wat is afgenomen bij de leerlingen zal dienen als nulmeting. Hierin kwam vooral naar voren dat kinderen moeite hebben met het bedenken van een verhaal zonder daarover van te voren te hebben gesproken. In deze gesloten vragenlijst hebben de leerlingen de keuze uit drie antwoordmogelijkheden: vaak, soms of nooit. In sommige gevallen is deze vragenlijst mondeling afgenomen. Als eindmeting zal de gestructureerde vragenlijst worden afgenomen, maar ook zal er een semigestructureerd interview worden afgenomen. Deze is gericht op het handelen van de leerkracht en de groei van de leerlingen in de overstap van het vertellen naar het schrijven. De leerlingen zullen ook worden bevraagd op het gebruik van de verschillende hulpmaterialen, die tijdens het ontwerp zijn aangeboden.

4.2 Resultaten onderzoek naar het ontwerp

4.2.1 resultaten monitoren ontwerp

Gedurende het ontwerp is door alle leerkrachten elke week het logboek ingevuld. Als eerste valt op dat leerkrachten zelf schrijven over een groei die ze door te maken in het gebruik van de didactiek van het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen. Ze geven aan dat het vertellen van ervaringen en verhalen aan het begin veel tijd heeft gekost aan voorbereiding, maar dat ze nu zowel de structuur als de kenmerken van een ervaring of verhaal eigen hebben gemaakt. Alle leerkrachten schrijven over het enthousiasme van de leerlingen zelf in het vertellen van een ervaring of verhaal. In twee groepen lukt het een aantal kinderen niet om tot het vertellen van een ervaring of verhaal te komen in de eerste twee weken. Als oorzaak wordt genoemd dat deze kinderen het spannend vinden om te vertellen, maar zich wel betrokken voelen bij de ervaringen en verhalen van andere kinderen. In de derde week geven alle leerkrachten aan dat het de leerlingen lukt om te vertellen met eventuele ondersteuning van andere leerlingen of de leerkracht zelf. In de overstap naar het schrijven passen de leerkracht het modellen toe bij het maken van een taaltekening of woordenlijst met de steekwoorden van een ervaring of verhaal. Leerkrachten zien dat deze taaltekeningen en woordenlijstjes door de weken heen steeds uitgebreider worden en de kwaliteit stijgt. Leerlingen weten beter welke steekwoorden ze moeten kiezen. Dit draagt ook bij aan de kwaliteit van de teksten die kinderen schrijven. De overstap naar het schrijven verloopt steeds gemakkelijker in alle middenbouwgroepen. In de verschillende logboeken staat beschreven dat leerlingen door het vertellen en het maken van een woordenlijst of taaltekening niet of nauwelijks meer hoeven na te denken over wat ze gaat schrijven. Uit observatie van de leerkrachten blijkt dat alle leerlingen gelijk aan de slag gaan, maar niet per se sneller klaar zijn. Er wordt meer aandacht besteed aan de structuur en het verwerken van de steekwoorden in de tekst. Het schrijven van een verhaal is voor de leerlingen moeilijker dan het schrijven van een ervaring constateren de leerkrachten. Wanneer in de vierde week de leerkrachten de werkbladen introduceren is er een grote vooruitgang te zien. Het invullen van het werkblad maakt voor de leerlingen de structuur duidelijk en zorgt voor een gemakkelijkere overstap. In de ene groep wordt zo'n werkblad door alle kinderen ingevuld in de andere twee groepen wordt dit mondeling gedaan of mogen de leerlingen de keuze maken om het werkblad met hulpvragen te gebruiken. Hier wordt door meer dan de helft van de leerlingen gebruik van gemaakt. De werkbladen hebben een centrale plek gekregen in de groep. Door de werkbladen en checklists geven leerkrachten aan de leerlingen niet of nauwelijks te ondersteunen bij het zelfstandig schrijven. Kinderen hebben geen hulpvraag en ervaren de instructie als voldoende om tot schrijven te komen. In alle groepen lopen de leerkrachten wel rond om hulp te bieden en feedback te geven.

Er valt winst te behalen in het bespreken en feedback geven van de teksten. Als reden wordt een gebrek aan tijd gegeven aan het einde van de week. Wel is er een ontwikkeling te zien, want in twee groepen zijn er werkvormen bedacht om kinderen elkaars teksten te laten lezen. Teksten worden gewisseld en van tips en tops voorzien. In de laatste groep worden er een aantal teksten uitgekozen en in de groep kring voorgelezen. Er worden hulpvragen gesteld door de leerkracht aan de leerlingen om te kijken of de structuur en kenmerken van een verhaal of ervaring terug waren te horen. Als laatste is het opvallend dat de leerkrachten de relatie aangeven tussen de vorm en inhoud van een tekst. Ze geven geen feedback op de vorm, maar zien doordat de kwaliteit van de teksten verbetert op het gebied van inhoud dit ook gebeurt op het gebied van de vorm.

4.2.2 Resultaten meten van het ontwerp

Het ontwerp is op verschillende manieren gemeten (paragraaf 4.1.6). Er is bij zowel de leerlingen als leerkrachten een nul- en eindmeting uitgevoerd. Aan deze nul- en eindmeting hebben 6 leerkrachten en 90 leerlingen aan deelgenomen. Daarnaast is er bij elke middenbouw leerkracht een observatie afgenomen aan de hand van een checklist (Bijlage, E.16). Hierin werd bekeken in hoeverre de leerkrachten de didactiek op de juiste manier

toepassen en de leerlingen begeleiden bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen. Aan de hand van de eindmeting is er bij de leerkrachten een semigestructureerd interview afgenomen om het ontwerp te evalueren (Bijlage, E.22).

Kennis en vaardigheden van de leerkrachten

Wat betreft de kennis en vaardigheden is in tabel 2 te zien dat de leerlingen op verschillende onderdelen gegroeid zijn. Uit het vooronderzoek bleek dat leerkrachten niet of nauwelijks iets deden met het schrijven van teksten, maar ook niet met het vertellen van ervaringen en verhalen (Bijlage, E.4). De gehele nulmeting met de bijbehorende antwoorden is terug te vinden in bijlage E.21. De leerlingen konden hun eigen instructiegedrag beoordelen in een vijfpuntschaal waarin de antwoordmogelijkheden als volgt waren: nooit (1), vrijwel nooit (2), soms (3), regelmatig (4) en vaak (5).

Beginmeting	1	2	3	4	5	X	1	2	3	4	5
1. Ik introduceer de schrijfles met het vertellen van een ervaring of vertelling	5	0	0	0	0		0	0	0	0	5
2. Ik laat kinderen ervaringen en verhalen vertellen	2	3	0	0	0		0	0	1	1	3
3. Ik begeleid de overstap van het vertellen naar het schrijven.	1	2	1	1	0		0	0	0	1	4
4. Ik maak gebruik van de pre-writing fase: het maken van een taaltekening of woordenlijst.	4	1	0	0	0		0	0	0	2	3
5. Ik bespreek teksten met kinderen en geef feedback	4	0	1	0	0		0	0	3	2	0
6. Kinderen die moeite hebben met het schrijven laat ik hardop schrijven.	3	1	1	0	0		0	1	2	2	0

Tabel 2: Nul- en eindmeting leerkrachten.

Uit het de vragenlijst blijkt dat de leerkracht een duidelijke didactische groei hebben doorgemaakt vooral in het introduceren van de schrijfles door middel van een ervaring of verhaal. Tijdens het afnemen van het interview lieten leerkrachten weten het vertellen van een ervaring of verhaal ‘eigen’ hebben gemaakt. Ze merken enthousiasme bij de leerlingen, maar ook bij zichzelf. Leerlingen werden door de ervaringen en verhalen betrokken en actief. Leerkrachten laten leerlingen op verschillende manieren vertellen komt naar voren in het interview. Soms vertellen ze in groepjes, of in tweetallen, maar er wordt ook klassikaal verteld. Door interactie onderling en met de leerkracht wordt de fundering gelegd voor het schrijven. Aan de pre-writing fase waren de leerkrachten aan het begin veel tijd kwijt, maar ze zagen wel de functionaliteit ervan. Deze was nieuw voor de leerlingen en dat zagen de leerkrachten, want het maken van een woordenlijst was moeilijk voor leerlingen. Na 6 weken is er echter een sterke ontwikkeling te zien. In het zowel het interview als logboek komt naar voren dat leerkrachten aan de hand van hun eigen ervaring of verhaal zo’n woordenlijst opstelt als voorbeeld voor de leerlingen. In twee stamgroepen maken alle kinderen een woordenlijst in de ander stamgroep maken enkele leerlingen uit groep 3 nog een taaltekening met enkele steekwoorden. Uit de observatie bleek ook dat leerkracht de pre-writing fase juist doorlopen. De leerkracht maakt een taaltekening of woordenlijst en laat dit ook door de leerlingen doen. Vooral bij het schrijven van de verhalen zijn de werkbladen en checklists die zijn opgesteld intensief gebruikt. Deze hebben in alle drie de groepen een vaste plek gekregen en worden tijdens de instructie gebruik en bij het zelfstandig schrijven. Leerkrachten geven aan dat leerlingen deze doelgericht gebruiken en deze bladen leiden tot nieuwe interactie tussen leerlingen. Een verbeterpunt blijft het geven van feedback op de teksten van de kinderen. Dit wordt als tijdsintensief gezien, maar wel als belangrijk onderdeel. Leerkrachten proberen kinderen elkaar nu aan de hand van een checklist elkaars teksten te laten beoordelen, maar dit gebeurt nog te weinig naar het idee van de leerkrachten.

Attitude van de leerkrachten

De houding van de leerkrachten is in positieve zin veranderd. Leerkrachten geven aan, wanneer zij feedback geven, dit op de inhoud van de tekst te doen. Hierdoor zien zij dat de

inhoud van de teksten verhoogd wordt. Wel laten leerkrachten de leerlingen stukken nalezen om aandacht te besteden aan de vormaspecten van de tekst. Een tekst moet namelijk te begrijpen zijn voor het publiek. Hier willen de leerkrachten nog meer de focus op leggen: leerlingen moeten in tijdens het schrijven van een tekst rekening houden met het publiek. De leerkrachten zien naast de inhoud ook mooie ontwikkeling bij de vorm van de teksten. Deze gaan hand in hand.

Kennis en vaardigheden leerlingen

Uit het vooronderzoek kwam naar voren dat leerlingen het meeste moeite hadden met het bedenken van een tekst. Na het afnemen van de eindmeting is te zien dat de leerlingen hier in vooruit zijn gegaan. Waar eerst 69 leerlingen aangaven het bedenken van een verhaal lastig te vinden zijn dit er nu nog maar 12. Op de vraag waardoor dit komt geven leerlingen verschillende antwoorden tijdens het interview: 'we schrijven veel meer dan eerst, dus we worden er beter in', 'doordat we verhalen vertellen kom ik op allemaal ideeën' en 'de juf helpt mij bij het bedenken van een verhaal'. Leerlingen geven ook aan dat het maken van een woordenlijst het hun ervaring of verhaal ondersteunt. Sommige leerlingen geven aan zo'n taaltekening of woordenlijst niet meer nodig te hebben. In het gesprek komt ook naar voren dat leerlingen het veelzijdig gebruik maken van de checklists of werkbladen. Het wordt gezien als opstap- of hulpmiddel, maar ook een manier om de tekst na te kijken of te wel reviseren. Uit het vooronderzoek bleek duidelijk dat er weinig tot niet geschreven werd in de groepen. Leerlingen geven en aan meer te schrijven, maar zien het schrijven ook als leerzaam en leuk. In het interview geven de leerkrachten aan dat de leerlingen zichzelf de structuur van een verhaal duidelijk hebben gemaakt. Door middel van de werkbladen met de bijbehorende hulpvragen weten de leerlingen aan welke eisen een verhaal moet voldoen en wat de opbouw hiervan moet zijn (Pauw en Bouwhuis, 2014; Norden, 2014). Dit geldt daarnaast ook voor het vertellen en schrijven van een ervaring. De leerkrachten zien een groei bij de manier waarop de leerlingen vertellen: de structuur en opbouw wordt steeds duidelijker, de leerlingen vertellen hun ervaring of verhaal voor een publiek en de leerlingen weten beter wat ze wel moeten vertellen als het gaat om details, maar ook wat ze eventueel weg kunnen laten in hun ervaring of verhaal. Ten slotte gaven de leerlingen in het interview nog aan dat baat hebben gehad bij de passende begeleiding en hulp van de leerkrachten. De begeleiding, aandacht en hulp was nog niet eerder ervaren bij het schrijven van teksten.



Attitude van de leerlingen

Uit het interview blijkt dat leerlingen het belangrijk vinden om te schrijven vanuit het thema. Dit geeft ze houvast, zorgt voor inspiratie en het maakt het schrijven betekenisvol. De leerlingen zien het schrijven als iets wat je samen doet en de leerkrachten noemen het een sociaal proces. De leerlingen vinden het schrijven van teksten net zo belangrijk als de andere vakken blijkt uit het interview. Leerkrachten hebben het een vaste plaats gegeven op de weektaak. Als laatste geven leerlingen in zowel de eindmeting als tijdens het interview aan beter te worden in het vertellen van ervaringen en verhalen. Als reden hiervoor geven de leerlingen het voorbeeld van de leerkracht en de andere leerlingen.

4.3 Conclusie onderzoek naar het ontwerp

Uit de resultaten naar het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten een groei hebben gemaakt in het toepassen van de didactiek van het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen. Tijdens zowel het vooronderzoek als bij het uitvoeren van de nulmeting bleek dat

leerkrachten nauwelijks aandacht besteden aan het schrijven van teksten. Wanneer er een enkele keer geschreven wordt, is er geen specifieke didactiek toepast. Kinderen gaven aan het schrijven van teksten en het bedenken ervan als moeilijk te ervaren. Tijdens het ontwerp hebben de leerkrachten zich ontwikkeld in het toepassen van de didactiek waarbij vooral de overstap van het vertellen naar het schrijven centraal stond. Leerkrachten geven aan na de uitvoering van het ontwerp dat ze hebben geleerd om een ervaring en verhaal te vertellen met de structuur die daarbij hoort (Norden, 2014). Deze genrekennis is bij zowel het vertellen als het schrijven essentieel (Hoogeveen, 2012). Daarbij hoort dat de leerkrachten het belang zijn gaan inzien van de relatie tussen gesproken en geschreven taal en de manier waarop deze twee elkaar versterken. Het vertellen van een ervaring of verhaal, of te wel het mondelinge aspect van dit ontwerp, is de onderlegger van het uiteindelijke schrijven (Pauw en Bouwhuis, 2014). Bij de overstap naar het schrijven hebben de leerkrachten de leerlingen geleerd om een taaltekening of woordenlijst te maken, maar daarnaast ook om gebruik te maken van de werkbladen en checklists die in de handleiding terug kwamen. Uit de eindmeting bleek dat beide een positief effect hebben gehad op de kwaliteit van de teksten. De leerkrachten hebben de leerlingen zien groeien in het schrijven van ervaringen en verhalen. Zelf geven ze aan zich nog te willen verbeteren in het geven van feedback. Als laatste bleek uit de eindmeting dat de leerkrachten weten hoe de kinderen te begeleiden bij het vertellen van een ervaring en verhaal, maar ook hoe zij zelf een ervaring of verhaal moeten voordragen. Naast de moeite met het bedenken van verhalen gaven leerlingen aan dat de begeleiding van de leerkrachten tekort schoot bij het schrijven. Bij het invullen van de eindmeting en tijdens het interview waren de leerlingen hier een stuk positiever over. Het bedenken van een verhaal gaat eigenlijk vanzelfsprekend wanneer de leerlingen een ervaring of verhaal vertellen en de begeleiding van de leerkracht door het gebruik van de didactiek sterk vooruit gegaan.

Alle verzamelde gegevens, de metingen die zijn afgenomen en de interviews die zijn gehouden zorgen samen voor het antwoord op de hoofdvraag: *“Hoe kunnen leraren kinderen in groep 3 tot en met 5 begeleiden bij de overgang van het vertellen naar het schrijven van verhalen en ervaringen?”* In groep 3 schrijven de kinderen vanuit het verhalende genre (Norden, 2014) bleek uit de literatuurstudie. Hieronder valt het schrijven van een ervaring of verhaal. Bij het schrijven van een ervaring gaat het om een persoonlijke gebeurtenis. Een verhaal bestaat uit een situatieschets en episode waarin een probleem wordt beschreven en wordt opgelost (Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Huizinga, 2013; Norden, 2014). Elsäcker en Verhoeven (2003) beschrijven het probleem van de missende samenhang in het Nederlandse lees- en schrijfonderwijs. Pauw & Bouwhuis (2014) beschrijven juist het belang van een sterke relatie tussen spreken en schrijven. Mondelinge activiteiten ondersteunen het schrijfproces (Gelati & Boscolo, 2009). Norden (2014) ontwikkelde daarom vertelrondes waarbij de kinderen overstap maken van het vertellen naar het schrijven. Pauw & Bouwhuis (2014) stelden voor deze overstap hulpvragen op, die de kinderen ondersteunen bij het schrijven. Deze overstap kan ook wel gezien worden als de pre-writing fase waarin de kinderen worden voorbereid op het schrijven van een tekst (Besselink & Brouwer, 2011). Met deze kennis is er een handleiding opgesteld voor de leerkrachten waarin didactiek is opgesteld voor het vertellen van ervaringen en verhalen, de overgang door middel van de pre-writing fase en het schrijven van ervaringen en verhalen. Uit de eindmeting bleek dat de leerkracht zichzelf deze didactiek eigen heeft gemaakt en succesvol toepast in de praktijk. Voor de leerlingen zijn werkbladen en checklist ontworpen waarmee de overstap naar het schrijven van teksten gemakkelijker gemaakt kan worden. Deze zijn veelzijdig gebruikt.

▪ 5. Discussie

In dit hoofdstuk komen in paragraaf 5.1 eerst de mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor in de praktijk gedaan. In paragraaf 5.2 worden er suggesties en vervolgvragen gegeven voor het vervolgonderzoek.

7. Mogelijke beperkingen, discussiepunten en aanbevelingen voor de praktijk

Franssen en Aarnoutse (2003) schetsen dat er relatief weinig aandacht wordt besteed aan het voorzien van feedback op de teksten van kinderen. In sommige situaties is de leerkracht de enige die de teksten van kinderen onder ogen ziet en leest. Daarnaast wordt er in veel gevallen enkel feedback gegeven op de vorm van de tekst en niet op de inhoud. Korstanje (2012) spreekt over de revisiefase: de fase waarin teksten worden besproken en eventueel worden herschreven. Er wordt feedback gegeven door de leerkracht, maar ook door de leerlingen onderling. Het bespreken van teksten is het hardop denkend met de kinderen een tekst herschrijven of van feedback voorzien (Van Norden, 2014). Volgens van Norden (2014) worden teksten in groep 3 bekeken en voorgelezen. Spellingsfouten worden niet gecorrigeerd. In groep 4 staat, zoals in het theoretisch kader naar voren kwam, vooral schrijfplezier bij kinderen centraal. Teksten worden op een vrijere manier besproken. In groep 5 worden tekstbesprekingen specifiek en sluit deze meestal aan bij het specifieke genre. In de handleiding is er aandacht besteed aan het bespreken van teksten. Voor de leerkrachten zijn verschillende werkvormen aangereikt waarin het draait om tekstbespreking en het geven van feedback. Uit de ‘conclusie onderzoek van het onderwerp (4.3)’, kwam naar voren dat de leerkrachten zich nog willen ontwikkelen in het geven van feedback en het bespreken van teksten. Hier is te weinig aandacht aan besteed. Als reden werd tijdstekort gegeven. Het bespreken van teksten moet een vast onderdeel worden van het didactische stappenplan die de leerkrachten volgen bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen. De leerkrachten zien het belang in van het bespreken van teksten en willen graag een verandering aanbrengen. Het boek *“Teksten in de maak”*, geschreven door M. Korstanje (2012) is aan te bevelen. Het boek gaat uitgebreid in op het bespreken van teksten, het geven van feedback en het herzien van geschreven teksten. De houding van de leerkrachten is wel positief veranderd: de focus ligt namelijk niet langer meer op de vorm van de tekst, maar op de inhoud.

Naast tekstbespreking en het geven van feedback blijft conceptualisering van schrijfo opdracht een belangrijk onderdeel van het schrijfproces (Van Gelderen 2010; Huizinga, 2013). Dit houdt in dat de leerkrachten zorgen voor een rijke en betekenisvolle context waarin de kinderen voordat ze daadwerkelijk gaan schrijven op allerlei manieren kennis maken met het onderwerp waarover geschreven wordt. Nu werd deze context aangedragen door het thema wat schoolbreed speelde: leven in Afrika. Ook werden de leerkrachten voorzien van een betekenisvolle introducties voor elke les. Deze keuze is gemaakt omdat er al veel werd gevraagd van de leerkrachten en daarnaast kregen ze veel nieuwe kennis en vaardigheden aangedragen. Aangezien er schoolbreed door het jaar heel thema's aan bod komen is de context voor het schrijven van teksten gewaarborgd. De leerkrachten moeten uiteindelijk echter zelf zorgen voor een activerende en stimulerende introducties waarin kinderen handvatten krijgen aangereikt voor het vertellen en schrijven. Ekkens (2008) benadrukt het belang van schrijven binnen een betekenisvolle context. Hij ontwikkelde een aantal voorwaarden voor de leerkracht waar aan moet worden voldaan als je praat over een activerende introductie. De belangrijkste hiervan is om een probleem te creëren voor de kinderen. De kinderen schrijven teksten die een oplossing bieden op een levende vraag die aansluit bij de actualiteit en hun beleavingswereld. De rapportage die Ekkens (2008) schreef, *activerende lees- en schrijflessen* is aan te raden voor de leerkrachten die zoeken naar activerende werkvormen, introducties en het vormen van een rijke context.

Gedurende het ontwerp stond het verhalende genre centraal. Onder het verhalende genre vallen het schrijven van een ervaring en verhaal (Norden, 2014). Dit genre past bij beginnende schrijvers in groep 3, maar ook in de groepen daarboven. Het schrijven van deze ervaringsteksten, de basisvorm van het schrijven, moet uitgebreid worden beoefend in de groep 1-4. Van ervaringsteksten maken de kinderen de overstap naar het schrijven van het verhaal. In zes weken zijn de leerlingen en leerkrachten intensief aan de slag gegaan met het schrijven binnen van ervaringen en later verhalen. Sommige leerlingen zullen echter eerder toe zijn aan instructie in een andere genre. De leerlingen op de Mheen schrijven in de bovenbouw een informatief verslag. Het zou waardevol zijn om het genre verslag/beschrijving al aan het einde van de middenbouw aan bod te laten komen voor de leerlingen die hieraan toe zijn.

De leerkrachten hebben zich de didactiek eigen gemaakt om de leerlingen de overstap te laten maken van het vertellen van ervaringen en verhalen naar het schrijven ervan (Norden, 2014). Zij gaven in de eindmeting van het ontwerp aan dat ze de inhoud, van de teksten van de leerlingen, zagen stijgen. De leerlingen konden hetgeen wat ze vertelde omzetten naar het schrijven van een ervaring of verhaal op papier. Tijdens het vooronderzoek zijn de teksten van de kinderen bekeken en hieruit kwamen verschillende aandachtspunten waar in het ontwerp rekening mee is gehouden. Na en gedurende de uitvoering van het ontwerp zijn de teksten alleen door de leerkrachten bekeken. In dit onderzoek ging het voornamelijk om het succesvol toepassen van de didactiek bij de leerkrachten. Hierin zijn ze in zes weken gegroeid. De leerlingen zullen een langere tijd nodig hebben om aanzienlijk te groeien in het schrijven van ervaringen en verhalen.

8. Suggesties voor het vervolgonderzoek

Dit onderzoek is een vervolg op het onderzoek van Tessie Sterken. Zij heeft in het schooljaar 2015-2016 een begin gemaakt om de kwaliteit van het stelonderwijs op de Mheen te verbeteren. In dit jaar zijn er vooral in de bovenbouw veranderingen en verbeteringen doorgevoerd in het schrijven van een informatief verslag. Dit jaar is er gestart om de leerlingen in de middenbouw kennis en vaardigheden mee te geven, die ze in de bovenbouw kunnen gebruiken. Het is de bedoeling dat in de middenbouw een fundament wordt gelegd voor het schrijven van teksten (Norden, 2014). Hier kunnen de leerlingen in de bovenbouw op voort borduren. Aanbevolen wordt om het komende jaar verder te werken aan dit fundament.

Het nieuwe onderzoek zou zich ten eerste kunnen richten op het feedback geven op teksten en het herschrijven van teksten (Korstanje, 2012). Leerkrachten in de middenbouw gaven aan hier nog te weinig aandacht aan te besteden en zich hierin verder te willen ontwikkelen. De leerling is tijdens het schrijven namelijk in een ontwikkeling, door middel van reviseren leren de kinderen reflecteren op hun teksten (Korstanje, 2012; Besselink & Brouwer, 2013; Van Norden, 2014). Ten tweede kan er worden gekeken naar de relatie tussen lezen en schrijven. In dit onderzoek staat de relatie tussen spreken en schrijven centraal. Er kan worden geschreven aan de hand van voorbeeldteksten (Van Norden, 2014). Leerlingen kunnen veel leren en opsteken van voorbeeldteksten: ze leren verschillende genres van elkaar onderscheiden, hun eigen taalgebruik aan te passen en door het analyseren van voorbeeldteksten gaan de eigen tekstvaardigheden omhoog. In de aanpak kan overeenstemming worden gezocht met begrijpend lezen (Aarnoutse & Verhoeven; 2003; Norden, 2014). Bij begrijpend lezen wordt er namelijk ook onderzoek gedaan naar het genre, worden er vragen gesteld om de tekst te begrijpen en worden er naar kernwoorden en bruikbare woorden gezocht. Bij het schrijven van teksten is het doel echter om uiteindelijk zelf een tekst te schrijven.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid, leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Alison, D. (2007). *Storytelling in the Classroom : Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupils*. London : SAGE Publications Ltd. 2007.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Besselink, E. & Brouwer, N. (2013). Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten. *Tijdschrift Taal*. 4(6), 6-15.
- Brouwer, R. & Koster, M. (2016). *Schijfonderzoek naar het klaslokaal*. Universiteit Utrecht.
- Brouwer, T. & Hoogeveen, M. (2011). Schrijfactiviteit: het Verhalenartelier; Schrijvertje spelen. *Jeugd in school en wereld*. 96(3), 6-9.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie: Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Elsäcker, W. van. & Verhoeven, L. (2001). *Interactief lezen en schrijven: naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Flower, L. S., & Hayes, J. (1981). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Gelati, C. & P. Boscopolo (2009). “*Improving the quality of primary school children’s narration of personal events: An intervention study on the use of evaluation strategies*”. In: L1-educational studies in Language and Literature, vol. 9, nr. 3, p. 1-28.
- Gibbons, P., (2009). *English learners, Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S., & Harris, K. (2012). *A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades*. Journal of Educational Psychology, 104(3), 879-896. doi: 10.1037/A0029185.
- Huizenga, H. (2004). *Taal en didactiek. Stellen*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers bv.
- Huizenga, H. & Robbe, R. (2013). *Basiskennis taalonderwijs*. Groningen/Houten, Nederland: Noordhoff Uitgevers bv.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.

- Korstanje, M., Fiori, L., Hardeveld, J. & Berg, F. (2012). *Teksten in de maak : leerlingen begeleiden bij het schrijven*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Kouwenberg, B. & M. Hoogeveen (2007). *Denken met je vingers: schrijven in het Verhalen-Atelier*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Pauw, I. (2008). Onderzoek naar het vertellen verzinnen, en het schrijven van verhalen op de basisschool. *Vertel... eens* 2(1) 28-29.
- Pauw, I. & Bouwhuis, B. (2014). Verhalen vertellen, bedenken en schrijven: de narratieve ontwikkeling van kinderen. *Veerkracht*. 11(2), 28-31.
- Riley, J. & Burrell, A. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years education* 15(2), 181-192.
- Rogers, L., & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906. doi: 10.1037/0022-0663.100.4.879.
- Sylvester, R. & Greenidge, W-Y. *Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers*. Reading Teacher; Dec2009, Vol. 63 Issue 4, p284-295, 12.
- Tierney, R. J. and Shanahan, T. (1991). *Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*, Volume II. New York: Longman. pp. 246-280.
- Teunissen, C., Elsäcker, W. van., & Druenen, M. van. (2012). *Opbrengstgericht werken aan lezen en schrijven voor groep 4 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van der Beek, A., Hoogeveen, M. & Prenger, J. (2015). *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven*. Enschede: SLO.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussem, Nederland: Uitgeverij Coutinho.
- Van Gelderen, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven*. Enschede: SLO.
- Van Norden, S., van, (2014). *Iedereen kan leren schrijven*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho.
- Velthausz, F., Winters, H. (2014). *Jenaplan, school waar je leert samenleven*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging NJPV.
- Verheyden, L. (2010a). *Achter de lijn*. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid. (Ongepubliceerd academisch proefschrift). Leuven: K.U. Leuven. http://cteno.be/downloads/publicaties/verheyden_2010_achter_de_lijn.pdf.

Verhoeven, L., Aarnoutse, C. (red.), Blauw, A. de., Boland, T., Vernooij, K., & Zandt, R. van het. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.

Bijlagen

Bijlage A: Evaluatie

Algemene evaluatie: terugblik en kritische opmerkingen bij het onderzoeksproces.

Het schooljaar 2016-2017 werd er voor de zesde keer op rijd op Jenaplanschool de Mheen een academisch onderzoek uitgevoerd. Vier jaar is er gewerkt aan begrijpend lezen en vorig jaar is Tessie Sterken gestart met het verhogen van de kwaliteit op stelgebied. Aan de hand van haar aanbeveling werd als snel duidelijk dat de focus zich zou verleggen van de bovenbouw naar de middenbouw. In het gedane onderzoek dat jaar (2015-2016) kwam namelijk naar voren dat er in de middenbouw namelijk niet tot nauwelijks teksten werden geschreven. Daar is dit jaar een grote verandering in gekomen.

Begin oktober 2016 werd door middel van een presentatie aan de leerkrachten gevraagd welke richting zij op wilden gaan wat betreft het academisch onderzoek op de Mheen. Welke vraagstukken lagen er? Waar liggen de kansen? Wat willen de leerkrachten graag anders zien? Al snel gaven de leerkracht aan verder te willen gaan met het verbeteren van het schrijfonderwijs op de Mheen. Door middel van verschillende werkvormen en met in het achterhoofd de aanbevelingen van Tessie Sterken werd besloten om aan de slag te gaan met het stelonderwijs in de middenbouw. In de maand september was het al het één en ander aan theorie gelezen en aan het eind van deze presentatie kon op deze voet verder worden gegaan. Tijdens de eindpresentatie was er veel enthousiasme van het team, die aan het einde van het jaar nog steeds te zien was. Ze waren zich bewust van het feit dat er nodig iets moest gebeuren aan het schrijven van teksten in de middenbouw. Vanaf begin oktober tot begin mei werd er mee gedacht door het gehele team en was er een positieve inzet bij de middenbouwleerkrachten bij de uitvoering van het ontwerp.



Voordat het ontwerp stond moest er nog veel werk worden verzet. In de maanden oktober en november stond het lezen van theorie centraal. Sommige stukken werden door gestuurd naar de leerkrachten die de opdracht kregen om het te lezen. Twee leerkrachten uit de middenbouw zijn zelf ook op zoek gegaan naar literatuur. De betrokkenheid was groot. In deze maanden ging het allemaal verschillende kanten op en werden verschillende invalshoeken bekeken. Gelukkig waren daar Ruth Alkas-Boas Berg en Veronique Damoiseaux om richting te geven. Daarna zijn er verschillende artikelen gelezen van Ietje Pauw en Ben Bouwhuis. Zij hebben verschillende artikelen geschreven over de relatie tussen spreektaal en schrijftaal. Daarnaast werden het boek van S. van Norden erg belangrijk. Zij schrijft namelijk over vertelrondes. Aan zowel het team als Ruth Alkas-Boas Berg heb ik in deze fase veel gehad. Ondanks dat zij erg druk waren maakten ze tijd voor het onderzoek. Ze wilden ook graag op de hoogte worden gesteld van mijn ontwikkelingen.

In januari was het weer tijd om het team op de hoogte te stellen van de ontwikkelingen die waren gemaakt. Het team maakte kennis met de didactiek. De leerkrachten uit de bovenbouw gaven aan graag betrokken te blijven bij het proces. Tijdens het ontwerp hebben ook leerkrachten in de bovenbouw verschillende vertel- en schrijflessen uitgevoerd. Zij hebben gewerkt met de werkbladen en checklists die zijn ontworpen voor de handleiding.

Begin maart is het ontwerp in elkaar gezet en zijn de leerkrachten opnieuw op de hoogte gezet van de laatste ontwikkelingen. Het was fijn dat het team het hele jaar stabiel was. Het hele jaar kon er worden gewerkt met hetzelfde team van leerkrachten. Wel zijn er enkele leerlingen bijgekomen door het jaar heen, maar tijdens het ontwerp zijn de groepen hetzelfde gebleven. Het team gaf feedback op de handleiding die was geschreven en stelden kritische vragen. Ze hadden namelijk de afgelopen jaren veel ervaringen gehad met handleiding, bakken en methodes die vervolgens in de kast werden gezet. Er werd dan weinig tot nooit meer naar gekeken. Daarom is besloten om de leerkrachten een bepaalde didactiek aan te leren, die ze de komende jaren kunnen gebruiken. Het zou wel vastgelegd worden in een handleiding zodat nieuwe leerkrachten zich kunnen inlezen. De checklists en werkbladen hebben in alle middenbouwgroepen een centrale plek gekregen, die de leerlingen uit zichzelf kunnen pakken. Dit is veel gedaan tijdens de uitvoering van het ontwerp.

Tijdens de uitvoering van het ontwerp zaten de middenbouw leerkrachten vaak bij elkaar in een bouwvergadering. Er konden op drie momenten worden overlegd en aanpassingen worden gemaakt. De resultaten zijn uiteindelijk erg positief.

Zelf als persoon heeft onderzoek mij veel gebracht. Ik ben onder ogen gekomen dat onderzoek een proces is waarin je kleine vooruitgangen boekt. Het hele jaar ging volgens planning alleen het rapporteren heeft mij veel tijd gekost. Ik wilde graag hetgeen wat in de praktijk is uitgevoerd zo juist mogelijk op papier zetten. Het was leerzaam om het team te leiden in het doen van onderzoek. Het was fijn om hun enthousiasme te zien, maar ook de manier waarop ze open stonden voor feedback. Tijdens de observaties zag ik de leerkrachten zich inzetten om de didactiek zo goed mogelijk vorm te geven. Ze waren dankbaar voor de aangereikte kennis en vaardigheden. De komende jaren hoop ik verder te groeien in het doen van onderzoek binnen het onderwijs. We hebben kinderen namelijk nog zoveel te bieden. Er zijn nog zoveel kansen. Nog zoveel mogelijkheden. Nog zoveel moois.

Bijlage B: Poster

Bijlage C: Verklaring uitvoering praktijk

Bijlage D: Verklaring gedragscode onderzoek

Bijlage E: Meetinstrumenten en resultaten

Bijlage E.1 Meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.

Betreft: Vragenlijst naar genrekennis leerkrachten.

Deze vragenlijst zal uit twee onderdelen bestaan (a/b). Onderdeel A is gericht op het genre ervaring en onderdeel B op het genre verhaal

A. Ervaringsteksten.

Hieronder zijn een aantal tekstfragmenten geschreven door kinderen in groep 3/4/5. Graag de tekst aankruisen waarbij je denkt dat het om een ervaringstekst gaat. Dit kunnen er meerdere zijn.

☐ Bij zonsondergang gaat de zon onder. Dan zie je een zon die ondergaat. De zon wordt steeds kleiner tot die weg gaat.
☐ Een olifant heeft twee witte slagtanden. Dit heet ook wel ifoor. Een olifant is heel groot en grijs.
☐ Ik heb een zonnebril, die ik kwijt ben geraakt, omdat ik een kuil had dicht gegooit waar mijn zonebril in lag.
☐ Een paar moet je van zijn kop naar zijn staart aaien.
☐ Mama ging mij haar was met champoe. Ogen priken.
☐ De jongen vroeg aan de goudvis of hij mee mocht zwemmen. De goudvis gaf geen antwoord.
☐ Ze waren op weg naar india en ze dachten via de noordpool te gaan en dachten dat dit sneller was maar ze bleven vast zitten in het ijs en de auto ging kapot.
☐ Ik zat in de auto en zwaai naar een oude man. Ik ging op vakantie naar Frankrijk. Ik heb veel stokbrood gegeten.

Hieronder zijn een aantal tekstfragmenten. Graag de tekst aankruisen waarbij je denkt dat het om een ervaringstekst gaat. Dit kunnen er meerdere zijn.

☐ Ik wil elke dag gym en niet maar 1 uur in de week want dat is te weinig want we moeten vit blijvun.
☐ De achtbaan waar ik in ben geweest was zo vet. Hij ging wel drie keer overstukop. Ik mocht er wel 3 keer in.
☐ ik kwam in de tuin en hoorde muziek en ik sprong er naar toe en toen ging ik naar het hek daar was de muziek pas hard.
☐ Gisteren ben ik bij oma geweest. Het was heel gezellig. Oma heeft gewonnen met memorie.
☐ Een koprol onder water is niet zo moeiluk met een klein zetju lukt het iedereen.
☐ Ik verveelde me en toen ging iik springen op de bank. Papa draait de muziek aan en ik spring op het ritme.
☐
☐ In china zijn veel gevaarluke tijgers. Ze leven nu weer in het wild. Eerder niet.

B. Verhaal

Hieronder staan een kenmerken waaraan er een paar passen bij het vertellen of schrijven van een verhaal. Graag aankruisen welke kenmerken er volgens jou bij een verhaal horen.

- ☐ Kan worden gezien als probleem oplossen
- ☐ Historisch perspectief.
- ☐ Structuur van situatieschets en episode
- ☐ Chronologisch
- ☐ Pointe / moraal
- ☐ Verschillende meningen
- ☐ Resultaten weergeven.
- ☐ Tijd- en plaatsaanduiding
- ☐ Afweging van voor en tegens.
- ☐ Beschrijven personages

Bedankt voor het invullen.

Bijlage E.2 Resultaat vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw

A. Ervaringsteksten



- Leerkracht 1 (Agnes): Herkende alle ervaringsteksten, op één na.
- Leerkracht 2 (Dieneke): Herkende alle ervaringsteksten.
- Leerkracht 3 (Susan): Herkende alle ervaringsteksten, op één na.
- Leerkracht 4 (Anita): Herkende vier ervaringsteksten, maar kiest ook een informatie/historische teksten.
- Leerkracht 5 (Kim): Herkende alle ervaringsteksten.

B. Kenmerken van een verhaal

Kenmerk verhaal	Aantal juist (leerkrachten)
Probleem oplossen	5
Historisch perspectief	0
Structuur situatieschets/episode	5
Chronologisch	5
Pointe / Moraal	5
Verschillende meningen	0
Resultaten weergeven	0
Plaats- en tijdsaanduiding	5
Afweging voor- en tegens	0
Beschrijven van personages	5

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

Betreft: Vragenlijst naar genrekennis leerkrachten.

Deze vragenlijst zal uit twee onderdelen bestaan (a/b). Onderdeel A is gericht op het genre ervaring en onderdeel B op het genre verhaal

Hieronder is de volgende schaalindeling te zien: vaak, regelmatig, soms, bijna nooit en nooit. Graag invullen welke voor jou van toepassing is.

1. Ik laat de kinderen vertellen in de klas.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

2. Ik laat kinderen vertellen over hun eigen ervaring.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

3. Ik vertel zelf over mijn eigen ervaringen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

4. Ik verbeter de kinderen op spreekfouten als ze aan het vertellen zijn.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

5. Ik laat kinderen verhalen vertellen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

6. Ik vertel zelf verhalen aan de kinderen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

7. Ik bereid het vertellen van een verhaal of ervaring voor.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

8. Ik lees verhalen voor vanuit boeken of ander materiaal.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

9. Aan het vertellen van verhalen of ervaringen koppel ik een schrijfopdracht.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

10. Ik gebruik bij het vertellen van een ervaring een bepaalde opbouw/structuur.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

11. Bij het vertellen van een ervaring ga ik in op de details				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

12. Ik gebruik bij het vertellen van verhalen een bepaalde opbouw/structuur.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

13. Bij het vertellen van een verhaal beschrijf ik de andere personages.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

14. Bij het vertellen van een verhaal vertel ik de plaats en de tijd.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

15. Ik vertel aan de kinderen waar ik op let bij het vertellen van een ervaring of verhaal				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

16. Bij het vertellen van een verhaal gebruik ik de volgende opbouw: situatieschets + episode				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

A. Het schrijven van verhalen en ervaringen.

Hieronder is de volgende schaalindeling te zien: vaak, regelmatig, soms, bijna nooit en nooit. Graag invullen welke voor jou van toepassing is.

1. De kinderen schrijven in de klas verhalen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

2. De kinderen schrijven in mijn klas over hun ervaringen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

3. De kinderen schrijven in mijn klas verhalen				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

4. Tijdens de instructie maak ik gebruik van een voorbeeld(tekst).				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

5. De kinderen schrijven met een doel.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

6. De teksten die kinderen schrijven worden gelezen door andere leerlingen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

7. Tijdens de instructie laat ik kinderen verwoorden wat ze uiteindelijk willen opschrijven.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

8. Tijdens mijn instructie maak ik gebruik van hulpvragen (Wie? Wat? Waar? Wanneer?)				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

9. Ik maak gebruik van de pre-writing fase. Deze fase is bedoeld om de zwakke schrijvers van het spreken naar het schrijven te krijgen. In deze fase mogen kinderen met elkaar brainstormen over het onderwerp, overleggen en sparren. Het is een ook wel een overgangsfase waarin de kinderen naar het schrijven gaan.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

10. Wanneer de kinderen aan het schrijven zijn loop ik rond om kinderen te helpen bij de spelling van woorden.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

11. Wanneer de kinderen aan het schrijven zijn geef ik kinderen hulp bij het bedenken van de inhoud van de tekst.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

12. Tijdens de instructie of wanneer kinderen aan het schrijven zijn mogen ze met elkaar overleggen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

13. Ik geef de verschillende jaargroepen verschillende schrijfopdrachten.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

14. De schrijfopdrachten sluiten aan bij het thema dat binnen school speelt.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

15. Ik beoordeel de teksten van kinderen op vooraf opgestelde beoordelingscriteria				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

16. Ik beoordeel de teksten van kinderen vooral op de inhoud.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

17. Ik beoordeel de teksten van kinderen op woord- en zinsopbouw.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

18. Ik bespreek samen met de kinderen de feedback op hun teksten.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

19. Ik laat de kinderen feedback geven op elkaars teksten.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

Ontzettend bedankt voor het invullen. Dit is het einde van de vragenlijst.

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

	Nooit	Bijna Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik laat de kinderen vertellen in de klas.	0	0	0	2	3
2. Ik laat kinderen vertellen over hun eigen ervaring.	0	0	2	2	1
3. Ik vertel zelf over mijn eigen ervaringen.	0	0	3	2	1
4. Ik verbeter de kinderen op spreekfouten als ze aan het vertellen zijn.	0	2	2	1	0
5. Ik laat kinderen verhalen vertellen.	0	3	1	1	0
6. Ik vertel zelf verhalen aan de kinderen.	0	4	1	0	0
7. Ik bereid het vertellen van een verhaal of ervaring voor.	4	1	0	0	0
8. Ik lees verhalen voor vanuit boeken of ander materiaal.	0	0	0	4	1
9. Aan het vertellen van verhalen of ervaringen koppel ik een schrijfpdracht.	5	0	0	0	0
10. Ik gebruik bij het vertellen van een ervaring een bepaalde opbouw/structuur.	0	4	1	0	0
11. Bij het vertellen van een ervaring ga ik in op de details	0	0	3	2	0
12. Ik gebruik bij het vertellen van verhalen een bepaalde opbouw/structuur.	0	4	1	0	0
13. Bij het vertellen van een verhaal beschrijf ik de andere personages.	0	0	2	2	1
14. Bij het vertellen van een verhaal vertel ik de plaats en de tijd.	0	0	0	3	2
15. Ik vertel aan de kinderen waar ik op let bij het vertellen van een ervaring of verhaal	5	0	0	0	0
16. Bij het vertellen van een verhaal gebruik ik de volgende opbouw: situatieschets / episode	5	0	0	0	0

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. De kinderen schrijven in de klas verhalen.	0	4	1	0	0
2. De kinderen schrijven in mijn klas over hun ervaringen.	0	4	1	0	0
3. De kinderen schrijven in mijn klas verhalen	0	3	2	0	0
4. Tijdens de instructie maak ik gebruik van een voorbeeld(tekst).	4	1	0	0	0
5. De kinderen schrijven met een doel.	0	0	4	1	0
6. De teksten die kinderen schrijven worden gelezen door andere leerlingen.	0	4	1	0	0
7. Tijdens de instructie laat ik kinderen verwoorden wat ze uiteindelijk willen opschrijven.	0	3	1	1	0
8. Tijdens mijn instructie maak ik gebruik van hulpvragen (Wie? Wat? Waar? Wanneer?)	0	4	1	0	0
9. Ik maak gebruik van de pre-writing fase.	5	0	0	0	0

10. Wanneer de kinderen aan het schrijven zijn loop ik rond om kinderen te helpen bij de spelling van woorden.	0	2	2	1	0
11. Wanneer de kinderen aan het schrijven zijn geef ik kinderen hulp bij het bedenken van de inhoud van de tekst.	0	4	1	0	0
12. Tijdens de instructie of wanneer kinderen aan het schrijven zijn mogen ze met elkaar overleggen.	0	0	3	2	0
13. Ik geef de verschillende jaargroepen verschillende schrijfopdrachten.	5	0	0	0	0
14. De schrijfopdrachten sluiten aan bij het thema dat binnen school speelt.	0	0	0	4	1
15. Ik beoordeel de teksten van kinderen op vooraf opgestelde beoordelingscriteria	0	4	1	0	0
16. Ik beoordeel de teksten van kinderen vooral op de inhoud.	0	3	1	1	0
17. Ik beoordeel de teksten van kinderen op woord- en zinsopbouw.	0	1	2	2	0
18. Ik bespreek samen met de kinderen de feedback op hun teksten.	1	4	0	0	0
19. Ik laat de kinderen feedback geven op elkaars teksten.	5	0	0	0	0

Bijlage E.5: Meetinstrument vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw.

1. Ik vertel verhalen in de klas.		
Nooit	Soms	Vaak

2. Ik vertel over iets wat ik heb meegemaakt in de klas.		
Nooit	Soms	Vaak

3. Ik vertel verhalen over het weekend.		
Nooit	Soms	Vaak

4. Ik vertel verhalen over onderwerpen die ik interessant vind.		
Nooit	Soms	Vaak

5. Ik vind het leuk om verhalen te vertellen.		
Nooit	Soms	Vaak

6. Ik vind het makkelijk om verhalen te vertellen.		
Nooit	Soms	Vaak

7. Mijn juf (of meester) vertelt verhalen.		
Nooit	Soms	Vaak

8. De leerkracht helpt mij bij het vertellen van verhalen.		
Nooit	Soms	Vaak

9. Ik vertel thuis verhalen.		
Nooit	Soms	Vaak

10. Ik vind het leuk om verhalen te lezen.		
Nooit	Soms	Vaak

11. Ik vind het leuk om verhalen te bedenken.		
Nooit	Soms	Vaak

12. Ik schrijf verhalen in de klas.		
Nooit	Soms	Vaak

13. Ik vind het schrijven van verhalen makkelijk.		
Nooit	Soms	Vaak

14. Mijn meester of juf helpt mijn bij het bedenken van een verhaal.		
Nooit	Soms	Vaak

15. Ik mag met andere kinderen overleggen als ik een verhaal schrijf.		
Nooit	Soms	Vaak

16. Andere kinderen helpen mij bij het schrijven van verhalen.		
Nooit	Soms	Vaak

17. Mijn juf (of meester) leest mijn verhalen.		
Nooit	Soms	Vaak

18. Mijn juf (of meester) geeft uitleg over het schrijven van verhalen.		
Nooit	Soms	Vaak

19. Mijn juf of meester helpt mij tijdens het schrijven van een tekst.		
Nooit	Soms	Vaak

20. Mijn juf of meester kijkt mijn verhalen na.		
Nooit	Soms	Vaak

21. Ik mag mijn geschreven verhalen voorlezen.		
Nooit	Soms	Vaak

22. Ik lees verhalen van andere kinderen.		
Nooit	Soms	Vaak

23. Ik geef tips aan andere kinderen.		
Nooit	Soms	Vaak

24. Ik krijg tips van andere kinderen.		
Nooit	Soms	Vaak

Bijlage E.6: Resultaten vooronderzoek: gestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw.

	Nooit	Soms	Vaak	Aantal
1. Ik vertel verhalen in de klas.	12	41	0	90
2. Ik vertel over iets wat ik heb meegemaakt in de klas.	7	61	22	90
3. Ik vertel verhalen over het weekend.	2	15	73	90
4. Ik vertel verhalen over onderwerpen die ik interessant vind.	25	56	9	90
5. Ik vind het leuk om verhalen te vertellen.	1	12	77	90
6. Ik vind het makkelijk om verhalen te vertellen.	19	13	58	90
7. Mijn juf (of meester) vertelt verhalen.	49	36	5	90
8. De leerkracht helpt mij bij het vertellen van verhalen.	76	8	6	90
9. Ik vertel thuis verhalen.	10	11	69	90
10. Ik vind het leuk om verhalen te lezen.	5	47	38	90
11. Ik vind het leuk om verhalen te bedenken.	25	32	45	90
12. Ik schrijf verhalen in de klas.	69	21	0	90
13. Ik vind het schrijven van verhalen makkelijk.	81	9	0	90
14. Mijn meester of juf helpt mijn bij het bedenken van een verhaal.	68	12	10	90
15. Ik mag met andere kinderen overleggen als ik een verhaal schrijf.	13	11	66	90
16. Andere kinderen helpen mij bij het schrijven van verhalen.	36	43	13	90
17. Mijn juf (of meester) leest mijn verhalen.	74	15	1	90
18. Mijn juf (of meester) geeft uitleg over het schrijven van verhalen.	63	21	6	90
19. Mijn juf of meester helpt mij tijdens het schrijven van een tekst.	78	5	7	90
20. Mijn juf of meester kijkt mijn verhalen na.	45	41	4	90
21. Ik mag mijn geschreven verhalen voorlezen.	64	26	0	90
22. Ik lees verhalen van andere kinderen	71	15	4	90
23. Ik geef tips aan andere kinderen.	87	3	0	90
24. Ik krijg tips van andere kinderen.	90	0	0	90

Fijn dat je de tijd hadden om een de stellingen te beantwoorden. Zoals jullie weten doe ik onderzoek om het schrijven van teksten en plek te geven in de middenbouw. Na het lezen van de literatuur ben ik erachter gekomen dat er een sterke relatie is tussen gesproken en geschreven taal. Graag zou ik jullie een aantal vragen willen stellen aan de hand van de vragenlijst die jullie hebben ingevuld en de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld. Zoals jullie zien ligt mijn telefoon op tafel, want ik zou het interview graag willen opnemen. Heeft iemand hier problemen mee?

1. Op welke manieren komt het vertellen van verhalen bij kinderen terug in jullie groep? In de vragenlijsten is namelijk te lezen dat jullie veel doen met het vertellen van verhalen.
2. Uit de vragenlijst blijkt dat er weinig geschreven wordt in de groepen. De resultaten van de leerlingen kan ik laten zien. Op welke manier komt het schrijven van verhalen en ervaringen terug in jullie groep?
3. De leerlingen geven aan weinig tot geen begeleiding te krijgen bij het schrijven van een verhaal. Klopt dit volgens jullie?
4. In zowel het jullie vragenlijst als die van de kinderen komt naar voren dat ze weinig tot geen feedback krijgen? Geven jullie feedback op hetgeen wat kinderen schrijven? Op wat voor manier?
5. Als ik alle gegevens van het vooronderzoek heb verzameld zal ik iets gaan ontwerpen op de situatie in de middenbouw te verbeteren wat betreft het schrijven van teksten. Hebben jullie ideeën/ suggesties? Wat kan volgens jullie niet ontbreken?

Bedankt voor jullie tijd. Deze gegevens zijn erg bruikbaar voor mijn onderzoek. Mochten er nog vragen op- of aanmerkingen zijn: ik hoor het graag.

Deelnemers: Dienneke (D), Kim (K) Anita (AN), Susan (S), Agnes (A) en Derk (DE).
Duo's: Dienneke en Kim (Muizen), Anita en Susan (Konijnen), Agnes en Derk (Egels).

(DE) Fijn dat je de tijd hadden om een de stellingen te beantwoorden Zoals jullie weten doe ik onderzoek om het schrijven van teksten en plek te geven in de middenbouw. Na het lezen van de literatuur ben ik erachter gekomen dat er een sterke relatie is tussen gesproken en geschreven taal. Graag zou ik jullie een aantal vragen willen stellen aan de hand van de vragenlijst die jullie hebben ingevuld en de vragenlijst die de kinderen hebben ingevuld. Zoals jullie zien ligt mijn telefoon op tafel, want ik zou het interview graag willen opnemen. Heeft iemand hier problemen mee?

Alle leerkrachten geven aan hier geen problemen mee.

(DE) Op welke manieren komt het vertellen van verhalen bij kinderen terug in jullie groep? In de vragenlijsten is namelijk te lezen dat jullie veel doen met het vertellen van verhalen.

(D) Elke maandag vertellen de kinderen in onze klas over het weekend. Niet alle kinderen willen vertellen en sommige kinderen weer heel lang. Daar zullen we allemaal we ervaring mee hebben? Het vertellen over het weekend neemt vaak veel tijd in beslag, maar het is erg belangrijk voor de kinderen. Daarnaast vertellen de kinderen niet echt ervaringen of verhalen.

(K) Zoals Dienneke het vertelt, zie ik het ook onze groep. (DE) Vertellen jullie zelf ook over jullie ervaringen en verhalen? (D) Ik vertel meestal wel over het weekend, maar ook vertel ik over mijn ervaringen als het over een bepaald onderwerp gaat. Dat zal vast door mijn lange levenservaring komen. (DE) Wat vinden de kinderen ervan als je over je eigen ervaring verteld? (D) Erg leuk en meestal hebben ze zelf ook wel ervaringen bij een bepaald onderwerp. (DE) Wat doe je hiermee? (D) Vrij weinig. Alle kinderen willen dan meestal wat vertellen. Daar hebben we dan op dat moment geen tijd voor. (DE) Hoe zit dat in Konijnen. (A) wij vertellen ook over het weekend. Voor de rest weinig. Ik merk ook dat kinderen graag vertellen vooral over hun eigen ervaring. Voor kinderen uit groep 3. Soms moet je ze duidelijk maken dat ze niet zomaar overal iets bij kunnen vertellen. Ze doen het graag. (A) In de Egels is het bijna hetzelfde. Alleen moet ik toevoegen dat Derk de kinderen laat vertellen in de krantkring. Daarnaast zijn de kinderen natuurlijk ook aan het vertellen in de verschillende kringgespreken.

(DE) Uit de vragenlijst blijkt dat er weinig geschreven wordt in de groepen. De resultaten van de leerlingen kan ik laten zien. Op welke manier komt het schrijven van verhalen en ervaringen terug in jullie groep? (A) Nou de leerlingen hebben volkomen gelijk. Wat dat betreft verschilt wat wij hebben ingevuld niet met de leerlingen. Er wordt inderdaad te weinig geschreven of nauwelijks. Dit jaar is er wel een aantal keer een kleine schrijfo opdracht geweest, maar hier hebben we vervolgens weinig mee gedaan. (D) In de muizen zijn aan het begin wel begonnen met een schrijfo opdracht. Waarbij de kinderen een verhaal moesten afschrijven. Het was een fantasieverhaal. We hebben later nog zo'n opdracht gemaakt, maar merkte dat enkele leerlingen het af kregen en ook dat inhoud tegen viel. (K) En om eerlijk te zijn verdwijnen de teksten van de kinderen meestal in de prullenbak. We hebben nog geen schrift waar de kinderen hun verhalen in op schrijven. (S) Het is maar goed dat we er verandering in gaan brengen, want in onze groep zijn nog helemaal geen ervaringen of

verhalen geschreven. Ik schrik er wel van, want de leerlingen geven aan het wel leuk te vinden en natuurlijk is het ook heel belangrijk.

(DE) De leerlingen geven aan weinig tot geen begeleiding te krijgen bij het schrijven van een verhaal. Klopt dit volgens jullie? (K) Meestal, wanneer we schrijven, leg ik de schrijfopdracht uit en hebben de kinderen een week de tijd om het af te maken. De kinderen moeten dus zelfstandig hun verhaal afmaken. Dit gebeurt weinig. Aan het eind van de week zijn er meestal 4 verhalen af. Het zijn ook meestal de verhalen van dezelfde kinderen. De kinderen krijgen inderdaad weinig begeleiding en de uitleg. (A) Ik denk we dat dit is iets waarin we tekort schieten. We gaan er vanuit dat we na het uitleggen de kinderen zelfstandig aan de slag kunnen zetten, terwijl bij schrijven de meeste kinderen niet verder komen dan een aantal zinnen. (DE) Zijn kinderen nog wel enthousiast te maken voor het schrijven van een verhaal. (A) Zoals je hebt gemerkt zijn de kinderen altijd snel enthousiast. Wel merk ik minder enthousiasme bij schrijven, dan bij de andere vakken. (K) Bij ons hetzelfde. Ik moet eerlijk zeggen dat kinderen niet zo enthousiast zijn voor schrijfopdrachten. Dat uit zich wel in de kinderen die het inleveren. Dit zijn er meestal erg weinig.

(DE) In zowel het jullie vragenlijst als die van de kinderen komt naar voren dat ze weinig tot geen feedback krijgen? Geven jullie feedback op hetgeen wat kinderen schrijven? Op wat voor manier? (DE) Ik begreep al eerder dat er weinig teksten worden ingeleverd. Gebeurt dit misschien om jullie met de teksten vervolgens niets meer doen? (D) Als er een stelopdracht is geweest probeer ik meestal wel de kinderen teksten voor te laten lezen aan het einde van de week, maar meestal is de tijd die parten speelt. (DE) Geef je dan ook feedback op de teksten. (D) Meestal geef ik een compliment of laat ik de leerlingen tips geven. Meestal gaat het dan meer het voordragen dan om de daadwerkelijke teksten. (DE) Als je verder kijkt dan dit jaar geven jullie dan feedback op de vorm of op de inhoud van de tekst. (A) Meestal haal ik uit de tekst de spellingsfouten en kijk ik niet gericht naar de inhoud. (K) Ik doe meestal hetzelfde of ik vraag of ze het verhaal langer willen maken, echt feedback op de inhoud geef ik niet. (S) Ik verbeter teksten meestal ook op de vorm, terwijl ik wel weet dat je juist op de inhoud moet letten bij kinderen.

(DE) Als ik alle gegevens van het vooronderzoek heb verzameld zal ik iets gaan ontwerpen op de situatie in de middenbouw te verbeteren wat betreft het schrijven van teksten. Hebben jullie ideeën/ suggesties? Wat kan volgens jullie niet ontbreken? (D) Ik zie liever iets wat we gelijk kunnen toepassen. (A) Ik heb wel gemerkt met de studenten van vorige jaren dat ze iets moois ontwerpen, maar dat het vaak niet meer gebruikt wordt of verdwijnt uit de klas. Dit zou ik zonde vinden. (DE) Bedankt voor de tips, maar gericht op inhoud, wat vinden jullie dat er niet mag ontbreken. (K) Ik denk dat het belangrijk is dat we handvatten krijgen hoe we leerlingen gaan helpen met stellen. (D) Ik denk dat er op internet veel leuke werkvormen zijn te vinden. (A) Volgens mij heb jij al een heleboel ideeën Derk. (S) Ik ben al heel blij met kleine hulpmiddelen. Het hoeft niet gelijk een hele grote verandering te zijn.

Bedankt voor jullie tijd. Deze gegevens zijn erg bruikbaar voor mijn onderzoek. Mochten er nog vragen op- of aanmerkingen zijn: ik hoor het graag.

Bijlage E.9: meetinstrument vooronderzoek: checklist voor leerling teksten.

1. Is er een bepaalde structuur te zien in hetgeen wat een kind heeft geschreven. ☐ Ja..... ☐ Nee Van welke structuur is er sprake?
2. Wat zijn de verschillen tussen teksten van kinderen uit groep 3 en uit groep 5?
3. Wat valt er te zeggen over de inhoud van de teksten? ☐ Creativiteit? ☐ Personages beschreven? ☐ Vernieuwend?
4. Wat valt er op aan de woordbouw, zinsbouw en gebruik van interpunctie van de leerlingen?
5. Ten slotte: kwaliteit van de teksten? Opvallende kenmerken?

Voor resultaten zie paragraaf 3.2 Resultaten vooronderzoek.

Zoals jullie misschien nog wel weten heb ik een vragenlijst bij jullie ingevuld. Ik ben bezig met een onderzoek over het schrijven van verhalen. Daar wil ik alles over weten en daar kunnen jullie mij mee helpen. Ik ga straks vragen stellen over wat jullie van verhalen schrijven vinden, maar ook wat jullie belangrijk vinden aan het schrijven van verhalen. Sommige vragen lijken misschien op die in de vragenlijst, maar nu gaan we het er ook echt over hebben. Zoals je ziet ligt er een telefoon op tafel, want ik neem dit gesprek namelijk op. Hopelijk vinden jullie dat niet erg?

1. Vertel eens even. Zit je in groep 3, 4 of 5? En in welke groep zit je?
2. Waarover vertellen jullie allemaal in de klas?
3. In de vragenlijsten kwam naar voren dat jullie vertellen leuk vinden. Wat vinden jullie hier leuk aan?
4. Wordt er bij jullie in de groep geschreven? Zoals verhalen? Of een andere opdracht?
5. Vinden jullie het schrijven van een verhaal leuk? Waarom niet? Wat is lastig?
6. Wat zou de juf eraan kunnen doen om het schrijven makkelijker te maken? Of leuker?
7. Vertel je thuis wel eens? En schrijf je thuis wel eens?

Erg bedankt voor het deelnemen aan dit interview. Jullie hebben mij ontzettend goed geholpen met de antwoorden die jullie hebben gegeven.

Stamgroep Konijnen

Deelnemers; Sami (S), Jordi (J), Nanna (N), Noëlla (No) en Derk (D)

D: Zoals jullie misschien nog wel weten heb ik een vragenlijst bij jullie ingevuld. Ik ben bezig met een onderzoek over het schrijven van verhalen. Daar wil ik alles over weten en daar kunnen jullie mij mee helpen. Ik ga straks vragen stellen over wat jullie van verhalen schrijven vinden, maar ook wat jullie belangrijk vinden aan het schrijven van verhalen. Sommige vragen lijken misschien op die in de vragenlijst, maar nu gaan we het er ook echt over hebben. Zoals je ziet ligt er een telefoon op tafel, want ik neem dit gesprek namelijk op. Hopelijk vinden jullie dat niet erg?

Niemand heeft bezwaar.

D: Vertel eens even. Stel jezelf voor. Zit je in groep 3, 4 of 5?

S: Ik ben Sami ik zit in groep 4.

J: Ik ben Jordi en zit met rekenen in groep 4, maar voor de rest in groep 3.

N: Ik ben Nanna en zit in groep 5

NO: Ik ben Noëlla en zit ook in groep 5.

D: Als eerste ben ik benieuwd: waarover vertellen jullie allemaal in de klas? Zoals jullie misschien wel weten gaat het onderzoek over het vertellen schrijven van verhalen.

J: Ik vertel meestal over het weekend. S: Ik ook. N: In groep 5 mag je vertellen over een bepaald thema. Je hebt dan een weekthema in de groep. Ook mogen we een verhaal voorlezen met de boekenkring.

D: Wat goed zeg. Vertellen jullie verder weleens verhalen?

S: Nee verhalen vertellen doen we niet echt.

D: Vertelt jullie juf dan wel eens een verhaal?

NO: Eigenlijk alleen het verhaal uit het boek. Niet echte verhalen.

D: Wat vinden jullie van vertellen van verhalen? Zouden jullie meer willen vertellen?

J: Ik vind vertellen erg leuk. Eigenlijk vertellen we alleen maar over het weekend. Dat is best jammer.

D: Schrijven jullie wel eens een verhaal in de groep? Of krijgen jullie een schrijfopdracht?

N: Vorig jaar kregen we wel eens een schrijfopdracht, maar dit jaar eigenlijk nog niet.

J: Nee volgens mij hebben we dit jaar nog geen schrijfopdracht gehad.

D: Vinden jullie het makkelijk om een verhaal te schrijven? Dan kijk ik vooral de kinderen aan die al eerder een verhaal hebben geschreven.

N: Ik vind verhalen schrijven erg leuk. Ik doe het thuis wel eens. Ik vind het altijd wel moeilijk om een verhaal te bedenken.

D: Wat vindt je daar zo moeilijk aan dan?

N: Ik heb dan allemaal ideeën, maar ik vind het moeilijk om te opschrijven.

D: Wat een mooi antwoord en wat begrijpelijk ook.

D: Als jullie verhalen gaan schrijven. Waarbij hebben jullie dan vooral hulp bij nodig?

J: Bij moeilijke woorden.

S: Bij het bedenken.

N: Ik vind het fijn als de juf mij helpt als ik een verhaal ga schrijven. NO: Ja ik ook.

D: Vertel je thuis wel eens? En schrijf je thuis wel eens?

N: Ik vertel thuis heel veel net als mijn zusje, die kan heel veel vertellen. Ik had al verteld dat ik thuis ook wel eens vertel.

J: Ik maak vaak tekeningen waar ik iets bij schrijf.

S: Ik vertel thuis niet zoveel en ik schrijf eigenlijk ook nooit.

NO: Ik heb een eigen dagboek waar ik vaak in schrijf. Ook vind ik het leuk om te vertellen hoe het op school was.

Erg bedankt voor het deelnemen aan dit interview. Jullie hebben mij ontzettend goed geholpen met de antwoorden die jullie hebben gegeven.

Stamgroep Muizen

Deelnemers; Kick (K), Jasmijn (J), Timo (T), Pim (P) en Derk (D)

D: Zoals jullie misschien nog wel weten heb ik een vragenlijst bij jullie ingevuld. Ik ben bezig met een onderzoek over het schrijven van verhalen. Daar wil ik alles over weten en daar kunnen jullie mij mee helpen. Ik ga straks vragen stellen over wat jullie van verhalen schrijven vinden, maar ook wat jullie belangrijk vinden aan het schrijven van verhalen. Sommige vragen lijken misschien op die in de vragenlijst, maar nu gaan we het er ook echt over hebben. Zoals je ziet ligt er een telefoon op tafel, want ik neem dit gesprek namelijk op. Hopelijk vinden jullie dat niet erg?

Niemand heeft bezwaar

D: Vertel eens even. Zit je in groep 3, 4 of 5? En wat zijn jullie namen?

K: Ik ben Kick en ik zit in groep 4.

J: Ik ben Jasmijn en ik zit in groep 3

T: Ik ben Timo en ik zit in groep 5

P: Ik ben Pim en zit in groep 3, maar ook een beetje in groep 4.

D: Als eerste aan jullie de vraag vertellen jullie wel eens in de klas:

J: We vertellen altijd over het weekend.

T: Ja over het weekend, maar laatst gingen we ook verhalen vertellen met Dieneke. We deden dit met dobbelstenen. We moesten met een paar woorden een verhaal maken.

K: We hebben ook wel eens een verhaal gemaakt waar bij iedereen een zin moest bedenken.

D: Wat dat makkelijk zo'n zin bedenken?

K: Ik vond het best moeilijk vooral omdat je niet wist wat diegene voor je zou zeggen.

P: We mogen ook wel vertellen tijdens de kring.

D: Vinden jullie het vertellen van verhalen leuk? Of gewoon het vertellen in de groep?

P: Ik vind vertellen eigenlijk niet zo leuk.

D: Waarom niet Pim?

P: Ik vind het lastig om te vertellen, want ik vergeet altijd wat ik wil zeggen.

D: Hebben andere daar ook wel eens last van.

J: Ik ga nooit als eerste vertellen, maar altijd later. Dan heb ik nog even tijd om te bedenken wat ik wil zeggen.

D: Maar vertellen is wel iets wat jullie leuk vinden?

J: Ja ik vind het heel leuk om te vertellen.

T: Ja ik vind vertellen ook leuk maar ik doe het niet zoveel.

D: Bedankt. Nu zag ik dat er bij jullie in de klas niet zoveel geschreven werd. Klopt dit? Ik bedoel dat het schrijven van verhalen.

J: Af en toe mogen we een verhaal schrijven. Laatst nog met ridder Paco, maar dat heb ik niet af gekregen.

D: En de andere:

T: Ik heb het verhaal wel afgekregen, maar ik vond het lastig om iets te bedenken.

D: Kun je zeggen wat je precies lastig vond?

T: Vaak bedenk ik van alles, maar vind ik het lastig om op te schrijven.

D: En Kick, schrijf jij veel verhalen?

K: Dit jaar heb ik één verhaal geschreven ook over ridder Paco.

D: Wat vinden jullie eigenlijk van het schrijven van verhalen?

J: Ik vind schrijven heel leuk, maar ook lastig.

D: Wat is er zo lastig aan het schrijven van een verhaal?

J: Je moet aan heel veel dingen denken. Dat vind ik lastig.

K: Ik vind het schrijven van verhalen ook leuk, alleen doen we het bijna nooit.

D: Krijgen jullie wel genoeg hulp van de juf?

T: Meestal krijgen we niet echt hulp met schrijven. We krijgen de opdracht en dan moeten we zelf gaan schrijven.

D: Klopt dit?

J: Ja dat klopt.

P: Ik heb dit jaar nog geen verhalen geschreven.

K: Ik zou wel meer hulp willen hebben met het schrijven.

D: Bedankt voor jullie antwoorden. Jullie hebben goed geholpen aan mijn onderzoek.

Stamgroep Egels

Deelnemers; Beau (B), Sebbe (S), Puck (P), Lee Lou (L) en Derk (D)

D: Zoals jullie misschien nog wel weten heb ik een vragenlijst bij jullie ingevuld. Ik ben bezig met een onderzoek over het schrijven van verhalen. Daar wil ik alles over weten en daar kunnen jullie mij mee helpen. Ik ga straks vragen stellen over wat jullie van verhalen schrijven vinden, maar ook wat jullie belangrijk vinden aan het schrijven van verhalen. Sommige vragen lijken misschien op die in de vragenlijst, maar nu gaan we het er ook echt over hebben. Zoals je ziet ligt er een telefoon op tafel, want ik neem dit gesprek namelijk op. Hopelijk vinden jullie dat niet erg?

Niemand heeft bezwaar

D: Eerst ben ik wel benieuwd in welke groep jullie zitten.

P: Ik zit in groep 5.

B: Ik ook

S: Ik zit in groep 3

L: Ik zit in groep 4.

D: Nou dat wil ik gelijk wel eens weten, mogen jullie veel vertellen in de klas.

P: Wij mogen altijd vertellen met de weekendkring. Dat moet dan in één minuut want de juf gebruikt een zandloper.

B: Ja precies, maar je mag de hele week wel vertellen. Als je je vinger op steekt krijg je vaak de beurt.

D: Even over die zandloper, waarom doet de juf dat.

P: Nou, iedereen vertelt altijd te lang en onbelangrijke dingen. Door de zandloper kun je alleen de belangrijke dingen vertellen.

D: Wat goed! Sebbe, waarover vertellen jullie allemaal?

S: Meestal over het weekend. Ook in de krantenkring.

L: Volgens mij vertellen we vooral in de kring over van alles.

D: Vertellen jullie ook wel eens verhalen?

B: Nee dat bijna niet. De juf vertelt wel veel verhalen.

D: Oh wat leuk? Waarover vertelt ze verhalen dan?

B: Ze vertelt dan over Afrika. Daar is ze geweest.

D: Maar jullie vertellen nooit een verhaal?

L: Niet echt.

D: Vinden jullie het vertellen van verhalen wel leuk?

B: Ja ik vind het vertellen van verhalen heel leuk.

P: Ik ook.

S: Ik ook.

D: Jij zeker niet Lee Lou?

L: Ik vind het vertellen van verhalen ook heel leuk. Ik vind verhalen lezen ook heel leuk.

D: Wat is er zo leuk aan het vertellen van verhalen dan?

P: Je kunt over alles vertellen. Dat is zo leuk. Ik vind het leuk om spookverhalen te vertellen, maar ook het vertellen over het weekend vind ik leuk.

D: Dan nu over het schrijven. Schrijven jullie ook verhalen in de klas?

B: Volgens mij schrijven we nooit verhalen. We schrijven op donderdag altijd wel iets met een de spetterende opdracht, maar dit is geen verhaal.

D: Zijn de andere het daar mee eens?

L: Nee we schrijven eigenlijk nooit verhalen.

D: Wat vinden jullie van het schrijven van verhalen? Leuk? Lastig?

S: Ik vind het nog moeilijk om zinnen te schrijven. Meestal schrijf ik ook alleen woorden met de spetterende opdracht.

B: Ik vind het ook moeilijk om verhalen te schrijven.

D: Wat is er moeilijk aan?

B: Ik vind het lastig om verhalen te bedenken, maar ook op het op te schrijven.

D: Maar Beau jij hebt toch een hele grote fantasie?

B: Uhm ja. Maar ik vind het lastig om dat op te schrijven.

L: Ik vind het schrijven van verhalen ook lastig en heb er bijna nooit tijd voor.

P: Ik vind het schrijven van verhalen best makkelijk. Ik doe het ook veel thuis.

D: Wat zou de juf eraan kunnen doen om het schrijven van verhalen makkelijker te maken?

B: Ik vind dat we meer verhalen moeten gaan schrijven. Dan wordt het wel makkelijker denk ik. Door te oefenen wordt je ergens beter in.

P: Ja ik schrijf veel verhalen thuis. Dus dan wordt ik er ook beter in.

S: Misschien kan de juf mij helpen met schrijven.

L: Ik zou vooral veel tijd willen om te schrijven. Ik schrijf namelijk niet zo snel. Misschien kan de juf mij daarmee helpen.

D: Volgens mij moeten wij gewoon meer gaan schrijven? Of niet?

Allemaal: Ja eigenlijk wel.

D: Erg bedankt voor het deelnemen aan dit interview. Jullie hebben mij ontzettend goed geholpen met de antwoorden die jullie hebben gegeven.

Fijn dat jullie de tijd hadden voor een om een paar vragen te beantwoorden. Zoals jullie weten doe ik onderzoek om het schrijven van teksten en plek te geven in de middenbouw. Na het lezen van de literatuur ben ik erachter gekomen dat er een sterke relatie is tussen gesproken en geschreven taal. Graag zou ik jullie een aantal vragen willen stellen aan de hand van deze relatie tussen gesproken en geschreven taal. Zoals jullie zien ligt mijn telefoon op tafel, want ik zou het interview graag willen opnemen. Heeft iemand hier problemen mee?

1. In hoeverre vertellen de kinderen bij jullie in de groep?
2. In hoeverre vertellen jullie zelf ervaringen of verhalen?
3. In hoeverre zijn jullie bezig met de relatie tussen gesproken en geschreven taal in de groep?

Deelnemers: Carla (C), Marian (M), Ineke (I), Ellen (E).

Fijn dat jullie de tijd hadden voor een om een paar vragen te beantwoorden. Zoals jullie weten doe ik onderzoek om het schrijven van teksten en plek te geven in de middenbouw. Na het lezen van de literatuur ben ik erachter gekomen dat er een sterke relatie is tussen gesproken en geschreven taal. Graag zou ik jullie een aantal vragen willen stellen aan de hand van deze relatie tussen gesproken en geschreven taal. Zoals jullie zien ligt mijn telefoon op tafel, want ik zou het interview graag willen opnemen. Heeft iemand hier problemen mee?

Niemand maakt hier bezwaar voor.

(D) In hoeverre vertellen de kinderen bij jullie in de groep?

(M) Ik denk dat er in al onze onderbouwgroepen veel wordt verteld. We beginnen op maandag altijd met de weekendkring. De leerlingen vertellen dan over het weekend. Voor sommige kinderen is dit best lastig, maar we helpen ze bij het vertellen.

(D) Leuk! Wordt er ook nog op andere manieren verteld?

(C) Door de kinderen niet per se. Natuurlijk zijn er veel gesprekken in de kring. Maar er worden niet echt verhalen verteld.

(D) Hoe zit het met jullie? Vertellen jullie over jullie ervaringen en verhalen in de groep?

(E) In de onderbouw doen we veel met verhalen. Er wordt veel voorgelezen, maar ook zelf vind ik het leuk om verhalen te vertellen aan de kinderen. We lezen veel voor uit prentenboeken.

(D) Bij het vertellen van verhalen. Houden jullie je dan aan een bepaalde structuur.

(I) Ik heb altijd geleerd dat een verhaal begin, midden en eind moet hebben.

(M) Precies daar houd ik ook altijd rekening bij als ik een verhaal ga vertellen. Een boek heeft meestal ook een begin, midden en eind.

(E) Wat we tegenwoordig ook doen bij het vertellen van een prentenboek verhaal is dat de kinderen het verhaal uitspelen. Ze gaan het verhaal uitbeelden als we aan het voorlezen zijn of daarna. Dit vinden de kinderen erg leuk en zo gaat het verhaal ook leven.

(D) Vertellen jullie ook wel eens ervaringen. Iets wat je mee maakt?

(C) Ik denk dat je dat in de onderbouw vaak doet, maar meestal vanuit het niets.

(M) Inderdaad. Het gaat dan over een bepaald onderwerp en daar heb je ervaring bij. Vaak hebben de kinderen dan ook associaties en vertellen ze er ook over.

(I) Bij het thema hebben we altijd iets te vertellen en dat doen juffen natuurlijk ook graag.

(E) Vaak merk ik dat als de leerlingen iets herkennen ze er graag over willen vertellen. Dat is de middenbouw nog erger.

(D) Doe jullie nog iets met hetgeen wat de kinderen vertellen. Met een ervaring of verhaal?

(M) Als ik voor mijzelf spreek doe ik dacht niet echt. Soms zegt een kind iets waarvan je het opschrijft om het aan ouders te vertellen.

(E) Ik ook niet.

(C)/(I) Nee wij ook niet in onze groep.

(D) In hoeverre zijn jullie bezig met de relatie tussen gesproken en gesproken taal in de groep?

(C) We zijn er meer mee bezig dan eerst. Er is een schrijfhoek waarbij de kinderen kunnen stempelen en schrijven. Er is echt ontwikkeling te zien bij de kinderen. Eerst schrijven ze hun eigen naam en daarna leren ze woordjes schrijven met de letters die de kinderen leren.

(E) Ik denk ook dat je bedoeld dat we aan de kinderen duidelijk maken iets wat je kunt zeggen ook kunt schrijven.

(D) Je slaat de spijker op zijn kop.

(E) In onze groep wordt er door de kinderen vaak getekend. Vaak vraag ik kinderen bij mij om te vragen wat ze hebben getekend. Dit schrijf ik dan vervolgens onder de tekening. Later vinden de kinderen dit heel leuk om terug te lezen.

(M) Ik denk dat we dit allemaal vaak doen. Ouders vinden het ook leuk om dit te lezen. Kinderen hebben dat de grootste fantasie. Later kunnen ze meestal geen eens meer vertellen wat ze precies hebben getekend.

(D) Maar jullie zelf veel gebruik van schrift? Schrijven jullie wat je vertelt op papier?

(I) In de groepen maken we vooral gebruik van pictogrammen. Iets wat ik zeg schrijf ik niet op. Wel bedenk ik mij nu dat ik vaak een woordweb maak met de kinderen als er een nieuw thema begint. Is dit wat je bedoelt?

(D) Ja dit is precies wat ik bedoel. Het gaat erom dat iets wat je zegt of bespreekt ook op papier zet. Zodat kinderen, wat Ellen net vertelde, door krijgen dat iets wat je zegt ook kunt schrijven.

(M) Wij maken inderdaad ook zo'n woordweb, maar ik schrijf ook veel. Laatst gingen we bedenken wat we voor de viering wilde doen. Alle ideeën van de kinderen schrijf ik op en vervolgens mochten ze stemmen. Dit doe ik vaker met andere activiteiten.

(E) Ik sluit mij hier helemaal bij aan. Eigenlijk zijn we best wel bezig met de relatie tussen gesproken en geschreven taal denk ik, maar niet intensief.

Bijlage E.14: Uitwerking semigestructureerd interview leerkrachten bovenbouw na uitproberen ontwerp.

Op 26 maart is er een semigestructureerd interview afgenomen bij de leerkrachten in de middenbouw aan de hand van prototype I. Deze is hieronder uitgewerkt.

Deelnemers: Dienneke (DI), Agnes (AG), Kim (K), Susan (S), Anita (A) en Derk (D)

(D): Fijn dat jullie even tijd konden vrij maken om te bespreken hoe het ontwerp tot nu toe in de verschillende groepen is bevallen. Dit interview heeft als doel om te kijken of er dingen aangepast moeten worden en graag hoor ik of er op- of aanmerkingen zijn. Laat ik beginnen bij het stappenplan. Gebruiken jullie dit? Is het handig in gebruik?

(K): Ik vind het stappenplan erg duidelijk en vooral naar jou uitleg kan ik het goed gebruiken. Het is overzichtelijk en ik gebruik het bij de les. Ik wil natuurlijk niet een stap vergeten.

(AG) Ik vind het stappenplan van de vertelronde ook erg overzichtelijk en na het een aantal keer door gelezen te hebben kan ik het goed gebruiken.

(DI) Ook voor mij is het stappenplan goed te hanteren, maar vooral door jou instructie en voorbeeld kan ik het goed gebruiken. Ik bereid een les ongeveer in een uurtje voor. Het kost nu nog veel tijd, maar ik denk dat, dat minder wordt.

(D) Hoe zit het met de rest qua voorbereidingstijd.

(S) Voor mij geldt hetzelfde. Ik denk dat het stappenplan over een aantal weken wel in ons hoofd zit en dat het dan minder tijd kost om voor te bereiden.

(D): Gebruiken jullie het de checklist voor het schrijven van een ervaring in de groep?

(AG): Als eerste fijn dat dit geplastificeerd is. Zo kunnen we het de komende jaren nog gebruiken. Ik gebruik de checklist intensief. Het helpt mijzelf bij het vertellen van een ervaring en ik vraag de leerlingen ook om mij te controleren. De leerlingen gebruiken de checklist onderling ook. Deze vullen ze niet in, maar ze bespreken het met elkaar.

(S) Ik vind de checklist ook erg handig. Ik gebruik hem bij het vertellen van een ervaring, maar laat het de kinderen nog niet gebruiken. Dit is een goed idee voor het vervolg.

(D): Dan een van de belangrijkste vragen: hoe verloopt de overgang naar het schrijven tot nu toe?

(K): Ik merk dat de kinderen vol enthousiasme aan de slag gaan. Meer dan eerder. Doordat ze erover hebben verteld hebben ze veel zin om voor zichzelf te gaan schrijven.

(DI) Ik merk in onze groep dat de leerlingen ook enthousiast zijn, maar ze het moeilijk vinden om een woordenlijst te maken met de belangrijke woorden of tenminste kernwoorden die ze gaan gebruiken voor het verhaal. Ze willen eigenlijk gelijk gaan schrijven.

(A): Dit merk ik ook op. Ze kiezen voor hun woordenlijst woorden uit die niet passen bij wat ze hebben verteld.

(D): Goed dat we dit bespreken. Maken jullie zelf zo'n woordenlijst als jullie je eigen ervaring hebben verteld?

(A): Ik niet.

Ook de andere leerkrachten geven aan dit niet te doen.

(D): Het is misschien een idee om dit voor te doen. Als jullie zelf een ervaring hebben verteld en de leerlingen ook, kunnen jullie misschien zo'n woordenlijst maken. Om het voor te doen.

(K): Dat vind ik een erg goed idee. Dat kunnen we gaan gebruiken in de groep.

(D): Hoe vinden jullie het om een ervaring te vertellen aan de groep?

(DI): Na een voorbereiding heb ik er niet zoveel moeite mee. Ik vind het leuk om te vertellen en ik merk dat de kinderen het ook leuk vinden.

(A): Ik was nog niet uit verteld of de leerlingen wilde zelf al ook al snel vertellen. Ze zijn er enthousiast.

(S): Bij ons was ook iedereen enthousiast en heeft iedereen verteld.

(D): In de handleiding staan een aantal werkvormen en manieren beschreven om teksten te bespreken met de kinderen. Wordt dit al gedaan in de groepen.

(A): Als ik eerlijk mag zijn kom ik daar nog niet aan toe met de kinderen. De kinderen mogen de ervaringen wel voorlezen, maar echt aan het bespreken kom ik niet toe.

(DI): Voor ons geldt hetzelfde denk ik. Alle kinderen hebben al geschreven, maar met het resultaat hebben we nog weinig gedaan. Hier moeten we een verandering in aan brengen.

(S): Wij hebben beide ook geen tijd gehad om de tekst te bespreken met de kinderen. We moeten hier even de tijd voor vinden.

(D): Misschien is het handig om afspraken te maken of een taakverdeling om te kijken wie wat doet door de week heen?

(K): Strak plan. Aangezien we allemaal in duo's werken.

(A): Is het mogelijk om naast de vragen in het logboek ook wat ruimte krijgen voor een overdacht.

(D): Dat kan zeker en lijkt mij een goed plan. Onderling moeten jullie overleggen wat de makkelijkste verdeling is. Het is wel belangrijk dat teksten worden besproken en van feedback worden voorzien. Bedankt voor de feedback. Als er nog punten in jullie hoofd of als jullie nog aanvullingen hebben hoor ik het graag. Zo niet dan ga ik een aantal aanpassingen maken in de handleiding en krijgen jullie deze volgende week aangedragen.

Bijlage E.15 meetinstrument meten van het ontwerp: observatie leerkracht

Naam leerkracht:		Stamgroep:	
Observatiepunten:		Aantekeningen:	
☐ De leerkracht introduceert de les aan de hand van de instructie die is aangedragen.			
☐ De leerkracht vertelt een ervaring of verhaal aan de hand van de juiste structuur en kenmerken.			
☐ De leerkracht laat de kinderen een ervaring of verhaal vertellen.			
☐ De leerkracht loopt rond en geeft feedback op hetgeen wat de leerlingen vertellen.			
☐ De leerkracht geeft aandachtspunten waar de kinderen op moeten letten bij het vertellen.			
☐ De leerkracht maakt een woordenlijst of taaltekening.			
☐ De leerkracht laat de leerlingen een woordenlijst of taaltekening maken.			
☐ De leerkracht bespreekt de woordenlijstjes of taaltekeningen.			
☐ De leerkracht begeleidt de kinderen naar het schrijven toe.			
☐ De leerlingen schrijven een ervaring of verhaal.			
☐ De leerkracht loopt rond, stuurt aan, geeft feedback, leest teksten van kinderen of biedt extra hulp.			
☐ De leerkracht geeft voorbeelden en leest tussentijds ervaringen of verhalen door.			
☐ De leerkracht herhaalt de structuur en de kenmerken die moeten terug komen in het schrijfproduct.			
☐ De leerkracht bespreekt teksten met de kinderen en geeft feedback			

Bijlage E.16 Resultaat meten van het ontwerp: observatie leerkracht

Naam leerkracht: Dienneke - Stamgroep: Muizen	
Observatiepunten:	Aantekeningen:
☐ De leerkracht introduceert de les aan de hand van de instructie die is aangedragen.	De Afrikaanse introductie is succesvol. De kinderen zijn enthousiast en creatief.
☐ De leerkracht vertelt een ervaring of verhaal aan de hand van de juiste structuur en kenmerken.	De leerkracht heeft de structuur en kenmerken van een verhaal en ervaring eigen gemaakt.
☐ De leerkracht laat de kinderen een ervaring of verhaal vertellen.	
☐ De leerkracht loopt rond en geeft feedback op hetgeen wat de leerlingen vertellen.	De leerkracht blijft in de kring zitten terwijl de kinderen vertellen. Eventueel zou ze rond kunnen lopen om naar de kinderen te luisteren.
☐ De leerkracht geeft aandachtspunten waar de kinderen op moeten letten bij het vertellen.	
☐ De leerkracht maakt een woordenlijst of taaltekening.	De leerkracht geeft de leerlingen handvatten bij het maken van een woordenlijst of taaltekening. Ze modelt op de juiste manier.
☐ De leerkracht laat de leerlingen een woordenlijst of taaltekening maken.	Door hetgeen wat de leerkracht eerder heeft gedaan vinden de leerlingen het makkelijker om een woordenlijst te maken.
☐ De leerkracht bespreek de woordenlijstjes of taaltekeningen.	
☐ De leerkracht begeleid de kinderen naar het schrijven toe.	
☐ De leerlingen schrijven een ervaring of verhaal.	
☐ De leerkracht loopt rond, stuurt aan, geeft feedback, leest teksten van kinderen of biedt extra hulp.	
☐ De leerkracht geeft voorbeelden en leest tussentijds ervaringen of verhalen door.	
☐ De leerkracht herhaalt de structuur en de kenmerken die moeten terug komen in het schrijfproduct.	De leerkracht loopt rond tijdens het zelfstandig schrijven, maar de kinderen komen zelfstandig uit de voeten. Toch zou ze er meer uithalen als ze met leerlingen in gesprek zou gaan.
☐ De leerkracht bespreekt teksten met de kinderen en geeft feedback.	Dienneke vertelde dat de kinderen de rest van de week tijd hebben om de teksten af te maken. Hier heb ik dus niet aan deelgenomen.

Observatiepunten:	Aantekeningen:
☐ De leerkracht introduceert de les aan de hand van de instructie die is aangedragen.	Agnes heeft een originele introductie bedacht ze heeft een filmpje meegenomen wat ze zelf heeft gemaakt toen ze in Afrika was.
☐ De leerkracht vertelt een ervaring of verhaal aan de hand van de juiste structuur en kenmerken.	
☐ De leerkracht laat de kinderen een ervaring of verhaal vertellen.	
☐ De leerkracht loopt rond en geeft feedback op hetgeen wat de leerlingen vertellen.	De leerkracht is actief als de leerlingen bezig zijn met het vertellen. Ze helpt, maar stelt ook vragen. Daarnaast wijst ze leerlingen op het gebruik van de checklist.
☐ De leerkracht geeft aandachtspunten waar de kinderen op moeten letten bij het vertellen.	
☐ De leerkracht maakt een woordenlijst of taaltekening.	Ook hier in laat Agnes zien de didactiek juist toe te passen. Ze maakt een woordenlijst met 10 woorden. De belangrijkste woorden uit haar ervaring.
☐ De leerkracht laat de leerlingen een woordenlijst of taaltekening maken.	
☐ De leerkracht bespreek de woordenlijstjes of taaltekeningen.	
☐ De leerkracht begeleid de kinderen naar het schrijven toe.	
☐ De leerlingen schrijven een ervaring of verhaal.	
☐ De leerkracht loopt rond, stuurt aan, geeft feedback, leest teksten van kinderen of biedt extra hulp.	De leerkracht heeft een aantal leerlingen aan de instructietafel geroepen en bespreekt nog een keer de structuur. Erg sterk.
☐ De leerkracht geeft voorbeelden en leest tussentijds ervaringen of verhalen door.	
☐ De leerkracht herhaalt de structuur en de kenmerken die moeten terug komen in het schrijfproduct.	
☐ De leerkracht bespreekt teksten met de kinderen en geeft feedback.	Ze bespreekt kort aan het einde van de les de teksten. Een paar kinderen mogen voorlezen en er wordt in het kort feedback gegeven. Hier valt nog meer uit te halen.

Observatiepunten:	Aantekeningen:
☐ De leerkracht introduceert de les aan de hand van de instructie die is aangedragen.	
☐ De leerkracht vertelt een ervaring of verhaal aan de hand van de juiste structuur en kenmerken.	Kim geeft aan het best spannend te vinden om een ervaring of verhaal te vertellen, maar hier is niets van de zien. Ze vertelt natuurlijk en hanteert de structuur en kenmerken op de juiste manier.
☐ De leerkracht laat de kinderen een ervaring of verhaal vertellen.	
☐ De leerkracht loopt rond en geeft feedback op hetgeen wat de leerlingen vertellen.	
☐ De leerkracht geeft aandachtspunten waar de kinderen op moeten letten bij het vertellen.	De leerkracht deelt de checklist wel uit, maar deze worden weinig gebruikt. Het zoude kinderen helpen als ze worden gewezen op aandachtspunten van een ervaring.
☐ De leerkracht maakt een woordenlijst of taaltekening.	
☐ De leerkracht laat de leerlingen een woordenlijst of taaltekening maken.	
☐ De leerkracht bespreek de woordenlijstjes of taaltekeningen.	
☐ De leerkracht begeleid de kinderen naar het schrijven toe.	
☐ De leerlingen schrijven een ervaring of verhaal.	
☐ De leerkracht loopt rond, stuurt aan, geeft feedback, leest teksten van kinderen of biedt extra hulp.	Hier valt Kim op. Ze loopt rond en stelt vragen aan de kinderen. Hetgeen wat ze opgeschreven hebben wordt kritisch bekeken. Kim laat kinderen ook lezen wat ze hebben opgeschreven.
☐ De leerkracht geeft voorbeelden en leest tussentijds ervaringen of verhalen door.	
☐ De leerkracht herhaalt de structuur en de kenmerken die moeten terug komen in het schrijfproduct.	
☐ De leerkracht bespreekt teksten met de kinderen en geeft feedback.	Kim geeft aan dat de leerlingen de komende week verder mogen schrijven. Het is jammer dat ik dit onderdeel mis. Ik heb aangegeven dat het misschien verstandig is om toch een korte tekstbespreking te houden.

Observatiepunten:	Aantekeningen:
☐ De leerkracht introduceert de les aan de hand van de instructie die is aangedragen.	
☐ De leerkracht vertelt een ervaring of verhaal aan de hand van de juiste structuur en kenmerken.	De leerkracht vertelt op de juiste manier haar ervaring. Het komt goed over op de andere kinderen, die gelijk enthousiast worden om hun eigen ervaring te delen.
☐ De leerkracht laat de kinderen een ervaring of verhaal vertellen.	
☐ De leerkracht loopt rond en geeft feedback op hetgeen wat de leerlingen vertellen.	Dit doet de leerkracht goed. Ze geeft duidelijke feedback maar stelt ook verwachtingen. Ze gebruikt de checklist efficiënt en laat de leerlingen elkaars ervaringen checken.
☐ De leerkracht geeft aandachtspunten waar de kinderen op moeten letten bij het vertellen.	
☐ De leerkracht maakt een woordenlijst of taaltekening.	
☐ De leerkracht laat de leerlingen een woordenlijst of taaltekening maken.	
☐ De leerkracht bespreek de woordenlijstjes of taaltekeningen.	De leerkracht laat de leerlingen een woordenlijst maken, maar bespreekt deze vervolgens niet meer. Het zou goed zijn als de kinderen een bevestiging krijgen of door in interactie met elkaar ideeën krijgen om hun eigen woordenlijst aan te passen.
☐ De leerkracht begeleid de kinderen naar het schrijven toe.	
☐ De leerlingen schrijven een ervaring of verhaal.	De leerkracht laat de leerlingen beginnen met schrijven en sluit de les af. Ze begeleid de kinderen niet bij het proces, want het schrijfproduct mogen ze volgende week afmaken.
☐ De leerkracht loopt rond, stuurt aan, geeft feedback, leest teksten van kinderen of biedt extra hulp.	
☐ De leerkracht geeft voorbeelden en leest tussentijds ervaringen of verhalen door.	
☐ De leerkracht herhaalt de structuur en de kenmerken die moeten terug komen in het schrijfproduct.	
☐ De leerkracht bespreekt teksten met de kinderen en geeft feedback.	In gesprek is de leerkracht tot het inzicht gekomen dat er meer begeleiding moet worden gegeven bij het daadwerkelijke schrijven. De bespreking ontbreekt of evaluatie van de les ontbreekt.

Observatiepunten:	Aantekeningen:
☐ De leerkracht introduceert de les aan de hand van de instructie die is aangedragen.	
☐ De leerkracht vertelt een ervaring of verhaal aan de hand van de juiste structuur en kenmerken.	De leerkracht vertelt met plezier haar ervaring en stuit op enthousiasme van de rest van de groep. Op de achtergrond heeft ze een afbeelding bij haar ervaring. Dit roept extra associaties op. Ze koppelt haar ervaring aan de foto.
☐ De leerkracht laat de kinderen een ervaring of verhaal vertellen.	
☐ De leerkracht loopt rond en geeft feedback op hetgeen wat de leerlingen vertellen.	
☐ De leerkracht geeft aandachtspunten waar de kinderen op moeten letten bij het vertellen.	De leerkracht maakt duidelijk op welke manier de checklist moet worden gebruikt. Ze vraagt ook aan de kinderen of ze de verschillende kenmerken van een ervaring bij haar terug hoorde. Dit vraagt ze vervolgens ook aan de kinderen. Hebben ze onderling alle kenmerken terug gehoord.
☐ De leerkracht maakt een woordenlijst of taaltekening.	
☐ De leerkracht laat de leerlingen een woordenlijst of taaltekening maken.	
☐ De leerkracht bespreek de woordenlijstjes of taaltekeningen.	
☐ De leerkracht begeleid de kinderen naar het schrijven toe.	
☐ De leerlingen schrijven een ervaring of verhaal.	
☐ De leerkracht loopt rond, stuurt aan, geeft feedback, leest teksten van kinderen of biedt extra hulp.	De leerkracht vraagt een paar leerlingen aan haar tafel en past het hardop schrijven door. Ze vraag aan de kinderen wat ze willen schrijven en vervolgens laat ze dit de kinderen schrijven. Zo'n verlengde instructie is erg effectief.
☐ De leerkracht geeft voorbeelden en leest tussentijds ervaringen of verhalen door.	Dit doet de leerkracht erg sterk. Ze laat een paar kinderen al voorlezen terwijl ze nog aan het schrijven zijn. En ze geeft feedback.
☐ De leerkracht herhaalt de structuur en de kenmerken die moeten terug komen in het schrijfproduct.	
☐ De leerkracht bespreekt teksten met de kinderen en geeft feedback.	De leerkracht bespreekt de teksten aan de hand van de checklist. Erg doeltreffend.

1. Lukt het alle kinderen om een ervaring / verhaal te vertellen? Het lukt de kinderen allemaal om een ervaring of verhaal te vertellen. Wel merkt Agnes dat het vertellen van een verhaal aan het begin moeizamer verloopt bij de kinderen. De checklist is echter een goed hulpmiddel. De hulpvragen ondersteunen de kinderen bij het vertellen van een verhaal. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen duidelijk hebben wat er allemaal in hun verhaal moet terug komen. Je merkt dat kinderen vaker vertellen en presenteren tijdens de vieringen. Ze vinden het niet eng om een verhaal te vertellen.
2. Hoe ervaren de kinderen zelf het vertellen van een ervaring of verhaal? Wat zijn de sterktes en waar liggen de kansen? Ik vind het vertellen van een ervaring erg leuk, net als het vertellen van een verhaal. Ik merk dat de kinderen mijn ervaringen en verhalen verslinden. Ze vragen vaak om meer en af en toe vertel ik nog een extra verhaal. Dan wel zonder voorbereiding, maar de checklist helpt mij. Ik zou een ervaring nog bondiger kunnen vertellen. De leerlingen nemen mij als voorbeeld en zijn daardoor ook lang aan het vertellen. Het kan dus allemaal iets bondiger en korter.
3. Hoe maken de kinderen de overstap van het vertellen naar het schrijven? Beter dan ooit. Ik geef de leerlingen de optie om het werkblad in te vullen of om gelijk te schrijven. De helft vult het werkblad in, de andere helft gaat na het maken van de woordenlijst of taaltekening gelijk aan het schrijven. Ik zie het belang in van deze woordenlijst of taaltekening. Het verbetert de teksten van de kinderen. De overstap loopt soepel. Ik merk dat leerlingen hun ervaring of verhaal eigenlijk al hebben bedacht voordat ze gaan schrijven. Ze kunnen gelijk aan de slag.
4. Hoe ging het zelfstandig schrijven bij de kinderen? Waar heb je hulp kunnen bieden? Het schrijven doen de leerlingen voornamelijk zelfstandig, maar voordat ze gaan schrijven ga ik nog wel even met een aantal leerlingen zitten. Ik laat ze alvast een klein stukje schrijven en ik geef feedback.
5. Was er ruimte voor de kinderen om elkaar feedback te geven? En heb jij als leerkracht feedback kunnen geven? Dit is een werkpunt. Door zes weken heen heb ik hier weinig aandacht aan besteed en heeft Derk het een aantal keer op vrijdag gedaan. Op vrijdag heb ik de leerlingen teksten laten voorlezen en heb ik daarnaast de checklists erbij gepakt. De leerlingen gaven elkaar feedback, maar het is wel de bedoeling dat Agnes dit uiteindelijk zelf gaat oppakken.

Groep: Egels

Leerkrachten: Dienneke en Kim

Het logboek is zo verwerkt dat er een samenvatting is gemaakt van 6 weken.

1. Lukt het alle kinderen om een ervaring / verhaal te vertellen? Aan het begin had Pim moeite om ervaringen te vertellen net als Dillan. In de groepjes lieten ze andere kinderen vertellen, maar vertelde ze vervolgens niet zelf een ervaring of verhaal. Hier is door de lessenserie verandering in gekomen. Pim deed na twee weken mee met het vertellen van een verhaal. Dillan heeft moeite om zich verbaal te uiten. Ik heb een aantal keer zelf met hem verteld. Een op een gaat het een stuk beter. Ik liep inderdaad tegen hetzelfde aan. Nadat Dienneke vertelde dat ze één op één met Dillan ging vertellen, heb ik dit ook gedaan. Ik vind het mooi om te zien hoe leerlingen uit groep 5 de leerlingen uit groep 3 helpen met het vertellen. Dat is het mooie aan het Jenaplanonderwijs.
2. Hoeervaarde je zelf het vertellen van een ervaring of verhaal? Wat zijn je sterktes en waar liggen de kansen? Ik vind zie het vertellen van ervaringen en verhalen niet als iets moeilijks. Ik heb het door de lessenserie heen ook steeds minder hoeven voorbereiden. Op een gegeven moment kende ik de kenmerken en structuur van een verhaal uit mijn hoofd. Ik vind het erg belangrijk om zelf een ervaring of verhaal te vertellen. Ik zie dat het de leerlingen heel erg helpt. Ik vind het vertellen van een ervaring of verhaal best spannend, maar door een goede voorbereiding lukt het meestal wel. Vooral nadat Derk had gekeken ben ik zekerder geworden.
3. Hoe maken de kinderen de overstap van het vertellen naar het schrijven? Het maken van een woordenlijst of taaltekening helpt de leerlingen erg voordat ze gaan schrijven. Het is leuk om te zien dat hier zelf ook het belang van zien. Ik zie dat leerlingen weinig moeite hebben met de overstap naar het schrijven. Eigenlijk schrijven de kinderen gewoon op wat ze daarvoor hebben verteld. Dit gebeurde eerder niet.
4. Hoe ging het zelfstandig schrijven bij de kinderen? Waar heb je hulp kunnen bieden? Ik merk dat de leerlingen tijdens de instructie een heel eind komen met het schrijven. Door de week heen hebben ze tijd om het verhaal af te maken. Het zelfstandig schrijven begeleid ik weinig, omdat er nauwelijks vragen zijn bij de leerlingen. Ik ga af en toe met een paar kinderen zitten. In groep 3 zitten een aantal leerlingen die niet verder komen dan een aantal woorden. Hun help ik met het maken van zinnen. Soms zit het in het hoofd, maar komt het moeilijk op papier. Dat ligt niet aan het feit dat kinderen moeite hebben om het verhaal te bedenken, maar om het echt op papier te zetten.
5. Was er ruimte voor de kinderen om elkaar feedback te geven? En heb jij als leerkracht feedback kunnen geven? Dit proberen we beide steeds meer te doen, maar hier zouden we nog wel meer handvatten voor willen hebben.

Groep: Egels

Leerkrachten: Susan en Anita

Het logboek is zo verwerkt dat er een samenvatting is gemaakt van 6 weken.

1. Lukt het alle kinderen om een ervaring / verhaal te vertellen? In onze groep vindt alleen Salah het moeilijk om een verhaal te vertellen. Dit komt door zijn taalvermogen. Hij woont nog niet zo lang in Nederland. Als hij het verhaal in het Turks zou mogen doen komt er veel meer uit. Nu zijn het meestal losse woorden. Ik merk door de weken heen wel een verbetering bij Salah. Hij wordt ook veel geholpen door de andere leerlingen.
2. Hoeervaarde je zelf het vertellen van een ervaring of verhaal? Wat zijn je sterktes en waar liggen de kansen? Het vertellen van een ervaring of verhaal vind ik erg leuk en gaat mij ook gemakkelijk af. De observatie van Derk was fijn, want hierdoor wist ik ook dat ik het goed deed. Ook ik heb geen moeite met het vertellen van een ervaring of verhaal. Ik merk dat de kinderen het ook leuk vinden om mijn ervaring of verhaal te horen. Bij het vertellen gebruik ik meestal een plaatje of filmpje. Zo krijgen de leerlingen een nog beter beeld bij de ervaring of het verhaal.
3. Hoe maken de kinderen de overstap van het vertellen naar het schrijven? Ik denk dat het vertellen van ervaring en verhalen echt bijdraagt aan het schrijven. De overgang verloopt soepel. De kinderen hebben weinig moeite om met het schrijven te beginnen. Hetgeen wat Susan zegt. Ik merk ook geen problemen meer bij de overgang naar het schrijven. Alle kinderen gaan gelijk aan de slag.
4. Hoe ging het zelfstandig schrijven bij de kinderen? Waar heb je hulp kunnen bieden? Ik ga met de leerlingen zitten waarvan ik weet dat ze het schrijven moeilijk vinden. Ik laat ze vertellen wat ze willen schrijven en laat de kinderen vervolgens gelijk schrijven. Dit werkt goed. Ondanks dat het om de inhoud gaat kan ik de kinderen ook verbeteren op de vorm. Dit gebeurt eigenlijk weinig, omdat de leerlingen meestal al goed vertellen.
5. Was er ruimte voor de kinderen om elkaar feedback te geven? En heb jij als leerkracht feedback kunnen geven? Anita doet vooral het bespreken van teksten. Hier wil ik mij nog in ontwikkelen. Het leuke is dat ik eigenlijk niet de tekstbespreking doe, maar de kinderen zelf. De kinderen geven elkaar onderling feedback en lezen elkaars teksten. Dit werkt erg goed.

Bijlage E.18: meetinstrument meten van het ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerlingen middenbouw.

	Nooit	Soms	Vaak	Aantal
1. Ik vertel verhalen in de klas.	12	15	63	90
2. Ik vertel over iets wat ik heb meegemaakt in de klas.	8	10	72	90
3. Ik vertel verhalen over onderwerpen die ik interessant vind.	21	65	4	90
4. Ik vind het leuk om verhalen te vertellen.	3	21	66	90
5. Ik vind het makkelijk om verhalen te vertellen.	5	17	68	90
6. Mijn juf (of meester) vertelt verhalen.	0	22	68	90
7. De leerkracht helpt mij bij het vertellen van verhalen.	15	37	48	90
8. Ik vertel thuis verhalen.	12	5	73	90
9. Ik vind het leuk om verhalen te lezen.	18	45	27	90
10. Ik vind het leuk om verhalen te bedenken.	7	11	72	90
11. Ik schrijf verhalen in de klas.	0	8	82	90
12. Ik vind het schrijven van verhalen makkelijk.	23	27	40	90
13. Mijn meester of juf helpt mijn bij het bedenken van een verhaal.	6	45	49	90
14. Ik mag met andere kinderen overleggen als ik een verhaal schrijf.	8	11	71	90
15. Andere kinderen helpen mij bij het schrijven van verhalen.	3	75	12	90
16. Mijn juf (of meester) leest mijn verhalen.	17	61	12	90
17. Mijn juf (of meester) geeft uitleg over het schrijven van verhalen.	0	7	83	90
18. Mijn juf of meester helpt mij tijdens het schrijven van een tekst.	13	27	50	90
19. Mijn juf of meester kijkt mijn verhalen na.	32	51	7	90
20. Ik mag mijn geschreven verhalen voorlezen.	33	46	11	90
21. Ik lees verhalen van andere kinderen	38	41	11	90
22. Ik geef tips aan andere kinderen.	71	14	5	90
23. Ik krijg tips van andere kinderen.	12	77	1	90

Bijlage E.19: meetinstrument meten van het ontwerp: nul- en eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.

Gestructureerde vragenlijst leerkrachten

Er staan hieronder een aantal stellingen. Graag op de volgende stellingen antwoord geven. Er komt overwegend positief worden gekozen: vaak. En overwegend negatief: nooit.

Naam:

Stamgroep:

1. Ik heb in mijn lessen gebruik gemaakt van de pre-writing fase. Maken van taaltekening of woordenlijst.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

2. Ik introduceer de schrijfles met een eigen ervaring of verhaal en gebruik daarvoor materialen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

3. Ik laat de kinderen ervaringen en verhalen vertellen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

4. Ik bereid het vertellen van een ervaring of verhaal voor.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

5. Ik vind het vertellen van ervaringen en verhalen makkelijk.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

6. Ik loop rond als de kinderen aan het vertellen zijn en verbeter kinderen en geef feedback.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

7. De kinderen maken een gemakkelijke overstap naar het schrijven.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

8. Kinderen die moeite hebben met het schrijven van teksten laat ik hardop schrijven.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

9. Ik maak gebruik van de checklists en werkbladen bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

10. Ik begeleid de kinderen als ze aan het schrijven zijn.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

11. De kinderen hebben moeite met het schrijven van een tekst.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

12. Ik bespreek de teksten na samen met de kinderen.				
Vaak	Regelmatig	Soms	Bijna nooit	Nooit

Bijlage E.20: Resultaten meten van het ontwerp: nulmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.

	Nooit	Bijna Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik heb in mijn lessen gebruik gemaakt van de pre-writing fase. Maken van taaltekening of woordenlijst.	5	0	0	0	0
2. Ik introduceer de schrijfles met een eigen ervaring of verhaal en gebruik daarvoor materialen.	5	0	0	0	0
3. Ik laat de kinderen ervaringen en verhalen vertellen.	2	1	1	1	0
4. Ik bereid het vertellen van een ervaring of verhaal voor.	5	0	0	0	0
5. Ik vind het vertellen van ervaringen en verhalen makkelijk.	2	2	1	0	0
6. Ik loop rond als de kinderen aan het vertellen zijn en verbeter kinderen en geef feedback.	5	0	0	0	0
7. De kinderen maken een gemakkelijke overstap naar het schrijven.	5	0	0	0	0
8. Kinderen die moeite hebben met het schrijven van teksten laat ik hardop schrijven.	5	0	0	0	0
9. Ik maak gebruik van de checklists en werkbladen bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen.	5	0	0	0	0
10. Ik begeleid de kinderen als ze aan het schrijven zijn.	5	0	0	0	0
11. De kinderen hebben moeite met het schrijven van een tekst.	0	0	1	2	2
12. Ik bespreek de teksten na samen met de kinderen.	5	0	0	0	0

Bijlage E.20: Resultaten meten van het ontwerp: eindmeting gestructureerde vragenlijst leerkrachten middenbouw.

	Nooit	Bijna Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak
1. Ik heb in mijn lessen gebruik gemaakt van de pre-writing fase. Maken van taaltekening of woordenlijst.	0	0	0	1	4
2. Ik introduceer de schrijfles met een eigen ervaring of verhaal en gebruik daarvoor materialen.	0	0	0	0	5
3. Ik laat de kinderen ervaringen en verhalen vertellen.	0	0	0	1	4
4. Ik bereid het vertellen van een ervaring of verhaal voor.	0	2	1	1	1
5. Ik vind het vertellen van ervaringen en verhalen makkelijk.	0	0	2	2	1
6. Ik loop rond als de kinderen aan het vertellen zijn en verbeter kinderen en geef feedback.	0	1	0	3	1
7. De kinderen maken een gemakkelijke overstap naar het schrijven.	0	0	1	1	3
8. Kinderen die moeite hebben met het schrijven van teksten laat ik hardop schrijven.	0	3	1	1	0
9. Ik maak gebruik van de checklists en werkbladen bij het vertellen en schrijven van ervaringen en verhalen.	0	0	0	2	3
10. Ik begeleid de kinderen als ze aan het schrijven zijn.	0	1	1	2	1
11. De kinderen hebben moeite met het schrijven van een tekst.	0	1	1	1	2
12. Ik bespreek de teksten na samen met de kinderen.	0	2	3	0	0

Deelnemers: Agnes (A), Kim (K), Anita (AN), Dienneke (D), Susan (S) en Derk (DE)

(D): Wat fijn dat we nog één keer samen kunnen zitten. De afgelopen weken zijn jullie aan de slag gegaan met de uitvoering van de handleiding in de praktijk. Ik ben benieuwd wat de resultaten zijn en welk vervolg er aan kan worden gegeven. Tijdens de observaties heb ik mogen kijken hoe jullie de didactiek hebben toegepast in de praktijk. Ik was erg verrast.

(DE): Hoe hebben jullie de afgelopen weken ervaren. Het werken met de handleiding, de didactiek die daarbij hoor en het gebruik van werkbladen en checklist.

(K): Ik heb er een heel positief gevoel over. Ik heb echt het gevoel dat ik mijzelf de didactiek eigen heb gemaakt. De kinderen maken veel gebruik van de werkbladen en checklists. Het is iets wat ik de komende weken vaker wil gaan gebruiken. Ik heb veel geleerd.

(D): Ik sluit mij hier bij aan. Ik heb een mooie ontwikkeling gezien bij de kinderen maar vooral bij mijzelf. Zo'n onderzoek geeft je weer allemaal nieuwe inzichten voor in de praktijk. Het belangrijkste is wel dat de kinderen makkelijker tot schrijven komen.

(A): Inderdaad. Er wordt nu volop geschreven in de middenbouw. Dit is wel eens anders geweest. Ik denk dat, dat de mooiste ontwikkeling is.

(S): Ik ben van mening dat we dit nog jaren kunnen gebruiken.

(DE): Susan je maakt een bruggetje naar de volgende vraag. Wat verwachten jullie nog van mij?

(AN) Ik denk dat we op deze voet verder kunnen. Zolang de werkbladen en checklist maar in de klas aanwezig blijven.

(A): Ik heb dezelfde mening. We hebben het stappenplan eigen gemaakt. Dit kunnen we de komende tijd gebruiken.

(DE): Hebben jullie nog aanbevelingen voor het volgend onderzoek.

(D): Misschien kan er onderzoek worden gedaan naar de manieren van feedback geven op verschillende teksten.

De andere leerkracht zijn het hier mee eens.

(D): Zouden jullie je willen voorstellen en daarbij vertellen uit welke groep jullie komen?

(B): Ik ben Beau en ik zit in de egels.

(I): Ik ben Isis en ik zit ook in de egels.

(N): Ik ben Noëlla en zit in de konijnen.

(J): Ik ben Jordi en zit ook in de konijnen.

(T): Ik ben Timo en zit in de muizen.

(K): Ik ben Kim en ik zit ook in de konijnen.

(D): Zoals jullie weten heb ik de afgelopen weken onderzoek gedaan naar het schrijven van ervaringen en verhalen en nu ben ik heel benieuwd hoe jullie het vonden. In de vragenlijst kwam naar voren dat jullie het lastig vonden om verhalen te bedenken. Is dit nog steeds zo?

(N): Ik vind het verhalen bedenken niet meer lastig, want doordat we het vertellen hoef ik tijdens het schrijven niet meer na te denken.

(J): Ik ben het schrijven van verhalen leuker gaan vinden. Wat Noëlla zegt klopt wel. Ik kan nu gewoon schrijven wat ik zeg.

(D): Eigenlijk is het dus best wel makkelijk.

(T): Ik vind het schrijven wel makkelijker geworden. Het woordenlijstje helpt ook erg. Dit is een soort van geheugensteuntje.

(D): Maken jullie in de klas ook gebruik van de werkbladen en checklists.

(B): In onze groep worden ze veel gebruikt. Ik vind ze heel fijn.

(N): In onze groep zijn er niet genoeg en ik gebruik alleen de checklist om mijn verhaal na te kijken.

(T): Onze juf heeft plastic om de checklists en werkbladen gedaan. We hebben er niet allemaal één, maar er zijn er genoeg,

(D): Helpt de juf wel genoeg bij het schrijven van een verhaal.

(T): De juf hoeft mij niet echt te helpen, maar ze helpt wel andere kinderen, die dat meer nodig hebben.

(N): Mij helpt ze wel eens. Dan moet ik hardop zeggen wat ik bedoel en dan schrijf ik het gelijk op.

(J): Mij helpt de juf ook wel vaker. Soms weet ik niet zo goed hoe ik woorden moet schrijven.

(D): Vinden jullie het leuk om verhalen te blijven schrijven.

(K): Zolang we mogen blijven vertellen vind ik het leuk.

(B): Ik schrijf nu thuis ook veel meer verhalen. Ik vind het echt leuk om te doen. Wel vind ik het jammer dat de juf mijn verhaal niet nakijkt.

(N): Ik zou wel langer de tijd willen hebben om een verhaal te schrijven, maar ik vind het heel leuk.

(J): Ik schrijf ook verhalen thuis met mama.

(I): Ik vind het schrijven van verhalen echt kei leuk.

(D): Bedankt zeg, maar als ik zo hoor mogen jullie meer tips en tops krijgen op jullie verhalen.

(B): Wij krijgen helemaal geen tips en tops op ons verhaal. Dat zou ik wel fijn vinden.

(K): Wij ook niet. Ik zou het ook fijn vinden om tips en tops te krijgen.

(D): Dat is dus nog een werkpuntje. Bedankt weer voor het interview.

Bijlage F. Handleiding ontwerp.