



Universiteit Utrecht

De beoordeling en implementatie van acroniemen en leerkracht-modeling in de schrijflessen van lesmethode Tekster

VOS, DODO en EKSTER in de praktijk

Aniek L. Gruben | 3467570

Masterscriptie | Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

24 juni 2014

Universiteit Utrecht | Monica Koster & Jacqueline Evers-Vermeul

SAMENVATTING

In deze scriptie wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de toepassing en beoordeling van de acroniemen VOS, DODO en EKSTER en leerkracht-modeling in de schrijflessen van Tekster. Tekster is een lesmethode voor de bovenbouw van het basisonderwijs en is in 2010 in samenwerking met Cito door de Universiteit Utrecht ontwikkeld. Tekster kent een proces- en leertaakgerichte aanpak, om zo de cognitieve overbelasting bij leerlingen tijdens het schrijven te verminderen. Elke letter uit de acroniemen staat voor een fase uit het schrijfproces: VOS voor groep 6 – Verzinnen, Ordenen, Schrijven; DODO voor groep 7 – Denken, Ordenen, Doen, Overlezen; EKSTER voor groep 8: Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren. De fasen hebben andere namen maar komen met elkaar overeen. Aan de hand van lesobservatieschema's, vragenlijsten voor leerkrachten en logboekgegevens is onderzocht hoe leerkrachten van groep 6, 7 en 8 de stappen van de acroniemen en de didactische werkvorm leerkracht-modeling beoordelen en toepassen in hun lessen. Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten een hoge waardering hebben voor de stappen uit de acroniemen, voor leerkracht-modeling en voor het modelen van de stappen uit de acroniemen. De meeste leerkrachten implementeren de stappen uit de acroniemen en leerkracht-modeling in hun lessen; dit gebeurt met name in de eerste lesonderdelen: Verzinnen/Denken/Eerst nadenken tot en met Schrijven/Doen. Toch zijn de begrippen voor een kleine minderheid nog onduidelijk en passen niet alle leerkrachten de acroniemen en leerkracht-modeling toe. Voor deze leerkrachten is meer duidelijkheid gewenst. In een vervolgonderzoek is het interessant de resultaten van de leerlingen van leerkrachten die de acroniemen en/of leerkracht-modeling niet toepassen, te vergelijken met resultaten van leerlingen van wie de leerkracht de acroniemen en/of leerkracht-modeling wel begrijpen en toepassen.

VOORWOORD

In april 2010 is Het Schrijfproject gestart: een project van de Universiteit Utrecht waarin een nieuwe lesmethode voor schrijfonderwijs voor de bovenbouw van het basisonderwijs, genaamd Tekster, is ontwikkeld. Het onderzoek dat beschreven wordt in deze masterscriptie is in opdracht van de projectleiders van Het Schrijfproject uitgevoerd. Voor dit onderzoek zijn gegevens van de interventieperiode februari-april 2014 gebruikt. Omdat de scriptie geschreven is als eindwerkstuk van de masteropleiding Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie, en het verzamelen van data onderdeel is van het curriculum, heb ik in de interventieperiode mei-juni 2014 datagegevens verzameld. Samen met Astrid van Roosmalen, student MA Communicatiestudies, heb ik deelnemende basisscholen bezocht en Tekster-lessen geobserveerd. Deze gegevens zijn voor de makers van Tekster van belang voor verder onderzoek naar de effectiviteit van Tekster.

Aniek Gruben

1. INLEIDING

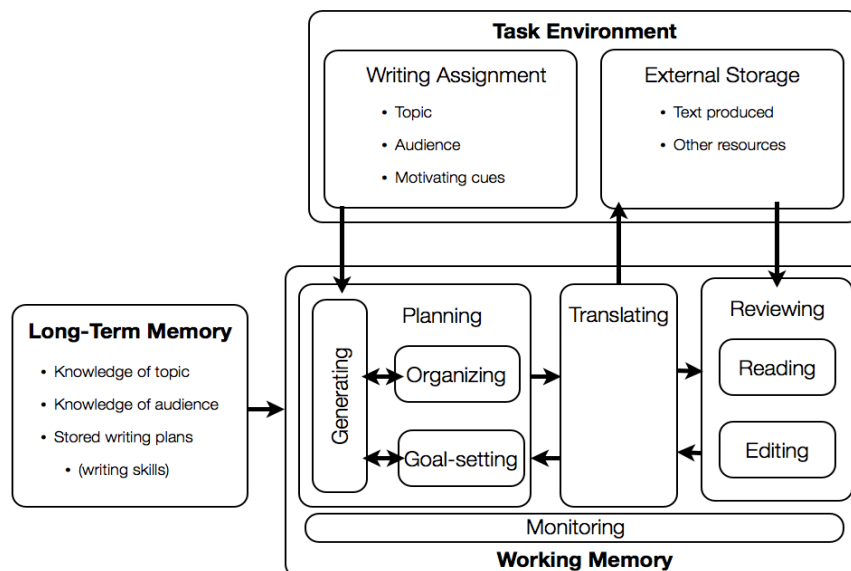
1.1 Het nut en de kwaliteit van schrijfonderwijs

Een werkstuk over giraffen, een instructie voor een zelfbedacht spel, verslagen voor biologie en aardrijkskunde, een motivatiebrief voor de universiteit, een e-mail naar een collega; schriftelijke communicatie heeft vele doeleinden. Op school ondersteunt schrijven vooral het leerproces, op het gebied van werk heeft schrijven een communicatieve functie: het geven van beschrijvingen, instructies of argumenten (Henkens, 2010; Van Gelderen, Oosterloo & Paus, 2009). Om succesvol te zijn op school en werk is een goede schrijfvaardigheid essentieel (Graham & Perin, 2007; Koster, Tribushinina & Van den Bergh, 2013). Scholieren die niet genoeg vaardigheid hebben in schrijven, zijn in het nadeel. Zo halen zij lagere cijfers en hebben ze een kleinere kans toegelaten te worden tot het hbo of de universiteit. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs dient daarom hoog te zijn.

In 2008 is door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen in referentiekaders vastgesteld welke kennis leerlingen op welk moment in hun schooltijd moeten bezitten (2008). Voor leerlingen aan het einde van de basisschool is niveau 1F (fundamenteel niveau 1) vastgelegd. Op niveau 1F kan een leerling korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen in de vorm van een briefje, kaart of e-mail en kan de leerling de meest voorkomende leestekens gebruiken. In 2009 onderzocht de Inspectie van het Onderwijs de kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs en publiceerde de resultaten in het rapport *Het onderwijs in schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs* (Henkens, 2010; Henkens, 2012). Op vrijwel alle aspecten van schrijfvaardigheid, zoals samenhang, en afstemming op publiek en doel, presteerden leerlingen aan het einde van het basisonderwijs minder goed dan gewenst. Tussen teksten van leerlingen uit groep 6 en uit groep 8 zat nauwelijks verbetering. Op de onderdelen didactisch handelen, afstemming en kwaliteitszorg liet het schrijfonderwijs te wensen over. Op het gebied van didactisch handelen werd 61% van de scholen met een voldoende beoordeeld op de indicator 'De leraren geven procesgerichte instructie over de schrijfopdracht'. Op 39% van de scholen werd er onvoldoende expliciet aandacht besteed aan het schrijfproces. Slechts 32% van de scholen werd voldoende beoordeeld op de indicator 'In de activiteiten van de leerlingen zijn de fasen van het schrijfproces zichtbaar.' Voornamelijk activiteiten op het gebied van plannen en voorbereiden van de schrijftaak en reviseren scoorden onvoldoende (Henkens, 2010). De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs is dus minder hoog dan gewenst. Door meer aandacht te schenken aan het schrijfproces kan de kwaliteit van de schrijfvaardigheid verbeterd worden. Maar hoe zit een schrijfproces in elkaar? Waarom is schrijven zo lastig?

1.2 Het schrijfproces

Omdat het schrijfproces bestaat uit meerdere fasen en deelprocessen die simultaan plaatsvinden en interacteren, wordt schrijven beschouwd als een ingewikkeld cognitief proces (Flower & Hayes, 1981). Flower en Hayes (1981) introduceerden een model dat de organisatie van het schrijfproces van expertschrijvers weergeeft (figuur 1). Met hun *Cognitive process theory* betoogden zij dat schrijven een creatief proces is in het werkgeheugen (*working memory*) dat uit drie fasen bestaat, en dat meerdere deelprocessen tijdens het schrijven continu van invloed zijn op elkaar. Deze drie fasen zijn: plannen (*planning*), schrijven (*translating*) en reviseren (*reviewing*). De deelprocessen waaruit de fasen bestaan, zijn: ideeën genereren, organiseren, doelstelling, evalueren en herschrijven. De fasen en deelprocessen worden gecontroleerd door een monitor (*monitoring*). De elementen taakomgeving (*task environment*), langetermijngeheugen (*long-term memory*) en werkgeheugen wisselen elkaar tijdens het schrijfproces continu af en beïnvloeden elkaar.



Figuur 1. Structuur van het schrijfproces (Flower & Hayes, 1981, p. 371).

Doordat het schrijfproces is opgebouwd uit fasen en deelprocessen moet er gewaakt worden voor cognitieve overbelasting (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007; Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009; Pullens, 2009). Schrijvers voeren meerdere processen op hetzelfde moment en moeten tegelijkertijd aandacht besteden aan veel tekstuele kenmerken. Zwakke en beginnende schrijvers kunnen deze cognitieve overbelasting in het werkgeheugen niet aan en produceren daardoor zwakkere teksten. De cognitieve overbelasting wordt versterkt door het type schrijfoopdrachten op school. Leerlingen moeten namelijk twee taken tegelijkertijd uitvoeren: een schrijftaak (schrijven) en een leertaak (leren schrijven) (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009). Omdat beginnende en zwakke schrijvers hun aandacht vooral nodig hebben voor de tekst zelf, komen zij niet toe aan de leertaak; dat waar het in het schrijfonderwijs juist om gaat.

1.3 De kracht van observerend leren en leerkracht-modeling

Op het niveau van de leerling is cognitieve overbelasting het grootste probleem in het schrijfonderwijs. De didactische werkvorm observerend leren is een effectieve oplossing voor dit probleem (Bootsma, Kroon, Pronk & De Vos, 2013; Braaksma et al., 2007; Graham & Perin, 2007; Koster, Tribushinina & Van den Bergh, 2013; Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). Bij observerend leren kijken leerlingen naar andere schrijvers, modellen, voordat zij zelf een tekst gaan schrijven. Leerkracht-modeling is een vorm van observerend leren waarbij de leerkracht als model fungeert (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014; Claessens, 2011; Oostdam, Peetsma & Blok, 2007). De leerkracht doet voor hoe zij een schrijftaak of een onderdeel daarvan zelf zou aanpakken en benoemt daarbij de denkstappen hardop. Door een model te observeren, richten de leerlingen zich op het schrijfproces en de leertaak in plaats van op de schrijftaak (Bootsma, Kroon, Pronk & De Vos, 2013; Braaksma et al., 2007). Hierdoor zijn de leerlingen beter voorbereid op de schrijftaak.

De 'Smikkelcasus' is een voorbeeld van een schrijfles waarin observerend leren centraal staat (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). In deze les krijgen leerlingen de opdracht een overtuigende brief aan een bedrijf te schrijven. Na het schrijven van de brief wordt de klas opgedeeld in drie groepen. Een groep leerlingen vormt de 'managers' van het bedrijf die twee winnende brieven moeten uitkiezen. De andere twee groepen observeren deze managers en noteren de criteria van de managers. Nadat klassikaal de criteria besproken zijn, herschrijven de leerlingen hun brief. De leerlingen bleken betere teksten te schrijven en toonden bij het herschrijven meer metacognitieve activiteiten als plannen, oriëntatie op het doel en analyse. Uit onderzoek van Braaksma et al. (2007) blijkt dat leerlingen na observerend leren ook een beter idee hebben waaruit een goede tekst bestaat.

1.4 Het gebruik van acroniemen in de procesgerichte aanpak

Een andere manier om de cognitieve overbelasting te verminderen, is om het schrijfproces in kleinere stappen te splitsen (Pronk-Van Eunen & De Vos, 2014). De cognitieve fasen zoals door Flower & Hayes (1981) vastgelegd, vormen een goed uitgangspunt hiervoor. Het schrijfonderwijs wordt daardoor procesgericht, in plaats van taakgericht, aangepakt. In de procesgerichte aanpak staan schrijfstrategieën centraal. Het gebruik van acroniemen is een techniek om strategieën te instrueren en de leerlingen de fasen van het schrijfproces te laten onthouden (Brunstein & Glaser, 2011; Koster, Tribushinina & Van den Bergh, 2013; Mason, Davison, Hammer, Miller & Glutting, 2012). De letters van de acroniemen staan voor de beginletters van de fasen van een proces. Een Engels acroniem voor de fasen van het schrijfproces is bijvoorbeeld PLANS: *Pick goals, List ways to meet goals, And, make Notes, and Sequence notes.*

Voor de effectiviteit van het procesgerichte schrijfonderwijs is het essentieel dat de leerkrachten hun instructies aanpassen aan de procesgerichte aanpak. Uit onderzoek blijkt echter dat doelgerichte hulp van leerkrachten tijdens de schrijffase en reviseerfase (evalueren en reviseren) nauwelijks aan bod komt (Franssen & Aarnoutse, 2003). Er vindt vooral in de *pre-writing* fase, het plannen, instructie plaats.

1.5 Het Schrijfproject: Tekster

Naar aanleiding van het onderzoeksrapport van de Inspectie van het Onderwijs (2010) startten Monica Koster, Renske Bouwer en Huub van den Bergh in april 2012 in samenwerking met het Cito (Instituut voor Toetsontwikkeling) Het Schrijfproject, waarin zij een nieuwe schrijfmethode voor de bovenbouw van het basisonderwijs hebben ontwikkeld. Uit meta-analyses van Graham en Perin (2007), en Koster, Tribushinina en Van den Bergh (2013) blijkt dat interventies in lesmethoden die gericht zijn op procesdoelstelling, strategie-instructie, tekststructuurinstructie, feedback, en peer-interactie de schrijfvaardigheid van leerlingen verbeteren. De aanpak van de nieuwe lesmethode, genaamd Tekster, is daarom gericht op het schrijfproces, het aanleren van een algemene strategie voor schrijftaken, het geven van feedback en reviseren (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014).

In Tekster leren leerlingen aan de hand van de verschillende stappen van het schrijfproces, in kaart gebracht door Flower & Hayes (1981), een schrijfproduct te plannen, te schrijven en te reviseren. De didactische werkvorm leerkracht-modeling heeft een toegevoegde waarde in de effectiviteit van de lesmethode (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Vooral in de eerste lessen en in de eerste lesonderdelen van elke les is het belangrijk dat de leerlingen door de leerkrachten bij de hand worden genomen. Door de leerkracht-modeling en het aanleren van een algemene strategie voor schrijftaken, wordt de cognitieve overbelasting van leerlingen tijdens het schrijven verminderd (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009; Graham & Perin, 2007). Met behulp van een acroniem zijn de schrijflessen in stappen opgesplitst. Elk leerjaar heeft een eigen acroniem: VOS voor groep 6, DODO voor groep 7 en EKSTER voor groep 8 (zie tabel 1). De letters van de acroniemen staan voor de beginletters van de fasen van het schrijfproces en vormen de opbouw van elke les. Elke fase/stap is een apart lesonderdeel. Per leerjaar komen er een of meerdere lesonderdelen bij.

Tabel 1

De acroniemen van Tekster

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

Elk leerjaar heeft dezelfde vaste lesonderdelen, maar met een andere benaming. De lesonderdelen Verzinnen (groep 6), Denken (groep 7) en Eerst nadenken (groep 8) hebben dezelfde functie en werking, net als Ordenen (groep 6 en 7) en Kiezen (groep 8). Voor groep 6 is Teruglezen optioneel. In groep 8 zijn er twee extra lesonderdelen: Evaluëren en Reviseren. In dit verslag wordt de terminologie van groep 6 aangehouden, met als toevoeging de laatste twee lesonderdelen van groep 8: Verzinnen, Ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evaluëren en Reviseren.

In een introductieles wordt het acroniem aan de hand van een verhaaltje over het betreffende dier geïntroduceerd. In elke les staat na de schrijfopdracht het acroniem uitgeschreven en worden de leerlingen herinnerd aan de fasen van het schrijfproces. De leerkrachten worden geadviseerd vooral in het begin van de lessenserie de stappen van het acroniem expliciet te noemen en te oefenen met de leerlingen (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Het is noodzakelijk dat de leerkracht zowel de stappen als het acroniem expliciet noemt. Hoe vaker een leerkracht naar de stappen en het acroniem verwijst en deze in de praktijk brengt, des te beter leerlingen de fasen van het schrijfproces onthouden.

Het is voor de effectiviteit van Tekster belangrijk dat de leerkrachten aan leerkracht-modeling doen en dat zij de stappen van de acroniemen benoemen (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Uit onderzoek van Ottevanger (2014) naar het gebruik van Tekster blijkt dat leerkrachten van groep 6 zich redelijk houden aan het gebruik van leerkracht-modeling en het acroniem VOS. Gebrek aan kennis over leerkracht-modeling en VOS weerhield sommige leerkrachten er echter van om deze twee aspecten in de praktijk toe te passen. Een logische vervolgstap is het onderzoek te verbreden en de gegevens over leerkrachten van groep 7 en 8 erbij te betrekken. Omdat de effectiviteit van Tekster afhankelijk is van leerkracht-modeling en het benoemen van de acroniemen, wordt in dit onderzoek nagegaan hoe leerkrachten deze twee aspecten praktiseren en beoordelen. De centrale vraag van dit onderzoek is: *Hoe implementeren en beoordelen leerkrachten de acroniemen en leerkracht-modeling in de lessen van Tekster?* De vier deelvragen zijn:

1. *Hoe gaan de geobserveerde leerkrachten in de Tekster-lessen om met het toepassen van de stappen en de acroniemen?*
2. *Hoe gaan de geobserveerde leerkrachten in de Tekster-lessen om met het toepassen van leerkracht-modeling?*
3. *Hoe beoordelen de leerkrachten de stappen uit het acroniem?*
4. *Hoe beoordelen de leerkrachten leerkracht-modeling en het modelen van de stappen van het acroniem?*

Allereerst volgt de methode van onderzoek, waarin wordt ingegaan op deelnemers, materiaal en procedure. Vervolgens worden in het hoofdstuk Resultaten de onderzoeksresultaten besproken. Daarop volgen conclusie en discussie.

2. METHODE

2.1 Deelnemers en data

De deelnemers zijn 34 leerkrachten, die tussen februari en april 2014 met Tekster hebben gewerkt. Zij zijn door de makers van Tekster via, onder andere, contactpersonen bij onderwijsadviesdiensten en pabo's en via oproepjes op Internet benaderd. Voorafgaand aan de interventieperiode hebben elf van hen een training gevolgd waarin uitleg werd gegeven over de lesmethode en de aanpak. Omdat een aantal leerkrachten niet heeft deelgenomen aan de training, zijn er twee condities: training en geen training.

Voor het verzamelen van data is gebruik gemaakt van vragenlijsten voor leerkrachten, observatieschema's van leerkrachten en logboekgegevens. Vragenlijsten, observaties en logboeken vormen samen een betrouwbare bron van informatie (Heidelberg, Van den Bergh, Kuhlemeier & Hoeks, 1993). In tabel 2 staat per leerjaar van hoeveel leerkrachten data bekend is. Van combinatieklassen waarbij één leerkracht aan meerdere leerjaren lesgeeft, telt de leerkracht per leerjaar mee in het onderzoek. Van deze vier leerkrachten zijn overeenkomstig het aantal leerjaren dat zij lesgeven observatieschema's, vragenlijsten en/of logboekgegevens bekend. Bij 24 leerkrachten is een Tekster-les geobserveerd: alle geobserveerde leerkrachten hebben een vragenlijst ingevuld. Van één leerkracht is het observatieschema niet bruikbaar; van 23 leerkrachten wel. Van 17 leerkrachten is een les geobserveerd en zijn vragenlijsten en logboekgegevens bekend.

Tabel 2

Aantal leerkrachten per data per leerjaar

	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Totaal
Observatieschema's	9	6	8	23
Logboekgegevens	10	8	8	26
Vragenlijsten	9	7	8	24
Observatieschema's, logboekgegevens en vragenlijsten	8	4	5	17

2.2 Materiaal en procedure

Observatieschema's

23 Tekster-lessen zijn met behulp van observatieschema's geobserveerd. Tien bachelorstudenten van de Universiteit Utrecht hebben in maart 2014 observaties gehouden (zie onder andere Bakker, 2014; Hofstede, 2014; Ottevanger, 2014; Van Onna, 2014). In duo's hebben zij twaalf deelnemende scholen bezocht. Per les observeerde een student vijf leerlingen, de andere student observeerde de leerkracht. Per lesonderdeel (Introductie, Verzinnen, Ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Reviseren) turfden zij een keer per twintig seconden op door hen ontwikkelde observatieschema's met welke taak en activiteit de leerkrachten en leerlingen bezig waren (zie bijlage A)¹. Daarnaast is bijgehouden of de leerkracht aan leerkracht-modeling deed, de acroniemen noemde, orde in de klas bewaakte en inactieve leerlingen aanspoorde. Van deze vier activiteiten zijn leerkracht-modeling en het noemen van de acroniemen van belang:

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

Figuur 2. Gedeelte van observatieschema voor leerkrachten.

In dit onderzoek zijn vier implementatiescores berekend: voor het benoemen van de acroniemen per leerkracht, voor het benoemen van de acroniemen per lesonderdeel, voor het toepassen van leerkracht-modeling per leerkracht en voor het toepassen van leerkracht-modeling per lesonderdeel. De implementatiescores S zijn berekend door het gehaalde aantal punten n te delen door het maximale aantal punten N : $S = n/N$. In tabel 3 is weergegeven hoe n en N per type implementatiescore (per leerkracht of per lesonderdeel) berekend zijn.

¹ In bijlage A is het observatieschema van het lesonderdeel Introductie opgenomen. De schema's van de daaropvolgende lesonderdelen zijn op dezelfde manier opgebouwd.

Tabel 3

Berekening implementatiescores benoemen acroniemen en toepassen leerkracht-modeling

	Implementatiescores per leerkracht	Implementatiescores per lesonderdeel
Gehaalde aantal punten (<i>n</i>)	Aantal lesonderdelen waarin de leerkracht de acroniemen of leerkracht-modeling toepaste	Aantal leerkrachten die de acroniemen of leerkracht-modeling in het lesonderdeel toepaste
Maximale aantal punten (<i>N</i>)	Aantal lesonderdelen dat de leerkracht gegeven heeft	Aantal leerkrachten die het lesonderdeel uitvoerde

Voor de implementatiescores per leerkracht is voor *n* en *N* het aantal lesonderdelen geteld. Voor de implementatiescores per lesonderdeel is voor *n* en *N* het aantal leerkrachten geteld. Voor alle berekeningen van *N* geldt: mocht een leerkracht een lesonderdeel overslaan of meerdere lesonderdelen clusteren, dan heeft dit geen invloed op de implementatiescore *S*.

Voor de implementatiescores van het benoemen van de acroniemen staat *n* voor het wel/niet noemen van de stappen en het wel/niet verwijzen naar het acroniem per leerkracht of per lesonderdeel: de stappen en het acroniem niet noemen is 0 punten, alleen de stappen noemen is 0,5 punt, en 1 punt voor het noemen van de stappen en het acroniem. Voor het uitvoeren van leerkracht-modeling is per leerkracht of per lesonderdeel 1 punt toegekend als leerkracht-modeling voorkwam, en 0 punten als leerkracht-modeling niet voorkwam.

Vragenlijsten

Na afloop van de observaties kregen de leerkrachten een vragenlijst met vragen over de geobserveerde les (Bijlage B). De vragenlijst bevatte semantische differentialen met 5-puntsschalen. Er waren twaalf vragen, waarvan de drie vragen die betrekking hebben op leerkracht-modeling en de acroniemen bruikbaar zijn voor dit onderzoek:

7. Wat leerkracht-modeling inhoudt, is voor mij
 Heel duidelijk 0 0 0 0 0 helemaal niet duidelijk
8. Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te modelen?
 Moeilijk 0 0 0 0 makkelijk
9. Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij
 Heel duidelijk 0 0 0 0 0 helemaal niet duidelijk

De antwoorden op vraag 7 en 9 zijn omgepoold, zodat voor alle vragen het getal 1 een negatieve connotatie heeft en het getal 5 een positieve connotatie.

Logboekgegevens

Een belangrijk onderdeel van de lesmethode is de docentenhandleiding waarin per les een logboek is opgenomen (Bijlage C). De leerkracht diende het logboek direct na de les in te vullen. Het logboek

vraagt naar een aantal gegevens over de gegeven les, bijvoorbeeld de duur van de voorbereidingstijd en de lestijd, en naar het oordeel van de leerkracht over de les, zoals de aansluiting bij het niveau van de leerlingen. Per les konden de leerkrachten ook losse opmerkingen opschrijven. De opmerkingen gaan over de leerlingen, de les inhoudelijk, leerkracht-modeling, acroniemen, of de leerkrachten geven praktische tips of bespreken hun ervaringen rondom het lesgeven. Voor dit onderzoek zijn de opmerkingen over de acroniemen, leerkracht-modeling en het modelen van de acroniemen relevant. Deze achttien opmerkingen van tien leerkrachten zijn in de bijlage opgenomen (Bijlage D). Bij deze tien leerkrachten hebben lesobservaties plaatsgevonden en van deze leerkrachten zijn de observatiegegevens bekend.

3. RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden per deelvraag de resultaten besproken. Allereerst wordt ingegaan op de implementatie van de acroniemen in de Tekster-lessen. Daarna volgen de resultaten over het toepassen van leerkracht-modeling in de Tekster-lessen. Tot slot wordt ingegaan op de beoordeling van de stappen van het acroniem, leerkracht-modeling en het modelen van het acroniem.

3.1 Hoe gaan de geobserveerde leerkrachten in de Tekster-lessen om met het noemen van de stappen en de acroniemen?

Implementatiescores acroniemen per leerkracht

Allereerst is per leerkracht gekeken of zij de stappen en het acroniem in hun les noemen. In tabel 4 staan per conditie, training en geen training, per leerjaar het minimum, het maximum, het gemiddelde en de standaarddeviatie van de implementatiescores van de leerkrachten voor het noemen van de acroniemen over de lesonderdelen Introductie, Verzinnen, Ordenen, Schrijven en Teruglezen. Er is voor deze selectie van lesonderdelen gekozen, omdat voor groep 6 en groep 7 de lesonderdelen Evalueren en Reviseren geen onderdeel zijn van het acroniem of omdat deze lesonderdelen in elkaar overgaan. De gegevens over het benoemen van de acroniemen in deze vijf lesonderdelen hangen betrouwbaar samen ($\alpha = 0.74$)².

² De meeste leerkrachten laten de leerlingen vanaf het lesonderdeel Schrijven zelfstandig doorgaan met de lesonderdelen die volgen. Omdat het weglaten van de gegevens van Teruglezen een te lage betrouwbaarheidsscore oplevert ($\alpha = 0.48$), is ervoor gekozen deze gegevens er wel bij te betrekken.

Tabel 4

Implementatiescores van leerkrachten voor het benoemen van de stappen van de acroniemen per conditie per leerjaar

		Minimum	Maximum	Gemiddelde (SD)
Training	Groep 6 (N=5)	0.25	0.88	0.50 (0.25)
	Groep 7 (N=2)	0.30	0.30	0.30 (0.00)
	Groep 8 (N=4)	0.38	0.50	0.42 (0.06)
Geen training	Groep 6 (N=4)	0.00	0.63	0.33 (0.26)
	Groep 7 (N=4)	0.20	1.00	0.63 (0.35)
	Groep 8 (N=4)	0.20	0.80	0.49 (0.29)

De leerkrachten gaan heel verschillend om met het noemen van de stappen en het verwijzen naar het acroniem. Eén leerkracht noemt in de gehele les de stappen en het acroniem niet, terwijl een andere leerkracht in alle lesonderdelen de stappen noemt en verwijst naar het acroniem. Drie andere leerkrachten hebben ook een zeer hoge implementatiescore en noemen, op een lesonderdeel na, de stappen en verwijzen naar het acroniem. Per leerjaar lopen de gemiddelde scores lopen uiteen. Omdat de gemiddelde scores 0.30 of hoger zijn, impliceert dit dat gemiddeld genomen de leerkrachten in meerdere lesonderdelen de stappen minimaal één keer noemen en eventueel verwijzen naar het acroniem. De leerlingen van deze leerkrachten horen dus (eventueel meerdere keren) de fasen van het schrijfproces. Het maakt voor de implementatiescores geen significant verschil of een leerkracht aanwezig was bij de training ($t = 0.49$; $df = 18.04$; $p = 0.63$).³

Implementatiescores acroniemen per lesonderdeel

In de docentenhandleiding van Tekster wordt geadviseerd dat de leerkrachten in het begin van de lessenserie en in de eerste lesonderdelen de stappen van het acroniem expliciet benoemen. De verwachting is dat de leerkrachten dit advies opvolgen. In tabel 5 staan de implementatiescores per lesonderdeel per leerjaar. Per leerjaar is aangegeven hoeveel leerkrachten er totaal zijn (N).

Afwijkingen zijn met superscript aangegeven.

Tabel 5

Implementatiescores van de stappen van de acroniemen per lesonderdeel per leerjaar

	Introductie	Verzinnen	Ordenen	Schrijven	Teruglezen	Evalueren	Reviseren
Groep 6 (N=9)	0.50	0.67	0.30	0.27	0.20 ⁵	n.v.t.	n.v.t.
Groep 7 (N=6)	0.75	0.50	0.58	0.42	0.33	n.v.t.	n.v.t.
Groep 8 (N=8)	0.86 ⁷	0.31	0.38	0.31	0.38 ⁴	0.50 ⁴	0.33 ¹

1, 4, 5 en 7 staan voor het aantal leerkrachten die dat lesonderdeel uitvoerde.

³ Vanwege het geringe aantal deelnemers is er een t-toets uitgevoerd in plaats van een Anova.

Over het geheel genomen gaan de leerkrachten per lesonderdeel verschillend om met het implementeren van het acroniem. In het eerste lesonderdeel, Introductie, zijn de implementatiescores bovengemiddeld, wat betekent dat (meer dan) de helft van de leerkrachten de stappen noemt en daarbij naar het acroniem verwijst. Naar verwachting noemen, naarmate de les vordert, steeds minder leerkrachten de stappen en het acroniem nog expliciet. Vanaf Ordenen neemt het aantal leerkrachten die de stappen en het acroniem noemt, af.

Per leerjaar zijn er kleine nuanceverschillen. In groep 6 is het aantal leerkrachten dat de acroniemen noemt het hoogst bij het lesonderdeel Verzinnen, waarna er vanaf Ordenen een daling start. In groep 7 en groep 8 zijn de scores bij Introductie hoog, is er bij Verzinnen een daling en is bij Ordenen, ten opzichte van Verzinnen, weer een stijging. Bij groep 8 zijn er vanaf Teruglezen nog maar een paar leerkrachten die deze lesonderdelen in hun les implementeren.

3.2 Hoe gaan de geobserveerde leerkrachten in de Tekster-lessen om met het toepassen van leerkracht-modeling?

Implementatiescores leerkracht-modeling per leerkracht

Een tweede activiteit die leerkrachten tijdens de verschillende lesonderdelen dienen uit te voeren, is leerkracht-modeling. In tabel 6 staan per conditie, training en geen training, per leerjaar het minimum, het maximum, het gemiddelde en de standaarddeviatie van de implementatiescores van de leerkrachten voor toepassen van leerkracht-modeling over de lesonderdelen Introductie, Verzinnen, Ordenen, Schrijven en Teruglezen. De gegevens over het toepassen van leerkracht-modeling in deze vijf lesonderdelen hangen betrouwbaar samen ($\alpha = 0.62$). Per conditie per leerjaar is aangegeven hoeveel leerkrachten (N) er zijn.

Tabel 6

Implementatiescores van leerkrachten voor het toepassen van leerkracht-modeling per conditie per leerjaar

		Minimum	Maximum	Gemiddelde (SD)
Training	Groep 6 (N=5)	0.20	0.60	0.36 (0.18)
	Groep 7 (N=2)	0.00	0.80	0.40 (0.57)
	Groep 8 (N=4)	0.00	0.43	0.22 (0.18)
Geen training	Groep 6 (N=4)	0.20	0.40	0.26 (0.09)
	Groep 7 (N=4)	0.00	0.60	0.20 (0.28)
	Groep 8 (N=4)	0.20	0.57	0.38 (0.15)

Er is een grote spreiding tussen de implementatiescores van leerkracht-modeling per leerkracht. Vier leerkrachten doen in de gehele les niet aan leerkracht-modeling. De andere leerkrachten passen in minimaal één lesonderdeel leerkracht-modeling toe. Er is een kleine spreiding tussen de gemiddelde implementatiescores per leerjaar. De gemiddeldes zijn 0.20 of hoger. Dit impliceert dat leerkrachten

gemiddeld in één lesonderdeel aan leerkracht-modeling doen. Het maakt voor de implementatiescores geen significant verschil of een leerkracht aanwezig was bij de training ($t = 0.14$; $df = 21$; $p = 0.69$).⁴

Implementatiescores leerkracht-modeling per lesonderdeel

De makers van Tekster adviseren de leerkrachten vooral in de eerste lessen en de eerste lesonderdelen de denkstappen van de schrijftaak, of een onderdeel daarvan, hardop voor te doen. Franssen & Aarnoutse (2003) concludeerden dat leerkrachten vooral in de eerste fase van het schrijfproces (plannen) instructies geven. Tabel 7 geeft de implementatiescores voor het toepassen van leerkracht-modeling per lesonderdeel weer. Per leerjaar is aangegeven hoeveel leerkrachten er totaal zijn (N). Bij een aantal lesonderdelen is het aantal leerkrachten afwijkend; dit is in superscript aangegeven.

Tabel 7
Implementatiescores voor het toepassen van leerkracht-modeling per lesonderdeel per leerjaar

	Introductie	Verzinnen	Ordenen	Schrijven	Teruglezen	Evaluëren	Reviseren
Groep 6 (N=9)	0.67	0.67	0	0	0.20 ⁵	n.v.t.	n.v.t.
Groep 7 (N=6)	0.33	0.50	0.17	0.33	0	n.v.t.	n.v.t.
Groep 8 (N=8)	0.57 ⁷	0.38	0.13	0.38	0.67 ³	0 ⁵	0 ²

2,3, 5 en 7 staan voor het aantal leerkrachten die dat lesonderdeel uitvoerde.

Ruim de helft van de leerkrachten in groep 6 start de les (lesonderdeel Introductie) met leerkracht-modeling. In groep 6 doet tijdens het lesonderdeel Verzinnen opnieuw tweederde van de leerkrachten aan leerkracht-modeling. In de daaropvolgende lesonderdelen doen, op één leerkracht na, de leerkrachten niet meer aan leerkracht-modeling. De leerkracht die nog wel aan leerkracht-modeling doet, past dit toe in de voor groep 6 niet verplichte fase Na het schrijven. Drie leerkrachten zijn niet toegekomen aan dit lesonderdeel.

In groep 7 start maar een kleine groep leerkrachten de les met leerkracht-modeling. Tijdens het eerste lesonderdeel van DODO, Denken (overeenkomstig met Verzinnen), doet de helft van de leerkrachten aan leerkracht-modeling. In de daaropvolgende lesonderdelen Ordenen, Doen en Overlezen daalt het percentage leerkrachten dat aan leerkracht-modeling doet.

Ook in groep 8 start ruim de helft van de leerkrachten de les met leerkracht-modeling. Een leerkracht heeft dit onderdeel overgeslagen. Het percentage daalt bij de daaropvolgende lesonderdelen Eerst

⁴ Vanwege het geringe aantal deelnemers is er een t-toets uitgevoerd in plaats van een Anova.

nadenken, Kiezen en Ordenen, en Schrijven: minder dan de helft van de leerkrachten doet in die fasen aan leerkracht-modeling. Bij het lesonderdeel Teruglezen lijkt het percentage erg hoog te zijn, maar dit moet in perspectief worden geplaatst: maar drie leerkrachten zijn aan dit onderdeel toegekomen. In de lesonderdelen Evalueren en Reviseren vindt, als de leerkrachten al aan deze lesonderdelen zijn toegekomen, überhaupt geen leerkracht-modeling meer plaats.

In overeenstemming met resultaten uit literatuur en met het advies van de makers van Tekster vindt in alle leerjaren vooral in de Introductie en de lesonderdelen Verzamelen en Ordenen leerkracht-modeling plaats. Vanaf het lesonderdeel Schrijven blijft leerkracht-modeling achterwege.

3.3 Hoe beoordelen de leerkrachten de stappen van het acroniem, leerkracht-modeling en het modelen van de stappen van het acroniem?

In deze paragraaf wordt aan de hand van de ingevulde vragenlijsten en opmerkingen uit de logboekgegevens nader bekeken hoe de leerkrachten de stappen van het acroniem, leerkracht-modeling en het modelen van het acroniem beoordelen. In tabel 8 staan de gemiddelden en standaarddeviaties van de scores per conditie weergegeven. Van de 24 leerkrachten die geobserveerd zijn, waren er elf aanwezig bij de training. Een hoge score komt overeen met een positief oordeel, een lage score komt overeen met een negatief oordeel.

Tabel 8
Resultaten vragenlijsten per conditie

	Training (N=11)	Geen training (N=13)	Totaal (SD) (N=24)
(9) Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij: 1 = helemaal niet duidelijk; 5 = heel duidelijk	3.91 (1.51)	4.46 (1.13)	4.21 (1.32)
(7) Wat leerkracht-modeling inhoudt, is voor mij: 1 = helemaal niet duidelijk; 5 = heel duidelijk	4.00 (1.18)	3.15 (1.73)	3.54 (1.53)
(8) Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te modelen? 1 = moeilijk; 5 = makkelijk	3.45 (1.04)	3.67 (0.99)	3.57 (0.99)

Over het algemeen worden de duidelijkheid van de stappen van het acroniem, de duidelijkheid van leerkracht-modeling en de uitvoering van het modelen van de stappen positief beoordeeld. De spreiding van scores is groot; de leerkrachten hebben dus uiteenlopende meningen.

De leerkrachten beoordelen de duidelijkheid van de stappen van het acroniem erg positief. Zestien leerkrachten, een ruime meerderheid, gaven een 4 of hoger; voor hen zijn de stappen (heel) duidelijk. In de logboekgegevens staan meerdere opmerkingen hierover: "Structuur VOS is duidelijk", zo staat in een logboek van groep 6. Ook DODO wordt positief beoordeeld na afloop van lessen:

“Gestructureerde les waar de kinderen goed mee uit de voeten kunnen”. EKSTER wordt ook getypeerd als een duidelijk acroniem: “Stappen geven houvast”. Toch zijn er vijf leerkrachten die de stappen nog onduidelijk of helemaal niet duidelijk vinden. Ook voor leerlingen kan het daardoor onduidelijk zijn: “Stap voor stap beschrijving vonden [de leerlingen] moeilijk. [Ze] hielden snel op na de ordeningsfase”. De ene leerkracht is met de stappen inventiever dan de ander; zo zegt een leerkracht van groep 6: “De stap Verzinnen is erg lastig. Ik noem de stap nu ook Verzamelen omdat er daardoor ook naar de aanwijzingen van de opdracht wordt gekeken”.

De gemiddelde score voor de duidelijkheid van leerkracht-modeling is met een score van 3.54 gematigd positief. Veertien leerkrachten hebben een positief oordeel over het begrip leerkracht-modeling en geven een 4 of hoger. Maar de uitleg over het begrip mag duidelijker; voor acht leerkrachten is het begrip helemaal niet of niet erg duidelijk; zij geven een 2 of lager.

Het modelen van de stappen van de acroniemen wordt door geen enkele leerkracht moeilijk gevonden; vier leerkrachten gaven een 2 en vinden het modelen van de stappen ‘redelijk moeilijk’. Dertien leerkrachten beoordelen het modelen van de stappen positief. Dat het modelen van de stappen effect heeft, wordt in de logboeken een enkele keer bevestigd: “Voordoenerover nadenken werkt goed”.

Tussen de beoordelingsscores van het modelen van de stappen en van de stappen van het acroniem is geen significante samenhang ($r = -0.04$; $p = 0.88$). Ook de beoordelingsscores van het modelen van de stappen en de beoordelingsscores van leerkracht-modeling hangen niet significant samen ($r = -0.08$; $p = 0.73$). Een hoge beoordeling op leerkracht-modeling hangt dus niet samen met een hoge waardering voor het modelen van de stappen. Er kan daarom niet worden gesteld dat leerkrachten die leerkracht-modeling en de stappen van het acroniem duidelijk vinden, het modelen van de stappen als makkelijk ervaren. Uit analyse blijkt dat deelname aan de training niet leidt tot significant andere oordelen. Dit geldt voor: leerkracht-modeling ($t = -1.42$; $df = 21.19$; $p = 0.17$), de stappen van het acroniem ($t = 1.02$; $df = 22$; $p = 0.32$) en het modelen van de stappen ($t = 0.86$; $df = 21$; $p = 0.40$).

4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Dit onderzoek is een onderdeel van Het Schrijfproject; een project waarin een nieuwe schrijfmethode Tekster is ontwikkeld. Een van de aannames is dat het toepassen van de stappen van het acroniem, leerkracht-modeling en het modelen van de acroniemen van Tekster een effectieve lesmethode maken. De centrale vraag in dit onderzoek is: *Hoe implementeren en beoordelen leerkrachten de*

acroniemen en leerkracht-modeling in de lessen van Tekster? Er zijn vier deelvragen gesteld, waarvan de antwoorden nu per aspect (acroniemen en leerkracht-modeling) besproken worden.

De deelvragen over de acroniemen luiden als volgt: *Hoe gaan de geobserveerde leerkrachten om met het toepassen van de stappen van de acroniemen?* en *Hoe beoordelen de leerkrachten de stappen uit het acroniem?* Allereerst wordt de beoordeling van de stappen van de acroniemen besproken. Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt dat, gemiddeld genomen, de leerkrachten de stappen van de acroniemen zeer positief beoordelen. Voor de meeste leerkrachten zijn de stappen (heel) duidelijk. Een tweede stap is het implementeren van de stappen van de acroniemen in de les. Uit de observatiedata blijkt dat, op één leerkracht na, de leerkrachten minimaal één keer de stappen noemen en daarbij expliciet naar het acroniem verwijzen. Er zijn ook leerkrachten die in bijna elk lesonderdeel de stappen en het acroniem expliciet noemen. De leerlingen van deze leerkrachten worden in de les dus meerdere keren op de fasen van het schrijfproces gewezen.

Uit analyse blijkt dat leerkrachten vooral in de lesonderdelen Introductie, Verzamelen, Ordenen en Schrijven de acroniemen toepassen (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014; Franssen & Aarnoutse, 2003). In een vervolgonderzoek zou nader achterhaald moeten worden hoe het komt dat de stappen van de acroniemen wel duidelijk worden gevonden, maar nog niet altijd geïmplementeerd worden. Omdat de effectiviteit van Tekster afhangt van het gebruik van de acroniemen, is het daarnaast interessant om de resultaten van de leerlingen die les kregen van de leerkracht die de acroniemen niet toepaste en de resultaten van de leerlingen die de acroniemen wel duidelijk krijgen uitgelegd, te vergelijken.

De deelvragen over leerkracht-modeling luiden: *Hoe gaan de geobserveerde leerkrachten om met het toepassen van leerkracht-modeling* en *Hoe beoordelen de leerkrachten leerkracht-modeling en het modelen van de stappen van het acroniem?* De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat leerkracht-modeling nog niet altijd begrepen wordt: voor acht leerkrachten is het begrip onduidelijk. Het modelen van de stappen van de acroniemen wordt positiever gewaardeerd; maar vier leerkrachten vinden dit 'redelijk moeilijk'. Niet alle leerkrachten passen leerkracht-modeling ook toe in hun les: vier leerkrachten doen in de gehele geobserveerde les niet aan leerkracht-modeling. Dat voor hen onduidelijk is wat het inhoudt, zou een mogelijke verklaring hiervoor kunnen zijn. Ottevanger (2014) ondervond dat gebrek aan kennis leerkrachten van groep 6 ervan weerhield leerkracht-modeling toe te passen. Het kan ook zijn dat de leerkrachten wel begrijpen wat leerkracht-modeling is, maar een reden hebben om het niet toe te passen. Zo gaf een leerkracht na een observatie aan: "Wat leerkracht-modeling inhoudt, is voor mij heel duidelijk maar ik

[implementeer] het niet altijd". De resultaten geven aan dat leerkrachten meer informatie dienen te ontvangen over leerkracht-modeling. Dit zou in de training meer uitgebreid aan bod kunnen komen.

De leerkrachten die leerkracht-modeling wel toepassen, doen dat vooral in de lesonderdelen Introductie en Verzinnen (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014; Franssen & Aarnoutse, 2003). Mogelijk veronderstellen leerkrachten dat, naarmate de les vordert, het acroniem en de denkstappen bij de leerlingen bekend zijn. Per lesonderdeel deze aspecten herhalen, wordt dan niet nodig geacht. Daarnaast viel mij op, tijdens de lesobservaties die ik zelf heb gedaan, dat leerkrachten vaak lesonderdelen clusteren en aan het begin van een les eenmalig het acroniem noemden en leerkracht-modeling toepasten. Vervolgens doorliepen de leerlingen zelfstandig alle andere lesonderdelen. Opnieuw is het interessant om na te gaan of leerlingen tot betere teksten komen als zij leerkrachten hebben die aan leerkracht-modeling doen en die ook in latere lesonderdelen de stappen en het acroniem modelen. Dit zou in een vervolgonderzoek getoetst kunnen worden.

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkrachten leerkracht-modeling, de acroniemen en het modelen van de stappen van de acroniemen gemiddeld genomen positief beoordelen. De meerderheid van de leerkrachten past de stappen van de acroniemen en leerkracht-modeling ook toe in hun lessen en doet dit vooral in de eerste lesonderdelen. Clustering van lesonderdelen en de aanname dat, naarmate de les vordert, het acroniem en de denkstappen bij de leerlingen bekend zijn, zijn mogelijke verklaringen voor de verminderde aandacht aan het acroniem en leerkracht-modeling vanaf het lesonderdeel Schrijven. Deelname aan training heeft niet geleid tot significante verschillen op andere oordelen en implementaties.

Discussie

Het onderzoek kent een paar beperkingen. Allereerst heeft het onderzoek een kleine populatie waardoor enkele statistische toetsen niet mogelijk waren. De kleine populatie heeft ook gevolgen voor de statistische analyses: er kunnen geen doorslaggevende conclusies getrokken worden. Alle bevindingen zijn alleen van toepassing op dit onderzoek. In september start een nieuwe interventieperiode; deze gegevens combineren met de huidige gegevens zal een grotere populatie opleveren en meer betrouwbare informatie geven.

Een tweede beperking is het gemis van een vierde onderzoeksmethode. De vragenlijsten en logboeken zijn door leerkrachten zelf ingevuld. De nadelen hiervan zijn dat leerkrachten sociaal gewenste antwoorden kunnen geven en dat er niet doorgevraagd kan worden. Zo wordt uit de logboeken en vragenlijsten bijvoorbeeld niet duidelijk wat leerkrachten onduidelijk vinden aan leerkracht-modeling en wat ze tegenhoudt om leerkracht-modeling toe te passen. Voor een betere

beantwoording van deze deelvragen zouden interviews met de leerkrachten gehouden kunnen worden na afloop van de observaties en het invullen van de vragenlijsten. De observatoren kunnen dan vragen naar het toepassen van leerkracht-modeling, het benoemen van de stappen uit de acroniemen, de duidelijkheid van deze aspecten, de mate van toepassing ervan, en op welke punten leerkrachten eventueel vastlopen.

Een derde beperking heeft te maken met de condities training en geen training. Uit de resultaten blijkt dat deelname aan de training geen significant andere oordelen en verschillen oplevert. De verklaring hiervoor kan zijn dat de leerkrachten die afwezig waren bij de training, het trainingsmateriaal wel schriftelijk toegestuurd hebben gekregen.

BIBLIOGRAFIE

- Bakker, K. (2014). *Schrijven doe je stap voor stap. Een onderzoek naar de waardering van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 voor de Tekster lesmethode en hun gedrag tijdens de lessen*. Bachelor eindwerkstuk, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Bootsma, G., H. Kroon, M. Pronk & B. de Vos (2013). *Schrijven van 1F naar 4F. De doorlopende leerlijn schrijven havo/vwo*. Utrecht: APS.
- Bouwer, R., M. Koster & H. van den Bergh (2014). *Schrijfproject lesprogramma Tekster*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & B. van Hout-Wolters (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3-15.
- Brunstein, J. & C. Glaser (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills. A randomized controlled trial. *Journal of educational psychology*, 103(4), 922-938.
- Claessens, M. (2011). Een alternatief voor de rode pen? Teksten reviseren in de klas. *Levende Talen Magazine*(2), 4-9.
- Evers-Vermeul, J. & H. van den Bergh (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. SLO, Enschede. Online beschikbaar: <http://www.slo.nl/nieuws/dll/>.
- Flower, L., & J. Hayes (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Franssen, H. & C. Aarnoutse (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.
- Graham, S. & D. Perin (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Heidelberg, J., H. van den Bergh, H. Kuhlemeier & J. Hoeks (1993). Tijdsbesteding van docenten in het voortgezet onderwijs op verschillende manieren gemeten: een validatiestudie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(5), 306-316.
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Inspectie van het Onderwijs, Utrecht.
- Henkens, L. (2012). *Focus op schrijven; het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen). Stand van zaken en suggesties voor kwaliteitsverbetering*. Inspectie van het Onderwijs, Utrecht.
- Hofstede, S. (2014). *Leer schrijven door een DODO. Een onderzoek naar het leren van schrijfvaardigheid in groep 6, 7 en 8*. Bachelor eindwerkstuk, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Koster, M., E. Tribushinina & H. van den Bergh (2013). Teaching children to write. A meta-analysis of writing intervention research. Ongepubliceerde paper, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Mason, L., M. Davison, C. Hammer, C. Miller & J. Glutting (2012). Knowledge, writing and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing*, 1-26.
- Oostdam, R., T. Peetsma & H. Blok (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- 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.
- Pronk-Van Eunen, M., & B. de Vos (2014). Schrijven leren en beoordelen. Handvatten voor een effectievere aanpak. *Levende Talen Magazine* (2), 10-13.
- Pullens, T. (2009). Van product naar proces. De stand van zaken van het schrijfonderwijs op de Nederlandse basisschool. *Tijdschrift Taal*, 1(2), 12-16.
- Rijlaarsdam, G., & M. Braaksma (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine* (3), 17-21.
- Van Gelderen, A., A. Oosterloo & H. Paus (2009). Waarheen, waarlangs tot waar? Schrijven in de basisschool. *Tijdschrift Taal*, 1(2), 6-11.
- Van Onna, T. (2014). *Leren schrijven met DODO. Een exploratief onderzoek naar de effectiviteit van de DODO-lessenmethode*. Bachelor eindwerkstuk, Universiteit Utrecht, Utrecht.

BIJLAGEN

Bijlage A: Observatieschema voor leerkrachten⁵

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
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

⁵ Identiek voor elk lesonderdeel

Bijlage B: Vragenlijst voor leerkrachten

Leerkrachtcode:

Naam

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

Les

Datum

Observant

Hieronder vindt u 12 vragen over de schrijfles. Kruis het antwoord van uw keuze aan.

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

Bijlage C: Logboek

Logboek	
Datum	
Vorbereidingstijd	minuten
Lestijd	minuten
Nakijktijd [optioneel, AG.]	minuten
Hand-out training gebruikt?	ja / nee
Ik geef deze les een*	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
Ik vond het niveau van de les voor mijn leerlingen	makkelijk 0 0 0 0 0 moeilijk**
Ik vond het geven van de les	makkelijk 0 0 0 0 0 moeilijk
Opmerkingen:	

Bijlage D: Opmerkingen logboeken

VOS

- 1161 les 6 "Alle stappen duidelijk uitleggen."
- 16161 les 1 ""Overgegaan tot 'modeling'. Voorbeelden van uitnodigingen laten zien. A.d.h.v. opzet en inhoud vorm gegeven [...]."
- les 2 "[...] Uitvoering van het werk vergt tijd, maar lijkt wel VOS strategie goed te benaderen."
- les 3 "Structuur voor de leerlingen duidelijk."
- les 4 "Voorkennis brief niet aanwezig bij leerlingen → uitgebreide uitleg over verschillen tussen mail en brief."
- les 14 "Stap voor stap beschrijving vonden ze moeilijk. Hielden snel op na de ordeningsfase."
- les 15 "Structuur VOS = duidelijk."
- 16261 les 1 "Ik heb op internet voorbeelden van uitnodigingen laten zien: ter inspiratie voor lay-out ideeën."
- les 4 "Moest snel een voorbeeld maken van een brief & lay-out"
- 11162 les 3 "De stap Verzinnen is erg lastig. Ik noem de stap nu ook Verzamelen omdat er daardoor ook naar de aanwijzingen van de opdracht wordt gekeken."

DODO

- 11171 les 1 "Het stapsgewijs voorbereiden is nuttig voor leerlingen maar ze tonen ongeduld. Willen het liefst meteen beginnen. Bij het schrijven vergeten ze dan toch punten die besproken zijn."
- les 8 "Voordoelen/erover nadenken werkt goed."
- 13171 les 4 "Gestructureerde les waar de kinderen goed mee uit de voeten kunnen. Structuur geeft houvast."
- les 6 "De kinderen vinden het lastig om zonder structuur te werken [...]"

EKSTER

- 11181 les 5 "Stappen geven houvast [...]"
- 13281 les 6 "Ik zou graag een lijstje willen hebben van wat er in een uitnodiging moet [...]"
- 9381 les 3 "De kinderen vonden het zetten van de stappen verwarrend. Maken hun aantekeningen ook te groot. Ik moet gaan bijsturen [...]"
- 1281 les 0 "Een heel mooie en aantrekkelijke introductie van het acroniem EKSTER, met een leuk verhaal waar de leerlingen zich goed in kunnen inleven [...]"