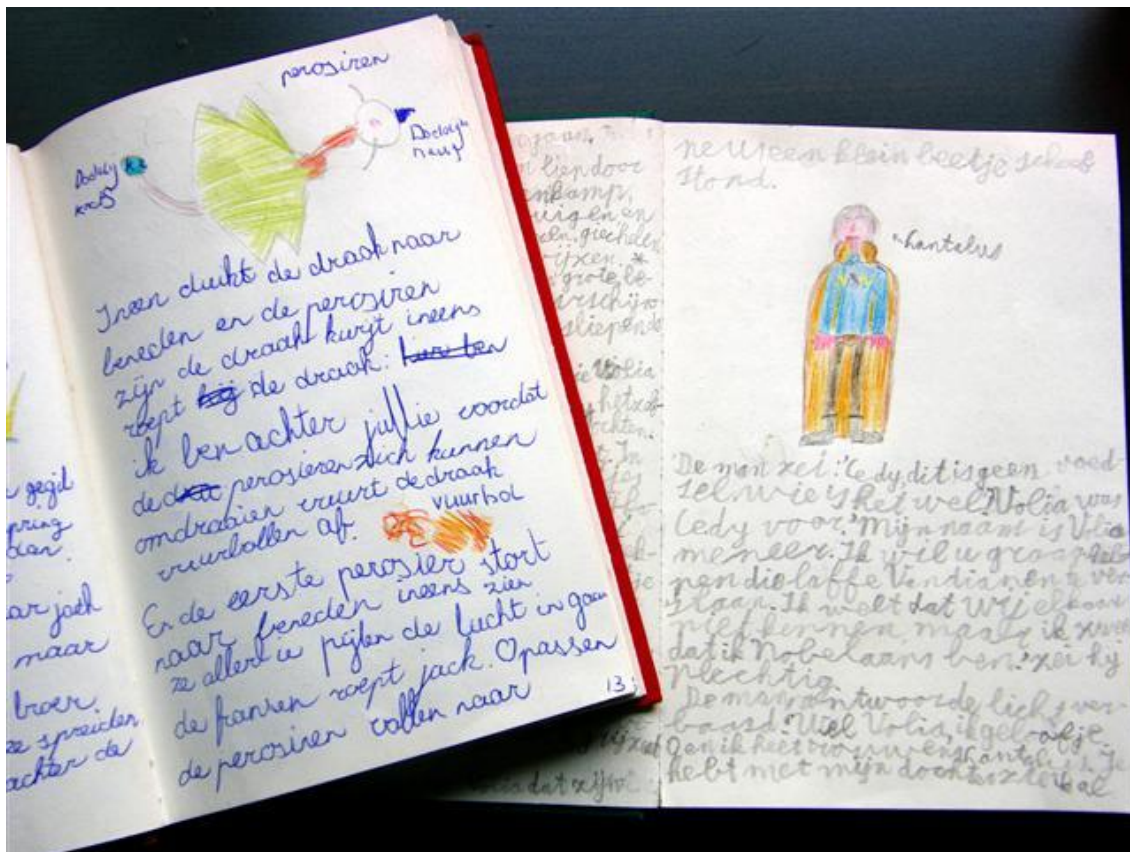


... En ze schreven nog lang en gelukkig

Een praktijkgericht onderzoek naar een effectieve interventie voor strategisch schrijven voor leerlingen met een beperking in het executief functioneren



M. Koedijk, s980205

7 mei 2013

Inhoud

Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Verlegenheidsituatie	5
1.3 Doelstelling	5
1.4 Centrale vraagstelling	6
1.5 Onderzoeksvragen	6
2. Theoretisch kader	8
2.1 Schrijven	8
2.1.1 Afbakening van begrippen	8
2.1.2 Schrijfontwikkeling	8
2.1.3 Schrijfonderwijs	8
2.1.4 Schrijfdidactiek voor groep 5/6	9
2.1.5 Schrijven in de logopedische praktijk	9
2.2 Executieve functies	10
2.2.1 Afbakening van begrippen	10
2.2.2 Ontwikkeling van executieve functies	10
2.2.3 Beperkingen in het executief functioneren	10
2.3 Schrijven en executief functioneren	11
2.4 Ondersteuningsbehoeften schrijven in relatie tot executief functioneren	12
2.5 Best-practices van interventies voor schrijven in relatie tot executieve functies	13
3. Opzet van het onderzoek	15
3.1 Onderzoeksmethode	15
3.2 Participanten	15
3.3 Instrumenten	15
3.3.1 BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18 jarigen	15
3.3.2 Interviews en vragenlijst	16
3.3.3 Observatie en documentanalyse (voor- en nameting)	17
3.3.4 Lessenreeks	18
3.4 Triangulatie	19
3.5 Communicatie	19
4. Onderzoeksresultaten	21
4.1 BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18 jarigen	21
4.2 Interviews leerlingen, ouders en leerkrachten	23
4.2.1 Interviews leerlingen	23
4.2.2 Interviews ouders	25
4.2.3 Interviews leerkrachten	25
4.3 Verloop van de lessenreeks	27

4.4 Voor- en nameting	28
4.4.1 Productanalyse	28
4.4.2 Procesanalyse	31
4.5 Evaluatie	32
4.5.1 Evaluatie met leerlingen	32
4.5.2 Evaluatie met ouders	34
4.5.3 Evaluatie met leerkrachten	34
5. Conclusies en discussie	36
5.1 Conclusies	36
5.2 Beperkingen van het onderzoek	40
5.3 Aanbevelingen	40
5.3.1 Toepassing in individuele, externe zorg	40
5.3.2 Toepassing in school	40
Literatuur	42
Bijlagen	47
Bijlage 1. Vragenlijsten BRIEF	47
Bijlage 2. Interviews leerlingen, ouders en leerkrachten - ondersteuningsbehoeften	53
Bijlage 3. Voor- en nameting	57
Bijlage 4. Lessenreeks	59
Bijlage 4.1. BOM	64
Bijlage 4.2. Checklist BOM & WWW 2xWat 2xHoe	65
Bijlage 4.3. Werkblad WWW 2xWat 2xHoe	66
Bijlage 4.4. Zelfsturende competentie - Zelfevaluatie formulier	67
Bijlage 4.5. Checklist "Schrijfhelp M..."	68
Bijlage 4.6. Checklist "Controleren"	69
Bijlage 4.7 Afbeelding "Ruis"	70
Bijlage 5. Vragenlijst leerlingen en evaluatiegesprekken ouders en leerkrachten	71
Bijlage 6. Overzichten scores BRIEF	74

Samenvatting

Net als lezen, is het schrijven van teksten geen vaardigheid die zich vanzelf ontwikkelt, maar die aangeleerd moet worden. Schrijven wordt gezien als een complexe, cognitieve vaardigheid. De schrijver laat eigen vaardigheden, strategieën, kennis en inzichten samenvloeien tot een tekst met een logische opbouw en samenhang, die door een ander begrepen kan worden (Kellogg, 2008; McCutchen, 2011). Het schrijven van teksten doet daarmee een beroep op veel executieve processen (Graham, Harris & Olinghouse, 2007). Wanneer leerlingen een beperking hebben in het executief functioneren zou dat dus invloed kunnen hebben op het uitvoeren van de schrijftaken.

Op basis van een literatuuronderzoek en een analyse van onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van vier leerlingen, is een interventie ten aanzien van schrijven in relatie tot het executief functioneren ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd. In deze interventie staan motivatie, self-efficacy, competentie, zelfregulatie en expliciete strategie-instructie centraal. De uitkomsten van de effectmeting en van de evaluatie impliceren een meerwaarde van deze aspecten in interventies en instructie ten aanzien van schrijven.

Er wordt een relatie gelegd tussen 'willen', 'kunnen' en 'doen'. Motivatie kan gezien worden als katalysator van actief, strategisch schrijfgedrag. Het 'willen' is daarmee een waardevol uitgangspunt. Wanneer leerlingen door middel van expliciete strategieën ook de middelen geboden krijgen om hun verhaal vorm te geven, krijgen zij mogelijkheden en inzicht ten aanzien van het 'kunnen'. Wanneer het vertrouwen en inzicht van de leerlingen in hun capaciteiten (self-efficacy) gestimuleerd wordt en wanneer zij handreikingen krijgen voor hoe zij hun vaardigheden zelfstandig kunnen inzetten (door begeleiding en ondersteuning van zelfregulatie), komen zij tot het 'doen'. Bij de vier participanten had deze werkwijze een positieve invloed op de tekstkwaliteit, inclusief de taal en spelling. De leerlingen waren bovenal trots op hun verhalen...

"...En ze schreven nog lang en gelukkig."

Hoofdstuk 1. Inleiding

In dit rapport wordt een beschrijving gegeven van het praktijkonderzoek dat is uitgevoerd ten behoeve van de begeleiding van kinderen met problemen in het executief functioneren in relatie tot strategisch schrijven. Dit hoofdstuk beschrijft de aanleiding, doelstelling en onderzoeksvragen die hiervoor zijn geformuleerd.

1.1 Aanleiding

Als logopedist zie ik veel kinderen met dyslexie/lees- en spellingsproblemen. Ik werk nog niet als dyslexiebehandelaar en houd mij nu vooral bezig met behandeling van de logopedische aspecten. Dit zal in de toekomst veranderen. Kijkend naar het zorgcontinuüm van het CED (Gijsel, Scheltinga, Druenen & Verhoeven, 2011) zal mijn begeleiding dan vergelijkbaar zijn met laag 3 (specifieke interventies uitgevoerd/ondersteund door zorgspecialist) of laag 4 (zeer intensief arrangement + zorg: specifieke interventie uitgevoerd door zorginstituut). Ik zie veel kinderen met een leerstoornis. Vaak is er sprake van brede problematiek, zoals: dyslexie, ADHD, ASS en/of taalstoornis. Hierin ligt ook de aanleiding dit onderzoek. Juist leerlingen met leerstoornissen minimaliseren het plannen, draften, reviseren tijdens het schrijven, wat de tekstkwaliteit benadeelt (Troia & Graham, 2002). Graham, Harris en Olinghouse (2007) stellen beperkingen van het executief functioneren hierbij centraal. Hieruit zou af te leiden zijn dat leerlingen met een beperking in de executieve functies specifieke onderwijsbehoeften hebben ter ondersteuning van uitvoerende taken als schrijven.

1.2 Verlegenheidsituatie

Een voorbeeld om te kiezen voor deze onderzoeksrichting: momenteel heb ik een jongen (nu groep 5) in behandeling, wegens taal-, lees- en spellingsproblemen. Deze jongen vertoont kenmerken van problemen rondom de executieve functies: hij heeft moeite met plannen, organiseren, richten en vasthouden van aandacht (impulscontrole) en controleren van zijn werk. Inmiddels is deze jongen gediagnosticeerd met ADHD. Als logopedist ondersteun ik hem op fonologisch vlak om de spelling te verbeteren. Hiervoor werk ik volgens Klanken in Kleuren, afgeleid van de F&L methode® (Stichting Taalhulp). De transfer naar zinnen en teksten verloopt echter moeizaam. Bij teksten valt ook op dat hij zeer veel moeite heeft met het sturen van het eigen schrijfgedrag (plannen, formuleren, controleren). Opvallend vind ik de wisselwerking tussen spelling en strategisch schrijven. Deze casus riep de volgende vragen bij mij op:

- welke rol spelen executieve functies bij het strategisch schrijven?;
- hebben leerlingen met een beperking in de executieve functies specifieke onderwijsbehoeften?;
- vergroot interventie met aandacht voor executieve functies in relatie tot strategisch schrijven de transfer van vaardigheden als taal (pragmatiek, syntaxis, morfologie, woordenschat) en spelling?

1.3 Doel van het onderzoek

Met het beantwoorden van bovenstaande vragen, verwacht ik de effectiviteit van mijn behandeling te kunnen vergroten. Daarnaast zal er ook een koppeling gemaakt worden naar het functioneren van de leerling in de klas en de rol van de leerkracht daarbij. Dit onderzoek draagt daarom bij aan het verbeteren van de begeleiding van kinderen met problemen met executief functioneren in relatie tot strategisch schrijven.

1.4 Centrale vraagstelling

Het onderzoek wordt opgezet vanuit de volgende centrale vraagstelling:

Welke specifieke ondersteuningsbehoeften ten aanzien van strategisch schrijven hebben leerlingen in groep 5/6 van het basisonderwijs met een beperking in het executief functioneren en wat betekent dit voor de rol van de leerkracht en/of zorgverlener?

1.5 Onderzoeksvragen

Om tot een volledig antwoord op de centrale vraagstelling te komen, zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe verloopt volgens literatuur de ontwikkeling van het (strategisch) schrijven?

- 1.1 Wat zegt de literatuur over het leren schrijven van teksten (strategisch schrijven) in het basisonderwijs?
- 1.2 In welke fase van het proces van het leren schrijven van teksten (strategisch schrijven) zitten leerlingen in groep 5/6?
- 1.3 Wat zijn de onderwijsbehoeften van alle leerlingen in groep 5/6 ten aanzien van schrijven van teksten (strategisch schrijven)?

2. Wat zijn executieve functies en op welke wijze ontwikkelen deze functies zich bij leerlingen in de groepen 5 en 6?

- 2.1 Uit welke domeinen bestaan executieve functies en hoe verloopt een normale ontwikkeling hierin?
- 2.2 Welke domeinen van executieve functies zijn zichtbaar bij leerlingen in groep 5/6?
- 2.3 Wanneer is er sprake van een beperking van de executieve functies?

3. Bij welke leerling(en) in groep 5/6 in mijn logopediepraktijk wordt een beperking in de executieve functies gesignaleerd?

- 3.1 Welke leerling(en) heeft (hebben) scores op de BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18- jarigen (Smits & Huizinga) die duiden op een beperking van de executieve functies?
- 3.2 Op welk(e) domein(en) van de executieve functies is deze beperking?

4. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften ten aanzien van strategisch schrijven van leerlingen in groep 5/6 met een beperking in de executieve functies?

- 4.1 Wat is de samenhang tussen strategisch schrijven en de executieve functies?
- 4.2 Welke executieve functies zijn (het meest) van belang bij het strategisch schrijven?
- 4.3 Wat zijn specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen in groep 5/6 ten aanzien van strategisch schrijven in relatie tot een beperking in de executieve functies?

5. Wat zijn in de literatuur beschreven best-practices in schrijfinstructie die geënt zijn op het verbeteren van het strategisch schrijven en die inspelen op de executieve functies?

- 5.1 Welke instructionele componenten worden in de literatuur beschreven ten aanzien van de inzet van schrijfstrategieën?
- 5.2 Welke instructionele componenten zouden volgens de literatuur aansluiten bij een beperking in de executieve functies?
- 5.3 Welke instructionele componenten (interventies) blijken volgens de literatuur het meest effectief voor het verbeteren van het strategisch schrijven bij leerlingen?
- 5.4 Welke componenten kan ik in mijn handelen integreren bij de interventie voor de (m.b.v. de BRIEF geselecteerde) leerlingen uit groep 5/6 met een beperking in de executieve functies ?

6. Welk effect heeft de geboden interventie ten aanzien van strategisch schrijven wanneer deze is aangepast op basis van de specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen in groep 5/6 met een beperking in de executieve functies?

- 6.1 Voormeting:
 - welk observeerbaar schrijfgedrag kan er beschreven worden?
 - wat is de tekstkwaliteit van een narratieve tekst ten aanzien van spelling (% spelfouten), zinslengte, toepassing van grammaticale regels (morfologie en syntaxis)?
- 6.2 Nameting:
 - welk observeerbaar schrijfgedrag kan er beschreven worden?
 - wat is de tekstkwaliteit van een narratieve tekst ten aanzien van spelling (% spelfouten), zinslengte, toepassing van grammaticale regels (morfologie en syntaxis)?
- 6.3 Welke verschillen zijn er in de voor- en nameting?
- 6.4 Hoe hebben leerlingen, leerkracht(en) en ouders de begeleiding, zoals uitgevoerd tijdens de onderzoeksperiode en (eventuele) effecten ervan, ervaren?

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

Het theoretisch kader draagt bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen 1, 2, 4 en 5. In dit hoofdstuk worden daarom op basis van een literatuurstudie: a) begrippen rondom strategisch schrijven en executieve functies afgebakend en verhelderd; b) ondersteuningsbehoeften van leerlingen met beperkingen in het executief functioneren beschreven en c) ingegaan op best-practices op het gebied van schrijven in relatie tot beperkingen in het executief functioneren.

2.1 Strategisch schrijven

2.1.1 Afbakening van begrippen

Binnen dit onderzoek wordt er gesproken over schrijven, het schrijfproces en strategisch schrijven. Schrijven is een creatief proces, waarbij de schrijver fungeert als probleemoplosser (Kellogg, 2008). Er wordt uitgegaan van drie componenten bij het schrijven: kennis van de schrijver, taakomgeving en het daadwerkelijke schrijfproces (naar Hayes & Flower, 1980, aangehaald in Aarnoutse & Verhoeven, 2007). Dit laatste is het proces van plannen, schrijven (formuleren) en reviseren (Aarnoutse & Verhoeven, 2007; Kellogg, 2008). Het strategisch schrijven is een samenhangend geheel van cognitieve en affectieve activiteiten, die schrijvers uitvoeren om op een efficiënte en effectieve manier te schrijven (Aarnoutse & Verhoeven, 2007).

2.1.2 Schrijfontwikkeling

Bereiter en Scardamalia (1987, aangehaald in McCutchen, 2011; Kellogg, 2008) beschrijven twee fases waarin een schrijver zich ontwikkelt: 'knowledge-telling' en 'knowledge-transforming'. Kellogg (2008) voegt hier 'knowledge-crafting' aan toe als derde fase. Naar mate kennis en taalvaardigheid groeien, is de schrijver steeds beter in staat tot het vloeiend formuleren van teksten, waarbij er meer aandacht is voor de afstemming tussen de boodschap, de lezer en het leesdoel. De onervaren schrijver schrijft zoals hij praat (knowledge-telling), waar de meer ervaren schrijver de informatie omzet in een tekst met oog voor de lezer en het leesdoel (Alem, 2011; Franssen & Aarnoutsen, 2003; McCutchen, 2011). De fase van knowledge-crafting wordt volgens Kellogg (2008) bereikt door volwassen, ervaren en geoefende (professionele) schrijvers. In deze fase is er sprake van een zeer vloeiende wisselwerking tussen tekst, schrijver en lezer. Het doorlopen van de verschillende fases is een niet-lineair proces. Het hangt samen met de betreffende schrijftaak, kennis van de schrijver, vaardigheden van de schrijver (zoals taal- en spellingvaardigheid) en in hoeverre deze een meer of mindere belasting van het werkgeheugen vormen door de mate waarop ze beheerst worden (Kellogg, 2008).

2.1.3 Schrijfonderwijs

Leren schrijven (en lezen) is geen natuurlijk proces, maar moet worden aangeleerd (Kellogg, 2008). In het basisonderwijs wordt de verschuiving van knowledge-telling naar knowledge-transforming geïnitieerd. Dit vraagt van leerlingen een ontwikkeling in hun kennis van schrijven, hun motivatie voor het schrijven, strategisch schrijfgedrag en schrijfvaardigheden (Graham, 2008). Onder schrijfvaardigheden kan men orthografie, spelling en taalvaardigheid (grammaticaliteit, stijl, woordenschat) verstaan, die Bonset en Hoogeveen (2007) beschrijven als 'ondersteunde vaardigheden' bij het creëren van teksten. Hiermee benadrukken zij de correlatie tussen de beheersing van deze vaardigheden en de tekstkwaliteit.

De laatste jaren is er een verschuiving gaande van productgericht werken naar procesgericht werken.

Procesgericht werken is van belang omdat leerlingen verschillende vaardigheden pas effectief kunnen inzetten als er sprake is van bewust en actief schrijfgedrag: strategisch schrijven (Korstanje, Fiori & Hardeveld, 2012; Wilson & Bai, 2010). Dit houdt in dat er binnen de schrijfdidactiek meer aandacht is voor strategieën die in het schrijfproces (plannen, formuleren en reviseren) kunnen worden toegepast (Inspectie van Onderwijs, 2010).

Met de in 2010 ingevoerde referentieniveaus zijn verschillende ijkpunten in de schrijfontwikkeling beschreven. Aan het eind van het doorlopen van de basisschool moeten leerlingen het referentieniveau 1F beheersen. Dit is het fundamentele niveau en houdt in dat leerlingen binnen de drie functies van schrijven (communicatief, conceptualiserend en expressief) "korte, eenvoudige teksten kunnen schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld" (Gelderen, Paus & Oosterloo, 2010, p. 9). Voor leerlingen die meer aankunnen zijn streefniveaus geformuleerd. Het eerste streefniveau (1S, eind groep 8) wordt als volgt beschreven: "kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende, vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij" (Gelderen et al., 2010, p. 9). Binnen deze referentiekaders kunnen verschillende leerlijnen en tussendoelen worden geplaatst, waarmee getracht wordt de ontwikkeling van knowledge-telling naar knowledge-transforming te bewerkstelligen. Deze zijn gericht op zowel het aanleren van de ondersteunende vaardigheden bij schrijven, als op het strategisch schrijven en de lees- en schrijfmotivatatie (Aarnoutse & Verhoeven, 2007).

2.1.4 Schrijfdidactiek voor groep 5/6

Voor leerlingen in groep 5/6 verschuift het accent van kennismaken met lezen en schrijven en eerste lees- en schrijfhandelingen (ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid in de groepen 1, 2, 3 en 4) naar meer zelfstandigheid in het schrijven in relatie tot: samenhang; afstemming op doel; afstemming op publiek; woordgebruik en woordenschat; spelling, interpunctie en grammatica; en leesbaarheid (Aarnoutsen & Verhoeven, 2007; Gelderen et al., 2010). Er is (meer) aandacht voor strategieën binnen het schrijfproces, zoals het formuleren van schrijfdoelen en het nalezen en herzien van teksten. Door het lezen van verschillende soorten teksten leren leerlingen verschillende tekststructuren. Ook krijgen leerlingen meer inzicht in de verschillende functies van schrijven (Aarnoutsen & Verhoeven, 2007). Strategisch schrijven neemt daarmee een steeds grotere rol aan.

2.1.5 Schrijven in de logopedische praktijk

Hoewel er een wezenlijk verschil zit tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik, is er ook overlap met betrekking tot semantische, syntactische en fonologische processen (Pennington & Bishop, 2009; Wellman, Lewis, Freebairn, Avrich, Hansen & Stein, 2011). Mondelinge taalvaardigheid legt een basis voor de ontwikkeling in lezen en schrijven. De relatie tussen mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid is wederkerig (Dockell & Connelly, 2009; Navsaria, Pascoe & Kathard, 2011; Wellman et al., 2011). Vanuit deze wederkerigheid kunnen schrijfpodochten (als onderdeel van een multimodale, geïntegreerde aanpak) worden ingezet om verschillende vaardigheden te versterken, zoals fonologisch/fonemisch bewustzijn, grammaticale vaardigheden, (mondelinge en schriftelijke) expressie en begrip. Graham, Harris en Larsen (2001) benoemen dat interventies ten aanzien van de schrijfontwikkeling voor leerlingen met een leerstoornis vaak worden ingevuld met begeleiding bij ondersteunende vaardigheden bij het schrijven, zoals spelling en handschrift, zonder dat leerlingen de gelegenheid krijgen daadwerkelijk te schrijven. Transfer van aangeleerde vaardigheden wordt niet

alleen bevorderd door voldoende automatisering van de betreffende vaardigheden, maar hangt ook samen met het vermogen van de leerling deze vaardigheden effectief te kunnen inzetten (Wilson & Bai, 2010). Ook in de logopedische praktijk is daarom inzicht in goede schrijfdidactiek, met een procesgerichte en strategische aanpak, van belang.

2.2 Executieve functies

2.2.1 Afbakening van begrippen

Smidts en Huizinga (2011) beschrijven executieve functies als een verzamelterm voor alle denkprocessen die belangrijk zijn voor het uitvoeren van sociaal en doelgericht gedrag. Het omvat verschillende processen ten aanzien van zelfregulatie, zoals doelgericht bewust gedrag, cognitieve processen die flexibiliteit, foutherkenning en het oplossen van conflicten toestaan (Roebers, Cimeli, Röthlisberger & Neuenschwander, 2012).

Graham, Harris & Olinghouse (2007, p. 217) beschrijven het als volgt: "Executief functioneren omvat het bewust, doelmatig en bedachtzaam activeren, orkestreren, monitoren, evalueren, en toepassen van strategische bronnen, kennis, vaardigheden en motivatie om een beoogd doel te behalen. Dit omvat analyse (bijv. bepalen wat de situatie vraagt), beslissingen nemen en plannen (bijv. kiezen of ontwerpen van een actieplan), controle over aandacht (bijv. focussen en aandacht vasthouden en inhibitie van interfererend gedrag), coördinatie van cognitieve bronnen, en flexibele toepassing (bijv. plannen en doelen aanpassen aan veranderende situaties)."

Over de indeling en definiëring van executieve functies is in de literatuur nog geen volledige eenduidigheid (Dawson & Guare, 2012; Roebers et al., 2012). Door het heterogene karakter en de vele facetten ervan zijn de uiting en invloed van executieve functies moeilijk meetbaar en zichtbaar te maken (Huizinga, 2007; Roebers et al., 2012). Er is wel een algemene overeenstemming over drie centrale executieve functies, te weten: inhibitie (gedragsinhibitie en interferentie controle), werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit (Diamond, 2013; Huizinga, 2007).

2.2.2 Ontwikkeling van executieve functies

Executieve functies ontwikkelen zich vanaf de kindertijd tot ver in de adolescentie, waarbij verschillende executieve functies zich op verschillende momenten ontwikkelen en verfijnen (Huizinga, 2007; Huizinga, Dolan & Molen, 2006). De ontwikkeling van executief functioneren start met name als de aanleg van de 'infrastructuur' tussen verschillende cognitieve systemen en ontwikkelt zich op een constante wisselende, interactieve, circulerende manier, waarbij deze verschillende cognitieve systemen betrokken zijn (Denckla, 2007). Executieve functies zijn voornamelijk gelokaliseerd in de prefrontale cortex, hoewel er dus verschillende hersensystemen bij betrokken kunnen zijn. Aangezien hersenen zich van achter naar voren ontwikkelen, is dat het laatste deel van de hersenen is dat volgroeid raakt. De frontale hersenkwabben zijn pas rond het 25ste levensjaar volgroeid (Dawson & Guare, 2012).

2.2.3 Beperkingen in het executief functioneren

Beperkingen in het executief functioneren kunnen voorkomen zonder dat er sprake is van een specifieke stoornis, maar worden vaak

"To put a cooked meal on the table, the cook needs both the ingredients and recipes for the component dishes. No meal is produced simply by setting out a bunch of ingredients; equally, there is nothing to eat in a book or a recitation of recipes. The "how and when" of EF is meaningless without reciprocal interaction with other cognitive and motor domains." (Denckla, 2007, p. 16)

gerapporteerd bij verschillende soorten problematiek, zoals taal-leerstoornissen, dyslexie, ADHD, ASS en hersenbeschadiging (Denckla, 2007; Gooch, Snowling & Hulme, 2011; Meltzer & Krishnan, 2007; Ozonoff & Schetter, 2007; Singer & Bashir, 1999; Smidts & Huizinga, 2011). Beperkingen in het executief functioneren worden gekoppeld aan cognitieve beperkingen, zwakke sociale vaardigheden en belemmeringen bij het doorlopen van de schoolloopbaan (Flook, Smalley, Kitil, Galla, Kaiser-Greenland, Locke, Ishijima & Kasaro, 2010).

Verschillende executieve processen spelen namelijk een centrale rol bij het academisch functioneren, zoals in figuur 1 wordt getoond (Meltzer & Krishnan, 2007).



Figuur 1. Belangrijke executieve processen die het academisch presteren beïnvloeden (Meltzer & Krishnan, 2007, p. 81)

Aangezien in de logopedische praktijk cliënten komen met een grote verscheidenheid aan (complexe) problematiek, zoals ADHD, ASS en dyslexie, zou een beperking in de executieve functies dus een grote rol spelen in de ontwikkeling van verschillende vaardigheden. Dat maakt het van belang hieraan gerelateerde ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen te (h)erkennen en te ondervangen.

2.3 Schrijven en executief functioneren

Schrijven wordt gezien als een complexe, cognitieve vaardigheid. Juist bij het uitvoeren van een dergelijke taak spelen verschillende executieve functies een grote rol (Graham et al., 2007; Meltzer & Krishnan, 2007). Hooper, Swartz, Wakely, Kruif & Montgomery (2002) bevestigen de correlatie tussen executieve functies en schrijven met een onderzoek naar verschillende executieve functies bij sterke en zwakke schrijvers.

Starten met de taak, plannen, organiseren, flexibel switchen tussen de verschillende activiteiten tijdens het schrijven en het controleren en reviseren van eigen werk, vormen voor leerlingen met

een beperking in het executief functioneren een probleem. Daarnaast vragen veel voorkomende problemen in de ondersteunende vaardigheden bij het schrijven (spelling, taal, handschrift) een belasting voor het (al zwakke) werkgeheugen (McCutchen, 2011; Meltzer & Krishnan, 2007). Wanneer leerlingen problemen hebben met het executief functioneren, wordt vaak gezien dat schrijfproducten op het niveau van knowledge-telling blijft hangen, doordat processen die nodig zijn voor het transformeren van ideeën in tekst te belastend zijn. Door 'te schrijven zoals hij praat', verlicht de leerling dus eigenlijk de cognitieve belasting tijdens het schrijven (Graham et al., 2007; McCutchen, 2011). Daarmee blijven teksten relatief simpel ten aanzien van woordkeuze, zinsbouw en samenhang.

2.4 Ondersteuningsbehoeften schrijven in relatie tot executief functioneren

Binnen algemene ondersteuningsbehoeften die alle leerlingen hebben ten aanzien van schrijfonderwijs - voldoende tijd voor schrijven, procesgericht (strategisch) onderwijs, aandacht voor motivatie voor het schrijven, breed aanbod van verschillende soorten schrijftaken en -functies, instructie in ondersteunende vaardigheden (spelling, taal, handschrift, stijl, kennis van schrijven)(Graham, 2008; Korstanje et al., 2012) - kunnen specifieke ondersteuningsbehoeften ten aanzien van schrijven voor leerlingen met een beperking in het executief functioneren worden geformuleerd.

Motivatie

Motiverend onderwijs is een ondersteuningsbehoefte voor alle leerlingen. Motivatie voor de schrijftaak beïnvloedt het proces en het product (Graham et al., 2007). Het kan gezien worden als de katalysator voor actief en doelgericht (schrijf)gedrag (Guthrie & Cox, 2001; Graham, Berninger & Abbott, 2012). Juist bij leerlingen met leerstoornissen is er relatief vaker sprake van verminderde motivatie. Dit hangt samen met een gevoel van incompetentie bij het niet of beperkt kunnen uitvoeren van taken en bij een verminderd vermogen van de leerling om eigen motivatie te sturen en reguleren (Brouwer, 2010; Schunk & Zimmerman, 2007).

Voorgaande punten maken aandacht voor motivatie binnen de begeleiding van leerlingen met problemen in het executief functioneren extra belangrijk; juist deze kenmerken zijn bij deze leerlingen niet vanzelfsprekend.

Self-efficacy en zelfregulatie

Volgens Schunk en Zimmerman (2007) zijn self-efficacy en zelfregulatie de belangrijkste motiverende en cognitieve elementen bij het lezen en schrijven.

Self-efficacy is het vertrouwen van iemand in diens capaciteiten ten aanzien van leren en/of sociaal gedrag. Er is een samenhang met de mate van self-efficacy en taakuitvoering, zoals keuze voor de taak en/of inzet bij het uitvoeren ervan (Klassen, 2002; Schunk, 2003) en kan daarmee ook gerelateerd worden aan executief functioneren. Leerlingen met leerstoornissen hebben vaker een minder goed beeld van hun eigen kunnen: zij schatten hun capaciteiten te hoog of juist te laag in (Klassen, 2002). Daarin ligt een ondersteuningsbehoefte van leerlingen met problemen in het executief functioneren: aandacht voor inzicht in sterkten en zwakten bij het uitvoeren van de schrijftaak kan leerlingen met problemen in het executief functioneren ondersteunen in het stellen van doelen en in bewust, actief (schrijf)gedrag.

Zelfregulatie is "het intern aangestuurd vermogen om affect, aandacht en gedrag te reguleren om effectief te kunnen reageren op zowel interne als externe omgevingseisen" (Raffaelli, Crockett &

Shen, 2005, p. 54-55). Aandacht voor het verbeteren van het zelfregulerend vermogen kan de leerling helpen meer zelfstandig te werken. Zij sturen executieve functies daarmee meer aan om doelen te bereiken (Dawson & Guare, 2012).

Expliciete instructie in strategieën

Meltzer, Pollica en Barzillai (2007) geven aan dat expliciete instructie in strategieën voor leerlingen met beperkingen in het executief functioneren van belang is. Het bieden van strategieën ten aanzien van belangrijke executieve functies (§2.2.3) geeft de leerling mogelijkheden om onafhankelijkheid, zelfstandigheid en flexibiliteit in het leren te vergroten, waarbij leerlingen handvatten krijgen om goed om te gaan met hun eigen sterkten en zwakten.

Leerlingen met beperkingen in het executief functioneren hebben vaak beperkt inzicht in het schrijfproces (Mason, Harris & Graham, 2002). Daarnaast vormt de combinatie van de verschillende activiteiten die tijdens dit proces moeten worden uitgevoerd (ideeën genereren, organiseren, formuleren en reviseren) en de ondersteunende vaardigheden (taal, spelling, handschrift, stijl) die moeten worden ingezet, een zware belasting voor het werkgeheugen. Juist een strategische aanpak van schrijven in de vorm van expliciete instructie hierin, verlicht de cognitieve belasting bij het schrijven (Smet, Brand-Gruwel, Broekkamp & Kirschner, 2011; Torrance & Galbraith, 2005).

Individuele ondersteuningsbehoeften

Zoals eerder genoemd is er bij veel leerlingen die in de logopedische praktijk behandeld worden sprake van brede, complexe problematiek. Leerlingen met taal- leerstoornissen is een heterogene groep, waarbij de betreffende stoornis zich kan uiten in verschillende processen, zoals fonologische processen, aandacht, geheugen en taal. Elk gebied waarop een leerling uitvalt kan een specifieke invloed hebben op de uitvoering van een schrijftaak (Brouwer, 2010). Voor leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek vormen taal, spelling en handschrift een belemmering. Of en in welke mate verschilt per individu. Wel zijn dit factoren die belastend zijn voor het werkgeheugen en die daarmee het vloeiend produceren van teksten bemoeilijken (McCutchen, 2011). Met de eerder genoemde strategische aanpak, aangevuld met hulpmiddelen zoals checklists, visuele cues en/of computer kan deze belasting nog verder verlicht worden (Smet et al., 2011). Ook binnen de domeinen van executief functioneren kan er verschil zitten tussen leerlingen. Een duidelijk onderscheid kan bijvoorbeeld worden gemaakt tussen leerlingen met ADHD en ASS. Waar leerlingen met ADHD vaak uitvallen op inhibitie, is dit bij leerlingen met ASS over het algemeen een domein dat het minst aangetast is (Ozonoff & Schetten, 2007). Dit houdt in dat er binnen de begeleiding per individu verschillende accenten gelegd kunnen worden op domeinen die eventuele belemmeringen bij het schrijven veroorzaken.

2.5 Best-practices van interventies voor schrijven in relatie tot executieve functies

Zoals al eerder genoemd, verschuift het accent van het schrijfonderwijs steeds meer van productgericht naar procesgericht werken, waarbij er aandacht is voor het schrijfproces en strategisch schrijven. Enkele voorbeelden van handelwijzen die hierop aansluiten zijn het 6 +1 traits model (Fry & Griffin, 2010), IMSCI (Read, 2010), Self-Regulated Strategy Development (SRSD; Harris & Graham, 1996 in Mason et al., 2002) en het vijf-fasenmodel (Korstanje et al., 2012). Deze aanpakken bevatten mogelijkheden tot expliciete instructie van strategieën in verschillende fases van het schrijfproces, waarbij leerlingen met schrijfproblemen kunnen worden ondersteund door voldoende scaffolding en modeling.

Uit meta-analyses (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008) bleken interventies waarin aandacht was voor expliciete strategie-instructie ten aanzien van plannen, draften en/of editing, bekrachtiging van schrijven en schrijfgedrag, gebruik van tekstverwerking (bijv. Word), activiteiten voorafgaand aan schrijven, concrete doelstellingen en voldoende scaffolding tijdens het schrijven het meest effectief.

Als het gaat om interventies ten aanzien van schrijven in relatie tot executieve functies wordt veelal SRSD genoemd als effectieve aanpak. Verschillende onderzoeken ondersteunen effectiviteit hiervan bij leerlingen met ADHD (Leinemann & Reid, 2008), ASS (Asaro-Saddler & Saddler, 2010) en specifieke leerstoornissen (Baker, Chard, Ketterlin-Geller, Apichataputra & Doabler, 2009; Saddler & Asaro, 2007), wat de inzetbaarheid ervan voor een gedifferentieerd cliëntenbestand zoals die in de logopedische praktijk waarschijnlijk zal vergroten. SRSD legt sterk de nadruk op ondersteuning van het zelfregulerende vermogen van de leerling, expliciete instructie van strategieën, motivatie, zelfevaluatie en zelfbekrachtiging (Graham et al., 2007). Het sluit daarmee aan bij de eerder beschreven ondersteuningsbehoeften ten aanzien van schrijven van leerlingen met beperkingen in het executief functioneren.

Aansluitend bij de in dit hoofdstuk geformuleerde ondersteuningsbehoeften en best-practices, wordt voor dit onderzoek een handelingsdeel beschreven in de vorm van een lessenreeks. Het effect hiervan op de tekstkwaliteit en het schrijfgedrag wordt gemeten. Daarmee wordt gezocht naar evidentie voor deze ondersteuningsbehoeften en best-practices. De opzet en invulling hiervan worden verder beschreven in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksofzet beschreven. De gekozen methode, participanten en instrumenten worden toegelicht en onderbouwd.

3.1 Onderzoeksmethode

Omdat er bij dit onderzoek een nieuwe manier van handelen getoetst wordt, kan er gesproken worden van een experiment (Harinck, 2010). Dit wordt uitgevoerd bij een kleine onderzoeksgroep ($n=4$). Er is daarmee sprake van een meervoudige casestudy (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009; Harinck, 2010). Baarda en collega's (2009) beschrijven verschillende soorten van een meervoudige casestudy, waaronder een *replicatieonderzoek*. Deze term is het meest van toepassing op dit onderzoek: bij iedere casus worden de in hoofdstuk 2 geformuleerde theorieën verwerkt in een overkoepelende handelwijze die binnen de verschillende cases wordt toegepast en getoetst.

3.2 Participanten

Kenmerkend voor een meervoudige casestudy is dat de participanten gelijksoortige cases vormen (Baarda et al., 2009), in dit geval leerlingen uit groep 5/6 met opvallendheden in het executief functioneren. Uit het cliëntenbestand van de logopediepraktijk worden alle leerlingen uit groep 5/6 ($N=5$) geselecteerd op opvallendheden in de executieve functies, middels de BRIEF (§3.3.1). Vier van hen komen in aanmerking als participant. In dit verslag worden voor deze leerlingen fictieve namen gebruikt, namelijk: Nidza, Damian, Natalie en Alyssa.

Deze leerlingen zijn al enige tijd in behandeling wegens een taalstoornis en lees- en spellingsproblemen. Bij Damian is ADHD gediagnosticeerd en een beneden gemiddeld IQ vastgesteld. Natalie is een leerling met ASS. Zij heeft een cluster 2-indicatie ('rugzakje') en een dyslexieverklaring. Zij heeft een dyslexiebehandeling gehad bij een andere instelling. Alyssa heeft logopedie wegens een spraak/taalstoornis en heeft net als Natalie een dyslexieverklaring en -behandeling gehad. Nidza is een leerling met een taalstoornis en lees- en spellingsproblemen.

De leerlingen staan centraal in het onderzoek. Ouders en leerkrachten worden bevraagd ten behoeve van de analyse van de ondersteuningsbehoeften en de evaluatie van het handelingsdeel.

Leerlingen	• $N = 4$
Ouders	• $N = 4$
Leerkrachten	• $N = 4$

Figuur 2. Participanten

3.3 Instrumenten

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn verschillende onderzoeksinstrumenten gekozen en ontworpen, dit in deze paragraaf worden toegelicht. De instrumenten zijn terug te vinden in de bijlagen 1 t/m 5.

3.3.1 BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18 jarigen

Voor de selectie van de onderzoeksgroep en als onderdeel van de analyse van de

ondersteuningsbehoeften wordt gebruik gemaakt van de BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18 jarigen (Huizinga & Smidts, 2012). De BRIEF is een screening, bestaande uit een oudervragenlijst, leerkrachtvragenlijst en (voor kinderen vanaf 11 jaar) een zelfrapportagelijst. Op basis hiervan kunnen scores worden berekend op acht executieve functies, die verdeeld zijn over de categorieën *gedrag* (Inhibitie, Flexibiliteit, Emotieregulatie) en *metacognitie* (Initiatief nemen, Werkgeheugen, Plannen en organiseren, Ordelijkheid en netheid, Gedragsevaluatie). Voor de leerlingen in de onderzoeksgroep worden alleen de oudervragenlijst en de leerkrachtvragenlijst gebruikt, omdat drie van de vier leerlingen onder de 11 jaar zijn. Voor de leerling van 11 jaar wordt de zelfrapportage niet verwerkt in de beschrijving van de resultaten. Op deze manier wordt de analyse bij alle leerlingen op dezelfde wijze uitgevoerd en geïnterpreteerd, waarmee de wijze van rapporteren consistent blijft.

3.3.2 Interviews en vragenlijst

Er worden op twee momenten interviews gehouden met leerlingen, ouders en leerkrachten. De eerste interviews vinden aan het begin van het onderzoekstraject plaats en hebben tot doel de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen in kaart te brengen, aanvullend op de BRIEF. De tweede interviews vinden aan het eind van het onderzoekstraject plaats en hebben tot doel het handelingsdeel te evalueren.

Er wordt bij alle interviews gekozen voor een semigestructureerde vorm, op één na: ter evaluatie wordt voor de leerlingen gebruik gemaakt van een vragenlijst. Een semigestructureerd interview houdt in dat er een aantal vooraf bepaalde gespreksonderwerpen worden aangedragen, waarbij flexibel kan worden ingespeeld op de informatie van de participanten (Baarda et al., 2009).

Leerlingen

Om onderwijs- en ondersteuningsbehoeften in kaart te brengen, worden de leerlingen bevraagd ten aanzien van schrijven. Er worden data verzameld over motivatie, (voor)kennis van leerlingen over schrijven en over het inzicht dat leerlingen hebben in het eigen schrijven en schrijfproces. Op basis hiervan kunnen samen met de leerling doelen gesteld worden die aansluiten bij hun eigen inzichten en ervaringen (Pameijer, Beukering & Lange, 2009). Tijdens het interview wordt rekening gehouden met taalgebruik en wordt communicatie afgestemd op het kind (Delfos, 2011). Lewis (2004) geeft aan dat leerlingen, vooral leerlingen met leerstoornissen, gebaat zijn bij specifieke aandachtspunten bij het afnemen van interviews. Bij het interview wordt rekening gehouden met de volgende punten:

- er wordt expliciet vermeld dat leerlingen het antwoord mogelijk niet weten, en dat dit niet erg is;
- gesloten vragen die een ja/nee respons uitlokken worden vermeden. Er kan sprake zijn van bias naar een negatieve respons (nee) of juist een positieve respons (ja), waardoor de reacties mogelijk minder betrouwbaar zijn;
- er wordt gebruik gemaakt van stellingen. Stellingen lokken relatief vollere, meer volledige reacties uit van de leerling;
- er worden woordkaarten gebruikt. Hiermee wordt het werkgeheugen minder belast, wat de mate van vloeiendheid van vertellen ten goede komt (McCutchen, 2011; Lewis, 2004).

Ter evaluatie en effectmeting van de lessenreeks wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst. Stellingen hierin hebben betrekking op hoe leerlingen de reeks hebben ervaren en welke resultaten zij zelf ervaren ten aanzien van schrijven en hun schrijfgedrag. Er wordt gebruikgemaakt van de schalen:

- JA! | ja | ja/nee | nee | NEE!

- veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Met het gebruik van een vijfpuntsschaal, worden alternatieven geboden waarmee een *te* positieve of een *te* negatieve respons kan worden voorkomen (Harinck, 2010).

Ouders

De inzichten en ervaringen van ouders met betrekking tot het schrijven en het executief functioneren zijn een waardevolle bijdrage bij het formuleren van ondersteuningsbehoeften en het meten van effecten van de lessenreeks (Pameijer & Beukering, 2006).

Onderwerpen in het eerste interview hebben betrekking op ervaringen en bevindingen van ouders ten aanzien van schrijven (schrijfproducten, ondersteunende vaardigheden, schrijfgedrag), het executief functioneren van hun zoon/dochter (met ondersteuning en ter aanvulling van de BRIEF) en de samenhang tussen het schrijven en het executief functioneren, waarmee de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de leerling kunnen worden verduidelijkt.

In het laatste gesprek worden de resultaten van het onderzoek teruggekoppeld en worden ouders bevraagd ten aanzien van hun inzichten over de ervaringen en het effect van de lessenreeks.

Leerkrachten

Bij het eerste interview zijn, naast de gespreksonderwerpen schrijven, executieve functies en ondersteuningsbehoeften, ook de onderwerpen onderwijs en visie toegevoegd. Informatie over de invulling van het onderwijs en de visie van de leerkracht is van belang omdat dit invloed kan hebben (gehad) op de schrijfontwikkeling en de schrijfprestaties van de leerling.

In het laatste gesprek worden de resultaten van het onderzoek besproken. Als aanvulling op de documenten analyse en observatie (voor- en nameting) wordt ook de leerkracht bevraagd ten aanzien van eventueel geobserveerde effecten, zowel in schrijfproducten als in schrijfgedrag. Daarnaast dient dit gesprek als evaluatie van mogelijke waardevolle instructionele componenten om voort te zetten binnen de externe setting en/of in de groep en voor het bespreken van mogelijkheden tot implementatie hiervan, middels het twee-kolommenmodel (Molen, Kluytmans & Kramer, 1995).

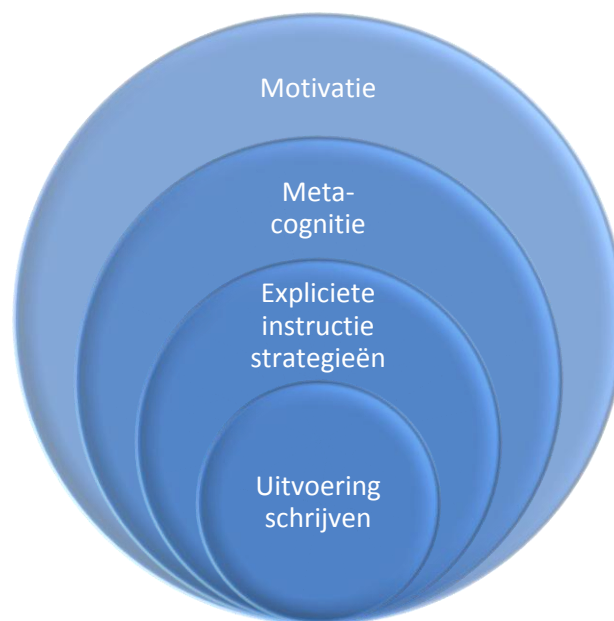
3.3.3 Observatie en documentanalyse (voor- en nameting)

De voor- en nameting heeft tot doel het effect van de lessenreeks op het schrijfproduct en het schrijfgedrag te meten. Leerlingen schrijven een verhaal naar aanleiding van een visuele prompt (afbeelding). Er is gekozen voor deze vrije, ongestructureerde schrijfo opdracht, omdat juist met zo'n opdracht een beroep wordt gedaan op de executieve functies. Zo kunnen vaardigheden en/of beperkingen rond elementen als: starten, plannen en organiseren, evalueren en controleren mogelijk beter zichtbaar gemaakt worden. Er worden twee blaadjes, een potlood en een gum klaargelegd. Leerlingen worden niet geïnstrueerd eerst een kladversie te maken, maar door het klaarleggen van twee blaadjes wordt wel de mogelijkheid gecreëerd. Er wordt bij de analyse onderscheid gemaakt tussen product en proces. Van het schrijfproduct wordt een kwantitatieve en een kwalitatieve analyse gemaakt. Tekstlengte, percentage syntactische, morfologische en spelfouten worden beschreven in de kwantitatieve analyse (Troia & Graham, 2002). Voor de kwalitatieve analyse wordt de tekst gescreend op aanwezigheid van verhaalelementen, samenhang, taal (woordkeuze/woordenschat) en leesbaarheid. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal. Met de invulling van de tekstanalyse wordt aangesloten op de kenmerken van de taakuitvoering binnen het referentiekader (Gelderen et al., 2010).

De procesanalyse heeft betrekking op activiteiten voor, tijdens en na het schrijven: de tijd tussen de prompt en start (plantijd), aantal zelfcorrecties en het wel/niet nalezen van de tekst. Daarnaast is er ruimte voor een vrije observatie van de leerling voor, tijdens en na het schrijven.

3.3.4 Lessenreeks

Op basis van de ondersteuningsbehoeften die geformuleerd zijn in het theoretisch kader en de informatie uit de interviews met leerlingen, ouders en leerkrachten is een lessenreeks ontworpen en uitgevoerd. De beschrijving van de lessen en het bijbehorende materiaal is te vinden in bijlage 4. Er wordt gekozen voor een aanpak waarin ondersteuningsbehoeften ten aanzien van motivatie, metacognitie (zelfregulatie, zelfsturing, zelfinstructie en gedragsevaluatie), expliciete strategieën (en daarmee ook werkgeheugen) ondervangen worden. Hierin is een gelaagdheid te zien, zoals onderstaand figuur laat zien.



Figuur 3. Gelaagdheid in de lessenreeks

Een belangrijk aspect in de lessenreeks is het versterken van het gevoel van competentie en self-efficacy. Met een zelfevaluatie aan het eind van elke les kunnen leerlingen aangeven wat zij goed vonden gaan, wat zij nog moeilijk vonden en waar zij de volgende keer aan zouden willen werken. Dit stimuleert de intrinsieke motivatie en doelgericht werken (Graham et al., 2007). Het geven van directe feedback, in het bijzonder op punten die goed gaan, versterkt en bekrachtigt positief gedrag.

De vier leerlingen volgen ieder zes individuele lessen. Er wordt gewerkt volgens SRSD-principes (Baker et al., 2009; Graham & Perin, 2007; Tracy, Reid & Graham, 2009), te weten:

- voorkennis activeren, ontwikkelen;
- discussie over strategieën;
- modeling/zelfinstructie strategieën;
- memoriseren strategieën;
- begeleide (coöperatieve) inoefening;
- zelfstandige demonstratie.

Binnen deze lessenreeks maakt de leerling kennis met twee strategieën rondom het schrijven: BOM

en WWW 2xWat 2xHoe. BOM staat voor: *Bedenken, Organiseren en Meer schrijven en vertellen*. WWW 2xWat 2xHoe staat voor: *Wie, Wanneer, Waar, Wat (...gebeurt er?), Wat (...gebeurt er dan?), Hoe (...voelen de personen zich?), Hoe (...loopt het af?)*. Deze strategieën zijn gebaseerd op POW (Pick my ideas, Organize my notes, Write and say more) en WWW, What=2, How = 2 (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Mason et al., 2002; Saddler & Asaro, 2007; Tracy et al., 2009).

Binnen het schrijfproces beslaat BOM activiteiten rondom plannen en formuleren. Leerlingen krijgen handreikingen rondom het genereren van ideeën, het organiseren van ideeën en het formuleren van het verhaal. De strategie WWW 2xWat 2xHoe wordt aangeboden als een ondersteunende strategie binnen dit proces: zowel bij het genereren van ideeën als bij het organiseren van ideeën kan dit worden ingezet. Of, en op welke wijze, wordt afgestemd op en met de leerling.

In de laatste twee lessen wordt aandacht besteed aan het reviseren van de schrijfproducten. Voor ondersteuning van verschillende stappen in het schrijfproces, wordt gebruik gemaakt van checklists en werkbladen (zie bijlagen), waarmee het werkgeheugen wordt ontlast (McCutchen, 2011). Alle leerlingen werken op de computer. De spellingcontrole ondersteunt hen om al tijdens het schrijven veel spelfouten te verbeteren. De extra belasting die de motorische handeling van het schrijven op het werkgeheugen legt, is op deze manier ook ondervangen (Smet et al., 2011).

Om individuele ondersteuningsbehoeften te ondervangen, worden waar nodig ook aanpassingen gedaan in het aanbod van de lessenreeks. Zo werken Natalie en Nidza langer in de fase van het bedenken. Zij hebben beiden moeite met het genereren van ideeën. Door verschillende werkvormen aan te bieden, zoals het maken van een mindmap, het invullen van 'interest charts' (Lenski & Verbruggen, 2010) of ideeën genereren op basis van gelezen boeken en/of films die leerlingen gezien hebben, krijgen zij (op bovenstaande gelaagde wijze) expliciete instructie hierin.

Bij Alyssa en Damian ligt het accent vooral op het plannen en organiseren van het verhaal en de verhaalelementen. Er wordt met hen veel aandacht besteed aan de strategie WWW 2xWat 2xHoe.

Daarnaast wordt bij Damian de afbeelding 'ruis' (bijlage 4.9) regelmatig ingezet om hem te ondersteunen bij het richten en vasthouden van de aandacht tijdens instructie.

Voor Natalie geldt dat bij het schrijven (formuleren) en het controleren veel aandacht wordt besteed aan de zinsvorming. Het valt op dat zinnen in haar verhalen vaak onvolledig zijn.

3.4 Triangulatie

Triangulatie heeft betrekking op het gebruik van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2010). Dit is van belang om verschillende invalshoeken te kunnen verwerken in het onderzoek, waarmee de validiteit wordt vergroot. Door het gebruik van meerdere instrumenten (BRIEF, voor- en nameting) en het interviewen van verschillende personen (leerlingen, ouders, leerkrachten) ten behoeve van de analyse van de ondersteuningsbehoeften, de evaluatie en effectmeting, wordt triangulatie in dit onderzoek gewaarborgd.

3.5 Communicatie

Ouders en leerlingen worden vooraf gevraagd om medewerking aan en toestemming voor het onderzoek. Zij worden vooraf geïnformeerd over het verwachte verloop, tijdsduur en verwachtingen van het onderzoek. Leerkrachten worden telefonisch of per mail benaderd om dezelfde reden. Leerkrachten en ouders worden verzocht deel te nemen aan twee gesprekken waarvoor, bij akkoord, afspraken worden gemaakt. Met leerlingen en ouders worden afspraken gemaakt voor het interview, de sessies van de lessenreeks en de voor- en nameting.

Ten aanzien van de BRIEF wordt aan de betrokkenen duidelijk gemaakt dat dit geen diagnostisch instrument is, maar een screening en dat de uitkomsten ook als zodanig moeten worden geïnterpreteerd (Huizinga & Smidts, 2012).

Om de privacy te waarborgen worden gegevens anoniem verwerkt en wordt er in dit verslag gebruik gemaakt van fictieve namen voor de leerlingen. Dit wordt naar alle betrokkenen teruggekoppeld.

Hoofdstuk 4. Onderzoeksresultaten

In het theoretisch kader kwamen de onderzoeksvragen 1, 2, 4 en 5 aan bod. Antwoorden op de overige vragen worden in dit hoofdstuk verder aangevuld en geformuleerd, in de vorm van een beschrijving van de onderzoeksresultaten.

Het onderzoek is in drie delen te zien: een analyse van ondersteuningsbehoeften, een handelingsdeel en een evaluatie/effectmeting. Figuur 3 toont de opzet van dit hoofdstuk en legt de relatie naar de onderzoeksvragen die hierin worden beschreven.

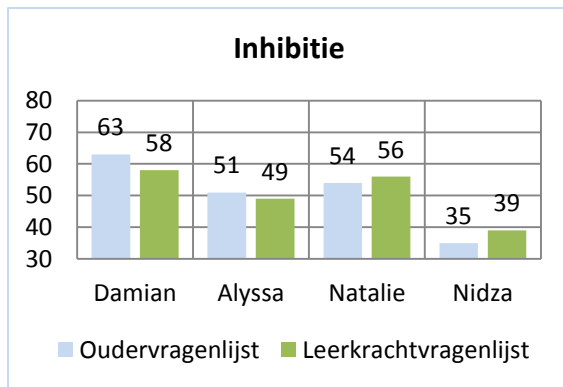
Ondersteuningsbehoeften § 4.1 BRIEF § 4.2 Interviews leerlingen, ouders en leerkrachten	3.1 Welke leerling(en) heeft (hebben) scores op de BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18- jarigen (Smits & Huizinga, 2012) die duiden op een beperking van de executieve functies? 3.2 Op welk(e) domein(en) van de executieve functies is deze beperking? 4.3 Wat zijn specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen in groep 5/6 ten aanzien van strategisch schrijven in relatie tot een beperking in de executieve functies?
Handelingsdeel § 4.3 Verloop van de lessenreeks	5.4 Welke componenten kan ik in mijn handelen integreren bij de interventie voor de (m.b.v. de BRIEF geselecteerde) leerlingen uit groep 5/6 met een beperking in de executieve functies ?
Effectmeting/evaluatie § 4.4 Voor- en nameting § 4.5 Evaluatie leerlingen, ouders en leerkrachten	6.1 Voormeting 6.2 Nameting 6.3 Verschillen 6.4. Hoe hebben leerlingen, leerkracht(en) en ouders de begeleiding zoals uitgevoerd tijdens de onderzoeksperiode en (eventuele) effecten ervan, ervaren?

Figuur 4. Opzet hoofdstuk 4 & verdeling van onderzoeksvragen

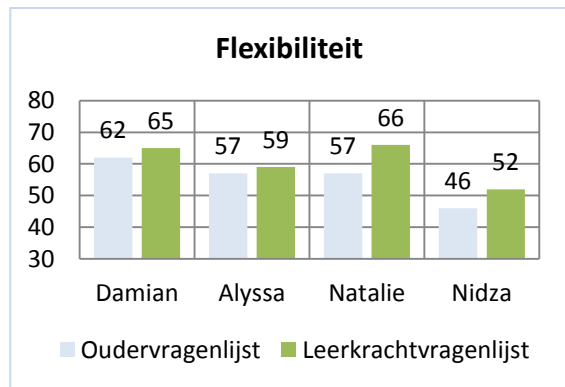
4.1 BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18 jarigen

In deze paragraaf wordt onderzoeksvraag 3 beantwoord. Hieronder vallen de deelvragen: *3.1. Welke leerlingen in de logopediepraktijk hebben een beperking in het executief functioneren?* (selectie onderzoeksgroep) en *3.2 Op welk(e) domein(en) van de executieve functies is deze beperking?* (ten behoeve van de analyse van de ondersteuningsbehoeften).

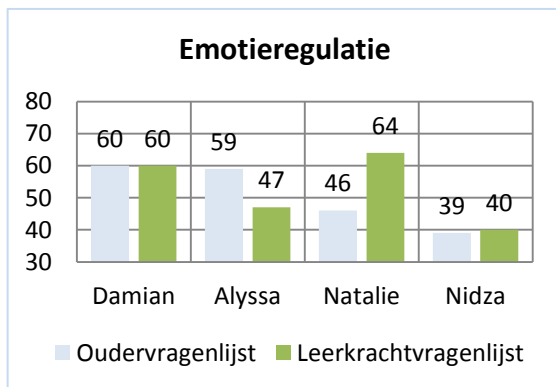
Ouders en leerkrachten van alle leerlingen uit Logopediepraktijk Mirjam die in groep 5/6 zitten (N=5), zijn uitgenodigd de vragenlijsten in te vullen. De respons hier op was 100%. Bij scores van 50 of hoger op de verschillende domeinen van executief functioneren is er sprake van opvallend (afwijkend) gedrag: 50-65 is verhoogd, ≥ 65 is afwijkend (Huizinga & Smidts, 2012). In bijlage 6 zijn overzichten van alle scores per persoon te vinden. Van de vijf leerlingen waarvoor vragenlijsten zijn ingevuld, kwamen vier in aanmerking voor het onderzoek (N=4). De scores van de vier participerende leerlingen zijn per domein met elkaar vergeleken, zoals onderstaande figuren aantonen.



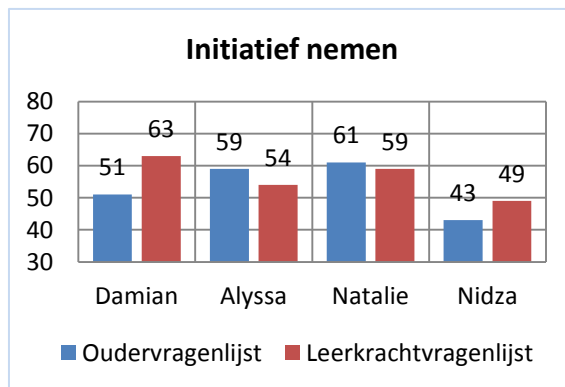
Figuur 5. Vergelijking Inhibitie



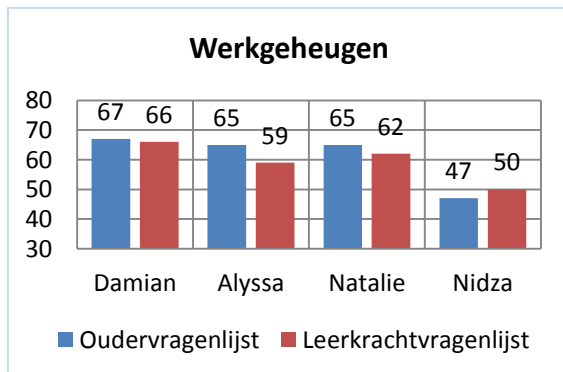
Figuur 6. Vergelijking Flexibiliteit



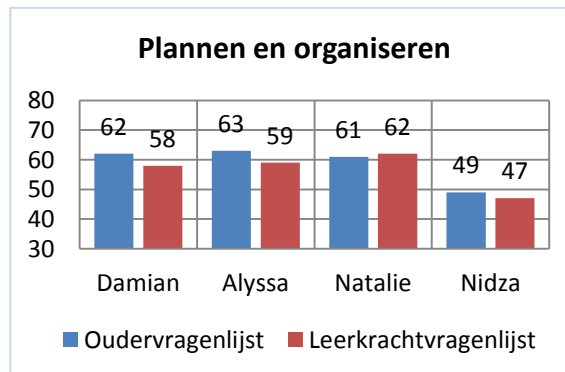
Figuur 7. Vergelijking Emotieregulatie



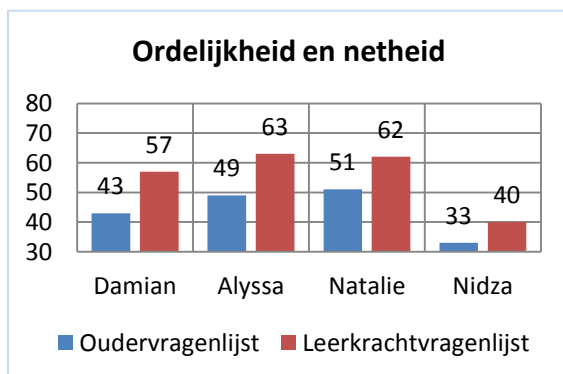
Figuur 8. Vergelijking Initiatief nemen



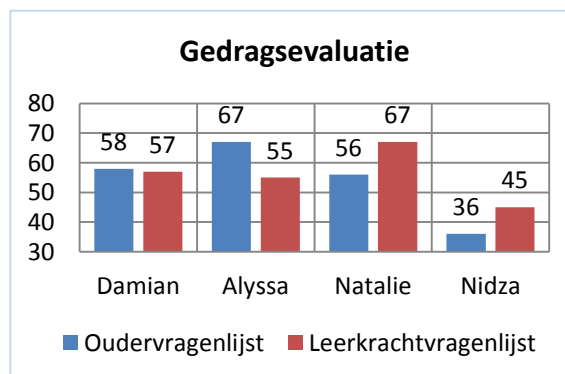
Figuur 9. Vergelijking Werkgeheugen



Figuur 10. Vergelijking Plannen en organiseren



Figuur 11. Vergelijking Ordelijkheid en netheid



Figuur 12. Vergelijking Gedragsevaluatie

Hoewel er onderling wel verschillen zijn, scoren Damian, Alyssa en Natalie op de meeste domeinen een verhoogde (50-65) of afwijkende (≥ 65) score. Nidza vertoont vooral pieken bij Flexibiliteit, Initiatief nemen en Werkgeheugen.

Ten aanzien van inhibitie scoort Damian hoog, ook vergeleken met de anderen. Dit past bij de diagnose ADHD die bij hem gesteld is. Zwakke inhibitie is één van de opvallendste kenmerken van ADHD. Dit houdt in dat hij, ook in vergelijking met de rest, mogelijk meer moeite zal hebben met het vasthouden van de aandacht en zich niet te laten afleiden door andere zaken (gedragsinhibitie en interferentiecontrole) (Denckla, 2007).

Voor alle leerlingen geldt een opvallende score met betrekking tot het werkgeheugen, wat aansluit bij het theoretisch kader. Schrijven wordt gezien als een complexe activiteit, wat een belasting vormt voor het werkgeheugen (Kellogg, 2008; McCutchen, 2011).

4.2 Interviews leerlingen, ouders en leerkrachten

Met de interviews met leerlingen, ouders en leerkrachten is meer inzicht verkregen in de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen, aanvullend op de BRIEF en het theoretisch kader.

Daarmee draagt de informatie uit de interviews bij aan de onderzoeksvraag: *4.3 Wat zijn specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen in groep 5/6 ten aanzien van strategisch schrijven in relatie tot een beperking in de executieve functies?*

4.2.1 Interviews leerlingen

De interviews met leerlingen zijn verdeeld in verschillende onderwerpen. Er is informatie verzameld ten aanzien van motivatie, (voor)kennis ten aanzien van schrijven, schrijfproces, zelfbeoordeling en ondersteuningsbehoeften volgens de leerlingen.

Motivatie

Vragen in dit onderdeel hadden tot doel inzicht te krijgen in interesse en motivatie in lezen en schrijven. Er is gevraagd naar welk (soort) boek zij het liefst lezen en waarom, en hoe zij schrijven en schrijfopdrachten op school vinden. Aan voorkeuren en interesses (eerste twee vragen) kon in de lessenreeks worden gerefereerd, om de motivatie te vergroten en/of ideeën te genereren.

De vragen over schrijven en schrijfopdrachten op school geven informatie over de motivatie om te schrijven en daarmee meer inzicht in de ondersteuningsbehoefte rond motivatie.

Drie leerlingen geven aan schrijven of het bedenken van verhalen (soms) leuk te vinden. Damian vindt schrijven soms saai, als hij het móet doen. Natalie vindt schrijven soms leuk, als zij alles zelf mag verzinnen. Nidza geeft als reactie: "leuk, ik kan spannende of grappige verhalen verzinnen, die ik ook leuk vind om te schrijven." Verhaaltjes schrijven vindt hij het leukst. Alyssa geeft aan nooit te schrijven, ook niet op school.

(Voor)kennis

Er is ook gevraagd naar elementen die leerlingen belangrijk vinden bij het schrijven. Dit geeft onder andere inzicht in de kennis die zij hebben ten aanzien van schrijven. De leerlingen kregen woordkaarten aangeboden waaruit zij mochten kiezen. Deze woordkaarten hadden betrekking op vorm (spelling, handschrift, stijl en taal), inhoud (begin/inleiding, personages, gebeurtenis(sen), slot) en schrijfgedrag (ideeën opschrijven, plannen, rekening houden met de lezer, spelling controleren en tekst controleren).

Vorm: Alyssa, Damian en Nidza kozen 'spelling' als belangrijke kaart. Nidza gaf hierbij aan: *"ik vind het belangrijk als de woorden in mijn verhaal goed geschreven zijn."* Alyssa, Natalie en Nidza kozen 'handschrift'.

Inhoud: Drie leerlingen (Damian, Nidza, Natalie) kozen voor 'begin/inleiding'. Alyssa, Damian en Natalie kozen ook voor de kaart 'slot'. Damian legde zijn keuze voor 'begin/inleiding' en 'slot' als volgt uit: *"Want als je niet begint en ook niet aan het einde ... eh... als je vooraan blaadjes uit een boek zo scheurt en achteraan ook... dan denken ze: wat betekent dit?"* Alyssa koos ook de kaarten 'gebeurtenis(sen)' en 'personages'. Ze vertelde hierbij: *"Gebeurtenissen: wat er allemaal gebeurt, dat is wel belangrijk. Bijv. wat er gebeurt dan wordt het juist spannender. Personages: want als er maar eentje inzit, is het eigenlijk niet een verhaal, dieren moeten eigenlijk ook meedoen, mensen, verhalen, en zo."*

Proces: Alyssa koos als enige alle proceskaarten. Op de vraag waarom zij deze koos reageerde zij: *"Eigenlijk weet ik niet waarom ik deze plaatjes heb gekozen."* Bij de overige kaarten wist zij goed te vertellen waarom die volgens haar van belang waren. Natalie koos ook de proceskaart 'plannen'. Zij gaf hierbij de reactie: *"Ik heb het verhaal eerst in mijn hoofd gezet en daarna heb ik het op papier gezet."*

Schrijfproces

Er is met de leerlingen gesproken over wat zij vooral doen tijdens het schrijven. Er werden stellingen besproken, waarbij de leerlingen nooit, soms of vaak konden aangeven. Deze stellingen hadden betrekking op de verschillende fasen van het schrijfproces, namelijk plannen, formuleren en reviseren (Kellogg, 2008).

Plannen: Alyssa en Natalie gaven aan 'altijd' na te denken over wat ze gaan schrijven. Voor Nidza was dit verschillend: op school denkt hij er wel eens over na, thuis ook wel, soms.

Nidza schrijft vaak ideeën op in de vorm van kladversies en briefjes. Damian, Nidza en Natalie vertelden dat zij nooit een plan maken. Alyssa gaf hierbij aan dat ze dit soms doet. Ze maakt dan een woordweb.

Bij het uitwerken van de interviews werd een mogelijk verschil in interpretatie door de leerlingen ontdekt bij de stelling 'ik vind het makkelijk mijn ideeën op papier te zetten zoals ik dat wil'. Natalie, Alyssa en Damian betrokken dit op het plannen, en of zij het makkelijk (dus een goede ondersteuning) vinden om ideeën op papier te zetten. Natalie legde bijvoorbeeld uit: *"Ik denk dat ik dat soms wel makkelijk zou vinden om te doen, ik doe het nooit."* De reactie van Nidza had betrekking op het formuleren: *"Dan krijg ik het verhaal niet zo op papier, zoals het in mijn hoofd zit. Ik weet niet zo goed hoe dat komt."*

Formuleren: Damian gaf bij de stelling: 'ik schrijf het verhaal zo op dat anderen goed snappen wat ik bedoel' 'nooit' als reactie. Hij denkt hier nooit over na. Alyssa vertelde: *"Ik schrijf altijd duidelijk. Ik denk er ook over na."* Over het vinden van de juiste woorden en zinnen gaven Damian en Alyssa aan dit nooit makkelijk te vinden. Alyssa: *"Ik ben dyslectisch en dan gaat het wel wat moeilijker."*

Damian: *"Ik vind het moeilijk om zinnen in mijn hoofd te houden."*

Natalie en Nidza beantwoordden dit met 'soms'. Natalie vertelde hierbij: *"Soms schrijf ik de zin anders op, zodat ik het makkelijk kan lezen. De zin in mijn hoofd is dan te moeilijk om te schrijven. De spelling is dan lastig en dan verander ik woorden in woorden met dezelfde betekenis, maar die ik makkelijker kan schrijven."*

Reviseren: Over het controleren van het eigen werk na het schrijven geven alle leerlingen aan dit

soms te doen. Alyssa legde uit: *"Als ik een Justin Bieber verhaal schrijf, dan controleer ik altijd. Want ik houd van Justin Bieber."* De anderen geven aan dat zij het soms vergeten, of dat zij het op school ook niet hoeven doen.

Zelfbeoordeling

Aan leerlingen zijn twee vragen voorgelegd: *"Waar ben je goed in als het gaat om het bedenken en schrijven van een verhaal?"* en *"Wat vind je moeilijk bij het bedenken van een verhaal?"*

Alyssa, Nidza en Natalie noemden 'bedenken', 'fantasie' en/of 'avonturenverhalen' als iets waar ze goed in zijn. Ze vinden dat ze leuke ideeën hebben voor verhalen. Natalie omschreef het als volgt: *"Als ik het niet hoeft op te schrijven of te vertellen, kan ik heel veel verhalen bedenken. Ik heb veel fantasie."* Damian vindt dat hij goed kan nadenken als hij een verhaal gaat schrijven.

Alyssa en Natalie vinden spelling moeilijk en geven aan dat dit hen belemmert bij het schrijven. Nidza geeft aan dat hij het moeilijk vindt goede zinnen te formuleren. Damian vindt niks moeilijk bij het schrijven.

Ondersteuningsbehoeften volgens leerlingen

In aansluiting op voorgaande paragrafen geven Alyssa en Natalie aan dat zij hulp bij spelling zouden willen als ze aan het schrijven zijn. Nidza wil geholpen worden bij het maken van goede zinnen. Damian geeft aan dat hij het niet weet.

4.2.2 Interviews ouders

In de interviews zijn enkele overeenkomsten te vinden in ondersteuningsbehoeften die ouders noemen. Deze hebben vooral betrekking op taal, spelling en het schrijfproces. Met betrekking tot het schrijfproces noemen ouders dat zij activiteiten als 'plannen' en 'controleren' in beperkte mate terug zien bij de kinderen. Voor alle vier de kinderen geldt dat er (in meer of mindere mate) weinig sprake is van bewust, strategisch schrijfgedrag. Als onderwijsbehoefte noemen ouders duidelijke instructies en het geven van inzicht in wat de kinderen moeten doen om tot uitvoering van een (schrijf)taak te komen. Stappenplannen kunnen hiervoor in de ogen van de ouders nuttig zijn. Alle ouders herkennen problemen met het werkgeheugen in relatie tot schrijven. Wanneer aandacht naar het een gaat (bijvoorbeeld spelling), gaat dit ten koste van het ander (zoals zinsbouw, verhaalopbouw).

Voor Damian en Alyssa noemen de ouders daarnaast plannen en organiseren in relatie tot schrijven als specifiek aandachtspunt. Beiden hebben volgens ouders moeite met het organiseren van verhaalelementen. Bij Alyssa uit zich dat in een verhaal waarin gaande weg steeds meer bij verzonnen wordt, waardoor de verhaallijn onduidelijk wordt. De moeder van Damian benoemt dat hij "schrijft wat in hem opkomt". Ze heeft de indruk dat de prestaties ten aanzien van schrijven wisselen en dat dit gerelateerd is aan motivatie, tijd en omgeving (rust).

De moeder van Damian geeft aan dat hij moeite heeft met het vasthouden van de aandacht. Hij raakt afgeleid of dwaalt af met zijn gedachten. Natalie is volgens haar moeder geneigd verhalen na te vertellen. Als zij thuis gaat schrijven, schrijft zij stukken tekst over. Ze verwerkt geen of heel weinig eigen ideeën in haar schrijfwerk. Zowel Nidza als Natalie hebben volgens hun ouders moeite met het opstarten van (schrijf)taken en moeten hierbij op weg geholpen worden.

4.2.3 Interviews leerkrachten

Het interview met de leerkrachten (N=4) had twee onderwerpen: schrijfonderwijs en

ondersteuningsbehoeften. In het eerste deel is gekeken naar gebruikte methode en naar de visie van leerkrachten op schrijfonderwijs. Hiermee wordt een indruk verkregen van wat de leerlingen aan schrijfonderwijs krijgen. Alle leerlingen krijgen met enige regelmaat schrijfp opdrachten op school. Hoe vaak en op welke manier de instructie wordt uitgevoerd verschilt per leerling (verschillende methoden, verschillende leerkrachten. Als algemene ondersteuningsbehoeften noemen alle vier de leerkrachten werkgeheugen, (kennis en uitvoering van) het schrijfproces en ondersteunende vaardigheden (taal, spelling).

Ook bieden de interviews inzicht in individuele ondersteuningsbehoeften.

De leerkracht van Nidza geeft aan dat hij erg veel moeite heeft met het komen tot zelfstandig werken. De leerkracht heeft de indruk dat hier een zekere mate van faalangst en onzekerheid aan ten grondslag ligt. De leerkracht van Damian geeft aan dat Damian moeite heeft zijn aandacht vast te houden. Zijn spanningsboog is erg kort. Hij is zich hier ook van bewust. Damian kiest er met regelmaat zelf voor om met de koptelefoon te werken, omdat hij zich dan beter kan concentreren. De achterliggende problematiek van Damian (ADHD, IQ, lees- en spellingproblemen) belemmeren hem volgens de leerkracht in het uitvoeren van (schrijf)taken. De leerkracht van Natalie vertelt dat zij vooral fantasy-verhalen schrijft, en anders ligt de focus op dieren, liefst dino's of draken. Zolang Natalie weet wat ze moet doen en hoe ze het moet aanpakken, komt Natalie tot zelfstandig werken. In het schrijven wordt zij erg belemmerd door dyslexie (m.n. spelling) en problemen met het formuleren van zinnen. De leerkracht van Alyssa noemt naast taal en spelling ook IQ als belemmerende factor bij het uitvoeren van (schrijf)taken. Ze heeft begeleiding nodig bij het zelfstandig werken.

Onderstaand figuur toont een overzicht van de belangrijkste onderwijs-/ondersteuningsbehoeften van de leerlingen volgens leerlingen, ouders en leerkrachten.

Alle leerlingen □ Stimuleren van de motivatie □ Expliciete strategieën ten aanzien van schrijven (inhoud, vorm, schrijfproces) □ Begeleiding, ondersteuning en/of compensatie voor spelling en taal (in relatie tot het werkgeheugen)			
Damian	Nidza	Alyssa	Natalie
□ Ondersteuning bij het richten en vasthouden van de aandacht □ Ondersteuning bij het plannen en organiseren van een verhaal	□ Ondersteuning bij het (zelfstandig) opstarten van schrijftaken □ Ondersteuning bij genereren van ideeën □ Ondersteuning in relatie tot faalangst, onzekerheid	□ Ondersteuning bij het afbakenen van een verhaal □ Ondersteuning bij het plannen en organiseren van verhaal(lijn) □ Ondersteuning bij zelfstandig werken	□ Ondersteuning bij het genereren van (eigen) ideeën □ Ondersteuning bij het (zelfstandig) opstarten van schrijftaken

Figuur 13. Onderwijs-/ondersteuningsbehoeften van de leerlingen

4.3 Verloop van de lessenreeks

Het verloop van de lessen is bijgehouden in de vorm van notities. Hierin zijn een aantal observaties gedaan die een effect aangeven ten aanzien van schrijven en schrijfgedrag. Deze worden in deze paragraaf beschreven.

Een belangrijke doelstelling in de lessenreeks was het versterken van het gevoel van competentie, door leerlingen zelf te laten denken over wat goed ging (zelfevaluatie en self-efficacy), maar ook door directe feedback op punten die goed gingen. Het effect hiervan op de motivatie en werkhouding was tijdens de lessen merkbaar, zoals onderstaande observatie bij Damian aantoonde.

Observatie	Interpretatie
D. werkt op de computer. Hij leest tussendoor terug om te kijken waar hij is gebleven en hoe hij weer verder moet. Hij vraagt hulp bij een woord waarvan hij niet weet hoe hij het moet schrijven. Als hij klaar is, wil hij het voorlezen. Tijdens het voorlezen hoort hij dat bepaalde zinnen niet kloppen en verbetert deze spontaan.	Hij laat dus positief schrijfgedrag zien, zoals reviseren en zelfsturend gedrag (zoals zoeken in de tekst als hij niet meer weet waar hij is, hulp vragen als hij er niet uit komt).
Dit schrijfgedrag wordt expliciet benoemd en bekrachtigd.	Hieruit lijkt voort te vloeien dat D. nadenkt over zijn tekst.
Hij bedacht direct na een compliment over zijn woordkeuze in het verhaal, dat zijn verhaal nog een titel nodig had.	Hij komt trots over.
Bij de zelfevaluatie geeft D. zelf punten aan, zoals de woordkeuze ("hevige storm"), het bedenken van de titel en het controleren van zijn tekst. Hij kijkt er vrolijk bij. Hij wijst aan in de tekst wat hij bedoelt.	Het lijkt erop dat er bij D. een positieve 'flow' te creëren is in het schrijven door het bieden van ruimte, en door positief gedrag expliciet te maken en te bekrachtigen.

De onderstaande observaties bij Damian en Natalie hebben betrekking op de relatie tussen executieve functies en schrijven.

Damian is aan het werk op de computer.

Observatie	Interpretatie
D. is bezig met het typen van een zin. Als hij halverwege de zin is, stopt hij en zegt hij dat hij delen van de tekst in verschillende kleuren wil doen. Hij gaat niet verder met de zin. Hij selecteert delen van de tekst en geeft ze een andere kleur.	D. lijkt moeite te hebben met het vasthouden van zijn aandacht. De gedachte dat hij de tekst een andere kleur wil geven schiet binnen en interfereert met de taak waar hij mee bezig is. Dit lijkt een voorbeeld van interferentiecontrole. Dit valt onder inhibitie (Denckla, 2007). Ik vraag me af of de invloed van inhibitie bij schrijftaken relatief groot is in vergelijking met andere EF.
Na het kleuren gaat D. verder met de tekst. Hij zoekt op waar hij gebleven is. Hij zegt: "wat wou ik nou schrijven?"	

Het hele traject BOM is met Natalie doorlopen, met ondersteuning van WWW 2xWat 2xHoe en de Schrijfhulp M (checklist).

Observatie	Interpretatie
Ze had een mooie beginzin, en heel "verhalend" geschreven. Dit heb ik benoemd en gekoppeld aan de checklists. N. geeft daarop aan dat ze WWW 2xWat 2xHoe erg prettig vindt bij het schrijven, het maakt het makkelijker om ideeën op papier te krijgen.	N. leek trots op de ideeën die ze verwerkt had in het verhaal. Ik krijg de indruk dat dit gekoppeld is aan werkgeheugen: de ideeën zijn al opgeschreven en hoeven daarom niet meer vastgehouden te worden in het werkgeheugen. Dit biedt haar meer ruimte om zich te concentreren op het formuleren.

4.4 Voor- en nameting

Als voor- en nameting hebben leerlingen een vrije schrijfp opdracht uitgevoerd aan de hand van een visuele cue. Hierbij is een product- en een procesanalyse uitgevoerd. Voor de productanalyse is gekeken naar tekst- en zinslengte en er is een foutenanalyse en een kwalitatieve analyse gemaakt. Voor de procesanalyse is gekeken naar tijd (totaal - van prompt tot eind en planningstijd - tussen de prompt (aanbieden afbeelding) en het moment dat de leerling start met schrijven), zelfcorrecties en controle na het schrijven. In deze paragraaf worden de resultaten per analysegebied beschreven.

4.4.1 Productanalyse

Tekst- en zinslengte

<i>Natalie</i>	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Tekstlengte (totaal aantal woorden)	40	42	↑5%
Gemiddelde zinslengte (aantal woorden per zin)	4	7	↑75%
<i>Damian</i>	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Tekstlengte (totaal aantal woorden)	22	28	↑27,7%
Gemiddelde zinslengte (aantal woorden per zin)	7,3	5,6	↓21,3%
<i>Nidza</i>	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Tekstlengte (totaal aantal woorden)	34	52	↑52,9%
Gemiddelde zinslengte (aantal woorden per zin)	11,3	13	↑15%
<i>Alyssa</i>	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Tekstlengte (totaal aantal woorden)	253	50	↓80,2%
Gemiddelde zinslengte (aantal woorden per zin)	6,8	5,6	↓17,6%

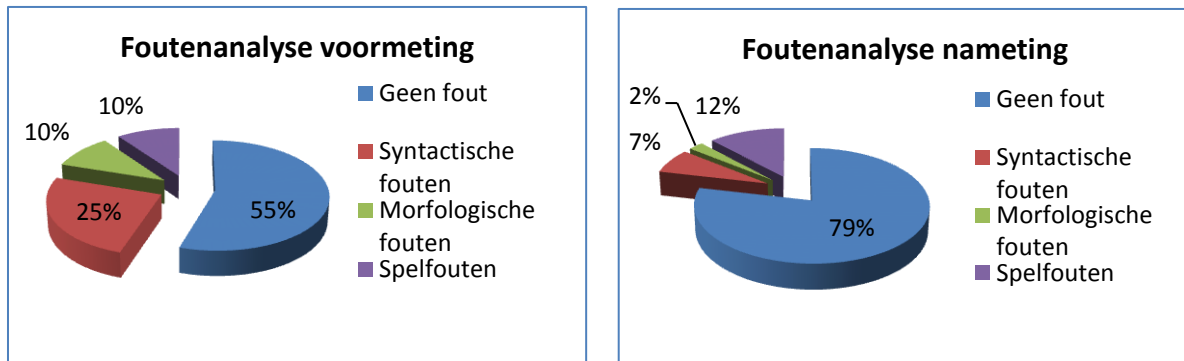
Figuur 14. Overzicht tekst- en zinslengte

Bij Natalie, Damian en Nidza is een stijging zichtbaar in de tekstlengte. Zij gebruikten meer woorden voor hun verhaal. Bij Natalie en Nidza ging dit gepaard met een stijging in de zinslengte. Damian gebruikte relatief kortere zinnen in de nameting. Alyssa liet zowel op tekst- als op zinslengte een daling zien.

Foutenanalyse

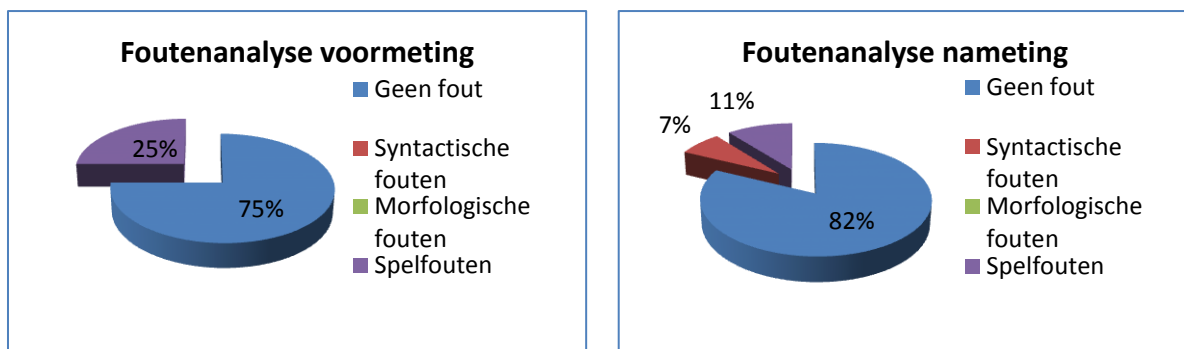
In onderstaande figuren worden de verschillen in het aantal syntactische, morfologische en spelfouten getoond.

Natalie



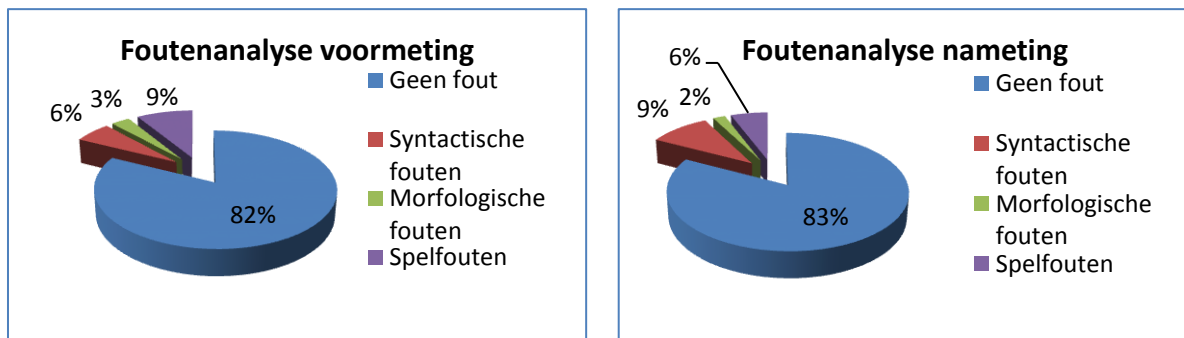
Figuur 15. Foutenanalyse voor- en nameting Natalie

Damian



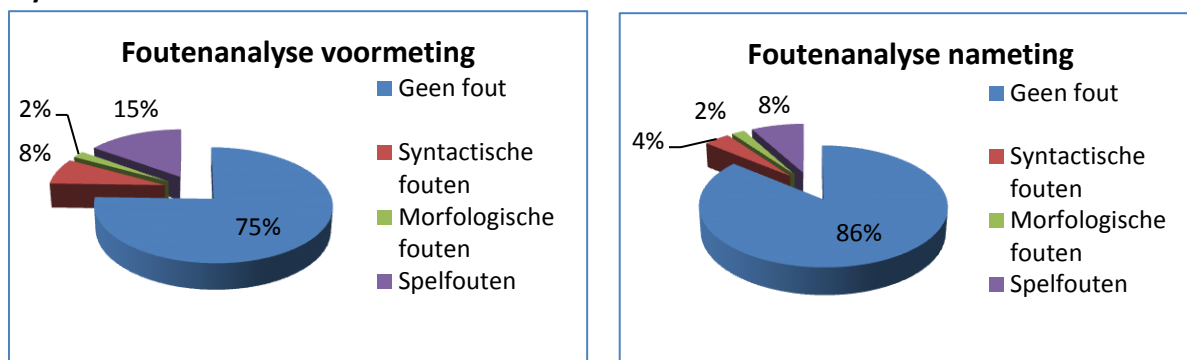
Figuur 16. Foutenanalyse voor- en nameting Damian

Nidza



Figuur 17. Foutenanalyse voor- en nameting Nidza

Alyssa



Figuur 18. Foutenanalyse voor- en nameting Alyssa

Het percentage 'geen fout' laat bij alle leerlingen een stijging zien. Bij Natalie is dit een stijging van 24%, bij Damian een stijging van 7%, bij Alyssa een stijging van 11% en bij Nidza is er een stijging van 1%. Als gevolg hiervan is dan ook een daling te zien in het totaal aantal fouten dat gemaakt is (syntactisch + morfologisch + spelling). De verdeling hierin wisselt echter. Zo maakt Natalie in de nameting minder syntactische en morfologische fouten, maar is er een stijging te zien in het percentage spelfouten. Damian maakte in de voor meting enkel spelfouten, in de nameting zijn ook syntactische fouten waargenomen. Bij Nidza is een daling zichtbaar in spelfouten en morfologische fouten, en een stijging in het percentage syntactische fouten. Alyssa heeft in de nameting relatief minder spelfouten en syntactische fouten gemaakt. Het percentage morfologische fouten is gelijk gebleven.

Kwalitatieve analyse

Voor de kwalitatieve analyse van de teksten zijn de scores 1 t/m 5 verdeeld bij verschillende punten ten aanzien van inhoud, vorm en leesbaarheid, om de mate van aanwezigheid ervan aan te geven. Een score van 1 betekent dat dit niet/nauwelijks aanwezig is, bij een score van 5 is het (zeer) duidelijk aanwezig. In onderstaande tabel worden de scores per leerling in de voor- en nameting weergegeven. De kleuren verduidelijken of er sprake is van een gelijke score of een stijging of daling hierin.

	Natalie		Damian		Nidza		Alyssa	
	voor	na	voor	na	voor	na	voor	na
Verhaalelementen								
Begin,midden,eind	4	4	1	3	4	4	2	3
Setting	3	4	3	3	3	4	2	4
Probleem/gebeurtenis	2	3	2	3	4	4	3	4
Acties n.a.v. probleem/gebeurtenis	3	4	1	2	4	4	2	3
Gevoelens personages	3	4	1	1	1	1	3	3
Vloeiendheid in de organisatie van verhaalelementen								
Opbouw & samenhang	2	3	2	3	2	4	2	3

Woordenschat, woordkeuze								
Verwijswoorden	2	4	3	3	2	3	3	3
Voegwoorden	2	3	2	2	3	4	3	2
Hoogfrequente woorden	4	4	4	4	5	5	4	4
Laagfrequente woorden	1	1	2	2	1	1	2	1
Leesbaarheid								
Titel	3	1	1	1	1	1	2	4
Alinea's	1	1	1	1	1	1	1	3
Handschrift	2	3	1	2	3	4	2	2

	Score is gelijk gebleven (in gelijke mate aanwezig)
	Score is gestegen (in grotere mate aanwezig)
	Score is gedaald (in kleinere mate aanwezig)

Figuur 19. Overzicht voor- en nameting kwalitatieve analyse

Bij Natalie, Damian en Alyssa is bij de nameting een duidelijkere aanwezigheid van verhaalelementen signaleerd. Bij Nidza is dit op vier van de vijf punten gelijk gebleven, een beschrijving van de setting was duidelijker aanwezig dan bij de voormeting. Alle leerlingen laten een duidelijkere samenhang en logischere opbouw in hun verhalen zien. Ten aanzien van woordenschat en woordkeuze laten Natalie en Nidza een stijging zien bij het gebruik van verwijswoorden en voegwoorden. Bij Damian is dit gelijk gebleven. Alyssa heeft op de punten voegwoorden en laagfrequente woorden een lagere score behaald. Deze elementen waren in de nameting minder aanwezig. Met betrekking tot leesbaarheid hebben Natalie, Damian en Nidza bij de nameting netter geschreven. Natalie heeft in de voormeting een titel gebruikt, in de nameting niet. Alyssa heeft in de nameting gekozen voor een titel die beter aansluit bij het verhaal en ze heeft bij de nameting alinea's gebruikt.

4.4.2 Procesanalyse

In onderstaande tabel wordt de procesanalyse weergegeven.

Natalie	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Totaal aantal seconden besteed aan schrijfopdracht	390	1020	↑161,5%
Aantal seconden tussen prompt en start schrijven	29	32	↑10,3%
Percentage zelfcorrecties t.a.v. woordtotaal	7,5%	2,4%	↓5,1%
Leest de tekst nog eens na (ja/nee)	nee	nee	

Damian	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Totaal aantal seconden besteed aan schrijfpdracht	230	314	↑36,5%
Aantal seconden tussen prompt en start schrijven	25	11	↓56%
Aantal zelfcorrecties	0%	3,6%	↑3,6%
Leest de tekst nog eens na (ja/nee)	nee	nee	
Nidza	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Totaal aantal seconden besteed aan schrijfpdracht	360	660	↑83,3%
Aantal seconden tussen prompt en start schrijven	27	31	↑14,8%
Aantal zelfcorrecties	2,9%	7,7%	↑4,8%
Leest de tekst nog eens na (ja/nee)	nee	ja	
Alyssa	Voormeting	Nameting	Stijging/daling
Totaal aantal seconden besteed aan schrijfpdracht	1190	393	↓67%
Aantal seconden tussen prompt en start schrijven	5	13	↑160%
Aantal zelfcorrecties	5,9%	4%	↓1,9%
Leest de tekst nog eens na (ja/nee)	nee	ja	

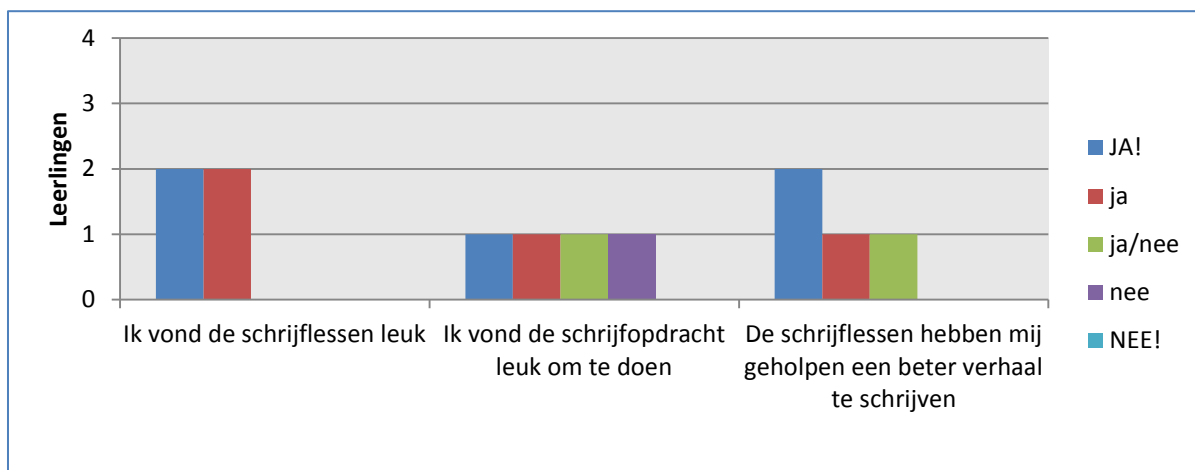
Figuur 20. Overzicht resultaten procesmeting

Iedereen, behalve Alyssa, besteedde meer tijd aan de tweede schrijfpdracht. Er is daarnaast gekeken naar meetbaar gedrag voor, tijdens en na het schrijven. Er zijn wisselende uitkomsten met betrekking tot de plantijd (tijd tussen aanbieden afbeelding en start schrijven). Geen van de leerlingen maakte gebruik van het extra blaadje om ideeën te noteren of een schrijfplan te maken. Om het schrijfgedrag tijdens het schrijven in kaart te brengen, is het aantal zelfcorrecties geteld. Het percentage geeft aan hoe dit in verhouding staat tot het aantal woorden. Ook hierin zijn resultaten wisselend, met bij twee leerlingen een stijging, en bij de andere twee een daling in het percentage zelfcorrecties. In de voormeting las geen van de leerlingen de tekst nog eens na, in de nameting deden twee leerlingen dit.

4.5 Evaluatie

4.5.1 Evaluatie met leerlingen

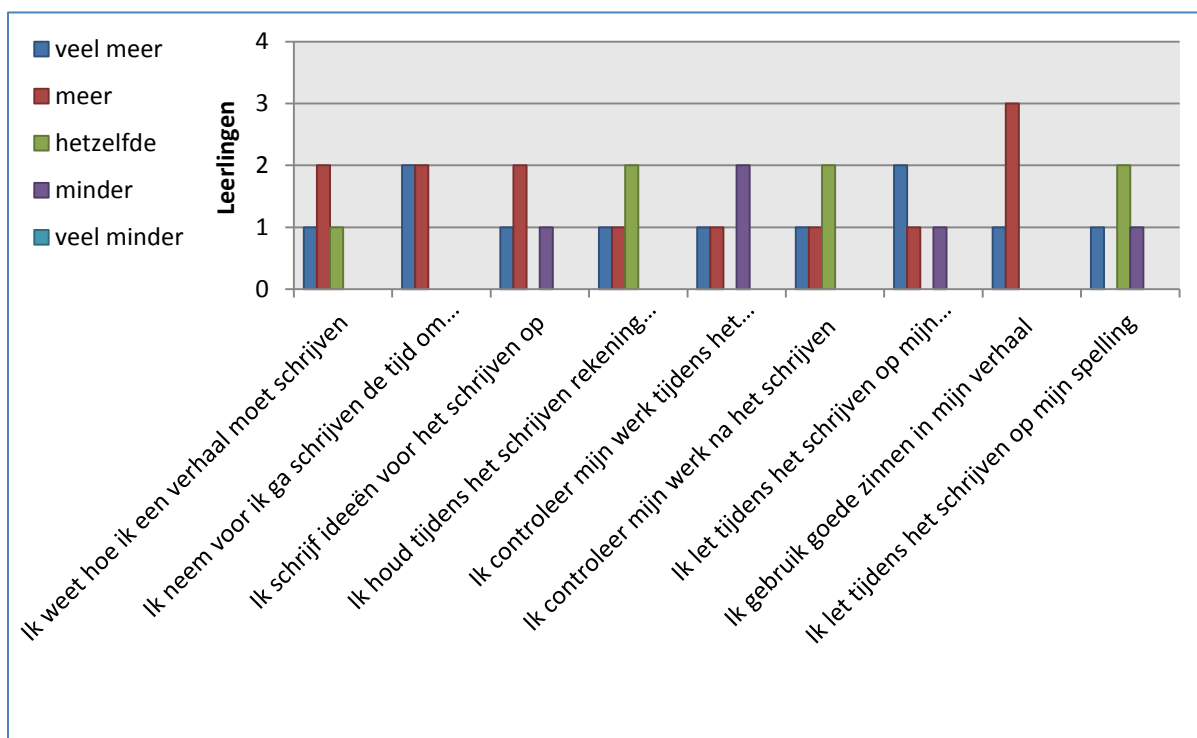
Ten behoeve van de evaluatie hebben leerlingen een vragenlijst ingevuld. In de eerste tabel staan de resultaten van vragen die betrekking hebben op ervaring: vonden zij het leuk? Vonden zij het zinvol? In het tweede deel is verder ingegaan op de resultaten: welk effect bemerken de leerlingen zelf? De resultaten hiervan worden weergegeven in de tweede tabel.



Figuur 21. Ervaringen leerlingen

Alle leerlingen vonden de schrijfles leuk of erg leuk. Over de schrijfo opdracht (voor- en nameting) waren de meningen verdeeld. Drie leerlingen voelen zich gesterkt in het schrijven van een verhaal, voor één leerling is dit hetzelfde gebleven. Met name de positieve reacties op vraag 1 en 3 waren voor mij van belang. Dit geeft informatie over of de lessenreeks de leerlingen heeft geënthousiasmeerd en gemotiveerd tot (beter) schrijven.

In onderstaand figuur wordt weergegeven welk effect leerlingen ervaren. Alle leerlingen zien op verschillende punten (veel) meer verandering in hun schrijfgedrag. Een aantal keer werd de optie minder aangegeven. Bij de stelling over het gebruik van goede zinnen, gaven drie van de vier leerlingen aan dat dit 'meer' gebeurt, één leerling merkte dit 'veel meer'. Zij ervaren hierbij een positief resultaat.



Figuur 22. Resultaten gezien door de leerlingen

4.5.2 Evaluatie met ouders

De lessenreeks is ook met ouders geëvalueerd. Hierbij konden ouders aangeven of de lessenreeks heeft aangesloten bij de ondersteuningsbehoeften, of zij merkten of leerlingen enthousiast of gemotiveerd waren over de lessen en of zij mogelijk thuis effect/verandering zagen ten aanzien van schrijven en schrijfgedrag.

Aansluiting ondersteuningsbehoeften

Alle ouders geven aan dat de lessenreeks aansloot bij de ondersteuningsbehoeften van hun kind. Allemaal benoemen zij daarbij dat het bieden van de strategieën de leerling houvast en structuur bood bij het schrijven.

Motivatie/enthousiasme voor de lessenreeks

De indruk van ouders is overwegend positief. Alyssa vond het jammer dat de lessenreeks afgelopen is. Ze heeft er veel plezier in gehad en keek ook uit naar de lessen. De vader van Nidza geeft aan dat de lessen best pittig waren voor hem, maar dat hij met plezier ging. Vader geeft aan dat dit misschien komt doordat Nidza het gevoel heeft iets te leren en dat hij trots is op wat hij dan bereikt.

De moeder van Natalie geeft aan dat ze niet echt een duidelijke indruk heeft van hoe enthousiast Natalie is. Ze vertelde na afloop wel vaak over haar verhaal en kwam dan wel enthousiast over. Ze benoemt dat Natalie sowieso wel gemotiveerd is (en was) ten aanzien van lezen en schrijven, ondanks dat het moeilijk is. De moeder van Damian geeft aan dat hij de lessen meestal leuk heeft gevonden. Dit was vooral afhankelijk van de vrijheid die hij kreeg (lekker aan het werk op de laptop vindt hij fijn).

Effecten/veranderingen gezien door ouders

Natalie: De moeder van Natalie ziet thuis niet echt verandering in het schrijven. Haar ervaring is echter dat het vaak even duurt voordat input ook weer zichtbaar wordt. Ze kan zich voorstellen dat Natalie, als zij langer met de strategieën en hulpmiddelen werkt, het vanzelf gaat integreren. Dit zal dan wel tijd kosten.

Alyssa: De moeder van Alyssa ziet thuis meer bewust schrijfgedrag en het gebruik van langere zinnen.

Damian: De moeder van Damian heeft het idee dat Damian rustiger en duidelijker schrijft en dat hij ook meer schrijft en hierbij langere zinnen gebruikt.

Nidza: De vader van Nidza heeft thuis geen verschil of verandering opgemerkt in het schrijven of schrijfgedrag van Nidza.

4.5.3 Evaluatie met leerkrachten

De lessenreeks is teruggekoppeld naar de leerkrachten. Hierbij is met hen ook besproken of zij effect/verandering zagen en of er mogelijk elementen volgens hen van meerwaarde zijn voor in de klas.

Effecten/veranderingen gezien door leerkrachten

Natalie: De leerkracht geeft aan niet echt veranderingen/effect te hebben gezien in schrijfgedrag of tekstkwaliteit. Natalie gaat altijd al wel serieus aan de slag met (schrijf)opdrachten.

Nidza: De leerkracht vertelt over een verhaaltje dat zij van hem gezien had. Hij had dit bij haar collega geschreven, daarom kon zij weinig zeggen over hoe Nidza dit had aangepakt. Het viel haar echter op dat het verhaal volledig was, ze had er een positieve indruk van. Ze noemt ook dat Nidza

langzamerhand wat makkelijker op kan starten en daardoor dan ook tijd heeft om (schrijf)opdrachten af te ronden.

Alyssa: In de eerste instantie geeft de leerkracht van Alyssa aan niet echt iets gemerkt te hebben in de groep. Bij doorvragen naar ander schrijfwerk (bijvoorbeeld bij andere lesstof dan taal of schrijven) benoemt zij dat haar laatst antwoorden op vragen in Naut en Meander (wereldoriëntatie) opvielen. De leerkracht vond de zinnen meer volledig, Alyssa leek de boodschap duidelijker over te brengen. Alyssa maakte ook meer zinnen waarmee zij iets verduidelijkte (met name zichtbaar in het gebruik van het voegwoord 'want').

Damian: De leerkracht vertelt dat Damian zijn verhaal had meegenomen naar school. De leerkracht heeft het verhaal op verzoek van Damian voorgelezen in de groep. Leerlingen reageerden positief. De grootste opvallendheid is volgens de leerkracht motivatie. Damian is meer bezig met schrijven en pakt sneller zijn schrijf- of spellingschrift. Hij wilde ook op school een boek maken, hier werkt hij nu in de groep aan.

Waardevolle elementen voor in de groep

Alle leerkrachten noemen de expliciete strategie-instructie en de hulpmiddelen daarbij (checklists, overzichten) zinvol. Zij verwachten dat dit inzicht en structuur biedt bij het schrijven. De leerkracht van Alyssa is bekend met SRSD-principes. Om deze bij schrijven te gebruiken lijkt de leerkracht waardevol. Mogelijke knelpunten kunnen volgens haar wel liggen in tijd: is het niet tijdrovend om in te zetten? Er is gesproken over mogelijkheden dit om te buigen; SRSD is overkoepelend in te zetten, evenals veel van de gebruikte strategieën/materialen. Dat houdt in dat ze mogelijk binnen de huidige lesopzet en/of methode kunnen worden geïntegreerd, zonder dat hier extra tijd voor ingeroosterd hoeft te worden. De leerkracht noemt schrijfopdrachten bij Nieuwsbegrip (zoals samenvatten) als voorbeeld waarbij een dergelijke opzet kan worden opgestart en toegepast.

De leerkracht van Damian verwacht dat werken volgens uitgangspunten van SRSD het zelfstandig werken van leerlingen zal versterken.

Bewust bezig zijn met het proces, in de vorm van aandacht voor zelfinstructie, zelfsturing en zelfevaluatie, zijn volgens leerkrachten waardevolle uitgangspunten bij schrijfinstructie. Twee leerkrachten refereren aan Taal Actief, waarin ook veel gebruik gemaakt wordt van schrijfhulpen. Beide leerkrachten werken daarnaast vanuit het Activerende Directe Instructiemodel (ADI) met de Beertjesmethode (zelfinstructiemethode van Meichenbaum). Hierin is een overlap zichtbaar: de schrijfhulpen van Taal Actief geven inzicht in strategieën (wat kan ik doen, hoe kan ik het aanpakken?) en ADI en de Beertjesmethode stimuleren metacognitief gedrag (zelfinstructie, zelfsturing en zelfevaluatie) vanuit een instructieproces dat verloopt volgens voordoen - samendoen - zelfdoen.

Alle leerkrachten geven aan geïnteresseerd te zijn in de lessenreeks en het gebruikte materiaal. Ook leerkrachten ontvangen (in overleg met ouders/leerlingen) het onderzoeksverslag met het bijbehorende materiaal.

Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies geformuleerd ten aanzien van de onderzoeksvragen. Daarnaast is wordt er een beschrijving gemaakt van beperkingen en variabelen die het onderzoek en de kwaliteit ervan beïnvloeden of hebben beïnvloed. Tot slot worden er enkele aanbevelingen gedaan en suggesties voor verder onderzoek.

5.1 Conclusies

In deze paragraaf worden conclusies geformuleerd met betrekking tot de ondersteuningsbehoeften ten aanzien van schrijven in relatie tot een beperking in het executief functioneren en met betrekking tot de effectiviteit van de hierop aansluitende interventie.

Ondersteuningsbehoeften

Conclusie 1

Voor leerlingen met een beperking in het executief functioneren, gelden ondersteuningsbehoeften met betrekking tot motivatie, self-efficacy, zelfregulatie en expliciete strategie-instructie

Als uitvoerende taak, doet schrijven een beroep op veel (zo niet alle) processen binnen het executief functioneren (Graham et al., 2007, Kellogg, 2008; Hooper et al., 2002). Als een leerling op een of meer domeinen van het executief functioneren uitvalt, kan dit gevolgen hebben voor de uitvoering van de schrijftaak. In relatie tot het executief functioneren werden in het theoretisch kader ondersteuningsbehoeften geformuleerd ten aanzien van motivatie, zelfregulatie, self-efficacy en expliciete strategie-instructie (§2.4). De ondersteuningsbehoeften die door leerlingen, ouders en leerkrachten werden genoemd, sluiten hier in grote mate bij aan (§4.2 & figuur 13). Het valt op dat de belangrijkste individuele ondersteuningsbehoeften ten aanzien van schrijven gerelateerd kunnen worden aan executief functioneren, zoals 'opstarten', 'plannen', 'organiseren', 'afbakenen' en 'aandacht vasthouden'. Dit zijn taken die zelfsturing, -regulatie en -evaluatie vragen.

Conclusie 2

Binnen de domeinen van executief functioneren is de invloed van een zwak werkgeheugen duidelijk aanwezig bij het uitvoeren van schrijftaken

Ouders en leerkrachten herkenden vooral problemen in het werkgeheugen als belemmerende factor bij het schrijven (§4.2). Ook uit de BRIEF bleek bij de leerlingen een verhoogde of opvallende score op dit domein van executief functioneren (§4.1). Het ondervangen van een zwak werkgeheugen wordt dus vanuit zowel de literatuur als de praktijk als belangrijke ondersteuningsbehoefte gezien. In het theoretisch kader is dit beschreven onder de alinea's 'Expliciete instructie in strategieën' en 'Individuele ondersteuningsbehoeften' (§2.4).

Er is een samenhang tussen het werkgeheugen en vaardigheden als spelling, taal (stijl, grammaticaliteit) en orthografie. Bonset en Hoogeveen (2007) beschrijven dit als ondersteunende vaardigheden bij het schrijven. Wanneer deze vaardigheden beperkt zijn, zal dit een zwaardere belasting zijn voor het werkgeheugen, wat het schrijven van teksten belemmert. Ouders en leerkrachten noemden dan ook ondersteuning bij het schrijfproces (inzicht in, uitvoering van), taal en spelling als ondersteuningsbehoeften van de leerlingen (§4.2). Ook deze punten komen terug in het

theoretisch kader als algemene ondersteuningsbehoeften (§2.1.3 en §2.1.4) en ondersteuningsbehoeften in relatie tot executief functioneren en individuele ondersteuningsbehoeften (§2.4).

Interventie

Self-Regulated Strategy Development (SRSD; Harris & Graham, 1996 in Mason, Harris & Graham, 2002) werd vooral genoemd als effectieve handelswijze voor schrijven en executief functioneren, ook in het licht van verschillende soorten problematiek zoals ASS, ADHD en specifieke leerstoornissen (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Baker et al., 2009; Leinemann & Reid, 2008; Saddler & Asaro, 2007) (§2.5). Dit is aanleiding geweest de lessenreeks te vormen op basis van SRSD, waarbij expliciete strategieën worden aangeboden, met aandacht voor motivatie, zelfsturing, -regulatie, -evaluatie en self-efficacy. Om het effect te bepalen is er een voor- en nameting gedaan bij de vier leerlingen die de lessenreeks hebben gevolgd. De resultaten hiervan staan beschreven in §4.4.

Conclusie 3

De uitgevoerde interventie heeft een positief effect op de tekstkwaliteit

Drie van de vier leerlingen hebben bij de nameting meer woorden gebruikt, en dus een langere tekst geschreven. Alyssa heeft een beduidend korter verhaal geschreven. Dit hoeft echter niet negatief geïnterpreteerd te worden. Er is in haar geval veel aandacht besteed aan het afbakenen van het verhaal, om organisatie van ideeën en verhaalelementen te waarborgen. Uit de kwalitatieve analyse blijkt dat zij met name ten aanzien van het gebruik van verhaalelementen en het organiseren hiervan vooruitgang heeft laten zien. Dit sluit aan bij de doelen die voor haar gesteld werden.

Twee van de vier leerlingen hebben in het verhaal ook langere zinnen gebruikt, waaronder Natalie. Juist zij had veel moeite met de zinsvorming. Haar zinnen waren vaak onvolledig, ook in de voormeting. Hierin is tijdens de lessenreeks dan ook expliciet aandacht besteed.

Alle leerlingen maakten in de nameting minder syntactische, morfologische en/of spelfouten.

De resultaten van de kwalitatieve analyse waren inhoudelijk wisselend. Wel liet iedere leerling op tenminste vijf of meer onderdelen een stijging zien. Bij drie van de vier leerlingen zit de meeste vooruitgang in de mate van aanwezigheid van verhaalelementen. Een mogelijke verklaring hiervoor ligt in de expliciete strategieën die hiervoor werden geboden (WWW2xWat2xHoe), waarbij leerlingen intensief zijn begeleid en geïnstrueerd ten aanzien van het kiezen en toepassen hiervan vanuit de SRSD-werkwijze. Bij drie van de vier leerlingen zagen ook hun ouders en/of leerkracht een positieve verandering. Voor Damian, Alyssa en Nidza had dit betrekking op het schrijven, met observaties als: voortgang in verhaalopbouw, toepassen van langere zinnen, meer bewust schrijfgedrag, meer verduidelijken. Leerlingen hebben zelf ook op verschillende vlakken een positief effect ervaren, met name ten aanzien van kennis over verhalen schrijven, plannen en zinsvorming.

Conclusie 4

Het ontlasten van het werkgeheugen heeft een positief effect op vloeïendheid van schrijven, en daarmee op samenhang en verhaalopbouw

De vier leerlingen laten bij de nameting stijging zien in de aanwezigheid van samenhang en een logische opbouw van de verhaalelementen. Volgens McCutchen (2011) zal de vloeïendheid van

vertellen en/of schrijven, en daarmee de verhaalopbouw, stijgen naarmate het werkgeheugen wordt ontlast. Hier is in deze lessenreeks op verschillende manieren aandacht voor geweest. Door het gebruik van expliciete strategieën, checklists, visuele hulpmiddelen en de inzet van de computer hadden de leerlingen mogelijk meer ruimte hun schrijfstijl te verschuiven van knowlegde-telling tot (meer) knowlegde transforming (Kellogg, 2008; McCutchen, 2011; Smet et al., 2011).

Conclusie 5

Persoonsgebonden, taakspecifieke en affectieve factoren lijken een rol te spelen bij de uitvoering van het schrijfproces en het schrijfgedrag

Er is ook gekeken naar het schrijfproces bij de uitvoering van de voor- en nameting. Bij de leerlingen is dit in kaart gebracht door notitie van de totale tijd die zij aan de opdracht hebben besteed, de plantijd (tijd tussen prompt en start schrijven), het aantal zelfcorrecties (formuleren) en of de leerling de tekst teruglezen (controleren). De resultaten hierop waren wisselend, waardoor een eenduidige conclusie ten aanzien van meetbaar effect van de lessenreeks op het schrijfgedrag moeilijk te formuleren is. Vergelijkbare resultaten (duidelijke voortgang in tekstlengte en -kwaliteit, matige/wisselende voortgang in plantijd/planning) werden echter ook gezien in het onderzoek van Saddler en Asaro (2007). Zij zagen een mogelijke verklaring in het feit dat leerlingen al in de voormeting/tijdens de lessen mogelijkheden hebben gehad teksten te plannen en dat leerlingen het idee van het toepassen van verhaalelementen al (enigszins) geïnternaliseerd zouden hebben, wat ook zonder uitgebreide plantijd of planning volgens WWW2xWat2xHoe zichtbaar is.

Ten aanzien van het controleren van de tekst las bij de voormeting geen van de leerlingen de tekst nog eens na, bij de nameting deden Nidza en Alyssa dit wel. Natalie besteedde tijdens de lessen veel aandacht aan het controleren, vooral ten aanzien van de zinsbouw. Ze merkte dat ze onvolledige zinnen had geschreven en kon dit met het controleren structureel opzoeken en verbeteren. Hier wilde zij ook na de lessenreeks mee verder, om het verhaal goed na te kijken, te verbeteren en klaar te maken voordat we het zouden 'publiceren' (opmaken, printen, samenvoegen). Zij besteedde daarmee op eigen initiatief aandacht aan het nalezen en controleren van het verhaal. Bij de nameting deed zij dit niet. Hierdoor rees de vraag of ook dit aan motivatie gerelateerd zou zijn. Natalie wilde graag een mooi verhaal kunnen laten zien en om dit te bereiken vond zij zelf dat zij haar zinnen moest nakijken en waar nodig verbeteren. Het maakte dat zij meer doelgericht ging handelen, om zelfgestelde doelen te bereiken (Guthrie & Cox, 2001; Graham et al., 2007). Bij de nameting was dit minder aan de orde: de affectieve component was hierin veel minder aanwezig. Dit impliceert dat het meten van effecten op specifiek schrijfgedrag en het schrijfproces mogelijk bemoeilijkt wordt doordat dit aspecten van schrijven zijn die persoonsgebonden, taakspecifiek en aan affect gerelateerd zijn.

Conclusie 6

De geboden interventie heeft een positief effect op de motivatie van de leerlingen

Naast de effectmeting, zijn leerlingen, ouders en leerkrachten bevraagd om hun ervaringen en mogelijke effecten van de lessenreeks in kaart te brengen (§4.5). In alle interviews en in de vragenlijst voor de leerlingen is een verdeling te maken in motivatie en resultaten/effecten die de betrokken partijen hebben gesignaleerd. Uit deze interviews bleek ten aanzien van de motivatie dat

leerlingen de lessenreeks als positief hebben ervaren: leerlingen volgden de lessen over het algemeen met plezier, wat hun motivatie voor de lessen en het schrijven vergrootte.

Conclusie 7

Self-efficacy en gevoel van competentie hebben en positief effect op de motivatie en stimuleren daarmee actief, doelgericht, zelfsturend (schrijf)gedrag

De leerkracht van Damian noemde de motivatie als belangrijkste gesignaleerde verandering. Damian was trots op zijn boek en liet dit in de klas voorlezen. De andere leerlingen reageerden hier ook positief op. De leerkracht merkte nu dat Damian sneller zijn schrijf- of spellingsschrift pakt, en in de groep ook een boek wilde maken. De vader van Nidza maakte een soortgelijke observatie. Hij gaf aan dat Nidza de lessen graag volgde, ondanks dat ze soms pittig voor hem waren. De vader van Nidza dacht dat dit misschien kwam doordat Nidza merkt dat hij iets bereikt en dat Nidza hier dan trots op is. Met de voorbeelden van de leerkracht van Damian en de vader van Nidza kan een verband gezien worden met de beschrijvingen van Brouwer (2010), Klassen (2002), Schunk (2003) en Schunk en Zimmerman (2007) over de invloed van het gevoel van self-efficacy en competentie op de motivatie en doelgericht werken (§2.4). De observatie bij Damian die in §4.3 wordt beschreven sluit hierbij aan. Ook hieruit wordt de indruk verkregen dat het stimuleren van het gevoel van self-efficacy en competentie samenhangt met motivatie en daarmee ook doelgericht, strategisch, zelfsturend- en regulerend gedrag kan stimuleren.

Conclusie 8

De leerkracht maakt het verschil

Met leerkrachten is besproken of er elementen in de lessenreeks zijn waarvan zij meerwaarde zien voor in de groep. Alle leerkrachten noemden de expliciete strategie-instructie en de hulpmiddelen zinvol. Bewust bezig zijn met het proces, in de vorm van aandacht voor zelfinstructie, zelfsturing en zelfevaluatie, zijn volgens leerkrachten waardevolle uitgangspunten bij schrijfinstructie. Steeds meer taalmethodes, zoals Taal Actief die twee leerkrachten gebruikten, hebben een meer procesgerichte aanpak waarbij schrijfhulpen ten aanzien van plannen, formuleren en reviseren geboden worden. Deze twee leerkrachten legden dan ook de relatie tussen de lessenreeks en de combinatie Taal Actief, Activerende Directe Instructiemodel (ADI) en de 'Beertjesmethode' (zelfinstructiemethode van Meichenbaum) die beide leerkrachten in de groep gebruiken. Aan één van de leerkrachten werd de vraag gesteld: "hoe wordt er voor gezorgd dat de leerlingen de geboden schrijfhulpen van Taal Actief zelfstandig, op het juiste moment, op de juiste manier kunnen inzetten?" Wilson en Bai (2010) benadrukken dat leerlingen niet alleen moeten weten wat ze moeten doen/leren, maar ook h^oe ze moeten leren. Dit impliceert een metacognitieve aanpak, waarbij leerlingen gestimuleerd worden om zichzelf hier steeds meer in de sturen. De leerkracht beantwoordde de vraag met: "dat doet de leerkracht." Hiermee duidde hij mijns inziens een belangrijk punt aan. Methodes en werkwijzen zoals Taal Actief, ADI, Beertjesmethode of SRSD bieden een sterk pedagogisch/didactisch kader, maar het is aan de leerkracht dit dusdanig af te stemmen op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de betreffende leerling en/of groep (Hattie, 2003). Het stimuleren van de motivatie, self-efficacy, zelfsturing, -regulatie en -evaluatie zoals SRSD beoogd, is sterk leerkracht afhankelijk, wat ook Mason en collega's (2002) benadrukken. Hiervoor is specifiek leerkrachtgedrag nodig, waarbij kennis over

schrijven en leren een belangrijk aspect is, maar vooral waarbij de leerkracht zich bewust moet zijn van de centrale rol die hij/zij hierbij heeft. Hetzelfde geldt voor de externe zorgspecialist (logopedist/dyslexiespecialist) in de individuele begeleidingssetting, zoals tijdens het onderzoek het geval was.

5.2 Beperkingen van het onderzoek

Beperkingen van dit onderzoek liggen allereerst in de grootte van de onderzoeksgroep. De kleine onderzoeksgroep (N=4) beperkt mogelijkheden tot generalisatie. Ook de tijdsduur van het onderzoek hadden invloed de uitvoering en conclusies ten aanzien van de resultaten. Zo kan men zich afvragen of een lessenreeks van zes keer één uur voldoende is om (volledige) transfer te bewerkstelligen. In beschrijvingen van lessenreeksen waar gewerkt werd volgens SRSD en met de strategieën POW en WWW, What=2, How=2 werden kortere sessies (20-30 min.) met een hogere frequentie ingepland (Saddler & Asaro, 2007). Hoewel de hoeveelheid tijd wel enigszins overeenkomt, zouden kortere sessies, met een kleinere interval, meer effect op kunnen leveren.

De nameting is gedaan op een moment vlak na de laatste les (minder dan een week erna). De vraag is of het gemeten effect ook op langere termijn aanhoudt.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten en conclusies van dit onderzoek, worden enkele aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek en mogelijkheden tot implementatie.

5.3.1 Toepassing in individuele, externe zorg

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de setting van de logopediepraktijk. Hoewel er belangrijke conclusies konden worden geformuleerd die het logopedisch handelen kunnen versterken, zoals de meerwaarde van motivatie en metacognitie als uitgangspunt en basis voor de interventie, zou meer onderzoek gewenst zijn naar mogelijkheden en effecten van een dergelijke handelswijze. Ten eerste kan er met dit onderzoek geen generalisatie naar de logopedische praktijk gedaan worden door de kleine onderzoeksgroep. Een onderzoek met grotere onderzoeksgroepen zou hiervoor wenselijk zijn. Ten tweede is schrijven in de logopedische praktijk, en mogelijk ook binnen de dyslexiezorg, een onbelicht punt van aandacht. Veel behandelingen richten zich op de ondersteunende vaardigheden, zoals taal, spelling, orthografie. Dit onderzoek geeft echter ook implicaties dat strategisch schrijven juist ter bevordering van die vaardigheden kan worden ingezet. In dit onderzoek werd resultaat gezien ten aanzien van spelling en taal op tekstniveau. Een persoonlijke observatie tijdens de lessen is dat leerlingen, door actief bezig te zijn met het creëren van een mooi verhaal, ook bewust bezig zijn met fonologische en orthografische kenmerken van woorden, spellingsregels meer toepassen en controleren, en opzoek gaan naar 'mooie woorden' en 'mooie zinnen' voor hun verhaal (taalbewustzijn). Ook op dit vlak zou verder onderzoek gewenst zijn, om de mogelijkheden, meerwaarde en resultaten van een dergelijke aanpak te kunnen vaststellen.

5.3.2 Toepassing in school

Doordat er binnen dit onderzoek gewerkt werd vanuit een één-op-één situatie, moeten ook de resultaten in dit licht gezien worden. Mogelijkheden en effectiviteit voor een (kleine) groepssetting zouden nader onderzocht moeten worden.

Gezien de landelijke ontwikkeling dat schrijfonderwijs meer procesgericht wordt en de evaluatiegesprekken met de leerkrachten zouden er echter wel mogelijkheden liggen voor

implementatie in groepen, op verschillende manieren.

Leinemann en Reid (2008) koppelen SRSD voor schrijven aan Response To Intervention (RTI), waarbij ze aangeven dat SRSD mogelijkheden biedt als interventie in de groep voor zwakke schrijvers. In Nederland zou dit gekoppeld kunnen worden aan convergente differentiatie, waarbij gewerkt wordt met een lagenmodel in de groep. Klassikaal gezien ligt een mogelijke meerwaarde in het overkoepelend werken vanuit motivatie en metacognitie bij het schrijfonderwijs. Uit de evaluatiegesprekken bleek dat een methode als Taal Actief strategieën meer expliciet maakt en hier checklists en hulpmiddelen bij inzet, waardoor er mogelijkheden zijn voor implementatie binnen gebruikte methodes. Verder onderzoek is wenselijk om ook hier weer de mogelijkheden, meerwaarde en effecten te kunnen beschrijven.

Literatuur

- Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (red.) (2007). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Alem, V. van (2011). Stellen kan beter, en leuker! *Redax Magazine*, p. 5-8
- Asaro-Saddler, K. & Saddler, B. (2010). Planning Instruction and Self-Regulation Training: Effects on Writers With Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 77(1), p. 107-124
- Baarda, D., de Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basishandboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese
- Baker, S.K., Chard, D.J., Ketterlin-Geller, L.R., Apichatabutra, C. & Doabler, C. (2009). Teaching Writing to At-Risk Students: The Quality of Evidence for Self Regulated Strategy Development. *Exceptional Children*, 75(3), p. 303-318
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO
- Brouwer, K.L. (2010). Writing Motivation of Students with Specific Language Impairments. *Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences*. Paper 70. Gevonden op 31-03-2013 op:
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=cehsdiss&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.nl%2Fscholar%3Fhl%3Dnl%26q%3Dbrouwer%2B2010%2Bwriting%2Bmotivation%26btnG%3D%26lr%3D#search=%22brouwer%202010%20writing%20motivation%22>
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies. Praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogrefe
- Delfos, M.F. (2011). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Denckla, M.B. (2007). Executive Function: Binding Together the Definitions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. In L. Meltzer (Ed.). *Executive Function in Education. From theory to practice*. New York/London: The Guilford Press. p. 5-18
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*. Vol. 64, p. 135-168
- Dockell, J.E. & Connelly, V. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *Teaching and Learning Writing*. p. 45-62
- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M.J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S. Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*. 26(1), p. 70-95
- Franssen, H.M.B. & Aarnoutsen, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*. 23(3), p. 185-198
- Fry, S. W. & Griffin, S. (2010). Fourth Graders as Models for Teachers: Teaching and Learning 6+1 Trait Writing as a Collaborative Experience. *Literacy Research and Instruction*, 49 (4), p. 283-

- Gelderen, A., Paus, H. & Oosterloo, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Gooch, D., Snowling, M. & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52(2), p. 195–203
- Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for All Students*. Wisconsin Rapids: Renaissance Learning
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children. *Read Writ Q.* 28(1), p. 51–69
- Graham, S., Harris, K.R. & Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), p. 74-84
- Graham, S., Harris, K.R., & Olinghouse, N. (2007). Addressing Executive Function Problems in Writing. An Example from the Self-Regulated Strategy Development Model. In L. Meltzer (Ed), *Executive Function in Education. From theory to practice*. p. 216-236. New York / London: The Guilford Press.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), p. 445-476
- Guthrie, J. D. & Cox, E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review* 13 (3), 283-300
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. Teachers make a difference. What is the research evidence?* Melbourne, ACER conference, 19-21 october 2003.
- Henkes, L.S.J.M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs
- Hooper, S.R., Swartz, C.W., Wakely, M.B., Kruif, R.E.L., de & Montgomery, J.W. (2002). Executive Functions in Elementary School Children With and Without Problems in Written Expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), p. 57-68
- Huizinga, M. (2007). De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid. *Neuropsychologie*, 3, p. 73-82
- Huizinga, M., Dolan, C.V. & Molen, M.W. van der (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia* 44(2006), p. 2017–2036

- Huizinga, M. & Smidts, D. (2012). *BRIEF Vragenlijst executieve functies voor 5 tot 18-jarigen. Instructies en verantwoording*. Amsterdam: Hogrefe
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), p. 1-26
- Klassen, R. (2002). A question of calibration, a review of the self-efficacy beliefs of student with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), p. 88-102
- Korstanje, M., Fiori, L. & Hardeveld, J. van (2012). *Teksten in de maak. Leerlingen begeleiden bij het schrijven*. Amersfoort: CPS
- Meltzer, L. & Krishnan, K. (2007). Executive Function Difficulties and Learning Disabilities: Understandings and Misunderstandings. In L. Meltzer (Ed.). *Executive Function in Education. From theory to practice*. New York/London: The Guilford Press. p. 77-105
- Meltzer, L., Pollica, L.S. & Barzillai, M. (2007). Executive Function in the Classroom: Embedding Strategy Instruction into Daily Teaching Practices. In L. Meltzer (Ed.). *Executive Function in Education. From theory to practice*. New York/London: The Guilford Press. p. 165-193
- Leinemann, T.O. & Reid, R. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to Improve Expository Writing With Students With Attention Deficit Hyper activity Disorder. *Exceptional Children*, 74(4), p. 471-481
- Lenski, S. & Verbruggen, F. (2010). *Writing Instruction and Assessment for English Language Learners K-8*. New York: The Guildford Press
- Lewis, A. (2004). "And when did you last see your father? Exploring views of children with learning difficulties/disabilities". *British Journal of Special Education*, 31(1), 3-9.
- Mason, L.H., Harris, K.R. & Graham, S. (2002). Every Child Has a Story to Tell: Self-Regulated Strategy Development for Story Writing. *Education and Treatment of Children*, 25(4), p. 496-506
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68
- Molen, H.T. van der, Kluytmans, F. & Kramer, M. (1995). *Gespreksvoering. Vaardigheden en modellen*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Navsaria, I., Pascoe, M. & Kathard, H. (2011) 'It's not just the learner, it's the system!' Teachers' perspectives on written difficulties: Implications for speech-language therapy. *South African Journal of Communication Disorders*, 58 (2)
- Ozonoff, S. & Schetter, P.L. (2007). Executive Dysfunction in Autism Spectrum Disorders: From Research to Practice. In L. Meltzer (Ed.). *Executive Function in Education. From theory to practice*. New York/London: The Guilford Press. p. 133-160
- Pameijer, N., Beukering, T. van, (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco
- Pamerijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking*

voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag. Leuven: Acco

- Pennington, B.F. & Bishop, D.V.M. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, p. 283-306
- Raffaelli, M., Crockett, L.J. & Shen, Y.-L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166, p. 54-75
- Read, S. A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher* 64 (1), 47-52
- Roebbers, C.M., Cimeli, P., Röthlisberger, M. & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning*, 2(1)
- Rogers, L.A. & Graham, S. (2008). A Meta-Analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), p. 879-906
- Saddler, B. & Asaro, K. (2007). Increasing Story Quality through Planning and Revising: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30, p. 223-234
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, p. 7-25
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, p. 159-172
- Singer, B.D. & Bashir, A.S. (1999). What are Executive Functions and Self-Regulation and What Do They Have to Do With Language-Learning Disorders? *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, p. 365-373
- Smet, M.J.R. de, Brand-Gruwel, S., Broekkamp, H. & Kirschner, P.A. (2011). Gestroomlijnd schrijven: het effect van een elektronische outline-tool op de schrijfvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), p. 14-25
- Smids, D. & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering. Over executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Torrance, M. & Galbraith, D. (2005). The processing demands of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Publications
- 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(5), p. 323-331
- Troia, G.A. & Graham, S. (2002). The effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(4), p. 290-305
- Wellman, R.L., Lewis, B.A., Freebairn, L.A., Avrich, A.A., Hansen, A.J. & Stein, C.M. (2011). Narrative Ability of Children With Speech Sound Disorders and the Prediction of Later Literacy Skills. *Language, Speech and Hearing Serv Sch*. Author manuscript; available in PMC 2012 July 02

Wilson, N.S. & Bai, H. (2010). *The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition*. Springer Science & Business Media

Bijlage 1. Vragenlijsten BRIEF

LEERKRACHTVRAGENLIJST

Naam leerling: _____		Datum invullen: _____	
Geboortedatum leerling: _____		☐ Meisje	☐ Jongen
Naam invuller: _____			
Hoe goed kent u uw leerling? ☐ zeer goed ☐ goed ☐ enigszins ☐ niet goed			

	N nooit	S soms	V vaak
1 Reageert overdreven op kleine problemen	☐	☐	☐
2 Onthoudt alleen het eerste of het laatste als hij/zij drie dingen te doen krijgt	☐	☐	☐
3 Begint niet uit zichzelf	☐	☐	☐
4 Kan een teleurstelling, berisping of belediging moeilijk verwerken	☐	☐	☐
5 Weigert of heeft moeite om een andere manier te accepteren om een probleem op te lossen met schoolwerk, vrienden, karweitjes etc.	☐	☐	☐
6 Raakt van streek bij nieuwe situaties	☐	☐	☐
7 Heeft explosieve woedeaanvallen	☐	☐	☐
8 Kan zich maar kort concentreren	☐	☐	☐
9 Er moet vaak "nee" of "hou daarmee op" tegen hem/haar gezegd worden	☐	☐	☐
10 Moet aangespoord worden om met een taak te beginnen, zelfs als hij/zij daartoe bereid is	☐	☐	☐
11 Raakt dingen kwijt, zoals broodtrommel, geld voor de lunch, toestemmingsbriefjes, huiswerk etc.	☐	☐	☐
12 Neemt huiswerk, opgaven, spulletjes etc. niet mee naar huis	☐	☐	☐
13 Raakt van streek als plannen gewijzigd worden	☐	☐	☐
14 Raakt van slag bij verandering van leraar of groep	☐	☐	☐
15 Controleert zijn/haar werk niet op fouten	☐	☐	☐
16 Kan dingen niet vinden, zoals kleding, bril, schoenen, speelgoed, boeken, potloden etc.	☐	☐	☐
17 Heeft goede ideeën, maar krijgt ze niet op papier	☐	☐	☐
18 Heeft moeite zich te concentreren op karweitjes, schoolwerk etc.	☐	☐	☐
19 Is niet creatief bij het oplossen van een probleem	☐	☐	☐
20 Zijn/haar schooltas is een rommeltje	☐	☐	☐
21 Is snel afgeleid door geluid, activiteit, uitzicht etc.	☐	☐	☐
22 Maakt slordigheidsfouten	☐	☐	☐
23 Vergeet huiswerk in te leveren, ook als het af is (als de leerling nooit huiswerk krijgt, kruis hier het vakje 'nooit' aan)	☐	☐	☐
24 Verzet zich tegen verandering van routine, eten, plaatsen etc.	☐	☐	☐
25 Heeft moeite met karweitjes of taken die meer dan één stap vereisen	☐	☐	☐
26 Heeft woedeaanvallen om kleine dingen	☐	☐	☐
27 Verandert vaak van humeur	☐	☐	☐
28 Heeft hulp nodig van een volwassene om bij de les te blijven	☐	☐	☐
29 Raakt verstrikt in details en verliest het algemene overzicht	☐	☐	☐
30 Raakt moeilijk gewend aan nieuwe situaties (lessen, groepen, vrienden)	☐	☐	☐
31 Vergeet wat hij/zij aan het doen was	☐	☐	☐
32 Als hij/zij iets moet halen, vergeet hij/zij wat het ook alweer was	☐	☐	☐
33 Heeft niet in de gaten wat het effect is van zijn/haar gedrag en hoe anderen zich daaraan kunnen storen	☐	☐	☐
34 Heeft moeite met het verzinnen van verschillende manieren om een probleem op te lossen	☐	☐	☐
35 Heeft goede ideeën, maar kan ze niet uitvoeren (geen doorzettingsvermogen)	☐	☐	☐
36 Maakt zijn/haar werk niet af	☐	☐	☐
37 Raakt overweldigd door grote opgaven	☐	☐	☐
38 Denkt niet na voordat hij/zij iets doet	☐	☐	☐

	N nooit	S soms	V vaak
39 Heeft moeite om dingen af te maken (karweitjes, huiswerk)	☐	☐	☐
40 Denkt teveel na over hetzelfde onderwerp	☐	☐	☐
41 Onderschat de tijd die nodig is om taken af te krijgen	☐	☐	☐
42 Valt anderen in de rede	☐	☐	☐
43 Is impulsief	☐	☐	☐
44 Heeft het niet in de gaten wanneer zijn/haar gedrag negatieve reacties oproept	☐	☐	☐
45 Staat op verkeerde momenten op van zijn/haar stoel	☐	☐	☐
46 Is zich niet bewust van eigen gedrag in een groep	☐	☐	☐
47 Gaat sneller door het lint dan vrienden	☐	☐	☐
48 Reageert heftiger op situaties dan andere kinderen	☐	☐	☐
49 Begint pas op het laatste moment aan opdrachten of karweitjes	☐	☐	☐
50 Heeft moeite om met huiswerk of karweitjes te beginnen	☐	☐	☐
51 Humeur wordt gemakkelijk door de situatie beïnvloed	☐	☐	☐
52 Denkt niet vooruit bij huiswerkopdrachten (als de leerling nooit huiswerk krijgt, kruis hier het vakje 'nooit' aan)	☐	☐	☐
53 Blijft bij een bepaald onderwerp of een activiteit steken	☐	☐	☐
54 Kent eigen sterke en zwakte punten niet goed	☐	☐	☐
55 Spreekt of speelt te luidruchtig	☐	☐	☐
56 Geschreven werk ziet er slordig uit	☐	☐	☐
57 Doet te wild of is onhandelbaar	☐	☐	☐
58 Heeft moeite een rem te zetten op zijn/haar gedrag	☐	☐	☐
59 Raakt in de problemen als er geen volwassene is die hem/haar in de gaten houdt	☐	☐	☐
60 Heeft moeite dingen te onthouden, zelfs voor een paar minuten	☐	☐	☐
61 Levert slordig werk af	☐	☐	☐
62 Na een probleem blijft hij/zij lange tijd teleurgesteld	☐	☐	☐
63 Neemt geen initiatief	☐	☐	☐
64 Woedeaanvallen of huilbuien zijn intensief, maar houden snel op	☐	☐	☐
65 Heeft niet in de gaten dat bepaalde gedragingen andere mensen storen	☐	☐	☐
66 Kleine gebeurtenissen lokken grote reacties uit	☐	☐	☐
67 Kan dingen niet vinden in de klas of op zijn/haar bureau	☐	☐	☐
68 Laat een spoor van eigendommen achter waar hij/zij ook naartoe gaat	☐	☐	☐
69 Denkt niet na over consequenties alvorens dingen te doen	☐	☐	☐
70 Heeft moeite om een probleem op een andere manier op te lossen als hij/zij is vastgelopen	☐	☐	☐
71 Laat troep achter die anderen op moeten ruimen	☐	☐	☐
72 Raakt erg snel overstuur	☐	☐	☐
73 Heeft een rommelig bureau	☐	☐	☐
74 Kan niet bij hetzelfde onderwerp blijven tijdens het praten	☐	☐	☐
75 Zegt constant dezelfde dingen	☐	☐	☐

BRIEF

Leerkrachtvragenlijst

Profielformulier

Scores op schalen en indexen

Schaal/index	Ruwe score	T-score	90% BI	Percentielscore
Inhibitie			-	
Flexibiliteit			-	
Emotieregulatie			-	
Gedragsregulatie index			-	
Initiatief nemen			-	
Werkgeheugen			-	
Plannen en organiseren			-	
Ordelijkheid en netheid			-	
Gedragsevaluatie			-	
Metacognitie index			-	
Totaalscore*			-	

Naam leerling:

Datum invullen:

Geboortedatum leerling:

☐ Meisje ☐ Jongen

Naam invuller:

* NB: Wanneer het verschil tussen de T-scores van de beide indexen 15 is of meer, kan de Totaalscore niet worden gebruikt als overzichtsmaat voor algemeen executief functioneren

Negativiteit

Item
13
14
24
32
64
68
71
74
75

Negativiteitscore (tussen 0 en 9)

Hiernaast staat een overzicht van alle items van de schaal Negativiteit. Deze items worden op het scoreformulier aangeduid met een blokje rond de score 3 en een N van Negativiteit ernaast.

1. Zoek op het scoreformulier het eerste item (13) van deze schaal op. Als het item een score 3 gekregen heeft omcirkelt u het betreffende item in de kolom hiernaast. Bij score 1 of 2 geeft u niets aan. Ga verder met item 14, item 24 etc. tot u ze allemaal verwerkt heeft.

2. Tel in het overzicht hiernaast het aantal omcirkelde items op om de negativiteitscore te bepalen. Vul die score onderaan in.

Negativiteitscore	Cumulatief percentage	Classificatie
≤ 1	≤ 90	Acceptabel
2 of 3	91 - 98	Verhoogd
≥ 4	≥ 99	Zeer verhoogd

Inconsistentie

Item	Score	Item	Score	Vershil
27		26		→
36		39		→
42		43		→
45		9		→
46		65		→
47		58		→
48		66		→
55		57		→
57		46		→
69		65		→
Inconsistentiescore (score tussen 0 en 20)				

Hiernaast staat een overzicht van alle items van de schaal Inconsistentie. Op het scoreformulier worden deze items aangeduid met een blokje rond de mogelijke scores en een I van Inconsistentie. Bij deze schaal gaat het om het absolute verschil tussen items die bij elkaar horen (en daarom naast elkaar in dit overzicht staan).

1. Zoek de bijbehorende scores voor alle items van de schaal Inconsistentie en vul ze in het overzicht hiernaast in.

2. Trek bij iedere twee items naast elkaar de laagste score af van de hoogste en vul het verschil in (in de kolom verschil).

3. Tel de verschillen op om de Inconsistentiescore te bepalen. Vul die score onderaan in.

Inconsistentiescore	Cumulatief percentage	Classificatie
≤ 7	≤ 98	Acceptabel
8	99	Twijfelachtig
≥ 9	> 99	Inconsistent

Copyright © 1996, 1998, 2000 by Psychological Assessment Resources, Inc. (PAR), 16204 N. Florida Ave., Lutz, FL 33549, USA.
Copyright © 2009, 2012 Hogrefe Uitgevers B.V., Amsterdam.
Artikelnummer: 5701206

HOGREFE

Translated and adapted with permission of the publisher. All rights reserved.
No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

OUDERVVRAGENLIJST

Naam kind:		Datum invullen:	
Geboortedatum kind:		☐ Meisje	☐ Jongen
Naam invuller:			
Uw relatie tot het kind:		☐ moeder	☐ vader ☐ verzorger

	N nooit	S soms	V vaak
1 Reageert overdreven op kleine problemen	☐	☐	☐
2 Onthoudt alleen het eerste of het laatste als hij/zij drie dingen te doen krijgt	☐	☐	☐
3 Begint niet uit zichzelf	☐	☐	☐
4 Laat speelruimte rommelig achter	☐	☐	☐
5 Weigert of heeft moeite om een andere manier te accepteren om een probleem op te lossen met schoolwerk, vrienden, karweitjes etc.	☐	☐	☐
6 Raakt van streek bij nieuwe situaties	☐	☐	☐
7 Heeft explosieve woedeaanvallen	☐	☐	☐
8 Blijft een probleem op dezelfde manier benaderen, zelfs als het niet werkt	☐	☐	☐
9 Kan zich maar kort concentreren	☐	☐	☐
10 Moet aangespoord worden om met een taak te beginnen, zelfs als hij/zij daartoe bereid is	☐	☐	☐
11 Brengt huiswerk, opgaven, spulletjes etc. niet mee naar huis	☐	☐	☐
12 Raakt van streek als plannen gewijzigd worden	☐	☐	☐
13 Raakt van slag bij verandering van leraar of groep	☐	☐	☐
14 Controleert zijn/haar werk niet op fouten	☐	☐	☐
15 Heeft goede ideeën, maar krijgt ze niet op papier	☐	☐	☐
16 Heeft moeite om op ideeën te komen voor het spelen	☐	☐	☐
17 Heeft moeite zich te concentreren op karweitjes, schoolwerk etc.	☐	☐	☐
18 Legt geen link tussen het doen van huiswerk en het behalen van cijfers (als uw kind nooit huiswerk heeft, kruis hier het vakje 'nooit' aan)	☐	☐	☐
19 Is snel afgeleid door geluid, activiteit, uitzicht etc.	☐	☐	☐
20 Huilt snel	☐	☐	☐
21 Maakt slordigheidsfouten	☐	☐	☐
22 Vergeet het huiswerk in te leveren, ook als het af is (als uw kind nooit huiswerk heeft, kruis hier het vakje 'nooit' aan)	☐	☐	☐
23 Verzet zich tegen verandering van routine, eten, plaatsen etc.	☐	☐	☐
24 Heeft moeite met karweitjes of taken die meer dan één stap vereisen	☐	☐	☐
25 Heeft woedeaanvallen om kleine dingen	☐	☐	☐
26 Verandert vaak van humeur	☐	☐	☐
27 Heeft hulp nodig van een volwassene om bij de les te blijven	☐	☐	☐
28 Raakt verstrikt in details en verliest het algemene overzicht	☐	☐	☐
29 Heeft een rommelige kamer	☐	☐	☐
30 Raakt moeilijk gewend aan nieuwe situaties (lessen, groepen, vrienden)	☐	☐	☐
31 Heeft een moeilijk leesbaar handschrift	☐	☐	☐
32 Vergeet wat hij/zij aan het doen was	☐	☐	☐
33 Als hij/zij iets moet halen, vergeet hij/zij wat het ook alweer was	☐	☐	☐
34 Heeft niet in de gaten wat het effect is van zijn/haar gedrag en hoe anderen zich daaraan kunnen storen	☐	☐	☐
35 Heeft goede ideeën, maar kan ze niet uitvoeren (geen doorzettingsvermogen)	☐	☐	☐
36 Raakt overweldigd door grote opgaven	☐	☐	☐
37 Heeft moeite om dingen af te maken (karweitjes, huiswerk)	☐	☐	☐

	N nooit	S soms	V vaak
38 Doet wilder of gekker dan anderen in groepen (verjaardagspartijtjes, tijdens de pauze)	☐	☐	☐
39 Denkt teveel na over hetzelfde onderwerp	☐	☐	☐
40 Onderschat de tijd die nodig is om taken af te krijgen	☐	☐	☐
41 Valt anderen in de rede	☐	☐	☐
42 Heeft het niet in de gaten wanneer zijn/haar gedrag negatieve reacties oproept	☐	☐	☐
43 Staat op verkeerde momenten op van zijn/haar stoel	☐	☐	☐
44 Gaat sneller door het lint dan vrienden	☐	☐	☐
45 Reageert heftiger op situaties dan andere kinderen	☐	☐	☐
46 Begint pas op het laatste moment aan opdrachten of karweitjes	☐	☐	☐
47 Heeft moeite om met huiswerk of karweitjes te beginnen	☐	☐	☐
48 Heeft moeite om iets met vrienden te ondernemen	☐	☐	☐
49 Flapt er impulsief dingen uit	☐	☐	☐
50 Humeur wordt gemakkelijk door de situatie beïnvloed	☐	☐	☐
51 Denkt niet vooruit bij huiswerkopdrachten (als uw kind nooit huiswerk heeft, kruis hier het vakje 'nooit' aan)	☐	☐	☐
52 Kent eigen sterke en zwakke punten niet goed	☐	☐	☐
53 Geschreven werk ziet er slordig uit	☐	☐	☐
54 Doet te wild of is onhandelbaar	☐	☐	☐
55 Heeft moeite een rem te zetten op zijn/haar gedrag	☐	☐	☐
56 Raakt in de problemen als er geen volwassene is die hem/haar in de gaten houdt	☐	☐	☐
57 Heeft moeite dingen te onthouden, zelfs voor een paar minuten	☐	☐	☐
58 Heeft moeite dingen te doen die nodig zijn om doelen te bereiken (geld sparen voor iets speciaals, leren voor een goed cijfer)	☐	☐	☐
59 Doet domme dingen	☐	☐	☐
60 Zijn/haar werk is slordig	☐	☐	☐
61 Neemt geen initiatief	☐	☐	☐
62 Woedeaanvallen of huilbuien zijn intensief, maar houden snel op	☐	☐	☐
63 Heeft niet in de gaten dat bepaalde gedragingen andere mensen storen	☐	☐	☐
64 Kleine gebeurtenissen lokken grote reacties uit	☐	☐	☐
65 Praat op verkeerde momenten	☐	☐	☐
66 Klaagt dat er niets te doen is	☐	☐	☐
67 Kan dingen niet vinden in zijn/haar kamer of op school	☐	☐	☐
68 Laat een spoor van eigendommen achter waar hij/zij ook naartoe gaat	☐	☐	☐
69 Laat troep achter die anderen op moeten ruimen	☐	☐	☐
70 Raakt erg snel overstuur	☐	☐	☐
71 Hangt veel thuis	☐	☐	☐
72 Heeft een rommelige kledingkast	☐	☐	☐
73 Vindt het moeilijk om van de ene activiteit naar de andere te gaan	☐	☐	☐
74 Kan niet bij hetzelfde onderwerp blijven tijdens het praten	☐	☐	☐
75 Zegt constant dezelfde dingen	☐	☐	☐

BRIEF

Oudervragenlijst

Profielformulier

Scores op schalen en indexen

Schaal/index	Ruwe score	T-score	90% BI	Percentielscore
Inhibitie			-	
Flexibiliteit			-	
Emotieregulatie			-	
Gedragsregulatie index			-	
Initiatief nemen			-	
Werkgeheugen			-	
Plannen en organiseren			-	
Ordelijkheid en netheid			-	
Gedragsevaluatie			-	
Metacognitie index			-	
Totaalscore*			-	

Naam kind:

Datum invullen:

Geboortedatum kind:

☐ Meisje ☐ Jongen

Naam invuller:

* NB: Wanneer het verschil tussen de T-scores van de beide indexen 15 is of meer, kan de Totaalscore niet worden gebruikt als overzichtsmaat voor algemeen executief functioneren

Negativiteit

Item
8
13
23
30
62
71
73
74
75

Negativiteitscore
(tussen 0 en 9)

Hiernaast staat een overzicht van alle items van de schaal Negativiteit. Deze items worden op het scoreformulier aangeduid met een blokje rond de score 3 en een N van Negativiteit ernaast.

1. Zoek op het scoreformulier het eerste item (8) van deze schaal op. Als het item een score 3 gekregen heeft omcirkelt u het betreffende item in de kolom hiernaast. Bij score 1 of 2 geeft u niets aan. Ga verder met item 13, item 23 etc. tot u ze allemaal verwerkt heeft.

2. Tel in het overzicht hiernaast het aantal omcirkelde items op om de negativiteitscore te bepalen. Vul die score onderaan in.

3. Omcirkel de toepasselijke classificatie:

Negativiteitscore	Cumulatief percentage	Classificatie
≤ 2	≤ 90	Acceptabel
3 of 4	91 - 98	Verhoogd
≥ 5	≥ 99	Zeer verhoogd

Inconsistentie

Item	Score	Item	Score	Verschil
7		25		
11		22		
27		17		
33		32		
41		65		
42		63		
44		54		
53		60		
55		44		
Inconsistentiescore (score tussen 0 en 18)				

Hiernaast staat een overzicht van alle items van de schaal Inconsistentie. Op het scoreformulier worden deze items aangeduid met een blokje rond de mogelijke scores en een I van Inconsistentie. Bij deze schaal gaat het om het absolute verschil tussen items die bij elkaar horen (en daarom naast elkaar in dit overzicht staan).

1. Zoek de bijbehorende scores voor alle items van de schaal Inconsistentie en vul ze in het overzicht hiernaast in.

2. Trek bij iedere twee items naast elkaar de laagste score af van de hoogste en vul het verschil in (in de kolom verschil).

3. Tel de verschillen op om de Inconsistentiescore te bepalen. Vul die score onderaan in.

4. Omcirkel de toepasselijke classificatie:

Inconsistentiescore	Cumulatief percentage	Classificatie
≤ 3	≤ 98	Acceptabel
4	99	Twijfelachtig
≥ 5	> 99	Inconsistent

Copyright © 1996, 1998, 2000 by Psychological Assessment Resources, Inc. (PAR), 16204 N. Florida Ave., Lutz, FL 33549, USA.
Copyright © 2009, 2012 Hogrefe Uitgevers B.V., Amsterdam.
Artikelnummer: 5701205

HOGREFE

Translated and adapted with permission of the publisher. All rights reserved.
No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Bijlage 2. Interviews leerlingen, ouders en leerkrachten - ondersteuningsbehoeften

Interview leerling - ondersteuningsbehoeften

(Motivatie)

Wat voor soort boeken lees je het liefst?

Wat maakt deze boeken leuk (hulp termen: grappig/spannend/meeslepend/...)?

Wat vind je van het schrijven van verhalen?

Wat vind je van de schrijfopdrachten op school?

(Voorkennis)

Met behulp van woordkaarten wordt er gesproken over verhalen:

- waar moet een verhaal volgens jou aan voldoen?

Woordkaarten hebben betrekking op schrijfproces, tekststructuur, vorm en inhoud:

verhaalelementen, taal(gebruik), leesbaarheid, stijl, spelling etc. De leerling kan kiezen welke kaarten hij/zij belangrijk vindt bij het schrijven van een verhaal.

(Uitvoeren - plannen, formuleren, reviseren)

Er worden stellingen gebruikt, waarbij de leerling aangeeft:

	nooit	soms	vaak
- ik denk - voordat ik begin - na over wat ik wil gaan schrijven	0	0	0
- voor ik begin met schrijven, schrijf ik eerst alle ideeën die ik heb op	0	0	0
- ik maak voor ik een verhaal schrijf een plan	0	0	0
- ik vind het makkelijk mijn ideeën goed op papier te zetten	0	0	0
- ik schrijf mijn verhaal zo op, dat anderen goed snappen wat ik bedoel	0	0	0
- ik vind het makkelijk de juiste woorden en zinnen te kiezen tijdens het schrijven	0	0	0
- ik controleer mijn werk tijdens het schrijven	0	0	0
- ik controleer mijn werk na het schrijven	0	0	0

(Zelfbeoordeling)

Waar ben je goed in als het gaat om het bedenken en schrijven van een verhaal?

Wat vind je moeilijk bij het bedenken en het schrijven van een verhaal?

Waar kun je hulp bij gebruiken (koppeling maken naar voorgaande punten als ondersteuning voor het beantwoorden van de vraag)? Hoe zou die hulp er volgens jou uit moeten zien?

Woordkaarten bij gesprek: Wat is volgens jou belangrijk bij het schrijven van een verhaal?

spelling	handschrift	rekening houden met lezer
begin/inleiding	personages	plannen
ideeën opschrijven	spelling controleren tijdens schrijven	spelling controleren na schrijven
tekst (verhaal, woorden, zinnen) controleren tijdens schrijven	tekst (verhaal, woorden, zinnen) controleren na schrijven	stijl
gebeurtenis(sen)	slot	taal (goede zinsbouw, woordenschat)

- Inhoud (verhaalopbouw, verhaalelementen)
- Vorm (stijl, taal, spelling, handschrift)
- Schrijfgedrag (schrijfproces: plannen, formuleren, reviseren)

Interview ouders

Er wordt gekozen voor een semi-gestructureerd interview. Er worden verschillende thema's/onderwerpen aangedragen door de interviewer. Een semi-gestructureerd interview biedt de geïnterviewde meer ruimte voor eigen inbreng tijdens het gesprek (Baarda et al., 2009).

Opbouw van het gesprek

- welkom
- inleiding, doel van het gesprek
- interview
- afsluiten, dank.

Onderwerpen

Strategisch schrijven

- Hoe zien ouders het werk van de leerling?
 - algemene indruk van het schrijven (sterkten en zwakten);
 - ondersteunende vaardigheden strategisch schrijven: spelling, taal (morfologie, syntaxis), orthografie, (begrijpend) lezen, kennis tekststructuren.
 - zicht op schrijfproces: plannen, formuleren, reviseren.

Executieve functies (verdeling gebaseerd op BRIEF)

De uitkomsten van de BRIEF worden teruggekoppeld en toegelicht. Aansluitend op de vragenlijst van de BRIEF wordt er ingegaan op welke gedragingen thuis zien gezien worden.

Er is aandacht voor aspecten rondom:

- gedrag (inhibitie, flexibiliteit, emotieregulering);
- metacognitie (initiatief nemen, werkgeheugen, plannen en organiseren, ordelijkheid en netheid, gedragsevaluatie).

Welke gedragingen zijn voor ouders het meest opvallend (zowel positief als negatief)?

Welke ondersteuningsbehoeften zien ouders?

- samenhang ondersteuningsbehoeften EF en strategisch schrijven.
- beschermende/bedreigende factoren.

Eventuele aanvullingen ouders

Interview leerkrachten

Er wordt gekozen voor een semi-gestructureerd interview. Er worden verschillende thema's/onderwerpen aangedragen door de interviewer. Een semi-gestructureerd interview biedt de geïnterviewde meer ruimte voor eigen inbreng tijdens het gesprek (Baarda et al., 2009).

Opbouw van het gesprek

- welkom
- inleiding, doel van het gesprek
- interview
- afsluiten, dank.

Onderwerpen

Invulling schrijfonderwijs

- welke methode wordt er gebruikt?
- hoeveel tijd wordt er besteed aan schrijfopdrachten (stelopdrachten), binnen en evt. buiten methode?

Visie leerkracht op schrijfonderwijs

- wat ziet de leerkracht als effectieve instructie voor strategisch schrijven?
- wat ziet de leerkracht als onderwijs-/ondersteuningsbehoeften van alle leerlingen?

Welke ondersteuningsbehoeften van de leerling worden door de leerkracht gezien?

De uitkomsten van de BRIEF worden teruggekoppeld en toegelicht.

Ter verduidelijking van de ondersteuningsbehoeften, wordt ten aanzien van executief functioneren (EF) en strategisch schrijven het volgende besproken met betrekking tot de betreffende leerling:

- EF (verdeling gebaseerd op BRIEF):
 - gedrag (inhibitie, flexibiliteit, emotieregulering);
 - metacognitie (initiatief nemen, werkgeheugen, plannen en organiseren, ordelijkheid en netheid, gedragsevaluatie).
- strategisch schrijven:
 - ondersteunende vaardigheden strategisch schrijven: spelling, taal (morfologie, syntaxis), orthografie, (begrijpend) lezen, kennis tekststructuren.
 - schrijfproces: plannen, formuleren, reviseren.
- samenhang ondersteuningsbehoeften EF en strategisch schrijven (welke opvallendheden in EF hebben invloed op de prestaties ten aanzien van strategisch schrijven?).
- beschermende/bedreigende factoren.

Eventuele aanvullingen leerkracht

Bijlage 3. Voor- en nameting

Verhaal schrijven

Productanalyse:

Kwantitatief

Tekstlengte -> totaal aantal woorden

Zinslengte -> gemiddelde

% syntactische fouten

% morfologische fouten

% spelfouten

Kwalitatief

1=niet/nauwelijks aanwezig - 5 =zeer duidelijk aanwezig

Verhaalelementen

A. Begin, midden, eind	1	2	3	4	5
B. Setting (wanneer, waar, wie)	1	2	3	4	5
C. Probleem/gebeurtenis	1	2	3	4	5
D. Beschrijving acties n.a.v. probleem/gebeurtenis	1	2	3	4	5
E. Beschrijving gevoelens personage(s)	1	2	3	4	5
F. Vloeiendheid in de organisatie van verhaalelementen (logische opbouw, samenhang in zinnen en alinea's)	1	2	3	4	5

Woordenschat, woordkeuze:

G. Correct gebruik van verwijswwoorden	1	2	3	4	5
H. Gebruik van voegwoorden: en, want, maar, omdat	1	2	3	4	5
I. Gebruik van hoogfrequent voorkomende woorden	1	2	3	4	5
J. Gebruik van laagfrequent voorkomende woorden	1	2	3	4	5

Leesbaarheid:

K. Passende titel	1	2	3	4	5
L. Passende alinea's	1	2	3	4	5
M. Net handschrift	1	2	3	4	5

Procesanalyse

Planning voor het schrijven: tijd tussen instructie & prompt en start

_____ sec.

Aantal zelfcorrecties:

- spelling

- formulering

Leerling leest tekst na het schrijven nog eens na

ja/nee

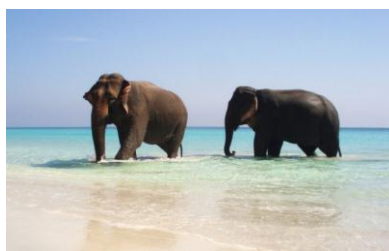
Observaties voor, tijdens en na het schrijven:

Gebaseerd op:

Troia, G.A. & Graham, S. (2002). The effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35 (4), 290-305

Gelderen, A. van, Paus, H. & Oosterloo, A. (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO

Gebruikte afbeeldingen bij schrijfp opdracht voor- en nameting:



Bijlage 4. Lessenreeks

Overkoepelend werken vanuit SRSD-principes:

- voorkennis activeren, ontwikkelen;
- discussie over strategieën;
- modeling/zelfinstructie strategieën;
- memoriseren strategieën;
- begeleide (coöperatieve) inoefening;
- zelfstandige demonstratie.

Binnen deze lessenreeks maakt de leerling kennis met twee strategieën rondom het schrijven: BOM en WWW 2xWat 2xHoe. BOM staat voor: *Bedenken, Organiseren en Meer schrijven en vertellen*. WWW 2xWat 2xHoe staat voor: *Wie, Wanneer, Waar, Wat (...gebeurt er?), Wat (...gebeurt er dan?), Hoe (...voelen de personen zich?), Hoe (...loopt het af?)*. Binnen het schrijfproces beslaat dit activiteiten rondom plannen en formuleren. Leerlingen krijgen handreikingen rondom het genereren van ideeën, het organiseren van ideeën en het formuleren van het verhaal. De strategie WWW 2xWat 2xHoe wordt aangeboden als een ondersteunende strategie binnen dit proces: zowel bij het genereren van ideeën als bij het organiseren van ideeën kan dit worden ingezet. Of, en op welke wijze, kan afgestemd worden op en met de leerling. In de laatste twee lessen wordt aandacht besteed aan het reviseren van de schrijfproducten. Voor ondersteuning van verschillende stappen in het schrijfproces, wordt gebruik gemaakt van checklists en werkbladen (zie bijlagen). In aansluiting op het theoretisch kader, is er naast aandacht voor het gehele schrijfproces en het bieden van expliciete strategieën hierbij, ook aandacht voor motivatie, zelfregulatie (doelen bepalen, zelfevaluatie, zelfinstructie, zelfmonitoren) en individuele ondersteuningsbehoeften. Er wordt gebruik gemaakt van verschillend ondersteunend materiaal, zoals checklists, visuele hulpmiddelen, computer. Het gebruikte materiaal is terug te vinden in de bijlagen. Bijlage 4.7 "ruis" is alleen bij D. gebruikt. Het exacte verloop en invulling van de lessenreeks kan per leerling verschillen. Dit hangt samen met de individuele ondersteuningsbehoeften van de leerling. Vloeiendheid van het schrijfproces, vaardigheden in verschillende fases van het schrijfproces en mate van executief functioneren in domeinen als zelfregulatie, (cognitieve) flexibiliteit en inhibitie kunnen per leerling verschillen en beïnvloeden daarmee het verloop van de lessenreeks.

Les 1 (60 min.)

Doelen

- de leerling heeft aan het eind van de les inzicht in de bedoeling en opzet van de lessenreeks en van de eerste les;
- voorkennis van de leerling wordt geactiveerd;
- de leerling heeft aan het eind van de les kennis gemaakt met twee strategieën:
Strategie 1 - **BOM**: Bedenken, Organiseren, Meer schrijven en zeggen (geïnspireerd op POW: Pick my ideas, Organize my notes, Write and say more)
Strategie 2 - **WWW 2xWat 2xHoe**: Wanneer, Waar, Wat & Wat, Hoe & Hoe (geïnspireerd op WWW, What=2, How = 2)
- de leerling kan aan het eind van de les elementen van WWW 2xWat 2xHoe herkennen in korte verhalen.

Uitvoering

A. Introductie lessenreeks en eerste les (5 min.)

Les 1 is de eerste les in een reeks van 6. Het doel en het verloop wordt met de leerling besproken. Schrijven staat centraal: we willen een verhaal schrijven. Dit doen we niet zomaar, we schrijven een verhaal voor iemand in de omgeving van de leerling: vader/moeder, broertje/ zusje, opa/oma,... Op deze manier wordt er geschreven met een doel en voor een echt publiek. In de laatste les zal het verhaal afgerond worden zodat de leerling het kan presenteren aan de betreffende persoon.

Zelf zal ik hetzelfde proces doorlopen: ook ik ga een verhaal schrijven. Zo wordt er consequent ruimte gecreëerd voor modeling, think-alouds en interactie over verschillende fases van het proces. Met de leerling wordt besproken dat er deze eerste les samen gekeken wordt naar wat er belangrijk is in een verhaal, en hoe we dat zelf kunnen toepassen in ons eigen verhaal, zodat we er iets moois van kunnen maken.

B. Voorkennis (5 min.)

Wat weet de leerling al, evt. terugkoppelen aan de woordkaarten (inhoud, vorm, proces) die de leerling in het leerling-gesprek heeft aangewezen. Alle vier benoemden (lang) niet alle kaarten als belangrijk bij het schrijven van een verhaal. Uitleg: alle kaarten dragen op een bepaalde manier bij aan het schrijven van een verhaal.

Aandacht voor woordenschat: bespreken van relevante begrippen, zoals *personages/hoofdpersoon, contoleren, ideeën, verhaallijn, stijl*, etc.

C. Introductie strategieën & discussie over strategieën (10 min.)

De twee strategieën BOM en WWW 2xWat 2xHoe kunnen de leerling ondersteunen bij het schrijven van het verhaal. De strategieën worden toegelicht (doel en werking), checklist BOM & WWW, W2, H2 (bijlage 4.1, 4.2) wordt geïntroduceerd.

D. Analyse korte verhalen (10 min.)

Een aantal korte verhalen worden geanalyseerd. Op de website

<http://www.web4kids.nl/verhalen/index.html> staan korte verhalen, geschreven door kinderen. Van deze website kunnen leerlingen verhalen kiezen om te analyseren. Het werkblad WWW 2xWat 2xHoe (bijlage 4.3) kan als leidraad dienen bij de analyse. Verschillende verhaal elementen (WWW2xWat2xHoe) zijn in verschillende verhalen op verschillende manieren terug te vinden. Er is veel ruimte voor interactie over de teksten. Er kan gesproken worden over de verhaalelementen en verhaal opbouw, wat wel of niet aanspreekt etc. Dit kan voor de leerlingen ook inspiratie bieden voor hun eigen verhaal.

E. BOM (25 min.)

Herhalen strategieën: weet de leerling BOM en WWW 2xWat 2xHoe te vertellen? Er wordt een klein verhaal geschreven bij een plaatje. Eerst wordt BOM gedemonstreerd met gebruik van think-alouds. Ik toon wat ik doe: ideeën die ik heb bij het plaatje en hoe ik daar op kom (vragen aan mijzelf stellen), organisatie a.d.h.v. WWW 2xWat 2xHoe. Tijdens het schrijven kan de M in BOM gedemonstreerd worden - Meer schrijven en vertellen. Door het demonstreren van 'self-statements' (door hardop-denken wordt getoond hoe ik mijzelf kan sturen en stimuleren bij bepaalde taken) kan zelfregulatie bij de leerling worden gestimuleerd: wat doe jij/zou jij kunnen doen bij het bedenken van ideeën? Deze self-statements worden benoemd en besproken met de leerling, waarmee het gebruik van self-statements bij de leerling gestimuleerd wordt. Ideeën, notities, organisatie en evt. schrijfproducten worden besproken: hoe heb je het gedaan? waarom op deze manier? hoe werkte dat voor jou? etc. (zelfregulatie, self-efficacy). Er is aandacht voor positieve aspecten: starten met positieve feedback op proces en/of product van de leerling.

F. Evaluatie (5 min.)

Korte evaluatie van de les (ervaring leerling).

Nadruk op zelfbeoordeling van leerling ten aanzien van hun werk tijdens de les (self-efficacy, zelfregulatie) met behulp van werkblad zelfevaluatie (bijlage 4.4).

Les 2 (55 min.)

Doelen

- aan het eind van de les is de leerling op de hoogte van de bedoeling en de opzet van de tweede les;
- transfer wordt versterkt door het herhalen van strategieën;
- aan het eind van de les heeft de leerling meer inzicht in strategieën rondom B (BOM): bedenken (ideeën genereren);
- (optioneel) aan het eind van de les heeft de leerling een start gemaakt met het eigen verhaal met gebruikmaking van geïntroduceerde en geoefende strategieën rondom B (BOM).

Uitvoering

A. Introductie (5 min)

Met de leerling wordt de voorgaande les besproken. Het leerling-gesprek aan het eind van onderdeel E. (les 1) en de zelfevaluatie worden hierbij meegenomen. Op deze manier kan de leerling weer aangeven wat al goed ging (zelfbekrachtiging, self-efficacy), wat nog moeilijk was (self-efficacy) en waar de leerling meer aandacht aan wilde besteden (doelgericht werken, motivatie).

De doelen van deze les worden besproken.

B. Herhalen strategieën (20 min)

Er wordt met de leerling gekeken of hij/zij de strategie nog weet. BOM en WWW 2xWat 2xHoe worden besproken: waarom gebruiken we deze strategieën, wanneer kunnen we ze inzetten en hoe konden we dat ook al weer doen? We oefenen nog eens BOM en WWW 2xWat 2xHoe door het schrijven van een kort verhaal bij een plaatje. De leerling werkt hierbij zo mogelijk zelfstandig en wordt hierbij gestimuleerd bij het hardop-denken (zelfregulatie). Het verhaal van de leerling wordt besproken, waarbij teruggekoppeld wordt naar de strategieën. Hoe ging het met de M van BOM, bijv. welke woorden zijn toegevoegd om de zin mooier te maken/ welke zinnen zijn toegevoegd om het verhaal te verduidelijken?

C. Starten met eigen verhaal - oriëntatie (20 min)

Er wordt een start gemaakt met het eigen verhaal. Voor de B van BOM worden verschillende mogelijkheden met de leerling besproken en gedemonstreerd, waarbij afgestemd wordt op de leerling. De een heeft ook voor het genereren van ideeën steun aan het werkblad WWW 2xWat 2xHoe, de ander vindt het prettig eigen ervaringen te gebruiken, en ook het gebruik van een mindmap en een storymap (www.readwritethink.org) is mogelijk. Hierbij wordt aandacht besteed aan interactie, modellen en think-alouds en aan het stimuleren van self-statements bij de leerling. Strategieën voor B worden door mij gedemonstreerd (gekoppeld aan mijn eigen verhaal).

D. Evaluatie (10 min.)

De les wordt geëvalueerd met de leerling. Hierin is weer ruimte voor een zelfevaluatie en het stellen van doelen voor de volgende keer.

Les 3 (45 min.)

Doelen

- aan het eind van de les is de leerling op de hoogte van de bedoeling en de opzet van de derde les;
- transfer wordt versterkt door het herhalen van strategieën;
- aan het eind van de les heeft de leerling meer inzicht in mogelijke strategieën rondom O(BOM): organiseren van ideeën;
- de leerling werkt verder aan het eigen verhaal.

Uitvoering

A. Introductie (5 min.)

Met de leerling wordt de voorgaande les besproken. Het leerling-gesprek aan het eind de vorige les en de zelfevaluatie worden hierbij meegenomen. Op deze manier kan de leerling weer aangeven wat al goed ging (zelfbekrachtiging, self-efficacy), wat nog moeilijk was (self-efficacy) en waar de leerling meer aandacht aan wilde besteden (doelgericht werken, motivatie). De doelen van deze les worden besproken.

B. Herhalen van de strategieën (10 min.)

Beide strategieën worden herhaald en besproken: weet de leerling nog waar BOM en WWW 2xWat 2xHoe voor staan, waarvoor en wanneer het kan worden ingezet etc.

C. Verder met eigen verhaal (20 min.)

Vorige keer werkten we aan de B van BOM. De mindmap/storymap/... van de leerling wordt kort besproken. Mogelijk heeft de leerling nog aanvullingen of wijzigingen. Met de leerling wordt besproken wat de volgende stap is (O) en wat dit inhoudt, waarbij de leerling gestimuleerd wordt dit zelf te vertellen (zelfinstructie). De ideeën van de mindmaps worden georganiseerd aan de hand van het werkblad WWW 2xWat 2xHoe. Ik start demonstratie aan de hand van mijn mindmap/... De

leerling start daarna met eigen organisatie. Daarbij wordt zelfinstructie gestimuleerd (hardop-denken, vragen aan je zelf stellen). De resultaten worden besproken: zijn alle elementen aanwezig? Wat zou je nog kunnen/willen toevoegen of wijzigen?

D. Evaluatie (10 min.)

De les wordt geëvalueerd met de leerling. Er wordt gebruik gemaakt van het zelfevaluatieformulier, waarbij de leerling aangeeft wat goed ging, wat nog moeilijk was en waar de leerling aan wil werken.

Les 4 (50 min.)

Doelen

- aan het eind van de les is de leerling op de hoogte van de bedoeling en de opzet van de vierde les;
- transfer wordt versterkt door het herhalen van strategieën;
- aan het eind van de les heeft de leerling inzicht in aandachtspunten tijdens het schrijven m.b.v. de checklist "Schrijfhulp M"
- de leerling werkt verder aan het eigen verhaal.

Uitvoering

A. Introductie (5 min.)

Met de leerling wordt de voorgaande les besproken. Het leerling-gesprek aan het eind de vorige les en de zelfevaluatie worden hierbij meegenomen. Op deze manier kan de leerling weer aangeven wat al goed ging (zelfbekrachtiging, self-efficacy), wat nog moeilijk was (self-efficacy) en waar de leerling meer aandacht aan wilde besteden (doelgericht werken, motivatie). De doelen van deze les worden besproken.

B. Herhalen van de strategieën (10 min.)

Beide strategieën worden herhaald en besproken: weet de leerling nog waar BOM en WWW 2xWat 2xHoe voor staan, waarvoor en wanneer het kan worden ingezet etc.

C. Verder met eigen verhaal (25 min.)

Met het bedenken en organiseren van ideeën heeft de leerling een schrijfplan. Er wordt gestart met het schrijven van het verhaal. De leerling legt de volgende stap uit (M) en vertelt wat dit inhoudt. De M van BOM gaat om het schrijven. Om bewust schrijven (gericht op publiek, aandacht voor woorden en taal) te stimuleren wordt er een checklist (bijlage 4.5, Schrijfhulp M) gebruikt. Hierop staan punten die kunnen worden toegepast bij het *meer schrijven en vertellen*, zoals rekening houden met je lezer(s), een pakkend begin, etc. Ik demonstreer opnieuw door te starten met mijn eigen verhaal naar aanleiding van mijn eigen schrijfplan. Hierbij wordt zelfinstructie gedemonstreerd door think-alouds. De leerling start met het schrijven van het eigen verhaal. In de eerste instantie met ondersteuning, geleidelijk aan doet de leerling het zoveel mogelijk zelfstandig, met demonstratie van zelfinstructie. Tussendoor worden verhalen vergeleken en besproken. Hierbij is aandacht voor woordenschat en taal ten behoeve van de M van BOM en wordt er teruggekoppeld naar de checklist. Aan het eind wordt ook de strategie WWW 2xWat 2xHoe teruggekoppeld: wat zien we terug in de schrijfproducten (hoeft nog niet volledig te zijn aangezien het verhaal nog niet af is).

D. Evaluatie (10 min.)

De les wordt geëvalueerd met de leerling. Er wordt gebruik gemaakt van het zelfevaluatieformulier, waarbij de leerling aangeeft wat goed ging, wat nog moeilijk was en waar de leerling aan wil werken.

Les 5 (60 min.)

Doelen

- aan het eind van de les is de leerling op de hoogte van de bedoeling en de opzet van de vijfde les;
- transfer wordt versterkt door het herhalen van strategieën;
- de leerling gaat verder met het schrijven van eigen verhaal, toewerken naar afloop;
- aan het einde van de les heeft de leerling meer inzicht in aandachtspunten rondom het reviseren.

A. Introductie (5 min.)

Met de leerling wordt de voorgaande les besproken. Het leerling-gesprek aan het eind de vorige les

en de zelfevaluatie worden hierbij meegenomen. Op deze manier kan de leerling weer aangeven wat al goed ging (zelfbekrachtiging, self-efficacy), wat nog moeilijk was (self-efficacy) en waar de leerling meer aandacht aan wilde besteden (doelgericht werken, motivatie).

De doelen van deze les worden besproken.

B. Herhalen van de strategieën (10 min.)

Beide strategieën worden herhaald en besproken: weet de leerling nog waar BOM en WWW 2xWat 2xHoe voor staan, waarvoor en wanneer het kan worden ingezet etc.

C. Schrijven van eigen verhaal (20 min.)

Er wordt teruggeblikt op de vorige les. De checklist "Schrijfhulp M" wordt weer kort besproken. Er wordt verder gewerkt aan de verhalen, waarbij er naar de afronding wordt toegewerkt. De checklist "Schrijfhulp M" blijft zichtbaar als reminder. Tussendoor worden verhalen besproken. Er wordt nagedacht over een passende titel.

D. Reviseren (15 min.)

Introductie: we hebben al veel van elkaar gelezen. We hebben nu vooral gewerkt aan de inhoud: wat gaan we schrijven. Nu is het tijd voor de vorm: zorgen dat het leesbaar is. We maken weer gebruik van een checklist "Controleren" (bijlage 4.6). Het gebruik hiervan wordt door mij gedemonstreerd op mijn eigen verhaal. De leerling maakt vervolgens een start met het controleren van zijn/haar verhaal a.d.h.v. de checklist.

E. Evaluatie (10 min.)

De les wordt geëvalueerd met de leerling. Er wordt gebruik gemaakt van het zelfevaluatieformulier, waarbij de leerling aangeeft wat goed ging, wat nog moeilijk was en waar de leerling aan wil werken.

Les 6 (50-55 min.)

Doelen

- aan het eind van de les is de leerling op de hoogte van de bedoeling en de opzet van de zesde les;
- transfer wordt versterkt door het herhalen van strategieën;
- bespreken en reviseren verhalen;
- verzorgen en publiceren van het verhaal.

Uitvoering

A. Introductie (5 min.)

Met de leerling wordt de voorgaande les besproken. Het leerling-gesprek aan het eind de vorige les en de zelfevaluatie worden hierbij meegenomen. Op deze manier kan de leerling weer aangeven wat al goed ging (zelfbekrachtiging, self-efficacy), wat nog moeilijk was (self-efficacy) en waar de leerling meer aandacht aan wilde besteden (doelgericht werken, motivatie).

De doelen van deze les worden besproken.

B. Herhalen van de strategieën (10 min.)

Beide strategieën worden herhaald en besproken: weet de leerling nog waar BOM en WWW 2xWat 2xHoe voor staan, waarvoor en wanneer het kan worden ingezet etc.

C. Controleren en afronden van eigen verhaal (15 min.)

Onder andere met behulp van WWW 2xWat 2xHoe en de checklist "Schrijfhulp M" wordt gekeken naar inhoud: is de leerling (nog steeds) tevreden over de manier waarop zijn/haar verhaal geformuleerd is? Vervolgens wordt het verhaal gecontroleerd op vorm aan de hand van de checklist "controleren". Het verhaal wordt klaargemaakt voor publicatie. De leerling kan desgewenst het verhaal uittypen/laten typen (als de leerling niet al vanaf het begin met de computer heeft gewerkt).

D. Publicatie (5-10 min.)

Leerlingen kiezen wat zij doen met het verhaal. De een wil het graag gelijk voorlezen aan de betreffende persoon, de ander neemt het mee om aan de persoon voor wie hij/zij het heeft geschreven te geven.

E. Evaluatie (15 min.) De lessenreeks wordt geëvalueerd met de leerling.

BOM



Bedenken

Voor dat je gaat schrijven, bedenk je waar je over wilt gaan schrijven... Je hebt misschien al ideeën, anders kun je ideeën opdoen uit boeken, je eigen leven/gebeurtenissen/familie/vrienden, plaatjes en nog veel meer.

Organiseren

Als je een verhaal gaat schrijven, heeft dit verhaal een begin, en midden en een eind. Het moet over iemand of iets gaan, er moet iets in gebeuren en vaak wordt er verteld over hoe (hoofd)personen zich voelen. Al je ideeën moeten hierin een plekje krijgen. Door ze te organiseren, bijvoorbeeld met WWW 2xWat 2xHoe, zorg je ervoor dat je een compleet verhaal krijgt.

Meer schrijven en vertellen

Als je aan het schrijven bent, kun je je verhaal mooier en duidelijker maken door meer te schrijven en te vertellen over de personen, gebeurtenissen, omgeving enz. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de punten die op de checklist "M (van BOM), aandachtspunten bij het schrijven..." staan.

BOM

Bedenken

Organiseren

Meer schrijven en vertellen



WWW

2xWat 2xHoe



Wie is de hoofdpersoon?



Wanneer speelt het verhaal zich af?



Waar speelt het verhaal zich af?



Wat doet de hoofdpersoon of wat wil hij doen en/of wat doen andere personages?



Wat gebeurt er dan? Wat gebeurt er met andere personages?



Hoe voelt de hoofdpersoon zich / hoe voelen andere personages zich?



Hoe loopt het verhaal af?



Bewerking van POW & W-W-W What=2 How=2. Gevonden op:

<http://kc.vanderbilt.edu/casl/powwww.html>

Bijlage 4.3. Werkblad WWW 2xWat 2xHoe - analyse verhalen & organisatie eigen ideeën

Begin


WIE


WANNEER


WAAR

Midden

Eind


WAT


WAT


HOE


HOE

Bewerking van WWW What=2 How=2. Gevonden op:

<http://kc.vanderbilt.edu/projectwrite/files/WWW%20Graphic%20Organizer.pdf>

Bijlage 4.4. Zelfsturende competentie - Zelfevaluatieformulier

1. Snap ik BOM en WWW 2xWat 2xHoe?

2. Weet ik hoe en waarom ik BOM en WWW 2xWat 2xHoe kan gebruiken?

3. Wat ging al goed tijdens deze les?

.....

.....

.....

.....

4. Wat vond ik nog moeilijk?

.....

.....

.....

.....

Bij vraag 4 en 5 kunnen specifieke hulpvragen worden geformuleerd, bijv. aansluitend op voorgaande gesprekken, of specifieke vaardigheden (uitvoering van opdrachten tijdens de les)/ specifiek gedrag(werkhouding, concentratie, aandacht, zelfinstructie, motivatie)

5. Waar kan/wil ik in de toekomst op letten? (Wat wil ik leren/anders doen en hoe?)

.....

.....

.....

.....

Bewerkte versie van:

http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/sites/default/files/Voorbeelden_Zelfevaluatie.pdf

Bijlage 4.5. Checklist " Schrijfhulp M..."

Als schrijver kun je....

- ☐ Rekening houden met je lezer(s)
- ☐ Voor een pakkend begin zorgen
- ☐ Conversatie / dialoog gebruiken
- ☐ Schrijven op een manier die duidelijk is
- ☐ Een plaatje voor je lezer(s) "tekenen", zorg dat ze voor zich zien wat je schrijft (door bijvoorbeeld naamwoorden, mooie (werk)woorden, beschrijvingen)
- ☐ Humor gebruiken
- ☐ Hulp van anderen vragen, over schrijven/ideeën/enz.
- ☐ Je verhaal duidelijker en mooier maken door:
 - ☐ Woorden weghalen die saai of niet goed klinken/passen bij jouw verhalen
 - ☐ Informatie toevoegen om het duidelijker of interessanter te maken
 - ☐ Andere, mooiere, interessantere woorden gebruiken
 - ☐ Informatie die te veel is weghalen
 - ☐ Schuiven met woorden
- ☐ Af en toe 'vastzitten' (ook de beste schrijvers krijgen lang niet alles gelijk op papier zoals ze het willen...)

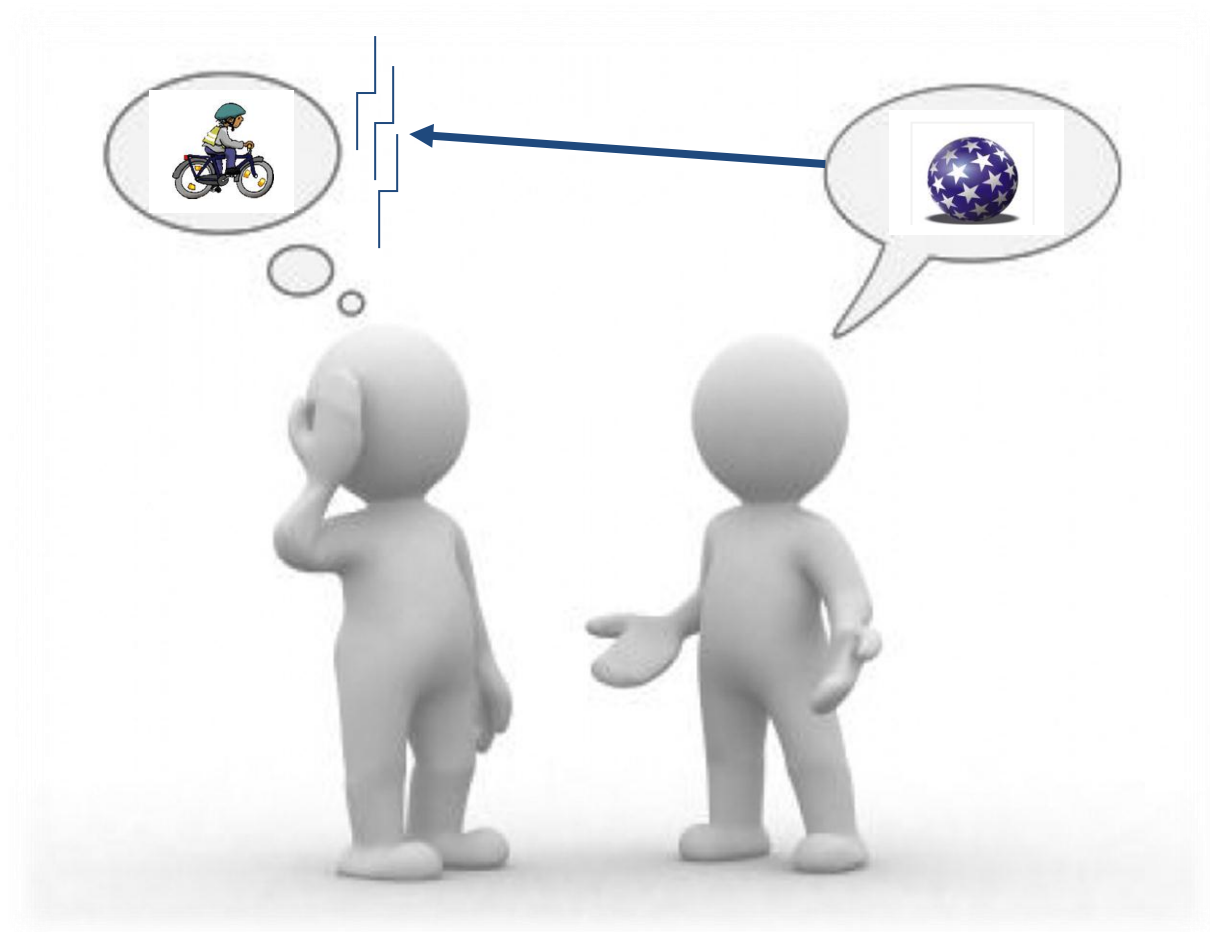
Gebaseerd op: "Effective writers..." (Routman, 2005)

Bijlage 4.6. Checklist "Controleren"

	Checklist items	Check?
Leestekens	Ik lees mijn stuk hardop. Zo controleer ik of punten, komma's, vraagtekens en uitroepetekens (op de juiste plekken) gebruikt zijn	
	Vraagtekens zijn toegepast op de juiste plaatsen	
Hoofdletters	Ik heb nagekeken of aan het begin van alle zinnen een hoofdletter staat	
	(Plaats)namen beginnen met een hoofdletter	
Grammatica	Mijn zinnen zijn compleet	
	Ik heb in elke zin in elk geval een werkwoord en een zelfstandig naamwoord gebruikt	
	Ik heb geen zinnen geschreven die "aan een stuk door gaan" (te lange zinnen, meerdere zinnen als 1)	
Spelling	Ik heb de spelling gecontroleerd en woorden die niet klopten verbeterd	

Gebaseerd op: "Editing Checklist for Self- and Peer Editing" (2009) Read Write Think. Gevonden op: <http://www.readwritethink.org/files/resources/printouts/Editing%20Checklist.pdf>

Bijlage 4.7. "Ruis"



Deze afbeelding is gebruikt bij D. tijdens de verschillende bijeenkomsten. D. heeft moeite zijn aandacht te focussen en wordt snel afgeleid door wat hij ziet, hoort of voelt. In een gesprek hierover is wat er dan gebeurt op bovenstaande wijze gevisualiseerd, waarbij uitgelegd werd dat, wanneer D. het één in zijn hoofd heeft (bijv. fietsen), de ander de boodschap (bal) moeilijk kan overbrengen. Er ontstaan 'ruis' doordat D. op dat moment met zijn gedachten ergens anders is. Dit vond D. erg herkenbaar. In samenspraak werd er voor gekozen deze afbeelding te gebruiken als geheugensteun/ondersteuning bij het sturen van de aandacht (zelfregulatie).

Bijlage 5. Vragenlijst leerlingen en evaluatiegesprek ouders en leerkrachten - ervaring / resultaten

Je hebt helemaal in het begin en aan het eind een schrijfp opdracht gehad. Je hebt nu de een verhaal van voor de lessen en van na de lessen. Ik ben erg benieuwd of je verschillen ziet in je schrijfwerk van voor en na de lessen. Hiervoor mag je deze vragenlijst invullen.

Ik vond de schrijflessen leuk JA! | ja | ja/nee | nee | NEE!

Ik vond de schrijfp opdracht leuk om te doen JA! | ja | ja/nee | nee | NEE!

De schrijflessen hebben mij geholpen een beter verhaal te schrijven JA! | ja | ja/nee | nee | NEE!

Je mag bij onderstaande stellingen aangeven of het veel meer, meer, hetzelfde, minder of veel minder is geworden na de lessen. Je kunt je twee verhalen met elkaar vergelijken om sommige stellingen goed aan te geven.

Ik weet hoe ik een verhaal moet schrijven veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik neem voor ik ga schrijven de tijd om te bedenken wat ik ga schrijven veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik schrijf ideeën voor het schrijven op veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik houd tijdens het schrijven rekening met de lezer veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik controleer mijn werk tijdens het schrijven veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik controleer mijn werk na het schrijven veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik let tijdens het schrijven op mijn handschrift veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik gebruik goede zinnen in mijn verhaal veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Ik let tijdens het schrijven op mijn spelling veel meer | meer | hetzelfde | minder | veel minder

Evaluatiegesprek ouders

Het evaluatiegesprek met ouders heeft tot doel hun ervaringen met de geboden lessenreeks en de resultaten ervan in kaart te brengen.

Opbouw van het gesprek:

- ☐ welkom
- ☐ inleiding, doel van het gesprek
- ☐ kern:
 - terugkoppeling van de lessenreeks, resultaten en observaties door mij;
 - evaluatie lessenreeks:
 - aansluiting ondersteuningsbehoeften leerling;
 - indruk van motivatie/enthousiasme van de leerling over de reeks;
 - mogelijke effecten gezien door ouders bij de betreffende leerling;
 - indien van toepassing: evaluatie gebruikte hulpmiddelen.
- ☐ conclusies
- ☐ afsluiting, dank.

Evaluatiegesprek leerkrachten

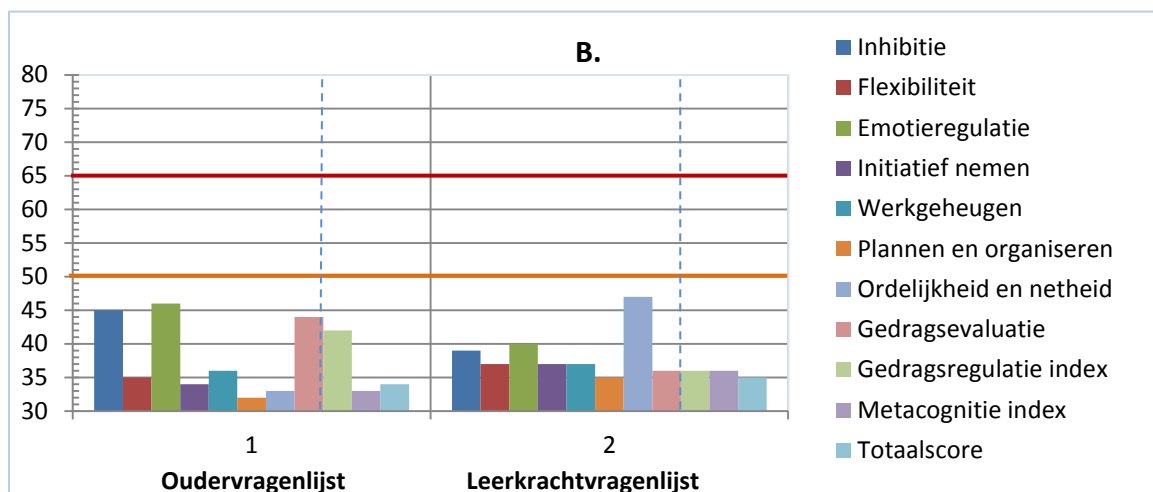
Met dit gesprek wil ik meer inzicht krijgen in de effecten van de geboden lessenreeks. Daarnaast heeft dit gesprek als doel de leerkracht te informeren over de lessenreeks (invulling en onderbouwing), en gezamenlijk op zoek te gaan naar waardevolle elementen die in de groep kunnen worden toegepast/voortgezet.

Opbouw van het gesprek

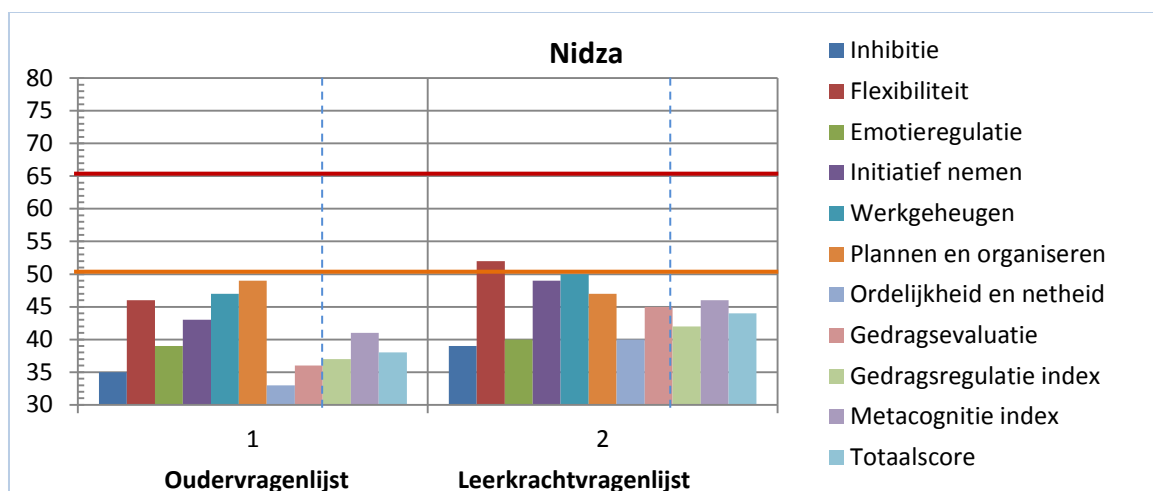
- ☐ welkom
- ☐ inleiding, doel van het gesprek
- ☐ kern:
 - terugkoppeling van de lessenreeks, resultaten en observaties door mij;
 - mogelijke effecten gezien in de groep bij de betreffende leerling;
 - indien van toepassing: evaluatie gebruikte hulpmiddelen in de groep;
 - vooruitblikken: evaluatie van mogelijke waardevolle instructionele componenten om voort te zetten binnen de externe setting en/of in de groep en bespreken van mogelijkheden tot implementatie hiervan, middels het twee-kolommenmodel (Molen, Kluytmans & Kramer, 1995).
- ☐ conclusies
- ☐ afsluiting, dank.

Bijlage 6. Overzichten scores BRIEF

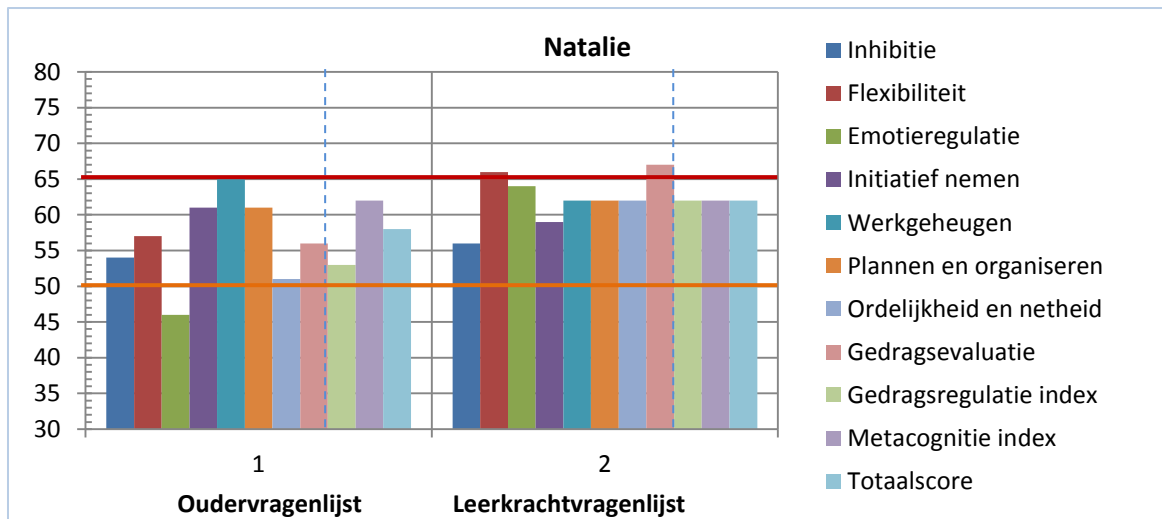
In onderstaande figuren zijn de scores per domein weergegeven. De Gedragregulatie index toont het gemiddelde van de domeinen Inhibitie, Flexibiliteit en Emotieregulatie. De Metacognitie index toont het gemiddelde van Initiatief nemen, Werkgeheugen, Plannen en organiseren, Ordelijkheid en netheid en Gedragsevaluatie. De totaalscore toont het gemiddelde van de acht domeinen samen. Scores van ≥ 50 zijn verhoogde scores, scores van ≥ 65 zijn afwijkende scores.



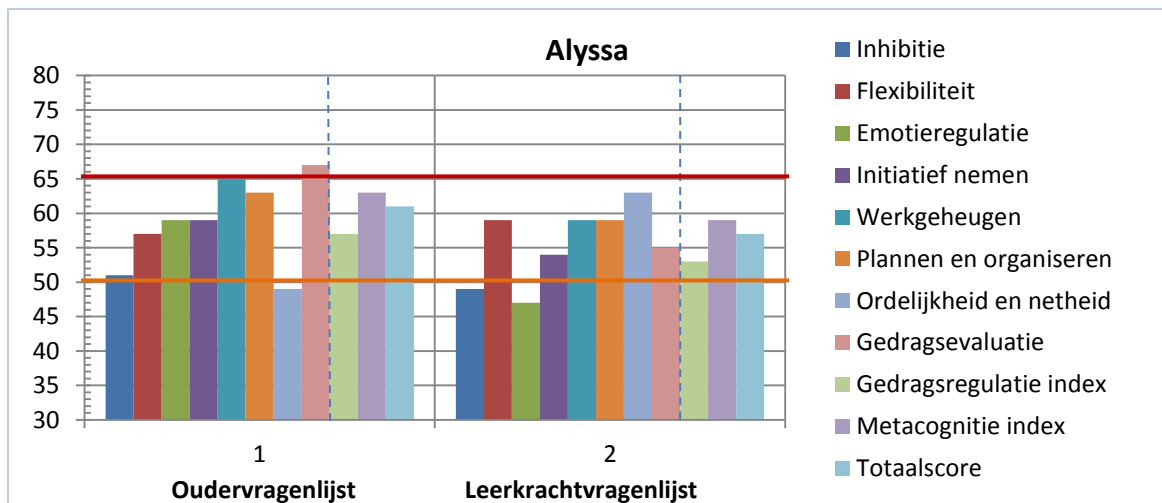
Figuur 1. Uitkomsten BRIEF B.



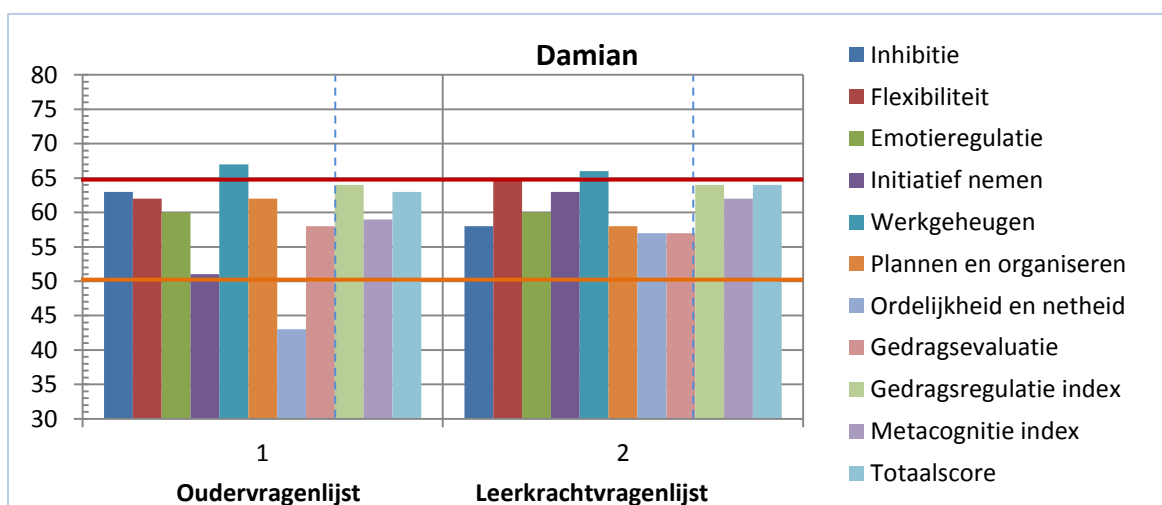
Figuur 2. Uitkomsten BRIEF Nidza



Figuur 3. Uitkomsten BRIEF Natalie



Figuur 4. Uitkomsten BRIEF Alyssa



Figuur 5. Uitkomsten BRIEF Damian