

# MASTER'S THESIS

**AANDACHT VOOR SCHRIJFONDERWIJS. Hoe moet de Opleiding voor Leerkrachten Basisonderwijs in Schrijfonderwijs eruitzien?  
Een Group Concept Mapping Studie.**

Seinhorst, Eline

**Award date:**  
2018

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[pure-support@ou.nl](mailto:pure-support@ou.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 15. Feb. 2023

**Open Universiteit**  
[www.ou.nl](http://www.ou.nl)



## AANDACHT VOOR SCHRIJFONDERWIJS

Hoe moet de Opleiding voor Leerkrachten Basisonderwijs in Schrijfonderwijs eruitzien?

Een Group Concept Mapping Studie

## TEACHING WRITING IN THE SPOTLIGHT

Writing Education in Teacher Training Curricula

A Group Concept Mapping Study

Eline Seinhorst

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 12 december 2018

Begeleiding: dr. O. Firssova en dr. S. Stoyanov

Examinator: dr. H. Hummel

## Inhoudsopgave

Inhoudsopgave .....	2
Samenvatting .....	4
Summary .....	5
1. Inleiding .....	6
1.1 Theoretische achtergrond .....	6
1.1.1 Belang van schrijven en stelonderwijs .....	6
1.1.2 Schrijven van teksten als complexe vaardigheid .....	7
1.1.3 Effectieve didactische principes .....	8
1.1.4 Gebruik van effectieve didactische principes in de praktijk .....	10
1.1.5 Opleiding van leerkrachten .....	11
1.2 Vraagstellingen en hypothesen .....	12
2. Studie 1 – Literatuurstudie .....	12
2.1 Methodiek .....	12
2.1.1 Procedure .....	12
2.2 Resultaten .....	13
2.3 Conclusie .....	14
3. Studie 2 – Group Concept Mapping Methodiek .....	15
3.1 Design .....	15
3.1.1 Fasen Group Concept Mapping .....	15
3.2 Onderzoeksgroep .....	16
3.3 Materiaal .....	17
3.3.1 Digitale Group Concept Mapping omgeving .....	17
3.3.2 Visualisaties Group Concept Mapping .....	17
3.3.3 Instructiemateriaal .....	18
3.3.4 Controlemechanismen .....	19
3.4 Procedure .....	19
3.4.1 Voorbereiding .....	19
3.4.2 Brainstormen .....	19
3.4.3 Sorteren en waarderen .....	20
3.4.4 Analyse .....	20
3.4.5 Interpretatie .....	21
3.4.6 Aanzet tot implementatie .....	21
3.5 Data-analyse .....	21
4. Resultaten .....	22

4.1 Group Concept Mapping: alle stakeholders .....	22
4.1.1 Clustering door deelnemers .....	22
4.1.2 Waardering statements en clusters .....	25
4.1.3 Vergelijking belangrijkheid en haalbaarheid.....	25
4.3 Group Concept Mapping: studenten.....	27
4.3.1 Clustering door studenten.....	27
4.3.2 Waardering .....	27
4.3.3 Vergelijking belangrijkheid en haalbaarheid.....	28
4.4 Group Concept Mapping: lerarenopleiders, experts en leerkrachten .....	28
4.4.1 Clustering door leerkrachten, lerarenopleiders en experts .....	28
4.4.2 Waardering .....	29
4.4.3. Vergelijking belangrijkheid en haalbaarheid.....	29
4.5 Relatie met Pabo-curriculum.....	29
5. Conclusie en Discussie .....	31
5.1 Bevindingen .....	31
5.2 Beperkingen .....	34
5.3 Mogelijkheden voor vervolgonderzoek.....	35
Referenties.....	36
Bijlage A .....	40
Bijlage B.....	45
Bijlage C.....	50
Bijlage D .....	52

## **Samenvatting**

Basisschoolleerkrachten geven aan tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs (Pabo) onvoldoende te zijn voorbereid op het verzorgen van goed schrijfonderwijs. Onderzoek onderschrijft dat de didactiek voor het schrijven van teksten maar summier wordt aangeboden tijdens de opleiding. Het doel van dit onderzoek is daarom om na te gaan wat tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs aangeboden dient te worden op het gebied van schrijfdidactiek, om studenten op te leiden tot leerkrachten die vaardig zijn in het verzorgen van schrijfonderwijs. De vraag die in dit onderzoek centraal staat luidt: ‘Wat dient tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs (Pabo) aangeboden te worden om studenten zich te laten ontwikkelen tot leerkrachten die vaardig zijn in het verzorgen van goed schrijfonderwijs aan basisschoolleerlingen?’

Het onderzoek is opgedeeld in twee deelstudies. In de eerste deelstudie is een literatuurstudie gedaan over wat goed schrijfonderwijs in het basisonderwijs is en moet zijn. In de tweede deelstudie is onderzocht wat volgens stakeholders tijdens de opleiding aangeboden dient te worden met betrekking tot schrijfonderwijs. Aan deze studie hebben in totaal 51 stakeholders deelgenomen, waarvan vierdejaars Pabostudenten, leerkrachten basisonderwijs, lerarenopleiders en experts op het gebied van schrijfonderwijs. De methodiek van Group Concept Mapping werd gevolgd. Het betreft een gestructureerde methode waarin door middel van formuleren, sorteren en waarderen van statements de ideeën van stakeholders in kaart worden gebracht. Stakeholders hebben statements geformuleerd waarin zij aangaven wat tijdens de opleiding aangeboden dient te worden op het gebied van schrijfonderwijs. Na opschoning resulteerde dit in 78 statements. Deze statements zijn vervolgens door stakeholders geclusterd en gewaardeerd op belangrijkheid en haalbaarheid. Met multidimensionale schaaltechnieken en hiërarchische clusteranalyses zijn de data geanalyseerd en er zijn visualisaties geproduceerd die in twee workshops zijn geïnterpreteerd, gevalideerd en zijn afgezet tegen het huidige en wenselijke onderwijs op de Pabo.

Uit dit onderzoek blijkt dat de statements vergelijkbaar zijn met de belangrijke thema's geschetst door de literatuur. De GCM-studie toont dat stakeholders de statements verdelen in zes thema's: schrijfstrategieën, instructie en schrijfproces, feedback, beoordelen en evaluatie, kennis van de leerkracht, ontwerpvaardigheid en motiveren. Alle thema's worden door alle stakeholders belangrijk en haalbaar gevonden om in de opleiding aan te bieden. Er zijn kleine verschillen zichtbaar in de clustering door studenten en de groep leerkrachten, lerarenopleiders en expert en de mate van belangrijkheid en haalbaarheid van de clusters. Tevens lijken studenten op een meer algemene wijze naar de data te kijken in vergelijking met de meer specifieke en thematische benadering van leerkrachten, lerarenopleiders en experts. Hoewel alle stakeholders het belang inzien van het aandacht besteden aan schrijfonderwijs op de pabo, vormt de implementatie in het curriculum een uitdaging.

Keywords: schrijfonderwijs, leraren in opleiding, curriculum lerarenopleiding, group concept mapping.

### Summary

Teachers claim that their pre-service teacher education did not prepare them to teach writing education in a good manner. Research confirms that in the teacher training curricula writing didactics gets little attention. Therefore this study aims to investigate what needs to be addressed during pre-service teacher education in the field of writing didactics, so that students become teachers who are capable of teaching writing effectively. The main research question is: What needs to be addressed during pre-service teacher education in order to help students develop into teachers who are capable in teaching writing in a correct manner?

This research consists of two parts. The first study was a literature review on what proper writing education in primary school is and how should be. The second study focussed on what, needs to be addressed during pre-service teacher education. 51 stakeholders participated in this study: students of the pre-service teacher education, primary school teachers, teacher educators and experts in writing education. The method of Group Concept Mapping is followed. Stakeholders generated statements in which they addressed what they think should be addressed in pre-service teacher education. These statements were clustered by stakeholders and valued for importance and feasibility. Multidimensional scaling and hierarchical cluster analysis were used to analyse the data and visualisations were produced and interpreted, validated and compared with the current and desirable pre-service teacher curriculum.

This research shows that the generated statements are comparable with the topics shown in the literature study. Stakeholders clustered the statements in six topics: 'writing strategies', 'instruction and writing process', 'feedback, judgement and evaluation', 'teacher knowledge', 'design skills' and 'motivation'. The opinion of stakeholders showed that all topics were important and feasible. Differences between students and the group teachers, teacher educators and experts were visible in the way they clustered the statements and rated the clusters. Students clustered the statements in a more general way, while teachers, teacher educators and experts clustered in a more specific and thematic way. Although all stakeholders endorse the importance on what should be taught on teaching writing, implementation in the curriculum is challenging.

Keywords: writing education, pre-service teacher, teacher training curricula, group concept mapping.

## 1. Inleiding

Het onderwijs heeft de taak om kinderen door middel van goede schrijfinstructies en begeleiding schrijfvaardigheden aan te leren (De Smedt & Van Keer, 2013). In de praktijk gebeurt dit echter niet altijd en blijken de schrijfvaardigheden van leerlingen onvoldoende te zijn ontwikkeld (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013). Er wordt te weinig tijd besteedt aan het schrijven van teksten en het didactisch handelen van leerkrachten is niet toereikend (Inspectie van Onderwijs, 2012). Leerkrachten vinden het moeilijk om een goede schrijfinstructie te verzorgen en leerlingen tijdens het schrijven van de juiste feedback te voorzien (Inspectie van Onderwijs, 2012). Er wordt aandacht geschonken aan het uiteindelijke product, terwijl leerlingen moeten leren op welke manier zij tot een goed eindtekst kunnen komen (Inspectie van Onderwijs, 2012). Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar effectieve schrijfdidactieken, blijkt er een kloof tussen de wetenschap en de praktijk te bestaan (Koster & Bouwer, 2016). Evidence-based interventies worden door leerkrachten niet (Harris et al., 2013) of te weinig (Gilbert & Graham, 2010) ingezet tijdens de schrijflessen.

Het is de vraag waarom de leerkracht niet in staat is om adequaat schrijfonderwijs te verzorgen. Leerkrachten geven aan tijdens de opleiding onvoldoende te zijn voorbereid op het geven van schrijfinstructies. Onderzoek bevestigt dat de didactiek voor het schrijven van teksten summier wordt aangeboden tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs (Gilbert & Graham, 2010; Harris et al., 2013; Koster & Bouwer, 2016; Pullens, 2012; Smit, 2009). Volgens Smit (2009) is het van belang dat studenten zich ontwikkelen tot leerkrachten die schrijfonderwijs kunnen verzorgen waarbij zij rekening houden met uitkomsten uit wetenschappelijk onderzoek. Naast dat er in het basisonderwijs een kloof lijkt te bestaan tussen wetenschap en praktijk (Koster & Bouwer, 2016), blijken deze uitkomsten uit de wetenschap ook de opleidingspraktijk onvoldoende te bereiken (Inspectie van Onderwijs, 2010). Om leerkrachten vaardiger te maken in het verzorgen van goed schrijfonderwijs zou er tijdens de opleiding meer en op een andere wijze aandacht geschonken moeten worden aan het verzorgen van stelonderwijs. Het doel van dit onderzoek is daarom om na te gaan wat volgens stakeholders tijdens de opleiding aangeboden dient te worden op het gebied van de schrijfdidactiek, om studenten zich te laten ontwikkelen tot leerkrachten die vaardig zijn in het verzorgen van schrijfonderwijs.

### *1.1 Theoretische achtergrond*

#### *1.1.1 Belang van schrijven en stelonderwijs*

Goed kunnen schrijven is een belangrijke vaardigheid om te kunnen functioneren in de maatschappij (De Smet & Van Keer, 2013). Door te schrijven kan men zich uitdrukken, contact leggen met anderen, kennis en begrip over een onderwerp tonen en informatie delen (Brindle, 2013). Zwakke schrijvers kunnen veel moeilijkheden ervaren in het dagelijks leven, maar zullen ook nadelen ervaren in het onderwijs (Harris et al., 2013; Koster, et al., 2015; Rose & Martin 2012). Schrijven speelt namelijk een grote rol in het leerproces. Leerlingen schrijven teksten om informatie te organiseren, hun ideeën te exploreren en hun opgedane kennis te demonstreren (Harris, et al., 2013). Gezien het belang van een

goede schrijfvaardigheid voor de verdere onderwijs- en maatschappelijke loopbaan, heeft het onderwijs de taak om leerlingen te begeleiden in de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid (De Smet & Van Keer, 2013) en dit al vanaf jonge leeftijd aan te bieden (Koster & Bouwer, 2016). Koster en Bouwer (2016) stellen dat het schrijfonderwijs in de basisschool een belangrijke plaats in het curriculum moet innemen. Leerlingen moeten zich ontwikkelen in het schrijven van teksten, waarbij de verschillende functies van teksten aan bod komen.

Een onderscheid wordt gemaakt in het leren om te schrijven en het schrijven om te leren (Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2004). Bij het leren om te schrijven (*learning to write*) moeten leerlingen leren hun gedachten goed onder woorden te brengen (Pullens, 2012). Hierbij gaat het bijvoorbeeld om teksten die informeren of teksten die gemakkelijk of overtuigend zijn. De Onderwijsinspectie (2010) spreekt hierbij over communicatieve en expressieve tekstsoorten. Bij het schrijven om te leren (*writing to learn*) is het opleveren van een tekst niet het doel, maar wordt het schrijfproces gezien als hulpmiddel voor kennisopbouw (Pullens, 2012). Voorbeelden van het schrijven om te leren zijn het maken van notities of het schrijven van een werkstuk.

### *1.1.2 Schrijven van teksten als complexe vaardigheid*

Het kunnen schrijven van verschillende soorten teksten is dus belangrijk, maar veel leerlingen vinden dit niet gemakkelijk. Het schrijven van teksten is een complexe vaardigheid en vraagt van leerlingen om verschillende vaardigheden, processen en typen van kennis tegelijkertijd te gebruiken (Olinghouse & Santangalo, 2010). Om goed te kunnen schrijven moet men zelfregulerend schrijfstrategieën kunnen inzetten om de fasen van het schrijfproces te coördineren (Harris, et al., 2013; Kellog, 2008; Koster & Bouwer, 2016): plannen, schrijven en reviseren (Kellog, 2008; Inspectie van Onderwijs, 2010). Hierbij moeten leerlingen hun doel en publiek in gedachten houden en constant evalueren of ze met hun tekst op de goede weg zijn (Brindle, 2013). Daar komt bij dat iedere tekstsoort zijn eigen taalregels heeft. Een verhaal wordt immers anders opgebouwd dan een betoog. Leerlingen moeten tijdens het schrijven rekening houden met deze genre-specifieke kenmerken (Harris, et al., 2013). Tot slot wordt van leerlingen verwacht dat zij een tekst opleveren dat grammaticaal correct is, geen spellingsfouten bevat en met een leesbaar handschrift is geschreven. Het schrijven van een tekst is dus een complexe vaardigheid waarbij leerlingen tegelijkertijd verschillende cognitieve operaties moeten uitvoeren. Dit kan leiden tot cognitieve overbelasting (Piolat et al., 2005). Vooral jonge leerlingen en leerlingen die moeite hebben met schrijven ervaren deze overbelasting. Voor deze leerlingen zijn de basisvaardigheden voor het kunnen schrijven van een tekst, zoals spelling en handschrift, moeilijk om tegelijkertijd uit te voeren met hogere orde schrijfvaardigheden (Graham & Harris, 2009). Doordat het werkgeheugen te veel bezig is met de basisvaardigheden, kan het hogere orde vaardigheden als plannen, evalueren en zelfregulering niet uitvoeren (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 2012; Brindle, 2013). Gevolg is dat de geschreven teksten niet het gewenste niveau hebben.



### *1.1.3 Effectieve didactische principes*

Het schrijven van een tekst is dus een complexe vaardigheid. Daar komt bij dat in tegenstelling tot spreken en luisteren, dat zich deels natuurlijk ontwikkelt, dit bij het schrijven van teksten niet het geval is (Kellogg, 2008; Pullens, 2012). Om de schrijfvaardigheid te ontwikkelen is instructie noodzakelijk (Pullens, 2012). Er is veel onderzoek gedaan naar effectieve didactieken die leerlingen helpen bij de ontwikkeling van hun schrijfvaardigheid. Volgens Koster, Bouwer en Van den Bergh (2017) dient de instructie zich te richten op het aanleren van vaardigheden en kennis dat leerlingen helpt om de cognitieve activiteiten tijdens het schrijven te reguleren. Zoals in de vorige paragraaf is beschreven moeten leerlingen zelfregulerend schrijfstrategieën in kunnen zetten om tot een tekst te kunnen komen en hierbij rekening houden met de genre-specifieke kenmerken. Koster et al. (2017), Graham et al. (2012) en Koster et al. (2015) onderschrijven dat instructie op deze drie gebieden van belang is.

Schrijfstrategieën helpen leerlingen om het schrijven van een tekst op een goede manier aan te pakken. Hierbij wordt er aandacht geschonken aan de activiteiten die plaatsvinden voorafgaand, tijdens en na het schrijven. Een leerling leert bijvoorbeeld om in de fase voorafgaand aan het schrijven goed te plannen, zodat hij tijdens het schrijven zelf hier geen aandacht meer aan hoeft te besteden. De Smet, Brand-Gruwel, Broekkamp en Kirschner (2012) beschrijven dat het opstellen van een (digitale) outline tijdens de planningsfase leerlingen helpt om een meer gestructureerde tekst te schrijven. Leerlingen denken van te voren na over de onderdelen die zij in hun tekst willen behandelen, waardoor ze tijdens de volgende fase zich alleen nog te hoeven richten op het schrijven en niet op de opbouw. Op deze wijze draagt het kunnen inzetten van schrijfstrategieën bij aan de vermindering van de cognitieve overbelasting.

Ten tweede moet er aandacht zijn voor zelfregulering. Zimmerman en Kinsantas (2013) beschrijven dat zonder zelfregulering het moeilijk is om tot een kwalitatief goede tekst te komen en dat goede schrijvers zichzelf uitstekend kunnen reguleren. Het beschikken over goede zelfreguleringsstrategieën helpt leerlingen om de voortgang van het schrijven van een tekst te bewaken. Leerlingen stellen schrijfdoelen, schrijven de tekst en evalueren constant of er nog aan het schrijfdoel wordt voldaan. Dit zijn voorbeelden van taken waaruit blijkt dat een leerling zichzelf moet sturen om tot het gewenste resultaat te komen.

Tot slot dienen leerlingen ook kennis te ontwikkelen over de structuur en regels van verschillende genre teksten. Een betogende tekst heeft een andere structuur dan een verhaal en beide hebben specifieke 'taalregels'. Bij het opstellen van een schrijfdoel moet de leerling dus kennis hebben van deze structuur en regels. Tijdens de instructie aandacht besteden aan deze structuur en regels blijkt een positief effect te hebben op de tekstkwaliteit (Graham et al., 2012).

In de instructie moeten schrijfstrategieën, zelfreguleringsstrategieën en genre-specifieke kenmerken worden behandeld. Het is nu de vraag op welke wijze de leerkracht dit op effectieve wijze kan aanbieden. Een bekende benadering voor het vormgeven van stelonderwijs is Self-Regulated Strategy

Development (SRSD). Bij deze benadering worden schrijf- en zelfreguleringsstrategieën in samenhang aangeboden. Het aanbieden van deze strategieën in samenhang blijkt beter te werken dan het losstaand aanbieden van de strategieën (Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012; Koster et al., 2017). Bij SRSD geeft de leerkracht expliciete instructie van de schrijfstrategieën en leert de leerlingen hierbij hoe zij deze strategieën zelf kunnen inzetten (reguleren) (De La Paz & Graham, 2002). De leerkracht volgt zes stappen waarmee hij leerlingen begeleidt naar het zelfstandig kunnen schrijven van een tekst (Graham & Harris, 2009; Harris, Graham, Mason, & Saddler, 2002). Tijdens de eerste stap wordt de voorkennis geactiveerd en worden er voorbeelden bekeken waardoor ook de genre-specifieke kenmerken worden behandeld. Vervolgens spreekt de leerkracht met de leerlingen over het doel en de voordelen van de strategieën die ingezet dienen te worden. Tijdens de derde stap modelleert de leerkracht de strategieën en in stap vier memoriseert de leerling de stappen die hij moet zetten om tot een tekst te komen. In de vijfde stap gaat de leerling aan het werk onder begeleiding van de leerkracht. De leerkracht zorgt dat de begeleiding langzaam afneemt (scaffolding) zodat de leerling uiteindelijk zelfstandig de strategieën correct kan inzetten (stap zes).

Koster et al. (2017) hebben op basis van een meta-analyse significant effectieve en niet effectieve aanpakken beschreven die van invloed zijn op de tekstkwaliteit. Twee effectieve aanpakken zijn hierboven al beschreven: strategie-instructie en instructie gericht op de tekststructuur (genre). Daarnaast is ook het stellen van doelen, hulp van peers en het inzetten feedback (peer- of leerkrachtfeedback) effectief. Hulp van peers en het inzetten van feedback sluit aan bij de visie van *collaborative writing*. Schrijven wordt hierin gezien als een sociale activiteit die moeilijk individueel uitgevoerd kan worden (De Smet & Van Keer, 2013). Door met medeleerlingen en de leerkracht te spreken over het (eigen) schrijven, krijgt de leerling de mogelijkheid te reflecteren op zijn tekst en zijn schrijfaanpak (Inspectie van Onderwijs, 2010). Een aanpak die niet effectief is gebleken, is grammatica-instructie. Oorzaak is waarschijnlijk het gebrek aan transfer: leerlingen zijn niet in staat de losstaand aangeboden grammatica te verbinden met het schrijven van een tekst (Koster et al., 2015).

Tot slot is observerend leren belangrijk voor de vormgeving van schrijfonderwijs (Bandura, 1965; Rijlaarsdam et al., 2008; Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Hout-Wolters, 2006; Koster & Bouwer, 2016). Tijdens observerend leren kijken leerlingen naar een ander (bijvoorbeeld een peer of de leerkracht) die een taak uitvoert. Hierbij observeren de leerlingen hoe die persoon het proces doorloopt en welke keuzes hij maakt om tot een goed eindproduct te komen. Het kijken naar een ander die een taak uitvoert vraagt minder cognitieve capaciteit dan het direct zelf uitvoeren van de taak. Door het observeren krijgt de leerling inzicht in hoe de taak kan worden aangepakt en dit hem bij zijn eigen uitvoering van de taak. Observerend leren kan gekoppeld worden aan schrijfonderwijs door leerlingen bijvoorbeeld een videoclip te laten bekijken waarin een leeftijdsgenoot uitlegt hoe hij een tekst heeft geschreven (Koster & Bouwer, 2016). Raedts, Rijlaarsdam, Waes en Daems (2007) beschrijven dat er drie leerlingaspecten van belang zijn bij observerend leren. Leerlingen moeten in staat zijn zich te richten op belangrijke aspecten van het gedrag van het model en zich niet laten

afleiden (1), op een logische manier onthouden wat zij hebben gezien zodat de kennis later opgehaald kan worden (2) en gemotiveerd zijn om het geleerde te gebruiken bij de taakuitvoering.

#### *1.1.4 Gebruik van effectieve didactische principes in de praktijk*

Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar effectieve didactieken om leerlingen te begeleiden in het schrijven van teksten en het belang van het goed kunnen schrijven bekend is, blijkt dit onderzoek de praktijk niet te bereiken (De Smet & Van Keer, 2013; Franssen & Aarnoutse, 2003; Koster et al., 2017) en heerst er bezorgdheid over het huidige stelonderwijs (Zimmerman & Kitsantas, 2013). De meerderheid van de leerkrachten in Nederland blijkt er niet in te slagen om effectieve stelinstructie te verzorgen (Inspectie van Onderwijs, 2010; Koster et al., 2015). Internationaal gezien blijken evidence-based interventies door leerkrachten niet (Harris et al., 2013) of te weinig (Gilbert & Graham, 2010) te worden ingezet tijdens de schrijflessen. Ook in Nederland blijkt er sprake te zijn van een kloof tussen de wetenschap en de praktijk (Koster et al., 2017).

De achterblijvende kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten wordt door Pullens (2012) toegeschreven aan twee oorzaken: er is weinig geschikt onderwijsmateriaal beschikbaar dat leerkrachten handvatten biedt voor de begeleiding van schrijvende leerlingen en leerkrachten missen de kennis en vaardigheden om effectief onderwijs in het schrijven van teksten te verzorgen. Daarnaast blijkt de tijd die in scholen wekelijks aan schrijfonderwijs wordt besteed te weinig is, waardoor bepaalde didactische principes maar weinig in de praktijk te herkennen zijn (Inspectie van Onderwijs, 2010; 2012; Koster, et al., 2015). Ook Gilbert en Graham (2010) geven aan dat er te weinig tijd wordt besteed aan schrijfonderwijs en dat deze tijd vooral wordt ingevuld met oefeningen gericht op het schrijven om te leren. Hierbij gaat het om schrijfactiviteiten die het leren ondersteunen, zoals het maken van notities, het schriftelijk beantwoorden van vragen of het maken van samenvattingen. Het schrijven van tekstsoorten waarbij het leren schrijven centraal staat (betogen, verhalen of informatieve teksten), krijgt in het basisonderwijs minder aandacht. Kijkend naar de vaardigheden van de leerkracht, blijkt dat de leerkracht de procesgerichte didactiek nog niet hanteert. Er wordt nog weinig instructie gegeven over de aanpak van een schrijftaak en feedback wordt nog weinig toegepast (Inspectie van Onderwijs, 2012). Leerkrachten schenken vooral aandacht aan het onderwerp van de schrijfopdracht en de tekstsoort met zijn specifieke kenmerken. Er wordt wel instructie gegeven in de schrijfstrategieën zoals verzamelen, selecteren en structureren, maar reflectie op het gehele schrijfproces en het herschrijven van de tekst blijft uit. Ook zijn de schrijflessen vaak leerkrachtgestuurd en is er minder aandacht voor het begeleiden van het schrijfproces en het samenwerken van leerlingen (Pullens, 2012).

Het vertrouwen van de leerkracht in het eigen didactisch handelen is tevens van belang voor goed schrijfonderwijs (Graham, Harris, Fink, & MacArthur, 2001; Koster et al., 2017) en blijkt te correleren met de leerlingprestaties (Brindle, 2013; De Smedt, Van Keer, & Merchie, 2016; Graham et al., 2001). Leerkrachten met een hogere mate van self-efficacy verzorgen kwalitatief betere instructies, hebben

een effectiever klassenmanagement en deinzen er niet voor terug om moeilijkere strategieën te implementeren om doelen met leerlingen te kunnen behalen (Graham et al., 2001). Leerlingen die les krijgen van een leerkracht die veel vertrouwen heeft in eigen kunnen, blijken dus betere teksten te schrijven dan leerlingen die les krijgen van een leerkracht die een lagere mate van self-efficacy ervaart. Het vertrouwen in eigen didactisch handelen kan echter pas ontstaan als leerkrachten goed zijn opgeleid, inzicht hebben in effectieve didactische aanpakken en weten hoe ze dit in de praktijk moeten vormgeven.

### *1.1.5 Opleiding van leerkrachten*

De kennis en vaardigheden die leerkrachten hebben blijkt niet voldoende te zijn om goed schrijfonderwijs te verzorgen. Uit onderzoeken binnen en buiten Nederland blijkt dat leerkrachten aangeven tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs onvoldoende te zijn voorbereid op het verzorgen van effectief schrijfonderwijs (Cutler, & Graham, 2008; Gilbert, & Graham, 2010; Harris et al., 2013; Koster et al., 2015; Smit, 2009). Ook hier speelt het probleem dat de kennis vanuit de wetenschap onvoldoende de opleidingspraktijk bereikt (Inspectie van Onderwijs, 2010) en er in het opleidingsprogramma weinig tijd wordt ingeruimd om de didactiek voor het schrijven van teksten te onderwijzen (Pullens, 2012). Smit (2009) beschrijft dat op de Pabo vakkennis, en dus ook de kennis over de schrijfdidactiek, weinig wordt aangeboden en studenten het moeten ‘leren door te doen’.

Ook het eigen schrijfniveau van studenten speelt een rol. Pullens (2012) beschrijft dat studenten het moeilijk vinden om te schrijven en hun gedachten op papier te zetten. Studenten moeten tijdens de opleiding echter regelmatig teksten schrijven, maar krijgen hier weinig feedback op (Koster & Bouwer, 2016). Studenten leren dus niet hoe zij zelf een goede tekst moeten schrijven. De eigen schrijfvaardigheid in combinatie met het gebrek aan informatie over schrijfdidactiek zorgt dat studenten zich niet ontwikkelen tot leerkrachten die vaardig zijn om schrijfonderwijs te verzorgen.

Het opleidingsprogramma op het gebied van schrijfonderwijs vraagt dus verbetering. Het is echter de vraag hoe een adequaat opleidingsprogramma voor schrijfonderwijs eruit ziet. Smit (2009) beschrijft het als volgt: “Studenten dienen op de pabo een praktisch en theoretisch vakinhoudelijk en vakdidactisch repertoire over schrijven op de basisschool te ontwikkelen, waarmee ze een schrijfdidactiek op de basisschool kunnen waarmaken die is gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en maatschappelijke en technologische ontwikkelingen” (p. 50). Zoals Smit beschrijft dienen studenten dus kennis te nemen van de eerder beschreven wetenschappelijke inzichten en zou hier tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs aandacht aan geschonken moeten worden.

Samenvattend kan gesteld worden dat het belang van een goede schrijfvaardigheid en daarmee het belang van goed schrijfonderwijs bekend is. Toch blijkt in de praktijk het onderwijs in het schrijven van teksten niet altijd voldoende te zijn. Studenten die de opleiding tot leerkracht basisonderwijs volgen, worden onvoldoende voorbereid op het verzorgen van goed schrijfonderwijs. Hoewel in literatuur wordt aangegeven dat het onderwijs in de didactiek van het schrijven op de Pabo verbeterd

kan worden, wordt er weinig aandacht besteedt aan de mogelijke inrichting van dit onderwijs. Dit onderzoek levert daar een bijdrage aan.

### *1.2 Vraagstellingen en hypothesen*

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt als volgt: ‘Wat dient tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs (Pabo) aangeboden te worden om studenten zich te laten ontwikkelen tot leerkrachten die vaardig zijn in het verzorgen van goed schrijfonderwijs aan basisschoolleerlingen?’ De hoofdvraag kan beantwoord worden door eerst antwoord te krijgen op onderstaande deelvragen:

1. Wat zegt de literatuur over wat goed schrijfonderwijs in het basisonderwijs is en moet zijn?
2. Wat moet volgens stakeholders (leerkrachten basisonderwijs, lerarenopleiders, experts en studenten) tijdens de opleiding worden aangeboden met betrekking tot schrijfonderwijs (a)? Wat vinden de afzonderlijke stakeholdergroepen (studenten vs. leerkrachten, opleiders en experts) (b)? Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in mening tussen de groepen (c)?

## **2. Studie 1 – Literatuurstudie**

### *2.1 Methodiek*

Om deelvraag één te kunnen beantwoorden wordt een literatuurstudie uitgevoerd. In deze studie wordt onderzocht welke belangrijke didactische principes voor het vormgeven van schrijfonderwijs in de literatuur bekend zijn. De uitkomst van deze literatuurstudie geeft inzicht in de belangrijke principes voor het vormgeven van goed schrijfonderwijs en laat daarmee zien op welke gebieden Pabostudenten zich volgens de literatuur zouden moeten ontwikkelen. De uitkomsten van het literatuuronderzoek worden gebruikt in studie twee.

#### *2.1.1 Procedure*

De fases voor het uitvoeren van een systematische review zoals beschreven door Jesson, Matheson en Lacy (2011) zijn gevolgd: bepalen van onderzoeksvraag (1), plan opstellen (2), zoeken naar literatuur (3), literatuur beoordelen a.d.h.v. criteria (4), kwaliteit bepalen door lezen van bron (5) en verwerken van informatie (6). Er was beperkte tijd voor het uitvoeren van de literatuurstudie en het is uitgevoerd door één onderzoeker. Deze literatuurstudie kan daarom gekenmerkt worden als ‘rapid review’ (Jesson et al., 2011).

Eerst is de onderzoeksvraag voor de literatuurstudie opgesteld en vervolgens is het plan voor het zoeken opgesteld en uitgevoerd. Er is gebruik gemaakt van de overkoepelende zoekmachine EbscoHost. De zoektermen uit Tabel 1 werden in combinaties en met booleaanse operatoren (AND, OR, NOT) ingevoerd. Hierbij werd alleen gezocht naar artikelen waarvan de volledige tekst in pdf te downloaden is. De zoektermen zijn gebaseerd op de gebruikte zoektermen uit de meta-analyse van Graham et al. (2012) en aangevuld met termen uit het theoretisch kader van dit onderzoek. Artikelen die op basis van titel, keywords en abstract geschikt leken, zijn opgeslagen. Deze artikelen werden verder beoordeeld op basis van een aantal criteria. Er werd gekeken naar de achtergrond van de auteur,

type publicatie, publicatiedatum (geschreven in 2000 of recenter) en uitgever. De geselecteerde bronnen zijn vervolgens gescand om te beslissen welke artikelen relevant waren voor het onderzoek. Dit leverde 20 artikelen op. Deze werden volledig bestudeerd. De onderzoeker heeft de keuze gemaakt om een aantal bronnen die zijn gebruikt voor de theoretische achtergrond van dit onderzoek, ook te gebruiken in de literatuurstudie. In totaal zijn daardoor 25 bronnen gebruikt (Tabel 2) (Brand-Gruwel & Wopereis, 2014). Bij ieder artikel zijn kernwoorden geformuleerd met als doel inzicht te krijgen in overkoepelende thema's op het gebied van schrijfonderwijs. Er is een beknopte rapportage in de vorm van een flyer gemaakt waarin ieder thema beschreven wordt.

Tabel 1

*Zoektermen literatuurstudie*

<b>Kernwoord</b>	<b>Zoektermen</b>
Writing (education)	Writing instruction, writing improvement, process approach, process writing, strategy instruction, writers workshop.  Collaborative learning, peer collaboration, peer revising, peers.  Observational learning, learning by observation.  Self-regulation, self monitoring, self-evaluation.  Motivation, motivation and instruction.  Genre, goal setting, technology.
Elementary education	Elementary grades, elementary school, grade 1-6

*2.2 Resultaten*

In Tabel 2 worden wordt van een aantal artikelen de kernwoorden weergegeven. De uitwerking van alle artikelen is opgenomen in Bijlage A1. Uit de kernwoorden blijkt dat er zeven overkoepelende thema's kunnen worden vastgesteld: procesbenadering (1), schrijfstrategieën, zelfregulatie en genrekennis (2), leren door te observeren (3), collaboratief leren (4), feedback en beoordelen (5), technologie (6) en motivatie en vertrouwen (7). De rapportage is opgenomen in Bijlage A2.

Tabel 2

*Typering bronnen en kernwoorden per bron*

<b>Bron</b>	<b>Type bron</b>	<b>Kernwoorden</b>
Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn (2009)	Review	Process model, self-motivation/self regulation, cognitive reasoning by self-regulated strategy development, peer collaboration, teacher modelling, coaching, scaffolding of structure.

Bandura (1965)	Interventiestudie	Model, imitative behavior, reinforcers.
Barley, et al. (2002)	Review	Cognitively oriented instruction, heterogeneous grouping structures, tutoring, peer tutoring, computer assisted instruction.
Bean (2011)	Boek	Intergration, writing, critical thinking, motivation, feedback.

*Note.* Volledige versie in Bijlage A1.

### 2.3 Conclusie

De zeven vastgestelde thema's tonen wat basisschoolleerlingen moeten leren en hoe de leerkracht leerlingen dit kan leren. Wat leerlingen moeten leren is in het thema 'schrijfstrategieën, genrekennis en zelfregulatie' samengevat. Leerlingen moeten vaardig worden in het zelfregulerend inzetten van de schrijfstrategieën en daarbij rekening houden met de genrekenmerken.

De manier waarop de leerkracht leerlingen dit kan leren is beschreven in de thema's 'procesbenadering', 'leren door te observeren', 'collaborative learning', 'feedback en beoordelen', 'technologie' en 'motivatie en vertrouwen'.

In de procesbenadering staat het proces van het schrijven centraal en worden de schrijffasen (plannen, schrijven en evalueren) behandeld, waardoor de leerling leert welke stappen hij moet zetten om tot een tekst te komen.

Observerend leren is een benadering waarbij leerlingen voorafgaand aan het schrijven eerst kijken naar een model dat laat zien welk schrijfproces hij doorloopt. Dit geeft de leerlingen inzicht in hoe zij hun schrijftaak zelf kunnen aanpakken.

Bij collaborative learning wordt schrijven gezien als een sociale activiteit die moeilijk individueel kan worden uitgevoerd. Leerlingen werken samen en dit blijkt een positieve invloed te hebben op de kwaliteit van de tekst.

De leerkracht kan leerlingteksten van feedback voorzien en beoordelen. Het geeft de leerlingen inzicht in wat zij al goed kunnen en wat zij aan hun tekst kunnen verbeteren. Effectieve feedback geven en beoordelen is echter niet gemakkelijk.

Om aan te sluiten bij de leefwereld van leerlingen is het waardevol om technologie in te zetten ter ondersteuning van het leren schrijven. Er wordt veelal gebruik gemaakt van verwerkingsprogramma's maar er kunnen ook tools ingezet worden ter ondersteuning van het schrijfproces.

Tot slot dient de leerkracht aandacht te besteden aan de motivatie en het vertrouwen in eigen kunnen van de leerlingen. Gemotiveerde leerlingen beginnen makkelijker met schrijven en leerlingen met vertrouwen in zichzelf zullen meer moeite doen om de schrijftaak tot een goed einde te brengen.

### 3. Studie 2 – Group Concept Mapping Methodiek

#### 3.1 Design

In studie twee staat Group Concept Mapping (GCM) centraal. Met deze methodiek is het mogelijk om data te verzamelen van stakeholdergroepen, waarbij de inbreng van iedere deelnemer wordt meegenomen, en door middel van statistiek en visualisaties te analyseren (Trochim, 1989; Trochim & McLinden, 2017; Stoyanov et al., 2012). GCM betreft een mixed method aangezien kwalitatieve en kwantitatieve componenten met elkaar verweven worden (Kane & Trochim, 2007). Deze methodiek is geschikt om ontwerp (of plannings)- en evaluatieproblemen in een context op te lossen: het brengt ideeën van verschillende groepen samen en levert uiteindelijk een gemeenschappelijk kader dat gebruikt kan worden bij het ontwerpen of evalueren (Trochim, 1989; Kane & Trochim, 2007).

#### 3.1.1 Fasen Group Concept Mapping

Tijdens GCM worden zes fasen doorlopen (Trochim, 1989; Kane & Trochim, 2007; Trochim & McLinden, 2017).

##### *Fase 1: Voorbereiding*

Ter voorbereiding van het onderzoek worden deelnemers geselecteerd en wordt het begin van een zin geformuleerd aan de hand waarvan deelnemers in fase twee gaan brainstormen (focus prompt).

##### *Fase 2 – Brainstorm*

Deelnemers genereren ideeën door statements te formuleren op basis van de focus prompt.

##### *Fase 3 – Sorteren en waarden*

In fase drie (sorteren en waarden) worden de geformuleerde statements door deelnemers gesorteerd in groepjes (clusteren) en deze groepjes krijgen een titel (label). Ook worden de statements gewaardeerd op belangrijkheid en haalbaarheid.

##### *Fase 4 – Analyse*

Alle resultaten worden in fase vier geanalyseerd en schematisch weergegeven in visualisaties.

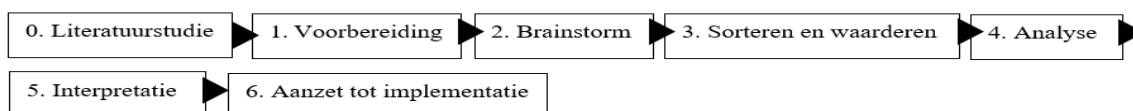
##### *Fase 5 – Interpretatie*

Ter interpretatie en validatie van de resultaten worden de uitkomsten van de analyse in fase 5 met een groepje deelnemers besproken.

##### *Fase 6 – Implementatie*

In fase zes wordt met een groepje deelnemers besproken hoe de uitkomsten zich verhouden tot de praktijk. Het levert aanbevelingen voor de implementatie in de praktijk.

In dit onderzoek is, voorafgaand aan de zes fasen, een literatuuronderzoek uitgevoerd. De uitkomsten worden gebruikt in fase twee. De schematische weergave van het onderzoeksdesign is opgenomen in Figuur 1.



Figuur 1. Schematische weergave onderzoeksdesign.



### 3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 51 deelnemers. 12 deelnemers zijn leerkracht basisonderwijs, 26 deelnemers zijn vierdejaars Pabo-student en 13 deelnemers zijn lerarenopleider Taal of Nederlands of voeren werkzaamheden uit die expertise op het gebied van schrijfonderwijs vragen. De deelnemers hebben een bijdrage geleverd aan de brainstormfase, het sorteren en waarderen, de interpretatieworkshop en/of de implementatieworkshop. Tabel 3 geeft een overzicht van de deelnemers per categorie en onderzoeksfase.

Door middel van twee stellingen is de kennis over leerinhoud (a) en didactiek (b) op het gebied van schrijfonderwijs bepaald. Het vakinhoudelijk en didactisch competent van de Bekwaamheidseisen Wet BIO primair onderwijs (Onderwijscoöperatie, 2004) waren leidend voor de formulering van de stellingen. Er wordt gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal (*helemaal niet tot zeer goed*). Tabel 4 toont in percentages de kennis over leerinhoud en didactiek van de stakeholdergroepen. Er blijkt voldoende variatie te zijn in mate van kennis van over leerinhoud en didactiek.

Tabel 3

#### Onderzoeksgroep per fase

Deelnemersgroep	Onderzoeksfases					Totaal
	Brainstorm	Sorteren	Waarderen	Interpretatie	Implementatie	
Leerkrachten basisonderwijs	12	9	8	3	0	12
Vierdejaars Pabo-studenten	0	26	23	0	0	26
Lerarenopleiders en experts (waarvan experts)	12 (6)	10 (5)	8 (5)	3 (1)	4 (0)	13 (6)

Tabel 4

#### Kennis over leerinhoud en didactiek stakeholders

	Kennis van de leerinhoud	Kennis van de didactiek
Helemaal niet	1,89%	1,89%
Nauwelijks	33,96%	28,30%
Redelijk	39,62%	39,62%
Goed	13,21%	16,98%
Zeer goed	7,55%	9,43%
Geen reactie	3,77%	3,77%

*Note.* Kennis van de leerinhoud: Ik ken de leerinhouden en doelen van het vakgebied schrijven van teksten stellen voor het primair onderwijs.

Kennis van de didactiek: Ik heb kennis van de didactieken op het gebied van schrijfonderwijs (stellen) voor het primair onderwijs.

### 3.3 Materiaal

#### 3.3.1 Digitale Group Concept Mapping omgeving

Een bestaande, digitale Group Concept Mapping omgeving ([www.conceptsystemsglobal.com](http://www.conceptsystemsglobal.com)) stelt deelnemers in staat om online te brainstormen, te sorteren en te waarderen.

##### *Brainstormen*

De door de onderzoeker bepaalde focus prompt (Om studenten vaardig te maken in het verzorgen van schrijfonderwijs op de basisschool, moet de opleiding aandacht schenken aan...) is ter evaluatie voorgelegd aan twee deelnemers (lerarenopleider en expert) van het onderzoek. De suggesties van deze deelnemers zijn verwerkt in de definitieve focus prompt: *Om pabostudenten zich te laten ontwikkelen tot leerkrachten die vaardig zijn in het verzorgen van schrijfonderwijs, moet in de opleiding aandacht geschonken worden aan...*

Er zijn regels opgesteld voor het formuleren van statements: deelnemers mogen zelf bepalen hoe veel statements zij willen formuleren, ieder statement dient kort te zijn en er mag slechts één gedachte in de zin naar voren komt.

##### *Sorteren*

Tijdens het clusteren van statements dienen deelnemers rekening te houden met een aantal randvoorwaarden: er mogen geen clusters worden gevormd op basis van prioriteit of waarde, er mogen geen clusters als ‘overig’ ontstaan en ieder cluster dient van een label te worden voorzien.

##### *Waarderen*

De waarde die deelnemers ieder statement geven op belangrijkheid en haalbaarheid wordt gemeten met een zespuntsschaal, waarbij 1 staat voor *helemaal niet haalbaar/belangrijk* en 6 voor *heel haalbaar/belangrijk*. Uit onderzoek blijkt dat er geen verschillen zijn in betrouwbaarheid tussen een vijf- en zespuntsschaal (Shing-on Leung, 2011). Er is gekozen voor een zespuntsschaal aangezien deze deelnemers dwingt een keuze te maken, omdat er geen ‘neutraal’ gekozen kan worden. De schaal biedt daarnaast wel genoeg mogelijkheden om de mate van haalbaarheid of belangrijkheid aan te geven.

#### 3.3.2 Visualisaties Group Concept Mapping

De resultaten van het brainstormen, sorteren en waarderen worden getoond in visualisaties. De visualisaties worden gegenereerd voor verschillende groepen: een groep waarin de gegevens van alle stakeholders zijn betrokken, een groep waarin alleen de gegevens van studenten zijn meegenomen en een groep waarin leerkrachten, lerarenopleiders en experts worden betrokken. De visualisaties van alle stakeholders als geheel zijn het uitgangspunt en deze visualisaties worden gebruikt tijdens de interpretatie- en implementatiefase. Er worden zes soorten visualisaties gebruikt (Kane & Trochim, 2007; Trochim & McLinden, 2017):

- Pointmap. De pointmap toont in een tweedimensionaal vlak de plaats van de statements ten opzichte van andere statements.
- Clustermap. De clustermap toont de clustering van statements.

- Pointratingmap. De pointratingmap komt voort uit de pointmap en laat zien hoe ieder statement is gewaardeerd.
- Clusterratingmap. De clusterratingmap komt voort uit de clustermap en toont hoe ieder cluster gemiddeld wordt gewaardeerd.
- Pattern match. In een pattern match worden de waarden van twee variabelen (belangrijkheid vs. haalbaarheid of twee verschillende stakeholdergroepen op belangrijkheid of haalbaarheid) met elkaar vergeleken en worden de verschillen door middel van schuine lijnen zichtbaar. De berekening van de Pearsons product moment correlatie toont de sterkte van samenhang tussen de twee variabelen.
- Go-zone. De go-zone toont ieder statement in een grafiek met op de x-as en y-as twee verschillende variabelen (belangrijkheid en haalbaarheid). Er ontstaan vier vakken: belangrijk en haalbaar, belangrijk en niet (of minder) haalbaar, niet belangrijk en haalbaar, niet belangrijk en niet haalbaar. Ieder statement staat in één van de vier vakken.

### 3.3.3 Instructiemateriaal

Om deelnemers te ondersteunen tijdens het brainstormen, sorteren en waarden is er instructiemateriaal ontwikkeld.

#### *Brainstormen*

In de digitale GCM-omgeving is een geschreven instructie opgenomen over de manier waarop er in de omgeving gewerkt kan worden. De focus-prompt wordt beschreven en de regels waaraan deelnemers zich moeten houden worden genoemd.

Om deelnemers te laten starten met een zo gelijk mogelijke beginsituatie en te helpen meer onderbouwd statements te formuleren, ontvangen zij het inhoudelijk literatuuroverzicht in de vorm van een flyer. In de geschreven instructie wordt uitgelegd dat de flyer als hulpmiddel kan dienen bij het formuleren van de eigen mening. Deelnemers worden erop gewezen dat zij niet verplicht zijn om alle informatie uit de flyer te vertalen naar statements, maar de flyer kunnen gebruiken als inspiratiebron.

#### *Sorteren*

Technische uitleg over het sorteren in de digitale GCM-omgeving wordt geboden middels een Powerpointpresentatie. In de Powerpoint zijn screenshots van de omgeving opgenomen, aan de hand waarvan de onderzoeker de werkwijze kan uitleggen. Voor deelnemers op afstand is een video ontwikkeld waarin dezelfde Powerpoint wordt gebruikt, ondersteund met gesproken tekst. De digitale GCM-omgeving bevat een geschreven instructie waarin wordt uitgelegd dat deelnemers statements die bij eenzelfde thema passen kunnen clusteren en het cluster kunnen labelen.

#### *Waarderen*

De technische uitleg over het waarden in de digitale GCM-omgeving wordt in dezelfde PowerPoint en video aangeboden. In de geschreven instructie wordt uitgelegd dat deelnemers de statements op een

zespuntsschaal kunnen beoordelen op belangrijkheid en haalbaarheid. De begrippen ‘belangrijk’ en ‘haalbaar’ worden uitgelegd.

### *3.3.4 Controlemechanismen*

Ter controle van het handelen van deelnemers tijdens het sorteren, is met een groepje opleiders, leerkrachten en experts en een groepje leerkrachten na het sorteren een gesprek gevoerd. Er zijn vier vragen opgesteld: ‘Hoe ben je te werk gegaan?’, ‘Waar heb je vooral op gelet bij het sorteren?’, ‘Welke (soort) statements vond je makkelijk te sorteren?’ en ‘Welke (soort) statements vond je moeilijk te sorteren?’ Gebleken is dat de deelnemers met zorg de statements hebben geclusterd en hun sortering hebben gecontroleerd. De samenvatting van de twee gesprekken is opgenomen in Bijlage B1.

Ook studenten is gevraagd naar hun werkwijze bij het sorteren. Een vel papier was in vijf vlakken verdeeld: vier aan de zijkant en één in het midden (placemat). Tegelijkertijd konden vier studenten allen in een eigen vak hun werkwijze met steekwoorden beschrijven. Hierna schreven zij in het middelste vlak de overeenkomsten en verschillen. Drie vragen stonden centraal: ‘Hoe ben je te werk gegaan?’, ‘Wat was moeilijk?’ en ‘Wat was makkelijk?’. Uit de ingevulde placemats bleek dat studenten met aandacht de statements hebben gesorteerd, maar hun uiteindelijke clustering niet hebben gecontroleerd. De uitwerking en een voorbeeldplacemat is opgenomen in Bijlage B2.

Tot slot is er een interpretatieworkshop gehouden ter interpretatie en validatie van de eerste group concept mapping resultaten. De clusters en labels worden definitief vastgesteld. De opbouw van de workshop is uitgeschreven (Bijlage B3) en is gebaseerd op de stappen zoals beschreven door Kane en Trochim (2007). De workshop is verdeeld in drie onderdelen: introductie en uitleg (1), inhoud van statements en clusters (2) en belangrijkheid en haalbaarheid van statements en clusters (3). Er wordt gebruik gemaakt van de pointmap, de clustermap, de poinratingmaps en clusterratingmaps (belang en haalbaarheid), de pattern matches en de go-zone.

## *3.4 Procedure*

### *3.4.1 Voorbereiding*

In fase één (voorbereiding) ontvingen deelnemers schriftelijke informatie (Bijlage C) over het onderzoek met de uitnodiging deel te nemen aan één of meerdere fasen van het onderzoek. Daarnaast werd de brainstormfase van het onderzoek voorbereid. De focus-prompt en deelnemersvragen met betrekking tot kennis over inhoud en didactiek zijn opgesteld.

### *3.4.2 Brainstormen*

Via e-mail werd deelnemers gevraagd te starten met het genereren van ideeën in de digitale GCM-omgeving. Zij maakten zelfstandig een account aan. In de omgeving werd deelnemers om toestemming gevraagd voor het gebruik van de onderzoeksgegevens. Hierbij werd aangegeven dat er zorgvuldig met gegevens wordt omgegaan en dat het onderzoek geen risico’s met zich mee zal brengen. Deelnemers konden dit accepteren of alsnog stoppen met het onderzoek. Na acceptatie

beantwoordden deelnemers de deelnemersvragen en startten zij met het formuleren van statements aan de hand van de focus prompt. Iedereen had hierbij de beschikking tot de flyer. De digitale GCM-omgeving stond twee en een halve week open. Deelnemers ontvingen twee maal een herinneringsmail.

In totaal zijn er 117 statements geformuleerd. De onderzoeker en een lerarenopleider schoonden deze statements samen op met als doel een lijst te verkrijgen met unieke statements passend bij de focus-prompt. Daarnaast werd het aantal statements teruggebracht tot een werkbaar aantal (maximaal 100 (Kane & Trochim, 2007)) voor de fase van sorteren en waarden en werd gezorgd dat ieder statement voor deelnemers te begrijpen is. Hierbij werd recht gedaan aan de inhoud zoals geformuleerd door de deelnemer. De statements werden gecontroleerd en indien nodig aangepast of gesplitst. Fouten met betrekking tot zinsbouw, grammatica en spelling zijn aangepast en dubbele statements verwijderd. Na opschoning bevatte de lijst 78 statements. Ter controle is de oude en aangepaste lijst zijn voorgelegd aan een tweede lerarenopleider met de vraag deze te vergelijken en te beoordelen of de opschoning correct is uitgevoerd (Trochim & McLinden, 2017). Dit werd positief beoordeeld en er zijn geen opmerkingen geplaatst.

#### *3.4.3 Sorteren en waarderen*

Deelnemers werkten in de digitale GCM-omgeving voor het sorteren en waarderen van de statements.

Tijdens een werkgroep op de hogeschool konden studenten meewerken aan het onderzoek. Na uitleg over de inhoud van het onderzoek werden zij gewezen op hun recht te stoppen met het onderzoek. De onderzoeker gaf technische uitleg over het digitale GCM-programma en studenten maakten een eigen account aan met hun studentnummer (anoniem). Studenten sorteerden de statements individueel, maar mochten overleggen. Vervolgens beschreven zij op de placemat hun werkwijze en bespraken dit in drie- of viertallen. Na deze activiteit waardeerden de studenten de statements in de digitale GCM-omgeving.

Voor een gemixte groep leerkrachten en lerarenopleiders/experts en een groep leerkrachten is een bijeenkomst gepland voor het sorteren en waarderen. Zij kregen dezelfde uitleg als de studenten en startten met het sorteren. Hierna werd het gesprek over hun werkwijze gevoerd. Dit werd opgenomen met audio-apparatuur. Na het gesprek waardeerden de deelnemers de statements in de digitale GCM-omgeving. In totaal waren acht deelnemers betrokken bij een bijeenkomst. Deelnemers die niet aanwezig konden zijn, ontvingen via e-mail de link naar de digitale GCM-omgeving. Zij hadden de beschikking tot de instructievideo. Deze deelnemers kregen drie weken de tijd en ontvingen twee maal een herinnering.

#### *3.4.4 Analyse*

De resultaten van de sorteer- en waardeerfase worden geanalyseerd. De uitkomsten dienen als input voor de volgende fases. In paragraaf 3.5 wordt de analyse verder toegelicht.

### *3.4.5 Interpretatie*

In een interpretatieworkshop van anderhalf uur worden uitkomsten geïnterpreteerd en gevalideerd door drie leerkrachten en twee lerarenopleiders/experts. Ter voorbereiding ontvingen deelnemers een lijst met clusters en bijbehorende statements met de vraag deze door te nemen en opvallende zaken te noteren. Tijdens de introductie werd deelnemers gevraagd de uitkomsten te zien als een groepsproduct en om niet uit te gaan van hun eigen sortering en waardering. Er zijn twee groepjes gevormd, waarbij in ieder groepje zowel een leerkracht als opleider of expert aanwezig is. Ieder groepje kreeg de taak om twee (redelijk coherente) clusters te bekijken. De groepjes werd gevraagd wat hun opviel aan het cluster, of de statements uit het cluster bij elkaar pasten en of het goede label was gekozen.

Deelnemers konden hun voorbereiding gebruiken bij dit gesprek. Na 15 minuten deelden de groepjes hun conclusies met elkaar. Vervolgens kreeg ieder groepje één minder coherent cluster toegewezen. Dezelfde vragen stonden centraal en na 15 minuten werden conclusies uitgewisseld. De clusters en labels werden vastgesteld. In het laatste deel van de workshop werden de visualisaties met betrekking tot belangrijkheid en haalbaarheid gezamenlijk bekeken. Centraal stonden de vragen wat deelnemers opviel en wat de visualisaties konden betekenen. De onderzoeker leidde de workshop en gaf uitleg. Zij stelde vragen ter verheldering, maar deed niet mee aan het gesprek zelf. De gehele workshop is opgenomen met audioapparatuur.

### *3.4.6 Aanzet tot implementatie*

Voor de (aanzet tot) implementatie van de resultaten in het curriculum van de Pabo wordt met vier lerarenopleiders een implementatieworkshop gehouden. Na een introductie startten de deelnemers met de evaluatie van het huidige onderwijs aan de hand van een categoriseringsactiviteit. Er wordt gebruik gemaakt van de go-zone map, specifiek van de statements die vallen in het vak 'belangrijk en haalbaar'. Deze statements zijn geprint op losse kaartjes. De statements werden door deelnemers verdeeld over drie categorieën: wordt al aangeboden tijdens de pabo (1), wordt nog niet aangeboden tijdens de pabo, maar dit wordt momenteel wel ontwikkeld (2) en wordt niet aangeboden op de pabo (3). Vervolgens werd de noodzaak of wens tot implementatie de statements te categoriseren in drie vakken: moet in de opleiding worden aangeboden (1), moet misschien in de opleiding worden aangeboden (2) en moet niet in de opleiding worden aangeboden (3). De onderzoeker was gespreksleider en gaf uitleg bij de go-zone. De workshop is opgenomen met audioapparatuur.

### *3.5 Data-analyse*

Om de visualisaties te ontwikkelen zijn twee statistische berekeningen nodig: multidimensionale schaaltechniek en hiërarchische clusteranalyse. De multidimensionale schaaltechniek plaatst ieder statement als coördinaat ten opzichte van een x- en y-as (pointmap), waarbij statements die door deelnemers inhoudelijk vergelijkbaar worden gevonden dicht bij elkaar staan. De hiërarchische clusteranalyse plaatst op basis van de uitkomsten van de multidimensionale schaaltechniek de statements in clusters. Het systeem geeft suggesties voor de vorming van clusters, maar deze analyse

is flexibel en door twee onderzoekers wordt het aantal clusters vastgesteld. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een simulatie die toont hoe verschillende clusters stap voor stap worden samengevoegd (clusterreplaymap). Bij een samenvoeging van twee clusters worden de statements van beide cluster gelezen en de onderzoekers bepalen of de clusters worden samengevoegd. Bij het bepalen van het aantal clusters is rekening gehouden met de opleidingspraktijk: het aantal moet overzichtelijk zijn voor implementatie in de opleiding. Ook is in acht genomen dat er voldoende verschil blijft bestaan tussen de clusters en dat clusters alleen worden samengevoegd als deze op verstandige wijze bij elkaar passen (Kane & Trochim, 2007). De labels van de clusters zijn door de twee onderzoekers op basis van de suggesties van het programma en eigen kennis over schrijfonderwijs voorlopig vastgelegd. In de interpretatieworkshop worden ze definitief vastgelegd. Tot slot worden ook de gemiddelden berekend van de beoordelingen van de statements op belangrijkheid en haalbaarheid (pointratingmap en clusterratingmap) (Trochim, 1989).

Voor analyse van de visualisaties worden vier analyses ingezet. Met de stressvalue wordt bepaald of de pointmap een goede representatie is van de ruwe data (similarity matrix). De stressvalue kan een waarde hebben tussen nul en één. Trochim en Kane (2007) geven aan dat 95 procent van concept mapping studies een stressvalue tussen de .205 en .365 heeft. Rosas en Kane (2012) tonen in hun meta-analyse aan dat bij een stressvalue van .39 of lager de kans dat de resultaten zijn gebaseerd op willekeurige clustering door deelnemers lager is dan 1 procent. Ten tweede wordt gekeken naar de bridging value van de statements en clusters. De bridging value is een waarde tussen de nul en één en geeft aan of een statement of cluster al ‘brug’ fungeert tussen verschillende plekken op de kaart of een meer vast ‘anker’ is. Een hoge waarde laat zien dat deelnemers het met elkaar eens zijn over een bepaald cluster, maar uiteenlopende meningen hebben op andere gebieden en dus verschillende redenen hebben om voor dit cluster te hebben gekozen. Ten derde wordt de spanningsanalyse ingezet als aanvullende analysemethode. Er wordt onderzocht hoe vaak een statement met andere statements (ook buiten het cluster) door deelnemers is gecombineerd. Tot slot wordt met een t-Test geanalyseerd of de verschillen tussen clusters met betrekking tot de gemiddelde waarden van belangrijkheid en haalbaarheid significant zijn.

## 4. Resultaten

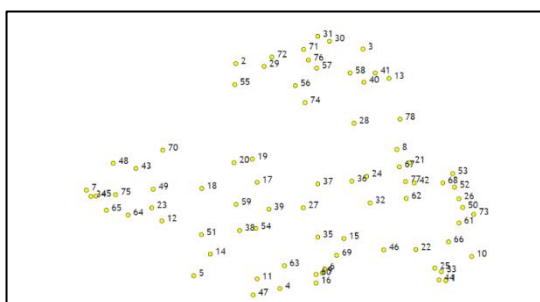
### 4.1 Group Concept Mapping: alle stakeholders

#### 4.1.1 Clustering door deelnemers

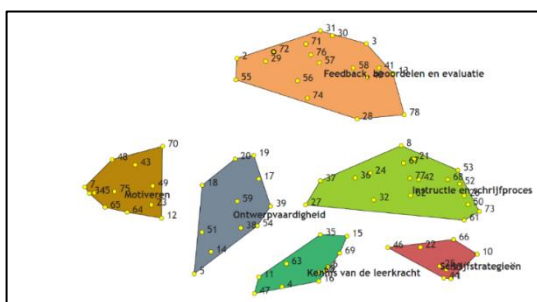
De pointmap (Figuur 2) toont de statements als punten met cijfer in een tweedimensionaal vlak. Statement 29 staat bijvoorbeeld voor ‘de vaardigheid van de student om effectieve feedback op een leerlingtekst te geven’ en statement 9 voor ‘het kennismaken met (voor Nederland) minder bekende/nieuwe inzichten uit het onderzoek naar schrijfdidactiek’. Een overzicht van alle statements is opgenomen in Bijlage D1. De pointmap is het resultaat van de individuele clustering door alle deelnemers van de 78 statements. De statements die door meer deelnemers bij elkaar zijn geplaatst in

de sorteerfase, staan in de pointmap dichterbij elkaar dan de statements die door weinig deelnemers zijn geclusterd. Met een stressvalue van .265 kan worden geconcludeerd dat de pointmap een goede representatie is van de ruwe data.

Figuur 3 toont de zes clusters die zijn vastgesteld. In de interpretatieworkshop zijn de clusters en labels definitief vastgesteld. De uitwerking van de workshop is opgenomen in Bijlage D2. Het cluster ‘Schrijfstrategieën’ bestaat uit statements waarin aandacht wordt geschonken aan de schrijfstrategieën die leerlingen moeten ontwikkelen en waarvan aanstaande leerkrachten kennis moeten nemen. Het cluster ‘Instructie en schrijfproces’ bestaat uit een variatie aan statements die ingaan op de verschillende didactieken die een leerkracht kan gebruiken in zijn instructie en de begeleiding die de leerkracht kan bieden tijdens het schrijfproces. De statements waarin het geven van feedback op teksten, het inzetten van peerfeedback en het beoordelen van teksten centraal staat, zijn samengevoegd in het cluster ‘Feedback, beoordelen en evaluatie’. Het cluster ‘Kennis van de leerkracht’ bevat statements die ingaan op de algemeen didactische kennis die de leerkracht moet bezitten om goed schrijfonderwijs te verzorgen, zoals kennis van de leerlijn, de verschillende genres of mogelijke didactieken. Het cluster ‘Ontwerpvaardigheid’ betreft de vaardigheden die een aankomende leerkracht dient te bezitten voor het ontwerpen van schrijflessen en de schrijfvaardigheid van de student zelf. Tot slot bestaat het cluster ‘Motiveren’ uit statements waaruit blijkt hoe een aankomende leerkracht leerlingen kan motiveren om met plezier en vertrouwen een tekst te schrijven. Ter illustratie is in Tabel 5 een verkort overzicht weergegeven van de clusters met statements. Bijlage D1 bevat het volledige overzicht.



Figuur 2. Pointmap alle stakeholders



Figuur 3. Clustermap alle stakeholders

De clusters worden geanalyseerd met de berekening van de bridging value. Tabel 5 toont ter illustratie van twee cluster de bridging value per statement en per cluster (volledige versie in Bijlage D1). De clusters hebben een bridging value tussen de .29 en .48, met uitzondering van het cluster ‘Motiveren’ (.71). Alle statements in dit clusters hebben een eigen bridging value tussen .60 en 1.00. Het cluster ‘Motiveren’ heeft daarmee een brugfunctie.

Door de onderzoeker gekozen en door de deelnemers uit de interpretatieworkshop aangegeven opvallende of twijfelachtige statements uit een cluster zijn verder geanalyseerd met een spanningsanalyse. Het betreft de statements uit Tabel 6. Uit de spanningsanalyse blijkt dat statement 32 (de rol van zelfregulatie bij het complexe schrijfproces) voornamelijk geclusterd is met statements



uit hetzelfde cluster. Statement 27, 37, 53, 11, 5, 61 en 73 worden door deelnemers met verschillende statements geclusterd (ook buiten het eigen cluster). Statement 37 (het effect van collaborative learning op het schrijfproces) is veel gecombineerd met statement 36 (het principe van observerend leren en de invloed op het schrijfproces) maar weinig met statements uit het cluster ‘Feedback, beoordelen en evaluatie’. Inhoudelijk gezien zou collaborative learning goed passen bij dit cluster. De spanningsanalyse geeft bij statement 5 (het maatschappelijk belang van een goede schrijfvaardigheid) aan dat het met zeer veel verschillende statements is geclusterd. Tot slot worden de statements 17, 18, 19 en 20 door veel deelnemers onderling met elkaar verbonden.

Tabel 5

*Statements per cluster inclusief bridging value, gemiddelde waarde belangrijkheid en haalbaarheid.*

Nummer	Statement	b.v.	Belangrijkheid	Haalbaarheid
Cluster 1: Schrijfstrategieën		.35	4.87	5.01
1	Strategieonderwijs op het gebied van stellen.	.32	5.02	5.21
22	De verschillende stappen die doorlopen moeten worden tijdens het schrijven van een tekst.	.32	5.20	5.16
46	De fases die tijdens een schrijfles doorlopen moeten worden.	.32	4.78	5.11
Cluster 2: Instructie en schrijfproces		.42	4.64	4.68
21	Hoe de leerkracht het schrijfproces kan begeleiden.	.39	5.46	4.97
24	De rol van de leerkracht bij het geven van schrijfonderwijs.	.35	5.44	5.00
26	Het modelleren van het schrijven van verschillende tekstsoorten.	.46	5.17	4.95

*Note.* Volledig overzicht in Bijlage D1.

Tabel 6

*Statements voor spanningsanalyse met bridging value.*

Nummer	Statement	b.v.
Cluster 2: Instructie en schrijfproces		
27	De ontwerpvaardigheden van toekomstige leerkrachten zodat zij schrijftaken kunnen integreren in het onderwijs	.26
32	De rol van zelfregulatie bij het complexe schrijfproces.	.41
37	Het effect van collaborative learning op het schrijfproces van leerlingen.	.35
53	Het voorbeeldgedrag dat de leerkracht moet tonen door ook zelf actief te schrijven.	.54
61	De kunst van een strategische procesgerichte instructie waarin zelfsturings- en schrijfstrategieën met elkaar verbonden zijn.	.41
73	Hoe de leerkracht leerlingen bewust kan maken van het doel van schrijfstrategieën.	.51
Cluster 4: Kennis van de leerkracht		
11	Vormgeven/invullen leerlijn schrijven opdat leerlingen aan het einde van groep 8 referentieniveau 1F behalen.	.49
5	Het maatschappelijk belang van een goede schrijfvaardigheid.	.79

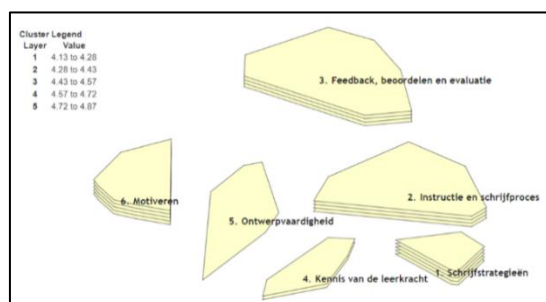
Cluster 5: Ontwerpvaardigheid		
17	Het gebruiken van eigen ervaring van studenten met (leren) schrijven als opleidingsdidactiek (exemplarische opleidingsdidactiek).	.38
18	Het onderzoeken en ontdekken van de eigen stem in de eigen tekst.	.55
19	De eigen schrijververing c.q. schrijversbiografie van studenten.	.41
20	De eigen schrijfvaardigheid van studenten.	.45

#### 4.1.2 Waardering statements en clusters

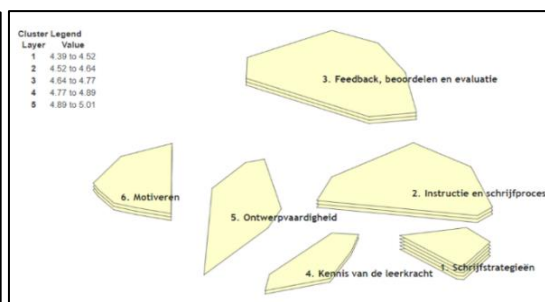
De waarde die deelnemers aan de statements hebben gegeven met betrekking tot belangrijkheid en haalbaarheid, zijn weergegeven in Tabel 5 (volledig overzicht in Bijlage D1). Ieder statement heeft een gemiddelde waarde tussen de één en zes.

De waarden van belangrijkheid en haalbaarheid van de statements gecombineerd met de clustermap levert een clusterratingmap (Figuur 4 en 5). Het aantal lagen toont de gemiddelde waarde van belangrijkheid en haalbaarheid per cluster. Alle clusters hebben zowel op belangrijkheid als haalbaarheid een gemiddelde waarde hoger dan 4,13. Geen enkel cluster wordt daarmee als onvoldoende belangrijk of haalbaar beschouwd. Tussen een aantal clusters zitten significante verschillen. Het cluster ‘Motivatie’ wordt significant belangrijker gevonden dan ‘Kennis van de leerkracht’ en ‘Ontwerpvaardigheid’ ( $p < .05$ ). Ook wordt ‘Motivatie’ significant haalbaarder geacht dan ‘Ontwerpvaardigheid’ ( $p < .05$ ).

Verschillen in mate van belangrijkheid en haalbaarheid tussen andere clusters zijn niet significant ( $p > .05$ ).



Figuur 4. Clusterratingmap belangrijkheid.



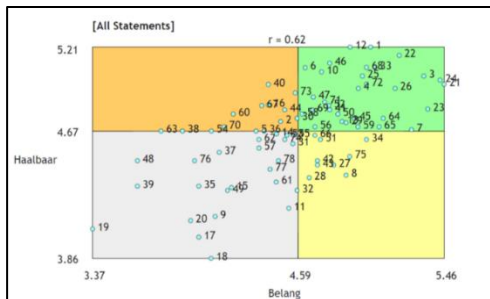
Figuur 5. Clusterratingmap haalbaarheid.

#### 4.1.3 Vergelijking belangrijkheid en haalbaarheid

Met een go-zone wordt voor ieder statement inzichtelijk gemaakt hoe er gemiddeld is gescoord op belangrijkheid ten opzichte van haalbaarheid. Statements die een hoge waarde op zowel belangrijkheid als haalbaarheid hebben, bevinden zich in de ‘go-zone’: het groene vlak. Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat het verschil tussen de statements die gemiddeld laag en hoog scoren, klein is. De x-as (belang) loopt van 3.37 tot 5.46 en de y-as (haalbaar) van 3.86 tot 5.21. De statements staan redelijk dicht bij elkaar en vormen een schuine baan. De spreiding in waarde is niet groot.

Uit de go-zone (Figuur 6) blijkt dus dat, gezien de lage spreiding, alle statements betrekkelijk

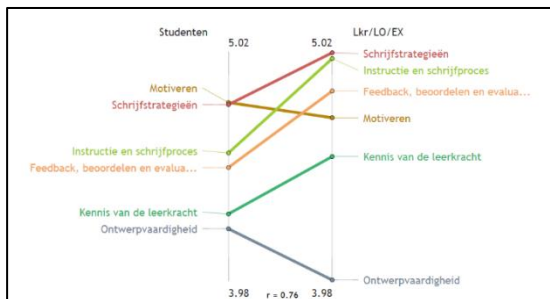
belangrijk en haalbaar worden gevonden. Het groene vlak van de go-zone biedt interessante informatie voor de opleidingspraktijk. Deze statements worden het meest belangrijk en het meest haalbaar geacht en Trochim en Kane (2005) geven aan dat men bij evaluatie of implementatie eerst deze statements moet bespreken.



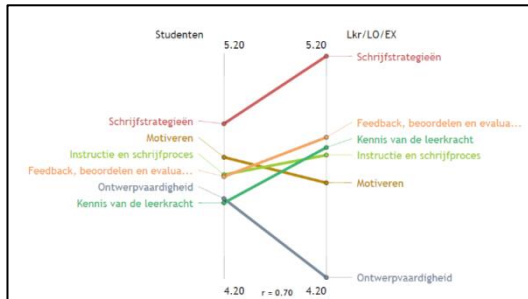
Figuur 6. Go-zone

#### 4.2 Verschillen in stakeholdergroepen

De twee pattern matches uit Figuur 7 en 8 tonen de verschillen in waardering tussen de groep lerarenopleiders, experts en leerkrachten en de groep studenten. Figuur 7 laat de verschillen in belangrijkheid zien tussen beide stakeholdergroepen en Figuur 8 toont de verschillen in haalbaarheid. De Pearsons product moment correlatie toont voor beide pattern matches een redelijke, positieve samenhang (belang:  $r = .76$ ; haalbaar:  $r = .70$ ). Uit Figuur 8 blijkt dat leerkrachten, lerarenopleiders en experts het cluster ‘Instructie en schrijfproces’ significant belangrijker vinden dan studenten ( $p < .002$ ). Ook het cluster ‘Feedback, beoordelen en evaluatie’ wordt door leerkrachten, lerarenopleiders en experts significant belangrijker gevonden dan door studenten ( $p < .01$ ). De andere verschillen zijn niet significant ( $p > .05$ ). Figuur 10 toont de resultaten voor de variabele haalbaarheid. Het verschil in waardering van de clusters ‘Schrijfstrategieën’ ( $p < .05$ ) en ‘Feedback, beoordelen en evaluatie’ ( $p < .05$ ) is significant. In de volgende paragrafen worden de verschillen tussen beide groepen onderzocht aan de hand van analyses van concept maps van afzonderlijke groepen. De groepen zijn voldoende groot om deze verdiepende analyse te maken en het (algemene) beeld van alle stakeholders als geheel verder te specificeren.



Figuur 7. Pattern match belangrijkheid.

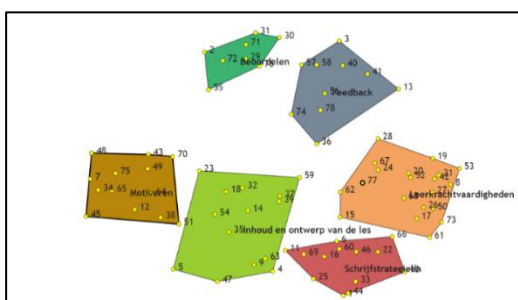
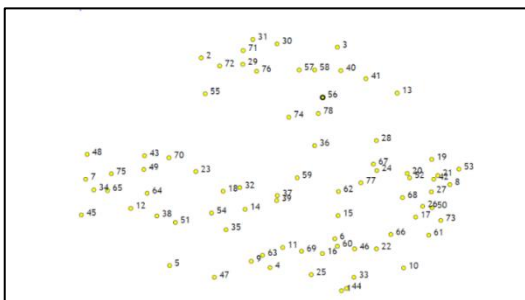


Figuur 8. Pattern match haalbaarheid.

### 4.3 Group Concept Mapping: studenten

#### 4.3.1 Clustering door studenten

Figuur 9 en 10 tonen de pointmap en clustermap gebaseerd op de resultaten van studenten. De stressvalue is met een waarde van .2743 acceptabel. Voor de ontwikkeling van de clustermap is uitgegaan van hetzelfde aantal clusters als bij de gehele stakeholdergroep werd gebruikt (6). Het overzicht van statements per cluster bevindt zich in Bijlage D3. Tabel 7 toont de bridging value per cluster. De bridging value van het cluster Motiveren is met een waarde van .57 wederom het hoogst. De overige clusters hebben allen een lage bridging value.



Figuur 9. Pointmap studenten.

Figuur 10. Clustermap studenten.

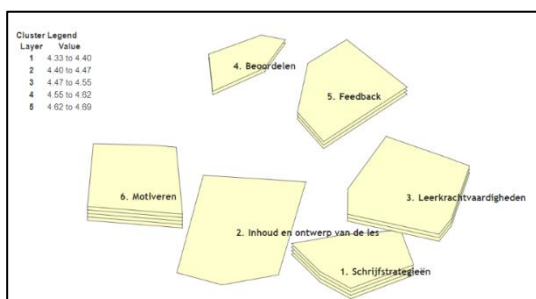
Tabel 7

Bridging value per cluster

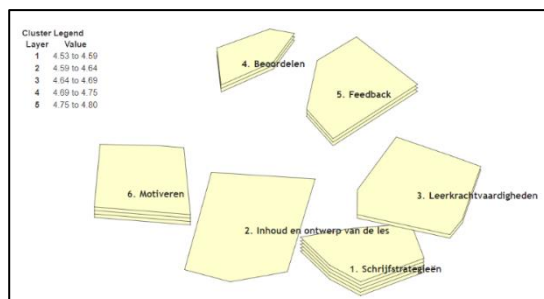
Cluster	Bridging value
Feedback	.25
Beoordelen	.17
Motiveren	.57
Inhoud en ontwerp van de les	.29
Schrijfstrategieën	.18
Leerkrachtvaardigheden	.27

#### 4.3.2 Waardering

Figuur 11 en 12 tonen de clusterratingmaps gebaseerd op de resultaten van studenten. De verschillen in gemiddelde waarde van belangrijkheid en haalbaarheid zijn klein. De gemiddelde waarden van belangrijkheid liggen tussen de 4.33 en 4.69. Het verschil in waardering tussen het cluster ‘Inhouden ontwerp van de les’ en ‘Motiveren’ is significant ( $p < .05$ ). De verschillen in waardering tussen andere clusters zijn niet significant ( $p > .05$ ). De waarden van haalbaarheid liggen tussen de 4.53 en 4.80. Het verschil tussen de clusters ‘Inhoud en ontwerp van de les’ en ‘Schrijfstrategieën’ ( $p < .02$ ) is significant. Ook het cluster ‘Schrijfstrategieën’ wordt significant haalbaarder geacht dan het cluster ‘Leerkrachtvaardigheden’ ( $p < .05$ ).



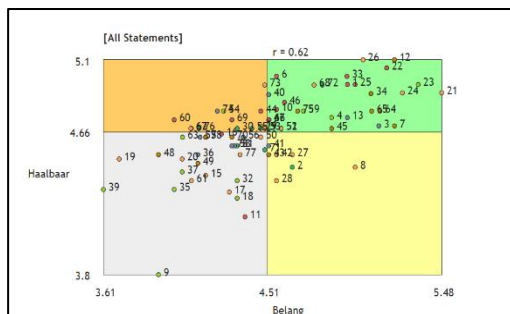
Figuur 11. Clusterratingmap belangrijkheid studenten.



Figuur 12. Clusterratingmap haalbaarheid studenten

### 4.3.3 Vergelijking belangrijkheid en haalbaarheid

Figuur 13 toont de go-zone gebaseerd op de resultaten van de studenten. Wederom is het verschil in statements die hoog en laag scoren, klein. De statements concentreren zich grotendeels rondom het kruispunt van de vlakken.



Figuur 13. Go-Zone studenten.

### 4.4 Group Concept Mapping: lerarenopleiders, experts en leerkrachten

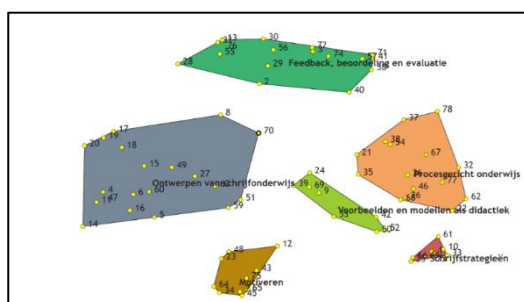
Deze paragraaf toont de resultaten van de groep lerarenopleiders, experts en leerkrachten samen.

#### 4.4.1 Clustering door leerkrachten, lerarenopleiders en experts

Figuur 14 en 15 tonen de point- en clustermap gebaseerd op de resultaten van de groepen lerarenopleiders, experts en leerkrachten. De stressvalue heeft een goede waarde van .295. Wederom zijn er zes clusters gevormd. Een overzicht van de statements per cluster is opgenomen in Bijlage D4. In Tabel 8 zijn de bridging values van alle clusters opgenomen. In tegenstelling tot de groep studenten en de verschillende stakeholders als geheel, heeft het cluster ‘Motiveren’ een lagere bridging value (.31). Het cluster ‘Ontwerpen van schrijfonderwijs’ heeft met .62 de hoogste bridging value.



Figuur 14. Pointmap lerarenopleiders, experts en leerkrachten.



Figuur 15. Clustermap lerarenopleiders, experts en leerkrachten.

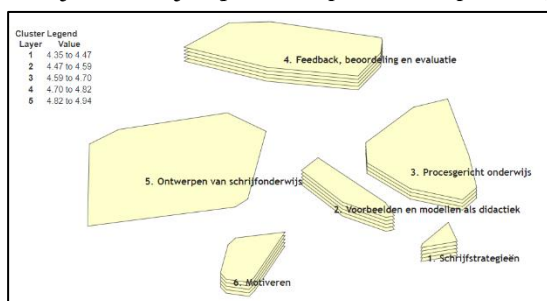
Tabel 8

Bridging value

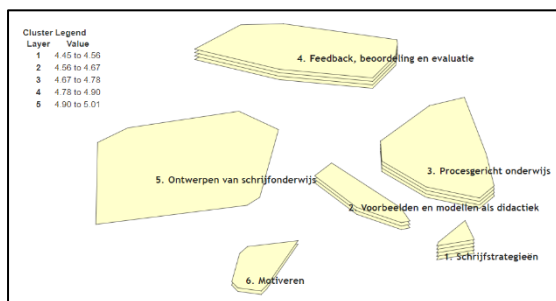
Cluster	Bridging value
Feedback, beoordelen en evaluatie	.25
Procesgericht onderwijs	.55
Voorbeelden en modellen als didactiek	.45
Schrijfstrategieën	.18
Ontwerpen van schrijfonderwijs	.62
Motiveren	.31

#### 4.4.2 Waardering

De clusterratingmaps gebaseerd op de resultaten van lerarenopleiders, experts en leerkrachten zijn opgenomen in Figuur 16 en 17. Wederom zijn de verschillen in gemiddelde waarde van ieder cluster klein. Voor ‘belangrijkheid’ ligt de spreiding tussen 4.35 en 4.94 en voor ‘haalbaarheid’ tussen 4.45 en 5.01. Het cluster ‘Schrijfstrategieën’ wordt door lerarenopleiders, experts en leerkrachten significant belangrijker gevonden dan ‘Ontwerpen van schrijfonderwijs’ ( $p < .002$ ). Ook het cluster ‘Voorbeelden en modellen als didactiek’ wordt significant belangrijker gevonden dan ‘Ontwerpen van schrijfonderwijs’ ( $p < .05$ ). Er bestaat ook een significant verschil tussen ‘Feedback, beoordeling en evaluatie’ en ‘Ontwerpen van schrijfonderwijs’ ( $p < .02$ ) en ‘Ontwerpen van schrijfonderwijs’ en ‘Motiveren’ ( $p < .05$ ). Tevens zijn er bij de gemiddelde waarde van de clusters op haalbaarheid significante verschillen. Zowel ‘Feedback, beoordeling en evaluatie’ als ‘Schrijfstrategieën’ en ‘Procesgericht onderwijs’ worden significant haalbaarder geacht dan ‘Ontwerpen van schrijfonderwijs’ ( $p < .02$ ,  $p < .01$  en  $p < .05$ ).



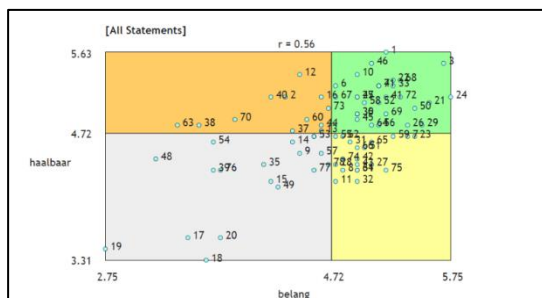
Figuur 16. Clusterratingmap belangrijkheid.



Figuur 17. Clusterratingmap haalbaarheid.

#### 4.4.3. Vergelijking belangrijkheid en haalbaarheid

Figuur 18 toont de go-zone van lerarenopleiders, experts en leerkrachten. In vergelijking met de Go-Zone van studenten toont deze Go-zone een bredere spreiding van de x- en y-as. Veel statements liggen in het groene vlak of aan de randen van het groene vak en worden dus belangrijk en haalbaar gevonden.



Figuur 18. Go-zone

#### 4.5 Relatie met Pabo-curriculum

Tabel 9 en Tabel 10 tonen een verkorte versie van de resultaten van de implementatieworkshop. De volledige tabellen zijn opgenomen in Bijlage E1. De verdeling van de statements in de vakken (Vak 1: wordt al aangeboden tijdens de pabo. Vak 2: wordt nog niet aangeboden tijdens de pabo, maar dit

wordt momenteel wel ontwikkeld. Vak 3: wordt niet aangeboden op de pabo.) inclusief de onderbouwing van de deelnemers is weergegeven in Tabel 9. Tabel 10 toont de verdeling in categorieën naar de wens van de deelnemers (Categorie 1: moet in de opleiding worden aangeboden. Categorie 2: moet misschien in de opleiding worden aangeboden. Categorie 3: moet niet in de opleiding worden aangeboden.).

Uit Tabel 9 blijkt dat de inhoud van de meeste statements door lerarenopleiders wordt geplaatst in vak één. Opleiders maakten hierbij de kanttekening dat veel wordt aangeboden, maar dat studenten te weinig de ruimte krijgen om de vaardigheden daadwerkelijk te ontwikkelen. Een aantal statements zijn in vak twee geplaatst. Geen enkel statement is in vak drie geplaatst.

Tabel 10 laat zien dat de meeste statements zijn geplaatst in categorie één. Eén statement is geplaatst in de derde categorie en over één statement bestond twijfel over de indeling in categorie één of twee. Hoewel de deelnemers dus aangaven het belang van de statements te onderschrijven, zagen zij ook uitdagingen om alles op gedegen wijze in het curriculum op te nemen.

Tabel 99

*Implementatieworkshop: huidig onderwijs.*

Statement	Opleider A	Opleider B	Opleider C	Opleider D	Statement geplaatst in vak...
56. De vaardigheid van de studenten om ontwikkelingsgerichte, formatieve feedback op de teksten van leerlingen te geven.	Het komt wel aan de orde, maar studenten ontwikkelen de vaardigheid nog niet.	Ik behandel de theorie rondom feedback geven, maar niet specifiek ontwikkelingsgerichte en formatieve feedback.	Het formatieve komt onvoldoende aan bod.	Ik benoem het geven van positieve feedback	2
72. het geven van feedback die schrijfmotiverend werkt.	Dit komt uitgebreider aan bod. Ook feedback geven om het schrijfproces te stimuleren.	Deze doelstelling is algemener en komt aan bod.			1

*Note.* Vak 1: wordt al aangeboden tijdens de pabo. Vak 2: wordt nog niet aangeboden tijdens de pabo, maar dit wordt momenteel wel ontwikkeld. Vak 3: wordt niet aangeboden op de pabo. Volledige tabel in Bijlage E1

Tabel 10

*Implementatieworkshop: wenselijk onderwijs.*

Statement	Mening	Indeling
1, 3, 4, 6, 10, 12, 13, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 33, 41, 45, 46, 47, 50, 52, 58, 59, 64, 65, 68, 69, 71, 72.	B/D/A: De statements uit vak 1 worden al aangeboden en dit moet ongewijzigd blijven.	Moet
56. De vaardigheid van de studenten om ontwikkelingsgerichte,	B: Dit is een opleidingsbreed doel en kan goed passen bij de vakken onderwijskunde of pedagogiek. Hoe geef je ontwikkelingsgerichte, formatieve feedback? Belangrijk voor alle vakken.	Tussen 'moet' en

<p>formatieve feedback op de teksten van leerlingen te geven.</p>	<p>A: Bij het schrijven van teksten is het een specifieke vaardigheid. Het vraagt meer van de leerkracht dan algemeen feedback geven. Het hoort dus ook bij het vakgebied taal.</p> <p>D: Het hoort bij ons vak, maar niet alleen bij ons vak.</p> <p>C: Het is heel belangrijk om te weten hoe een tekst formatief beoordeeld kan worden, anders komen de kinderen niet verder.</p> <p>A: In het ‘moet-vak’ liggen al veel statements over feedback. Dit doel zou mooi zijn om uiteindelijke naar toe te werken.</p> <p>B: Het is een moeilijke vaardigheid. Studenten vinden het ook lastig elkaar goede feedback te geven op werkstukken.</p>	<p>‘misschien’ in.</p>
---	--	------------------------

*Note.* Categorie 1: moet in de opleiding worden aangeboden. Categorie 2: moet misschien in de opleiding worden aangeboden. Categorie 3: moet niet in de opleiding worden aangeboden. Volledige tabel in Bijlage E1.

## 5. Conclusie en Discussie

### 5.1 Bevindingen

In dit onderzoek stond de vraag ‘Wat dient tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs (Pabo) aangeboden te worden om studenten zich te laten ontwikkelen tot leerkrachten die vaardig zijn in het verzorgen van goed schrijfonderwijs aan basisschoolleerlingen?’ centraal. Om deze vraag te beantwoorden is een literatuurstudie uitgevoerd en zijn stakeholders bevroegd.

De literatuurstudie demonstreerde dat er voldoende wetenschappelijke kennis beschikbaar is over het vormgeven van schrijfonderwijs in de basisschool. Op basis van de literatuur zijn zeven thema’s vastgesteld. Wat basisschoolleerlingen moeten leren, wordt in het thema ‘schrijfstrategieën, genrekennis en zelfregulatie’ samengevat. Leerlingen moeten leren hoe zij zelfregulerend schrijfstrategieën kunnen inzetten en daarbij rekening kunnen houden met de genrekenmerken. De manier waarop de leerkracht leerlingen dit kan leren en welke begeleiding hij moet bieden wordt beschreven in de thema’s ‘procesbenadering’, ‘leren door te observeren’, ‘collaborative learning’, ‘feedback en beoordelen’, ‘technologie’ en ‘motivatie en vertrouwen’. De procesbenadering beschrijft de cyclus van plannen, schrijven en evalueren die leerlingen doorlopen. Zij leren hierdoor hoe ze het schrijven van een tekst moeten aanpakken. Observerend leren kan dit ondersteunen. Leerlingen kijken voorafgaand aan het schrijven naar een model die laat zien hoe hij een schrijftaak aanpakt. Dit geeft leerlingen inzicht in hoe de taak kan worden aangepakt. Tijdens en na het schrijven kan de leerkracht collaborative learning inzetten om leerlingen de kans te geven met elkaar te spreken over hun eigen tekst, waardoor zij kunnen reflecteren op de tekst en de schrijfaanpak. Deze peerfeedback heeft een positieve invloed op de tekstkwaliteit. Ook de leerkracht kan feedback geven op teksten en deze beoordelen. De leerling krijgt hierdoor inzicht in hoe zijn tekst overkomt om de lezer, wat hij al goed kan en hoe hij de tekst kan verbeteren. Daarnaast kan door beoordeling de ontwikkeling van de leerling in kaart gebracht worden. Technologie kan tijdens schrijflessen ingezet worden om het schrijven te ondersteunen en om aan te sluiten bij de (digitale) leefwereld van leerlingen. Tot slot bleek motivatie en vertrouwen in eigen kunnen van belang om een goede tekst te schrijven. De leerkracht dient hier daarom aandacht aan te besteden.



De literatuurstudie geeft inzicht in wat leerlingen op het gebied van schrijven moeten leren en hoe de leerkracht dit kan aanbieden en begeleiden. Deze informatie geeft ook inzicht in wat pabostudenten tijdens de opleiding zouden moeten leren. Zij dienen kennis te hebben van de procesbenadering, schrijfstrategieën, genrekennis en zelfregulatie, observerend leren, collaborative learning, feedback en beoordelen, technologie en motivatie en vertrouwen. Daarbij dienen ze de bijbehorende vaardigheden te ontwikkelen die zij nodig hebben voor het verzorgen van dit schrijfonderwijs. De literatuurstudie biedt hiermee een eerste handvat om het curriculum van de pabo op het gebied van schrijfonderwijs kritisch te bekijken en aan te passen.

Na afronding van de literatuurstudie is een GCM-studie uitgevoerd waarmee de ideeën van leerkrachten basisonderwijs, lerarenopleiders, experts op het gebied van schrijfonderwijs en studenten in kaart zijn gebracht. Op basis van de resultaten van het brainstormen en clusteren zijn zes thema's te onderscheiden: 'Schrijfstrategieën', 'Instructie en schrijfproces', 'Feedback, beoordelen en evaluatie', 'Kennis van de leerkracht', 'Ontwerpvaardigheid' en 'Motiveren'. In de clusters 'Schrijfstrategieën', 'Instructie en schrijfproces', 'Feedback, beoordelen en evaluatie', en 'Motiveren' komen zowel statements aan bod die betrekking hebben op de kennis die studenten op dit gebied moeten hebben, evenals de vaardigheden die zij dienen te ontwikkelen op dit gebied. In het cluster 'Kennis van de leerkracht' zijn verschillende kennisaspecten bij elkaar geplaatst waardoor het een breed en algemeen cluster is. Dit geldt ook voor het cluster 'Ontwerpvaardigheid'. Beide clusters zijn dus redelijk brede en algemene clusters die tonen welke kennis en vaardigheden studenten moeten ontwikkelen terwijl de overige clusters specifiek zijn en over één thema gaan. Het cluster 'Schrijfstrategieën' is bijvoorbeeld een specifiek cluster: het bevat alleen statements die tonen wat studenten op het gebied van schrijfstrategieën moeten leren.

Inhoudelijk belangrijke aspecten uit de literatuurstudie worden door stakeholders ook benoemd en er is veel overeenstemming. Stakeholders hebben alleen geen cluster gevormd over het gebruik van technologie bij het schrijven, terwijl dit in de resultaten van de literatuurstudie wel een prominente plek innam. Ook laat de go-zone zien dat de statements met betrekking tot het gebruik van technologie (38, 39 en 54) minder belangrijk worden gevonden. Het is de vraag waarom stakeholders hier minder waarde aan hechten, terwijl in de praktijk in steeds grotere mate gebruik wordt gemaakt van bijvoorbeeld smartboards en tablets.

Zoals de visualisaties (Figuur 4 en Figuur 5) laten zien, vinden stakeholders alle clusters, dus alle aspecten van schrijfonderwijs, belangrijk om tijdens de opleiding aan te bieden en ook haalbaar. Er zijn echter verschillen in mening over thema's. Het cluster 'Motivatie' bevat statements over de wijze waarop de leerkracht basisschoolleerlingen kan motiveren. Dit cluster wordt significant belangrijker gevonden dan de clusters 'Kennis van de leerkracht' en 'Ontwerpvaardigheid': deelnemers hechten meer waarde aan het besteden van aandacht aan motivatie dan het aanleren van ontwerpvaardigheden en het opdoen van kennis. Daarbij wordt het cluster 'Motivatie' ook significant haalbaarder geacht dan het cluster 'Ontwerpvaardigheden': stakeholders achten het haalbaarder om in de opleiding aandacht

besteden aan het motiveren van leerlingen dan aan het aanleren van ontwerpvaardigheden. Een hoge waarde van de indicator van de brugfunctie (bridging value) van het cluster 'Motivatie' (.71) laat echter wel zien dat het groepsidee over de plaatsing van de statements uit dit cluster echter divers is. Stakeholders denken dus mogelijk verschillend over de precieze inhoud van het cluster. Het cluster bevat verschillende statements die door stakeholders ook verschillend worden gewaardeerd. De go-zone laat zien dat bijvoorbeeld de statements 'het stimuleren en behouden van schrijfmotivatie van leerlingen' (7) en 'de manier waarop gestimuleerd kan worden dat leerlingen schrijven een zinvolle activiteit vinden' (65) belangrijk en haalbaar worden gevonden. Echter zijn er ook statements die minder belangrijk en haalbaar worden gevonden, zoals 'het uitnodigen van schrijvers in de klas' (48) en 'het creatief denken van studenten, voor de ontwikkeling van betekenisvolle en motiverende schrijfoopdrachten' (49). De go-zone laat zien dat binnen het cluster ook verschillend wordt gedacht over de belangrijkheid en haalbaarheid van de statements. De vraag is waarom stakeholders de verschillende statements zo anders waarderen, terwijl het cluster als geheel wel zeer belangrijk en haalbaar wordt geacht.

Er zijn verschillen zichtbaar in waardering van belangrijkheid en haalbaarheid tussen de groep studenten en de groep leerkrachten, lerarenopleiders en experts (Figuur 7 en 8). Dit geeft aanleiding om de verschillen tussen deze twee groepen verder te onderzoeken. Studenten onderscheiden zes clusters: 'Beoordelen', 'Feedback', 'Leerkrachtvaardigheden', 'Schrijfstrategieën', 'Inhoud en ontwerp van de les' en 'Motiveren'. Alle clusters worden door studenten belangrijk en haalbaar gevonden, maar de spreiding in waardes is klein (.26 en .33). Studenten geven hiermee aan dat zij alle aspecten ongeveer even belangrijk en haalbaar vinden. Leerkrachten, lerarenopleiders en experts onderscheiden de clusters 'Ontwerpen van schrijfonderwijs', 'Motiveren', 'Voorbeelden en modellen als didactiek', 'Procesgericht onderwijs', 'Schrijfstrategieën' en 'Feedback, beoordelen en evaluatie'. Ook deze groep vindt alle clusters belangrijk en haalbaar, maar de spreiding in gemiddelde waardes is iets groter dan bij studenten (.59 en .56). In tegenstelling tot de groep studenten vindt deze groep dat er verschil bestaat tussen wat belangrijk en haalbaar is om tijdens de opleiding aan te bieden en welke aspecten minder belangrijk en haalbaar zijn.

Zowel de groep studenten als de groep leerkrachten, lerarenopleiders en experts hebben clusters gevormd met de thema's 'Schrijfstrategieën' en 'Motiveren'. Uit de andere clusters blijkt het verschil in perspectief tussen de twee groepen. Studenten verdelen de termen feedback en beoordeling, terwijl de leerkrachten, opleiders en experts dit als één cluster zien. Dit kan (indirect) wijzen naar het niveauverschil tussen de groepen: de groep leerkracht, opleiders en experts lijkt een meer ontwikkeld beeld te hebben over dit thema, aangezien feedback en beoordelen bij het schrijfonderwijs hand in hand gaan en steeds minder worden gezien als twee afzonderlijke fases (Koster & Bouwer, 2016). De inhoud van het cluster 'Schrijfstrategieën' laat een tweede verschil zien. Hoewel beide groepen dit cluster hebben gevormd, blijkt uit de statements dat studenten in dit cluster ook statements over genrekennis meenemen. Leerkrachten, opleiders en experts benoemen alleen statements gericht op

schrijfstrategieën. Ook blijkt dat studenten clusters hebben gevormd met meer algemene bewoordingen en hebben gekeken vanuit het studentperspectief: zij clusteren vanuit de vraag welke vaardigheden zij moeten ontwikkelen en welke kennis zij nodig hebben om schrijfonderwijs te verzorgen en ontwerpen. Dit wordt zichtbaar in de clusters ‘Leerkrachtvaardigheden’ en ‘Inhoud en ontwerp van de les’. De groep leerkrachten, opleiders en experts gebruikt meer specifieke en thematische bewoordingen voor de clusters (‘Voorbeelden en modellen als didactiek’ en ‘Procesgericht onderwijs’). Deze manier van clusteren zou kunnen wijzen op een meer ontwikkeld beeld van schrijfonderwijs. Bij de inrichting van het curriculum op het gebied van schrijfonderwijs zouden studenten eerder spreken in algemene termen als ‘wat moet ik leren en ontwikkelen?’ terwijl leerkrachten, opleiders en experts thema’s onderscheiden en het vanuit deze visie zouden inrichten.

De GCM-studie toont de zes thema’s die volgens stakeholders van belang zijn om tijdens de opleiding aan te bieden en stakeholders vinden deze thema’s belangrijk en haalbaar. In de implementatieworkshop zijn de uitkomsten met lerarenopleiders gedeeld, waarbij de statements uit de groene go-zone centraal stonden (Figuur 6). Men gaf aan dat veel theorie over het verzorgen van schrijfonderwijs kort tijdens de opleiding wordt aangeboden, maar dat er in het curriculum nog te weinig ruimte is om de het verzorgen van goed schrijfonderwijs te oefenen en deze vaardigheid te ontwikkelen. De opleiders zouden het echter wel wenselijk vinden om hier meer aandacht aan te besteden.

Dit onderzoek toont aan dat volgens stakeholders er in het curriculum meer aandacht moet zijn voor schrijfonderwijs, waarbij studenten zich verder verdiepen in de theorie maar ook ruimte krijgen om vaardigheden te oefenen. In verschillende metastudies (o.a. Graham, McKeown, Kiuvara, & Harris, 2012; Koster, Tribushinina, De Jong, & Van den Bergh, 2015) zijn effectieve interventies voor het verzorgen van schrijfonderwijs op de basisschool beschreven, zoals strategie-instructie en aandacht voor zelfsturing. Het huidige onderzoek laat zien dat stakeholders vinden dat pabostudenten kennis moeten nemen van deze interventies. Hiermee ondersteunt dit onderzoek de resultaten van de metastudies. Dit onderzoek bouwt daarnaast voort op bestaand onderzoek door specifiek aandacht te besteden aan de rol van de aankomende leerkracht en niet aan de professionalisering van huidige leerkrachten (o.a. Koster, Bouwer, & Van den Bergh, 2016).

Het onderzoek is relevant voor het schrijfonderwijs op Pabo’s in Nederland. Het geeft aanleiding om kritisch naar het huidige onderwijs te kijken en aan de hand van de resultaten van dit onderzoek aanpassing te doen en daarmee leerkrachten op te leiden die beter bekwaam zijn in het verzorgen van schrijfonderwijs. Het onderzoek was specifiek waardevol voor Iselinge Hogeschool, aangezien het onderwijs op deze pabo uitgebreid is besproken en veel opleiders en studenten hebben deelgenomen.

## *5.2 Beperkingen*

Tijdens dit onderzoek is veel data gegenereerd. Niet alle data is onderzocht, aangezien deze scriptie te omvangrijk zou worden. Met de rijke data zou het echter wel mogelijk zijn om de resultaten verder te

specificeren en daardoor nog meer inzicht te krijgen in het schrijfonderwijs op de pabo.

Het aantal clusters (zes) in de clustermap van alle stakeholders is gevormd op basis van zorgvuldige afwegingen. Tijdens het genereren van de clustermaps voor de aparte groepen is gekozen om hetzelfde aantal clusters te gebruiken, zodat de verschillende clustermaps gemakkelijker met elkaar vergeleken kunnen worden. De methode van group concept mapping geeft echter aan dat bij het genereren van clusters kritisch gekeken moet worden naar het aantal te vormen clusters en hierbij gebruik kan worden gemaakt van de clusterreplaymap. Bij het genereren van de clustermaps voor de aparte groepen is dit onvoldoende gedaan en dit kan gezien worden als methodologische beperking.

Alle studenten die deelnamen aan het onderzoek studeren aan dezelfde hogeschool en een groot deel van de lerarenopleiders is ook werkzaam aan deze hogeschool. Dit kan van invloed zijn op de generaliseerbaarheid van de resultaten. Hoewel de resultaten voor Iselinge Hogeschool zeer waardevol zijn, is het de vraag in hoeverre deze, zeker de resultaten van de implementatieworkshop, een gemiddeld beeld geven van de praktijk op andere hogescholen en de mening van stakeholders buiten de regio.

### *5.3 Mogelijkheden voor vervolgonderzoek*

De rijke data biedt de mogelijkheid om vervolgonderzoek te doen waarin wordt gekeken verschillen tussen stakeholdergroepen. De verschillen tussen studenten en leerkrachten, lerarenopleiders en experts kunnen verder worden onderzocht, waarbij ook gekeken kan worden naar de manier waarop studenten kijken naar de data (breed en algemeen) en leerkrachten, opleiders en experts (met focus, specifiek). Ook kan onderzoek plaatsvinden naar de verschillen in mening tussen leerkrachten, lerarenopleiders en experts, waarbij ook de ervaring en/of het kennisniveau van deelnemers kan worden meegenomen. In het huidige onderzoek zijn de aantallen deelnemers te klein om hier uitspraak over te doen.

Naast de verschillen tussen stakeholdergroepen kan er ook verdiepend vervolgonderzoek worden uitgevoerd naar de verschillende thema's. Zo zijn bijvoorbeeld de verschillen in waardering van statements in het cluster 'Motiveren' en de hoge bridging value van het cluster aanleiding om dit verder te onderzoeken en met stakeholders te bespreken.

Ten tweede kan er onderzoek plaatsvinden naar de implementatie van de resultaten van dit onderzoek in het pabocurriculum. Het blijkt dat stakeholders het belangrijk vinden en haalbaar achten om meer aandacht te besteden aan de ontwikkeling van kennis en vaardigheden van studenten op het gebied van schrijfonderwijs. Maar, uit de implementatieworkshop bleek ook dat opleiders het moeilijk vinden om dit in te zetten in het (volle) curriculum. Een ontwerpgericht onderzoek kan worden ingezet om, door middel van ontwerpen, evalueren en aanpassen, in kleine stappen te onderzoeken op welke wijze de uitkomsten van dit onderzoek succesvol ingezet kunnen worden in de praktijk (Sandovall & Bell, 2004).

## Referenties

- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education* 39, 291-310.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.
- Barley, Z., Lauer, P. A., Arens, S. A., Apthorp, H. A., Englert, K. S., Snow, D., ... Akiba, M. (2002). *Helping at-risk students meet standards: a synthesis of evidence-based classroom practices*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Bean, J.C. (2011). *Engaging Ideas. The professional guide to integrating writing, critical thinking and active learning in the classroom*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2006). What observational learning in writing courses entails: a multiple case study. *Educational Studies in Language and Literature*, 6, 31-62.
- Brand-Gruwel, S., & Wopereis, I. (2014). *Word informatievaardig! Digitale informatie selecteren, beoordelen en verwerken*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Brindle, M. E. (2013). *Examining relationships among teachers' preparation, efficacy and writing practices* (unpublished doctoral dissertation). Nashville: Vanderbilt University.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2013). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Social and Behavioural Sciences*, 112, 693-701. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1219
- De Smedt, F, Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29, 833-868. doi: 10.1007/s11145-015-9590-z
- De Smet, M. J. R., Brand-Gruwel, S., Broekkamp H., & Kirschner, P. A. (2012). Write between the lines: Electronic outlining and the organization of text ideas. *Computers in Human Behaviour*, 28(6), 2107-2116. doi:10.1016/j.chb.2012.1006.1015
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387.
- Franssen, H., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3),

185-190.

- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Writing to elementary students in grades 4-6: a national survey. *The Elementary School Journal*, *110* (4), 494-518.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research & Practice*, *24*(2), 56-68.
- Graham, S., Harris, K., Fink, B., & Mac Arthur, C. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific studies of Reading*, *5* (2), 177-202. doi: 10.1207/S1532799Xssr0502\_3
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 879-896. doi: 10.1037/a0029185
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, *104*, 396-407. doi: 10.1080/00220671.2010.488703
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into you classroom! *The Reading Teacher*, *66* (7), 538-542. doi: 10.1002/TRTR.1156
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, *41*, 110-115.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, *29*, 369-388. doi: 10.1177/0741088312451260
- Inspectie van Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, E. (2012). Een conceptuele structuur van het domein Techniek; resultaten van een concept map analyse. September 2012, Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht.
- Jesson, J. K., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review. Traditional and systematic techniques*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kane, M., & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept Mapping for Planning and Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, *1*(1), 1-26.
- Kilpatrick, J. R., Dostal, H. M., Saulsbury, R., Wolbers, K. A., & Graham, S. (2014). The integration of digital tools during strategic and interactive writing instruction. In R. S. Anderson, & C. Mims, *Handbook of research on digital tools for writing instruction in K-12 settings*. US: IGI Global.
- Koster, M., & Bouwer, R. (2016). *Bringing writing research in the classroom*. Utrecht:

Universiteit Utrecht.

- Koster, M., Bouwer, R., & Van den Bergh, H. (2017). Professional development of teachers in the implementation of a strategy-focused writing intervention program for elementary students. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 1-20.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & Van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 249-274.
- Kragten, L. (2016). Excelleren in een passende omgeving: een verkennend onderzoek naar wenselijke karakteristieken van excellentieprogramma's voor het middelbaar beroepsonderwijs. Juni 2016, Heerlen, Nederland: Open Universiteit.
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B. De Klijn, W., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs* (PPON Report). Arnhem: Cito.
- Philippakos, Z., MacArthur, C., & Choker, D. (2015). *Developing Strategic Writers through Genre Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 139-158.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort of note taking. *Applied Cognitive psychology, 19*, 291-312. doi: 10.1002/acp.1086
- Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Olinghouse, N. G., & Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus on Exceptional Children, 43*(4), 1-27.
- Onderwijscoöperatie (2004). *Bekwaamheidseisen primair onderwijs*. Verkregen op 2 februari, 2017, van <http://bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/Bekwaamheidseisen-PO.pdf>
- Raedts, M., Rijlaarsdam, G., Van Waes, L., & Daems, F.(2007). Observational learning through video-based models: impact on student's accuracy of self-efficacy beliefs, task knowledge and writing performances In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo, & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation* (pp. 219–238). Oxford: Elsevier
- Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2004). Effective learning and teaching of writing: student involvement in the teaching of writing. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Ed.), *Effective learning and teaching of writing: a handbook of writing in education* (pp. 1-16). Boston, MA: Springer Science.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., ... Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write: practice and research. *Journal of Writing Research, 1*(1), 53- 83.

- Roberts, J., & Eady, S. (2012). Enhancing the quality of learning: what are the benefits of a mixed age, collaborative approach to creative narrative writing? *Education 3-13*, 40, 205-216.
- Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: A pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning*, 35, 236-245.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn, genre knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd.
- Sandoval, W. A., & Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: introduction. *Educational Psychologist*, 39 (4), 199-201.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have 'trubol giting thangs into werds'. *Remedial and Special Education*, 29, 78-89. doi: 10.1177/0741932507311636
- Shing-On Leung (2011). A Comparison of Psychometric Properties and Normality in 4-, 5-, 6-, and 11-Point Likert Scales. *Journal of Social Service Research*, 37(4), 412-421. doi: 10.1080/01488376.2011.580697
- Smit, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo. Een onderzoek naar de praktijkkennis van opleiders Nederlands*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Stoyanov, S., Boshuizen, H., Groene, O., Van der Klink, M., Kicken, W., Drachsler, H., & Barach, P. (2012). Mapping and assessing clinical handover training interventions. *British Medical Journal Quality & Safety*, 21, 50-57. doi:10.1136/bmjqs-2012-001169
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102, 323-331.
- Trochim, W. M. K. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16.
- Trochim, W. M. K., & Kane, M. (2005). Concept mapping: An introduction to structures conceptualization in health care. *International Journal for Quality in Health Care*, 17, 187-191.
- Trochim, W. M. K., & McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, 60, 166-175.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: the development of self-regulatory skills. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Studies in Writing: Vol. 19. Writing and Motivation* (1 ed., pp. 51-69). Oxford: Elsevier.



## Bijlage A

### Literatuurstudie

#### Bijlage A1

Overzicht kernwoorden per artikel

<b>Bron</b>	<b>Type bron</b>	<b>Kernwoorden</b>
Andrews, Torgerson, Low, & McGuinn (2009)	Review	Process model, self-motivation/self regulation, cognitive reasoning by self-regulated strategy development, peer collaboration, teacher modelling, coaching, scaffolding of structure.
Bandura (1965)	Interventiestudie	Model, imitative behavior, reinforcers.
Barley, et al. (2002)	Review	Cognitively oriented instruction, heterogeneous grouping structures, tutoring, peer tutoring, computer assisted instruction.
Bean (2011)	Boek	Intergration, writing, critical thinking, motivation, feedback.
Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & van Hout- Wolters (2006)	Interventiestudie	Observational learning, observation tasks, peer models, (meta) cognitive activities, development of criteria for effective writing.
De La Paz & Graham (2002)	Interventiestudie	Strategies for execution of writing processes, knowledge and skills, planning-drafting-revising, self-regulation, SRSD

---

De Smedt & van Keer (2013)	Review	Strategy instruction, structured collaborative writing, ICT integration.
Graham & Harris (2009)	Review	Strategic behavior, SRSD, writing skills, knowledge (genres, devices, conventions), motivation, self-efficacy
Graham, McKeown, Kiuvara, & Harris (2012)	Meta-analyse	Strategy instruction self-regulation, tekst structure instruction, creativity/imagery instruction, transcription skills, pre-writing activities, peer assistance, product goals, assings writing, SRSD.
Graham & Sandmel (2011)	Meta-analyse	Process writing approach, motivation.
Harris, Graham, Mason, & Saddler (2002)	Overzichtsartikel	SRSD (develop and activate knowledge, strategy, model, memorize, support, independent performance)
Hayes (2012)	Overzicht van ontwikkeling eigen onderzoek	Modelling, motivation, writers strategies, running computer programs,
Inspectie van Onderwijs (2010)	Beleidsartikel	Leerstofaanbod, leertijd, didactiek (procesgericht, ondersteuning, gerichte feedback schrijfpodracht), afstemming (schrijfontwikkeling volgen, differentiëren), kwaliteitszorg.
Kilpatrick, Dostal, Saulsbury, Wolbers, & Graham (2014)	Boekhoofdstuk	Strategische en interactieve schrijfinstructie, digitale tools, moddelling, self-efficacy, professional development.

---

---

Koster, Bouwer, & van den Bergh (2017)	Interventiestudie	Professional development, self-efficacy, strategy instruction, self regulation, tekst structure instruction (genre), observational learning, feedback, scaffolding,
Koster & Bouwer (2016)	Proefschrift	Goalsetting, strategy instruction, tekst structure instruction, peer assistance, feedback, assessing performance, professional development.
Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh (2015)	Meta-analyse	Goals setting, strategy instruction, tekst structure instruction, peer assistance, feedback.
Olinghouse & Santangelo (2010)	Overzichtsartikel	Assessment, product and process.
Pajares (2003)	Review	Self-efficacy, motivation,
Pullens (2012)	Proefschrift	Digitalisering, schrijfproces, schrijfstrategieën, proces en product, digitaal ondersteund schrijfprogramma.
Rijlaarsdam et al. (2008)	Paper en review	Observtional learning, strategy learning, peers.
Roberts & Eady (2012)	Kwalitatieve studie	Collaboration.
Santangelo, Harris, & Graham (2008)	Overview	Strategy instruction, SRSD, self regulation, stages SRSD.
Tracy, Reid, & Graham (2009)	Interventiestudie	Genre-specific strategy, planning and wirting, strategy instruction,

---

---

Zimmerman &	Boekhoofdstuk	Self-regulation, self-motivation, forethought/performance/control/self-reflection.
Kitsantas (2007)		

---

Aandachtspunten voor het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool.

**Procesbenadering**  
 Een bekende benadering om leerlingen teksten te leren schrijven is de procesbenadering. Leerlingen doorlopen hierbij de cyclus van plannen (doelen stellen, op idee komen, organiseren), schrijven en evalueren (kritisch kijken, aanpassen, herschrijven) en werken aan authentieke taken waarbij zij schrijven voor een publiek. Er is veel aandacht voor eigenaarschap, en de verantwoordelijkheid en zelfregulatie van de leerlingen. Leerlingen werken samen met medeleerlingen tijdens het schrijven. De leerkracht plant korte instructiemomenten in en stemt de instructie af op de behoeftes van de individuele leerlingen.  
 De procesbenadering wordt gezien als een motiverende benadering waarbij de schrijffasen duidelijk worden behandeld. Wel wordt de vraag gesteld of leerlingen voldoende strategieën leren om deze fasen goed te kunnen doorlopen.

**Schrijfstrategieën, genrekennis en zelfregulatie**  
 Om een goede tekst te kunnen schrijven is het van belang dat leerlingen leren hoe zij zelfregulerend de schrijfstrategieën in kunnen zetten, waarbij ze rekening houden met de kenmerken van het genre.  
 Schrijfstrategieën helpen leerlingen om het schrijven van een tekst op een goede manier aan te pakken. Het aanleren van goede zelfreguleringsstrategieën helpt leerlingen om de voortgang van het schrijven van een tekst te bewaken: 'Ben ik nog op de goede weg? Moet ik iets in mijn aanpak veranderen?' Tot slot moet de leerling ook kennis ontwikkelen over het genre. Een betogende tekst vraagt bijvoorbeeld om een geheel andere structuur dan een verhaal of instructieve tekst.

Een bekende didactische benadering waarin de drie onderdelen worden aangeboden is **Self-Regulated Strategy Development (SRSD)**. Zes stappen worden gevolgd:

Voor kennis activeren en genrekenmerken bespreken.	Doel bepalen en bespreken met welke strategieën het doel behaald kan worden.	Leerkracht modelleert strategieën.	Leerlingen memoriseren strategieën.	Leerlingen werken onder begeleiding van de leerkracht. Begeleiding neemt langzaam af ( <b>leerledig</b> ).	Leerlingen kunnen zelfstandig de strategieën correct inzetten.
--	--	------------------------------------	-------------------------------------	--	--

**Leren door te observeren**  
 Een andere bekende benadering voor de vormgeving van schrijfonderwijs is observerend leren. Leerlingen kijken naar een ander (bijvoorbeeld een peer of de leerkracht) die een taak uitvoert. Hierbij observeren de leerlingen hoe die persoon het proces doorloopt en welke keuzes hij maakt om tot een goed geschreven tekst te komen. Door het observeren krijgt de leerling inzicht in hoe de taak kan worden aangepakt. Denk bijvoorbeeld aan een videoclip waarin een leerlijdsgevoel uittegt hoe hij een tekst heeft geschreven. Taak van de leerkracht is hierbij om met leerlingen te spreken over wat ze hebben gezien en hoe zij dit zelf kunnen gebruiken. Ook zou de leerkracht zelf model kunnen staan door bijvoorbeeld een tekst te bekijken en hardop denkend uit te leggen welke aanpassingen hij zou maken: hij modelleert strategieën.

**Collaborative learning.**  
 Het samenwerken met medeleerlingen (**peers**) blijkt een positieve invloed te hebben op de kwaliteit van de tekst. Leerlingen helpen elkaar en voorzien elkaar van feedback. De leerkracht moet dit proces begeleiden en zorgen voor een omgeving waarin leerlingen elkaar op gestructureerde wijze van feedback kunnen voorzien.  
 Hulp van **peers** en het inzetten van feedback sluit aan bij de visie van **collaborative writing**. Schrijven wordt hiern gezien als een sociale activiteit die moeilijk individueel uitgevoerd kan worden. Door met medeleerlingen en de leerkracht te spreken over het (eigen) schrijven, krijgt de leerling de mogelijkheid te reflecteren op zijn tekst en zijn schrijfaanpak.

**Feedback en beoordelen**  
 Door feedback zien leerlingen hoe hun tekst overkomt op een lezer, leren zij wat zij al goed kunnen en wat nog beter kan en krijgen suggesties voor verbetering van de tekst. De leerkracht moet balans zoeken tussen feedback op hogere (komt de boodschap over, opbouw) en lagere (spelling, grammatica) niveaus en tussen positieve feedback (wat gaat al goed?) en verbeteringsuggesties (wat kan beter?). Daarbij moet de leerkracht bedenken hoe hij de verbeteringsuggesties formuleert.  
 Het beoordelen en volgen van de schrijfvaardigheid van een leerling is niet gemakkelijk. Vraag leerkrachten een tekst in zijn geheel te beoordelen (holistisch) en de uitkomsten kunnen erg van elkaar verschillen. Men kan ook werken met beoordelingspunten op deelspectra van een tekst (analytisch), maar hierbij is het de vraag of de tekst in zijn geheel niet uit het oog wordt verloren. Een leerkracht zou stappen kunnen volgen waarmee de balans wordt gevonden tussen holistische en analytisch beoordelen of gebruik kunnen maken van schalen met ankerteksten waarmee een geschreven tekst kan worden vergeleken.

**Technologie**  
 Om aan te sluiten bij de leerwereld van leerlingen waarin zij veel digitaal communiceren en schrijven (mail, chats, blogs etc.) is het waardevol om technologie in te zetten ter ondersteuning van het leren schrijven. Er wordt al vaak gebruik gemaakt van digitale middelen om de uiteindelijke tekst in te schrijven (bv. Word), maar er zijn ook tools die ondersteuning kunnen bieden tijdens andere momenten van het schrijfproces. Denk aan apps die leerlingen helpen om hun ideeën te organiseren, software die leerlingen helpt het schrijfproces te doorlopen of online platforms waar ze hun werk met een écht publiek kunnen delen waardoor er een authentieke opdracht ontstaat. Hoewel er veel digitale middelen zijn die het schrijven kunnen ondersteunen, blijkt het nog niet altijd de praktijk te bereiken.

**Motivatie en vertrouwen**  
 Een gemotiveerde leerling begint makkelijker met schrijven en zal ook meer moeite doen om een goede tekst op papier te krijgen dan een niet of minder gemotiveerde leerling. Motivatie hangt sterk samen met het vertrouwen in eigen kunnen (**self-efficacy**). Leerlingen die weinig vertrouwen hebben dat zij een schrijfstuk tot een goed einde kunnen brengen doen hier minder moeite voor en laten minder doorzettingsvermogen zien.  
 Veel van de in deze flyer besproken **didactische** hebben mede als doel om leerlingen meer vertrouwen te laten krijgen in hun eigen kunnen. Leerlingen die tijdens de les doelen hebben gesteld en deze halen of leerlingen die merken dat zij mogen samenwerken en er niet alleen voor staan, krijgen langzaam meer vertrouwen in hun eigen kunnen waardoor hun motivatie toeneemt.

Om deze flyer te ontwikkelen is een literatuurstudie uitgevoerd. In de overkoepelende zoekmachine **EbscoDiscover** is gezocht naar geschikte literatuur over schrijfonderwijs op de basisschool. De zoektermen zijn gebaseerd op de zoektermen die Graham, McKevyn, Kubaraj en Harris (2012) hebben gebruikt in een meta-analyse gericht op belangrijke componenten van de schrijfstructuur op de basisschool. Uit de zoekresultaten zijn geschikte bronnen geselecteerd. Daarnaast zijn er een aantal bij de onderzoeker reeds bekende bronnen toegevoegd aan de literatuurlijst. In totaal zijn voor de ontwikkeling van deze flyer 25 bronnen gebruikt. Op basis van deze bronnen zijn de zeven aandachtsgebieden geformuleerd en uitgewerkt.  
 Wilt u meer lezen of bent u geïnteresseerd in de literatuurlijst? [Klik dan hier voor de uitgebreidere versie van deze flyer.](#)

## **Bijlage B**

### Controlemechanismen

#### **Bijlage B1**

Uitwerking gesprekken werkwijze sorteren

#### **Samenvatting gesprek twee leerkrachten**

Werkwijze

- Leerkracht A: Eerst een indeling gemaakt op eerste gevoel. Daarna, bij de tweede keer kijken, toch weer gaan schuiven. Pas na het maken van de groepjes een label bedacht.
- Leerkracht B: Gelijk labels gemaakt bij het sorteren. Bij de eerste keer indelen vooral gekeken naar kernwoorden uit de zin. Daarna nogmaals bekeken en toen specifieker gekeken naar de inhoud van de zin en op basis daarvan nog geschoven of nieuwe categorieën gemaakt.
- Leerkracht A en B: vooraf al bepaalde thema's in het hoofd. Soms lastig om daar vanaf te stappen.

Moeilijk

- Leerkracht A: Er is overlap tussen de thema's en thema's raken elkaar. Dan is het lastig: deel ik het bij thema A of thema B in? Ook is de keuze lastig of je een groot thema wil opdelen in kleinere thema's of niet (bv. het onderdeel 'modelling' bij 'leerkrachtvaardigheden'). Eén statement heb ik apart geplaatst (eigen label).
- Leerkracht B: Voor je gevoel wil je soms subcategorieën maken, maar dat kan natuurlijk niet. Ook heb ik een aantal statements toch apart geplaatst omdat ze echt nergens bij pasten.

Gemakkelijk

- Leerkracht A: hele specifieke statements zijn makkelijk te verdelen (bv. alles over observerend leren). Gelijk duidelijk waar het bij past.
- Leerkracht B: bepaalde grote, bekende thema's waren ook gemakkelijk (bv. leerlijnen, motivatie, proces)

#### **Samenvatting gesprek leerkrachten/opleider/expert**

Werkwijze

- Leerkracht A: Eerst geheel doorgelezen, toen eerst de gemakkelijkste groepjes gemaakt. Zag ik daarna iets wat niet paste: een nieuwe categorie gemaakt.
- Leerkracht B: Zelfde. Wel telkens weer gekeken of ik iets wilde aanpassen en aan het eind nogmaals kritisch gekeken.
- Leerkracht C en opleider A: Per item bekeken en groepjes gemaakt. Kijken of een item al bij een bestand groepje past en anders een nieuw groepje.

- Expert A: Van te voren al wat thema's in mijn hoofd. Die gemaakt en vervolgens gekeken of statements daarin pasten of toch een nieuwe categorie erbij gemaakt.

#### Gemakkelijk

- Leerkracht A/B/C en opleider A: Sommige thema's waren al best snel duidelijk (bv. didactiek of zaken gericht op de vaardigheden van de leerkracht zelf).

#### Moeilijk:

- Leerkracht C en opleider A: Het maatschappelijk belang en de betekenis van schrijven vond ik moeilijk te plaatsen.
- Leerkracht A en C: Ook moeilijk om te beslissen of je een grote categorie maakt of toch gaat opsplitsen een kleinere categorieën (bv. feedback en evaluatie samen of apart). Toch vaak kleinere gemaakt voor de duidelijkheid.
- Leerkracht B: Ik heb juist meer samengepakt in grote thema's.
- Expert A: Wel of niet scheiden is lastig. Ik ben tevreden met de verdeling die ik heb gemaakt, maar ik zou inderdaad ook nog veranderingen kunnen maken en er vervolgens nog steeds tevreden mee zijn.
- Expert A: Soms kan je het ook op twee perspectieven bekijken of zijn er twee soorten statements: gericht op het kind of op de leerkracht. Dan heb ik dan vaak wel gescheiden.

## Bijlage B2

### Uitwerking ingevulde placemats door studenten

Alle typen werkwijzen, moeilijkheden en zaken die gemakkelijk gingen zijn samengevat in onderstaand overzicht.

#### Werkwijze

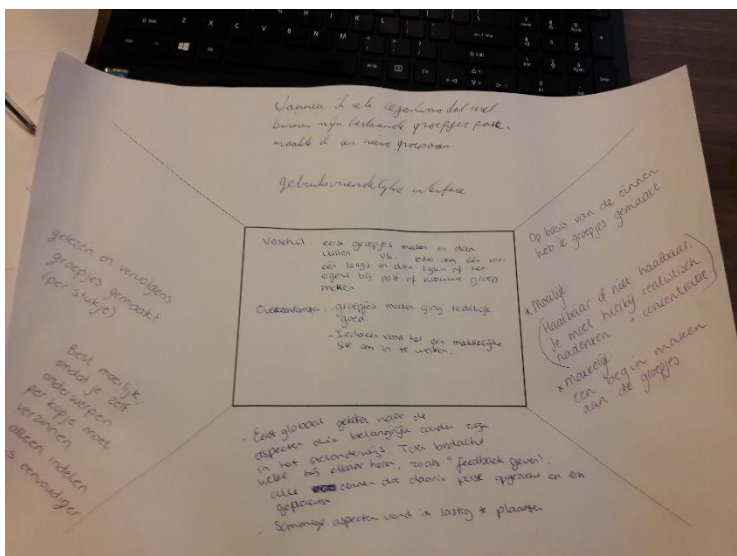
- Statement voor statement langsgelopen en in een groepje geplaatst. Op het moment dat er een statement voorbij kwam die niet in een bestaand groepje paste, werd er een nieuw groepje gevormd.
- Telkens ongeveer tien statements lezen en deze groeperen. Dan de volgende tien bekijken etc.
- Eerst alles doorgelezen. Vervolgens kopjes gemaakt en statements toegevoegd.
- Eerst globaal lezen, vervolgens ieder statement apart doornemen en in een groepje plaatsen.
- Eerst globaal kijken naar thema's die direct naar voren komen. Daarna pas de overige statements verwerken.
- Soms een label veranderd.
- Eerst één kopje gevormd en gevuld, daarna de volgende.

#### Gemakkelijk

- Het indelen in groepjes is gemakkelijker dan het labelen.
- Gebruiksvriendelijk programma.

#### Moelijk

- Labelen is moeilijker dan sorteren.
- Bepaalde statements zijn moeilijk in een groepje te plaatsen.
- Moeilijk om niet teveel kopjes te maken.
- Veel statements, concentratie vasthouden.





## **Bijlage B3**

Scenario interpretatieworkshop

### **Interpretatieworkshop**

Doel: interpretatie en validatie. Zijn deelnemers eens of zijn er zaken waar ze het zeer zeker niet mee eens zijn?

#### **Voorafgaand**

Deelnemers krijgen de clusterlijst (zie onderaan dit document) van de gehele groep. Gevraagd wordt of ze dit voorafgaand aan de bijeenkomst zelf door willen nemen en opvallende zaken willen aanstrepen/opschrijven.

#### **De bijeenkomst**

- Korte introductie.  
(vooraf ook aangeven: doel om de uitkomsten als geheel te bespreken, niet teveel teruggaan naar eigen invulling).
- Point Map Geheel tonen en kort uitleggen.
- Voorafgaand hebben deelnemers clusterlijst bekeken. Aangeven dat deze clusters zichtbaar gemaakt kunnen worden in een cluster map. Deze cluster map tonen en uitleggen dat clusters die dicht bij elkaar staan zijn gebaseerd op de statements die door meer mensen bij elkaar geplaatst zijn. De groep wordt opgesplitst in twee deelgroepjes. De ene groep kijkt naar cluster 1: Schrijfstrategieën en cluster 3: Feedback en beoordelen. De andere groep kijkt naar cluster 4: Kennis van de leerkracht en cluster 6: Motiveren. Dit zijn de meer coherente clusters.  
Centrale vragen: Wat valt jullie op aan het cluster? Vind je de statements in het cluster bij elkaar passen? Is de goede titel (label) gekozen? De groepjes delen vervolgens hun uitkomsten.  
Vervolgens krijgen de groepjes beide een minder coherente cluster toegewezen. De ene groep kijkt naar cluster 5: Ontwerpvaardigheid en de andere groep naar cluster 2. Instructie, modellering en schrijfproces. Dezelfde vragen staan centraal. Groepjes delen aan het einde hun uitkomsten wederom.  
Validatie: kunnen deelnemers zich hierin vinden of zien zij zaken waar ze het niet mee eens zijn.
- In de groep de point rating en cluster rating map bekijken (belang en geheel). Uitleggen en bespreken wat opvalt en wat dit kan betekenen?
- Pattern Match Geheel: haalbaarheid vs belangrijkheid bekijken.  
Pattern Match Geheel haalbaarheid: studenten vs. lkr/lo/ex  
Pattern Match Geheel belangrijkheid: studenten vs. lkr/lo/ex

- Go-Zone Geheel bekijken. Wat valt er in de Go en de No Go zone? Wat is heel haalbaar maar niet belangrijk? Wat kan deze uitkomst betekenen?  
Bij de Go-Zone map krijgen deelnemers een overzicht van de statements in de verschillende vakken.

## **Bijlage C**

### Informatiebrief voor deelnemers

Onderwerp: Hoe moet de opleiding voor leerkracht basisonderwijs in schrijfonderwijs eruit zien? Een Group Concept Mapping onderzoek.

Geachte heer/mevrouw,

Met deze brief wil ik u informeren over het onderzoek naar de schrijfdidactiek op de Pabo: een onderzoek in het kader van de studie Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit (masterthesis).

Het goed kunnen schrijven van een tekst is belangrijk om te kunnen functioneren in de maatschappij en is (mede) bepalend voor de verdere schoolcarrière. Het schrijven van een tekst is een complexe vaardigheid en leerlingen zouden goed onderwijs moeten krijgen om deze vaardigheid te ontwikkelen. Toch blijkt dat veel leerlingen aan het einde van de basisschool nog niet het gewenste niveau behalen en het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool nog niet optimaal is (Inspectie van Onderwijs, 2010; 2012). Veel leerkrachten missen de kennis en vaardigheden om goed schrijfonderwijs te verzorgen. Het blijkt dat leerkrachten tijdens hun opleiding (Pabo) niet altijd voldoende worden voorbereid op het verzorgen van schrijfonderwijs (o.a. Koster & Bouwer, 2016).

Om na te gaan wat tijdens de opleiding tot leerkracht basisonderwijs aangeboden dient te worden op het gebied van schrijfdidactiek, wordt er een onderzoek gestart. Studenten, leerkrachten, opleidingsdocenten van Pabo's en overige experts wordt gevraagd naar hun mening over de invulling van schrijfonderwijs op de Pabo. Dit gebeurt door middel van *Group Concept Mapping*. Deze methodiek stelt deelnemers in staat om statements (korte zinnen) te formuleren waarmee zij hun mening over de inhoud voor schrijfonderwijs op de Pabo kunnen aangeven. Ook worden de statements door deelnemers geclusterd en beoordeeld op belang en haalbaarheid. Uiteindelijk levert het onderzoek een serie clusters met statements op die informatie geeft over de volgens de deelnemers gewenste invulling van schrijfonderwijs op de Pabo.

Studenten, leerkrachten, opleidingsdocenten en overige experts worden gevraagd een bijdrage te leveren aan het onderzoek. Verschillende deelnemers wordt gevraagd op verschillende momenten een bijdrage te leveren aan het onderzoek. Het zou fijn zijn als u een bijdrage kunt leveren aan onderdeel ..... Het onderzoek bestaat uit de volgende onderdelen:

1. **Leerkrachten en lerarenopleiders/experts** worden gevraagd een bijdrage te leveren aan de *brainstormfase*. U ontvangt een e-mail met daarin de uitnodiging om u te registreren in een online omgeving. In deze omgeving kunt u uw mening duidelijk maken door statements te formuleren over de invulling van het schrijfonderwijs op de Pabo. Voorafgaand aan deze sessie krijgt u een korte tekst aangeleverd waarin belangrijke principes uit de literatuur worden beschreven.  
De brainstormfase zal plaatsvinden in week 11, 12 en 13.
2. Een groep **studenten** en een groepje **lerarenopleiders/experts** en **leerkrachten** werken mee aan de fase van sorteren en waarderen. In aparte bijeenkomsten van ongeveer een uur krijgt u statements voorgelegd met de vraag deze te clusteren. Ook wordt u gevraagd deze te beoordelen op haalbaarheid en belangrijkheid. Mocht u niet bij een bijeenkomst aanwezig kunnen zijn, dan kunt u individueel

werken in de online omgeving. Dit neemt dan ongeveer 40 minuten van uw tijd in beslag.

De bijeenkomst zal waarschijnlijk plaatsvinden in week 15 of 16.

3. Een groepje **lerarenopleiders/experts** en **leerkrachten** kijken in een bijeenkomst van ongeveer anderhalf uur naar de uitkomsten (clusters). Er wordt samen besproken hoe we deze resultaten kunnen interpreteren.

De bijeenkomst zal waarschijnlijk plaatsvinden in week 20.

4. Met een groepje **lerarenopleiders** wordt in ongeveer anderhalf uur gekeken naar de uitkomsten van het onderzoek. Hierbij staat de vraag centraal wat deze uitkomsten kunnen betekenen voor de praktijk.

De bijeenkomst zal waarschijnlijk plaatsvinden in week 22, 23 of 24.

Deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig en brengt geen risico's met zich mee. U heeft het recht om op ieder moment in het onderzoek te stoppen. Uw persoonlijke gegevens en de verkregen informatie worden met zorg en vertrouwelijk behandeld. In het de uiteindelijke rapportage (masterthesis) worden uw gegevens anoniem verwerkt. De onderzoeksgegevens worden bewaard zolang dit nodig is voor het onderzoek.

Deelname aan het onderzoek heeft voor u als voordeel dat u nadenkt over wat u belangrijk vindt op het gebied van schrijfdidactiek en eventueel uw beeld verbreedt door te spreken met andere deelnemers. Daarnaast helpt u de onderzoeker meer inzicht te verkrijgen in belangrijke principes voor de vormgeving van onderwijs (gericht op schrijfdidactiek) op de Pabo. Uitkomsten van het onderzoek leveren een bijdrage aan (verbetering van) het onderwijs op de Pabo.

Voor verdere vragen kunt u natuurlijk altijd contact opnemen.

Vriendelijke groet,

Eline Seinhorst

[elineseinhorst@gmail.com](mailto:elineseinhorst@gmail.com)

Leerkracht basisonderwijs en scholenbegeleider bij stichting Essentius.

Betrokken bij leernetwerk 'Schrijven kun je leren' van Iselinge Hogeschool.

Student master Onderwijswetenschappen.

Begeleiders van dit onderzoek:

dr. O. Firsova en dr. S. Stoyanov.

Universitaire docenten Open Universiteit.

## Bijlage D Resultaten

### Bijlage D1

Overzicht statements per cluster, bridging value en gemiddelde waarde belangrijkheid en haalbaarheid.

Nummer	Statement	Bridging value	Waarde belangrijkheid	Waarde haalbaarheid
Cluster 1: Schrijfstrategieën		.35	4.87	5.01
1	Strategieonderwijs op het gebied van stellen.	.32	5.02	5.21
22	De verschillende stappen die doorlopen moeten worden tijdens het schrijven van een tekst.	.32	5.20	5.16
46	De fases die tijdens een schrijfles doorlopen moeten worden.	.32	4.78	5.11
33	Schrijfstrategieën die leerlingen moeten ontwikkelen.	.34	5.05	5.08
10	Het stapsgewijs aanbieden van schrijfstrategieën.	.38	4.73	5.05
25	Het doel van schrijfstrategieën.	.35	4.98	5.03
44	De schrijfstrategieën die in de afzonderlijke leerjaren van het basisonderwijs toegepast kunnen worden.	.32	4.51	4.81
66	De manier waarop lees- en schrijfstrategieën verbonden met elkaar vorm kunnen krijgen in de instructie.	.50	4.69	4.65
Cluster 2: Instructie en schrijfproces		.42	4.64	4.68
21	Hoe de leerkracht het schrijfproces kan begeleiden.	.39	5.46	4.97
24	De rol van de leerkracht bij het geven van schrijfonderwijs.	.35	5.44	5.00
26	Het modellen van het schrijven van verschillende tekstoorten.	.46	5.17	4.95
68	de manier waarop tijdens instructies de leerkracht kan modellen.	.40	5.00	5.08
73	hoe de leerkracht leerlingen bewust kan maken van het doel van schrijfstrategieën	.51	4.58	4.92

52	De manieren waarop de leerkracht het juiste voorbeeldgedrag kan laten zien voor de inzet van verschillende schrijfstrategieën.	.48	4.78	4.84
67	de wijze waarop observerend leren tijdens de uitleg toegepast kan worden	.43	4.38	4.84
50	Het modellen hoe je een tekst schrijf waarbij de denkstappen die genomen moeten worden zichtbaar worden voor leerlingen.	.46	4.83	4.78
36	het principe van observerend leren en de invloed hiervan op het schrijfproces.	.39	4.39	4.68
53	Het voorbeeldgedrag dat de leerkracht moet tonen door ook zelf actief te schrijven	.54	4.53	4.65
62	het stimuleren van planningsvaardigheden die leerlingen moeten verwerven tijdens het schrijfproces	.37	4.36	4.62
37	Het effect van collaborative learning op het schrijfproces van leerlingen.	.35	4.12	4.54
42	Hoe de leerkracht de leerlingen zelfgestuurd kan laten schrijven	.37	4.71	4.49
27	De ontwerpvaardigheden van toekomstige leerkrachten zodat zij schrijftaken kunnen integreren in het onderwijs.	.26	4.80	4.46
77.	Het stimuleren van monitoringsvaardigheden die leerlingen moeten verwerven bij het schrijfproces	.42	4.43	4.43
8	De wijze waarop de leerkracht de schrijfontwikkeling van de leerlingen gedurende de schoolcarrière kan begeleiden.	.50	4.88	4.39
61	De kunst van een strategische procesgerichte instructie waarin zelfsturings- en schrijfstrategieën met elkaar verbonden zijn	.41	4.46	4.35
32	De rol van zelfregulatie bij het complexe schrijfproces.	.41	4.59	4.30
Cluster 3: Feedback, beoordelen en evaluatie.		.29	4.64	4.72
3.	De waarde van feedback van de leerkracht.	.12	5.34	5.03
13	Hoe de leerkracht het geschreven werk het best kan beoordelen.	.39	4.85	4.74
29	De vaardigheid van de student om effectieve feedback op een leerlingtekst te geven.	.33	4.88	4.73
30	Het formatief beoordelen van schrijfproducten.	.00	4.59	4.76
71	De waarde van feedback door leerlingen onderling.	.03	4.75	4.86

31	Het beoordelen en formatief evalueren van schrijfproces	.03	4.56	4.59
57	De manier waarop bevorderd kan worden dat leerlingen genrespecifiek feedback leren geven op elkaars werk.	.10	4.36	4.57
76	Het summatief beoordelen van schrijftaken	.12	3.98	4.49
58	De manier waarop gestimuleerd kan worden dat kinderen elkaar gericht feedback geven tijdens en na het schrijfproces.	.16	4.62	4.78
72	Het geven van feedback die schrijfmotiverend werkt.	.21	5.00	4.97
41	Hoe je als leerkracht leerlingen elkaar effectief feedback kunt laten geven (peer-feedback)	.24	4.78	4.81
40	Hoe je gezamenlijk reflecteerd tijdens de les.	.31	4.41	4.97
56	De vaardigheid van studenten om ontwikkelingsgerichte formatieve feedback op de teksten van leerlingen te geven.	.33	4.69	4.70
74	Het voeren van doelgerichte tekstbesprekingen met leerlingen: didactisering van feedback.	.42	4.51	4.62
2.	De evaluatie van de geschreven teksten ter inspiratie voor andere kinderen	.53	4.49	4.74
28	Hoe de schrijfontwikkeling van een leerling in kaart kan worden gebracht en gevolgd over tijd.	.59	4.66	4.38
55	De manier waarop effectieve en verantwoorde manier de schrijfresultaten van leerlingen gewaardeerd kunnen worden.	.61	4.56	4.65
78	Het stimuleren van evaluatievaardigheden die leerlingen moeten verwerven bij het schrijfproces.	.64	4.47	4.49
Cluster 4: Kennis van de leerkracht		.36	4.38	4.64
4	Kennis van de leerlijnen en aanbod in diverse groepen	.40	4.95	4.95
9	Het kennismaken met (voor Nederland) minder bekende/nieuwe inzichten in onderzoek naar schrijfdidactiek.	.24	4.10	4.13

35	Het begrip cognitive load (cognitieve overbelasting) en de gevolgen hiervan voor het schrijfproces van leerlingen.	.25	4.00	4.32
60	Inzicht in de specifieke taalkundige en communicatieve kenmerken van de verschillende schrijfgenres (genrekenmerken)	.22	4.21	4.78
6	De kennis over verschillende tekstsoorten (genres): van elfjes tot het schrijven van werkstukken, van emails tot blogs etc.	.23	4.63	5.08
69	Het verwerven van een gevarieerd didactisch repertoire: kennis hebben over en het kunnen inzetten van verschillende didactieken voor schrijfonderwijs.	.27	4.68	4.81
15	Het analyseren van de wijze waarop taal werkt in teksten: taalbeschouwing vanuit een functioneel perspectief.	.27	4.20	4.32
63	De beperkingen van taalmethodes op het gebied van schrijven.	.29	3.78	4.68
16	Het fenomeen tekst: een middel om een sociaal doel uit te drukken, zoals vertellen, verhalen, verslag doen, betogen, beschrijven, beschouwen.	.35	4.41	4.84
47	Leerlijnen en tussendoelen van het basisonderwijs op het gebied van teksten schrijven.	.49	4.68	4.89
11	Vormgeven/invullen leerlijn schrijven opdat leerlingen aan het einde van groep 8 referentieniveau 1F behalen.	.49	4.54	4.18
5	Het maatschappelijk belang van een goede schrijfvaardigheid.	.79	4.34	4.68
<b>Cluster 5: Ontwerpvaardigheid</b>		<b>.45</b>	<b>4.11</b>	<b>4.37</b>
39	Het ontwikkelen van instructiefilmpjes die tijdens de schrijfles ingezet kunnen worden.	.38	3.63	4.32
59	Vaardigheid in het ontwerpen van functionele, betekenisvolle en motiverende schrijfactiviteiten.	.43	4.95	4.70



20	De eigen schrijfvaardigheid van studenten.	.45	3.95	4.11
54	De manier waarop tijdens schrijflessen gebruik gemaakt kan worden van ict-mogelijkheden om het schrijfproces te ondersteunen.	.34	4.08	4.68
17	Het gebruiken van eigen ervaring van studenten met (leren) schrijven als opleidingsdidactiek (exemplarische opleidingsdidactiek)	.38	4.00	4.00
19	De eigen schrijfervaring c.q. schrijversbiografie van studenten.	.41	3.37	4.05
38	De inzet van ict voor de uitwerking van het schrijfproduct van leerlingen.	.42	3.90	4.68
51	De mogelijkheden om functionele schrijfopdrachten te verbinden met andere vakgebieden, praktische opdrachten en realistische situaties.	.48	4.72	4.62
18	Het onderzoeken en ontdekken van de eigen stem in de eigen tekst (schrijversidentiteit)	.55	4.07	3.86
14	Concrete tekstvoorbeelden van leerlingen ter illustratie van de leerlijn	.71	4.46	4.66
Cluster 6: Motiveren		.71	4.77	4.67
23	Hoe schrijfonderwijs uitdagend kan worden aangeboden.	.60	5.37	4.82
34	De invloed van zelfvertrouwen (self-efficacy) op de schrijfmotivatie van leerlingen.	.62	5.00	4.62
7	Het stimuleren en behouden van de schrijfmotivatie van leerlingen.	.74	5.27	4.68
65	De manier waarop gestimuleerd kan worden dat leerlingen schrijven een zinvolle activiteit vinden.	.61	5.08	4.70
49	Het creatief denken van studenten (voor de ontwikkeling van betekenisvolle en motiverende schrijfopdrachten.	.61	4.17	4.30
12	Activerende werkvormen tijdens schrijfonderwijs.	.62	4.90	5.21
64	De wijze waarop schrijfplezier gestimuleerd kan worden.	.62	5.10	4.76

---

75	Het vergroten van het zelfvertrouwen van leerlingen om te schrijven.	.71	4.90	4.51
43	Hoe self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) van kinderen kan worden verhoogd.	.72	4.71	4.46
48	Het uitnodigen van schrijvers in de klas	.82	3.63	4.49
70	De presentatie van schrijfoopdrachten ter inspiratie voor andere kinderen.	.83	4.15	4.70
45	De inzet van motivatiestrategieën tijdens de schrijfles.	1.00	4.93	4.76

---

## Bijlage D2

### Uitwerking interpretatieworkshop

In twee deelgroepjes hebben de deelnemers naar verschillende clusters gekeken (Figuur 3). Groep A keek naar de clusters Schrijfstrategieën (1), Feedback en beoordelen (3) en Instructie, modellering en schrijfproces (2) (oude labels clusters). Groep B verdiepte zich in de clusters Kennis van de leerkracht (4), Motiveren (6) en Ontwerpvaardigheid (5). Nadat de clusters in de deelgroep waren bekeken, werden de uitkomsten gedeeld met de andere groep en kon er gereageerd worden. De meningen van de groepen met betrekking tot de verschillende clusters is weergegeven in Tabel 11. Bij meningsverschillen binnen een groep wordt dit aangeduid met de mening van de aparte deelnemers (deelnemer A, deelnemer B etc.)

In Tabel 12 zijn de resultaten van het tweede deel van de interpretatieworkshop weergegeven. Per visuele kaart zijn de meningen van de deelnemers weergegeven.

Tabel 11

*Interpretatieworkshop: meningen over clusters per groep.*

	Groep A	Groep B
1. Schrijfstrategieën	De statements in het cluster passen goed bij elkaar en de titel is goed gekozen. Twijfelachtig is statement 46 (de fases die tijdens een schrijfles doorlopen moeten worden): hoort dit bij schrijfstrategieën? Wel als mensen dit zien als een fase waarin bijvoorbeeld bedacht wordt voor wie je gaat schrijven, maar niet als het gaat over de lesfasen. Kijkend naar de plaatsing op de kaart: het statement staat in de richting van het cluster ‘Kennis van de leerkracht’.	Gaat het in het cluster alleen over schrijfstrategieën of ook over zelfsturingsstrategieën? (antwoord Groep A: alleen schrijfstrategieën). Dan is de titel correct.

---

2. Instructie, modeling en schrijfproces	<p>Lastig cluster.</p> <p>Statement 27 (de ontwerpvaardigheden van toekomstige leerkrachten zodat zij schrijftaken kunnen integreren in het onderwijs) past niet goed in het cluster. Kijkend naar de positie op de kaart: het statement staat richting ‘Ontwerpen’.</p> <p>Proces en instructie zou van elkaar gescheiden kunnen worden, aangezien het aparte onderdelen van een les zijn. Maar, de logica om deze bij elkaar te plaatsen wordt begrepen. Scheiden van proces en instructie is daarbij moeilijk (bijvoorbeeld statement 36: het principe van observerend leren en de invloed hiervan op het schrijfproces). Conclusie: samen in één cluster is prima.</p>	Titel: modellen is een onderdeel van instructie. Waarom wordt het in de titel apart genoemd? Term weglaten.
3. Feedback en beoordelen	<p>De statements passen goed bij elkaar. Twijfelachtig is statement 2 (de evaluatie van geschreven teksten ter inspiratie voor andere kinderen). ‘Inspireren’ past misschien beter bij ‘motiveren’.</p> <p>De term 'reflecteren' of 'evalueren' kan aan de titel worden toegevoegd. Hierdoor wordt ook recht gedaan aan de statements waarin evalueren of klassikaal reflecteren centraal staat.</p>	

---

---

4. Kennis van de  
leerkracht

De statements passen in het cluster. Twijfelachtig is statement 11 (vormgeven/invullen leerlijn schrijven opdat leerlingen aan het einde van groep 8 referentieniveau 1F behalen). Deelnemer A: ‘Vormgeven’ is geen kennis, dat is iets wat je doet. Is dit meer een ontwerpvaardigheid? Het statement staat op de kaart ook dichtbij ‘Ontwerpvaardigheid’.

Deelnemer B: Er moet wel kennis opgedaan worden over de leerlijn en hoe die vormgegeven kan worden. Dan past het wel bij het cluster. Deelnemer A: misschien zijn de termen ‘vormgeven’ en ‘invullen’ toch wat verwarrend: het zijn twee verschillende dingen.

De titel van het cluster is correct.

Afweging bij het cluster: zou er meer onderscheid gemaakt moeten worden tussen de kennis van de leerkracht en de didactische kennis (kennen en kunnen)?

5.  
Ontwerpvaardigheid

Lastig cluster.

Statement 5 (het maatschappelijk belang van een goede schrijfvaardigheid): geen ontwerpvaardigheid, maar kennis.

Statement 14 (concrete tekstvoorbeelden van leerlingen ter illustratie van de leerlijn): kan in dit cluster, maar kan ook te maken hebben met zowel instructie als motivatie. Een heel breed statement.

Statement 17: eigen ervaring gebruiken om te laten zien hoe kinderen kunnen leren schrijven. Dit kan meegenomen worden

Statement 17 (het gebruiken van eigen ervaring van studenten met (leren) schrijven als opleidingsdidactiek (exemplarische opleidingsdidactiek)): moeilijk, hoe past dit bij ontwerpvaardigheid?

---

---

bij het ontwerpen van lessen dus. Wel een moeilijk statement in dit cluster.

Het heeft natuurlijk wel effect op hoe men lessen en taken ontwerpt. Maar het blijven moeilijke statements. Ze passen ook niet direct bij een ander cluster.

Statement 18 (het onderzoeken en ontdekken van de eigen stem in de eigen tekst (schrijversidentiteit)): is dit een kennisaspect? Weten hoe je zelf schrijft, jezelf kunnen beoordelen, je eigen stijl kennen.

Statement 19 (de eigen schrijfervaring c.q. schrijversbiografie van studenten): hoort niet in dit cluster.

Statement 20 (de eigen schrijfvaardigheid van studenten): hoort niet in dit cluster.

Er zijn overeenkomsten in statement 17, 18, 19 en 20: het gaat over hoe men naar zichzelf kijkt en dit heeft invloed op hoe men tegen schrijven aankijkt. Dat er in de Pabo aandacht wordt besteedt aan dat eigen gevoel is verstandig, maar het past moeilijk in dit cluster.

Het liefst zouden we deze statements eruit willen halen. De overige statements passen namelijk erg goed bij de titel van het cluster en bij elkaar.

---

---

6. Motiveren	<p>Titel:</p> <p>Deelnemer D: Eventueel kan de term ‘zelfvertrouwen’ toegevoegd worden. Zelfvertrouwen is geen motivatie, maar het hangt wel met elkaar samen.</p> <p>Deelnemer E: Maar ,‘zelfvertrouwen’ kan ook gezien worden als onderdeel van motivatie. Veel termen passen bij motivatie: dan zouden er veel termen in de titel bij kunnen.</p>	<p>Mooi cluster met passende titel. De statements staan ook echt als een groepje bij elkaar.</p> <p>Deelnemer A: Past statement 49 (het creatief denken van studenten voor de ontwikkeling van betekenisvolle en motiverende schrijfp opdrachten) in het cluster? Dit gaat toch over de vaardigheid van de student?</p> <p>Deelnemer B/C: Het past wel. De student zet die vaardigheid in om opdrachten te maken die motiverend zijn. Dat staat expliciet in het statement.</p> <p>Deelnemer A: eens.</p>
--------------	--	---

---

Tabel 1210

*Interpretatieworkshop: ratingmap, patternmatch en Go-zone*

---

Point- en Clusterratingmap – Belang	<p>Deelnemer A: In het cluster ‘Ontwerpvaardigheid’ scoren statement 17 tot en met 19 laag. De statements vonden wij al niet passend in het cluster en ze worden dus niet belangrijk gevonden. Zonder deze statements zou het cluster gemiddeld belangrijker worden gevonden. Ontwerpen is een belangrijke vaardigheid.</p> <p>Deelnemer D: Het hebben van veel kennis wordt minder belangrijk gevonden. Het motiveren van kinderen wordt echter heel belangrijk gevonden.</p> <p>Deelnemer B: Fijn dat Motivatie hoog scoort: dat is ook belangrijk. Ook prettig dat ‘Feedback en instructie’ hoog scoort.</p>
Point- en Clusterratingmap – Haalbaar	<p>Deelnemer A: De kaart lijkt een kopie van de kaart ‘Belang’. Veel is belangrijk én haalbaar (de range is klein).</p> <p>Deelnemer D/E: Het is geen kopie. ‘Motiveren’ en ‘Feedback en instructie’ hebben minder lagen. Begrijpelijk</p>

---

---

	<p>aangezien dit afhankelijk is van meerdere factoren. Een klas goed kunnen motiveren is ook afhankelijk van de kinderen die in de groep zitten bijvoorbeeld.</p> <p>Deelnemer B: Maar studenten dienen het wel hoog in het vaandel te hebben staan.</p> <p>Deelnemer A: Dat blijkt uit Clustermap Belang.</p>
Patternmatch Belang vs. Haalbaar	<p>Deelnemer D: ‘Instructie, modellering en schrijfproces’ ligt onder ‘Feedback en beoordelen’: opvallend. Het aanleren van instructievaardigheden lijkt mij gemakkelijker dan het aanleren van het geven van goede feedback.</p> <p>Deelnemer C: Het verschil is wel erg klein. Kan je hier echt iets van zeggen?</p> <p>Deelnemer A: Deze afbeelding toont verschil tussen de afbeeldingen die we net hebben besproken. Het verschil in ‘Motivatie’ is bijvoorbeeld al besproken.</p>
Patternmatch Studenten vs. leerkrachten/opleiders/experts – Belang	<p>Meerdere deelnemers: ‘Kennis van de leerkracht’ is opvallend. Studenten vinden dat minder belangrijk dan docenten en bij ‘Motiveren’ is het andersom.</p> <p>Deelnemer D: Je zou verwachten dat studenten veel kennis op willen doen over instructie. In de praktijk hoor ik van studenten dat zij meer theorie willen.</p> <p>Deelnemer C/E: Er zijn ook studenten die theorie minder belangrijk vinden en vooral willen leren uit de praktijk.</p> <p>Deelnemer E: Er wordt gezegd dat de vakkennis van de leerkracht weinig invloed heeft op het leren van het kind. Hier hebben studenten het ook over.</p> <p>Deelnemer A: ‘Motiveren’: ik herken het beeld dat veel studenten hebben. “Als het kind maar lekker in zijn velletje zit, is alles prima”. Daarnaast is het te verklaren dat studenten het belang van o.a. ‘Kennis van de leerkrachten’ minder goed inzien. Je gaat het belang van zaken pas inzien als je je erin verdiept. Interessant is de vraag of studenten die beter schrijfonderwijs op de Pabo krijgen, deze categorieën ook hoger scoren op belangrijkheid.</p>

---



---

Patternmatch Studenten vs. leerkrachten/opleiders/experts – Haalbaar	Deelnemer A: Ook hier staat ‘Kennis van de leerkracht’ bij studenten lager dan bij docenten. Voor lerarenopleiders is het hun vak om kennis over te dragen. Het zou opvallend zijn als zij dit vervolgens niet haalbaar zouden achten. Deelnemer D: Alsnog is de hele range voldoende en zijn de verschillen klein. Dat zagen we ook al bij de clusterratingmaps.
Go-Zone (vak: niet belangrijk-heel haalbaar)	Deelnemer B: Opvallend dat deelnemers statement 5 niet belangrijk vinden. Dat is toch het startpunt? Deelnemer D: Dit kan als vanzelfsprekend worden gezien, waardoor deelnemers het misschien niet belangrijk vinden om dit aan te bieden. Deelnemer C: Statement 30, 36 en 40 vind ik ook belangrijk. Veel van deze statements uit dit vak wel. Meerdere deelnemers: Maar door de smalle range is alles wel belangrijk/haalbaar. Deelnemer B: Kijkend naar de opvallende statements 17 t/m 19: de eigen stem en het eigen gevoel staan hier ook onderin (niet belangrijk – niet haalbaar). Deelnemer A: Kijkend naar de opleidingspraktijk: het wordt druk! Eigenlijk laten de kaarten zien dat alles aangeboden dient te worden: het wordt belangrijk en haalbaar gevonden. Deelnemer A: De resultaten komen van verschillende deelnemers. Maar wil ik in mijn opleidingspraktijk rekening houden met de mening van studenten? In hoeverre moet of wil ik me daardoor laten leiden? Deelnemer D: Hetzelfde geldt voor leerkrachten met weinig kennis over stelonderwijs.

---

### Bijlage D3

Overzicht statements per cluster, bridging value en gemiddelde waarde belangrijkheid en haalbaarheid. Stakeholdergroep: studenten.

Nummer	Statement	Bridging	Waarde	Waarde
		value	belangrijkheid	haalbaarheid
Cluster 1: Schrijfstrategieën		.18	4.60	4.80
22	De verschillende stappen die doorlopen moeten worden tijdens het schrijven van een tekst.	.18	5.17	5.05
25	Het doel van schrijfstrategieën.	.27	5.00	4.95
1	Strategieonderwijs op het gebied van stellen.	.19	4.96	4.95
33	Schrijfstrategieën die leerlingen moeten ontwikkelen.	.17	4.95	5.00
46	De fases die tijdens een schrijfles doorlopen moeten worden.	.14	4.61	4.84
10	Het stapsgewijs aanbieden van schrijfstrategieën.	.26	4.57	4.80
6	De kennis over de verschillende tekstsoorten (genres): van elfjes tot het schrijven van werkstukken, van e-mails tot blogs etc.	.07	4.57	5.00
66	De manier waarop lees- en schrijfstrategieën verboden met elkaar vorm kunnen krijgen in de instructie.	.31	4.52	4.74
44	De schrijfstrategieën die in de afzonderlijke leerjaren van het basisonderwijs toegepast kunnen worden	.17	4.48	4.79
11	Vormgeven / invullen leerlijn schrijven opdat leerlingen aan het einde van groep 8 referentieniveau 1F behalen.	.19	4.39	4.15
69	Het verwerven van een gevarieerd didactisch repertoire: kennis hebben over en het kunnen inzetten van verschillende didactieken voor schrijfonderwijs.	.14	4.32	4.74
16	Het fenomeen tekst: een middel om een sociaal doel uit te drukken, zoals vertellen, verhalen, verslag doen, betogen, beschrijven, beschouwen.	.11	4.26	4.65

60	Inzicht in de specifieke taalkundige en communicatieve kenmerken van de verschillende schrijfgenres (genrekenmerken).	.08	4.00	4.74
Cluster 2: Inhoud en ontwerp van de les		.29	4.33	4.53
23	Hoe schrijfonderwijs uitdagend kan worden aangeboden.	.33	5.35	4.95 4.75
4	Kennis van de leerlijnen en aanbod in de diverse groepen.	.26	4.87	4.79
59	Vaardigheid in het ontwerpen van functionele, betekenisvolle en motiverende schrijfactiviteiten.	.24	4.71	4.79
47	Leerlijnen en tussendoelen van het basisonderwijs op het gebied van schrijven.	.46	4.52	4.74
14	Concrete tekstvoorbeelden van leerlingen ter illustratie van de leerlijn.	.21	4.48	4.70
18	Het onderzoeken en ontdekken van de eigen stem in de eigen tekst (schrijversidentiteit).	.34	4.35	4.26
32	De rol van zelfregulatie bij het complexe schrijfproces.	.28	4.35	4.37
54	De manier waarop tijdens schrijflessen gebruik gemaakt kan worden van ict-mogelijkheden om het schrijfproces te ondersteunen.	.26	4.27	4.79
5	Het maatschappelijk belang van een goede schrijfvaardigheid.	.63	4.17	4.63
63	De beperkingen van taalmethodes op het gebied van schrijven.	.18	4.05	4.63
37	Het effect van collaborative learning op het schrijfproces van leerlingen.	.17	4.04	4.42
35	Het begrip cognitive load (cognitieve overbelasting) en de gevolgen hiervan voor het schrijfproces van leerlingen.	.28	4.00	4.32
9	Het kennismaken met (voor Nederland) minder bekende/ nieuwe inzichten uit onderzoek naar schrijfdidactiek.	.23	3.91	3.80

39	Het ontwikkelen van instructiefilmpjes die tijdens de schrijfles ingezet kunnen worden.	.20	3.61	4.32
Cluster 3: Leerkrachtvaardigheden		.27	4.52	4.63
21	Hoe de leerkracht het schrijfproces kan begeleiden.	.23	5.48	4.90
24	De rol van de leerkracht bij het geven van schrijfonderwijs.	.17	5.26	4.90
26	Het modelleren van het schrijven van verschillende tekstoorten.	.23	5.04	5.10
8	De wijze waarop de leerkracht de schrijfontwikkeling van leerlingen gedurende de schoolcarrière kan begeleiden.	.31	5.00	4.45
68	De manier waarop tijdens instructies de leerkracht kan modelleren.	.15	4.77	4.95
27	De ontwerpvaardigheden van toekomstige leerkrachten zodat zij schrijftaken kunnen integreren in het onderwijs.	.31	4.65	4.53
52	De manieren waarop de leerkracht het juiste voorbeeldgedrag kan laten zien voor de inzet van verschillende schrijfstrategieën.	.21	4.59	4.68
42	Hoe de leerkracht de leerlingen zelfgestuurd kan laten schrijven.	.21	4.57	4.53
28	Hoe de schrijfontwikkeling van een leerling in kaart kan worden gebracht en gevolgd over tijd.	.40	4.57	4.37
73	Hoe de leerkracht leerlingen bewust kan maken van het doel van schrijfstrategieën.	.36	4.50	4.95
53	Het voorbeeldgedrag dat de leerkracht moet tonen door ook zelf actief te schrijven	.48	4.50	4.68
50	Het modelleren hoe je een tekst schrijft waarbij de denkstappen die genomen moeten worden zichtbaar worden voor leerlingen.	.27	4.48	4.63
77	Het stimuleren van monitoringsvaardigheden die leerlingen moeten verwerven bij het schrijfproces.	.18	4.36	4.53

17	Het gebruiken van eigen ervaring van studenten met (leren) schrijven als opleidingsdidactiek (exemplarische opleidingsdidactiek).	.31	4.30	4.30
15	Het analyseren van de wijze waarop taal werkt in teksten: taalbeschouwing vanuit een functioneel perspectief.	.13	4.17	4.40
61	De kunst van een strategische procesgericht instructie waarin zelfsturings- en schrijfstrategieën met elkaar verbonden zijn.	.31	4.10	4.37
62	Het stimuleren van planningsvaardigheden die leerlingen moeten verwerven tijdens het schrijfproces.	.16	4.10	4.68
67	De wijze waarop observerend leren tijdens de uitleg toegepast kan worden.	.22	4.09	4.68
20	De eigen schrijfvaardigheid van studenten.	.29	4.04	4.50
19	De eigen schrijfervaring c.q. schrijversbiografie van studenten.	.43	3.70	4.50
Cluster 4: Beoordelen		.17	4.46	4.66
72	Het geven van feedback die schrijfmotiverend werkt.	.22	4.82	4.95
2	De evaluatie van de geschreven teksten ter inspiratie voor andere kinderen.	.26	4.65	4.45
71	De waarde van feedback door leerlingen onderling.	.01	4.50	4.56
29	De vaardigheid van de student om effectieve feedback op een leerlingtekst te geven.	.30	4.48	4.68
55	De manier waarop op effectieve en verantwoorde manier de schrijfresultaten van leerlingen gewaardeerd kunnen worden.	.41	4.43	4.68
31	Het beoordelen en formatief evalueren van schrijfproces.	.00	4.35	4.58
30	Het formatief beoordelen van schrijfproducten.	.00	4.35	4.68
76	Het summatief beoordelen van schrijftaken.	.14	4.14	4.68
Cluster 5: Feedback		.25	4.48	4.66
3	De waarde van feedback van de leerkracht.	.11	5.13	4.70

13	Hoe de leerkracht het geschreven werk het best kan beoordelen.	.46	4.96	4.75
40	Hoe je gezamenlijk reflecteert tijdens de les.	.19	4.52	4.89
41	Hoe je als leerkracht leerlingen elkaar effectief feedback kunt laten geven (peer-feedback).	.27	4.52	4.58
56	De vaardigheid van studenten om ontwikkelingsgerichte, formatieve feedback op de teksten van leerlingen te geven.	.35	4.38	4.63
58	De manier waarop gestimuleerd kan worden dat kinderen elkaar gericht feedback geven tijdens en na het schrijfproces.	.09	4.33	4.58
78	Het stimuleren van evaluatievaardigheden die leerlingen moeten verwerven bij het schrijfproces.	.33	4.32	4.58
74	Het voeren van doelgerichte tekstbesprekingen met leerlingen: didactisering van feedback.	.32	4.24	4.79
57	De manier waarop bevorderd kan worden dat leerlingen genrespecifiek feedback leren geven op elkaars werk.	.07	4.14	4.63
36	Het principe van observerend leren en de invloed hiervan op het schrijfproces.	.35	4.13	4.53
Cluster 6: Motiveren		.57	4.69	4.71
12	Activerende werkvormen tijdens schrijfonderwijs	.52	5.22	5.10
7	Het stimuleren en behouden van de schrijfmotivatie van leerlingen.	.69	5.22	4.70
64	De wijze waarop schrijfplezier gestimuleerd kan worden.	.40	5.14	4.79
65	De manier waarop gestimuleerd kan worden dat leerlingen schrijven een zinvolle activiteit vinden.	.46	5.09	4.79
34	De invloed van zelfvertrouwen (self-efficacy) op de schrijfmotivatie van leerlingen.	.53	5.09	4.89
45	De inzet van motivatiestrategieën tijdens de schrijfles.	1.00	4.87	4.68

---

75	Het vergroten van het zelfvertrouwen van leerlingen om te schrijven.	.63	4.68	4.79
51	De mogelijkheid om functionele schrijfp opdrachten te verbinden met andere vakgebieden, praktische opdrachten en realistische situaties.	.41	4.59	4.68
43	Hoe self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) van kinderen kan worden verhoogd.	.50	4.52	4.53
70	De presentatie van de schrijfp opdrachten ter inspiratie voor andere kinderen.	.44	4.32	4.63
38	De inzet van ict voor de uitwerking van het schrijfproduct van leerlingen	.50	4.17	4.63
49	Het creatief denken van studenten (voor de ontwikkeling van betekenisvolle en motiverende schrijfp opdrachten.	.63	4.13	4.47
48	Het uitnodigen van schrijvers in de klas.	.70	3.91	4.53

---

**Bijlage D4**

Overzicht statements per cluster, bridging value en gemiddelde waarde belangrijkheid en haalbaarheid. Stakeholdergroep: leerkrachten, opleiders en experts.

<b>Nummer</b>	<b>Statement</b>	<b>Bridging value</b>	<b>Waarde belangrijkheid</b>	<b>Waarde haalbaarheid</b>
Cluster 1: Schrijfstrategieën		.18	4.94	5.01
1	Strategieonderwijs op het gebied van stellen.	.16	5.19	5.63
10	Het stapsgewijs aanbieden van schrijfstrategieën.	.08	4.94	5.38
25	Het doel van schrijfstrategieën	.30	4.94	5.13
33	Schrijfstrategieën die leerlingen moeten ontwikkelen.	.13	5.25	5.25
44	De schrijfstrategieën die in afzonderlijke leerjaren van het basisonderwijs toegepast kunnen worden.	.20	4.63	4.81
61	De kunst van een strategische procesgerichte instructie waarin zelfsturings- en schrijfstrategieën met elkaar verbonden zijn.	.22	4.94	4.31
66	De manier waarop lees- en schrijfstrategieën verbonden met elkaar vorm kunnen krijgen in de instructie.	.25	4.94	4.56
73	Hoe de leerkracht leerlingen bewust kan maken van het doel van schrijfstrategieën.	.11	4.69	5.00
Cluster 2: Voorbeelden en modellen als didactiek.		.45	4.89	4.76
9	Het kennismaken met (voor Nederland) minder bekende/nieuwe inzichten uit onderzoek naar schrijfdidactiek.	.57	4.44	4.50
24	De rol van de leerkracht bij het geven van schrijfonderwijs.	.54	5.75	5.13
39	Het ontwikkelen van instructiefilmpjes die tijdens de schrijfles ingezet kunnen worden.	.46	3.69	4.31
42	Hoe de leerkracht leerlingen zelfgestuurd kan laten schrijven.	.50	4.94	4.44



50	Het modellen hoe je een tekst schrijft waarbij de denkstappen die genomen moeten worden zichtbaar worden voor leerlingen	.28	5.44	5.00
52	De manieren waarop de leerkracht het juiste voorbeeldgedrag kan laten zien voor de inzet van verschillende schrijfstrategieën.	.30	5.13	5.06
53	Het voorbeeldgedrag dan de leerkracht moet tonen door ook zelf actief te schrijven.	.42	4.56	4.69
69	Het verwerven van een gevarieerd didactisch repertoire: kennis hebben over en het kunnen inzetten van verschillende didactieken voor schrijfonderwijs.	.53	5.19	4.94
Cluster 3: Procesgericht onderwijs		.55	4.73	4.81
21	Hoe de leerkracht het schrijfproces kan begeleiden.	.65	5.56	5.06
22	De verschillende stappen die doorlopen moeten worden tijdens het schrijven van een tekst.	.47	5.25	5.31
26	Het modellen van het schrijven van verschillende tekstoorten.	.32	5.38	4.81
32	De rol van zelfregulatie bij het complexe schrijfproces.	.63	4.94	4.19
35	Het begrip cognitive load en de gevolgen hiervan voor het schrijfproces van leerlingen	.53	4.13	4.38
36	Het principe van observerend leren en de invloed hiervan op het schrijfproces.	.46	4.94	4.94
37	Het effect van collaborative learning op het schrijfproces van leerlingen.	.66	4.38	4.75
38	De inzet van ict voor de uitwerking van het schrijfproduct van leerlingen.	.53	3.56	4.81
46	De fases die tijdens een schrijfles doorlopen moeten worden.	.44	5.06	5.50
54	De manier waarop tijdens schrijflessen gebruik gemaakt kan worden van ict-mogelijkheden om het schrijfproces te ondersteunen.	.48	3.69	4.63

62	Het stimuleren van planningsvaardigheden die leerlingen moeten verwerven tijdens het schrijfproces.	.48	4.81	4.69
67	De wijze waarop observerend leren tijdens de uitleg toegepast kan worden.	.68	4.75	5.13
68	De manier waarop tijdens instructies de leerkracht kan modellen.	.30	5.31	5.31
77	Het stimuleren van monitoringsvaardigheden die leerlingen moeten verwerven bij het schrijfproces.	.62	4.56	4.31
78	Het stimuleren van evaluatievaardigheden die leerlingen moeten verwerven bij het schrijfproces.	.95	4.69	4.38
Cluster 4: Feedback, beoordeling en evaluatie		.25	4.86	4.86
2	De evaluatie van de geschreven teksten ter inspiratie voor andere kinderen.	.67	4.31	5.13
3	De waarde van feedback van de leerkracht	.14	5.69	5.50
13	Hoe de leerkracht het geschreven werk het best kan beoordelen.	.00	4.63	4.75
28	Hoe de schrijfontwikkeling van een leerling in kaart kan worden gebracht en gevolgd over tijd.	.55	4.75	4.38
29	De vaardigheid van de student om effectieve feedback op een leerlingtekst te geven.	.43	5.50	4.81
30	Het formatief beoordelen van schrijfproducten.	.10	4.94	4.94
31	Het beoordelen en formatief evalueren van schrijfproces.	.07	4.88	4.63
40	Hoe je als leerkracht gezamenlijk reflecteert tijdens de les.	.62	4.19	5.13
41	Hoe je als leerkracht leerlingen elkaar effectief feedback kunt laten geven (peer-feedback)	.21	5.19	5.13
55	De manier waarop effectieve en verantwoorde manier de schrijfresultaten van leerlingen gewaardeerd kunnen worden.	.26	4.75	4.69

56	De vaardigheid van studenten om ontwikkelingsgerichte formatieve feedback op de teksten van leerlingen te geven.	.20	5.13	4.81
57	De manier waarop bevorderd kan worden dat kinderen elkaar gericht feedback geven tijdens en na het schrijven.	.25	4.63	4.50
58	De manier waarop gestimuleerd kan worden dat kinderen elkaar gericht feedback geven tijdens en na het schrijfproces.	.34	5.00	5.06
71	De waarde van feedback door leerlingen onderling.	.16	5.13	5.25
72	Het geven van feedback die schrijfmotiverend werkt.	.12	5.31	5.13
74	Het voeren van doelgerichte tekstbesprekingen met leerlingen: didactisering van feedback.	.20	4.81	4.44
76	Het summatief beoordelen van schrijftaken.	.00	3.75	4.31
Cluster 5: Ontwerpen van schrijfonderwijs.		.62	4.35	4.45
4	Kennis van de leerlijnen en aanbod in de diverse groepen.	.56	5.13	5.25
5	Het maatschappelijk belang van een goede schrijfvaardigheid.	.62	4.56	4.69
6	De kennis over de verschillende tekstsoorten (genres): van elfjes tot het schrijven van werkstukken, van emails tot blogs etc.	.54	4.75	5.25
8	De wijze waarop de leerkracht de schrijftonwikkeling van leerlingen gedurende de schoolcarrière kan begeleiden.	.83	4.81	4.31
11	Het vormgeven/invullen leerlijnen schrijven opdat leerling aan het einde van groep 8 referentieniveau 1F behalen.	.58	4.75	4.19
14	Concrete tekstvoorbeelden van leerlingen ter illustratie van de leerlijn	1.00	4.38	4.63
15	Het analyseren van de wijze waarop taal werkt in teksten: taalbeschouwing vanuit een functioneel perspectief.	.77	4.19	4.19

16	Het fenomeen tekst: een middel om een sociaal doel uit te drukken, zoals vertellen, verhalen, verslag doen, betogen, beschrijven, beschouwen.	.67	4.63	5.13
17	Het gebruiken van eigen ervaring van studenten met (leren) schrijven als opleidingsdidactiek (exemplarische opleidingsdidactiek)	.71	3.47	3.56
18	Het onderzoeken en ontdekken van de eigen stem in de eigen tekst (schrijversidentiteit)	.71	3.63	3.31
19	De eigen schrijfervaring c.q. schrijversbiografie van studenten.	.58	2.75	3.44
20	De eigen schrijfvaardigheid van studenten.	.54	3.75	3.56
27	De ontwerpvaardigheden van toekomstige leerkrachten zodat zij schrijftaken kunnen integreren in het onderwijs.	.48	5.06	4.38
47	Leerlijnen en tussendoelen van het basisonderwijs op het gebied van teksten schrijven.	.56	4.94	5.13
49	Het creatief denken van studenten (voor ontwikkeling van betekenisvolle en motiverende schrijfoopdrachten)	.52	4.25	4.13
51	De mogelijkheden om functionele schrijfoopdrachten te verbinden met andere vakgebieden, praktische opdrachten en realistische situaties.	.40	5.00	4.56
59	Vaardigheid in het ontwerpen van functionele, betekenisvolle en motiverende schrijfactiviteiten.	.44	5.25	4.69
60	Inzicht in de specifieke taalkundige en communicatieve kenmerken van de verschillende schrijfgenres (genrekenmerken)	.55	4.50	4.88
63	De beperkingen van taalmethodes op het gebied van schrijven.	.47	3.38	4.81
70	De presentatie van de schrijfoopdrachten ter inspiratie voor andere kinderen.	.84	3.88	4.88
Cluster 6: Motiveren		.31	4.86	4.65

---

7	Het stimuleren en behouden van de schrijfmotivatie van leerlingen.	.14	5.38	4.69
12	Activerende werkvormen tijdens schrijfonderwijs.	.53	4.44	5.38
23	Hoe schrijfonderwijs uitdagend kan worden aangeboden.	.43	5.44	4.69
34	De invloed van zelfvertrouwen (self-efficacy) op de schrijfmotivatie van leerlingen.	.28	4.94	4.31
43	Hoe self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) van kinderen kan worden verhoogd.	.45	4.94	4.38
45	De inzet van motivatiestrategieën tijdens de schrijfles.	.21	4.94	4.88
48	Het uitnodigen van schrijvers in de klas.	.47	3.19	4.44
64	De wijze waarop schrijfplezier gestimuleerd kan worden.	.20	5.06	4.81
65	De manier waarop gestimuleerd kan worden dat leerlingen schrijven een zinvolle activiteit vinden.	.16	5.06	4.63
75	Het vergroten van het zelfvertrouwen van leerlingen te schrijven.	.28	5.19	4.31

---

**Bijlage E**  
Resultaten implementatieworkshop

**Bijlage E1**

Volledig versies Tabel 9 en 10.

Tabel 911

*Implementatieworkshop: huidig onderwijs.*

Statement	Opleider A	Opleider B	Opleider C	Opleider D	Statement geplaatst in vak...
56. De vaardigheid van de studenten om ontwikkelingsgerichte, formatieve feedback op de teksten van leerlingen te geven.	Het komt wel aan de orde, maar studenten ontwikkelen de vaardigheid nog niet.	Ik behandel de theorie rondom feedback geven, maar niet specifiek ontwikkelingsgerichte en formatieve feedback.	Het formatieve komt onvoldoende aan bod.	Ik benoem het geven van positieve feedback	2
72. het geven van feedback die schrijfmotiverend werkt.	Dit komt uitgebreider aan bod. Ook feedback geven om het schrijfproces te stimuleren.	Deze doelstelling is algemener en komt aan bod.			1
69. Het verwerven van een gevarieerd didactisch repertoire: kennis hebben over en kunnen inzetten van verschillende	Wel vooral gericht op één visie.	Wordt uitgebreid behandeld in het leerboek voor studenten en komt voor in de toets.		Er komen verschillende didactieken aan bod, maar geen verschillende visies.	1

didactieken					
voor					
schrijfonderwijs					
.					
71. De waarde van feedback door leerlingen onderling.	Komt aan bod.	Oefen ik met studenten.			1
68. De manier waarop tijdens instructies de leerkracht kan modellen.	Wordt aangeboden maar studenten oefenen dit niet en ontwikkelen de vaardigheid niet.	Modellen is een brede didactische methode die ook wordt gebruikt bij andere vakgebieden. In de opleiding oefenen ze daardoor voldoende met modellen.		Voorname-lijk 'kennis over'.	1
65. De manier waarop gestimuleerd kan worden dat leerlingen schrijven een zinvolle activiteit vinden.	Ja.	Is een voorwaarde zelfs.	Dit vraagt maar weinig tijd in de les.	Ja, bijvoorbeeld door aandacht te schenken aan het vijf-fasenmodel en de rol van publicatie.	1
64. De wijze waarop schrijfplezier gestimuleerd kan worden.	Dat wordt gecombineerd met eerder besproken doelstellingen.	Ik laat studenten zelf schrijven en deze opdrachten nemen ze mee		Dit wordt geclusterd.	1

		naar de stageklas.			
59. De vaardigheid in het ontwerpen van functionele, betekenisvolle en motiverende schrijfoopdrachte n.	Het is de vraag of ze deze vaardigheid echt ontwikkelen. Het komt wel voor in opdracht A en opdracht B.	Krijgt minimaal aandacht.		Een volledige les in leerjaar 1 staat in het teken van deze doelstelling	1
58. De manier waarop gestimuleerd kan worden dat kinderen elkaar gerichte feedback geven tijdens en na het schrijven.	Is een toetsvraag.	Ja.	Ja.	Ja.	1
52. De manieren waarop de leerkracht het juiste voorbeeldgedra g kan laten zien voor de inzet van verschillende schrijfstrategieë n.	Zeker.		Ook met betrekking tot de schrijfstrateg ieën?	Dat is modellen, komt aan de orde.	1
50. Het modellen hoe je een tekst schrijft waarbij de denkstappen die	Wederom: oefenen studenten dit voldoende?		Komt aan bod, maar zijn ze er vaardig in?		1



<p>genomen moeten worden zichtbaar worden voor leerlingen.</p>					
47. Leerlijnen en tussendelen van het basisonderwijs op het gebied van teksten schrijven.	Ze werken met kerndoelen en tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid. In het derde jaar ook de referentieniveau's.	Zit er zeker in		Vanaf het tweede leerjaar.	1
46. De fases die tijdens een schrijfles doorlopen moeten worden.	Ja	Ja.	Ja.	Ja	1
45. De inzet van motivatiestrategieën tijdens de schrijfles.	Doen wij dit?	Ik bespreek met studenten praktijkverhalen: leerlingen met een writers block of die het niet leuk vinden etc. We bespreken hoe dit aangepakt kan worden. Ik noem het geen 'motivatiestrategieën' maar het heeft er zeker mee te maken.			1

33.		Ja.		Ook heel duidelijk in de theorie.	1
Schrijfstrategieën die leerlingen moeten ontwikkelen.					
41. Hoe je als leerkracht leerlingen elkaar effectief feedback kunt laten geven (peerfeedback).	Komt aan de orde, maar of ze er in de praktijk mee werken?	In het leerboek en de toets gaat het bv. over voorwaarden voor goede peerfeedback	Perfect.	Ze weten hoe ze het zouden kunnen doen.	1
29. De vaardigheid van de student om effectieve feedback op een leerlingtekst te geven.	Ja, bijvoorbeeld de beoordelingsschaal: de student haalt de belangrijke aspecten eruit.	Oefenen ze mee in de les.			1
26. Het modellen van het schrijven van verschillende tekstsoorten	Genres wel, het modellen ervan niet.	Ze krijgen informatie over tekstsoorten, maar niet specifiek over het modellen daarvan.		Nee, meer bij begrijpend lezen/	
25. Het doel van schrijfstrategieën.	Ja			Ja	1
24. De rol van de leerkracht bij het geven van schrijvonderwijs.		Dat bevat veel: modellen, feedback geven, beoordelen, motiveren.		Ja.	1

		Komt zeker aan de orde.		
22. De verschillende stappen die doorlopen moeten worden tijdens het schrijven van een tekst	Zeker.			1
23. Hoe schijfonderwijs uitdagend kan worden aangeboden.		Dit is een stap verder en gaat richting differentiëren. Differentiëren bij stellen behandelen we niet.	Nee, ik denk het niet.	2
21. Hoe de leerkracht het schrijfproces kan begeleiden.	Ja.	Ja, bijvoorbeeld de informatie over het portfolio waarmee schrijfontwikkeling in kaart kan worden gebracht.	Ja.	1
13. Hoe de leerkracht het geschreven werk het best kan beoordelen.	Ja, studenten weten dat ze vooral op inhoud moeten letten.	We spreken niet over 'het best' maar behandelen verschillende manieren van beoordelen.		1
12. Activerende werkvormen	Ja.	Komt opleidingsbr	Oefenen studenten mee.	1

tijdens schrijfonderwijs .			eed aan de orde.	
10. Het stapsgewijs aanbieden van schrijfstrategieën. n.	Ja, we behandelen bv. schema's voor leerlingen waarin zij eerst nadenken over het personage, de omgeving etc. voordat ze gaan schrijven.			1
7. Het stimuleren en behouden van schrijfmotivatie.	Het uitnodigen van een kinderboekenschrijver motiveert leerlingen. Dit soort activiteiten stimuleert leerlingen.	We bespreken dat schrijven een ondergeschoven kindje is, maar niet hoe studenten hun leerlingen kunnen blijven stimuleren om te schrijven. Ik denk meer aan een attitude, een 'flow'. Niet over het bieden van werkvormen.	We bespreken het belang van publiceren en het stellen van vragen als een leerling niet verder komt.	1-2
6. De kennis over verschillende tekstsoorten: van elfjes tot het	Ja.	Ik behandel niet alle tekstsoorten maar wel het feit dat er veel		1

schrijven van werkstukken, van e-mails tot blogs.	soorten zijn die verschillende didactieken vragen.				
4.Kennis van de leerlijnen en aanbod in diverse groepen.	Ja, hebben we al besproken.				1
3.De waarde van feedback van de leerkracht.	Heel belangrijk.	Ja.	Ja.	Ja.	1
1.Strategieonder wijs op het gebied van stellen.		Ja.		Ja.	1.

*Note.* Vak 1: wordt al aangeboden tijdens de pabo. Vak 2: wordt nog niet aangeboden tijdens de pabo, maar dit wordt momenteel wel ontwikkeld. Vak 3: wordt niet aangeboden op de pabo. Volledige tabel in Bijlage ...

Tabel 10

*Implementatieworkshop: wenselijk onderwijs.*

<b>Statement</b>	<b>Mening</b>	<b>Indeling</b>
1, 3, 4, 6, 10, 12, 13, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 33, 41, 45, 46, 47, 50, 52, 58, 59, 64, 65, 68, 69, 71, 72.	B/D/A: De statements uit vak 1 worden al aangeboden en dit moet ongewijzigd blijven.	Moet
56. De vaardigheid van de studenten om ontwikkelingsgerichte, formatieve feedback op de teksten van leerlingen te geven.	B: Dit is een opleidingsbreed doel en kan goed passen bij de vakken onderwijskunde of pedagogiek. Hoe geef je ontwikkelingsgerichte, formatieve feedback? Belangrijk voor alle vakken.  A: Bij het schrijven van teksten is het een specifieke vaardigheid. Het vraagt meer van de leerkracht dan algemeen feedback geven. Het hoort dus ook bij het vakgebied taal.  D: Het hoort bij ons vak, maar niet alleen bij ons vak.  C: Het is heel belangrijk om te weten hoe een tekst formatief beoordeeld kan worden, anders komen de	Tussen 'moet' en 'misschien' in.

	<p>kinderen niet verder.</p> <p>A: In het ‘moet-vak’ liggen al veel statements over feedback. Dit doel zou mooi zijn om uiteindelijk naar toe te werken.</p> <p>B: Het is een moeilijke vaardigheid. Studenten vinden het ook lastig elkaar goede feedback te geven op werkstukken.</p>	
26. Het modelleren van het schrijven van verschillende tekstsoorten.	<p>D: Het is belangrijk dat studenten kennis hebben van tekstsoorten en kennis van modellen. De combinatie hoeven wij ze misschien niet aan te bieden.</p> <p>B: Er staat altijd een tekstsoort centraal. Als je modelt richt je je dus automatisch op die tekstsoort.</p> <p>C: Sommige studenten maken zelf de combinatie, andere studenten hebben daar hulp bij nodig.</p> <p>A: Er zou één voorbeeld gegeven kunnen worden (één tekstsoort). Studenten maken zelf transfer naar andere tekstsoorten.</p>	Niet
23. Hoe schrijfonderwijs uitdagend kan worden aangeboden.	<p>A: Dit zit wel verweven in de werkgroepen, maar zouden we explicieter aan de orde moeten stellen.</p> <p>B: Werken in zone van naaste ontwikkeling van iedere leerling, het gaat dus over differentiëren. Nu is veel nog klassikaal.</p> <p>D: In de ideale wereld zouden we dit moeten doen.</p>	Moet
7. Het stimuleren en behouden van de schrijfmotivatie van leerlingen.	<p>D: Dat moet.</p> <p>A: In combinatie met het vorige statement: als het uitdagend wordt aangeboden, hoop je dat het de schrijfmotivatie stimuleert.</p> <p>D/C/B: mee eens.</p>	Moet

*Note.* Categorie 1: moet in de opleiding worden aangeboden. Categorie 2: moet misschien in de opleiding worden aangeboden. Categorie 3: moet niet in de opleiding worden aangeboden. Volledige tabel in Bijlage ...