

7 April | 2014

Leer schrijven door een DODO

Een onderzoek naar het leren van schrijfvaardigheid in groep 6, 7 en 8.

Sjors Hofstede, 3864898

Bachelor eindwerkstuk Communicatie- en Informatiewetenschappen.

Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht.

Begeleidt door Jacqueline Evers – Vermeul.

Samenvatting

Onderzoek van de Inspectie van Onderwijs (Henkens, 2010) geeft redenen tot zorg over het Nederlandse schrijfonderwijs op basisscholen. Slechts een minderheid van de scholen slaagt effectief in het aanleren van schrijfvaardigheid. Om die reden heeft de Universiteit Utrecht in samenwerking met de NWO, Avans Hogeschool en het Cito een lesprogramma ontwikkeld genaamd 'Tekster', dat bedoeld is om leerlingen uit groep 6, 7 en 8 systematisch en strategisch te leren schrijven. Dit onderzoek maakt onderdeel uit van een serie evaluaties van Tekster, en peilt de reacties van leerlingen op de methode door onder meer te kijken naar hun waardering en motivatie. Dit gebeurt door middel van gedragsobservaties en vragenlijsten. Aangetoond wordt dat leerlingen Tekster positief beoordelen, zij redelijk gemotiveerd zijn en weinig moeite hebben met de methode. Uiteenlopende reacties van jongens en meisjes roepen vragen op voor verder onderzoek. Een betere motivatie leidde tot een beter begrip van de les en de waardering hiervan. Voor vervolgonderzoek is het daarom zeer interessant om te bestuderen of Tekster de motivatie van leerlingen verhoogt.

1. Inleiding

Het schrijfonderwijs op Nederlandse basisscholen vraagt om verbetering. Onderzoek van de Inspectie van Onderwijs (Henkens, 2010) wijst uit dat tussen de groepen 6 en 8 de schrijfvaardigheid van leerlingen nauwelijks verbetert, wat er toe leidt dat leerlingen aan het einde van de basisschool op haast alle aspecten van schrijfvaardigheid minder presteren dan gewenst. Dit is zorgwekkend, omdat zwakkere schrijvers tegen een achterstand aanlopen op de middelbare school en in verdere studies, een periode waarin schrijfvaardigheid een steeds belangrijker aspect van leren wordt (Bangert-Drowns, Hurley, & Wilkinson, 2004).

Volgens Henkens (2010) ligt de oorzaak van dit probleem in het feit dat slechts een minderheid van basisscholen effectief slaagt in het aanleren van schrijven. Vaak is er niet genoeg tijd in het lesprogramma, en ontbreekt het aan een effectieve didactiek. Ook in de opleiding van leerkrachten wordt er weinig aandacht besteed aan het schrijven van teksten en leren onderwijzen hiervan. Bovendien bevatten leermethodes niet altijd voldoende oefening en/of aanwijzingen voor de docent.

Om deze redenen is door de Universiteit Utrecht in samenwerking met de NWO, Avans Hogeschool en het Cito een lesprogramma ontwikkeld genaamd 'Tekster'. Het programma is opgesteld op basis van wetenschappelijk onderzoek en is bedoeld voor voor de groepen 6, 7 en

8. Dit onderzoek maakt onderdeel uit van een serie evaluaties van deze lessen, en richt zich de ontvangst van de methode door leerlingen. Harris en Graham (1996) benadrukken het belang van een positieve attitude over schrijven en motivatie als aspecten van het leerproces. Dit onderzoek bekijkt of de methode Tekster hier voldoende op inspeelt door de focus te leggen op de meningen van leerlingen over de lessenserie, en de mate waarin zij gemotiveerd zijn om hiermee te werken.

In de volgende sectie wordt eerst een theoretisch kader gepresenteerd dat licht werpt op het lesprogramma Tekster en de basis waarop dit onderzoek is gevestigd. Sectie 3 beschrijft de methode waarop dit onderzoek uitgevoerd zal worden. Sectie 4 bespreekt de resultaten uit dit onderzoek, waaruit in sectie 5 conclusies worden getrokken en aanbevelingen worden gedaan.

2. Theoretisch kader

Voor het aanleren van schrijfvaardigheid is het belangrijk dat het schrijven wordt gezien als proces, en niet als taak. Hayes en Flower (1981) behoren tot de grondleggers van deze notie, en zijn een van de eersten die het belang van schrijfstrategieën benadrukken. In hun onderzoek bekeken zij welke cognitieve processen er plaatsvinden tijdens het schrijven. Hayes en Flower gaan uit van schrijven als een creatief proces; het omhelst een bepaalde manier van denken of probleem oplossen.

Volgens Flower en Hayes wordt het schrijfproces beïnvloed door het langetermijngeheugen en de werkomgeving. Dit proces bestaat uit drie fasen: plannen, schrijven en reviseren (in: Franssen en Aarnoutse, 2003). Deze subprocessen bestaan op hun beurt weer uit deelvaardigheden, die gecontroleerd en gestuurd worden door een monitor. De werking van deze monitor verschilt per persoon.

De hoeveelheid onderliggende processen en vaardigheden, en de verschillende controles hiervan maken schrijven tot een complexe activiteit. Hierdoor kan er makkelijk een 'cognitieve overload' plaatsvinden. In een poging dit te voorkomen doen Graham & Perin (2007) op basis van metastudie de volgende aanbevelingen:

- Er moet genoeg tijd en aandacht worden besteed aan schrijven en schrijfinstructies
- Er moeten verschillende schrijfvormen worden geïntroduceerd aan leerlingen
- Er moet interactie zijn tussen leerlingen: zij moeten hun werk onderling kunnen delen en reviseren
- De schrijflessen moeten leerlingen aan het denken zetten
- Leerlingen moeten zich bevinden in een positieve werkomgeving waarin zij voldoende gemotiveerd worden

- Instructies moeten worden gegeven op drie niveaus: klassikaal, kleine groepjes, en individueel.

Leerlingen moeten dus systematisch en strategisch leren schrijven. Uit een meta-analyse van Koster, Tribushinini, & Van den Bergh (2013) blijkt dat leermethodes die zich richten op doelstellend schrijven, strategie-instructie, tekstinstructie, leerling-interactie en feedback de schrijfvaardigheid verbeteren. Met name interventies die zich richten op strategie-instructie lijken effectief. Dit blijkt voornamelijk uit studies waarin het Self-Regulated Strategy Development-model (SRSD; Harris & Graham, 1996) wordt gehanteerd.

In benaderingen die gebruik maken van dit model worden leerlingen expliciet en systematisch strategieën aangeleerd voor het bereiken van specifieke schrijfdoelen. Het doel van het SRSD-model is dat leerlingen kennis van schrijven en vaardigheden en strategieën ontwikkelen die nodig zijn in het schrijfproces, zoals plannen, schrijven, reviseren en bewerken. Op deze manier krijgen zij meer controle over het schrijfproces. Ook wordt hen de benodigde vaardigheden bijgebracht om hun eigen schrijven te monitoren en te sturen. Bovendien poogt het de motivatie van kinderen te verhogen door hen positieve attitudes bij te brengen over schrijven als activiteit en over zichzelf als schrijvers.

Dit laatste is belangrijk, omdat buiten procedurele en domein-specifieke kennis ook de motivatie van een leerling een invloedrijke rol speelt in het complexe proces dat leren is (Graham et al., 2005). Doelstellend schrijven en zelfreflectie werken bevorderend voor de motivatie doordat het leerlingen inzicht biedt in de eigen capaciteiten. Een betere inschatting van de zelfeffectiviteit over een bepaalde handeling, leidt er volgens Bandura (1977) toe dat personen bepaald gedrag beter ontwikkelen en doorzetten.

Om leerlingen strategisch en systematisch te leren schrijven en hen tegelijkertijd inzicht te geven in eigen kunnen, hebben Harris en Graham (1996) vanuit het SRSD-model en de hierboven beschreven fasen van Flower en Hayes (in: Franssen en Arnoutsen, 2003) een leer methode ontwikkeld waarin het acroniem 'POW' centraal staat. POW staat voor 'Pick', 'Organise' en 'Write'; verzinnen, organiseren, schrijven. Onderzoek toont aan dat kinderen die les kregen via deze methode, langere, completere en kwalitatief betere teksten schreven dan leerlingen die een reguliere lesmethode volgden. Ook kinderen met een achterstand lieten een significante vooruitgang zien (Graham et al., 2005).

De lessenserie die in dit onderzoek wordt geëvalueerd is gebaseerd op de POW-methode. Omdat schrijven zo'n complex proces is, dient het programma aangepast te zijn op het niveau van de leerlingen. Om die reden zijn er verschillende lessenseries ontwikkeld voor de groepen groep 6, 7, en 8.

Voor het programma van groep 6 is het acroniem 'POW' vertaald naar 'VOS': Verzinnen, Organiseren, Schrijven. Voor groep 7 is hier een extra stap aan toegevoegd en zo een ander acroniem opgesteld; DODO. Dit staat voor Denken, Organiseren, Doen, Overlezen. Groep 8 werkt met het acroniem EKSTER; Eerst lezen, Kiezen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Reviseren. Ook hier wordt dus nog een extra stap toegevoegd. Iedere les uit deze methodes doorloopt een aantal stappen. Voorafgaand aan de schrijfpdracht zet de leerling eerst op een rijtje waar hij over wil schrijven, hij verzint. Vervolgens bepaalt hij hoe hij deze informatie wilt gaan opschrijven, hij organiseert. Hierna gaat de leerling pas over op het schrijven zelf. Na afloop bespreken leerlingen of klassikaal, of onderling wat zij moeilijk en makkelijk vonden aan de opdracht. In EKSTER lezen leerlingen elkaars werk over en geven zij feedback. Hierna kan een leerling zijn werk nog verbeteren. Op deze manier moeten leerlingen bewust worden van de strategieën die zij moeten hanteren bij het stellen.

Zoals hierboven is beschreven, is motivatie een belangrijk aspect van het leerproces. Een positievere attitude ten aanzien van de lesmethode, zal leiden tot een hogere motivatie om je best te doen (Harris & Graham, 1996). Om te kijken of de Tekster-methode aanslaat bij leerlingen staat in dit onderzoek de volgende vraag centraal: *Hoe reageren leerlingen op de Tekster-methode?* Om een antwoord te geven op deze vraag, hebben er observaties plaatsgevonden in verschillende klassen die werkten met Tekster. Hierbij werden de volgende deelvragen gesteld:

- Hoe waarden leerlingen de lessenserie Tekster?
- Hoe gemotiveerd zijn leerlingen om met de Tekster-materialen te werken?
- Hoe moeilijk vinden leerlingen de Tekster-lessen?
- Waarden leerlingen met een betere motivatie de lessen hoger?
- Vinden leerlingen met een betere motivatie schrijven makkelijker dan leerlingen die minder gemotiveerd zijn?
- Vinden leerlingen die schrijven makkelijk vinden de Tekster-lessen leuker dan leerlingen die schrijven moeilijk vinden?

Om te kijken wat de verschillende reacties zijn van leerlingen, worden bovenstaande antwoorden ook per groep en geslacht bekeken. Het onderzoek geeft dus inzicht in wat leerlingen vinden van de lessenserie Tekster. Niet alleen door te vragen naar hun mening over de methode, maar ook door te kijken naar onderliggende processen als motivatie. Verwacht wordt dat de mate waarin leerlingen gemotiveerd zijn samenhangt met hoeveel moeite zij met schrijven hebben. Motivatie is immers een belangrijk aspect van het leerproces, en leerlingen die zekerder zijn van eigen kunnen zijn vaak meer gemotiveerd. Ook is de verwachting dat

leerlingen die schrijven makkelijker vinden, de Tekster-lessen ook hoger zullen waarderen dan leerlingen die schrijven moeilijker vinden, omdat zij er minder moeite voor hoeven te doen.

3. Methode

Om in kaart te brengen hoe leerlingen reageerde op de Tekster-methode heeft er onderzoek plaatsgevonden bij verschillende groepen 6, 7 en 8 verspreid over heel Nederland. In totaal zijn er 22 klassen onderzocht door tien observanten. Bij dit onderzoek werd gebruik gemaakt van gedragsobservaties en vragenlijsten. Er is gekozen voor observaties omdat op deze manier het gedrag van hun reactie op de lesstof nauwkeurig kon worden vastgelegd. Het was echter niet mogelijk om tijdens een les alle leerlingen in de gaten te houden. Daarom werden er per les vijf leerlingen random gekozen voor observatie. Dit waren er in totaal dus 110. Het doel van dit onderzoek is het breeduit meten van de reacties van leerlingen op Tekster. Daarom kregen wel alle leerlingen na afloop van de les een vragenlijst om hun mening over de lessen te peilen. In totaal werden er 440 vragenlijsten ingevuld. De observaties werden gehanteerd ter ondersteuning van deze gegevens.

Instrumenten

De vragenlijst die werd afgenomen (zie bijlage) was gebaseerd op de lijst die werd gebruikt in enkele pilot-studies (Van Delden, 2013; Hylkema, 2013; Visscher, 2013) van het lesprogramma Tekster. Deze werd aangepast op basis van hun bevindingen, en zo omgevormd dat zij antwoord konden geven op de hierboven gestelde deelvragen. De lijst werd ontworpen met twaalf vragen. Hiervan waren er elf meerkeuze, de twaalfde vroeg leerlingen om de les te beoordelen met een cijfer van 1-10. Zo werd de waardering voor de les gemeten. Tien van de meerkeuzevragen vroegen leerlingen op een 4-puntsschaal naar hun motivatie voor de les en hoe moeilijk zij deze vonden. De elfde meerkeuzevraag vroeg leerlingen om op een 3-puntsschaal aan te geven of ze genoeg tijd hadden voor de opdrachten ('Te kort', 'Precies goed', 'Te lang').

Voor het meten van de moeilijkheidsgraad van de les werd bevraagd hoe goed leerlingen de les begrepen. Dit gebeurde via vragen als 'Hoe duidelijk vond je de les?' en 'Snapte je wat moest doen?'. Motivatie werd gepoogd te meten via de verschillende factoren hiervan. Volgens Graham & Harris (1996) is een positieve attitude belangrijk voor motivatie. Deze attitude is gemeten door vragen als 'Houd je van schrijven?' en 'Hoe vond je deze les?' Bandura (1977) stelt dat perceptie van de eigeneffectiviteit ook een rol speelt. Om die reden is gevraagd hoe moeilijk leerlingen schrijven vinden, of de les hen geholpen had beter te schrijven en wat zij dachten over de kwaliteit van hun schrijfproducten. De laatste vraag die onderdeel was van het construct motivatie was of leerlingen zelf vonden dat zij hun best hadden gedaan.

Er is gekozen voor een 4-puntsschaal zodat het niet te ingewikkeld zou worden voor leerlingen, en om te voorkomen dat zij uit gemakzucht enkel neutraal zouden antwoorden. Op de vraag 'Hoe vond je deze les?' kon bijvoorbeeld worden geantwoord met 'Heel erg saai', 'Saai', 'Leuk' en 'Heel erg leuk'.

Voor de gedragsobservaties is er gebruik gemaakt van een observatieschema. Dit schema (zie bijlage) is deels gebaseerd op het schema dat werd gebruikt in de pilot-studies (Van Delden 2013; Hylkema 2013; Visscher 2013). Op basis van de discussie van deze artikelen en de *Behavior Observation of Students in School* (BOSS) van Shapiro (2004) is dit schema verder uitgebreid. Het schema maakt onderscheid in twee hoofdsoorten gedrag: taakgerelateerd en niet-taakgerelateerd (Shapiro 2004). Het taakgerelateerde gedrag bestaat uit actief en passief betrokken gedrag. Onder actief betrokken gedrag valt gedrag als schrijven, overleggen en het meedoen aan klassikale interactie. Passief betrokken gedrag omhelst het lezen van de opdracht, een film kijken en nadenken. Niet-taakgerelateerd gedrag valt uiteen in praten, bewegen en passief aanwezig gedrag als doelloos rondkijken (Shapiro 2004). Verder wordt nog bekeken of bepaalde activiteiten voorkwamen bij de leerling. Enkele voorbeelden hiervan zijn overleggen met andere leerlingen, het al dan niet gevraagd hulp krijgen en in tijdsnood komen.

Procedures

De observaties verliepen als volgt: iedere les werd geobserveerd door twee observanten; één hield de leerlingen in de gaten, en één de docent. Observanten hadden verder geen contact met de leerlingen of docent. Zij positioneerden zich óf schuin vooraan de klas, óf halverwege aan de zijkant. Beide observanten zaten aan een andere kant. Op deze manier kon de klas zo goed mogelijk worden bekeken.

Voor het begin van de les werden er random vijf leerlingen uit de klas gekozen; meestal zaten deze verspreid over het lokaal. Aan deze leerlingen werd niet verteld dat hun gedrag werd geobserveerd, om te voorkomen dat zij zich anders zouden gaan gedragen. De klassen waren in het geheel niet op de hoogte van de inhoud van het onderzoek, en de docent werd enkel verteld dat het draaide om de schrijfmethode en niet om zijn prestaties. Ook dit om te voorkomen dat de docent zich onnatuurlijk zou gaan gedragen.

Een les uit Tekster is opgedeeld in verschillende onderdelen: één onderdeel per stap uit het acroniem, plus een introductie. Bij VOS vond er ook nog een korte nabespreking plaats, zo kwam deze serie uit op vijf lesonderdelen. DODO bedroeg vijf onderdelen, EKSTER zeven. Per lesonderdeel werd bijgehouden welk van het hierboven beschreven gedrag de geselecteerde leerlingen vertoonden. Dit gebeurde door eerst leerling 1 twintig seconden in de gaten te

houden, en het hierin vertoonde gedrag te turven in het observatieschema. Vervolgens werd leerling 2 twintig seconden bekeken, daarna leerling 3, etc. Deze rotatie ging door tot de les was afgelopen. Tegelijkertijd werd per lesonderdeel bijgehouden of de hierboven beschreven activiteiten al dan niet voorkwamen.

Wanneer de les was afgelopen werden de vragenlijsten rondgedeeld. Door de random selectie waren observanten niet op de hoogte van de namen van de geobserveerde leerlingen. Om toch meer over hun gedrag te weten te komen door middel van de vragenlijst, werd er met behulp van codes voor gezorgd dat de antwoorden van deze leerlingen te onderscheiden waren van die van andere leerlingen.

Bij het invoeren van de gegevens zijn alle vragen, behalve de vraag die vroeg naar de tijd die stond voor een les, zo gecodeerd dat hogere scores altijd een positiever antwoord betekenden. Verder was er sprake van enkele combinatieklassen, waarin bijvoorbeeld een leerling uit groep 7 een VOS-les volgde. Dit onderzoek maakt onderscheid tussen de verschillende methodes, en niet tussen groepen. Om die reden zijn leerlingen ingedeeld bij de lesmethode die zij maakte, ook al was dit niet altijd de methode die bedoeld is voor hun leerjaar.

4. Resultaten

In de vorige sectie werd beschreven dat de lijst probeerde om de motivatie van leerlingen te meten, en hoe moeilijk zij de les vonden. Het construct motivatie is gepoogd te meten door de vragen 'Houd je van schrijven?', 'Vind je schrijven makkelijk of moeilijk?', 'Hoe vond je deze schrijfles?', 'Hoe goed heb jij je best gedaan?', 'Heeft deze les je geholpen om beter te schrijven?' en 'Denk je dat je de opdrachten goed hebt gemaakt?' Samengenomen bleken deze vragen betrouwbaar ($\alpha = 0.64$), waardoor ze konden worden omgevormd tot één schaal.

Aan de hand van de vragen 'Hoe duidelijk vond je deze les?', 'Hoe vond je de opdrachten?', 'Snapte je wat je moest doen?' en 'Legde de docent goed uit wat je moest doen?' is gemeten hoeveel moeite leerlingen hadden met de les. Ook deze vragen leverden een redelijke betrouwbaarheid op ($\alpha = 0.59$), en konden worden samengevoegd. De gemiddelde scores op deze schalen en de overige vragen zijn weergegeven in tabel 1.

De eerste deelvraag, 'Hoe waarderen leerlingen Tekster?', is beantwoord door te kijken naar de beoordeling die leerlingen gaven aan de les. Gemiddeld gaven zij een 8.0. Uit een variatieanalyse werd geen interactie-effect gevonden. Wel bleek dat de waardering van leerlingen werd beïnvloed door zowel hun geslacht ($F(2, 428) = 3.09, p = 0.05$) als de groep waarin zij zaten ($F(2, 428) = 3.63, p = 0.03$). Meisjes waardeerden de lessen hoger dan jongens.

Tabel 1. Gemiddelde scores en standaarddeviaties uit de vragenlijst, weergegeven per groep en geslacht. De vraag naar de tijd is gesteld op een schaal van 1-3. Hoe dichterbij de 2, hoe beter de hoeveelheid tijd. Voor de overige vragen geldt dat een hoger antwoord positiever is. De motivatie- en moeilijkheidsgraad zijn gemeten op een schaal van 1-4, het cijfer voor de les van 1-10.

Serie	VOS		DODO		EKSTER	
	J (N)	M (N)	J (N)	M (N)	J (N)	M (N)
Was de tijd die je kreeg goed?	2.0 (.62)	1.9 (.52)	2.0 (.59)	2.0 (.52)	2.2 (.67)	2.0 (.72)
Cijfer les	8.0 (2.04)	8.2 (1.7)	8.0 (1.87)	8.4 (1.83)	7.4 (1.76)	8.0 (1.1)
Motivatie	2.8 (.44)	2.9 (.47)	2.8 (.43)	3.1 (.45)	2.8 (.37)	2.8 (.37)
Moeilijkheidsgraad les	3.2 (.50)	3.1 (.53)	2.9 (.50)	3.3 (.52)	3.1 (.50)	3.2 (.53)

Leerlingen die les uit DODO kregen gaven de hoogste beoordeling, gevolgd door leerlingen uit de VOS-groep. Leerlingen die EKSTER volgden waardeerden de lessen het laagst.

De tweede deelvraag vroeg hoe gemotiveerd leerlingen waren om met de Tekster-materialen te werken. Op de geclusterde variabele 'motivatie' is gemiddeld een 2.9 gescoord, wat inhoudt dat leerlingen redelijk gemotiveerd waren. Er werd een interactie-effect gevonden tussen geslacht en lesmethode op de motivatie ($F(3, 425) = 2.92, p = 0.03$). Jongens die les kregen uit DODO, waren minder gemotiveerd dan jongens die les kregen uit VOS. Dit terwijl meisjes die DODO-lessen volgden gemotiveerder waren dan meisjes die werden onderwezen uit VOS. Ook werd er een hoofdeffect gevonden van geslacht op de motivatie van leerlingen ($F(2, 425) = 10.42; p < 0.001$); Meisjes uit de VOS-groepen waren gemotiveerder dan jongens ($t(185) = -2.3; p = 0.02$). Eenzelfde effect werd gevonden bij de methode DODO ($t(111) = -4.32; p < 0.001$).

Deelvraag drie vroeg naar de moeite die leerlingen met de Tekster-lessen hadden. Op de schaal van de moeilijkheidsgraad was de gemiddelde score 3.1, wat inhoudt dat leerlingen de les 'makkelijk' vonden. Er werd geen interactie-effect gevonden tussen geslacht en groep op deze schaal, evenals een hoofdeffect van de lesmethode. Wel wijst een meerwegs-ANOVA wijst uit dat het geslacht van invloed was op de moeite die leerlingen met de les hadden ($F(2, 428) = 1.01, p = 0.02$); meisjes vonden de lessen makkelijker dan jongens.

Om te analyseren hoeveel moeite leerlingen hadden kon ook worden gekeken naar hoe zij de hoeveelheid tijd inschatten die zij kregen voor een opdracht. Op de vraag die dit bevroeg

antwoordden leerlingen gemiddeld een 2.0, wat inhoudt dat ze deze ‘precies goed’ achtten. In een variatieanalyse is noch een interactie-effect gevonden noch een hoofdeffect van de lesmethode. Het geslacht van leerlingen had wel invloed op het antwoord dat zij gaven ($F(2, 429) = 3.60; p = 0.03$). Jongens neigde iets meer richting ‘te lang’, meisjes richting ‘te kort’.

Deelvraag vier luidde: ‘Waarderen leerlingen met een betere motivatie de lessen hoger?’ Hiervoor is geanalyseerd of er een samenhang bestond tussen het construct motivatie en de beoordeling die leerlingen aan de lessen hadden gegeven. Deze correlatie was aanwezig ($r = 0.52, p < 0.001$). Een sterkere motivatie leidt dus tot een hogere waardering.

De moeite die leerlingen met de lessen hadden en hun motivatie hiervoor is vergeleken bij deelvraag vijf, die vroeg of leerlingen met een betere motivatie schrijven makkelijker vonden dan leerlingen die minder gemotiveerd zijn. Er bleek een behoorlijke correlatie te bestaan tussen de twee constructen ($r = 0.57, p < 0.001$). Leerlingen die meer gemotiveerd zijn, hebben dus minder moeite met de opdrachten uit Tekster.

Voor een antwoord op deelvraag zes, ‘vinden leerlingen die schrijven makkelijk vinden de Tekster-lessen leuker dan leerlingen die schrijven moeilijk vinden?’, is er ook gekeken naar een samenhang tussen twee constructen. Ditmaal werd er een correlatie gezocht tussen de moeite die een leerling had met een les, en zijn waardering voor de les. Deze werd gevonden ($r = 0.33, p < 0.001$); leerlingen die de les makkelijker vinden, geven deze een hogere beoordeling.

Om de antwoorden op de hierboven behandelde deelvragen te bevestigen, werd er verder gekeken naar de gedragsobservaties. Ter onderbouwing van de hoeveelheid motivatie die leerlingen hadden werd bekeken hoeveel taakgerelateerd gedrag leerlingen vertoonden. Deze hoeveelheid, plus de hoeveelheid gedrag dat niet een taak was gerelateerd zijn per groep weergegeven in tabel 2.

Tabel 2. Gemiddelden en standaarddeviaties van de hoeveelheid minuten taakgerelateerd en niet taakgerelateerd gedrag die leerlingen tijdens de les vertoonden, weergegeven per groep.

<i>Serie</i>	<i>N</i>	<i>Taakgerelateerd gedrag</i>	<i>Niet taakgerelateerd gedrag</i>	<i>Percentage taakgerelateerd gedrag</i>
VOS	45	25.9 (24.43)	12.4 (13.20)	71,3%
DODO	30	36.3 (26.36)	14.3 (9.99)	71,7%
EKSTER	35	36.6 (27.55)	10.9 (12.21)	77,1%
Totaal	110	31.6 (26.02)	12.3 (12.00)	71,9%

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat leerlingen 71.9% van de tijd besteedden aan hun taak. Ruim een kwart van de les waren zij dus met andere dingen bezig. Gedrag dat niet aan de taak gerelateerd was werd onderscheiden in vier categorieën: praten, bewegen, passieve aanwezigheid en ander gedrag. De verdeling van dit niet aan taak gerelateerde gedrag is weergegeven in tabel 3.

Praten en bewegen vormden samen minder dan de helft van het gedrag dat niet aan de taak was gerelateerd. Van de totale lestijd was dit 12%. 9.5% van de les waren leerlingen passief aanwezig, dit hield bijvoorbeeld in dat zij even waren afgedwaald van de opdracht en naar buiten staarden. Gedrag dat is genoteerd in categorie ‘anders’ bedraagt ongeveer een kwart van het gedrag dat niet aan de taak gerelateerd was. Dit gedrag bestond voornamelijk uit naar de wc gaan, punten slijpen of individuele taken wanneer de leerling al klaar was met de opdracht.

De hierboven beschreven observaties kunnen niet statistisch worden geïnterpreteerd. Toch zullen zij in de volgende sectie de antwoorden uit de vragenlijst onderbouwen om zo tot een antwoord te komen van de hoofdvraag.

Tabel 3. Gemiddelden en standaarddeviaties van de hoeveelheid minuten die leerlingen aan gedrag besteedde dat niet taakgerelateerd was, weergegeven per groep.

<i>Serie</i>	<i>N</i>	<i>Praten</i>	<i>Bewegen</i>	<i>Passieve aanwezigheid</i>	<i>Anders</i>	<i>Totale tijd niet aan taak</i>
VOS	45	2.3 (5.62)	3.0 (3.03)	4.2 (4.93)	3.5 (5.32)	12.4 (13.20)
DODO	30	3.0 (3.36)	2.9 (2.91)	5.3 (4.27)	3.3 (3.63)	14.3 (9.99)
EKSTER	35	3.1 (4.09)	2.6 (2.67)	3.4 (4.59)	1.7 (3.88)	10.9 (12.21)
Totaal	110	2.8 (4.57)	2.4 (2.85)	4.2 (4.64)	2.9 (4.48)	12.3 (12.00)

5. Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: ‘Hoe reageren leerlingen op de Tekster-methode?’ De eerste deelvraag die bijdroeg aan het antwoord op deze vraag, vroeg hoe leerlingen Tekster waardeerden. Het antwoord hierop was zeer positief; gemiddeld kregen de lessen een acht. Meisjes waardeerden Tekster hoger dan jongens en leerlingen die les kregen uit DODO waren het meest positief over de methode. Leerlingen uit de EKSTER-groep gaven de laagste beoordeling. Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen jongens en meisjes is dat meisjes gemotiveerder waren, dat bleek uit het antwoorden op deelvraag twee. Hier werd een interactie-effect gevonden tussen geslacht en lesmethode die vragen op roept: hoe kan het dat jongens uit

de DODO-groep minder gemotiveerd waren dan jongens uit de VOS-groep, terwijl bij de vrouwelijke klasgenootjes dit juist het tegenovergestelde was? Ook meisjes die de VOS-methode volgden, waren gemotiveerder dan jongens uit deze groep. Ondanks de verschillen tussen jongens en meisjes was ook de gemiddelde motivatie zeer redelijk.

Bij de vierde deelvraag werd aangetoond dat leerlingen met een betere motivatie de lessen hoger waardeerde. De verschillen tussen de waarderingen van jongens en meisjes kunnen dus mogelijk verklaard worden door het verschil in motivatie dat werd gevonden bij deelvraag twee. Deze verklaring is echter niet helemaal afdoende omdat meisjes uit de EKSTER groep wel een hogere beoordeling gaven, maar niet gemotiveerder waren.

Uit het antwoord op de derde deelvraag bleek dat leerlingen de Tekster-methode 'makkelijk' vonden. Ook vonden zij dat de duur van de les precies lang genoeg was. Meisjes vonden de lessen wat makkelijker dan jongens. De oorzaak voor dit verschil in de bevonden moeilijkheidsgraad kan misschien wel worden verklaard door de correlatie tussen deze graad en de motivatie van leerlingen. Deze werd onderzocht bij de vijfde deelvraag. Leerlingen die gemotiveerder zijn blijken minder moeite te hebben met de lesmethode Tekster.

Als er een band is tussen de motivatie van een leerling en zijn waardering voor de les, en deze motivatie samenhangt met de moeite die hij heeft met een les, is het niet verrassend dat er bij deelvraag zes een correlatie werd gevonden tussen de moeite die leerlingen hebben met de opdrachten, en hun waardering voor de les. Leerlingen die minder moeite hebben met de lesmethode beoordelen deze met een hoger cijfer.

De gedragsobservaties wezen uit dat leerlingen een aanzienlijk deel van de tijd besteedden aan gedrag dat weinig met de les te maken had. Een diepere blik in dit gedrag toont echter wel aan dat dit niet altijd voortkomt uit demotivatie, maar dat andere factoren hier ook parten in spelen. Een leerling die afgeleid is en even voor zich uitstaart is immers niet per definitie gedemotiveerd, evenals een leerling die een paar minuten naar het toilet is. Al met al zijn leerlingen dus een aanzienlijke tijd van de les gefocust op het maken van de opdrachten. Dit is een bevestiging van het idee dat leerlingen redelijk gemotiveerd waren om met Tekster te werken.

Uit alle resultaten tezamen kan worden geconcludeerd dat de reacties van leerlingen op Tekster positief zijn. Ze vinden het leuk, zijn redelijk gemotiveerd en hebben weinig moeite met de stof. Verder bleek dat wanneer leerlingen het schrijven en de lessen leuker vinden en beter gemotiveerd zijn zij de lessen ook minder moeilijk vonden, en daardoor weer leuker. Voorzichtig kan er dus worden gesproken van een soort vicieuze cirkel. Dit bevestigt het beeld dat Graham et

al. (2005) schetsen van het aanleren van schrijven, waarin buiten domein-specifieke kennis en strategische kennis motivatie ook een belangrijke factor vormt.

6. Discussie & Aanbevelingen

Een belangrijke voetnoot bij dit artikel is dat de studie onderdeel uitmaakte van een serie eerste evaluaties van de lesmethode. Het is daarom niet verrassend dat er, ondanks een eerdere pilot, een aantal kinderziektes werden aangetroffen. Dit was terug te zien in de onderzoeksmethode, maar ook in het lesverloop.

Als eerst de methode. Doordat er op het moment van onderzoek nog geen toetsen hebben plaatsgevonden, kan er nog niks worden gezegd over een verbetering in prestaties van leerlingen. Om toch tot een evaluatie te komen werd daarom gebruik gemaakt van gedragsobservaties, gevolgd door een vragenlijst. Hoewel er vooraf op basis van empirische en pilot-studies een observatieschema is ontwikkeld, was het niet altijd mogelijk om onderscheid te maken in het gedrag van leerlingen. Niet altijd was het duidelijk of zij nadachten, of doelloos om zich heen stuurde. Dit kon moeilijk worden verhelderd doordat de observanten geen inzicht kregen in het werk van de leerlingen, wat het soms moeilijk maakte om te observeren of leerlingen gemotiveerd of gedemotiveerd waren, en of zij de les makkelijk vonden, of juist moeilijk.

Het geobserveerde gedrag kon niet statistisch worden geïnterpreteerd, en daardoor ook geen volledige bevestiging geven van de conclusies die voortkwamen uit de deelvraag. Wel hebben deze observaties een duidelijke kwalitatieve impressie gegeven van de gang van zaken tijdens de les. De overeenstemming tussen de antwoorden op de vragenlijst en de observaties was bovendien ook niet altijd eenvoudig. Tijdens de afname van vragenlijsten werd opgemerkt dat, ondanks de mededeling het individueel te moeten doen, sommige leerlingen geneigd waren om te overleggen. Mogelijk is er in een paar gevallen dus sprake geweest van sociaal gewenste antwoorden. Dit leidt tot twijfel over de oprechtheid van sommige antwoorden.

Een suggestie voor verder onderzoek is daarom het toevoegen van korte interviews aan de observaties, waarin de onderzoeker de vragenlijst met de geobserveerde leerlingen doorneemt. Zo kan onduidelijk gedrag van leerlingen tijdens de les worden verklaard, en kunnen de resultaten uit observaties beter worden afgestemd op de vragenlijsten. Verder is het een idee om duidelijker te benadrukken dat leerlingen de vragenlijsten naar waarheid moeten invullen.

Dan het lesverloop. Sommige lessen verliepen zeer chaotisch. Een aantal gevallen hiervan was te wijten aan de onwennigheid van de docent met de methode, waardoor lesonderdelen werden overgeslagen. Dit is begrijpelijk, aangezien de lessen pas werden gegeven. Soms waren het ook

gebruikelijke omstandigheden die zich kunnen voordoen op een basisscholen, zoals leerlingen die de klas uit werden gestuurd. Eenmaal kwam het zelfs voor dat leerlingen, weliswaar met toestemming van de leerkracht, massaal de klas verlieten voor de vragenlijsten konden worden afgenomen. Hierdoor kon niet altijd goed worden bekeken hoe leerlingen reageerden op de methode, doordat zij werden afgeleid.

De chaotische lesomstandigheden zorgden weliswaar dat het doen van onderzoek niet altijd eenvoudig was. Bij het door elkaar lopen van verschillende lesonderdelen was het bijvoorbeeld soms onduidelijk of leerlingen met het juiste gedrag bezig waren. Enerzijds is dit verwarrend, anderzijds ook realistisch. Een basisschoolles verloopt immers niet altijd vlekkeloos, vaak is er sprake van het tegendeel. De bovengenoemde probleempunten kunnen dan misschien een bedreiging vormen voor de validiteit van het onderzoek, maar dat is niet altijd problematisch. Zoals gezegd is het onderzoek een eerste evaluatie van de methode Tekster, en zoekt het naar problemen. Dit zowel in de lesmethode zelf als in de methode die hier onderzoek naar doet. Op deze wijze biedt dit artikel een opmaat voor verder onderzoek.

Wat dit verdere onderzoek betreft vloeien uit dit artikel de volgende suggesties voort: Er werden zowel qua waardering, motivatie als begrip van de les verschillen aangetroffen tussen jongens en meisjes. Hoe kan dit verschil worden verklaard? Ligt de oorzaak in het feit dat meisjes schrijven in het algemeen leuker vinden dan jongens, of is Tekster meer geschikt voor meisjes dan voor jongens?

De samenhang tussen motivatie en de moeite die leerlingen hadden is een indicatie voor de invloed van motivatie als leeraspect. Een betere motivatie leidde tot een beter begrip van de les en de waardering hiervan. Voor vervolgonderzoek is het daarom zeer interessant om te bestuderen of Tekster de motivatie van leerlingen verhoogd. Vormen leerlingen positievere attitudes over schrijven, en worden zij zekerder van zichzelf? De methode Tekster is gebaseerd op het veelgeroemde SRSD-model, en deze eerste evaluatie geeft reden tot optimisme. Een antwoord op de bovenstaande vragen kan echter verder ophelderen of het internationale succes van het model van Graham en Harris ook van toepassing is op Tekster.

Literatuurlijst

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981) . *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 32, 365-381.
- Franssen, H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek, jaargang*, 23(3), 185-198.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *What we know, what we still need to know: teaching adolescents to write*. New York: Alliance for excellent education.
- Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulation strategy development. *Contemporary Educational Psychology* 30(2005), 207-241.
- Harris, K.R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: L.W., Gregg, & E.R., Steinberg (red.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hylkema, S.A (2013). *Stap door het schrijfonderwijs; Een pre-test van een op schrijffinterventie-onderzoek gebaseerde lessenserie binnen groep 6 van het basisonderwijs*. Universiteit Utrecht.
- Inspectie van Onderwijs. Henkes L.S.J.M. (2010). Het onderwijs in het schrijven van teksten. *De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 10 maart 2014, van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P., & Bergh, H. van den (n.d.). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research, 1-30.
- Pullens, T.J.M. (2010). Van product naar proces. De stand van zaken van het schrijfonderwijs op De Nederlandse basisschool. *Tijdschrift taal*, 2 (1), 12-16.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: direct assessment and intervention* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Van Delden, M. (2013). *De DODO leeft in het schrijfonderwijs; Een analyse gefocust op verbetering van schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Universiteit Utrecht.
- Visser, J.G. (2013). *VOS, DODO, EKSTER*. Universiteit Utrecht

