

We doen weer Booster!

Masterthesis. Kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de waardering van de Boosterlessenreeks door leerlingen en leraren van het Keizer Karel College Amstelveen

Auteur: BA R. Weerheijm
Studentnummer: 0217824
Opleiding: Graduate School of Teaching
Onderwijsinstelling: Universiteit Utrecht
Datum: 22 oktober 2018
Eerste begeleider: prof.dr. H.H. van den Bergh
Tweede begeleider: drs. K.T.A. Elving

Opdracht

Deze scriptie draag ik op aan mijn moeder, Jacqueline Weerheijm – Van de Ven (24 februari 1959 – 4 juli 2014). Na onze gesprekken op haar laatste ziekbed heb ik samen met haar besloten om de lerarenopleiding te volgen en een toekomst als leraar Nederlands te zoeken.

Zonder haar zou ik in dit leven reddeloos verloren zijn.

Inhoudsopgave	Pagina
Inhoudsopgave	1
Samenvatting	2
§ 1 Inleiding	2
§ 2 Dataverzameling	8
§ 3 Resultaten van de enquêtes	11
§ 4 Resultaten en interpretatie van de observaties en interviews	14
§ 5 Docenten: resultaten en interpretatie van de interviews	22
§ 6 Conclusie	23
§ 7 Discussie	24
§ 8 Literatuurlijst	27
§ 9 Bijlagen	29

Samenvatting

Het onderwijs in schrijfvaardigheid, onderdeel van het vak Nederlands op de middelbare school, is een problematisch onderdeel. Docenten worstelen er mee de juiste manier van uitleggen te vinden. Mede door tijdgebrek, maar ook door grote klassen en de soms grote verschillen in niveau onder leerlingen, vinden docenten onvoldoende tijd en ruimte om schrijfvaardigheid goed aan te leren. Onder leerlingen zijn de motivatie voor, en de vooroordelen over schrijfvaardigheid neutraal tot gematigd negatief. Ze moeten een drempel over voor ze aan een schrijftaak beginnen. Door een cognitieve overload halen leerlingen onvoldoende rendement uit de lessen, omdat zij tegelijkertijd schrijven en reflecteren op hun eigen schrijfwerk. Het resultaat is dat de kwaliteit van de teksten van middelbare scholieren grosso modo onder niveau blijft. Ook de verhoging van de motivatie van leerlingen voor schrijven is essentieel.

Om te proberen de schrijfkwaliteit en de motivatie onder leerlingen te verbeteren is de lessenreeks *Booster* ontworpen. *Booster* bestaat uit tien lessen voor 4-havo. De lessenreeks gaat in op cruciale problemen binnen schrijfvaardigheid. Het belangrijkste doel daarbij is leerlingen betere teksten leren schrijven. Door schrijven en reflecteren uit elkaar te halen, door elkaars werk te laten beoordelen en door het inzetten van instructievideo's met acteurs die denkstappen hardop uitspreken wordt gepoogd om leerlingen bewuster te maken van het schrijfproces, zodat ze gemotiveerd betere teksten leren schrijven.

In dit gecombineerde kwalitatieve en kwantitatieve onderzoek wordt bekeken hoe *Booster* wordt gewaardeerd onder 4-havoleerlingen van het Keizer Karel College te Amstelveen. Hiertoe worden vier klassen die de *Booster*-lessenreeks ontvangen vergeleken met drie klassen die een traditionele les schrijfvaardigheid ontvangen. Aan de hand van lesobservaties, een enquête onder de leerlingen uit de vier klassen, interviews met de twaalf geobserveerde leerlingen en met de vier docenten wordt een beeld geschetst.

Uit deze gegevens blijkt dat de motivatie onder de leerlingen niet significant groter of kleiner is dan voor traditionele lessen schrijfvaardigheid. Docenten zien inhoudelijke voordelen, maar worstelen nog met de praktische aspecten.

De inhoudelijke reacties en de observaties monden uit in een aantal aanbevelingen ter verbetering van de lessenreeks *Booster*.

§ 1 Inleiding

In deze masterscriptie analyseer ik de motivatie en waardering van de *Booster*-lessenreeks door docenten en leerlingen. De *Booster*-lessenreeks is ontwikkeld ten behoeve van de verbetering van het schrijfvaardigheidsonderwijs in 4-havo.

Het onderwijs in 4-havo ligt middenin een onderwijsketen die begint op de peuterspeelzaal en meestal eindigt na hbo of universiteit. Schrijfvaardigheid wordt voor, tijdens én na de middelbare school onderwezen en telkens is dit onderdeel problematisch.

De schrijfvaardigheid van leerlingen is na de basisschool meestal niet op het gewenste niveau (Koster, Tribushinina, De Jong, Van den Bergh, 2015). Leerlingen in groep 8 zijn nog niet in staat om een tekst met een eenvoudige boodschap te schrijven (Koster et al., p. 300). Leerkrachten ruimen er beperkt tijd voor in en de voortgang blijkt vrijwel nihil. Een inspectierapport (Henkens, 2010) liet zien dat een minderheid van de basisscholen slaagt in goed schrijfonderwijs. Dit manco wordt in stand gehouden doordat basisschooldocenten zelf geen adequate schrijfopleiding ontvangen. Evenmin worden ze goed opgeleid om te leren schrijven (Koster et al., p. 300).

In het voortgezet onderwijs levert schrijfvaardigheid problemen op, omdat de randvoorwaarden voor de lessen schrijfvaardigheid in het nadeel ervan werken. De houding van leerlingen tegenover schrijfvaardigheid is neutraal tot gematigd negatief (Bonset & Braaksma, 2008, p. 112). Leerlingen moeten een flinke drempel over voor ze gaan schrijven, wat de taak voor het onderwijs groter en moeilijker maakt (Bonset & Braaksma, 2008, p. 111). Daarnaast blijkt schrijfvaardigheid, vooral door tijdgebrek, niet helemaal uit de verf te komen (Meestringa & Ravesloot, 2013, p. 8), wat inhoudt dat opdrachten worden ingekort (Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravesloot, 2014) of zelfs overgeslagen en over het algemeen te weinig tijd aan schrijfvaardigheid wordt besteed.

Ook is schrijfvaardigheid een onderdeel waarin zowel bij docenten als bij leerlingen de nodige moeite wordt ervaren, vaak met tegenvallende resultaten als gevolg (Bonset & Braaksma, 2008, p. 129). Dit komt ten eerste doordat schrijfvaardigheid door de leerling niet wordt verbonden met andere vakken en ten tweede – een zeer algemeen verschijnsel dat zich ook hier kan wreken – doordat de onderlinge verschillen in niveau en ervaring tussen leerlingen onderling groot kunnen zijn (De Boer, 2002, p. 243-246). De complexe vaardigheid van het schrijven – ik kom terug op de achtergronden van die complexiteit – stelt hoge eisen aan leerlingen. In sommige artikelen wordt daaruit de conclusie getrokken dat het onvermijdelijk is dat de resultaten van schrijfonderwijs achterblijven bij de verwachtingen (Pollmann, Prenger & De Glopper, 2012).

Elving en Van den Bergh (2016b) stellen dat ook de te grote klassen en het tekort aan onderwijstijd debet zijn aan de opbrengsten van schrijfonderwijs. Maar ook de kennis bij docenten van het onderzoek naar passende didactische werkvormen schiet tekort. Met name het leren om iets te doen, ontbreekt in de dagelijkse lespraktijk. De praktische 'learning by doing'-mentaliteit onder havisten is namelijk niet altijd de handigste strategie om schrijfvaardigheid te onderwijzen.

Daarnaast blijkt de essentie van lessen schrijfvaardigheid, het een leerling laten 'bedenken' van een tekst, voor de docent didactisch lastig vorm te geven en is 'durven' om iets op te schrijven, zeker als de te schrijven tekst persoonlijker wordt, voor een leerling vaak moeilijk.

Het beeld van achterblijvende schrijfkwaliteit van leerlingen bestaat al langer. "De conclusies van de onderzoekers over de gemiddelde schrijfprestaties van de leerlingen [d.i. in de periode 1969-1997, RW] zijn somber: deze liggen onder de norm van wat onderzoekers en bevroagde panels wenselijk achten" (Bonset & Braaksma, 2008, p. 129). De complexe vaardigheid stelt uiteindelijk hoge eisen aan leerlingen. Sommigen trekken daaruit de conclusie dat het onvermijdelijk is dat de resultaten achterblijven bij de verwachtingen (Pollmann et al., 2012).

Ook na het voortgezet onderwijs is het niet beter. "Instellingen voor hoger onderwijs klagen over de schrijfcapaciteiten van beginnende studenten" (Bonset, 2010). 50% van de geslaagde middelbare scholieren is niet voorbereid op de eisen die hoger onderwijs aan schrijfvaardigheid stelt (Graham & Perin, 2007). Er ligt een sterk verband tussen (de hoeveelheid lessen) schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs en het succes in vervolgopleidingen en beroepsleven (De Boer, p. 243), maar we constateerden al een chronisch tijdgebrek op middelbare scholen. In het hoger onderwijs blijken veelvuldig problemen te ontstaan zodra studenten moeten schrijven. Studenten zijn zelf in de veronderstelling dat hun schrijfvaardigheden door hun docenten op peil zijn gebracht, terwijl docenten hooguit een vaag idee hebben van de schrijfvaardigheden van hun studenten (Crank 2012, p. 49).

Crank constateert dat veel eerstejaars overweldigd worden door, en onvoorbereid zijn op schrijftaken in het hoger onderwijs. Dit is deels het gevolg van gebrekkig schrijfonderwijs in het

voortgezet onderwijs. Haar artikel bespreekt het Angelsaksische hoger onderwijs, maar ook in Nederland blijkt dit probleem te spelen.

Dat het onderwijs in schrijfvaardigheid door scholen niet goed wordt aangepakt, lijkt een belangrijke oorzaak te zijn voor de achterblijvende prestaties (Graham & Perin, 2007). Schrijfvaardigheid is lastig aan te leren (Van Gelderen, 2012), wordt door leerlingen vaak als het moeilijkste vakonderdeel ervaren (De Boer, 2002), is een vakonderdeel waar leerlingen over het algemeen weinig vertrouwd mee zijn (De Boer, 2002) en de motivatie ligt hiervoor dan ook vaak laag. Bovendien schiet het schrijfonderwijs door tijdgebrek tekort: er gaat veel tijd zitten in het corrigeren van schrijfproducten ('achteraf-onderwijs') in plaats van in het beter didactiseren van de schrijflessen zelf. (De Boer, 2002) Maar niet alleen het schrijfonderwijs zelf lijdt hieronder, er is ook een verband met de vaak lagere cijfers voor andere vakken en op de lange termijn afname van kansen in het hoger onderwijs en in het werkende leven (Graham & Perin, 2007).

Door de complexe en intense aard van schrijven is de cognitieve belasting van de hersenen bij het schrijven van een tekst zeer groot (Flower & Hayes 1981, Henkens, 2010; Quinlan, Loncke, Leijten, Van Waes, 2012); het zorgt voor cognitieve overload. Het is daardoor voor beginnende schrijvers, en dus ook voor leerlingen, onmogelijk om tegelijkertijd een taak uit te voeren en erop te reflecteren (Bereiter & Scardamalia, 1987). Dit maakt dat leerlingen niet in staat zijn om tijdens het schrijven te leren van hetgeen ze schrijven.

Al met al blijkt dat meer dan twee derde van de leerlingen niet goed genoeg leert schrijven om aan de eisen van de middelbare school en het hoger onderwijs te kunnen voldoen (Graham & Perin, 2007).

Aan het eind van 5-havo moet een leerling het NRK-eindniveau 3F ("Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.") hebben bereikt. Dit niveau wordt in de huidige schrijfvaardigheidslessen meestal niet behaald (Elving & Van den Bergh, 2016b). Om die huidige, ondermaatse schrijfprestaties in 4-havo te verbeteren, is 'Booster' ontworpen, een lessenreeks schrijfvaardigheid die toegespitst is op 4-havo. Booster beoogt een verhoging van de kwaliteit van de teksten van havisten, zodat het NRK-eindniveau 3F wel kan worden behaald.

Booster is een acroniem voor de woorden 'brainstormen, ordenen, opbouw bepalen, schrijven, teruglezen, evalueren, redigeren': een kapstok die de structuur van het schrijfproces voor leerlingen van begin tot eind verduidelijkt. Eén van de belangrijkste aspecten hiervan is dat schrijven en reflecteren op schrijven uit elkaar gehaald zijn.

De aanpak van de lessenreeks schrijfvaardigheid is drievoudig.

Ten eerste wordt de leerling de schrijfstrategie aangeleerd, waardoor de leerling de orkestratie van de cognitieve processen leert beheersen. Zo begint de leerling bij het eerste onderdeel, 'brainstormen', met onder meer het noteren van steekwoorden en ideeën en bij het tweede onderdeel, 'ordenen', worden die eerste ideeën geordend. Belangrijk onderdeel hiervan is de continue feedback die leerlingen elkaar geven bij elke stap in het proces, zodat ze met elkaars commentaar hun schrijfstrategie kunnen verbeteren.

Ten tweede vindt op veel momenten tijdens de lessenreeks peer interactie plaats: een deel van het leerproces wordt gevormd door inhoudelijke feedback en door het kijken naar en beoordelen van

coping peers die het leerproces uitbeelden. Het leerproces is op die manier deels een interpersoonlijk proces. Medeleerlingen kijken elkaars tekstproducten na, waarbij ze, zonder zelf in het cognitieve proces te zitten, inhoudelijk reageren op het resultaat van het cognitieve proces van een leerling.

Ten derde wordt ingezet op observerend leren. Schrijven is cognitief dermate inspannend dat er geen ruimte in de hersenen is om tegelijkertijd van het schrijven te leren. Observerend leren, kijken naar een model dat een schrijftaak uitvoert, houdt die cognitieve ruimte vrij voor reflecteren op schrijven. Filmpjes met coping peers die als het ware op de plaats van de leerling zitten, overwegen hoe ze een schrijfo opdracht aanpakken. De coping peers geven een sterker signaal af dan de frontale uitleg van een docent. Er is een mix van zwakke en sterke peers, zodat de leerlingen zelf tot nadenken worden aangezet.

Booster voorziet hiermee, in reactie op de geconstateerde cognitieve overload tijdens het leren schrijven, in een aanpak die leerlingen ertoe aanzet om schrijven en reflecteren zoveel mogelijk gescheiden van elkaar te laten verlopen. Veel deelstappen bij het schrijven van een tekst worden daarom telkens apart uitgelicht en met reflectie-opdrachten didactisch behandeld. Op die manier wordt apart de concentratie gevestigd op observerend leren, nadenken over het schrijven door middel van strategie-instructie, en het schrijven zelf.

De leerlingen schrijven vervolgens hun tekstonderdeel zelf, op de computer. Tijdens het schrijven zelf vindt geen reflectie plaats en daarom gebeurt dit na afloop door het uitwisselen van de resultaten met klasgenoten. Peer interaction levert betere resultaten op, omdat de leerling reflecteert op een product dat hij/zij niet zelf heeft gemaakt. Ook deze beslissing komt voort uit het scheiden van schrijven en reflecteren op het schrijven. Didactische werkvormen waarbij de leerling uit zijn eenzame schrijversrol stapt en in contact treedt met medeschrijvers, blijken effectief (Elving & Van den Bergh 2015, p. 27).

De nadrukkelijke focus van Booster op het brainstormen, ontwerpen van een bouwplan en herzien van een tekst(onderdeel) heeft gevolgen voor de ontwikkeling van typen schrijvers. Grofweg zijn schrijvers onder te verdelen in de ingenieur en de beeldhouwer (Kieft & Rijlaarsdam, 2005). Ingenieurs bereiden een schrijftaak uitgebreid voor, zij "bepalen de inhoud van de tekst voordat ze beginnen met schrijven en maken daarbij graag gebruik van lijstjes of schema's." Beeldhouwers denken vanuit het schrijven zelf, zij "beginnen met het schrijven van een eerste versie van een tekst en gaan daarna schaven en schrappen, schrijven en herschrijven om tot de uiteindelijke tekst te komen." Kieft en Rijlaarsdam constateren dat de schrijflessen in het voortgezet onderwijs voornamelijk op de ingenieur zijn ingericht. Ze ontwierpen een lessenreeks schrijfvaardigheid die de beeldhouwer tegemoet kwam, met extra hulp voor de ingenieurs. In de lessenreeks schrijven leerlingen onvoorbereid een eerste (klad)versie, kijken die kritisch na en schrijven daarna een tweede versie.

Uit hun onderzoek blijkt overigens geen enkele leerling een zuivere ingenieur of een zuivere beeldhouwer te zijn. Een kwart (Kieft & Rijlaarsdam, 2005) tot de helft van de leerlingen heeft baat bij een alternatieve aanpak: leerlingen die nog geen duidelijke voorkeur hebben, moeten die eerst kunnen ontdekken, en leerlingen die niet overwegend ingenieur zijn, moeten kunnen kiezen voor een andere aanpak van hun schrijfvaardigheid. Niettemin heeft de ingenieursaanpak voor alle leerlingen voordeel, omdat die hun schrijfproces inzichtelijk maakt en omdat die beter inzetbaar is bij schrijftaken die verder van de persoon liggen.

Meestringa en Ravesloot (2013) nemen vergelijkbare voorbereidende en reflecterende deeltaken waar bij schrijfonderwijs: ze constateren zelf ook dat procesgericht schrijfonderwijs zich gedeeltelijk heeft doorgezet (Meestringa & Ravesloot, 2013, p. 10), na de invoering van de tweede fase. Met name het organisatorische deel van de schrijfvaardigheid bij leerlingen is verbeterd.

Hoewel Booster nadrukkelijk op de ingenieursaanpak leunt (het inzoomen op de verschillende onderdelen van het schrijven wijst ook op een sterk op het schrijfproces gerichte benadering), wijst het feit dat ook gevraagd wordt om onderling feedback te geven en de teksten of tekstdelen te herschrijven ook op tegemoetkoming aan de beeldhouwer.

De opzet van Booster wordt geruggesteund door een aantal bevindingen uit overige onderzoeken. Graham en Perin (2007) voerden een meta-analyse uit op interventies in schrijfonderwijs om te zien welke interventies welke gewenste effecten hebben. Hieruit destilleerden ze een aantal conclusies en aanbevelingen. Ook deze leunen op de ingenieursaanpak. Planning, herlezen en herschrijven blijken een sterk positieve invloed te hebben. Die positieve invloed geldt voor de 'worstelende leerling' en de beeldhouwer nog sterker dan voor de ingenieur. Daarnaast blijkt samenwerken een positieve factor te zijn, iets wat bij Booster terugkomt in de vorm van peer review. Verder moeten de doelen van de schrijfopdracht duidelijk en concreet zijn. Gedetailleerdere adviezen houden onder meer in dat de docent de leerlingen steeds complexere en langere zinnen leert schrijven, dat de schrijfopdrachten steeds iets ingewikkelder worden en dat leerlingen vóór hun eerste versie in de gelegenheid worden gebracht om ideeën en inspiratie te verzamelen en te ordenen.

Een meta-analyse van Van Steensel (2017) toonde aan dat er een duidelijk causaal verband bestaat tussen motivatie en het aanleren van een vaardigheid (in deze meta-analyse keek Van Steensel naar leesvaardigheid). Dit causale verband tussen motivatie en prestatie is een essentieel gegeven waarop ook Booster steunt. Vooral de resultaten van interventies op positieve zelfevaluatie, met andere woorden: processen waarin een leerling reflecteert op de vaardigheid, zijn sterk positief. Booster investeert veel tijd in reflectie, wat de motivatie vergroot en daarmee de prestatie verbetert.

Een belangrijk deel van de vakdidactiek voor schrijfvaardigheid komt erop neer leerlingen op een zo stimulerend mogelijke manier te laten schrijven. Er moet een stap kunnen worden gezet van theorie, die door leerlingen op een relatief 'veilige' (want: passieve) manier kan worden genoten, naar praktijk, waarin leerlingen daadwerkelijk de schrijfactiviteit ondernemen. Vanwege de moeilijkheid die leerlingen ervaren bij zoiets als schrijven, is het zinvol om scherp te letten op de randvoorwaarden van schrijfdidactiek.

Het lijkt "didactisch gezien nuttig om de focus te richten op de momenten voor en na het daadwerkelijke schrijven" (Elving & Van den Bergh 2015, p. 27). Leerlingen gaan niet vanzelf vlijtig aan de slag, ze zullen op het moment ervóór, liefst intrinsiek, gemotiveerd moeten worden. Gedacht vanuit de werkwijze van de ingenieur is het dan ook zeer zinvol om expliciet op de voorbereiding te concentreren: "De vijf minuten voorbereidingstijd en de mogelijkheid tot revisie blijken significant verschil te maken" (Elving & Van den Bergh 2015, p. 31). Dit is waar de Booster-lessenreeks op gebaseerd is: afwisseling tussen schrijven en de randbezigheden. Met enige nuanceringen kan daarbij worden gesteld "dat extra aandacht voor de plan- en de revisiefase van het schrijfproces ook in de havo-bovenbouw leidt tot teksten van een betere kwaliteit" (Elving & Van den Bergh 2015, p. 31). Maar de vraag is of de beeldhouwers onder de leerlingen hiermee geholpen zijn. Hebben zij van

tevoren geen 'zetje' in de juiste richting nodig, halen zij hun motivatie simpelweg uit het beginnen met de schrijfpdracht?

Docenten kunnen hierin de praktijkervaringen van leerlingen gebruiken. Leerlingen vinden "de lessen van docenten die een hoge mate van activerende didactiek toepassen afwisselender, leuker, leerzamer en motiverender dan de lessen van collegadocenten" (Ekens 2008, p. 12). Achteraf blijkt dus kortweg: hoe meer een leerling mag doen, hoe leuker en leerzamer de les wordt gevonden.

Dit leidt tot de volgende hoofdvraag:

Hoe wordt de Booster-lessenreeks door leerlingen en docenten in havo-4 gewaardeerd?

Deze hoofdvraag is onderverdeeld in de volgende deelvragen:

- Wat zijn de overeenkomsten en verschillen in waardering en motivatie tussen de Booster-lessenreeks en de 'traditionele' lessen schrijfvaardigheid?
- Hoe waarderen en ervaren leerlingen de Booster-lessenreeks op de gebieden van:
 - schrijfstrategie (d.i. het opdelen van het schrijfproces in onderdelen en het afwisselend schrijven en reflecteren op het schrijven),
 - observerend leren (om het schrijfproces te ontlasten en cognitieve ruimte te maken) en
 - peer interactions?
- Hoe waarderen en ervaren docenten de Booster-lessenreeks op de gebieden van:
 - schrijfstrategie (d.i. het opdelen van het schrijfproces in onderdelen en het afwisselend schrijven en reflecteren op het schrijven),
 - observerend leren (om het schrijfproces te ontlasten en cognitieve ruimte te maken) en
 - peer interactions?

De Booster-lessenreeks is in de experimentele fase op vier scholen gegeven. Dit onderzoek richt zich op één van die scholen, het Keizer Karel College in Amstelveen. In de conclusie zal ik de resultaten van het onderzoek op het Keizer Karel College verbinden met de gemiddelde resultaten van de vier scholen bij elkaar.

§ 2 Dataverzameling

2.1 Deelnemers

Vier 4-havo-klassen zijn geobserveerd tijdens hun lessen schrijfvaardigheid. Drie van de vier klassen zijn tweemaal geobserveerd. Daarbij kregen deze klassen de eerste keer een Boosterles en de tweede keer een niet-Boosterles, of omgekeerd. Eén klas is alleen tijdens zijn Boosterles geobserveerd; tijdens de tweede ronde zijn de lessen van deze docent uitgevallen en is er geen niet-Boosterles geobserveerd.

Het totaal aantal geobserveerde leerlingen in Boosterlessen is 94, het totaal aantal geobserveerde leerlingen in niet-Boosterlessen is 70.

De aantallen leerlingen van de klassen waren respectievelijk 22, 27, 26 en 23. Door onder meer ziekte was niet elke leerling op elk moment aanwezig.

2.2 Meetinstrumenten

Voor dit onderzoek zijn drie meetinstrumenten gebruikt: een enquête, observaties tijdens lessen en interviews met leerlingen en de docent.

Centraal staat het meten van motivatie en waardering van leerlingen voor zowel de Boosterlessenreeks als schrijven in het algemeen. Met een enquête is getracht dit te meten.

De enquête is door alle in de les aanwezige leerlingen ingevuld, zowel tijdens de Boosterlessen als tijdens de niet-Boosterlessen. De enquête is door 94 leerlingen in de Boosterlessen en door 70 leerlingen in de niet-Boosterlessen ingevuld. Niet iedere leerling was op elk moment aanwezig.

Nadere gegevens over de leerlingen zijn voor dit onderzoek niet relevant.

Acht vragen uit de enquête zijn relevant voor dit onderzoek. Dit zijn alle multiplechoicevragen met vier antwoordmogelijkheden, geordend van zeer negatief tot zeer positief. De antwoorden op deze vragen tonen de waardering van de leerlingen van zowel de geobserveerde les als de totale lessenreeks. Met behulp van de antwoorden op deze vragen kan de relatie tussen motivatie en prestatie worden geschat.

In de analyse van de antwoorden gaf ik de meest negatieve antwoorden 1 punt, de licht negatieve antwoorden 2 punten, de licht positieve antwoorden 3 punten en de meest positieve antwoorden 4 punten. Op die manier rolt er per klas per vraag een gemiddeld cijfer uit tussen de 1 (zeer negatief) en de 4 (zeer positief). Dat cijfer geeft weer in welke mate de klas als groep positief was over de betreffende vraag.

Tijdens de vier Boosterlessen zijn drie verschillende zaken waargenomen:

- het gedrag van de gehele klas
- het gedrag van de docent, die na de les over Booster is geïnterviewd
- het gedrag van drie willekeurig gekozen leerlingen, die na de les over Booster zijn geïnterviewd

Bij het observeren van het gedrag van de gehele klas is vooral gelet op de mate van taakgerichtheid van de klas, op rust en ordeverstoringen. Daarnaast zijn andere opvallende zaken aangetekend.

Bij het selecteren van deze drie te observeren leerlingen, aan het begin van het lesuur, is minstens één jongen en minstens één meisje uitgekozen, om te voorkomen dat sekse een grote invloed zou hebben op de interpretatie van de resultaten. Ook is gelet op goede zichtbaarheid van deze

leerlingen achterin de klas, de observatieplek. Aan deze leerlingen en de docent is niet verteld wie werd geobserveerd.

Bij het observeren van het gedrag van de drie leerlingen is bijgehouden welke leerling wat deed en hoe lang dit duurde. De observaties beschrijven per minuut het soort bezigheid van de leerlingen, zoals schrijven, nadenken, overleggen met hun duopartner, maar ook door de uitleg heen kletsen of uit het raam kijken. Telkens wanneer een leerling of docent iets anders deed, werd het tijdstip genoteerd waarop dit gebeurde.

Ook in de niet-Boosterlessen zijn, volgens hetzelfde stramien, de handelingen van leerlingen en docenten waargenomen. Overeenkomsten of verschillen in de waarnemingen geven informatie over de mate waarin de beoogde Boosterlessen daadwerkelijk geëffectueerd werden.

Na afloop van elke geobserveerde les zijn twee interviews gehouden: één onder vier ogen met de docent en één met de drie geobserveerde leerlingen gezamenlijk. In deze semi-gestructureerde interviews lag de focus op een aantal onderwerpen, zoals het werken met duopartners, het werken met het acroniem 'Booster', het bekijken en verwerken van de coping peers-filmpjes, het werken op de computer en in de digitale omgeving van Booster.

Deze interviews zijn in socratische stijl afgenomen. De leerlingen en docenten werd een subjectieve, open vraag voorgelegd, zoals: 'Wat vond je van het gebruik van de filmpjes?' Het antwoord kon aanleiding geven voor opvolgvragen. Wat het eerst of het felst besproken werd, bleek duidelijk het meest te leven bij de leerlingen. In veel gevallen werd na een algemene vraag, al dan niet in reactie op de leerlingen, een aantal deelonderwerpen besproken, zoals in het geval van de filmpjes de houding van de twee actrices, de mate van voorspelbaarheid en hoe hun uitleg overkwam.

2.3 Een indruk van de waargenomen Boosterlessen

In totaal zijn zeven lessen geobserveerd: vier Boosterlessen en drie niet-Boosterlessen. Ik geef hieronder eerst kort weer waar de Boosterlessen over gingen en wat de globale indruk in de geobserveerde klas is.

Boosterles 1: Tijdens les 1 gaan de leerlingen, na een korte, klassikale introductie over o.m. de voor- en nadelenstructuur in een beschouwing, zelf schrijven. Ze volgen zelfstandig aanwijzingen van hun scherm, schreven aan hun tekst en gaven elkaar feedback.

Deze les verliep erg rommelig. Een aantal leerlingen saboteerde de les en was elkaar aan het vervelen, bijvoorbeeld door elkaars computer uit te zetten, door vragen te stellen die de docent uit zijn verhaal haalden en door niet taakgericht op hun computer bezig te zijn omdat ze o.m. naar Facebook en webwinkels surften. De sfeer tussen de leerlingen en de controle van de docent over de groep waren niet optimaal. De docent probeerde herhaaldelijk contact met de leerlingen te leggen, onder meer door de klas veelvuldig tot de orde te roepen en door leerlingen persoonlijk aan te spreken op hun lestakingen en de vordering daarvan, maar slaagde hier niet in.

Boosterles 2: Tijdens les 2 stond een les centraal waarin de leerlingen de teksten van twee coping peers lazen en twee video's bekeken waarin zij elkaars tekst evalueerden. Vervolgens werden deze video's klassikaal besproken. Daarna hebben de leerlingen individueel hun eigen definitieve tekst samengesteld, hebben ze deze aan een medeleerling laten lezen en bij elkaar hun feedback genoteerd.

De docent in deze les had een ferm overwicht en een strakke regie. De klas was niet bepaald stil tijdens zijn uitleg en instructie, maar de grote meerderheid was niettemin taakgericht bezig en luisterde redelijk goed naar de instructies.

Boosterles 3: Les 3 begon met een korte introductie over betogen, met een referentie aan de stappen van Booster. Hierna gingen de leerlingen aan de slag met hun schrijfpdracht. De docent nam nog enkele malen centraal het woord over de bedoeling van deze schrijfpdracht, telkens terwijl de docent door de klas liep. De opdracht werd door een deel van de klas niet begrepen, maar het contact tussen de docent en de leerlingen was prettig.

De orde tijdens de les was redelijk goed, hoewel enkele leerlingen langdurig bleven vervelen. De docent nam na een half uur één van hen apart voor een kort gesprek, vermoedelijk over diens gedrag. Daarna was het wangedrag vrijwel verdwenen.

Boosterles 4: Ook les 4 begon met een korte introductie over betogen, met een referentie aan de stappen van Booster. Hierna gingen de leerlingen aan de slag met hun schrijfpdracht.

Deze les had een enigszins gespannen sfeer, hoewel er tijdens de les geen abnormaal gedrag in de klas was te zien. De leerlingen waren redelijk taakgericht bezig en soms aan het kletsen. Er kwamen weinig vragen vanuit de leerlingen over de opdracht of over begrip van de lesstof.

Uit een informeel gesprek met de docent na afloop van deze les bleek dat er de les ervoor een conflict was ontstaan tussen de docent en een leerling, wat ook in de rest van de klas voor onrust had gezorgd. Dit was de oorzaak van de lichte spanning tijdens de les.

2.4 Een indruk van de waargenomen niet-Boosterlessen

Hieronder geef ik eerst kort weer waar de niet-Boosterlessen over gingen en wat de globale indruk in de geobserveerde klas is.

Niet-Boosterles 1: Tijdens deze les stond het schrijven van een inleiding centraal. Tweemaal in de les nam de docent klassikaal de aandacht. De docent wilde vooral met concrete vragen aan de klas controleren of belangrijke begrippen er bij de leerlingen goed in zaten. Daarnaast had de klas de opdracht om bij een op het whiteboard geprojecteerde tekst een inleiding van een of twee alinea's te schrijven. De docent vestigde daarbij de aandacht op de tekstelementen in het middenstuk. De docent had de klas vrij strak onder controle, er gebeurden geen grote versturende elementen. Bijna alle leerlingen waren rustig en taakgericht bezig. Bijna alle leerlingen hadden op het eind van de les hun inleiding af.

Niet-Boosterles 2: In deze les moesten leerlingen elkaars teksten beoordelen. Na een korte inleiding over signaalwoorden en kernzinnen deelde de docent de teksten volgens een van tevoren vastgesteld schema uit. De leerlingen moesten de tekst lezen en met name op signaalwoorden en kernzinnen becommentariëren.

De les was druk, maar veel leerlingen waren desondanks redelijk aan het werk. Een paar groepjes waren vrijwel niet taakgericht bezig, overigens zonder consequenties van de docent. Deze was ook enkele malen tijdens het lesuur op Magister met andere administratieve dingen bezig en sloot de les iets eerder af dan gebruikelijk.

Niet-Boosterles 3: Niet-Boosterles 3 ging grotendeels over het herhalen en (al dan niet opnieuw) uitleggen van belangrijke begrippen en de toepassing van deze begrippen op een voorbeeldtekst. Leerlingen hadden deze tekst uitgeprint ontvangen en deze werd op het whiteboard geprojecteerd. De docent wisselde controlevragen af met uitleg en toepassing van het begrip op de voorbeeldtekst. Ongeveer halverwege de les kreeg de klas een verwerkingsopdracht bij de tekst en liep de docent rond voor vragen en hulp.

De les begon vrij rommelig. De eerste vijf minuten ging een deel van de tijd op aan rust en aandacht creëren. Daarna was de klas relatief rustig, maar in de laatste twintig minuten, toen de klas zelf aan het werk moest, werd het weer onrustiger.

§ 3 Resultaten van de enquêtes

Onderstaande tabellen tonen de resultaten van de enquêtes per vraag.

Tabel 1: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Hoe vond je deze schrijfles?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	1,76	0,43	2,33	0,67	2,22	0,59	2,17	0,56	2,14	0,62
Niet-Booster	2,27	0,54	2,45	0,66	2,31	0,54			2,34	0,58

De resultaten laten een verschil zien in de gemiddelde algemene waardering van de waargenomen Booster- en niet-Boosterlessen ($t = 2,10$; $df = 158$; $p = 0,04$); de niet-Boosterlessen worden beter gewaardeerd dan de Boosterlessen.

Er zijn echter grote verschillen tussen de vier Boosterlessen onderling. Hierbij valt met name op dat les 1 negatiever beoordeeld is dan de andere lessen ($t > 3,09$; $df > 42$; $p < 0,01$). Een verklaring hiervoor kan liggen in het rommelige karakter van de les en het moeilijke contact tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de docent in les 1. De relatief negatieve beoordeling van les 1 is debet aan het verschil in waardering tussen Booster en niet-Booster. Tussen de andere drie Boosterlessen kan geen verschil in waardering aangetoond worden ($t < 0,30$; $df > 41$; $p > 0,40$).

Tabel 2: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Hoe vond je de opdrachten?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	2,57	0,58	2,74	0,44	3,00	0,42	2,65	0,48	2,74	0,50
Niet-Booster	2,50	0,50	2,64	0,48	2,65	0,48			2,60	0,49

Er is geen verschil in de gemiddelde waardering van de (algemene) opdrachten in de Booster- en niet-Boosterlessen ($t = 1,78$; $df = 158$; $p = 0,08$). Er zijn echter grote verschillen tussen de waardering in de vier Boosterlessen onderling. Hierbij valt op dat les 3 positiever beoordeeld is dan de andere lessen ($t > 2,84$; $df > 44$; $p < 0,05$). Met name het verschil tussen les 3 ten opzichte van les 1 en les 4 valt op ($t > 2,84$; $df > 45$; $p < 0,01$).

Er is in les 3 een opvallend verschil tussen de enquête en de waarnemingen. Uit de waarnemingen blijkt namelijk dat een aantal leerlingen in deze les concrete begripsvragen had bij deze opdracht, maar de enquête laat relatief het gunstigste resultaat zien op begrip van de opdrachten. Uit de enquêteresultaten van les 3 blijkt dat op twee na alle leerlingen een licht of zelfs sterk positief antwoord (3 of 4 punten) gaf op deze enquêtevraag.

Een verklaring hiervoor is plausibel, maar niet sluitend: de opdracht in deze les, het schrijven van een betoog, kan een deel van de klas bijzonder aan hebben gesproken, ondanks een gebrek aan begrip van de opdracht, of van een deel daarvan. De vragen van de leerlingen waren concreet en vaak afgebakend, wat erop wijst dat ze hulp nodig hadden bij een deel van het schrijfproces, maar algemeen gesproken geen hinder ondervonden bij deze opdracht.

Een andere verklaring kan zijn dat voor de klas als geheel de aansprekende opdracht los stond van een mogelijk gebrek aan begrip van wat er gedaan moest worden.

Ook het verschil tussen les 1 en les 4 onderling ($t = 2,84$; $df = 42$; $p < 0,01$) valt op, temeer daar de gemiddelde waardering van beide lessen (respectievelijk 2,57 en 2,65) vrij dicht bij elkaar ligt. Een verklaring hiervoor ligt in de helderheid van de instructies. Door het moeizame contact tussen docent en klas in les 1 is de uitleg over de opdracht van die les niet goed overgekomen. Zoals beschreven kende les 4 een enigszins gespannen sfeer, maar de docent had de klas relatief veel beter onder controle en slaagde erin de uitleg van de opdracht helder over te brengen.

Tabel 3: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Hoe duidelijk vond je deze les?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	2,48	0,66	2,93	0,47	1,96	0,36	2,96	0,20	2,86	0,50
Niet-Booster	2,91	0,46	1,91	0,60	2,85	0,60			2,93	0,57

Er is geen verschil in de gemiddelde perceptie van duidelijkheid van de les tussen Booster- en niet-Boosterlessen ($t = 0,81$; $df = 158$; $p = 0,42$). Er zijn echter wel grote verschillen tussen de vier Boosterlessen onderling. Hierbij valt op dat les 3 fors negatiever is beoordeeld dan de andere lessen ($t > 3,24$; $df > 44$; $p < 0,01$). Dit kwam duidelijk naar voren tijdens de observatie van deze les, waarin de instructie zowel individueel als klassikaal meerdere malen werd herhaald: een deel van de leerlingen had gedurende een deel van de les, of zelfs gedurende de hele les, niet begrepen wat precies de opdracht was.

Hoewel de opdracht in les 3, zoals bleek uit een andere enquêtevraag, wel aansprekend werd gevonden, ervoer de klas deze les niet als duidelijk.

Daarnaast is les 1 negatiever beoordeeld dan les 2 en les 4 ($t > 2,52$; $df > 39$; $p < 0,02$). In de observatie van les 1 viel op dat de docent meerdere malen heeft uitgelegd wat de leerlingen moesten doen, zowel klassikaal als persoonlijk bij een of enkele leerlingen. De klas legde echter in grote meerderheid geen of weinig contact met de docent. Vermoedelijk is dit een van de oorzaken van de onrust tijdens deze les, of zijn beide elkaars oorzaak en gevolg.

Tabel 4: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Snapte je wat je moest doen?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	2,62	0,72	3,04	0,18	1,78	0,41	2,96	0,46	2,97	0,55
Niet-Booster	3,09	0,41	1,82	0,65	2,96	0,44			3,07	0,52

Er is tussen Booster- en niet-Boosterlessen geen verschil in het gemiddelde begrip van wat er gedaan moest worden ($t = 1,17$; $df = 158$; $p = 0,24$). Er zijn echter grote verschillen tussen de vier Boosterlessen. Les 3 is fors negatiever beoordeeld dan de andere lessen ($t > 9,42$; $df > 44$; $p < 0,01$). Zoals bij enkele andere enquêtevragen komt ook hier bij les 3 naar voren dat een deel van de klas moeite had met de opdracht; gedurende de gehele les kwamen er vragen over wat er gedaan moest worden en de docent heeft zowel bij aanvang van de les als tijdens het maken van de opdrachten de instructie meerdere malen herhaald.

Daarnaast zijn les 2 en les 4 juist positiever beoordeeld dan les 1 ($t > 2,59$; $df > 39$; $p < 0,01$). Les 1 laat op deze vraag een heel gemiddelde score zien, maar de scores van les 2 en les 4 zijn aanmerkelijk

positiever. Uit de waarnemingen bleek duidelijk dat de controle van de docent in die lessen groter was en de helderheid van hun uitleg en instructie veel beter overkwam.

Tabel 5: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Legde de docent goed uit wat je moest doen?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	2,67	0,56	3,00	0,47	3,17	0,56	3,00	0,29	2,97	0,51
Niet-Booster	3,14	0,34	3,23	0,52	3,00	0,48			3,11	0,46

Er is geen verschil in de gemiddelde waardering van de uitleg door de docent tussen Booster- en niet-Boosterlessen ($t = 1,82$; $df = 158$; $p = 0,07$). Wel zijn er grote verschillen tussen de vier Boosterlessen. Les 1 blijkt negatiever te zijn beoordeeld dan de andere lessen ($t > 3,04$; $df > 39$; $p < 0,04$). Dit kan worden verklaard door het contact tussen docent en leerlingen: een deel van de instructies is voor de leerlingen verloren gegaan in de onrust. Dit was ook te merken tijdens de waarnemingen.

Tussen de andere drie lessen kan geen verschil in waardering aangetoond worden ($t < 1,35$; $df > 41$; $p > 0,18$), hetgeen met de waarnemingen strookt.

Tabel 6: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Hebben de afgelopen lessen, inclusief deze les, je geholpen om beter te schrijven?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	1,76	0,68	2,04	0,69	2,78	0,72	2,13	0,45	2,04	0,67
Niet-Booster	1,77	0,42	2,64	0,57	2,19	0,56			2,11	0,58

De vraag of de lessenreeks én de waargenomen les de leerlingen geholpen hebben om beter te leren schrijven, geeft geen verschillende resultaten in Booster of niet-Boosterlessen ($t = 0,71$; $df = 158$; $p = 0,48$). Wel zijn er grote verschillen tussen de vier Boosterlessen, met een positieve uitschieter voor les 3 ten opzichte van de andere lessen ($t > 4,98$; $df > 42$; $p < 0,01$). Daarnaast is les 1 ook negatiever beoordeeld dan les 4 ($t > 4,98$; $df > 42$; $p < 0,01$). Beide gegevens zijn terug te voeren op de sfeer in de klas. Hoewel maar één les uit de lessenreeks is waargenomen, blijkt in les 1 de sfeer ook op de schaal van de gehele lessenreeks gevolgen te hebben voor de waardering. Voor les 3 geldt dat, ondanks het onbegrip van de opdracht bij sommige leerlingen, de indruk bestaat dat de lessen echt geholpen hebben.

Tabel 7: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Denk je dat je de opdrachten goed hebt gemaakt?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	2,76	0,61	2,81	0,39	2,00	0,42	2,67	0,63	2,81	0,53
Niet-Booster	2,73	0,54	2,45	0,58	2,65	0,55			2,64	0,56

Er is tussen Booster en niet-Boosterlessen geen verschil in de resultaten op de vraag of leerlingen denken de opdracht goed gemaakt te hebben ($t = 1,94$; $df = 158$; $p > 0,05$). Er zijn echter grote verschillen tussen de vier Boosterlessen. Opvallend is dat les 3 veel negatiever is beoordeeld dan de

andere lessen ($t > 4,19$; $df > 42$; $p < 0,01$). Gelet op de enquêtevraag ligt deze negatievere beoordeling in lijn met de eerdere vragen die over begrip van de opdracht gingen. Ook uit de waarnemingen tijdens les 3 bleek onduidelijkheid bij een deel van de leerlingen over de opdracht en de verwerking daarvan.

Ook het verschil tussen les 1 en les 4 onderling ($t = 4,86$; $df = 42$; $p < 0,01$) valt op, temeer daar de gemiddelde waardering van beide lessen (respectievelijk 2,76 en 2,67) vrij dicht bij elkaar ligt. Bovendien was de helderheid van de uitleg en instructies van de docent in les 4 beter dan in les 1, wat ook blijkt uit de waargenomen reacties van de gehele klas. Dit is tegenovergesteld aan resultaat van deze enquêtevraag.

Tabel 8: Gemiddelden (M) en spreiding (SD) per les en totaal, op de vraag: 'Heb jij deze les goed meegedaan?'

	Les 1		Les 2		Les 3		Les 4		Totalen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Booster	2,52	0,50	2,85	0,56	2,30	0,55	2,91	0,92	2,78	0,67
Niet-Booster	3,00	0,52	2,45	0,66	2,96	0,19			2,84	0,52

Er is geen verschil in de gemiddelde beoordeling van de eigen taakgerichte tijdsbesteding door leerlingen van de Booster- en niet-Boosterlessen ($t = 0,64$; $df = 158$; $p = 0,52$). De vier Boosterlessen onderling laten echter wel verschillen zien. Les 3 blijkt veel negatiever te zijn beoordeeld dan de lessen 2 en 4 ($t > 2,77$; $df > 44$; $p < 0,01$).

Een verklaring hiervoor is dat de leerlingen die de opdracht niet (goed) begrepen, ook van zichzelf vinden dat ze daarom niet goed hebben meegedaan. Dit beeld strookt maar zeer ten dele met de observaties van deze les, waaruit blijkt dat de klas zich grotendeels taakgericht gedroeg en niet de indruk gaf zich verloren te voelen.

Opvallend is ook dat de leerlingen in les 4 zichzelf relatief positief beoordelen. De observaties laten geen opvallend gedrag zien, maar de helderheid van de docent heeft op de taakgerichtheid van de klas duidelijk een positief effect gehad. Dit strookt ook met de waarnemingen van deze les.

Over het algemeen viel bij alle acht vragen op dat de spreiding van de antwoorden relatief klein was, meestal ongeveer tussen 0,20 en 0,70. Dit duidt op vrij homogene antwoorden die telkens door de leerlingen zijn gegeven.

§ 4 Resultaten en interpretatie van de observaties en interviews

Per leerling kan een beeld worden geschetst van zijn waardering van Booster door de verschillende waarnemingen te combineren. Op grond van enkel interviews kunnen leerlingen zich groot houden of zich anders voordoen. Zowel de observaties en de enquêtes als de interviews zijn nodig om tot een valide conclusie te komen.

(NB: Uit praktische overwegingen refereer ik aan alle leerlingen met 'hij'. Geslacht van de leerlingen is voor dit onderzoek niet relevant.)

De interpretaties van deze gegevens zullen leiden tot twee verschillende soorten conclusies, die als volgt worden gepresenteerd:

- 1: De relatie tussen de resultaten uit de verschillende meetinstrumenten;
- 2: Het effect van Booster op de motivatie van de leerling.

4.1.1 Leerling 1A

Observatie

De aandacht van leerling 1A wordt de eerste helft van de les meerdere malen afgeleid door Facebook en e-mail, maar hij is daarna taakgericht. Hij is gedurende de hele les niet storend aanwezig. De leerling is de tweede helft van de les afwisselend aan het schrijven en aan het overleggen met zijn duopartner.

Interview

In het interview is de leerling afwisselend positief en kritisch. De instructievideo's vielen in goede aarde: 'Die vond ik op zich duidelijk, ze gaven wel veel informatie. (...) Zonder die filmpjes zou ik het wel moeilijker vinden.' Ook over het acroniem 'Booster' is de leerling positief: 'Het was wel duidelijk dat je wist welke stappen je moest maken, waar je was. Dit werkt fijner dan een gewone les waar je het zelf maar moet doen.'

De leerling is kritisch op het apart opslaan van een tekst die de leerling later niet meer kan bewerken. Hij had (zoals meer leerlingen) in een apart document de tekst opgeslagen, om er later zelf mee aan de slag te kunnen. Daarnaast vindt de leerling de lessenreeks te lang duren. Hij benoemt zelfs een concreet alternatief, waarbij de reeks in tien onderdelen is verdeeld in plaats van in tien hele lessen.

Enquête

De enquête laat een wisselvallig beeld zien. Over sommige dingen is 1A positief, met name over de duidelijkheid van de opdrachten en instructie en de vraag of hij snapte wat hij moest doen. Op de vragen of de les(senreeks) hem geholpen heeft om beter te schrijven, en of de docent duidelijk heeft uitgelegd, is hij kritisch.

Conclusies

Het afwisselend positieve en kritische beeld uit het interview strookt met het wisselvallige beeld dat uit de enquête naar voren komt. De uitleg van de docent wordt licht negatief beoordeeld in de enquête, wat strookt met het rommelige beeld van de les. Ook de observaties tonen iemand die soms gemotiveerd aan het werk is en zich soms laat afleiden door de omgeving. De leerling wekte bij de observatie de indruk dat hij begreep wat er verwacht werd, hetgeen terugkwam in de enquête. De instructievideo's blijken de leerling duidelijk te hebben gemotiveerd. De reeks van tien lessen vond hij echter te lang, wat de motivatie juist drukte. Algeheel lijkt de leerling weinig gemotiveerd voor de lessen schrijfvaardigheid.

4.1.2 Leerling 1B

Observatie

Ook leerling 1B is redelijk taakgericht. Tweemaal doet de leerling iets anders op de computer, enkele keren praat hij met een medeleerling over iets anders dan de lesstof. De leerling valt nauwelijks op en stoort het verloop van de les niet. Meerdere malen wordt serieus geschreven aan, en overlegd over de opdracht.

Interview

1B was relatief zwijgzaam in het interview. Hij knikte mee met de kritiek die 1A gaf op het niet kunnen bewerken van opgeslagen documenten. Het acroniem 'Booster' lijkt 1B wel handig, maar motiveerde nauwelijks en lijkt in diens woorden ook geen blijvende invloed te hebben. De leerling denkt niet iets geleerd te hebben van deze lessenreeks. En ook is hij kritisch op de hoeveelheid lessen en denkt dat het sneller moet kunnen. De leerling noemt het feit dat er geen punt gegeven wordt, maar verbindt er geen oordeel aan.

1B is wel positief over de instructievideo's. 'Ik vond het helder uitgelegd, ik begreep ze wel. Het werkt echt. (...) Het is mogelijk om de filmpjes af te spelen, maar als je niet wilt, kan je het niet doen.'

Enquête

1B gaf de eigen activiteit in deze les 3 punten, wat ongeveer overeenkomt met de observaties. Zeer negatief antwoordde de leerling echter op de vraag of de lessen, inclusief deze, geholpen hebben om beter te leren schrijven. Bovendien antwoordde de leerling licht negatief op de vragen of deze les en deze opdracht duidelijk waren. De observaties laten bij vlagen een goede inzet zien, maar de leerling stelde geen vragen aan de docent. Ook uit het overleg met de medeleerling kreeg ik niet de indruk dat de leerling de opdracht zinloos, vruchteloos of onbegrijpelijk vond.

Conclusies

De observaties en de enquête stroken niet overal met elkaar: de leerling toont zich in de enquête negatiever dan uit de observaties blijkt. Uit het interview blijkt weinig enthousiasme voor Booster, maar ook weinig gepassioneerde kritiek.

Een positief signaal werd gegeven over de instructievideo's, deze verhoogden duidelijk de motivatie van de leerling. Het online bewerken en opslaan van documenten was juist debet aan de motivatie.

4.1.3 Leerling 1C

Observatie

1C was een storende factor in de les. Uit de observaties blijkt dat 1C vrijwel niet oplette. Drie keer sprak 1C er opvallend doorheen, tenminste vijf keer deed de leerling op de computer andere dingen, waaronder e-mail checken en googelen. Halverwege de les werd de computer uitgezet door de buurman. De docent had veel moeite contact met 1C te maken.

Interview

1C was uitermate kritisch op Booster. De motivatie voor Booster werd deels gehinderd door technische problemen: het programma bleek leerling 1C steeds uit het systeem uit te loggen. Maar de algehele houding, ook tijdens het interview, was afwerend. Hij zei weinig. Meestal reageerde C kortaf en gereserveerd. Over de instructievideo's: 'Ik vond het ook wel [net als leerlingen 1A en 1B] handig en duidelijk, ik had er geen problemen mee.' Het (werken met het) acroniem is bij 1C gebrekkig overgekomen: 'Ik denk heel eerlijk gezegd niet dat ik dat zou doen. Ik zou het gewoon... door te brainstormen doen, op mijn eigen manier.'

Enquête

In de enquête gaf hij (de duidelijkheid van) de les, de opdrachten en de uitleg van de docent lage tot zeer lage waardering. Maar hij liet een realistisch zelfbeeld zien: ook zichzelf gaf hij een lage waardering bij vragen over de eigen inzet en of 1C het snapte en de opdrachten goed gemaakt had. Uit zijn enquête blijkt duidelijk een zeer negatieve kijk op de lessenreeks.

Conclusies

De meetinstrumenten geven alle drie eenzelfde beeld van een leerling die zeer ongemotiveerd is. Onduidelijk is of de leerling alleen voor deze lessenreeks, deels door praktische problemen, ongemotiveerd is, of dat dit een algemeen beeld is.

1C heeft, ondanks alles, over Booster ook enkele positieve opmerkingen gemaakt. De instructievideo's hebben hem duidelijk bereikt. Het is denkbaar dat 1C zonder de praktische problemen milder en gemotiveerder was geweest.

4.2.1 Leerling 2A

Observatie

Leerling 2A is zeer aanwezig in de les. Hij let vaak wel op, maar laat zich ook regelmatig afleiden door burens. Enkele keren is dit lesgerelateerd, maar meestal niet. De leerling wordt niet op zijn praten aangesproken. Hij lijkt enige interesse te tonen in de filmpjes en de instructie hierover door de docent.

Interview

De reacties van leerling 2A tijdens het interview lijken hier en daar meer een houding te zijn dan gemeend commentaar. Uit het interview blijkt weinig motivatie voor de lessenreeks. De leerling noemt het 'een verplicht nummer' en zegt zo min mogelijk te doen, omdat er geen cijfer tegenover zou staan.

Het acroniem 'Booster' vindt hij overzichtelijk. De leerling constateert dat het veel herhaald werd, zonder hier een oordeel over te geven. Hij hield zich verbaal verder op de vlakte, maar knikte herhaaldelijk toen een andere leerling tijdens het interview de positieve kanten van het acroniem benadrukte.

De instructievideo's vindt de leerling 'lachwekkend' en 'slecht geacteerd'. Ze kwamen niet over, zegt hij. Ook knikt hij mee met andere leerlingen die kritiek geven op de video's. Uit de waarnemingen blijkt echter dat hij meestal stil heeft gekeken en heeft opgelet bij de filmpjes. Zijn reactie op de filmpjes is geprikkeld, maar de filmpjes lijken desondanks te zijn beklifd.

Enquête

Uit de enquête komt een gematigd positief beeld naar voren dat beter aansluit bij de waarnemingen dan bij het interview. De uitleg van de docent, de duidelijkheid van de les en wat er van de leerling zelf werd verwacht, beoordeelde de leerling als licht positief. Opvallend is het zeer negatieve antwoord op de vraag of de lessen, inclusief de geobserveerde les, hebben geholpen om hem beter te leren schrijven.

Conclusies

De enquête en de observaties geven een ander beeld dan het interview, waarin de leerling zich stoer lijkt te houden, terwijl de andere twee instrumenten meer betrokkenheid bij de les aantonen. De instructievideo's zouden volgens het interview een zeer negatieve invloed op zijn motivatie moeten hebben gehad, maar uit de observatie blijkt juist een licht positief beeld. Het acroniem 'Booster' had een positief effect op de motivatie.

4.2.2 Leerling 2B

Observatie

Leerling 2B leek een deel van de les een eigen alternatief te volgen. Deze leerling was tussen de instructievideo's en de uitleg door enkele keren aan het schrijven. De leerling onderbrak de les daarbij niet. Na afloop gaf de leerling desgevraagd aan dat er nog een opdracht af moest. Buiten die enkele momenten let hij goed op en overlegt met klasgenoten over de lesstof.

Interview

In het interview toont de leerling zich positief over het acroniem 'Booster': 'Het is heel praktisch. Bij het vele teksten schrijven moet je veel informatie opzoeken en opschrijven, maar omdat het stap voor stap uitgelegd wordt, leer je er veel van, bijvoorbeeld over signaalwoorden.' Maar het is de leerling niet duidelijk of wat hij doet, goed of fout is; een 'ouderwetse' schrijfles is volgens hem effectiever en duidelijker qua opbrengsten. De leerling vindt Booster omslachtige kenmerken hebben, vanwege de herhalingen en omdat hij het gevoel had dat de docent niet of nauwelijks controleerde of het werk wel goed gedaan werd.

Enquête

De enquête is iets vlakker dan de waarnemingen in de les lijken te suggereren, maar niettemin vrij positief. Hij vindt de lessen en de opdrachten duidelijk en weet wat hij moet doen. Maar hij is er minder zeker van of hij de opdracht goed gemaakt heeft, wat ook in het interview terugkwam.

Conclusies

De meetinstrumenten geven een overeenkomstig en goed bij elkaar aansluitend beeld.

Het acroniem 'Booster' had een merkbaar positief effect op de motivatie. Echter, de motivatie werd tegelijkertijd gedrukt door het oordeel dat de lessenreeks omslachtig zou zijn, door de herhalingen en het tekort aan controlerende (goed- of afkeurende) invloed van de docent op de eindproducten.

4.2.3 Leerling 2C

Observatie

Leerling 2C werkt goed tijdens de les. Slechts enkele keren toont hij een passief moment. Ongeveer halverwege beantwoordt 2C een klassikaal gestelde vraag. Verder let hij op en doet hij mee.

Interview

De leerling zegt tijdens het interview erg weinig. Alleen over het acroniem is hij meer uitgesproken: 'Het acroniem werkte voor mij niet zo. Ik keek de teksten gewoon zelf na, op mijn eigen manier, ik heb het acroniem verder niet gebruikt. (...) Puur voor Nederlands, om een paar lessen te doen, vond ik het wel handig.'

Over de instructievideo's is de leerling negatief noch positief. Het was volgens hem niet meer of minder leerzaam dan een 'normale', klassikale uitleg. Ook elkaar controleren ging niet goed, vindt hij, omdat het maar één keer gebeurde. En omdat er geen cijfer voor Booster zou worden gegeven en de docent het werk niet goed controleerde, voelde ook deze leerling zich weinig gemotiveerd.

Enquête

Over de geobserveerde schrijfles was de leerling licht negatief, over de eigen inzet zeer positief. Over alle andere aspecten van de les en de lessenreeks was de leerling licht positief.

Conclusies

De enquête en de observatie laten allebei een positief ingestelde, gemotiveerde leerling zien. In het interview was hier nauwelijks sprake van en toonde de leerling zich (waarschijnlijk ten overstaan van klasgenoten) kritischer en negatiever.

Het acroniem had een negatief effect op de motivatie. Hij gebruikte het omdat het van hem werd verwacht. Over de instructievideo's en overige onderwerpen is de leerling opvallend kleurloos of zwijgzaam.

4.3.1 Leerling 3A

Observatie

Leerling 3A is weliswaar niet constant taakgericht, maar over het algemeen actief bij de les betrokken. Hij praat enkele keren door de les heen, waarbij hij eenmaal na een gesprekje de betreffende buurman met de opdracht helpt. Nadenken en schrijven worden afgewisseld.

Interview

De leerling is niet erg responsief. Hij toont zich gematigd positief over Booster. Over de herhaling (van de processen) zegt hij: 'Je leert het daardoor wel goed, maar af en toe was het teveel herhaling.' De leerling vindt, net als de andere geïnterviewde leerlingen, dat de instructievideo's niet geschikt waren. De video's leverden bij hem geprikkelde reacties op, maar hij bracht niet onder woorden wat er concreet niet goed aan was. Bovendien vond de leerling de tijdsverdeling niet goed: de klas keek

te lang naar de filmpjes. Vervolgens 'hadden we maar tien minuten om wat te schrijven. Dat was veel te kort.'

Over het werken met het acroniem 'Booster' was hij positiever: 'Ik vond het handig bedacht, die trucjes om het OK te leren doen, het was ook duidelijk en praktisch.'

Over het werken in duo's is de leerling niet erg enthousiast. Het is door de docent één keer gedaan en bovendien blijkt lang niet elke leerling de feedback serieus te hebben gegeven.

Enquête

Het beeld dat uit de enquête naar voren komt, is gematigd positief en sluit goed aan bij de waarnemingen in de les en het beeld dat het interview weergeeft. De leerling vond de les en de instructies duidelijk, hij wist wat hij moest doen. De eigen inzet vond hij minder goed en hij denkt ook niet dat deze les hem heeft geholpen bij het leren schrijven.

Conclusies

De constructieve werkhouding in de les en het gematigd positieve oordeel in de enquête komt niet helemaal terug in het interview. Dit kan aan groepsdruk te wijten zijn.

Het herhalen van de stappen in het proces en het gebruik van het acroniem werkte positief. De instructievideo's hadden bij deze leerling echter een negatief effect op de motivatie. Dit hing samen met de timing cq de tijdsverdeling tussen de instructievideo's en de opdrachten.

4.3.2 Leerling 3B

Observatie

Ook leerling 3B is slechts enkele malen passief in de les. Het merendeel van de tijd deed hij actief mee. Nadenken en schrijven worden afgewisseld met soms een passief moment. De leerling is stil aanwezig.

Interview

In het interview is hij korzelig en heeft een wisselvallig oordeel over Booster. De schrijfp opdrachten zelf vindt hij 'heel veel hetzelfde'. Daarnaast geeft hij aan dat de video's worden vertoond nadat de docent uitleg over hetzelfde onderwerp heeft gegeven. Positief aan de video's vond de leerling: 'Het was wel leerzaam om te zien wat je niet moet doen.'

Ook over het acroniem 'Booster' is de leerling kritisch, hij noemt het 'een omleiding tot je tekst. Dan gaan ze eerst vragen om te brainstormen en dan moet je het pas gaan schrijven. Ik heb liever dat je eerst gaat schrijven, en dan kijkt wat er goed en niet goed is, zodat je je tekst kunt aanpassen.'

Onduidelijk is of 3B het brainstormen zélf niet prettig vindt, of dat dit als onderdeel van het werkproces niet goed op hem is overgekomen.

Enquête

Zeer positief was de leerling over de uitleg van de docent. Het algemene oordeel over de schrijfles en over de eigen inzet beoordeelde de leerling licht negatief. Over alle andere onderdelen was de leerling licht positief.

Conclusies

Het positieve beeld dat de enquête weergeeft en de grotendeels actieve bijdrage aan de les stroken niet met het interview, waarin hij veel kritischer is. Dit kan uit groepsdruk zijn voortgekomen.

Als één van de weinig leerlingen benoemt hij de slechte voorbeelden als positief voor de motivatie, omdat ze laten zien hoe het niet moet. De herhaling van de opdrachten hebben een negatieve invloed gehad op de motivatie. Ook blijkt dat hij zich niet of nauwelijks aan de schrijfrol van architect kon conformeren.

4.3.3 Leerling 3C

Observatie

Leerling 3C laat een wisselvallig beeld zien tijdens de les. Hij lijkt een deel van de les taakgericht aan het werk, maar praat er ook drie maal doorheen. Daarnaast is hij slechts een enkele keer concreet aan het schrijven; na te hebben nagedacht over de opdracht, heeft hij niet doorgeschreven. Opvallend of storend is de leerling verder niet.

Interview

De leerling geeft aan dat hij tijdens de lessenreeks tijd tekort kwam omdat hij zijn werk had uitgesteld, omdat hij zich niet gemotiveerd voelde. Weliswaar vindt hij de gestructureerde opzet van Booster 'wel prima', over de instructievideo's is de leerling duidelijk: 'Rare filmpjes. ik snapte echt wel wat goed en fout was. Het was té duidelijk, beetje irritant.' De leerling zag er ook het nut niet van in ze thuis te bekijken. Daarnaast vond hij het gebruik van een minder goed voorbeeld onnodig: 'Ik vind dat je beter kan zeggen wat je wel moet doen, in plaats van wat je niet moet doen.'

Het werken in wisselende duo's vindt de leerling niet voor herhaling vatbaar, omdat het eraan ligt wie de duopartner was die het werk nakeek. Over het werk met het acroniem is hij positiever: 'Je leert er wel veel van als je voor school veel moet schrijven. Het was handig dat het stap voor stap werd uitgelegd.'

Enquête

De enquête laat een overwegend zeer positief beeld zien van zowel de les als van Booster. De leerling is alleen licht negatief over de geobserveerde les. Hij is erg positief over de duidelijkheid van de les, de uitleg van de docent en de uitleg van wat hij moest doen en matig positief over andere aspecten.

Conclusies

De observatie en het interview, die beide een licht gedemotiveerde, kritische leerling beschrijven, sluiten goed op elkaar aan, maar ze verschillen van het duidelijk positieve karakter van de enquête. De in het interview genoemde kritiek komt niet terug in de enquête.

De instructievideo's, waaronder het laten zien van een negatief voorbeeld, en het werken in duo's lijken een negatieve invloed op de motivatie te hebben gehad. Het acroniem 'Booster' en de duidelijke structuur van de lessenreeks hebben dan weer een positief effect gehad.

4.4.1 Leerling 4A

Observatie

Leerling 4A geeft aan het begin van de les een passieve indruk. De leerling is weliswaar stil en naar het bord en de docent gericht, maar de houding is niet oplettend. Uiterlijk na ongeveer tien minuten is duidelijk dat de leerling niet aan het opletten is, wanneer hij erg lang uit het raam kijkt. Na enkele minuten rondt de docent de introductie af. De klas gaat aan het werk. De docent houdt individueel een kort gesprek met de leerling over diens houding. Het gedrag verandert hierna: de leerling wordt actiever, maar wisselt nadenken en schrijven enkele keren af met passief gedrag.

Interview

In het interview is de leerling overwegend positief en onderbouwd en veel meer betrokken dan in de les. 'Eerst maakte ik het [de schrijfopdracht, RW] een beetje op gevoel, en nu weet ik echt waar ik mee bezig ben.'

De leerling vindt dat de instructievideo's de goede en slechte denkpatronen helder uitleggen. 'Dan zag ik duidelijk: dit werkt goed, of juist niet goed. Het was wel een beetje overdreven uitgelegd

misschien, maar je kon de denkstappen goed volgen.’ Dat je zowel goede als slechte voorbeelden ziet, vindt hij handig.

Het acroniem ‘Booster’ werkt voor de leerling: ‘Ik vind het handig dat er zo’n volgorde is gemaakt. Dat woord onthoud je makkelijk.’ De leerling ziet zichzelf het acroniem flexibel gebruiken: sommige stappen acht hij zelf minder nodig dan andere stappen. Maar: ‘Je kan je nu echt ergens aan vasthouden.’

Verder vindt hij dat de lessenreeks te ruim in de tijd zit. Een heel lesuur ging bijvoorbeeld op aan het schrijven van de inleiding, zodat veel leerlingen aan het begin of eind van de les snel een inleiding schreven, en verder nauwelijks taakgericht bezig waren. Dit motiveert niet, zoals ook bleek uit de waarnemingen.

Enquête

De enquête komt grotendeels overeen met het beeld dat uit het interview ontstaat en verschilt met het beeld uit de geobserveerde les. Vooral de sterk positieve beoordeling van de eigen inzet valt op. De leerling is enkel licht negatief over de opbrengst van de les en de lessenreeks.

Conclusie

Met name de observatie en het interview liggen nogal uit elkaar. De passieve houding in de les staat haaks op de betrokken rol die de leerling tijdens het interview speelt. Het overwegend positieve karakter van de enquête strookt met het interview.

De leerling is in het algemeen positief over het sturende karakter van de lessenreeks. Het acroniem ‘Booster’ en de instructievideo’s (waaronder ook de goede én slechte voorbeelden vallen) hebben duidelijk een positief en verhelderend effect gehad op de motivatie. De tijdsindeling van de lessenreeks vindt de leerling niet goed, wat vaak voor een negatief effect op de motivatie zorgde.

4.4.2 Leerling 4B

Observatie

Leerling 4B let op wanneer de docent (herhaaldelijk) om stilte vraagt, maar praat telkens na een tijdje weer. Nadat de klas aan het werk is gezet, gaat hij na enkele minuten ook aan het werk. Schrijven en nadenken wisselt hij soms af met praten. De leerling gaat moeilijk aan het werk, maar eenmaal bezig lukt het beter.

Interview

Dit beeld van aanvankelijk verzet, gevolgd door pragmatische acceptatie, komt ook terug in het interview. De leerling zegt over het stapsgewijze aanleren van schrijfvaardigheid: ‘Soms vond ik dat irritant, dacht ik dat die stappen onnodig waren, maar uiteindelijk krijg je er wel een duidelijke tekst door.’ Hij is positief over het acroniem ‘Booster’, omdat het houvast biedt bij het schrijfproces.

De instructievideo’s heeft de leerling naar eigen zeggen ‘niet echt’ bekeken, maar hij heeft er toch een (positieve) mening over: het zijn handige video’s als je moeite hebt met het proces, omdat ze de voorbeelden van een goed en slecht denkproces helemaal voordoen.

Het werken op de computer is een pre. Hij vindt, zoals meer leerlingen tijdens dit interview, dat het zelf kiezen van het onderwerp motiverender werkt dan een voorgeschreven onderwerp. De logistiek van de lessenreeks kon wel beter: ‘Ik zou sowieso veranderen dat je die stappen in het programma moet doen: of alles in Word, of alles op de site, maar dat je er dan nog wel bij kan.’

Enquête

De enquête van de leerling laat een neutraal beeld zien, wat overeenkomt met de relatief vlakke reacties in het interview en de houding in de klas. De schrijfles en de opdrachten beoordeelde hij licht negatief, de uitleg van de docent en de duidelijkheid licht positief.

Conclusie

De observatie en het interview sluiten nauw bij elkaar aan. Ook de enquête toont hetzelfde beeld van een vlakke leerling die zich enigszins lijkt te verzetten, maar uit pragmatische overwegingen meegaat met de les.

De stappen van het schrijfproces vond hij aanvankelijk vervelend, maar hebben hem uiteindelijk wel meer kunnen motiveren. Ook de instructievideo's hebben enig positief effect op de motivatie, net als het werken op de computer. De bewerkbaarheid van documenten heeft een negatieve invloed op de motivatie.

*4.4.3 Leerling 4C**Observatie*

Van de drie geobserveerde leerlingen is 4C beter bij de les. Hij let op en beantwoordt een klassikale vraag. Weliswaar praat hij een aantal keer zacht door de uitleg heen, mogelijk over andere onderwerpen, maar hij is grotendeels taakgericht bezig en verstoort de orde niet.

Interview

De leerling is tijdens het interview relatief vlak. In zijn algemene reactie op de lessenreeks blijkt dat hij meer behoefte heeft aan tekstuele houvast tijdens de instructies. In de instructievideo's gingen de voorbeelden te snel voorbij. Hij vindt daarnaast 'dat er af en toe wel voorbeelden bij konden. Nu moesten we zelf die tekst ombouwen tot betoog, dat vond ik lastig omdat er geen voorbeeld bij stond. Ik zou dat handiger vinden.' Ook het volgen van de twee personen in de video's vindt hij lastig. Ook vindt hij werken op de computer handiger: het is overzichtelijker en het scheelt tijd, denkt hij. De tijdsindeling zou volgens de leerling beter kunnen: nu hadden leerlingen voor sommige onderdelen te veel, en voor andere onderdelen te weinig tijd.

Enquête

De enquête geeft een gematigd positief oordeel weer, wat enigszins overeenkomt met het beeld uit het interview. Net als uit de waarnemingen blijkt, vindt de leerling dat hij goed heeft meegedaan. Kritischer is hij op zowel deze schrijfles als op de algemene opbrengst van de lessenreeks, waar hij beide licht negatieve scores voor geeft.

Conclusie

De meetinstrumenten sluiten redelijk goed op elkaar aan en geven een beeld van een leerling die gematigd positief, maar vlak is over de Booster en ook zo heeft deelgenomen aan de les.

De tijdsindeling, tien volledige lessen, vindt de leerling niet effectief genoeg: de duur per onderdeel, of per les, klopt volgens hem niet altijd. De instructievideo's gingen hem te snel, het volgen van twee personen vindt hij lastig en zonder voorbeelden voelde de leerling zich stuurloos. Het werken op de computer heeft voor de leerling een positief effect gehad op de motivatie.

§ 5 Docenten: resultaten en interpretatie van de interviews

Vier docenten gaven elk de Booster-lessenreeks aan één 4-havoklas. Ook hen is gevraagd naar hun mening over Booster en de verschillende onderdelen van de lessenreeks.

Het acroniem 'Booster' werd goed ontvangen. Een docent merkt op: 'Het acroniem 'Booster' werkt echt handig. Je kunt het goed gebruiken als kapstok, je kunt er telkens aan refereren en de lesstructuur erop opbouwen.'

De docenten zijn unaniem kritisch op enkele praktische aspecten. Een van de oorzaken is praktisch: Booster is geschreven op lessen van 50 minuten, maar op deze school duren de lessen 45 minuten. Het bleek soms erg moeilijk aanpassingen in het lesplan te maken. Daarnaast bleek met name het

werken in duo's niet te werken: op deze school wordt niet gewerkt met laptops, maar met vaste computers. Elke wisseling van de werkvorm leverde te veel vertraging op in de les. Sommige docenten zien veel potentie in een Booster-lessenreeks tijdens een blokkuur, veel docenten zien wel het nut van de wisselende duo's en om die reden hebben de docenten het werken met duo's een eigen invulling gegeven: een docent liet het aan de leerlingen zelf over, enkele andere docenten lieten de leerlingen een of twee keer in duo's werken en verder veelal individueel.

Docenten vonden het soms moeilijk de motivatie bij de leerlingen hoog te houden omdat enkele praktische onderdelen, zoals het opslaan van documenten die later niet meer bewerkt kunnen worden, nog hun plek moesten krijgen. Maar ook werden enkele kritische noten gekraakt op de relatie tussen Booster en de intrinsieke motivatie van leerlingen. Alle docenten onderschrijven het lastige aspect van de cognitieve overload tijdens schrijfvaardigheid en de behoefte aan een effectieve nieuwe werkvorm, maar de invulling ervan sluit volgens hen niet bij alle leerlingen aan. Een docent zei: 'Ik vind de filmpjes echt een meerwaarde hebben voor kinderen.' Maar de keuze voor twee vrouwelijke acteurs in de instructievideo's vinden sommigen demotiverend voor de jongens. Sommige docenten noemen de instructievideo's te voorspelbaar, waardoor de motivatie zakt. 'Die filmpjes waren steeds hetzelfde: een meisje deed het steeds goed, de ander steeds fout. Je zou meer acteurs kunnen nemen en de goede en foute rollen meer afwisselen.' Andere docenten vonden de keuzes juist weer erg goed: meer of andere acteurs en actrices hadden de leerlingen teveel afgeleid en de video's leidden nu niet af van de inhoud.

Ook het feit dat Booster vormgegeven is op de architect en niet op de beeldhouwer, motiveert volgens de docenten hun leerlingen regelmatig niet. Eén docent merkte op: 'Ik heb het bij sommige leerlingen gezegd: ga maar gewoon zitten schrijven, want ze konden het écht niet. Daar kun je binnen dit programma niet zoveel mee.'

Feedback geven aan elkaar is moeilijk voor leerlingen. Alle docenten lijken het hierover eens te zijn in de interviews. De leerlingen gaven in de interviews aan hier heel wisselend over te denken: sommigen geven oprechte en bruikbare feedback, anderen schrijven maar wat op om ervan af te zijn. Eén docent had het ijs gebroken door er een wedstrijd van te maken, met een prijsje voor de beste feedback. De docent realiseerde zich wel dat het succes door extrinsieke motivatie kwam. Het werken op de computer werkt volgens de docenten vaak motiverend, omdat dit nog steeds 'een aparte status' heeft, volgens enkele docenten. Een docent merkte op dat de leerlingen hierdoor sowieso meer gemotiveerd zijn, mede omdat ze beter uit de voeten kunnen achter een toetsenbord. Tegelijk is merkbaar dat het gevoel van controle kleiner wordt en dat niet duidelijk is of, en zo ja hoeveel vooruitgang leerlingen boeken. Dat leerlingen ook sneller zijn afgeleid, blijkt uit de waarnemingen en ook uit de ervaringen van de docenten. Een docent opperde een tussenvorm, waarbij Booster op een intranet werkt waarbij leerlingen niet het internet op kunnen. Niettemin werkt het format volgens een docent dwingend, bijvoorbeeld omdat de opdracht telkens duidelijk zichtbaar is.

§ 6 Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: hoe wordt de Booster-lessenreeks door havo-4-leerlingen door leerlingen en docenten gewaardeerd?

Uit de interviews kwam over het algemeen een gereserveerde houding en een matige motivatie bij de leerlingen naar voren. Afgaande op hun uitspraken is het de leerlingen om het even of ze Booster- of niet-Boosterlessen krijgen. Hun motivatie is voor een deel getemperd door praktische problemen, zoals niet-werkende video's.

Met betrekking tot de verschillende lesonderdelen reageerden de leerlingen verdeeld. Een deel van de leerlingen gaf aan veel te hebben gehad aan het acroniem 'booster', aan de stapsgewijze aanpak of aan de instructievideo's, maar andere leerlingen gaven juist aan hier niets aan te hebben gehad en de draad van de lessenreeks kwijt te zijn geweest.

De resultaten van de enquêtes geven geen positiever beeld. Bij zes van de acht vragen gaven de leerlingen gemiddeld iets positievere waardering voor niet-Boosterlessen. Leerlingen vonden de niet-Boosterlessen iets duidelijker, ze snaptten daar iets beter wat ze moesten doen, de docent legde iets beter uit en ze hadden iets meer het gevoel dat ze beter hadden leren schrijven in de niet-Boosterlessen.

Docenten tonen zich vooral druk met de praktische en organisatorische kanten van de nieuwe lessenreeks. Ze zien voordelen in de theoretische uitgangspunten, maar ervaren ook tekortkomingen. Ze tonen vooral de wil om de lessenreeks gemakkelijker naar eigen inzicht aan te kunnen passen.

§ 7 Discussie

Bovenstaande waarnemingen leiden tot een aantal discussiepunten. Deze staan per onderwerp gepresenteerd. De discussie nodigt uit tot aanbevelingen, naar aanleiding van (de interpretatie van) de waarnemingen.

Vergelijking van motivatie met resultaten

Het is opvallend om te constateren dat de schrijfsresultaten van leerlingen na de Boosterlessen wel degelijk zijn verbeterd. In Tabel 9 zijn de totaalresultaten te zien van Booster- en niet-Boosterlessen op alle vier de scholen waar de Booster-lessenreeks gehouden is.

Tabel 9: totaalresultaten van de motivatie tijdens Booster- en niet-Boosterlessen op alle scholen

	Tekst 1			Tekst 2			Tekst 3	
	M	SD		M	SD		M	SD
Groep 1	5,26	0,102	Booster	5,71	0,103		5,84	0,106
Groep 2	5,23	0,105		5,28	0,105	Booster	5,90	0,103

Het schrijven van betere teksten (c.q., vanuit leerlingenperspectief: het halen van betere cijfers) blijkt duidelijk niet te hebben geleid tot betere motivatie.

Contaminatie van de geobserveerde lessen

In totaal zijn vier klassen geobserveerd (drie klassen tweemaal en één klas éénmaal) in zeven Booster- en niet-Boosterlessen. Bij de beoordeling van de waardering van Boosterlessen zijn zo telkens twee variabelen, zowel de klas (de populatie) als de inhoud van de les, veranderd. Meer observaties hadden de resultaten minder subjectief gemaakt. Het observeren van meerdere klassen die exact dezelfde Boosterles volgen, of dezelfde klas observeren die meerdere Booster- en niet-Boosterlessen volgt, geeft een vollediger beeld van onderdelen zoals de motivatie onder leerlingen en de waardering van Booster ten opzichte van traditionele schrijflessen.

Groepsgesprekken

De leerlingen zijn telkens direct na afloop van hun Boosterles in groepjes van drie geïnterviewd. Dit had tot gevolg dat elke reactie telkens de andere twee leerlingen beïnvloedde. Zodoende zijn reacties van leerlingen gekleurd door hun medeleerlingen.

De interviews hadden een objectiever resultaat opgeleverd als de leerlingen individueel geïnterviewd waren, omdat ze dan niet (althans tijdens het interview) beïnvloed werden door hun klasgenoten.

Motivatie van leerlingen

Algeheel geven de observaties een indruk van structureel ongemotiveerde leerlingen en klassen. De lage intrinsieke motivatie voor de schrijflessen is mede debet aan de soms erg negatieve geluiden in de interviews. Het bredere gegeven van lage motivatie voor schrijflessen wordt onderbouwd door de literatuur op dit onderwerp.

Meer, of betere investering in motivatie had de mogelijkheden van de Boosterlessen beter tot hun recht laten komen.

Handelingsverlegenheid bij docenten

Bij de uitvoering van de lessenreeks lijkt er sprake te zijn geweest van handelingsverlegenheid bij de docenten. Veel leerlingen geven in de interviews aan dat de lessenreeks van tien lessen in de praktijk werd gecomprimeerd of aangepast aan de dagelijkse praktijk van deze school. Docenten geven in de interviews aan problemen te hebben ervaren bij het geven van een les van 50 minuten in een tijdsduur van 45 minuten. Docenten werkten om het opslaan van documenten heen, omdat dat door leerlingen als onprettig werd ervaren.

Ook deze handelingsverlegenheid is debet aan de motivatie onder docenten, maar ook onder leerlingen, voor schrijflessen.

Peer-interactie

De handelingsverlegenheid bij docenten lijkt concrete gevolgen te hebben gehad voor onder meer de peer-interactie. In een groot deel van de klassen is het uitwisselen van, en reageren op elkaars teksten niet of nauwelijks ingezet. Leerlingen geven in de interviews dan ook aan dat ze de opdrachten vooral als individueel werk hebben ervaren. Waar dit uitwisselen wel gebeurde, zagen leerlingen vaak wel het nut ervan in en probeerden ze elkaar blijkens de interviews wel eerlijk en strenger te beoordelen dan wanneer ze naar hun eigen tekst keken. Ook zagen ze deze manier van werken regelmatig als bron van inspiratie ter verbetering van hun eigen werk.

Instructievideo's

Vrijwel alle leerlingen én docenten noemden de instructievideo's als eerste, of een van de eerste opvallende kenmerken van de lessenreeks. Niet iedereen uitte zich even positief, maar de instructievideo's zijn duidelijk blijven hangen.

De meeste leerlingen vonden de instructievideo's duidelijke voorbeelden van hoe je een schrijfopdracht wel, of juist niet kunt uitvoeren. Sommigen stelden dat de voorbeelden té duidelijk waren, zodat de geloofwaardigheid eronder leed. Sommige leerlingen (en docenten) vonden de filmpjes 'te geacteerd', zodat ze hun doel voorbij zouden schieten, en pleitten voor meer acteurs en afwisseling door de personages van de goede en minder goede voorbeelden.

Over de wenselijkheid van uitbreiding en/of aanpassing van de filmpjes en de actrices kan op deze plek te weinig worden gezegd. Het gegeven dat de filmpjes in vrijwel alle interviews zo prominent zijn genoemd, geeft wel aan dat dit essentiële onderdeel leeft. Of het gescheiden laten verlopen

van schrijven en reflectie op het schrijven, bedoeld om de cognitieve overload tegen te gaan, beter verloopt met andere acteurs en/of het wisselen van de rollen, kunnen nadere experimenten uitwijzen.

Acroniem 'Booster'

Het acroniem 'Booster' werd door de meeste leerlingen aangehaald als een positief leerelement. Regelmatig werd erbij vermeld dat het acroniem vaak herhaald werd, zodat het er goed in zat. Dit maakte het leerproces voor de leerlingen duidelijk, ook al kwam het soms saai of schools op ze over. Het is docenten aan te bevelen dit acroniem centraal in de lessenreeks te gebruiken en leerlingen er telkens op te wijzen waar in het acroniem ze zich bevinden.

Digitaal werken

Op digitaal werken reageren leerlingen wisselvallig. Het 'mogen' werken achter de computer lijkt nog altijd een aparte status te hebben, wat de motivatie bij de leerlingen verhoogt, maar tegelijkertijd voor hen een grote valkuil blijkt: in alle lessen bleek dat veel (ook niet geobserveerde) leerlingen, nog los van hun smartphones, een deel van de les kwijt zijn aan Facebook, webwinkels, e-mail en andere afleiding op hun pc-scherm.

Belangrijk voor deze lessenreeks is de digitale bereikbaarheid van opgeslagen documenten. Leerlingen hebben de behoefte om in een, voor hun gevoel 'onaf' of imperfect document verder te willen werken, zoals een bestand op een usb-stick of in een cloud, maar in deze lessenreeks is dat niet de bedoeling. Leerlingen vonden het moeilijk om een imperfect onderdeel af te leveren en opnieuw te moeten beginnen bij het verwerken van de feedback. Docenten lijken hier niet altijd even duidelijke instructies over te hebben gegeven. Het is niet na te gaan of dit bijvoorbeeld in de voorbereiding op de lessenreeks is misgegaan.

Buiten de informatie die docenten over Booster gaven, bleken praktische tegenslagen, bijvoorbeeld uitvallende computers en leerlingen die niet konden inloggen, regelmatig in de weg te liggen. Uiteraard werkt Booster het beste met een goed werkende digitale omgeving. Het niet meer kunnen bewerken van onvoltooide of imperfecte documenten, wat debet blijkt aan de motivatie van leerlingen, is niettemin een noodzakelijk onderdeel van de lessenreeks. Het is te overwegen om zowel een document op te laten slaan als een digitale kopie aan de leerlingen te overhandigen waarmee ze verder kunnen werken. Zo zijn zowel een paar momentopnames als het proces zichtbaar voor de leerling.

Tijdsindeling

Het aantal lessen (tien), de tijdsbesteding per les en per lesonderdeel, moeten volgens sommige leerlingen anders. Ze hadden het gevoel bij sommige onderdelen tijd tekort te komen, en bij andere onderdelen te ruim in de tijd te zitten. Ook sommige docenten geven aan flexibeler met de onderdelen te willen omgaan. Zij willen de Booster-lessenreeks zien als tien lesonderdelen waar zij naar eigen inzicht meer of minder tijd aan kunnen besteden.

In de observaties is het beeld van problematiek met de tijd nauwelijks naar voren gekomen; dit (b)leek te spelen tijdens andere lessen of lesonderdelen. Het is aan te bevelen als de lessenreeks tot op zekere hoogte flexibel kan worden uitgevoerd; een docent zal een lessenreeks altijd naar zijn hand moeten kunnen zetten. Maar de essentie van Booster moet bewaakt blijven, dus de flexibiliteit kan niet te groot zijn.

§ 8 Literatuurlijst

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, New Jersey, Verenigde Staten: Lawrence Erlbaum Associates
- Boer, M. de (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum, Nederland: Uitgeverij Coutinho
- Boer, M. de (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands*. Enschede: SLO
- Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO
- Bonset, H. (2011). Taalkundeonderwijs: Veel geloof, weinig empirie. *Levende Talen Magazine*, 98(2), p. 12-16
- Bonset, H., Jansma, N., Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo. Analyse van drie methoden en interviews met ervaren leraren*. Enschede: SLO
- Bouwer, R. & Van den Bergh, H. (2015). Toetsen van schrijfvaardigheid: hoeveel beoordelaars, hoeveel taken? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(3), p. 3-12
- Crank, V. (2012). From High School to College: Developing Writing Skills in the Disciplines. *The WAC Journal*, 23, p. 49-63
- Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen: Een handreiking voor het vak Nederlands in de 2e fase*. Enschede: SLO
- Ekens, T. & Meestringa, T. (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid: een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO
- Elving, K. & Van den Bergh, H. (2015). Gewicht in de schaal: op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2), p. 26-37
- Elving, K. & Van den Bergh, H. (2016a). Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), p. 24-35
- Elving, K. & Van den Bergh, H. (2016b). *Doen we weer Booster? Op zoek naar een passende schrijfdidactiek voor havo 4*. Utrecht: UU
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*, edition 4. Thousand Oaks, Californië, Verenigde Staten: Sage Publications
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), p. 365-387

- Gelderen, A. van (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), p. 3-15
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of educational psychology*, 99(3), p. 445-476
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Janssen, M. & Meestringa, T. (2016). Gedocumenteerd schrijven revisited. *Levende Talen Magazine*, 103(3), p. 16-21
- Kamalski, J., Sanders, T. & Van den Bergh, H. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), p. 3-9
- Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2005). Schrijftaken en schrijverstypen. *Levende Talen Magazine*, 92(2), p. 9-12
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. & Van den Bergh, H. (2015). Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research. *Journal of writing research*, 7(2), p. 299-324
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2012), *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo: Uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO
- Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de Tweede Fase. *Levende Talen Magazine*, 100(6), p. 6-10
- Meijerink, H.P. et al. (2009). *Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus. Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO
- Pollmann, E., Prenger, J. & De Glopper, K. (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), p. 15-25
- Quinlan, T., Loncke, M., Leijten, M. & Van Waes, L. (2012). Coordinating the Cognitive Processes of Writing: The Role of the Monitor. *Written communication*, 29(3), p. 345-368
- Steensel, R. van (2017). *Effecten van leesmotivatie-interventies, uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: EUR

§ 9 Bijlagen

Bijlage 1 t/m 16 zijn notities van de observaties tijdens de vier Boosterlessen.

Bijlage 1: observatie 1A

Bijlage 2: observatie 1B

Bijlage 3: observatie 1C

Bijlage 4: observatie 2A

Bijlage 5: observatie 2B

Bijlage 6: observatie 2C

Bijlage 7: observatie 3A

Bijlage 8: observatie 3B

Bijlage 9: observatie 3C

Bijlage 10: observatie 4A

Bijlage 11: observatie 4B

Bijlage 12: observatie 4C

Bijlage 13: observatie docent 1

Bijlage 14: observatie docent 2

Bijlage 15: observatie docent 3

Bijlage 16: observatie docent 4

Bij bijlage 17 t/m 24 staat telkens aangegeven wat de bijlage inhoudt.

Naam leerling	GR-8L	Handeling	Om	Om	Om	Om	Om	Om	Om	Om	Om	Opvallend
Aan taak												
		Opletten/luisteren	12405									
		Klassikale interactie (hand omhoog, vraag stellen)										
		Bronnen bekijken (teksten lezen, film kijken)										
		Nadenken, verzinnen		12424								
		Schrijven		12425	12429	12436						
		Overleggen		12428	12433							
		Anders, ni:										
		Anders, ni:										
		Anders, ni: <i>Luquato</i>	12441									
Niet aan taak												
		Verbaal (erdoorheen praten)	12480									
		Motorisch (storend bewegen)										
		Op de computer andere dingen doen	12404	12484								
		Passief aanwezig (uit het raam staren, telefoon)										
		Anders, ni: <i>programma's openen</i>	12412	12419								
		Anders, ni: <i>Facebook</i>	12457									
		Anders, ni: <i>e-mail checken</i>	12413	12421	12475							

Naam leerling	Handeling	Om	Om	Om	Om	Om	Om	Om	Om	Opvallend
Zw - w										
Aan taak										
	Opletten/luisteren	/2405								
	Klassikale interactie (hand omhoog, vraag stellen)									
	Bronnen bekijken (teksten lezen, film kijken)									
	Nadenken, verzinnen									
	Schrijven									
	Overleggen	12405								
	Anders, ni:									
	Anders, ni:									
	Anders, ni: <i>ingueho</i>	/2441								
Niet aan taak										
	Verbaal (erdoorheen praten)	12408	12410	12418						
	Motorisch (storend bewegen)									
	Op de computer andere dingen doen		12412	12420	12424	12429	12435			12427: PC werkt dan anders H. wijperet
	Passief aanwezig (uit het raam staren, telefoon)	12400								
	Anders, ni: <i>kijkt op PC andere H.</i>	12407								
	Anders, ni: aanwezig <i>chussen</i> <i>sofje</i>	12405								
	Anders, ni: <i>programma opstarten</i> <i>PC opstarten (3)</i>	12417	12423	12427	12434					

Bijlage 17

Interview met leerlingen 1A, 1B, 1C na boosterles 1

Wat vinden jullie van booster?

1B: 'Stom.'

1C: 'Ik vond het best wel saai.'

1A: 'Ik vind het onhandig omdat het programma niet goed werkt, dat je niet de tekst die je schrijft op kunt slaan, dat je dat in een ander word-document moet doen. Volgens mij kan het heel makkelijk worden aangepast, dat je documenten kan veranderen.'

1B: 'Je kunt je tekst niet veranderen.'

1C: 'En ik had een technische problemen met inloggen, ik werd er steeds uitgelogd.'

1B: 'Dat met die documenten vond ik ook nadelig. En het was lang, negen lessen. Het kan misschien wel nuttig zijn, maar misschien meer tijdens je studie.'

1C: 'Ik vind het veel fijner om op de computer te werken dan in je schrift, het is sneller en fijner.'

Wat vonden jullie van de filmpjes?

1A: 'Die vond ik op zich duidelijk, ze gaven wel veel informatie.'

1B: 'Ik vond het helder uitgelegd, ik begreep ze wel. Het werkt echt.'

1A: 'Voor mij ook. Zonder die filmpjes zou ik het wel moeilijker vinden.'

1B: 'Het is mogelijk om de filmpjes af te spelen, maar als je niet wilt, kan je het niet doen.'

1C: 'Ik vond het ook wel handig en duidelijk, ik had er geen problemen mee.'

Hoe vond je het werken in duo's?

1B: 'Volgens mij deden we dat niet echt.'

1C: 'We waren zogenaamd duo's, maar het was meer individueel, eigenlijk.'

1B: 'Ik heb geen duo gehad. Ze zeiden het wel, elke keer. Maar het was niet echt nodig, misschien alleen om te controleren, maar daar heb je geen duo voor nodig, iedereen kan dat.'

1A: 'We hebben dit puur voor onszelf gedaan.'

Hoe vonden jullie het werken met het acroniem?

1B: 'Ik vond het overzichtelijk, maar ik denk niet dat ik het zelf ga gebruiken.'

1A: 'Het was wel duidelijk dat je wist welke stappen je moest maken, waar je was. Dit werkt fijner dan een gewone les waar je het zelf maar moet doen.'

1B: 'Het zou bij een opdracht voor een ander vak wel handig kunnen zijn om te gebruiken... Maar ik denk er nooit echt over na. Misschien delen, maar ik denk er nooit echt over na dat ik het zo doet, ik doe dat eigenlijk automatisch.'

1A: 'Delen kan ik wel gebruiken, voor mijn profielwerkstuk bijvoorbeeld, volgend jaar.'

1C: 'Ik denk heel eerlijk gezegd niet dat ik dat zou doen. Ik zou het gewoon... door te brainstormen doen, op mijn eigen manier.'

Vonden jullie het prettig om alles op de computer te doen, of vinden jullie een boek fijner?

1B: 'Maakt mij niet uit, leren doe ik liever uit een boek, maar typen en verslagen maken doe ik altijd op de computer. Ik raak toch alles kwijt.'

Lukt het om het in de tijd af te krijgen?

1B: 'Volgens mij hadden we echt veel teveel tijd gekregen.'

1C: 'Heel veel tijd.'

1A: 'Ik vond het veel te lang.'

1B: 'Volgens mij kun je elke stap in een halve les doen. En het is niet echt voor cijfer. Niet van deze les, maar we moeten wel een keer een verslag maken, voor een punt.'

1A: 'Je kunt dan wel deze lessen gebruiken om het beter te doen.'

Bijlage 18

Interview met leerlingen 2A, 2B, 2C na boosterles 2

Wat vind je van deze schrijflessen?

2A: Ik heb er zelf niet zoveel mee, maar ik vind het wel prima om even te doen. Het is een verplicht nummer. Het werd niet gecontroleerd en het was ook niet voor cijfer, dus ik heb er dan ook weinig voor gedaan.

2B en 2C: Leuk, maar het hoort er gewoon bij.

Werkte het acroniem 'booster' voor jullie?

2A: Het is wel overzichtelijk. Het kwam heel vaak terug.

2B: De overzichtelijkheid maakte het wel handig. Ik vond het acroniem 'booster' wel goed bedacht, het is heel praktisch. Bij het vele teksten schrijven moet je veel informatie opzoeken en opschrijven, maar omdat het stap voor stap uitgelegd wordt, leer je er veel van, bijvoorbeeld over signaalwoorden. Teksten schrijven vind ik niet zo leuk, ik doe het verder ook nooit.

2C: Het acroniem werkte voor mij niet zo. Ik keek de teksten gewoon zelf na, op mijn eigen manier, ik heb het acroniem verder niet gebruikt. Ik zou het verder niet echt gebruiken, ook niet voor andere vakken. Puur voor Nederlands, om een paar lessen te doen, vond ik het wel handig.

2B: Ik denk dat je in een gewone, ouderwetse les wel meer doet. Het blijft een beetje in het midden hangen wat je goed en fout hebt gedaan.

2A: Soms heb ik het wel gebruikt, als het ons werd opgedragen. Als het er niet stond, had ik het niet gedaan.

2B: Ik heb een paar letters wel gebruikt, als ik het zelf nodig vond. Dat was soms handig. Maar vaak heb ik het niet nodig gehad.

2A: Voor andere vakken kan dit acroniem wel helpen, denk ik.

Hoe bevielen de wisselende duo's?

2A: Er is wel een keer een tekst door een medeleerling nagekeken, maar hier is verder weinig mee gedaan.

2B: Het werkte wel, omdat je kunt kijken wat de ander beter zou kunnen doen, en ook wat je zelf beter zou kunnen doen. Het is wel goed, en bruikbaar. Je kunt elkaar direct helpen.

2C: We moesten één keer elkaar teksten controleren, maar dat nam niemand echt serieus. Er was veel afleiding. De motivatie was er niet, omdat de docent het niet echt controleerde en omdat er geen cijfer voor stond.

2B: Ik vond het wel langdradig en omslachtig, je moest vaak hetzelfde doen terwijl je dat eerder ook al gedaan had, zoals je inleiding, kern en slot invullen, vervolgens de titel invullen en daarna moest dat allemaal nog een keer. En je wist ook niet zeker of je het goed gedaan had, want het werd niet echt gecontroleerd.

Hebben jullie iets van die filmpjes geleerd?

2A: Ik vond het lachwekkend.

2B: Vooral dat slechte meisje.

2A: Het kwam niet echt over. Het was slecht geacteerd.

2C: Het was een duidelijk voorbeeld van hoe het wel moest en hoe het niet moest. Als je goed oplette hoe ze het deden, noemden ze bijvoorbeeld wel goede argumenten, die waren wel bruikbaar. Maar zonder filmpjes had ik het prima gered met een klassikale uitleg. Maar de actrices vulden wel de informatie op.

2B: Sommige filmpjes waren slecht en overbodig, zo zou je het sowieso nooit zelf doen, dat was toch al duidelijk. Dat sloeg soms nergens op.

Hoe bevalt het om alles op de computer te doen?

2C: Het was wel fijner om dit op de computer te doen. Ik zou dat wel zo willen houden.

2B: Je kon het gewoon in één keer opschrijven, in plaats van apart een kladversie en een netversie met pen en papier te maken. Op de computer werkte het wel veel overzichtelijker en netter.

Bijlage 19

Interview met leerlingen 3A, 3B, 3C na boosterles 3

Wat vinden jullie van booster?

3C: Veel van hetzelfde, veel herhaling. Ik heb er niet zoveel met schrijven. Vier lessen om het te begrijpen vind ik wel genoeg.

3A: Je leert het daardoor wel goed, maar af en toe was het teveel herhaling.

3B: Ik vond het wel leerzaam, maar heel veel hetzelfde. Dan is het weer een beschouwing, dan weer een betoog, maar het is veel hetzelfde.

3A: Op zich mocht je wel je eigen verhaal schrijven, maar je werd veel gestuurd, er stond precies wat er in je stuk moest, en hoe.

3C: Dat vond ik wel prima.

Hebben jullie iets geleerd van die filmpjes?

Alle drie: Nee!

3C: Rare filmpjes. ik snapte echt wel wat goed en fout was. Het was té duidelijk, beetje irritant.

3B: Ik vond het een beetje overdreven, niemand nam het echt serieus. We hadden er net les over gehad, en daarna kwamen pas die filmpjes. Het was wel leerzaam om te zien wat je niet moet doen.

3C: Ik vind dat je beter kan zeggen wat je wel moet doen, in plaats van wat je niet moet doen.

Hebben jullie met wisselende duo's gewerkt?

3A: Het is maar één keer gebeurd dat we elkaars teksten gingen controleren.

3B: Twee keer toch?

3C: Het lag eraan wie je tekst nakeek. Dat maakte me niet zoveel uit. Ik zou dit ook niet meer zo willen doen. Maar je kunt goed zien wat de ander beter had kunnen doen, en dus ook wat je zelf beter zou kunnen doen.

3A: Sommigen gaven wel goede feedback, maar anderen schreven maar wat op, omdat het nou eenmaal moest.

Vonden jullie het acroniem 'booster' werken?

3C: Ik wist niet meer waarvoor het stond. Maar je leert er wel veel van als je voor school veel moet schrijven. Het was handig dat het stap voor stap werd uitgelegd.

3A: Ik vond het handig bedacht, die trucjes om het OK te leren doen, het was ook duidelijk en praktisch. Maar als het er niet had gestaan, had ik het misschien ook niet gemist.

3B: Ja, alleen vind ik het een omleiding tot je tekst. Dan gaan ze eerst vragen om te brainstormen en dan moet je het pas gaan schrijven. Ik heb liever dat je eerst gaat schrijven, en dan kijkt wat er goed en niet goed is, zodat je je tekst kunt aanpassen.

Hoe vinden jullie het om alles op de computer te doen?

3A: Heel fijn. Beter dan pen en papier, je kunt eenvoudig dingen weghalen en herschrijven en later signaalwoorden toevoegen als het nodig was.

3B: Je hand wordt lam als je zoveel moet schrijven. Daar word je moe van en minder geconcentreerd. En als je het daarna nog moet uittypen in booster, dat werkt niet. Op de computer kun je het gelijk van Word naar booster copy-pasten.

3A: Een keer moesten we het opschrijven en daarna in booster overschrijven. De docent ging het toen eerst nakijken en dan moest je dat met die opmerkingen daarna in booster zetten.

3C: Een keer had ik iets geschreven en toen wilde ik het verbeteren, maar dat kon daarna niet meer. Dat is wel jammer.

3B: Het is niet handig als je het per ongeluk te snel in booster zet en je docent zegt dat het niet goed is. Dan kan je het ook niet meer aanpassen.

Kregen jullie het meestal af tijdens de les?

3C: Nee, ik was bij les vier toen we bij les tien moesten zijn. Als je het niet zo leuk vindt, ga je het uitstellen. Waarschijnlijk heb je genoeg tijd, maar ik had tijd tekort.

3B: Ik meestal wel, alleen de afgelopen les niet.

3A: We hebben veel naar die filmpjes gekeken, en daarna hadden we maar tien minuten om wat te schrijven. Dat was veel te kort. De docent was de hele tijd aan het uitleggen en filmpjes laten zien.

3C: Je gaat ook niet thuis naar die filmpjes zitten kijken. Ik denk dat minder filmpjes een beter idee is.

3A: Ja, en niet meer zo veel herhalen, dat hoefde niet altijd en het kost veel tijd.

Bijlage 20

Interview met leerlingen 4A, 4B, 4C na boosterles 4

Wat vinden jullie van de booster-lessenreeks?

4A: Ik vond het wel fijn om nu duidelijk te weten hoe je een tekst opbouwt, en hoe je verschillende teksten, zoals beschouwing, betoog weet ik nu veel beter hoe je dat opbouwt. Eerst maakte ik het een beetje op gevoel, en nu weet ik echt waar ik mee bezig ben.

4C: Hetzelfde, maar ik vond dat er af en toe wel voorbeelden bij konden. Nu moesten we zelf die tekst ombouwen tot betoog, dat vond ik lastig omdat er geen voorbeeld bij stond. Ik zou dat handiger vinden.

4B: Normaal schrijf ik altijd een tekst op gevoel, ik bereid het niet voor. Maar nu moest je het wel in stappen doen, je moest er helemaal in mee. Soms vond ik dat irritant, dacht ik dat die stappen onnodig waren, maar uiteindelijk krijg je er wel een duidelijke tekst door. Stel, je zou nooit een tekst schrijven, en je moet het dan in één keer doen, dan heb je hier wel veel aan.

Hebben jullie iets geleerd van de filmpjes van Susan en Kristel?

4B: Heel eerlijk heb ik niet echt naar die filmpjes gekeken, ik heb vooral op de tekst gelet.

4A: Ik vond sommige filmpjes wel OK, maar we hadden er ook veel storingen in. Sommige filmpjes hebben we niet kunnen kijken, je klikte het aan en er was geen beeld, of geen geluid. Ik heb er wel een paar gezien, één vond ik goed, maar een ander niet zo heel sterk.

4B: Het is wel een voorbeeld van hoe het moet, of hoe het niet moet. Ze doen het helemaal voor.

4A: Dat was wel fijn.

4B: Als je het lastig vindt om te doen, is dat wel handig.

4C: Ik vond wel dat die filmpjes wat snel gingen. Je zag de tekst heel snel voorbijgaan, dat was moeilijk bij te houden.

Een deed het steeds goed, de ander steeds fout. Werkte dat voor jullie, of vonden jullie het voorspelbaar?

4C: Op zich wel, maar ik vond het af en toe wel lastig, omdat je ze beide ziet.

4A: Ik vond het juist heel duidelijk, dat je zag wat goed en fout was. Dat vond ik een groot verschil. Dan zag ik duidelijk: dit werkt goed, of juist niet goed. Het was wel een beetje overdreven uitgelegd misschien, maar je kon de denkstappen goed volgen.

Hebben jullie veel in duo's gewerkt?

4A: We hebben niet in duo's gewerkt...

4C: We hebben alles zelf geschreven.

4B: Bij het nakijken keek een medeleerling je tekst na, met een formulier.

4A: Je kijkt er wel anders naar. Als je je eigen tekst bekijkt, denk je snel: ja, dit is ook wel goed, maar als het van iemand anders is, ben je wel wat strenger.

Het acroniem 'booster': werkte dat voor jullie, dat je in het schema weet waar je bent?

4B: Ik denk dat ik het wel ga gebruiken. Het is iets wat je in je hoofd opneemt, je loopt even snel die punten door, je schrijft het niet allemaal op, maar in je hoofd ga je alles een keer langs.

4A: Ik vind het handig dat er zo'n volgorde is gemaakt. Dat woord onthoud je makkelijk. Uiteindelijk komt het je makkelijker uit.

4B: Je kan je nu echt ergens aan vasthouden.

4C: Dit kan ik wel gebruiken voor andere vakken.

4A: Misschien wel minder uitgebreid, dat je sommige stappen laat zitten en andere stappen wel kunt gebruiken. Je hoeft niet altijd alle stappen te gebruiken, daar heb je ook niet altijd tijd voor.

Je deed nu alles op de computer, terwijl heel lang alles met pen en papier werd gedaan. Hoe vinden jullie dat?

4A: Ik denk dat het wel handiger is. Je hebt alles bij de hand, kan alles, ook hulp en informatie, opzoeken op internet.

4B: Je bent er al wel aan gewend, met verslagen die je ook altijd op de computer doet. Dat was niet heel nieuw. Maar als je nu in de klas alles op de computer zou mogen doen, vind ik dat handiger dan met pen en papier. Anders moet je het weer uit een boek halen.

4C: We hebben tijdens booster ook op Wikipedia informatie kunnen opzoeken. Je kon je tekst nu ook helemaal netjes houden en daarnaast scheelde het veel tijd. We hebben alles in één document.

4A: We hebben alles in Word gezet en met knippen-en-plakken geüpload.

4B: Ik heb alle opdrachten in een document gemaakt en alle stappen op Word staan. Ik heb van de site wel mijn informatie gehaald maar in Word alles verzameld.

Wat vonden jullie van de hoeveelheid tijd?

4A: Voor mijn gevoel hebben we er helemaal niet zo lang aan gezeten.

4C: Voor sommige stappen was één lesuur echt teveel, maar voor andere stappen had je juist weer wat meer tijd nodig. Je zou er misschien tien onderdelen van kunnen maken in plaats van tien lessen.

4A: We hadden veel tijd, steeds. De lerares zei: je moet een les af hebben in één heel uur, en dat was dan alleen een inleiding. Dus dan typte iedereen snel een inleiding, of iedereen zat eerst een half uur te niksen en schreef 'm dan snel alsnog. Dus die onderdelen zouden efficiënter kunnen worden ingedeeld.

Hebben jullie nog tips of suggesties?

4B: Ik zou sowieso veranderen dat je die stappen in het programma moet doen, of alles in Word, of alles op de site, maar dat je er dan nog wel bij kan.

4C: Je zou in die filmpjes ook de teksten zelf kunnen laten zien, met concrete voorbeelden waarin je van een goede en minder goede tekst ziet wat goed en fout is.

4A: Ik vind het wel handig dat je zowel goede als foute voorbeelden ziet.

4B: Ik zou het ook leuk vinden als je zelf je onderwerpen kunt kiezen.

4A: Ja, ik vond bijbaantjes niet zo'n leuk onderwerp.

4B: Als je je eigen onderwerp hebt, schrijf je veel makkelijker en heb je veel meer informatie.

Bijlage 21

Interview met docent 1 na boosterles 1

Hoe kijk je terug op booster? Wat vond je van deze les, en van de lessenreeks in het algemeen?

Na één les dachten kinderen al: hoe moet dit nou, met het computerprogramma? Ze hebben dingen opgeslagen en dan konden ze dat niet verbeteren. Dan haken ze al af. Ik liep zelf tegen de verschillende werkvormen aan: eerst klassikaal, dan weer apart, dan weer klassikaal... Er zaten teveel werkvormen in één les. Je ziet al hoeveel moeite het kost om kinderen te laten luisteren. De timing was ook niet fijn: ze zitten net in de bovenbouw, dus je kent ze nog niet goed. Ik had het liever de tweede helft van het jaar. Ik heb er mijn handen vol aan.

Wat vind je van de lengte van de lessenreeks? De leerlingen vonden hem te lang...

Ja, maar zij snappen de opbouw niet. En dat is ook zo bij het reguliere schrijfonderwijs. Zij denken: 'ach, dat schrijf ik zo even...', en dat is het dus niet. Dat hele stappenplan, dat is juist het probleem. Wij doen dat met een schrijfschema, en het brainstormen, het in groepjes bedenken. En toch, ook al dwing je het af: ze doen het niet. Het voordeel van deze lessenreeks vind ik: ze kunnen het ook thuis doen. Alleen, met het diagram merkte ik dat dat niet genoeg is. Vorige les moest ik bij elke leerling, in kleine groepjes, uitleggen wat het was, en waarom het goed was.

Wat vond je van die filmpjes?

In het begin heb ik dat klassikaal gedaan, maar daarna hebben ze dat zelf gedaan. toen heb ik wel controlevragen gesteld: wat vond je ervan, wie vond je het best? Maar op een gegeven moment verveelt dat ook. Ik hoop dat ze er vaker naar kijken, maar dat weet ik echt niet. Wat je in de normale les ziet, zie je ook in deze les: de meisjes doen het veelal goed, die zijn ook werkelijk aan het schrijven tussen de andere dingen door. En dat kan ook best, als je bezig bent kan het best snel. Maar die jongens krijg ik er niet bij, andere jongens doen het hier niet, maar thuis wel...

Zijn ze in wisselende duo's aan het werk gegaan?

Dat wisselde. Sommigen hebben zich vastgeklampt aan een partner, anderen hadden wisselende duo's, weer anderen hebben het alleen gedaan. Volgens de lesopzet moeten ze ruilen, maar dat kan

hier niet, dan zijn ze hun documenten kwijt. De eerste paar lessen konden niet meer inloggen. Maar mijn hoop is dat, doordat ze die filmpjes thuis kunnen kijken, individueel, dat het beter werkt. In het begin van de bovenbouw zijn ze nog heel erg op elkaar gericht, ze moeten nog leren zelfstandig te werken.

Ben je heel strikt door het programma gegaan of heb je leerlingen de vrijheid gegund om het op hun eigen manier te doen?

Ik heb er geen controle meer op wat kinderen precies doen. Mijn laatste controle is die drie tekstjes die ik moet gaan beoordelen. Sommige leerlingen blijven alleen vragen of het voor cijfer is, en zo niet, dan denken ze dat ze het niet hoeven doen.

Hoe bevalt het digitale stuk, deze site?

Ik vind de filmpjes echt een meerwaarde hebben voor kinderen. Sommige gaan over soorten teksten, dat heb ik klassikaal gedaan. Maar dat weten ze al, dat is herhaling, dat is handig als naslagwerk, maar heeft geen meerwaarde in de les. Daardoor heb ik het losgelaten. Maar als ik die teksten krijg, en ik zie bijvoorbeeld dat het geen beschouwing is, zet ik dat erbij. Kijk nog even hiernaar, heb je wel geredigeerd, heb je het in een keer geschreven of heb je er meerdere keren over gedaan? Maar dat is mijn enige check.

Hoe bereid je deze lessen voor? In hoeverre helpt de docentenhandreiking?

Ik kijk die lessen door, hoe dat opgebouwd is, hoe de lessen zijn, zodat ik ze kan zeggen: het is handig als je daarnaar kijkt. Ik wil goed kunnen uitleggen hoe zo'n diagram werkt, want dat was nieuw voor mij. Dat bereidde ik voor.

Hoe gaat het tussentijds feedback geven op wat ze doen, op het denk- of schrijfproces?

Dat wisselt erg. Vaak gaat het er meer om ze überhaupt aan het werk te krijgen. Maar dat heb ik losgelaten, omdat dat zó hectisch was. Dat was rondom die adviserende tekst, toen heb ik wel meegelezen, maar toen waren ze nóg drukker dan nu. Dat kon gewoon niet. Maar die leerlingen houden ook niet van lang hetzelfde, die willen ook wel eens een kletsverhaal, of praten waar ze op dat moment mee bezig zijn, en die ruimte heb ik dan niet. Je kunt je aandacht geen moment laten verslappen.

Merk je dat je tussentijds de 'oude gewoontes' van de schrijflessen weer oppakt?

Nee, dat doe ik echt niet, ik doe alleen dit nu. Ik refereer wel aan het boek en aan hun voorkennis, en daar hebben ze ook een proefwerk over gehad.

Bijlage 22

Interview met docent 2 na boosterles 2

Hoe kijk je terug op booster? Wat vond je van deze les, en van de lessenreeks in het algemeen?

Met name de filmpjes vond ik heel goed. Inhoudelijk waren ze zeker de moeite waard. Zelf zou ik ze heel veel willen gebruiken. De lessenreeks in het algemeen had een aangenaam aanbod: het is echt een complete schrijfcursus en heel inhoudelijk opgesteld. Het denken, of leren denken, vooraf, beviel heel goed. Veel leerlingen doen eerst iets en denken dan pas na. Dat moet omgekeerd.

Gebruik je de filmpjes? Bespreek je ze? Laat je de leerlingen de filmpjes vergelijken?

Het filmpje van de blinde man die zit te bedelen snapten de leerlingen niet. Verder vond ik de filmpjes geweldig. Het was volgens mij totaal niet storend dat het voorspelbaar werd gevonden. Beiden kwamen met hun eigen producties en daar kwam commentaar op. Anders zou het ook te gescript worden. Dit kwam authentiek over. Het waren herkenbare leerlingen. Maar ik vond ze soms heel erg bezig met empathische invalshoek. Ze waren dan niet bezig met kritiek. Misschien zou je leerlingen zelf kritiek laten formuleren op de teksten van de dames, bijvoorbeeld als huiswerk, en ze dan naar het filmpje laten kijken.

Laat je de leerlingen werken in wisselende duo's? Hoe bevalt dat?

Dat was een ramp. Aan de ene kant moet je dichtbij de onderzoeksopzet blijven. Tegelijkertijd kom je met praktische onmogelijkheden in aanraking. Wisselen kan bijvoorbeeld niet met vaste computers. De lesopzet met verschillende werkvormen vond ik niet goed werken, want dat waren teveel werkvormen. Het leverde teveel onrust op. Elke les moesten er vijftig, misschien wel zestig minuten in drie kwartier gepropt worden. Dat ging heel lastig. Je moet meer rust kunnen creëren om leerlingen te laten schrijven, dus minder afwisseling tussen onderdelen.

Werk je met het acroniem 'booster'? Herhaal je die aanpak regelmatig?

Ja, en dat werkte heel goed. Het gaf een eenheid aan de lessenreeks en leerlingen herkenden het, zoals bij de filmpjes.

Hoe bevalt de digitale opzet?

Heel zinvol. Schrijven gebeurt steeds meer met de computer. Leerlingen werken vaak weinig gestructureerd, ze raken dingen kwijt. Dat gebeurt ook digitaal. Maar er zijn meer en betere mogelijkheden om back ups te houden. Ik liet leerlingen af en toe dingen thuis doen, zoals filmpjes kijken. Het bijhouden ervan was prettig, maar het was vervelend om de output te

krijgen. Ik vond het een onoverzichtelijk Excelbestand. Eigenlijk moet je dit offline doen, want dit vond ik echt een nadeel: alle leerlingen konden intussen gewoon op internet. Daarnaast denk ik dat je goede afspraken kunt maken, bijvoorbeeld over de lay-out, zodat je geen onleesbare handschriften hebt.

Hoe bereid je de lessen voor en gebruik je de docentenhandreiking daarbij?

Die was heel duidelijk. Ik heb in de docentenhandreiking alles opgezocht en bekeken. Omdat dit een nieuwe lessenreeks was, ging ik sowieso nooit onvoorbereid aan de slag. Waar zitten vragen en knelpunten? In welke fase van het proces zijn we? Leerlingen zijn vaak niet zorgvuldig met begrippen en termen. Filmpjes: houd rekening met... leer leerlingen schrijven vanuit sjablonen.

Geef je tussentijds feedback aan de leerlingen? Hoe pak je dat aan?

Dat doe ik altijd. Leerlingen lijken vaak vast te zitten, en dan zitten ze niet vast, maar moet je ze even terughalen naar het uitgangspunt. Je leest even mee en kun ze heel gericht tips geven. Omdat ik van tevoren wist wat er zou gaan gebeuren, ging dit makkelijker. Ik kon een stukje meelesen met leerlingen, het hoeft maar 30 seconden te duren.

De motivatie bij de leerlingen was beter. Er zaten wat technische onvolkomenheden in het programma, maar over het algemeen werkte het wel. Zie je de leerlingen zonder overleg achter hun toetsenborden bezig, dan vraag je je wel af: wat zijn ze aan het doen? Maar ik denk dat het werkt. Ze zijn digitaal veel bedrever dan onze generaties. De opdracht is voortdurend in beleid. Het is een dwingend geheel, duidelijk en taakgericht.

Heb je suggesties ter verbetering?

Installeer een dashboardfunctie voor de leraar, die centraal ziet wat er gebeurt. Welke leerling is waar, wie doet wat? Daarnaast denk ik dat ze beter thuis kunnen brainstormen dan op school.

Bijlage 23

Interview met docent 3 na boosterles 3

Wat vond je van de les die je net gaf? En van de andere lessen tot nu toe?

Ik vind het wel een goed idee om zo, stapsgewijs, een tekst te leren schrijven. Maar ik vond het lastig in de computerlokalen, vooral het praktische deel is moeilijk uit te voeren. En ik vond eigenlijk dat je heel lang doet over een opdracht, die zou sneller kunnen. Er stond te veel tijd voor. Je zou ze als lesonderdelen bij elkaar kunnen voegen.

Maar hoe de lessen waren opgebouwd, had ik telkens te weinig tijd: je moet heel veel schakelen en wisselen tussen de werkvormen. Daarnaast moesten wij een les van 50 minuten in 45 minuten krijgen. Steeds wisselende duo's en laptops doorgeven ging bij ons praktisch niet. Maar het idee vind ik wel heel erg goed, : kijken naar elkaars teksten, constant redigeren en herschrijven. Ik denk dat de leerlingen dat ook goed hebben opgepikt, maar je moet er als leraar wel veel belang aan hechten. Eén keer heb ik er een wedstrijd van gemaakt, met een prijsje voor de beste feedback. Dat was heel succesvol, ook al gaat het dan van extrinsieke motivatie uit, maar bij 4-havo werkt dat soms goed. Je kunt niet alleen maar zeggen: 'Je helpt elkaar', ze vinden het moeilijk om feedback te geven.

Het was veel schakelen: je begint klassikaal, je herhaalt, dan moeten ze zelf iets doen, dan moeten ze in duo's, dan weer klassikaal met die filmpjes... het was soms best chaotisch daardoor. Het zou al fijner zijn als je dit in een blokkur kunt doen. En voor ze eenmaal aan het schrijven zijn, dat duurt soms ook heel lang.

Leerlingen vinden het fijn om het op de computer te doen, maar het heeft nog steeds een aparte status. Daarbij werden er regelmatig andere dingen gedaan, op internet. Soms heb je heel hard gewerkt aan een stap en die bleek de les erna te zijn gewist. Ze moesten dingen opslaan die ze daarna niet meer konden bewerken, dat moet ook anders.

Gebruik je de filmpjes? Bespreek je ze? Laat je de leerlingen de filmpjes vergelijken?

Modellen werkt goed, al hebben leerlingen hun denkstappen niet per se explicieter gemaakt. Ik vind het een goed idee om te laten zien wat anderen schrijven, voor te doen hoe je schrijft. Maar misschien werkt dat ook heel goed als je een goede inleiding van iemand uit de klas neemt en die op het bord projecteert. Die filmpjes waren steeds hetzelfde: een meisje deed het steeds goed, de ander steeds fout. Je zou meer acteurs kunnen nemen en de goede en foute rollen meer afwisselen.

Laat je de leerlingen werken in wisselende duo's? Hoe bevalt dat?

In de lessen heb ik wisselende duo's laten ontstaan door ze hun tussenresultaten te laten uitprinten. Die heb ik vervolgens willekeurig bij andere leerlingen neergezet. Ik vind dat wel een goed idee. Ze samen een tekst laten schrijven bijvoorbeeld ook. Dat dwingt ze tot goed overleggen, je moet je stappen dan wel hardop zeggen, omdat je het samen schrijft. Daardoor komen vaak de beter ideeën bovendien.

Werk je met het acroniem 'booster'? Herhaal je die aanpak regelmatig?

Het acroniem 'booster' werkt echt handig. Je kunt het goed gebruiken als kapstok, je kunt er telkens aan refereren en de lesstructuur erop opbouwen. Ik vind het handig dat je zo bewust

je stappen zet. In het begin heb ik het acroniem nog niet zo herhaald, maar aan het eind steeds meer, inclusief verwijzingen terug en vooruit in het acroniem.

Hoe bevalt de digitale opzet?

Het digitale aspect: alles op de computer en op internet, documenten apart ergens opslaan, en later online zien wat ze hebben gedaan... Je hebt niet heel goed zicht op de voortgang van iedere leerling. Dat zou makkelijker gaan als alles op papier werd gedaan. Daarbij was het niet fijn dat leerlingen niet terug konden. Nu werkten ze vanuit een apart Word-bestand en moesten documenten telkens heen en weer worden gekopieerd. Maar linkjes plaatsen, filmpjes bekijken heeft duidelijke voordelen. Daarnaast kan iedereen iets makkelijker op zijn eigen tempo werken, dat werkt nu ideaal. Maar het is de bedoeling dat ze veel tegelijkertijd doen en dat moet je heel strak organiseren. Ik vraag me af of het dan meerwaarde heeft dat je alles digitaal moet doen.

Hoe bereid je de lessen voor en gebruik je de docentenhandleiding daarbij?

Ik heb de docentenhandleiding nodig gehad. Je moet het heel strak voorbereiden, en precies weten welk onderdeel hoeveel minuten kosten. Met de handleiding erbij zie je veel beter wat je aan het doen bent, dat hielp ook echt. Het is nu de lessenreeks van iemand anders, dus dan moet ik wel goed weten wat de bedoeling is. Wat ik lastig vond, was die les met die halve cirkel, de opbouw van de tekst in het diagram. Leerlingen vonden dat heel lastig, dus ik moest dat zelf heel goed voorbereiden. En dan nog duurde het veel langer voordat ook de leerlingen begrepen wat ze moesten doen.

Geef je tussentijds feedback aan de leerlingen? Hoe pak je dat aan?

Tussentijdse feedback op deelopdrachten, heb ik niet gegeven. Dat deden ze bij elkaar. Ik heb wel het proefbetoog van iedereen gelezen en van feedback voorzien. Tussentijds heb ik ze twee keer het Word-document laten printen, dan kun je veel beter zien wat iedereen heeft gedaan.

Het is een architecten-lessenreeks, maar ik zag niet om die reden leerlingen tegen de opdracht aanlopen. De klas heeft gewoon braaf gedaan wat er werd gevraagd.

Heb je suggesties ter verbetering?

Ik zou per les wel meer tijd willen. Het programma zou zo moeten worden gemaakt dat je terug kunt in de stappen om je documenten te verbeteren. De filmpjes zou ik willen aanpassen: meer acteurs, meer afwisseling en minder voorspelbaarheid. Ik denk dat booster vooral goed werkt in een blokkur, nu moet je het er teveel doorheen jassen. Misschien moet je ook een verschil maken tussen schrijflessen, waarin ze echt zonder wisselingen even alleen kunnen werken, en feedbacklessen waarin je kijkt naar wat er gemaakt is en waarop leerlingen moeten letten. Nu moet alles binnen één les en moeten leerlingen heel vaak schakelen, dat veroorzaakt rumoer. En als je schrijft, moet het gewoon stil zijn. Laat ze dan

maar gewoon méér tekst maken, driehonderd woorden bijvoorbeeld. En dan kijk je de les erop naar filmpjes van de meiden, gaan we modelen, en kijken we naar elkaars teksten om elkaar feedback te geven en dat meteen verwerken.

Bijlage 24

Interview met docent 4 na boosterles 4

Wat vond je van de les die je net gaf? En van de andere lessen tot nu toe?

Toen we de voorlichting kregen, was ik erg enthousiast en er zitten absoluut elementen in die ik goed vind, maar ik heb ook wel wat kritiekpuntjes die het moeilijker maken om die positieve punten eruit te halen. Dat modelen, als basisprincipe, dat leerlingen ervan kunnen leren en dat het een aantrekkelijke manier is, zeker voor havisten, dat onderschrijf ik wel.

Gebruik je de filmpjes? Bespreek je ze? Laat je de leerlingen de filmpjes vergelijken?

Maar de manier waarop dat uitgevoerd is, met dezelfde twee meisjes waarvan steeds één het goed doet en één het niet goed doet, wordt voorspelbaar, en dan slaan ze het over. Dan raak je het leereffect van het modelen kwijt. Kijken naar voorbeelden van hoe het niet moet, kan heel leerzaam zijn. Maar de basishouding van de meeste 4-havoleerlingen is niet interesse in het schrijven van teksten, maar ze willen zo snel en zo efficiënt mogelijk dat aangeleerd krijgen. Ik denk dat je daar moet beginnen, en in een later stadium, als die basishouding er al is, dat je dan kan variëren. Deze 4-havoleerlingen hebben in de onderbouw niet zo heel veel geschreven, dus we hebben liever dat ze eerst leren hoe het wel moet, en als dat er een beetje in zit, kunnen we kijken naar afwisseling.

Je zou er meer acteurs voor kunnen gebruiken. Ik mis jongens, wat voor de jongens in de klassen leuker is om te zien. Afwisseling is beter. En laat soms de één het goed doen, en soms de ander.

Laat je de leerlingen werken in wisselende duo's? Hoe bevalt dat?

Dat werkte niet. We hebben vaste computers. In het begin werd erop gehamerd dat ze dingen apart als een word-document moesten opslaan. Er zijn veel extra dingen waar je op moet letten, dus ik heb dit een of twee keer gedaan. Het effect is heel erg afhankelijk van de leerling. Sommigen hebben echt hun best gedaan en er wat van geleerd, anderen dachten: snel-snel, hebben we gedaan, afgevinkt, klaar. En je merkt ook bij dit programma dat je mijn inziens twee typen schrijvers. Sommige mensen moeten gewoon gaan zitten schrijven, en die zijn echt niet gebaat bij een uitgebreid bouwplan en van tevoren brainstormen. Dit is het verschil tussen de architect en de beeldhouwer. Ik heb het bij sommige leerlingen gezegd: ga maar gewoon zitten schrijven, want ze konden het écht niet. Daar kun je binnen dit programma niet zoveel mee. En ja, leerlingen zijn er zeker bij gebaat om een keer goed naar de opbouw van tekstschrijven te kijken. Sommigen kunnen de eerste drie stappen overslaan, als ze tijdens het schrijven maar goed terugkijkt en dat bewust doet. Maar het resultaat zal net zo goed of slecht zijn als wanneer je het hele bouwplan volgt.

Hoe bevalt de digitale opzet?

Dat heeft niet zoveel problemen opgeleverd. Ik heb geen problemen gehad met uitval, technische problemen, dat leerlingen ergens niet bij konden. Ik ben inmiddels wel zo ver dat ik zeg: doe het

maar met de computer in plaats van met pen en papier. Sommige handschriften zijn vrijwel onleesbaar. Laat deze generatie maar op de computer schrijven.

Hoe bereid je de lessen voor en gebruik je de docentehandreiking daarbij? Gebruik je de docentehandreiking tijdens het geven van je les?

Ik las van tevoren de handleiding vlug door. Ik heb een keer, helemaal aan het begin, de hele lessenserie doorlopen, en dat was alles wat ik deed. Toen zat het in mijn systeem en kon ik het toepassen. Ik vond het heel lastig om steeds commentaar te geven, want die vragen waren steeds hetzelfde, de lessen lijken ook zoveel op elkaar. Het stramien is steeds hetzelfde. Ze hadden meer dan genoeg tijd, het was niet moeilijk. Misschien zijn het niet tien volledige lessen, maar tien lesonderdelen.

Geef je tussentijds feedback aan de leerlingen? Hoe pak je dat aan?

Ja, tussendoor hadden ze dat verhaal van die bijbaantjes af en uitgeprint. Toen heb ik ze met ons standaard nakijkformulier voor beschouwing/betoog elkaars werk laten nakijken, en toen moesten ze het ook nog herschrijven. Dat heb ik tussendoor gedaan om erg te hameren op signaalwoorden en kernzinnen (en de helft heeft het nog niet door, maar dat houd je), maar dat is iets wat ik heel belangrijk vind en wat leerlingen maar niet door willen hebben.

Ze gaven elkaar feedback en daarnaast heb ik een aantal individueel feedback gegeven. Maar ik heb het niet allemaal individueel nagekeken.

Heb je suggesties ter verbetering?

Het mag wat spannender en uitdagender, en wat korter. De moeilijkheidsgraad mag echt omhoog. Want als ze iets niet snappen, moeten ze vragen stellen. Dit ligt allemaal zo voor de hand dat ze ook geen vragen hebben en dat ze heel snel klaar zijn. En dan wordt het een afvinklijstje. Misschien kunnen ze wat dingen toevoegen: hoe schrijf je überhaupt een fatsoenlijke zin? Zinsopbouw, voor je begint aan tekstopbouw, is zo belangrijk en komt tot in het eindexamen terug. Dat kun je best ergens tussendoor gooien en het heeft ook echt zin.

Misschien kun je tussendoor iets van een spelvorm, een quiz met een winnaar, toevoegen, dat motiveert ze vaak ook.