



Een VOS verliest zijn haren, maar niet zijn schrijfvaardigheden'

Mijke Reuhl – Bachelor
eindwerkstuk

Een onderzoek naar het aansluiten van de lesmethode VOS
op het niveau van leerlingen uit groep 6

3847756

Begeleidster: J.Evers-Vermeul

Communicatie- en
Informatiewetenschappen

Universiteit Utrecht

4/25/2014

Inhoudsopgave

1. Inleiding en theoretisch kader	4
1.1 Nieuwe interventie.....	5
1.2 Focus onderzoek	5
2. Methode.....	6
2.1 Onderzoeksmethode.....	7
2.2 Participanten.....	7
2.3 Procedure tijdens het observeren.....	7
2.4 Materiaal.....	7
2.4.1 Observatieformulier.....	7
2.4.2 Vragenlijst	8
3. Resultaten en analyse	10
3.2 Tijdnood.....	11
3.3 Hulp	13
3.4 Moeilijkheid.....	13
4. Conclusie	14
5. Discussie.....	14
6. Literatuurlijst.....	15
Bijlage 1 observatieschema leerlingen.....	17
Bijlage 2 vragenlijst leerlingen en leerkrachten.....	22

Samenvatting

Uit onderzoek van Cito blijkt dat een meerderheid van de leerlingen aan het eind van hun basisschool niet het gewenste schrijfniveau behaalt (Krom e.a. 2004). Om het schrijfniveau van de leerlingen van de basisschool te verbeteren is er een nieuwe lesmethode ontwikkeld (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014). Deze overkoepelende lesmethode heet 'Tekster' en richt zich op leerlingen van groep 6, 7 en 8 van de basisschool. In deze methode staat het schrijfproces centraal. Dit onderzoek focust op leerlingen van groep 6 waarbij de bijbehorende methode 'verzinnen, ordenen, schrijven'(VOS) wordt getest. Door middel van observaties en vragenlijsten is onderzocht in hoeverre deze lessenserie voldoende aansluit bij het huidige niveau van de leerlingen van groep 6. Hierbij is gekeken naar het gedrag van de leerlingen tijdens de les. De vragenlijst werd gebruikt om te weten te komen hoe de leerlingen en de leerkrachten de methode beoordelen. De analyses werden specifiek gericht op de motivatie van de leerlingen, de tijdnood tijdens de opdracht, de benodigde hulp en de moeilijkheid van de opdrachten. De leerlingen bleken voldoende gemotiveerd te zijn. Ook kwam uit het onderzoek naar voren dat de leerlingen nauwelijks tijdnood ervoeren tijdens de opdracht, dat de leerlingen weinig hulp nodig hadden bij de opdracht en dat ze de opdracht makkelijk vonden. Met behulp van deze resultaten is geconcludeerd dat de lesmethode voldoende aansluit bij het huidige niveau van de leerlingen van groep 6.

1. Inleiding en theoretisch kader

'Goed schrijven betekent dat je één, misschien twee pagina's schrijft zonder spellingfouten en dat alle punten, hoofdletters, paragraafindelingen en plekken waar je moet inspringen kloppen ... meer zou ik er niet over kunnen zeggen.' Dit is het antwoord van een leerling met leerproblemen uit groep 7 op een vraag in een interview over 'goed schrijven' (Van Laar, 2006). Leerlingen weten vaak niet hoe je een goed stuk schrijft en welke vaardigheden daarbij komen kijken. Schrijven is niet enkel iets opschrijven met een correcte spelling en grammatica, schrijven heeft veel meer betekenis. Ook het structureren van bijvoorbeeld een brief, een verhaal of verslag hoort bij schrijven. Het is een vaardigheid die handig is voor verschillende doeleinden.

Onderzoek van Cito heeft uitgewezen dat een meerderheid van de leerlingen niet het gewenste schrijfniveau behaalt (Krom e.a. 2004). Het blijkt dat de meeste leerlingen aan het eind van de basisschool niet goed genoeg kunnen schrijven om een boodschap op de juiste manier aan een lezer over te brengen. Daarnaast groeien de leerlingen nauwelijks in hun schrijfvaardigheden vanaf groep 6 tot groep 8. Een van de belangrijkste redenen voor het feit dat de leerlingen moeite hebben met schrijven is het overbelaste cognitieve werkgeheugen (Raedts e.a. 2009). Het cognitieve werkgeheugen van de leerlingen zit tijdens het schrijven te vol met alle stappen die tegelijk gemaakt moeten worden. Vaak wordt er bij het leren schrijven alleen gelet op het schrijfproduct en niet op het schrijfproces. Er gaat echter juist iets mis tijdens het schrijfproces, wat negatieve gevolgen heeft voor het uiteindelijke schrijfproduct. Wanneer men schrijft, krijgt men te maken met verschillende taken die tegelijkertijd uitgevoerd moeten worden. Hierbij gaat het om de schrijftaak en de leertaak (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004). De schrijftaak bestaat uit het schrijven zelf. De leertaak is het verwerken van dat wat de opdracht de leerling dient bij te brengen of te leren. De schrijftaak is al moeilijk genoeg voor beginnende schrijvers. Hierdoor is er niet genoeg cognitief vermogen over om tegelijkertijd te kunnen focussen op de leertaak. Aan deze taken wordt bij het focussen op het eindproduct geen aandacht besteed.

Het is erg belangrijk dat leerlingen goed leren schrijven. Schriftelijke vaardigheden zijn belangrijk voor zowel maatschappelijke als educatieve doeleinden. Door middel van schrijven kunnen mensen met elkaar communiceren terwijl ze zich niet op dezelfde plaats of tijd bevinden. Dit is het gevolg van het ontstaan van nieuwe media. E-mail en tekstberichten vervangen verbale face-to-face en telefonische communicatie. Het is dus belangrijk dat mensen in staat zijn adequaat schriftelijk te communiceren met verschillende doelen zoals informeren, overtuigen of communiceren (Koster e.a. 2013). Wanneer een leerling niet voldoende schrijfkwaliteiten heeft, zal hij of zij op meerdere vlakken in het nadeel zijn. Zwakkere schrijvers zijn bijvoorbeeld minder geliefd bij hun medeleerlingen dan sterke schrijvers. Daarnaast wordt de kans om het hoogst mogelijk opgeleid te worden verminderd, omdat er op de universiteit veel waarde wordt gehecht aan schrijfvaardigheid. Ook wanneer de leerlingen uiteindelijk een baan zoeken is schrijfvaardigheid van groot belang. Wanneer iemand goed kan schrijven is dit een toegang tot arbeid en promotie (Graham & Perin, 2007).

Uit onderzoek van Pullens (2010) is gebleken dat er meerdere factoren van invloed zijn op de schrijfvaardigheden van de leerlingen. Op de basisschool wordt ten eerste te weinig aandacht besteed aan de schrijfvaardigheden van de leerlingen. Leerlingen krijgen niet of nauwelijks feedback op hun schrijfstukken en daarnaast krijgen ze überhaupt te weinig schrijflessen. Ook het niveau van de leerkrachten blijkt niet voldoende te zijn. Om deze reden moet er gefocust gaan worden op zowel de leerkracht als de leerling (Hylkema, 2013). Sinds de jaren tachtig heeft al een verschuiving plaatsgevonden van een productgerichte aanpak naar een procesgerichte benadering. Waar er eerst nauwelijks werd geoefend of instructie werd gegeven en de focus lag op het resultaat van het schrijven, wordt er nu al steeds meer gelet op het schrijfproces en de schrijftaak die hierbij komt kijken (Franssen & Aarnoutse, 2003). De rol van de leerkracht wordt hierbij ook steeds groter.

1.1 Nieuwe interventie

Om de problemen rondom de schrijfvaardigheid van de leerlingen op te lossen, zijn al veel interventies bekend. Koster e.a. (2013) hebben een meta-analyse gedaan naar mogelijke interventies op dit gebied. Uit deze analyse blijkt dat de meest effectieve interventies *goal setting, strategy instruction, text structure instruction, feedback en peer interaction* waren. Hiervan was goal setting de meest effectieve interventie. Deze interventie richt zich op het schrijfproces in plaats van het schrijfproduct. Dit blijkt een zeer groot, positief effect te hebben op de schrijfvaardigheden.

Op basis van deze inzichten is er een nieuwe lesmethode ontwikkeld. Deze lesmethode heet 'Tekster' en legt de focus op zowel de leerkracht als de leerling en het schrijfproces. Deze methode bevat drie strategieën met de acroniemen VOS, DODO en EKSTER. Een acroniem is een afkorting die op zichzelf ook een bestaand woord is. De letters van het acroniem zijn de beginletters van de stappen die tijdens het schrijfproces gezet moeten worden. Leerlingen kunnen door middel van het acroniem in de vorm van een dierennaam makkelijk onthouden en vertrouwd raken met de stappen. Het acroniem VOS wordt gebruikt in groep 6. Dit acroniem staat voor verzinnen, ordenen en schrijven. Het acroniem DODO dat bij groep 7 hoort staat voor: denken, ordenen, doen en overlezen. Het acroniem EKSTER hoort bij groep 8 en staat voor: eerst lezen, kiezen & ordenen, schrijven, teruglezen, evalueren en reviseren. Per groep komen er steeds een aantal taken bij die de leerling mee moet nemen in het schrijfproces. Voorafgaand aan iedere methode krijgen de leerlingen eerst een korte introductie. Er wordt in een periode van 8 weken met deze methode gewerkt. In deze periode wordt twee keer per week een les gegeven van een totale duur van 45 minuten. Iedere methode bestaat uit een aantal lessen die steeds iets moeilijker worden. Deze verschillende lessen hebben alle een ander schrijfdoel en onderwerp. Ook de docent heeft bij deze methode een actieve rol. Deze introduceert de lessen, schetst de context, geeft vooraf uitleg over het stappenplan en biedt hulp tijdens de opdracht. Deze lesmethode bestaat echter pas kort en het is nog de vraag of deze lesmethode de problemen rondom de schrijfvaardigheden daadwerkelijk oplost. Op verschillende gebieden zal er onderzocht moeten worden of de methode effectief is.

1.2 Focus onderzoek

Dit onderzoek richt zich specifiek op leerlingen van groep 6 van de basisschool. Deze leerlingen komen voor het eerst in aanraking met een specifiek stappenplan voor het schrijven. Er wordt van de leerlingen verwacht dat ze informatieve teksten kunnen schrijven omdat ze in de bovenbouw zitten en dus al richting het middelbaar onderwijs gaan. Het is van belang dat het niveau van de methode niet te hoog is voor de leerlingen van groep 6 omdat zij in groep 7 en 8 opnieuw met deze methode moeten werken en het niveau hoger wordt. Wanneer het niveau van de methode VOS te hoog is voor de leerlingen, wat dus inhoudt dat het te moeilijk is, zal de methode aangepast moeten worden.

In dit onderzoek wordt gekeken hoe de leerlingen reageren op de nieuwe lesmethode VOS en of het niveau niet te hoog is voor de leerlingen. De onderzoeksvraag die hieruit voort vloeit, luidt: 'In hoeverre sluit de lesmethode VOS aan bij het huidige niveau van de leerlingen van groep 6?'

Wanneer een leerling een opdracht niet maakt of moeite heeft met de opdracht betekent dit niet direct dat de opdracht te moeilijk is voor de leerling. Het niet willen maken van de opdracht kan verschillende redenen hebben. Om juiste conclusies te trekken is het nodig om te weten in hoeverre de leerling gemotiveerd is de opdracht te maken (Boekaerts, 2002). Wanneer een kind niet gemotiveerd is, zal het niet leren of niet willen leren schrijven. Van hieruit wordt de eerste deelvraag opgesteld:

'In hoeverre zijn de leerlingen gemotiveerd om zich bezig te houden met de opdracht?'

Wanneer blijkt dat de leerlingen gemotiveerd zijn, is de kans kleiner dat het niet leren schrijven aan de motivatie van de leerlingen ligt en groter dat er andere factoren van invloed zijn. Dit wetende wordt er in

gegaan op de volgende deelvragen. Wanneer een opdracht te moeilijk is, zal dit te zien zijn aan de benodigde tijd voor het maken van de opdracht. Wanneer een leerling veel langer doet over de opdracht dan de gegeven tijd zal dit te maken kunnen hebben met het niveau van de opdracht. De tweede deelvraag luidt daarom als volgt:

‘In hoeverre hebben de leerlingen genoeg aan de gegeven tijd van 45 minuten voor het maken van de opdracht?’

Niet alleen de tijd is van belang maar ook de mate waarin de leerlingen hulp nodig hebben bij het maken van de opdracht. Wanneer een leerling veel moeite heeft met de opdracht zal het veel vragen stellen aan ofwel een medeleerling ofwel de leerkracht. De derde deelvraag luidt als volgt:

‘In hoeverre hebben de leerlingen hulp van de leerkracht of een medeleerling nodig bij het maken van de opdracht?’

Om te beoordelen of de lesmethode aansluit bij het niveau van de leerlingen is het zinvol om te kijken naar de beoordelingen van de leerlingen zelf over de moeilijkheidsgraad. De vierde deelvraag luidt daarom als volgt:

‘Hoe moeilijk vinden de leerlingen de opdrachten?’

Om de beoordelingen van de leerlingen te kunnen controleren is het nuttig om te kijken naar de beoordelingen van de leerkrachten over de lesmethode. De vijfde deelvraag is dan ook:

‘Hoe beoordelen de leerkrachten de methode VOS met betrekking tot de mate van motivering van de leerlingen voor de opdracht, de gegeven tijd voor de opdracht en de moeilijkheid van de opdracht?’

2. Methode

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat, is er gebruik gemaakt van observaties en vragenlijsten. Aan dit onderzoek heeft een groep van 10 observatoren meegewerkt. Iedere observator heeft een deel van de participanten geobserveerd en heeft alle data met de andere observatoren gedeeld. Iedere observator heeft zich gericht op een specifiek deel van het grote onderzoek en heeft slechts de voor hem of haar bruikbare data gebruikt. Het grote onderzoek beslaat zowel de leerlingen van groep 6, groep 7 en groep 8 als de leerkrachten. Dit onderzoek legt de focus op groep 6.

2.1 Onderzoeksmethode

In dit onderzoek is gekozen voor een combinatie van directe observatie en vragenlijsten. Lesobservaties bieden een compleet beeld van het gedrag van de leerlingen. Observatie schijnt de beste manier te zijn om bepaald gedrag te meten (Verhoef-Platerink, 2012). De leerlingen worden direct in hun alledaagse setting geobserveerd. De vragenlijsten die de leerlingen aan het eind van de les invulden, bieden een extra inzicht in de resultaten die uit de observaties komen.

2.2 Participanten

Iedere observator die meewerkt aan dit onderzoek heeft ongeveer 15 basisschoolleerlingen van groep 6, 7 of 8 geobserveerd. Daarnaast heeft iedere observator ongeveer drie leerkrachten geobserveerd. De geobserveerde leerlingen van dit onderzoek werden random gekozen. Op deze manier is de kans zo groot mogelijk dat er zowel zwakke als sterke leerlingen geobserveerd worden. De gekozen geobserveerde leerlingen zaten bij voorkeur verspreid in de klas zodat de leerlingen elkaar niet konden beïnvloeden in hun gedrag. De verdeling in geslacht van de leerlingen is niet helemaal random gekozen. Er is ongeveer een gelijk aantal leerlingen gekozen per geslacht. Er zijn in totaal 45 leerlingen van groep 6 geobserveerd en 167 leerlingen van groep 6 hebben een vragenlijst ingevuld.

Omdat er sprake was van combinatieklassen hebben ook negen leerlingen van groep 5 en veertien leerlingen van groep 7 een VOS-les gevolgd en een vragenlijst ingevuld. Omdat VOS eigenlijk gericht is op groep 6-leerlingen kunnen de ingevulde vragenlijsten mogelijk verschillen aantonen tussen de leerlingen van groep 5, 6 en 7 bij de VOS-les.

2.3 Procedure tijdens het observeren

De observatoren zijn in tweetallen naar de scholen gegaan om de leerlingen of de leerkrachten te observeren. De observator zat links of rechts voorin de klas omdat de leerlingen en de leerkrachten vanuit deze plek het best te zien waren. Er werden eerst vijf leerlingen gekozen die verspreid in de klas zaten. Gedurende de les werden de kinderen geobserveerd met behulp van een observatieformulier. Aan het begin van iedere twintig seconden werd één van de vijf leerlingen geobserveerd en werd geturfd wat de leerling op dat moment aan het doen was. Ook de leerkracht werd om de 20 seconden geobserveerd. Na afloop van de les kregen alle leerlingen in de klas en de leerkracht een vragenlijst die zij moesten invullen.

2.4 Materiaal

Bij het observeren werd gebruik gemaakt van een observatieformulier. Na het observeren kregen de leerlingen een vragenlijst die ze moesten invullen. Ook de leerkracht werd geacht na de les een vragenlijst in te vullen.

2.4.1 Observatieformulier

Het observatieformulier dat gebruikt is bij het observeren van de leerlingen is verdeeld in twee onderdelen. Voor het opstellen van het observatieformulier zijn eerder ontwikkelde observatieformulieren uit voorgaande onderzoeken op gebied van het schrijfonderwijs als uitgangspunt

genomen (Visser, 2013; Hylkema, 2013). In het eerste gedeelte werd per 20 seconden één van de vijf leerlingen geobserveerd. Hierbij kon de leerling of 'aan taak' zijn of 'niet aan taak' zijn. De optie 'aan taak' is verdeeld in vijf acties, namelijk:

- oplettten
- lezen
- schrijven
- overleggen
- anders, namelijk.

De optie 'niet aan taak' is verdeeld in vier acties, namelijk:

- praten/verbaal
- bewegen/motoriek
- niets doen
- anders, namelijk..

Deze 'aan taak' / 'niet aan taak' verdeling is gemaakt op basis van *BOSS Observation Codes* van Shapiro (2004). Shapiro (2004) verdeelde de 'niet aan taak' ofwel de OFF-Task in drie opties, namelijk *Motor*, *Verbal* en *Passive*. Voorbeelden van OFF-Task Motor zijn: van de stoel af gaan, doelloos bladeren in een boek, andere leerlingen aanraken. Voorbeelden van OFF-Task Verbal zijn: geluiden maken, tegen iemand anders praten. Bij OFF-Task Passive kan gedacht worden aan afwachten en niks doen, uit het raam kijken en staren. Op basis van deze indeling is het observatieformulier uit dit onderzoek opgesteld. De 'aan taak' optie verdeelt Shapiro (2004) in twee keuzes: actief betrokken of passief betrokken. Zoals eerder beschreven zullen de 'aan taak' keuzes in dit onderzoek iets specifieker zijn omdat dat het observeren gemakkelijker maakt en er juiste analyses gemaakt kunnen worden (Shapiro, 2004).

Het tweede gedeelte van het observatieformulier bestaat uit zeven stellingen over het lesonderdeel als geheel. Hierbij werd gelet op de handelingen die de leerling tijdens de opdracht verricht, zoals vragen stellen en hulp krijgen. Er is gekeken naar het aantal leerlingen waarop deze stellingen van toepassing zijn. De vragen kunnen per geobserveerde leerling met 'ja' of 'nee' beantwoord worden. Dit onderdeel is gebaseerd op eerder onderzoek waarin dit onderdeel nuttig bleek (Hylkema, 2013). Bijvoorbeeld:

Activiteiten: de leerling..	Leerling 1	Leerling2	Leerling3	Leerling4	Leerling5
Overlegt met andere leerling	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee	Ja/nee

Het observatieformulier is te vinden in bijlage 1.

2.4.2 Vragenlijst

Nadat de leerlingen geobserveerd zijn, werd hen gevraagd een vragenlijst in te vullen. Ook de rest van de leerlingen uit de klas moest een vragenlijst invullen. De lijst bestaat uit twaalf vragen en ging over de schrijfles zelf. Deze vragen zijn met de tien observatoren samen opgesteld naar de behoefte van iedere observator voor het verkrijgen van bepaalde data voor ieders individuele onderzoek. Daarnaast is er een voorbeeld genomen aan eerder onderzoek waar veel vragen van onze vragenlijst vandaan komen (Hylkema, 2013). Deze vragen bieden inzicht in de motivatie van de leerlingen, in hun mening over de les die ze gevolgd hebben en de schrijfvaardigheid van de leerlingen. De vragen schetsen een context en extra inzicht in het vertoonde gedrag van de leerlingen. De vragen in deze vragenlijst zijn meerkeuzevragen van keuze A t/m D, waarbij A het meest negatieve antwoord is en D het meest positieve antwoord. Wanneer de antwoordopties niet op volgorde van negatief naar positief opgesteld waren, werden de antwoorden

omgepoold zodat ze wel in de juiste volgorde stonden. Een voorbeeld van een vraag van de vragenlijst is de volgende:

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.

In eerder onderzoek werd gekozen voor ja/nee-vragen (Hylkema, 2013). In dit onderzoek is gekozen voor meerkeuzevragen omdat er is gebleken dat kinderen vaak 'ja' en 'nee' beide omcirkelden omdat er geen antwoordoptie was voor een middenweg. Ook is er gekozen om geen neutrale antwoordoptie te maken zodat de kinderen tot een keuze worden gedwongen. De vragenlijst die de leerkrachten kregen bestond uit 5 punts semantisch differentiaalvragen waarbij 1 het meest negatieve antwoord en 5 het meest positieve antwoord was. Een voorbeeld van een vraag van de vragenlijst van de leerkrachten is de volgende:

Deze les was voor mijn leerlingen:

te moeilijk 0 0 0 0 te makkelijk

De vragenlijsten van de leerlingen en de leerkrachten zijn te vinden in bijlage 2.

3. Resultaten en analyse

3.1 Motivatie

Zoals reeds genoemd, is het van belang om de motivatie van de leerlingen te meten. Uit de vraag 'Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen?' uit de vragenlijst aan de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten de VOS-lessen redelijk motiverend vonden voor hun leerlingen. Gemiddeld antwoordden de leerkrachten met 3.44 (0.53) bij een maximumscore van 5.

In de vragenlijst aan de leerlingen zijn een aantal vragen opgenomen die naar verwachting ook de motivatie meten, namelijk vraag 1 'Houd je van schrijven?', vraag 3 'Hoe vond je deze schrijfles?' en vraag 7 'Hoe goed heb jij je best gedaan in deze les?'. Om zeker te weten dat deze vragen hetzelfde construct, namelijk de motivatie, meten is er een betrouwbaarheidstest gedaan. Dit cluster blijkt redelijk betrouwbaar te zijn ($\alpha=0.66$). Gemiddelden en standaarddeviaties van het motivatiecluster zijn in tabel 1 per groep en per geslacht schematisch weergegeven. In deze tabel is te zien dat de gemiddelde motivatie in alle groepen redelijk hoog is. De gemiddelde motivatie is bij meisjes in iedere groep hoger dan bij jongens.

Tabel 1: Gemiddelden en standaarddeviaties voor motivatiecluster per groep en per geslacht

Groep	N	Totaal Gem.(sd)	Jongen Gem. (sd)	Meisje Gem. (sd)
5	9	3.19(0.38)	3.11(0.40)	3.33(0.33)
6	167	2.90(0.59)	2.83(0.61)	3.00(0.54)
7	14	2.60(0.58)	2.30(0.33)	2.90(0.65)

Uit een meerwegs-ANOVA blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen de groepen en geslachten met betrekking tot motivatie. Er is geen hoofdeffect van groep ($F=2,71$; $df=2,183$; $p=0.07$). Er was ook geen hoofdeffect van geslacht ($F=3.74$; $df=1,183$; $p=0.06$). Ook was er geen interactie-effect gevonden tussen groep en geslacht ($F= 0.93$; $df= 2,183$; $p=0.40$).

De motivatie is ook gemeten door middel van observaties. Er werd per les geturfd hoe vaak de leerlingen 'aan taak' of 'niet aan taak' waren. Wanneer leerlingen niet gemotiveerd zijn, is dit te zien aan de hoeveelheid niet taakgerelateerde activiteiten. In tabel 2 is het gemiddelde en de standaarddeviatie van het aantal turfjes van groep 6 in totaal en per klas schematisch weergegeven. Daarnaast is het percentage taakgerelateerde activiteiten van het totaal aantal activiteiten weergegeven. In deze tabel is te zien dat de leerlingen van groep 6 grotendeels taakgerelateerde activiteiten verrichtten tijdens de geobserveerde les. Ook is te zien dat het voor elke klas geldt dat de leerlingen het meest bezig zijn met taakgerelateerde activiteiten.

Tabel 2: Gemiddelden en standaarddeviaties van aantal turfjes taakgerelateerde activiteiten en percentage taakgerelateerde activiteiten van totaal activiteiten per klas.

Groep	N	Taakgerelateerde activiteiten Gem.(sd)	%Taakgerelateerde activiteiten van totaal activiteiten
6 totaal	45	24.96(24.46)	67.66
6a	5	13.67(10.60)	73.22
6b	5	26.33(36.50)	59.40
6c	5	29.33(28.54)	66.16
6d	5	35.00(11.79)	71.91
6e	5	23.00(22.07)	70.40
6f	5	38.33(50.84)	76.66
6g	5	29.00(28.58)	59.58
6h	5	23.33(21.39)	73.69
6i	5	15.00(14.11)	59.21

3.2 Tijdnood

Tijdnood is een duidelijke factor voor het bepalen van het niveau van een opdracht. Wanneer leerlingen de opdracht niet afkrijgen binnen de gegeven tijd is de kans groot dat de leerlingen het niveau van de opdracht te hoog vonden. Op de vraag 'Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen?' uit de vragenlijst antwoordden de leerkrachten gemiddeld met 2.67(1.00) voor alle leerlingen die een VOS-les volgden bij een maximumscore van 5. De leerkrachten vonden de aangegeven tijd voor de lesonderdelen dus iets te kort.

Ook in de vragenlijst aan de leerlingen is een vraag opgenomen die ingaat op de tijdsduur van de opdracht. In tabel 3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties per groep te vinden op de vraag 'Hoe was de tijd voor de opdrachten?'. Hierbij stond 2 voor voldoende tijd. Bij een score van 1 was de tijd te kort en bij 3 was de tijd te lang. Hoewel er sprake was van een combinatieklas van groep 5/6 en een van groep 6/7 en deze leerlingen dus dezelfde les kregen met dezelfde tijdsduur, kunnen er verschillen zijn in de ervaring met de tijd tussen deze leerlingen. In de tabel is te zien dat groep 6 het dichtst bij het antwoord 'precies goed' zit. Zowel groep 5 als groep 7 zitten ook dicht bij dit antwoord. Alle leerlingen die een VOS-les hebben gevolgd waren dus tevreden over de tijdsduur van de les.

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties beoordelingen tijd per groep en per geslacht.

Groep	N	Totaal Gem.(sd)	Jongen Gem.(sd)	Meisje Gem.(sd)
5	9	2.11(0.33)	2.17(0.41)	2.00(0.00)
6	167	1.95(0.58)	1.98(0.63)	1.94(0.52)
7	14	1.86(0.66)	1.86(0.89)	1.86(0.89)

Uit een chi-kwadraattoets blijkt dat er geen significante verschillen tussen geslachten zijn wat betreft de beoordeling van de aangegeven tijd voor de opdracht ($X^2=2.84$; $df=2$; $p=0.24$). Ook blijkt uit een chi kwadraattoets dat er geen significante verschillen zijn tussen de groepen ($X^2=3,31$; $df=4$; $p=0.51$).

Ook moest de observator op het observatieformulier aangeven of de geobserveerde leerlingen in tijdnood kwamen bij de opdracht. Dit werd aangegeven per onderdeel en per leerling. Bij deze vraag is het minimum 0. Bij een score van 0 is de stelling dus op 0 leerlingen van toepassing. Het maximum is 5, waarbij de stelling op 5 leerlingen van toepassing is. De gemiddelden en de standaarddeviaties zijn voor groep 6 in totaal en per klas schematisch weergegeven in tabel 5. In de tabel is te zien dat er in alle klassen zeer weinig leerlingen in tijdnood kwamen en dat er weinig verschillen zitten tussen de klassen.

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties aantal leerlingen die tijdnoed hadden per klas.

Klas	N	Tijdnoed Gem.(sd)
6 totaal	45	0.14(0.36)
6a	5	0.33(0.58)
6b	5	0.00(0.00)
6c	5	0.00(0.00)
6d	5	0.67(0.58)
6e	5	0.00(0.00)
6f	5	0.00(0.00)
6g	5	0.00(0.00)
6h	5	0.33(0.58)
6i	5	0.00(0.00)

Een aantal leerlingen was al eerder klaar met de opdracht dan de rest van de klas en ging iets voor zichzelf doen. Uit de categorie 'anders, namelijk.' blijkt dat in totaal 6 van de 45 geobserveerde leerlingen eerder klaar waren met de opdracht. Dit is een zeer klein deel van de leerlingen waaruit blijkt dat er weinig leerlingen zijn die de opdrachten echt makkelijk vonden waardoor ze snel klaar waren.

3.3 Hulp

Om de benodigde hulp van de leerlingen te meten is er gekeken naar de ja/nee stellingen 'overlegt met andere leerling', 'heeft problemen met opdracht', stelt één of meerdere vragen', krijgt gevraagd hulp' en 'krijgt ongevraagd hulp' van het observatieformulier van de leerlingen. Om te meten of deze stellingen hetzelfde construct meten is er een reliability analyse uitgevoerd. De vragen meten inderdaad hetzelfde voor de VOS-leerlingen ($\alpha=0.76$). Deze vragen zijn samengevoegd in een cluster met de naam BenodigdeHulp. Het gemiddelde en de standaarddeviatie van dit cluster is in tabel 5 per klas schematisch weergegeven. In deze tabel is te zien dat er enigszins verschillen zijn tussen de klassen. Een verklaring hiervoor zou het verschil in kwaliteiten van de leerkrachten kunnen zijn. Wanneer een leerkracht een opdracht niet duidelijk genoeg uitlegt aan zijn of haar klas zullen de leerlingen in deze klas meer vragen stellen en hulp nodig hebben dan wanneer een leraar de opdracht van tevoren duidelijk genoeg uitlegt. Ondanks de kleine verschillen geldt voor alle klassen dat er weinig leerlingen hulp nodig hebben.

Tabel 5: Gemiddelden en standaarddeviaties aantal leerlingen per klas die hulp nodig hadden.

Groep	Totaal
6 totaal	0.71(1.33)
6a	0.13(0.23)
6b	1.80(3.12)
6c	0.53(0.76)
6d	1.20(1.74)
6e	0.00(0.00)
6f	0.73(1.27)
6g	0.20(0.35)
6h	0.67(1.15)
6i	0.73(1.27)

3.4 Moeilijkheid

De leerkrachten van de VOS-leerlingen antwoordden op de vraag 'Deze les was voor mijn leerlingen..' uit de vragenlijst gemiddeld met 2.44(0.73), waarbij 1 stond voor 'te moeilijk' en 5 voor 'te makkelijk'. De leerkrachten vonden de les dus iets te moeilijk voor hun leerlingen.

Hoe moeilijk de leerlingen de opdracht vonden werd getest met de vraag 'Hoe vond je de opdrachten?' van de vragenlijst. Hierbij stond antwoordoptie 1 voor heel erg moeilijk en 4 voor heel erg makkelijk. In tabel 6 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de antwoorden op deze vraag per groep en per geslacht schematisch weergegeven. In deze tabel is te zien dat alle drie de groepen de opdrachten overwegend makkelijk vonden.

Tabel 4: Gemiddelden en standaarddeviaties beoordelingen moeilijkheid per groep en per geslacht.e

Groep	N	Totaal	Jongen	Meisje
		Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)
Groep 5	9	3.00(0.00)	3.00(0.00)	3.00(0.00)
Groep 6	167	3.01(0.78)	2.97(0.78)	3.04(0.77)
Groep 7	14	3.00(0.39)	3.14(0.38)	2.86(0.38)

Uit een meerweg-ANOVA blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen de groepen en geslachten met betrekking tot de beoordelingen van de moeilijkheid van de opdrachten. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat kinderen rond deze leeftijd nog wat onzeker zijn en allen nog niet graag toegeven dat ze iets te moeilijk vinden. Daarnaast kunnen de leerlingen de opdracht ook helemaal niet moeilijk vinden.

4. Conclusie

De hoofdvraag van dit eindwerkstuk 'In hoeverre sluit de lesmethode VOS aan bij het huidige niveau van groep 6 leerlingen?' zal beantwoord worden aan de hand van de vier deelvragen die in de inleiding zijn geformuleerd. In dit onderzoek werd gefocust op basisschoolleerlingen van groep 6 die een VOS-les volgden. Doordat er ook sprake was van combinatieklassen is er ook gekeken naar leerlingen van groep 5 en groep 7 die een VOS-les hebben gevolgd. Met behulp van de vier deelvragen die in de inleiding genoemd zijn zal de onderzoeksvraag beantwoord worden.

Allereerst werd er gekeken naar de motivatie van de leerlingen. De eerste deelvraag luidde: 'In hoeverre zijn de leerlingen gemotiveerd om zich bezig te houden met de opdracht?' Het was belangrijk om te weten of de leerlingen gemotiveerd waren voor de opdracht zodat eventuele negatieve resultaten door toedoen van ongemotiveerde leerlingen uitgesloten konden worden. Dit was niet nodig want uit de resultaten bleek dat de leerkrachten de les redelijk motiverend vonden. Daarnaast bleek uit observaties en uit de vragenlijst dat de leerlingen voldoende gemotiveerd waren voor de les en het maken van de opdracht. Tussen groep 5, groep 6 en groep 7 en tussen jongens en meisjes werden geen significante verschillen gevonden. Voor alle groepen was de motivatie dus ongeveer even hoog. Uit de observaties bleek dat de leerlingen grotendeels taakgerelateerde activiteiten uitvoerden wat betekent dat de leerlingen zich daadwerkelijk inzetten voor de opdracht. Tussen de klassen bestonden kleine verschillen, maar gemiddeld waren alle klassen voor het grootste deel bezig met taakgerelateerde activiteiten.

De tweede deelvraag luidde: 'In hoeverre hebben de leerlingen genoeg aan de gegeven tijd van 45 minuten voor het maken van de opdracht?' en gaat in op de tijdnoed die de leerlingen ervoeren tijdens het maken van de opdracht. Hoewel de leerkrachten de tijd iets te kort vonden, bleek uit zowel de observatieformulieren als de vragenlijst dat de leerlingen nauwelijks tijdnoed hadden tijdens de opdracht. Tussen de groepen en geslachten werden geen significante verschillen gevonden. Het verschil tussen de beoordelingen van de leerkrachten en de leerlingen zou echter een gevolg kunnen zijn van hoe de leerkrachten omgingen met de officiële tijd die voor de opdrachten stonden. Wanneer de leerkrachten in de gaten hadden dat leerlingen de opdracht of de onderdelen niet binnen de gegeven tijd af kregen, gaven ze de leerlingen wat extra tijd. Het is dan ook niet gek dat zo weinig leerlingen tijdnoed ervoeren. Tussen de klassen waren de verschillen zeer klein. Daarnaast waren er zeer weinig leerlingen eerder klaar met de opdracht.

In de derde deelvraag werd aandacht besteed aan de hulp die de leerlingen nodig hadden bij de opdracht door middel van de vraag: 'In hoeverre hebben de leerlingen hulp van de leerkracht of een medeleerling nodig bij het maken van de opdracht?' Wanneer leerlingen veel moeite zouden hebben met een opdracht zou het logisch zijn dat ze veel hulp nodig hadden. Uit de resultaten bleek dat de leerlingen weinig hulp nodig hadden. Hoewel er kleine verschillen tussen de klassen aangetoond werden, was er in de meeste klassen nog niet eens één leerling die hulp nodig had. Dit zou echter ook kunnen komen doordat leerlingen misschien niet goed vragen durven te stellen.

De vierde deelvraag luidde: 'Hoe moeilijk vinden de leerlingen de opdrachten?' en ging specifiek in op de beoordelingen van de moeilijkheid van de opdrachten volgens de leerlingen. Hoewel de leerkrachten aangaven dat ze de opdracht iets te moeilijk vonden voor hun leerlingen, gaven de leerlingen aan dat ze de opdrachten makkelijk vonden. Een verklaring hiervoor kon zijn dat kinderen rond deze leeftijd nog wat onzeker zijn en niet graag toegeven dat ze iets moeilijk vinden.

Concluderend kan er gesteld worden dat de lesmethode voldoende aansluit bij het huidige niveau van groep 6. De leerlingen zijn voldoende gemotiveerd, ervaren weinig tijdnoed, hebben weinig hulp nodig en vinden de opdrachten overwegend makkelijk. Doordat er geen verschillen zijn gevonden tussen de groepen 5, 6 en 7 die alle de methode VOS hebben gevolgd kan er niet gesteld worden dat de methode bij de ene groep beter past dan bij de andere groep. De methode VOS kan ingezet worden voor groep 6.

5. Discussie

In dit onderzoek is slechts gekeken naar het schrijfproces. Het is echter ook van belang dat er wordt gekeken naar het schrijfproduct. Het zou nuttig zijn om ook naar het schrijfproduct te kijken om te weten of de lesmethode effectief is en de resultaten van de leerlingen dus verbeteren. Het niveau van de leerlingen zou dan gemeten moeten worden vóór en na het krijgen van de VOS-methode. Op deze manier kunnen er ook veranderingen in de resultaten gemeten worden. Hierdoor kan er ook gekeken worden of de beoordelingen van de leerlingen overeenkomen met de daadwerkelijke resultaten.

Daarnaast zijn er een aantal dingen te zeggen over het vertoonde gedrag van de leerlingen waar in dit onderzoek conclusies uit getrokken worden. Het kan zijn dat een leerling zich altijd op een bepaalde manier gedraagt. Het vertoonde gedrag van de leerlingen hoeft dus niet bijzonder te zijn voor de schrijfles en dus de VOS-methode. Ook kan het vertoonde gedrag afhankelijk zijn van de leerkracht. Bij een strenge leerkracht die de leerlingen corrigeert op ongewenst gedrag zullen de leerlingen eerder hun best doen dan bij een leerkracht die de leerlingen niet corrigeert. Aan dit onderzoek deden veel leerkrachten mee die de leerlingen goed in de gaten hielden waardoor er gemiddeld in alle groepen de leerlingen voor een groot deel 'aan taak' waren. Het zou echter ook kunnen zijn dat de leerkrachten juist door de aanwezigheid van observatoren extra hun best deden.

Er was veel verschil tussen het aantal leerlingen per groep. Er waren negen leerlingen van groep 5 en veertien leerlingen van groep 7 die de vragenlijst invulden, tegenover 167 leerlingen van groep 6 die de vragenlijst invulden. Bij de groepen 5 en 7 was er dus maar een kleine testgroep. Dat er geen significante verschillen zitten tussen de groepen kan dus berusten op toeval. Als er gelijke aantallen leerlingen waren, werden er misschien wel significante verschillen tussen de groepen gevonden.

Observatie is een goede methode om dit soort onderzoeken te doen. Het is echter lastig gebleken leerlingen onopvallend te observeren. Dit heeft als gevolg dat leerlingen in de gaten hebben dat ze geobserveerd worden en daarom expres gewenst gedrag vertonen. Of dit gedrag hetzelfde is wanneer er niet geobserveerd wordt is niet duidelijk. Om dit effect te ondervangen zou er beter gebruik gemaakt kunnen worden van verborgen camera's om de beelden naderhand te kunnen observeren. Het zou nuttig zijn om een vraag in de vragenlijst op te nemen die hier op in gaat. Zo'n vraag zou bijvoorbeeld kunnen zijn: 'heb je /heeft u zich 'normaal' gedragen?' Daarnaast zijn de observaties momentopnames en is het dus niet met zekerheid te zeggen dat het geobserveerde gedrag van de leerlingen alleen afhankelijk is van de lesmethode. Zo werd er bijvoorbeeld vroeg in de morgen geobserveerd. Het zou kunnen zijn dat leerlingen dan nog even moeten opstarten en dat ze daarom minder actief meedoen. Het zou in een vervolgonderzoek nuttig zijn om leerlingen vaker dan één keer te observeren of een nog grotere steekproef te doen.

Wat effectief is gebleken is de combinatie van observatie en de vragenlijst. Omdat sommige dingen lastig te observeren zijn, zoals bijvoorbeeld of leerlingen tijdnoed ervaren, is een vragenlijst een goede aanvulling op observatie. Daarnaast biedt de vragenlijst extra inzicht in de resultaten van de observaties. Zo kan bijvoorbeeld door observatie gemeten passief gedrag verklaardt worden door een negatief antwoord op een vraag uit de vragenlijst of de leerling van schrijven houdt.

6. Literatuurlijst

- Boekaerts, M. (2002) *Motivatie om te leren*. Educational Practices Series. Vertaald door Cordys Onderwijstrajecten. International Bureau of Education en International Academy of Education, Brussel en Genève . Geraadpleegd via:
[http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac10dutch.p](http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac10dutch.pdf) df
- Franssen H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003) *Schrijfonderwijs in de praktijk*. Pedagogiek, 23(3), 185- 198.
- Graham, S., & Perin, D. (2007) *What we know, what we still need to know: teaching adolescent to write*. New York: Alliance for excellent education.
- Hylkema, S. (2013) *Stap door het schrijfonderwijs*. Bachelor-scriptie Universiteit van Utrecht.
- Koster, M., Tribushinina, E., Bergh, H. Van den (2013). *Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research*. Ingediend ter publicatie.
- Krom, R., Gein, J. Van de, Hoeven, H. Van der, Schoot, F. Van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N., & Hemker, B. (2004) *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: Uitkomsten van de peilingen van 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito.
- McArthur, C.A., & Laar, R. Van (2006) Schrijfontwikkeling en leerproblemen. Tijdschrift voor Remedial Teaching, 2006 (3), 24-29.
- Pullens, T. (2010) *Van product naar proces: de stand van zaken van het schrijfonderwijs op de Nederlandse basisschool*. Tijdschrift Taal, 1(2), 12-16
- Raedts, M., Daems, F., Waes, L. Van, Rijlaarsdam, G. (2009). *Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak*. Tijdschrift voor Taalbeheersing 31(2), 142-165
- 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 (2004). *Conducting Systematic Behavioral Observations in Schools: Using the Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS) App for iPhone and Android*. Center for Promoting Research to Practice, Lehigh University Bethlehem, Pennsylvania. Geraadpleegd via: <http://images.pearsonclinical.com/images/Assets/BOSS/BOSS-Webinar-Handout-10-2013.pdf>
- Verhoef-Platerink (2012). *Oog voor Leergedrag. Observatie van gedrag in de klas*. Masterproject, Universiteit Leiden.

Bijlage 1 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

Leerlingcode:

Bijlage 2 – vragenlijst leerlingen en leerkrachten

Vragenlijst leerlingen

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)

Leerkrachtcode:

Vragenlijst leerkrachten

Naam

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

Les

Datum

Observant

Hieronder vindt u 12 vragen over de schrijfles. Kruis het antwoord van uw keuze aan.

1. Hoe ging het geven van de les u af?
helemaal niet goed 0 0 0 0 0 heel goed
2. Hoe goed heeft u zich aan het lesplan gehouden?
helemaal niet 0 0 0 0 0 heel goed
3. Hoe was de aangegeven tijd voor de lesonderdelen?
veel te kort 0 0 0 0 0 veel te lang
4. Deze les was voor mijn leerlingen
te moeilijk 0 0 0 0 0 te makkelijk
5. Hoe leerzaam vond u deze les voor uw leerlingen?
helemaal niet leerzaam 0 0 0 0 0 heel leerzaam
6. Hoe motiverend vond u deze les voor uw leerlingen?
helemaal niet motiverend 0 0 0 0 0 heel motiverend
7. Wat leerkracht-*modeling* inhoudt, is voor mij
heel duidelijk 0 0 0 0 0 helemaal niet duidelijk
8. Hoe vindt u het om stappen uit het acroniem te *modelen*?
moeilijk 0 0 0 0 0 makkelijk
9. Wat de stappen uit het acroniem inhouden, is voor mij
heel duidelijk 0 0 0 0 0 helemaal niet duidelijk
10. Hoe tevreden bent u over de interactie met de klas tijdens deze les?
heel tevreden 0 0 0 0 0 helemaal niet tevreden
11. Ik geef deze les een...
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
(1 = heel slecht, 10 = heel goed)

12. Eventuele toelichting op antwoorden: