



Universiteit Utrecht

# De rol van de docent in de effectiviteit van *Tekster*

*Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten in de  
praktijk omgaan met het lesmateriaal*

Eline Post | 3899802 | Bachelor eindwerkstuk

Communicatie- en Informatiewetenschappen | Universiteit Utrecht

Onder begeleiding van Monica Koster

*30 april 2015*

## Samenvatting

Met behulp van de lesmethode *Tekster* leren leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs betere teksten te schrijven. Centraal in deze methode staat het toepassen van een schrijfstrategie door middel van een acroniem, waardoor leerlingen gestructureerd aan hun schrijfproces kunnen beginnen. Ook observerend leren, feedback en klassikale interactie spelen een belangrijke rol in *Tekster*. Dit zijn aspecten waarbij een leerkracht onmisbaar is. Leerkrachten wonen daarom trainingen bij, die in de toekomst vervangen zullen worden door zogenaamde 'Train je collega!'-sessies. Hierbij zal een meer ervaren leerkracht zijn of haar collega met *Tekster* leren werken. Ook worden leerkrachten via de docenthandleiding geïnstrueerd. In dit onderzoek wordt bekeken in hoeverre de leerkrachten zich in de praktijk aan die docentinstructies en trainingen rondom *Tekster* houden. Dit is onderzocht door middel van observaties van drie leerkrachten van groep 6, 7 en 8. Daarnaast zijn er vragenlijsten en interviews afgenomen. Uit het onderzoek komt naar voren dat de docentinstructies en trainingen erg zinvol worden gevonden en als houvast worden gebruikt. Afwijkingen van de docentinstructies lijken samen te hangen met de ervaring van de docent, zowel met *Tekster* als mogelijk in het (taal)onderwijs, maar zijn nooit ten nadele van het leerdoel van de les. Wel lijken de acroniemen en het *modellen* hiervan onduidelijk voor de leerkrachten. Samengevat laten deze resultaten zien dat docenten op de juiste manier met *Tekster* werken, maar wordt er wel geadviseerd om meer aandacht aan de acroniemen in de trainingen te besteden.

## Inleiding & theoretisch kader

Tegenwoordig wordt het steeds belangrijker om goed te kunnen schrijven. Onze samenleving wordt digitaal, geletterder en onpersoonlijker, waardoor we voornamelijk met elkaar zullen moeten communiceren via tekst (Feenstra, Bouwer & Koster, 2014). In deze tijd is het daarom van belang dat men voldoende schrijfvaardigheid bezit. Echter, uit een rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2010) blijkt dat het schrijfonderwijs op de basisschool, daar waar men deze schrijfvaardigheid aanleert, onder de maat is: leerlingen zijn niet in staat om een tekst te schrijven waarin ze een communicatieve boodschap aan de lezer overbrengen. Dit is het resultaat van te weinig aandacht voor schrijven in taalmethodes, maar ook van een ineffectieve didactiek van de leerkrachten. In hun opleidingen hebben zij te weinig over het schrijven van teksten en het onderwijzen hiervan geleerd (Van der Leeuw, 2006). Daarnaast zijn de docentinstructies van de taalmethodes ineffectief: deze geven de leerkracht te weinig aanwijzingen om het schrijfproces van de leerling te ondersteunen (Stoeldraijer, 2012). De Inspectie stelt dan ook dat er nieuw lesmateriaal nodig is waardoor leerkrachten hun leerlingen goed kunnen leren schrijven.

Dit nieuwe lesmateriaal heet *Tekster*. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen na twee maanden met *Tekster* een groei in hun schrijfvaardigheid laten zien van ongeveer een half leerjaar (Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, z.j.). De lesmethode bestaat uit drie lessenseries voor de bovenbouw van het basisonderwijs: *VOS* voor groep 6, *DODO* voor groep 7 en *EKSTER* voor groep 8. Elke lessenserie draait om één acroniem dat de leerling herinnert aan een schrijfstrategie die hen helpt een schrijftaak zorgvuldig aan te pakken. Zo is *VOS* een ezelsbruggetje voor **V**erzinnen-**O**rdenen-**S**chrijven, *DODO* voor **D**enken-**O**rdenen-**D**oen-**O**verlezen en *EKSTER* voor **E**erst nadenken-**K**iezen en ordenen-**S**chrijven-**T**eruglezen-**E**valueren-**R**eviseren. Het gebruik van schrijfstrategieën is namelijk erg effectief voor het schrijven van een goede tekst: het geeft beginnende schrijvers houvast bij een taak die hen veel cognitieve energie kost (Graham & Perin, 2007; Koster et al., z.j.). Het acroniem vermindert deze cognitieve overbelasting en geeft leerlingen steun, waardoor zij zich volledig kunnen concentreren op het produceren van een duidelijke tekst.

Uit onderzoek blijkt dat leren schrijven door middel van observerend leren erg effectief is en ook de cognitieve overbelasting van leerlingen tijdens deze activiteit vermindert (Fidalgo & Torrance, 2014; Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Kieft, Broekkamp & Van den Bergh, 2005). Hierbij "leren de leerlingen niet te schrijven door zélf te schrijven, maar door schrijfprocessen en -producten van andere schrijvers (modellen) te observeren" (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007, p. 3). Bij een *Tekster*-les bijvoorbeeld, luistert de leerling naar de manier waarop de leerkracht zelf een tekst zou schrijven met gebruik van het acroniem en bijbehorende schrijfstrategie. Hierdoor leert de leerling hoe hij of zij zelf een schrijftaak aan zou moeten pakken. Alle leerkrachten die met *Tekster* gaan werken, krijgen vooraf een training over *modeling* en het belang hiervan in het begeleiden van het schrijfproces van hun leerlingen (Koster, Bouwer, Van den Bergh, 2014a). Daarnaast oefenen ze het modelen met elkaar. Ook in de docenthandleiding van de lesmethode wordt het belang van *modeling* benadrukt (Koster, Bouwer, Van den Bergh, 2014b).

Naast modeling speelt ook feedback een belangrijke rol in *Tekster*. Feedback van de leerkracht, zowel tijdens als na het schrijven, is een goede manier om de schrijfstijl van de leerling te verbeteren (Koster et al., z.j.). Echter, het is hierbij wel belangrijk om *goede* feedback te geven. Effectieve feedback moet selectief, doelgericht, behulpzaam en motiverend zijn. De leerlingen moeten weten wat zij kunnen doen om hun teksten te verbeteren, maar moeten zich niet gedemotiveerd gaan voelen door te veel kritiek. Goede feedback geven is echter lastig en niet iets dat alle leerkrachten even goed hebben geleerd in hun opleiding. Daarnaast is er vaak simpelweg te weinig tijd om uitgebreide feedback te geven tijdens een les (Pullens, 2010). De leerkrachten krijgen in een tweede training rondom *Tekster* instructie over het geven van effectieve feedback: de docenten leren schrijfproducten te beoordelen door middel van beoordelingsschalen, leren wat effectieve feedback inhoudt en oefenen deze vaardigheden met elkaar (Koster, et al., z.j.). Ook in de docenthandleiding van *Tekster* wordt de leerkracht aangemoedigd om actief feedback te geven tijdens de les (Koster et al., 2014b).

Beginnende schrijvers kunnen niet alleen van hun leerkracht leren, maar ook van hun medeleerlingen. Graham & Perin (2007) stellen dat het onderling uitwisselen en reviseren van schrijfproducten tussen leerlingen een goede manier is om de kwaliteit van hun tekst te verbeteren. Ook Koster et al. (z.j.) bevestigen de positieve invloed van *peers* op het schrijfproces. Door het vergelijken van eigen teksten met die van klasgenoten leren leerlingen hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken (Rijlaarsdam et al., 2005). Daarnaast verandert hun blik dan van schrijver naar lezer, waardoor ze gaan inzien hoe hun eigen tekst overkomt bij de lezer (Hollaway & McCutchen, 2004). Deze verschuiving in perspectief is nuttig als men een communicatieve boodschap effectief wil leren overbrengen. Het is dus belangrijk dat de leerkracht de interactie van leerlingen met elkaar coördineert. Zijn of haar rol verschuift tijdens de les dan ook meer naar die van 'coach': hij of zij geeft wel instructie en uitleg, maar spoort de kinderen ook aan om hun teksten met anderen te bespreken en te herschrijven (Franssen & Aarnoutse, 2003). Klassikale gesprekken en discussies zijn dus wenselijk in *Tekster*, wat ook in de lesplannen te zien is (Koster et al., 2014b).

De leerkracht is dus onmisbaar binnen *Tekster*: hij of zij fungeert als model voor de leerlingen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren, moet goede feedback kunnen geven om hun schrijfproces te ondersteunen en moet klassikale interactie stimuleren. Het is dan ook belangrijk dat de leerkracht onderwezen wordt hoe dit moet. De opleidingen voor docenten zijn immers nog niet zo ingericht dat deze manier van lesgeven verwacht kan worden van leerkrachten (Pullens, 2010). Zoals eerder genoemd gaan leerkrachten die met *Tekster* gaan werken daarom vooraf en tijdens de lesperiode naar een massale trainingsbijeenkomst, maar is het voor in de toekomst de bedoeling dat de leerkrachten deze kennis zelf op hun collega's overbrengen. Dit worden 'Train je collega!'-sessies genoemd. De inhoud van deze sessies komt overeen met die van de massale trainingsbijeenkomsten. In de eerste 'Train je collega!'-sessie introduceren de coaches het materiaal bij hun coachees en leren ze hen wat modeling inhoudt. In de tweede 'Train je collega!'-sessie ligt de focus op het geven van goede feedback. Door deze collegiale sessies worden de massale trainingsbijeenkomsten in de toekomst hopelijk onnodig.

Er is dus sprake van *professional development*: "any activity that is intended partly or primarily to prepare paid staff members for improved performance in present or future roles in the school districts" (Little, 1987, p. 491). Kortom: de docent wordt bijgeschoold om op de juiste manier met *Tekster* te kunnen werken. Deze bijscholing kan in verschillende contexten plaatsvinden: in grote trainingen buiten de school, in gesprekken met collega's of tijdens de les zelf (Desimone, 2009). De 'Train je collega'-sessies sluiten aan bij de huidige verschuiving van coaching door professionele begeleiders naar coaching door collega's. Trainingen tussen collega's zijn effectief gebleken en motiveren naast de coachee ook de coach zelf om zijn of haar eigen professionele gedrag te bevorderen (Bergen, 1996). Hierbij blijkt wel dat de overdracht van kennis van coach naar coachee vaak moeilijk wordt bevonden (Simons, 1990) en veel tijd kost (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). In een onderwijssysteem waar al te weinig tijd is voor een goede schrijfles, zou dit problemen kunnen opleveren.

Het gebruik van modeling, acroniemen, feedback en klassikale interactie zijn dus centrale punten in de lesmethode *Tekster*. De docenthandleiding bevat al deze aspecten, maar deze moet nog wel op dezelfde manier in de praktijk uitgevoerd worden. In dit onderzoek is de hoofdvraag: '*In hoeverre past de leerkracht de docentinstructies vanuit Tekster toe in de praktijk en hoe kunnen mogelijke afwijkingen van die instructies worden verklaard?*' (de docentinstructies bevatten zowel de docenthandleiding als de lesplannen en de trainingen). Hierdoor krijgt men inzicht in de rol van de docent in de effectiviteit van *Tekster*. Ook de manier waarop de docenten getraind worden en hun ervaringen met deze trainingen worden onderzocht om zo de overdraagbaarheid van de lesmethode na te gaan. De hoofdvraag wordt opgedeeld in een aantal deelvragen, die gebaseerd zijn op de werkzame ingrediënten van *Tekster*:

1. *In hoeverre past de leerkracht modeling toe in de les?*
2. *In hoeverre gebruikt de leerkracht de acroniemen in de les?*
3. *In hoeverre geeft de leerkracht feedback aan de leerlingen tijdens de les?*
4. *In hoeverre is er klassikale interactie in de les?*
5. *In hoeverre houdt de leerkracht zich aan de voorgeschreven tijd in de les?*
6. *In hoeverre komt de manier van lesgeven overeen tussen coach en coachee?*
7. *In hoeverre vindt de leerkracht de docentinstructies vanuit Tekster bruikbaar en zinvol?*

Allereerst zal de methode voor het beantwoorden van deze hoofd- en deelvragen worden toegelicht, waarna de resultaten, conclusie en discussie rondom dit onderzoek volgen.

## **Methode**

Om de bovenstaande vragen te kunnen beantwoorden, is er een onderzoek uitgevoerd bij de bovenbouw van een kleine witte dorpschool. Dit onderzoek is dus een *casestudy*. Er worden drie verschillende methoden gehanteerd: het uitvoeren van lesobservaties, het afnemen van vragenlijsten en half-gestructureerde interviews. De observaties worden gebruikt om uitspraken te kunnen doen over het gedrag van de leerkracht tijdens een les met *Tekster*. Vervolgens kunnen er door de vragenlijsten en interviews

verklaringen voor dit gedrag worden geboden en ervaringen worden gedeeld over de trainingen die de leerkracht heeft gehad.

## Participanten

Er hebben drie leerkrachten meegedaan aan dit onderzoek: een stagiaire vanuit de pabo die groep 6 zelfstandig les geeft, de docent van groep 7 en de docent van groep 8. Zowel *VOS*, *DODO* en *EKSTER* kwamen dus aan bod. Bij alle drie de observaties was niet de gehele groep 7 en 8 aanwezig, maar een deel daarvan. Alleen groep 6 was compleet.

Op deze school zijn er twee leerkrachten die het vorige schooljaar al met *Tekster* hebben gewerkt en de trainingsbijeenkomsten hebben bijgewoond; zij treden dit schooljaar als coaches op bij de 'Train je collega!'-bijeenkomsten. De docent van groep 8 is één van deze twee coaches. De andere coach geeft dit schooljaar geen les en kan dus niet geobserveerd worden. De docenten van groep 6 en 7 zijn coachees. Zij hebben de trainingsbijeenkomsten niet bijgewoond, maar zullen de kennis uit deze trainingen via de 'Train je collega!'-sessies verkrijgen. De docent van groep 7 wordt getraind door de docent van groep 8. De docent van groep 6 wordt getraind door de andere coach, die dit schooljaar niet voor de klas staat.

## Materiaal

Om de observaties gestructureerd te laten verlopen, is er gebruik gemaakt van het observatieschema uit de eerste testperiode van *Tekster* (cf. Ottevanger, 2014). Dit schema gaat uit van een gemiddelde *Tekster*-les, waarbij de les begint met een introductie en gevolgd wordt door de stappen van het specifieke acroniem van die klas. Elk lesonderdeel, de introductie en elke stap van het acroniem, heeft een eigen observatieschema. Een geheel geobserveerde les bestaat dus uit een aantal ingevulde observatieschema's.

Het observatieschema bestaat uit twee delen. Het eerste deel richt zich op wat de leerkracht gedurende het lesonderdeel aan het doen is. Er wordt onderscheid gemaakt tussen taak-gerelateerde en taak-afwijkende activiteiten. De taak-gerelateerde activiteiten worden opgedeeld in activiteiten gericht op de hele klas of op een individu. Elke twintig seconden wordt er door middel van turfjes genoteerd met wat voor een activiteit de docent op dat moment bezig is. Het tweede deel van het observatieschema richt zich op de kenmerkende activiteiten van de leerkracht tijdens het lesonderdeel als *geheel*. Hier wordt genoteerd of de leerkracht modeling toepast, de acroniemen gebruikt, feedback geeft, inactieve leerlingen aanspoort en orde in de klas bewaakt. Het observatieschema voor een apart lesonderdeel is te vinden in Bijlage A.

De gebruikte vragenlijst is wederom uit de eerste testperiode van *Tekster* (cf. Ottevanger, 2014). Deze vragen richten zich op de leservaring van de leerkracht en zijn of haar oordeel over de gegeven les. Er is één vraag toegevoegd over de toepassing van kennis verkregen uit de trainingsbijeenkomsten. Na de eerste lesobservatie worden er extra algemene vragen over modeling, de stappen uit het acroniem en het geven van feedback gesteld. De volledige vragenlijst is te vinden in Bijlage B.

Het half-gestructureerde interview wordt gebruikt om dieper in te gaan op de vragen van de vragenlijst. In dit soort interview liggen de te bespreken onderwerpen vast, maar zijn er nog geen specifieke vragen opgesteld. De onderwerpen die hier van belang zijn, zijn de bruikbaarheid van de lesplannen en de ervaringen met de trainingen.

## **Procedure**

Per leerkracht worden er drie *Tekster*-lessen geobserveerd. Voor groep 6 is dit les 7 tot en met 9 van *VOS*, voor groep 7 les 6 tot en met 8 van *DODO*, en voor groep 8 les 4 tot en met 6 van *EKSTER*. Er vindt geen interactie plaats tussen enerzijds de observator en anderzijds de leerkracht en leerlingen. Per lesonderdeel wordt de starttijd genoteerd, wordt er om de twintig seconden geturfd waar de leerkracht mee bezig is en worden de vragen over het lesonderdeel in het geheel beantwoord. Na de les wordt de vragenlijst door de leerkracht ingevuld en na de drie observaties worden de interviews met de leerkrachten in de ochtend- of middagpauze gehouden.

## **Resultaten**

Zoals eerder gezegd zijn er drie leerkrachten onderzocht. Om de anonimiteit van deze leerkrachten te waarborgen, zullen hun namen niet worden genoemd. In deze resultatensectie zal eerst de data die verkregen is van de observatieschema's worden besproken, waarna de vragenlijstresultaten en een samenvatting van de interviews gerapporteerd zullen worden.

## **Observatieschema's**

Uit tabel 1 is af te lezen hoe lang de negen geobserveerde lessen duurden en hoe lang deze zouden moeten duren volgens het lesplan van die *Tekster*-les (Koster et al., 2014b). Hieruit blijkt dat de docent van groep 6 zich redelijk heeft gehouden aan de voorgeschreven duur van de lessen. Doordat er te weinig volledige lessen van groep 7 en 8 geobserveerd zijn, kan hier niets betekenisvol over gezegd worden. Opvallend was dat de docenten van groep 7 en 8 de voorgeschreven lestijd per lesonderdeel ook communiceerden naar hun leerlingen ('We gaan nu beginnen met **O**rdenen, hier krijgen jullie vijf minuten voor').

In deze tijd hebben de leerkrachten zich gemiddeld 90,2 procent van de lestijd daadwerkelijk met taakgerelateerde activiteiten beziggehouden. De overige 9,8 procent van de tijd ging vooral op aan visuele activiteiten zoals iets lezen, het logboek van *Tekster* alvast invullen of achter de computer zitten (mail checken, etcetera).

**Tabel 1** Afgerond aantal minuten besteed per *Tekster*-les per docent in vergelijking met de voorgeschreven duur van de les vanuit het lesplan.

		duur van de les	voorgeschreven duur van de les
<b>docent groep 6</b>	<i>VOS</i> les 7	33	35
	<i>VOS</i> les 8	41	45
	<i>VOS</i> les 9	35	35
<b>docent groep 7</b>	<i>DODO</i> les 6	21*	30-40
	<i>DODO</i> les 7	36*	40-45
	<i>DODO</i> les 8	28	35-45
<b>docent groep 8</b>	<i>EKSTER</i> les 4	43*	52
	<i>EKSTER</i> les 5	43*	35-45
	<i>EKSTER</i> les 6	36	35-40

\* = geen complete data, omdat de les niet volledig geobserveerd is.

**Tabel 2** Verdeling van taak-gerelateerde lesactiviteit in percentages, uitgesplitst per docent gemiddeld en gemiddeld in totaal.

	docent groep 6	docent groep 7	docent groep 8	gemiddeld
Aan taak klassikaal	60,9	75,5	68,5	<u>67,4</u>
Klassikale uitleg	26,9	29,2	34,6	<u>30,4</u>
Interactie met klas	42,3	44,8	47,6	<u>45</u>
Samen bronnen bekijken	23,6	22,7	12,6	<u>19,4</u>
Anders	7,1	3,3	5,2	<u>5,3</u>
Aan taak individueel	39,1	24,5	31,5	<u>32,6</u>

Vervolgens is in tabel 2 te zien hoe de lestijd die aan *Tekster* werd besteed, verdeeld is. In totaal hebben de leerkrachten gemiddeld meer dan tweederde van hun activiteiten op de klas gericht. De docent van groep 6 richt zich meer op de leerlingen individueel dan de andere docenten (gemiddeld 39,1 procent). Ze loopt meer rond en geeft meer individuele feedback dan haar collega's, die de les meer vanuit de voorkant van het klaslokaal verzorgen. Ook is er in tabel 2 te zien uit welke elementen de klassikale lestijd bestond. Het grootste deel van de klassikale lestijd werd besteed aan interactie met de leerlingen (gemiddeld 45 procent). Dit wordt gevolgd door de categorie 'klassikale uitleg' (gemiddeld 30,4 procent) en de categorie 'samen bronnen bekijken' (gemiddeld 19,4 procent). De categorie 'anders' omvatte voornamelijk het bewaken van de klassikale orde en deelname van de leerkracht aan een rollenspel (les 4 van *EKSTER*).

Er zijn geen grote verschillen tussen docenten in de verdeling van hun activiteiten tijdens het lesgeven. Echter, niet elke geobserveerde les had dezelfde gemiddelde verdeling als in de laatste kolom van tabel 2. De activiteiten van de leerkrachten lijken af te hangen van het desbetreffende lesplan uit de docenthandleiding. Zo is er in bepaalde lessen meer focus op klassikale instructie (bijvoorbeeld les 7 van *VOS* en les 8 van *DODO*), wat in de observaties terug te zien was (respectievelijk 85,9 procent en 97,2 procent 'aan taak klassikaal'). In andere lessen wordt individueel schrijven meer benadrukt (bijvoorbeeld les 8 van *VOS* en les 6



van *EKSTER*), wat tot uiting kwam in een andere verdeling van taak-gerelateerde activiteiten van de leerkracht (respectievelijk 42,7 procent en 54,7 procent 'aan taak klassikaal'). Ondanks deze extremen blijven de gemiddelde activiteiten van de leerkrachten vergelijkbaar.

Leerkrachten slaan soms opdrachten over, maar voegen soms ook eigen onderdelen toe. Een voorbeeld hiervan is de docent van groep 8, die de, oorspronkelijk alleen voor leerkrachten bedoelde, beoordelingsschalen aan haar leerlingen gaf om zo hun teksten te kunnen verbeteren. De docenten lijken gemotiveerd te zijn om er een leuke les van te maken: zo nam de docent van groep 7 lokale voorbeelden van kranten mee voor een les over het nieuws, laat de docent van groep 6 de kinderen zelf de voorkant tekenen van hun eigen geschreven ansichtkaart en laat de docent van groep 8 de kinderen brainstormen via het Digibord. Dit zijn activiteiten die niet in het lesplan beschreven staan. De leerkrachten verliezen hierbij niet het leerdoel van de les uit het oog: ze beginnen de les vaak met een terugblik op de vorige les (door de kinderen zelf verteld) en vragen de leerlingen na afloop naar het leerdoel van de les.

Het aantal keer modeling, gebruik van de acroniemen en de aan- of afwezigheid van feedback gedurende de hele les staan vermeld in tabel 3. Zo is er te zien dat er geen modeling werd geobserveerd bij de docent van groep 6, maar wel enkele keren bij de docenten van groep 7 en 8. Hun modeling was steeds in dezelfde vorm: 'Als ik een tekst zou schrijven..', 'Hmm... Dan denk ik bij mezelf...', 'Ik zou...'. Het acroniem werd niet elke les genoemd. Bovendien werd het acroniem vaak alleen in de introductie genoemd, maar integreerden de leerkrachten het acroniem niet met de opdrachten in de rest van de les. Verder werd er elke les feedback gegeven. Opvallend was dat er vooral veel positieve feedback was waarin de kinderen geprezen werden ('Goed gedaan!', 'Wat knap bedacht van jou', 'Goed aangevuld joh'). Dit was zowel het geval bij klassikale feedback in groepsdiscussies als in één-op-één-feedback. In groep 7 en 8 leken de leerkrachten een meer zelfstandige houding bij de leerlingen te stimuleren. Dit kwam bijvoorbeeld tot uiting in de manier waarop zij leerlingen feedback gaven op hun vragen: door sturende vragen van de leerkracht konden de leerlingen vaak zelf hun eigen vraag beantwoorden. Dit gebeurde niet groep 6, waar de antwoorden vaak door de leerkracht voorgeschoteld werden.

**Tabel 3** Aantal keer modeling, gebruik van het acroniemen (met verwijzing of zonder verwijzing) en gebruik van feedback per les (de letter staat voor de desbetreffende lessenserie van die klas, het getal voor het nummer van de les).

		docent groep 6			docent groep 7			docent groep 8		
		V7	V8	V9	D6	D7	D8	E4	E5	E6
<b>Modeling</b>						2		3	1	1
<b>Acroniemen</b>	met verwijzing		3	1	2	3		1	4	
	zonder verwijzing			1						1
<b>Feedback</b>		ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja

**Tabel 4** Antwoorden op de vragenlijst per docent gemiddeld en gemiddeld in totaal.

<b>vraag en antwoordopties</b>	<b>docent 6</b>	<b>docent 7</b>	<b>docent 8</b>	<b>gemiddeld</b>
Wat leerkracht-modeling voor mij inhoudt, is voor mij: 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	5	3	4	<b>4</b>
Hoe vindt u het om de stappen uit het acroniem te modelen? 1 = moeilijk 5 = makkelijk	3	3	2	<b>2,7</b>
Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij: 1 = helemaal niet duidelijk 5 = duidelijk	3	2	2	<b>2,3</b>
Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	3	5	4	<b>4</b>
Gebruikt de informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen? 1 = helemaal niet 5 = heel vaak	5	4	3	<b>4</b>
Hoe ging het geven van de les u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	4,3	4,7	3,7	<b>4,2</b>
Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden? 1 = helemaal niet 5 = heel goed	4,3	4	3	<b>3,8</b>
Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen? 1 = veel te kort 5 = veel te lang	3,3	3	2,3	<b>2,9</b>
Deze les was voor mijn leerlingen: 1 = te moeilijk 5 = te makkelijk	3,3	3	3	<b>3,1</b>
Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet leerzaam 5 = heel leerzaam	3,3	4,7	3,7	<b>3,9</b>
Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet motiverend 5 = heel motiverend	3,7	5	2,3	<b>3,7</b>
Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens deze les? 1 = helemaal niet tevreden 5 = heel tevreden	4,3	5	3,3	<b>4,2</b>
Ik geef deze les een.. 1 = heel slecht 10 = heel goed	8	8,7	7,8	<b>8,2</b>

## Vragenlijsten

De resultaten van de afgenomen vragenlijsten staan in tabel 4. Hieruit blijkt dat de leerkrachten weten wat modeling is. Ze vinden het niet per se moeilijk of makkelijk om het acroniem te modelen, maar geven wel aan dat de stappen van het acroniem niet helemaal duidelijk voor ze zijn. Vooral de docenten van groep 7 en 8 lijken dit onduidelijk te vinden. Het geven van feedback is geen probleem voor de leerkrachten: de docent van groep 6 lijkt er relatief nog het meest moeite mee te hebben. De informatie uit de trainingen wordt toegepast, vooral door de docenten van groep 6 en 7. De leerkrachten zijn zeer positief over het geven van *Tekster*-lessen: zij geven ze gemiddeld een 8,2 en vertellen dat het lesgeven hen goed af gaat. De leerkrachten geven aan zich aan het lesplan te hebben gehouden. Hierbij is wel een verschil tussen de

docent van groep 8, die zich naar eigen zeggen minder sterk aan het lesplan hield, en de docent van groep 6. De voorgeschreven duur van de lessen werd door de docenten van groep 6 en 7 goed bevonden, maar de docent van groep 8 vond ze iets te kort. Alle drie de leraren vonden de lessen niet te moeilijk of te makkelijk voor hun leerlingen. Ze waren ook redelijk positief over de leerzaamheid en de mate van motiverende lessen; al was de leerkracht van groep 7 positiever dan de leerkrachten van groep 6 en 8. Ten slotte waren de docenten positief over de interactie met de klas tijdens de les.

## Interviews

De leerkrachten spreken enthousiast over de methode, maar zeggen wel dat *Tekster* voor sommige kinderen te moeilijk is. De docent van groep 6, die van de pabo komt, vertelt dat er in haar opleiding inderdaad weinig over het onderwijzen van 'stellen' geïnstrueerd wordt. De docenten van groep 7 en 8 hebben samen drie 'Train je collega!'-sessies gehad, steeds nadat de coach een trainingsbijeenkomst had bezocht. De hand-outs van die bijeenkomsten zijn dan ook gebruikt om richting te geven aan de 'Train je collega!'-sessies. Het verloop van deze sessies ging prima. De coach vertelt dat er minder op modeling getraind hoefde te worden, omdat deze school een lesmethode van begrijpend lezen gebruikt die daar al gebruik van maakt. De leerkrachten moeten dus al bekend zijn met modeling. De docent van groep 6 en haar coach hebben twee 'Train je collega!'-sessies gehad, waarvan er één niet doorging door ziekte van de coachee. Zij vertelt dat de inhoud van die ene sessie vooral ging over de lesmethode en hoe deze werkt. Ze heeft er veel van geleerd en vond het prettig om met haar coach ervaringen over *Tekster* uit te wisselen. De coachees gaan ervan uit dat ze de 'Train je collega!'-sessies ook zelf als coach zouden kunnen aanbieden. Verder worden de docentinstructies bruikbaar genoemd: ze worden vaak gebruikt en er staan goede aanwijzingen in. Wel geven de leerkrachten aan dat ze soms flexibel met de opdrachten omgaan: dat ze naar eigen inzicht onderdelen verschuiven of toevoegen. In *EKSTER* worden onderdelen vaak naar de middag verplaatst als er in de ochtend niet aan toegekomen is. Opdrachten worden soms overgeslagen, omdat de leerkracht ze bijvoorbeeld niet nuttig vindt en de tijd liever aan een ander onderdeel besteedt. De docent van groep 8 geeft aan dat ze de docenthandleiding als houvast gebruikt, maar soms afwijkt naar eigen inzicht. Een voorbeeld is dat er in de docenthandleiding gesuggereerd werd dat ze zou moeten modelen, maar het nuttiger vond om dit later in de les te doen. Daarnaast stelt ze dat ze de *peer-reviewing* van *Tekster* erg leerzaam vindt, voornamelijk als goede leerlingen met minder goede leerlingen 'gekoppeld worden', en dat ze dat dan ook vaker toepast dan volgens de handleiding zou hoeven.

## Conclusie & discussie

In dit onderzoek stond de hoofdvraag '*In hoeverre past de leerkracht de docentinstructies vanuit Tekster toe in de praktijk en hoe kunnen mogelijke afwijkingen van die instructies worden verklaard?*' centraal.

Hieronder zullen eerst de aparte deelvragen rondom deze hoofdvraag en de beperkingen van het onderzoek besproken worden. Daarna volgt het antwoord op de hoofdvraag.

De eerste deelvraag was: '*In hoeverre past de leerkracht modeling toe in de les?*'. Uit de resultaten blijkt dat er verschillen zijn tussen de leerkrachten wat betreft modeling. Zo gebruikt de docent van groep 8 elke les

modeling, maar heeft de docent van groep 6 geen enkele keer modeling gebruikt. Echter, in de desbetreffende lesplannen van VOS werd dan ook maar één keer modeling aangeraden (Koster et al., 2014b). Aangezien uit het interview en de vragenlijst blijkt dat de docent van groep 6 zich aan het lesplan houdt en dit ook terugkomt uit de observaties, is er een kans dat zij meer zou modelen als dit vaker in het lesplan zou staan. De docent geeft namelijk wel aan dat ze weet wat modeling is en hoe het moet.

De tweede deelvraag was: *'In hoeverre gebruikt de leerkracht de acroniemen in de les?'.* Op basis van de docenthandleiding en lesplannen werd verwacht dat de acroniemen duidelijk terug te zien zouden zijn in de les. Opvallend was dat dit in de praktijk nauwelijks geobserveerd werd. Deels kwam dit doordat het format van de lessen vaak anders was dan het gebruikelijke introductie-acroniem-format (bijvoorbeeld filmpjes kijken of klassikale brainstormsessies), maar deels ook omdat de leerkrachten het acroniem niet gebruiken als 'kapstok' van de les. De acroniemen werden wel bij naam genoemd, maar de schrijftaak werd niet aangepakt met behulp van de schrijfstrategie. Leerkrachten gingen de verschillende stappen uit het werkboek wel af, maar integreerden de strategie bij het uitvoeren van de schrijftaak niet. Uit de vragenlijsten blijkt dat het voor leerkrachten niet echt duidelijk is wat de acroniemen inhouden en dat het modelen van het acroniem niet per se makkelijk of moeilijk en zelfs onduidelijk gevonden wordt. Echter, het acroniem dient in *Tekster* als ezelsbruggetje om de leerlingen aan een schrijfstrategie te herinneren waardoor ze gestructureerd aan de slag kunnen met het schrijven van een goede tekst. Het kunnen toepassen van het acroniem is dus een belangrijk leerdoel van de lesmethode. Als het acroniem al onduidelijk gevonden wordt door de leerkracht, dan zal de leerling de schrijfstrategie ook niet eigen kunnen maken.

De derde deelvraag was: *'In hoeverre geeft de leerkracht feedback aan de leerlingen tijdens de les?'.* In elke les is er feedback gegeven. Dit is consistent met de vragenlijst: de leerkrachten vinden feedback geven redelijk makkelijk. Kenmerkend aan de feedback was dat deze vooral uit complimenten bestond. De docent van groep 6 is meer bezig met individuele feedback dan haar collega's: ze loopt veel rond om opdrachten te controleren en ongevraagd hulp te bieden. De mate van hulp van de leerkracht is verschillend in de drie klassen. In groep 7 en 8 lijken de leerkrachten zelfstandigheid te stimuleren en kinderen door middel van sturende vragen zelf te laten ontdekken wat hun tekst mist. In groep 6 krijgen de leerlingen vaker hapklare antwoorden en feedback van de leerkracht. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerkracht van groep 6 nog geen 'Train je collega!'-sessie over feedback heeft gehad, maar het zou ook kunnen dat kinderen in groep 6 nog niet zo diep in feedback kunnen duiken als de oudere leerlingen. Pas in groep 7 en 8 wordt feedback immers belangrijk in het acroniem (**O**verlezen, **T**eruglezen, **E**valueren, **R**eviseren), waardoor een zelfstandige houding bij de leerlingen meer gestimuleerd zou kunnen worden dan in groep 6.

De vierde deelvraag was: *'In hoeverre is er klassikale interactie in de les?'.* Het grootste deel van de klassikale lestijd draait om klassikale interactie. In de benaming van Franssen & Aarnoutse (2003) is de docent dus inderdaad een 'coach' die klassikale interactie stimuleert en begeleidt. De mate waarin dit gebeurt, verschilt per les: les 8 van VOS is bijvoorbeeld een les gericht op individueel schrijven (wat zich uit in *minder* klassikale interactie) waartegen les 8 van DODO een les is waarin filmpjes bekeken en besproken worden (wat zich uit

in meer klassikale interactie). Hieruit blijkt wederom dat de mate van een bepaalde activiteit afhangt van de mate waarin het in het lesplan aangemoedigd wordt. Het lesplan wordt dus als handleiding voor de les gebruikt. Verder blijkt uit de vragenlijst dat de leerkrachten tevreden zijn met de interactie met leerlingen.

De vijfde deelvraag was: *'In hoeverre houdt de leerkracht zich aan de voorgeschreven tijd in de les?'*. Deze deelvraag is moeilijk te beantwoorden door niet volledig geobserveerde lessen. Er was steeds 45 minuten gepland voor de observaties. In groep 7 begon de docent twee keer later met *Tekster* in deze geplande tijd, waardoor de les nog niet af was en er al naar de volgende observatie gegaan moest worden. Dit is waarschijnlijk ook de reden waarom les 8 van *DODO* korter duurde dan gepland; de docent wilde dat de observator tenminste één hele les gezien had. Het zou kunnen dat hij daardoor gehaast heeft. In groep 8 zou de eerste les bij voorbaat al langer duren dan de geplande tijd hiervoor (les 8 van *EKSTER* duurt 52 minuten) en begon de docent bij de tweede les iets te laat. Hierdoor konden niet alle lessen volledig bijgewoond worden. De docenten vonden de voorgeschreven lestijd voldoende. Alleen de docent van groep 8 vond de aangegeven tijd voor de eerste twee lessen te kort. Aangezien ze deze vragenlijsten ingevuld heeft toen ze de lessen nog niet afgemaakt had (dat deed ze pas na de middagpauze), is dit niet betekenisvol.

De zesde deelvraag was: *'In hoeverre komt de manier van lesgeven overeen tussen coach en coachee?'*. Aangezien alleen de docenten van groep 7 en 8 een duo vormden voor de 'Train je collega!'-sessies én allebei geobserveerd konden worden, wordt dit duo gebruikt voor het beantwoorden van deze deelvraag. In de 'Train je collega!'-sessies hebben de docent van groep 7 en 8 modeling en feedback getraind. De manier van modeling en feedback kwamen inderdaad overeen. Ook de manier waarop ze over het acroniem denken is hetzelfde: beide leerkrachten weten ze niet goed wat de stappen van het acroniem inhouden en hoe ze deze moeten modelen. Feedback geven gaat de coachee erg goed af, wat kan getuigen van een effectieve 'Train je collega!'-sessie. Hij geeft aan dat hij de informatie uit de trainingen veel gebruikt. De coach en coachee stimuleren ook allebei een zelfstandige rol van de leerling in tegenstelling met de docent van groep 6. Zoals eerder gezegd is de vraag echter of dit het resultaat is van een bepaalde manier van lesgeven of een niveauverschil tussen klassen. Opvallend is dat de coachee positiever is dan de coach: deze heeft meer kritiek op de methode wat betreft leerzaamheid en mate van motiverende lessen, maar ook op zichzelf wat betreft het geven van de les en interactie met de klas. De coach lijkt daarbij ook meer van het lesplan af te wijken dan de coachee, waarschijnlijk omdat ze er kritischer over is.

De laatste deelvraag ging over de bruikbaarheid van het lesplan en de trainingen. Uit de interviews blijkt dat de leerkrachten zowel positief zijn over het lesplan als over de trainingen. Alle docenten gebruiken het lesplan en de aanwijzingen daarin. De docent van groep 8, tevens ook coach, lijkt het meest van de handleiding af te wijken. Dit doet ze naar eigen inzicht. De twee coachees houden zich beter aan de handleiding en zijn ook positiever over de leerzaamheid van *Tekster* dan de coach. Ook de trainingen worden als zinvol ervaren en de informatie die daaruit verkregen is, wordt toegepast in de lessen. Het wordt prettig gevonden om ervaringen te delen over het lesgeven met *Tekster*. De coachees geven aan in de toekomst ook als coach op te kunnen treden.

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Allereerst is het een *casestudy* en kunnen de onderzoeksresultaten niet gegeneraliseerd worden naar alle leerkrachten die met *Tekster* werken. Ten tweede is er een kans dat de leerkrachten door de aanwezigheid van de observator afwijkend gedrag hebben vertoond. Zo kwamen leerkrachten enkele keren naar de observator om verklaringen te geven voor hun gedrag, wat zou kunnen aantonen dat leerkrachten zich bewust waren van de observator en het 'goed' wilden doen. Een andere beperking was dat groep 7 en groep 8 niet volledig waren. De kans is groot dat méér leerlingen voor een andere sfeer in de klas zorgen en dus om een andere manier van lesgeven vragen. Ten slotte zouden door drukte en weinig tijd de vragenlijsten haastig en daardoor slordig ingevuld kunnen zijn. Hierdoor zouden vragen niet goed gelezen kunnen zijn.

Tot slot kan er een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag: '*In hoeverre past de leerkracht de docentinstructies vanuit Tekster toe in de praktijk en hoe kunnen mogelijke afwijkingen van die instructies worden verklaard?*'. Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten zowel de docenthandleiding als de trainingen als nuttig ervaren en deze in de praktijk gebruiken. Afwijking van die instructies lijkt samen te hangen met de ervaring van de docent, zowel met *Tekster* als mogelijk in het (taal)onderwijs. Jonge docenten volgen de aanwijzingen uit het lesplan strenger op dan de meer ervaren docent. Deze afwijkingen zijn echter niet groot en niet ten nadele van het leerdoel. Echter, er lijkt op deze school onduidelijkheid te bestaan over de stappen van het acroniem en het modellen ervan, waardoor de leerling het acroniem mogelijk niet eigen maakt en de schrijfstrategie niet zelfstandig in buitenschoolse schrijftaken zou kunnen toepassen. Toekomstig onderzoek zou kunnen uitwijzen of dit inderdaad het geval is. Aangezien de manier van lesgeven van de coach en coachee redelijk overeenkomt, is het belangrijk dat de coaches duidelijker over de acroniemen en het modellen hiervan worden geïnformeerd. Een advies zou dan ook zijn om in de eerste training de focus te leggen op modeling in combinatie met het *acroniem* in plaats van alleen de modeling. Verder worden de 'Train je collega!'-sessies prettig gevonden door zowel de coach als coachee. Coachees geven aan de kennis uit deze sessies weer over te kunnen dragen aan andere collega's. Zo worden massale trainingsbijeenkomsten van *Tekster* in de toekomst onnodig. Kortom: de docent speelt een onmisbare rol in de effectiviteit van *Tekster*, waarbij de docenthandleiding hen als script voldoende houvast geeft om hun leerlingen goed te leren schrijven. Nu is het alleen belangrijk de docenten beter over het acroniem en het modellen hiervan te informeren, zodat leerlingen in de toekomst ook zelfstandig aan de slag kunnen gaan met effectieve teksten schrijven.

## Literatuurlijst

- Bergen, T. (1996). Peer coaching: een krachtig middel ter bevordering van de professionele ontwikkeling van docenten? *Meso Magazine*, 89, 2-9.
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G.C.W., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 3-16.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Feenstra, H., Bouwer, R., & Koster, M. (2014). Beestachtig goed leren schrijven in het basisonderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Congresbundel 28<sup>ste</sup> HSN-Conferentie* (pp. 9-13). Gent: Academia Press.
- Fidalgo, R., & Torrance, M. (2014). Developing writing skills through cognitive self-regulation instruction. In R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing*. Leiden: Brill Editions.
- Franssen, H.M.B., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23 (3), 185-198.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Holliday, D.R., & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision of written language: Cognitive and instructional processes* (pp. 105-121). New York: Kluwer.
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M., Bouwer, R., Van den Bergh, H. (2014a). *Schrijfproject lesprogramma Tekster: trainingsbijeenkomst 1 en 2*. Hand-outs powerpointpresentaties. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Koster, M., Bouwer, R., Van den Bergh, H. (2014b). *Docenthandleiding bij lesmethode Tekster: DODO/VOS/EKSTER*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P., Van den Bergh, H. (z.j., aangeboden voor publicatie). *Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research*, 1-30. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Little, J.W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491-518). New York: Longman.
- Ottevanger, M. (2014). *Het gedrag van de VOS. Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten van groep 6 omgaan met Tekster*. Bachelor eindwerkstuk. Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Pullens, T. (2010). De digitale leraar. *Tijdschrift Taal*, 1(2), 31-35.
- Rijlaarsdam, G.C.W., Braaksma, M.A.H., Couzijn, M.J., Janssen, T.M., Kieft, M., Broekkamp, H., & Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. In P. Tomlinson, J. Dockrell & P. Winne, (Eds.), *BJEP Monography Series III* (pp. 127-153). Leicester: The British Psychological Society.

- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de interdisciplinaire onderwijskunde. Katholieke universiteit Nijmegen: Nijmegen.
- Stoeldraijer, J. (2012). *Kwaliteitskaart onderwijs in het schrijven van teksten*. Den Haag: School aan Zet.
- Van der Leeuw, B. (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Proefschrift Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.



## Bijlage A – observatieschema per lesonderdeel (hier: introductie)

### Observatieschema leerkrachten

Leerkrachtcode:

Naam observant: .....

Groep: 6 / 7 / 8 (omcirkel de juiste groep)

Nummer en naam van de les: .....

Naam leerkracht: .....

Datum: .....

<b>LESONDERDEEL: INTRODUCTIE</b>	<b>STARTTIJD:</b>
----------------------------------	-------------------

#### Kruis per 20 seconden, meteen aan het begin 1 activiteit aan

	Activiteit	Turf per 20 sec.
Aan taak klassikaal	Klassikale uitleg/instructie geven	
	Interactie met klas	
	Samen bronnen bekijken (teksten lezen, film kijken)	
	Anders	Namelijk...
Aan taak individueel	Door klas lopen/Leerlingen vanaf bureau observeren	
	Gevraagd hulp bieden	
	Ongevraagd hulp bieden	
	Anders	Namelijk...
Niet aan taak	Visueel (iets lezen)	
	Verbaal (praten over ander onderwerp of met collega)	
	Motoriek (bv. klas uitlopen)	
	Anders	Namelijk...
Opmerkingen		

#### Invullen voor lesonderdeel als geheel

Activiteiten: de leerkracht...	
doet een vorm van leerkracht- <i>modeling</i>	Ja / Nee
noemt expliciet 1 of meerdere stappen uit het acroniem	Ja, met verwijzing naar acroniem / Ja, zonder verwijzing naar acroniem / Nee
geeft leerling(en) feedback	Ja / Nee
spoort inactieve leerlingen aan	Ja / Nee / N.v.t.*
bewaakt de rust en orde	Ja / Nee / N.v.t.*

\*n.v.t. als alle leerlingen actief zijn of als het rustig is in de klas

## Bijlage B – vragenlijst voor de leerkracht

### Vragenlijst voor leerkrachten versie A

Leerkrachtcode:
-----------------

Naam .....

Ik ben leerkracht van groep: 6 / 7 / 8 (omcirkel de juiste groep)

Les .....

Datum .....

Observant .....

Hieronder vindt u een aantal vragen over de schrijfles. Kruis het antwoord van uw keuze aan.

1. Hoe ging het geven van de les u af?  
helemaal niet goed    0    0    0    0    0    heel goed
2. Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden?  
helemaal niet    0    0    0    0    0    heel goed
3. Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen?  
veel te kort    0    0    0    0    0    veel te lang
4. Deze les was voor mijn leerlingen  
te moeilijk    0    0    0    0    0    te makkelijk
5. Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen?  
helemaal niet leerzaam    0    0    0    0    0    heel leerzaam
6. Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen?  
helemaal niet motiverend    0    0    0    0    0    heel motiverend
7. Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens deze les?  
heel tevreden    0    0    0    0    0    helemaal niet tevreden
8. Ik geef deze les een... (1 = heel slecht, 10 = heel goed)  
1    2    3    4    5    6    7    8    9    10
9. Wat leerkracht-*modeling* inhoudt, is voor mij  
heel duidelijk    0    0    0    0    0    helemaal niet duidelijk
10. Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te *modelen*?  
moeilijk    0    0    0    0    0    makkelijk
11. Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij  
heel duidelijk    0    0    0    0    0    helemaal niet duidelijk
12. Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af?  
helemaal niet goed    0    0    0    0    0    heel goed
13. Gebruikt u de informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen?  
helemaal niet    0    0    0    0    0    heel goed
14. Eventuele toelichting op antwoorden: