

## **Schrijven doe je stap voor stap**

Een onderzoek naar de waardering van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 voor de Tekster lesmethode en hun gedrag tijdens de lessen

Kim Bakker – 3782735

Bachelor Eindwerkstuk

Communicatie- en Informatiewetenschappen

Onder begeleiding van Jacqueline Evers-Vermeul

Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht

April 2014

## **Samenvatting**

In dit verslag wordt onderzoek besproken naar de waardering van leerlingen voor de Tekster lesmethode en hun gedrag tijdens die lessen. De Tekster lesmethode is ontworpen om leerlingen van de bovenbouw van de basisschool beter te leren hoe ze teksten moeten schrijven. Er is namelijk gebleken dat het schrijfonderwijs onder de maat is (Inspectie van Onderwijs, 2010). Door middel van de acroniemen VOS, DODO en EKSTER wordt het schrijfproces opgedeeld in stappen, waardoor de nadruk meer op het proces dan op het product wordt gelegd. Dit zou het schrijven van een tekst makkelijker maken. De hoofdvraag die beantwoord wordt in dit onderzoek, luidt: ‘In hoeverre slaat de Tekster lesmethode aan bij de leerlingen uit groep 6, 7 en 8?’ Door middel van observatieonderzoek is gekeken welk gedrag de leerlingen vertoonden tijdens de lessen. De soorten gedrag zijn opgesplitst in ‘aan taak’-gedrag en ‘niet aan taak’-gedrag. Gemiddeld 72.23% van het totale gedrag van de leerlingen bestaat uit ‘aan taak’-gedrag. Het ‘niet aan taak’-gedrag bestaat vooral uit passieve aanwezigheid van de leerlingen. Leerlingen uit groep 8 vertonen meer verbaal ‘niet aan taak’-gedrag dan de andere groepen, en minder ‘niet aan taak’-gedrag uit de categorie ‘anders’. Door middel van een vragenlijst is daarbij vastgesteld dat leerlingen de lessen positief waarderen. De algemene waardering is hoog en ze geven een hoog rapportcijfer aan de lessen. Er bestaat een positieve samenhang tussen de waardering voor de vraag ‘hoe vond je deze schrijfles?’ en het percentage ‘aan taak’-gedrag. Al met al kan gesteld worden dat de Tekster lesmethode redelijk goed aanslaat. De leerlingen geven een hoge waardering aan de lessen, maar het percentage ‘aan taak’-gedrag kan nog iets hoger.

## **Inhoudsopgave**

### Samenvatting

1. Inleiding en theoretisch kader	1
2. Methode	5
2.1 Proefpersonen	5
2.2 Materiaal	5
2.2.1 Observatieformulieren	5
2.2.2 Vragenlijsten	7
2.3 Procedure	8
3. Resultaten	10
3.1 Waardering	10
3.2 Gedrag	11
3.2.1 Gedrag in het algemeen	11
3.2.2 Gedrag gerelateerd aan waardering	12
4. Conclusie en discussie	14
Literatuurlijst	17
Bijlagen	
Bijlage 1: Observatieformulieren	
Bijlage 2: Vragenlijsten	

## **1. Inleiding & theoretisch kader**

De Inspectie van Onderwijs (2010) stelt dat er in het taalonderwijs in Nederland veel aandacht wordt besteed aan lezen en woordenschat maar dat er minder aandacht overblijft voor het schrijven van teksten. Het resultaat hiervan is dat het schrijfonderwijs over het algemeen nog steeds als onder de maat wordt beschouwd. In vergelijking met een peiling uit 1999 laten soortgelijke peilingen uit 2004 en 2005 zien dat er weinig verbeterd is wat het schrijfniveau betreft (Inspectie van Onderwijs, 2010).

Goed kunnen schrijven is juist erg belangrijk. Adolescenten die tegenwoordig niet goed kunnen schrijven zijn ernstig in het nadeel (Graham & Perin, 2007). Naast leesvaardigheid wordt namelijk ook schrijfvaardigheid steeds strenger beoordeeld bij andere vakken dan Nederlands (Van de Leeuw & Meestringa, 2011). Adolescenten die niet op het juiste schrijfvaardigheidniveau zitten, halen lagere cijfers en hebben een kleine kans om toegelaten te worden tot de universiteit. Niet alleen op school maar ook op het werk is het van belang om goed te kunnen schrijven (Graham & Perin, 2007). Het goed kunnen uitvoeren van de communicatieve functies van schrijven, zoals het uitleggen van een handeling of het beïnvloeden van iemands mening, is erg belangrijk op de werkvloer (Inspectie van Onderwijs, 2010). Al met al lijkt het dus verstandig om op jonge leeftijd te beginnen met goed schrijfonderwijs om problemen op latere leeftijd te voorkomen. Het juiste moment om kinderen goed schrijfonderwijs aan te bieden is op de basisschool, wanneer de kinderen teksten leren schrijven.

Om het probleem van de schrijfvaardigheid aan te pakken bestaan er sinds 2010 referentieniveaus die bepalen welke kennis een leerling moet bezitten op welk moment. Voor schrijfvaardigheid (dat onder taalvaardigheid valt) is vastgesteld dat kinderen op de basisschool aan niveau 1S moeten voldoen voor het verlaten van de basisschool. Dit houdt in dat ze eenvoudige, lineaire teksten moeten kunnen schrijven met samenhang (Bouwer, Koster en Van den Bergh, 2014). Om het referentieniveau van de leerlingen te toetsen wordt in leerjaar 2014-2015 een verplichte centrale eindtoets ingevoerd. Leerlingen die aan het einde van groep 8 niet op het juiste niveau zitten, kunnen in het vervolgonderwijs verder aan hun schrijfniveau gaan werken. Het is dus geen vereiste om de basisschool te kunnen verlaten. Wel heeft het niet behalen van het referentieniveau consequenties voor het advies voor vervolgonderwijs (taalenrekenen.nl, z.d.).

Aangezien het schrijfonderwijs onder de maat is en er hogere eisen aan de kwaliteit van schrijfvaardigheid worden gesteld, is het noodzaak om een adequate methode te ontwikkelen die effectief is in het verbeteren van het schrijfonderwijs op de basisschool. Naar aanleiding hiervan is *Het Schrijfproject* opgestart om een nieuwe lesmethode te ontwikkelen die de schrijfvaardigheid van leerlingen uit de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) van de basisschool kan verbeteren. Deze lesmethode, *Tekster* genaamd, bevat voor elke groep een aparte strategie die aangeduid wordt door middel van de volgende acroniemen: VOS, DODO en EKSTER.

Deze acroniemen geven de specifieke stappen weer die de kinderen moeten nemen bij het schrijven van een tekst. Hoe hoger de groep, hoe meer stappen er worden genomen. VOS voor groep 6 bestaat bijvoorbeeld uit **V**ezinnen, **O**rdenen en **S**chrijven. DODO voor groep 7 bestaat uit **D**enken, **O**rdenen, **D**oen en **O**verlezen. In groep 8 krijgen de kinderen te maken met EKSTER: **E**erst nadenken, **K**iezen en ordenen, **S**chrijven, **T**eruglezen, **E**valueren en **R**eviseren.

Als er gekeken wordt naar de stappen die de kinderen moeten nemen is te zien dat het schrijfproces is opgedeeld. De nadruk ligt meer op het proces van plannen, formuleren en reviseren dan op het uiteindelijke eindproduct. Dit wordt ook wel een procesgerichte aanpak genoemd (Pullens, 2009). Uit onderzoek naar schrijven in het basisonderwijs van Bonset en Hoogeveen (2007) blijkt dat het hebben van planning- en revisievaardigheden positief samenhangt met zowel het schrijfproces als de kwaliteit van de teksten. Ook het genereren van ideeën aan het begin van het proces lijkt een positieve invloed te hebben op de tekstkwaliteit. De *Tekster* lesmethode bevat deze elementen en het aanleren van deze vaardigheden aan leerlingen zou er dus voor moeten zorgen dat het schrijfonderwijs vooruit gaat.

Het schrijven van een tekst bestaat uit een aantal cognitieve processen. De kinderen moeten veel tegelijk doen. Er wordt van hen verwacht dat ze een goede tekst schrijven en dat ze ondertussen ook leren hoe ze dit moeten doen. Vervolgens kan er bij de kinderen een *cognitieve overload* plaatsvinden door de hoeveelheid acties die tegelijkertijd uitgevoerd moeten worden. Hierdoor wordt het schrijven van een tekst door veel kinderen ervaren als moeilijk en niet leuk (Pullens, 2009). Het opdelen van het schrijfproces in verschillende stappen zou er voor moeten zorgen dat de cognitieve overload afneemt en kinderen meer plezier krijgen in het schrijven.

Naast het aanleren van strategieën en het opdelen van het proces zijn er nog een aantal andere ‘werkzame ingrediënten’ die de Tekster lesmethode succesvol zouden maken (Bouwer, Koster en Van den Bergh, 2014). Denk hierbij aan doelgerichte opdrachten, schrijven in verschillende genres, criteria voor tekstkwaliteit, interactie met klasgenoten en feedback op 3 niveaus (van de leerkracht, medeleerlingen en zelfreflectie). Uit een meta-analyse van Koster, Tribushinina en Van den Bergh (2013) blijkt dat deze interventies het meest effectief zijn om het schrijven van leerlingen te verbeteren.

Naar aanleiding van de introductie van de Tekster lesmethode op verschillende basisscholen wordt in dit verslag een onderzoek naar deze methode besproken. Onderzoek laat zien dat de elementen van Tekster succesvol zouden moeten zijn (Koster, Tribushinina & Van den Bergh, 2013). Maar dit succes hangt ook af van wat de leerlingen er van vinden. Monique Boekaerts (2005) stelt in haar artikel *Motivatie om te leren* dat de waarde die leerlingen hechten aan een vak afhankelijk is van *motivationale overtuigingen*. Deze motivationele overtuigingen bestaan uit “waarden, meningen en oordelen die leerlingen hebben over objecten, gebeurtenissen en onderwerpen” (Boekaerts, 2005). Leerlingen refereren naar deze motivationele overtuigingen wanneer ze te maken hebben met nieuwe leersituaties. Het oordeel dat leerlingen hebben over een les kan dus van invloed zijn op de motivatie die ze hebben om actief mee te doen tijdens de les. Daarom is het interessant om naar zowel leerlinggedrag als waardering te kijken. Door middel van observatieonderzoek wordt getracht de volgende hoofdvraag te beantwoorden:

**Hoofdvraag:** In hoeverre slaat de Tekster lesmethode aan bij de leerlingen van groep 6, 7 en 8?

Onder aanslaan wordt in dit onderzoek het actief meedoen en een positieve waardering voor de lessen verstaan. Daaruit volgen de deelvragen:

**Deelvraag 1:** In hoeverre doen de leerlingen actief mee tijdens de lessen?

**Deelvraag 2:** Wat is de waardering van de leerlingen voor de lessen?

**Deelvraag 3:** Bestaat er samenhang tussen het gedrag tijdens de les en de waardering voor de les?

Verwacht wordt dat wanneer leerlingen een positief oordeel hebben over een les ze ook actiever mee zullen doen tijdens de les en vice versa. Er zal ook gekeken worden naar (eventuele) verschillen tussen jongens en meisjes. Uit onderzoek van Kuhlemeier, Van Til,

Hemker, Klijn & Feenstra (2013) blijkt namelijk dat meisjes over het algemeen betere schrijvers zijn dan jongens, en er bestaat een kans dat ze schrijven ook leuker vinden.

De groepen 6, 7 en 8 die op dit moment deelnemen aan het onderzoek beginnen allemaal op hetzelfde kennisniveau. Geen enkele groep heeft al ervaring met de Tekster lesmethode. Aan de hand van deze gegevens is de volgende deelvraag opgesteld:

**Deelvraag 4:** In hoeverre verschilt het gedrag en de waardering tussen de groepen 6, 7 en 8?

Er wordt verwacht dat de mate van activiteit tijdens de lessen toeneemt wanneer de kinderen een groep hoger gaan. Dit kan verklaard worden door middel van het begrip *metacognitie*. Metacognitie verwijst naar het vermogen om cognitieve processen en strategieën te reflecteren. Naarmate iemand ouder wordt, ontwikkelt het metacognitieve vermogen zich meer (Pfaffen, 2003). Dit betekent dat leerlingen uit groep 8 over het algemeen een hoger metacognitief vermogen zouden moeten hebben dan leerlingen uit groep 6 en 7. Hierdoor zijn ze zelfstandiger en beseffen ze meer dat ze verantwoordelijkheid hebben voor hun eigen leerproces. Leerlingen uit groep 8 zullen dan meer ‘aan taak’-gedrag vertonen dan leerlingen uit groep 6. Vanuit de verwachte samenhang tussen gedrag en waardering wordt ook verwacht dat de waardering toeneemt naarmate men in een hogere groep zit.

## 2. Methode

### 2.1 Proefpersonen

Aan dit onderzoek deden 23 klassen mee, verspreid over heel Nederland. Uit deze klassen zijn random leerlingen uitgekozen om te observeren. Dit random selecteren gebeurde aan de hand van klassenpositie. Afhankelijk van de indeling van de klas werden per les vijf leerlingen zo gekozen dat ze verspreid zaten over de klas. De desbetreffende leerlingen wisten niet dat zij het object voor observatie waren. Er is gepoogd om een gelijke verdeling qua geslacht aan te houden. Hoewel er slechts vijf kinderen per klas geobserveerd werden, is de vragenlijst bij de gehele klas afgenomen.

In tabel 1 is de verdeling van het aantal jongens en meisjes te zien per groep. Het aantal jongens en meisjes per groep is gelijk verdeeld ( $\chi^2(1) = 1.46, p = 0.69$ ).

Tabel 1: *De verdeling van de proefpersonen per groep, onderverdeeld in het aantal jongens en meisjes*

Groep	Leerlingen	Meisjes	Jongens
Groep 5/6	18	9	9
Groep 6	143	65	78
Groep 6/7	30	15	15
Groep 7	125	63	62
Groep 8	120	59	61
Totaal	436	211	225

### 2.2 Materiaal

#### 2.2.1 Observatieformulieren

Om de leerlingen goed te kunnen observeren is er een observatieschema gemaakt. Dit observatieschema is gebaseerd op het observeerinstrument dat gebruikt is in het bachelor eindwerkstuk van Van Delden (2013). Voor het huidige onderzoek zijn er een aantal dingen aangepast om het schema te optimaliseren. Zelf geeft Van Delden bijvoorbeeld aan dat de categorieën niet uitgebreid genoeg waren, waardoor veel van de handelingen in de categorie ‘anders’ vielen.

Bovenstaande kritiek is in het huidige observatieschema verwerkt. Er zijn meer specifiekere categorieën voor gedrag gebruikt. De specifieke gedragingen die aangegeven worden in het huidige schema zijn deels afkomstig van de BOSS (Behavior Observation of Students in Schools) van Shapiro (2013). Aan de hand van deze theorie is er een onderscheid gemaakt tussen ‘aan taak’-gedrag en ‘niet aan taak’-gedrag. In het geval van dit onderzoek betekent ‘aan taak’-gedrag dat de leerling doet wat van hem of haar verwacht wordt. Het specifieke



gedrag waar de observanten hierbij op moeten letten is afkomstig van de BOSS: schrijven, (hardop) lezen, hand opsteken en met leerkracht of medeleerling overleggen (Shapiro, 2013). Het opsteken van de hand samen met het beantwoorden van een vraag van de leerkracht wordt in het observatieschema voor dit onderzoek ‘meedoen aan klassikale interactie’ genoemd. Omdat er tijdens de lessen ook filmpjes gekeken kunnen worden is er een categorie ‘film kijken’ toegevoegd aan het observatieschema. Van Delden noemt in haar onderzoek dat nadenken moeilijk te observeren is. Omdat nadenken/verzinnen een van de stappen is van de Tekster lesmethode, wordt deze categorie toch opgenomen in het observatieschema. Ook de categorie ‘anders’ is in het huidige observatieschema aanwezig om gedrag zoals het klaar zijn met de opdracht aan te geven.

Shapiro (2013) maakt in zijn model ook nog onderscheid tussen *active engaged time* (wanneer de leerling actief werkt aan de taak) en *passive engaged time* (wanneer de leerling passief werkt aan de taak). Het hierboven besproken gedrag valt onder *active engaged time*. Onder *passive engaged time* wordt luisteren naar uitleg bedoeld. In dit onderzoek wordt dat ‘opletten’ genoemd in het observatieformulier.

Het ‘niet aan taak’-gedrag werd net als in de BOSS onderverdeeld in de categorieën praten/verbaal, bewegen/motoriek en passief aanwezig. Dit zijn brede categorieën, maar Shapiro (2013) geeft voor elke categorie een aantal concrete gedragingen die van te voren goed geanalyseerd zijn door de observanten. Dit zorgde er voor dat ze het juiste gedrag in de juiste categorie konden plaatsen tijdens het observeren. Ook geeft Shapiro (2013) aanwijzingen welk gedrag juist niet onder een bepaalde categorie valt en deze gedragingen zijn ook door de observanten geanalyseerd om foute observaties te voorkomen.

Op het observatieformulier is ook ruimte om het gedrag van de leerling in het algemeen aan te geven. Dit onderdeel is van belang omdat je elke leerling slechts 20 seconden observeert. Het kan dus voorkomen dat de observanten gedrag waarnemen van een leerling die ze op dat moment niet aan het observeren zijn. Daarom staan er een aantal gedragingen in het observatieschema die gedurende de hele observatieperiode aangegeven kunnen worden per leerling. Zie figuur 1 voor een aantal voorbeelden.

De leerling overlegt met andere leerling	ja / nee
De leerling heeft problemen met de opdracht	ja / nee
De leerling krijgt gevraagd hulp	ja / nee

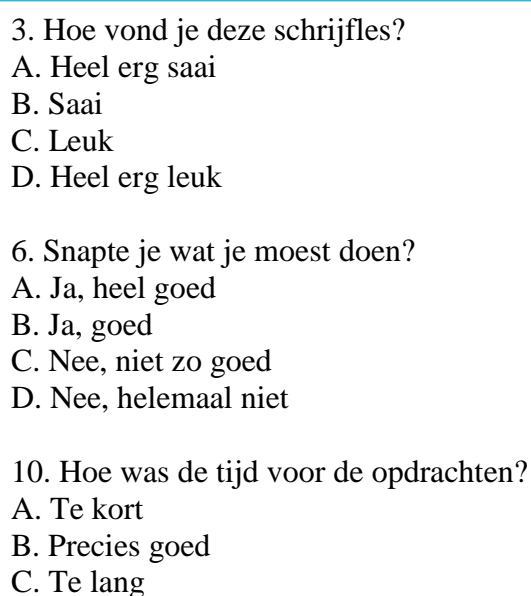
Figuur 1: Voorbeelden van algemene gedragingen uit het observatieschema

Het observatieschema wordt gebruikt in een breder onderzoek dan dat in dit verslag besproken wordt. Voor het bredere onderzoek was er ook interesse om naar de specifieke lesonderdelen apart te kijken. Daarom is voor elk lesonderdeel een schema ontwikkeld, met dezelfde gedragingen. Hierdoor kan goed in de gaten gehouden worden of de leerlingen doen wat er van ze gevraagd wordt tijdens een bepaald lesonderdeel. Voor dit onderzoek was dat echter niet van belang, daarom is slechts één exemplaar te vinden in de bijlagen (bijlage 1).

### 2.2.2 Vragenlijsten

Om de waardering van de leerlingen voor de lessen te meten is er een vragenlijst ontwikkeld. Deze vragenlijst is een uitgebreide versie van de vragenlijst die wordt gebruikt in het bacheloronderzoek van Van Delden (2013). Er zijn een aantal vragen toegevoegd en de antwoordopties zijn uitgebreid. De antwoordopties bestaan niet alleen meer uit ja en nee om de leerlingen in staat te stellen om hun specifieke mening te geven. De antwoordopties zijn dan ook uitputtend: de leerlingen kunnen altijd een keuze maken, zelfs wanneer ze iets niet geheel goed, interessant of leuk vinden (Neuman, 2012). Er is geen ‘weet ik niet’- of ‘geen mening’-optie zodat er wel een antwoord gekozen moest worden.

In de vragenlijst wordt naar de mening van de leerlingen gevraagd over de schrijfles in het algemeen, de duidelijkheid van de les, de opdrachten enzovoorts. Ook wordt gevraagd hoe goed ze denken dat ze de opdracht hebben gemaakt, en of de juf goed uitlegde. Aan het einde van de vragenlijst kunnen de leerlingen een cijfer toekennen aan de les op een schaal van 1 tot 10. Zie figuur 2 voor een aantal voorbeeldvragen.

- 
3. Hoe vond je deze schrijfles?
- A. Heel erg saai
  - B. Saai
  - C. Leuk
  - D. Heel erg leuk
6. Snapte je wat je moest doen?
- A. Ja, heel goed
  - B. Ja, goed
  - C. Nee, niet zo goed
  - D. Nee, helemaal niet
10. Hoe was de tijd voor de opdrachten?
- A. Te kort
  - B. Precies goed
  - C. Te lang

Figuur 2: Een aantal voorbeeldvragen uit de vragenlijst

Op de vragenlijst vult de leerling zelf zijn of haar naam en groep in. De observant noteert op het formulier de les, datum en naam van de observant. Ook wordt aan iedere leerling die geobserveerd wordt een leerlingcode toegewezen zodat de anonimiteit wordt gewaarborgd, maar de data van de observaties en de vragenlijsten nog wel gecombineerd kunnen worden. Zie bijlage 2 voor de complete vragenlijst.

### **2.3 Procedure**

De observanten zorgden dat ze ruim voor aanvang van de schrijfles aanwezig waren om het een en ander door te nemen met de leerkracht en alles voor te bereiden. De observanten namen daarna zo plaats in het lokaal dat de gezichten van de leerlingen duidelijk te zien waren. Dit betekent dat de observanten vooral schuin voor in de klas zaten, in de buurt van het bord. Aan de leerlingen werd verteld dat de observanten aanwezig waren om de lessen te observeren om ze te verbeteren. Er werd niet verteld dat er naar leerlingen of docenten gekeken zou worden. Het was van belang dat het observeren zo onopvallend mogelijk ging, zodat de leerlingen niet doorkregen dat zij onderwerp van observatie waren. Ook was het niet de bedoeling dat de observanten interactie aangingen met de klas. Wanneer het van belang was om de interactie tussen een leerling en leerkracht te volgen, was het voor de observant toegestaan om de leerkracht te volgen. Dit moest wel op ruime afstand gebeuren en op zo'n manier dat hij of zij de leerkracht hierbij niet stoorde.

Het observeren gebeurde door middel van het hierboven besproken observatieformulier. Aan elke leerling werd vooraf een leerlingcode toegewezen. Elke 20 seconden werd het gedrag van één van de leerlingen geobserveerd. Dit gedrag werd aan het begin van de 20 seconden geturfd op het observatieformulier. Voor passief gedrag mocht de observant iets meer de tijd nemen om zijn of haar oordeel te vullen over het daadwerkelijke gedrag (Shapiro, 2013). Na de 20 seconden werd het gedrag van de tweede leerling geturfd, en weer na 20 seconden dat van de derde leerling. Dit ging door tot een specifiek lesonderdeel voorbij was. Hierna ging men verder met het volgende formulier voor het daaropvolgende lesonderdeel, tot de schrijfles afgelopen was (doorgaans na ongeveer drie kwartier).

Na afloop van de schrijfles en de observaties werd in de gehele klas een vragenlijst uitgedeeld. Elke leerling mocht deze invullen. Aan elke leerling werd een leerlingcode toegewezen. Het was van belang dat de geobserveerde leerlingen dezelfde leerlingcode op de vragenlijst kregen als op de observatieformulieren, om de gegevens later met elkaar te kunnen

combineren. Na het observeren was het van belang dat de observatieformulieren zo snel mogelijk compleet werden ingevuld en de data zo snel mogelijk werd verwerkt. Ook werd na afloop voor elke les een sfeerimpressie geschreven, zodat andere onderzoekers een indruk konden krijgen van hoe de les over het algemeen was verlopen.

### 3. Resultaten

Voor de analyse is er naar verschillende aspecten van de dataset gekeken. Eerst wordt er gekeken hoe de lessen door de leerlingen in het algemeen worden ervaren en of dit per groep verschilt. Daarna volgt een analyse van het gedrag van de leerlingen, en ook of dit per groep verschilt. Tot slot wordt er ook bekeken of er een correlatie aanwezig is tussen het gedrag in de klas en de waardering voor de les.

#### 3.1 Waardering

Om de waardering voor de lessen in het algemeen te meten is er eerst gekeken of er bepaalde vragen uit de enquête geclusterd konden worden. Dit is gedaan aan de hand van een betrouwbaarheidsanalyse. De betrouwbaarheid over alle vragen is redelijk ( $\alpha = 0.73$ ). Door vraag 10 uit het cluster te laten wordt de betrouwbaarheid nog iets hoger ( $\alpha = 0.76$ ). Reden hiervoor is dat dit een vraag is met een andere schaal (te weinig, te veel, precies goed). Ook vraag 12 heeft een andere schaal dan de overige vragen. Vraag 10 (hoe was de tijd voor de opdrachten?) en 12 (ik geef deze les een.. ) worden daarom in de verdere analyses apart behandeld en van de rest van de vragen wordt een cluster gevormd met als naam ‘waardering’ ( $\alpha = 0.75$ ).

Tabel 2: *Gemiddelde en standaarddeviatie (s.d.) van de vragen uit de vragenlijst per geslacht per groep*

	Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	Jongen	Meisje	Jongen	Meisje	Jongen	Meisje
<b>Waardering (schaal 1-4)</b>	2.96 (0.42)	3.06 (0.45)	2.84 (0.41)	3.17 (0.44)	2.91 (0.42)	2.98 (0.37)
<b>Vraag 10: Hoe was de tijd voor de opdrachten? (schaal 1-3)</b>	1.98 (0.63)	1.94 (0.52)	1.93 (0.60)	1.95 (0.53)	2.17 (0.67)	2.00 (0.72)
<b>Vraag 12: Ik geef deze les een... (schaal 1-10)</b>	7.89 (2.13)	8.17 (1.71)	7.96 (1.86)	8.43 (1.81)	7.42 (1.76)	7.93 (1.12)

In tabel 2 staan de beschrijvende statistieken van de scores op de vragen per geslacht per groep. Uit een tweewegs-ANOVA blijkt dat er een hoofdeffect is van geslacht op de waardering ( $F(1, 399) = 16.24, p < 0.001$ ). Er is geen significant hoofdeffect van groep ( $F(2, 399) = 0.98, p = 0.38$ ). Het interactie-effect van groep en geslacht blijkt wel significant ( $F(2, 399) = 3.53, p = 0.03$ ). Dit effect houdt in dat meisjes uit groep 7 de hoogste waardering

geven in vergelijking met de andere groepen, terwijl jongens uit groep 7 juist de laagste waardering geven in vergelijking met de andere groepen.

Er is geen significant hoofdeffect van geslacht op vraag 10 ( $F(1, 405) = 1.02, p = 0.31$ ). Ook is er geen significant hoofdeffect van groep op vraag 10 ( $F(2, 405) = 2.12, p = 0.12$ ). Het interactie-effect van groep en geslacht blijkt ook niet significant ( $F(2, 405) = 0.76, p = 0.47$ ). Er zijn dus geen verschillen per groep of per geslacht wat het gemiddelde antwoord op vraag 10 betreft.

Het hoofdeffect van geslacht op het rapportcijfer is significant ( $F(1, 404) = 4.87, p = 0.03$ ). Meisjes geven een hoger rapportcijfer dan jongens. Er is geen significant hoofdeffect van groep op het rapportcijfer ( $F(2, 404) = 2.98, p = 0.052$ ). Het interactie-effect van groep en geslacht is ook niet significant ( $F(2, 404) = 0.36, p = 0.70$ ).

## 3.2 Gedrag

### 3.2.1 Gedrag in het algemeen

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden met betrekking tot actief gedrag zijn de turfjes van de geobserveerde leerlingen per les opgeteld en onderverdeeld in ‘aan taak’-gedrag en ‘niet aan taak’-gedrag. Vervolgens is er berekend wat het percentage ‘aan taak’-gedrag was in vergelijking met de totale les. Het gemiddelde van het percentage ‘aan taak’-gedrag is 72,23%. Dit houdt in dat de leerlingen over het algemeen bezig zijn met wat er van hen verwacht wordt.

Tabel 3: *Gemiddelde en standaarddeviatie (s.d.) percentage ‘aan taak’-gedrag per geslacht per groep*

	Jongen	Meisje	Totaal
<b>Groep 6</b>	66.41 (15.15)	68.83 (16.39)	67.65 (15.66)
<b>Groep 7</b>	67.89 (15.12)	79.19 (11.85)	73.36 (14.58)
<b>Groep 8</b>	75.26 (15.57)	78.48 (13.94)	76.82 (14.67)
<b>Totaal</b>	69.74 (15.50)	74.75 (15.06)	72.21 (15.42)

In tabel 3 worden de beschrijvende statistieken van het percentage ‘aan taak’-gedrag weergegeven per geslacht per groep. Uit een tweewegs-ANOVA blijkt dat er geen significant hoofdeffect van geslacht op percentage ‘aan taak’-gedrag is ( $F(1, 103) = 3.85, p = 0.053$ ). Er

blijkt wel een hoofdeffect van groep aanwezig te zijn ( $F(2, 103) = 3.87, p = 0.02$ ). Uit een post-hoc Scheffé test blijkt dat leerlingen uit groep 8 significant meer ‘aan taak’-gedrag vertonen dan leerlingen uit groep 6. Het interactie-effect van groep en geslacht op percentage ‘aan taak’-gedrag is niet significant ( $F(2, 103) = 0.91, p = 0.41$ ).

Van het totale ‘niet aan taak’-gedrag zijn de leerlingen 22.62% van de tijd bezig met het praten tegen medeleerlingen (verbaal). 19.41% van de tijd besteden ze aan bewegen (motoriek), en 34.36% van de tijd zijn de leerlingen passief aanwezig. De overige tijd (23.61%) besteden ze aan ‘niet aan taak’-gedrag dat niet in de categorieën verbaal, motoriek of passief aanwezig valt. Gedragingen die veel voorkwamen bij deze categorie ‘anders’ waren punt slijpen, naar de wc gaan en de klas verlaten. Dit zijn gedragingen die niet afhankelijk zijn van de specifieke les, maar op elk moment van de dag voor kunnen komen. Het kwam ook een aantal keer voor dat leerlingen eerder klaar waren met de Tekster opdracht. Meestal mochten ze dan iets voor zichzelf gaan doen, waardoor dit onder de categorie ‘anders’ viel. Ook viel het op dat een aantal keer ‘kijken naar observanten’ voorkwam tijdens de observaties. Sommige kinderen hadden dus wel door dat ze geobserveerd werden.

Tabel 4: *Percentage per groep per onderdeel ‘niet aan taak’-gedrag*

	Groep 6	Groep 7	Groep 8
<b>Praten/verbaal</b>	18.98	21.01	30.28
<b>Bewegen/motoriek</b>	19.28	18.68	20.64
<b>Passief aanwezig</b>	33.73	36.96	32.57
<b>Anders</b>	28.61	23.35	16.51

In tabel 4 worden de percentages van de onderdelen van het ‘niet aan taak’-gedrag per groep weergegeven. Wat opvalt is dat kinderen in groep 8 meer tijd besteden aan verbaal ‘niet aan taak’-gedrag dan de andere groepen, en juist minder tijd besteden aan gedragingen uit de categorie ‘anders’. Ook is te zien dat het meeste van het ‘niet aan taak’-gedrag bestaat uit het passief aanwezig zijn.

### 3.2.2 Gedrag gerelateerd aan waardering

Aangezien de ingevulde vragenlijsten te combineren zijn met de geobserveerde leerlingen, kan bekeken worden of kinderen die actief meedoen (‘aan taak’-gedrag vertonen) de lessen hoger beoordelen dan leerlingen die minder actief meedoen (‘niet aan taak’-gedrag vertonen).

Het percentage 'aan taak'-gedrag correleert niet significant met de waardering ( $r(104) = 0.12$ ,  $p = 0.22$ ), de tijd voor de les ( $r(107) = -0.10$ ,  $p = 0.27$ ) en het rapportcijfer ( $r(107) = -0.10$ ,  $p = 0.29$ ). Daarom is er ook een correlatie uitgevoerd voor elke vraag apart. Hieruit blijkt dat het percentage 'aan taak' gedrag positief correleert met de vraag 'hoe vond je deze schrijfles?' ( $r(108) = 0.20$ ,  $p = 0.04$ ). Wanneer kinderen de schrijfles leuker vonden, vertoonden ze ook meer 'aan taak' gedrag. De effectgrootte is echter erg klein ( $r^2 = 0.04$ ). Dit houdt in dat slechts 4% van de variantie in waardering verklaard wordt door het gedrag en vice versa.



#### **4. Conclusie en discussie**

De interpretatie van de resultaten zal per deelvraag behandeld worden om zo uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag: 'In hoeverre slaat de Tekster lesmethode aan bij de leerlingen van groep 6, 7 en 8?'

Deelvraag 1 luidde: 'In hoeverre doen de leerlingen actief mee tijdens de lessen?' Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen over het algemeen enigszins actief meedoen tijdens de lessen. Het gemiddelde percentage van 'aan taak'-gedrag is aardig hoog maar het kan altijd nog hoger. In het ideale geval zouden alle leerlingen gedurende de hele les 100% 'aan taak'-gedrag vertonen. Dit is echter onmogelijk, aangezien bij de categorie 'anders' ook gedragingen voorkomen die niet afhankelijk zijn van de les zelf (zoals een bezoek aan het toilet). Dit gedrag wordt dus niet veroorzaakt door het feit dat leerlingen bezig waren met een Teksterles.

Om deelvraag 2 - wat is de waardering van de leerlingen voor de lessen? - te beantwoorden is er gekeken naar de ingevulde vragenlijsten van de leerlingen. Hieruit blijkt dat de leerlingen de lessen hoog waarderen en er hoge rapportcijfers aan toekennen. Meisjes geven een hoger rapportcijfer aan de lessen dan jongens. Dit kan komen door het feit dat meisjes over het algemeen betere schrijvers zijn dan jongens (Kuhlemeier e.a., 2013). Kuhlemeier e.a. (2013) hebben voor CITO onderzoek gedaan naar schrijfvaardigheidverschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes presteren beter dan jongens op de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit van de teksten. Het beter presteren van de meisjes zou er toe kunnen leiden dat ze het schrijven ook als leuker ervaren en hierdoor een hogere waardering geven dan jongens.

Voor het vragencluster 'waardering' is er echter sprake van een interactie-effect. Meisjes in groep 7 geven de hoogste waardering vergeleken met de meisjes in de andere groepen, terwijl jongens in groep 7 juist de laagste waardering geven vergeleken met de jongens in de andere groepen. Ook hier is te zien dat meisjes uit elke groep een hogere waardering geven dan jongens.

Deelvraag 3 luidde: "Bestaat er samenhang tussen gedrag tijdens de les en waardering voor de les?" Verwacht werd dat kinderen die de les leuk vonden ook meer 'aan taak' gedrag zouden vertonen dan kinderen die de les minder leuk vonden. Dit is echter niet het geval. Alleen de

waardering voor de losse vraag ‘hoe vond je deze schrijfles?’ hangt positief samen met het percentage ‘aan taak’-gedrag. Wanneer kinderen de schrijfles leuker vonden, vertoonden ze ook meer ‘aan taak’-gedrag. Dit kan te wijten zijn aan de motivationele overtuigingen die kinderen hebben. Als de kinderen iets positief waarderen of leuk vinden kan dit van invloed zijn op de motivatie die ze hebben om zich in te zetten voor een les (Boekaerts, 2005). Men moet er echter rekening mee houden dat niet alle leerlingen die een vragenlijst hebben ingevuld, geobserveerd zijn. Het was onmogelijk voor één observator om alle leerlingen in een klas te observeren. Ook zou er veel gedrag over het hoofd gezien zijn als een observant alle leerlingen zou moeten observeren. Voor vervolgonderzoek is dan ook handig om met meerdere observanten in te zetten om een compleet beeld te krijgen van alle kinderen in de klas.

Deelvraag 4 luidde: ‘In hoeverre verschilt het gedrag en de waardering per groep?’ Uit de resultaten blijkt dat er geen verschillen zijn tussen de groepen wat betreft alle aspecten van waardering (waardering, tijd voor de les, rapportcijfer). Alle groepen geven hoge rapportcijfers en waarderen de lessen positief. Wat gedrag betreft zijn er wel een aantal verschillen gevonden. Leerlingen uit groep 8 vertoonden meer ‘aan taak’-gedrag dan leerlingen uit groep 6. Dit kan komen door de metacognitie: leerlingen uit groep 8 beseffen meer dan leerlingen uit groep 6 dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor hun leerproces, en vertonen hierdoor vaker gedrag dat in overeenstemming is met de taak. Het actief meedoen tijdens de lessen is echter van meerdere factoren afhankelijk, zoals in hoeverre de leerkracht de inactieve leerlingen aanspoort. Hier is in dit onderzoek geen rekening mee gehouden. Dit betekent dat we dus voorzichtig moeten zijn met het interpreteren van de resultaten.

Het grootste gedeelte van het ‘niet aan taak’-gedrag bestaat uit passieve aanwezigheid van de leerlingen. Hun gedachten blijken af te dwalen tijdens de lessen. De reden hiervoor kan echter niet gegeven worden. Er blijkt ook een verschil te zijn in het ‘niet aan taak’-gedrag dat leerlingen per groep vertonen. Leerlingen uit groep 8 lijken meer verbaal ‘niet aan taak’-gedrag te vertonen dan de andere groepen, en juist minder ‘niet aan taak’-gedrag dat in de categorie ‘anders’ valt. Leerlingen uit groep 8 praten dus meer met elkaar, maar het kan zijn dat dit praten fout geïnterpreteerd is door de observanten, en dat de leerlingen juist aan het overleggen waren. Daarom kunnen hier geen conclusies over getrokken worden.

Door middel van de antwoorden op de deelvragen kan er antwoord worden gegeven op de hoofdvraag. De leerlingen waarderen de lessen over het algemeen op een positieve manier en het percentage ‘aan taak’-gedrag was redelijk. Er kan dus worden gesteld dat de lessen van Tekster redelijk goed aanslaan bij de leerlingen van groep 6, 7 en 8 die in dit onderzoek geobserveerd zijn. Het kan zijn dat de procesgerichte aanpak van Tekster hierbij een rol speelt, omdat het de cognitieve overload van de leerlingen verlaagt waardoor ze meer plezier beleven aan het schrijven kunnen beleven. Hier kunnen echter geen conclusies over getrokken worden omdat er in dit onderzoek geen vergelijking is gemaakt met leerlingen die een andere lesmethode volgen. Dit is wellicht een interessant opstapje voor vervolgonderzoek: het vergelijken van de effecten van Tekster met die van andere schrijfvaardigheidsmethoden. Alleen hierdoor kan vastgesteld worden of Tekster inderdaad beter werkt dan een andere methode.

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Er moet rekening mee gehouden worden dat het hier observatieonderzoek betreft: de observaties kunnen subjectief zijn. Het was soms lastig om het gedrag van de leerlingen op de juiste manier te interpreteren. Er was slechts één observant per keer aanwezig om de leerlingen te observeren, waardoor er geen betrouwbaarheidsanalyses tussen observanten per les berekend konden worden. Het zou beter zijn geweest om meerdere observanten de leerlingen te laten observeren en achteraf de scores met elkaar te vergelijken. Ook hadden sommige leerlingen in de gaten dat ze geobserveerd werden. Het kan dus zo zijn dat ze zich anders zijn gaan gedragen tijdens het onderzoek dan wanneer er geen onderzoeker aanwezig is.

Een laatste beperking van dit onderzoek is dat er geen onderscheid is gemaakt tussen de typen lessen. Er zijn verschillende varianten van VOS, DODO en EKSTER en deze varianten zijn in dit onderzoek bij elkaar gevoegd om een algemeen beeld te schetsen over de lessenserie in het algemeen. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden of er verschillen bestaan tussen de varianten van de lessen en of sommige lessen leuker zijn dan anderen. Hier kan dan door de ontwikkelaars van Tekster rekening mee gehouden worden.

## Literatuurlijst

- Boekaerts, M. (2005). Motivatie om te leren. *Educational Practises Series, 10*.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede, SLO.
- Bouwer, R., Koster, M. en Bergh, H. van den (2014). *Schrijfproject lesprogramma Tekster: trainingsbijeenkomst leerkrachten*. Powerpoint presentatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Delden, M. van (2013). *De dodo leeft in het schrijfproces: Een analyse gefocust op de verbetering van schrijfvaardigheid van het basisonderwijs*. Communicatie- en Informatiewetenschappen, Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology, 99(3)*, 445 – 476.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B. Klijn, W. de & Feenstra, H. (2013). Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en special basisonderwijs 2. *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, 51*.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Focus op het schrijven: Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koster, M., Tribushinina E., & Bergh, H. van den (2013). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. Ingediend ter publicatie.
- Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende talen tijdschrift, 12(2)*, 15- 24.
- Neuman, W.L. (2012). *Understanding Research*. Boston: Pearson Education.
- Pfaffen, R. (2003). *Spellingbewustzijn: Weten wat je weet en weten wat je niet weet* (doctoraalscriptie). Orthopedagogiek, Faculteit der Sociale wetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Pullens, T. (2009). Van product naar proces. *Tijdschrift Taal, 1(2)*, 31-35.
- Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven: Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen. *Levende talen magazine,3*, 17-21.
- Shapiro, E. (2013). *Conducting Systematic Behavioral Observations in Schools: Using the Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS) App for iPhone and Android* [powerpoint]. Geraadpleegd op 25-02-2014, van <http://images.pearsonclinical.com/images/Assets/BOSS/BOSS-Webinar-Handout-10-2013.pdf>
- Taalenrekenen.nl (z.d.). *Veelgestelde vragen*. Geraadpleegd op 02-04-2014, van <http://www.taalenrekenen.nl/referentiekader/faq2/#betekenis>

# Bijlage 1: Observatieformulier (identiek voor elk lesonderdeel)

## Observatieschema leerlingen

Naam observant: .....

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

Nummer en naam van de les: .....

Naam leerkracht: .....

Datum: .....

<b>LESONDERDEEL: INTRODUCTIE</b>	
----------------------------------	--

Zet aan het begin van elke 20 seconden bij 1 activiteit een getal (1 = getal voor 1<sup>e</sup> ronde observeren van lln 1-5, 2 = getal voor 2<sup>e</sup> 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
<b>Aan taak</b>	Opletten					
	Meedoen aan klassikale interactie (hand omhoog, vraag beantwoorden)					
	Lezen					
	Film kijken					
	Nadenken/verzinnen					
	Schrijven					
	Overleggen					
	Anders, namelijk...					
<b>Niet aan taak</b>	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 2: Vragenlijst leerlingen

### 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.

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. Houd je van schrijven?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Nee, ik vind er niks aan</li><li>B. Nee, ik vind het niet zo leuk</li><li>C. Ja, ik vind het leuk</li><li>D. Ja, ik vind het heel erg leuk</li></ul> <p>2. Vind je schrijven makkelijk of moeilijk?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Heel erg moeilijk</li><li>B. Moeilijk</li><li>C. Makkelijk</li><li>D. Heel erg makkelijk</li></ul> <p>3. Hoe vond je deze schrijfles?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Heel erg saai</li><li>B. Saai</li><li>C. Leuk</li><li>D. Heel erg leuk</li></ul> <p>4. Hoe duidelijk vond je deze les?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Heel erg duidelijk</li><li>B. Duidelijk</li><li>C. Onduidelijk</li><li>D. Heel onduidelijk</li></ul> <p>5. Hoe vond je de opdrachten?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Heel erg moeilijk</li><li>B. Moeilijk</li><li>C. Makkelijk</li><li>D. Heel erg makkelijk</li></ul> <p>6. Snapte je wat je moest doen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Ja, heel goed</li><li>B. Ja, goed</li><li>C. Nee, niet zo goed</li><li>D. Nee, helemaal niet</li></ul> <p>7. Hoe goed heb jij je best gedaan in deze les?</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>A. Heel erg goed</li><li>B. Goed</li><li>C. Niet zo goed</li><li>D. Helemaal niet goed</li></ul> <p>8. Legde de juf goed uit wat je moest doen?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Helemaal niet goed</li><li>B. Niet zo goed</li><li>C. Goed</li><li>D. Heel erg goed</li></ul> <p>9. Heeft deze les je geholpen om beter te schrijven?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Heel veel</li><li>B. Veel</li><li>C. Een beetje</li><li>D. Helemaal niet</li></ul> <p>10. Hoe was de tijd voor de opdrachten?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Te kort</li><li>B. Precies goed</li><li>C. Te lang</li></ul> <p>11. Denk je dat je de opdrachten goed hebt gemaakt?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>A. Ja, heel goed</li><li>B. Ja, goed</li><li>C. Nee, niet zo goed</li><li>D. Nee, helemaal niet goed.</li></ul> <p>12. Ik geef deze les een...</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10<br/>(1 = heel slecht, 10 = heel goed)</p> |
|---|---|