



Universiteit Utrecht

Schrijflessen geven met Tekster

Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten van groep 7 met de lesmethode Tekster omgaan

Bachelor Eindwerkstuk

Wietske Teunissen

Studentnummer: 4033884

Studie: Communicatie- en informatiewetenschappen

Begeleider: Monica Koster

Samenvatting

Het schrijfonderwijs is toe aan verbetering volgens een rapport van de onderwijsinspectie. Leerlingen presteren onder het gewenste niveau en afgelopen tien jaar is er nauwelijks verbetering zichtbaar geweest in het niveau van leerlingen. Als gevolg van het rapport is er een schrijfproject gestart aan de Universiteit van Utrecht. Doel van het schrijfproject is de ontwikkeling van een nieuwe lesmethode. Deze nieuwe lesmethode, Tekster, is gemaakt voor bovenbouwleerlingen van het basisonderwijs. In 2013-2014 is de effectiviteit van de lesmethode voor de eerste keer gemeten. Als vervolg op het eerste onderzoek wordt in 2014-2015 de lesmethode nogmaals getest. Hierbij ligt de aandacht vooral op het handelen van de leerkracht. Er wordt verwacht dat de effectiviteit van de methode voor een groot deel bepaald wordt door de manier waarop de leerkracht ermee omgaat. In dit onderzoek is vooral door middel van observaties gekeken hoe twee leerkrachten van een groep 7 met de lesmethode werken. Uitgangspunten voor de observaties zijn een aantal belangrijke strategieën uit de lesmethode: het gebruik van het acroniem Dodo en leerkracht-modeling. Daarnaast zijn de docentenhandleidingen gebruikt als richtlijn voor de manier waarop de leerkracht zou moeten handelen. Op basis van de observaties van deze twee leerkrachten zou geconcludeerd kunnen worden dat de geobserveerde leerkrachten de belangrijke elementen uit de methode op de juiste manier gebruiken. Dit zou kunnen bijdragen aan het succes van Tekster.

Keywords: schrijfvaardigheid, Tekster, leerkrachtgedrag, acroniem, modeling

Inleiding

Veel meer dan vroeger is communicatie via geschreven vorm belangrijk. We communiceren met behulp van e-mail of berichtjes via de telefoon. Ook overheidszaken worden steeds vaker via internet geregeld. Een gevolg hiervan is dat er veel meer gevraagd wordt van de schrijfvaardigheid van mensen. Beperkte basisvaardigheden in schrijven kunnen een belemmering zijn voor een volwaardige deelname aan de samenleving. Een goede schrijfvaardigheid is echter niet alleen van belang voor communicatie in het dagelijks leven. Leerlingen met een goede schrijfvaardigheid presteren vaak beter op school omdat ze hun schrijfvaardigheid gebruiken ter ondersteuning van het leren (Graham & Perin, 2007; Krijnsen, Stoeldraijer & Klomp, 2012). Daarnaast zijn de kansen op de arbeidsmarkt voor goede schrijvers groter (Graham & Perin, 2007).

Ondanks het belang van een goede schrijfvaardigheid concludeert de Inspectie van het Onderwijs in 2010 dat leerlingen onder het gewenste niveau presteren als het gaat om schrijfvaardigheid. Er zijn zelfs geen aanwijzingen dat een eerder onderzoek van de inspectie in 1997/1998 tot verbeteringen in het schrijfonderwijs heeft geleid (Henkens, 2010). Leerlingen lijken niet beter of slechter te schrijven in 2009 dan tien jaar daarvoor (Kühlemeier, Van Til, Feenstra & Hemker, 2013).

Toch is er na het onderzoek van de inspectie in 1997/1998 wel wat veranderd. De bestaande lesmethoden werden aangepast en er kwam meer aandacht voor procesgericht onderwijs. Deze verbeteringen hebben maar een klein deel invloed gehad op het schrijfonderwijs. Het onderzoek van Henkens (2010) toont namelijk aan dat de methoden weliswaar verbeterd zijn, maar vaak nog onvoldoende ondersteuning bieden voor leerlingen en leerkracht. Verder blijkt dat er in het onderwijs nog te weinig tijd besteed wordt aan schrijfonderwijs. Daarnaast geeft Henkens (2010) aan dat de didactische vaardigheden van leerkrachten een impuls kunnen gebruiken en dat op de opleiding voor leerkrachten de aandacht voor zelf schrijven en schrijfonderwijs beperkt is. Het verbeteren van alleen een lesmethode voor schrijfonderwijs is dus niet genoeg. Er is ook aandacht nodig voor een goede begeleiding, opleiding en training van leerkrachten en verdere aanpassing van de methodes.

Naar aanleiding van het onderzoek van de onderwijsinspectie is aan de Universiteit Utrecht in 2012 een schrijfproject gestart. Dit project heeft als doel om de schrijfvaardigheid van leerlingen van het basisonderwijs te verbeteren (Bouwer & Koster, 2015). Eén van de resultaten van het schrijfproject is een nieuwe lesmethode voor bovenbouwleerlingen: Tekster. In 2013-2014 is de lesmethode voor het eerst getest. Tijdens deze test is vooral gekeken naar de effectiviteit van de methode zelf. Het bleek dat leerlingen met Tekster na twee maanden een groei lieten zien van een half leerjaar (Bouwer & Koster, 2015). In een tweede onderzoek (2014-2015) wordt voortgebouwd op het eerste experiment. Leerkrachten krijgen aan het begin van het schooljaar trainingen in het werken met de lesmethode Tekster. Wederom wordt de effectiviteit van de lesmethode achteraf gemeten (Bouwer & Koster, 2015). In dit onderzoek ligt de aandacht vooral op het handelen van de leerkrachten na de trainingen. Er wordt gekeken op welke manier zij omgaan met de lesmethode.

Leerkrachten vervullen een belangrijke rol bij het schrijfonderwijs. De invloed van de leerkracht op de schrijfvaardigheid is namelijk groot (Verheyden, 2010). Hoe beter leerkrachten getraind worden en hoe meer kennis ze bezitten hoe groter de kans dat ze deze

kennis overbrengen op hun leerlingen (Desimone, 2009). Er wordt op basis hiervan verwacht dat de effectiviteit van de methode voor een groot deel bepaald wordt door de manier waarop de leerkracht omgaat met de methode. Daarom is het van belang te weten hoe leerkrachten in de praktijk omgaan met de methode. Hiervoor onderzoek ik het gedrag van twee parttime leerkrachten in één groep 7. De volgende vraag is daarbij leidend:

In hoeverre houden de leerkrachten van groep 7 zich aan de docent instructie van de lesmethode Tekster?

Tekster is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van interventies ter verbetering van schrijfonderwijs (Bouwer & Koster, 2015). Een meta-analyse toont de meest effectieve strategieën aan voor leerlingen in de specifieke leeftijdsgroep van groep 6 tot en met groep 8. Het blijkt dat leerlingen gebaat zijn bij het stellen van concrete doelen, instructie in strategieën, instructie in tekststructuur, interactie met leeftijdsgenoten en feedback (Koster, Tribushinina & Van den Bergh, n.d.). In de lesmethode Tekster zijn deze strategieën verwerkt.

Tekster bestaat uit drie lessenseries met elk vijftien lessen. Elk leerjaar heeft zijn eigen lessenserie: VOS voor groep 6, DODO voor groep 7 en EKSTER voor groep 8. De dierenamen zijn acroniemen voor stapjes in het schrijfproces zoals te zien is in tabel 1 (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014; Bouwer & Koster, 2015).

Tabel 1. Acroniemen lesmethode Tekster

VOS (groep 6)	DODO (groep 7)	EKSTER (groep 8)
Verzinnen	Denken	Eerst nadenken
Ordenen	Ordenen	Kiezen
Schrijven	Doen	Schrijven
	Overlezen	Teruglezen
		Evaluëren
		Reviseren

Het lesmateriaal bestaat uit een boekje met een introductieles, een werkboek en een docentenhandleiding met dvd. De docentenhandleiding is een hulpmiddel voor de leerkracht met aanwijzingen over de lesindeling en lesinhoud. In dit onderzoek hebben leerkrachten ook nog trainingen gekregen in het werken met de methode. De overkoepelende term docent instructie wordt gebruikt voor alle informatie die de leerkrachten hebben gekregen ter ondersteuning van hun lessen.

In het werkboek moeten leerlingen bij elke les met de stappen van het acroniem werken. Per stap krijgen zij een opdracht of vragen die hen moeten helpen ter voorbereiding van de volgende stap. In de docentenhandleiding staat vermeld dat leerkrachten zeker in het begin van de lessenserie de stappen expliciet moeten benoemen en inoefenen met de leerlingen (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014).

De acroniemen zijn een vorm van instructie in strategie. In Tekster wordt echter ook gebruik gemaakt van andere methoden om de schrijfvaardigheid te verbeteren. Twee belangrijke methoden zijn interactie met klasgenoten en observerend leren, en feedback op drie niveaus: leerkracht, klasgenoot en zelf. Vooral het observerend leren zal in dit onderzoek aan bod komen (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2015).

Observerend leren is een uitgangspunt van de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura. Deze theorie gaat er van uit dat menselijk leren plaatsvindt in een sociale omgeving. Door te observeren vergaren mensen kennis en vaardigheden (Schunk, 1996). Observerend leren in het schrijfonderwijs houdt in dat leerlingen leren door schrijfprocessen en –producten van anderen te observeren (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, Van Hout-Wolters, 2007). Het voordeel van deze manier van leren is dat leerlingen hun aandacht volledig kunnen richten op de leertaak, het schrijfproces zelf. Dit is niet mogelijk als leerlingen moeten schrijven en leren tegelijkertijd. Deze dubbele taak, waarbij ze aan de ene kant een goede tekst moeten produceren en er aan de andere kant ook nog wat van moeten leren, kost teveel cognitieve energie (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, Van Hout-Wolters, 2007). Hierdoor vervalt de leertaak vaak en focussen leerlingen zich alleen op het schrijven. Door observerend leren toe te passen voorkom je dat leerlingen een dubbele taak krijgen. Leerlingen hoeven alleen bezig te zijn met een leertaak en kunnen al hun cognitieve energie daarin steken (Couzijn, 1999; Braaksma, Van den Bergh, Rijlaarsdam & Couzijn, 2001; Rijlaarsdam & Braaksma, 2004).

Eén van de manieren waarop observerend leren toegepast kan worden is door modeling. De leerkracht kan hier een belangrijke rol in spelen. Modeling is het voordoen van een schrijftaak door de leerkracht, waarbij de leerkracht handelt alsof hij als leerling de schrijftaak uitvoert. Hierbij kan de leerkracht bewust ervoor kiezen om fouten te maken en deze tijdens het voordoen van het schrijfproces te verbeteren (Schunk, 1996; Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Onderzoek van Fidalgo en Torrance (2014) toont aan dat leerkrachtmodeling een effectieve manier is om schrijven te onderwijzen. Met leerkrachtmodeling kunnen ook de stappen van het acroniemen geoefend worden (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). In de docentenhandleiding bij de lesmethode Tekster wordt modeling als volgt uitgelegd:

“De essentie van modeling is dat u voor de klas voordoet hoe u een taak zelf zou aanpakken alsof u een leerling bent. U geeft hierbij niet het perfecte voorbeeld, maar verwoordt de denkstappen en afwegingen die u maakt hardop terwijl u de klas laat meedenken” (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014)

Zoals blijkt uit de uitleg van modeling in de docentenhandleiding is het belangrijk dat de leerkracht niet direct het juiste voorbeeld geeft. Zimmerman en Kitsantas (2002) hebben onderzoek gedaan naar het effect van deze manier van modeling. Ze vergeleken een model dat fouten maakte en deze gaandeweg verbeterde (coping model) met een foutloos model (*mastery* model). Het onderzoek toont aan dat de effecten van modeling groter worden als leerlingen een imperfect voorbeeld krijgen. Leerlingen krijgen procesinformatie van het coping model en leren hoe ze fouten kunnen corrigeren terwijl het *mastery* model alleen laat zien hoe een strategie geïmplementeerd wordt (Zimmerman & Kitsantas, 2002).

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden wordt er gekeken of de leerkracht aandacht besteed aan een aantal belangrijke strategieën van de methode en op welke manier de leerkracht deze strategieën gebruikt. De volgende deelvragen zijn opgesteld:

1. *In hoeverre passen de leerkrachten het acroniem 'Dodo' toe in de lessen en komt dit overeen met de wijze waarop deze strategie in de docentenhandleidingen beschreven staat?*
2. *In hoeverre gebruiken de leerkrachten modeling tijdens de lessen en komt dit overeen met de wijze waarop deze strategie in de docentenhandleidingen beschreven staat?*
3. *Wanneer en op welke manier wordt er door de leerkrachten afgeweken van het lesprogramma en verschilt dit per leerkracht?*

Methode

De ontwikkeling en het gedrag van leerkrachten in relatie met de methode staat centraal in dit onderzoek. Als leerkrachten zich ontwikkelen en meer kennis of vaardigheden opdoen is de kans groot dat dit invloed heeft op hun manier van lesgeven. Dit kan ook weer de vooruitgang van leerlingen beïnvloeden (Desimone, 2009). Er is echter geen consensus over de manier waarop de ontwikkeling van docenten gemeten moet worden. Zowel observaties, interviews en vragenlijsten kunnen nuttige informatie leveren. Observaties en interviews zijn tijdsintensief maar geven veel specifieke informatie. Vragenlijsten en interviews zijn handig voor het rapporteren van voorbeelden of anekdotes.

In dit onderzoek is voornamelijk door middel van observaties gekeken naar het gedrag van leerkrachten. Observaties bieden informatie over wat er nu werkelijk in een les gebeurt (Desimone, 2009). Er kan in hoge mate objectief gekeken worden naar het gedrag van de leerkracht door het gebruik van een observatieformulier. Naast de observaties zijn er ook nog vragenlijsten en interviews afgenomen. Deze dienen ter ondersteuning van de gevonden resultaten tijdens de observaties. Aan het eind van elke les is er een vragenlijst afgenomen bij de leerkracht om te vragen naar de ervaringen met de uitgevoerde schrijfles. Daarnaast zijn beide leerkrachten geïnterviewd na hun laatste les.

Beschrijving school en participanten

De observaties zijn uitgevoerd op een katholieke basisschool in een klein dorpje in Brabant. Op deze school doen twee leerkrachten mee met het schrijfproject. Dit zijn twee leerkrachten van één groep 7. De ene leerkracht werkt op de maandag en vrijdag en de andere leerkracht werkt op de overige dagen. De leerkrachten geven om de week een les Tekster, zodat ze allebei met de methode kunnen werken.

Observaties

Beide leerkrachten zijn twee keer geobserveerd terwijl ze een Teksterles gaven. Leerkracht 1 gaf de lessen 8 en 10, en leerkracht 2 de lessen 9 en 11. Volgens Desimone (2009) tellen drie observaties (van één leerkracht) pas als één echte observatie. Vanwege het korte tijdsbestek waarin dit onderzoek uitgevoerd moest worden is er echter gekozen voor twee observaties per leerkracht, in totaal dus vier observaties. Bij de observaties is gebruik gemaakt van een

observatieformulier. Daarnaast is er na elke les een verslag geschreven over het verloop van de les. In deze verslagen heb ik vooral beschreven welke activiteiten uit de docentenhandleiding de leerkracht uitgevoerd heeft. Deze verslagen zijn te vinden in bijlagen D en E.

Het observatieformulier is een jaar geleden ontwikkeld tijdens de eerste onderzoeksperiode van het schrijfproject (cf. Ottevanger, 2014). In dit onderzoek gebruik ik hetzelfde formulier (zie bijlage A). Het observatieformulier sluit aan bij de lesonderdelen waaruit een les volgens de docentenhandleiding bestaat. De lesonderdelen die elke DODO-les terugkomen zijn: introductie, verzinnen/denken, ordenen, schrijven/doen en teruglezen/overlezen (Bouwer, Koster, Van den Bergh, 2014). Elk lesonderdeel komt op het observatieformulier apart aan bod.

Het schema dat op elke pagina van het observatieformulier te vinden is bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt gekeken naar verschillend gedrag wat de leerkracht vertoont. Elke twintig seconden moet er geturfd worden met welke activiteit de leerkracht bezig is. In deel twee van het schema wordt ingevuld of de leerkracht bepaalde kenmerkende activiteiten (voor de lesmethode) heeft uitgevoerd. In dit deel wordt antwoord gegeven per lesonderdeel als geheel.

Tabel 2. *Activiteiten observatieformulier leerkracht*

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

De activiteiten in het eerste deel van het schema zijn onderverdeeld in verschillende categorieën. Deze categorieën hebben te maken met het gedrag dat de leerkracht kan vertonen: aan taak of niet aan taak gedrag. Het aan taak gedrag is verder opgesplitst in aan taak gedrag dat klassikaal of individueel vertoond kan worden. In tabel 2 is te zien welke drie specifieke activiteiten behoren bij elke categorie. Bij elke categorie is er ook de mogelijkheid om gedrag te turven bij het kopje ‘anders’.

Deel twee van het schema bestaat voornamelijk uit kenmerkende activiteiten die de leerkracht uitvoert en die incidenteel voorkomen per lesonderdeel. De observator hoeft alleen in de te vullen of een activiteit wel of niet plaatsgevonden heeft. Er wordt naar vijf verschillende activiteiten gevraagd: (1) vond er modeling plaats, (2) werden stappen uit het acroniem genoemd, (3) werd er feedback gegeven, (4) spoorde de leerkracht inactieve leerlingen aan en (5) bewaakte de leerkracht de rust en orde?

Vragenlijsten

Na iedere les is een vragenlijst afgenomen bij de leerkracht. Er zijn twee versies vragenlijsten gebruikt (bijlage B en C). De eerste versie (A) is afgenomen na de eerste les van een leerkracht, de tweede versie (B) is afgenomen na de tweede les van dezelfde leerkracht. Deze vragenlijsten zijn een aangepaste versie van een vragenlijst die in eerder onderzoek werd gebruikt (cf. Ottevanger, 2014).

De vragenlijsten A en B bestaan uit vragen die specifiek gaan over één gegeven schrijfles. Deze vragen moeten zowel na de eerste als na de tweede les beantwoord worden. Voorbeelden hiervan zijn te zien in afbeelding 1. In vragenlijst A zijn verder nog vragen opgenomen die maar eenmalig beantwoord hoefden te worden. Ook is er aan vragenlijst A een extra vraag toegevoegd die niet in de vragenlijst van het eerste onderzoek voorkwam. Deze vraag gaat over de trainingen die de leerkrachten gehad hebben.

1. Hoe ging het geven van de les u af?							
helemaal niet goed	0	0	0	0	0	0	heel goed
2. Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden?							
helemaal niet	0	0	0	0	0	0	heel goed

Afbeelding 1. Voorbeelden van les specifieke vragen in de vragenlijsten A en B

Als laatste is er in beide versies een mogelijkheid voor de leerkracht om toelichting te geven op antwoorden in de vragenlijst. Dit is in beide versies de laatste vraag en tevens de enige open vraag. De meeste vragen moesten beantwoord worden met behulp van een vijfpunts-Likertschaal. Uitzondering hierop was vraag 8 en de laatste vraag. Vraag 8 is een beoordelvingsvraag, waarbij leerkrachten hun les een cijfer kunnen geven van een tot tien.

Interviews

Nadat ik een leerkracht voor de tweede keer geobserveerd had nam ik een gestructureerd interview af (bijlage F). Dit interview is bedoeld om tot meer inzicht te komen in de manier van handelen van de leerkracht. De vragen gaan voornamelijk over de ervaringen van de leerkracht met de methode, het acroniem, modeling en de trainingen en docentenhandleiding.

Resultaten

Allereerst bespreek ik de observaties die een algemene indruk geven van de hoofdactiviteiten die tijdens de les zijn uitgevoerd. Daarna bekijk ik de kenmerkende activiteiten. Vervolgens beschrijf ik hoe leerkrachten in de klas modelden en hoe ze het acroniem gebruikten en of ze afweken van de docentenhandleiding. Dit doe ik op basis van mijn verslagen van de les. Als laatste behandel ik de antwoorden op de vragenlijsten en benoem ik de hoofdpunten uit de interviews met de leerkrachten.

Observaties

De observaties wijzen uit hoe vaak leerkrachten zich bezig houden met hoofdactiviteiten die aan taak of niet aan taak gericht zijn. Per activiteit is berekend hoeveel de leerkrachten percentageel hebben besteed aan een activiteit. Dit is een percentage dat berekend is over twee lessen. De resultaten zijn te zien in tabel 3. Uit deze tabel blijkt dat zowel leerkracht 1, als leerkracht 2 de meeste tijd van hun les besteedden aan het klassikale uitleg geven.

Tabel 3. Besteding aan activiteiten per categorie, per hoofdactiviteit, per leerkracht in procenten

	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Gemiddeld
Aan taak klassikaal			
Klassikale uitleg/ instructie geven	34,6	29,2	32
Interactie met klas	23,8	14,6	19,5
Samen bronnen bekijken	16,8	6,4	11,9
Anders	4,7	2,6	3,7
Totaal aan taak klassikaal	80	52,8	67,1
Aan taak individueel			
Door klas lopen/ observeren	11,7	18,4	14,9
Gevraagd hulp bieden	2,7	10,1	6,2
Ongevraagd hulp bieden	0,7	7,1	3,7
Anders	0,3	1,1	0,7
Totaal aan taak individueel	15,4	36,7	25,5
Niet aan taak			
Visueel	0,3	1,1	0,7
Verbaal	3	4,9	3,9
Motoriek	1,3	4,5	2,8
Anders	0	0	0
Totaal niet aan taak	4,7	10,5	7,4

Andere activiteiten die een groot deel van de les innemen zijn interactie met de klas en door de klas lopen en observeren. Leerkracht 1 besteedt daarnaast veel tijd aan het samen bronnen bekijken, terwijl leerkracht 2 vooral veel tijd besteedt aan het zowel gevraagd als ongevraagd hulp bieden. Beide leerkrachten vertoonden weinig niet aan taak gedrag.

Voor de kenmerkende activiteiten werd eenmalig per lesonderdeel aangegeven of ze plaatsvonden of niet. Per leerkracht is gekeken naar de kenmerkende activiteiten modeling, acroniem benoemen en feedback geven. In tabel 4 is te zien in hoeveel lesonderdelen de leerkrachten deze activiteiten toepasten. Leerkracht-modeling is alleen door leerkracht 1 gebruikt tijdens les 10. Leerkracht 2 heeft helemaal niet aan modeling gedaan. Volgens de docentenhandleiding moesten de leerkrachten in les 10 en les 11 modeling toepassen. In les 10 moest in de introductie een keer klassikaal gemodeld worden en als een leerling het moeilijk vond ook nog individueel. In les 11 moest alleen tijdens het lesonderdeel

schrijven/doen klassikaal gemodeld worden. De stappen uit het acroniem zijn door zowel leerkracht 1 als leerkracht 2 vaak genoemd. Alleen in les 8 wordt niet verwezen naar stappen uit het acroniem. In de docentenhandleiding bij les 8 komen de acroniemen ook niet voor. In de andere lessen wordt het acroniem wel gebruikt in de docentenhandleiding.

Tabel 4. *Deelname aan kenmerkende activiteiten per leerkracht, per les, per lesonderdeel in aantallen*

	Leerkracht 1		Leerkracht 2	
	Les 8	Les 10	Les 9	Les 11
Aantal lesonderdelen waar les uit bestaat	3	3	5	3
Doet een vorm van leerkracht- <i>modeling</i>	0	1	0	0
Noemt stappen met verwijzing naar acroniem	0	1	1	0
Noemt stappen zonder verwijzing naar acroniem	0	3	5	3
Geeft leerlingen feedback	1	1	3	2

Tijdens de observaties is ook gemeten hoe lang elk lesonderdeel van een les duurde. In tabel 5 en 6 zijn deze gegevens weergegeven. De leerkrachten weken weinig af van de tijden die in de docentenhandleiding als richtlijn dienden. Alleen aan de introductie werd vaak iets meer tijd besteed. De totale tijd die beide leerkrachten over hun lessen deden kwam dus redelijk overeen. Alle lessen duurden rond de 45 minuten. Er werd door de leerkrachten geen timer gebruikt voor het bijhouden van de lesduur of de duur van de onderdelen.

Tabel 5. *Lestijden leerkracht 1 per les, per lesonderdeel in minuten*

	Les 8		Les 10	
	Docenten-handleiding	Geobserveerd	Docenten-handleiding	Geobserveerd
Introductie	5-10	4	15-20	31
Verzinnen/Denken	25	30	5-10	6
Ordenen	5-10	4	10-15	10
Schrijven/Doen	*	*	*	*
Teruglezen	*	*	*	*
Totaal	35-45	38	30-45	47

Tabel 6. *Lestijden leerkracht 2 per les, per lesonderdeel in minuten*

	Les 9		Les 11	
	Docenten-handleiding	Geobserveerd	Docenten-handleiding	Geobserveerd
Introductie	5	10	5	12
Verzinnen/Denken	5	4	*	*
Ordenen	5-10	6	*	*
Schrijven/Doen	15	14	20	20
Teruglezen	5	9	5-10	8
Totaal	35-40	43	30-35	40

Verslag observaties

De verslagen van de lesobservaties geven weer wat de leerkrachten wel en niet behandeld hebben en op welke manier ze een aantal dingen behandeld hebben. Allereerst bespreek ik in hoeverre leerkrachten zich aan de docentenhandleiding hielden, daarna bespreek ik hoe leerkrachten modelden en het acroniem gebruikten.

In bijlage D en E zijn de verslagen van de observaties te zien. Hierin is te vinden welke activiteiten uit de docentenhandleiding de leerkrachten ook echt uitgevoerd hebben. Beide leerkrachten hielden zich meestal aan de stappen in de docentenhandleiding. Leerkracht 1 vroeg een keer niet naar de stappen van het acroniem en hielp leerlingen niet op weg met behulp van modeling. Leerkracht 2 verwees niet terug naar de vorige les in les 9 en hielp de leerlingen in les 11 niet op gang door te modelen. Verder weken de leerkrachten weinig af van de docentenhandleiding.

Tijdens de observaties was ook nog te zien dat les 8 qua structuur afwijkt van de andere lessen. Les 8 is een observerend leren les, waarbij leerlingen filmpjes moeten kijken en daarover vragen moeten beantwoorden. Ze hoeven niet zelf te schrijven en de acroniemen komen niet aan bod. Les 10 en 11 volgen elkaar op. In les 10 komen alleen de stappen denken en ordenen aan bod. De volgende stappen schrijven en teruglezen worden behandeld in les 11. In les 11 hadden veel leerlingen vragen aan het begin van het lesonderdeel schrijven.

Er is bij het observeren ook gekeken hoe de leerkrachten modelen. Zoals al eerder te zien was in tabel 4 wordt er maar één keer gemodeld, door leerkracht 1. Zij liet leerlingen een stelling bedenken. Daarna vroeg ze leerlingen naar argumenten die bij de stelling hoorden en die schreef ze op het bord. Als laatste vroeg ze leerlingen naar ondersteuning voor deze argumenten. Die schreef ze onder de argumenten zelf.

Vragenlijsten

Met behulp van de vragenlijsten is gekeken hoe leerkrachten de les ervaren hebben voor zowel zichzelf als de leerlingen. In tabel 7 zijn de gemiddelde scores van de leerkrachten te zien. In hun mening over de lessen verschillen de leerkrachten weinig. Ze beoordelen de lessen als erg positief en vinden ook dat ze het zelf goed gedaan hebben. Er zit wel een groot verschil in de mate waarin de leerkrachten tevreden zijn over de interactie met leerlingen. Leerkracht 1 is hier een stuk positiever over dan leerkracht 2. Leerkracht 1 beoordeelt haar lessen gemiddeld ook met een hoger cijfer (8,5) dan leerkracht 2 (7).

Ook de vragen die zich richten op kenmerkende activiteiten van de leerkracht worden grotendeels hetzelfde beantwoord. De scores over het modelen zijn iets minder positief dan de overige scores in de vragenlijst. Beide leerkrachten scoren neutraal op de vraag hoe ze het vinden om te modelen.

Tabel 7. Gemiddelde score van de vragen van vragenlijst A en B, per leerkracht en totaal

Vragen	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Gemiddelde
1. Hoe ging het geven van de les u af? <i>1 = helemaal niet goed, 5 = heel goed</i>	4	3,5	3,75
2. Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden? <i>1 = helemaal niet, 5 = heel goed</i>	5	4	4,5
3. Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen? <i>1 = veel te kort, 5 = veel te lang</i>	3	3,5	3,25
4. Deze les was voor mijn leerlingen <i>1 = te moeilijk, 5 = te makkelijk</i>	3	3	3
5. Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen? <i>1 = helemaal niet leerzaam, 5 = heel leerzaam</i>	4	4	4
6. Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen? <i>1 = helemaal niet motiverend, 5 = heel motiverend</i>	4	3,5	3,75
7. Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens de les? <i>1 = helemaal niet tevreden, 5 = heel tevreden</i>	5	2,5	3,75
8. Ik geef deze les een... <i>1 = heel slecht, 10 = heel goed</i>	8,5	7	7,75
9. Wat leerkracht- <i>modeling</i> inhoudt, is voor mij <i>1 = helemaal niet duidelijk, 5 = heel duidelijk</i>	3	2	2,5
10. Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te <i>modelen</i> ? <i>1 = moeilijk, 5 = makkelijk</i>	3	3	3
11. Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij <i>1 = helemaal niet goed, 5 = heel goed</i>	4	5	4,5
12. Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af? <i>1 = helemaal niet goed, 5 = heel goed</i>	5	4	4,5
13. Gebruikt u de informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen? <i>1 = helemaal niet, 5 = helemaal wel</i>	4	5	4,5

Interviews

Uit de interviews bleek dat beide leerkrachten heel enthousiast waren over de lesmethode. Ze gaven aan het acroniem ‘Dodo’ erg duidelijk en behulpzaam te vinden doordat het een herkenbare structuur biedt voor zichzelf en de leerlingen. Er is makkelijk met het acroniem te werken vonden beide leerkrachten, vooral ook omdat ze er al een jaar ervaring mee hadden. Modeling blijven beide leerkrachten wel lastig vinden om te doen. Leerkracht 1 gaf aan zich er onzeker over te voelen. Daarom had ze ook zelf extra filmpjes opgezocht, die haar wel erg hielpen. Leerkracht 2 gaf aan dat ze bij het geven van andere vakken ook modeling toepast, maar het toch lastig vindt om dit ook te doen bij de schrijflessen.

Conclusie & Discussie

In deze studie is onderzoek gedaan naar de manier waarop leerkrachten omgaan met de lesmethode Tekster. De hoofdvraag die ik heb gesteld is: *In hoeverre houden de leerkrachten van groep 7 zich aan de docentinstructie van de lesmethode Tekster?*

Allereerst is gekeken in hoeverre de leerkrachten het acroniem toepassen en of dit overeenkomt met de wijze waarop deze strategie in de docentenhandleidingen beschreven wordt. Uit de observaties blijkt dat leerkrachten de stappen uit het acroniem benoemen wanneer het moet. Er wordt in les 8 niet verwezen naar de stappen, maar dit komt overeen met de docentenhandleiding. Het acroniem wordt in tegenstelling tot de stappen niet zo vaak expliciet genoemd. Dit is mogelijk te verklaren omdat leerkrachten ervan uit gaan dat leerlingen het acroniem al eigen hebben gemaakt halverwege de lessenserie. Eenzelfde verwachting wordt namelijk in de docentenhandleiding uitgesproken.

Beide leerkrachten pasten het acroniem dus veel toe in hun lessen door de stappen te blijven benoemen. Bij de vragenlijsten is te zien dat de leerkrachten goed begrijpen wat de stappen van het acroniem inhouden en dat ze positief zijn over het gebruik ervan. De leerkrachten geven ook aan dat ze de stappen goed in hun hoofd hebben zitten omdat ze er al een jaar mee gewerkt hebben. Dat maakt de stappen waarschijnlijk makkelijker toepasbaar.

Door te werken met de lesmethode krijg je als leerkracht dus meer ervaring met het acroniem en dat maakt het gebruik ervan makkelijker. Ook de positieve ervaringen met het acroniem zullen meewerken aan het feit dat de leerkrachten veel gebruik maken van de stappen van het acroniem. Als laatste stimuleert de lesmethode zelf het gebruik met de acroniemen, omdat de lessen in de docentenhandleiding en de opdrachten in de werkboeken van de leerlingen ook volgens Dodo gestructureerd zijn. Deze structuur is belangrijk voor het gebruik van het acroniem. Zoals in les 8 zichtbaar was wordt het acroniem niet genoemd als de structuur van de les daar niet op gericht is

De tweede vraag die ik met dit onderzoek wilde beantwoorden is in hoeverre leerkrachten modeling gebruiken en of ze modellen op de manier zoals in de docentenhandleidingen beschreven staat. Het blijkt dat er weinig aan modeling is gedaan door de leerkrachten. Beide leerkrachten hebben niet altijd modeling toegepast als het in de docentenhandleiding vermeld stonden. Leerlingen hadden ook opvallend veel vragen toen er niet gemodeld werd. Deze vragen zijn waarschijnlijk te voorkomen door een goed voorbeeld te geven met behulp van modeling. Leerlingen kunnen al hun aandacht dan even richten op de leertaak, waardoor ze meer opsteken en ze waarschijnlijk beter presteren op de uiteindelijke schrijftaak. De manier waarop gemodeld werd door leerkracht 1 kwam wel overeen met de beschrijving van modeling in de handleiding. Ze deed alles stap voor stap voor op het bord en betrok de klas erbij. Daarbij gaf ze direct het goede voorbeeld. Volgens het onderzoek van Zimmerman & Kitsantas (2002) zou het nog meer resultaat opleveren als de leerkracht ook fouten in het proces liet zien en die gaandeweg verbeterde.

Er zijn meerdere verklaringen mogelijk voor het feit dat de leerkrachten weinig modelden. Ze modelen bijvoorbeeld liever niet, of ze vonden modeling in de situaties niet nodig. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat beide leerkrachten het niet makkelijk vinden om te modelen. Ook in de interviews gaven beide leerkrachten dit aan. Het lijkt erop dat de leerkrachten vooral onzeker zijn over het modelen. Ze zijn niet onbekend met de

strategie, want ze passen deze ook toe in andere lessen. Een verklaring voor de onzekerheid kan zijn dat ze weinig geoefend hebben met schrijfonderwijs geven en de manier waarop ze het zelf moeten aanpakken. Als ze dit vooral vanuit hun eigen kennis moeten doen zonder dat ze op ervaring kunnen steunen kan dit de onzekerheid verklaren.

Een deel van de effectiviteit van de lesmethode is afhankelijk van het gebruik van een strategie als modeling. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten deze strategie wel toepassen. De leerkrachten in dit onderzoek geven echter aan dat zij modeling lastig vinden. Het is aan te raden om tijdens de trainingen voldoende aandacht te besteden aan modeling en te monitoren of leerkrachten zich er zeker genoeg over voelen. Daarnaast zou het aanbieden van voldoende voorbeeldfilmmpjes ook een extra hulpmiddel kunnen zijn voor leerkrachten. Ook zou het belang van modeling wellicht nog meer benadrukt kunnen worden.

De laatste vraag die ik behandel is: wanneer en op welke manier wijken de leerkrachten af van het lesprogramma en verschilt dit per leerkracht? Beide leerkrachten hebben de docentenhandleiding nagenoeg helemaal gevolgd. Bijna alle stappen die genoemd werden per les hebben de leerkrachten uitgevoerd. De belangrijkste afwijking van het lesprogramma is dat beide leerkrachten een keer niet modelden. Zoals eerder besproken zou dit kunnen komen omdat ze het lastig vinden om te doen. De leerkrachten hielden zich ook aan lesduur die voor de lessen staat. Een Teksterles duurt volgens de docentenhandleiding ongeveer drie kwartier en dit is ook de tijd die de leerkrachten er ongeveer over deden.

Uit de vragenlijsten en interviews bleek dat leerkrachten erg positief waren over de methode en over hun eigen lessen. Ze vertoonden in de lessen ook weinig niet aan taak gedrag. De positieve instelling van beide leerkrachten zou een verklaring kunnen zijn voor de bevindingen dat de leerkrachten weinig afgeweken zijn van de methode. Als ze wel afweken dan leek het eerder te komen uit onzekerheid dan uit het niet willen of kunnen volgen van de handleiding.

Het onderzoek dat ik heb uitgevoerd heeft ook een aantal beperkingen. Ten eerste zijn beide leerkrachten maar twee keer geobserveerd. Volgens Desimone (2009) heb je minimaal drie observaties nodig om leerkrachtontwikkeling te meten. Daarnaast week les 8 af van het standaard format, waardoor deze les moeilijker te vergelijken was met de andere lessen. Van leerkracht 1 heb ik daarbij ook nooit het lesonderdeel schrijven en teruglezen gezien, omdat deze lesonderdelen niet in les 8 en 10 voorkwamen.

Ten tweede is het onderzoek heel specifiek gericht op twee leerkrachten. De resultaten kunnen daarom slecht gegeneraliseerd worden. De leerkrachten die ik heb geobserveerd waren daarbij ook wel erg enthousiast over de lesmethode en ze volgden heel erg netjes de docentenhandleiding. Ze kunnen gezien worden als voorbeelden voor hoe het moet, maar misschien niet als representatief.

Als laatste kan het ook nog zo zijn dat het gedrag van de leerkrachten is beïnvloed door de observator. De aanwezigheid van een observator kan ervoor zorgen dat leerkrachten zich anders, sociaal wenselijker, gaan gedragen. Gedrag dat daarbij zou kunnen horen is bijvoorbeeld het zo goed mogelijk volgen van de docentenhandleiding. Het is mogelijk dat dit invloed heeft gehad op de resultaten.

Al met al kan er geconcludeerd worden dat de leerkrachten zich erg goed aan de lesmethode Tekster hebben gehouden. Ze gaven de lessen volgens de aanwijzingen in de docentenhandleiding en maakten veel gebruik van de stappen uit het acroniem. In de lessen

kwam modeling wat minder aan bod, maar leerkrachten gaven ook aan dit lastig te vinden. Het is van belang dat op trainingen dus voldoende aandacht wordt besteed aan modeling.

Tussen de twee leerkrachten was weinig verschil te zien in hun omgang met Tekster. Dit is wellicht te verklaren omdat ze beiden erg positief over de methode waren. Op basis van de observaties van deze twee leerkrachten zou geconcludeerd kunnen worden dat ze belangrijke elementen uit de methode op de juiste manier gebruiken. Dit zou kunnen bijdragen aan het succes van Tekster. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden of deze elementen ook daadwerkelijk effectief zijn. Het is mogelijk dit te onderzoeken door de schrijfproducten van leerlingen te beoordelen die volgens de methode les hebben gehad. Als zeker is dat de leerkracht de handleiding heeft gevolgd kunnen de resultaten toegeschreven worden aan de methode. Voordat de schrijfproducten beoordeeld worden moet dus eerst vastgesteld worden welke leerkrachten zich aan de methode houden. Dit zou kunnen door een vergelijkbaar onderzoek als dit uit te voeren.

Literatuurlijst

- Bouwer, R., Koster, M. & Van den Bergh, H. (2014). *Docentenhandleiding bij lesmethode Tekster: DODO*. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Bouwer, R. & Koster, M. (2015). *2013-2014*. Geraadpleegd op 13 februari 2015, van <http://schrijfproject.nl/resultaten-2013-2014/>
- Bouwer, R., Koster, M. & Van den Bergh, H. (2015). 'Ik wist niet dat ik zo goed kon schrijven'. *Een onderzoek naar het verbeteren van schrijfvaardigheden in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 24 maart 2015, van <https://schrijfprojectuu.files.wordpress.com/2015/03/anc3a9la2014.pdf>
- Braaksma, M., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2001). Effective learning activities in observation tasks when learning to write and read argumentative texts. *European Journal of Psychology of Education*, 16(1), 33-48.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen magazine*, 8(4), 3-15.
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Fidalgo, R. & Torrance, M. (2014). Developing writing skills through cognitive self-regulation instruction. In: Fidalgo, R., Harris, K., & Braaksma, M. (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.
- Henkens, L. (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M., Tribushinina E., De Jong, P. & Van den Bergh, H. (n.d.). Teaching Children to write: a meta-analysis of writing intervention research. Ingediend ter publicatie.
- Krijnsen, M., Stoeldraijer, J. & Klomp, F. (2012). *Kwaliteitskaart onderwijs in het schrijven van teksten. Stelonderwijs: Basiskaart*. Den Haag: School aan Zet.

- Kühlemeier, H., Van Til, A., Feenstra, H. & Hemker, B. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009: in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.
- Ottevanger, M. (2014). *Het gedrag van de VOS. Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten van groep 6 omgaan met Tekster* (bachelor thesis). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven: Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen magazine*, 3, 17-21.
- Schunk, D.H. (1996). *Learning theories*. New Jersey: Printice Hall Inc.
- Verheyden, L. (2010) *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid* (ongepubliceerd academisch proefschrift). Katholieke Universiteit Leuven, Leuven.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.

BIJLAGE A: Observatieschema leerkrachten

Observatieschema leerkrachten

Leerkrachtcode:

Naam observant:

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

Nummer en naam van de les:

Naam leerkracht:

Datum:

LESONDERDEEL: INTRODUCTIE	STARTTIJD:
----------------------------------	-------------------

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

LESONDERDEEL: 6: VOS, 7: DODO, 8: EKSTER = VERZINNEN	STARTTIJD:
--	-------------------

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

LESONDERDEEL: 6: VOS, 7: DODO, 8: EKSTER = ORDENEN	STARTTIJD:
--	-------------------

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

LESONDERDEEL: 6: VOS, 7: DODO, 8: EKSTER = SCHRIJVEN/DOEN	STARTTIJD:
---	-------------------

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

LESONDERDEEL: 6: NA HET SCHRIJVEN, 7: DODO, 8: EKSTER = TERUGLEZEN	STARTTIJD:
---	-------------------

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

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:

BIJLAGE C: Vragenlijst B voor leerkrachten

Vragenlijst voor leerkrachten versie B

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. Eventuele toelichting op antwoorden:

Algemene indruk Les 8: Het hondje van de buurvrouw

Samenvatting

De les werd aan het begin van de ochtend gegeven, direct nadat leerlingen allemaal binnen waren. Leerlingen waren snel stil, zodat de les snel en in rust kon beginnen. Gedurende de les waren de leerlingen rustig en deden ze actief mee met de les. De leerkracht hoefde maar één keer een leerling aan te spreken op zijn gedrag. Deze leerling straalde uit de les niet leuk te vinden en deed niet actief mee. Hij verstoorde de les verder niet echt.

Tijdens de introductie verwijst de leerkracht naar eerdere lessen waarin leerlingen brieven hebben geschreven. Ze laat een leerling de opdracht voorlezen en daarna zet ze het eerste deel van de filmpjes aan. De leerkracht had van tevoren aangegeven dat ze verwachtte dat leerlingen zouden lachen om de filmpjes en flauwe antwoorden zouden geven over toon en stemgebruik van de personen in de filmpjes. Dit gebeurde echter niet. Na het bekijken van de filmpjes maken de leerlingen de eerste opdrachten. Deze opdrachten worden allemaal klassikaal besproken. Er vindt veel interactie plaats tussen leerlingen en leerkracht. De leerkracht geeft veel leerlingen de kans om hun antwoord op de vragen te geven. Er zijn ook veel leerlingen die een antwoord willen geven.

Na het bespreken van de opdrachten bij de eerste filmpjes wordt het tweede deel van de filmpjes aangezet. Ook op deze filmpjes reageren de leerlingen normaal. De leerkracht stelt weer vooral vragen aan leerlingen. Er is veel interactie, maar uiteindelijk stuurt de leerkracht de leerlingen wel naar de punten die zij belangrijk vindt.

Totale les

Tijdens de inleiding besprak de leerkracht waar de les over zou gaan. Ze verwees naar eerdere lessen waarin de leerlingen brieven hadden geschreven en daarna liet ze een leerling de opdracht voorlezen. Na het lezen van de opdracht werden de drie filmpjes afgespeeld. Tussendoor werd er niets besproken.

Nadat de filmpjes afgelopen waren werden de leerlingen aan de opdrachten één tot en met drie gezet. Leerlingen mochten in tweetallen overleggen en kregen hier 10 minuten voor. Terwijl de leerlingen bezig waren liep de leerkracht rond om te kijken waar leerlingen mee bezig waren, ook maakte de leerkracht een kort praatje met mij.

De opdrachten één tot en met drie werden klassikaal besproken. Allereerst stelde de leerkracht de vraag welke verschillen leerlingen gezien hadden. Deze verschillen schreef ze op het bord. Antwoorden die de leerlingen gaven zijn: aanhef, brutaal, redenen, afsluiting. Toen leerlingen geen andere antwoorden meer wisten te geven werd doorgegaan naar opdracht twee. De leerkracht stelde de vraag welke brief beter was en waarom? Veel leerlingen vonden brief twee de beste brief. De leerkracht stelde de vraag of ze naar de oplossing hadden gekeken die werd gegeven in de verschillende brieven. Hiermee wilde ze duidelijk maken dat brief drie de beste brief was, omdat de schrijver een oplossing aan draagt in die brief. Toch gaf ze ook aan dat ze het begreep als leerlingen nog steeds voor brief twee kozen. Ze behandelde daarna nog kort vraag drie door te vragen wat leerlingen dachten. Al met al is er vooral sprake van veel interactie met de klas tijdens het bespreken van de

opdrachten. De leerlingen kregen veel kans om hun mening en gedachten te uiten, terwijl de leerkracht vooral vragen bleef stellen.

In het tweede deel van de les kregen de leerlingen weer filmpjes te zien. Hoewel de leerkracht van tevoren verwacht had dat leerlingen de filmpjes niet serieus zouden nemen viel dit mee. Leerlingen bleven geconcentreerd naar de filmpjes kijken. Na de filmpjes moesten de leerlingen de bijbehorende vraag maken. Hiervoor kregen ze een paar minuutjes. Tijdens het bespreken van de antwoorden van leerlingen viel op dat nog steeds veel leerlingen brief twee als beste brief zagen. De leerkracht benoemde nadrukkelijk het belang van het aandragen van een oplossing. Leerlingen zagen uiteindelijk wel dat in brief drie het meest duidelijk een oplossing gegeven werd.

Als laatste besprak de leerkracht wat de leerlingen uit deze les mee konden nemen. Welke drie punten het belangrijkste waren voor het schrijven van een brief. Er waren uiteindelijk maar drie antwoorden die leerlingen gaven: netjes, met aanhef/afsluiting en een oplossing benoemen. De leerkracht veranderde het bieden van een oplossing in de term duidelijkheid. Dit vanwege het feit dat niet in elke brief een oplossing nodig is. Leerlingen schreven de drie punten in hun schrift en de les was afgelopen. De drie punten werden niet door de leerkracht op het bord geschreven, maar nog wel een keer herhaald.

Algemene indruk Les 9: Burengerucht

Samenvatting

Er stond een andere leerkracht voor de klas dan bij les 8, maar ook bij deze leerkracht was de klas zeer rustig. Er waren weinig leerlingen die de les verstoorden en die in de gaten gehouden moesten worden. Hierdoor kon de les in goede orde verlopen. Dezelfde leerling als in de voorgaande les (les 8) moest flink aangespoord worden. Tijdens de hele les besteedde de leerkracht aandacht aan hem om hem toch nog een beetje aan het schrijven te krijgen. Hij vindt het duidelijk niet leuk en is ongemotiveerd. Uiteindelijk schrijft hij een paar regels in zijn werkboek.

Het enige deel van deze les dat echt klassikaal verloopt is de inleiding. Tijdens de introductie bespreekt de leerkracht het woord 'burengerucht'. Er is in deze fase veel interactie met leerlingen. Bij elke vraag van de leerkracht zie je veel leerlingen met hun hand omhoog. Leerlingen doen dus actief mee. Ook mogen leerlingen de opdrachten in het werkboek voorlezen. Het schrijven van een brief is de opdracht en de leerkracht bespreekt belangrijke aandachtspunten: aanhef/afsluiting en een oplossing. Ze verwijst echter niet terug naar les 8, waarin deze punten door de leerlingen zelf bedacht zijn. De leerkracht bespreekt hierna de stappen uit het acroniem expliciet.

Na de introductie verloopt de les wat minder klassikaal. Leerlingen worden aan het 'denken' gezet en als ze daarmee klaar zijn mogen ze verder met 'ordenen', 'schrijven' en 'overlezen'. Terwijl de leerlingen aan het werk zijn benoemt de leerkracht nog belangrijke punten. Ik weet niet of leerlingen dit gehoord hebben omdat ze al wel aan het schrijven waren in hun werkboek. De leerkracht liep wel de hele tijd rond om leerlingen te observeren. Als ze zag dat leerlingen bleven hangen gaf ze hen de tip terug te kijken naar de uitleg van de opdracht in het werkboek. Sowieso bood de leerkracht veel hulp aan leerlingen, zowel gevraagd als ongevraagd. De hulp die ze gaf was vooral steeds terugverwijzen naar de stappen

van het ordenen en naar de eerder besproken aandachtspunten (aanhef, afsluiting). Door gericht vragen te stellen probeerde ze de leerlingen te helpen. Ook gaf ze aan leerlingen aan die al aan het schrijven waren dat de inleiding kort moest zijn.

Al met al een les die niet klassikaal verloopt. De leerkracht geeft echter wel veel individuele feedback aan de leerlingen. Leerkracht-modeling is in deze les niet aan bod gekomen.

Totale les

De leerkracht begint de les met een inleiding waarbij het woord 'burengerucht' besproken wordt. Ze behandelt de betekenis van het woord burgengerucht en vraagt welke leerlingen hun burens ook wel eens horen. Hierbij is sprake van veel interactie met de klas. Bij elke vraag van de leerkracht zie je veel leerlingen met hun hand omhoog. Leerlingen deden dus actief mee. De leerkracht liet één van de leerlingen de introductie in het werkboek voorlezen. Uit de introductie bleek dat leerlingen een brief moesten schrijven. De leerkracht herhaalde welke aandachtspunten belangrijk zijn bij het schrijven van een brief: aanhef/ afsluiting en een oplossing. Ze verwees echter niet terug naar de vorige les waarin leerlingen zelf aandachtspunten bedacht hebben. Nadat de aandachtspunten van een goede brief behandeld waren las een leerling de opdracht voor. Hierna vroeg de leerkracht naar de stappen van het acroniem. Het acroniem werd expliciet genoemd. De leerkracht stelde de vraag aan leerlingen of ze het acroniem ook buiten de schrijflessen gebruiken. Een aantal leerlingen zei dat ze het voor hun spreekbeurt hadden gebruikt.

Na de inleiding werden de leerlingen zelf aan het werk gezet. De leerkracht zette de leerlingen aan stap 1: het denken. Daarbij gaf ze niet aan hoeveel tijd leerlingen hadden. Leerlingen mochten niet overleggen. Terwijl de kinderen aan het denken waren liep de leerkracht door de klas en noemde ze aandachtspunten waar leerlingen aan moesten denken: bijv. dat ze aan de structuur moesten denken (probleem benoemen – met een oplossing komen). De leerlingen waren toen echter al zelf aan het schrijven. De leerkracht keek ook bij leerlingen in het schrift. Een tip die ze leerlingen gaf is dat ze terug moesten kijken naar de opdracht als ze maar een paar puntjes konden bedenken.

Terwijl sommige leerlingen nog bezig waren met denken gaf ze toestemming dat degenen die klaar waren vast met stap 2 (ordenen) mochten beginnen. Terwijl leerlingen bezig waren benoemde de leerkracht dat leerlingen eraan moesten denken dat de introductie en afsluiting kort moesten zijn. Leerlingen schreven ondertussen verder of dachten verder na. De leerkracht liep ook rond om te kijken of het leerlingen lukte. Als ze zag dat leerlingen moeite hadden met stap 2 verwees ze hen naar de opdracht, waarin een aantal antwoorden te vinden waren. Na een paar minuten toen ze zag dat een aantal leerlingen stap 2 hadden afgerond gaf ze de klas toestemming met het schrijven te beginnen.

Tijdens stap 3 (schrijven) liep de leerkracht rond om leerlingen hulp te bieden. Het bleek dat één leerling gestimuleerd moest worden omdat hij geen zin had in de opdracht. De leerkracht heeft een tijdje bij deze leerling gezeten om zijn activiteit te structureren en hem bezig te laten zijn. Ook veel andere leerlingen hadden vragen die de leerkracht beantwoordde. Ongevraagd gaf de leerkracht ook veel aanwijzingen als ze zag dat leerlingen bleven hangen bijvoorbeeld. De hulp die ze gaf was vooral steeds terugverwijzen naar de stappen van het ordenen en naar de eerder besproken aandachtspunten (aanhef, afsluiting). Door gericht

vragen te stellen probeerde ze de leerlingen te helpen. Ook gaf ze aan leerlingen aan die al aan het schrijven waren dat de inleiding kort moest zijn.

Als laatste noemde de leerkracht alle vragen op bij de stap teruglezen. Leerlingen moesten zelf kijken of ze in hun eigen tekst aan alle eisen hadden voldaan. De leerkracht vroeg aan leerlingen waarom een antwoordadres nodig is. Daarna liet ze twee leerlingen hun brief voorlezen. Er werden twee goede brieven voorgelezen. De leerkracht liet de leerlingen daarna elkaars brieven lezen, waarbij leerlingen moesten proberen elkaar een tip te geven. Als laatste vroeg ze wie de brief van zijn of haar buurman/buurvrouw erg goed vond en die brief werd ook nog voorgelezen.

Algemene indruk les 10: Kom erbij! (1)

Samenvatting

De les verliep in tegenstelling tot les 8 wat rumoeriger. Er waren een aantal drukke en onrustige leerlingen die vaak tot de orde geroepen moesten worden. De leerkracht bewaakte wel de rust en de orde en zorgde ervoor dat de les volgens programma kon verlopen. Er is in deze les veel interactie met de klas, vooral tijdens de introductie. Steeds andere leerlingen geven antwoord op de vragen. De meeste leerlingen doen dus actief mee. Daarnaast worden leerlingen ook betrokken bij het voorlezen van de introductie en opdrachten in het werkboek. Als de leerkracht aan het woord is verduidelijkt ze vooral de antwoorden van leerlingen, of geeft ze een introductie op het te komen deel.

Allereerst bespreekt ze de structuur van de les waarbij ze expliciet 'DODO' noemt en de daarbij behorende stappen en welke stappen in deze les aan bod zouden komen. Daarnaast introduceert ze de 'overtuigende tekst' door te vragen wat dit precies is. Na de filmpjes gaat de leerkracht aan de slag met het argumentatieschema. Op het bord maakt ze een schema. Dit doet ze volledig in overleg met de klas. Ze vraagt de leerlingen om argumenten en daarna om ondersteuning van de argumenten. Het enige wat zij doet is duidelijk maken wat als ondersteuning kan dienen. Een argument is bijvoorbeeld: sporten is gezond. Ter ondersteuning noemt ze dat leerlingen moeten uitleggen waarom het gezond is: je verbrand calorieën en vet. Dit is de enige vorm van modeling die voorkomt tijdens de les.

Als de leerlingen aan het 'denken' en 'ordenen' zijn loopt de leerkracht rond. Ze geeft een aantal leerlingen feedback. De feedback is vooral gericht op het doorvragen waarom een argument een argument is. De ondersteuning bij sommige leerlingen moet duidelijker. Als de leerkracht alle ingevulde schema's heeft gecontroleerd en goedgekeurd is de les afgelopen.

Totale les

Allereerst legde de leerkracht uit dat de les uit twee delen bestond. Ze vertelde dat de leerlingen in les 10 met de eerste twee stapjes uit Dodo gingen werken: denken en ordenen en in de volgende les, les 11 met de laatste twee stapjes. Ze vroeg aan de leerlingen welke twee stappen de week erna gebruikt zouden worden. De leerlingen wisten direct het goede antwoord, namelijk: doen en overlezen. Na 1,5 minuut werd de eerste leerling al gewaarschuwd. De klas was wat onrustig.

Na de uitleg over de structuur van de les begon de leerkracht met het bespreken van het tekstgenre 'overtuigende teksten'. Ze vroeg aan de leerlingen wat een overtuigende tekst

was. Nadat leerlingen hierop antwoord hadden gegeven stelde ze de vraag wat er dan in moest staan? De leerling die de beurt kreeg noemde direct een belangrijk punt, namelijk dat er argumenten in de tekst moesten staan. Als voorbeeld noemt de leerkracht reclamefolder die leerlingen altijd in de bus krijgen. Ze zegt je kan niet alles kopen, dus kiezen reclamemakers een paar spullen uit waarvoor ze extra gaan aanprijzen waarom je ze moet kopen.

Na de introductie over overtuigende teksten liet de leerkracht een leerling de introductie lezen. De leerkracht herhaalde daarna meerdere keren dat het belangrijk is om meerdere argumenten te gebruiken. Ter voorbereiding op het filmpje las de leerkracht de eerst opdracht voor. Nadat het filmpje werd aangezet moesten leerlingen hun hand opsteken als ze dachten dat Jasper en Marit het eens met de stelling waren. Alle leerlingen, op 1 leerling na, staken hun hand op bij 'ja'. De leerling die zijn hand niet op stak had niet goed geluisterd naar de opdracht, hij vond dat 'nee' het antwoord was omdat hij het zelf niet eens was met de stelling. De leerling werd duidelijk gemaakt dat hij niet had zitten luisteren.

Het tweede filmpje werd aangezet. De leerkracht zette het filmpje niet op pauze. Het filmpje is maar eenmalig afgespeeld. Een aantal leerlingen wisten al na één keer het filmpje gezien te hebben alle drie de antwoorden op de tweede vraag in het werkboek. De leerkracht gaat inhoudelijk nog door op de drie argumenten. Ze vraagt welke boeken leerlingen zelf leuk vinden om te lezen. Andere vragen die ze stelde waren: "Wie houdt er van spannende verhalen? En wie niet? Wie houdt van grappige verhalen?" Daarnaast besprak ze ook de leesvaardigheid van leerlingen, waarbij ze verwees naar oudergesprekken die ze recentelijk had gehad. Ze had gevraagd aan ouders van leerlingen die moeite hadden met woordenschat en schrijfvaardigheden of die leerlingen thuis lazen. Dat was niet altijd zo. Conclusie lezen is belangrijk.

Als laatste werd het derde filmpje aangezet. Na het filmpje maakte de leerkracht met behulp van de leerlingen zelf een argumentatieschema. Ze gebruikte daarbij input van de leerlingen. Allereerst liet ze een leerling een standpunt bedenken, dit werd: Iedereen moet sporten. Met behulp van dit standpunt ging de leerkracht aan de slag. Ze vroeg leerlingen om argumenten te bedenken waarom iedereen zou moeten sporten. Leerlingen noemden: gezond, lichaam (je wordt niet dik), fit, leuk, contacten (je maakt nieuwe vrienden). Nadat de leerkracht deze voorbeelden opgeschreven had ging ze met de leerlingen kijken naar voorbeelden of ondersteuning voor deze argumenten. In onderstaand plaatje zijn de antwoorden te vinden. Niet voor alle argumenten werd een ondersteuning gegeven.



De laatste stap tijdens de introductie van de les was de bespreking van de echte opdracht. Deze werd hardop voorgelezen in de klas. Hierna vroeg de leerkracht welke leerlingen bij een club zaten. De meeste leerlingen zaten bij een club dus konden die club

gebruiken als onderwerp voor hun overtuigende tekst. De leerkracht benadrukte dat je als je niet op een club zat je ook over je hobby mocht schrijven.

De leerkracht benoemde voordat de leerlingen begonnen met schrijven dat ze mochten gaan ‘denken’. Hiervoor kregen ze vijf minuten de tijd. De leerkracht klokt dit met een stopwatch. Terwijl de leerlingen aan het schrijven waren liep de leerkracht rond. Ze gaf als feedback bijvoorbeeld: “ je hebt opgeschreven leuk, maar waarom is het leuk? Je moet het uitleggen”. Klassikaal gaf de leerkracht ook nog een voorbeeld. Ze gaf aan dat trainen bijvoorbeeld niet zo leuk is als de wedstrijd, maar dat je door te trainen beter wordt en kan winnen.

Als laatste kwam de stap ‘ordenen’ aan bod. De stap ‘ordenen’ werd ook letterlijk genoemd. De leerkracht verwees naar het argumentatieschema in het boek en op het bord als hulp. Terwijl de leerlingen het schema invulden liep de leerkracht rond. Ze controleerde de ingevulde schema’s van leerlingen die klaar waren. Leerlingen met een goedgekeurd schema mochten iets gaan lezen. Als feedback gaf de leerkracht bijvoorbeeld: “ je moet je argument uitleggen, wat doe je met sporten dat je gezond bent? Bijvoorbeeld dat je spieren lossen worden” . De meeste schema’s van leerlingen werden in één keer goed gekeurd.

Algemene indruk les 11: Kom erbij! (2)

Samenvatting

Tijdens de les was er een rustige sfeer in de klas. Alle leerlingen deden goed mee en de leerkracht hoefde weinig te waarschuwen. Zelfs de leerlingen die in eerdere lessen veel aangesproken en gemotiveerd moesten worden gingen deze les uit zichzelf aan de slag. De leerkracht hield ze wel in de gaten. Aan het begin van de les gaf de leerkracht aan dat ze de les slecht had voorbereid. Achteraf vertelde ze dat ze wel les 10 goed had doorgekeken zodat ze wel wist waar de leerlingen de week ervoor aan begonnen waren. Les 11 had ze maar kort en vluchtig bekeken.

De leerkracht had een passende introductie die aansloot bij actuele gebeurtenissen in de school. Een andere leerkracht was een folder aan het schrijven ter promotie van de school. Leerlingen vonden het leuk om mee te denken over de reden waarom anderen voor hun school zouden moeten kiezen. Na deze introductie werden leerlingen vrij snel aan het schrijven gezet. Aan het begin was duidelijk dat de leerlingen het moeilijk vonden om te beginnen. Veel leerlingen hadden vragen aan de leerkracht. Dit werd minder toen de leerlingen een paar minuten bezig waren. De leerkracht liep rond tijdens het schrijven en gaf feedback aan leerlingen die vastzaten. Ze verwees vooral terug naar de argumenten die leerlingen bij stap 2 bedacht hadden. Klassikaal benoemde ze ook nog een aantal aandachtspunten aan leerlingen. Leerlingen schreven op dat moment gewoon door. Leerlingen die klaar waren mochten een folder ontwerpen. Als laatste kregen de leerlingen de opdracht om elkaars tekst te beoordelen en in elkaars schrift te schrijven wat iemand zou kunnen verbeteren. De leerkracht liep rond om te controleren of iedereen ook een uitleg plaatst waarom iets beter zou kunnen.

Totale les

Aan het begin van de les verwees de leerkracht naar de vorige les. Ze vertelde over een overtuigende tekst die een juffrouw van de school aan het schrijven was ter promotie van de

school. De leerkracht had de tekst doorgelezen (overlezen noemde ze het) om te kijken of er wat verbeterd kon worden. Ze vroeg aan leerlingen wat je moet doen om een overtuigende tekst te schrijven. De leerlingen antwoordden dat je argumenten in een overtuigende tekst moet zetten. Daarna vroeg de leerkracht eerst wat voor argumenten ze konden gebruiken ter promotie van hun sport of hobby. Hierop antwoordde één leerling. Daarna ging de leerkracht door op de folder voor de basisschool. Wat voor argumenten zouden in die folder kunnen staan? Veel leerlingen kregen een beurt om hun antwoord te geven. De leerkracht gaf aan of een argument juist was, of dat een argument misschien nog wat specifiek kon.

Na een introductie op de 'overtuigende tekst' vroeg de leerkracht een leerling de introductie in het werkboek voor te lezen. Een folder maken is niet makkelijk geeft ze aan. Je moet eerst nadenken, ordenen, doen. Daarna liet ze stap 3 voorlezen: doen. Hierbij stelde ze voordat de leerlingen mochten beginnen nog de vraag hoe leerlingen aan een adres konden komen. Een leerling riep: 'bellen!', maar de leerkracht zei dat ze gewoon een adres mogen verzinnen, als het maar wel in de vorm van een adres kwam te staan. De leerlingen werden aan het schrijven gezet.

Tijdens het schrijven liep de leerkracht rond en beantwoordde vragen. Leerlingen hadden veel vragen aan het begin. Eén leerling vroeg of je losse stukjes mocht schrijven, dit mocht van de leerkracht. De leerkracht hielp een aantal leerlingen op gang door ze te verwijzen naar stap 2, het ordenen. Klassikaal benoemde ze ook nog een aantal aandachtspunten, bijvoorbeeld dat je een argument in de folder een beetje moet uitleggen en dus uitgebreider moet opschrijven dan bij stap 2. Daarnaast gaf ze de tip dat leerlingen tussendoor steeds terug moesten kijken als ze het even niet meer wisten. Als laatste liet ze leerlingen ook controleren of ze in hun brief gezet hadden wat mensen moesten doen als ze lid wilden worden. De leerlingen die vroeg klaar waren moesten hun brief alvast gaan doorlezen om te kijken of alle argumenten uit stap 2 erin stonden. Leerlingen die dat gecontroleerd hadden mochten een folder ontwerpen in het hokje naast de opdracht. Hier konden ze tekenen hoe de folder eruit moest komen te zien.

Bij de laatste stap, het teruglezen, vroeg de leerkracht eerst aan een leerling wat overtuigend eigenlijk betekent. Daarna liet ze een leerling een zin voorlezen die zij heel overtuigend vond. Klassikaal legde ze ook nog het belang van teruglezen uit met een voorbeeld van een andere leerling in de klas. Deze leerling had hele lange, niet kloppende, zinnen geschreven. Door teruglezen kan je die herkennen en verbeteren. De leerkracht liet de leerlingen hierna de opdracht maken die hoorde bij het teruglezen. Ze benoemde heel duidelijk dat leerlingen ook moesten invullen waarom ze brief wel of niet overtuigend vonden. Als de brief niet overtuigend genoeg gevonden werd moesten leerlingen erbij zetten wat verbeterd kon worden. De leerkracht liep rond en gaf een leerling die geen uitleg had gegeven de opdracht om dit alsnog te doen. Antwoorden werden niet meer nabesproken. De les was afgelopen toen alle leerlingen wat ingevuld hadden in een schrift van een medeleerling.

BIJLAGE E:

Tabel 7. *Activiteiten docentenhandleiding per les per lesonderdeel (ja = uitgevoerd, nee = niet uitgevoerd)*

Les 8 (Leerkracht 1)		Les 9 (Leerkracht 2)	
Introductie		Introductie	
Klassikaal vertellen dat les over brieven schrijven gaat	Ja	Klassikaal vertellen dat de les gaat over het schrijven van een brief om een probleem op te lossen	Ja
Opdracht samen lezen	Ja	Terugverwijzen naar vorige les	Nee
Filmpjes		Behandelen hoe je het best zo'n brief schrijft	Ja
Eerste drie filmpjes bekijken	Ja	Opdracht samen lezen	Ja
Opdrachten 1 t/m 3 maken	Ja	Controleren of acroniem bekend is	Ja
Opdrachten bespreken	Ja	Denken	
Volgende filmpjes bekijken	Ja	Leerlingen individueel laten denken	Ja
Bijbehorende vraag maken	Ja	Ordenen	
Einde van de les		Leerlingen individueel het schema laten invullen	Ja
Klassikaal laatste vraag maken	Ja	Doen	
Drie belangrijkste punten uitkiezen	Ja	Leerlingen laten schrijven	Ja
		Tijdens het schrijven rondlopen	Ja
		Overlezen	
		Leerlingen hun eigen tekst laten overlezen	Ja
		Vragen pagina 55 beantwoorden	Ja
		Na het schrijven	
		Opdracht nabespreken	Ja
Les 10 (Leerkracht 1)		Les 11 (Leerkracht 2)	
Introductie		Introductie	
Klassikaal vertellen dat de les over het schrijven van een overtuigende tekst gaat	Ja	Klassikaal vertellen dat deze les een vervolg is op de vorige les	Ja
Lees samen de introductie	Ja	Laat de leerlingen het argumentatieschema erbij pakken	Nee
Bedenk een aantal argumenten bij dezelfde stelling	Nee	Vertel dat ze dit schema gaan gebruiken om hun folder te schrijven	Ja
Laat filmpje 1 zien	Ja	Doen	
Laat leerlingen de vraag over het filmpje beantwoorden	Ja	Help de leerlingen op weg door modeling. Geef een voorbeeld van hoe ze zouden kunnen beginnen	Nee
Inventariseer wie 'ja' heeft geantwoord	Ja	Model de inleiding en één argument	Nee

Laat filmpje 2 zien	Ja	Laat ze daarna zelf hun folder schrijven	Ja
Laat leerlingen de vraag over het filmpje beantwoorden	Ja	Loop rond tijdens het schrijven en bied hulp waar nodig	Ja
Laat zo nodig het filmpje nog een keer zien, pauzeer tussendoor.	Nee	Overlezen	
Bespreek de antwoorden kort na	Ja	Laat leerlingen na het schrijven werk met elkaar uitwisselen en in elkaars boek de vragen beantwoorden	Ja
Laat filmpje 3 zien.	Ja		
Bespreek het argumentatieschema	Ja		
Geeft kort mondeling een voorbeeld (modeling) van hoe je een argumentatieschema kan maken	Ja		
Lees samen de opdracht	Ja		
Laat leerlingen de stappen benoemen	Nee		
Denken			
Laat leerlingen voor zichzelf bedenken wat ze in de folder willen hebben	Ja		
Ordenen			
Laat de leerlingen individueel het schema invullen	Ja		
Als leerlingen het moeilijk vinden help ze dan op gang m.b.v. modeling.	Nee		
Controleer of het de leerlingen gelukt is het schema in te vullen	Ja		

BIJLAGE F: Interviews leerkrachten

Interview leerkracht 1

1. Wat vind je van de lesmethode?

Heel enthousiast. Hadden alleen taalmethode voor groep les 7 en 8 waarbij beroep werd gedaan op schrijfvaardigheid. Daar oefende je niet zo vaak, niet veel lessen schrijfvaardigheid. En in de lessen die er waren werd dan ineens heel veel informatie gegeven waarna leerlingen een opdracht moesten maken. Dat ging niet zo goed, omdat leerlingen in één keer veel voor hun kiezen kregen. Er werd niet stap voor stap gewerkt en leerlingen moesten verschillende dingen door elkaar doen.

2. Hoe vind je het om te werken met het acroniem ‘DODO’?

Duidelijk. Geeft houvast. Door herhaling weten ze het.

3. Denk je dat het acroniem ‘DODO’ leerlingen helpt bij het schrijven?

Ja, het schrijfproces van leerlingen wordt gestructureerd.

4. Zie je leerlingen vooruit gaan?

Ja over het algemeen wel. De zwakkere leerlingen lijken wel minder vooruit te gaan. De hele zwakke hebben er geen zin in en die gaan misschien heel langzaam vooruit. Sommigen denken dat ze het niet kunnen en beginnen er dan niet aan. Je ziet ze wel vooruit gaan door die stappen, als ze er dan uiteindelijk mee aan de slag gaan. Daardoor wordt niet alles in een keer verwacht van ze en wordt hun denkproces gestructureerd.

5. Wat vond je van de training?

Ik ben er met plezier naar toe gegaan. De enige woensdagmiddag waar ik wat aan heb gehad. In vergelijking met trainingen of bijeenkomsten op de basisschool zelf.

6. Hoe bereid je de lessen voor? Denk je dan terug aan de training? Gebruik je punten uit de training tijdens het geven van de les? En hoe dan?

Ja, alleen ik moet zeggen dat het er nu al in zit, doordat ik vorig jaar ook al met de methode gewerkt heb. De stappen zitten in je hoofd. Ik gebruik nu minder bewust de informatie van de training. Ik kijk wel heel veel terug naar blauwe blad in de handleiding. Tijdens het lesgeven houd ik de handleiding vast als houvast om de les te structureren.

7. Hoe vind je het om een opdracht te modelen?

Het modelen van de argumentstructuur vind ik makkelijker dan een structuur die vrijer is, zoals bijvoorbeeld een les over een brief schrijven. Een brief is moeilijker te ordenen. Bij het modelen van een brief vraag ik me af of het wel goed is, ik ben daar dan onzeker over. Ik heb daarom ook filmpjes opgezocht van modelen, maar als ik die zie denk ik: “Het klinkt serieus,

maar als ik filmpje kijk denk ik oow dat doe ik eigenlijk altijd al wel”. Tijdens modellen laat ik wel veel uit kinderen zelf komen. Ik blijf hen vragen stellen.

8. Hoe vind je het om feedback te geven? Op wat voor een manier geef je feedback?

Meestal geef ik feedback tussendoor als ze aan het schrijven zijn. Als ik na de les in het schrift iets schrijf dan doen ze er toch niets meer mee, omdat de volgende les dan alleen belangrijk is. Dus tussendoor loop ik rond en geef ik leerlingen tips. Bijvoorbeeld in deze les (les 10) dat ze argumenten moeten uitleggen.

9. Bespreek je de gegeven lessen wel eens met je collega?

Ja. Zeker degenen die op elkaar aansluiten. Zoals les 5 en 6 met feedback van leerkracht. Soms spreken we elkaar, maar vaak schrijven we een briefje over de les. Het is vooral overdragen. Niet zozeer over strategieën.

10. Zijn de docentinstructies per les duidelijk?

Handleiding is handig.

11. Heb je wat aan de docentinstructies tijdens het geven van je les?

Zie vraag 6. Ik heb de docentinstructies altijd vast tijdens het geven van de les. Ze zijn een houvast. Daarbij voeg je gewoon iets van jezelf toe, zoals het voorbeeld van “mensen moeten meer sporten”, dan voeg ik toe dat ik zelf ook niet sport en krijg je een

12. Mis je nog iets in de docentinstructies?

Nee.

13. Mis je nog iets in de methode?

Nee.

Interview leerkracht 2

1. Wat vind je van de lesmethode?

Heel leuk en afwisselend. Vooral het afwisselende vind ik er leuk aan.

2. Hoe vind je het om te werken met het acroniem 'DODO'?

Het gebruik van DODO biedt een herkenbare structuur. Bij de Like opdracht waar leerlingen een brief moesten schrijven hoe Like een hoog punt kon halen noemde bijna iedereen DODO erin. Terwijl ik dat niet genoemd had als voorbeeld.

3. Denk je dat het acroniem 'DODO' leerlingen helpt bij het schrijven?

Ja. Boven verwachting.

4. Zie je leerlingen vooruit gaan?

Bij aantal leerlingen leuk om te zien dat ze de eerste vier lessen niet wisten hoe ze moesten beginnen. En nu wel. Vooral leerlingen die aan het begin vastzaten die zie je vooruitgaan. Aan aantal kinderen zie je dat ze houvast hebben aan het ordenen.

5. Wat vond je van de training?

Dit jaar minder dan vorig jaar. Niks nieuws erbij en toch leuke middag gehad. Het is niet verkeerd om het opnieuw op te frissen. Efficiënter is wel het thuis doorlezen. Je hebt wel wat aan anderen te horen vragen te stellen. Beoordelingsschalen zaten ik en Charonne heel dicht bij elkaar. Terwijl eerste keer dat we het deden we verder uit elkaar zaten.

6. Hoe bereid je de lessen voor? Denk je dan terug aan de training? Gebruik je punten uit de training tijdens het geven van de les? En hoe dan?

Door de training snap je het principe. Als je principe helder hebt, steeds 4 stappen, weet punten waar je feedback op geeft, dan volg je docentenhandleiding. Ik ben nu al gewend aan lesmethode, door vorig jaar, dat maakt het makkelijker. De stappen structureren de les.

Meestal ligt de docentenhandleiding op mijn bureau soms pak ik 'm op.

7. Hoe vind je het om een opdracht te modelen?

Moeilijk om te doen. Terwijl we bij grammatica ook veel modellen. Van hoe vind ik het onderwerp, even denken dan moet je... etc. Ik heb wel eens tijdens een les gemodeld. Dan praat ik hardop hoe ik het aanpak. Dus ik maak bijv. eerst een woordvel, denk dan hardop dat daar wel een logische volgorde in moet zitten en dan kringen erom gezet wat eerst moet en wat erna.

8. Hoe vind je het om feedback te geven? Op wat voor een manier geef je feedback?

Tijdens het langslopen. Dan weet je welke leerlingen vast zitten. Leerlingen laten terugkijken bij het ordenen, vragen welke dingen had je bedacht en staan ze er ook in. Of aangeven dat ze terug moet lezen, want zinnen lijken nergens op.

9. Bespreek je de gegeven lessen wel eens met je collega?

Heel weinig. Belangrijkste bespreek je eerst. Veel besproken hoe je collega traint.

10. Zijn de docentinstructies per les duidelijk?

Ja, anders schrijf ik erbij. Opmerkingen schrijf ik erbij. Prettig dat ze zo kort zijn. Handleiding heeft ook structuur.

11. Heb je wat aan de docentinstructies tijdens het geven van je les?

Ja die lees ik van tevoren door.

12. Mis je nog iets in de docentinstructies?

Advies wanneer ik kan modellen. Specifiek erbij staat.

13. Mis je nog iets in de methode?

Misschien verhaal te schrijven. Keuze uit drie verhalen. Het zijn veel brieven, zakelijkere teksten.