

Writings as modelling examples:

Scaffolds for academic writing in a post-graduate curriculum

Dr. Olga Firssova



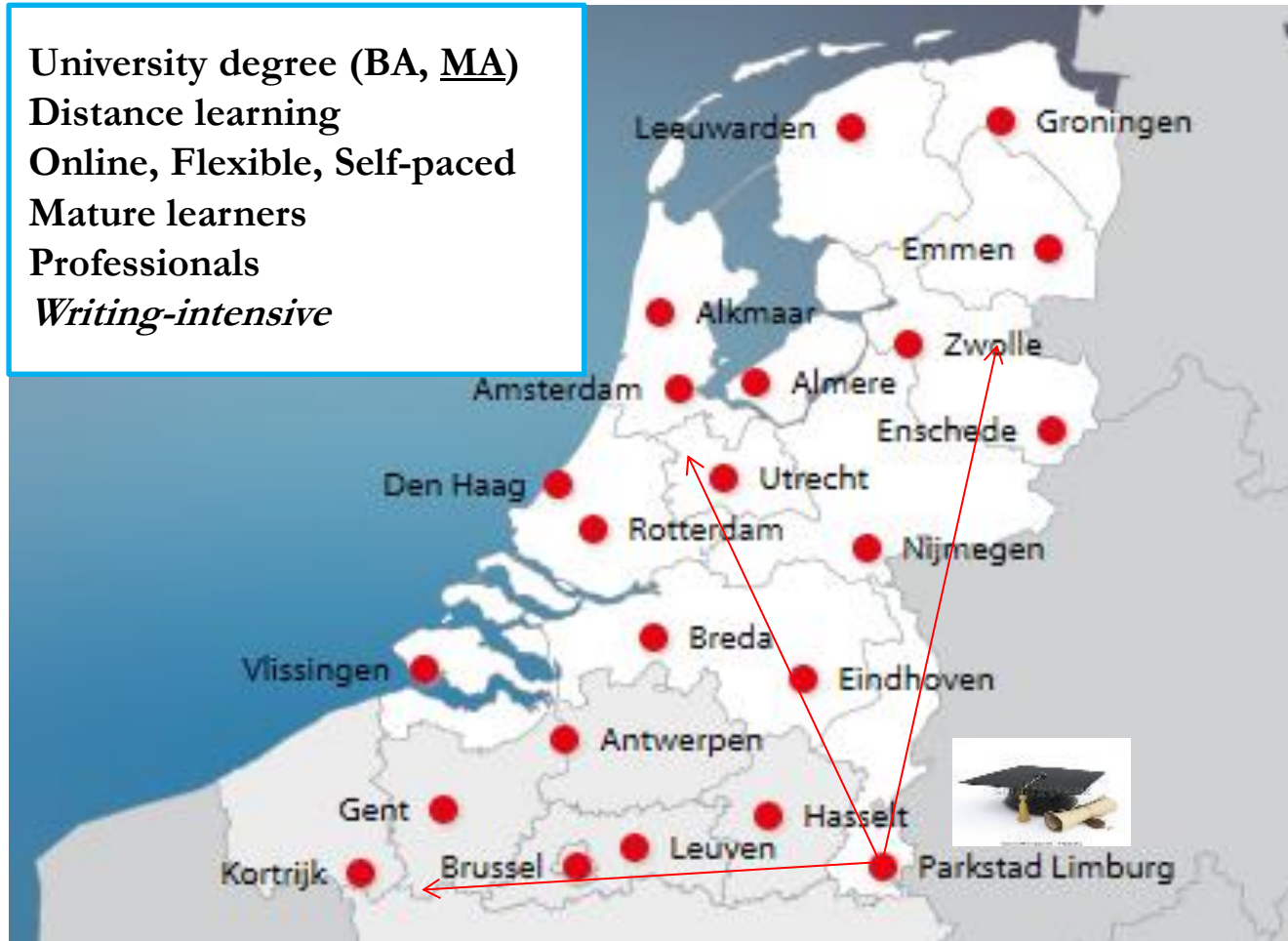
Welten Institute
Research Centre for Learning, Teaching and Technology

Open Universiteit
welten-institute.org



Context

University degree (BA, MA)
Distance learning
Online, Flexible, Self-paced
Mature learners
Professionals
Writing-intensive



Writing at (post-) graduate level: from writing-to-learn to “*initiation in research writing*”

- “*Crafting knowledge*” (Kellogg, 2008)
- Development of disciplinary awareness
- Understanding and use of rhetorical conventions of academic genres
- Discoursd’ autrui

Castello & Donahue, 2012



Writing at (post-) graduate level: support for writers

- Maturity and practice
- “*Feedback that gives clear direction*”
- Sharing writing in progress
- Insights in the “messiness” of the writing process

Models en modeling to support writing?

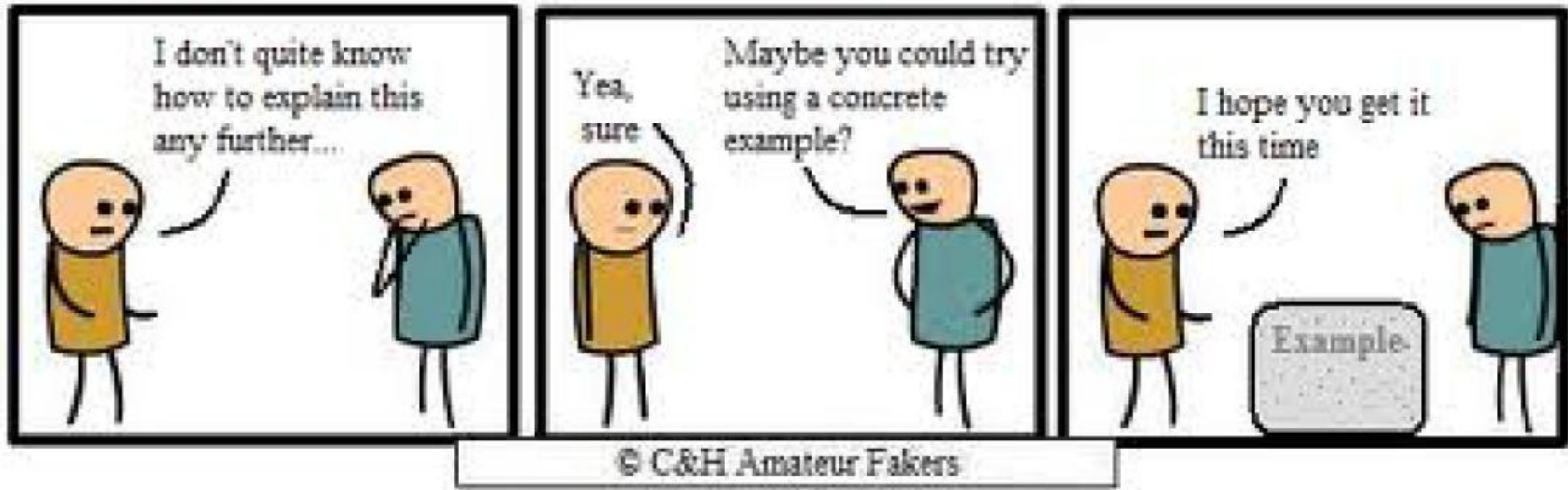


Cognitive and social modeling for writing

- Elicit “problem solving”
- Draw attention to relevant aspects
- Support (more) realistic self-judgments
- Support (better) understanding reader’s needs
- Support understanding expectations, conventions, underlying principles

- Expert vs novice [writer]: *are models redundant or invaluable?*

Studying models independently (model texts)



Studying models (text models) is not particularly effective:

Effect size = .22 (Hillock, 1986; Grades 3 through college)

Effect size = .25 (Graham & Perrin, 2007; Grades 4 - 12)

Model texts for academic writing

Charney & Carson, 1995:

Model texts: “no automatic benefits”

- Effect on text structure
- Effect on selection of information (both relevant and irrelevant)
- Higher salience of topical information
- Better writing performance on a more difficult task(!)
- Students make adequate judgments of the quality of models

Models [and modeling] for advanced level writers?

Rather than telling students that they must “cite sources”, it is possible to show them texts and make them aware of the different ways of referring to existing work, as well as of the effects produced by adopting one strategy or another.

Rinck & Boch, 2012, p. 116

Using examples and models needs to be supported?!

Questions

How can we get insights in effectiveness and efficiency of studying models for academic writing in a distance learning setting?

- Can studying model texts support advanced level mature student writers in mastering a new genre?
- Is (additional) scaffolding needed?



Writing task: Review writing as an academic genre

- Complex authentic writing task
- Anchors in rich domain specific contexts (state-of the-art literature, new trends, interaction research and professional practice)
- Integrates multiple perspectives
- Based on active knowledge construction and interaction with experts in knowledge domain
- Stimulates reader oriented writing

Complex writing task in a rich authentic academic environment

➔ *Participation in an academic conference*

- Making use of attributes of a conference setting (keynotes, presentations, informal exchange)
- Based on situated learning body of thought (*legitimate peripheral participation*, Lave & Wenger, 1991)
- Including critical reflection on the experience

➔ *Review writing*

Review writing as a construct

criteria

informing the reader about an event

critically evaluating the event from several perspectives

underpinning standpoints, providing arguments and reasoning [for the reader]

Reporting main points

Conveying the message

Introducing personal learning goals

Coherence of the program/event

Richness, novelty of the program /event

Personal judgment on the event

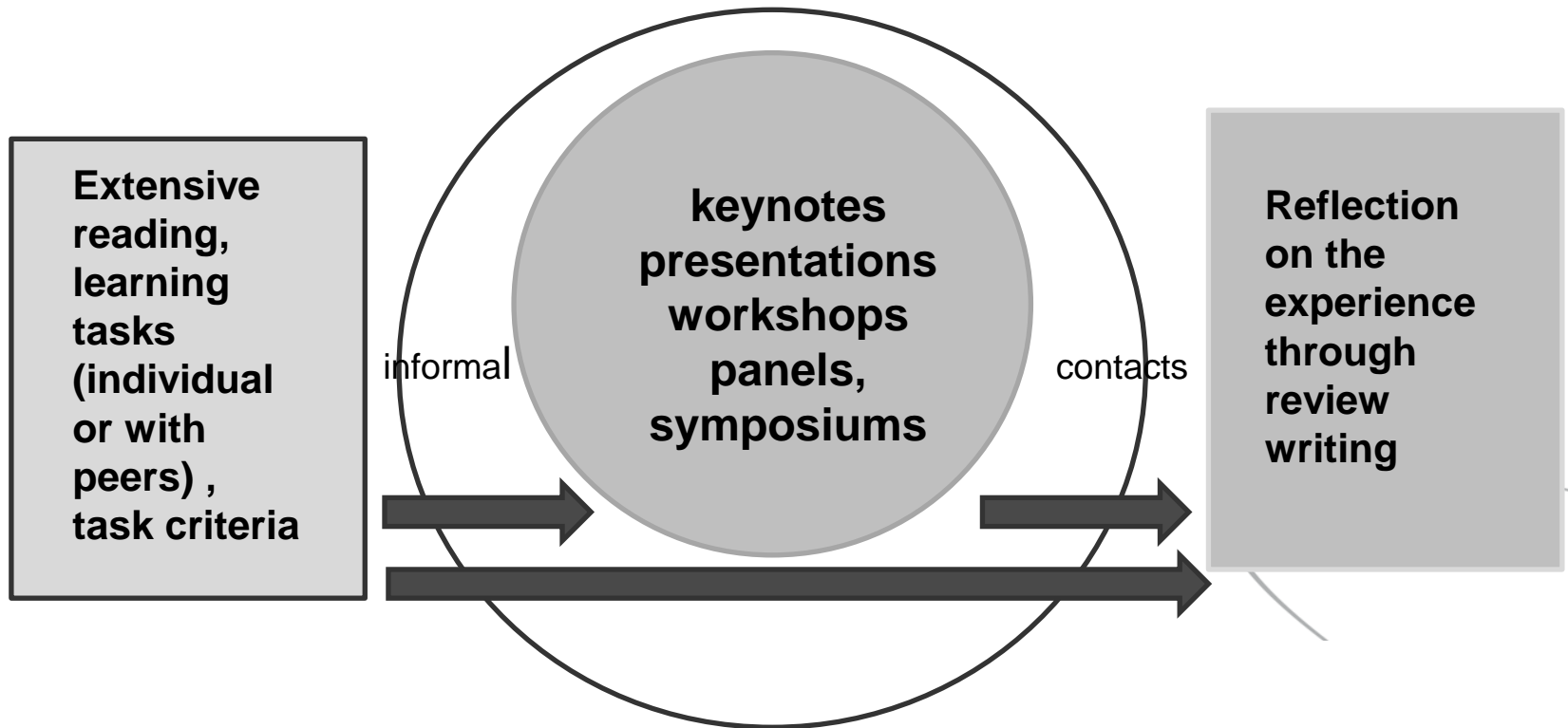
Integrating literature

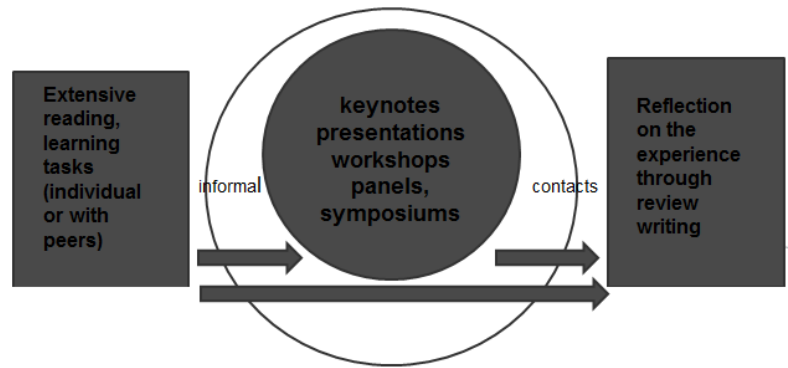
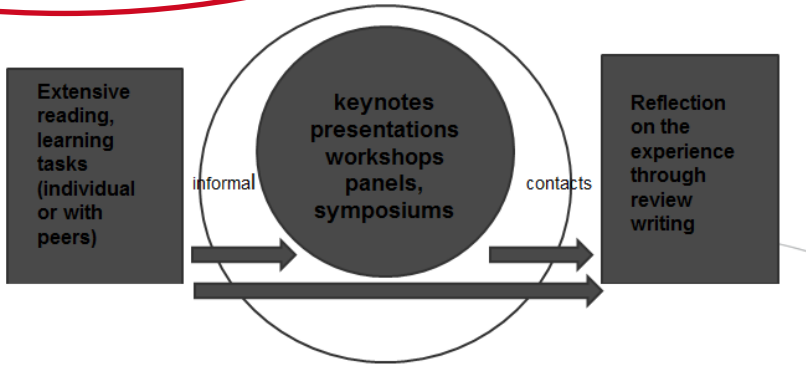
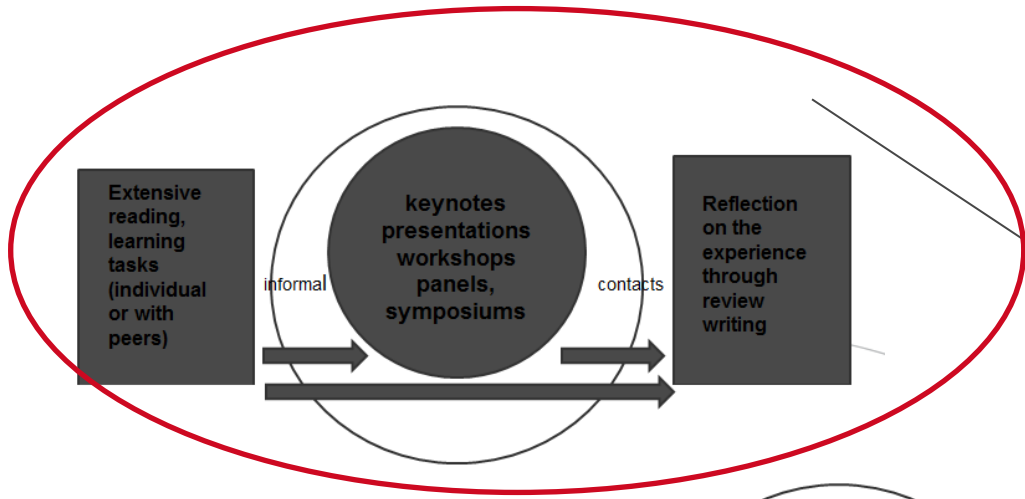
Integrating insights from the profession

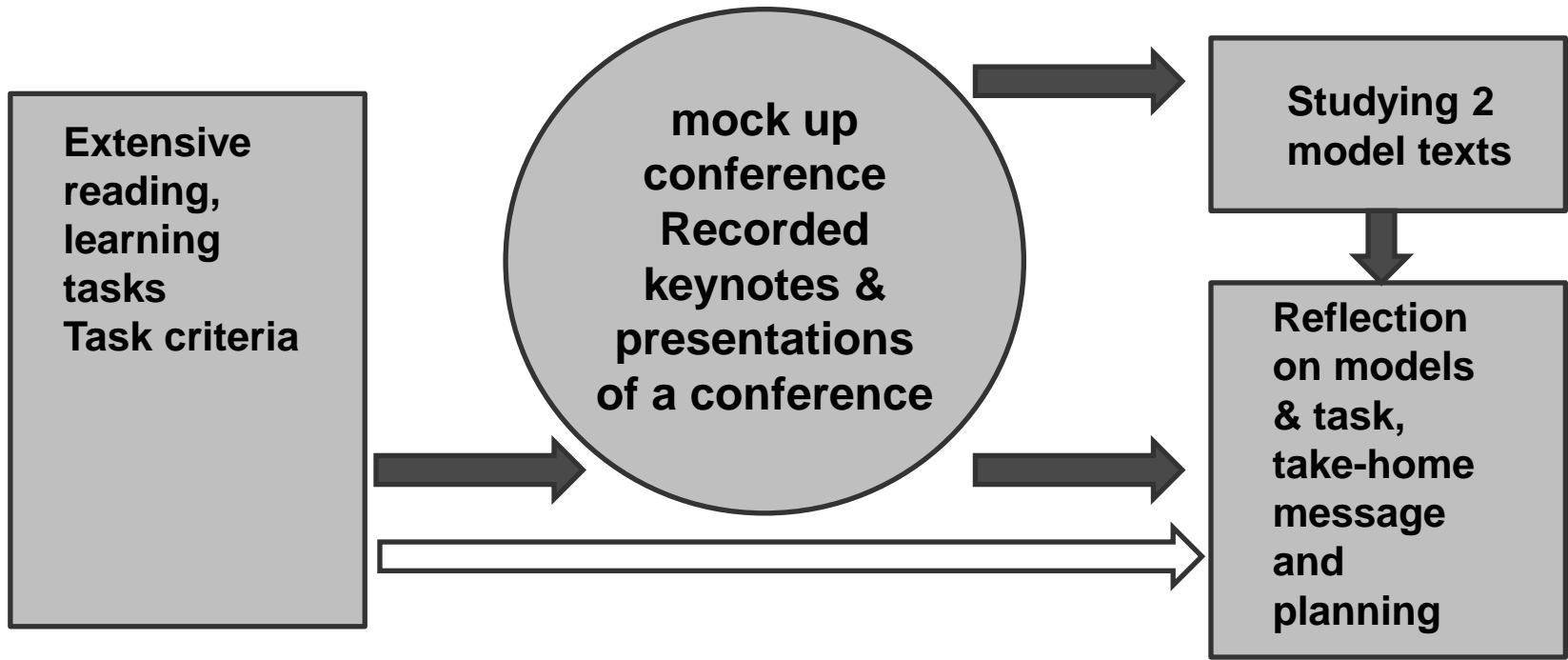
Argumentation and underpinning

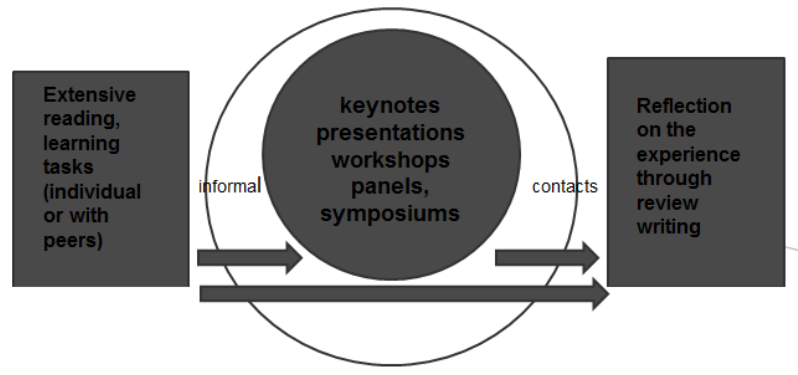
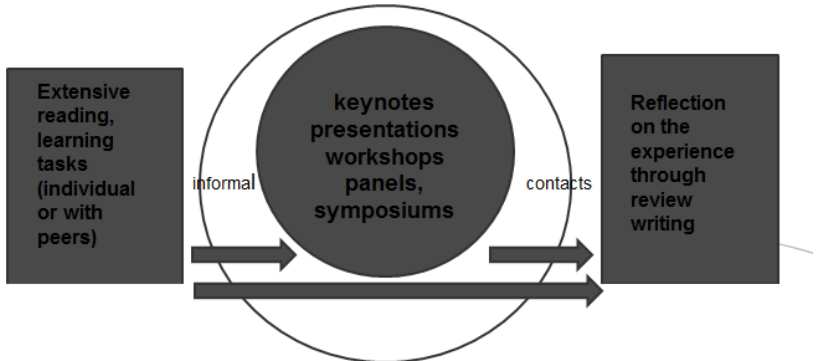
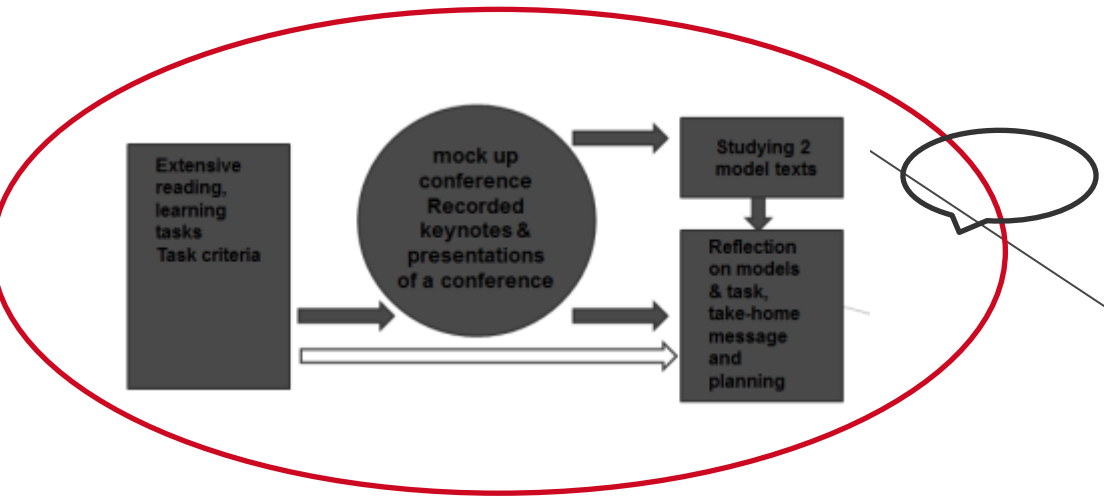
Clarity of reasoning

Three loops of learning and writing from an academic conference









Model texts and teacher presence in the modeling task

Model texts

- Authentic student writings (minor abridged)
- Good not flawless
- Different approaches to the task:
stronger in narrative vs stronger in criticism

Cues for the reader



- Anchored in the text
- Explicit (**text**) & subtle (**colour**) teacher cues
references to task requirements
elaborations & explanations

...de keynote spreker, prof.dr. Els Boshuizen, Hoogleraar Onderwijskunde en Onderwijstechnologie aan de Open Universiteit Nederland en onderwijsdecaan. Deze praktische titel werd tijdens haar betoog ook doorgezet. Weten wat je doet en dit vervolgens goed doen (Randolf, 2007), was de hoofdboodschap van haar betoog. Als onderzoeker moet je de stappen volgen van het conceptualiseren, meten en manipuleren, analyseren en kwantificeren om vervolgens te kunnen interpreteren en te concluderen. Bij onderzoek gaat het om validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid of dit nu gaat om praktisch wetenschappelijk onderzoek of om puur wetenschappelijk onderzoek. Afsluitend was er aandacht voor al die wellicht vanuit wetenschappelijk oogpunt triviale zaken als beschikbare budgetten, agenda's (tijd), een organisatie die meewerkt en overeind blijft gedurende het onderzoek en last but not least, de eigen kwaliteiten van de onderzoeker. Echter gedurende de dag bleek dat deze triviale zaken in grote mate bijdragen, zo niet essentieel zijn voor de kwaliteit van de data die verzameld kan worden en dus aan de kwaliteit van het onderzoek. Robson (2002) benoemde deze aspecten als de "slecht controleerbare en het over het algemeen

geeft aan vanuit welke perspectief de *evaluatie* zal worden gegeven (persoonlijke achtergrond). De recensent kiest er voor om gelijk een *subjectief oordeel* aan de inleiding toe te voegen

Opmerking [O3]: De recensent beperkt de weergave van de keynote tot de hoofdgedachte, de boodschap van de spreker (*interpretatie*). Waarom dit de kern van de presentatie is wordt niet uitgelegd, de *informatie* is daardoor bondig samengevat maar is niet volledig

een samenhangend geheel werd; vanuit het theoretische kader van Boshuizen, de praktische invulling van de onderzoekers naar een conclusie gebaseerd op theorie met oog voor de weerbarstige praktijk. Daar de dag met name in het kader stond van praktische uitvoering van onderzoek zoals dat op dit moment plaatsvindt en niet zozeer in het zoeken naar andere of nieuwe manieren om onderzoek in de onderwijspraktijk vorm te geven, vond er, voor zover ik kan inschatten geen kennisverrijking of vergroting van inzicht op wetenschappelijk niveau plaats. De vraag is natuurlijk of dit de doelstelling was van de conferentie. Het zal zeker zo zijn dat op individueel niveau, afhankelijk van de leervraag van de deelnemers, kennisverrijking heeft plaatsgevonden. De kans hierop was nog groter geweest indien de aangesproken doelgroep bij het gedeelte waarin de onderzoeken werden besproken, wat nu in mijn ogen vooral de jonge onderzoeker was, evenwichtiger was geweest, dus richting de onderwijspraktijk. Stel dat er was gewerkt met duo-presentaties, waarin zowel de onderzoeker als een vertegenwoordiger van de organisatie hun licht lieten schijnen over de ervaringen met wetenschappelijk onderzoek in de onderwijspraktijk, dan was er als vanzelf een discussie ontstaan tussen deze 'werelden'. Dat er dan wellicht geen drie maar 'slechts' twee onderzoeken konden worden gepresenteerd had volgens mij geen afbreuk gedaan aan het geheel. Beide partijen zouden zich kunnen buigen over de vraag 'Wat kan de onderwijspraktijk brengen in de onderzoekspraktijk, zodanig dat er

Opmerking [O17]: Een uitwerking van het *structuurcriterium*. Met name met de laatste zin geeft de recensent expliciet aan wat de dag tot een samenhangend geheel maakte

Opmerking [O18]: Een uitwerking van *cognitief criterium*. Kennisverrijking interpreteert de recensent nogal eng – geen nieuwe inzichten over onderzoeksmethodologie, dus geen kennisverrijking. Het stuk zelf bevat een nuancering – er zijn ingangen gezien in de presentatie van Gulikers en in de keynote. Door op deze ingangen met behulp van de literatuur voort te bouwen had de recensent van deze nuancering een sterk leerpunt kunnen maken. De recensent laat overigens ter afsluiting van de recensie wel zien wat kennisverrijkend was, de nieuwe inzichten waren voldoende om de eigen organisatie door te lichten op de mate van

Method

Mature students, post-graduate level (education)

n= 60 [20 x 3]

Age M= 41 (SD 9) F 70 %

Non-university (teacher training) background: 84%

Completed ca. 40% of the pre-masters/masters' program

Materials

- Writing task: article of ca. 4000 ww x 2 x 3 = 60 pieces
 - Performance measure: a single interval score
- Reflections on the modeling task
- Questionnaire (self-reports on task related aspects)
- Scoring instrument:
 - Detailed 5 level rubrics x 10 criteria (based on SOLO division, Biggs & Collis)
 - Texts scored by two raters (ICC .70 - .80, 20%)
 - Construct validation through Rasch modelling (Bond & Cox, 2007)

Design

3-6 (writing)/1-3 months (models)
months between tasks

on average 3 to 6 months
between tasks

	Task 1: Learning Phase	Task 2: Test Phase	Task 3: Test Phase
n=19	Learn by writing: Writing task	Writing task*	Writing task*
n=19	Learn by models: study of 2 model texts + <u>reflecting on the task</u>	Writing task*	Writing task*
n=20	Learn by models and cues: study of 2 model texts with embedded cues + <u>reflecting on the task</u>	Writing task*	Writing task*
		*Self-reports (time spent, effort, judgment of learning)	*Self-reports (time spent, effort, judgment of learning)

First results

- No sig. difference in writing performance between groups
- Writing performance improves over time in all groups
- Prior achievement (based on GPA) counts most
- Self-reports indicate: studying models without support may be less helpful
- Reflections on studying models indicate: model texts act as reader alerts
- The modeling task stimulates strategic planning
- The modeling task brings task requirements in the picture

Were models effective? No clear answers

- What did students learn from models?
- Did they draw on lessons learned when writing?
- Did teacher cues contribute to learning?

Thank you for your attention!

olga.firssova@ou.nl

Welten Institute
Research Centre for Learning, Teaching and Technology

Open Universiteit
welten-institute.org

