

De DODO in de multiculturele klas; levensvatbaar?

Tekster in de praktijk van het lesgeven op een zwarte school



Anneloes van Schuppen
3825272
Liberal Arts & Sciences
Universiteit Utrecht

Bachelor Eindwerkstuk Communicatie- en
Informatiewetenschappen
1^e begeleider: Monica Koster
2^e beoordelaar: Renske Bouwer



TEKSTER

Samenvatting

Om de schrijfprestaties van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te verbeteren, is aan de Universiteit Utrecht een nieuwe lesmethode ontwikkeld, genaamd Tekster. Belangrijke didactische componenten in Tekster zijn het aanleren van een schrijfstrategie, *modeling* en het geven van feedback. Op basis van een eerder onderzoek is gebleken dat resultaten van leerlingen die met Tekster hadden gewerkt significant beter waren dan wanneer er niet met Tekster was gewerkt. Echter, pas als er een duidelijk beeld is van hoe de didactische componenten door docenten zijn toegepast tijdens de lessen, kunnen er uitspraken worden gedaan over de mogelijke effectiviteit van de didactische componenten. Bovendien is het onduidelijk of Tekster ook geschikt is voor kinderen waarvan het Nederlands niet de eerste taal is. Daarom is in deze casestudy door middel van lesobservaties, vragenlijsten en een interview onderzocht in hoeverre de docent zich houdt aan de richtlijnen van Tekster in groep 7 van een zwarte school. De docent bleek zich niet volledig te houden aan de richtlijnen. Twee van de drie geobserveerde lessen waren korter dan werd voorgeschreven in de handleiding, waardoor een aantal fases uit de les niet aan de orde zijn gekomen. De acroniemen werden in twee van de drie lessen genoemd en feedback werd veelvuldig gegeven, terwijl modeling in geen enkele les is toegepast. Uit het interview met de docent bleek dat het tijttekort vooral te wijten is aan het feit dat er rooster technisch niet voldoende tijd voor Tekster is. Dat de docent geen training heeft gehad van een expert van Tekster, maar – zeer beknopt – van haar collega, is mogelijk een verklaring voor het feit dat de docent de didactische componenten van Tekster niet volledig heeft toegepast. Er kan voorzichtig geconcludeerd worden dat Tekster niet ongeschikt is voor zwarte scholen.

1. Inleiding en theoretisch kader

Het is van belang, zowel in het onderwijs als in de maatschappij, dat kinderen goed kunnen schrijven (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014b). De kwaliteit van schrijfonderwijs in de bovenbouw van basisscholen blijkt op veel onderdelen echter niet hoog genoeg (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De cognitieve overbelasting die kinderen ervaren wanneer ze een schrijftaak moeten uitvoeren, is de belangrijkste oorzaak van de te lage tekstkwaliteit (Koster, Bouwer & van den Bergh, 2014a). Cognitieve overbelasting houdt in dat de leerlingen tijdens de schrijftaak teveel tegelijkertijd moeten doen: onder andere bedenken wat te gaan schrijven, een goede opbouw verzinnen, zinnen formuleren, letten op spelling en interpunctie en rekening houden met het doel en het publiek van de tekst. Het *schrijven* van de tekst vergt op deze manier zoveel aandacht dat de leerling er niet aan toe komt om daadwerkelijk te *leren* hoe een goede tekst geschreven moet worden (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014b). Koster, Tribushinina, De Jong en Van den Bergh (2015, blz. 14) concluderen dan ook dat “de manier waarop schrijfonderwijs op basisscholen in Nederland onderwezen wordt, aan verbetering toe is.”

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te verbeteren, hebben Koster, Bouwer en Van den Bergh (2014a) ‘het Schrijfproject’ opgestart. Binnen het Schrijfproject is een nieuwe lesmethode ontwikkeld, genaamd Tekster, waarin gepoogd wordt de cognitieve overbelasting te verminderen. Tekster is gebaseerd op wat volgens de meta-analyse van Koster et al. (2015) effectieve didactische componenten bleken te zijn voor schrijfonderwijs in de bovenbouw van de basisschool. Deze componenten bleken ‘het geven van een communicatief doel’, ‘strategie-instructie’, ‘tekststructuur’, ‘feedback’ en ‘peerinteractie’ te zijn (Koster et al., 2015). Vanuit deze effectieve didactische componenten zijn de volgende zes punten afgeleid en opgenomen in Tekster (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014b):

1. Betekenisvolle en doelgerichte opdrachten, om de communicatieve effectiviteit te vergroten.
2. Aanleren van strategieën door middel van acroniemen (VOS; DODO; EKSTER) en activiteiten om het schrijfproces te ondersteunen.
3. Feedback op drie niveaus: leerkracht, klasgenoot en leerling zelf.
4. Schrijven in verschillende genres.
5. Criteria voor tekstkwaliteit en modelteksten.
6. Interactie met klasgenoten en observerend leren.

Het gebruik van acroniemen als strategie-instructie, *modelen* als vorm van observerend leren en feedback door de docent worden uitgebreider besproken, omdat deze componenten van belang zijn voor dit onderzoek.

Acroniemen

In veel onderzoeken wordt het belang van schrijfstrategieën benadrukt (Franssen & Aarnoutse, 2003).

In Tekster wordt door middel van acroniemen een schrijfstrategie aangeleerd, zodat de leerlingen leren om in stappen de verschillende fases van het schrijfproces te doorlopen (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014a). Op deze manier wordt het voor de leerlingen overzichtelijk wat ze tijdens het schrijfproces moeten doen en wanneer. Dit is gebaseerd op de ‘Self-Regulation Strategy Development’ benadering van Harris en Graham (1996), de meest onderzochte en meest effectieve vorm van strategie-instructie (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Álvarez, 2015; Koster et al., 2015). In groep 6 staat het acroniem ‘VOS’ (Verzinnen, Ordenen, Schrijven) centraal, in groep 7 ‘DODO’ (Denken, Ordenen, Doen, Overlezen) en in groep 8 ‘EKSTER’ (Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Reviseren). Door middel van de acroniemen wordt het schrijfproces opgedeeld in drie fases, te weten: vóór het schrijven, het schrijven zelf en na het schrijven. In elke les zit ook een introductie, waarin het doel van de les wordt uitgelegd. Daarop volgen de verschillende fases van het acroniem. In de docentenhandleiding wordt voor elke les een richtlijn aangegeven wat de tijd per fase is.

Modeling

In Tekster zit ook ‘observerend leren’ verwerkt. Observerend leren blijkt een effectieve manier om de cognitieve overbelasting te verminderen, omdat kinderen zonder zelf al te hoeven schrijven, eerst kijken naar een ander die het proces uitvoert (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014a). Om het leren schrijven te bevorderen, moet het observeren en evalueren van relevante processen daarom gestimuleerd worden (Rijlaarsdam et al., 2008, blz. 58). Een vorm van observerend leren is *modeling*. Modeling is de observatie van handelingen, overwegingen en gevolgen van een model (Rijlaarsdam et al., 2008, blz. 67), met als doel er – al observerende – achter te komen hoe een bepaalde vaardigheid of een bepaald doel bereikt kan worden (Fidalgo et al., 2015). Het model kan zowel de docent als een medeleerling zijn. Uit eerder onderzoek is gebleken dat modeling door de leerkracht zeer effectief is bij het onderwijzen van schrijven (Fidalgo et al., 2015; Rijlaarsdam et al., 2008; Schunk, 2012). Modeling blijkt bovendien effectief bij het aanleren en geloofwaardig maken van schrijfstrategieën (Fidalgo et al., 2015). Modeling is dus een goede manier om het gebruik van de verschillende stappen van het acroniem over te brengen aan de leerlingen. Bij *cognitive modeling* – een vorm van modeling die in Tekster voorkomt – doet het model (meestal de docent) hardop denkend de strategieën en denkstappen voor die de leerling nodig heeft bij het schrijfproces (Koster, Bouwer & van den Bergh, 2014; Schunk, 2012).

Feedback

In het geval van Tekster is feedback het geven van “specifieke informatie aan de leerling over zijn of haar prestatie, bijvoorbeeld over de tekst die is geschreven of over hoe het schrijfproces is verlopen” (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2015). Het doel van feedback is het verhogen van de motivatie, de leerling verder helpen en inzicht geven in de eigen prestatie en in hoe de tekst overkomt (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2015). Feedback tussen twee versies van een tekst, specifieke criteria als

feedback en klasgenoten die ook feedback geven, blijken bij te dragen aan effectief leren schrijven (Rijlaarsdam et al., 2008, blz. 56). Omdat feedback voor leerlingen motiverend en informatief is, wordt er van de docenten die Tekster doceren verwacht dat ze de leerlingen regelmatig feedback geven (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014a).

Tekster is in 2014 door Koster en Bouwer getest door middel van een grootschalige interventiestudie. De resultaten wezen uit dat de klassen die met Tekster hadden gewerkt significant betere resultaten vertoonden op schrijftaken dan wanneer er niet met Tekster was gewerkt (Koster, Bouwer & van den Bergh, 2014b). Dit is een hoopvol resultaat; het laat echter nog een aantal zaken onbekend.

Omdat er tot nog toe alleen naar de resultaten van de leerlingen is gekeken, is het nog onduidelijk *hoe* er in de lessen met Tekster en haar didactische componenten wordt gewerkt. Het is daarom van belang dat er onderzocht wordt wat er in de praktijk van de lessen gebeurt (Koster et al., 2015). De professionaliteit van de docent die de lesmethode doceert aan de leerlingen, is namelijk één van de aspecten die bepaalt of een lesmethode effectief is (Desimone, 2009). Bij zowel het uitleggen en overbrengen van de acroniemen, het geven van feedback en observerend leren door middel van cognitive modeling ligt dus een zeer belangrijke taak bij de docent. Het blijkt echter niet vanzelfsprekend dat docenten precies doen wat er in de methode van ze wordt verwacht (Franssen & Aarnoutse, 2012). Het is dus nog onbekend of en in hoeverre de docenten aan modeling doen, feedback geven en de acroniemen expliciet benoemen en gebruiken. Daar komt nog bij dat sommige docenten getraind zijn door de makers van Tekster zelf, terwijl anderen door collega's zijn getraind. Dit maakt wellicht ook nog een verschil in hoe de didactische componenten van Tekster in de praktijk worden uitgevoerd. In theorie zouden de didactische componenten van Tekster effectief moeten zijn. Echter, er kunnen pas uitspraken worden gedaan over de effectiviteit van deze didactische componenten, als bekend is wat er in de praktijk van de lessen gebeurt met deze didactische componenten. Er moet dus onderzocht worden of de docent zich houdt aan de richtlijnen van Tekster.

Een tweede aspect dat nog onduidelijk blijft, is in hoeverre didactische componenten een ander effect hebben op verschillende leerlingen (Rijlaarsdam et al., 2008). Observerend leren en modeling leiden namelijk niet noodzakelijk tot succes (Schunk, 2012). Een variabele die daarbij wellicht een rol speelt is de moedertaal van de leerling. Voor allochtone kinderen is de moedertaal – net als de dominante taal die thuis wordt gesproken – vaak een andere dan de Nederlandse (Karssen, Van der Veen & Roeleveld, 2011). Allochtone kinderen waarvan het Nederlands niet de eerste taal is (NT2-leerlingen) ervaren dan ook geregeld moeilijkheden bij het lezen en schrijven in hun tweede taal, het Nederlands (Martens, 2009). Bovendien blijkt uit onderwijsverslagen van de inspectie dat allochtone leerlingen vaker en meer achterstanden in het onderwijs ervaren dan autochtone leerlingen (Martens, 2009). Op het gebied van taal is er de meeste achterstand, omdat dat afhankelijk is van factoren die de school niet kan beïnvloeden (zoals de taal die thuis of in vrije tijd gesproken wordt) (Gijsberts, 2006). Omdat allochtone leerlingen minder in aanraking komen met de Nederlandse taal,

boeken ze op dit gebied ook minder vooruitgang (Karssen, Van der Veen & Roeleveld, 2011). Juist omdat het voor NT2-leerlingen zo belangrijk is om vooruitgang te boeken op het gebied van taal, is het belangrijk om te weten of Tekster ook geschikt is voor zwarte scholen. Om daarachter te komen, is het noodzakelijk om te weten hoe op zwarte scholen met Tekster wordt gewerkt en in hoeverre docenten op zwarte scholen zich aan de richtlijnen van Tekster houden.

De combinatie van bovenstaande nog onbekende aspecten heeft geleid tot de volgende onderzoeksvragen:

Hoofdvraag:

In hoeverre worden de richtlijnen voor docenten die met Tekster werken in de praktijk toegepast in groep 7 van een zwarte school, wanneer de docent door een collega (in plaats van door de makers van de methode) getraind is?

Deelvragen:

- Houdt de docent zich aan de tijdsindeling per fase van de les, zoals beschreven in de docentinstructies?
- In hoeverre en wanneer past de leerkracht *modeling* toe?
- In hoeverre en wanneer wordt het acroniem DODO tijdens de lessen aangehaald door de docent?
- In hoeverre en wanneer wordt er feedback gegeven door de docent?
- Is Tekster geschikt voor een zwarte school?

2. Methode

2.1 Verantwoording

Om te onderzoeken in hoeverre docenten zich op een zwarte school aan de richtlijnen van Tekster houden, worden drie lessen geobserveerd waarin gewerkt wordt met Tekster. Dit wordt gedaan in groep 7 (waarin 'DODO' centraal staat) van een school waar vooral allochtone kinderen op zitten. Voor deze kinderen is het Nederlands niet de eerste taal. De docent is door een collega geïnstrueerd over hoe te werken met Tekster. De naam van de school en van de docent zijn om privacy-redenen geanonimiseerd. Naast lesobservaties zal de docent na elke les een vragenlijst invullen en aan het eind van de drie lessen zal er een interview plaatsvinden met de docent. Omdat er op één school onderzoek wordt gedaan, heeft het onderzoek de vorm van een *casestudy*.

Er is voor drie verschillende instrumenten gekozen, omdat er bij alle drie sprake is van andere voor- en nadelen. Met behulp van vragenlijsten kan op een snelle en efficiënte manier veel informatie verkregen worden over gedragingen van de docent, waarmee vervolgens handig statistieken kunnen

worden uitgevoerd (Desimone, 2009). De nadelen zijn echter dat er mogelijk sociaal gewenst geantwoord wordt en dat het geen ruimte biedt aan details en verklaringen (Desimone, 2009). Interviews daarentegen zijn juist geschikt voor het vragen naar verklaringen, achtergronden, details en voorbeelden. Tenslotte kan door middel van lesobservaties objectieve en genuanceerde informatie verkregen worden over wat er daadwerkelijk gebeurt tijdens de lessen (Desimone, 2009). Om valide metingen te kunnen doen naar de omgang van de docent met de methode in de les, gelden drie observaties als één stabiele observatie (Desimone 2009, blz. 189). Dit is de reden dat er op de school drie observaties worden uitgevoerd. Idealiter zouden er minstens drie stabiele observaties uitgevoerd moeten worden over een langere periode (dus negen in totaal) (Desimone 2009, blz. 189). Door het korte tijdsbestek van dit onderzoek is dit helaas niet mogelijk en wordt er volstaan met één stabiele observatie. Door het gebruik van drie verschillende instrumenten – observatieschema, vragenlijst en interview – komen zoveel mogelijk aspecten van de praktische toepassing van Tekster door de docent op een zwarte school aan het licht. De drie instrumenten samen geven een zo compleet mogelijk beeld van de lessen.

2.2 Instrumenten

Het observatieschema dat gebruikt wordt is gebaseerd op Clarijs-Dahlhaus, Simons en Zuylen (1999) en onder andere toegepast in het onderzoek van Ottevanger (2014). Per fase van de les (instructiefase plus aparte onderdelen van het acroniem DODO; in totaal dus vijf fases) wordt elke 20 seconden geturfd wat de docent *op dat moment* aan het doen is. Zo kan de docent bijvoorbeeld bezig zijn met klassikaal de taak uitleggen of instructie geven, (on)gevraagd hulp bieden aan de leerlingen of interactie met de klas hebben. Ook kan er geturfd worden als de docent afwijkt van haar taken en is er in de vakjes ‘Anders’ ruimte om activiteiten te turven en te beschrijven die niet in het observatieschema zijn opgenomen. Een voorbeeld van het gedeelte van het observatieschema waarin per fase van de les per 20 seconden wordt geturfd wat de docent aan het doen is, is te zien in Tabel 1. Naast het turven van de activiteiten van de docent, wordt per fase van de les aangekruist of de leerkracht aan modeling doet, of er stappen uit het acroniem worden genoemd (al dan niet met vermelding van het acroniem zelf), of er feedback wordt gegeven, of de docent indien nodig inactieve leerlingen aanspoort en of de orde en rust in de klas – indien nodig – bewaakt wordt.¹ Dit gedeelte van het observatieschema is te zien in Tabel 2. Het complete observatieschema voor lessen in groep 7 waarin DODO gedoceerd wordt, is te zien in bijlage 1.

Het is de bedoeling dat de observator ergens in de klas zit waar hij/zij de leerlingen noch de docent afleidt, maar wel een goed overzicht heeft van wat de docent aan het doen is. Bovendien is het van belang dat de observator zo onopvallend mogelijk de les observeert, en geen interactie heeft met leerlingen noch met de docent.

¹ Deze laatste twee aspecten – inactieve leerlingen aansporen en de orde bewaken – dienen slechts als controle-items om mogelijk afwijkende resultaten te kunnen verklaren.

Tabel 1

Observatieschema; activiteit van de docent.

	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		

Tabel 2

Observatieschema; toepassing didactische componenten door de docent.

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

Aan het eind van elke observatieles wordt aan de docent gevraagd een vragenlijst in te vullen over hoe de docent de desbetreffende les vond gaan. Zo wordt er gevraagd of de docent zich aan het lesplan heeft gehouden, of de aangegeven tijd per fase goed was, hoe moeilijk, motiverend en leerzaam deze les volgens de docent voor de leerlingen was en hoe tevreden de leerkracht is over de interactie met de klas. De vragen worden beantwoord op een 5-punts Likertschaal, waarin de docent door middel van het aankruisen van één van de vijf bolletjes kan aangeven wat ze van het onderwerp van de vraag vond. Naast de schaalvragen is er ruimte voor eventuele toelichting op de antwoorden.

Na de eerste observatieles worden een aantal extra algemene vragen gesteld in de vragenlijst. Er wordt gevraagd of de docent weet wat modeling is, wat de stappen van het acroniem inhouden, hoe de docent het vindt om de stappen uit het acroniem te modelen, hoe feedback geven de docent aangaat en of de informatie uit de trainingen gebruikt wordt in de lessen. Deze vragen hebben geen specifieke betrekking op de desbetreffende les, daarom volstaat het om ze slechts één keer te stellen. Ook deze vragen worden beantwoord door middel van het invullen van een 5-punts Likertschaal. In bijlage 2 is de vragenlijst te zien die aan het eind van de eerste observatieles wordt ingevuld; dit is vragenlijst A. In bijlage 3 is de kortere vragenlijst te zien die aan het eind van de tweede en derde observatieles wordt ingevuld; dit is vragenlijst B.

Na de laatste observatieles vindt er een interview plaats met de docent door de observator. De vragen die hierbij gesteld worden, zijn verduidelijkingsvragen bij een aantal aspecten die zijn opgevallen tijdens het observeren. Het interview bevat zowel gedragsvragen als evaluatieve vragen over de lessen en over Tekster. Allereerst bevat het een aantal algemene vragen over Tekster zelf, Tekster op een zwarte school, Tekster en niveau- en tempoverschillen in de klas en hoe de docent training heeft gehad. Het tweede deel gaat over specifieke elementen van Tekster, namelijk modelen en de acroniemen. Het derde gedeelte gaat over de invulling van de lessen zelf: hoe de docent met de richtlijnen en docentinstruatie van Tekster omgaat, de tijdsindeling van de lessen en over de laatste stap van het acroniem, 'Overlezen'. Het complete interview is te zien in bijlage 4.

3. Resultaten

3.1 Observaties

In de drie lesobservaties werden respectievelijk de lessen DODO 10, DODO 11 en DODO 12 geobserveerd. De notities naar aanleiding van de lesobservaties zijn te vinden in bijlage 5. DODO 10 en DODO 11 zijn twee lessen die bij elkaar horen. In DODO 10 komen de eerste twee stappen van het schrijfproces, 'Denken en Ordenen', aan de orde. DODO 11 is een vervolg op deze les, waarbij de kinderen verder gaan met dezelfde opdracht, alleen nu met de fases 'Doen en Overlezen'. De opdracht in deze twee lessen was het schrijven van een overtuigende tekst. In DODO 12 is het de bedoeling dat de leerlingen in één les een overtuigende e-mail schrijven en daarbij alle vier de stappen van het schrijfproces doorlopen. DODO 10 en DODO 11 zijn daarmee een oefening voor DODO 12.

Op basis van de drie lesobservaties kunnen de lestijden per fase van de les, de activiteiten van de docent en de toepassing van de didactische componenten door de docent geanalyseerd worden.

3.1.1 Lestijden per fase

Door middel van het per 20 seconden turven van de activiteit van de docent in het observatieschema, is uitgerekend hoelang de docent bezig was met elke fase van de les. In Tabel 3 is aangegeven wat de voorgeschreven tijd uit de docentenhandleiding is en hoeveel tijd er in werkelijkheid besteed werd aan

de lessen. Ook het verschil tussen deze twee lestijden – de voorgeschreven en de daadwerkelijke – is opgenomen in deze tabel. Er vallen een aantal dingen op als er wordt gekeken naar dit verschil.

Ten eerste komen alleen de daadwerkelijke lestijden uit DODO 10 volledig overeen met de richtlijnen uit de docentenhandleiding. Bij DODO 10 heeft de docent zich gehouden aan de tijd die er voor elke fase stond en zijn ook alle fases uit die les aan de orde gekomen. Een kanttekening hierbij is dat volgens de richtlijn de fases ‘Denken’ en ‘Ordenen’ apart van elkaar besproken horen te worden. In de praktijk bleek dat de opdracht van de docent luidde dat de kinderen zelf aan ‘Ordenen’ mochten beginnen zodra ze klaar waren met ‘Denken’. Dit is de reden dat in Tabel 3 ‘Denken’ en ‘Ordenen’ samen zijn genomen, omdat er in de praktijk geen duidelijk onderscheid tussen de twee fases bestond.

Ten tweede valt op dat DODO 11 en DODO 12 in werkelijkheid in totaal korter duurden dan er in de richtlijnen was aangegeven. Hierdoor zijn niet alle fases aan de orde gekomen. In DODO 11 resulteerde dit in het stopzetten van de les na ‘Doen’, waardoor ‘Overlezen’ in zijn geheel niet aan de orde is gekomen. In DODO 12 resulteerde dit in het feit dat de les na de fase ‘Denken’ – die 8 minuten langer duurde dan er in de richtlijn voor stond – was afgelopen, waardoor ‘Ordenen, Doen en Overlezen’ in het geheel niet aan de orde zijn gekomen. De docent heeft zich tijdens DODO 11 en DODO 12 dus niet volledig aan de voorgeschreven lestijd gehouden.

Tabel 3

Verskil tussen voorgeschreven en daadwerkelijke lestijd, per les per fase in minuten.

	Richtlijn	Praktijk	Verskil
Les 1 (DODO 10)			
Introductie	15-20	15	0
DENKEN + ORDENEN	15-25	25	0
Totaal	30-45	40	0
Les 2 (DODO 11)			
Introductie	5	6	(+) 1
DOEN	20	20	0
OVERLEZEN	5-10	0	(-) 5-10
Totaal	30-35	26	(-) 4-9
Les 3 (DODO 12)			
Introductie	5-10	8	0
DENKEN	5	13	(+) 8
ORDENEN	5-10	0	(-) 5-10
DOEN	15	0	(-) 15
OVERLEZEN	10	0	(-) 10
Totaal	40-50	21	(-) 19-29

(+) : in praktijk langere lestijd dan voorgeschreven

(-) : in praktijk kortere lestijd dan voorgeschreven

3.1.2 Activiteit van de docent

Aan de hand van het per 20 seconden turven van de activiteit van de docent in het observatieschema, is uitgerekend hoeveel tijd van de les de docent ‘aan taak’ en ‘niet aan taak’ besteedde. De percentages ‘aan taak’ en ‘niet aan taak’ per les zijn te zien in Tabel 4, net als het gemiddelde ‘aan taak’ en ‘niet aan taak’ over de drie lessen. In de introductiefases besteedde de docent veel aandacht aan klassikale instructie en klassikale interactie. Tijdens de DODO-fases was de docent vooral bezig met (on)gevraagd hulp bieden aan de leerlingen die individueel aan het werk waren. Dit resulteerde in het feit dat de docent het overgrote deel van DODO 10 en DODO 12 ‘aan taak’ besteedde en tijdens DODO 11 waren zelfs al haar activiteiten ‘aan taak’. Het kleine gedeelte ‘niet aan taak’ tijdens DODO 10 en DODO 12 is vooral te wijten aan het feit dat de docent met de observator kwam praten wanneer de kinderen zelfstandig aan het werk waren.

Tabel 4

Activiteit van docent per les en gemiddelden (en standaarddeviaties) in percentages.

	Aan Taak			Niet Aan Taak
	Klassikaal	Individueel	Totaal	
Les 1 (DODO 10)	50,43	41,03	91,45	8,55
Les 2 (DODO 11)	41,25	58,75	100	0
Les 3 (DODO 12)	60,61	31,82	92,42	7,58
M	50,76	43,86	94,63	5,37
SD	9,68	13,69	4,68	4,68

3.1.3 Didactische componenten

In de observatieschema's is per fase van de les aangekruist of bepaalde didactische componenten wel of niet zijn toegepast door de docent. De resultaten hiervan zijn te zien in Tabel 5. Slechts de fases die daadwerkelijk aan de orde zijn geweest tijdens de geobserveerde lessen zijn opgenomen in de tabel. In DODO 10 zijn dit de fases ‘Denken en Ordenen’, die in de les samengevoegd werden. Tijdens DODO 11 en DODO 12 is er telkens één DODO-fase aan de orde geweest, respectievelijk ‘Doen’ en ‘Denken’. Op basis van de resultaten uit Tabel 5 kan inzicht verkregen worden in hoeverre de docent didactische componenten toegepast heeft in haar lessen.

Tabel 5

Didactische componenten per les, uitgesplitst in introductie en DODO-fases.

	Les 1 (DODO 10)		Les 2 (DODO 11)		Les 3 (DODO 12)	
	Introductie	Denken/Ordenen	Introductie	Doen	Introductie	Denken
Modeling	0	0	0	0	0	0
Acroniem*	1	0	0	0	1	1
Feedback	1	1	0	1	1	1

* = Acroniem en één of meerdere stappen genoemd.

Een opvallend resultaat is het feit dat er de docent in geen van de drie geobserveerde lessen aan een vorm van modeling heeft gedaan. Het acroniem DODO inclusief één of meerdere stappen is daarentegen in twee van de drie geobserveerde lessen genoemd. Dit was in DODO 10 in de introductie en in DODO 12 in zowel de introductie als in de DODO-fase. Tijdens DODO 11 zijn de stappen uit het acroniem en het acroniem zelf niet benoemd. De docent heeft tijdens alle drie de lessen veelvuldig feedback gegeven. In alle fases van de lessen heeft de docent feedback gegeven, behalve tijdens de introductiefase van DODO 11. Tijdens de interactie met de klas in de introductiefases en tijdens het (on)gevraagd hulp bieden aan de leerlingen in de DODO-fases werd veel feedback gegeven.

Na de analyse van de resultaten uit de lesobservaties wat betreft didactische componenten blijkt dat DODO 11 op meerdere vlakken afwijkt van DODO 10 en 12. In DODO 11 is in mindere mate feedback gegeven ten opzichte van de andere twee lessen. Ook is het acroniem in geen enkele fase benoemd, wat contrasteert met DODO 10 en 12, waarin het acroniem inclusief één of meerdere stappen wel in één of meerdere fases is benoemd.

3.2 Vragenlijsten

3.2.1 Lesspecifieke vragen

De vragenlijsten die aan het eind van elke les werden ingevuld door de docent, geven inzicht in hoe de docent de les zelf ervaren heeft en of dit aansluit bij wat er geobserveerd is. De antwoorden van de docent per les en het gemiddelde over de drie lessen per vraag zijn te zien in Tabel 6. De docent blijkt over het algemeen tevreden met de Teksterlessen; ze geeft alle drie de lessen een 8 en ze is op vijf van de zeven schaalvragen redelijk tot zeer positief. Bij de vraag ‘Hoe ging het lesgeven u af?’ en bij de stelling ‘Deze les was voor mijn leerlingen..’, ligt het gemiddelde echter net onder neutraal. Over het algemeen is de docent dus niet geheel tevreden over het geven van haar les en vond ze de lessen iets te moeilijk voor haar leerlingen. Op lesniveau bekeken blijkt de docent neutraal over het geven van de les tijdens les 1 en 3, terwijl bij les 2 ‘niet goed’ is aangevinkt. Hetzelfde geldt voor de moeilijkheidsgraad; les 1 en 3 worden door de docent als ‘neutraal’ gezien, terwijl les 2 als ‘moeilijk’ wordt bestempeld. In het oordeel van de docent wijkt les 2 dus op twee vragen in negatieve zin af van les 1 en 3. Dit sluit aan bij de resultaten uit het observatieschema, waaruit bleek dat er in les 2 ten opzichte van de andere lessen minder feedback werd gegeven en de stappen uit het acroniem niet werden genoemd.

Een ander opmerkelijk resultaat is dat de docent de aangegeven tijd voor de lesonderdelen gemiddeld als ‘te lang’ ervaart. Dit sluit niet aan bij de resultaten en analyses van de observaties; de daadwerkelijke tijd bleek ofwel overeen te komen ofwel langer te zijn dan de aangegeven tijd.

Tabel 6

Antwoorden per vraag per les en gemiddelden (en standaarddeviaties).

Vraag+ antwoordschaal	Les 1 (DODO10)	Les 2 (DODO11)	Les 3 (DODO12)	M (SD)
1. Hoe ging het geven van de les u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	3	2	3	2,67 (0,58)
2. Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	4	3	3	3,33 (0,58)
3. Hoe was de aangegeventijd voor de lesonderdelen? 1 = veel te kort 5 = veel te lang	4	3	4	3,67 (0,58)
4. Deze les was voor mijn leerlingen 1 = te moeilijk 5 = te makkelijk	3	2	3	2,67 (0,58)
5. Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet leerzaam 5 = heel leerzaam	4	4	3,5	3,83 (0,29)
6. Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet motiverend 5 = heel motiverend	4	3	3	3,67 (0,58)
7. Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens de les? 1 = helemaal niet tevreden 5 = heel tevreden	4	3	3	3,33 (0,58)
8. Ik geef deze les een... 1 = heel slecht 10 = heel goed	8	8	8	8(0)

3.2.2 Algemene vragen

De algemene vragen die na observatieles 1 zijn ingevuld door de docent, geven inzicht in hoe de didactische componenten de docent afgaan volgens haarzelf. Dit kan meer inzicht geven in de observaties. De vragen en antwoorden zijn te zien in Tabel 7.

Tabel 7

Antwoorden op algemene vragen van de vragenlijst.

Vraag + antwoordschaal	Antwoord
Wat leerkracht- <i>modeling</i> inhoudt, is voor mij 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	5
Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te <i>modellen</i> ? 1 = moeilijk 5 = makkelijk	4,5
Wat de stappen van het acroniem inhoudt, is voor mij 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	5
Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	2
Gebruikt u de informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen? 1 = helemaal niet 2 = heel goed	2

Het is voor de docent heel duidelijk wat *modeling* inhoudt en ze vindt het makkelijk om de stappen uit het acroniem te *modellen*. Dit is opvallend, aangezien *modeling* in de lessen niet is voorgekomen. Het is ook opvallend dat de docent vindt dat het geven van feedback haar niet goed afgaat, terwijl de leerkracht in de lessen vaak en veel feedback heeft gegeven. Een laatste punt dat opvalt is het feit dat de docent aangeeft geen gebruik te maken van informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen. Ze geeft bij de toelichting op de vragen aan dat ze training van een collega heeft gekregen en dat dit ‘zeer beknopt’ was.

3.3 Interview

Ter verduidelijking van een aantal opvallende uitkomsten uit de observaties en de vragenlijsten, is er aan het einde van de drie lessen een interview gehouden met de docent. Wat betreft *modeling* geeft de docent aan dat ze dit in het begin van Tekster méér deed. Dit sluit aan bij het feit dat er in de drie geobserveerde lessen niet gemodeld is. Ook zegt ze dat veel mensen, waaronder zichzelf, *modellen* ‘eng’ vinden. Ze kent het van begrijpend lezen en daar is zij zelfs een voorbeeld voor collega’s (een model voor *modeling* dus). Toch is het bij Tekster weer nieuw en vreemd. “Je moet het ook durven”, geeft ze aan. Bovendien weet ze niet of ze het goed doet en dat maakt de drempel ook hoger. Haar antwoorden over *modeling* verduidelijken het feit dat ze niet heeft gemodeld in de lessen, maar het wel als makkelijk bestempeld in de vragenlijst. Ze vindt *modellen* ‘makkelijk’ omdat ze weet wat het is en het

ook kan; ze vindt het daarentegen ook ‘eng’ om te doen.

Wat betreft de lestijd geeft ze aan dat ze soms afwijkt van de docentinstructies. Voor haar gevoel is de tijd die er voor de lessen staat vaak te ruim. Ze kijkt vooral hoelang de kinderen concentratie voor de opdracht hebben en zodra dat weg is, stopt ze ermee. Dit sluit niet aan bij de resultaten uit het observatieschema, waaruit bleek dat de fases in werkelijkheid even lang of zelfs langer duurden dan in de richtlijn was voorgeschreven (zoals te zien in Tabel 3). Ook geeft ze aan dat Tekster nog niet is ingeroosterd omdat het nog geen gevestigde methode op school is, maar slechts in de testfase. Hierdoor passen de lessen vaak niet in zijn geheel in de planning. Dit sluit aan bij het feit dat les 2 en 3 voortijdig afgekapt werden; er stonden andere dingen op de planning die vóór Tekster moesten gaan. De kinderen moeten de opdrachten dan in zelfstandige werktijd afmaken. Bovendien vermeldt ze dat de laatste stap, ‘Overlezen’, hierdoor vrijwel nooit aan de orde komt. Het lijkt haar fijn als elke les zo is als DODO 10 en DODO 11, waarbij op een ander moment in de week de laatste stap klassikaal behandeld kan worden.

Wat betreft de training geeft de docent aan dat ze vrijwel geen training heeft gehad van haar collega, die training heeft gevolgd bij de ontwikkelaars van Tekster. Ze vindt dat de handleiding op het gebied van acroniemen en doelen erg duidelijk is. Toch zou ze het fijn vinden om van een expert (ontwikkelaars van Tekster) te horen wat er belangrijk is en waarom. Ze benadrukt een aantal keer het belang van een bijeenkomst waarin een expert aan alle collega’s Tekster introduceert en uitleg en aanwijzingen geeft. Het feit dat ze geen gedegen training over Tekster heeft gehad, sluit aan bij het feit dat ze de didactische componenten van Tekster niet volledig heeft toegepast in de geobserveerde lessen.

Volgens de docent sluiten de methode en het woordgebruik van Tekster goed aan bij NT2-kinderen. Ze stelt dat “het natuurlijk ook niet zo moet zijn dat de lat te laag ligt.” Ze geeft aan dat het handig is dat je bij Tekster veel naar eigen invulling kan doen, waardoor het makkelijk is om het aan te passen aan de belevingswereld van allochtone kinderen. Wat betreft niveaoverschillen vindt ze dat het niet anders is dan in een andere klas: “[die] heb je nou eenmaal altijd”. Ook tempoverschillen in de klas zijn niet erg; leerlingen kunnen hun werk in hun eigen tijd afmaken als ze nog niet klaar zijn. Bovendien geeft ze aan dat ze graag zou willen dat Tekster als standaardmethode op haar school komt, omdat ze het een leuke en leerzame methode vindt.

4. Conclusie en Discussie

Aan de hand van drie lesobservaties, drie vragenlijsten en een afsluitend interview met de docent is in deze casestudy geprobeerd een antwoord te geven op de vraag in hoeverre de richtlijnen van Tekster in de praktijk door de docent worden toegepast in groep 7 van een zwarte school. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, worden eerst de deelvragen besproken.

Houdt de docent zich aan de tijdsindeling per fase van de les zoals beschreven in de docentinstructies?

Qua tijdsindeling komt de praktijk niet volledig overeen met de richtlijnen van Tekster. De introductiefase – waar veel ruimte was voor klassikale instructie en klassikale interactie – sloot tijdens alle drie de lessen volledig aan bij de richtlijnen. De DODO-fases – waarin de docent veel aandacht besteedde aan (on)gevraagd hulp bieden aan de leerlingen – liepen ofwel door elkaar (zoals bij DODO 10) of kwamen niet allemaal aan de orde (zoals bij DODO 11 en 12). De totale lestijd was in twee van de drie lessen korter dan wat in de richtlijnen was voorgeschreven. Op basis van het interview kan echter aangenomen worden dat dit niet per se ligt aan de docent, maar aan het feit dat er in het huidige schoolrooster te weinig tijd is voor Tekster.

Het is opmerkelijk dat uit het interview bleek dat haar idee van de lestijd niet overeen kwam met wat er geobserveerd was. Naar haar gevoel is de voorgeschreven lestijd vaak te ruim voor de concentratie van de kinderen, terwijl in de lessen bleek dat de gedane fases ofwel even lang, ofwel langer waren dan de richtlijn.

In hoeverre en wanneer past de leerkracht modeling toe? In hoeverre en wanneer wordt het acroniem DODO tijdens de lessen aangehaald door de docent? In hoeverre en wanneer wordt er feedback gegeven door de docent?

In geen van de geobserveerde lessen is modeling voorgekomen, terwijl de docent in de vragenlijst aangaf dat ze weet wat modellen inhoudt en het ook makkelijk vindt. Een verklaring voor het feit dat ze niet gemodeld heeft in de geobserveerde lessen zou kunnen zijn dat ze in de eerdere lessen van Tekster méér modelde, zoals ze aangaf in het interview. De docent benoemde in twee van de drie lessen het acroniem inclusief één of meerdere stappen uit het acroniem. De stap ‘Overlezen’ is echter nooit aan de orde gekomen en in de eerste les was het onderscheid tussen de twee fases niet duidelijk. De docent heeft tijdens alle lessen vaak en veelvuldig feedback gegeven. Dit contrasteert met haar antwoord in de vragenlijst, waarin ze aangaf dat feedback geven haar niet goed afgaat.

Wat betreft de didactische componenten houdt de docent zich dus redelijk goed, maar niet volledig aan de richtlijnen. Bovendien contrasteert haar ervaring op sommige punten met de observaties. Een verklaring voor deze resultaten zou kunnen zijn dat de docent niet getraind is door de ontwikkelaars van Tekster, maar door een collega. De docent gaf in het interview aan dat haar training ‘zeer beknopt’ was geweest. Daardoor is het voor haar wellicht niet helemaal duidelijk wat de didactische componenten precies inhouden en hoe ze het beste toegepast kunnen worden tijdens de lessen. Het feit dat ze graag zou willen dat een expert een bijeenkomst geeft aan alle collega’s over Tekster zodat ze beter weet wat ze moet doen en waarom, illustreert dit.

Is Tekster geschikt voor een zwarte school?

Volgens de docent sluit Tekster goed aan bij leerlingen van wie het Nederlands niet de eerste taal is. De docent vindt het ook belangrijk dat de lat voor haar klas niet al te laag ligt, en daar past Tekster goed bij. Bovendien kan Tekster waar nodig makkelijk aangepast worden aan de belevingswereld van allochtone kinderen, omdat er veel ruimte is voor eigen invulling. Op basis van het interview kan geconcludeerd worden dat Tekster als methode in de praktijk geschikt blijkt voor de geobserveerde zwarte school. Het feit dat de docent graag zou willen dat Tekster een vaste methode wordt op haar school, illustreert dit.

Op basis van bovenstaande antwoorden op de deelvragen kan als antwoord op de hoofdvraag geconcludeerd worden dat de richtlijnen van Tekster door de docent redelijk, maar niet volledig toegepast worden in groep 7 van de geobserveerde zwarte school. Het feit dat de didactische componenten niet volledig zijn toegepast en de fases van het acroniem niet volledig aan de orde zijn gekomen in de lessen, heeft hoogstwaarschijnlijk invloed op de kwaliteit van de lessen. Dit zou gevolgen kunnen hebben voor de effectiviteit van Tekster, omdat de effectieve didactische componenten niet of in mindere mate zijn toegepast tijdens de geobserveerde lessen. Op basis van het interview is het aannemelijk om te stellen dat het afwijken van de richtlijnen van Tekster in mindere mate lag aan de docent of aan de NT2-leerlingen en in meerdere mate aan het feit dat er te weinig tijd voor Tekster in het rooster stond en dat de docent geen gedegen training over de didactische componenten van Tekster heeft gehad. Training van een expert over het gebruik van de didactische componenten en rooster technisch voldoende tijd voor de Teksterlessen, zouden de kwaliteit van de lessen en de effectiviteit van Tekster in de geobserveerde klas kunnen verhogen. Dit is echter niet met zekerheid te stellen, omdat er geen vergelijkend onderzoek is uitgevoerd.

Wat wel met zekerheid gesteld kan worden, is dat Tekster als methode geschikt blijkt voor de geobserveerde zwarte school. Een anekdote tijdens één van de observaties illustreert dat de NT2-leerlingen het verminderen van de cognitieve overbelasting geïnternaliseerd hebben. Een jongetje steekt met een angstige blik in zijn grote ogen zijn vinger op: “Juf, ik heb stress..”. Een ander jongetje steekt zijn vinger op en legt in eigen woorden uit dat cognitieve overbelasting onhandig is en vermeden dient te worden en zegt behulpzaam: “Je hoeft geen stress te hebben, want dan gaat alles in de war.”

Beperkingen van het onderzoek

Er kleven een aantal beperkingen aan dit onderzoek. De resultaten kunnen allereerst niet zomaar gegeneraliseerd worden naar andere zwarte scholen, omdat het onderzoek de vorm van een casestudy heeft. Er is slechts één docent onderzocht en er is slechts één stabiele observatie gedaan. Om scholen met elkaar te kunnen vergelijken en meer algemene conclusies te kunnen trekken, is grootschaliger onderzoek nodig. Wel is deze school dusdanig representatief voor een zwarte school dat er voorzichtig

aangenomen kan worden dat Tekster niet ongeschikt lijkt voor zwarte scholen.

Een tweede beperking is de manier van observeren. Doordat de observator achter in de klas zat, kwam de docent geregeld praten met de observator. Dit verklaart de uitschieters in Tabel 4 bij 'niet aan taak'. Om dit te voorkomen zou in vervolgonderzoek gekozen kunnen worden om de lessen te filmen, waardoor de docent wellicht niet meer de behoefte voelt om met de observator te gaan praten, omdat er dan een extra afstand tussen de observator en de leerkracht ontstaat in de vorm van een camera.

Vervolgonderzoek

De resultaten van het huidige onderzoek bieden interessante perspectieven voor vervolgonderzoek. In dit onderzoek kunnen geen uitspraken worden gedaan over de effectiviteit van Tekster, maar op basis van dit onderzoek kan wel preciezer gekeken worden naar de effectiviteit van Tekster. Dit aspect is tweeledig. Ten eerste is het nog onduidelijk of NT2-leerlingen vooruitgang boeken op hun schrijffprestaties met Tekster ten opzichte van een andere methode. Hier is *within-subject* vergelijkend onderzoek voor nodig. Ten tweede is het onduidelijk of de didactische componenten van Tekster een ander effect hebben op NT2-leerlingen dan op NT1-leerlingen. Om dit te onderzoeken is een *between-subject* vergelijkend onderzoek nodig. Omdat uit dit onderzoek duidelijk is geworden in hoeverre de didactische componenten toegepast zijn op deze zwarte school, kunnen deze resultaten in vervolgonderzoek naar de effectiviteit van deze componenten meegenomen worden.

Ten derde is er onderzoek nodig naar *de manier waarop* didactische componenten door de docent worden toegepast in de lessen. In dit onderzoek is slechts onderzocht in hoeverre en wanneer ze voorkwamen. Om erachter te komen of de didactische kenmerken *op de juiste manier* en *goed* worden toegepast door de docent, is vervolgonderzoek nodig.

Op basis van het interview met de docent kan aangenomen worden dat de richtlijnen qua tijdsindeling beter gevolgd zouden worden wanneer Tekster daadwerkelijk als methode gaat fungeren op de school, omdat er dan meer tijd is voor Tekster. Daar kunnen op basis van de resultaten van dit onderzoek echter geen uitspraken over worden gedaan; er is dus ten vierde vervolgonderzoek nodig naar de tijdsindeling wanneer Tekster als volwaardige methode zou worden gebruikt op deze school.

De resultaten van dit onderzoek geven sterke aanleiding om te vermoeden dat de docent anders met de didactische componenten was omgegaan als ze training van een expert had gehad. Ten vijfde zou het daarom nuttig zijn om een vergelijkend onderzoek te doen om erachter te komen of het inderdaad verschil maakt of de docent training heeft gehad van een expert of van een collega. Als dit het geval is, zou het nuttig zijn om op elke school training te geven door een expert, zodat de docenten de didactische componenten zo goed mogelijk inzetten.

Referenties

- Clarijs-Dahlhaus, P., Simons, R. J., & Zuylen, J. (1999). *Professionele ontwikkeling van docenten. Een instrumentarium voor schoolbrede lesobservatieprojecten*. Tilburg: MedoConsult B.V.
- 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., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50.
- Franssen, H. M. B., & Aarnoutse, A. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.
- Gijsberts, M. (2006). De afnemende invloed van etnische concentratie op schoolprestaties in het basisonderwijs, 1988–2002/The Declining Influence of Ethnic Concentration on School Achievements in Primary Education, 1988-2002. *Sociologie*, (2).
- Inspectie van het Onderwijs (2010). Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs. *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*.
- Karssen, M., Van der Veen, I., & Roeleveld, J. (2011). Effecten van schoolsamenstelling op schoolprestaties in het Nederlandse basisonderwijs. *Full papers: Onderwijs Research Dagen 2011*.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P., & Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*.
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2014a). *Docentenhandleiding DODO*. Utrecht: De Kopijwinkel.
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2014b). Trainingsbijeenkomst 1 [PowerPoint].
- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2015). Trainingsbijeenkomst 2 [PowerPoint].
- Martens, J. (2009). *Thinking Together, onderzoek naar het bereiken van overeenstemming over praatregels binnen multiculturele klassen* (masterscriptie). Communicatiestudies, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Ottevanger, M. (2014). *Het gedrag van de VOS. Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten van groep 6 omgaan met Tekster* (bachelor eindwerkstuk). Communicatie- en Informatiewetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Rijlaarsdam, G. C. W., Braaksma, M. A. H., Couzijn, M. J., Janssen, T. M., Raedts, M., van Steendam, E., Toorneaar, J., & van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of writing research*, 1, 53-83.
- Schunk, D. H. (1996). *Learning theories*. New Jersey : Printice Hall Inc.

Bijlage 1. Observatieschema

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

Bijlage 2. Vragenlijst A

Vragenlijst voor leerkrachten A

Leerkrachtcode:

Naam

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

Les

Datum

Observant

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

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

Vragenlijst voor leerkrachten 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:

Bijlage 4. Interviewvragen en antwoorden van de docent

Interview naar aanleiding van observaties van lesmethode Tekster in groep 7

Interviewer: Anneloes van Schuppen

Datum: 04-06-2015

Algemeen

1. Wat vind je over het algemeen van Tekster?

Heel leuk. Het sluit heel goed aan. Heel leerzaam.

2. Wat zijn de verschillen met de oude methode? Waarom lijkt deze beter?

Vroeger hadden we helemaal geen schrijfmethode, dat zat allemaal in de taalmethode. Dus dit is een hele goede aanvulling. In die taalmethode zitten 2 of 3 stellingen, waarbij ze altijd verhaaltjes moeten schrijven, 'en toen, en toen en toen en toen'. Dat is dus veel te weinig.

3. Werkt Tekster denk je goed voor allochtone kinderen? Sluit het goed aan?

Ja, het sluit wel goed aan. Ik pas het soms aan aan hun belevingswereld. Bij Tekster kan dat ook, je kan veel naar eigen invulling doen, dus dat is handig.

4. Wat heeft Tekster nodig om nog beter te werken voor kinderen die het Nederlands niet als eerste taal hebben?

Alle leerlingen hebben een kerndoel waar ze aan moeten voldoen. Het zou goed zijn als ze hiermee al in groep 6 zouden beginnen. Gelukkig is Tekster ook vanaf groep 6. Het woordgebruik en de aansluiting is goed, en je kunt de methode ook naar je eigen hand zetten. Het zijn ook leuke onderwerpen. Het moet natuurlijk ook niet zo zijn dat de lat te laag ligt.

5. Werkt de methode goed voor de niveau- en tempoverschillen in de klas?

Hele moeilijke vraag. Je kunt niet echt differentiëren. Niveauverschillen heb je natuurlijk altijd. Tempoverschillen zijn niet zo erg, ze mogen het gewoon in hun eigen tijd afmaken.

6. Hoe heb je 'training' gehad van je collega over Tekster? Je zei al, 'zeer beknopt', maar hoe precies?

Om het echt goed te doen moet je je er meer in verdiepen. Maar ja, tijdgebrek. Aan de andere kant is het ook zo geschreven dat een goede handleiding voldoende zou moeten zijn. De handleiding is ook prima gelukkig, echt heel duidelijk!

Mijn collega heeft me gevraagd om mee te doen met Tekster, ik zei: "oke". Ze heeft eigenlijk niks uitgelegd. Op het gebied van doelen en acroniemen heeft ze wel kort iets gezegd, maarja, dat stond ook gewoon allemaal in de handleiding. Het is toch fijn om van een expert (ontwikkelaars van Tekster) te horen 'waarom nou dit' en 'benoem nou dat'. Het zou erg fijn zijn als, voordat de methode op een school wordt ingevoerd, er een bijeenkomst wordt georganiseerd voor alle collega's die meedoen waarin een expert uitleg en aanwijzingen geeft. Een algemene toelichting zou heel fijn zijn.

Inhoud Tekster

7. Wat vind je van modellen?

Engig, vreemd. Met begrijpend lezen doen we dat nu al drie jaar. Dat gaat nu automatisch. Ik ben daar bij begrijpend lezen heel erg mee bezig. Collega's komen zelfs bij mij kijken om te kijken hoe dat nou gaat, dat modellen. Nu is het een nieuwe, daar moet je in groeien. Je merkt wel dat het echt werkt. 'Wat bedoel ik nou?' 'Wat vind ik nou moeilijk?' In de eerste lessen doe je dat meer. Later in de methode zie je dat het er wel in zit.

8. Hoe heb je modellen geleerd?

Tijdens de begrijpend lezen-lessen.

9. Hoe model je zelf? Model je vaak in de lessen?

In het begin deed ik het meer. Maar of het goed is, dat weet ik niet. Daar krijg je nu geen feedback op. Je moet het ook durven. Veel vinden het eng. Maar met begrijpend lezen is het niet meer eng. Modellen is wel een dingetje.

10. Wat vind je van de acroniemen? Gebruik je die vaak in de lessen? Merk je dat het zin heeft om het schrijfproces in stapjes op te delen?

Heel leuk! De introductie, de eerste les zeg maar, is echt een hele leuke manier om ze dat bij te brengen. Dat verklaart al heel veel en dat is handig. Stapjes heeft absoluut zin. 'Overlezen' blijft wel een aandachtspunt.

Lessen

11. Wat vind je van de docentinstructies bij elke les? Is de tijdsindeling per les of deel van de les goed/haalbaar?

Ik vind de docentinstructies heel duidelijk. Ik vind de tijd vrij ruim. Deze kinderen zijn ook een beetje van 'gauw gauw gauw'. Ze zijn heel snel klaar of uit hun concentratie.

12. Wijk je vaak af van de handleiding? Waarom is dat beter?

Qua tijd wel. Ik kijk vooral naar hoelang ze bezig blijven, naar hoe loopt het en zo lang laat ik het doorgaan. Soms de onderwerpen ook wel. Vaak laat ik het ze zelf verzinnen in plaats van de gegeven onderwerpen.

13. De laatste stap 'Overlezen', hoe gaat dat in de praktijk? Is daar wel tijd voor? Lezen en beoordelen ze elkaars werk wel eens?

Als ik dat niet controleer, dan doen ze dat niet. De eerste drie stappen gaan steeds beter. De laatste stap verbeteren – ik bedoel overlezen, verbeteren klinkt meteen zo negatief – moet ik meer aandacht aan besteden als leerkracht. Overlezen gebeurt dus vaak/meestal niet. Maar, als je Tekster echt zou gaan implementeren op school, dan komt het echt in het rooster en dat is heel anders dan nu. Dan zou je in plaats van 1 x 1 uur, 2 x een half uur ofzo kunnen inroosteren. Op die manier wordt overlezen voor een andere keer en dan kan je het echt sturen. Echt terughalen van die kennis. Dat is lastig in deze tijd die we er nu voor hebben.

14. Hoe gaat het in de klas met Tekster?

De kinderen vinden het toch wel leuk. In het begin moest ik ze een beetje pushen. Ze vinden het op zich wel leuk, omdat het leuke onderwerpen zijn.

15. Zijn de lessen die ik heb gezien representatief voor een ‘algemene’ les Tekster?

Ja, alleen jammer dat die ene les [les 11] een vervolg was op [les 10]. Maar, zoals les 10 en 11 nu waren, in twee stukken, als elke les dat zou zijn, dan zou dat voor deze school beter zijn. De introductie wordt natuurlijk steeds korter naarmate de lessen vorderen, maar voor hen zou het fijn zijn om toch de lessen opgesplitst te hebben.

16. Heeft het invloed gehad dat er iemand aan het observeren was?

Nee, dat zijn ze echt gewend. Er komt zo vaak iemand in of uit wandelen, daar kijken ze niet meer van op.

17. Wil je nog iets kwijt? Heb je nog tips voor Tekster?

Ik vind het leuk! Ik zou Tekster graag standaard op school willen hebben! Ik hoop dat dat erdoor komt.

Tip: Doelen concreter maken voor de kinderen.

Bijlage 5. Notities bij de observatielessen

Lesobservaties in groep 7, DODO

Lesobservatie 1 – 21 mei 2015

Les 10: Kom erbij!

Tijd per fase	Instructies	Praktijk	Verschil
Introductie	15-20	15	-
(Denken)	5-10	17?	veel
(Ordenen)	10-15	8?	veel
Verzinnen + Ordenen	15-25	25	-

Les 10 bestaat uit twee onderdelen van het acroniem, namelijk Denken en Ordenen. In les 11 wordt er verder gewerkt met Doen en Overlezen.

Observatie:

Introductie: Kinderen luisteren heel geïnteresseerd en doen goed mee. Veel steken hun hand op als er een vraag wordt gesteld. Het acroniem zit er goed in, zelfs nog voordat de juf hem heeft verklapt, en dat terwijl het vakantie is geweest! Er wordt niet gemodeld, wel vertelt de juf een aantal keer heel duidelijk wat belangrijke onderdelen zijn van een overtuigende tekst. Dit illustreert ze met echte voorbeelden en folders en grapjes. De woorden in de filmpjes zijn wat lastig voor de leerlingen.

Opdracht: De opdracht wordt voorgelezen en de kinderen mogen zelfstandig aan het werk met Denken en Ordenen. Tussen deze twee onderdelen zit dus geen strikte scheiding. Ze moeten met Denken beginnen en wanneer ze daarmee zelf klaar zijn, verder gaan met het schema invullen (Ordenen). Het is daarbij onduidelijk wanneer de overgang naar de volgende letter begint, dit verschilt nogal per leerling. De juf beantwoordt veel vragen, maar zit ook vaak bij mij te kletsen over de leerlingen.

Houdt docent zich aan instructies:

Introductie: Tekst bij de introductie is niet voorgelezen, maar alles daaruit heeft ze wel op een andere manier terug laten komen, bijvoorbeeld door interactie met de klas. Filmpjes zijn alle drie laten zien + nabesproken met de kinderen. Drie argumenten uit het filmpje samen met de kinderen achterhaald, antwoorden nabesproken!

Argumentatieschema is wel uitgelegd, maar niet gemodeld!

Opdracht is samen voorgelezen.

Denken en Ordenen: Leerlingen moeten nu individueel bedenken wat ze willen schrijven en dat vervolgens in het schema invullen. Ze mogen dit op hun eigen tempo doen, er wordt niet iets gezegd als: nu is Denken klaar, we gaan nu Ordenen.

NB: Na het kijken in de boekjes blijkt het voor veel kinderen niet duidelijk dat de aspecten uit de eerste stap terug moeten komen in het schema; daar worden nog vaak nieuwe dingen bedacht. Ook blijkt voor veel kinderen niet duidelijk wat een voorbeeld bij een argument precies is.

Docent over Tekster:

- De communicatieve doelen van de lessen zijn vaak vaag of niet duidelijk. Die zouden concreter geformuleerd moeten worden, want een doel is juist het belangrijkste in de lessen!
- De filmpjes werken soms niet ideaal, ook wat zacht en vaak niet te verstaan.
- Echt voorbereiden lukt vaak niet echt i.v.m. tijdsgebrek
- Ze vinden het wel heel leuk!
- Ik laat ze zelfstandig aan het werk totdat ze het een beetje zat zijn en afgeleid zijn, dan kap ik het af.

Lesobservatie 2 – 28 mei 2015

Les 11: Kom erbij! (2)

Les 11 is het vervolg op les 10. In deze les gaat het over de stappen DOEN en OVERLEZEN, op basis van wat er in les 10 is bedacht en geordend. In deze les moeten ze dus de echte folder gaan schrijven.

Observaties: Het was een erg chaotische les, omdat de leerlingen stipt om kwart over 11 met de CITO moesten beginnen. Omdat het een hectische periode is voor basisscholen, was er deze week niet zo veel tijd voor Tekster, dat moest er een beetje tussendoor. De docent vond dit heel vervelend voor mij. Ik merkte dat ze door de haast iets te snel ging met uitleggen.

Introductie: Tijdens de introductie liet ze wel veel voorbeelden van folders voor een club zien en las die ook voor, maar modelde niet en het werd voor de kinderen ook niet compleet duidelijk dat ze hun DOEN moesten baseren op wat ze in de vorige les hadden bedacht en geordend. Er was niet zoveel aandacht voor de vorige les.

Doen: De docent liep veel door de klas om te helpen en feedback te geven. Op een gegeven moment legde ze de les stil om nogmaals duidelijker uit te leggen dat de kinderen eerst terug moesten kijken naar de vorige les. Dit bleek alsnog onduidelijk en lastig voor de kinderen want ze bedachten vooral nieuwe argumenten of vonden het moeilijk wat ze nou op moesten schrijven (dus wisten niet welke argumenten ze wilden gebruiken).

Overlezen: Het onderdeel Overlezen is niet aan de orde gekomen. Om kwart over 11 mochten de kinderen stoppen met schrijven. Ze mogen de opdracht in hun eigen tijd afmaken.

Tijd per fase	Instructies	Praktijk	Vershil
Introductie	5	6	-
Doen	20	20	-
Overlezen	5-10	nvt	nvt

Lesobservatie 3 – 4 juni 2015

Les 12: De leukste klas van Nederland

Observaties:

Omdat de CITO weer stipt om kwart over 11 zou beginnen, was er net als vorige week niet zo veel tijd voor Tekster. Deze les was eigenlijk een herhaling van de vorige twee lessen, alleen dan in één. De kinderen waren iets rumoeriger dan de andere keren, de docent moest ze iets vaker tot de orde roepen.

Helaas was er, door de CITO, slechts tijd voor de Introductie en de eerste fase 'Denken'. Ordenen mocht eventueel ook indien de leerlingen klaar waren met de eerste stap. De andere stappen mochten de kinderen vanmiddag afmaken, en anders in hun eigen tijd.

Houdt docent zich aan instructies:

Introductie: De docent vertelt waar deze les over gaat – het schrijven van een overtuigende e-mail – en verwijst terug naar de vorige lessen waarin dit ook het doel was. De introductie is voorgelezen. Verschillen en overeenkomsten tussen een brief en een e-mail worden besproken met de kinderen. De docent houdt zich perfect aan de instructie! De kinderen doen actief mee.

Denken: De leerlingen gaan in tweetallen brainstormen over de opdracht. Tweetallen vormen gaat nogal rommelig, de docent moet een paar keer aansturen. De docent loopt langs de tafels en geeft waar nodig feedback.

Na DENKEN is de les afgelopen omdat de CITO gaat beginnen.

Tijd per fase	Instructies	Praktijk	Vershil
Introductie	5-10	8	-
Denken	5	13	veel
Ordenen	5-10	nvt	nvt
Doen	15	nvt	nvt
Overlezen	10	nvt	nvt