



Universiteit Utrecht

De mythe van het gemiddelde

Een beschrijvend onderzoek naar de mate waarin het Schrijfproject Tekster rekening houdt met verschillende leerniveaus

Marit Hannink |3840433 |Universiteit Utrecht | Faculteit Geesteswetenschappen | Bachelor eindwerkstuk | Communicatie- en Informatiewetenschappen | 6 mei 2014

Onder begeleiding van Jacqueline Evers-Vermeul

Abstract

Basisscholieren hebben moeite met het schrijven van samenhangende teksten. Om deze reden is het *Schrijfproject Tekster* ontwikkeld (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014a). *Tekster* is een methode voor leerlingen van de bovenbouw van de basisschool, waarbij de focus ligt op het verbeteren van schrijfvaardigheid. Dit artikel gaat over een onderzoek dat gericht is op het beoordelen van het *Schrijfproject Tekster*. De vraag in dit onderzoek is of er in het lesprogramma *Tekster* ruimte is voor differentiatie.

Differentiatie binnen een methode zou van belang zijn voor leerlingen, omdat leerlingen op verschillende leerniveaus werken (Rose, 2013). Er bleek geen ruimte te zijn voor differentiatie in het lesprogramma *Tekster*, daarom is er onderzocht in hoeverre het gebrek aan differentiatie in het lesprogramma *Tekster* problemen oplevert bij leerlingen. Dit werd gedaan aan de hand van observaties van lessen van het lesprogramma *Tekster* in verschillende groepen 8. Tijdens de lesobservaties werd gekeken naar 'aan taak'-gedrag en 'niet aan taak'-gedrag van leerlingen. Uit deze lesobservaties is naar voren gekomen dat er verschillen aanwezig zijn tussen leerlingen in het ontvangen van het lesprogramma *Tekster*. Het 'niet aan taak'-gedrag werd veroorzaakt doordat leerlingen eerder klaar waren met opdrachten dan de werktijd die voor de opdrachten stond. Ook hadden sommige leerlingen moeite met opdrachten, waardoor ze mogelijk waren afgeleid of meer tijd nodig hadden om de opdrachten te maken. De leerlingen vulden na afloop van de lesobservatie een vragenlijst in over de les. Hieruit bleek dat de leerlingen de les hoog waardeerden. Er is geconcludeerd dat het gebrek aan differentiatie in het lesprogramma *Tekster* voor sommige leerlingen problemen opleverde. De frequentie waarin problemen bij leerlingen voorkwamen, was echter niet hoog. Dit betekent dat het gebrek aan differentiatie voor enkele leerlingen problemen oplevert, maar niet dusdanig dat de methode niet geschikt is om te onderwijzen.

1. Inleiding en theoretisch kader

Een leerling uit het eerste jaar van de middelbare school moet een biologie proefwerk maken, maar hij of zij heeft eigenlijk geen idee hoe een samenhangende tekst geschreven moet worden. Hierdoor is de leerling niet in staat juist te antwoorden op de vragen van het biologie proefwerk, terwijl de leerlingen de antwoorden wel weet en bijvoorbeeld het proces van de groei van een plant zelfs voor zich ziet. De leerling heeft veel potentie, maar door het tekort aan ontwikkeling op het gebied van schrijfvaardigheid haalt de leerling lage cijfers...

Samenhangende teksten schrijven blijkt voor leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs geen eenvoudige opgave te zijn. Uit een onderzoek van de Onderwijsinspectie (2010) komt naar voren dat aan het einde van de basisschoolperiode leerlingen op bijna alle aspecten van schrijfvaardigheid onder het gewenste niveau zitten. Er wordt in de bovenbouw te weinig aandacht aan het schrijfproces besteed. Slechts op een derde van de scholen is de didactiek naar behoren (Inspectie van onderwijs, 2012). Tussen groep 6 en 8 is er zelfs nauwelijks vooruitgang in het schrijfproces te zien.

In het onderzoek van de Onderwijsinspectie (2010) wordt deze minimale vooruitgang in het schrijfproces geweten aan een tekort van toereikende materialen die de leerkrachten helpen de basisschoolleerlingen op het gewenste schrijfniveau te brengen. In de bestaande methoden zouden te weinig aanwijzingen voor de leerkrachten aanwezig zijn en/of te weinig oefeningen voor de leerlingen. Hierin moet verandering gebracht worden; het is namelijk van belang dat leerlingen schriftelijk kunnen communiceren. Leerlingen kunnen anders niet goed meekomen in de maatschappij (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014a). Leerlingen moeten in staat zijn om informatie te vragen, iemand te overtuigen, ervaringen te delen of een verzoek in te dienen. Daarnaast is het essentieel dat leerlingen leren schrijven, omdat dit van invloed is op hun schoolsucces (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014a).

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen van het basisonderwijs te verbeteren is het *Schrijfproject* ontwikkeld voor leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs. Het *Schrijfproject* werkt met een nieuw ontwikkeld lesprogramma *Tekster* en is in februari 2014 van start gegaan. Het doel van het *Schrijfproject Tekster* (2014a) is er in eerste instantie voor zorgen dat leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs korte en eenvoudige teksten kunnen schrijven over onderwerpen uit de leefwereld of alledaagse onderwerpen. Daarnaast wordt geprobeerd de leerlingen op een dusdanig schrijfniveau te brengen dat de leerlingen samenhangende teksten kunnen schrijven met een lineaire en eenvoudige opbouw over uiteenlopende en vertrouwde onderwerpen (Bouwer, Koster & Van den Bergh, 2014a). De

leerlingen krijgen les aan de hand van een bepaald acroniem dat het lesprogramma ondersteunt. Het lespakket wordt per leerjaar uitgebreider, op deze manier wordt de leerlingen stap voor stap geleerd beter te schrijven. Als eerst krijgen de leerlingen iedere les een introductie en vervolgens gaan de leerlingen te werk aan de hand van de lesonderdelen afgeleid van het acroniem. In groep 6 werken de leerlingen met het acroniem **VOS**, dat staat voor de stappen **V**erzinnen, **O**rdenen en **S**chrijven. In groep 7 werken de leerlingen met het acroniem **DODO**, dat staat voor de stappen **D**enken, **O**rdenen, **D**oen en **O**verlezen. Tot slot werken de leerlingen in groep 8 met het acroniem **EKSTER**, dat staat voor de stappen **E**erst nadenken, **K**iezen en ordenen, **S**chrijven, **T**eruglezen, **E**valueren en **R**eviseren.

Dit artikel gaat over een onderzoek dat gericht is op het beoordelen van het *Schrijfproject Tekster*. De verschillende stappen afgeleid van de acroniemen moeten ervoor zorgen dat de leerlingen op een effectieve manier beter leren schrijven. Koster, Tribushinina en Van den Bergh (2013) hebben via een meta-analyse onderzocht welke elementen effectief zijn voor een schrijfinterventie. Ze hebben aangetoond dat de volgende elementen van belang zijn: een doelstelling, een strategie-instructie en een tekststructuurinstructie met feedback en evaluatie/interactie. In een eerdere meta-analyse van Graham en Perin (2007) wordt ook aangegeven dat deze aspecten van belang zijn voor een schrijfinterventie. Een doelstelling wordt in het lesprogramma *Tekster* ondervangen door de eerste stap van de schrijfles: **V**erzinnen bij groep 6, **D**enken bij groep 7 en **E**erst nadenken bij groep 8. De strategie-instructie komt naar voren in de opbouw van de lessen. De leerlingen leren tijdens de schrijfles de stappen van het acroniem zodat zij in vervolg weten hoe ze te werk moeten gaan. Tot slot wordt in groep 7 en 8 gewerkt met feedback: **O**verlezen bij groep 7 en **T**eruglezen bij groep 8. In groep 8 vindt ook nog een evaluatie plaats: **E**valueren en **R**eviseren. Wat Koster e.a. (2013) zich echter afvragen is wat het ideale instructieprogramma is voor het bijbrengen van schrijfvaardigheid aan leerlingen. Ze bevelen uitvoerige observaties van lessen betreffende schrijfvaardigheid aan om dit te bepalen. In dit onderzoek wordt een stap gezet in deze richting, doordat er aan de hand van lesobservaties onderzocht wordt of er in de methode van het *Schrijfproject Tekster* rekening wordt gehouden met de verschillende leerniveaus waarop leerlingen werken.

De leerlingen uit één leerjaar met uiteenlopende leerniveaus worden met dezelfde methode onderwezen om uiteindelijk op een hoger schrijfniveau te komen. De vraag in dit onderzoek is of er in het lesprogramma *Tekster* ruimte is voor differentiatie. De onderzoeker Rose (2013) beweert namelijk in een toespraak dat het niet mogelijk is om leerlingen uit één leerjaar met dezelfde methode, gebaseerd op een gemiddelde, te onderwijzen. Hij onderbouwt

deze bewering door te beweren dat er geen gemiddelde bestaat, omdat leerlingen op uiteenlopende leerniveaus werken. Om deze reden zijn volgens hem gemiddelden voor geen enkele leerling van toepassing, maar tot zijn teleurstelling wordt er wel op basis van gemiddelden gewerkt in het onderwijs. Volgens Rose zou het effectiever zijn om een methode te ontwerpen waarbij rekening wordt gehouden met sterke en zwakke leerlingen. Indien dit niet wordt gedaan zouden veel talenten van leerlingen niet tot zijn recht komen.

Volgens de beweringen van Rose is het dus van belang dat er in het lesprogramma *Tekster* rekening wordt gehouden met sterke en zwakke leerlingen, zodat de talenten van leerlingen tot zijn recht komen. Fischer en Rose (2001) geven aan dat wanneer er bij het onderwijzen rekening wordt gehouden met de verscheidene manieren waarop leerlingen leren en ontwikkelen, leerkrachten de kwaliteit van het leren van leerlingen kunnen verbeteren. Fischer en Rose (2011) en Rose, Rouhani en Fischer (2013) beweren dat bij het ontwikkelen van een vaardigheid, afhankelijk van de leerling, verschillende elementen overheersend zijn en dat dat een reden is waarom leerlingen verschillen in niveau. Ook zouden er bepaalde gelijke elementen aanwezig zijn, maar deze gelijkenissen zouden verloren gaan in de visie gebaseerd op het gemiddelde. Bij deze visie worden leerlingen in een star model geplaatst. Indien er in het lesprogramma *Tekster* geen rekening wordt gehouden met de verschillende leerniveaus waarop leerlingen werken, is de kans dus aanwezig dat de leerlingen in een star model worden geplaatst. Ook is het mogelijk dat de leerlingen te laag worden ingeschat, doordat er verkeerde interventiestrategieën worden gekozen (Fischer & Rose, 2011). Fischer en Rose (2011) zijn voorstanders van nieuwe dynamische modellen waarbij verschillende strategieën worden ontwikkeld om kinderen te ondersteunen in het onderwijs.

In dit onderzoek ga ik aan de hand van lesobservaties onderzoeken of het *Schrijfproject Tekster* rekening heeft gehouden met de verschillende leerniveaus waarop leerlingen werken. Eerst is gekeken of er in de methode aanvullende materialen zijn opgenomen voor eventuele sterke en/of zwakke leerlingen. Het blijkt dat er geen aanvullende materialen beschikbaar zijn in de methode. Wel wordt de volgende vermelding gemaakt in de *Docentenhandleiding bij lesmethode Tekster* (Bouwer, Koster en Van den Bergh, 2014b):

De mogelijkheid om de lestijd vrij in te delen biedt u de gelegenheid tot differentiatie: na de klassikale introductie kunnen de snelle leerlingen zelfstandig aan de slag, terwijl u de zwakke leerlingen een verlengde instructie geeft, of in een groepje onder uw leiding aan de opdrachten laat werken.

Of de mogelijkheid de lestijd vrij in te delen daadwerkelijk de mogelijkheid tot differentiatie biedt en een positieve uitwerking op het ontvangen van de methode door sterke en zwakke leerlingen heeft, zal in de resultaten van de lesobservaties besproken worden.

Uit een pilot studie naar het *Schrijfproject Tekster*; uitgevoerd door verschillende studenten van de Universiteit Utrecht, blijkt dat het lesprogramma *Tekster* weinig ruimte voor differentiatie biedt. Uit het bachelor eindwerkstuk van Hylkema (2013) blijkt dat een leerkracht heeft aangegeven dat er meer rekening gehouden moet worden met de verschillende leerniveaus van leerlingen. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld klaar waren met een opdracht en andere leerlingen nog niet, moesten zij wachten tot de volgende instructie van de leerkracht. Hierdoor gingen de leerlingen zich vervelen. Daarnaast toont Van Delden (2013) in haar bachelor eindwerkstuk aan, dat er tussen de leerlingen grote verschillen aanwezig waren in de tijd waarin leerlingen overlegden en schreven. De volgende onderzoeksvraag heb ik daarom opgesteld:

In hoeverre levert het gebrek aan differentiatie in het lesprogramma Tekster problemen op bij de leerlingen?

Indien het gebrek aan differentiatie problemen veroorzaakt onder de leerlingen, zal er antwoord worden gegeven op de volgende deelvragen:

1. Wat blijkt er uit het 'niet aan taak'- gedrag van de leerlingen over de moeilijkheid van de opdrachten?
2. Hebben de leerlingen veel of weinig extra ondersteuning van de leerkracht nodig?
3. Hield de leerkracht zich aan de lestijd zoals aangegeven in de docentenhandleiding?

In de methodesectie wordt de operationalisering van dit onderzoek toegelicht. Vervolgens zal in de resultatensectie worden weergegeven welke gegevens het onderzoek heeft opgeleverd. Hierin wordt aangegeven welk gedrag de leerlingen vertoonden tijdens de lessen van het lesprogramma *Tekster*. Daarna zal in de conclusie antwoord worden gegeven op de bovengenoemde onderzoeksvraag en eventueel deelvragen. Tot slot wordt in de discussie ingegaan op de implicaties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

2. Methode

Om te kunnen beoordelen in hoeverre het gebrek aan differentiatie in het lesprogramma *Tekster* problemen oplevert bij leerlingen, zijn er lesobservaties van enkele lessen in groep 8 gedaan van verschillende basisscholen in Nederland. In een alledaagse onderwijssetting zijn indicatoren van leergedrag op een systematische manier geobserveerd en vervolgens gekwantificeerd, dit wordt systematische directe observatie genoemd (Shapiro, 2004). Daarnaast zijn er vragenlijsten afgenomen in alle geobserveerde klassen. De data en uitkomsten zullen in de resultatensectie opgenomen worden en bestaan uit het aantal seconden waarin verschillende soorten leergedrag voorkomen en de scores op de vragenlijsten.

2.1 Participanten

Het *Schrijfproject* met bijhorende methode *Tekster* is ontwikkeld voor drie leerjaren van de basisschool: groep 6, 7 en 8. Het lesprogramma voor groep 8 is het uitgebreidste lesprogramma in vergelijking met de lesprogramma's voor groep 6 en 7. In het lesprogramma voor groep 8 zijn namelijk twee fases toegevoegd aan het lessenpakket, de fases evalueren en reviseren. De leerlingen uit groep 8 beginnen pas in dit schooljaar met het *Schrijfproject Tekster*, ze hebben geen voorkennis opgedaan in groep 6 en 7. Hierdoor is de kans aanwezig dat het *Schrijfproject Tekster* voor leerlingen uit groep 8 te moeilijk zou kunnen zijn. Er kan daarom verondersteld worden dat wanneer de methode niet aansluit op de verschillende leerniveaus van de leerlingen, dit naar voren zal komen in deze groep. Ik heb er daarom voor gekozen me te richten op leerlingen uit groep 8.

Er zijn zeven lessen geobserveerd uit verschillende groepen 8. Uit elke groep zijn vijf leerlingen geobserveerd. Deze leerlingen zijn willekeurig gekozen, waarbij verwacht mag worden dat de leerlingen niet precies op hetzelfde leerniveau werken. De geobserveerde leerlingen zaten verspreid door de klas, waardoor de kans kleiner was dat een leerling opmerkte dat hij of zij geobserveerd werd. De 35 geobserveerde leerlingen bestonden uit 17 meisjes en 18 jongens. De vragenlijsten zijn door 129 leerlingen ingevuld (de geobserveerde en de overige leerlingen uit de klassen).

2.2 Materiaal

Het materiaal bestond uit een observatieformulier waarop nauwgezet per lesonderdeel bijgehouden werd waar de vijf leerlingen zich mee bezig hielden (bijlage 1). Daarnaast is er

een vragenlijst ontwikkeld waarin de mening van alle leerlingen over de les werd gevraagd (bijlage 2).

Geïnspireerd door de observatieformulieren uit de onderzoeken van Van Delden (2013) en Hylkema (2013) is het observatieformulier ontwikkeld. Het observatieformulier dat de observant heeft ingevuld, is gerangschikt per lesonderdeel. De lesonderdelen zijn afgeleid van het acroniem **EKSTER**. De observant heeft geprobeerd per lesonderdeel een formulier bestaande uit één pagina in te vullen. Dit is gedaan zodat het leergedrag van leerlingen in verband kan worden gebracht met het betreffende lesonderdeel. Per lesonderdeel heeft de observant genoteerd waar de vijf leerlingen mee bezig waren. Dit heeft hij/zij gedaan door in rondes van 20 seconden de leerlingen te observeren en een turfje te zetten bij de relevante activiteit. Dit betekent dat één ronde 100 seconden duurde, waarbij leerling 1 de eerste 20 seconden werd geobserveerd, leerling 2 de tweede 20 seconden werd geobserveerd etc.

Bij het ontwikkelen van het observatieformulier is ervoor gekozen verschillende taken op te nemen in het formulier. Gebaseerd op Shapiro's (2013) observatiesysteem wordt er in het observatieformulier onderscheid gemaakt tussen 'aan taak'- en 'niet aan taak'-gedrag van de leerlingen. Dit onderscheid maakt een uiteindelijk heldere weergave van de resultaten van de lesobservaties mogelijk. Het observatiesysteem genaamd BOSS van Shapiro (2013) gaat uit van vijf gedragscategorieën. 'Aan taak'-gedrag bestaat uit: actief en passief gedrag en 'niet aan taak'-gedrag bestaat uit: niet-betrokken motorisch, niet-betrokken verbaal en niet-betrokken passief leergedrag (Shapiro, 2013). Verhoef-Platerink (2012) gaat ook uit van 'aan taak'- en 'niet aan taak'-gedrag in haar onderzoek. Zij noemt dit 'actief-leergedrag' tegenover 'niet aan taak-leergedrag', waarbij de leerling bij 'actief-leergedrag' mondeling, schriftelijk of motorisch reageert op het lesonderdeel en de leerling bij 'niet aan taak-leergedrag' gericht is op iets anders dan van hem of haar wordt gevraagd.

Bij het ontwikkelen van het observatieformulier is ervoor gekozen de verschillende bovengenoemde deelactiviteiten van 'aan taak'- of 'niet aan taak'-gedrag op te nemen in het observatieformulier en nog verder te specificeren dan Shapiro (2013) en Verhoef-Platerink (2012) hebben gedaan. Dit is gedaan zodat preciezer bekeken kan worden waar de verschillen in gedrag tussen de leerlingen aanwezig zijn. Bij de 'aan taak'-gedrag categorie zijn de volgende deelactiviteiten opgenomen: opletten, meedoen aan klassikale interactie, lezen, film kijken, nadenken/verzinnen, schrijven, overleggen en anders. Bij de 'niet aan taak'-gedrag categorie: praten/verbaal, bewegen/motoriek, passief aanwezig, en anders. De deelactiviteit 'anders' was relevant indien een leerling gedrag vertoonde dat niet binnen de andere deelactiviteiten op het observatieformulier valt.

Ook is er per lesonderdeel een gedeelte in het observatieformulier opgenomen waarbij de observant informatie over het gehele lesonderdeel in heeft gevuld. Hier wordt bevraagd of de leerling overlegt met andere leerlingen, klassikaal praat met de leerkracht, problemen heeft met de opdracht, één of meerdere vragen stelt, gevraagd of ongevraagd hulp krijgt of in tijdnood komt.

Geïnspireerd door de vragenlijst uit de onderzoeken van Van Delden (2013) en Hylkema (2013) is de vragenlijst voor de leerlingen ontwikkeld. In de vragenlijst die de leerlingen na afloop van de les hebben ingevuld werden de volgende soort meerkeuzevragen gesteld: Houd je van schrijven? Heb je goed je best gedaan in deze les? Heeft deze les je geholpen om beter te schrijven? De leerlingen moesten per vraag één antwoord omcirkelen van vier antwoordmogelijkheden. De eerste antwoordoptie betrof over het algemeen een negatief antwoord en de vierde antwoordoptie betrof over het algemeen een positief antwoord. Bij sommige vragen liep de schaalverdeling van positief naar negatief, deze vragen zijn omgepoold in de dataset. Er is voor gekozen geen neutraal midden als antwoordoptie te geven, op deze manier werd voorkomen dat de leerlingen de gehele vragenlijst neutraal konden invullen. Alleen bij vraag 10 en 12 konden de leerlingen niet kiezen uit vier antwoordmogelijkheden. Bij vraag 10 werd de leerlingen gevraagd hoe ze de tijd voor de opdrachten vonden. Ze konden hierbij kiezen uit de antwoordopties: ‘te kort’, ‘precies goed’ of ‘te lang’. Bij vraag 12 werd de leerlingen gevraagd de les een cijfer te geven (1 t/m 10).

Door de vragenlijsten in te laten vullen door de leerlingen is geprobeerd de mening van de leerlingen betreffende de les te achterhalen. Bij de vijf leerlingen die geobserveerd waren, heeft de observant een leerlingcode genoteerd op de vragenlijst. Op deze manier was het mogelijk achteraf de vragenlijsten van de vijf geobserveerde leerlingen in verband te brengen met het ingevulde observatieformulier door de observant. Er kon dan gekeken worden of het gedrag dat de observant heeft opgemerkt bij de leerling, overeenkwam met dat wat de leerling heeft ingevuld op de vragenlijst. De uitkomsten van de observatieformulieren en vragenlijsten zullen in de resultatensectie besproken worden.

2.3 Procedure

Het lesprogramma *Tekster* voor groep 8 bestaat uit zestien lessen, waarvan zeven lessen zijn geobserveerd in verschillende groepen 8. De lesonderdelen hadden een tijdsduur afhankelijk van het onderwerp van de les. Aan het einde van de geobserveerde les werd de leerlingen verzocht een vragenlijst in te vullen.

De observant is op een plek in het lokaal gaan zitten waar hij/zij de vijf leerlingen goed in de gaten kon houden en indien nodig is hij/zij van plek verwisseld. De observant heeft geprobeerd per lesonderdeel bij te houden waar de leerlingen mee bezig waren. Dit heeft hij/zij gedaan door zich steeds twintig seconden op één leerling te richten en op een observatieformulier aan te geven waar de leerling mee bezig was. Uit de lesobservaties bleek echter dat het niet altijd mogelijk was per lesonderdeel bij te houden waar de vijf leerlingen mee bezig waren. De introductie ging iedere les vooraf aan de lesonderdelen afgeleid van het acroniem **EKSTER**, dit gedeelte was iedere les gemakkelijk te onderscheiden van de overige lesonderdelen. De overige lesonderdelen liepen echter in elkaar over. Bij de verschillende lesonderdelen afgeleid van het acroniem **EKSTER** was er wel een duidelijke scheiding op te merken tussen de lesonderdelen **S**chrijven en **T**eruglezen. Er is daarom voor de volgende driedeling gekozen: 1. Introductie | 2. **E**erst nadenken, **K**iezen en ordenen, **S**chrijven | 3. **T**eruglezen, **E**valueren, **R**eviseren. Met deze driedeling zal verder worden gewerkt in de resultatensectie.

3. Resultaten

3.1 Lesobservaties

Zoals in de methodesectie vermeld, is er gekozen voor een driedeling bij het verwerken van de data. Met deze driedeling is gewerkt in alle tabellen: Introductie, E+K+S (**E**erst nadenken, **K**iezen en ordenen, **S**chrijven) en T+E+R (**T**eruglezen, **E**valueren, **R**eviseren). Het aantal turfjes per lesonderdeel is omgerekend naar het aantal seconden ‘aan taak’- en ‘niet aan taak’-gedrag. Het percentage ‘aan taak’-gedrag van de duur van de lesonderdelen (afgeleid van de driedeling) van de leerlingen is in tabel 1 per lesobservatie weergegeven. Tussen haakjes is de duur van de gehele lesonderdelen weergegeven in seconden. Hieronder valt het ‘aan taak’- en ‘niet aan taak’-gedrag. Uit het percentage ‘aan taak’-gedrag van de duur van de lesonderdelen, kan worden opgemaakt of de leerlingen bezig waren met dat wat van hen werd verwacht. Uit tabel 1 blijkt dat de leerlingen meer ‘aan taak’- dan ‘niet aan taak’-gedrag vertoonden (hoog ‘aan taak’-gedrag percentage). Opvallend is dat de percentages ‘aan taak’-gedrag bij lesobservaties van de klassen 5 en 6 in vergelijking met de rest niet erg hoog zijn. De leerlingen hebben hier dus veel ‘niet aan taak’-gedrag vertoond. Daarnaast is het opvallend dat bij bijna alle lesonderdelen ‘niet aan taak’-gedrag voorkomt. Welke leerlingen dit ‘niet aan taak’-gedrag vertoonden en waarom zal verder per lesobservatie worden toegelicht.

Tabel 1: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per klas, geobserveerde leerlingen samengenomen. Tussen haakjes duur in seconden van het hele lesonderdeel.

Observatie van klas	Introductie	E+K+S	T+E+R
1 Aan taak (n = 30)	72% (360)	74% (2400)	100% (300)
2 Aan taak (n = 19)	98% (840)	95% (1200)	86% (700)
3 Aan taak (n = 14)	100% (200)	70% (2380)	0% (0)
4 Aan taak (n = 9)	98% (1080)	63 % (1800)	96% (520)
5 Aan taak (n = 28)	61% (460)	74% (1600)	80% (200)
6 Aan taak (n = 24)	43% (460)	66% (1720)	54% (480)
7 Aan taak (n = 5)	87% (300)	81% (1660)	90% (400)

Lesobservatie van klas 1 (tabel 2) Tijdens de klassikale introductie hadden de leerlingen 1, 2, 3 en 4 de aandacht er niet volledig bij, terwijl de introductie helder en vrij kort was. De leerlingen hadden waarschijnlijk even tijd nodig om op te starten. Bij de lesonderdelen E+K+S moesten de leerlingen voornamelijk voor zichzelf werken. Bij deze lesonderdelen vertoonden vooral de leerlingen 1, 4 en 5 veel ‘niet aan taak’-gedrag. Leerling 5 vroeg bij deze lesonderdelen om hulp van de leerkracht. Hieruit bleek dat de leerlingen de opdracht niet

goed begreep. Dit kan een mogelijke verklaring zijn geweest voor het ‘niet aan taak’-gedrag van deze leerling. Daarnaast werd de klas wat onrustig tijdens het schrijven. De leerlingen werden afgeleid doordat een leerling van een andere klas het klaslokaal binnen kwam om een afstandsbediening te lenen. Bij de laatste lesonderdelen, T+E+R, hadden alle leerlingen weer de aandacht bij de les. Dit kwam doordat de leerkracht om de aandacht van de leerlingen vroeg, omdat de leerkracht deze lesonderdelen klassikaal wilde bespreken. De leerkracht hield zich verder bij alle lesonderdelen aan de geadviseerde tijd zoals aangegeven in de docenteninstructies bij **EKSTER**.

Tabel 2: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per geobserveerde leerling van lesobservatie van klas 1. Tussen haakjes het aantal seconden dat de leerling is geobserveerd.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
Introductie	75 % (80)	75% (80)	75% (80)	67 % (60)	100% (60)
E+K+S	64% (500)	80% (500)	88% (480)	70% (460)	70% (460)
T+E+R	100% (60)	100% (60)	100% (60)	100% (60)	100% (60)

Lesobservatie van klas 2 (tabel 3) Tijdens de klassikale introductie hebben bijna alle leerlingen goed opgelet. Alleen leerling 5 was even afgeleid. Ook tijdens de lesonderdelen E+K+S en T+E+R vertoonden de leerlingen weinig ‘niet aan taak’-gedrag. De les verliep dan ook rustig. De leerkracht hoefde weinig orde te houden, want de leerlingen waren over het algemeen stil en deden goed mee aan de les. De leerlingen 1 en 2 kregen ongevraagd en gevraagd hulp en de leerlingen 2 en 3 stelden één of meerdere vragen. Tijdens de lesonderdelen E+K+S vond er een korte klassikale uitleg plaats. Hierbij hebben de leerlingen allemaal goed opgelet. Verder mochten de leerlingen in eigen tempo verder werken bij de lesonderdelen E+K+S en T+E+R. Opvallend is dat leerling 5 bij de lesonderdelen T+E+R veel ‘niet aan taak’-gedrag vertoonde. Dit kan komen doordat de leerlingen in eigen tempo verder mochten werken en leerling 5 al klaar was met haar taken. De leerkracht hield zich verder bij alle lesonderdelen aan de geadviseerde tijd zoals aangegeven in de docenteninstructies bij **EKSTER**.

Tabel 3: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per geobserveerde leerling van lesobservatie van klas 2. Tussen haakjes het aantal seconden dat de leerling is geobserveerd.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
Introductie	100% (180)	100% (180)	100% (160)	100% (160)	88% (160)
E+K+S	92% (240)	92% (240)	92% (240)	100% (240)	100% (240)
T+E+R	100% (140)	86% (140)	86% (140)	100% (140)	71% (140)

Lesobservatie van klas 3 (tabel 4) Tijdens de klassikale introductie hadden alle leerlingen de aandacht bij de les. Bij het lesonderdeel E+K+S hebben veel leerlingen niet goed opgelet. De leerlingen moesten zelfstandig aan de opdracht werken en wanneer ze klaar waren met de opdracht moesten ze wachten op instructies van de leerkracht voor het volgende lesonderdeel. De leerlingen 1, 2, 4 en 5 waren eerder klaar met de opdracht dan de instructie begon voor het volgende lesonderdeel. Hierdoor vertoonden zij veel ‘niet aan taak’-gedrag. Uit het gedeelte waarbij de observant informatie over de les als geheel moest invullen bleek dat leerling 5 moeite had met de opdracht. Hierdoor is het mogelijk dat de leerling veel ‘niet aan taak’-gedrag vertoonde. De leerkracht liet de les uiteindelijk te erg uitlopen, waardoor er geen tijd meer was voor de lesonderdelen T+E+R. De geadviseerde tijd volgens de docentinstructies bij **EKSTER** voor de lesonderdelen E+K+S is 30 minuten. De leerkracht liet deze lesonderdelen 10 minuten langer duren dan aangeraden. Het langer laten duren van de lesonderdelen kan ook een oorzaak zijn voor het vele ‘niet aan taak’-gedrag van de leerlingen.

Tabel 4: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per geobserveerde leerling van lesobservatie van klas 3. Tussen haakjes het aantal seconden dat de leerling is geobserveerd.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
Introductie	100% (40)	100% (40)	100% (40)	100% (40)	100% (40)
E+K+S	48% (540)	70% (540)	92% (520)	84% (500)	68% (500)
T+E+R	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Lesobservatie van klas 4 (tabel 5) Tijdens de klassikale introductie hadden alle leerlingen de aandacht bij de les. Bij de lesonderdelen E+K+S moesten de leerlingen zelfstandig werken. Wanneer de leerlingen klaar waren met de opdracht mochten ze iets voor zichzelf gaan doen tot de leerkracht instructie gaf voor het volgende lesonderdeel. De leerlingen 1, 4 en 5 waren

eerder klaar met de opdracht dan de leerkracht instructie gaf voor het volgende lesonderdeel en gingen daarom een boek lezen of aan een eigen werkje werken. Hierdoor vertoonden deze leerlingen veel ‘niet aan taak’-gedrag. Ook vertoonden de leerlingen 2 en 3 veel ‘niet aan taak’-gedrag bij de lesonderdelen E+K+S. Het vele ‘niet aan taak’-gedrag kan verklaard worden doordat er een chaotische sfeer hing in de klas. De klas bestond uit een groep 7 en 8. De leerkracht koos ervoor beide klassen tegelijk te onderwijzen. De leerkracht had tijdens de onderdelen E+K+S weinig aandacht voor de leerlingen uit groep 8. Het lesonderdeel T+E+R bestond voornamelijk uit ‘aan taak’-gedrag, dit kwam doordat de leerkracht deze lesonderdelen klassikaal besprak met de leerlingen. Alleen leerling 4 was even afgeleid, omdat de leerling in een boek las. De leerkracht hield zich verder bij de lesonderdelen E+K+S en T+E+R aan de geadviseerde tijd zoals aangegeven in de docenteninstructies bij **EKSTER**.

Tabel 5: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per geobserveerde leerling van lesobservatie van klas 4. Tussen haakjes het aantal seconden dat de leerling is geobserveerd.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
Intro: Aan taak	100% (220)	100% (220)	100% (220)	100% (220)	100% (220)
E+K+S	44% (360)	78% (360)	78% (360)	61% (360)	56% (360)
T+E+R: Aan taak	100% (100)	100% (100)	100% (120)	80% (100)	100% (100)

Lesobservatie van klas 5 (tabel 6) In het begin van de les was de hele klas erg onrustig. Tijdens de klassikale introductie vertoonden de leerlingen 2, 3, 4 en 5 dan ook veel ‘niet aan taak’-gedrag. Tijdens de lesonderdelen E+K+S bleef de klas erg onrustig, vooral de leerlingen 3, 4 en 5 vertoonden veel ‘niet aan taak’-gedrag. Tijdens de schrijffase mocht na enkele minuten één leerling alvast verder met teruglezen, omdat hij al klaar was met schrijven. Daarentegen kwam leerling 1 in tijdnood bij het maken van de opdracht. Ook stelde leerling 1 één of meerdere vragen. De leerkracht gaf aan te weinig tijd te hebben en sloeg daarom het lesonderdeel teruglezen over en ging van schrijven over naar evalueren. Dit terwijl veel leerlingen nog niet klaar waren met het lesonderdeel schrijven. De leerkracht hield zich bij de introductie en de lesonderdelen E+K+S aan de geadviseerde tijd zoals aangegeven in de docenteninstructies bij **EKSTER**. Voor de lesonderdelen T+E+R nam de leerkracht te weinig tijd. Het lesonderdeel evalueren (uit T+E+R) vond klassikaal plaats. Hier vertoonden de leerlingen veel ‘aan taak’-gedrag. Alleen de leerlingen 1 en 5 vertoonden ‘niet aan taak’-gedrag. Dit kwam doordat ze beiden even met een andere leerling aan het praten waren.

Tabel 6: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per geobserveerde leerling van lesobservatie van klas 5. Tussen haakjes het aantal seconden dat de leerling is geobserveerd.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
Introductie	100 % (100)	80 % (100)	60% (100)	0% (80)	50% (80)
E+K+S	81 % (320)	63% (320)	88% (320)	69% (320)	69% (320)
T+E+R	50% (40)	100% (40)	100% (40)	100% (40)	50% (40)

Lesobservatie van klas 6 (tabel 7) Tijdens deze les was er veel onrust. De leerlingen waren druk, snel afgeleid en hadden last van de warmte in het lokaal. Leerlingen 2, 3 en 4 vertoonden meer ‘niet aan taak’-gedrag dan ‘aan taak’-gedrag tijdens de klassikale introductie. Bij de lesonderdelen E+K+S werd een gedeelte van de les klassikaal behandeld. Het lesonderdeel schrijven moesten de leerlingen individueel doen. Ook tijdens deze lesonderdelen waren de leerlingen erg onrustig. De leerlingen 2, 3 en 4 vertoonden veel ‘niet aan taak’-gedrag. Leerling 3 stelde één of meerdere vragen, kreeg gevraagd en ongevraagd hulp. Het niet ‘aan taak’-gedrag van leerling 3 kan veroorzaakt zijn doordat de leerling de opdracht niet goed begreep. Bij de laatste lesonderdelen, T+E+R, vertoonden weer de leerlingen 2, 3 en 4 veel ‘niet aan taak’-gedrag. Ze vertoonden zelfs meer ‘niet aan taak’-gedrag dan ‘aan taak’-gedrag. Dit kwam doordat leerling 3 twee keer naar de wc is gegaan en leerling 4 de klas uit werd gestuurd. Leerling 2 werd hierdoor afgeleid. De leerkracht hield zich verder bij alle lesonderdelen aan de geadviseerde tijd zoals aangegeven in de docenteninstructies bij **EKSTER**.

Tabel 7: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per geobserveerde leerling van lesobservatie van klas 6. Tussen haakjes het aantal seconden dat de leerling is geobserveerd.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
Introductie	60% (100)	40% (100)	20% (100)	40% (100)	67 % (60)
E+K+S	88% (340)	53% (340)	59% (340)	53% (340)	83 % (360)
T+E+R	100 % (80)	40% (100)	40% (100)	20% (100)	80% (100)

Lesobservatie van klas 7 (tabel 8) De leerlingen waren de hele les rustig en de les verliep zonder problemen. Tijdens de klassikale introductie had alleen leerling 1 de aandacht er niet volledig bij. Tijdens de lesonderdelen E+K+S vertoonde leerling 2 veel ‘niet aan taak’-

gedrag. Dit kan komen doordat de leerling moeite had met de opdracht. De leerling stelde één of meerdere vragen en kwam in tijdnood bij het maken van de opdracht. Ook leerling 3 kwam bij het maken van de opdracht in tijdnood. Na het lesonderdeel schrijven vervolgde de leerkracht de les klassikaal met de lesonderdelen T+E+R. Tijdens deze lesonderdelen hadden de leerlingen 2, 3 en 4 de aandacht bij de les. Alleen leerlingen 1 en 5 waren even afgeleid. De leerkracht hield zich bij alle lesonderdelen aan de geadviseerde tijd zoals aangegeven in de docenteninstructies bij **EKSTER**.

Tabel 8: Percentage ‘aan taak’-gedrag per lesonderdeel per geobserveerde leerling van lesobservatie van klas 7. Tussen haakjes het aantal seconden dat de leerling is geobserveerd.

	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5
Introductie	67% (60)	100% (60)	100% (60)	100% (60)	100% (60)
E+K+S	82% (340)	53% (340)	94% (340)	88% (320)	88% (320)
T+E+R	75% (80)	100% (80)	100% (80)	100% (80)	75% (80)

Tussentijdse conclusie Uit de lesobservaties blijkt dat de leerlingen de methode verschillend ontvangen. In vijf van de zeven klassen varieerden de leerlingen in de tijd waarin ze de opdrachten maakten. In vier van de zeven klassen waren enkele leerlingen eerder klaar dan andere leerlingen en dan de aangegeven werktijd in de docenteninstructies bij **EKSTER**. Daarnaast kwamen in twee van de zeven klassen leerlingen in tijdnood. Ook werd duidelijk dat bij drie van de zeven klassen leerlingen moeite hadden met de opdrachten. Opvallend bij de leerlingen die moeite hadden met de opdrachten was dat deze leerlingen veel ‘niet aan taak’-gedrag vertoonden. Het ‘niet aan taak’-gedrag kan dus verklaard worden doordat leerlingen eerder klaar waren dan de werktijd die voor de opdracht stond, maar waarschijnlijk ook doordat sommige leerlingen moeite hadden met de opdrachten.

Van veel ‘niet aan taak’-gedrag ligt de oorzaak echter niet bij de inhoud van de methode. Een oorzaak buiten de inhoud van de methode die zorgde voor ‘niet aan taak’-gedrag was bijvoorbeeld een onrustige sfeer in de klas. Bij één van de klassen werd er zelfs een leerling uit de klas gestuurd. Een andere oorzaak buiten de inhoud van de methode van het ‘niet aan taak’-gedrag van de leerlingen bij één klas was de hitte in het lokaal. Ook lieten twee leerkrachten de lesonderdelen te lang duren, waardoor de leerlingen zich gingen vervelen. Het ‘niet aan taak’-gedrag heeft dus verschillende oorzaken binnen en buiten de methode.

3.2 Vragenlijsten

Uit de betrouwbaarheidsanalyse voor alle leerlingen blijkt dat de vragen 1 t/m 9 en 11 hetzelfde construct meten ($\alpha = 0.71$). Het construct meet het oordeel van de leerling op de methode en de zelfreflectie van de leerling. Uit de betrouwbaarheidsanalyse voor alleen de geobserveerde leerlingen blijkt dat de vragen 1 t/m 9 en 11 ook hetzelfde construct meten ($\alpha = 0.71$). Vraag 10 en 12 hebben een andere schaalopbouw dan de andere vragen en zijn daarom apart genomen. Uit de gemiddelden en standaarddeviaties op de vragen, weergegeven in tabel 9, blijkt dat de leerlingen de methode positief beoordeelden en zichzelf positief inschatten (vraag 1 t/m 9 en 11). Daarnaast bleek dat de meeste leerlingen de tijd voor de opdracht precies goed vonden (vraag 10). Tot slot gaven de leerlingen de methode een hoog cijfer (vraag 12). Alleen de geobserveerde leerlingen beoordeelden de methode ook positief en schatten zichzelf positief in. Ook vonden ze de tijd voor de opdracht goed en gaven de methode een hoog cijfer (tabel 9).

Tabel 9: Gemiddelden en standaarddeviaties (SD) van resultaten op vragenlijst voor alle leerlingen en voor alleen de geobserveerde leerlingen.

	Vraag 1 t/m 9 en 11	Vraag 10	Vraag 12
Alle leerlingen (n=129)	2,9 (0,4)	2,1 (0,7)	7,7 (1,5)
Geobserveerde leerlingen (n=35)	3,0 (0,3)	2,2 (0,6)	8,0 (1,1)

Om te controleren of dat wat de observant heeft geobserveerd overeenkomt met hoe de geobserveerde leerlingen de les ervoeren, is een poging gedaan de antwoorden op de vragenlijsten van de geobserveerde leerlingen in verband te brengen met de observatieresultaten aan de hand van een correlatieanalyse. Tussen de ‘aan taak’-tijd van de geobserveerde leerlingen en het cluster van de vragen 1 t/m 9 en 11 is geen verband aanwezig ($r=0,21$; $p=0,23$). Wel is er een significante correlatie gevonden tussen de ‘aan taak’-tijd en het cijfer (vraag 12) dat de geobserveerde leerlingen de les hebben gegeven ($r=0,43$; $p=0,01$). Dit betekent dat naarmate de leerlingen meer ‘aan taak’-gedrag vertoonden, ze de les een hoger cijfer gaven. Ook is er een correlatie gevonden tussen het begrip van de leerlingen van de les (vraag 6) en de ‘aan taak’-tijd ($r=0,34$; $p=0,04$). Dit betekent dat naarmate de leerlingen meer ‘aan taak’-gedrag vertoonden, de leerlingen beter begrepen wat zij moesten doen tijdens de les. Tussen de overige vragen is geen significante correlatie gevonden met de ‘aan taak’-tijd.

Vervolgens is er gekeken of de klassen verschillen in de waardering op de vragenlijsten. Op de waardering van de leerlingen op de vragen van het cluster 1 t/m 9 en 11 blijkt dat er significante verschillen tussen de klassen aanwezig zijn ($F=13,13$; $df=6$; $p<0,001$). Het verschil in waardering door de leerlingen is aanwezig tussen klas 1 ten opzichte van de klassen 2 t/m 6. Waarbij de leerlingen uit klas 1 de methode en zichzelf significant negatiever inschatten dan de leerlingen uit de klassen 2 t/m 6 dit deden (tabel 10; vraag 1 t/m 9 en 11). In de antwoorden op de vraag wat de leerlingen van de tijd voor de opdrachten vonden (vraag 10), zijn ook significante verschillen gevonden ($X^2(12) = 79,62$; $p<0,001$). Het significante verschil is aanwezig bij de antwoorden gegeven door de leerlingen uit klas 1 ten opzichte van de antwoorden gegeven door de leerlingen uit de andere klassen. De meeste leerlingen uit klas 1 vonden de tijd voor de opdrachten te lang. Daarnaast is het verschil aanwezig tussen klas 5 ten opzichte van de leerlingen uit de andere klassen. De meeste leerlingen uit klas 5 vonden de tijd voor de opdrachten te kort (tabel 10; vraag 10 en bijlage 3). De klassen 2, 3, 4, 6 en 7 vonden de tijd voor de opdrachten precies goed. Tot slot zijn bij het cijfer (vraag 12) dat de leerlingen per klas gegeven hebben voor de les ook significante verschillen aanwezig ($F=4,58$; $df=6$; $p<0,001$). De verschillen zijn aanwezig tussen de cijfers gegeven door klas 5 ten opzichte van de cijfers gegeven door de klassen 2 en 6. Waarbij het cijfer dat klas 5 heeft gegeven significant lager is dan het cijfer dat de klassen 2 en 6 gegeven hebben (tabel 10; vraag 12).

Tabel 10: Gemiddelden en standaarddeviaties (SD) van resultaten op vragenlijst, gesplitst per lesobservatie van klassen.

Observatie van klas	Vraag 1 t/m 9 en 11	Vraag 10	Vraag 12
1 (n = 30)	2,5 (0,1)	2,8 (0,4)	7,7 (0,9)
2 (n = 19)	3,2 (0,5)	2,1 (0,4)	8,1 (1,9)
3 (n = 14)	3,1 (0,2)	2,1 (0,4)	7,9 (1,0)
4 (n = 9)	3,1 (0,7)	2,1 (0,8)	8,1 (1,7)
5 (n = 28)	2,9 (0,3)	1,5 (1,9)	6,5 (1,9)
6 (n = 24)	3,1 (0,4)	1,8 (0,7)	8,2 (1,0)
7 (n = 5)	2,9 (0,4)	2,0 (0,0)	7,6 (1,3)

Als laatste zijn de antwoorden per klas op vraag 10 (bijlage 3) in verband gebracht met de daadwerkelijke lestijd. Hieruit blijkt dat bij klas 1 de meeste leerlingen de tijd voor de opdrachten te lang vonden, maar de leerkracht zich wel aan de aanbevolen lestijd heeft

gehouden. De leerlingen hadden dus blijkbaar minder tijd voor de opdrachten nodig dan aanbevolen in de docentenhandleiding. Bij de klassen 2, 4, 6 en 7 vonden de meeste leerlingen de tijd voor de opdrachten precies goed en hield de leerkracht zich aan de aanbevolen lestijd. Bij klas 3 vonden de leerlingen de tijd precies goed en liet de leerkracht de les uitlopen. De leerlingen hadden dus blijkbaar meer tijd nodig voor de opdrachten dan aanbevolen in de docentenhandleiding. Bij klas 5 vonden de leerlingen de tijd voor de opdrachten te kort. De leerkracht hield zich wel aan de aanbevolen lestijd per lesonderdeel, maar heeft één onderdeel overgeslagen door tijdnoed. Deze tijdnoed is echter niet te wijten aan de methode, maar aan de tijdsplanning van de leerkracht.

Tussentijdse conclusie Uit de analyse van de vragenlijsten blijkt dat er weinig verbanden zijn tussen de antwoorden van de leerlingen op de vragen en de geobserveerde ‘aan taak’-tijd. Daarnaast komt naar voren dat de verschillende geobserveerde klassen de vragenlijst variërend ingevuld hebben en dat de klassen verschillen in hoeveel tijd ze nodig hebben om de opdrachten uit de methode te maken. De frequentie waarin verschillen tussen de klassen voorkomen is echter niet erg hoog. Klas 1 heeft de vragenlijst overwegend negatiever ingevuld dan de overige klassen, de leerlingen uit de overige klassen hebben de vragenlijst over het algemeen positief ingevuld.

4. Conclusie

Uit de resultaten van de lesobservaties blijkt dat er verschillen aanwezig zijn in het ontvangen van het lesprogramma *Tekster*. De tijd waarin de leerlingen de opdrachten maakten varieerde, sommige leerlingen kwamen zelfs in tijdnood. Daarnaast hadden sommige leerlingen moeite met de opdrachten, terwijl andere leerlingen de opdrachten weer makkelijk vonden. De frequentie waarin verschillen tussen de klassen voorkomen is echter niet erg hoog. De leerlingen letten overwegend goed op tijdens de lessen. Uit de vragenlijsten blijkt dan ook dat de leerlingen het *Schrijfproject Tekster* een hoge waardering geven. De leerlingen vonden de les over het algemeen leuk en hadden het idee dat ze wat van de les geleerd hadden. Het gebrek aan differentiatie heeft, ondanks de hoge waardering van de methode door de leerlingen, wel problemen veroorzaakt onder de leerlingen. Om deze reden zal antwoord worden gegeven op de drie deelvragen.

1. Wat blijkt er uit het ‘niet aan taak’-gedrag van de leerlingen over de moeilijkheid van de opdrachten?

Het ‘niet aan taak’-gedrag kan verklaard worden door factoren binnen en buiten de methode. In vier van de zeven klassen waren enkele leerlingen eerder klaar dan andere leerlingen en dan de aangegeven werktijd in de docenteninstructies bij **EKSTER**. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de opdrachten niet uitgebreid en/of niet moeilijk genoeg waren voor deze leerlingen. Daarnaast kwamen in twee van de zeven klassen leerlingen in tijdnood. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de opdrachten te uitgebreid en/of te moeilijk waren voor deze leerlingen. Veel leerlingen die ‘niet aan taak’-gedrag vertoonden hadden daarnaast moeite met de opdrachten. Van veel ‘niet aan taak’-gedrag ligt de oorzaak echter niet bij de inhoud van de methode. Voorbeelden van ‘niet aan taak’-gedrag veroorzaakt door factoren buiten de methode waren; een onrustige sfeer in de klas, hitte in een lokaal en het uit laten lopen van de les door de leerkracht, waardoor leerlingen zich gingen vervelen.

2. Hebben de leerlingen veel of weinig extra ondersteuning van de leerkracht nodig?

Bij vijf van de zeven klassen vroegen leerlingen om hulp. In totaal vroegen zes leerlingen om hulp van de 35 geobserveerde leerlingen. Daarnaast gaf de leerkracht van klas 2 ongevraagd hulp aan twee leerlingen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen niet veel extra ondersteuning van de leerkracht nodig hadden.

3. Hield de leerkracht zich aan de lestijd zoals aangegeven in de docentenhandleiding?

In twee van de zeven klassen (klas 3 en 5) hield de leerkracht zich niet aan de aangegeven lestijd in de docentenhandleiding. De leerkrachten in deze klassen lieten de les langer duren dan aangeraden. De leerlingen uit klas 3 gaven aan de tijd voor de opdrachten precies goed te vinden. Dit betekent dat deze leerlingen meer tijd nodig hadden voor de opdrachten dan aangegeven in de docentenhandleiding. Daarnaast vonden de leerlingen uit klas 5 de tijd voor de opdrachten te kort. Deze leerlingen hadden dus meer tijd nodig voor de opdrachten dan aangegeven in de docentenhandleiding. In de overige klassen hielden de leerkrachten zich aan de lestijd aangegeven in de docentenhandleiding. Uit de vragenlijst blijkt echter dat in klas 1 de leerlingen de tijd voor de opdrachten te lang vonden. Deze leerlingen hadden dus minder tijd nodig voor de opdrachten dan aangegeven in de docentenhandleiding.

In hoeverre levert het gebrek aan differentiatie in het lesprogramma Tekster problemen op bij de leerlingen?

Uit dit onderzoek blijkt dat het gebrek aan differentiatie in lesprogramma *Tekster* voor sommige leerlingen problemen oplevert. Enkele leerlingen vonden het lesprogramma te makkelijk, waardoor ze eerder klaren waren met opdrachten dan de lestijd die voor de opdrachten stond. Sommige leerlingen vonden de methode te moeilijk en kwamen hierdoor in tijdnood. Daarnaast was het ook opvallend dat veel leerlingen die de opdrachten moeilijk vonden, het lastig vonden om de concentratie bij de opdrachten te houden. De frequentie waarin problemen voorkwamen bij leerlingen/klassen is echter niet erg hoog. Over het algemeen vertoonden de leerlingen veel 'aan taak'-gedrag tijdens de lessen, daarnaast waardeerde de leerlingen het lesprogramma hoog. Dit betekent dat het gebrek aan differentiatie enkele problemen opleverde bij leerlingen, maar niet dusdanig dat de methode niet geschikt is om te onderwijzen.

5. Discussie

Een discussiepunt is of de operationalisatie van dit onderzoek wel valide is. Er is gekeken naar het 'aan taak'- en 'niet aan taak'- gedrag van leerlingen om zo te kunnen bepalen of de leerlingen de methode verschillend ontvangen. Hieruit is gebleken dat de methode verschillend wordt ontvangen door de leerlingen. De vraag die hierbij gesteld kan worden is of deze oorzaak-gevolg relatie wel eenduidig is. Er zou namelijk beweerd kunnen worden dat 'aan taak'- of 'niet aan taak'-gedrag geen volledige indicatie is van het begrip van de methode. Om een betrouwbaarder beeld te krijgen van het begrip van de leerling van de methode, zullen de resultaten van de opdrachten bekeken moeten worden. Het was de bedoeling dat de vragenlijsten achteraf ter ondersteuning zouden fungeren voor dat wat de observant had geobserveerd. Tussen het oordeel op de vragenlijst door de leerlingen en de resultaten van de lesobservaties zijn echter weinig significante correlaties gevonden.

Nog een discussiepunt betreft de opstelling van het observatieformulier. Bij het observeren bleek het turven per lesonderdeel ingewikkelder te zijn dan verwacht. Dit kwam doordat sommige leerkrachten de verschillende lesonderdelen door elkaar lieten lopen. Voor vervolgonderzoek raad ik aan om met de driedeling, waarmee uiteindelijk is gewerkt in de resultatensectie, te werken bij het opstellen van het observatieformulier. Hierdoor kan de observant zich beter op de leerlingen richten, doordat de observant niet de leerkracht in de gaten hoeft te houden om te weten wanneer het volgende lesonderdeel begint. Uit de lesobservaties bleek dat de overgang tussen de introductie en het lesonderdeel eerst nadenken duidelijk aanwezig was. Daarnaast bleek dat de overgang tussen het lesonderdeel schrijven en het lesonderdeel teruglezen ook duidelijk aanwezig was. Het opmerken van deze overgangen is dus niet ingewikkeld voor de observant.

Een ander discussiepunt is de betrouwbaarheid van de uitspraken over de tijd waarin de leerlingen bepaald gedrag vertoonden. De turfjes op de observatieformulieren zijn omgezet naar het aantal seconden dat de leerlingen 'aan taak' of 'niet aan taak'-gedrag vertoonden. Tijdens de lesobservaties is alleen gekeken welk gedrag de leerlingen de eerste vijf seconden van de twintig seconden vertoonden. In principe kunnen er dus geen uitspraken worden gedaan over de volledige rondes waarin leerlingen bepaald gedrag vertoonden.

Of de leerlingen zich gedroegen zoals zij zich normaal gedragen is ook discutabel. Het is mogelijk dat de leerlingen beïnvloed werden doordat er twee observanten in de klas aanwezig waren. De kans is aanwezig het 'niet aan taak' of 'aan taak'-gedrag hierdoor is beïnvloed.

Tot slot blijkt dat het gebrek aan differentiatie in lesprogramma *Tekster* voor sommige leerlingen problemen oplevert. Om deze reden beveel ik de makers van het *Schrijfproject Tekster* aan de methode te optimaliseren op het gebied van niveauverschillen tussen leerlingen. Wanneer er meer rekening wordt gehouden met de niveauverschillen tussen leerlingen kunnen de talenten van leerlingen beter tot uiting komen. De makers zouden de methode kunnen optimaliseren door extra materialen op te nemen voor de sterkere leerlingen. Wanneer deze leerlingen bijvoorbeeld eerder klaar zijn met een opdracht, krijgen zij zo de mogelijkheid verder te werken en meer kennis op te doen. De leerkracht kan de zwakkere leerlingen, in de tijd dat de sterkere leerlingen aan het werk zijn met het extra materiaal, meer begeleiding bieden.

Literatuurlijst

- Bouwer, R., Koster, M. & Bergh, H. van den. 2014. (2014a). *Het Schrijfproject* (PowerPoint presentatie). Universiteit Utrecht.
- Bouwer, R., Koster, M. & Bergh, H. van den. 2014. (2014b). *Het Schrijfproject: Docentenhandleiding bij lesmethode Tekster*. Universiteit Utrecht.
- Delden, M. van. (2013). *De DODO leeft in het schrijfproces: Een analyse gefocust op verbetering van schrijfvaardigheid van het basisonderwijs* (bachelor eindwerkstuk). Universiteit Utrecht.
- Fisher, K. W. & Rose, T. (2001). Webs of Skill: How Students Learn. *Educational Leadership*. pp. 6 – 12.
- Fischer, K. W. & Rose, T. (2011). Garbage In, Garbage Out: Having Useful Data Is Everything. *Psychology Press*. No. 9. pp. 222-226.
- Graham, S. & Perin, D. (2013). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 99 No.3. pp. 445-476.
- Hylkema, S. (2013). *Stap door het Schrijfonderwijs* (bachelor eindwerkstuk). Universiteit Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *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.
- Rose, T. (19 juni 2013). The Myth of Average: Todd Rose at TEDxSonomaCounty [video file]. Van <http://www.youtube.com/watch?v=4eBmyttcfU4>.
- Rose, T., Rouhani, P. & Fischer, K.W. (2013). The Science of the Individual. *International Mind, Brain and Education Society and Blackwell Publishing, Inc*. Vol. 7 No.3. pp. 152 – 158.
- Shapiro, E.S. (2013). *Conducting Systematic Behavioral Observations in Schools: Using the Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS) App for iPhone and Android* (PowerPoint presentatie). Lehigh University.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: direct assessment and intervention* (4e dr.). New York: The Guildford Press.
- Verhoef-Platerink, C.S. (2012). *Oog voor Leergedrag: Observatie van gedrag in de klas* (masterproject). Vakgroep Leerproblemen. 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

LESONDERDEEL: ALLEEN BIJ GROEP 8:
EKSTER = EVALUEREN

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: ALLEEN BIJ GROEP 8:
EKSTER = REVISEREN

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

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

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

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

Bijlage 2

Vragenlijst voor leerlingen

Leerlingcode:

Naam

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

Les

Datum

Observant

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

1. Houd je van schrijven?
 - A. Nee, ik vind er niks aan
 - B. Nee, ik vind het niet zo leuk
 - C. Ja, ik vind het leuk
 - D. Ja, ik vind het heel erg leuk
2. Vind je schrijven makkelijk of moeilijk?
 - A. Heel erg moeilijk
 - B. Moeilijk
 - C. Makkelijk
 - D. Heel erg makkelijk
3. Hoe vond je deze schrijfles?
 - A. Heel erg saai
 - B. Saai
 - C. Leuk
 - D. Heel erg leuk
4. Hoe duidelijk vond je deze les?
 - A. Heel erg duidelijk
 - B. Duidelijk
 - C. Onduidelijk
 - D. Heel onduidelijk
5. Hoe vond je de opdrachten?
 - A. Heel erg moeilijk
 - B. Moeilijk
 - C. Makkelijk
 - D. Heel erg makkelijk
6. Snapte je wat je moest doen?
 - A. Ja, heel goed
 - B. Ja, goed
 - C. Nee, niet zo goed
 - D. Nee, helemaal niet
7. Hoe goed heb jij je best gedaan in deze les?
 - A. Heel erg goed
 - B. Goed
 - C. Niet zo goed
 - D. Helemaal niet goed
8. Legde de juf goed uit wat je moest doen?
 - A. Helemaal niet goed
 - B. Niet zo goed
 - C. Goed
 - D. Heel erg goed
9. Heeft deze les je geholpen om beter te schrijven?
 - A. Heel veel
 - B. Veel
 - C. Een beetje
 - D. Helemaal niet
10. Hoe was de tijd voor de opdrachten?
 - A. Te kort
 - B. Precies goed
 - C. Te lang
11. Denk je dat je de opdrachten goed hebt gemaakt?
 - A. Ja, heel goed
 - B. Ja, goed
 - C. Nee, niet zo goed
 - D. Nee, helemaal niet goed.
12. Ik geef deze les een...
 - 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10(1 = heel slecht, 10 = heel goed)

Bijlage 3

Tabel : Antwoord op vraag 10 door leerlingen per klas weergegeven

Observatie van klas	Te kort	Precies goed	Te lang
1 (n = 29)	0	5	24
2 (n = 19)	1	16	2
3 (n = 14)	1	11	2
4 (n = 9)	2	4	3
5 (n = 28)	14	12	2
6 (n = 24)	8	12	4
7 (n = 5)	0	5	0