

Leren schrijven met DODO

Een exploratief onderzoek naar de effectiviteit van de DODO-
lessenmethode.

Bachelor Eindwerkstuk Communicatie- en Informatiewetenschappen
Thyrze van Onna (3817709)
Universiteit Utrecht
7 april 2014

Samenvatting

Uit onderzoek van de Inspectie van Onderwijs (2010, 2012) blijkt dat de schrijfvaardigheid van de bovenbouw van de basisschool onder de maat is en bovendien te weinig aandacht krijgt. Om deze reden is een nieuwe lesmethode ontwikkeld om leerlingen beter te leren schrijven. Het huidige onderzoek maakt deel uit van een serie onderzoeken naar de effectiviteit van deze nieuwe lesmethode Tekster door middel van gedragsobservaties. De hoofdvraag van het huidige onderzoek betreft de vraag of de strategie DODO die gebruikt wordt voor de lesmethode van groep 7 afgestemd is op het werk- en denkniveau van de leerlingen in deze groep. Via observatieschema's zijn zes groepen 7 geobserveerd. Na de lessen hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld. Uit het onderzoek blijkt dat de schrijfstrategie DODO goed is afgestemd op het werk- en denkniveau van de leerlingen uit groep 7. De leerlingen zijn geconcentreerd bezig met de opdrachten, zijn positief over de gegeven lessen, vinden de opdrachten duidelijk en weten wat ze moeten doen. Er worden weliswaar vragen gesteld, maar enkel tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' als leerlingen zelfstandig moeten werken en het stellen van vragen verwacht wordt. Het blijkt wel dat sommige lessen als moeilijker worden ervaren dan andere.

1. Inleiding

Het schrijfonderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs is problematisch. Leerlingen in groep 8 schrijven nauwelijks beter dan dat ze in groep 6 deden (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Bovendien wordt weinig aandacht besteed aan het schrijven in het taalonderwijs, richt de kwaliteitszorg van scholen zich amper op schrijven, is de opleiding van leerkrachten op het gebied van schrijven ontoereikend en wordt op weinig basisscholen gebruik gemaakt van een effectieve didactiek (Inspectie van het Onderwijs, 2012). De schrijfvaardigheid is dus duidelijk onder de maat en krijgt te weinig aandacht.

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs te verbeteren, is door de Universiteit Utrecht in samenwerking met het CITO, NWO en de Avans Hogeschool een onderzoek gestart naar een nieuwe lesmethode om leerlingen beter te leren schrijven. In het kader van dit onderzoek is de lesmethode Tekster ontwikkeld (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014a).

Tijdens het schooljaar 2012-2013 zijn lessen voor groep 6, 7 en 8 ontwikkeld in samenwerking met ervaren docenten. Vervolgens is een kleinschalige pilotstudie gedaan om de eerste reacties te peilen (Van Delden, 2013; Hylkema, 2013; Montezinos, 2013; Visser, 2013). In het schooljaar 2013-2014 wordt de effectiviteit van de lesmethode grootschalig onderzocht (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014b). Dit eindwerkstuk is onderdeel van een serie onderzoeken naar de effectiviteit van de lesmethode Tekster door middel van gedragsobservaties tijdens de lessen. Wat gebeurt er tijdens de lessen? Slaat de methode aan? Hoe ervaren leerlingen en de leerkrachten deze nieuwe methode? In dit eindwerkstuk houd ik mij bezig met de observaties die gedaan zijn tijdens de schrijflessen van groep 7. Specifiek stel ik de volgende hoofdvraag:

In hoeverre is de lesmethode DODO afgestemd op het werk- en denkniveau van de leerlingen van groep 7?

Hierbij is DODO het acroniem voor de schrijfstrategie die gehanteerd wordt tijdens de lessen voor groep 7, bestaande uit de volgende onderdelen: **d**enken, **o**rdenen, **d**oen en **o**verlezen. Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, stel ik de volgende deelvragen:

1. *Zijn de leerlingen tijdens de schrijfles geconcentreerd bezig met de opdrachten?*
2. *Hebben de leerlingen tijdens de schrijfles veel hulp van de leerkracht nodig?*
3. *Hoe waarderen de leerlingen van groep 7 de schrijfles?*

2. Theoretisch kader

Waarom is het eigenlijk relevant om onderzoek te doen naar schrijfvaardigheden en methoden ter verbetering van deze vaardigheden? Het belang van het goed kunnen schrijven uit zich op verschillende vlakken. Allereerst heeft schrijven een maatschappelijke functie, namelijk om te communiceren (Koster, Tribushinina & Van den Bergh, 2014; Graham & Perin, 2007). Goed kunnen schrijven is van essentieel belang bij bijvoorbeeld het overtuigen van een ander, het indienen van een verzoek of het schrijven van een sollicitatiebrief. Graham en Perin (2007) beargumenteren dat schrijven zowel psychologische als psychosociale voordelen heeft, doordat mensen het schrijven gebruiken om zichzelf te verkennen, eenzaamheid tegen te gaan en hun ervaringen op te tekenen. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010) ligt de nadruk hierbij vooral op het persoonlijk en origineel uitdrukken van eigen ideeën.

Goede schrijfvaardigheden zijn bovendien belangrijk in veel fases van het leven. Tijdens de middelbare school wordt schrijven vaak gezien als een belangrijk hulpmiddel om te leren en wordt er vaak getoetst door middel van werkstukken, essays en andere schrijfopdrachten (Koster et al., 2014). Bovendien beoordelen universiteiten de kwalificaties van kandidaten steeds vaker aan de hand van schrijfproducten (Graham & Perin, 2007). Ook tijdens het werkende leven ondervinden zwakke schrijvers de negatieve gevolgen van hun ondermaatse schrijfvaardigheden. Werknemers worden geacht geschreven documenten te produceren, rapporten te schrijven en presentaties te geven. Bovendien verloopt veel onderling contact ook schriftelijk (Graham & Perin, 2007). Zowel Koster et al. (2014) als Graham en Perin (2007) stellen dat volwassenen die niet in staat zijn te communiceren middels schrijven grote problemen ondervinden bij het participeren in het alledaagse leven, of wellicht zelfs helemaal niet in staat zijn hierbinnen goed te functioneren.

Een goede schrijfvaardigheid is dus van essentieel belang. Wat maakt het dat schrijven zo moeilijk gevonden wordt? Levy en Ransdell (1995) stellen dat het schrijfproces vaak wordt gezien als complex en moeilijk omdat het één van de minst begrepen taalproductietaken is. Tijdens het schrijven van een tekst moet een schrijver aan veel dingen tegelijk denken. Wat wil ik opschrijven? Welke informatie heb ik nodig en waar kan ik deze informatie vinden? Voor wie is de tekst bedoeld en wat weet diegene er al van? Deze en vele andere vragen moeten allemaal beantwoord worden en zorgen daarom al snel voor cognitieve overbelasting. Ons werkgeheugen is immers niet zo groot (Brouwer, Koster & Van den Bergh, 2014c).

Docenten kijken bij schrijfvaardigheid vaak enkel naar het uiteindelijke schrijfproduct. Rijlaarsdam en Braaksma (2004) stellen dat bij het aanleren van schrijfvaardigheid de aandacht meer gevestigd moet worden op het schrijfproces en schrijfstrategieën. Zij geven hier vorm aan door leerlingen niet alleen te laten schrijven, maar hen eerst schrijfprocessen van andere schrijvers te laten observeren om hen zo te leren schrijven. Uit het onderzoek van Levy en Ransdell (1995) blijkt bovendien dat een duidelijke oorzaak van het verschil tussen goede en slechte teksten ligt bij het schrijfproces, in het bijzonder bij de tijd die men neemt voor het reviseren van de geschreven tekst. Een goede tekst wordt vaker herlezen en gereviseerd dan een minder goede tekst. Uit hun onderzoek blijkt dat slechts 10% van de gegeven tijd voor een schrijfopdracht werd besteed aan het reviseren en herlezen van de zojuist geschreven tekst. Het tweetal adviseert dan ook dat er minder tijd besteed

moet worden aan het plannen en schrijven van een tekst, en meer aan het herlezen en reviseren ervan.

Een effectieve lessenmethode zou zich dus actief moeten richten op de verschillende deelprocessen van het schrijven om zo cognitieve overbelasting te voorkomen en daardoor de kwaliteit van geschreven teksten te verbeteren. Flower en Hayes (1981) onderscheiden binnen het schrijfproces drie deelprocessen: plannen, formuleren en herzien. Met 'plannen' bedoelt het tweetal dat de schrijver een interne representatie maakt van de kennis die hij gebruikt tijdens het schrijven. Tijdens het deelproces 'formuleren' worden de gestructureerde ideeën met behulp van de gestelde doelen 'vertaald' in geschreven taal. De schrijver moet zijn aandacht verdelen tussen het zoeken van de juiste woorden en het rekening houden met de correcte spelling en grammatica. Het derde deelproces, 'herzien', delen Flower en Hayes op in twee gedeelten: (1) evalueren, en (2) reviseren. Tijdens het herzien herleest de schrijver zijn tekst om deze tekst vervolgens systematisch te kunnen evalueren en reviseren. De subprocessen evalueren en reviseren hebben als kenmerk dat zij de andere deelprocessen kunnen onderbreken en dus op elk moment tijdens het schrijven voor kunnen komen.

Hoewel de twee processen plannen en schrijven binnen het schrijfproces redelijk goed lijken te gaan, beargumenteert van Gelderen (1997) dat leerlingen uit zichzelf hun teksten niet of nauwelijks reviseren. Wanneer er wel gereviseerd wordt, betreft dit vooral de spelling, syntaxis en het idioom. Uit experimenten van Bereiter en Scardamalia (1987, in Van Gelderen, 1997) blijkt dat leerlingen wel kunnen reviseren als dit hen expliciet gevraagd wordt en ze daarvoor de nodige hulpmiddelen krijgen aangereikt. Het lijkt er dus op dat leerlingen de revisievaardigheid wel bezitten, maar die zelf niet aanwenden. Van Gelderen (1997) liet in zijn onderzoek leerlingen hardopdenkend teksten van anderen evalueren en reviseren. Hieruit bleek dat alle leerlingen in staat waren de tekst te evalueren en voorstellen aan te dragen ter verbetering van de tekst. De leerlingen die de leerkracht aanwees als goede schrijvers, stelden tijdens dit onderzoek meer effectieve veranderingen van de tekst voor dan leerlingen die door de leerkracht getypeerd werden als zwakkere schrijvers.

Dit onderscheid tussen goede en zwakkere schrijvers wordt mogelijk zichtbaarder zodra leerlingen naar de bovenbouw van de basisschool gaan. Volgens Franssen en Aarnoutse (2003) vindt bij leerlingen uit groepen 6 en 7 een omslag plaats. Leerlingen ontwikkelen in deze periode hun schrijfstijl van vertellend naar denkend. Waar ze voorheen schreven zoals ze praten beginnen ze langzaam de tot hun beschikbare kennis en informatie te beoordelen en vervolgens om te zetten in tekst. Leerlingen die goed zijn in schrijven zullen minder moeite hebben met het maken van deze omslag dan leerlingen die minder goed zijn in schrijven.

De lesmethode Tekster is gericht op het beter leren schrijven van leerlingen uit de bovenbouw van de basisschool, waaronder dus leerlingen uit de groepen 6 en 7. De methode maakt actief gebruik van het schrijfproces door leerlingen strategieën aan te leren met behulp van acroniemen. In groep 6 maken leerlingen kennis met het acroniem VOS, wat staat voor **v**erzinnen, **o**rdenen en **s**chrijven. Het acroniem DODO uit groep 7 staat, zoals al eerder gezegd, voor **d**enken, **o**rdenen, **d**oen en **o**verlezen. In groep 8 wordt er gebruik gemaakt van het acroniem EKSTER, wat staat voor **e**erst nadenken, **k**iezen en **o**rdenen, **s**chrijven, **t**eruglezen, **e**valueren en **r**eviseren. De lesmethode is erop gericht elke afzonderlijke stap uit het acroniem apart te laten uitvoeren met als uiteindelijk doel dat leerlingen bij

het schrijven van teksten elke afzonderlijke stap uit zichzelf gaan toepassen. Zeker de onderdelen waarin leerlingen hun geschreven tekst moeten herlezen en reviseren dienen door deze methode meer aandacht te krijgen van leerlingen.

De lesmethode Tekster zou in theorie dus effectief moeten zijn. Is dit in de praktijk ook het geval? Zullen leerlingen door de strategieën meer aandacht besteden aan het uitvoeren van de verschillende deelprocessen? Om een eerste indruk te krijgen van de effectiviteit van de lesmethode Tekster, zal dit eindwerkstuk zich richten op het observeren van het gedrag van leerlingen die met deze lesmethode aan de gang gaan. Specifiek zal hierbij gekeken worden naar het gedrag van leerlingen uit groep 7 omdat ik verwacht dat waar leerlingen uit groep 6 net beginnen het denkend schrijven te ontdekken, leerlingen uit groep 7 zich midden in de omslag van vertellend schrijven naar denkend schrijven bevinden. De niveaoverschillen tussen leerlingen die al wel of nog net niet denkend schrijven zullen hierdoor zichtbaarder zijn. Het is dan ook belangrijk om te onderzoeken of de lesmethode DODO die leerlingen in groep 7 krijgen, aansluit op het werk- en denkniveau van de leerlingen.

3. Methode

Het huidige onderzoek maakt deel uit van een serie onderzoeken naar de effectiviteit van de lesmethode Tekster door middel van gedragsobservaties. De serie onderzoeken bestaat in totaal uit tien onderzoeken, die allemaal een andere focus hebben. Het huidige onderzoek richt zich op de lesmethode Tekster in relatie tot het werk- en denkniveau van leerlingen uit groep 7. Om dit te onderzoeken is gebruik gemaakt van observatieschema's voor leerlingen en leerkrachten en vragenlijsten voor enkel de leerlingen.

3.1 Leerlingen

In totaal zijn in 22 klassen leerlingen geobserveerd van scholen door heel Nederland. Van deze 22 observaties zijn zes observaties relevant voor het huidige onderzoek. Deze zes observaties zijn namelijk van de groepen 7 die een DODO les hebben gevolgd. De groepen 7 komen van zes verschillende basisscholen uit de provincies Noord-Holland, Zuid-Holland en Friesland. In tabel 1 staat het aantal leerlingen per klas aangegeven. Ook is vermeld welke les tijdens de observatie gegeven werd. In totaal levert dit data op van 110 leerlingen uit zes groepen 7.

Tabel 1: De hoeveelheid leerlingen per klas en de les die gegeven werd tijdens de observatie.

Klas	Aantal leerlingen	Gegeven les
Klas 1	26	DODO 2
Klas 2	30	DODO 4
Klas 3	8	DODO 4
Klas 4	22	DODO 3
Klas 5	12	DODO 0
Klas 6	12	DODO 4

3.2 Materiaal

Voor het observeren van de leerlingen en leerkrachten tijdens de lessen werden er observatieschema's en vragenlijsten opgesteld. De observatieschema's dienden om het gedrag tijdens de les vast te leggen (zie bijlagen A en B). De vragenlijst had als doel alle leerlingen uit de geobserveerde klassen na de les te bevragen over hun mening over schrijven in het algemeen, de schrijfles en hun eigen prestaties (zie bijlage C). De vragenlijst voor de leerkrachten was voor het huidige onderzoek niet relevant en wordt daarom niet besproken.

3.2.1 Observatieschema's

Er zijn observatieschema's gemaakt voor zowel de leerlingen als de leerkrachten, die voor ieder onderdeel apart ingevuld dienden te worden. Voor de lessen van groep 7 zijn dit de volgende onderdelen: introductie, denken, ordenen, doen en overlezen. De observatieschema's zijn een combinatie van de observatieschema's uit eerdere pilot-onderzoeken naar de lesmethode Tekster (Van Delden, 2013; Hylkema, 2013; Montezinos, 2013), eigen input en de BOSS-methode (Hintze, Volpe en Shapiro, 2002; Shapiro, 2013). Er is voor de BOSS-methode als hulpmiddel gekozen omdat

deze methode soorten gedrag benoemt die vergelijkbaar zijn met de soorten waar de serie onderzoeken naar op zoek is.

Op de observatieschema's uit de pilot-onderzoeken kwam als kritiek dat de schema's niet voldoende lieten zien of het vertoonde gedrag ook gewenst was (Hylkema, 2013) en dat de categorieën uit het observatieschema niet specifiek en uitgebreid genoeg waren (Van Delden, 2013). De BOSS-methode maakt onderscheid tussen de categorieën 'aan taak' en 'niet aan taak' (Hintze, Volpe en Shapiro, 2002; Shapiro, 2013). Dit onderscheid werd toegepast op de huidige observatieschema's zodat duidelijker werd of het geobserveerde gedrag wenselijk of niet wenselijk was.

Bij het leerlingenschema werd het 'aan taak' gedrag specifiek door de extra opties 'meedoen aan klassikale interactie (hand opsteken, vraag beantwoorden etc.)' en 'film kijken' toe te voegen. Ook werd een 'niet aan taak' categorie toegevoegd. Voor deze categorieën waren de subgroepen gebruikt die de BOSS-methode voor 'niet aan taak' gedrag hanteert (Hintze, Volpe en Shapiro, 2002; Shapiro, 2013). De eerste subgroep is 'niet aan taak motorisch', voor motorische handelingen die niet gerelateerd zijn aan de opdracht, zoals het van de stoel gaan of frunniken met voorwerpen. 'Niet aan taak verbaal' staat voor het ongeoorloofd geluiden maken of praten over andere onderwerpen. Tot slot wordt 'niet aan taak passief' gebruikt wanneer de leerling op een passieve manier niet meedoet aan de les. Denk hierbij aan niks doen of uit het raam kijken. Ook is een 'anders' categorie toegevoegd voor gedrag dat niet onder te verdelen is in één van de drie 'niet aan taak' categorieën.

Het leerkrachtenschema had eenzelfde uiterlijk als het leerlingenschema gekregen, hetzij met een andere invulling. Het 'aan taak' gedrag is opgedeeld in 'aan taak klassikaal' (uitleg geven, interactie met de klas etc) en 'aan taak individueel' (door de klas lopen, (on)gevraagd hulp bieden, etc). Ook is er een 'niet aan taak' categorie voor de momenten dat de leerkracht niet met de leerlingen of de les bezig is (iets lezen, met collega praten etc).

Een groot verschil tussen het huidige schema en het schema uit de pilot-onderzoeken is dat er tijdens het observeren bij de pilot-onderzoeken één schema per les gebruikt werd en er bij het huidige onderzoek voor ieder lesonderdeel een nieuw schema gebruikt diende te worden. Door deze verandering was het mogelijk om een gedetailleerder beeld te krijgen van het gedrag van leerlingen en de leerkracht per lesonderdeel.

Onderaan beide observatieschema's stond een tweede tabel die ingevuld moest worden voor ieder lesonderdeel als geheel. Deze tabel is gecreëerd om extra informatie te kunnen verschaffen over de activiteiten van respectievelijk de leerling of de leerkracht in de klas. Voorbeelden van deze activiteiten van het leerlingenschema zijn: 'de leerling overlegt met andere leerling' en 'de leerling stelt één of meerdere vragen'. In de tabel van het leerkrachtenschema werden onder andere de volgende activiteiten bevraagd: 'de leerkracht doet een vorm van leerkracht-*modeling*' en 'de leerkracht bewaakt de rust en orde'. Op het leerlingenschema diende hier 'ja' of niks ingevuld te worden, afhankelijk van het wel of niet voorkomen van de activiteit tijdens dat lesonderdeel. Bij het leerkrachtenschema was bij twee activiteiten een 'niet van toepassing' mogelijk, en waren bij een derde activiteit, het expliciet noemen van stappen uit het acroniem, twee vormen van ja mogelijk: met of zonder verwijzing naar het acroniem.

3.2.2 Vragenlijst voor leerlingen

Tijdens de eerdere pilot-onderzoeken (Van Delden, 2013; Hylkema, 2013; Montezinos, 2013) was een vragenlijst ontwikkeld waar de vragenlijst voor de huidige onderzoeken op gebaseerd is. De pilot-onderzoeken hadden een vragenlijst met als mogelijke antwoorden: 'ja' en 'nee'. Het bleek echter dat leerlingen moeilijk kunnen kiezen tussen 'ja' en 'nee', waardoor ze beide antwoorden omcirkelden. Voor de huidige vragenlijst is gekozen de vragen in een meerkeuzeformat aan te bieden. Om de leerlingen wel in een richting te duwen, is gekozen voor een vierpuntsschaal zonder midden. De vragen uit de vragenlijst waren deels gelijk aan de vragen uit de vragenlijst van de pilot-onderzoeken. Een aantal vragen werd aangepast, weggelaten of toegevoegd om de vragenlijst geschikt te maken voor de serie onderzoeken. In tabel 2 is een aantal vragen uit de huidige vragenlijst opgenomen ter illustratie.

Tabel 2. Voorbeelden van vragen uit de vragenlijst voor leerlingen.

Voorbeeldvragen uit de vragenlijst voor leerlingen

Hoe duidelijk vond je deze les?

Snapte je wat je moest doen?

Denk je dat je de opdracht goed hebt gemaakt?

De voor de serie onderzoeken gebruikte vragenlijst bestond uit 12 schaalvragen waarbij de leerlingen het meest passende antwoord moesten omcirkelen. Twee van deze vragen weken af van de vierpuntsschaal. Vraag 10 betrof namelijk de vraag: '*Hoe was de tijd voor de opdrachten?*' Hierbij is gekozen voor een driepuntsschaal, met als mogelijke antwoorden: 'te kort', 'precies goed' en 'te lang'. Bij deze vraag was het middelste antwoord het wenselijke antwoord. Ook vraag 12 was afwijkend. Hier moesten kinderen de les namelijk een cijfer geven tussen de 1 en de 10.

3.3 Procedure

Er zijn per observant drie tot zes observaties gedaan, waarvan 22 leerlingobservaties en 23 leerkrachtobservaties. De lessen werden bezocht in tweetallen zodat de ene observant vijf leerlingen kon observeren en de ander de lesgevende leerkracht. Bij één les werd enkel de leerkracht geobserveerd.

Alle lesobservaties vonden plaats tijdens twee weken van maart 2014. Voorafgaand aan de observatie werd kennis gemaakt met de leerkracht en kregen de observatoren een plek toegewezen in de klas. Bij het observeren van leerlingen is het belangrijk om de gezichtsuitdrukkingen van de leerlingen te kunnen zien. Het lukte echter niet altijd om vooraan in de klas plaats te nemen. De geobserveerde leerlingen werden echter altijd zo uitgekozen dat ze ondanks de positie van de observator in de klas, altijd deels of volledig met het gezicht richting de observator zaten. Er zijn expres geen leerlingen geobserveerd die naast elkaar zaten aangezien het mogelijk is dat leerlingen elkaar tijdens de les aansteken met niet-wenselijk gedrag. De geobserveerde leerlingen wisten niet dat zij geobserveerd werden, met als doel om hen zich zoveel mogelijk natuurlijk te laten gedragen.

Per klas zijn vijf leerlingen geobserveerd. Deze vijf leerlingen zijn op hun positie in de klas en geslacht na, aselekt door de observeerders uitgekozen. Het uitkiezen van bijvoorbeeld de leerlingen

die de leerkracht kwalificeert als beste en slechtste leerlingen, zou geleid kunnen hebben tot uitvergroete variantie. Aangezien de gedragsobservaties als doel hebben het gemiddeld gedrag van leerlingen in kaart te brengen, hebben wij gekozen voor een random selectie van leerlingen.

Tijdens de les werd het observatieformulier ingevuld, waarbij per lesonderdeel steeds een nieuw schema gebruikt werd. Aan het begin van elke 20 seconden werd bij een leerling een getal geplaatst bij één activiteit. Op deze manier werd elke leerling eenmaal geobserveerd per 1:40 minuten. Voor de eerste ronde dat de leerlingen geobserveerd werden, werd het getal 1 gebruikt, voor de tweede ronde het getal 2 enzovoort. De getallen op de observatieschema's geven dus de tijdsvolgorde van de activiteiten van iedere leerling aan.

Bij een volgend onderdeel begonnen de rondes opnieuw bij het getal 1 en werd gestart bij de leerling die met observeren op dat moment aan de beurt was. Welke leerling als eerst geobserveerd werd, kon dus per lesonderdeel verschillen. Tijdens ieder lesonderdeel werd ook de tabel voor het lesonderdeel als geheel ingevuld.

Na afloop van de les werden de vragenlijsten uitgedeeld. Hierbij werd ervoor gezorgd dat de vijf geobserveerde leerlingen de vragenlijsten kregen met leerlingcodes één tot en met vijf, corresponderend met hun nummer tijdens de gedragsobservaties, zodat de data later gekoppeld konden worden. Ook de niet-geobserveerde leerlingen kregen een vragenlijst om in te vullen. Hun mening over de les kan immers ook een waardevolle bijdrage zijn.

Resultaten

Voor de resultaten is dezelfde volgorde van klassen aangehouden als in tabel 1. De klassen 1 tot en met 6 uit tabel 1 corresponderen dus met de klassen 1 tot en met 6 in de tabellen van de resultaten.

4.1 Zijn de leerlingen tijdens de schrijfles geconcentreerd bezig met de opdrachten?

Voor iedere lesobservatie is met getallen per twintig seconden aangegeven welk gedrag de leerlingen aan het begin van de twintig seconden vertoonden. In tabel 3 is per klas de hoeveelheid 'aan taak' en 'niet aan taak' gedrag weergegeven voor de gehele les met de bijbehorende percentages.

Tabel 3. De hoeveelheid 'aan taak' en 'niet aan taak' gedrag met bijbehorende percentages voor de les als geheel, per klas.

	Totaal		Aan taak		Niet aan taak	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Klas 1	172	100	112	65,1	60	34,9
Klas 2	164	100	125	76,2	39	23,8
Klas 3	133	100	108	81,2	25	18,8
Klas 4	142	100	92	64,8	50	35,2
Klas 5	171	100	129	75,4	42	24,6
Klas 6	128	100	87	68,0	41	32,0
Totaal	910	100	653	71,8	257	28,2

In totaal zijn voor alle zes de klassen 910 activiteiten geturfd, waarvan ruim 70% 'aan taak' gedrag betrof. Klassen 1 en 4 laten het meeste 'niet aan taak' gedrag zien, namelijk een percentage van rond de 35%. De leerlingen uit klas 3 laten het vaakst wenselijk gedrag zien: 81,2% van de geturfdde activiteiten is 'aan taak'. Bij iedere klas wordt tijdens de les meer 'aan taak' gedrag gesignaleerd dan 'niet aan taak' gedrag.

Bij meerdere DODO lessen liepen de verschillende lesonderdelen door elkaar heen. De lerares van klas 4 zei bijvoorbeeld tijdens de les dat de leerlingen, gezien de tijd, naast 'denken' al hadden moeten 'ordenen' en nu aan het lesonderdeel 'doen' moesten beginnen. Ook klas 1 kampte met tijdgebrek. Bij klas 3 werden de leerlingen geacht in hun eigen tempo de lesonderdelen 'denken', 'ordenen' en 'doen' te voltooien, waardoor de overgang van het ene lesonderdeel naar het andere lesonderdeel niet voor de hele klas gelijk liep.

Het is belangrijk om te weten tijdens welke lesonderdelen leerlingen veel 'aan taak' of juist 'niet aan taak' gedrag laten zien omdat dit iets kan zeggen over de moeilijkheidsgraad en/of de duur van de les. Bij de lesonderdelen 'denken', 'ordenen' en 'doen' is de kans door de onduidelijke overgangen echter groot dat de data niet 100% accuraat zijn. Om vervuilde data te voorkomen is ervoor gekozen om bij alle analyses de vijf verschillende lesonderdelen op te delen in drie lesdelen, waarbij de lesonderdelen 'denken', 'ordenen' en 'doen' samengenomen zijn. De drie lesdelen bestaan hierdoor uit 'introductie', 'denken/ordenen/doen' en 'overlezen'.

In tabel 4 is per klas de hoeveelheid 'aan taak' en 'niet aan taak' gedrag weergegeven, opgesplitst in drie lesdelen. Het lesdeel 'denken/ordenen/doen' bevat door het samennemen hogere aantallen dan de overige lesdelen. Voor tabel 4 is er daarom gekozen voor percentages om de drie lesdelen te kunnen vergelijken.

Tabel 4. 'Aan taak' (AT) en 'niet aan taak' (NAT) gedrag tijdens de les per klas, opgesplitst in drie lesdelen (in %).

	Introductie		Denken/Ordenen/Doen		Overlezen	
	AT	NAT	AT	NAT	AT	NAT
Klas 1	52,5	47,5	72,0	28,0	59,4	40,6
Klas 2	78,0	22,0	76,6	23,4	73,0	27,0
Klas 3	94,4	5,6	81,7	18,3	68,2	31,8
Klas 4	80,0	20,0	62,1	37,9	57,1	42,9
Klas 5	87,0	13,0	78,0	22,0	56,7	43,3
Klas 6	82,4	17,6	74,4	25,6	45,5	54,5
Totaal	75,7	24,3	74,0	26,0	60,1	39,9

Uit de tabel is af te leiden dat het percentage 'aan taak' gedrag bij ieder volgend lesdeel afneemt, en het percentage 'niet aan taak' gedrag daardoor logischerwijs toeneemt. Deze lijn is voor vrijwel iedere klas op te merken. Enkel klas 1 wijkt af van de andere klassen, aangezien deze klas bij het lesdeel 'introductie' bijna evenveel 'aan taak' als 'niet aan taak' gedrag laat zien. Veel leerlingen waren tijdens de introductie nog 'motorisch' of 'passief' niet bezig met de les. Pas bij het tweede lesdeel leek deze klas de algemene lijn van de overige klassen op te pikken.

Klas 2 laat het meest stabiele 'aan taak' gedrag zien. Bij alle drie de lesdelen blijft het percentage 'aan taak' boven de 70%. Tijdens deze les spoorde de leerkracht inactieve leerlingen vaak aan en bewaakte ze de rust en orde in de les. De leerkracht van klas 2 was dus actief bezig met het gestructureerd laten verlopen van de les en had controle over de leerlingen. Klas 3 zorgt voor hoge uitschieters bij het 'aan taak' gedrag tijdens de lesdelen 'introductie' en 'denken/ordenen/doen'. De overige drie klassen laten een constante daling van het 'aan taak' gedrag zien door de lesdelen heen, waarbij leerlingen bij elk volgend lesdeel steeds meer 'verbaal', 'motorisch' en 'passief' 'niet aan taak' gedrag lieten zien. Van de zes klassen werd bij de helft geobserveerd dat leerlingen eerder klaar waren met de les en daarom 'niet aan taak' gedrag vertoonden.

Klas 6 liet als enige klas bij het lesdeel 'overlezen' meer 'niet aan taak' dan 'aan taak' gedrag zien. Hierbij ging het voornamelijk over 'niet aan taak motorisch' en 'niet aan taak passief' gedrag. Uit de volgorde van getallen op het observatieschema valt af te leiden dat deze vormen van 'niet aan taak' gedrag bij klas 6 gedurende het gehele lesdeel 'overlezen' voorkwamen. Een aantal leerlingen leek nog een poging te willen doen om de opdracht af te maken. Zij wisselden 'aan taak' en 'niet aan taak' gedrag af. Andere leerlingen hielden zich vanaf het begin van dit lesdeel al niet meer bezig met de opdracht. Het feit dat leerlingen al vanaf het begin van het lesdeel 'overlezen' 'niet aan taak' gedrag lieten zien neemt de mogelijkheid dat deze leerlingen al klaar waren met de les weg. De kans is groter dat de concentratie van de leerlingen tijdens dit lesdeel gewoon op was.

4.2 Hebben de leerlingen tijdens de schrijfles veel hulp van de leerkracht nodig?

Allereerst is er voor het beantwoorden van deze deelvraag gekeken naar het voorkomen van de volgende activiteiten voor de les als geheel. De leerling:

1. Heeft problemen met de opdracht;
2. Stelt één of meerdere vragen;
3. Krijgt gevraagd hulp;

4. Krijgt ongevraagd hulp.

De activiteit 'problemen met de opdracht' is meegenomen omdat het voorkomen hiervan een indicatie is dat de opdracht wellicht te moeilijk is of niet begrepen wordt. Het stellen van vragen en het gevraagd hulp krijgen hangt met elkaar samen. Dit zijn allebei uitingen van onduidelijkheden over de les. 'Ongevraagd hulp krijgen' is meegenomen omdat het mogelijk is dat de leraar ziet dat de leerling moeite heeft met de opdracht terwijl dat de leerling dit niet zelf aangeeft. Het is echter ook mogelijk dat de leraar bijvoorbeeld opmerkt dat de leerling de opdracht verkeerd aanpakt en om deze reden hulp biedt. Ook 'ongevraagd hulp krijgen' is hierdoor een indicator van eventuele onduidelijkheden over de les.

In tabel 5 staat per klas voor de gehele les weergegeven of en hoe vaak de bovenstaande vier activiteiten voorkwamen. Het hoogst mogelijke aantal per klas voor iedere vraag was vijf per lesonderdeel omdat er bij iedere klas vijf leerlingen geobserveerd zijn. De lessen bestaan allemaal uit de lesonderdelen 'introductie', 'denken', 'ordenen', 'doen' en 'overlezen'. Voor de hele les betekent dit dat per klas voor iedere vraag het hoogst mogelijke aantal 25 was.

Tabel 5. Het aantal keer dat activiteiten voorkwamen tijdens de les per klas.

	Problemen met opdr.	1 of meer vragen	Gevraagd hulp	Ongevraagd hulp	Totaal
Klas 1	4	3	-	1	8
Klas 2	2	2	1	-	5
Klas 3	-	3	-	-	3
Klas 4	-	1	-	-	1
Klas 5	-	-	2	4	6
Klas 6	-	6	4	2	12
TOTAAL	6	15	7	7	35

In de tabel is te zien dat de meest voorkomende activiteit het stellen van één of meerdere vragen was. Alleen bij de observatie van klas 5 werden geen vragen gesteld. Leerlingen uit vier verschillende klassen kregen gevraagd of ongevraagd hulp. Bij twee klassen waren er problemen met de opdracht, namelijk bij de klassen 1 en 2.

Bij klas 6 werden de verschillende activiteiten het vaakst geobserveerd. In deze klas werden de meest vragen gesteld en kregen de leerlingen eveneens het vaakst gevraagd hulp. Klas 1 had het vaakst problemen met de opdracht. Ook in deze klas stelden de geobserveerde leerlingen meerdere vragen. De geobserveerde leerlingen van klas 5 kregen zowel gevraagd als ongevraagd hulp, waarbij ongevraagd hulp krijgen het vaakst voorkwam. Tijdens de lessen van klassen 3 en 4 werd enkel een aantal vragen gesteld en deden zich dus geen andere problemen voor.

Om te kijken bij welk lesdeel zich het vaakst problemen voordeden, staat in tabel 6 het aantal keren weergegeven dat de activiteiten voorkwamen per lesdeel. Lesdeel is hier wederom een driedeling, bestaande uit 'introductie', 'denken/ordenen/doen' en 'overlezen'.

Tabel 6. Het aantal keer dat activiteiten voorkwamen tijdens de lessen, opgesplitst in drie lesdelen.

	Problemen met opdracht	1 of meer vragen	Gevraagd hulp	Ongevraagd hulp
Introductie	-	1	-	-
Denken/Ordenen/Doen	5	9	6	6
Overlezen	1	5	1	1

Uit deze tabel blijkt dat zich tijdens het lesdeel 'introductie' amper problemen voordeden. Tijdens dit lesdeel werd alleen een keer een vraag gesteld. Tijdens het tweede lesdeel deden zich de meeste problemen voor en bij het lesdeel 'overlezen' zwakte het aantal weer af. We zien dus dat de activiteiten vooral tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' voorkwamen. Dit was te verwachten aangezien leerlingen tijdens dit lesdeel immers vooral zelfstandig aan de slag moeten.

Deze resultaten werpen echter enkel licht op de problemen die de geobserveerde leerlingen hadden tijdens de les. Het is mogelijk dat deze leerlingen net de leerlingen waren die altijd goed presteren, alles snappen en dus weinig hulp nodig hebben. Om een beter beeld te krijgen van de behoefte aan hulp en het lesdeel waarin deze hulp vooral gevraagd wordt, is gekeken naar het gevraagd en ongevraagd hulp bieden door de leerkracht. Waar bij de vorige tabellen alleen data beschikbaar waren van de vijf geobserveerde leerlingen, zijn over de hulp die de leerkracht de leerlingen bood vanuit de leerkrachtobservaties data beschikbaar van alle leerlingen uit de klas. In tabel 7 staat het aantal keren aangeboden gevraagde en ongevraagde hulp van de leerkrachten uit de verschillende klassen, opgesplitst per lesdeel.

Tabel 7. Het aantal keren door de leerkrachten gegeven gevraagde en ongevraagde hulp per klas en lesdeel met tussen haakjes het aantal minuten.

	Introductie		Denken/Ordenen/Doen		Overlezen	
	Gevraagd	Ongevraagd	Gevraagd	Ongevraagd	Gevraagd	Ongevraagd
Klas 1	-	-	27 (9:00)	10 (3:20)	-	-
Klas 2	-	-	10 (3:20)	6 (2:00)	2 (0:40)	-
Klas 3	1 (0:20)	1 (0:20)	8 (2:40)	8 (2:40)	2 (0:40)	2 (0:40)
Klas 4	-	-	19 (6:20)	8 (2:40)	-	-
Klas 5	-	-	10 (3:20)	6 (2:00)	-	1 (0:20)
Klas 6	-	-	11 (3:40)	5 (1:40)	5 (1:40)	-
TOT	1 (0:20)	1 (0:20)	85 (28:20)	43 (14:20)	9 (3:00)	3 (1:00)

De lessen duurden tussen de 45 en 60 minuten. Uit tabel 7 blijkt dat beide soorten hulp voornamelijk tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' gegeven werden. Deze resultaten ondersteunen de activiteiten die gesignaleerd werden bij de leerlingen: tijdens het middelste lesdeel, wanneer de leerlingen vooral zelfstandig bezig zijn, ontstaan de meeste problemen.

In tabellen 5 en 6 is te zien dat de geobserveerde leerlingen voornamelijk vragen stelden, met name tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen'. Tabel 7 ondersteunt deze resultaten. Vragen stellen leidt tot het krijgen van gevraagde hulp en we zien in de tabel dat leerkrachten tijdens de lessen bijna twee keer zo vaak gevraagde als ongevraagde hulp boden. Hoewel minder vaak, kregen leerlingen ook ongevraagde hulp. Dit wijst erop dat de leerlingen niet alleen zelf om hulp vroegen maar ook

vanuit het initiatief van de leerkracht tips kregen. Deze data geven dus aan dat leerlingen waarschijnlijk moeite hadden met het maken van de opdrachten.

Wel is een verschil te zien tussen het aantal keren dat leerlingen gevraagd en ongevraagd hulp kregen. Klas 1 had veruit de meeste aantal keren hulp nodig. Zij volgden les 2. Het lesdeel 'denken/ordenen/doen' duurde 33 minuten, waarvan bijna de helft van de tijd bestond uit (on)gevraagd hulp geven. Ook tijdens de lessen van de klassen 2 en 4 werd in vergelijking met de overige drie lessen meer tijd aan (on)gevraagde hulp besteed. Van de les 3 die klas 4 volgde, duurde het lesdeel 'denken/ordenen/doen' 35 minuten. Hiervan bestond bijna een kwart uit (on)gevraagd hulp geven. Hetzelfde lesdeel duurde tijdens les 4 van klas 2 maar 22 minuten, maar ook hiervan werd een kwart besteed aan (on)gevraagde hulp. Tijdens elk van de overige drie lessen werd circa 16% van het half uur durende lesdeel 'denken/ordenen/doen' besteed aan (on)gevraagde hulp. Deze klassen volgden les 0 en tweemaal les 4 van de DODO-lessenserie tijdens de observatie.

Ongeacht de les die gevolgd werd, duurde het lesdeel 'denken/ordenen/doen' bij vrijwel alle klassen ongeveer een half uur. Het lijkt er dus op dat dit lesdeel van lessen 2 en 3 moeilijker gevonden wordt dan van lessen 0 en 4. Enkel klas 2 wijkt af van deze conclusie. Het lesdeel 'denken/ordenen/doen' duurde tijdens de les van deze klas allereerst minder lang en bovendien werden er meer vragen gesteld. Het is de vraag of dit te maken heeft met de moeilijkheidsgraad van de les, aangezien de twee andere klassen die ook deze les volgden een stuk minder vragen stelden. Het is waarschijnlijker dat de leerlingen uit klas 2 veel moeite hebben met schrijven en er daarom veel (on)gevraagd hulp gekregen werd.

4.3 Hoe waarderden de leerlingen van groep 7 de schrijfles?

Na de les moesten de leerlingen een vragenlijst invullen over hun waardering voor de DODO-les. Bij drie leerlingen uit klassen 1 en 2 waren niet alle vragen op de vragenlijst beantwoord. Om een goede vergelijking te kunnen trekken zijn de vragenlijsten van deze leerlingen niet meegenomen in de analyse. Het totaal aantal bruikbare vragenlijsten daalt hierdoor van 110 naar 107. Niet alle vragen uit de vragenlijst zijn gebruikt voor het beantwoorden van de deelvraag. De hoofdvraag richt zich specifiek op het werk- en denkniveau van de leerlingen, waardoor vraag 8 irrelevant is. Deze vraag wordt niet meegenomen in de analyses.

Allereerst is het belangrijk om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te onderzoeken. Bij een betrouwbare vragenlijst meten de verschillende vragen namelijk hetzelfde, ze zeggen iets over de waardering voor de schrijfles op dezelfde manier. Vraag 10 - '*Hoe was de tijd voor de opdrachten*' - wordt niet meegenomen voor deze analyse. Deze vraag wordt apart behandeld omdat bij deze vraag niet het hoogste, maar het middelste antwoord (b: precies goed) het meest wenselijke antwoord was.

De gebruikte vragenlijst is betrouwbaar ($\alpha = 0,76$), wat wil zeggen dat het antwoordgedrag van de leerlingen consistent is. In tabel 8 staan per vraag de gemiddelden en de standaarddeviaties per klas aangegeven. De gemiddelden van vraag 10 en vraag 12 staan dikgedrukt omdat deze twee vragen niet met een vierpuntsschaal werkten maar met respectievelijk een driepuntsschaal en een tienpuntsschaal en daarom anders benaderd moeten worden dan de overige negen vragen.

Tabel 8. Gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) per klas, per vraag. (*n* = aantal leerlingen).

Vraag	Klas 1 n=24	Klas 2 n=29	Klas 3 n=8	Klas 4 n=22	Klas 5 n=12	Klas 6 n=12	TOT n=107
1	2,7 (1,1)	2,8 (0,9)	3,0 (0,9)	1,9 (0,6)	2,8 (0,4)	2,8 (1,0)	2,6 (0,9)
2	3,0 (0,6)	3,2 (0,6)	3,1 (0,8)	1,7 (0,6)	3,3 (0,5)	3,4 (0,7)	2,9 (0,9)
3	3,0 (0,9)	3,2 (0,6)	2,9 (0,8)	2,0 (0,8)	3,7 (0,5)	3,3 (0,9)	2,9 (0,9)
4	3,0 (0,5)	3,6 (0,6)	3,0 (0,8)	3,2 (0,7)	3,7 (0,5)	3,4 (0,7)	3,3 (0,6)
5	3,0 (0,8)	3,0 (0,6)	3,1 (0,6)	1,8 (0,5)	3,1 (0,5)	3,3 (0,5)	2,8 (0,8)
6	3,3 (0,8)	3,3 (0,6)	3,4 (0,7)	3,5 (0,5)	3,2 (0,4)	3,7 (0,7)	3,4 (0,6)
7	3,4 (0,6)	3,4 (0,5)	3,5 (0,5)	3,6 (0,6)	3,6 (0,5)	3,7 (0,5)	3,5 (0,6)
9	1,9 (0,7)	2,8 (0,9)	2,5 (0,8)	2,4 (0,9)	2,9 (0,7)	2,3 (0,9)	2,5 (0,9)
10	1,5 (0,51)	2,0 (0,4)	1,8 (0,5)	2,5 (0,6)	2,0 (0,0)	2,2 (0,4)	2,0 (0,6)
11	3,2 (0,7)	3,2 (0,6)	3,0 (0,9)	3,2 (0,5)	3,1 (0,3)	3,5 (0,5)	3,2 (0,6)
12	7,4 (1,7)	8,5 (1,0)	7,5 (2,8)	7,9 (2,4)	9,3 (0,7)	8,8 (2,4)	8,2 (1,9)

De schaal van vragen 1 tot en met 7, 9 en 11 loopt zoals gezegd van één tot vier, waarbij één het meest negatief is en vier het meest positief. Deze vragen worden eerst behandeld, waarna de vragen 10 en 12 apart besproken worden.

'Hoe duidelijk vond je deze les?' (vraag 4), 'Snapte je wat je moest doen?' (vraag 6), 'Hoe goed heb jij je best gedaan deze les?' (vraag 7) scoorden gemiddeld het hoogst. Leerlingen die de les duidelijk vonden, bleken ook redelijk te snappen wat ze moesten doen ($r = 0,23$, $p < 0,05$) en bovendien het gevoel te hebben dat ze goed hun best gedaan hadden in de les ($r = 0,43$, $p < 0,01$).

De vragen 'Heeft deze les je geholpen om beter te schrijven?' (vraag 9) en 'Houd je van schrijven?' (vraag 1) bleken ook met elkaar samen te hangen ($r = 0,31$, $p < 0,01$). Dit wordt ondersteund door de gemiddelden: de leerlingen hielden niet bijzonder veel van schrijven en hadden ook niet het gevoel dat de les hen had geholpen beter te leren schrijven. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen die schrijven niet leuk vinden, hun best niet doen en daarom niet het gevoel kregen dat de les hen had geholpen beter te leren schrijven. Opvallend genoeg geven de leerlingen echter aan wel goed hun best te hebben gedaan ($\mu = 3,5$) en denken ze ook dat ze de opdracht goed gemaakt hebben ($\mu = 3,2$).

Er zijn significante verschillen te vinden tussen de klassen voor vraag 1 ($F(5, 101) = 3,84$; $p = 0,003$), vraag 2 ($F(5, 101) = 20,86$; $p < 0,001$), vraag 3 ($F(5, 101) = 11,34$; $p < 0,001$), vraag 4 ($F(5, 101) = 4,07$; $p = 0,002$), vraag 5 ($F(5, 101) = 17,07$; $p < 0,001$) en vraag 9 ($F(5, 101) = 3,81$; $p = 0,003$). Klas 1 bleek significant lagere scores te geven dan klas 2 op de vragen 'Hoe duidelijk vond je deze les?' (vraag 4) ($p = 0,034$) en 'Heeft deze les je geholpen om beter te schrijven?' (vraag 9) ($p = 0,018$). De leerlingen uit klas 1 vonden de les dus minder duidelijk dan de leerlingen uit klas 2 en hadden bovendien minder het gevoel dat de les hen hielp beter te leren schrijven.

De leerlingen uit klas 4 waren significant minder positief dan klas 2 op de vraag: 'Houd je van schrijven?' (vraag 1) ($p = 0,019$). Ook was klas 4 negatiever over de vragen 'Vind je schrijven makkelijk of moeilijk?' (vraag 2) ($p < 0,001$) en 'Hoe vond je de opdrachten?' (vraag 5) ($p < 0,001$) dan de overige vijf klassen. Waar de meeste klassen schrijven en de opdrachten als makkelijk bestempelen, omschrijft klas 4 dit als moeilijk. Tot slot was klas 4 negatiever dan de klassen 1 ($p = 0,002$), 2 ($p < 0,001$), 5 ($p < 0,001$) en 6 ($p < 0,001$) over de vraag 'Hoe vond je deze schrijfles?' (vraag 3). Klas 4 vindt schrijven zelf en de opdrachten dus niet alleen moeilijk, op klas 3 na is dit ook de klas die de

schrijfles als het meest saai omschrijft. De overige klassen omschrijven de schrijfles namelijk wel als leuk. Deze data worden bovendien ondersteund door data uit tabel 4, waaruit blijkt dat klas 4 tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' de klas was met het meeste 'niet aan taak' gedrag. Voor een klas die het schrijven moeilijk vindt en de lessen saai is dit geen opmerkelijke uitkomst. Ook vroeg deze klas tijdens een kwart van de tijd voor dit lesdeel hulp van de leerkracht, wat aangeeft dat de leerlingen het schrijven en de opdracht inderdaad moeilijk leken te vinden.

Uit de antwoorden op vraag 10 blijkt dat de lessen gemiddeld genomen precies lang genoeg gevonden werden ($\mu = 2,0$). De klassen 1 en 3 vonden de les iets te kort. Hoewel de les van klas 1 bijna een uur duurde, waren er tijdens deze les opvallend genoeg problemen met te weinig tijd waardoor de opdracht niet afgemaakt kon worden. De reden hiervoor is niet duidelijk. De les van klas 3 duurde 43 minuten. Het is mogelijk dat voor deze klas de les als kort aanvoelde omdat er in het klaslokaal afwisselend een DODO-les gegeven werd aan groep 7 en een EKSTER-les aan groep 8. De leerkracht wisselde hierdoor steeds van les en gaf de leerlingen enkel de tijd bepaalde lesonderdelen uit te voeren in de tijd dat zij bezig was met het uitleggen van een lesonderdeel aan groep 8.

Voor klassen 4 en 6 had de les juist wat korter gemogen. De klassen 4 en 6 lieten, zoals in tabel 2 te zien is, aan het einde van de les vrij veel 'niet aan taak' gedrag zien, wat waarschijnlijk terug te voeren is op deze mening. De les van klas 4 duurde 53 minuten en die van klas 6 duurde 45 minuten. Beide lessen waren dus niet overdreven lang. Wel gaven de leerlingen uit klas 4 aan dat zij de les moeilijk en saai vonden, wat een verklaring kan bieden voor het feit dat ze de les ook als te lang bestempelden.

De verschillende lessen worden gemiddeld met een 8,2 beoordeeld. Zoals in tabel 1 te zien is, volgden de klassen 2, 3 en 6 ieder de vierde les uit de DODO-lessenserie, klas 5 de introductieles (les 0), klas 1 de tweede les en klas 4 de derde DODO-les. Er is één significant verschil tussen de rapportcijfers van de zes klassen te vinden ($F(5, 101) = 2,57$; $p = 0,031$). Klas 5 geeft met een gemiddelde 9,3 een significant hoger rapportcijfer dan de gemiddelde 7,4 van klas 1 ($p = 0,040$). Hoewel de introductieles dus een hoger rapportcijfer krijgt dan de tweede DODO-les, zijn geen verschillen gevonden bij de beoordelingen van de derde en vierde DODO-lessen. Aangezien het laagst gegeven rapportcijfer een 7,4 is, kan er geconcludeerd worden dat alle geobserveerde DODO-lessen positief beoordeeld werden.

Conclusie en Discussie

Voor dit onderzoek was de volgende hoofdvraag gesteld:

'In hoeverre is de lesmethode DODO afgestemd op het werk- en denkniveau van de leerlingen van groep 7?'

De eerste deelvraag keek naar de concentratie van de leerlingen tijdens de schrijfles. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen uit de zes onderzochte groepen 7 lang genoeg geconcentreerd konden blijven om de hele les te volgen. Het 'aan taak' gedrag was bij vrijwel elke klas het hoogst bij het lesdeel 'introductie'. Er werd iets minder 'aan taak' gedrag vertoond tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' en nog minder tijdens het lesdeel 'overlezen'. Het 'niet aan taak' gedrag bestond bij alle zes klassen uit 'verbaal', 'motorisch' en 'passief' gedrag, waarbij leerlingen voornamelijk 'motorisch' en 'passief' 'niet aan taak' gedrag vertoonden. Bij de helft van alle klassen werd waargenomen dat een aantal geobserveerde leerlingen eerder klaar was met de opdracht en daarom 'niet aan taak' gedrag vertoonde. Het merendeel van de geobserveerde leerlingen was niet eerder klaar, maar wel minder geconcentreerd aan het einde van de les.

Er kan geconcludeerd worden dat de lessen de lessen goed afgestemd zijn op het werk- en denkniveau. De lessen zijn lang genoeg en moeten zeker niet langer duren. Sommige leerlingen zijn al voor het einde van de les klaar en bij andere leerlingen valt aan hun gedrag af te leiden dat hun concentratie begint af te nemen. De hoeveelheid 'aan taak' gedrag bleef desondanks over het algemeen hoger dan de hoeveelheid 'niet aan taak' gedrag. Bovendien lieten verschillende klassen zien dat structuur en orde tijdens de les bijdraagt aan de concentratie van de leerlingen tijdens de les.

De tweede deelvraag luidde als volgt: Hebben de leerlingen tijdens de schrijfles veel hulp van de leerkracht nodig? Uit de resultaten bleek dat voornamelijk tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' om hulp gevraagd werd. Dit is niet verrassend omdat de leerlingen tijdens dit lesdeel vooral zelfstandig bezig zijn. Het aantal keren dat er (on)gevraagde hulp gekregen werd, verschilde per gegeven les. De klassen die de lessen 2 en 3 volgden, hadden meer hulp nodig dan de klassen die de lessen 0 en 4 volgden. Aangezien bij elke les het lesdeel 'denken/ordenen/doen' ongeveer even lang duurde, kan er geconcludeerd worden dat de lessen 2 en 3 moeilijker gevonden werden dan van lessen 0 en 4. Over het algemeen lijkt het denkniveau van de lesmethode dus goed afgestemd op het denkniveau van de leerlingen, al zijn er wel verschillen tussen de verschillende lessen merkbaar.

Enkel klas 2 week af van deze conclusie. Deze klas volgde les 4. Het lesdeel 'denken/ordenen/doen' duurde tijdens de les van deze klas minder lang en er werden meer vragen gesteld. Het is de vraag of dit te maken heeft met de moeilijkheidsgraad van de les. Twee andere klassen die ook deze les volgden, stelden namelijk een stuk minder vragen en omschreven de les als duidelijk en leuk. Het lijkt waarschijnlijker dat de leerlingen uit deze klas meer moeite hebben met schrijven.

De derde en laatste deelvraag behandelde de waardering die de leerlingen van groep 7 hadden voor de schrijflessen. Alle klassen gaven de schrijfles een hoog rapportcijfer ($\mu = 8,2$) en vonden gemiddeld genomen de les lang genoeg duren. De leerlingen vonden de les duidelijk,

snapt wat ze moesten doen, vonden dat ze goed hun best hadden gedaan tijdens de les en de opdracht goed gemaakt hadden, ondanks dat ze niet van schrijven houden.

Klas 4 had de meeste moeite met de opdrachten en het schrijven zelf. Bovendien omschreven zij van 5 van de 6 klassen de schrijfles als saai en houden ze niet van schrijven. Deze klas liet tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' dan ook het minste 'aan taak' gedrag zien en had bovendien tijdens een kwart van de tijd voor dit lesdeel hulp van de leerkracht nodig, wat aangeeft dat zij het schrijven en de opdracht inderdaad moeilijk leken te vinden.

Concluderend kan er dus gesteld worden dat de lessenmethode DODO goed is afgestemd op het werk- en denkniveau van de leerlingen uit groep 7. De concentratieboog van de leerlingen is groot genoeg om de les vol te houden. Er worden weliswaar vragen gesteld, maar enkel tijdens het lesdeel 'denken/ordenen/doen' als leerlingen zelfstandig moeten werken en het stellen van vragen verwacht wordt. Tot slot zijn ook de leerlingen zelf positief over de lessenmethode Tekster.

Ondanks de positieve resultaten is er bij het observeren meerdere DODO lessen gemerkt dat het structureren van de lessen lastig is. Tijdens meerdere lessen werden de overgangen van het ene lesonderdeel naar het andere lesonderdeel niet duidelijk aangegeven, of soms zelfs samengenomen of weggelaten wegens tijdgebrek. Het is lastig om een klas met leerlingen van verschillende niveaus in hetzelfde tempo te laten werken. Dit werd duidelijk tijdens de DODO lessen: terwijl de ene leerling nog bezig was het met ordenen van de informatie, was de andere leerling al bezig met overlezen. Doordat leerlingen in verschillende tempo's werken, is het mogelijk dat een aantal leerlingen wel gebruik maakt van de verschillende stappen binnen het schrijfproces, terwijl andere leerlingen maar een beetje aanmodderen. Het is de taak van de leerkracht om deze verschillen in de gaten te houden en hier rekening mee te houden tijdens het geven van de lessen.

Dit maakt het observeren lastig. In de observatieschema's zijn de stappen 'denken', 'ordenen' en 'doen' door het niveauverschil binnen de klassen vaak moeilijk uit elkaar te halen, waardoor de data van deze lesonderdelen door elkaar heen lopen. In het huidige onderzoek is dit probleem opgelost door deze drie lesonderdelen samen te nemen als één lesdeel, maar wellicht is het mogelijk om bij vervolgonderzoek het observatieschema zo aan te passen dat het rekening houdt met deze verschillen tussen leerlingen.

Uit de resultaten bleek bovendien dat de moeilijkheidsgraad van de verschillende lessen uiteen loopt, waarbij lessen 2 en 3 moeilijker gevonden werden dan lessen 0 en 4. Aan de hand van de verkregen data kan echter niet geconcludeerd worden of het aantal keren dat (on)gevraagd hulp nodig was veel is voor een schrijfles. Dit zou in vervolgonderzoek onderzocht moeten worden door een vergelijkend onderzoek te doen naar de schrijflessen uit de huidige lesmethode en schrijflessen van een andere methode. Alleen dan kan met zekerheid gezegd worden of tijdens de DODO-lessen relatief veel tijd besteed wordt aan het (on)gevraagd hulp bieden en of de lessen in vergelijking met andere methoden te moeilijk zijn of niet.

Op de vragenlijst gaven de leerlingen aan de les duidelijk te vinden. Ook vonden ze dat ze goed hun best hadden gedaan en dachten ze dat ze de opdracht goed gemaakt hadden. Het huidige onderzoek heeft zich echter niet gericht op het waarheidsgehalte van deze antwoorden. Het is mogelijk dat leerlingen denken dat ze de opdracht goed maken, terwijl uiteindelijk blijkt dat dit niet

het geval is. Om te kijken of hun verwachtingen en meningen overeen komen met hun daadwerkelijke prestaties, zou de kwaliteit van hun uiteindelijke opdrachten onderzocht moeten worden.

Het huidige onderzoek heeft onderdeel uitgemaakt van een serie onderzoeken naar de effectiviteit van de lessenmethode Tekster door middel van gedragsobservaties. In totaal zijn er tien onderzoekers geweest die met dezelfde observatieschema's en vragenlijsten data verzamelden. Alle onderzoekers hebben vervolgens deze verzamelde data gebruikt voor hun eigen onderzoek. Er is veel overleg geweest om ervoor te zorgen dat iedere onderzoeker de meetinstrumenten op dezelfde manier zou gebruiken. Ondanks deze uitgebreide voorbereidingen blijven de observaties uiteindelijk subjectief en is het mogelijk dat er toch kleine verschillen in de manier van observeren zijn ontstaan. In vervolgonderzoek zou dit anders kunnen door bijvoorbeeld niet één maar meerdere observatoren dezelfde leerlingen te laten observeren, waarbij de observatoren het onderling eens moeten worden over het gedrag dat de leerlingen vertonen. Een andere mogelijkheid is de les te filmen waardoor achteraf de gedragsobservaties geverifieerd kunnen worden.

Vervolgonderzoek naar de effectiviteit van de lessenmethode Tekster door middel van gedragsobservaties zou zich kunnen richten op motivatie. Het is voor de uiteindelijke prestaties van de leerlingen belangrijk dat zij gemotiveerd zijn te leren schrijven. Een manier om leerlingen gemotiveerd te houden, is het interessant maken van de opdracht. De lessenmethode Tekster heeft geprobeerd de opdrachten zo motiverend mogelijk te maken door herkenbare opdrachten te geven. Denk hierbij aan het verzinnen van spelregels voor een spel dat ze tijdens de les eerst mogen spelen, het schrijven van lekkere recepten of het schrijven van een uitnodiging. Bovendien speelt ook het geslacht een rol bij de motivatie die leerlingen hebben voor de les. Jongens en meisjes hebben andere interesses en de uitdaging bij het verzinnen van de opdrachten is om de opdracht voor zowel jongens als meisjes interessant te houden. In het huidige onderzoek is motivatie niet bewust onderzocht. Vervolgonderzoek zou zich hier bezig mee kunnen houden om de schrijfoopdrachten nog beter aan te laten sluiten bij de interesses van leerlingen om hen zo te motiveren.

Bronnen

Bouwer, R., Koster, M. & Bergh, H. van den (2014a). *Waarom*. Geraadpleegd op 27 februari 2014, via <http://schrijfproject.nl/waarom/>

Bouwer, R., Koster, M. & Bergh, H. van den (2014b). *Hoe*. Geraadpleegd op 27 februari 2014, via <http://schrijfproject.nl/hoe/>

Brouwer, R., Koster, M. & Bergh, H. van den (2014c). *Schrijfproject lesprogramma Tekster: Trainingsbijeenkomst leerkrachten*. Powerpoint. Universiteit Utrecht.

Delden, M. van (2013). *De DODO leeft in het schrijfproces: Een analyse gefocust op verbetering van schrijfvaardigheid van het basisonderwijs*. Bachelor eindwerkstuk Universiteit Utrecht.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 265-387

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

Gelderen, A. van (1997). Elementary Students' Skills in Revising: Integrating Quantitative and Qualitative Analysis. *Written Communication*, 14 (3), 360-397

Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476

Hintze, J. M., Volpe, R. J & Shapiro, E. S. (2002). Best Practices in the Systematic Direct Observation of Student Behavior. In: Thomas, A. & Grimes, J. (eds). *Best Practices in School Psychology IV* (pp. 993 - 1006). Bethesda, MD: NASP Publications

Hylkema, S. (2013). *Stap door het schrijfonderwijs: Een pre-test van een op schrijfinterventie-onderzoek gebaseerde lessenserie binnen groep 6 van het basisonderwijs*. Bachelor eindwerkstuk Universiteit Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 27 februari 2014, via http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven: Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Geraadpleegd op 27 februari 2014, via http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/focus-op-schrijven_printversie.pdf

Koster, M., Tribushinina, E. & Bergh, H. van den (2014). *Teaching children to write: A meta-analysis of writing invention research*. Ongepubliceerd manuscript Universiteit Utrecht.

Levy, C. M. & Ransdell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems? *Memory & Cognition*, 23 (6), 767-779

Montezinos, T. (2013). *Als een vogel door het schrijfproces: Beschrijvend onderzoek naar de verbetering van schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Bachelor eindwerkstuk Universiteit Utrecht

Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven: Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 33 (3), 17-21

Shapiro, E. S. (2013). *Conducting Systematic Behavioral Observationns in Schools: Using the Behavioral Observation of students in Schools (BOSS) App for iPhone and Android*. Webinar Handout. Bethlehem, PA: Lehigh University

Visser, L. (2013). *VOS, DODO, EKSTER: Een onderzoek naar de uitwerking van recent ontwikkelde lessenseries omtrent kennis over het schrijfproces van leerlingen uit groep zes, zeven en acht van het primair onderwijs*. Bachelor eindwerkstuk Universiteit Utrecht.

Bijlage A: 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					

Invullen voor lesonderdeel als geheel; niets invullen = *nee*; activiteit komt voor = *ja*

Activiteiten: de leerling...	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
overlegt met andere leerling	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
praat klassikaal met leerkracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
heeft problemen met opdracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
stelt één of meerdere vragen	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt gevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt ongevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
komt in tijdnood	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee

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

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					

Invullen voor lesonderdeel als geheel; niets invullen = nee; activiteit komt voor = ja

Activiteiten: de leerling...	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
overlegt met andere leerling	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
praat klassikaal met leerkracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
heeft problemen met opdracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
stelt één of meerdere vragen	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt gevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt ongevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
komt in tijdnood	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee

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

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					

Invullen voor lesonderdeel als geheel; niets invullen = *nee*; activiteit komt voor = *ja*

Activiteiten: de leerling...	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
overlegt met andere leerling	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
praat klassikaal met leerkracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
heeft problemen met opdracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
stelt één of meerdere vragen	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt gevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt ongevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
komt in tijdnood	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee

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

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					

Invullen voor lesonderdeel als geheel; niets invullen = *nee*; activiteit komt voor = *ja*

Activiteiten: de leerling...	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
overlegt met andere leerling	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
praat klassikaal met leerkracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
heeft problemen met opdracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
stelt één of meerdere vragen	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt gevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt ongevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
komt in tijdnood	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee

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

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					

Invullen voor lesonderdeel als geheel; niets invullen = *nee*; activiteit komt voor = *ja*

Activiteiten: de leerling...	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
overlegt met andere leerling	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
praat klassikaal met leerkracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
heeft problemen met opdracht	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
stelt één of meerdere vragen	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt gevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
krijgt ongevraagd hulp	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee
komt in tijdnood	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee	Ja / Nee

Bijlage B: Observatieschema leerkrachten

Leerkrachtcode:

Naam observant:

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

Nummer en naam van de les:

Naam leerkracht:

Datum:

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

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

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

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

Invullen voor lesonderdeel als geheel

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

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

Bijlage C: 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)

