



**Universiteit Utrecht**

# De leerkracht maakt het verschil

Een onderzoek naar hoe leerkrachten in de  
klas met de lesmethode Tekster omgaan

Mayke van der Pol / 3643611 / Universiteit Utrecht / Taal- en  
Cultuurstudies / Bachelor Eindwerkstuk / 8 juli 2015 / Monica Koster

## Samenvatting

In 2010 constateerde de Inspectie van het Onderwijs dat de schrijfprestaties van leerlingen op de basisschool onder het gewenste niveau liggen. Eveneens blijken de lesmethodes voor het schrijfonderwijs op basisscholen ook niet effectief te zijn. Dit vormde de aanleiding voor het project: "De verbetering van schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs". Binnen dit project is Tekster ontwikkeld. Tekster is een lesmethode voor schrijfvaardigheid voor de groepen 6, 7 en 8. In het huidige onderzoek is gekeken naar de manier waarop leerkrachten in de klas met de lesmethode omgaan en in hoeverre leerkrachten zich aan de richtlijnen van de methode houden. Om een beeld te krijgen van de manier waarop leerkrachten met de methode omgaan, werden drie leerkrachten van een klas geobserveerd. Daarnaast ontvingen de leerkrachten een vragenlijst met als doel de ervaringen en meningen van de leerkrachten over de methode en de schrijfles te achterhalen. Uit de observaties en de vragenlijsten is gekomen dat de leerkrachten zich onvoldoende houden aan de richtlijnen van de lesmethode. Voornamelijk wat betreft de werkzame ingrediënten van de lesmethode Tekster schieten de leerkrachten te kort: ze passen geen leerkracht-modeling toe en ze noemen niet altijd expliciet één of meerdere stappen uit het acroniem met daarbij een verwijzing naar het acroniem. Dit heeft gevolgen voor de kwaliteit van de schrijflessen en de effectiviteit van de methode.

## 1. Introductie

In 2010 constateerde de Inspectie van het Onderwijs dat de schrijffprestaties van leerlingen aan het eind van groep 8 van de basisschool onder het gewenste niveau liggen. Volgens het rapport van de onderwijsinspectie zijn leerlingen niet in staat teksten te produceren waarin ze een communicatieve boodschap kunnen overbrengen aan een lezer (Inspectie van Onderwijs, 2010). Daarnaast is nauwelijks verbetering te zien in de teksten van leerlingen tussen groep 6 en groep 8 (Krom, Van de Gein, Van der Hoeven, Van der Schoot, Verhelst, Veldhuijzen & Hemker, 2004). Naast de constatering dat de schrijffprestaties onder het gewenste niveau liggen, blijken de lesmethodes voor het schrijfonderwijs op basisscholen ook niet effectief te zijn. In het traditionele productgericht schrijfonderwijs staat het resultaat van het schrijven centraal. In veel gevallen krijgen de leerlingen naast een schrijffopdracht geen verdere instructies of oefening. Het procesgericht schrijfonderwijs wijkt hiervan af, door aandacht te besteden aan het proces wat komt kijken bij schrijven. Dit wordt veelal gedaan door het aanleren van strategieën. Inmiddels is binnen het schrijfonderwijs een verschuiving te zien van productgericht schrijven naar procesgericht schrijven. Ondanks dat nieuwe lesmethodes zich meer richten op het schrijfproces, bieden zij de leerkrachten nog te weinig ondersteuning bij hoe ze procesgericht schrijven kunnen realiseren in de klas. De onderwijsinspectie zag in de meerderheid van de gevallen geen effectieve didactiek bij de schrijfflessen (Inspectie van Onderwijs, 2010; Franssen & Aarnoutse, 2003; Koster, Tribushinina, de Jong, & Van den Bergh, 2015; Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Lourdes Alvarez, 2015). Het achterblijven van de schrijffprestaties en de ineffectieve schrijffmethodes vormden de aanleiding voor het project: "De verbetering van schrijffvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs" (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014). Binnen dit project is Tekster ontwikkeld. Tekster is een lesmethode voor schrijffvaardigheid voor de groepen 6, 7 en 8.

Voor beginnende schrijvers is het schrijven van een goede tekst moeilijk. Tijdens het schrijven is een schrijver niet alleen inhoudelijk met de tekst bezig, maar ook met spelling, zinsbouw en interpunctie. Daarnaast is een schrijver ook motorisch bezig, namelijk aan het typen op een toetsenbord of aan het schrijven met een pen. Hierdoor kan cognitieve overbelasting ontstaan. Deze cognitieve overbelasting is één van de belangrijkste oorzaken van lage tekstkwaliteit bij beginnende schrijvers (Koster, 2014). Om cognitieve overbelasting te verminderen werkt de lesmethode Tekster met een algemene strategie voor de aanpak van schrijftaken. Uit onderzoek van Graham en Perin (2007) en uit de meta-analyse van Koster e.a. (2015) is gebleken dat specifieke instructie in schrijffstrategieën een positief effect heeft op de schrijffvaardigheid van leerlingen. Zij noemen onder andere een strategie-instructie waarbij leerlingen systematische en regelmatige instructies ontvangen voor het plannen en reviseren van teksten. Hayes en Flower hebben een model ontwikkeld wat ervan uitgaat dat schrijven een cognitief en probleemoplossend proces is. In dit model worden drie cognitieve fasen van het schrijfproces onderscheiden: plannen, schrijven en reviseren (Hayes & Flower, 1981). De fasen van het schrijfproces zijn als uitgangspunt genomen voor de algemene strategie die leerlingen aangeleerd krijgen in Tekster. De lesmethode legt zo meer focus op het proces dat bij schrijven komt kijken. Volgens Bonset en Hoogeveen (2007) hangen vaardigheden zoals plannen en reviseren positief samen met het schrijfproces en de kwaliteit van teksten. Eveneens blijkt uit hun onderzoek naar schrijven in het basisonderwijs dat wanneer leerlingen aan het begin van het proces ideeën genereren, dit een positieve invloed heeft op de tekstkwaliteit (Bonset & Hoogeveen, 2007).

De schrijfstrategie is in de lesmethode Tekster geïmplementeerd door het gebruik van acroniemen. Voor elke groep is er een acroniem bedacht waarvan de letters staan voor de stappen van het schrijfproces: VOS (Verzinnen, Ordenen, Schrijven) voor groep 6, DODO (Denken Ordenen, Doen, Overlezen) voor groep 7 en EKSTER (Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Reviseren) voor groep 8. Alle schrijflessen in de methode zijn volgens deze stappen opgebouwd. Aan de hand van de acroniemen leren leerlingen in stappen de verschillende fasen van het schrijfproces. De acroniemen zijn een hulpmiddel om er voor te zorgen dat leerlingen stap voor stap de fasen van het schrijfproces doorlopen en niet alles tegelijk doen. Hierdoor wordt de cognitieve overbelasting verminderd. De leerlingen leren in de schrijflessen de strategie toe te passen op allerlei tekstsoorten, onder andere verhalen, brieven, recepten, uitnodigingen en krantenberichten. Het expliciet onderscheiden van de stappen door middel van het acroniem zou een positief effect moeten hebben op de schrijfkwaliteit van de leerlingen (Graham & Perin, 2007; Koster e.a., 2015).

Een ander werkzaam onderdeel van de schrijfmethode Tekster is observerend leren. Observerend leren is leren dat plaatsvindt door middel van het observeren van het gedrag van anderen (Schunk, 2012). Observerend leren is eveneens een manier om cognitieve overbelasting te verminderen. Doordat leerlingen niet zelf schrijven en zich niet bezig hoeven te houden met het genereren van inhoud of het formuleren van zinnen, is de cognitieve belasting minder groot en kunnen zij zich beter richten op het leren schrijven (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007; Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014). Divers onderzoek heeft uitgewezen dat observerend leren effectief is in het schrijfonderwijs en een goede manier is om schrijfvaardigheid te verwerven (Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2002; Couzijn, 1995; De La Paz & Graham, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). Leerlingen blijken meer te leren door het schrijfproces van anderen te observeren dan door zelf teksten te schrijven (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004).

Bij het observerend leren speelt de leerkracht een belangrijke rol. De leerkracht kan de aanpak van een onderdeel van de schrijftaak of de gehele schrijftaak voor de klas modeleren. Dit wordt ook wel leerkracht-modeling genoemd (Schunk, 2012). Bij leerkracht-modeling doet de leerkracht hardop denkend de strategieën en denkstappen voor die de leerling nodig heeft voor de schrijftaak. Door het hardop verwoorden krijgen de leerlingen zicht op de stappen van het schrijfproces die normaal niet zichtbaar zijn en krijgen leerlingen de mogelijkheid om bezigheden zoals het formuleren van zinnen en het genereren van ideeën opzij te zetten. Divers onderzoek heeft uitgewezen dat modeling door de leerkracht zeer effectief is bij het onderwijzen van schrijfonderwijs (Fidalgo & Torrance, 2014; Rijlaarsdam e.a., 2008; Fidalgo e.a., 2015, Franssen & Arnoutse, 2003).

Het geven van feedback is eveneens belangrijk voor het schrijfproces (Koster e.a., 2015). Feedback kan gedefinieerd worden als informatie die gegeven wordt door bijvoorbeeld een leerkracht, een ouder of een collega over aspecten van iemand zijn prestatie of begrip (Hattie & Timperley, 2007). Met andere woorden: commentaar, vragen en suggesties zodat iemand zijn prestatie of begrip kan herzien (Keh, 1990). Volgens onderzoek vormt goede feedback een krachtig middel om leerprocessen te stimuleren (Sol & Stokking, 2009). Daarnaast is er een positieve correlatie tussen feedback en motivatie van leerlingen (Voerman & Faber, 2010; Duijnhouwer, 2010).

Om de lesmethode Tekster tot zijn recht te laten komen en ervoor te zorgen dat leerkracht-modeling en het geven van feedback worden toegepast, worden leerkrachten die gaan werken met Tekster getraind in hoe ze het werken met de methode het beste kunnen aanpakken. Voorafgaand aan het werken met Tekster in de klas krijgt de helft van de leerkrachten een training, waarna zij hun kennis overbrengen op hun collega's. De trainingen zijn vooral gericht op het werken met de lesmethode, het modelen van het schrijfproces, het geven van effectieve feedback op schrijfproducten en het beoordelen van tekstkwaliteit (Koster, 2014). Naast een training krijgt de leerkracht ook een algemene docentenhandleiding waarin de volgende onderdelen van de lesmethode worden toegelicht: het doel van de lesmethode, de aanpak, de acroniemen, de opbouw van de lessen, feedback, tijdsplanning, observerend leren, modeling, het logboek en het materiaal. Eveneens krijgt de leerkracht een handleiding met daarin docent instructies toegespitst op de klas die zij les geven, respectievelijk VOS voor groep 6, DODO voor groep 7 en EKSTER voor groep 8. In deze docent instructie is per les aangegeven wat er per onderdeel van de schrijfles gedaan moet worden en hoeveel tijd hieraan besteed moet worden.

Naast het gebruik van een methode, is ook de leerkracht van invloed op de prestaties van leerlingen. Naast de groepsprocessen en het klimaat in een klas is ook docentengedrag en manier van communiceren van een docent van invloed op het leerproces van een leerling (Wubbels, Brekelmans, Den Brok & Tartwijk, 2006). Uit onderzoek van Verheyden (2010) blijkt dat in het schrijfonderwijs leerlingen profiteren van leerkrachten die eenduidige schrijftaken geven, die inhoudelijke ondersteuning geven en zorgen voor gerichte feedback. Uit omvangrijk onderzoek naar de invloeden op leerprestaties van Hattie (2012) blijkt dat leerkrachten die bovengemiddeld scoren met hun klassen dat onder andere bereiken omdat zij hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen en een goede band hebben met hun leerlingen. Wanneer een klas te maken heeft met twee docenten kan dit eveneens van invloed zijn, omdat elke docent ander docentengedrag vertoont en een andere manier van communiceren heeft (Wubbels, Brekelmans, Den Brok & Tartwijk, 2006). Over het algemeen blijken duobanen in het basisonderwijs positief, voor zowel de leerkracht als voor het kind (Boutellier, 2008). Voornamelijk de mogelijkheid tot samenwerking met andere leerkrachten is een positief aspect. Leerkrachten kunnen samenwerken om bijvoorbeeld toetsen op te stellen, projecten te organiseren of lessen uit te werken (Melis & Nonckele, 2008). Echter laat onderzoek van Schmidt (2008) zien dat wanneer niet één maar twee docenten voor dezelfde groep staan, dit zorgt voor minder goede resultaten bij studenten. Het onderzoek van Schmidt (2008) heeft echter plaatsgevonden op universiteiten, hetzelfde resultaat hoeft niet te gelden voor parttime leerkrachten op basisscholen.

Naar verwachting wordt een groot deel van de effectiviteit van Tekster bepaald door de manier waarop de leerkracht in de praktijk met het materiaal omgaat. Je kunt pas uitspraken doen over de mogelijke effectiviteit van de lesmethode en de belangrijkste elementen van de methode als er een duidelijk beeld is gevormd van hoe de lesmethode wordt toegepast en in hoeverre de leerkracht modeling toepast en gebruik maakt van de acroniemen. De lesmethode Tekster is in het schooljaar 2013-2014 voor het eerst getest in een experiment op 20 scholen. In totaal hebben aan dit experiment 1186 leerlingen uit 52 klassen meegedaan. Uit het experiment bleek dat na twee maanden onderwijs met de lesmethode Tekster er een groei van ongeveer een half leerjaar in het schrijfniveau van de leerlingen te zien was (Koster & Bouwer, 2015). Aan de hand van dit experiment is Tekster op een aantal punten verbeterd. In het schooljaar 2014-2015 is de lesmethode opnieuw getest onder 70 leerkrachten. In dit experiment lag de aandacht meer op de leerkracht en hoe er in

de klas met de lesmethode wordt omgegaan. Om uitspraken te kunnen doen over de mogelijke effectiviteit van de lesmethode zal in dit onderzoek gekeken worden naar de manier waarop leerkrachten in de klas met de methode omgaan. De hoofdvraag die centraal zal staan in dit onderzoek is als volgt: in hoeverre houden de verschillende leerkrachten van een klas zich aan de richtlijnen van de lesmethode Tekster? De hoofdvraag is opgesplitst in een aantal deelvragen:

- Tot op welke hoogte houden de leerkrachten zich aan de tijdsplanning en de instructies uit het lesplan?
- Wanneer en in hoeverre passen leerkrachten modeling toe tijdens de schrijflessen?
- Wanneer en in hoeverre maken de leerkrachten gebruik van de acroniemen tijdens de schrijflessen?
- Wanneer en in hoeverre geven de leerkrachten feedback aan de leerlingen?
- In hoeverre verschillen de leerkrachten onderling in het geven van de lesmethode?

## 2. Methode

Bij dit onderzoek wordt een combinatie van observatie en het afnemen van vragenlijsten gebruikt. Uit onderzoek van Desimone (2009) is gebleken dat observatie, interview en vragenlijsten hun voor- en nadelen hebben. Observatie wordt doorgaans gezien als de manier van datacollectie die het minst gekleurd is, maar wel het meest tijdrovend. Vragenlijsten worden gezien als de enige methode om grote hoeveelheden data te verzamelen, echter komt sociaal wenselijk antwoorden wel vaak voor bij vragenlijsten (Desimone, 2009).

Een combinatie van observaties en het afnemen van vragenlijsten wordt gebruikt, omdat de methoden elkaar aanvullen en om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen. Naast observatie van de schrijflessen zijn ook de ervaringen en de mening van de leerkrachten van belang voor een duiding van de resultaten. Deze ervaringen en meningen worden verkregen aan de hand van de vragenlijsten. De observaties worden vergeleken met de lesplannen en de richtlijnen behorende tot de lesmethode Tekster. De vragenlijsten worden gebruikt om eventuele verschillen met en afwijkingen van het lesplan te verklaren of verder uit te diepen.

### 2.1 Materiaal

#### 2.1.1 Observatieformulier

Het observatieformulier dat in dit onderzoek wordt gebruikt, is een observatieformulier dat al in eerder onderzoek naar de lesmethode Tekster is gebruikt (Ottevanger, 2014). Het volledige observatieformulier is opgenomen in bijlage A. Op het observatieformulier staat elk lesonderdeel (introductie, verzinnen, ordenen, schrijven/doen, teruglezen en evalueren) op een aparte pagina. Tijdens het observeren wordt voor elk lesonderdeel de starttijd genoteerd, zodat achteraf bekeken kon worden hoeveel tijd er besteed is aan elk lesonderdeel.

Elk lesonderdeel is op het observatieformulier opgesplitst in twee onderdelen. Het eerste schema betreft een schema om de hoofdactiviteiten van de leerkracht te noteren. In dit schema dient per 20 seconden, meteen aan het begin van een activiteit geturfd te worden welke activiteit wordt ondernomen door de leerkracht. Dit schema is opgesplitst in 'aan taak klassikaal', 'aan taak individueel' en 'niet aan taak'. Eveneens is in dit schema ruimte voor het opschrijven van opmerkingen, bijvoorbeeld welke specifieke taken de leerkracht onderneemt terwijl deze 'niet aan taak' is. Het tweede schema betreft een schema om kenmerkende activiteiten behorende tot de lesmethode Tekster te noteren. In dit schema dient de observant in te vullen of een leerkracht bepaalde activiteiten wel of niet uitvoert. Voorbeelden van dergelijke activiteiten zijn: leerkracht-modeling, het noemen van het acroniem en het bewaken van de rust en orde.

### 2.1.2 Vragenlijsten

Naast observatie van de schrijflessen aan de hand van het observatieformulier worden ook vragenlijsten afgenomen onder de leerkrachten om een beter beeld te krijgen van de ervaringen van de leerkrachten met de schrijflessen. Deze vragenlijsten zijn eveneens gebaseerd op eerdere eindwerkstukken over het schrijfproject (Ottevanger, 2014).

Na de eerste observatie krijgt de leerkracht vragenlijst A overhandigd en na de tweede observatie vragenlijst B. Beide vragenlijsten bevatten een aantal lesspecifieke vragen. Dit zijn vragen die de leerkracht dient te beantwoorden naar aanleiding van de schrijfles die hij of zij net heeft gegeven. Een voorbeeld van een dergelijke vraag is:

Hoe ging het geven van de les u af?						
helemaal niet goed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel goed

Vragenlijst A bevat daarnaast ook nog een aantal niet lesspecifieke vragen. Dit zijn vragen over de werkzame onderdelen van de lesmethode Tekster, zoals leerkracht-modeling, feedback en het acroniem. Een voorbeeld van een dergelijke vraag is:

Wat leerkracht- <i>modeling</i> inhoudt, is voor mij						
heel duidelijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	helemaal niet duidelijk

Zowel in vragenlijst A als in vragenlijst B heeft de leerkracht de mogelijkheid om toelichting te geven op de antwoorden, dit zijn respectievelijk vraag 14 in vragenlijst A en vraag 9 in vragenlijst B. De volledige vragenlijst A is opgenomen in bijlage B en de volledige vragenlijst B is opgenomen in bijlage C.

## 2.2 Casusbeschrijving

Het onderzoek wordt uitgevoerd op een Katholieke school in een dorp in het noorden van Noord-Brabant. Op deze school zitten voornamelijk kinderen met een autochtone achtergrond. De leerkrachten die hebben geparticipeerd aan het onderzoek staan alle drie voor dezelfde groep 7. Leerkracht 1 staat op woensdag, donderdag en vrijdag voor de klas, leerkracht 3 op maandag en dinsdag en leerkracht 2 is een inval-leerkracht.

Vanaf februari kreeg de klas elke week een schrijfles, de ene week van de ene leerkracht en de andere week van de andere leerkracht. Leerkracht 3 is in april met zwangerschapsverlof gegaan en leerkracht 2 heeft haar vervangen. Leerkracht 1 heeft in totaal vijf schrijflessen gegeven, leerkracht 2 negen schrijflessen en leerkracht 3 twee schrijflessen.

De leerkrachten zijn getraind in de lesmethode door de collega's van de parallelklas. Deze training was niet echt een training, maar de leerkrachten zijn gecoacht en organisatorisch op weg geholpen door hun collega's.



### **2.3 Procedure**

De observant geeft voor het begin van de les aan, dat het belangrijk is dat de leerkracht de schrijfles dusdanig geeft zoals de leerkracht dat normaal gesproken ook doet. Ook geeft de observant aan dat de leerkracht haar aanwezigheid zoveel mogelijk dient te negeren. Bij aanvang van de les wordt de begintijd van de schrijfles genoteerd en gedurende de les wordt eveneens de begintijd van elk onderdeel genoteerd. Tijdens de les wordt de tijd bijgehouden op een stopwatch en wordt er om de 20 seconden geturfd op het observatieformulier. Na afloop van de eerste geobserveerde les ontvangen de leerkrachten vragenlijst A en na afloop van de tweede geobserveerde les ontvangen de leerkrachten vragenlijst B.

### 3. Resultaten

In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre leerkrachten zich aan de richtlijnen van de lesmethode Tekster houden. Allereerst zullen de resultaten met betrekking tot de tijdsplanning worden besproken. Daaropvolgend zullen de resultaten met betrekking tot het aan taak en niet aan taak-gedrag van de leerkracht worden besproken. Daarna volgen de resultaten van de vergelijking van de lessen met de docenteninstructies. Vervolgens zullen de resultaten over de kenmerkende activiteiten van de schrijfles worden gepresenteerd. Tot slot komen de resultaten met betrekking tot de vragenlijsten aan bod.

#### 3.1 Tijdsplanning

In de docenteninstructies voor groep 7 (DODO) is per onderdeel van de les aangegeven hoeveel tijd elk onderdeel hoort te duren. Deze tijden kunnen afwijkend zijn per les. Zo mogen leerlingen in les 13 vijftien minuten besteden aan het onderdeel Doen en in les 14 tien minuten. In tabel 1 zijn de tijden in minuten die besteed zijn per les en per onderdeel te zien. Eveneens is in deze tabel de geplande tijd in minuten uit de docenteninstructies weergegeven.

**Tabel 1: Geobserveerde en geplande lestijd per les en per lesonderdeel in minuten.**

Les	Introductie		Denken		Ordenen		Doen		Overlezen		Totaal	
	Observatie	Planning	Observatie	Planning	Observatie	Planning	Observatie	Planning	Observatie	Planning	Observatie	Planning
12	10	5-10	9	5	12	5-10	17	15	9	10	57	45-50
13	17	5-10	4	5	8	5	12	15	22	10	63	40-45
14	10	5	6	5	19	20	24	10	13	5	72	40-45
15	10	5	7	5-10	12	5	37	15	13	5	79	40

In tabel 1 is te zien dat de geplande lestijd voor alle vier de geobserveerde lessen stelselmatig wordt overschreden. Alleen bij les 12 heeft de leerkracht zich redelijk aan de geplande tijd gehouden. Bij les 15 heeft de leerkracht zelfs de dubbele lestijd gebruikt dan aangegeven stond in de docenteninstructies. De leerkracht heeft in les 15 wel aangegeven normaliter de laatste stap van de les (Overlezen) naar een ander moment op de dag of in de week te verplaatsen in verband met de tijd, maar dat in dit geval niet deed vanwege de observatie.

Alle lesonderdelen worden qua tijd overschreden, waardoor over de gehele rit aanzienlijk over de geplande tijd heen wordt gegaan. In les 14 en 15 is wel bijna 1,5 keer zoveel tijd besteed aan het lesonderdeel Doen. In les 14 moesten de leerlingen bij de stap Doen een interview met hun klasgenoot uitwerken en in les 15 moesten de leerlingen een verhaal schrijven. Opvallend is dat het lesonderdeel Overlezen in drie van de vier geobserveerde lessen twee keer zoveel tijd in beslag nam dan gepland. Dit kwam voornamelijk omdat de leerkrachten rekening hielden met tempoverschillen tussen de leerlingen en de leerlingen die al klaar waren met schrijven aan het lesonderdeel Overlezen lieten beginnen. Vanaf het moment dat de eerste leerling aan de stap Overlezen begon, is begonnen met turven voor dit lesonderdeel.

### 3.2 Aan taak en niet aan taak

In tabel 2 is de lestijd in percentages weergegeven verdeeld in de tijd dat de leerkracht aan de taak besteedde en de tijd die de leerkracht niet aan de taak besteedde.

**Tabel 2: Tijd in percentages per les verdeeld in aan taak en niet aan taak.**

		Aan taak	Niet aan taak
Leerkracht 1	Les 12	91	9
	Les 13	79	21
Leerkracht 2	Les 14	76	24
Leerkracht 3	Les 15	80	20

Het is opvallend dat zoals in tabel 2 te zien is dat in les 13 en les 15 één vijfde deel van de lestijd en voor les 14 één vierde deel van de lestijd door de leerkracht niet aan de taak werd besteed. In les 12 is dit aanzienlijk minder.

In les 12 heeft leerkracht 1 de tijd niet aan taak voornamelijk besteed aan het lezen van lesmateriaal van de andere lessen die verder op het programma stonden voor de klas. Daarnaast is de leerkracht even niet in de klas aanwezig geweest en heeft de leerkracht met de observant gepraat. In les 13 heeft leerkracht 1 eveneens tijd besteed aan het lezen van lesmateriaal van andere lessen en met de observant gepraat. Ook heeft de leerkracht ook tijd besteed aan het invullen van het logboek van de les en het invullen van de vragenlijst behorende tot dit onderzoek. Tot slot is de leerkracht een aantal minuten uit het lokaal geweest voor het halen van koffie. In les 14 is veel van de tijd niet aan taak besteed aan het rustig houden van de klas, het corrigeren van leerlingen en het aansporen van inactieve leerlingen. Daarnaast heeft leerkracht 2 net als leerkracht 1 tijd besteed aan het lezen van lesmateriaal van andere lessen en aan praten met de observant. In les 15 is veel van de tijd die niet aan taak is besteed door leerkracht 3, besteed aan praten met de observant, het invullen van het logboek, het lezen/kijken op de eigen mobiele telefoon en het tussentijds evalueren van de les met de leerlingen ten behoeve van het invullen van de vragenlijst behorende tot dit onderzoek.

In alle geobserveerde lessen heeft het niet aan taak gedrag van de leerkracht ervoor gezorgd dat leerlingen in die tijd geen vragen konden stellen aan de leerkracht en de leerkracht niet rondliep in de klas om de leerlingen te observeren of (on)gevraagd hulp te bieden.

### 3.3 Docenteninstructies

In de docenteninstructies is per lesonderdeel aangegeven welke punten de leerkracht dient te behandelen en wat hij/zij de leerlingen moet laten doen. Tijdens de observaties is gekeken of de leerkracht al deze punten behandelt en/of de leerlingen laat doen wat er in de docenteninstructies is aangegeven. De resultaten hiervan zijn te zien in bijlage D.

De leerkrachten houden zich goed aan de docenteninstructies. Leerkracht 2 houdt zich zelfs volledig aan de docenteninstructies. Een enkele keer wordt er een instructie overgeslagen, maar dit lijkt geen gevolgen te hebben voor de les en de leerlingen. Daarnaast onderscheiden de leerkrachten goed de fasen van het schrijfproces door het gebruik van de docenteninstructies.

### 3.4 Kenmerkende activiteiten

Onder de kenmerkende activiteiten vallen de werkzame ingrediënten van de lesmethode Tekster: leerkracht-modeling, de acroniemen en het geven van feedback. Deze kenmerkende activiteiten en het belang ervan worden ook besproken in de algemene docentenhandleiding. In tabel 3 zijn de kenmerkende activiteiten per leerkracht en per les weergegeven.

**Tabel 3: Kenmerkende activiteiten per leerkracht en per les.**

	Leerkracht 1		Leerkracht 2	Leerkracht 3
	Les 12	Les 13	Les 14	Les 15
Doet leerkracht-modeling	0	0	1	0
Noemt stappen uit het acroniem	4	5	2	4
Verwijst naar het acroniem	4	0	0	1
Geeft feedback	5	5	5	5

Opvallend is, zoals te zien in tabel 3, dat over het algemeen de leerkrachten geen vorm van leerkracht-modeling toepassen. Alleen in les 14 doet leerkracht 2 een keer in de schrijfles (op het punt dat dit aangegeven staat in de docenteninstructies) een vorm van leerkracht-modeling.

Leerkracht 1 en 3 noemen beiden tijdens elk lesonderdeel de stappen uit het acroniem, maar verwijzen daarbij niet naar het acroniem zelf. Alleen leerkracht 1 verwijst in les 12 bij het noemen van de stappen uit het acroniem ook naar het acroniem. Wel gebruiken de leerkrachten termen zoals 'stap 2' of 'ordenen'.

Alle leerkrachten geven in alle geobserveerde lessen feedback aan de leerlingen, zowel op de antwoorden die zij geven op de gestelde vragen als op wat de leerlingen bij de verschillende stappen opschrijven in hun boekjes.

### 3.5 Vragenlijsten

In tabel 4 zijn de antwoorden op de lesafhankelijke items van de vragenlijst per leerkracht en het gemiddelde van elk item van de vragenlijst weergegeven. In tabel 5 zijn de antwoorden op de niet-lesafhankelijke items van de vragenlijst weergegeven, eveneens per leerkracht en het gemiddelde van elk item.

**Tabel 4: Antwoorden op de lesafhankelijke items van de vragenlijst per leerkracht en het gemiddeld (M) van elk item van de vragenlijst.**

	Leerkracht 1		Leerkracht 2	Leerkracht 3	M (sd)
	Les 12	Les 13	Les 14	Les 15	Totaal
Hoe ging het geven van de les u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	3,00	3,00	-	4,00	3,33 (0,58)
Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden? 1 = helemaal niet 5 = heel goed	3,00	3,00	3,00	4,00	3,25 (0,50)
Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen? 1 = veel te kort 5 = veel te lang	2,00	2,00	3,00	2,00	2,25 (0,50)
Deze les was voor mijn leerlingen: 1 = te moeilijk 5 = te makkelijk	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00 (0,82)
Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet leerzaam 5 = heel leerzaam	4,00	4,00	4,00	5,00	4,25 (0,50)
Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet motiverend 5 = heel motiverend	3,00	4,00	4,00	4,00	3,75 (0,50)
Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens de les? 1 = helemaal niet tevreden 5 = heel tevreden	4,00	2,00	2,00	3,00	2,75 (0,96)
Ik geef deze les een... 1 = heel slecht 10 = heel goed	7,00	8,00	8,00	8,00	7,75 (0,50)

Allereerst liggen de antwoorden van de leerkrachten op de lesspecifieke vragen dicht bij elkaar. Alleen de vraag over de interactie met de klas tijdens de les heeft een hoge standaardafwijking. Leerkracht 1 is de enige die aangeeft tevreden te zijn over de interactie met de klas tijdens les 12, terwijl hij net als leerkracht 2 en 3 over les 13 niet tevreden is over de interactie met de klas. De vraag met betrekking tot de interactie met de klas tijdens de les is een omgepoolde vraag in de vragenlijst. Het zou kunnen zijn dat de leerkrachten wel tevreden zijn met de interactie met de klas tijdens de les, maar dit verkeerd hebben ingevuld op de vragenlijst.

**Tabel 5: Antwoorden op de niet-lesafhankelijke items van de vragenlijst per leerkracht en het gemiddeld (M) per item van de vragenlijst.**

	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	M (sd)
Wat leerkracht-modeling inhoudt, is voor mij: 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	4,00	4,00	4,00	4,00 (0,00)
Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te modelen? 1 = moeilijk 5 = makkelijk	3,00	2,00	3,00	2,67 (0,57)
Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij: 1 = heel duidelijk 5 = helemaal niet duidelijk	4,00	2,00	3,00	2,33 (0,57)
Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	3,00	2,00	4,00	3,00 (1,00)
Gebruikt u de informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen? 1 = helemaal niet 5 = heel goed	-	4,00	4,00	4,00 (0,00)

In tabel 5 is te zien dat alle leerkrachten aangeven het duidelijk te vinden wat leerkracht-modeling inhoudt. Desondanks geven alle leerkrachten aan het moeilijk te vinden de stappen uit het acroniem te modelen. Dit is terug te zien in de observaties, geen van de leerkrachten past namelijk leerkracht-modeling toe in de geobserveerde schrijflessen (zie tabel 3). Leerkracht 1 is de enige leerkracht die daarnaast aangeeft het niet duidelijk te vinden wat de stappen uit het acroniem inhouden. Tot slot geeft leerkracht 2 aan dat het geven van feedback aan de leerlingen haar niet goed afgaat, terwijl leerkracht 2 wel veelvuldig feedback geeft aan de leerlingen tijdens de les.

## 4. Conclusie

In dit onderzoek is gekeken naar de manier waarop leerkrachten in de klas met de lesmethode Tekster omgaan. Aan het begin van dit onderzoek is de volgende vraag gesteld: in hoeverre houden de verschillende leerkrachten van een klas zich aan de richtlijnen van de lesmethode Tekster? Om een antwoord te kunnen formuleren op deze vraag, is deze opgesplitst in een aantal deelvragen.

De eerste vraag was: tot op welke hoogte houden de leerkrachten zich aan de tijdsplanning en de instructies uit het lesplan? Uit de resultaten blijkt dat de lestijd van alle lessen stelselmatig wordt overschreden. Het lesonderdeel Doen wordt in twee gevallen met de dubbele tijd overschreden. Dit heeft wellicht te maken met het schrijfproduct dat de leerlingen in deze les moeten schrijven. In les 14 is dit een uitgewerkt interview en in les 15 een verhaal. In principe houdt de tijdsplanning hier rekening mee: in les 14 krijgen de leerlingen 10 minuten om te schrijven en in les 15 krijgen de leerlingen 15 minuten om te schrijven. Maar wellicht is, gezien de resultaten, hier toch onvoldoende rekening mee gehouden. Een verklaring voor het stelselmatig overschrijden van de lestijd, kan ook gezocht worden in de tijd dat de leerkracht niet aan taak besteed. De leerkrachten besteden een groot deel van de tijd niet aan taak, maar aan zaken zoals praten met de observant, koffie halen, andere lessen voorbereiden, enzovoort. In twee van de vier lessen is dit zelfs een kwart van de tijd. Dit heeft als gevolg dat in deze tijd de leerkracht minder aandacht heeft voor de leerlingen en de les, wat gevolgen kan hebben voor de kwaliteit van de lessen. Wel hebben de leerkrachten zich goed gehouden aan de instructies uit de docenteninstructies. Een enkele keer wordt er iets overgeslagen, maar dit lijkt geen gevolgen te hebben voor de les en de leerlingen. Tot slot hebben de leerkrachten wel allemaal goed de fasen van het schrijfproces weten te onderscheiden, mede door het gebruik van de docenteninstructies. De leerkrachten houden zich dus onvoldoende aan de tijdsplanning, maar wel goed aan de instructies uit het lesplan.

De tweede deelvraag luidde: wanneer en in hoeverre passen leerkrachten modeling toe tijdens de schrijflessen? Uit de resultaten blijkt dat geen van de leerkrachten tijdens de lessen een vorm van leerkracht-modeling toepast, ondanks dat alle leerkrachten in de vragenlijst hebben aangegeven te weten wat leerkracht-modeling inhoudt. Het feit dat de leerkrachten geen leerkracht-modeling hebben toegepast kan wellicht te maken hebben met de docenteninstructies en de docentenhandleiding. Vooral in de eerste lessen is expliciet aangegeven wanneer de docent dient te modelen of door middel van modeling iets dient uit te leggen. Daarnaast staat in de docentenhandleiding dat het vooral de eerste lessen belangrijk is om de leerlingen door middel van modeling bij de hand te nemen. Misschien hebben de leerkrachten er dus bewust voor gekozen alleen in de eerste lessen te modelen en in de geobserveerde lessen (les 12 tot en met 15) niet meer. Een andere verklaring voor het ontbreken van leerkracht-modeling kan de training zijn. De leerkrachten hebben geen echte training gevolgd en zijn daardoor wellicht onvoldoende op de hoogte van het belang van leerkracht-modeling en hebben onvoldoende geoefend met leerkracht-modeling, waardoor zij het niet hebben toegepast bij het geven van de schrijflessen.

De derde deelvraag was: wanneer en in hoeverre maken de leerkrachten gebruik van de acroniemen tijdens de schrijflessen? Uit de resultaten blijkt dat de leerkrachten tijdens de schrijflessen de stappen van het acroniem noemen, maar daarbij niet altijd verwijzen naar het acroniem zelf. De leerkrachten gebruiken wel termen zoals 'stap 2' of 'ordenen'. Een mogelijke verklaring hiervoor is, dat het hen niet duidelijk is wat de stappen uit het acroniem inhouden of dat

het hen niet duidelijk is dat het acroniem een hulpmiddel is om de strategie aan te leren/toe te passen. Dit kan te wijten zijn aan het gebrek aan training of onvoldoende verdieping in de lesmethode en het materiaal. Het wel noemen van de stappen van het acroniem, maar het daarbij niet verwijzen naar het acroniem kan gevolgen hebben voor de kwaliteit van de les en vervolgens de effectiviteit van de methode. Zoals eerder gezegd is het acroniem een hulpmiddel voor het aanleren van een algemene strategie voor de aanpak van schrijftaken. Wanneer leerkrachten termen zoals 'stap 1' gebruiken, zijn de stappen niet langer gekoppeld aan het acroniem en dus ook niet gekoppeld aan de algemene strategie.

De vierde deelvraag luidde: wanneer en in hoeverre geven de leerkrachten feedback aan de leerlingen? Alle leerkrachten geven tijdens alle onderdelen van de schrijflessen de leerlingen feedback op de antwoorden die ze geven op gestelde vragen, op wat leerlingen hebben ingevuld in hun boek of op hun schrijfproducten.

Tot slot was de vijfde deelvraag: in hoeverre verschillen de leerkrachten onderling in het geven van de lesmethode? Over het algemeen verschillen de leerkrachten niet in het geven van de lesmethode. Alle drie hebben ze zich goed gehouden aan het lesplan en de docenteninstructies van de desbetreffende les. Het enige verschil tussen de leerkrachten onderling is de ervaring met de methode. Leerkracht 1 heeft namelijk vijf lessen gegeven, leerkracht 2 negen lessen en leerkracht 3 twee lessen. Dit kan gevolgen hebben voor de kwaliteit van de lessen die de leerlingen krijgen, voornamelijk met betrekking tot de werkzame ingrediënten van Tekster. Een leerkracht die meer lessen uit de lessenreeks heeft verzorgd heeft naar verwachting meer ervaring met leerkracht-modeling, het gebruik van het acroniem en het geven van feedback dan een leerkracht die slechts twee lessen heeft verzorgd. Het lijkt onwaarschijnlijk dat de effectiviteit van de methode wordt beïnvloed door het feit dat de klas de lessen van drie verschillende leerkrachten heeft gehad.

Al met al kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten zich onvoldoende aan de richtlijnen van de lesmethode Tekster houden. Voornamelijk wat betreft leerkracht-modeling en het acroniem werken de leerkrachten niet volgens de richtlijnen. De leerkrachten passen namelijk geen leerkracht-modeling toe in de schrijflessen en ze noemen niet altijd expliciet één of meerdere stappen uit het acroniem met daarbij een verwijzing naar het acroniem. Dit terwijl deze werkzame ingrediënten zo belangrijk zijn en mede het succes van Tekster bepalen. Zoals eerder aangegeven is de verwachting dat een groot deel van de effectiviteit van Tekster bepaald wordt door de manier waarop de leerkracht in de praktijk met het materiaal omgaat. Wanneer een leerkracht geen leerkracht-modeling toepast en geen gebruik maakt van de acroniemen is dit van invloed op de kwaliteit van de lessen en daarmee de effectiviteit van de methode. Het is dus van belang dat leerkrachten zich aan de richtlijnen van de lesmethode houden. Wat daarbij kan helpen is het krijgen van een goede training in hoe de methode in elkaar zit en hoe leerkrachten het werken met de methode het beste kunnen aanpakken.



## 5. Discussie

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen. Allereerst zijn er in totaal vier observaties van drie verschillende leerkrachten gedaan voor dit onderzoek. Bij twee leerkrachten is er maar één observatie gedaan. Hierdoor is het moeilijk om te zeggen of de resultaten op toeval berusten of dat de leerkracht de les altijd op deze manier verzorgd. Daardoor is het ook niet mogelijk om leerkrachten onderling te vergelijken. Meerdere observaties zouden in dit geval beter zijn geweest, dit is dan ook aan te raden voor verder onderzoek.

Een tweede beperking is, dat de leerkrachten door het observeren afwijkend gedrag gingen vertonen. Zoals uit de resultaten blijkt hebben alle leerkrachten leestijd besteed aan het praten met de observant om informatie te verkrijgen of om soms zelfs verklaringen te geven voor hun gedrag. Eveneens is het mogelijk dat de leerkrachten door de lesobservaties zich beter aan de richtlijnen van de lesmethode hebben gehouden, dan in de lessen die niet geobserveerd zijn.

Een van de deelvragen in dit onderzoek was: wanneer en in hoeverre geven de leerkrachten feedback aan de leerlingen? Er is in dit onderzoek dus slechts gekeken of en op welke momenten de leerkrachten de leerlingen van feedback voorzagen. Er is niet gekeken om wat voor feedback het ging. Dit terwijl feedback een van de werkzame ingrediënten van de lesmethode Tekster is. Bij vervolgonderzoek zou wel gekeken kunnen worden naar wat voor soort feedback de leerkrachten geven aan de leerlingen tijdens het schrijven en of de leerlingen deze feedback gebruiken.

In het huidige onderzoek is gekozen om te kijken hoe leerkrachten in de praktijk met de lesmethode omgaan. Daarbij is echter niet gekeken of dit van invloed is op de prestaties van de leerlingen, terwijl dit wel de verwachting was. In vervolgonderzoek zou het dus interessant zijn om ook leerlingprestaties mee te nemen. Dan kunnen er ook valide uitspraken gedaan worden over of de manier waarop een leerkracht in de praktijk met de lesmethode omgaat van invloed is op de effectiviteit van de lesmethode.

Een andere aanbeveling voor vervolgonderzoek is het afnemen van een verdiepend interview. Aan het einde van de observaties en na het verwerken van de ingevulde vragenlijst bleven er een aantal vragen open. Waarom passen de leerkrachten geen leerkracht-modeling toe? Hoe is de training precies verlopen? Wat hebben de leerkrachten gedaan om zich bekend te maken met de lesmethode? Wordt de leestijd standaard overschreden? Heeft de observant invloed gehad op de manier waarop de schrijfles is verlopen? Antwoorden op dergelijke vragen zouden gevonden zijn als er een verdiepend interview was afgenomen met de leerkrachten. Deze antwoorden hadden eveneens gevonden resultaten, zoals het niet toepassen van leerkracht-modeling, kunnen verklaren.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om onderzoek te doen naar het verschil in training. De trainers hebben namelijk training gehad van de makers van Tekster en de trainees weer van de trainers. Vervolgonderzoek zou kunnen kijken of de training van invloed is op de manier waarop de leerkracht met de lesmethode omgaat in de praktijk. Verschillen trainers en trainees in het geven van de lesmethode en presteren de leerlingen van de trainers bijvoorbeeld beter dan de leerlingen van de trainees?

Tot slot nog een aanbeveling voor de makers van Tekster: wellicht is het nuttig om trainingsmateriaal te verzorgen voor trainers die hun collega's trainen. Trainers kunnen nu gebruik maken van het materiaal van de training die zij zelf hebben gevolgd bij de makers van Tekster. Als er wellicht speciaal trainingsmateriaal beschikbaar is, werkt dat motiverend voor trainers en trainees om een volledige training neer te zetten. Dit kan de methode ten goede komen: naar verwachting helpt een training de leerkrachten inzicht te krijgen in hoe ze werken met de lesmethode het beste kunnen aanpakken.

## Literatuurlijst

- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, 405-415.
- Boutellier, A. (2007). *Beter voor de klas. Werken aan je persoonlijke professionaliteit*. Baarn: Nelissen.
- Clarijs-Dahlhaus, P., Simons, R.J. & Zuylen, J. (red.) (1999). *Professionele ontwikkeling van docenten. Een instrumentarium voor schoolbrede lesobservatieprojecten*. Tilburg: MesoConsult.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (proefschrift).
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback effects on students' writing motivation, process, and performance*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Lourdes Alvarez, M. (2015). Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflection on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50.
- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2013). *Social learning in strategy-focused writing instruction: A components analysis*. Manuscript submitted for publication.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Franssen, H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23 (3), 185-198.
- Graham, S., K. Harris & L. Mason (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2).

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Loughran, J. & Berry, A. (2003). *Modelling by teacher educators*. Chicago, IL: American Educational Research Association.
- Keh, C.L. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *English Language Teaching Journal*, 44 (4), 294-304.
- Koster, M. (2014). Nieuwe methode schrijfonderwijs: Tekster. *Beter Begeleiden Digitaal*, 4, 1-4.
- Koster, M. & Bouwer, R. (2015). Resultaten 2013-2014. Retrieved from <http://schrijfproject.nl/resultaten-2013-2014/>.
- Koster, M. & Bouwer, R. (2014). Docentenhandleiding bij lesmethode Tekster. Utrecht: De Kopijwinkel.
- Koster, M. & Bouwer, R. (2014). Docentinstructies DODO. Utrecht: De Kopijwinkel.
- Koster, M., Bouwer, R. & Van den Bergh, H. (2014). Schrijfproject lesprogramma Tekster. Trainingsbijeenkomst 1. [PowerPoint slides].
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P., & Van den Bergh, H. van den (2015). *Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research*. Manuscript submitted for publication.
- Krom, R., Van de Gein, J., Van der Hoeven, J., Van der Schoot, F., Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Melis, M. & Nonckele, D. (2008). *(Over)leven in een duobaan. Een biografische micropolitieke analyse bij leerkrachten basisonderwijs*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid- en vernieuwing (masterproef).
- Ottevanger, M. van (2014). *Het gedrag van de VOS. Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten van groep 6 omgaan met Tekster*. Utrecht: Universiteit Utrecht (bachelor eindwerkstuk).

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A. & Van den Bergh, H. (2009). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 53-83.

Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven: Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 3, 17-21.

Schmidt, P. (2008). Use of part-time instructors tied to lower student success. *Chronicle of Higher Education*, 55.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Boston: Pearson.

Sol, Y.B. & Stokking, K.M. (2009). *Mondelinge feedback bij zelfstandig werken. Interactie tussen docenten en leerlingen in het VO*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Verheyden, L. (2010a). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. Leuven: K.U. Leuven (proefschrift).

Voerman, L. & Faber, F. (2010). "Goed zo!" is onvoldoende. *Van 12 tot 18*, 3, 52-55.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P. & Tartwijk, J. (2006). *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands*. Handbook of classroom management: research, practise, and contemporary issues. Mahawn NJ: Lawrence Elbaum Associates.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660-667.

## Bijlage A: observatieformulier

### Observatieschema leerkrachten

Leerkrachtcode:

Naam observant: .....

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

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

Naam leerkracht: .....

Datum: .....

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

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

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

**Invullen voor lesonderdeel als geheel**

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

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

<b>LESONDERDEEL:</b> 6: VOS, 7: DODO, 8: EKSTER = VERZINNEN	<b>STARTTIJD:</b>
----------------------------------------------------------------	-------------------

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

<b>LESONDERDEEL:</b> 6: VOS, 7: DODO, 8: EKSTER = ORDENEN	<b>STARTTIJD:</b>
--------------------------------------------------------------	-------------------

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

	<b>Activiteit</b>	<b>Turf per 20 sec.</b>
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**

<b>Activiteiten: de leerkracht...</b>	
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



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

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

	<b>Activiteit</b>	<b>Turf per 20 sec.</b>
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**

<b>Activiteiten: de leerkracht...</b>	
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

<b>LESONDERDEEL:</b> 6: NA HET SCHRIJVEN, 7: DODO, 8: EKSTER = TERUGLEZEN	<b>STARTTIJD:</b>
---------------------------------------------------------------------------------	-------------------

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

	<b>Activiteit</b>	<b>Turf per 20 sec.</b>
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**

<b>Activiteiten: de leerkracht...</b>	
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

<b>LESONDERDEEL: ALLEEN BIJ GROEP 8: EKSTER = EVALUEREN</b>	<b>STARTTIJD:</b>
-----------------------------------------------------------------	-------------------

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

	<b>Activiteit</b>	<b>Turf per 20 sec.</b>
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**

<b>Activiteiten: de leerkracht...</b>	
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

<b>LESONDERDEEL: ALLEEN BIJ GROEP 8: EKSTER = REVISEREN</b>	<b>STARTTIJD:</b>
-----------------------------------------------------------------	-------------------

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

	<b>Activiteit</b>	<b>Turf per 20 sec.</b>
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**

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

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

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

## Bijlage C: vragenlijst B

### 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.

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

## Bijlage D: Docenteninstructies

**Mate waarin leerkracht 1 zich heeft gehouden aan de instructies per onderdeel van les 12 uit de docenteninstructies.**

Lesonderdeel	Instructies uit de docenteninstructie	Gedaan?
Introductie	Klassikaal: vertel dat de les over het schrijven van een overtuigende e-mail gaat. Hoe kun je het beste iemand overtuigen? Door het gebruik van goede argumenten. Verwijs terug naar de vorige les.	Ja
	Lees samen met de klas de introductie.	Ja
	Behandel de verschillen en overeenkomsten tussen brief en e-mail aan de hand van de voorbeelden op bladzijde 66.	Ja
	Lees de teksten en laat de leerlingen de vragen beantwoorden.	Ja
	Wanneer stuur je een brief en wanneer een e-mail? Bespreek dit met de leerlingen.	Nee
	Lees vervolgens de opdracht samen met de leerlingen.	Ja
Denken	Laat leerlingen in tweetallen brainstormen over de opdracht.	Ja
Ordenen	Laat leerlingen individueel het schema invullen.	Ja
	Controleer of het de leerlingen is gelukt om het schema in te vullen.	Ja
Doen	Loop tijdens het schrijven rond en bied hulp waar nodig.	Ja
Overlezen	Leerlingen lezen hun eigen werk over en kijken of ze punten die behandeld zijn in de introductie hebben verwerking in hun tekst.	Nee
	Daarna wisselen ze hun boek uit met een medeleerling. Deze medeleerling beantwoordt de e-mail, alsof hij/zij de redactie van de "De leukste klas van Nederland" is.	Ja
	Geef voorbeelden van mogelijke reacties (positief en negatief).	Nee

**Mate waarin leerkracht 1 zich heeft gehouden aan de instructies per onderdeel van les 13 uit de docenteninstructies.**

Lesonderdeel	Instructies uit de docenteninstructie	Gedaan?
Introductie	Klassikaal: vertel dat de les over het schrijven van een instructie gaat.	Ja
	Lees samen met de leerlingen de tekst van de introductie en de twee voorbeelden van de speluitleg van het spel "Sleuteldief".	Ja
	Laat de leerlingen de vragen beantwoorden.	Ja
	Inventariseer de antwoorden van de leerlingen op de vraag wat belangrijk is bij een goede uitleg.	Ja
	Schrijf alle belangrijke punten op het bord.	Nee
	Lees daarna de opdracht samen met de leerlingen.	Ja
Denken	Laat leerlingen in tweetallen brainstormen over spelletjes.	Ja
Ordenen	Laat de leerlingen in tweetallen het schema invullen.	Ja
	Controleer of het de leerlingen is gelukt om het schema in te vullen.	Ja
Doen	Loop tijdens het schrijven rond en bied hulp waar nodig.	Ja
Overlezen	Leerlingen wisselen hun werk uit met elkaar	Ja
	en proberen de spelletjes aan de hand van de uitleg te spelen.	Nee
	Als dat spelen niet goed lukt, moet de uitleg worden aangepast.	Nee

**Mate waarin leerkracht 2 zich heeft gehouden aan de instructies per lesonderdeel van les 14 uit de docenteninstructies.**

Lesonderdeel	Instructies uit de docenteninstructie	Gedaan?
Introductie	Klassikaal: vertel dat de les over interviewen gaat.	Ja
	Lees samen met de leerlingen de instructie en de voorbeeldtekst.	Ja
	Oefen met het verzinnen van open en gesloten vragen.	Ja
	Lees de opdracht samen met de leerlingen.	Ja
Denken	Verdeel de leerlingen in tweetallen.	Ja
Ordenen	Laat de leerlingen individueel vragen bedenken gedurende 8 minuten.	Ja
	Geef de leerlingen daarna nog 2 minuten om de volgorde van de vragen te bepalen door de vragen te nummeren in de daarvoor bestemde vakjes.	Ja
Interviewen	Leerlingen gaan elkaar interviewen in 2 rondes van 5 minuten.	Ja
Schrijven	De bedoeling is dat het een stukje lopende tekst wordt. Doe dit voor het schrijven voor d.m.v. modeling met een paar vragen/antwoorden van één van de leerlingen.	Ja
	Loop tijdens het schrijven rond en bied hulp waar nodig.	Ja
Overlezen	Leerlingen lezen het stukje over zichzelf om te controleren of de informatie klopt en beantwoorden de vragen.	Ja

**Mate waarin leerkracht 3 zich heeft gehouden aan de instructies per lesonderdeel van les 15 uit de docenteninstructies.**

Lesonderdeel	Instructies uit de docenteninstructie	Gedaan?
Introductie	Klassikaal: vertel dat de les over het schrijven van verhalen gaat.	Ja
	Verwijs terug naar les 2.	
	Wat is het doel van een verhaal? Het vermaken van de lezer. Hoe kun je dat doen? Door het zo leuk en spannend mogelijk te maken, maar ook door een duidelijke opbouw, waardoor de lezer jouw verhaal goed kan volgen.	Nee
	Laat de leerlingen de zinnen op bladzijde 87 aanvullen.	Ja
	Lees de opdracht samen met de leerlingen.	Ja
Denken	Laat leerlingen individueel verzinnen waar hun verhaal over zal gaan.	Ja
Ordenen	Laat de leerlingen individueel het schema invullen.	Ja
	Controleer of het de leerlingen is gelukt om het schema in te vullen.	Nee
Doen	Loop tijdens het schrijven rond en bied hulp waar nodig.	Ja
Overlezen	Laat leerlingen na het schrijven werk met elkaar uitwisselen en in elkaars boek de vragen beantwoorden.	Ja