

Actief aan de slag met 'Tekster'

Een onderzoek naar het leergedrag van leerlingen tijdens de lessenserie van
'Tekster'

Samenvatting

Het blijkt dat de schrijfvaardigheid van leerlingen in de laatste klassen van het basisonderwijs van onvoldoende kwaliteit is. Een projectteam van Universiteit Utrecht heeft een lessenserie ontwikkeld om de schrijfvaardigheid van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van het basisonderwijs te verbeteren. In dit onderzoek is geobserveerd in hoeverre de leerlingen actief meedoen met de lessenserie, omdat uit onderzoek is gebleken dat het leergedrag van leerlingen verbonden is aan de leerprestaties. Aan de hand van een observatieschema zijn leerlingen die de lessenserie volgen geobserveerd. Daarnaast hebben de leerlingen ook een vragenlijst ingevuld ter beoordeling van de gevolgde les om te kijken of het leergedrag samenhangt met de beoordeling van de les. Het blijkt dat de leerlingen uit groep 6 en 7 in het laatste lesonderdeel minder actief leergedrag vertonen dan in het eerste lesonderdeel. Daarnaast vertonen de leerlingen uit groep 8 meer actief leergedrag in het laatste lesonderdeel dan de leerlingen uit groep 6 en 7. De lessen worden over het algemeen door de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 positief beoordeeld. Leerlingen die nog veel niet-actief leergedrag vertonen vinden de les vaak niet leuk en/of vinden de opdrachten moeilijk. Ze gaven hierbij vaak aan niet schrijven te houden of schrijven moeilijk te vinden en dat de docent niet goed uitlegde wat ze moesten doen. Om een goed beeld te krijgen van het leergedrag in relatie tot de prestaties is bestudering van de leerlingprestaties van belang.

Inhoudsopgave

1. Inleiding en theoretisch kader	4
2. Methode	7
2.1. Proefpersonen	8
2.2. Observatieschema	8
2.3. Vragenlijst	10
2.4. Procedure	10
3. Resultaten	11
3.1. Leergedrag	11
3.2. Waardering	12
4. Conclusie en discussie	14
5. Literatuurlijst	18

1. Inleiding en theoretisch kader

‘ik heb er 9 en de andere heeft de hond op gegeten toen ik terug kwam waren ze uitverkocht, zelfs de gene zonder sticker en het is 10 juli dus maar ik wil wel een cd dus ik weet nie wat ik moet doen ik heb ze opgestuurt en de cd noch niet gehad’

Dit is een tekst van een leerling uit de bovenbouw van het basisonderwijs over de spaaractie van firma Smikkel. De leerling heeft de opdracht gekregen om een brief te sturen naar firma Smikkel. Met tien stickers van de repen van firma Smikkel kun je een gratis CD krijgen. Voor de schrijfoopdracht hebben de leerlingen acht stickers, maar ze willen toch een CD. De leerlingen moeten een brief sturen naar firma Smikkel met 8 stickers en twee extra wikkels zonder sticker en de firma overtuigen dat ze de CD willen en ze er niks aan kunnen doen dat ze geen tien stickers hebben.

De schrijfvaardigheid van deze leerling ligt beneden het gewenste niveau. En dat geldt niet alleen voor deze leerling. Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs in 2008/2009 blijkt dat het schrijfonderwijs in het basisonderwijs ontbreekt van voldoende kwaliteit. In een vergelijkbaar onderzoek van tien jaar eerder was de schrijfvaardigheid van leerlingen ook al minder dan gewenst (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Maar goed kunnen schrijven is van groot belang, zowel maatschappelijk als in het onderwijs. Leerlingen moeten goed schriftelijk kunnen communiceren om te kunnen functioneren in de maatschappij (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Schrijven is een toegang geworden tot het werklevens. Er wordt van werknemers verwacht dat ze goede schriftelijke documenten kunnen produceren, e-mails kunnen schrijven, visuele presentaties kunnen maken enzovoort (Graham & Perin, 2007). Ook in het onderwijs zelf is het belangrijk dat leerlingen goed kunnen schrijven, omdat dit van invloed is op hun schoolsucces (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). De cijfers van zwakkere schrijvers zullen hier waarschijnlijk onder lijden en de kans om succesvol op de universiteit deel te nemen is verlaagd, omdat studenten aan de universiteit worden beoordeeld op schrijven (Graham & Perin, 2007).

Het schrijfonderwijs en de schrijfkwaliteit in het basisonderwijs is van onvoldoende kwaliteit. Daarom is een projectteam van Universiteit Utrecht een schrijfproject gestart. Het doel van dit project is om de schrijfvaardigheid van de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van het basisonderwijs te verbeteren. Het projectteam, Bouwer, Koster en Van den Bergh (2014), heeft hiervoor een nieuw lesprogramma ontwikkeld, ‘Tekster’ genaamd. Dit lesprogramma bevat methoden waarvan is bewezen dat ze effectief zijn voor het leren schrijven. De bovenstaande brief aan firma Smikkel is een voorbeeld van een brief waarin de schrijfvaardigheid beneden het gewenste niveau ligt. Met het schrijfproject wil

het projectteam minimaal het fundamentele niveau voor het einde van het basisonderwijs halen, namelijk het kunnen schrijven van korte, eenvoudige teksten over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008). Maar ze streven naar het streefniveau voor het einde van de basisschool, namelijk het kunnen schrijven van samenhangende teksten met een eenvoudige lineaire opbouw over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008).

Voor veel jonge schrijvers is schrijven echter een complexe en moeilijke taak. Ondanks dat leerlingen leren hoe ze een schrijfplan moeten maken en hoe ze meer structuur en samenhang in het schrijfproces krijgen, ondervinden veel leerlingen nog problemen bij het schrijven van teksten. Dit komt door de zogenaamde 'cognitieve overload' van het werkgeheugen. Het kortetermijngeheugen van jonge schrijvers blijkt van beperkte capaciteit te zijn (Pellens, 2009). Schrijven vraagt veel taal- en denkhandelingen van de schrijver. Leerlingen moeten een goede tekst schrijven en tegelijkertijd moeten ze leren hoe ze een goede tekst schrijven. Leerlingen moeten over veel dingen tegelijk nadenken, namelijk over wat ze gaan schrijven, wat ze er al van weten, hoe ze het gaan opschrijven, over spelling, interpunctie enzovoort (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Deze grote denктаak zorgt voor een cognitieve overbelasting van het werkgeheugen en het schrijfproduct lijdt hieronder.

Het is van belang dat leerlingen leren omgaan met deze grote denктаak. Om leerlingen goed te leren schrijven is het belangrijk dat leerlingen goed schrijfonderwijs krijgen. De schrijfdidactiek op vele scholen blijkt echter niet effectief te zijn. Ten eerste is de tijd en aandacht die basisscholen besteden aan schrijven beperkt. Daarnaast hebben docenten zelf vaak geen adequate training in schrijven gehad en zijn ze niet voldoende voorbereid op het onderwijzen van schrijven. Ten slotte is het materiaal voor schrijfonderwijs vaak niet voorzien van voldoende aanwijzingen voor de docenten om de leerlingen te kunnen ondersteunen en ze passende feedback te geven (Koster, Tribushinina & Van den Bergh, 2013).

Naast de ineffectieve schrijfdidactiek op veel scholen, blijken de lesmethodes voor het schrijfonderwijs tot nu toe ook niet effectief. In de jaren tachtig heeft er al een verschuiving plaatsgevonden van productgericht schrijfonderwijs naar procesgericht schrijfonderwijs. Bij het productgerichte schrijfonderwijs stond het resultaat van het schrijven centraal. Leerlingen kregen vaak een schrijfopdracht en daarbij werd bijna geen instructie gegeven of geoefend. In het procesgerichte schrijfonderwijs krijgen leerlingen les in hoe ze moeten schrijven. Hierbij heeft het schrijven volgens strategieën veel aandacht gekregen (Franssen & Aarnoutse, 2003; Pullens, 2009). Ondanks deze verschuiving blijven resultaten in het schrijven achter.

Om resultaat te boeken in het verbeteren van het schrijfonderwijs is het belangrijk dat er lesmethodes worden gebruikt die wel effectief zijn. De ontworpen lessenserie 'Tekster' van Universiteit Utrecht bevat een aantal methodes waarvan is bewezen dat ze een positief effect hebben op de schrijfkwaliteit van leerlingen. De lessenserie 'Tekster' heeft ten eerste als doel om de leerlingen een strategie aan te leren. Het aanleren van een strategie blijkt een sterke invloed te hebben op de schrijfkwaliteit van leerlingen (Graham & Perin, 2007; Koster et al., 2013). In de lessenserie 'Tekster' leren de leerlingen de strategie door middel van een acroniem. Groep zes heeft het acroniem VOS, dat Verzinnen, Ordenen en Schrijven betekent. Groep zeven heeft het acroniem DODO, dat Denken, Ordenen, Doen en Overlezen betekent. En groep acht heeft het acroniem EKSTER, dat Eerst lezen, Kiezen en ordenen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren betekent. De leerlingen krijgen hierbij betekenisvolle en doelgerichte opdrachten met duidelijke, communicatieve doelen en 'real-life' problemen. Ze moeten de teksten schrijven over onderwerpen die dicht bij de leefwereld van de leerlingen liggen in verschillende genres. Het stellen van doelen zou leiden tot een verbetering van de schrijfkwaliteit van leerlingen (Graham & Perin, 2007; Koster et al. 2013).

Naast het aanleren van een strategie is het ook belangrijk dat leerlingen zien hoe ze moeten schrijven. In de lessenserie 'Tekster' wordt dit toegepast door observerend leren, dat past binnen het procesgerichte onderwijs. Leerlingen blijken meer te leren door het schrijfproces van anderen te observeren dan door zelf teksten te schrijven (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). Observerend leren kan uitgevoerd worden door *modeling*. Leerlingen kijken dan naar een model dat hardop denkend een schrijftaak uitvoert. Het model kan de leerkracht zijn, maar ook een leerling. In de lessenserie 'Tekster' moeten de leerkrachten aan *modeling* doen, maar krijgen de leerlingen ook video's te zien van leerlingen die een schrijftaak uitvoeren. Hierdoor hoeven de leerlingen zelf niet te schrijven en kunnen ze zich concentreren op het schrijfproces.

Ten slotte wordt er in de lessenserie 'Tekster' gebruik gemaakt van feedback en interactie met leerlingen. Het blijkt dat wanneer leerlingen elkaar helpen in verschillende fases van het schrijven, zoals plannen, ontwerpen en/of reviseren, dat dit een positief effect heeft op de schrijfkwaliteit van de leerlingen (Graham & Perin, 2007; Koster et al. 2013). Het geven van feedback door zowel de leerlingen als leerkrachten heeft een positief effect op de schrijfkwaliteit, vooral in combinatie met het stellen van doelen (Koster et al. 2013). Het achterblijven van goede feedback is één van de oorzaken waardoor het procesgerichte schrijfonderwijs met het inzetten van strategieën nog niet tot resultaten heeft geleid. Er wordt nog vooral aandacht besteed aan het voorbereiden van schrijven. Het begeleiden van het schrijven is ook arbeidsintensief. Docenten zijn vaak fysiek niet in staat om

zoveel teksten te voorzien van goed commentaar. Studenten aan de lerarenopleiding moeten daarom intensieve trainingen krijgen in de eigen vaardigheid en de didactiek van het schrijven (Pullens, 2009). De docenten die meedoen aan het schrijfproject 'Tekster' krijgen ook trainingen voor het effectief gebruiken van de lessenserie.

De lessenserie 'Tekster' zou door het gebruiken van deze methodes dus een positief effect moeten hebben op de schrijfkwaliteit van de leerlingen. Om een positief effect te hebben op de schrijfkwaliteit van de leerlingen is het echter ook van belang dat leerlingen actief meedoen met de lessenserie. Uit onderzoek blijkt dat het leergedrag van basisschoolleerlingen ook verbonden is aan de leerprestaties. Algozzine, Wang en Violette (2011) hebben aangetoond dat beter presterende leerlingen over het algemeen meer positief leergedrag vertonen dan slechter presterende leerlingen. Onder positief leergedrag wordt taakgericht leergedrag verstaan dat verder kan worden gespecificeerd in actief leergedrag en 'aan taak' leergedrag. Onder negatief leergedrag wordt 'niet aan taak' leergedrag en storend leergedrag verstaan (Verhoef-Platerink, 2012). In het kader van het onderzoek naar de effectiviteit van het de lessenserie 'Tekster' is het van belang dat de leerlingen actief meedoen met de lessenserie. Daarom ga ik in dit onderzoek kijken in hoeverre de leerlingen actief meedoen met de lessenserie. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt: *In hoeverre doen de leerlingen van groep 6, 7 en 8 actief mee met de lessenserie?* Bij deze hoofdvraag heb ik de volgende deelvragen gesteld:

- In hoeverre is er een verschil tussen de leerlingen van groep 6, 7 en 8 in het actief omgaan met de lessenserie?
- In hoeverre hangt de mate van actief leergedrag samen met de waardering van de leerlingen over de les?
- In hoeverre verschilt het leergedrag van leerlingen van groep 6, 7 en 8 per lesonderdeel?

2. Methode

Om antwoord te geven op de hoofdvraag en de daarbij behorende deelvragen heb ik leerlingen uit groep 6, 7 en 8 geobserveerd die les hebben gekregen met de lessenserie van 'Tekster'. Daarnaast hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld ter beoordeling van de gevolgde les. Voor het meten van leergedrag lijkt volgens Verhoef-Platerink (2013) observeren de meest geschikte methode. Lesobservaties worden het meest gebruikt als methode om leergedrag te meten (Shapiro & Heick, 2004). Een voordeel van observeren is dat er in hoge mate objectief en onafhankelijk gemeten wordt (Nock & Kurtz, 2005). Bij het afnemen van vragenlijsten bestaat de kans op bias door vooroordelen of sociale wenselijkheid (Nock & Kurtz, 2005). Daarom heb ik in dit onderzoek gebruik gemaakt van de

observatiemethode om inzicht te krijgen in het leergedrag van de leerlingen tijdens het volgen van de lessenserie.

2.1. Proefpersonen

Voor dit onderzoek zijn leerlingen geobserveerd uit groep 6, 7 en 8 van het basisonderwijs die les krijgen met de lessenserie 'Tekster'. In totaal zijn er 110 leerlingen geobserveerd van verschillende scholen in Nederland. Het observeren van alle leerlingen is onmogelijk, daarom is het aantal leerlingen beperkt tot vijf per les. In eerdere pilot studies waarin deze lessenserie werd getest werden de eerste vijf leerlingen op de klassenlijst geobserveerd (Van Delden, 2013; Hylkema, 2013; Visser, 2013). Om te voorkomen dat de geobserveerde leerlingen naast elkaar zitten of dat de leerlingen door hebben dat ze geobserveerd worden, doordat de docent hen aanwijst, zijn de leerlingen random geselecteerd. Hierbij is er wel rekening gehouden met het aantal jongens en meisjes dat geobserveerd werd, waardoor er ongeveer evenveel jongens als meisjes geobserveerd zijn.

2.2. Observatieschema

Het observatieschema voor dit onderzoek is ontwikkeld aan de hand van het eerdere observatieschema uit de pilot studies en het veel gebruikte observatie-instrument BOSS van Shapiro (2004). Op basis van het observatie-instrument BOSS is het observatieschema van dit onderzoek verdeeld in 'aan taak' leergedrag en 'niet aan taak' leergedrag. Het observatie-instrument BOSS verdeelt het leergedrag oorspronkelijk in vijf categorieën, namelijk: actief betrokken, passief betrokken, niet-betrokken motorisch, niet-betrokken verbaal en niet-betrokken passief (Shapiro, 2004; Verhoef-Platerink, 2013). De gedragingen 'actief betrokken' en 'passief betrokken' vallen onder 'aan taak' leergedrag. De andere drie categorieën vallen onder 'niet aan taak' leergedrag (Shapiro, 2004).

De activiteiten die in de eerdere pilot studies geobserveerd werden waren: opletten, lezen, nadenken, schrijven, overleggen en anders (Van Delden, 2013; Hylkema, 2013; Visser, 2013). Deze activiteiten waren gebaseerd op de activiteiten die verwacht werden tijdens de lessenserie. De activiteiten die in dit onderzoek geobserveerd werden zijn uitgebreid en onderverdeeld in 'aan taak' leergedrag en 'niet aan taak' leergedrag. De activiteiten die geobserveerd werden in de categorie 'aan taak' leergedrag waren: opletten, meedoen aan klassikale interactie, lezen, film kijken, nadenken/verzinnen, schrijven, overleggen en anders. Dit zijn allemaal gedragingen die verwacht konden worden van de leerlingen tijdens de lessenserie. In een eerdere pilot studie werd vermeld dat het observeren van nadenken moeilijk was (Van Delden, 2013). We hebben toch besloten om

deze activiteit op deze manier in het observatieschema te laten staan, omdat het een activiteit is die op bepaalde momenten in de lessenserie van de leerlingen wordt verwacht. Daarnaast hebben we de activiteiten film kijken en meedoen aan klassikale interactie toegevoegd, omdat deze activiteiten ook verwacht konden worden bij het observeren van de leerlingen. De activiteiten die geobserveerd werden in de categorie 'niet aan taak' leergedrag waren: praten/verbaal, bewegen/motoriek, passief aanwezig en anders (Bijlage 2).

In de eerdere pilot studies werd het observatieschema gebruikt voor de gehele les. De lessen uit de lessenserie van 'Tekster' bestaan echter uit verschillende lesonderdelen gebaseerd op het acroniem. Elke les bestaat uit een introductie en vervolgens worden wordt elke stap uit het acroniem als apart lesonderdeel behandeld. Voor groep 6 bestaan de lessen uit de volgende lesonderdelen: introductie, verzinnen, ordenen, schrijven en na het schrijven. De lessen van groep 7 en 8 bestaan ook uit deze lesonderdelen, alleen voor groep 7 en 8 geldt dat het lesonderdeel 'na het schrijven' bestaat uit 'teruglezen'. Daarnaast heeft groep 8 nog twee extra lesonderdelen, namelijk evalueren en reviseren. Het observatieschema werd in dit onderzoek per lesonderdeel opnieuw ingevuld, omdat de lessen uit verschillende lesonderdelen bestaan. Hierdoor kan ook inzicht verkregen worden in eventuele verschillen in leergedrag per lesonderdeel. Tijdens het observeren bleek echter dat veel docenten weinig tot geen onderscheid maakten tussen een aantal lesonderdelen. De lesonderdelen verzinnen, ordenen en schrijven werden vaak samengenomen. In groep 8 werden de lesonderdelen teruglezen, evalueren en reviseren ook vaak samengenomen. Daarom zijn in de resultaten de lesonderdelen verzinnen, ordenen en schrijven samengevoegd tot één lesonderdeel en de lesonderdelen teruglezen, evalueren en reviseren zijn samengevoegd tot één lesonderdeel.

Met het observatieschema worden vijf leerlingen per les geobserveerd. Per tijdseenheid van twintig seconden werd één van de leerlingen geobserveerd. Aan het begin van elke twintig seconden werd een turfje gezet bij de activiteit die de leerling op dat moment vertoonde, met een maximaal van één activiteit. Na elke twintig seconden werd de volgende leerling geobserveerd. In de eerdere pilot studies werd er per tijdseenheid van 30 seconden geturfd. Volgens het observatie-instrument BOSS wordt er per tijdseenheid van vijftien seconden geturfd. We hebben voor twintig seconden gekozen, omdat vijftien seconden waarschijnlijk net te kort is voor onervaren observatoren om een goede observatie te doen.

2.3. Vragenlijst

Aan het einde van de les is aan alle leerlingen gevraagd of ze een vragenlijst wilden invullen ter beoordeling van de zojuist gevolgde les. De beoordeling van de leerlingen kan vergeleken worden met de resultaten van de observaties. Hiermee kan de volgende deelvraag beantwoord worden: *In hoeverre hangt de mate van actief leergedrag samen met de waardering van de leerlingen over de les?* In de eerdere pilot studies werd er ook gebruik gemaakt van een vragenlijst voor de leerlingen. Deze vragenlijst bestond uit acht vragen ter beoordeling van de les. De leerlingen konden deze vragen beantwoorden met *ja* of *nee* (Van Delden, 2013; Hylkema, 2013; Visser, 2013). De vragenlijst van dit onderzoek is gebaseerd op de vragenlijst uit de eerdere pilot studies. De vragenlijst van dit onderzoek is uitgebreid naar twaalf vragen. De vragen gaan over bijvoorbeeld hoe makkelijk of moeilijk, hoe leuk en hoe duidelijk de leerlingen de les vonden (Bijlage 2). In plaats van de antwoordopties *ja* of *nee* heeft de vragenlijst van dit onderzoek vier antwoordopties. We hebben voor deze optie gekozen, omdat in de eerdere pilot studies de leerlingen soms zowel *ja* als *nee* omcirkelde bij een vraag. Het antwoord van de leerlingen was toen niet perse *ja* maar ook geen *nee*. Daarnaast hebben we geen gebruik gemaakt van een neutrale antwoordoptie, omdat de leerlingen hierdoor gedwongen worden om een keuze te maken. De vragen in de vragenlijst zien er als volgt uit:

Vind je schrijven makkelijk of moeilijk?

- A. *Heel erg moeilijk*
- B. *Moeilijk*
- C. *Makkelijk*
- D. *Heel erg makkelijk*

Voor de resultaten van dit onderzoek zijn er acht van de twaalf vragen gebruikt, namelijk vraag 1 tot en met 3, vraag 8 en vraag 12. Vijf van deze vragen zijn ter beoordeling van de les. Twee van de vragen gaan over of de leerlingen van schrijven houden en of ze schrijven moeilijk of makkelijk vinden. En de laatste vraag gaat over of de docent goed uitlegde wat de leerlingen moesten doen. Met de vragen over of leerlingen van schrijven houden, of ze schrijven moeilijk of makkelijk vinden en of ze vonden of de docent goed uitlegde wat ze moesten doen, kan gemeten worden of deze antwoorden samenhangen met de beoordeling van de les en het leergedrag.

2.4. Procedure

In dit onderzoek hebben in totaal tien studenten observaties gedaan in verschillende klassen. Elke observant observeerde willekeurig vijf leerlingen per les. De observant ging op een plek zitten waar hij of zij de leerlingen goed observeren. De observant ging stil in de klas zitten en ging geen interactie

aan met de docent en de leerlingen. Wanneer nodig kon de observant van zijn plek afkomen om bijvoorbeeld een interactie tussen een leerling en docent of tussen twee leerlingen beter te kunnen volgen. Aan het einde van de les is aan de leerlingen of ze de vragenlijst wilden invullen.

3. Resultaten

In dit onderzoek is geobserveerd in hoeverre de leerlingen van groep 6, 7 en 8 actief omgaan met de lessenserie van 'Tekster'. Tijdens de lesobservaties viel het op dat sommige docenten het laatste lesonderdeel of de laatste lesonderdelen hebben overgeslagen. Vooral in groep 6 werd het lesonderdeel 'na het schrijven' vaak overgeslagen. Ook werden de laatste lesonderdelen soms te kort behandeld, omdat er vaak niet voldoende tijd meer voor was. Aan het lesonderdeel verzinnen, ordenen en schrijven werd soms meer tijd besteed dan gepland. Ten tweede maakten veel docenten niet een duidelijk onderscheid tussen de verschillende lesonderdelen. De docenten gaven vaak niet aan wanneer ze verder gingen naar een volgend lesonderdeel en noemden de verschillende stappen van het acroniem ook niet. Hierdoor is ook de driedeling in lesonderdelen ontstaan voor de resultaten. Naast de observaties hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld ter beoordeling van de gevolgde les. Ik zal ten eerste het leergedrag van de leerlingen tijdens de lessenserie bespreken en vervolgens de waardering van de leerlingen over de les.

3.1. Leergedrag

In totaal zijn in dit onderzoek 110 leerlingen geobserveerd waarvan 45 leerlingen uit groep 6, 30 leerlingen uit groep 7 en 35 leerlingen uit groep 8. In tabel 1 staat het gemiddelde percentage 'aan taak' leergedrag dat de leerlingen per lesonderdeel en over de gehele les vertoonden.

Tabel 1: *Het gemiddelde percentage 'aan taak' leergedrag van de leerlingen per lesonderdeel en over de gehele les.*

Lesonderdeel	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Introductie	74,7	79,0	80,1
Verzinnen, ordenen en schrijven	68,4	74,1	74,9
Teruglezen, evalueren en reviseren	50,9	60,0	84,3
Gemiddeld	68,6	71,0	79,6

Het blijkt dat de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 verschillen in het 'aan taak' leergedrag in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren ($F= 6,85$; $df= 2, 12$; $p= 0,01$). De leerlingen uit groep

6 vertoonden in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren minder 'aan taak' leergedrag dan de leerlingen uit groep 8 ($p= 0,02$). Ook de leerlingen uit groep 7 vertoonden minder 'aan taak' leergedrag in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren in vergelijking met de leerlingen uit groep 8 ($p= 0,04$).

Voor de leerlingen uit groep 6 geldt dat er een verschil zit in het 'aan taak' leergedrag van de leerlingen tussen de verschillende lesonderdelen ($F= 4,93$; $df= 2, 18$; $p= 0,02$). De leerlingen uit groep 6 vertoonden in het lesonderdeel introductie meer 'aan taak' leergedrag dan in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren ($p= 0,02$). Dit lesonderdeel bestaat voor de leerlingen uit groep 6 alleen uit het lesonderdeel 'na het schrijven'. De leerlingen die veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden waren veelal passief aanwezig. Een aantal leerlingen waren aan het praten of in beweging. In het laatste lesonderdeel waren een aantal leerlingen al klaar en vertoonden daarom 'niet aan taak' leergedrag.

Ook voor de leerlingen uit groep 7 geldt dat er een verschil zit in het 'aan taak' leergedrag van de leerlingen tussen de lesonderdelen ($F= 5,16$; $df= 2, 15$; $p= 0,02$). De leerlingen uit groep 7 vertoonden in het lesonderdeel introductie meer 'aan taak' leergedrag dan in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren ($p= 0,03$). Dit lesonderdeel bestaat voor de leerlingen uit groep 7 alleen uit teruglezen. De leerlingen die veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden waren voornamelijk aan het praten, in beweging of passief aanwezig. Voor twee leerlingen geldt dat ze het laatste lesonderdeel de klas hebben verlaten. Één van deze leerlingen is door de docent uit de klas gezet en de andere leerling heeft de klas zelf verlaten. Daarnaast was er een leerling die in het laatste lesonderdeel al klaar was. Deze leerlingen vertoonden hierdoor veel 'niet aan taak' gedrag in het laatste lesonderdeel.

De leerlingen uit groep 8 die relatief veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden waren voornamelijk aan het praten, in beweging en/of passief aanwezig. Één van de leerlingen die veel 'niet aan taak' gedrag vertoonde was al klaar in het laatste lesonderdeel.

3.2. Waardering

De leerlingen hebben aan het einde van de les een vragenlijst ingevuld ter beoordeling van de zojuist gevolgde les. In tabel 2 staat het gemiddelde en de standaarddeviatie van de antwoorden op de vragen.

Tabel 2: *Het gemiddelde en de standaarddeviatie van de antwoorden op de vragen van de leerlingen.*

Vraag	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Hoe vond je deze schrijfles?	2,7 (0,9)	3,0 (0,9)	2,7 (0,7)
Hoe duidelijk vond je deze les?	3,3 (0,6)	3,3 (0,6)	3,2 (0,6)
Hoe vond je de opdrachten? (Moeilijk - Makkelijk)	3,0 (0,8)	2,8 (0,7)	2,9 (0,7)
Snapte je wat je moest doen?	3,4 (0,7)	3,3 (0,6)	3,5 (0,6)
Rapportcijfer	8,1 (1,9)	8,1 (1,8)	7,7 (1,5)

*(1= een negatief oordeel en 4= een positief oordeel)

Uit tabel 2 blijkt dat de leerlingen over het algemeen de lessenserie positief beoordelen. Het blijkt dat de leerlingen de leukheid van de les verschillend beoordelen ($F= 4,03$; $df= 2, 426$; $p= 0,02$). De leerlingen uit groep 7 blijken de les leuker te vinden dan de leerlingen uit groep 8 ($p= 0,03$).

Uit de resultaten van groep 6 blijkt dat de moeilijkheid van de opdrachten samenhangt met het leergedrag van de leerlingen ($r= -0,37$; $p= 0,01$). Hoe moeilijker de leerlingen de opdracht vonden, hoe meer ze 'aan taak' leergedrag vertoonden. Op individueel niveau gekeken blijkt dat leerlingen uit groep 6 die relatief veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden ook een negatiever oordeel hebben over de les. Leerlingen die ongeveer de helft van de les 'niet aan taak' leergedrag vertoonden vonden de les saai, niet duidelijk of ze snapten niet goed wat ze moesten doen. Zo vond een leerling die vijftien keer 'aan taak' leergedrag en elf keer 'niet aan taak' leergedrag vertoonde de les saai en snapte de leerling niet goed wat hij of zij moest doen. Sommige leerlingen die veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden gaven aan niet van schrijven te houden en/of schrijven moeilijk te vinden. Leerlingen die in verhouding veel 'aan taak' leergedrag vertoonden zijn over het algemeen positief over de les. Er waren echter een paar leerlingen die veel 'aan taak' leergedrag vertoonden die de les beoordeelde als saai en de opdrachten moeilijk vonden of niet goed snapte wat ze moesten doen. Opvallend is dat deze leerlingen bijna allemaal uit dezelfde klas komen. Deze leerlingen gaven ook allemaal aan dat de docent niet zo goed of helemaal niet goed uitlegde wat ze moesten doen.

Uit de resultaten van groep 7 blijkt dat de leukheid en moeilijkheid van de les samenhangen met 'aan taak' leergedrag. Hoe leuker de leerlingen de les vonden hoe meer ze 'aan taak' leergedrag vertoonden ($r= 0,51$; $p= 0,004$) en hoe moeilijker de leerlingen de opdrachten vonden hoe meer ze 'aan taak' leergedrag vertoonden ($r= 0,37$; $p= 0,05$). Op individueel niveau gekeken blijkt dat van de leerlingen die relatief veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden maar vier leerlingen de les negatief

beoordeelden. Twee van deze leerlingen zaten in een klas waarvan de andere drie geobserveerde leerlingen de les ook negatief beoordeeld hebben. De leerlingen in deze klas vonden de les saai en de opdracht moeilijk. Vier van de geobserveerde leerlingen uit deze klas gaven aan dat de docent helemaal niet goed uitlegde wat ze moesten doen. De leerlingen die veel 'aan taak' leergedrag vertoonden beoordeelden de les, op de leerlingen uit de hierboven genoemde les na, positief. Daarnaast waren er nog twee leerlingen die in verhouding veel 'aan taak' leergedrag vertoonden, maar de les negatief beoordeelden. De ene leerling vond de les heel saai en onduidelijk. Hierbij gaf de leerling aan niet van schrijven te houden en dat de docent de niet zo goed uitlegde wat ze moesten doen. De andere leerling vond de les moeilijk en snapte niet zo goed was hij of zij moest doen. De leerling gaf hierbij aan schrijven moeilijk te vinden.

Uit de resultaten van groep 8 blijkt dat 'aan taak' leergedrag samenhangt met het rapportcijfer en de mate waarin de leerlingen snaptten wat ze moesten doen. Hoe beter de leerlingen snaptten wat ze moesten doen, hoe meer 'aan taak' leergedrag de leerlingen vertoonden ($r = 0,34$; $p = 0,05$) en hoe hoger het rapportcijfer de leerlingen geven, hoe meer 'aan taak' leergedrag de leerlingen hebben vertoond ($r = 0,43$; $p = 0,01$). Op individueel niveau gekeken blijkt dat de meeste leerlingen die relatief veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden de les negatief beoordeelden. De les werd door deze leerlingen voornamelijk saai gevonden. Daarnaast vonden enkele leerlingen de opdrachten moeilijk en/of snaptten ze niet goed wat ze moesten doen. De leerlingen die in verhouding meer 'aan taak' leergedrag vertoonden, beoordeelden de les positief. Enkele leerlingen die veel 'aan taak' leergedrag vertoonden vonden de les saai, de opdrachten moeilijk en/of snaptten niet goed wat ze moesten doen. Opvallend is dat vijf geobserveerde leerlingen uit dezelfde klas allemaal de les als saai beoordeelden. Daarnaast vonden vier van deze leerlingen de opdrachten moeilijk en snaptten één leerling niet goed wat hij of zij moest doen. De vijf leerlingen gaven hierbij aan dat ze schrijven moeilijk vinden en dat de docent niet zo goed of helemaal niet goed uitlegde wat ze moesten doen.

4. Conclusie en discussie

De vraag die in dit onderzoek gesteld is, luidt: 'In hoeverre doen de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 actief mee met de lessenserie?'

Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen uit groep 6, 7 en 8 in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren verschillend leergedrag vertonen. De leerlingen uit groep 6 en 7 vertoonden minder actief leergedrag in dit lesonderdeel dan de leerlingen uit groep 8. Het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren bestaat voor de leerlingen uit groep 6 en 7 zeven uit één lesonderdeel in

tegenstelling tot groep 8, waar dit lesonderdeel uit de drie genoemde lesonderdelen bestaat. Uit de resultaten blijkt dat een aantal leerlingen uit groep 6 in dit lesonderdeel al klaar waren en daarom 'niet aan taak' leergedrag vertoonden. Verder waren de leerlingen uit groep 6 en 7 die veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden voornamelijk aan het praten, in beweging of passief aanwezig. De leerlingen uit groep 8 hebben in dit lesonderdeel in tegenstelling tot de leerlingen groep 6 en 7 meer taken om uit te voeren. Dit kan een aanleiding zijn voor het hogere percentage 'aan taak' leergedrag in dit lesonderdeel. Daarnaast is het ook mogelijk dat de leerlingen uit groep 8 in dit lesonderdeel nog meer gemotiveerd zijn om actief met de les bezig te gaan.

De resultaten tonen aan dat de leerlingen uit groep 6 in de introductie meer actief leergedrag vertoonden dan in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren. Dit lesonderdeel bestaat voor de leerlingen uit groep 6 alleen uit het lesonderdeel 'na het schrijven'. Dit lesonderdeel werd door een aantal docenten ook overgeslagen. Uit de resultaten blijkt dat een aantal leerlingen in dit laatste lesonderdeel al eerder klaren waren en iets anders gingen doen, waardoor de leerlingen 'niet aan taak' leergedrag vertoonden. Een aanleiding voor het 'niet aan taak' leergedrag van de andere leerlingen kan zijn dat ze steeds minder zin hebben of minder gemotiveerd zijn om actief met de les bezig te zijn.

Ook voor de leerlingen uit groep 7 geldt dat ze meer actief leergedrag vertoonden in het lesonderdeel introductie dan in het lesonderdeel teruglezen, evalueren en reviseren. Dit lesonderdeel bestaat voor groep 7 alleen uit teruglezen. Uit de resultaten blijkt dat maar weinig leerlingen die veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden al klaar waren in dit lesonderdeel. Een aanleiding voor het niet actieve leergedrag in dit lesonderdeel kan zijn dat de leerlingen steeds minder zin hebben of minder gemotiveerd zijn om actief met de les bezig te zijn. Het blijkt dat twee leerlingen de klas verlaten hebben dit lesonderdeel. Één leerling werd de klas uitgezet door de docent en de andere leerlingen verliet zelf de klas.

Uit de vragenlijsten blijkt dat de leerlingen de lessen over het algemeen positief beoordelen. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen die een negatief oordeel hadden over de gevolgde les vaak ook vonden dat de docent niet goed uitlegde wat ze moesten doen en/of schrijven niet leuk en moeilijk vonden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het belangrijk is om met de lessenserie schrijven leuk te maken en dat de lessenserie de leerlingen die schrijven niet leuk vinden motiveert om actief met de les aan de slag te gaan. Daarnaast is een goede uitleg van de docent van belang. Wanneer de docent geen goede uitleg heeft geven wordt de les ook negatiever beoordeeld.

Uit de vragenlijsten blijkt dat sommige leerlingen uit groep 6 die veel 'niet aan taak' leergedrag vertoonden de les beoordeelden als saai, niet duidelijk en/of gaven aan dat ze niet snapten wat ze moesten doen. Ze gaven hierbij ook aan niet van schrijven te houden en/of schrijven moeilijk te vinden. Leerlingen die niet van schrijven houden en schrijven moeilijk vinden kunnen hierdoor minder gemotiveerd zijn om actief met de les mee te doen. Het is voor deze leerlingen belangrijk dat schrijven en de schrijfles leuk wordt gemaakt. Daarnaast is het voor de leerlingen die schrijven moeilijk vinden en de les onduidelijk vinden belangrijk dat de docent een goede uitleg geeft. Voor de leerlingen van groep 7 geldt dat de leerlingen die veel niet actief leergedrag vertoonden de les wel positief beoordeelden. De leerlingen uit groep 8 die relatief veel niet actief leergedrag vertoonden, beoordeelden de les ook negatief. De les werd door deze leerlingen voornamelijk als saai beoordeeld en een aantal leerlingen vonden de opdrachten moeilijk of snapten niet goed wat ze moesten doen. Een aantal leerlingen gaven hierbij aan schrijven niet leuk en/of moeilijk te vinden en dat de docent niet goed uitlegde wat ze moesten doen. Het is voor deze leerlingen belangrijk dat schrijven leuk wordt gemaakt en dat de docent een goede uitleg geeft.

Er waren drie klassen waarin de geobserveerde leerlingen allemaal de les negatief beoordeelden. Dit was een klas uit groep 6, een klas uit groep 7 en een klas uit groep 8. De geobserveerde leerlingen uit deze klassen beoordeelden de les allemaal als saai en ze vonden de opdrachten moeilijk. Ze gaven hierbij aan dat de docent niet goed uitlegde wat ze moesten doen. In één klas gaven de leerlingen ook aan schrijven moeilijk te vinden. Het blijkt dus dat een goede uitleg van de docent belangrijk is. Wanneer de docent geen goede uitleg geeft wordt de les ook negatief beoordeeld. De leerlingen uit deze drie klassen vertoonden verschillend leergedrag, maar de meeste leerlingen vertoonden relatief veel actief leergedrag. Dit kan komen doordat de leerlingen moeite hadden met de opdrachten en daardoor gestimuleerd werden om actief met de les bezig te gaan. Dit blijkt ook uit de resultaten van groep 7 en 8. De resultaten van groep 7 en 8 toonden aan dat het actieve leergedrag positief samenhangt met de moeilijkheid van de opdrachten. Hoe moeilijker de leerlingen de opdracht vonden, hoe meer actief leergedrag ze vertoonden.

In dit onderzoek werden de leerlingen in eerste instantie per lesonderdeel geobserveerd, zoals die volgens het acroniem worden onderscheiden. Tijdens de observaties bleek het echter lastig om sommige lesonderdelen van elkaar te onderscheiden. De docenten gaven vaak niet duidelijk aan wanneer ze verder gingen met een volgend lesonderdeel. De lesonderdelen 'verzinnen', 'ordenen' en 'schrijven' werden vaak samengenomen. Dit geldt ook voor de lesonderdelen teruglezen, evalueren en reviseren. Daarom zijn voor de resultaten lesonderdelen samengevoegd en is er een driedeling van de lesonderdelen ontstaan, namelijk 'introductie', 'verzinnen, ordenen en schrijven' en

‘teruglezen, evalueren en reviseren’. Het laatste samengevoegde lesonderdeel verschilt per groep. In een vervolg onderzoek zou ik toch aanraden om als observant de oorspronkelijke verdeling van lesonderdelen, zoals het acroniem aangeeft, tijdens het observeren proberen aan te houden. Deze verdeling is namelijk belangrijk voor de lesmethode. Het expliciet onderscheiden van de stappen in het acroniem zou een positief effect moeten hebben op de schrijfkwaliteit van de leerlingen (Graham & Perin, 2007; Koster et al., 2013).

Het onderscheiden van de verschillende stappen in het acroniem is van belang. Het is daarom ook belangrijk dat docenten deze stappen duidelijk onderscheiden. Tijdens het observeren is gebleken dat niet alle docenten dit doen. Ter verbetering van de lesmethode is het dus belangrijk dat de docenten dit wel gaan doen. Daarnaast viel het tijdens de observaties op dat docenten de laatste lesonderdelen soms oversloegen. Vooral in groep 6 werd het onderdeel ‘na het schrijven’ vaak overgeslagen. Ook werden de laatste lesonderdelen soms te kort behandeld of was er niet genoeg tijd meer voor deze lesonderdelen. De laatste lesonderdelen zijn echter wel belangrijke onderdelen van het schrijfproces. De docenten zouden deze onderdelen dus in het vervolg wel goed moeten behandelen. De docenten zouden de tijd per lesonderdeel beter moeten verdelen. Aan het lesonderdeel ‘verzinnen, ordenen en schrijven’ werd bijvoorbeeld soms meer tijd besteed dan gepland, waardoor er voor de laatste lesonderdelen niet genoeg tijd meer was.

Met dit onderzoek kunnen er nog geen conclusies worden getrokken over de effectiviteit van de lesmethode. De prestaties van de leerlingen ontbreken nog. Er kan dus nog niet gesteld worden dat leerlingen die relatief veel niet-actief leergedrag vertoonden ook slechtere resultaten hebben in tegenstelling tot leerlingen die veel actief leergedrag vertoonden. Zoals uit eerder onderzoek blijkt zouden leerlingen die meer actief leergedrag vertonen beter presteren dan leerlingen die minder actief leergedrag vertonen (Algozzine, Wang & Violette, 2011). In vervolgonderzoek zou er gekeken kunnen worden naar de samenhang tussen de mate van actief leergedrag en de resultaten van de leerlingen.

Concluderend kan gesteld worden dat de lessenserie over het algemeen positief wordt beoordeeld door de leerlingen. Om de leerlingen die veel niet-actief leergedrag vertonen aan te sporen om meer actief leergedrag te vertonen is het belangrijk dat de docent een goede uitleg geeft. De leerlingen die veel niet-actief leergedrag vertoonden, de les saai vonden en de opdracht als moeilijk beoordeelden gaven hierbij vaak aan dat de docent niet goed uitlegde wat ze moesten doen. Sommige leerlingen die veel niet-actief leergedrag vertoonden gaven ook aan niet van schrijven te houden en/of

schrijven moeilijk te vinden. Dit zou mede kunnen komen door de slechte uitleg van de docent. Voor een goed beeld van de lessenserie is bestudering van de leerling-prestaties van belang.

5. Literatuurlijst

Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A.S. (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13 (1), 3-16.

Delden, M. van (2013). *De DODO leeft in het schrijfproces* (bachelorthese). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Lulof druktechniek, Almelo.

Franssen, H.M.B., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23 (3), 185-198.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 2007 (3), 445-476.

Hintze, J.M., Volpe, R.J., & Shapiro, E.S. (2002). Best Practices in the Systematic Direct Observation of Student Behavior. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.). *Best Practices in school psychology IV* (pp. 993-1006). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Hylkema, S. (2013). *Stap door het schrijfonderwijs* (bachelorthese). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (2010). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2008.2009*. Utrecht.

Koster, M., Tribushinina, E., & Bergh, H. van den (2013). *Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research*. Universiteit Utrecht

Nock, M.K., & Kurtz, S.M.S. (2005). Direct Behavioral Observation in School Settings: Bringing Science to Practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 359-370.

Pellens, T. (2009). Van product naar proces. *Tijdschrift Taal*, 1 (2), 12-16.

Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 2004 (3), 17-21.

Shapiro, E.S., & Heick, P.F. (2004). School Psychologist Assessment Practices in the Evaluation of Students Referred for Social /Behavioral/Emotional Problems. *Psychology in the Schools*, 41 (5), 551-561.

Verhoef-Platerink, C.S. (2013). *Oog voor leergedrag: observatie van gedrag in de klas* (masterthese). Universiteit Leiden.

Visser, L. (2013). *VOS, DODO, EKSTER* (bachelorthese). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Bijlage 1: Observatieschema

Observatieschema leerlingen

Naam observant:

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

Nummer en naam van de les:

Naam leerkracht:

Datum:

LESONDERDEEL: INTRODUCTIE	
----------------------------------	--

Zet aan het begin van elke 20 seconden bij 1 activiteit een getal (1 = getal voor 1^e ronde observeren van lln 1-5, 2 = getal voor 2^e ronde observeren van lln1-5, etc.)

	Activiteit	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
		j / m	j / m	j / m	j / m	j / m
Aan taak	Opletten					
	Meedoen aan klassikale interactie (hand omhoog, vraag beantwoorden)					
	Lezen					
	Film kijken					
	Nadenken/verzinnen					
	Schrijven					
	Overleggen					
	Anders, namelijk...					
Niet aan taak	Praten/Verbaal					
	Bewegen/Motoriek					
	Passief aanwezig (o.a. doelloos rondkijken)					
	Anders, namelijk...					
	Opmerkingen					

Bijlage 2: Vragenlijst

Vragenlijst voor leerlingen

Leerlingcode:

Naam

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

Les

Datum

Observant

We zijn benieuwd wat jij van deze les vond. Het is dan ook fijn als je de 12 vragen hieronder wilt beantwoorden. Omcirkel per vraag één antwoord.

1. Houd je van schrijven?
 - A. Nee, ik vind er niks aan
 - B. Nee, ik vind het niet zo leuk
 - C. Ja, ik vind het leuk
 - D. Ja, ik vind het heel erg leuk

2. Vind je schrijven makkelijk of moeilijk?
 - A. Heel erg moeilijk
 - B. Moeilijk
 - C. Makkelijk
 - D. Heel erg makkelijk

3. Hoe vond je deze schrijfles?
 - A. Heel erg saai
 - B. Saai
 - C. Leuk
 - D. Heel erg leuk

4. Hoe duidelijk vond je deze les?
 - A. Heel erg duidelijk
 - B. Duidelijk
 - C. Onduidelijk
 - D. Heel onduidelijk

5. Hoe vond je de opdrachten?
 - A. Heel erg moeilijk
 - B. Moeilijk
 - C. Makkelijk
 - D. Heel erg makkelijk

6. Snapte je wat je moest doen?
- A. Ja, heel goed
 - B. Ja, goed
 - C. Nee, niet zo goed
 - D. Nee, helemaal niet
7. Hoe goed heb jij je best gedaan in deze les?
- A. Heel erg goed
 - B. Goed
 - C. Niet zo goed
 - D. Helemaal niet goed
8. Legde de juf goed uit wat je moest doen?
- A. Helemaal niet goed
 - B. Niet zo goed
 - C. Goed
 - D. Heel erg goed
9. Heeft deze les je geholpen om beter te schrijven?
- A. Heel veel
 - B. Veel
 - C. Een beetje
 - D. Helemaal niet
10. Hoe was de tijd voor de opdrachten?
- A. Te kort
 - B. Precies goed
 - C. Te lang
11. Denk je dat je de opdrachten goed hebt gemaakt?
- A. Ja, heel goed
 - B. Ja, goed
 - C. Nee, niet zo goed
 - D. Nee, helemaal niet goed.
12. Ik geef deze les een...
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- (1 = heel slecht, 10 = heel goed)