



Universiteit Utrecht



VOS, DODO en EKSTER gesignaleerd in het klaslokaal

Een onderzoek naar het gebruik van de lesmethode Tekster in de praktijk

Laura Habekotté | 4016580

Nederlandse Taal en Cultuur | Universiteit Utrecht

BA eindwerkstuk | 24 juni 2015 | Monica Koster

Samenvatting

Uit onderzoek van de Inspectie van Onderwijs is gebleken dat het schrijfvaardigheidsniveau van de leerlingen aan het einde van de basisschool ondermaats is. Om de schrijfvaardigheid van de basisscholieren te verbeteren, is de lesmethode Tekster ontwikkeld. Om te bepalen in hoeverre de leerkrachten zich houden aan de richtlijnen van deze methode is er in dit onderzoek onderzocht hoe de leraren de acroniemen, de leerkracht-modeling en het geven van feedback toepassen in de praktijk. Het is belangrijk om dit te onderzoeken omdat de leerkrachten medeverantwoordelijk zijn voor de effectiviteit van de methode. Er zijn in dit onderzoek drie verschillende schrijflessen van drie leerkrachten geobserveerd. Daarnaast zijn er vragenlijsten afgenomen en interviews gehouden. Uit de resultaten komt naar voren dat de leerkrachten zich niet volledig aan de richtlijnen van de methode hielden. De leerkrachten pasten weinig leerkracht-modeling toe omdat ze niet wilden dat de leerlingen hun voorbeelden letterlijk overnamen. Verder noemden ze het acroniem zelden en hielden ze zich niet aan de tijdsplanning. Dit laatste had als gevolg dat niet alle lesonderdelen aan bod kwamen. Wel gaven alle drie de leraren de leerlingen feedback. Er is in dit onderzoek ook gekeken naar het verschil tussen combinatieklassen en homogene groepen. Hieruit is gebleken dat het enige verschil is dat de leraren van de combinatieklassen meer taak-afwijkend zijn dan de leraar van de homogene groep. De leraren van de combinatieklassen moeten immers ook uitleg geven aan de andere groep. Dit heeft als gevolg dat de kwaliteit van de les achteruit gaat, de leraren kunnen hun aandacht namelijk niet volledig richten op de leerlingen die bezig zijn met de schrijfles.

1. Aanleiding

E-mail, Whatsapp, iMessage, zomaar een aantal media waarbij schrijven de belangrijkste vorm van communicatie is. Goed kunnen schrijven is in de huidige maatschappij dan ook een must. Toch blijkt uit onderzoek dat het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs niet voldoet aan de verwachtingen (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Om de schrijfvaardigheid van de bovenbouwleerlingen van het basisonderwijs te verbeteren, is aan de Universiteit van Utrecht de lesmethode Tekster ontwikkeld (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014). Deze lesmethode wordt sinds februari 2014 op verschillende basisscholen in Nederland getest. Het doel van het huidige onderzoek is om erachter te komen in hoeverre leerkrachten zich houden aan de richtlijnen van de lesmethode Tekster. Dit zal worden onderzocht door middel van lesobservaties, vragenlijsten en korte interviews. Op basis van de resultaten uit dit onderzoek kunnen er in vervolgonderzoek omtrent Tekster conclusies worden getrokken met betrekking tot de effectiviteit van de methode.

2. Theoretisch kader

Leren schrijven is een lastig proces. Tijdens het schrijven moet de leerling namelijk leren hoe hij een tekst moet schrijven (Koster, 2014). De leerling heeft hierdoor als het ware een dubbele cognitieve taak. Daarnaast zorgt schrijven voor cognitieve overbelasting. De leerling moet immers niet alleen nadenken over de inhoud, het doel en de lezer van zijn tekst, maar bijvoorbeeld ook over de formulering en de interpunctie.

Om erachter te komen welke didactische componenten van belang zijn voor goed schrijfonderwijs hebben Koster, Tribushinina, De Jong en Van den Bergh (2015) een meta-analyse uitgevoerd. Hieruit is gebleken dat *strategy instruction* één van de componenten is voor het verbeteren van de schrijfvaardigheid van leerlingen. Hiermee wordt het expliciet en systematisch aanleren van schrijfstrategieën bedoeld. Met behulp van de lesmethode Tekster leren de leerlingen een algemene strategie voor de aanpak van schrijftaken, deze strategie wordt aangeleerd aan de hand van een acroniem dat de verschillende fasen van het schrijfsproces verwoordt. Die fasen zijn gebaseerd op de drie hoofdprocessen van schrijven: plannen, formuleren en reviseren (Flower & Hayes, 1981). De acroniemen die de verschillende fasen van het schrijfsproces verwoorden, zijn voor de groepen 6 tot en met 8 respectievelijk: VOS (Verzinnen, Ordenen, Schrijven), DODO (Denken, Ordenen, Doen, Overlezen) en EKSTER (Eerst nadenken, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren, Reviseren). Het aanleren van deze acroniemen heeft als gevolg dat de cognitieve belasting van de leerling vermindert doordat de verschillende taken van de leerling worden opgedeeld.

Een andere manier waardoor de cognitieve belasting van de leerling kan worden verminderd, is door observerend leren (ook wel *vicariously learning*; Schunk 2012). Dit betekent dat de leerling kijkt naar een model dat een schrijftaak uitvoert. Hierdoor worden het schrijven en het generen van de inhoud losgekoppeld, waardoor de leerling zich volledig kan richten op het schrijfsproces. Hierdoor vermindert de cognitieve belasting van de leerling (Feenstra, Bouwer & Koster, 2014). Observerend leren is op twee manieren in de methode opgenomen: door filmpjes van leeftijdsgenoten (*peer-modeling*; Schunk, 2012) en door leerkracht-modeling (*adult-modeling*; Schunk, 2012). Volgens

Schunk (2012) is leerkracht-modeling een manier van lesgeven waarbij de leerkracht zijn gedachten hardop uitspreekt tijdens het uitvoeren van een taak. Uit onderzoek is gebleken dat observerend leren een positief effect heeft op de schrijffresultaten van leerlingen. Beide varianten van modeling veranderen het schrijfproces en de kwaliteit van de geschreven teksten positief (Rijlaarsdam et al., 2008).

Naast modeling is een ander belangrijk component van Tekster het geven van feedback. Feedback helpt leerlingen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren (Parr & Timperley, 2010). Er worden in de methode drie verschillende manieren van feedback gebruikt: feedback door medeleerlingen, door de leerkracht en door de leerling zelf. Op basis van deze feedback kan de leerling zijn tekst nog beter maken (Koster, 2014). Uit de meta-analyse van Koster et al. (2015) is gebleken dat feedback ook een belangrijk component is voor goed schrijfonderwijs.

Het doel van het huidige onderzoek is om te onderzoeken in hoeverre de leerkrachten zich houden aan de richtlijnen van de methode, zoals aangegeven in de docentenhandleiding van Tekster. De reden hiervoor is dat leraren de kwaliteit van het onderwijs bepalen en de effectiviteit van de methode beïnvloeden (Koster, 2015). Voor dit onderzoek zullen er lessen worden geobserveerd in de groepen 6 tot en met 8 van een grote neutraal bijzondere school. Kenmerkend voor deze school is dat het geven van heterogeen onderwijs, in de vorm van combinatieklassen, één van de pijlers is. Met een combinatieklas wordt een klas bedoeld waarin leerlingen van twee of meerdere jaargroepen bij elkaar geplaatst zijn (Kral, 1997). In dit onderzoek worden twee combinatieklassen 6/7 vergeleken met een homogene groep 8.

Uit het onderzoek van Kral (1997) is gebleken dat leerlingen in combinatieklassen niet achterblijven in leerprestaties ten opzichte van leerlingen in enkelvoudige klassen. Toch kleven er zowel voor- als nadelen aan het onderwijs in combinatieklassen. Een aantal voordelen zijn dat leerlingen rekening leren houden met elkaar, dat ze zelfstandig leren werken en dat ze van elkaar kunnen leren (Veenman, Lem, Voeten, Winkelmolen & Lassche, 1986). Nadelen voor de leerlingen zijn onder andere dat ze sneller afgeleid zijn en dat er minder gelegenheid is tot individuele hulp (Veenman et al., 1986). De extra taakbelasting is daarentegen nadelig voor de leerkrachten (Veenman, 1996). De extra taakbelasting van de leerkrachten kan nadelige gevolgen hebben voor de kwaliteit van de schrijffles. De leraar heeft namelijk minder tijd en aandacht voor de leerlingen die bezig zijn met Tekster omdat hij de leerlingen uit de andere groep ook moet helpen. Dit heeft als gevolg dat hij niet elke leerling de hulp kan bieden die hij/zij nodig heeft.

3. Onderzoeksvraag

De toepassing van leerkracht-modeling, het noemen van het acroniem en het geven van feedback zijn drie belangrijke werkzame ingrediënten van de lesmethode Tekster (Koster, 2015). Deze drie ingrediënten zijn van belang voor goed schrijfonderwijs (Feenstra, Bouwer & Koster, 2014). Om uiteindelijk iets te kunnen zeggen over de effectiviteit van Tekster is het belangrijk om te onderzoeken in hoeverre de leerkrachten zich houden aan de richtlijnen van de methode. Naast dat er zal worden onderzocht in hoeverre de leerkrachten het toegepast modellen, het noemen van het acroniem en het geven van feedback toepassen, wordt er ook gekeken naar de tijdsplanning van de leraren. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

1. In hoeverre houden de leerkrachten zich aan de richtlijnen van Tekster zoals aangegeven in de docentenhandleiding?

Om deze onderzoeksvraag zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1.1 In hoeverre passen de leerkrachten van de groepen 6/7 en 8 leerkracht-modeling toe?

1.2 In hoeverre noemen de leerkrachten van de groepen 6/7 en 8 (onderdelen van) het acroniem?

1.3 In hoeverre passen leerkrachten van de groepen 6/7 en 8 het geven van feedback toe ?

1.4 In hoeverre houden de leerkrachten zich aan de, door de methode vastgestelde, tijdsplanning?

4. Methode

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, zullen er schrijflessen op een grote neutraal bijzondere school worden geobserveerd. Zoals gezegd, is één van de pijlers van deze school het heterogeen onderwijs. In de twee combinatiegroepen 6/7 en in groep 8 van deze school, wordt nu een aantal weken gewerkt met de lesmethode Tekster. Dit betekent dat zowel de leerkrachten als de leerlingen gewend zijn aan de methode. Na elke geobserveerde les wordt er aan de leerkracht gevraagd of hij/zij een vragenlijst in wil vullen. Ten slotte wordt na afloop van de drie lessen met elke leraar een kort eindinterview gehouden. Aan de hand van deze gegevens kan er worden bepaald in hoeverre de leerkrachten zich hebben gehouden aan de richtlijnen van de methode.

Er is gekozen om drie verschillende meetinstrumenten te gebruiken omdat er op deze manier informatie komt vanuit drie verschillende hoeken. Deze drie instrumenten zullen samen dan ook zorgen voor goede en bruikbare data (Desimone, 2009). Allereerst zijn vragenlijsten ideaal voor het verzamelen van de eigen ervaring van de leerkracht en voor eventuele achtergrondinformatie, zo stelt Desimone (2009). Echter, het nadeel van vragenlijsten is dat de bevraagde geneigd kan zijn sociaal-wenselijk te antwoorden. Vandaar dat er ook voor gekozen is om lessen te observeren, observeren wordt namelijk gezien als de meest onpartijdige vorm van het verkrijgen van data (Wragg, 1999).

Door te observeren kan er een objectief beeld worden verkregen van hoe de leerkracht in de praktijk te werk gaat. Eventuele verschillen tussen de ervaring van de leraar en het geobserveerde kunnen vervolgens worden bevraagd in het eindinterview. Desimone (2009) raadt aan om meerdere lessen te observeren van dezelfde leerkracht, op deze manier kan er een valide meting worden verkregen. Vandaar dat er is gekozen om bij elke leerkracht drie lessen te observeren.

4.1 Participanten

Er zullen drie verschillende schrijflessen van drie leerkrachten geobserveerd worden. Het gaat hierbij om een vrouwelijke en een mannelijke leerkracht van groep 6/7 en een mannelijke leerkracht van groep 8. Voordat de leerkrachten in de praktijk aan de slag zijn gegaan met Tekster, zijn ze gezamenlijk getraind door hun ‘getrainde’ collega’s. Deze collega’s zijn getraind door de makers van Tekster omdat zij twee trainingsbijeenkomsten over de lesmethode hebben bijgewoond. Hierin is de lesmethode Tekster uitgelegd. De collega’s hebben deze uitleg vervolgens besproken met de leraren die in dit onderzoek worden geobserveerd, daarom worden de te observeren leerkrachten ook wel ‘trainees’ genoemd.

4.2 Materiaal en procedure

In dit hoofdstuk worden de drie instrumenten, die gebruikt worden tijdens het onderzoek, beschreven.

4.2.1 Observatieschema

De schrijflessen zullen worden geobserveerd aan de hand van een observatieschema, een deel van dit schema is terug te vinden in Tabel 1. Dit observatieschema is gebaseerd op de observatieschema’s die in eerdere onderzoeken omtrent de lesmethode Tekster zijn gebruikt, zoals het onderzoek van Ottevanger (2014). Bij het observeren ligt de nadruk op het handelen van de docent. Er wordt per 20 seconden geturfd wat de docent aan het doen is. Hierbij moet er worden gekozen uit ‘Aan taak klassikaal’, ‘Aan taak individueel’ en ‘Niet aan taak’. Bij ‘Aan taak klassikaal’ is de docent klassikaal bezig met de schrijfles. Bij ‘Aan taak individueel’ zijn de leerlingen aan het werk en is de leerkracht taak-gerelateerd bezig. Als de leerkracht iets doet dat niet gerelateerd is aan het lesgeven, dan is hij taak-afwijkend en dus ‘Niet aan taak’. De termen taak-gerelateerd en taak-afwijkend zijn gebaseerd op de termen *on-task* en *off-task* van Hintze, Volpo & Shapiro (2002).

Tabel 1

Gedeelte uit het observatieschema om per lesonderdeel de activiteiten van de leerkracht te noteren.

	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 aantaak	Visueel (iets lezen)	
	Verbaal (praten over ander onderwerp of met collega)	
	Motoniek (bv. klas uitlopen)	
	Anders	Namelijk...
Opmerkingen		

Het observatieschema is opgedeeld in lesonderdelen. Deze lesonderdelen zijn gelijk aan de stappen van de acroniemen. Na elk lesonderdeel volgt een aantal vragen, zoals te zien is in Tabel 2. Uit de antwoorden op deze vragen, zal naar voren komen of de leerkracht een vorm van leerkracht-modeling doet, of hij het acroniem noemt en of hij het geven van feedback heeft toegepast tijdens het betreffende lesonderdeel. Verder wordt er gekeken naar het aansporen van inactieve leerlingen en het bewaken van de rust en orde in de klas. Deze laatste twee activiteiten zijn controle-items en zullen niet worden meegenomen in de resultaten van dit onderzoek omdat ze niet van invloed zijn. In Bijlage 1 is het volledige observatieschema te vinden.

Tabel 2*Vragen uit het observatieschema ter beoordeling van de leerkrachtactiviteiten per lesonderdeel.*

Activiteiten: de leerkracht...	
doet een vorm van leerkracht-modeling	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.*

Tijdens het observeren neemt de observator achterin of aan de zijkant van de klas plaats, zodat de leerkracht en de leerlingen geen last ervaren. Vanaf het moment dat de les begint, wordt de tijd op een stopwatch bijgehouden. Elke twintig seconden wordt er bij de activiteit van de leerkracht een turfje gezet op het observatieschema. Aan het begin van elk lesonderdeel noteert de observator de starttijd. Als de les afgelopen is, wordt de tijd gestopt.

4.2.2 Vragenlijsten

Na elke les wordt er gevraagd of de leerkracht een vragenlijst wil invullen, na de eerste les zal dit Vragenlijst A zijn. Deze vragenlijst bestaat uit acht evaluerende vragen met betrekking tot de schrijfles. Daarnaast zijn er in deze vragenlijst vijf vragen opgenomen met betrekking tot leerkracht-modeling, het acroniem en het geven van feedback. Zo kan er een beeld worden verkregen van hoe de leerkracht tegen deze onderdelen van de lesmethode aankijkt. Na de tweede en derde les zal worden gevraagd of de leerkracht Vragenlijst B in wil vullen, deze vragenlijst bestaat uit de acht evaluerende vragen uit Vragenlijst A. De gestelde vragen zijn op basis van een 5-puntslikertschaal, zoals te zien is in Tabel 3. De vragenlijsten zijn terug te vinden in Bijlage 2 en 3.

Tabel 3*Voorbeeld van vragen uit de vragenlijsten voor leerkrachten.*

Hoe ging het geven van de les u af?	helemaal niet goed	0 0 0 0 0	heel goed
Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden?	helemaal niet	0 0 0 0 0	heel goed
Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen?	veel te kort	0 0 0 0 0	veel te lang
Deze les was voor mijn leerlingen:	te moeilijk	0 0 0 0 0	te makkelijk

4.2.3 Interviews

Na de drie lesobservaties zal er met elke leraar een afspraak gemaakt worden voor een eindinterview. Tijdens dit interview zal er onder andere worden gevraagd om meer achtergrondinformatie. Daarnaast kunnen eventuele opmerkende aspecten worden bevestigd. Als een leerkracht bijvoorbeeld afwijkt van de lesmethode, is het interessant om te weten waarom de leraar dit deed. Daarnaast kunnen verschillen tussen de antwoorden op de vragen uit de vragenlijsten en het geobserveerde worden bevestigd.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten die naar voren zijn gekomen uit de lesobservaties worden besproken. Daarna zullen de antwoorden uit de vragenlijsten worden besproken, gevolgd door de antwoorden uit de eindinterviews. In verband met de privacy van de leerkrachten, worden er geen namen genoemd. De leraar van de homogene groep 8 wordt Leraar 1 genoemd, Leraar 2 staat voor de leraar van de heterogene groep 6/7 en Leraar 3 staat voor de lerares van de heterogene groep 6/7.

Tabel 4

Werkelijke en geplande tijd in minuten per leraar, per les, per lesonderdeel en in totaal.

Les	Introductie	Verzinnen	Ordenen	Schrijven	Teruglezen	Evalueren	Reviseren	Totaal
Leraar 1								
EKSTER9	14 (5)	10 (5-10)	12 (10)	7 (10)	0 (2)	0 (5)	0 (5-10)	43 (52-62)
EKSTER10	3 (10)	-	-	14 (15)	10 (10)	13 (10)	0 (5)	40 (50-55)
EKSTER12	9 (5)	4 (5)	4 (5)	14 (15)	1 (2)	6 (5)	0 (5)	38 (42)
Leraar 2								
DODO7	17 (10)	3 (5)	12 (5-10)	8 (15)	0 (5)	-	-	40 (40-45)
VOS7	1 (5)	30 (25)	-	-	-	-	-	31 (30)
VOS9	12 (10)	11 (5)	0 (5)	2 (10)	5 (5)	-	-	30 (35)
Leraar 3								
VOS11/DODO11	10 (5/5)	5 (10/0)	2 (5/0)	10 (15/20)	14 (5-10/5-10)	-	-	41 (40-45/30-35)
VOS13	4 (5-10)	7 (10)	8 (10)	21 (15)	0 (5)	-	-	40 (45-50)
DODO12	7 (5-10)	5 (5)	9 (5-10)	19 (15)	0 (10)	-	-	40 (30-40)

De tijd tussen haakjes is de tijd zoals aangegeven in de docentenhandleiding.

- houdt in dat dit lesonderdeel niet is opgenomen in de desbetreffende les.

5.1 Lesobservaties

5.1.1 Tijdsplanning

Allereerst is er gekeken naar de tijdsplanning van de lessen. In de laatste kolom van Tabel 4 is de totale lestijd terug te vinden. Wat opvalt is dat de totale lestijd van vrijwel alle lessen overeenkomt met de geplande lestijd zoals staat aangegeven in de handleiding. Op het eerste gezicht lijken de leraren zich dus te houden aan de tijdsplanning.

Als er vervolgens wordt gekeken naar de werkelijke en geplande lestijd per lesonderdeel per leerkracht, valt op dat er bij vrijwel alle lessen meer tijd is besteed aan de introductie dan gepland. Het

gevolg hiervan is dat niet alle lesonderdelen aan bod komen. Zoals te zien is in Tabel 4 duurde bij de eerste en derde les van Leraar 1 en bij de eerste les van Leraar 2 de introductie langer dan gepland, waardoor er geen tijd meer was voor de laatste lesonderdelen. Ook Leraar 3 heeft tijdens de eerste les meer tijd besteed aan de introductie. De reden hiervoor is dat zij twee groepen moest voorzien van een introductie, ze gaf namelijk de leerlingen uit groep 6 en 7 tegelijkertijd schrijfles. Opvallend is dat Leraar 1 tijdens de tweede les minder tijd heeft besteed aan de introductie dan gepland. Dit komt doordat hij deze schrijfles in tweeën heeft gesplitst. De leerlingen konden verder waar ze de vorige les gebleven waren en hadden daarom geen uitgebreide introductie nodig.

Ten slotte zijn gedurende de derde les van Leraar 2 en de laatste twee lessen van Leraar 3 niet alle lesonderdelen aan bod gekomen. Het is hierbij belangrijk om op te merken dat het voor de observator soms lastig was om te bepalen bij wel lesonderdeel de leerlingen waren. Het kan dus zijn dat sommige leerlingen wel bezig waren met het volgende lesonderdeel, maar dat dit voor de observator niet duidelijk was.

5.1.2 Tijdsverdeling

Tijdens het observeren is er bijgehouden of de activiteiten van de leraren wel of niet taak-gerelateerd waren. In Tabel 5 is te zien dat Leraar 1, met een gemiddeld percentage van 95.76, het meeste ‘Aan taak’ was van de drie leraren. Leraar 2 en 3 waren in verhouding vaker taak-afwijkend. Dit percentage is voor Leraar 3 het hoogst, namelijk 32.79 gemiddeld. Uit de observaties komt naar voren dat Leraar 2 en 3 voornamelijk leerlingen uit de andere groep hielpen als zij ‘Niet aan taak’ waren.

Leraar 1 was in verhouding dus veel taak-gerelateerd. Echter er is wel een verschil te zien in de verdeling tussen ‘Aan taak klassikaal’ en ‘Aan taak individueel’, dit blijkt uit de hoge standaarddeviaties (10.09 en 6.48) zoals is terug te zien in Tabel 5. Tijdens de laatste twee lessen was er weinig klassikale interactie. Uit de observaties blijkt dat dit komt doordat de leerlingen weinig uitleg nodig hadden, dit blijkt ook uit de gegevens uit Tabel 4. De keren dat Leraar 1 taak-afwijkend was, sprak hij met de leerlingen over een ander onderwerp.

Ook bij de lessen van Leraar 2 zijn er grote verschillen tussen ‘Aan taak klassikaal’ en ‘Aan taak individueel’, de standaarddeviaties zijn hier 19.73 en 18.19. De tweede les springt er duidelijk uit. In deze les stond observerend leren, door middel van filmpjes, centraal. Dit gebeurde grotendeels klassikaal, vandaar dat Leraar 2 hier veel ‘Aan taak klassikaal’ en weinig ‘Aan taak individueel’ was.

Leraar 3 wijkt het meeste af ten opzichte van de twee andere leraren. Zo was er in haar lessen weinig klassikale interactie (het gemiddelde percentage is 22.80). Meestal zette ze de leerlingen snel aan het werk en bood ze vervolgens individuele hulp waar nodig. Dit was voornamelijk het geval in de eerste les, waar ze de twee groepen tegelijkertijd schrijfles gaf. In de laatste twee lessen gaf ze de groepen individueel les aan de hand van Tekster. Bij deze lessen valt het op dat ze veel taak-afwijkend was. Uit de observaties blijkt dat ze de leerlingen uit de andere groep veel individuele hulp bood. Tijdens de laatste les was Leraar 3 daarnaast ook taak-afwijkend doordat ze sprak met de observator.

Tabel 5

Tijdsverdeling per leraar, per les in percentages van de totale lestijd.

Les	Aan taak klassikaal	Aan taak individueel	Aan taak totaal	Niet aan taak
Leraar 1				
EKSTER9	50	49.23	99.23	0.77
EKSTER10	32.77	59.66	92.43	7.56
EKSTER12	29.82	65.79	95.61	4.39
M (sd)	39.91 (10.09)	58.23 (6.84)	95.76 (2.78)	4.24 (2.77)
Leraar 2				
DODO7	38.83	52.54	92.37	7.63
VOS7	84.78	8.70	93.48	5.52
VOS9	48.86	37.50	86.36	13.64
M (sd)	57.49 (19.73)	32.91 (18.19)	90.74 (3.13)	8.93 (3.44)
Leraar 3				
VOS11/DODO11	28.23	62.90	91.13	8.87
VOS13	20.17	41.18	61.35	38.66
DODO12	20	29.17	49.17	50.83
M (sd)	22.80 (3.84)	44.42 (13.96)	67.22 (17.63)	32.79 (17.63)

5.2 Activiteiten

Tijdens de lesobservaties is er bijgehouden hoe vaak de leerkrachten leerkracht-modeling, het noemen van de stappen van het acroniem, het noemen van het acroniem en het geven van feedback toepasten in hun lessen. Uit de gegevens in Tabel 6 blijkt dat alle leraren een vorm van leerkracht-modeling toepasten tijdens hun lessen. Echter, de leraren deden dit niet vaak. In verhouding paste Leraar 1 het modellen het meeste toe, namelijk 6 keer. De keren dat er leerkracht-modeling werd toegepast door de leraren gebeurde dit individueel.

Als er vervolgens wordt gekeken naar het noemen van het acroniem, blijkt dat Leraar 1 tijdens elke les één of meerdere stappen van het acroniem heeft genoemd. Dit geldt ook voor Leraar 3. Leraar 2 daarentegen noemde in geen van zijn lessen één of meerdere stappen, wel noemde hij in twee van zijn lessen het acroniem zelf. Dit deed Leraar 1 dan weer niet. Hierin is er een verschil in aanpak van de leraren te zien. Leraar 1 noemt alleen de stappen van het acroniem terwijl Leraar 2 alleen het acroniem noemt. Leraar 3 daarentegen noemt zowel de stappen als het acroniem. Vooral het noemen van de stappen doet Leraar 3 meerdere keren per les.

Tabel 6

Aantal uitgevoerde activiteiten per leraar, per les en in totaal.

Les	Doet een vorm van leerkracht-modeling	Noemt 1 of meerdere stappen van het acroniem	Noemt het acroniem	Geeft leerlingen feedback
Leraar 1				
EKSTER9	4	1	0	2
EKSTER10	1	1	0	3
EKSTER12	1	3	0	5
Totaal	6	5	0	10
Leraar 2				
DODO7	0	0	1	1
VOS7	0	0	0	1
VOS9	1	0	1	2
Totaal	1	0	2	4
Leraar 3				
VOS11/DODO11	1	2	1	3
VOS13	1	4	0	3
DODO12	1	3	1	3
Totaal	3	9	2	9

In de laatste kolom staat het aantal keren dat de leraren de leerlingen feedback gaven. De drie leraren gaven tijdens alle drie de lessen de leerlingen feedback. Terwijl de leerlingen aan het werk waren, liepen de leerkrachten rond en gaven ze feedback waar nodig. Leraar 1 en Leraar 3 deden dit meerdere keren tijdens hun lessen. Leraar 2 daarentegen deed dit maar een enkele keer per les, zoals terug te zien in Tabel 7. Dit zou kunnen komen doordat hij tijdens de Teksterlessen ook de leerlingen uit de andere groep hielp met als gevolg dat hij minder tijd had voor het geven van feedback. Dat zou in lijn zijn met de gegevens uit Tabel 5, waaruit blijkt dat hij vaker taakafwijkend is dan Leraar 1. Echter, dat zou betekenen dat Leraar 3 ook minder tijd had voor het geven van feedback. Zij was immers nog vaker taakafwijkend (zie Tabel 5). Toch gaf zij tijdens elke les meerdere keren feedback aan haar leerlingen. Er kan dus niet worden gesteld dat de leerkrachten van de combinatieklassen minder tijd en ruimte hadden voor het geven van feedback.

5.3 Vragenlijsten

In tabel 7 staan de gemiddelden en de standaarddeviaties van de drie ingevulde vragenlijsten per leraar. Opvallend is dat alle leraren aangaven dat ze het heel duidelijk vinden wat de stappen van de acroniemen inhouden (ze beoordeelden deze vraag alle drie met een 5). Het modelen van de stappen uit de acroniemen vinden Leraar 1 en 3 redelijk makkelijk. Dit was ook terug te zien in de lessen, zoals blijkt uit Tabel 6. Leraar 2 beoordeelde het modelen van de stappen uit het acroniem met een 3, hij paste dit dan ook niet toe in zijn lessen. Het geven van feedback gaat alle drie de leraren goed af. Wat leerkracht-modeling inhoudt, is voor Leraar 2 en Leraar 3 daarentegen niet helemaal duidelijk. Leraar 2 beoordeelde deze vraag met een 2 en Leraar 3 met een 3. Dit is in lijn met de gegevens uit Tabel 6, waaruit blijkt dat Leraar 2 en Leraar 3 weinig leerkracht-modeling toepasten in hun lessen.

Over het algemeen genomen waardeerden de leraren de lessen vrij hoog, namelijk met een rapportcijfer 7. Ze gaven aan zich vrij goed aan het lesplan te hebben gehouden. Ook de aangegeven tijd voor de lesonderdelen vonden ze goed. Echter, uit de gegevens van Tabel 5 blijkt dat niet alle lesonderdelen aan bod zijn gekomen. Ten slotte valt op dat de leerkrachten van de combinatieklassen minder tevreden zijn over de interactie met de klas dan Leraar 1. De oorzaak hiervan is waarschijnlijk dat de leerkrachten van de combinatieklassen twee groepen tegelijkertijd lesgeven, waardoor er minder tijd is voor interactie met de leerlingen die bezig zijn met Tekster.

Aan het einde van de vragenlijst was er ruimte voor opmerkingen. Leraar 2 gaf aan dat hij vindt dat dat er te weinig ruimte is voor samenwerken. Daarnaast gaf Leraar 3 aan dat ze modeling en het geven van feedback niet altijd toepast omdat het niet altijd haalbaar is qua tijd. Daarnaast wil ze niet dat leerlingen de voorbeelden van het modelen overnemen.

Tabel 7

Gemiddelden (en standaarddeviaties) van de antwoorden op Vragenlijst A en B, per leraar en het gemiddeld totaal van alle drie de leraren.

Schaalvragen	Leraar 1	Leraar 2	Leraar 3	Gemiddeld totaal
1. Hoe ging het lesgeven u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	4 (0.82)	3.33(0.47)	4 (0.00)	3.77 (0.32)
2. Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden? 1 = helemaal niet 5 = heel goed	3.67 (0.47)	3 (0.82)	3.5 (0.41)	3.39 (0.28)
3. Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen? 1 = veel te kort 5 = veel te lang	3.33 (0.94)	3.67 (0,47)	3.67 (0.47)	3.56 (0.16)
4. Deze les was voor mijn leerlingen: 1 = te moeilijk 5 = te makkelijk	3 (0.00)	3.33 (0.47)	3 (0.00)	3.11 (0.16)
5. Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet leerzaam 5 = heel leerzaam	3.33 (0.94)	3.67 (0.47)	3.67 (0.47)	3.56 (0.16)
6. Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet motiverend 5 = heel motiverend	3 (0.82)	3.67 (0.47)	3.67 (0.47)	3.45 (0.32)
7. Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens de les? 1 = helemaal niet tevreden 5 = heel tevreden	3.33 (1.25)	2.33 (0.47)	2.33 (0.47)	2.66 (0.47)
8. Ik geef deze les een... 1 = heel slecht 10 = heel goed	7 (0.82)	6.33 (0.94)	7.67 (0.47)	7 (0.55)
9. Wat leerkracht-modeling inhoudt, is voor mij: 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	5	2	3	3.33(1.25)
10. Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te modelen? 1 = moeilijk 5 = makkelijk	4	3	4	3.67 (0.47)
11. Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij: 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	5	5	5	5 (0.00)
12. Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	4	4	4	4 (0.00)
13. Gebruikt u de informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen? 1 = helemaal niet 5 = heel goed	4	3	4	3.67 (0.47)

5.4 Interviews

Na de drie geobserveerde lessen is er met elke leraar een afspraak gemaakt voor een eindinterview. Hieronder zullen per leraar de belangrijkste uitkomsten van het interview worden beschreven. Alle leraren gaven aan dat de aanwezigheid van de observator geen invloed heeft gehad op het handelen van de docent en/of op de activiteiten van de leerlingen.

5.4.1 Interview Leraar 1

Tijdens het interview met Leraar 1 kwam naar voren dat hij de training nuttig vond voor het leren nakijken en voor het verkrijgen van meer inzicht in de methode. In principe had hij de training niet nodig om te leren hoe hij de lessen moet geven omdat hij deze informatie ook uit de docentenhandleiding kon halen. Het modelen wordt volgens Leraar 1 duidelijk genoemd in de handleiding. In sommige gevallen vindt hij het modelen terecht, maar niet altijd. Hij is van mening dat je de leerlingen moet blijven uitdagen. Het hangt dus heel erg af van de opdracht of hij het wel of niet toepast. Als hij het niet klassikaal toepast, kiest hij er soms voor om het individueel te doen. Dit doet hij bijvoorbeeld als een leerling moeite heeft met opstarten, door te modelen helpt hij de leerling op weg. De meeste leerlingen hebben de stappen van het acroniem onderhand (na twaalf lessen) onder de knie. Soms noemt Leraar 1 de stappen, maar over het algemeen zijn deze al bekend. Als voorbereiding op de les, neemt Leraar 1 de lesplanning even snel door. Soms kiest hij ervoor om de les actueler te maken. Dit geldt ook voor het tastbaarder maken van de opdrachten. Hij probeert er voor te zorgen dat de producten van de leerlingen ook daadwerkelijk gebruikt worden. Het lukt hem niet altijd om de les af te krijgen, leerlingen krijgen dan op een later tijdstip de kans om de schrijfles af te maken. Het samenwerken zit er volgens Leraar 1 nog te weinig in. Ondanks dat vindt hij het een leuke methode waarbij leerlingen echt aan de slag moeten en echt werk aanleveren.

5.4.2 Interview Leraar 2

Leraar 2 gaf tijdens het interview aan dat zijn aanpak verschilt per les, vanwege de combinatieklas. Als de Teksterles bijvoorbeeld filmpjes bevat, past hij de les van de andere groep daarop aan. Over het algemeen vindt hij het fijner om de schrijflessen apart te geven, voornamelijk vanwege het geven van feedback. Door de ene groep zelfstandig te laten werken, kan hij zich volledig richten op de schrijfles van de andere groep. De stof uit de training probeert Leraar 2 mee te nemen in de les. Echter, er is volgens hem in deze trainingen niet gehamerd op de acroniemen. Daardoor heeft hij het belang van de acroniemen niet meegekregen uit de training. Dat de acroniemen belangrijk zijn, heeft hij uit de docentenhandleiding. Hij probeert ze dan ook altijd te noemen. Leraar 2 is van mening dat leerkracht-modeling gelijk staat aan het gras wegmaaien voor de voeten van de leerlingen. Om deze reden past hij modeling niet of nauwelijks toe in zijn lessen. Als leerlingen bijvoorbeeld argumenten moeten noemen, dan wil hij die niet voorkauwen. Hij vindt dat de leerlingen de argumenten zelf moeten verzinnen. De tijdsplanning vindt Leraar 2 de ene keer haalbaar en de andere keer niet. Over het algemeen vindt hij het een fijne methode, hij hoopt het in de toekomst te blijven gebruiken.

5.4.3 Interview Leraar 3

In de ogen van Leraar 3 werd er tijdens de training heel duidelijk uitgelegd wat de bedoeling is van Tekster. Er werd vooral veel tijd besteed aan het op de juiste manier leren beoordelen van de opdrachten. Gedurende de training zijn zowel de acroniemen als het modellen aan bod gekomen. De acroniemen probeert Leraar 3 altijd te gebruiken, zodat de leerlingen het proces eigen maken. Ze merkt dat de leerlingen houvast hebben aan de stappen. Met het modellen is ze daarentegen voorzichtig omdat de leerlingen snel geneigd zijn het gebruikte voorbeeld over te nemen. Vanwege de combinatieklas probeert ze de lessen op elkaar af te stemmen. Door de tijdsplanning met andere lessen heeft ze ervoor gekozen om de laatste twee geobserveerde schrijflessen te splitsen. Normaliter probeert Leraar 3 de lessen te combineren, het liefst geeft ze alle leerlingen tegelijk schrijfles. Welke Teksterlessen ze daarbij gebruikt, stemt ze op elkaar af. Als er bijvoorbeeld in de ene groep moet worden geïnterviewd, dan zorgt ze ervoor dat de andere groep ook een les heeft waarbij ze moeten samenwerken. Wat ze mist in de methode is de eigen inbreng van leerling. De methode is volgens Leraar 3 al veel voorgekauwd. Ondanks dit commentaar is ze erg tevreden over de methode.

6. Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was om antwoord te kunnen geven op de volgende vraag: *‘In hoeverre houden de leerkrachten zich aan de richtlijnen van Tekster zoals aangegeven in de docentenhandleiding?’* Hiervoor is er allereerst gekeken naar de toepassing van leerkracht-modeling. De vraag hierbij luidde: *‘In hoeverre passen de leerkrachten van de groepen 6/7 en 8 leerkracht-modeling toe?’* Uit de resultaten blijkt dat alle drie de leraren een vorm van leerkracht-modeling toepasten tijdens de verschillende lesonderdelen. Het toepassen van modeling zal een positief effect hebben op de schrijfsresultaten van de leerlingen (Rijlaarsdam et al., 2008) omdat het de cognitieve belasting van leerlingen vermindert (Feenstra, Bouwer & Koster, 2014). Het is belangrijk om op te merken dat de leerkrachten het modellen niet vaak toepasten in hun lessen. Vooral Leraar 2 en 3 lieten het modellen vaak achterwege. Een reden hiervoor kan zijn dat het modellen nog niet helemaal duidelijk is, dit blijkt namelijk uit de antwoorden op de vragenlijsten. Daarnaast gaven de leraren tijdens de eindinterviews aan dat ze liever niet modellen omdat ze willen dat leerlingen hun antwoorden zelf verzinnen. De geobserveerde leraren zijn trainees, ze zijn dus niet direct getraind door de makers van Tekster. Omdat modellen een positief effect heeft op de schrijfsresultaten van de leerlingen, is het belangrijk dat ook voor de trainees het belang van modellen in de toekomst wordt benadrukt. Leerkrachten zullen meer training en eventueel achtergrondinformatie moeten krijgen, zodat zij zich bewust worden van het nut van modellen. Als leerkrachten in het vervolg beter getraind worden in het modellen, is het interessant om te kijken naar de toepassing van leerkracht-modeling in de praktijk. Daar is in dit onderzoek niet naar gekeken, dit is dan ook een aanbeveling voor eventueel vervolgonderzoek.

Om te kijken hoe de leraren de acroniemen in de praktijk gebruiken, is de volgende vraag gesteld: *‘In hoeverre noemen de leerkrachten van de groepen 6/7 en 8 (onderdelen van) het acroniem?’* Uit de antwoorden op de vragenlijsten blijkt dat de leraren de stappen van de acroniemen

heel duidelijk vinden. Uit de lesobservaties komt daarentegen naar voren dat de leraren de stappen van het acroniem niet of nauwelijks de stappen noemden. Leraar 3 paste het noemen van de stappen van het acroniem het meeste toe in haar lessen. Leraar 1 deed dit in mindere mate en Leraar 2 deed het helemaal niet. Dit is in lijn met de gegevens die uit de eindinterviews naar voren kwamen. Leraar 1 gaf aan dat de leerlingen de acroniemen al goed onder de knie hebben, vandaar dat hij ze niet altijd meer noemt. Leraar 3 gaf aan dat ze de acroniemen altijd noemt zodat de leerlingen het proces eigen maken. Omdat het aanleren van schrijfstrategieën één van de belangrijke aspecten voor goed schrijfonderwijs is (Koster, 2014), is het van belang dat de leraren de stappen van de acroniemen blijven herhalen. Ook hier geldt dat het belangrijk is om dit in de toekomst beter te benadrukken tijdens de trainingen van trainees. Leraar 2 gaf tijdens het interview namelijk aan dat het belang van de acroniemen voor hem niet duidelijk was genoemd in de training en het blijkt ook dat hij de acroniemen het minst heeft genoemd in zijn lessen.

De deelvraag met betrekking tot het geven van feedback, luidde: *‘In hoeverre passen leerkrachten van de groepen 6/7 en 8 het geven van feedback toe?’* Alle leraren gaven aan dat het geven van feedback aan de leerlingen hen goed af gaat. Uit de resultaten komt dan ook naar voren dat alle drie de leraren het geven van feedback toepasten in hun lessen. Leraar 1 deed dit het meeste, gevolgd door Leraar 3. Leraar 2 paste het geven van feedback het minst toe. Een reden hiervoor kan zijn dat hij zijn aandacht moest verdelen over twee groepen en daardoor minder tijd had voor het geven van feedback. Toch kan dit niet als enige reden gegeven worden, aangezien Leraar 2 ook een combinatieklas heeft en zij het geven van feedback wel veel toepaste tijdens de lessen. Het is erg lesafhankelijk hoeveel feedback een docent geeft. Dit onderzoek is dan ook niet toereikend genoeg om hier harde uitspraken over te doen. In een eventueel vervolgonderzoek kan het geven van feedback nader onderzocht worden, dit is namelijk een belangrijk aspect van schrijfonderwijs (Koster et al., 2015) omdat het de schrijfvaardigheid van de leerlingen helpt verbeteren (Parr & Timperley, 2010).

Ten slotte is er, aan de hand van de volgende vraag, gekeken naar de tijdsplanning: *‘In hoeverre houden de leerkrachten zich aan de, door de methode vastgestelde, tijdsplanning?’* Uit de observaties is gebleken dat de werkelijke en de geplande totale lestijd bij vrijwel alle lessen overeenkwam. Echter, dit betekent niet dat alle lesonderdelen aan bod kwamen. De leraren waren namelijk vaak langer bezig met de introductie dan gepland. Uit de vragenlijsten blijkt dat de leraren redelijk tevreden waren over de aangegeven tijd van de lesonderdelen. Toch zijn niet alle lesonderdelen behandeld. Het kan zijn dat de leraren de overgeslagen lesonderdelen op een later tijdstip alsnog behandelden, daar kan in dit onderzoek niks over gezegd worden.

Uit de literatuur blijkt dat er geen verschil is tussen de leerpresentaties van leerlingen uit heterogene groepen en leerlingen uit homogene groepen (Kral, 1997). Het hier beschreven onderzoek richt zich op het handelen van de leerkrachten, daarom kunnen er geen conclusies getrokken worden over de leerprestaties van de leerlingen. Tevens wordt in de literatuur een aantal voor- nadelen genoemd met betrekking tot combinatieklassen. De extra taakbelasting als nadelig gevolg voor leraren (Veenman, 1996), komt in dit onderzoek sterk naar voren. De activiteiten van Leraar 2 en 3 (de

leraren van de combinatieklassen 6/7) waren vaker taak-afwijkend dan de activiteiten van Leraar 1. Dit komt doordat zij twee groepen tegelijkertijd moeten lesgeven. Hierdoor hebben de leerkrachten minder individuele aandacht voor de leerlingen die met Tekster bezig zijn, met als gevolg dat niet iedere leerling de hulp krijgt die hij/zij nodig heeft. Er kan niet worden vastgesteld of dit geldt voor alle leraren van combinatieklassen omdat het huidige onderzoek te beperkt is om daar conclusies over te trekken. In een eventueel vervolgonderzoek kan dit nader onderzocht kunnen worden.

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen waar rekening mee moet worden gehouden. Allereerst zijn de uitkomsten van het onderzoek niet te generaliseren over alle leerkrachten van heterogene en/of homogene groepen, hiervoor is dit onderzoek te kleinschalig en te beperkt. Gedurende de lesobservaties waren de verschillende fasen van de les soms lastig te volgen, dit komt doordat de leraren de fasen niet altijd expliciet noemden. Dit geldt ook voor de activiteiten van de leraren, als de leraren individueel met een leerling spraken, kon de observator niet precies volgen welke activiteiten de leraar uitvoerde. Uit de resultaten komt naar voren dat niet alle lessen volledig zijn behandeld. Het kan zijn dat deze lessen op een later tijdstip zijn afgemaakt, hiervan ontbreken de observaties. Ook moet worden opgemerkt dat Leraar 3 een aantal keren met de observator heeft gesproken tijdens de derde les, hierdoor was zij meer taak-afwijkend dan de andere leraren.

Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek, kan er worden geconcludeerd dat de geobserveerde leraren zich niet volledig aan de richtlijnen van de lesmethode Tekster houden. De tijdsplanning van de leraren liep niet gelijk met de voorgeschreven tijdsplanning. De leraren besteedden namelijk veel tijd aan de introductie, met als gevolg dat niet alle lesonderdelen werden behandeld. Hierdoor kwamen niet alle fasen van het schrijfproces aan bod tijdens de lessen. Daarnaast was de toepassing van leerkracht-modeling weinig terug te zien in de lessen. De reden hiervoor is dat de leraren niet willen dat de leerlingen hun voorbeelden letterlijk overnemen. Echter, voor het verminderen van de cognitieve belasting van de leerlingen is de toepassing van leerkracht-modeling belangrijk (Feenstra, Bouwer & Koster, 2014). Verder noemen de leerkrachten de stappen van het acroniem zelden tot niet. Waarschijnlijk komt dit doordat zij zich niet voldoende bewust zijn van het belang van het acroniem. Ook het noemen van de stappen van het acroniem is belangrijk, aan de hand daarvan leren de leerlingen namelijk hoe ze een schrijftaak moeten aanpakken. Wel gaven alle drie de leraren veel feedback aan de leerlingen, dit is belangrijk voor de verbetering van de schrijfvaardigheid van de leerlingen (Parr & Timperley, 2010).

Om de effectiviteit van de methode te waarborgen, is het in het vervolg belangrijk dat de richtlijnen van de methode tijdens de trainingen van trainees duidelijk worden benadrukt, besproken en geoefend zodat de leraren deze in het vervolg beter zullen toepassen. Voor een goede effectiviteit van de methode is het namelijk belangrijk dat de leerkrachten de drie ingrediënten van Tekster (het toepassen van leerkracht-modeling, het noemen van (stappen van) de acroniemen en het geven van feedback) goed en volledig toepassen in de praktijk.

7. Literatuurlijst

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Feenstra, H., Bouwer, R. & Koster, M. (2014). Beestachtig goed leren schrijven in het basisonderwijs. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *Congresbundel 28ste HSN-conferentie* (p. 9-13). Gent: Academia Press.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Hintze, J.M., Volpe, R.J., & Shapiro, E.S. (2002). Best practices in systematic direct observation of student behavior. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (p. 993-1006). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M. (2014). *Nieuwe methode schrijfonderwijs: Tekster*. Beter Begeleiden Digitaal.
- Koster, M. (2015). *Schrijfproject lesprogramma Tekster* [PowerPoint slides].
- Koster, M., Tribushinina, E., Jong, P. de & Bergh, H. van den (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7.
- Koster, M., Bouwer, R. & Bergh, H. van den. (2014). *Tekster: Docentenhandleiding*. Amstelveen: Pantheon Drukkers.
- Kral, M.H. (1997). *Instructie en leren in combinatieklassen: een onderzoek naar effectiviteitsverschillen tussen combinatieklassen en enkelvoudige klassen in het basisonderwijs* (proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Ottevanger, M. (2014). *Het gedrag van de VOS: Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten van groep 6 omgaan met Tekster* (bachelor eindwerkstuk). Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Parr, J.M. & Timperley, H.S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing 15*, 68-85.
- Rijlaarsdam, G.C.W., Braaksma, M.A.H., Couzijn, M.J., Janssen, T.M., Raedts, M., Steendam, E. van, Toorenaar, A. & Bergh, H. van den. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1, 53-83.
- Schunk, D.H. (2012). Social Cognitive Theory. In D.H. Schunk (Ed.), *Learning theories: An educational perspective* (pp. 117-162). Boston: Pearson.
- Veenman, S. (1996). *Cognitieve en niet-cognitieve leeruitkomsten van leerlingen in combinatieklassen: een 'best-evidence'-synthese*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde K.U.N.
- Veenman, S., Lem, P., Voeten, M., Winkelmolen, G. & Lassche, H. (1986). *Onderwijs in combinatieklassen*. (Selecta Reeks). 's Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Wragg, T. (1999). *An introduction to classroom observation*. Oxon: Routledge.

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

LESONDERDEEL: ALLEEN BIJ GROEP 8: EKSTER = EVALUEREN	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: ALLEEN BIJ GROEP 8: EKSTER = REVISEREN	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 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 2. | Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden?
helemaal niet | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 3. | Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen?
veel te kort | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 4. | Deze les was voor mijn leerlingen
te moeilijk | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 5. | Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen?
helemaal niet leerzaam | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 6. | Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen?
helemaal niet motiverend | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 7. | Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens deze les?
heel tevreden | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 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- <i>modeling</i> inhoudt, is voor mij
heel duidelijk | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 10. | Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te <i>modelen</i> ?
moeilijk | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 11. | Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij
heel duidelijk | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 12. | Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af?
helemaal niet goed | 0 | 0 | 0 | 0 | 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 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 14. | Eventuele toelichting op antwoorden: | | | | | | | | | | |

Bijlage 3 – 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.

- | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------------------|
| 1. Hoe ging het geven van de les u af? | | | | | | | | | | |
| helemaal niet goed | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 2. Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden? | | | | | | | | | | |
| helemaal niet | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel goed |
| 3. Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen? | | | | | | | | | | |
| veel te kort | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | veel te lang |
| 4. Deze les was voor mijn leerlingen | | | | | | | | | | |
| te moeilijk | 0 | 0 | 0 | 0 | 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 | 0 | 0 | 0 | 0 | heel leerzaam |
| 6. Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen? | | | | | | | | | | |
| helemaal niet motiverend | 0 | 0 | 0 | 0 | 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 | 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: