



Universiteit Utrecht

De relatie tussen docent en DODO

Een casestudie naar de manier waarop een leerkracht van groep 7 omgaat met Tekster



Eva van den Berg
3940314
Communicatie- en Informatiewetenschappen

Bachelor Eindwerkstuk
24-06-2015
Monica Koster

Samenvatting

In 2010 constateerde de Inspectie voor het Onderwijs dat het schrijfniveau van leerlingen uit groep 6 tot en met groep 8 te laag is. Vanwege het groot maatschappelijk belang van het schrijven van goede teksten heeft Universiteit Utrecht in samenwerking met het Cito en Avans Hogeschool het Schrijfproject in de startblokken gezet. Binnen dit project wordt het doel om kinderen beter te leren schrijven nagestreefd en om dit doel te bereiken is de methode Tekster ontwikkeld. Het uitgangspunt van Tekster is een schrijfstrategie, waarbij drie acroniemen zijn opgesteld als hulpmiddel voor het aanleren van deze strategie. De letters van de acroniemen staan voor de stappen van het schrijfproces. VOS voor groep 6, DODO voor groep 7 en EKSTER voor groep 8.

In deze casestudie wordt gekeken naar hoe een door een collega getrainde leerkracht van groep 7 omgaat met deze lesmethode. Door middel van observaties, vragenlijsten en een interview wordt er gekeken naar hoe de leerkracht gebruik maakt van leerkracht-modeling, feedback, klassikale interactie, de acroniemen en tijdsindeling. Opmerkelijk is dat de leerkracht tijdens het interview aangeeft geen enkele vorm van training te hebben gehad. Ondanks het niet volgen van een training blijkt uit de resultaten dat deze leerkracht zich redelijk goed aan de richtlijnen van de docentenhandleiding heeft gehouden. Alleen leerkracht-modeling komt nauwelijks terug in de geobserveerde lessen.

Sleutelwoorden: Tekster, DODO, Schrijfproject, Leerkracht-modeling, Feedback

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

In 2010 is door de Inspectie voor het Onderwijs geconstateerd dat het schrijfniveau van leerlingen uit groep 6 tot en met groep 8 onder de maat is. Daarnaast concludeerden onderzoekers na het bestuderen van leerlingteksten dat leerlingen tussen groep 6 en 8 amper verbetering laten zien (Krom et al., 2004). Dit is verontrustend, want door de snel opkomende digitalisering is het goed kunnen schrijven van teksten van groot maatschappelijk belang (Koster, 2014). Om deze reden heeft de Universiteit Utrecht begin 2012 het Schrijfproject in de startblokken gezet in samenwerking met Cito en Avans Hogeschool. Binnen dit project wordt het schrijfonderwijs aangepakt en wordt het doel nagestreefd om kinderen beter te leren schrijven (Koster, 2014).

Het schrijven van een goede tekst is voor veel leerlingen een behoorlijke opgave. Dit komt door het feit dat leerlingen niet alleen de tekst moeten schrijven, maar tijdens het schrijfproces ook nog eens moeten leren hoe ze moeten schrijven. Wanneer het schrijfproces zelf al lastig is voor leerlingen kan er ook nauwelijks meer van worden geleerd (Koster, 2014). Doordat leerlingen zich bezig moeten houden met veel verschillende tekstuele kenmerken en cognitieve processen kan er sprake zijn van cognitieve overbelasting (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007). Om deze overbelasting van leerlingen tijdens het schrijven te verminderen, is de methode Tekster ontwikkeld. Het uitgangspunt van Tekster is een schrijfstrategie, waarbij drie acroniemen zijn opgesteld als hulpmiddel voor het aanleren van deze strategie. De letters van de acroniemen staan voor de stappen van het schrijfproces. Elke groep heeft zijn eigen acroniem, leerlingen van groep 6 gaan met VOS (Verzinnen-Ordenen-Schrijven) aan de gang, leerlingen van groep 7 werken met DODO (Denken-Ordenen-Doen-Overlezen) en leerlingen van groep 8 hebben EKSTER (Eerst nadenken-Kiezen en ordenen-Schrijven-Teruglezen-Evalueren-Reviseren). Door de stappen van het acroniem te volgen zal het schrijfproces voor leerlingen veel overzichtelijker worden en zal de cognitieve overbelasting verminderd worden (Koster, 2014).

De eerste versie van Tekster is in het schooljaar 2013-2014 op grote schaal getest. Uit de eerste resultaten blijkt dat leerlingen die twee maanden met Tekster gewerkt hebben, op gebied van schrijfvaardigheid al een vooruitgang van een half leerjaar hebben geboekt (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014a). Aan de hand van feedback van leerkrachten is de methode vervolgens verbeterd en wordt ook deze versie op grote schaal getest in het schooljaar 2014-2015. In deze testronde zal de focus meer op de leerkracht zelf liggen en wordt er gekeken naar de overdraagbaarheid van het lesprogramma tussen leerkrachten (Bouwer & Koster, 2015). In totaal zullen er 70 leerkrachten meedoen, waarvan de helft getraind zal worden. Zij zullen vervolgens hun opgedane kennis overbrengen op hun collega's. In de trainingen zal voornamelijk aandacht worden besteed aan

modellen, het geven van feedback en het beoordelen van tekstkwaliteit. Wanneer blijkt dat de overdraagbaarheid van de methode gemakkelijk is, zal de kans groter worden dat Tekster gebruikt zal worden om de schrijfvaardigheid van leerlingen te vergroten (Koster, 2014). In dit eindwerkstuk zal gekeken worden hoe een, door een collega getrainde, leerkracht omgaat met de lessenserie DODO.

1.2 Theoretisch kader

In de trainingen voor leerkrachten zal er aandacht besteed worden aan een aantal aspecten. Een belangrijk aspect is modeling. Modeling is een vorm van observerend leren. Bij 'observerend leren' observeren leerlingen iemand die hardop denkend een schrijftaak uitvoert, zonder dat zij hier zelf bij hoeven te schrijven. Op deze manier kan de cognitieve overbelasting van leerlingen verminderd worden doordat er alleen gefocust hoeft te worden op het leren schrijven van een tekst (Koster, 2014). Modeling is voor leerlingen belangrijk bij het schrijven, omdat de leerling op deze manier duidelijk zicht krijgt op de stappen van het schrijfproces (Koster et al., 2014a).

Uit een aantal onderzoeken blijkt dat modeling erg effectief is bij het lesgeven in schrijfvaardigheid. Couzijn (1995) maakt in zijn onderzoek gebruik van peer-modeling, oftewel modeling door leeftijdsgenoten. De leerlingen die meewerkten aan zijn onderzoek schreven instructieteksten die vervolgens uitgevoerd werden door een medeleerling. Door het observeren van medeleerlingen die de instructieteksten uitvoerden, konden leerlingen zien waar de verbeteringen gedaan moesten worden in hun tekst. Niet alleen Couzijn (1995), maar ook Braaksma (2002) toont de effectiviteit van observerend leren aan. In haar onderzoek werden leerlingen onderverdeeld in drie condities: leerlingen die een goede instructie te zien kregen, leerlingen die een slechte instructie te zien kregen en leerlingen die helemaal geen instructie te zien kregen voor het schrijven. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen uit de observatiecondities meer nadenken en plannen dan de leerlingen uit de controleconditie. De leerlingen zonder instructie beginnen over het algemeen eerder met het schrijven zelf. Ten slotte hebben ook Rijlaarsdam en Braaksma (2004) een onderzoek naar observerend leren gedaan. Zij gaven leerlingen de opdracht om een klachtenbrief te schrijven na het volgen van een aantal observerend leren lessen. Uit de resultaten blijkt ook hier dat observerend leren een effectief middel is voor schrijfvaardigheid.

Naast modeling zal er in de trainingen ook gericht worden op het geven van feedback. Feedback blijkt een belangrijke rol te spelen in het verbeteren van schrijfprestaties van leerlingen. Het geven van feedback kan zorgen voor: het verhogen van de motivatie van leerlingen, het geven van inzicht in eigen prestatie en het verder helpen van de leerlingen met het product, het proces of simpelweg het verder helpen om een betere schrijver te worden (Koster, Bouwer & Van den Bergh, 2014b). Opgemerkt moet worden dat feedback alleen leidt tot het verbeteren van de

schrijfvaardigheid van leerlingen, als deze ook daadwerkelijk effectief is (Bouwer & Koster, 2014). Uit onderzoek blijkt echter dat feedback lang niet altijd effectief is. Veel leerkrachten zouden zich vooral focussen op de dingen die fout zijn in de tekst en niet op de punten die wel goed gaan (Feenstra, Bouwer & Koster, 2014). Het is voor leraren dus belangrijk om zich ook op positieve feedbackpunten te richten, zodat de leerlingen gemotiveerd blijven voor het schrijven van teksten.

In het huidige onderzoek zal er geobserveerd worden in hoeverre een leerkracht aandacht besteedt aan klassikale interactie. Volgens Damhuis (2008) is het belangrijk dat leerlingen een actieve rol spelen in het onderwijs, waarbij de leerkracht een ondersteunende rol moet hebben. Zij stelt dat klassikale interactie leidt tot denken en tot het omvormen van ervaringen en dit uiteindelijk leidt tot een verdere ontwikkeling. Daarbij geeft ze ook aan dat die denkfunctie ook geldt voor schriftelijke productie. Ook Pullens (2009) is een voorstander van klassikale interactie. Hij stelt dat in het huidige onderwijs er te weinig aandacht is voor samenwerking tussen leerlingen en voor het herschrijven van teksten.

In de methode Tekster wordt er gebruik gemaakt van een schrijfstrategie. Dit is terug te zien door het gebruik van de acroniemen VOS, DODO en EKSTER, waarbij leerlingen kunnen schrijven aan de hand van een gemakkelijk ezelsbruggetje. Een aantal jaren geleden is er een meta-analyse van schrijfinterventiestudies uitgevoerd door Graham en Perin (2007). In de analyse wordt er gekeken naar schrijfstrategieën voor middelbare scholieren in Amerika. Uit de resultaten blijkt dat het uitleggen van een strategie een grote invloed heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Het uitleggen van een strategie zorgt ervoor dat het schrijfproces voor leerlingen overzichtelijker wordt en hierdoor zal de cognitieve overbelasting verminderd worden.

Om te onderzoeken hoe een leerkracht omgaat met de lessenserie DODO zal er vervolgens gekeken worden naar de lesmethode Tekster in zijn geheel. Aan de hand van een meta-analyse zijn er een aantal effectieve didactieken naar voren gekomen (Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015). In deze meta-analyse is een statistische vergelijking gemaakt van 32 experimentele schrijfinterventiestudies, die specifiek gericht zijn op groep 6 tot en met groep 8 in een reguliere onderwijssetting (Koster et al., 2015). Door middel van deze analyse zijn de zes werkzame ingrediënten van Tekster opgesteld, zie tabel 1.

Tabel 1

De Werkzame Ingrediënten van Tekster met eventueel Voorbeeld.

Ingrediënt	Voorbeeld
1. Betekenisvolle en doelgerichte opdrachten	Communicatieve effectiviteit
2. Aanleren van strategieën	Acroniem (VOS, DODO, EKSTER) Activiteiten om schrijfproces te ondersteunen
3. Feedback op drie niveaus: leerkracht/ klasgenoot/ zelf	
4. Schrijven in verschillende genres	
5. Criteria voor tekstkwaliteit & modelteksten	
6. Interactie met klasgenoten & observerend leren	

Bovenstaande ingrediënten zijn effectieve didactieken voor het schrijfonderwijs. Het is dan ook belangrijk dat leerkrachten weten hoe ze op een juiste manier met deze ingrediënten om moeten gaan, zodat de schrijfvaardigheid van leerlingen vergroot zal worden. Er zijn uitgebreide trainingen aangeboden om leerkrachten dit zo goed mogelijk bij te brengen. Bij het geven van de Teksterlessen kunnen leerkrachten gebruik maken van de docentenhandleiding, die per les aangegeven richtlijnen bevat (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Het is belangrijk om te observeren of deze getrainde leerkrachten zich ook daadwerkelijk aan deze richtlijnen houden. Daarnaast is het van belang om leerkrachten die getraind zijn door een collega ook te observeren. Wanneer blijkt dat de methode makkelijk overdraagbaar is, zal de kans namelijk groter worden dat de methode daadwerkelijk gebruikt zal worden om de schrijfvaardigheid van leerlingen te vergroten (Koster, 2014).

1.3 Onderzoeksvraag

Voor dit onderzoek is de onderstaande hoofdvraag opgesteld:

‘In hoeverre houdt een, door een collega getrainde, leerkracht van groep 7 zich aan de richtlijnen van de docentenhandleiding van Tekster?’.

Onderstaande deelvragen zijn opgesteld om de hoofdvraag zo volledig mogelijk te kunnen beantwoorden:

1. *In hoeverre vindt er interactie plaats tussen de leerkracht en de klas?*
2. *In hoeverre vindt er leerkracht-modeling plaats?*
3. *In hoeverre benoemt de leerkracht de stappen van het acroniem DODO?*
4. *In hoeverre wordt er feedback gegeven door de leerkracht?*
5. *In hoeverre houdt de leerkracht zich aan de aangegeven tijd voor de verschillende lesonderdelen?*

2. Methode

Om antwoord te geven op de hoofd- en deelvragen wordt er een casestudie gedaan. In het onderzoek worden drie verschillende methodes gehanteerd, namelijk: lesobservaties, vragenlijsten en een interview. Deze methodes zullen worden gecombineerd om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen over de geobserveerde Teksterlessen. Door middel van de observaties wordt gekeken hoe de leerkracht daadwerkelijk omgaat met de aangegeven richtlijnen in de docentenhandleiding. Deze data worden als objectief beschouwd, omdat ze onafhankelijk zijn van de perceptie van de leerkracht. Door de ingevulde vragenlijsten kan vervolgens wel gekeken worden naar de perceptie van de leerkracht ten opzichte van de gegeven schrijflessen. Ten slotte zal door het afnemen van een interview nog aanvullende informatie voor het onderzoek verkregen worden. De vragenlijsten en het interview worden gezien als subjectieve data, omdat de leerkracht zijn perceptie hier weergegeven wordt (Desimone, 2009).

2.1 Participanten

De observaties zullen plaatsvinden op een openbare, grote, gemengde school in Midden-Nederland. Een door een collega getrainde leerkracht van groep 7 zal geobserveerd worden.

2.2 Materiaal

Om te onderzoeken hoe docenten in de praktijk met de lesmethode Tekster werken, zijn er vragenlijsten en observatieformulieren opgesteld (cf: Ottenvanger, 2014). Het formulier dient ingevuld te worden per lesonderdeel en is opgesplitst in twee onderdelen. Het eerste onderdeel bestaat uit de hoofdactiviteiten van de leerkracht. Tijdens het observeren wordt voor elk lesonderdeel de starttijd genoteerd. Begonnen wordt bij de introductie van de les en vervolgens worden de stappen van het acroniem gevolgd. Dit betekent dat er in groep 7 na de introductie, het lesonderdeel denken wordt geobserveerd. Wanneer opgemerkt wordt dat een leerling aan een volgende stap van het acroniem begint, zal de observant bij dit nieuwe lesonderdeel moeten beginnen met turven. Vervolgens zal er per 20 seconden geturfd worden in het hokje achter de activiteit waar de docent op dat moment mee bezig is. De activiteiten zijn ingedeeld in 3 groepen, namelijk: aan taak klassikaal, aan taak individueel en de niet aan taak. De categorie aan taak houdt in dat de leerkracht zich bezig houdt met de schrijfles, de categorie niet aan taak houdt het tegenovergestelde in. De categorie aan taak is gesplitst in klassikale en individuele activiteiten, zie tabel 2.

Tabel 2

Observatieschema voor de Hoofdactiviteiten van de Leerkracht per Lesonderdeel.

	Activiteit	Turf per 20 sec.
Aan taak klassikaal	Klassikale uitleg/instructie geven	
	Interactie met de klas	
	Samen bronnen bekijken (teksten lezen, film kijken)	
	Anders	Namelijk...
Aan taak individueel	Door de 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		

Het tweede onderdeel bestaat uit de kenmerkende activiteiten van de leerkracht. Bij het invullen van het schema wordt genoteerd of de leerkracht een bepaalde activiteit wel of niet heeft uitgevoerd, zie tabel 3. Ook dit onderdeel dient per lesonderdeel ingevuld te worden. Het volledige observatieschema is te vinden in bijlage A.

Tabel 3

Observatieschema voor de Gedragingen van de Leerkracht per Lesonderdeel.

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

Naast de observaties zijn er ook twee vragenlijsten ontworpen om na afloop van de les door de leerkracht in te laten invullen. De vragenlijsten zijn opgesteld om de ervaringen en beoordelingen

over de schrijflessen vast te stellen. Vragenlijst A bevat algemene vragen over bijvoorbeeld modeling en feedback, maar bevat ook de lesspecifieke vragen uit vragenlijst B, zie tabel 4. Deze vragenlijst wordt alleen na de eerste observatie afgenomen bij de leerkracht.

Vragenlijst B bevat lesspecifieke vragen en wordt na de tweede en derde les afgenomen, zie tabel 5. Vragenlijst A bestaat uit 13 vragen en vragenlijst B uit 8 vragen en hebben beide nog een laatste open vraag voor eventuele toelichtingen. In beide vragenlijsten is gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal. Door deze schaal te gebruiken kunnen antwoorden gemakkelijk met elkaar vergeleken worden en kunnen leerkrachten aangeven of zij een neutrale opvatting hebben.

Tabel 4

Voorbeeldvragen uit Vragenlijst A.

Vraag	Antwoordopties
Wat leerkracht- <i>modeling</i> inhoudt, is voor mij	Heel duidelijk 0 0 0 0 0 helemaal niet duidelijk
Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te <i>modelen</i> ?	Moeilijk 0 0 0 0 0 makkelijk
Wat de stappen uit het acroniem inhouden is voor mij	Heel duidelijk 0 0 0 0 0 helemaal niet duidelijk

Tabel 5

Voorbeeldvragen uit Vragenlijst B.

Vraag	Antwoordopties
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
Deze les was voor mijn leerlingen	Te moeilijk 0 0 0 0 0 te makkelijk

Vervolgens zal er na afloop van de laatste observatie nog een interview met de leerkracht worden afgenomen om aanvullende informatie voor het onderzoek te verkrijgen. In het interview wordt onder andere gevraagd naar de gekregen trainingen en naar ideeën voor het verbeteren van Tekster. Het volledige interview is te vinden in bijlage D.

2.3 Procedure

In drie opeenvolgende weken zal er één dag per week geobserveerd worden. Om de lessen zo min mogelijk te beïnvloeden zal de observant achterin of aan de zijkant van de klas plaatsnemen, om de leerkracht en de leerlingen zo min mogelijk af te leiden. Daarbij is het van belang dat er geen

interactie plaatsvindt tussen de observant en leerkracht of leerlingen en dat de leerkracht goed te zien en te horen is.

3. Resultaten

In deze paragraaf worden de uitkomsten van de observatieschema's, vragenlijsten en interviews besproken.

3.1 Lesobservaties

Zoals in de methode is besproken, bestaat het observatieschema uit twee delen. Het eerste deel bestaat uit de hoofdactiviteiten van de leerkracht. Deze activiteiten worden daarom ook als eerst behandeld. Later in deze paragraaf zal het tweede deel van het schema behandeld worden, de kenmerkende activiteiten van de leerkracht. De kenmerkende activiteiten: inactieve leerlingen aansporen en orde en rust bewaken zullen in de resultatensectie niet worden behandeld. Er werd door de leerkracht ingegrepen wanneer dit nodig was en er is geen reden om aan te nemen dat dit invloed zal hebben op verdere resultaten. In tabel 6 is weergegeven hoeveel minuten de leerkracht aan de verschillende hoofdactiviteiten heeft besteed.

Tabel 6

Hoofdactiviteiten uitgesplitst in Aan Taak Klassikaal en Aan Taak Individueel, inclusief totaal aantallen, totale Lesaantal in minuten en Gemiddelden (SD).

	Les 8	Les 9	Les 10	Gemiddelde (SD)
Klassikale uitleg / instructie	3.3	4.3	3	3.5 (0.6)
Interactie met klas	13	3	8	8 (4.1)
Samen bronnen bekijken (teksten lezen, film kijken)	8.3	2.3	5.7	5.4 (2.5)
Anders	-	1	-	1 (0)
Totaal aan taak klassikaal	24.7	10.7	16.7	17.4 (5.7)
Door klas lopen / leerlingen vanaf bureau observeren	11.3	11.7	8.7	10.6 (1.3)
Gevraagd hulp bieden	2	12.7	4.3	6.3 (4.6)
Ongevraagd hulp bieden	-	6	1.7	3.9 (2.2)
Totaal aan taak individueel	13.3	30.3	14.7	19.4 (7.7)
Niet aan taak	-	-	-	-
Totale lesduur	38	41	31.4	36.8 (4.0)

Uit tabel 6 blijkt dat de leerkracht gemiddeld ongeveer evenveel tijd besteedt aan klassikale aan taken, als aan individuele aan taken. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat de verdeling tussen klassikale en individuele taken erg per les verschilt, zoals te zien is aan de hoge standaarddeviatie. Waarbij in les 8 de uitgevoerde taken vooral klassikaal zijn, is dit in les 9 vooral individueel. In les 10 is de verhouding ongeveer gelijk.

Binnen de klassikale taken wordt er gemiddeld het meeste aandacht besteed aan interactie met de klas, maar ook hier is er sprake van een hoge standaarddeviatie. In les 8 wordt er bijvoorbeeld al tien minuten meer aandacht aan besteed dan in les 9. Aan het samen bronnen bekijken wordt gemiddeld 5.4 minuten aandacht besteed, ook bij deze activiteit is er tussen les 8 en 9 een groot verschil. In les 8 wordt er namelijk vijf minuten meer aandacht aan geschonken dan in les 9. Bij de activiteit klassikale uitleg is er ongeveer evenveel aandacht besteed. In de categorie anders is er alleen in les 9 slechts één minuut tijd besteed.

Binnen de individuele taken wordt er gemiddeld het meeste aandacht besteed aan het door de klas lopen of het vanaf het bureau observeren van leerlingen. Het aantal bestede minuten is voor deze activiteit ongeveer evenveel. Een activiteit die erg verschillend voorkomt tussen de

verschillende lessen is gevraagd hulp bieden. Waar in les 8 slechts 2 minuten gevraagd hulp wordt geboden, wordt dit in les 9 wel 12.7 minuten geboden. Het ongevraagd hulp bieden is ook erg verschillend binnen de lessen, in les 8 wordt deze activiteit überhaupt niet uitgevoerd. In les 9 wordt er zes minuten aan besteed en in les 10 slechts 1.7 minuten. In de categorie anders wordt hier geen tijd besteed.

De bovenstaande verschillen zijn over het algemeen te verklaren door het soort les. In les 8 zou er volgens de lesplannen veel aandacht besteed moeten worden aan klassikale taken, terwijl in les 9 er juist veel meer tijd gepland is voor individuele taken. In les 10 is de verhouding ongeveer gelijk. Over het algemeen heeft de leerkracht zich dus goed aan de lesplannen in de docentenhandleiding gehouden.

De totale lesduur was gemiddeld 36.8 minuten met een standaarddeviatie van 4.0. Vooral het tijdsverschil tussen les 9 en les 10 is groot. Het is opvallend dat de leerkracht gedurende de lessen alleen maar aan taak activiteiten heeft uitgevoerd. Dit betekent dus dat leerkracht zich constant met de lessen heeft beziggehouden. In tabel 7 zullen de kenmerkende activiteiten van de leerkracht besproken worden.

Tabel 7

Toepassing van de Kenmerkende Activiteiten van de Leerkracht per Les, per Lesonderdeel en over de Totale Les.

		Introductie	Denken	Ordenen	Doen	Overlezen	Totale les
Doet een vorm van leerkracht-modeling	Les 8	1	0	0	0	1	2
	Les 9	0	0	0	0	0	0
	Les 10	0	0	0	-	-	0
Noemt stappen uit het acroniem	Les 8	1	1	1	0	0	3
	Les 9	1	1	1	1	1	5
	Les 10	1	1	1	-	-	3
Verwijst naar DODO	Les 8	1	1	1	0	0	3
	Les 9	1	1	1	1	0	4
	Les 10	1	1	1	-	-	3
Geeft leerlingen feedback	Les 8	1	1	1	1	1	5
	Les 9	1	1	1	1	0	4
	Les 10	1	1	1	-	-	3

Uit tabel 7 blijkt dat de leerkracht weinig gebruik maakt van leerkracht-modeling. Alleen in les 8 wordt een vorm van leerkracht-modeling gedaan en dan alleen in de lesonderdelen introductie en overlezen. In les 10 zijn de lesonderdelen doen en overlezen niet aan bod gekomen.

Stappen uit het acroniem worden daarentegen wel vaak door de leerkracht benoemd. In de lessen 9 en 10 worden in alle lesonderdelen de stappen uit het acroniem benoemd. In les 8 worden alleen in de laatste lesonderdelen, doen en overlezen, de stappen niet genoemd.

Daarnaast is het niet alleen zo dat de leerkracht de stappen vaak noemt, maar wordt er ook bijna elke keer verwezen naar het acroniem DODO. Het blijkt dat als de leerkracht de stappen uit het acroniem noemt, er ook meteen naar het acroniem verwezen wordt. Een uitzondering is in les 9 het lesonderdeel overlezen. Alleen hier verwijst de leerkracht niet naar het acroniem DODO.

Ten slotte wordt er in alle lessen door de leerkracht feedback gegeven aan de leerlingen. Ook geldt dit voor alle lesonderdelen, met als uitzondering het lesonderdeel overlezen in les 9. In tabel 8 zullen vervolgens de bestede minuten vergeleken worden met de aangegeven minuten in de docentenhandleiding, per lesonderdeel.

Tabel 8

Aantal minuten dat Besteed en Aangegeven (Docentenhandleiding) is per Les, per Lesonderdeel en de Totale Lesduur.

	Introductie	Denken	Ordenen	Doen	Overlezen	Totale lesduur
Les 8						
Bestede tijd	12.3		16 ¹		9.7	38
Aangegeven tijd	5-10		25 ¹		5-10	35-45
Les 9						
Bestede tijd	5.3	6.7	8.3	19.3	1.3	41
Aangegeven tijd	5	5	5-10	15	10	40-45
Les 10						
Bestede tijd	9	12	10.3	-	-	31.4
Aangegeven tijd	15-20	5-10	10-15	-	-	30-45

¹ Het format van les 8 wijkt af van de andere lessen. De stappen denken, ordenen en doen zijn hier samengevoegd.

Uit tabel 8 blijkt dat de leerkracht zich niet altijd even goed aan de aangegeven tijd houdt. Dit verschilt ook per lesonderdeel. In les 8 besteedt de leerkracht meer tijd aan de introductie dan aangegeven staat in de docentenhandleiding. Aan de lesonderdelen denken, ordenen en doen wordt in totaal weer 9 minuten minder tijd besteed dan aangegeven wordt. De lesonderdelen zijn hier samengenomen, dus het is niet duidelijk hoe de voorgeschreven 25 minuten precies verdeeld hadden moeten worden. Bij het lesonderdeel overlezen houdt de docent zich netjes aan de voorgeschreven tijd. Hetzelfde geldt voor de totale lesduur.

In les 9 heeft de docent zich alleen bij het lesonderdeel ordenen aan de aangegeven tijd gehouden. Bij de lesonderdelen introductie, denken en doen zit de leerkracht over de

voorgeschreven tijden heen. Aan het onderdeel overlezen is daarentegen weer veel te weinig tijd besteed. De totaal bestede lesduur valt wel binnen de aangegeven tijd.

Ten slotte heeft de leerkracht zich in les 10 alleen bij het lesonderdeel ordenen aan de voorgeschreven tijd gehouden. Aan de introductie is minder en aan het onderdeel denken meer tijd besteed dan aangegeven is. De stappen doen en overlezen kwamen in deze les niet aan bod. De totale lesduur valt ook in les 10 binnen de aangegeven tijd.

3.2 Vragenlijsten

Zoals eerder is vermeld zijn er twee verschillende vragenlijsten afgenomen bij de leerkracht, vragenlijst A en vragenlijst B. Een deel van vragenlijst A zal eerst behandeld worden, namelijk het deel dat bestaat uit algemene vragen zoals modeling en feedback. Vervolgens zal het andere deel van vragenlijst A en vragenlijst B worden behandeld, de lesspecifieke vragen. In tabel 9 zullen de antwoorden op de algemene vragen weergegeven worden.

Tabel 9

Antwoorden op Algemene Vragen Vragenlijst A.

Vragen	Antwoorden
Wat leerkracht- <i>modeling</i> inhoudt, is voor mij 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	4
Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te <i>modelen</i> ? 1 = moeilijk 5 = makkelijk	2
Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij 1 = helemaal niet duidelijk 5 = heel duidelijk	5
Hoe gaat het geven van feedback aan de leerlingen u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	4
Gebruikt u de informatie uit de trainingen bij het geven van de lessen? 1 = helemaal niet 5 = heel goed	3

Uit tabel 9 blijkt dat het voor de betreffende leerkracht duidelijk is wat leerkracht-*modeling* inhoudt. Opvallend is dat het daadwerkelijk *modelen* van stappen uit het acroniem daarentegen vrij moeilijk gevonden wordt. Er wordt namelijk een 2 gegeven. Wat de stappen uit het acroniem inhouden is voor de leerkracht heel duidelijk en ook het geven van feedback aan de leerlingen gaat hem goed af. Op de vraag of de informatie uit de trainingen bij het geven van lessen gebruikt wordt, wordt

neutraal geantwoord. Er is geen toelichting gegeven op de antwoorden. In tabel 10 worden de antwoorden op de lesspecifieke vragen weergegeven.

Tabel 10

Antwoorden op Lesspecifieke Vragen Vragenlijst A en B, per Les en het Gemiddelde (SD).

Vragen en antwoordopties	Les 8	Les 9	Les 10	Gemiddelde (SD)
Hoe ging het geven van de les u af? 1 = helemaal niet goed 5 = heel goed	4	4	4	4 (0)
Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden? 1 = helemaal niet 5 = heel goed	4	4	3	3.7 (0.5)
Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen? 1 = veel te kort 5 = veel te lang	3	2	3	2.7 (0.5)
Deze les was voor mijn leerlingen: 1 = te moeilijk 5 = te makkelijk	4	3	4	3.7 (0.5)
Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet leerzaam 5 = heel leerzaam	4	4	4	4 (0)
Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen? 1 = helemaal niet motiverend 5 = heel motiverend	3	2	4	3 (0.8)
Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens de les? 1 = helemaal niet tevreden 5 = heel tevreden	1	3	4	2.7 (1.2)
Ik geef deze les een.. 1 = heel slecht 10 = heel goed	8	6	7	7 (0.8)

Uit tabel 10 blijkt dat de leerkracht de motivatie van de lessen voor de leerlingen beoordeelt met een 3, maar er is ook een vrij hoge standaarddeviatie. Les 9 wordt met het cijfer 2 beoordeeld en les 10 met het cijfer 4. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat in les 9 veel individuele taken moeten worden uitgevoerd. De leerkracht gaf namelijk na het observeren van les 9 aan dat zijn leerlingen veel gemotiveerder zijn wanneer er klassikale taken uitgevoerd worden. Een andere opmerkelijke uitkomst is de hoge standaarddeviatie bij de tevredenheid over de interactie met de klas. Les 8 wordt namelijk slechts met het cijfer 1 beoordeeld, terwijl les 10 met een 4 wordt beoordeeld. Uit tabel 6 is gebleken dat er in verhouding juist veel klassikale taken worden uitgevoerd in les 8. Een verklaring

hiervoor zou kunnen zijn dat de leerkracht het cijfer 5 bedoelde en per ongeluk het verkeerde getal heeft omcirkeld. Er is geen toelichting op antwoorden gegeven door de leerkracht.

3.3 Interview

Ten slotte is er een interview met de desbetreffende leerkracht afgenomen. Het opmerkelijkste resultaat is dat de leerkracht aangeeft helemaal geen trainingen van zijn collega te hebben gekregen. Daarbij geeft hij aan dat hij dat jammer vindt. *'Ik had er misschien toch meer uit kunnen halen als ik die training wel had gehad'*.

De leerkracht geeft aan duidelijk te weten wat modeling precies inhoudt en er ook geen moeite mee te hebben om het daadwerkelijk te doen. Hij geeft aan dat hij het ziet als hardop denken bij wat je doet voor de klas. De aanwezigheid van de observant heeft volgens de leerkracht geen invloed gehad op de lessen.

Er wordt aangegeven dat de leerkracht zich over het algemeen goed aan de richtlijnen in de docentenhandleiding probeert te houden, maar dat hij dit soms moeilijk vindt. Hij vindt het lastig om zich precies aan de aangegeven tijd voor de lesonderdelen te houden, omdat er erg veel niveauverschil is op het gebied van schrijfvaardigheid tussen zijn leerlingen. *'Sommige leerlingen hebben bijvoorbeeld 15 minuten nodig voor het onderdeel ordenen en sommige maar 5'*.

De leerkracht is over het algemeen positief over Tekster. Hij vindt het een leuke methode, met gevarieerde opdrachten. Prettig vindt hij het om te merken dat de opdrachten goed zelfstandig gedaan kunnen worden door de leerlingen. *'Iets wat bij mij de voorkeur verdient, zodat ik me alleen maar hoef te concentreren op de zwakkere schrijvers'*. Wel geeft hij aan dat de filmpjes wat gelikter kunnen, omdat die soms onrust bij zijn leerlingen veroorzaken.

In de huidige methode zal hij enkele verbeteringen willen zien. Ten eerste vindt hij dat het aantal illustraties te weinig is. *'Meer illustraties, zodat het nog aantrekkelijker wordt voor kinderen'*. Tevens zal hij in de docentenhandleiding concreter willen hebben waar je als leerkracht op moet letten bij de beoordelingen, om te controleren of het doel behaald is of niet.

4. Conclusie & Discussie

In de inleiding werd de onderzoeksvraag: *'In hoeverre houdt een, door een collega getrainde, leerkracht van groep 7 zich aan de richtlijnen van de docentenhandleiding van Tekster?'* geïntroduceerd. In deze paragraaf zal met behulp van de deelvragen een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag.

De eerste deelvraag luidt als volgt: *'In hoeverre vindt er interactie plaats tussen de leerkracht en de klas?'*. Uit de resultaten is gebleken dat het aantal minuten aan interactie per les erg

verschillend is. Een verklaring voor dit resultaat kan zijn dat les 8 afwijkt van het format van de andere lessen. In deze les wordt veel gebruik gemaakt van klassikale interactie, terwijl in les 9 leerlingen veel meer individueel aan de slag moeten. De leerkracht beoordeelt de tevredenheid over de interactie met de klas gemiddeld met een 2.7. Opmerkelijk is dat juist les 8 beoordeeld wordt met het cijfer 1, helemaal niet tevreden. Een verklaring hiervoor kan zijn dat op de vragenlijst bij deze vraag een hoge score staat voor negativiteit. Het zou kunnen dat de leerkracht dit niet is opgevallen en hij eigenlijk heel tevreden bedoelde. Er kan geconcludeerd worden dat de leerkracht over het algemeen voldoende aandacht heeft besteed aan klassikale interactie. Toch is het erg lesafhankelijk hoeveel tijd er besteed moet worden aan interactie met de klas.

De tweede deelvraag luidt als volgt: *'In hoeverre vindt er leerkracht-modeling plaats?'*. Uit de resultaten is gebleken dat de leerkracht weinig gebruik maakt van leerkracht-modeling. Het modelen is slechts in één les geobserveerd in maar twee lesonderdelen. In de vragenlijst geeft de leerkracht aan dat het voor hem duidelijk is wat leerkracht-modeling inhoudt. Het modelen van stappen uit het acroniem vindt de leerkracht vrij moeilijk. In het interview wordt aangegeven dat hij over het algemeen geen moeite mee heeft om te modelen. Het zou dus kunnen zijn dat de vragenlijst verkeerd ingevuld is of dat de leerkracht specifiek moeite heeft met het modelen van de stappen uit het acroniem. Hij geeft echter wel aan dat het voor hem heel duidelijk is wat de stappen van het acroniem inhouden. Een andere verklaring voor het weinig modelen zou kunnen zijn dat de leerkracht denkt dat zijn leerlingen geen modeling meer nodig hebben. Doordat de leerlingen zonder modeling een goede tekst moeten schrijven en tegelijkertijd daarvan moeten leren, kan het zijn dat de cognitieve overbelasting van deze leerlingen niet verminderd wordt (Koster, 2014).

Als derde deelvraag werd de vraag gesteld: *'In hoeverre benoemt de leerkracht de stappen van het acroniem?'*. Uit de observaties bleek dat de leerkracht de stappen van het acroniem in elke les en in bijna elk lesonderdeel noemt. Wanneer de leerkracht de stappen noemde, werd er ook meestal naar het acroniem DODO verwezen. Uit de meta-analyse van Koster et al. (2015) blijkt dat het aanleren van een strategie een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Doordat de leerkracht de stappen van het acroniem blijft uitleggen, zal het schrijfproces voor zijn leerlingen erg overzichtelijk blijven. De cognitieve overbelasting zal hierdoor dus verminderd worden.

Om de deelvraag: *'In hoeverre wordt er feedback gegeven door de leerkracht?'* te beantwoorden is er gekeken naar de observaties. Uit de observaties is gebleken dat de leerkracht in alle lessen en in bijna alle lesonderdelen feedback heeft gegeven aan de leerlingen. Een uitzondering is er bij het lesonderdeel overlezen in les 9. Een verklaring hiervoor kan zijn dat er aan dit onderdeel maar 1.3 minuten is besteed door de leerkracht en er waarschijnlijk te weinig tijd was om dit lesonderdeel goed af te ronden. Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkracht vindt dat het geven van feedback aan de leerlingen hem goed afgaat. Echter, er is in dit onderzoek niet gekeken naar de

inhoud van deze feedback. Opgemerkt moet worden dat alleen effectieve feedback leidt tot het verbeteren van de schrijfvaardigheid bij leerlingen. In de observaties is opgemerkt dat de leerkracht veel gebruik maakt van positieve feedback, wat er voor kan zorgen dat zijn leerlingen gemotiveerd blijven voor het schrijven van teksten.

Ten slotte luidt de vijfde en laatste deelvraag: *'In hoeverre houdt de leerkracht zich aan de aangegeven tijd voor de verschillende lesonderdelen?'.* Om antwoord te geven op deze deelvraag zijn de bestede tijd en de aangegeven tijd in de docentenhandleiding vergeleken. Uit de resultaten blijkt dat de leerkracht zich niet altijd aan de aangegeven tijd in de handleiding houdt. Het is erg wisselend per lesonderdeel of de docent boven of onder de aangegeven tijd zit. Uiteindelijk vallen de totale lestijden wel binnen de aangegeven tijd. De leerkracht beoordeelt de vraag: *'Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen?' gemiddeld met een 2.7.* Dit betekent dat de leerkracht neutraal tegenover de aangegeven lestijden staat. Een verklaring voor het feit dat de leerkracht soms boven de aangegeven tijd zit, zou kunnen zijn dat de leerkracht een groot deel van de les bezig is met hulp bieden. Hierdoor zal de aangegeven tijd van sommige lesonderdelen eerder overgeschreden kunnen worden. In het interview wordt dan ook aangegeven dat de leerkracht het soms lastig vindt om zich aan de aangegeven tijd te houden. De reden hiervoor is het niveauverschil tussen zijn leerlingen. Er kan geconcludeerd worden dat het afwijken van de tijdsplanning niet per se een negatieve waarneming is. Doordat de leerkracht de lessen aanpast aan het niveau van zijn leerlingen, zal de kwaliteit van zijn lessen kunnen toenemen.

Voordat er een antwoord op de onderzoeksvraag gegeven kan worden, moet worden opgemerkt dat de leerkracht aangeeft geen enkele vorm van training te hebben gehad. Voor vervolgonderzoek zou het interessant kunnen zijn om te onderzoeken of de leerkracht na het volgen van een training anders met de lesmethode omgaat. In de trainingen wordt bijvoorbeeld ook aandacht besteed aan het geven van effectieve feedback (Koster et al., 2014b).

Er kan geconcludeerd worden dat de leerkracht van groep 7 zich redelijk goed aan de richtlijnen van de docentenhandleiding heeft gehouden, ondanks dat er geen enkele vorm van training heeft plaatsgevonden. De leerkracht heeft voldoende aandacht besteed aan klassikale interactie en er wordt in bijna alle lesonderdelen naar het acroniem DODO verwezen. Ook wordt er veel feedback gegeven door de leerkracht. Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen of de leerkracht ook daadwerkelijk effectieve feedback geeft. Uit de observaties is gebleken dat de leerkracht zich niet altijd aan de aangegeven tijd voor de lesonderdelen houdt, maar dat dit geen negatieve waarneming hoeft te zijn. Ten slotte bleek uit de resultaten dat de leerkracht nauwelijks gebruik maakt van modeling. Doordat het interview schriftelijk is afgenomen, is er niet doorggevraagd naar het feit dat er nauwelijks modeling heeft plaatsgevonden. Dit is een beperking van het onderzoek. Uit dit onderzoek is gebleken dat een leerkracht zonder training zich behoorlijk goed aan de richtlijnen

van de docentenhandleiding weet te houden. Voor vervolgonderzoek is het interessant om ongetrainde leerkrachten, trainers en trainees met elkaar te vergelijken. Wanneer blijkt dat de methode gebruiksvriendelijk is voor leerkrachten, zal de kans dat de methode daadwerkelijk gebruikt wordt toenemen (Koster, 2014).

Literatuurlijst

- Bouwer, R. & Koster, M. (2015). *Onderzoek 2014-2015*. Geraadpleegd op 16-06-2015 van <http://schrijfproject.nl/2014-2015/>.
- Bouwer, R. & Koster, M. (2014). Hoe geef je effectieve feedback op schrijfoopdrachten? In Evers-Vermeul, J., Graaff, R. de, Schaap, H. & Silfhout, G. van (red), *Verzamelde werken van Leerling-docent-interactie bij schrijven in de vakken: een ontmoeting tussen wetenschap en praktijk (pp28-30)*. Utrecht: Universiteit Utrecht Repository.
- Bouwer, R., Koster, M. & Van den Bergh, H. (2014). *Docenthandleiding bij lesmethode Tekster: DODO*. Utrecht: Universiteit Utrecht Repository.
- Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. (proefschrift). Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit Amsterdam, Amsterdam.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende TalentTijdschrift*, 8(4), 1-15.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer* (proefschrift). Graduate School of Teaching and Learning, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Lectorale reden. Marnix Academie, Utrecht.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Research*, 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* (pp. 9-13). Gent: Academia Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p.445-476.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijs verslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M. (2014). *Nieuwe methode schrijfonderwijs: Tekster*. Beter Begeleiden Digitaal.

- Koster, M., Bouwer, R. & Van den Bergh, H. (2014a). Powerpoint Trainingsbijeenkomst Tekster 1. Utrecht: Universiteit Utrecht Repository.
- Koster, M., Bouwer, R. & Van den Bergh, H. (2014b). Powerpoint Trainingsbijeenkomst Tekster 2. Utrecht: Universiteit Utrecht Repository.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. & Van den Bergh, H. (2015). *Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research*, 1-30.
- Krom, R. J. van de Gein, J. van der Hoeven, F. van der Schoot, N. Verhelst, N. Veldhuijzen & B. Hemker (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Ottenvanger, M. (2014). *Het gedrag van de vos. Een onderzoek naar de manier waarop leerkrachten van groep 6 omgaan met Tekster* (bachelorthesis). Communicatie- en Informatiewetenschappen, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Pullens, T. (2009). Van product naar proces. *Tijdschrift Taal*, 1 (2), p.12-16.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 3, p.17-21.

Bijlagen

Bijlage A

Leerkrachtcode:

Observatieschema leerkrachten

Naam observant:

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

Nummer en naam van de les:

Naam leerkracht:

Datum:

Lesonderdeel: introductie	STARTTIJD:
----------------------------------	-------------------

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

Bijlage B

Leerkrachtcode:

Vragenlijst voor leerkrachten A

Naam

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

Les

Datum

Observant

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

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

14. Eventuele toelichting op antwoorden:

Bijlage C

Leerkrachtcode:

Vragenlijst voor leerkrachten B

Naam

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

Les

Datum

Observant

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

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

Bijlage D

Interview leerkracht

- 1) Hoeveel tijd is er besteed aan de Tekster trainingen?
Ik heb geen training gehad.
- 2) Heb je het idee dat je veel geleerd hebt van de trainingen?
Nee.
- 3) Ben je tevreden over de gekregen training?
Nee, ik had er misschien toch meer uit kunnen halen als ik die training wel had gehad.
- 4) Is het duidelijk geworden uit de training wat modeling precies inhoudt?
Nee, maar dat wist ik al.
- 5) Heb je er moeite mee om te modelen?
Nee, voor mij is dat het hardop denken bij wat je doet.
- 6) Hoe vind je het om je aan de richtlijnen van de docentenhandleiding te houden?
Ik denk dat ik me er over het algemeen goed aan houd. Soms vind ik het wel lastig om precies de aangegeven tijd voor de verschillende onderdelen aan te houden. Tussen de leerlingen is erg veel niveauverschil op het gebied van schrijfvaardigheid. Sommige leerlingen hebben bijvoorbeeld 15 minuten nodig voor het onderdeel ordenen en sommige maar vijf. Daarom wijk ik soms wat af van de aangegeven tijd.
- 7) Heeft het aanwezig zijn van de observant invloed gehad op de lessen?
Nee
- 8) Zo ja, wat ging er anders?
Niets
- 9) Wat vind je zelf van de methode Tekster?
Ik vind het een leuke methode, met gevarieerde opdrachten. De filmpjes zouden misschien wat gelijker kunnen, want die zorgden soms voor onrust in de klas. De acroniemen gaven de kinderen wel snel houvast aan wat er van hen verwacht wordt. Ik vind het ook prettig om te merken dat de opdrachten ook goed zelfstandig verwerkt zouden kunnen worden, iets wat bij mij de voorkeur verdient, zodat ik me alleen maar hoeft te concentreren op de zwakkere schrijvers.
- 10) Heb je ideeën hoe Tekster verbeterd kan worden?
Meer illustraties toevoegen, zodat het nog aantrekkelijker wordt voor kinderen. Verder per les in de handleiding concreet noemen waar je als leerkracht op moet letten bij de beoordeling, om te controleren of het doel behaald is of niet.
- 11) Wat vind je van Tekster ten opzichte van de eerder gebruikte methode schrijfvaardigheid?
Dit is de eerste concrete methode voor schrijfvaardigheid waar ik mee gewerkt heb.
- 12) Wat vinden de kinderen volgens jou van Tekster?
Sommigen vinden het heel leuk, andere vinden het behoorlijk lastig. Dat komt onder andere door onzekerheid bij hen over originaliteit, motoriek, fantasie.

13) Eventuele opmerkingen?

Bedankt voor deze leuke ervaring en heel veel succes met de verdere ontwikkeling en lancering van de methode.