

LIO - ONDERZOEK



Omdat je maf mocht doen

Een onderzoek naar
verschillende werk-
vormen bij tekstbe-
grip

Monique Müller
s1034797
Hogeschool Windesheim Zwolle
Lerarenopleiding Duits Afstandsleren

1^e beoordelaar: Machiel Stolk
2^e beoordelaar: Mirjam Hilderink
Juni 2015

Praktijkonderzoek in de LIO

Welke werkvormen spreken leerlingen aan bij tekstbegrip?

Samenvatting

Uit onderzoek van het datateam op het Pius X-College is naar voren gekomen dat de motivatie van de leerlingen te wensen overlaat. Dit is voortgekomen uit onderzoek naar het slechte onderbouwrendement. Dat wil zeggen dat teveel leerlingen niet op hetzelfde niveau blijven na de eerste twee klassen. Zij stromen af naar één en soms twee niveaus lager. Er zijn enkele kwantitatieve onderzoeken gedaan naar dit lage onderbouwrendement. Hierbij is gekeken naar:

- Het instroomniveau vanaf de basisschool;
- de cijfers voor de exacte vakken;
- het aantal LWOO-leerlingen dat afstroomt. LWOO staat voor Leerweg ondersteunend onderwijs. LWOO-leerlingen hebben extra ondersteuning nodig.

In het onderzoek zijn de betreffende leerlingen vervolgens geïnterviewd om eventuele oorzaken van het slechte onderbouwrendement te achterhalen. Hierbij is naar voren gekomen dat het schort aan motivatie bij de leerlingen zelf. Aangezien dit — de motivatie van de leerlingen — een erg breed onderzoeksgebied is, is er nader gekeken binnen het vak Duits. In overleg met de leerkrachten-vreemde talen is vastgesteld dat het tekstbegrip te wensen over laat, niet alleen bij Duits, maar ook bij Engels. Volgens theorie is differentiatie een hulpmiddel om leerlingen te motiveren.

Bij differentiatie horen verschillende werkvormen en groepssamenstellingen. Er is een enorme keuze aan werkvormen waaruit een keuze gemaakt moest worden voor dit onderzoek. In overleg met collega's is gekozen voor creatieve werkvormen: uitbeelden en tekenen of plaatjes zoeken. Bij de groepssamenstelling is voor vier varianten gekozen: solo, klassikaal, in duo's en in groepen van vier. Het onderzoek heeft met drie opdrachten gewerkt die tegelijkertijd variëren in werkvorm, groepssamenstelling en tekststructuur. Daarom geeft het onderzoek geen uitsluitsel over of zij het gevolg zijn van deze opdrachtaspecten apart. Wel variëren de drie opdrachten op deze drie aspecten steeds op dezelfde manier: van relatief gestuurd naar relatief zelfstandig.

De keuze voor de teksten is tot stand gekomen na overleg met de leerlingen en collega's. Er is gekozen voor examenteksten van het VMBO-BB-niveau aangezien de leerlingen deze aankunnen en deze teksten alle drie van hetzelfde niveau zijn. De thema's van de teksten zijn voortgekomen uit gesprekken met de leerlingen.

In dit onderzoek zijn twee klassen van 28 leerlingen met drie verschillende teksten op drie verschillende manieren aan het werk gegaan. Beide klassen hebben dezelfde opdrachten gemaakt. Onderdeel van elke opdracht was een SO, waarin woorden werden gevraagd, vragen over de tekst werden gesteld en gevraagd werd naar een samenvatting van de tekst. Na elke opdracht hebben de leerlingen een enquête ingevuld over hun ervaring met de opdrachten. Naast de leerlingen zijn drie docenten geïnterviewd over de werkvormen en hun bevinding met de klassen.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat:

- leerlingen het meest leren van creatieve opdrachten;
- het werken in groepen voor een beter tekst- en woordbegrip zorgt;
- leerlingen denken van leuke opdrachten meer te leren;
- tekststructuren niet worden gebruikt als ze niet onderdeel van een opdracht zijn.

De belangrijkste aanbevelingen die hieruit voortkomen zijn als volgt.

- Laat de leerling veel samenwerken in duo's of groepjes. Dat komt het tekst- en het woordbegrip ten goede.
- Zorg voor activerende creatieve werkvormen zoals uitbeelden, plaatjes zoeken of tekenen, voor een beter woordbegrip.
- Zorg voor afwisseling in werkvorm en in samenstelling.
- Maak het aanleren van tekststructuren onderdeel van de opdrachten

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1 Inleiding	6
2 Theoretisch Kader	8
2.1 Differentiatie.....	8
2.2 Motivatie.....	8
2.3 Reflectie	9
2.4 Verschillen tussen leerlingen	9
2.5 Toepassing	10
2.6 Leestips	10
2.7 Werkvormen	11
2.8 Conclusie.....	12
3 Probleemstelling en onderzoeksvraag.....	13
4 Onderzoeksopzet	15
4.1 De onderzoeksgroep	15
4.2 De opdrachten	15
4.3 De onderzoeksinstrumenten: enquêtes en interviews	17
4.4 Kritische noot.....	18
5 Resultaten	19
5.1 Verloop onderzoek	19
5.2 Beleving Duits voor het onderzoek.....	20
5.2.1 Resultaten: Duits, wat vind ik ervan?	20
5.2.2 Analyse: Duits, wat vind ik ervan?	20
5.2.3 Resultaten: Samenwerking	21
5.2.4 Analyse: Samenwerking.....	21
5.2.5 Resultaten: Teksten	22
5.2.6 Analyse: Teksten	23
5.3 Opdracht 1	24
5.3.1 Resultaten: opdracht 1	24
5.3.2 Analyse: opdracht 1	25
5.4 Opdracht 2	26
5.4.1 Resultaten opdracht 2	26
5.4.2 Analyse: opdracht 2	27
5.5 Opdracht 3	28
5.5.1 Resultaten: opdracht 3	28
5.5.2 Analyse: opdracht 3	29

5.5.3	Analyse vergelijking drie opdrachten	29
5.6	Na drie opdrachten	30
5.6.1	Resultaten na de drie opdrachten	31
5.6.2	Analyse na de drie opdrachten	33
5.7	Interviews	33
5.7.1	Analyse interview	34
5.8	Nagesprek klas X	34
5.8.1	Analyse nagesprek	35
6	Conclusie, discussie en aanbevelingen	36
6.1	Conclusie	36
6.2	Discussie	37
6.3	Aanbevelingen	37
7	Reflectie	39
8	Bibliografie	40
9	Bijlagen	42
9.1	Bijlage 1: Opdrachten lezen Lio-Onderzoek.	42
9.2	Bijlage 2. Teksten en vragen	43
9.3	Bijlage 3 Enquêtevragen	49
9.4	Bijlage 4 Toetsen bij opdrachten	50
9.5	Bijlage 5 enquête voor de opdrachten	53
9.6	Bijlage 6 enquête na opdracht 1	65
9.7	Bijlage 7 enquête na opdracht 2	74
9.8	Bijlage 8 enquête na opdracht 3	83
9.9	Bijlage 9 enquête na alle opdrachten	92
9.10	Bijlage 9 interview talendocenten	104
9.11	Bijlage 10 Nagesprek klas x	108
9.12	Bijlage 11 Toets cijfers klas x en y	109
9.13	Onderzoeksplan en beoordeling	113

1 Inleiding

Op het Pius X-College wordt bij het datateam dit jaar het onderbouwrendement onderzocht. Het onderbouwrendement meet de doorstroom van de leerlingen uit de onderbouw naar hetzelfde niveau in de bovenbouw. Het rendement is niet goed als teveel leerlingen op een lager niveau de bovenbouw instromen. Een school wordt hierop beoordeeld door de Onderwijsinspectie. Het Pius X-College, locatie Van Renneslaan, scoort niet goed, de afgelopen vijf jaar.

Er zijn enkele kwantitatieve onderzoeken gedaan waarbij gekeken is naar:

- instroomniveau vanaf de basisschool;
- de cijfers bij de exacte vakken;
- het aantal LWOO-leerlingen dat afstroomt. LWOO staat voor Leerweg ondersteunend onderwijs. LWOO-leerlingen hebben extra ondersteuning nodig.

De hypothesen hierover bleken alle niet juist. De volgende stap was het interviewen van leerlingen om mogelijke oorzaken van het afstromen te achterhalen. Hierbij kwam de motivatie van de leerling als aandachtspunt naar boven.

Leerlingen zitten op school om iets te leren. Er zijn verschillen in hoe er geleerd wordt, in de motivatie van leerlingen en in of ze met plezier naar school gaan. De politiek legt veel nadruk op het aanbieden van lesstof op het niveau van de leerling. Minister Dekker wil dat leerlingen op hun eigen niveau les krijgen (VO Raad, 2015). Scholen hebben vanaf 1 augustus 2015 de plicht leerlingen met PRO- en LWOO-indicatie op te nemen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2015). Dit zijn leerlingen met een leerwegondersteunende indicatie en leerlingen die op praktijkonderwijs zitten. De meeste scholen werken toe naar het behalen van een diploma op het niveau dat de leerling aankan. Gekoppeld aan dit diploma zijn de examens die de leerling moet behalen.

Het onderwerp van dit onderzoek is gekoppeld aan het behalen van het examen. Bij de vreemde talen, dus ook bij Duits, is het examen een tekst. Lezen is tegenwoordig niet meer vanzelfsprekend bij leerlingen, in het Nederlands al nauwelijks laat staan in een vreemde taal (NOG Nationale Onderwijsgids, 2015). Aangezien de leerlingen toch klaargestoomd moeten worden voor een tekst op het te behalen examen is het zaak ze te motiveren om te lezen. Hoe zou je dit kunnen doen?

In de onderbouw is het al zaak om leerlingen vertrouwd te maken met teksten in de vreemde taal. Er zijn kerndoelen voor de vreemde talen voor het tekstbegrip in de onderbouw (Rijksoverheid, 2010):

12. *De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Duitse woordenschat.*
13. *De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Duitstalige teksten.*
14. *De leerling leert in Duitstalige schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.*

Behalve met kerndoelen wordt er op het Pius X-College en in de gebruikte Duitse methode met ERK-kwalificaties gewerkt. ERK staat voor Europees Referentie Kader, een vastgesteld Europees raamwerk van niveaubeschrijvingen voor moderne vreemde talen. Hierbij wordt een onderverdeling gemaakt in A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Een A1-leerling begint net met de vreemde taal en iemand die op C2-niveau de taal beheerst kan zich vloeiend en in nuance uitdrukken in complexe situaties (Europees referentiekader, 2010).

Op het Pius X-College heeft de sectie Duits besloten meer aandacht te besteden aan tekstbegrip in de onderbouw. Dit is ter voorbereiding op het examen. Daarmee wil men de interesse van de leerling

in het lezen laten toenemen en ervoor zorgen dat de leerling zelfstandig een tekst begrijpt. Er zijn allerlei werkvormen voor lezen (Flokstra, 2006) zoals: Check in Duo's, Groepsrollen en Drama. Een combinatie van groepssamenstelling en activerende werkvormen vormt de basis van het onderzoek. De activerende werkvormen zoals uitbeelden en tekenen of plaatjes zoeken zijn makkelijk toe te passen en vragen weinig uitleg. Dit is voor het onderzoek noodzakelijk aangezien een opdracht binnen een lesuur gemaakt gaat worden. Zou een opdracht langer dan een lesuur duren is de beleving niet meer goed te toetsen met een enquête die direct na elke opdracht ingevuld gaat worden. Het is dus zaak om voor het onderzoek opdrachten kort en duidelijk te maken. De teksten moeten niet te lang zijn en de werkvormen direct toepasbaar.

Leerlingen geven vaak als eerste reactie bij het lezen van een tekst in een vreemde taal: "Juf, ik snap er niks van". Bij doorvragen wordt duidelijk dat veel leerlingen de teksten woord voor woord willen begrijpen. Meestal lukt dit niet, frustreert dat de leerling en raakt hij/zij gedemotiveerd. Je kunt als leerkracht heel eenvoudig de woorden gaan vertalen die ze niet begrijpen. De leerling vult ze dan in de tekst in en kan zo verder. Dit heeft echter geen groot leereffect (Staatsen, 2009). Tijdens een examen kan de leerkracht er immers ook niet naast zitten om zo te helpen. Het is dus zaak de leerlingen handvatten te geven om zelfstandig met een tekst die ze in eerste instantie niet begrijpen, aan het werk te gaan en zo het tekstbegrip te vergroten.

Wat ik onderzoek is hoe de leerlingen de verschillende opdrachten, met daarin werkvormen en groepssamenstellingen, bij tekstbegrip ervaren. Dit doe ik, omdat ik als talendocent graag wil weten of er werkvormen zijn die de leerlingen aanspreken en waarbij ze de tekst kunnen begrijpen door middel van deze werkvormen. Dit sluit aan bij het doel van de sectie om tekstbegrip meer te integreren in het lesprogramma en de leerlingen te motiveren tot lezen. Het doel is om werkvormen te gaan aanbevelen bij de secties-vreemde talen op onze school.

Het theoretisch kader zal verder ingaan worden op de werkvormen, op differentiatie binnen de lessen, op moeilijkheden bij tekstbegrip en op de keuzes van de teksten en de eventuele vragen en opdrachten hierbij. Differentiatie komt aan de orde omdat het onderzoek in eerste instantie hierover zou gaan. Echter, naarmate het onderzoek vorderde is het onderzoek toegespitst op tekstbegrip en de verschillende werkvormen. Verder is differentiatie het eerste waarnaar is gekeken bij het kiezen van de werkvormen.

2 Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op differentiëren in lesstof. Daarnaast wordt gekeken hoe de motivatie tot leren verhoogd kan worden, door meer aan te sluiten op de belevingswereld van de leerlingen. Verschillende werkvormen komen aan de orde en het leerlingen leren reflecteren op de onderwijsinhoud. Deze theorie wordt toegepast in het onderzoek dat ik heb uitgevoerd.

2.1 Differentiatie

Leerlingen leren op verschillende manieren. De één leert sneller dan de ander, de één heeft meer ruimtelijk inzicht een ander begrijpt teksten sneller. Om leerlingen tegemoet te komen in hun wijze van leren wordt er gedifferentieerd. Als je kijkt naar wat differentiëren is, gaat het over de verschillende onderwijsbehoeften en -fasen van de leerlingen.

Volgens (woorden.org, 2014) is differentiëren:

1. Onderscheid maken of verschillend maken.
2. Anders zijn dan anderen.

Bij beide hoort het synoniem “onderscheiden”.

Differentiëren is dus het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Een leerkracht zou in staat moeten zijn leerlingen dusdanig les te geven of te begeleiden dat zij allemaal aan hun trekken komen. De lessen zouden zo georganiseerd moeten worden dat elke leerling zijn of haar talenten optimaal kan gebruiken. (Bosker en Doolaard, 2009). Volgens Berben & Teeseling (2014, p. 11) is differentiëren:

... het bewust, doelgericht aanbrengen van verschillen in instructie, leertijd of leerstof binnen een (heterogene) groep of klas leerlingen, op basis van onder andere hun prestaties.

Hierbij wordt nader verklaard dat het niet alleen om prestatie gaat maar bijvoorbeeld ook om motivatie en leervoorkeur.

Verder is er een verschil tussen divergent en convergent differentiëren. Divergent differentiëren gaat over het onderscheid maken voor de individuele leerling. Deze vorm komt tegemoet aan de behoefte van de individuele leerling (Berben & Teeseling, 2014). Bij convergent differentiëren wordt er uitgegaan van een doel dat een gehele groep zou moeten behalen. Dat minimale lesdoel is hierbij voor elke leerling hetzelfde.

2.2 Motivatie

Welk voordeel heeft het om bij de behoefte en de mogelijkheid van een leerling aan te sluiten? Een groot voordeel zou moeten zijn dat het de motivatie bevordert. Een groot probleem tijdens de lessen bij ons op school, en niet alleen op onze school, is de motivatie. Dit komt naar voren bij veel studiemiddagen, gesprekken en onderzoek. Peetsma et al. (2005) hebben in hun onderzoek laten zien dat motivatie niet alleen in Nederland een probleem is, maar ook in Zwitserland, Tsjechië en Duitsland. In de onderzochte landen blijkt de motivatie van de leerlingen niet groot. Zij vinden de lessen vaak saai en voelen niet de behoefte er wat voor te doen.

Om een leerling te motiveren zou de lesstof aan moeten sluiten bij de behoefte en de mogelijkheden van die leerling. Door aan te sluiten op zijn of haar belevingswereld zorg je dat de lesstof relevant is, waardoor het geleerde beter zal beklijven. Zo heeft het in klas 1 nog geen zin om bij het bij rekenen te hebben over geld voor uitgaan te praten, als leerlingen nog amper uitgaan. In klas 4 is dit wel een groot issue dus wel relevant. Om nieuwe lesstof goed te laten binnenkomen moet voorkennis geactiveerd worden (Ebbens & Ettekhoven, 2009). Dit kan ook voorkennis uit het dagelijks leven zijn. Volgens Groen (2006) is zelfreflectie nodig om kritisch naar je eigen functioneren te kijken. Nu hoeven VMBO-leerlingen uit klas 2 nog niet

op hoog niveau te reflecteren, maar als ze zelf kunnen kijken naar wat ze nodig hebben en hoe ze dit gaan doen om tot een oplossing van een opdracht te komen, komt dit hun cognitieve vermogen ten goede.

Een effectieve beklijving van nieuw te leren informatie komt door hogere-orde-denkvragen te stellen. Hierbij leert de leerling zelf meer na te denken (Ebbens & Ettekhoven, 2009). Reflecteren valt ook onder nadenken over hoe iets kan, of hoe iets anders kan en hoe je tot een oplossing komt. Dit kan allemaal toegepast worden in de manier van differentiëren. Je zou de motivatie dus kunnen stimuleren door de lesstof meer aan te laten sluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen en hen hierop te laten reflecteren. Zo laat je leerlingen reflecteren op eigen werk: ontdekken welke kennis verworven moet worden of welke kennis nog ontbreekt.

2.3 Reflectie

Reflectie gaat over zelfevaluatie. Doordat de leerling reflecteert op zijn eigen handelen krijgt hij inzicht in wat nog ontbreekt in kennis. De leerling ontdekt wat hij al onder de knie heeft en welke stof hij nog niet beheerst. Hiermee gaat hij verder. Als we uitgaan van zelfregulatie en differentiatie gaat het erom dat de leerling een gevoel van autonomie krijgt. Door de leerling zelf het leerproces te laten regelen, bevordert je de autonomie (Schuit, Vrieze, & Slegers, 2011). Als je de leerlingen instructie geeft tijdens het proces — procesgeoriënteerde instructie — is differentiëren een voorwaarde. Hierbij differentieer je op interesse, leerstijl en niveau.

Naast zelfregulatie en de reflectietheorie kan ook nog gebruik worden gemaakt van de “zone van de naaste ontwikkeling” van Vygotsky (taalvormingentaaldrücken, 2007). Dit gaat erom dat je de leerling dingen laat leren in aansluiting op wat hij al weet. Dit moet echter wel nieuw en uitdagend zijn. Het gaat bij het leren volgens Vygotsky vooral om zelfsturing, waarbij de leerkracht ervoor zorgt dat de leerling in de goede richting geduwd wordt d.m.v. ondersteuning en interactie.

Volgens Deci & Ryan (2000) handelen mensen omdat ze geloven dat hun gedrag tot een gewenste uitkomst of doel leidt. Dit betekent dat wanneer het doel van een leerling een gewenst lesdoel is, de leerling dit ook kan bereiken. Hoe dit doel bereikt wordt is per persoon wel verschillend. Ieder mens bereikt zijn doel anders, zo ook leerlingen. Elke leerling heeft zijn eigen leerstijl (Kolb, 1984).

2.4 Verschillen tussen leerlingen

De leerstijlen van Kolb (1984) laten zien dat er verschillende leerstijlen en verschillende leerlingen zijn: de doener, de denker, de beschouwer en de beslisser. Op basis hiervan zou je kunnen differentiëren en kijken of dit de motivatie en daarmee het leren bevordert. Ook kun je kijken naar de leervoorkeur. De ene leerling leert liever lezend, de ander in een gesprek; de ene leerling leert liever alleen, de ander in een groepje. Daarmee kan rekening worden gehouden bij differentiatie.

Behalve de leerstijlen en leervoorkeuren gaat het ook om de ontwikkeling van de leerling. Ieder kind ontwikkelt zich volgens bepaalde ontwikkelingsfasen. Volgens de theorie van Piaget (Wal, Mooij, & Wilde, 2009) zijn er vier verschillende ontwikkelingsfasen. Een volgende fase bereikt men omdat het lichaam naar evenwicht streeft. Dit gebeurt door het proces van assimilatie en accommodatie. Dat wat wij opnemen wordt aan ons aangepast: de assimilatie. Het lichaam past zich aan, aan wat wordt aangeboden: de accommodatie. Als we dit naar het onderwijs vertalen, betekent dit dat we de lesstof aan de leerling moeten aanpassen, zodat de leerling zich daarna aanpast door wat hij heeft geleerd. Zo komt hij een fase hoger. Het is hierbij van belang dat de assimilatie, het geven van lesstof, bij de leerling past: een reden om te differentiëren. Als de aangeboden lesstof te vroeg komt, waardoor deze niet kan accommoderen, gaat het mis en heeft de leerling het gevoel niets te kunnen of te snappen. Dit zorgt weer voor demotivatie. Bij differentiatie is het dus zaak goede lesstof op een niveau aan te bieden dat het kan accommoderen.

2.5 Toepassing

Hoe werkt dat nu in de praktijk van de klas? Handelingsgericht werken is gericht op het maken van een groepsplan om de leerlingen gedifferentieerd les te kunnen geven. Volgens Bouwman (2013, p. 33) draagt handelingsgericht werken bij aan het effectief omgaan met verschillen. De uitgangspunten hierbij zijn:

- *De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.*
- *De school formuleert lange- en korte-termijndoelen voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren van alle leerlingen en evalueert deze in een cyclus van planmatig handelen.*
- *Het groepsplan is het belangrijkste instrument bij handelingsgericht werken. Het helpt om op een planmatige manier tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen.*

Op het Pius X-College wordt hieraan grotendeels voldaan. Er zijn groepsplannen, er wordt geëvalueerd en er zijn doelen voor de korte en lange termijn over het leren en de werkhouding. De korte-termijndoelen staan jaarlijks in de vakleerplannen. De lange-termijndoelen staan in de studiegids van school. Aan het sociaal-emotionele aspect wordt gewerkt. Het evalueren en planmatig handelen over deze ontwikkeling wordt vaak alleen bij 'probleemleerlingen' toegepast.

Het CPS geeft 10 tips voor differentiëren (Berben, 2014)

1. Verdeel je klas in twee à drie subgroepen;
2. Differentieer in instructie en begeleiding;
3. Differentieer op basis van leerstijlen;
4. Differentieer op basis van tijd;
5. Maak extra uitdagende opdrachten zinvol;
6. Differentieer via het huiswerk;
7. Breng niveaus in opdrachten aan en koppel deze aan je lesdoelen;
8. Durf te experimenteren;
9. Reflecteer op deze manier van werken, samen met de leerlingen;
10. Begin klein.

Er zijn dus veel mogelijkheden om te differentiëren.

2.6 Leestips

Aangezien het onderzoek gedaan wordt met leesopdrachten is het zaak te weten hoe er met teksten omgegaan kan worden. Duke, Pearson, Strachan, & Billman (2011) geven tips voor het goed beheersen van lezen:

- Build disciplinary and world knowledge.
- Provide exposure to a volume and range of texts.
- Provide motivating texts and contents for reading
- Teach strategies for comprehending.
- Teach text structures.
- Engage students in discussions.
- Build vocabulary and language knowledge.
- Integrate reading and writing.
- Observe and assess.
- Differentiate instruction

Tot deze tips zijn zij gekomen na onderzoek bij verschillende scholen en verschillende leraren. Tevens wordt er gezegd dat wij de leerlingen aan alle soorten teksten en genres bloot moeten stellen, zowel aan goed te begrijpen teksten als ingewikkelde, moeilijk te begrijpen teksten. Dit laatste om dan weer te kijken hoe deze teksten makkelijker te maken zijn. Het gaat volgens hen om het neurologische effect dat, als je bezig bent met een moeilijk te begrijpen tekst, je in dat deel van de hersenen komt waar geleerd wordt.

Tabel 1 toont een voorbeeld van Staatsen (2009, p. 51), van een leesprogramma voor de eerste drie leerjaren van het VO. In deze tabel staat:

- ELZA voor voorspelactiviteiten aan de hand van de eerste en laatste zin van een alinea.
- concentrisch lezen voor het van buiten naar binnen lezen van een tekst, van de grote lijnen naar de details.
- CLOZE-oefeningen voor 'gatenteksten' waarin de leerlingen woorden in moeten vullen op de lege plekken.

Activiteiten	Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3
voorspellen/ verifiëren	• accent op voorspellen en verifiëren	• herhaling leerjaar 1 zelfstandig toepassen • ELZA • start concentrisch lezen	• automatiseren van het geleerde en dit zelfstandig toepassen bij iedere tekst
structureren	• eenvoudige structuur herkennen • kniptekst • eenvoudig schema	• accent op structureeractiviteiten	• zelf een tekst indelen en een schema maken • kernwoorden/ kernzinnen selecteren
raadvaardigheden	• begin maken met woordraadoefeningen • eenvoudige CLOZE-oefeningen met zeer weinig gaten	• uitbreiden woordraadstrategieën • vooral veel CLOZE-oefeningen	• accent op woordraadstrategieën, woorden in een tekst raden, vooral gericht op detailbegrip

Tabel 1. Leesprogramma eerste drie leerjaren VO (Staatsen, 2009, p. 51)

Verder is het volgens Staatsen (2009) belangrijk dat leerlingen niet altijd alleen werken. Door samen te werken, door over elkaars werk te praten en na te denken, door elkaars werk te vergelijken, reflecteer je automatisch op eigen werk. Nadat er gereflecteerd is op het eigen werk, kan het duidelijk zijn wat er nog geleerd moet worden. Er kan dan gekeken worden met de leerkracht naar wat de volgende stap is in het leerproces. Zo wordt er gedifferentieerd op het niveau van de leerling.

2.7 Werkvormen

Differentiëren houdt ook in dat er verschillende werkvormen worden gebruikt. Zoals al vermeld kun je door verschillende werkvormen te gebruiken verschillende leerlingen aanspreken. Om bij lezen tot verschillende werkvormen te komen is het zaak te kijken naar wat belangrijk is bij het lezen. Staatsen geeft (2009, p. 64) tien 'gouden leesregels':

1. de tekst altijd een keer snel helemaal doorkijken, ter oriëntatie, zodat je weet waar je bepaalde informatie moet zoeken;
2. plaatjes, koppen, titel, ondertitels zo efficiënt mogelijk gebruiken;
3. stel altijd stuurvragen vooraf (om toegang tot tekst te krijgen);
4. begin altijd bij wat je al weet (dus nooit met de onbekende woorden);
5. bij onbekende woorden in ieder geval dóórlezen;
6. Train jezelf in lezen in meerdere rondes;
7. Ga woorden later pas opzoeken;

8. Kies leesopdrachten die passen bij het 'natuurlijke' leesdoel van de tekst. Bij globaal begrip van hoofdzaken horen informatieve of fictionele teksten, bij detailbegrip functionele teksten.
9. Werk indien mogelijk met een maatje samen en stel jezelf achteraf vragen over hoe jullie het aangepakt hebben, waarom en waar iets gevonden, hoe volgende keer aanpakken etc.;
10. Meer makkelijkere teksten is beter dan één 'op niveau'.

Van verschillende werkvormen voor het begrijpen van teksten zijn legio voorbeelden. De SLO geeft de voorkeur aan werkvormen waarbij leerlingen samenwerken (Jansma, Kleunen van, & Leenders, 2011). Verder geven zij aan dat het belangrijk is na te vragen of de tekst begrepen is na afloop van de opdracht en, afhankelijk van het antwoord, wat er anders gedaan had kunnen worden. Zo wordt de zelfreflectie van de leerling bevorderd.

Een andere tip van de SLO voor begrijpend lezen is om de leerling te laten meebeslissen over de tekstsoorten en de thema's van de teksten. Als die aansluiten bij hun belevingswereld is de interesse groter. Verder is het zaak te variëren in opdrachten; niet elke leerling wordt door dezelfde activiteiten gemotiveerd. Uitgeverij Coutinho geeft tips voor werkvormen bij begrijpend lezen waarbij zaken als woordbetekenis raden, selectief lezen en informatie zoeken vaak aan de orde komen. Deze werkvormen worden tevens vaker genoemd bij Berben & Teeseling (2014) en Staatsen (2009), ter bevordering van tekstbegrip.

2.8 Conclusie

Uit boven genoemd theoretisch kader komen enkele dingen naar voren. Om leerlingen te motiveren is het zaak te differentiëren. Dat kan op veel verschillende manieren, zoals in tempo, niveau, leerstijl, samenstelling en behoefte. Om tot differentiëren te komen dien je inzicht te krijgen in je leerlingen door middel van een groepsplan. Het is zaak een keus te maken die past bij de leerling en bij de opdracht. Verschillende werkvormen en groepssamenstelling zijn onderdeel van differentiëren.

Daarnaast is het zaak je lesstof te laten aansluiten op de belevingswereld van de leerling. Hierdoor wordt voorkennis geactiveerd en weten de leerlingen de nieuwe stof aan te laten sluiten op reeds bestaande kennis. Er vindt accommodatie en assimilatie plaats.

Voor de motivatie van de leerlingen is het goed ze te laten reflecteren op hun werk. Wat is er geleerd, hoe is dit gedaan, wat moet er nog geleerd worden en hoe zou dit moeten gebeuren? Zo wordt autonomie gecreëerd bij de leerling. Door leerlingen opdrachten steeds meer zelfstandig te laten uitvoeren zullen ze zelf moeten kijken hoe ze dit aanpakken en wat ze daarbij nodig hebben. Verder is het toepassen van verschillende werkvormen goed voor de motivatie. Voor het lezen van teksten zijn er legio tips. Het aanleren van leesstrategieën helpt bij het begrijpen van teksten. Samenwerken komt vaak naar voren als motivatiemiddel en voor reflectie.

Als de sectie Duits het lezen wil bevorderen en de leerlingen wil motiveren tot meer lezen en een beter tekst- en woordbegrip creëren, zal er onderzocht moeten worden wat het beste werkt. Hoe kun je met teksten aan het werk op een manier die ze motiveert, zorgt voor een beter begrip en tot autonomie leidt? Ook zullen leerlingen met de leesstrategieën aan het werk moeten.

3 Probleemstelling en onderzoeksvraag

Wat is nu precies het probleem dat zich voordoet op het Pius X-College?

Uit onderzoek van het datateam is gebleken dat het bij leerlingen nog al eens schort aan motivatie. Daarnaast is uit overleg met de vreemde-talensecties naar voren gekomen dat het onderdeel tekstbegrip door de leerlingen als moeilijk en niet leuk wordt ervaren. Is het nu mogelijk om de leerlingen met teksten bezig te laten zijn op een manier die als leuk ervaren wordt, de motivatie bevordert wordt en waar bij het tekst- en woordbegrip verbetert?

Naast motivatie is het leerrendement belangrijk. Het is zaak dat de leerlingen de teksten gaan begrijpen. Leesstrategieën zijn hierbij van belang. Deze zullen de leerling moeten worden aangeleerd. De leerlingen zullen de strategieën uiteindelijk zelfstandig moeten gaan toepassen. Zelfstandigheid is autonomie waarbij leerlingen zelf kunnen kijken wat er nog geleerd moet worden.

Als we over tekstbegrip bij de vreemde talen spreken komt vanzelfsprekend woordbegrip aan bod. Onderdeel van teksten in vreemde talen is het uitbreiden van je woordenschat in die taal. Ook dit kan op verschillende manieren geleerd worden door het toepassen van verschillende werkvormen.

Het onderzoek vindt plaats tijdens de LIO-stage van M. Müller, bij het vak Duits. Het probleem dat onderzocht gaat worden komt voort uit onvoldoende kennis van en motivatie bij tekst- en woordbegrip bij leerlingen in klas 2¹ van het VMBO. Is er een combinatie van werkvormen te vinden, waarbij de leerlingen gemotiveerd met teksten aan het werk gaan en het tekst- en woordbegrip wordt bevordert? De onderzoeksvraag die hieruit voortkomt is:

Hoe ervaren de leerlingen van de tweede klas VMBO van het Pius X-College te Almelo de verschillende opdrachten met de verschillende samenstellingen, werkvormen en leesstrategieën, bij de drie aangeboden teksten?

Er is gekozen voor variabelen op drie onderdelen: op samenstelling, leesstrategieën en werkvorm voor woordbegrip. Deze variabelen zijn gekozen omdat ze als belangrijkste middelen voor tekstbegrip naar voren zijn gekomen. Door de leerlingen bij elke tekst met verschillende variabelen te laten werken, worden de resultaten en de aanbeveling op meerdere variabelen mogelijk. Er kan dan hopelijk over groepssamenstelling, over leesstrategieën en over werkvormen iets gezegd worden.

Uit het theoretisch kader is al naar voren gekomen hoe er gedifferentieerd kan worden en zijn de werkvormen en het belang van de leesstrategieën aan bod gekomen. De uiteindelijke keuze van de opdrachten is gebaseerd op sturing. Dit is gedaan omdat de leerling moet toewerken naar zelfstandigheid in het werken met een tekst. Zo worden ze hierop voorbereid.

- De eerste opdracht is bijna geheel gestuurd. Er wordt eerst klassikaal gewerkt, dan in duo's met verplichte opdrachten in leesstrategieën en het maken van een woordenlijst. De werkvorm bij de woordenlijst is leren zonder bijzondere werkvorm.
- De tweede opdracht begint zelfstandig, met klassikaal als controle, en heeft facultatieve onderdelen bij de leesstrategieën, waarbij de tekststructuur klassikaal wordt besproken. De woordenlijst krijgen ze. De werkvorm bij de woorden is plaatjes zoeken of tekenen.
- Bij de derde opdracht wordt in groepen zelfstandig gewerkt, zijn alle opdrachten bij leesstrategie facultatief en wordt een eigen woordenlijst gemaakt. De werkvorm is woorden uitbeelden.

¹ Klas 1 heeft geen Duits.

De tekstkeuze is tot stand gekomen in overleg met de sectie Duits. Er is gekozen voor VMBO-Basis examenteksten. Dit om het niveau te waarborgen, er kan van examenteksten verwacht worden dat ze op het niveau van de leerling aansluiten. De lengte van de teksten zijn ongeveer gelijk. De thema's vallen allen binnen de door de leerlingen zelf gekozen interesses.

Er ontbreken deelvragen aangezien alles over differentiatie en de werkvormen en tips voor lezen al in het theoretisch Kader zijn besproken. Dit is in overleg gebeurd met de begeleider.

Deelvragen zouden kunnen zijn:

- Welke groepssamenstelling sluit aan bij tekstbegrip?
- Welke werkvormen sluiten aan bij woordbegrip?

De antwoorden op deze vragen zijn gemaakt in de keuze voor de opdrachten. Uit de theorie komt naar voren dat het zaak is te variëren in werkvorm en in samenstelling. Bij tekstbegrip gaat het onder andere om woordenschatuitbreiding en is er gekozen voor werkvormen met de woorden. De samenstelling is variabel gehouden. Er wordt hier verder op ingegaan bij de onderzoeksopzet.

Bij deze probleemstelling en onderzoeksvraag is het volgende te verwachten als uitkomst op het onderzoek.

Hypothese: De leerlingen zullen een voorkeur hebben voor opdrachten waarbij weinig verplicht is, ze samen en zelfstandig kunnen werken en de werkvorm als leuk wordt ervaren.

4 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk is het proces van het tot stand komen van het onderzoek weergegeven. De volgorde van het proces is hierbij als leidraad genomen. Eerst wordt de onderzoeksgroep beschreven, dan de keuze voor de teksten en de werkvormen, daarna de onderzoeksinstrumenten, de enquêtes, het interview en het nagesprek.

4.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twee klassen van het VMBO-niveau KGT. Het gaat om tweede klassen die sinds augustus 2014 Duits hebben. Deze onderzoeksgroep is gekozen aangezien dit een van de Lio-klassen is en wel een tweede klas. De keuze voor een tweede groep is om de uitkomst van het onderzoek minder afhankelijk van één docent te laten zijn (triangulatie).

De samenstelling van de klassen is ongeveer gelijk (Tabel 2).

	aantal leerlingen	Kader	Gemengd Theoretisch
klas X	28	6	22
klas Y	28	12	16

Tabel 2. Samenstelling klassen.

De docent die zorgt dat de opdrachten in klas y worden gemaakt is de andere docent Duits op het Pius X-College. De sectie bestaat uit twee docenten Duits; vandaar de keuze voor deze docent.

4.2 De opdrachten

Het doel is om te onderzoeken hoe de leerlingen verschillende werkvormen, samenstelling en sturing ervaren en of ze zelfstandig de leesstrategieën toepassen.

Gezien de beschikbare tijd is de keuze gemaakt om drie teksten te gaan behandelen. Er worden drie verschillende opdrachten gemaakt, bij elke tekst één. Zo is er de mogelijkheid om drie weken lang elke week een tekst te doen. Er kan dan na elke tekst gewerkt worden aan de opdrachten en aan het invullen van de enquêtes.

Uit het theoretisch kader leren we dat aansluiting zoeken bij de leerlingen erg belangrijk is voor de motivatie. Daarom zijn de thema's van de teksten tot stand gekomen in overleg met de klas. Hierbij kwam naar voren dat er twee onderwerpen zijn die iedereen wel aanspreekt: dieren en moderne dingen zoals tatoeages, uitgaan of muziek. De teksten zijn gehaald uit bestaande examens Duits VMBO-Basis, om te zorgen voor drie teksten van hetzelfde niveau. De teksten zijn ongeveer even lang en hebben ongeveer evenveel vragen.

Er zijn drie variabelen in de opdrachten: groepssamenstelling, leesstrategie en werkvorm.

Bij de eerste variabele, de groepssamenstelling, is het volgende gedaan.

- Opdracht 1: Er wordt klassikaal gewerkt daarna in duo's verder;
- Opdracht 2: Er wordt zelfstandig gewerkt en daarna klassikaal;
- Opdracht 3: Er wordt in groepen van vier gewerkt.

Bij het klassikaal werken is de leerkracht de sturende factor. In opdracht 1 is deze sturing het grootst, in opdracht 3 het kleinst. Hierbij wordt gemeten welke samenstelling de leerling als fijnste ervaart en welke samenstelling zorgt voor een beter tekst- en woordbegrip.

De tweede variabele gaat over de leesstrategieën. Hierbij is verschil gemaakt tussen verplicht ermee bezig gaan of helemaal zelf kiezen of je dit doet. Het is dus van gestuurd naar zelfstandig.

- Opdracht 1: Signaal woorden opzoeken verplicht, schematische samenvatting facultatief.
- Opdracht 2: Tekststructuur bespreken verplicht, schematische samenvatting facultatief.
- Opdracht 3: Tekststructuur en schematische samenvatting facultatief.

Door de leerlingen zelf te laten kiezen is het zaak ze zelf te laten uitvinden of ze het nodig hebben om de structuur eerst te bepalen of dat het ook zonder lukt. Hier wordt gebruik gemaakt van eventuele zelfreflectie door de leerlingen, wat een positief effect zou moeten hebben op het beklijven van leerstof en op de motivatie. Ook hier gaat het van gestuurd naar geheel zelfstandig. In de enquêtes is hierover geen vraag gesteld. Daarom is er een nagesprek met de leerlingen gevoerd over de leesstrategieën. Daarin is gekeken of de leesstrategieën ook zelfstandig worden toegepast.

Als laatste is er gelet op de werkvorm van de opdrachten. Bij alle teksten worden er vragen over de tekst gesteld en een samenvatting gemaakt. De variatie zit hem in de woordenschatuitbreiding.

- Opdracht 1: Woorden opzoeken, vertalen en leren.
- Opdracht 2: Woordenlijst van de leerkracht, 10 plaatjes zoeken of tekenen bij de woorden.
- Opdracht 3: Woorden opzoeken vertalen en in spelvorm uitbeelden voor de klas.

Zoals in het theoretisch kader wordt gezegd is het zaak met een tekst en de woorden van een tekst aan het werk te gaan. Verschillende leerlingen leren op verschillende manieren; vandaar de verschillende werkvormen, het opzoeken van woorden, het zoeken van plaatjes en het uitbeelden. Er is hier gebruik gemaakt van verschillende werkvormen om te kijken welk werkvorm het meest aanspreekt en bij welke werkvorm de leerlingen denken dat tekst- en woordbegrip het beste uit de bus komt.

	Groeps-samenstelling	Leesstrategie	Werkvorm
Opdracht 1	Klassikaal Duo's	Signaalwoorden Schematische samenvatting	Woorden zoeken, vertalen en leren
Opdracht 2	Solo Klassikaal	Tekststructuur Schematische samenvatting	Woordenlijst gekregen. 10 plaatjes bij zoeken of tekenen
Opdracht 3	Groep van 4	Tekststructuur Schematische samenvatting	Woorden zoeken en vertalen. Woorden uitbeelden in spel

Tabel 3. Opdrachten bij tekstbegrip. *Rood* betekent verplicht, *groen* betekent facultatief.

Door bij het onderzoek in de drie opdrachten de drie variabelen ook steeds te veranderen is het moeilijk vast te stellen welke variabele de meeste invloed heeft op de beleving van de leerling. De keuze om toch deze variabelen in elke opdracht te veranderen is gemaakt om over meerdere onderdelen een aanbeveling te kunnen doen. Zou er voor één variabele gekozen zijn bestaat de mogelijkheid dat er heel weinig uit de resultaten komt.

Bij het maken van de opdrachten is geen rekening gehouden met divergent differentiëren, wel met convergent differentiëren. Het doel voor de hele groep is: de tekst begrijpen, vragen beantwoorden, een samenvatting maken en een deel van de woorden kennen, om een SO te maken. Bij de opbouw van de opdrachten is uitgegaan van gestuurd, via minder gestuurd, naar zelfstandig werken.

De uitgewerkte opdrachten staan in bijlage 1, de gebruikte teksten met vragen in bijlage 2, de afgenomen toetsen in bijlage 4.

4.3 De onderzoeksinstrumenten: enquêtes en interviews

Om de onderzoeksinstrumenten te maken die nodig zijn voor dit onderzoek is het zaak de dimensies in de hoofdvraag te operationaliseren. In het onderzoek wordt gevraagd naar de ervaring van de leerling met verschillende opdrachten. Welke ervaring is van belang voor dit onderzoek? Het gaat erom een aanbeveling te doen aan de vreemde-talendocenten met betrekking tot werkvormen, groepssamenstelling en leesstrategie bij tekstbegrip. Het is dus zaak vragen in de enquête valide te maken. Figuur 4 laat zien hoe het begrip “ervaren” vertaald wordt, valide wordt gemaakt, naar termen voor de enquêtevragen.

De definitie van “ervaren” is volgens de Nederlandse Encyclopedie (2007) “het op een bepaalde manier voelen”. In Tabel 4 wordt het begrip geoperationaliseerd naar indicatoren (Baarda, 2009, p. 71).

Begrip	Dimensie	Onderdelen	Indicator
Ervaren	persoonlijk gevoel		leuk
het op een bepaalde manier voelen	gevoel bij	→ thema	goed
		→ groepssamenstelling	leuk/goed
		→ tekstbegrip	begrijpen/makkelijk
		→ woordbegrip	begrijpen/makkelijk
		→ werkvorm	leuk

Tabel 4. operationaliseren.

Er is gekozen voor het afnemen van enquêtes en het houden van interviews. De enquêtes zijn door de leerlingen ingevuld die ook de opdrachten hebben gemaakt. Het betreft:

- een enquête vooraf over hun beleving van de taal Duits, vooral van tekst- en woordbegrip;
- daarna drie keer eenzelfde enquête na het maken van een opdracht;
- als laatste een eindenquête.

Er zijn drie interviews gehouden: één met een taaldocent die de opdrachten in zijn klas heeft uitgevoerd en één met een andere taaldocent die de opdrachten alleen gelezen en beoordeeld heeft. Verder heb ikzelf in een klas de opdrachten en enquêtes afgenomen en kan ik mijn bevindingen hierover opschrijven.

De betrouwbaarheid van de enquêtes is gewaarborgd omdat de test steeds op eenzelfde wijze is afgenomen, steeds na een gemaakte opdracht, op een computer² door dezelfde leerlingen. De vragen van de enquêtes zijn gehaald uit andere enquêtes van het datateam van het Carmel College en van het SLO (SLO, 2012). Daarnaast is er met de begeleider overleg geweest over de enquêtevragen. Het doel van de enquêtes is om de ervaringen van de leerlingen met deze opdrachten te onderzoeken. De enquêtevragen zijn in zijn geheel terug te vinden in bijlage 3.

De eerste enquête is afgenomen met als doel te kijken of er voorkeur is voor een bepaalde werkvorm en het werken in verschillende samenstellingen en om te kijken hoe tekstbegrip wordt ervaren. Ook is deze afgenomen om de leerlingen te laten wennen aan deze vorm van vragen stellen. De leerlingen hebben zo al kennis gemaakt met de vorm van vraagstelling en hoe ze op de schoolwebsite de enquête kunnen vinden. De uitkomst van de eerste enquête is niet meegenomen in de analyse van de resultaten. Deze is gebruikt om de betrouwbaarheid en validiteit te testen. De enquêtes zijn vooraf door drie leerlingen van dezelfde leeftijd en hetzelfde niveau gemaakt om de vraagstelling te testen. Dit is handmatig gebeurd.

² op enkele met de hand ingevulde enquêtes na. Zie 5.1 verloop onderzoek.

De enquêtes na elke opdracht, waarin naar ervaring en verworven kennis wordt gevraagd, zijn afgenomen om duidelijk te krijgen hoe de gekozen opdracht ervaren is. Verder is er een eindenquête afgenomen waarin gekeken wordt of er een voorkeur is voor een opdracht. In alle enquêtes is ingegaan op de samenstelling, het tekst- en woordbegrip en de leesstrategieën en op hoe de opdrachten hierop invloed hebben uitgeoefend. Door in de enquêtes open vragen in te bouwen waarin de ervaring beschreven kan worden, kan er op de variabelen ingegaan worden. Welke variabele wordt als grootste invloed ervaren?

De interviews zijn afgenomen om te controleren of de bevindingen van de leerlingen overeenkomen met de bevindingen van de docenten. De waarde die door de docenten gehecht wordt aan tekstbegrip is ondervraagd. Ook werd hierbij gevraagd wat zij van de opdrachten en de werkvormen vonden en of de uitkomsten hen verbaasden. Zo wordt getoetst of de bevindingen ver uiteen liggen.

Als laatste is in een van de beide klassen een nagesprek gehouden over de gemaakte opdrachten. Dit gesprek is ingelast aangezien er antwoorden misten bij de ingevulde enquêtes; niet alles wat nodig is voor een goede resultatenanalyse kwam naar voren met de enquêtes. Door in de klas over de opdrachten te praten zijn er nog wat extra aandachtspunten naar boven gekomen voor het onderzoek en de eventuele aanbeveling. Deze vragen hadden vooral te maken met de leesstrategieën. Hierover waren in de enquêtes geen vragen gesteld terwijl dit wel in de onderzoeksvraag naar voren komt.

4.4 Kritische noot

Dit onderzoek gaat over hoe de leerlingen de verschillende werkvormen *ervaren* bij de drie aangeboden teksten. Het gaat niet om behaalde cijfers of goede antwoorden bij de gestelde tekstvragen. Daarom is ervoor gekozen de behaalde cijfers van de afgenomen SO's over de woorden niet van invloed te laten zijn op de onderzoeksresultaten en niet mee te nemen in de analyse. Ze zijn ter inzage terug te vinden in bijlage 11. De uitslag van toetsen wordt namelijk door veel meer factoren bepaald dan allen de werkvorm, zoals door:

- Hoe waardeert de leerling het vak?
- Op welk tijdstip van de dag wordt de toets afgenomen?
- Op welke dag wordt de toets afgenomen?
- Hoe zijn de omstandigheden thuis?
- Hoe zit de leerling in zijn vel?
- Heeft de leerling goed geslapen?
- Is de leerling enthousiast over de te leren stof?
- Heeft de leerling een goede band met de docent?
- Hoe is de groepsdynamiek?

5 Resultaten

In dit hoofdstuk wordt eerst het verloop van het onderzoek beschreven. Dan worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. De volgorde van de opdrachten zijn verder als leidraad genomen. Daarna worden de interviews besproken en het nagesprek.

5.1 Verloop onderzoek

De enquêtes zijn digitaal afgenomen via Survey Monkey, vanwege de gebruikte versie zijn de resultaten niet direct converteerbaar naar een Word- of Excel-document. Alle uitkomsten zijn daarom in Excel-documenten verwerkt, met grafieken. Zij zijn als bijlage toegevoegd.

De opdrachten zijn in twee klassen gemaakt. In klas X is het proces soepeler verlopen dan in klas Y. In de respons op de enquêtes was er een tamelijk groot verschil. Klas X heeft vaker de vragen beantwoord en met deze klas is ook een nagesprek gehouden. Voor klas Y is een deel van de vragen schriftelijk (in de klas) gemaakt, en dus niet via de enquête ingevuld, omdat de respons stagneerde. Reden hiervan was het ontbreken van de laptops. Ook deze antwoorden zijn in de Excel-documenten verwerkt. In Tabel 5 staat de respons per klas, en samen.

Enquête	Datum	Aantal respondenten	
		per klas	totaal
Voor de opdrachten x	17-03-2015	28	45
Voor de opdrachten y	1-04-2015	17	
Opdracht 1 x	18-03-2015	27	45
Opdracht 1 y	1-04-2015	18	
Opdracht 2 x	2-04-2015	20	25
Opdracht 2 y	7-04-2015	5	
Opdracht 3 x	09-04-2015	23	27
Opdracht 3 y	10-04-2015	4	
Na alle opdrachten x	09-04-2015	21	25
Na alle opdrachten y	10-04-2015	4	

Tabel 5. Respons op enquêtes.

Er zijn meer vragen in de enquête gesteld dan er in de grafieken en analyses terugkomen. Dit heeft te maken met de relevantie en overlap in de vragen. Bij een vraag of een opdracht leuk is en een volgende vraag of je vaker zo wilt werken is een van de beide vragen weggelaten. Van de negen gestelde vragen na iedere opdracht komen er zes in de resultaten terug. De overige vragen worden als herhaling gezien. De vragen die weggelaten zijn en de bijbehorende reden worden hieronder per enquête genoemd.

5.2 Beleving Duits voor het onderzoek

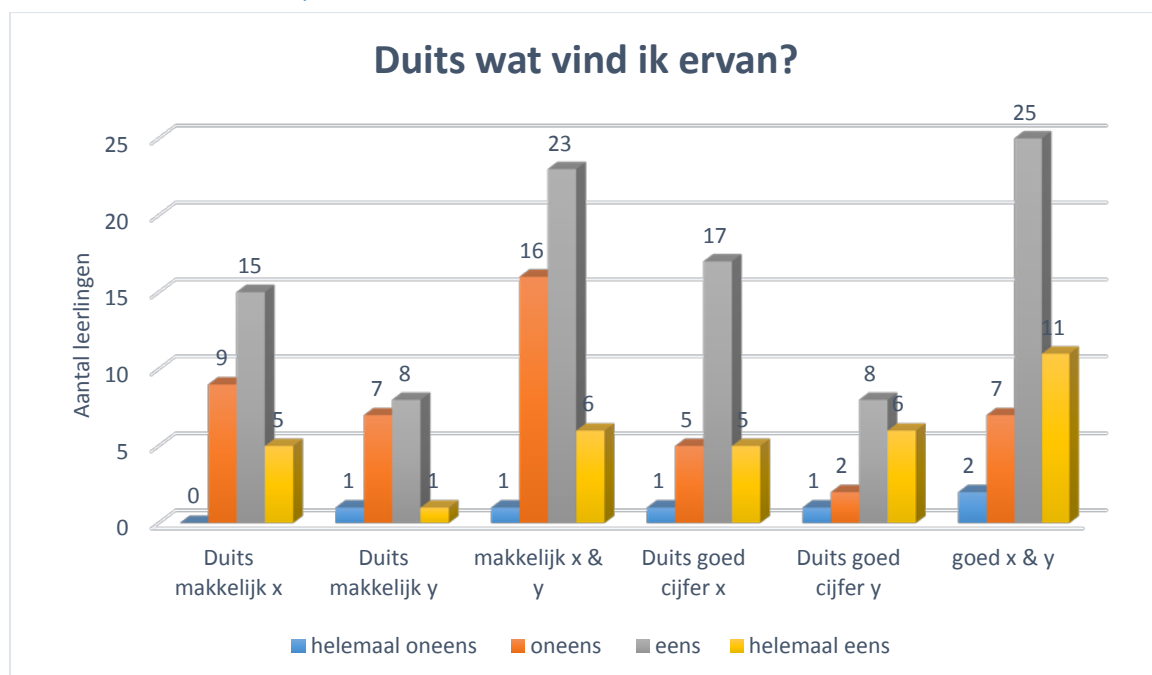
De leerlingen hebben, zoals beschreven in de opzet, een enquête voorafgaand aan de opdrachten ingevuld. De resultaten van deze enquête zijn in een Excel-bestand verwerkt en te zien in bijlage 4. Leerlingen is gevraagd wat ze van het vak Duits vinden en hoe ze er voor staan. Figuur 6 laat zien dat in beide klassen de leerlingen Duits eerder makkelijk dan moeilijk vinden. Ook komt het aantal leerlingen dat goed staat voor Duits overeen met het aantal leerlingen dat het vak ook leuk vindt. Tevens blijkt dat er maar weinig leerlingen Duits niet leuk vinden. Het merendeel van de leerlingen staat qua cijfer goed voor Duits.

De vragen uit de enquête waren de volgende.

- Ik vind Duits makkelijk;
- Ik sta goed voor Duits;
- Ik kan goed alleen werken;
- Ik werk graag met iemand samen;
- Ik werk graag in een groepje;
- Ik vind teksten lezen leuk;
- Woordjes leren vind ik makkelijk;
- Ik wil alle woorden begrijpen van een tekst;
- Ik lees eerst de vragen en ga dan de tekst lezen.

De stelling “Ik sta goed voor Duits” is wel opgenomen in de resultaten, maar weggelaten bij de analyse. Dit is omdat het geen antwoord geeft op de vraag naar de ervaring van de leerling.

5.2.1 Resultaten: Duits, wat vind ik ervan?



Figuur 1. Duits wat vind ik ervan? (n=45)

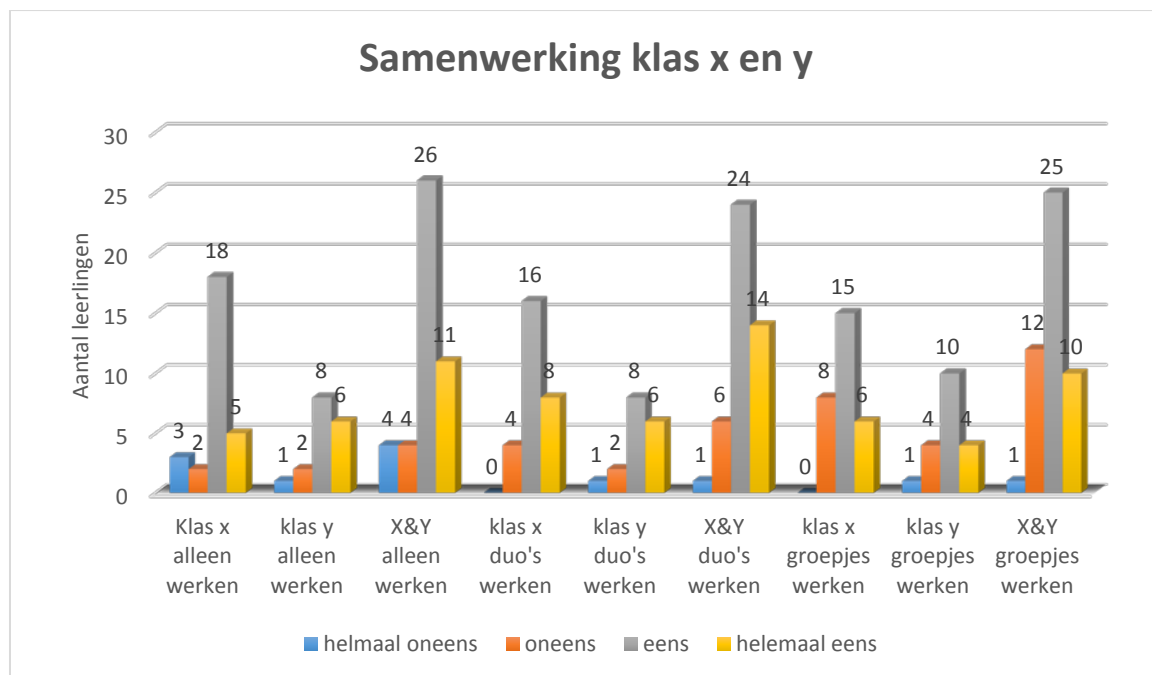
5.2.2 Analyse: Duits, wat vind ik ervan?

Figuur 6 laat zien dat het aantal leerlingen dat Duits makkelijk vindt iets kleiner is dan het aantal leerlingen dat een goed rapportcijfer heeft voor Duits. Ze ervaren Duits als makkelijker dan ze laten zien in hun resultaten. Er kunnen echter ook andere oorzaken zijn van slechte resultaten, zoals benoemd bij de kritische noot in 4.4.

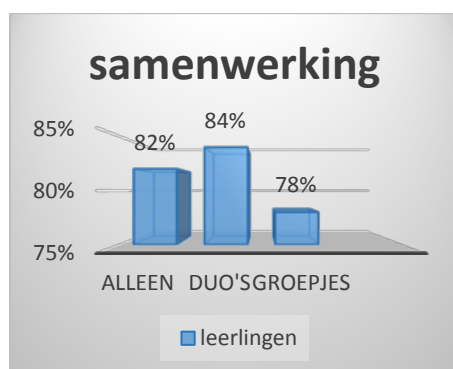
Enkele andere vragen voorafgaand aan de opdrachten hadden te maken met het wel of niet samenwerken. De leerlingen werd gevraagd of ze goed alleen kunnen werken, of ze het liefst samenwerken met iemand anders of dat ze het liefst in groepjes willen werken. De leerlingen konden kiezen of ze het eens of oneens waren met de stelling die gegeven werd, in twee gradaties. Zie bijlage 4.

5.2.3 Resultaten: Samenwerking

Figuur 2 laat zien dat er nauwelijks verschil zit in het aantal leerlingen dat alleen, samen of in groepjes willen werken. Er is een kleine voorkeur voor in duo's werken, gevolgd door het alleen werken en ten slotte in groepjes werken. Figuur 3 laat dit in percentages zien.



Figuur 2. Samenwerking klas x en y. (n=45)



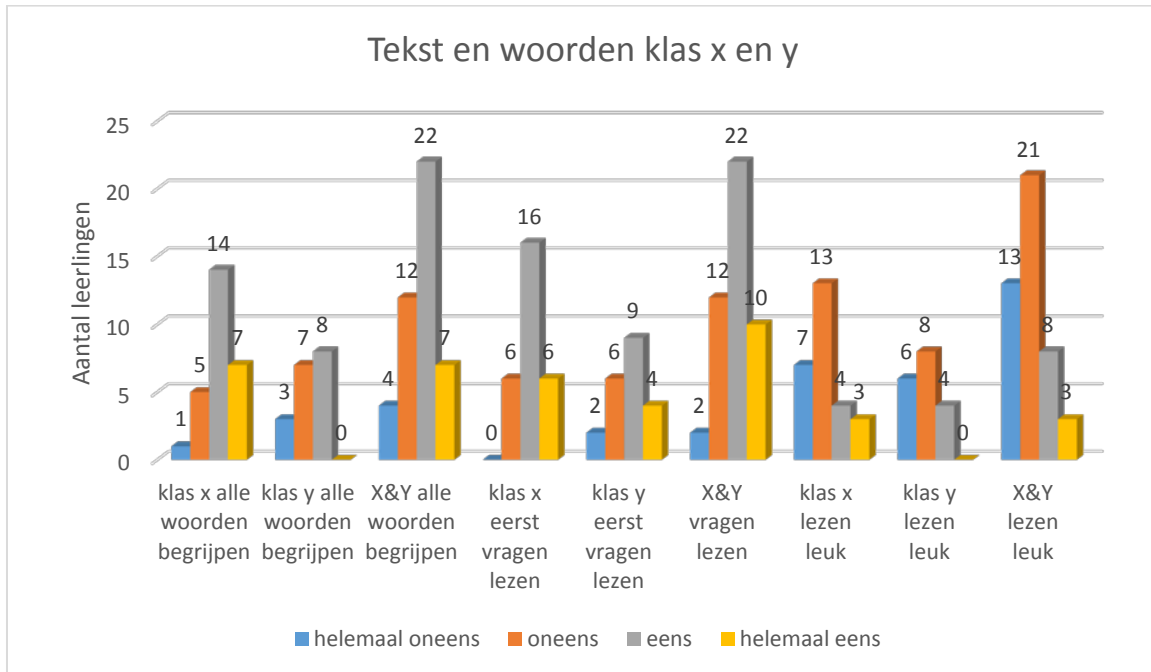
Figuur 3. Samenwerking.

5.2.4 Analyse: Samenwerking

Er is nauwelijks voorkeur voor alleen, samen of in groepjes werken (Figuur 3). Variëren hierin leidt dus niet tot ongemotiveerde leerlingen omdat ze een bepaalde samenstelling niet willen. Dat dit voordelen heeft wordt beschreven in het theoretisch kader: zorg voor variatie en laat leerlingen veel samenwerken. In verder onderzoek zou er gekeken kunnen worden naar waarnaar de voorkeur uitgaat.

5.2.5 Resultaten: Teksten

Als laatste zijn er vragen gesteld over het lezen van een tekst. Hoe gaan ze met een tekst aan het werk, willen ze alle woorden begrijpen en wat vinden ze van teksten lezen? Zo wordt gekeken hoe een tekst wordt aangepakt en wat de beleving is bij het lezen van teksten. De uitkomsten van deze enquête staan in bijlage 4. De stelling “Woordjes leren vind ik makkelijk” is hier geheel weggelaten. Het heeft geen invloed op de uitkomst van de hoofdvraag aangezien het niet over de ervaring van één van de opdrachten gaat.



Figuur 4. Tekst en woorden klas x en y. (n=45)

Figuur 4 laat zien dat de leerlingen eerst graag alle woorden willen begrijpen van een tekst en dat ze eerst de vragen lezen voordat ze een tekst gaan lezen. Het feit dat leerlingen alle woorden willen begrijpen kan een grote belemmering zijn voor het algehele tekstbegrip. Zoals beschreven in het theoretisch kader moet er een voorspelvaardigheid en raadvaardigheid ontwikkeld worden (Staatsen, 2009). De leerlingen zullen dus de betekenis van de woorden moeten leren raden aan de hand van de rest van de tekst. Het ontwikkelen van leesstrategieën waartoe het raden van woorden en het voorspellen van tekstverloop behoren, zijn dus van groot belang voor het tekstbegrip. Figuur 5 laat de antwoorden in percentages zien.



Figuur 5. Tekst en woorden.

5.2.6 Analyse: Teksten

Figuur 5 laat zien dat maar een heel klein deel, 27% van de leerlingen, lezen leuk vindt. Er valt dus nog veel te winnen bij het leuk maken van lezen. Een van de probleemstellingen is hiermee bevestigd, en wel dat de leerlingen lezen niet leuk vinden.

Een van de redenen dat leerlingen teksten lezen in een vreemde taal als niet leuk ervaren is dat de leerlingen eerst alle woorden willen begrijpen (Staatsen, 2009). Door te stoppen met lezen en eerst de woorden te vertalen stagneert het tekstbegrip en kost het lezen van een korte tekst al veel tijd. Zaak dus om de raadvaardigheid te stimuleren (Tabel 1). De resultaten laten zien dat 64% van de onderzochte leerlingen eerst de woorden wil begrijpen vooraleer verder te lezen.

Veel leerlingen (71%) lezen eerst de vragen en gaan dan de tekst lezen. Dit is één van de leesstrategieën. Het is niet altijd noodzakelijk de hele tekst te lezen als je weet wat er gevraagd wordt. Door zoekend lezen kunnen de soms antwoorden op vragen al gevonden worden.

Hierna werden de opdrachten gemaakt waarbij na elke opdracht eenzelfde enquête werd afgenomen.

5.3 Opdracht 1

De stellingen bij alle drie de enquêtes direct na de opdrachten zijn de volgende.

- Ik vond het thema van de tekst goed;
- Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den);
- Er zaten veel nieuwe woorden in;
- Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek;
- De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen;
- Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter;
- Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter;
- Ik vond de opdrachten leuk;
- Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk;

De stellingen “Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek” en “De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen” komen op hetzelfde neer. Het gaat erom dat je door het lezen van de tekst al begrijpt wat een nieuw woord betekent. De stelling “Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek” is daarom weggelaten.

Hetzelfde geldt voor de beide stellingen “Ik vond de opdrachten leuk” en “Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk”. De laatste stelling is weggelaten omdat deze niet relevant is voor de dimensie ervaren.

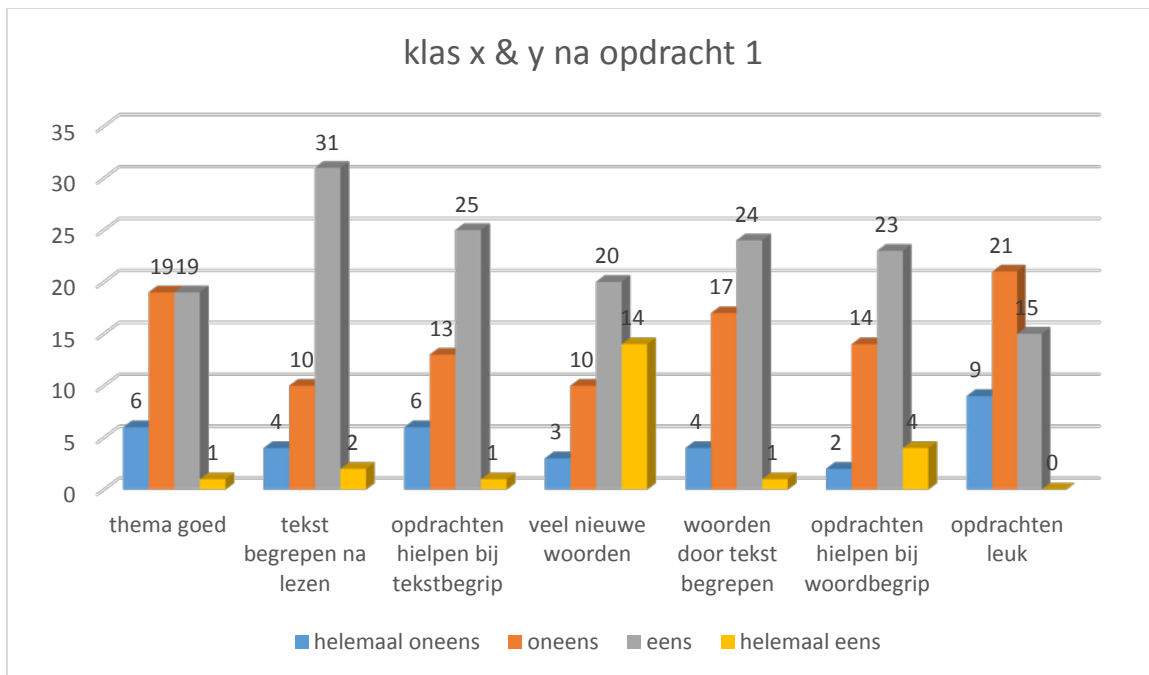
5.3.1 Resultaten: opdracht 1

De resultaten van de enquête na de eerste opdracht staan in bijlage 5. Er hebben 45 leerlingen de vragen beantwoord.

In Figuur 6 zijn beide klassen samen gevoegd. De reden hiervoor is dat het aantal respondenten op de enquêtes na elke opdracht in een van de beide klassen steeds afnam. Het samenvoegen van de resultaten heeft geen invloed op de verdere analyse aangezien de aanbeveling gedaan wordt voor het geheel aan klassen en niet per klas.

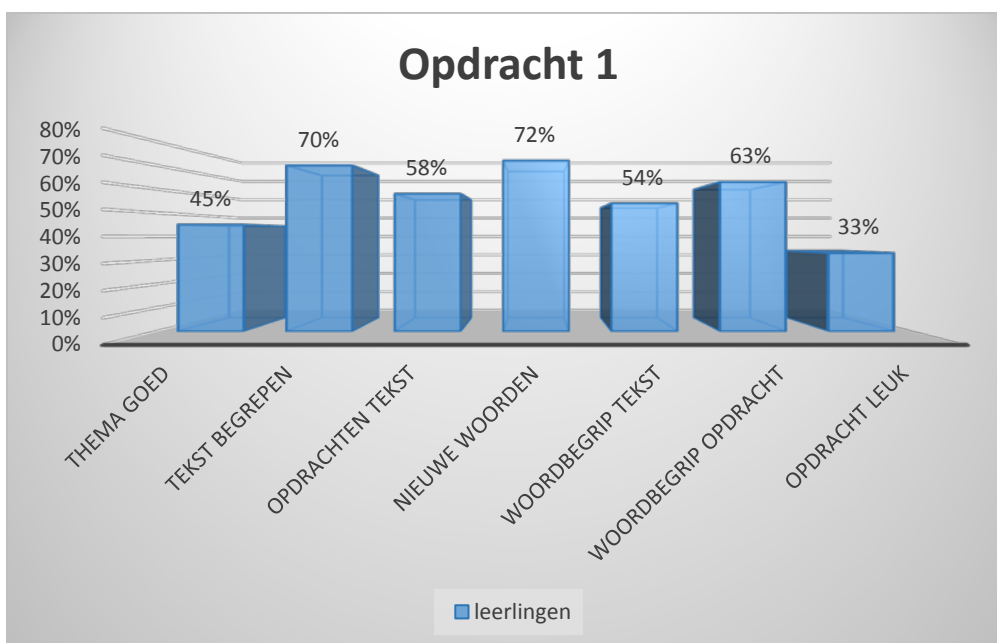
Bij het tot stand komen van onderstaande percentages zijn de volgende elementen samengevoegd: *eens* en *helemaal eens* evenals *oneens* en *helemaal oneens*. Dit komt de overzichtelijkheid ten goede. Ook worden de uitkomsten niet per klas weergegeven aangezien het om de gehele onderzoeksgroep gaat.

Figuur 6 laat zien dat het gekozen thema van de tekst als goed ervaren wordt door 20 van de 45 (45%) van de leerlingen. Verder geven 33 (70%) leerlingen aan dat de tekst direct goed is begrepen, 26 leerlingen (58%) geeft aan dat de opdrachten hebben geholpen bij het begrijpen van de tekst. Er zaten voor 34 leerlingen (72 %) veel nieuwe woorden in de tekst. Voor 25 leerlingen (54 %) geldt dat ze de woorden hebben begrepen door de tekst (raadvaardigheid). Daarnaast geven 27 leerlingen (63%) aan dat de opdrachten hebben geholpen bij het begrijpen van de woorden. Deze opdracht is door 15 leerlingen (33%) als leuk ervaren.



Figuur 6. Klassen X en Y na opdracht 1. (n=45)

Figuur 7 laat de percentages in een grafiek zien.



Figuur 7. Opdracht 1.

5.3.2 Analyse: opdracht 1

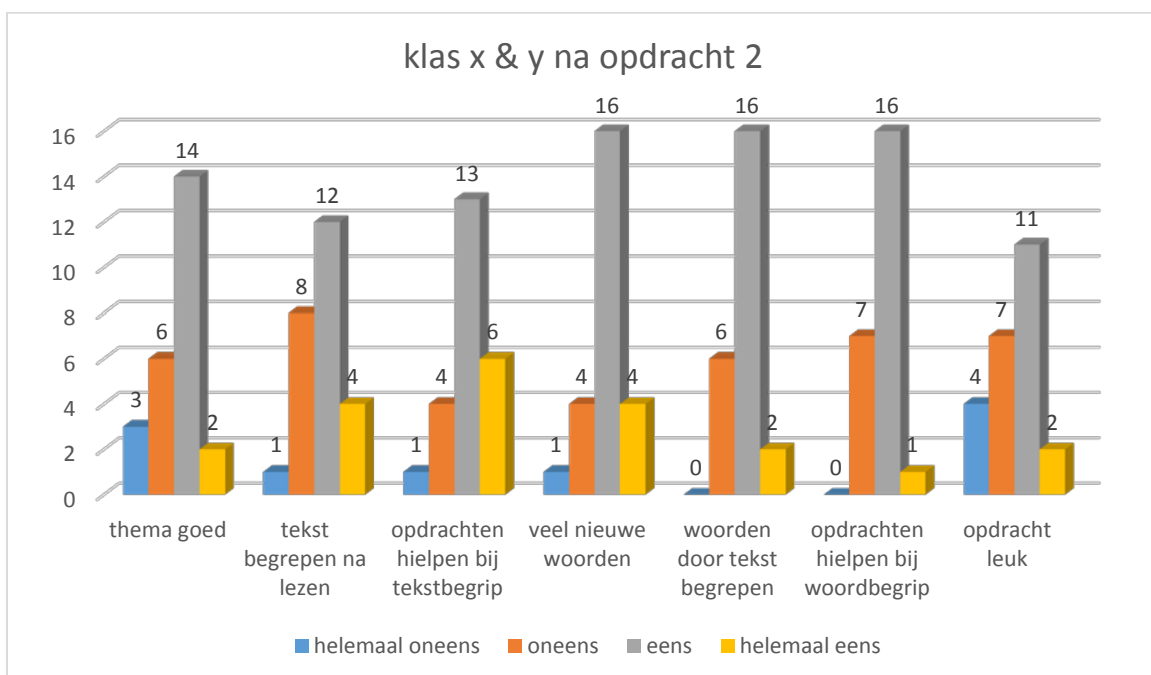
Deze opdracht is niet als erg leuk ervaren, net als het thema. Dit wordt door minder dan de helft als leuk ervaren. Dit zou met elkaar te maken kunnen hebben, maar dat kan niet geconcludeerd worden uit deze resultaten. Er is hier niet gevraagd naar de reden. Dit komt gedeeltelijk terug in de laatste enquête. De tekst had veel nieuwe woorden en toch is de tekst goed begrepen door 70% van de leerlingen. De opdrachten hadden meer invloed op het woordbegrip (63%) dan op het tekstbegrip (58%).

5.4 Opdracht 2

De vragen die gesteld zijn, zijn dezelfde als in opdracht 1. De stellingen die weggelaten zijn bij opdracht 1 zijn ook hier weggelaten, om dezelfde reden. Hier zijn ook beide klassen samengevoegd. De reden is al beschreven bij opdracht 1. De resultaten van de enquêtes zijn terug te vinden in bijlage 6.

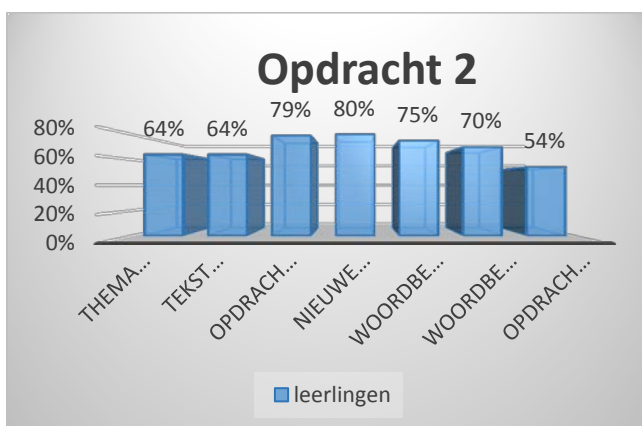
5.4.1 Resultaten opdracht 2

De vragen van deze enquête zijn ingevuld door 25 leerlingen. Figuur 13 laat zien dat het gekozen thema van de tekst al een stuk beter is, namelijk 16 leerlingen (64%) vonden het een goed gekozen thema. Ook geven 16 leerlingen (64%) aan dat de tekst goed begrepen was nadat deze gelezen was. 19 Leerlingen (79%) geeft aan dat de opdrachten hebben geholpen bij het begrijpen van de tekst. Er zaten veel nieuwe woorden in voor 20 (80%) van hen. Een deel van deze woorden is door de tekst begrepen en wel voor 18 leerlingen (75%). 17 Leerlingen (70%) geeft aan dat de opdrachten hebben geholpen bij het begrijpen van de woorden. Deze opdracht is als leuk ervaren door 13 leerlingen (54%).



Figuur 8. Klassen X en Y na opdracht 2. (n=25)

Figuur 9 laat de percentages in een grafiek zien.



Figuur 9. Opdracht 2.

5.4.2 Analyse: opdracht 2

De opdracht wordt door net iets meer dan de helft als leuk ervaren. Het thema van de tekst is al beter dan in opdracht 1. Deze tekst had veel nieuwe woorden, vond 80 % van de leerlingen. De tekst is dan ook minder goed begrepen als bij opdracht 1. Dit kan met elkaar te maken hebben aangezien de meeste leerlingen alle woorden willen kennen om een tekst te begrijpen. Veel van de nieuwe woorden zijn door de tekst begrepen. Als we kijken naar de invloed van de opdrachten op het woord- en tekstbegrip, heeft de opdracht hier het meeste invloed op het tekstbegrip: 79% tegenover 70% voor het woordbegrip.

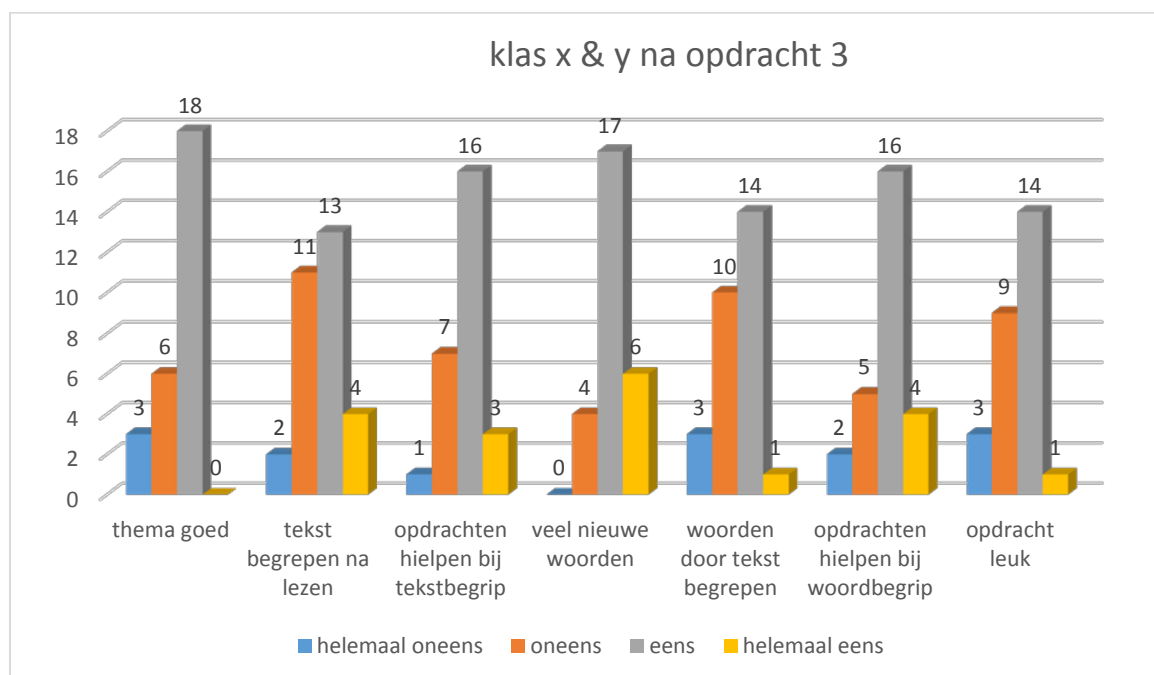
5.5 Opdracht 3

Evenals bij beide bovenstaande opdrachten zijn de klassen samengevoegd en twee stellingen wegge-
laten.

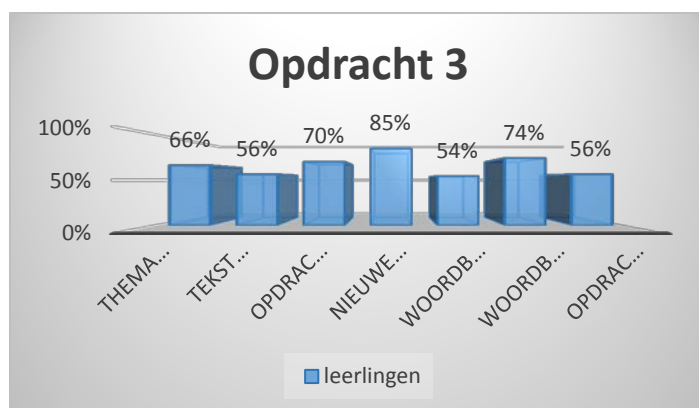
5.5.1 Resultaten: opdracht 3

De vragen zijn beantwoord door 27 leerlingen. Figuur 10 laat zien dat 18 leerlingen (66%) het een goed gekozen tekst thema vinden. 17 Leerlingen (56%) geven aan de tekst te begrijpen nadat zij hem hadden gelezen. Voor 19 (70%) van de geënquêteerden geldt dat de opdrachten hebben geholpen bij het begrijpen van de tekst. Dit keer zaten er volgens 23 leerlingen (85%) veel nieuwe woorden in. Een deel van de woorden werd door 15 (54%) leerlingen door de tekst al begrepen en voor 20 leerlingen (74%) geldt dat de opdrachten hebben geholpen bij het woordbegrip. De opdracht werd als leuk ervaren door 15 leerlingen (56%).

Figuur 11 laat de percentages in een grafiek zien.



Figuur 10. Klassen X en Y na opdracht 3. (n=27)



Figuur 11. Opdracht 3.

5.5.2 Analyse: opdracht 3

De opdracht wordt weer door iets meer dan de helft als leuk ervaren. Het percentage is iets gestegen t.o.v. opdracht 2. Het thema is net als het leuk vinden met 2% gestegen t.o.v. opdracht 2. In deze tekst zitten veel moeilijke woorden; de tekst is door net iets meer als de helft direct begrepen. Het is dus bij deze opdrachten zo dat bij het stijgen van het percentage moeilijke woorden het tekstbegrip daalt. De woorden zijn maar voor de helft door de tekst begrepen. Kijken we naar de invloed van de opdrachten op het woord en tekstbegrip dan ligt dit bijna gelijk. De invloed van de opdracht op woordbegrip is iets groter dan de invloed op tekstbegrip.

Als we kijken naar de drie opdrachten komt er het volgende uit. Tabel 6 laat de percentages van de drie opdrachten zien. Bovenaan worden de onderdelen van de resultaten weergegeven. De getallen zijn percentages die het eens zijn met de onderdelen die benoemt worden.

	thema goed	tekst begrepen na lezen	opdrachten hiel- pen bij tekstbe- grip	veel nieuwe woorden	woorden door tekst begrepen	opdrachten hiel- pen bij woord- begrip	opdracht leuk
opdracht	eens	eens	eens	eens	eens	eens	eens
1	45	70	58	72	54	63	33
2	64	64	79	80	75	70	54
3	68	56	70	85	54	74	56

Tabel 6. Percentages van de drie opdrachten.

5.5.3 Analyse vergelijking drie opdrachten

Wat kan er nu gezegd worden nadat de drie opdrachten zijn gemaakt, aan de hand van de tot nu toe gehouden enquêtes?

Als we kijken naar het ervaren in de zin van leuk vinden is er het volgende te constateren:

Opdracht 3 is de leukste opdracht en heeft het beste thema.

Opdracht 1 is het minst leuk en heeft het minst leuke thema.

Hieruit zou je kunnen concluderen dat een tekstthema veel invloed heeft op het leuk vinden van een opdracht.

Als we kijken naar het ervaren in de zin van begrijpen is er het volgende te constateren:

Bij opdracht 1 begrepen de meeste leerlingen de tekst direct.

Bij opdracht 3 begrepen de leerlingen de tekst het minst.

Het thema heeft dus geen invloed op het begrijpen van een tekst. Je zou kunnen zeggen dat het minst leuke thema zorgt voor het beste tekstbegrip. Dit is echter erg tegenstrijdig met de theorie: lesstof moet aansluiten bij de belevingswereld van de leerling.

Als we kijken naar de invloed van de tekst op het woordbegrip:

*Opdracht 2 geeft het hoogste percentage waarbij de woorden door de tekst begrepen zijn.
Opdracht 1 en 3 scoren hierin gelijk, wel 21 % lager dan opdracht 2.*

Hier valt niet veel uit op te maken.

Als we kijken naar de invloed van de opdrachten op het Woordbegrip:

*Opdracht 3 zorgt voor het beste woordbegrip door de opdrachten.
Opdracht 1 voor het minste woordbegrip door de opdrachten.*

Als we kijken naar de invloed van de opdrachten op het tekstbegrip:

*Opdracht 2 zorgt voor het beste tekstbegrip door de opdrachten.
Opdracht 1 voor het minste tekstbegrip door de opdrachten.*

Bij opdracht 1 is niet veel gedaan aan een speciale werkvorm. Dit kan de slechte invloed verklaren op woord- en tekstbegrip. Bij de beide andere opdrachten is er een creatieve opdracht geweest voor het woordbegrip. De invloed van de opdrachten op dit woordbegrip is bijna gelijk bij opdracht 2 en 3. Zie Tabel 6 en Figuur 18. Het is dus zaak de leerlingen creatief met het woord- en tekstbegrip bezig te laten zijn voor een beter begrip van beide.

Als we kijken naar de invloed van de leesstrategieën valt het volgende op te merken. De strategieën werden van verplicht naar facultatief afgebouwd. Bij het woordbegrip kun je vaststellen dat dit evenredig omhoog gaat, hoe minder verplicht de strategieën hoe beter het woordbegrip. Voor tekstbegrip is dit schommelend, wel is bij de opdracht met het meest verplicht de invloed van de opdrachten op het tekstbegrip het laagst: opdracht 1. Hieruit valt niet echt iets te concluderen.

5.6 Na drie opdrachten

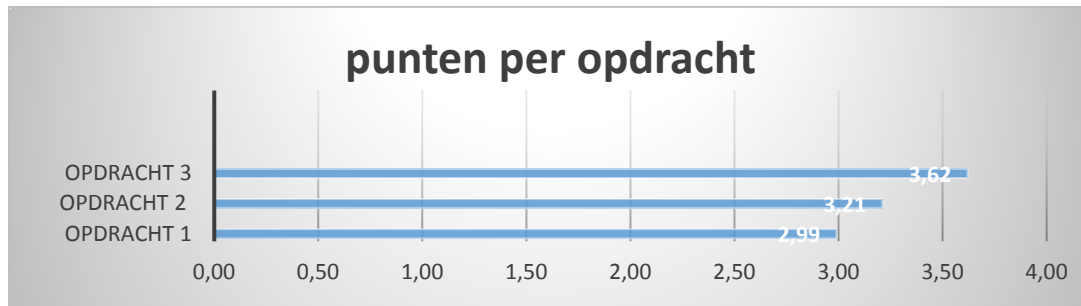
Ter afsluiting is er een enquête afgenomen nadat de drie opdrachten gemaakt waren. In deze enquête wordt om een vergelijking van de opdrachten gevraagd. De resultaten van de enquête zijn te vinden in bijlage 8.

De vragen van deze enquête waren als volgt.

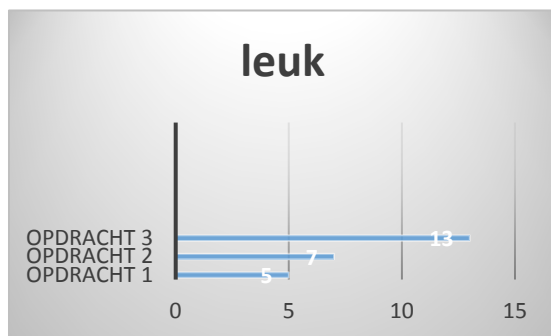
1. Geef een cijfer aan de opdrachten tussen 1 en 5, waarbij 5 het beste en 1 het slechtste cijfer is.
2. Geef aan wat je in de opdrachten leuk vond.
3. Vertel welke opdracht je het leukst vond en waarom.
4. Bij welke opdracht begreep je de tekst het beste en waarom?
5. Bij welke opdracht begreep je de woorden het beste en waarom?
6. Wil je nog iets zeggen over de 3 opdrachten dan kan dat hier.

Het aantal respondenten was 25.

5.6.1 Resultaten na de drie opdrachten



Figuur 12. Vraag 1: Gemiddelde cijfer per opdracht. (n=25)



Figuur 13. Vraag 3: leuk. (n=25)

Opdracht 3 (Figuur 12) heeft de hoogste score behaald. Dat geldt ook voor het resultaat van vraag 3 (Figuur 13): welke opdracht het leukst werd gevonden.

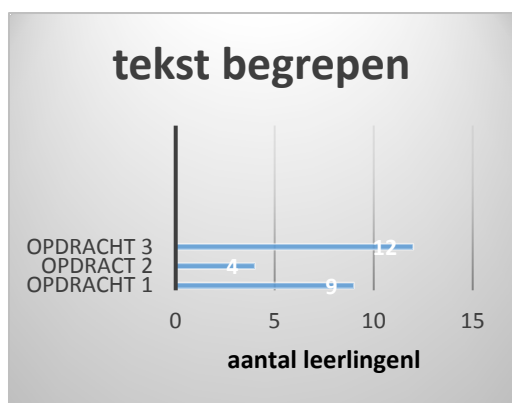
Bij de vraag wat je in de opdrachten leuk vond was een open antwoord mogelijk. Onderstaande tabel laat de voorkomende antwoorden zien.

Opdracht 1	Opdracht 2	Opdracht 3
samenwerken: 10	plaatjes zoeken: 9	het uitbeelden: 12
niks: 6	tekst leuk: 4	niks/ niet leuk: 6
tekst leuk: 2	niks/saai: 7	tekst leuk: 3
de opdracht/vragen: 2	nieuwe woorden: 1	samenvatting: 1
woorden opzoeken: 2	Samenvatting: 1	woorden makkelijk: 1
voorlezen: 1		viel wel mee: 1
		woorden opzoeken: 1

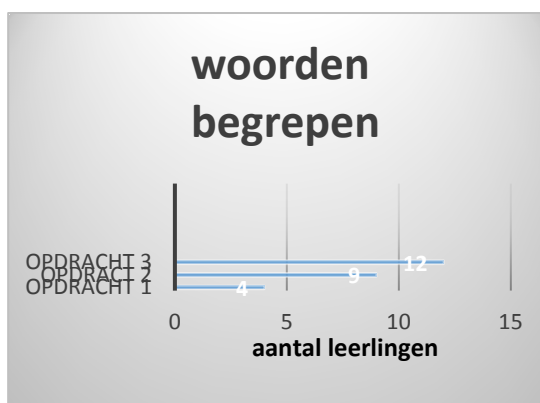
Tabel 7. Vraag 2: Wat was leuk? (n=25)

Hieruit valt op te maken dat opdracht 3 als leukste uit de bus komt, met als reden het uitbeelden van de woorden.

Vragen 4 en 5 gingen over het tekst- en woordbegrip. In tweede instantie konden daarbij weer een open antwoord worden geven.



Figuur 15. Vraag 4: tekst begrepen. (n=25)



Figuur 16. Vraag 5: woorden begrepen. (n=25)

Figuren 15 en 16 laten zien dat de leerlingen bij opdracht 1 de tekst wel redelijk goed begrepen, maar de woorden minder. Bij opdracht 2 is het andersom: de woorden zijn redelijk begrepen en de tekst minder. Bij opdracht 3 zijn zowel de woorden als de tekst goed begrepen, volgens de leerlingen.

De antwoorden op de vraag waarom ze de woorden of de tekst goed begrepen, waren zeer divers. Hierbij valt op dat het verschil tussen tekst- en woordbegrip niet helemaal duidelijk was. Het antwoord “omdat je er plaatjes bij mocht zoeken” bij de vraag naar het waarom van tekstbegrip duidt op verwarring. Dit was namelijk een opdracht bij woordbegrip. Tevens was de respons erg laag bij de open vragen en zeer wisselend per opdracht. De antwoorden die niet relevant zijn omdat het over woordbegrip gaat zijn in geel geschreven. De voorkomende antwoorden zijn te zien in Tabel 8.

Opdracht 1	Opdracht 2	Opdracht 3
omdat we het klassikaal deden: 3	omdat het makkelijk was: 1	omdat we mochten uitbeelden: 3
de woorden waren makkelijk: 1	je kon het uit de tekst halen: 1	makkelijke tekst: 1
woorden begreep ik en ik improviseerde: 1	was gewoon zo: 1	door het spel en de vragen: 1
	omdat ze het uitlegde: 1	samen lezen: 1
	Je mocht plaatjes zoeken: 1	het waren makkelijke woorden: 3
	Ik snapte de woorden al: 1	omdat het zo is: 1

Tabel 8. Vraag 4: Waarom is de tekst begrepen? (n=25)

Ook bij het woordbegrip waren de antwoorden divers, net als het aantal antwoorden per opdracht. Het zou van invloed kunnen zijn dat de laatst gemaakte opdracht nog het best in het geheugen zit. Er zat twee weken tussen het starten met opdracht 1 en de laatste enquête na opdracht 3. Dit is echter niet meegenomen in de analyse. De voorkomende antwoorden worden laten zien in tabel 9.

Opdracht 1	Opdracht 2	Opdracht 3
We konden samen doen: 1	je mocht er plaatjes bij zoeken: 2	Omdat we ze mochten uitbeelden :3
Het was duidelijk: 1	de woorden waren door u gegeven: 2	door het spel en de vragen: 2
doordat M ze al snapte: 1	ik snapte ze al: 1	de woordjes leken veel op Nederlandse woorden: 1
	het was het makkelijkst: 1	ze waren makkelijk: 1
	Je kon ze uit de tekst halen: 1	omdat het zo is: 1
		omdat ze logisch klonken: 1

Tabel 9. Vraag 5: Waarom zijn de woorden begrepen? (n=25)

Op de laatste vraag, vraag 6 of ze nog iets toe wilden voegen werd als volgt geantwoord:

- 5 X nee / niks
- het was best leuk
- ik vind teksten moeilijk
- opdr 3 was onduidelijk

5.6.2 Analyse na de drie opdrachten

Opdracht 3 heeft het hoogste gemiddelde bij een cijfer tussen 1 en 5 voor de opdrachten namelijk 3,63 (Figuur 12). Ook wordt aangegeven dat dit de leukst opdracht is (Figuur 13). Opdracht 2 heeft gemiddeld 3,18 en opdracht 1 gemiddeld 3,11. Ook wordt deze volgorde in opdracht 3 gezien.

Bij vraag 3 kon je aangeven waarom je een opdracht het leukst vond.

- Bij opdracht 1 was de reden 2 x het samenwerken.
- Bij opdracht 2 was de reden 3 x het plaatjes zoeken.
- Bij opdracht 3 was de reden 7 x het uitbeelden, waarbij het antwoord “ omdat je maf mocht doen” ook als het uitbeelden wordt gerekend. De antwoorden staan in bijlage 8.

Hieruit valt op te maken dat het differentiëren invloed heeft op het leuk vinden van een opdracht. Bij opdracht 1 gaat het om de differentiatie in de samenstelling, bij opdrachten 2 en 3 om de gekozen werkvorm. Bij opdracht 1 was geen speciale werkvorm voor het woordbegrip. Het valt op dat dan direct de groepssamenstelling wordt genoemd, terwijl dit bij de andere opdrachten de groepssamenstelling geheel niet is genoemd.

De volgende twee vragen gingen over tekst- en woordbegrip nadat de opdrachten zijn gemaakt.

Opdracht 3 toont dat het tekst- en woordbegrip het beste is na het maken van de opdrachten.

Opdracht 2 heeft het laagste tekstbegrip.

Opdracht 1 heeft het laagste woordbegrip.

Deze antwoorden komen niet overeen als we de antwoorden direct na elke opdracht hiermee vergelijken. Zie Figuur 11. Hierin toont opdracht 2 de meeste invloed op tekstbegrip en niet opdracht 3. Een reden hiervoor kan zijn dat er bij de eerste drie enquêtes nog geen vergelijking te maken was tussen de drie opdrachten.

Op de vraag waarom de tekst en de woorden begrepen werden worden wel dezelfde antwoorden gegeven als na de eerste drie enquêtes.

Opdracht 1: het samenwerken.

Opdracht 2: het plaatjes zoeken

Opdracht 3: het uitbeelden

Ook hier kan dus weer gezegd worden dat differentiatie invloed heeft op het tekst – en woordbegrip.

5.7 Interviews

Door tijdgebrek zijn de interviews schriftelijk afgenomen en door de docenten ingevuld en opgestuurd. Hiermee is het meer een vragenlijst geworden.

Twee docenten hebben deze vragenlijst ingevuld over de opdrachten. Een docent heeft de opdrachten uitgevoerd in zijn klas, de andere niet. Ik heb zelf de vragen ook beantwoord, aangezien ik in mijn klas alle opdrachten heb laten uitvoeren. De vragenlijsten met antwoorden zijn terug te vinden in bijlage 10.

Hieronder worden de antwoorden uit de interviews samengevat.

- De aandacht van de leerkracht voor tekstbegrip varieert. Het wordt echter wel als erg belangrijk gezien.
- De lengte is gelijk, wisselend van formaat tot maximaal één A4tje.
- Alle docenten vinden het niet nodig alle woorden te kennen, als de tekst maar begrepen wordt.
- Twee docenten geven aan nauwelijks tijd aan de tekststructuur te besteden; één docent doet dit wel. Ze geven alle drie aan dit wel belangrijk te vinden en er aandacht aan te willen besteden.
- De drie variëren in het werken met teksten vooral in hoe de tekst wordt gelezen. Er worden soms verschillende activerende werkvormen gebruikt.
- De drie werkvormen worden verschillend beoordeeld: de één vindt de teksten goed en op niveau, de ander vindt de variatie goed, de laatste vindt fysiek bezig zijn met een tekst belangrijk.
- Een docent denkt dat werkvorm 1 het meest aanspreekt vanwege het werken in duo's. De andere twee prefereren werkvorm 2 en 3 vanwege de samenwerking en de speelse vorm, waardoor er met hun fantasie gewerkt kan worden en met meerdere zintuigen.
- Opdracht 3 kwam als leukste uit de leerlingenquête. Dit werd door een docent niet verwacht vanwege de angst om dingen uit te beelden. De beide anderen hadden dit wel verwacht.
- Alle drie willen ze deze werkvormen gebruiken in de lessen
- Tekstbegrip wordt door alle drie belangrijk gevonden en zou veel moeten gebeuren in de lessen.

5.7.1 Analyse interview

Uit de interviews kan niet veel geconcludeerd worden met betrekking tot het ervaren van de opdrachten, aangezien de opdrachten niet zijn gemaakt door de docenten. Wel valt op dat alle drie de docenten het niet noodzakelijk vinden dat alle woorden van een tekst gekend worden. De strekking van de tekst begrijpen, wordt daarentegen wel belangrijk gevonden. Dat opdracht 3 als leukste uit de bus komt, met als reden het uitbeelden, werd door twee docenten wel verwacht. Ze geven aan dat creatieve werkvormen in een klas als positief worden ervaren. Leesstrategieën en tekststructuren worden als belangrijk gezien maar er wordt te weinig aandacht aanbesteed.

5.8 Nagesprek klas X

Zoals vermeld in de onderzoeksopzet is er een nagesprek geweest met klas X. Doel hiervan was extra informatie krijgen en eventueel reflecteren op de opdrachten. Bijlage 9 laat de vragen en antwoorden zien. Deze komen overeen met de vragen en antwoorden hieronder.

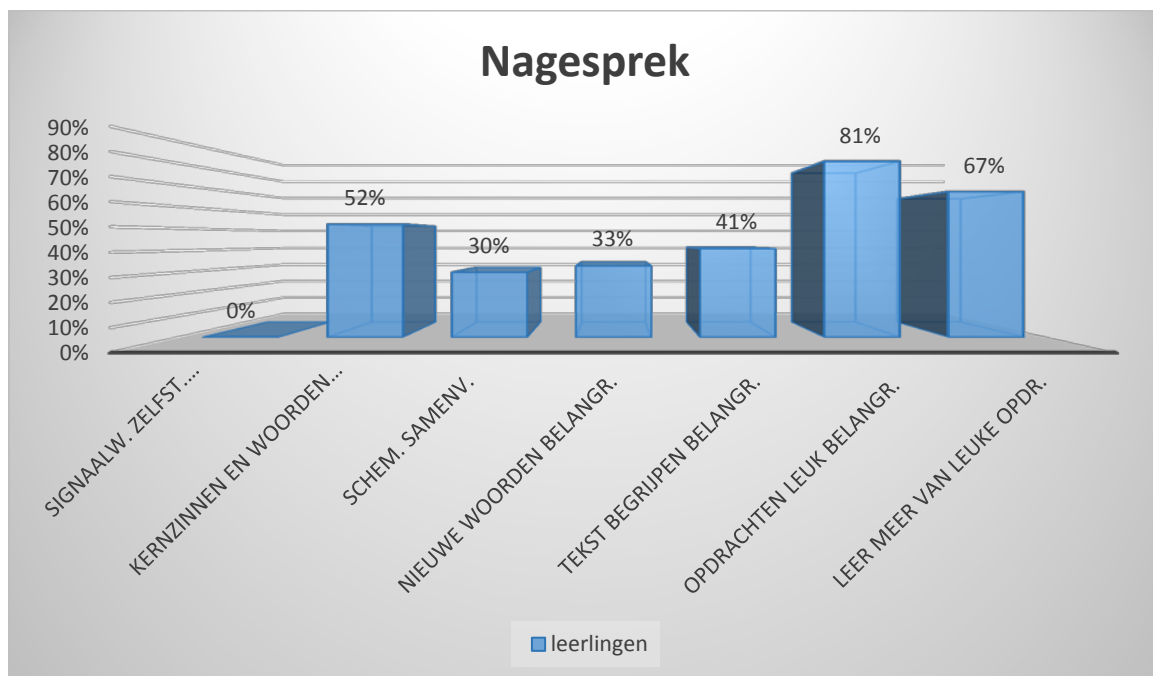
In het gesprek is ingegaan op de volgende vragen.

- Heb je bij elke tekst gebruik gemaakt van signaalwoorden?
- Heb je per alinea kernzinnen/woorden opgeschreven?
- Heb je een schematische samenvatting gemaakt?
- Is het bij de opdrachten voor jou belangrijk dat je iets leert?
- Is het bij de opdrachten voor jou belangrijk dat je ze leuk vindt?
- Denk je dat je meer leert van leuke opdrachten?

De antwoorden op de vragen zijn tijdens en direct na de les opgeschreven en volgen hieronder.

- Alle leerlingen hebben alleen bij de opdracht waarbij dit ook moest, gebruik gemaakt van de signaalwoorden en bij de overige opdrachten dus helemaal niet.
- Veertien van de 27 leerlingen (52%) hebben kernzinnen en woorden opgeschreven na het lezen van de tekst.
- Er is door acht van de 27 leerlingen (30%) een schematische samenvatting gemaakt bij de teksten. De rest zei zo wel te weten waar de tekst over ging en kon ook wel een samenvatting maken zonder een schematische samenvatting.
- Negen van de 27 leerlingen (41%) vinden het belangrijk om nieuwe woorden te leren. Na doorvragen vonden elf leerlingen het belangrijk een tekst beter te begrijpen. Dit is 41%.
- 22 Van de 27 leerlingen (81%) vindt het belangrijk dat opdrachten leuk zijn.
- Achttien van de 27 leerlingen (67%) denken dat ze meer leren van leuke opdrachten, omdat je deze beter onthoudt en er dus meer van leert.

In figuur 17 zien we de percentages in een grafiek.



Figuur 17. Nagesprek.

5.8.1 Analyse nagesprek

Het kijken naar tekststructuren zoals signaalwoorden, kernzinnen en schematische samenvattingen, wordt wisselend gedaan: signaalwoorden alleen als het moet, kernzinnen door de helft van de leerlingen en een schematische samenvatting door een derde. Hieraan zou dus meer aandacht besteed kunnen worden. De antwoorden op deze vragen kunnen niet echt bijdragen tot een antwoord op de onderzoeksvraag. Ze gaan niet over de ervaring maar over het wel of niet gedaan hebben van het toepassen van leesstrategieën en tekststructuren.

Dat opdrachten leuk gevonden worden heeft een positief effect op het leerrendement volgens de leerlingen. Ze leren meer van leuke opdrachten. Zelf vinden ze het leren van nieuwe woorden of het begrijpen van teksten niet heel belangrijk. Het is dus zaak het leerrendement te bevorderen door leuke opdrachten.

6 Conclusie, discussie en aanbevelingen

6.1 Conclusie

Het is niet nodig alle woorden te kennen en te begrijpen om een tekst te kunnen begrijpen, zoals reeds vermeld (Staatsen, 2009). De leerlingen zijn hier nog niet van doordrongen. Er zal dus aandacht moeten worden besteed aan het lezen van teksten zonder alle woorden te kennen. Dat betekent dat we leerlingen opdrachten moeten laten maken over de globale tekst, zonder in te gaan op de details van de tekst.

Tekststructuren zijn belangrijk. Signaalwoorden worden niet zelfstandig door de leerlingen gebruikt. Het is dus zaak om hieraan meer aandacht te besteden. Het aanleren van de signaalwoorden in een vreemde taal kan in opdrachten verwerkt worden. Wel gebruiken de leerlingen kernzinnen en schematische samenvattingen om met een tekst te werken. In Tabel 1, het schema van Staatsen (2009) met leesprogramma voor de eerste drie jaar VO word hier ook op gewezen.

De thema's van de teksten zijn al met behulp van de leerlingen uitgezocht. Deze hebben liefst raakvlakken met hun belevingswereld, zoals benoemd door Ebbens en Ettekhoven (2009). Als de tekst aansluit en ze het thema goed vinden is er verder geen invloed op de minst leuke of leukste tekst met betrekking op het begrip van deze tekst. Wel is er verband tussen de hoeveelheid nieuwe woorden en het tekstbegrip: hoe meer nieuwe woorden, hoe minder goed een tekst begrepen wordt. Dit is een conclusie die niemand zal verbazen. Het is dus zaak teksten met niet al te veel nieuwe woorden te zoeken, als we willen dat de leerling de tekst goed begrijpt.

Het is duidelijk dat opdracht 3 de leukste is. Uit de enquête gehouden direct na de opdracht, blijkt dat deze opdracht de meeste invloed heeft op woordbegrip. Uit de enquête die is gehouden na alle opdrachten blijkt dat opdracht 3 het meest invloed heeft op woord en tekst. Met invloed wordt bedoelt dat het zorgt voor een beter tekst- en woordbegrip. Behalve het uitbeelden werden het plaatjes zoeken en het samenwerken genoemd als positieve ervaringen. Zoals genoemd in het theoretisch kader, is een positieve ervaring goed voor de motivatie van de leerling (Berben, 2014). Het is dus zaak dit mee te nemen in de opdrachten.

De actieve werkvormen worden sowieso genoemd als positief qua ervaring en qua invloed op het woordbegrip. Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat opdrachten met betrekking tot woord- en tekstbegrip bij voorkeur creatief zijn. Hierbij valt wel een kritische opmerking te plaatsen. Het uitbeelden van de woorden gebeurt niet vaak in de lessen en bij sommige ondervraagden helemaal nooit. Het nieuwe van de opdracht kan van invloed zijn op de beleving.

De samenwerking, ook genoemd als positieve ervaring, is ook van belang voor de lessen. Klassikaal of samenwerken kan helpen om een tekst of woorden beter te begrijpen. Het is dus zaak de leerlingen in verschillende samenstellingen, minder alleen, te laten werken. Toch zullen de leerlingen zelfstandig moeten leren teksten en woorden te begrijpen. Tijdens een examen kun je ook niet samenwerken. Afwisseling in samenstelling is dus goed voor tekst- en woordbegrip.

De leerlingen geven aan dat het leuk vinden van een opdracht belangrijk is voor de mate van leren. Als een opdracht leuk gevonden wordt denken ze er meer van te leren. Of een opdracht leuk of niet leuk is kun je van te voren niet vaststellen. Niet elke leerling vindt hetzelfde leuk. Het is dus zaak af te wisselen zodat meerdere leerlingen het leuk zullen vinden, en dus meer zullen leren. Tevens is het van belang de gemaakte opdrachten te evalueren. Hiermee kun je vaststellen wat wel en wat niet leuk gevonden wordt. Belangrijk hierin is wel dat je kunt vaststellen of ze iets geleerd hebben van de opdrachten en wat er nog ontbreekt.

De onderzoeksvraag luidt:

Hoe ervaren de leerlingen van de tweede klas VMBO van het Pius-X college te Almelo de verschillende opdrachten met de verschillende samenstellingen, werkvormen, lees strategieën, bij de drie aangeboden teksten?

De leerlingen ervaren creatieve werkvormen en samenwerken als positieve ervaring bij de opdrachten. Leerrendement wordt niet als belangrijk ervaren. Of een opdracht wel of niet leuk is heeft invloed op het leerrendement, hoe leuker hoe meer er geleerd wordt.

De gestelde hypothese luidt:

De leerlingen zullen een voorkeur hebben voor opdrachten waarbij weinig verplicht is, ze samen en zelfstandig kunnen werken en de werkvorm als leuk wordt ervaren.

Deze hypothese is waar. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen graag zelfstandig samenwerken en een voorkeur hebben voor werkvormen die leuk gevonden worden. Deze zaken zijn ook benoemd in het theoretisch kader. Differentiëren, samenwerken en activerende werkvormen zorgen voor een gemotiveerde leerling.

6.2 Discussie

Het onderzoek heeft enkele zwakke punten. Doordat de opdrachten meerdere variabelen hadden is niet makkelijk te achterhalen welke variabele de grootste invloed uitoefent op de ervaring van de leerling. Was het nu de groepssamenstelling, de werkvorm of de lees strategieën die invloed uitoefende? Het is dus voor een volgend onderzoek van belang met minder variabelen te werken.

De keuze om toch met deze variabelen te werken was om zo veel mogelijk informatie in te winnen in een korte tijd. Door meerdere werkvormen, verschillende groepssamenstelling en het wel of niet verplicht stellen van leesstrategieën voorbij te laten komen was het mogelijk over al deze variabelen iets te zeggen. Helaas heeft het de betrouwbaarheid van het onderzoek geen goed gedaan.

Aangezien de inzichten verkregen uit de analyse overeenkomen met het theoretisch kader is het goed verder te kijken naar de verschillende variabelen. De variabelen zijn nu allemaal steeds veranderd in een opdracht. Het onderzoek roept de vraag op wat nu de grootste invloed heeft op een positieve ervaring bij leerlingen: de groepssamenstelling, de werkvorm of de leesstrategieën toepassen.

6.3 Aanbevelingen

Voor het werken met teksten in de onderbouw bij de vreemde talen zijn er, naar aanleiding van het onderzoek, de volgende aanbevelingen:

- Gebruik tekst met niet te veel nieuwe woorden, als zij direct goed begrepen moet worden.
- Oefen globaal tekstbegrip, met vragen en opdrachten, waarbij niet alle woorden gekend hoeven worden en niet op details van de tekst wordt ingegaan.
- Leer signaalwoorden in de vreemde taal herkennen en gebruiken .
- Laat de leerling veel samenwerken in groepjes. Dat helpt het tekst- en het woordbegrip.
- Zorg voor activerende creatieve werkvormen zoals uitbeelden, plaatjes zoeken of tekenen voor een beter woordbegrip.
- Zorg voor afwisseling in werkvorm en in samenstelling.

- Evalueer de gemaakte opdrachten op inhoud en beleving.

7 Reflectie

Hoe heb ik het doen en maken van dit onderzoek ervaren en wat heeft het voor consequenties voor mijn handelen in de beroepspraktijk?

Met het bijna afronden van dit onderzoek realiseer ik mij dat het onderzoek, en vooral hetgeen ik wilde onderzoeken, nogal veranderd is in de loop der tijd. Het begon met onderbouwrendement; dit onderzoeken we bij het Pius X-College in ons datateam. Daarna kwam differentiëren, wat voortgekomen is als een van de hypothesen vanuit het onderzoek naar het onderbouwrendement. Uiteindelijk ben ik terecht gekomen bij het ervaren van verschillende opdrachten bij teksten in een vreemde taal. Dit heeft tot gevolg gehad dat ik mijn theoretisch kader en mijn probleemstelling nogal eens heb aangepast, wat veel werk en tijd heeft gekost. Daar heb ik ook veel van geleerd en dat heb ik als erg waardevol ervaren.

Het was een enorme klus om alle opdrachten, enquêtes en interviews binnen de geplande tijd voltooid te krijgen. Digitaal afnemen van enquêtes heeft voor- en nadelen. Voordeel is het snel kunnen verzamelen van de gegevens, nadeel is dat als er geen computer aanwezig is, er niets te verzamelen valt. Het is dus zaak zeker te weten of iedereen het ook digitaal kan en gaat inleveren. Het hele Lio-onderzoek heeft de afgelopen maanden als een last op mijn schouders gelegen. Het kost enorm veel tijd.

Het onderzoek op zich heb ik als leuk en leerzaam ervaren. Het nadenken over verschillende werkvormen en zelf opdrachten maken vind ik erg leuk en dit ga ik dan ook meer doen in de toekomst. Daarnaast vind ik het leuk om de leerlingen te betrekken bij het maken van deze opdrachten d.m.v. evaluaties.

De conclusies en de aanbevelingen die ik gedaan heb liggen in lijn met de theorie. Veel van de aanbevelingen kunnen we al terugvinden in diverse literatuur over het werken met teksten en over het werken met vreemde talen in de lessen. Ik vind het mooi dat de creatieve werkvormen er positief uitkomen. Ik houd ervan om creatieve werkvormen in de lessen in te bouwen. Ik ga de aanbevelingen naar de desbetreffende docenten sturen en ben zeer benieuwd of ze er iets mee gaan doen. Tijdens het maken van de opdrachten waren de reacties hierover zeer positief, wat heel fijn is om te horen.

Verder heb ik gemerkt dat twee weken bezig zijn met teksten in een klas een positief effect heeft gehad op het lezen van teksten. Door de verschillende vormen en de vragenlijsten erna kregen leerlingen het gevoel dat ze het ook beter konden. Ook was het mooi om te zien hoe fanatiek ze werden bij het uitbeelden en het zoeken en maken van plaatjes bij de woorden.

Ik zal me dan ook in mijn verdere loopbaan als docent Duits veel bezig houden met het maken en bedenken van opdrachten waarin actieve, creatieve werkvormen voorkomen. Ook zal ik meer reflectie gaan toepassen, op inhoud en beleving. Ik heb namelijk ervaren dat dit een positief effect heeft op de meeste leerlingen.

Al met al een drukke maar prima ervaring

8 Bibliografie

- Baarda, B. (2009). Dit is onderzoek! In B. Baarda, *Dit is onderzoek!* Groningen/Houten: Noordhoff.
- Berben, M. (2014, januari 6). *Differentiëren is te leren*. Opgehaald van <http://www.cps.nl/blog/2014/01/06/Differenti%C3%ABren-is-te-leren-10-tips-om-het-in-praktijk-te-brengen>
- Berben, M., & Teeseling, v. M. (2014). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: www.cps.nl/uitgeverij.
- Bouwman, A. (2013). *Differentiëren is te leren*. Amersfoort: CPS.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000, april 1). *selfdeterminationtheory*. Opgehaald van www.selfdeterminationtheory.org:
http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- Duke, N. K., Pearson, P., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011, april 1). *DukePearsonStrachanBillman*. Opgehaald van [science and literacy.org](http://scienceandliteracy.org):
http://scienceandliteracy.org/sites/scienceandliteracy.org/files/biblio/pdpearson/DukePearsonStrachanBillman_prepub_Comprehension_WRST_032311.pdf
- Ebbens, S., & Ettekhoven, S. (2009). *Effectief leren*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Europees referentiekader. (2010, januari 1). *niveaubeschrijvingen*. Opgeroepen op juni 12, 2015, van www.erk.nl/docent:
http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/Basisgebruiker__onafh_gebruiker__vaardig_gebruiker.pdf/
- Flokstra, J. (2006, maart 1). *Activerende werkvormen*. Opgeroepen op juni 1, 2015, van www.slo.nl:
<http://www.slo.nl/downloads/archief/activerende-werkvormen.pdf>
- Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Jansma, N., Kleunen van, E., & Leenders, E. (2011, januari 1). *lezen onder de loep*. Opgehaald van www.slo.nl: <http://www.slo.nl/downloads/2011/lezen-onder-de-loep.pdf/>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. (2015, april 1). *Passend onderwijs*. Opgeroepen op juni 12, 2015, van www.passendonderwijs.nl: <https://www.passendonderwijs.nl/nieuws/eerste-kamer-stemt-met-inpassing-lwoo-en-pro-passend-onderwijs/>
- Nederlandse Encyclopedie. (2007, januari 1). *Encyclo.nl*. Opgeroepen op april 1, 2015, van www.encyclo.nl: <http://www.encyclo.nl/begrip/Ervaren>

NOG Nationale Onderwijsgids. (2015, april 1). *jongeren lezen minder boeken*. Opgeroepen op juni 12, 2015, van <http://www.nationaleonderwijsgids.nl>:
<http://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/nieuws/27106-jongeren-lezen-minder-boeken.html>

Rijksoverheid. (2010, september 17). *Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs*. Opgeroepen op juni 12, 2015, van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>

Schuit, H., Vrieze, I. d., & Slegers, P. (2011, september 1). *rapport 27, leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van de leraren*. Opgehaald van rdcm.ou.nl:
<http://www.ou.nl/documents/14300/fee4dbdd-7213-4daf-8b77-2ebd346ca1cd>

SLO. (2012, januari 1). *www..slo.nl*. Opgeroepen op februari 22, 2015, van cursus curriculumontwerp SLO: http://cursuscurriculumontwerp.slo.nl/toolkit/Leerlingen-_en_docentenenu__tes.docx/

Staatsen, F. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.

T.Peetsma, T.Hascher, Veen, I. d., & E.Roede. (2005). Relations between adolescents' selfevaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 209-225.

taalvormingentaal drukken. (2007, januari 30). *Taalvorming en taaldrukken*. Opgehaald van [www.taalvormingentaal drukken](http://www.taalvormingentaal drukken.nl): <http://www.taalvormingentaal drukken.nl/ATK/ATK110.htm>

Trimbos, B. (2006, oktober 1). *Handreiking MVT Nieuwe onderbouw 2006*. Opgehaald van www.slo.nl: http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20ob_20mvt.pdf/

VO Raad. (2015, april 9). *Gepersonaliseerd leren*. Opgeroepen op juni 12, 2015, van www.vo-raad.nl:
<http://www.vo-raad.nl/themas/gepersonaliseerd-leren/dekker-leerlingen-meer-uitdagen-met-behulp-van-maatwerk>

Wal, J. v., Mooij, I. d., & Wilde, J. d. (2009). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Bussum: Coutinho.

woorden.org. (2014, maart 14). *differentiëren*. Opgehaald van [woorden.org](http://www.woorden.org):
<http://www.woorden.org/woord/differenti%C3%ABren>

9 Bijlagen

9.1 Bijlage 1: Opdrachten lezen Lio-Onderzoek.

Opdracht 1:

De Tekst wordt klassikaal gelezen. Je gaat in duo's de tekst bespreken en woorden die je niet begrijpt opschrijven en je zoekt ze op. Je schrijft ook minstens 5 signaalwoorden op en waar deze signaalwoorden mee te maken hebben. Je mag een schematische samenvatting maken, waarbij je gebruikt maakt van sleutelbegrippen van de tekst, wat zijn belangrijke dingen uit de tekst. We schrijven de moeilijke woorden klassikaal op en maken een woordenlijst. Over de woordenlijst krijg je een SO. Je schrijft een korte samenvatting, maximaal 10 regels over de tekst. Je krijgt een vragenlijst over de tekst.

Opdracht 2:

De leerlingen lezen de tekst zelf en krijgen er een moeilijke woordenlijst bij. We bespreken de tekst klassikaal. Hierbij kijken we naar de kern van elke alinea, de signaalwoorden en mogen de leerlingen een schematische samenvatting maken. De woorden van de woordenlijst zoeken ze op en we herhalen ze in de les. Bij 10 van de woorden zoeken ze een tekening of plaatje op het internet, of ze tekenen het zelf. Over de hele lijst krijg je een SO. Je schrijft een korte samenvatting, maximaal 10 regels over de tekst. Je krijgt een vragenlijst over de tekst.

Opdracht 3:

In een groepje van 4 waarbij ik let op goede lezers bij slechte lezers, lees je de tekst. Je bespreekt de tekst, let op de signaalwoorden en de kernzinnen van de alinea's. Je maakt samen een moeilijke woordenlijst. Je mag een schematische samenvatting maken. Elk groepje levert zijn woordenlijst in en samen maken we de SO lijst. Je gaat per groepje 8 van de woorden van de lijst proberen uit te beelden. De anderen in de klas moeten de woorden raden. Je schrijft een korte samenvatting, maximaal 10 regels over de tekst. Je krijgt een vragenlijst over de tekst.

9.2 Bijlage 2. Teksten en vragen

Opdracht 1.

Tekst 3

Sag uns, wer du bist!

Ilka, 17, und Vera, 16, haben uns überzeugt!
Hier erzählen sie, wodurch sie auffallen.



Ilka: „Ich kann super tanzen!“

Tanzen ist Ilkas Leben. Dafür trainiert sie hart. „Fünfzig Prozent meines Lebens habe ich getanzt“, sagt die süße Schülerin und lacht.



Vera: „Ich will Schriftstellerin werden.“

Vera schreibt Geschichten. Nicht nur in ihr Tagebuch. Eine Zeitschrift hat bereits eine Geschichte veröffentlicht.

- 1 „Schon mit drei Jahren ärgerte ich meine Eltern so lange, bis sie mich in der Ballettschule anmeldeten. Ein Jahr später hatte ich meinen ersten Auftritt vor Publikum. Weiter ging's mit Steptanz, Jazztanz und Musical dance. Nach meinem 15. Geburtstag durfte ich endlich singen lernen – denn erst dann waren meine Stimmbänder richtig reif. Gleichzeitig begann ich mit dem Videoclip-Dancing in unserer Tanzschule. Ich tanzte bis ins Finale bei der deutschen Meisterschaft! Ein Jahr später meldete ich mich bei einem DJ-Wettbewerb an. Und stell dir vor: Ich habe gewonnen! Der Preis war ein Auftritt mit DJ Bobo.
- 2 Ich gebe auch noch Tanzunterricht für alle, die tanzen genauso toll finden wie ich. Damit nicht genug: Auf dem TV-Sender Viva machte ich die Viva-Mc-Clipshow und stand als Moderatorin¹⁾ bei der YOU!-Messe²⁾ in Essen auf der Bühne.“

- 3 „Also, ich bin ein sehr spontaner, lustiger und positiv eingestellter Mensch. Am wichtigsten ist für mich meine Fantasie. Wenn ich schreibe, befinde ich mich in einer anderen Welt, dann höre und sehe ich nichts um mich rum. Manchmal passiert es schon, dass meine Figuren ihr ganz eigenes Leben führen – die Geschichten sind dann die lustigsten.
- 4 Ich schreibe schon ziemlich lange. Genau genommen seit meiner Grundschulzeit. Seit ich lesen gelernt habe, habe ich Hunderte von Büchern gelesen. Irgendwann dachte ich mir: „Hey, was die können, kann ich schon lange!“ Gesagt, getan. Ich setzte mich an meinen Schreibtisch und fing zu schreiben an. Mit Erfolg – ich habe schon an einem Schriftsteller-Wettbewerb teilgenommen und gewonnen! Meine Geschichte wurde dann in einer Zeitschrift abgedruckt, wo sie jeder lesen konnte.“

nach: SUGAR

noot 1 Moderatorin = presentatrice

noot 2 Messe = beurs, tenstoonstelling

- 1p 5 Waarom mocht Ilka al met drie jaar op balletles? (alinea 1)
A Haar ouders hadden genoeg van haar gezeur.
B Haar ouders vonden dat ballet bij de opvoeding hoort.
C Haar ouders zagen dat ze veel talent had.
- 1p 6 Waarom mocht Ilka pas met 15 jaar op zangles? (alinea 1)
Vóór die tijd
A had ze al haar tijd voor school nodig.
B moest ze aan haar danscarrière werken.
C waren haar stembanden nog niet volgroeid.
- 1p 7 „Der Preis war ein Auftritt mit DJ Bobo.“ (alinea 1)
Met welke wedstrijd won Ilka deze prijs?
Een wedstrijd voor
A dj's.
B presentatoren.
C videoclip-dansers.
- 1p 8 In alinea drie geeft Vera een beschrijving van zichzelf en noemt vier eigenschappen.
→ Aan welke eigenschap heeft ze het meeste bij het schrijven?
- 1p 9 Wat was de reden dat Vera is gaan schrijven? (alinea 4)
Ze dacht
A dat jonge lezers haar beter zouden kunnen begrijpen dan andere schrijvers.
B dat ze net zo goed zou kunnen schrijven als andere schrijvers.
C dat ze over leukere onderwerpen zou kunnen schrijven dan andere schrijvers.
- 1p 10 „Ich ... gewonnen.“ (alinea 4)
Waaruit bestond de prijs die Vera won?
A Haar verhaal werd als boek uitgegeven.
B Haar verhaal werd gepubliceerd.
C Haar verhaal werd verfilmd.

Tekst 8

Im Schweinsgalopp zum Hunde-Diplom

(1) Wenn Jenny Gommert mit ihrem tierischen Freund „Porky“ Gassi geht¹⁾, sehen alle Leute ihr nach. An der Leine marschiert ein komisches schwarzes Schweinchen. Der süße Vierbeiner geht brav bei Fuß, setzt sich auf Befehl hin wie ein Hund. **Kein Wunder:** Porky hat all das in einer Hundeschule gelernt, bekam richtige Manieren beigebracht. Jenny und ihre Familie sind mächtig stolz auf das ein Jahr alte Mini-Schweinchen.



(2) „Ich wollte immer ein Tier haben. Eines, mit dem man kuscheln kann. Aber es sollte keine Katze und kein Hund sein“, erzählt Jenny. Eine Freundin brachte sie dann auf die Idee zu diesem ungewöhnlichen Vierbeiner. In einem Tiergeschäft entdeckte sie das Kleine. Es war Liebe auf den ersten Blick: „Alle haben ihn gleich in ihr Herz geschlossen.“ Porky ist aber auch süß – und clever. Es dauerte nur eine kurze Zeit, da war er stubenrein²⁾. Porky benutzt jetzt ein Katzenklo. Am meisten genießen Frauchen und Schweinchen die gemeinsamen Spaziergänge durch Dortmund. Jennys kleiner Freund gehorcht aufs Wort.

(3) „Ich bin mit Porky in die Hundeschule gegangen. Er lernte dort auf meine Kommandos wie ‚Sitz‘ und ‚Bleib‘ zu hören und ohne Leine neben mir zu gehen. Jetzt kann er auch Slalom laufen, durch einen Ring springen und aufsitzen. Zum Abschluss bekam er sogar ein Diplom“, erzählt Jenny stolz.

(4) Am liebsten hat das Mini-Schwein aber die Kuschelstunden mit seinem Schweine-Frauchen auf der Bank. „Wir werden zusammen noch viel Spannendes erleben“, sagt die junge Dortmunderin. Sie kraut ihrem Liebling das Fell. Der Dank: ein fröhliches Gurren!

Nach: Welt der Frau

noot 1 Gassi gehen = (hond) uitlaten

noot 2 stubenrein = zindelijk

Opdracht 3

- 1p 19 **"Kein Wunder"** (alineea 1)
Wat is er niet zo vreemd?
A Dat Porky door iedereen bewonderd wordt.
B Dat Porky op straat uitgelaten wordt.
C Dat Porky zich zo goed gedraagt.
- 1p 20 Hoe is Jenny in het bezit gekomen van Porky? (alineea 2)
A Ze heeft hem gekocht in een winkel.
B Ze heeft hem gekregen van een dierentuin.
C Ze heeft hem gevonden in het park.
- 1p 21 Wat doen Jenny en Porky volgens alineea 2 het liefst?
A knuffelen
B stoeien
C wandelen
- 1p 22 Waarom is Jenny zo trots op Porky? (alineea 3)
A Omdat hij een diploma heeft gehaald.
B Omdat hij zo grappig is.
C Omdat hij zonder riem niet wegloopt.
- 1p 23 Hoe reageert Porky als hij door Jenny gekriebeld wordt? (alineea 4)
A Hij kruipt tegen haar aan.
B Hij kwispelt met zijn staartje
C Hij maakt tevreden geluidjes.
D Hij valt in slaap.

Im „Pfötchen“ ist ein Zimmer frei

Tierisch: ein Berliner Hotel und seine ungewöhnlichen Gäste

Haustiere müssen oft zu Hause bleiben, wenn die Besitzer in den Urlaub fahren. Eine Reise ist für die Vierbeiner meistens zu anstrengend. Und ein Hotel zu finden, in dem Tiere willkommen sind, ist eine Seltenheit. Die Frage „Wer kümmert sich um den Hund oder die Katze?“ kann deshalb die Urlaubsfreude verderben. Doch damit ist jetzt Schluss.

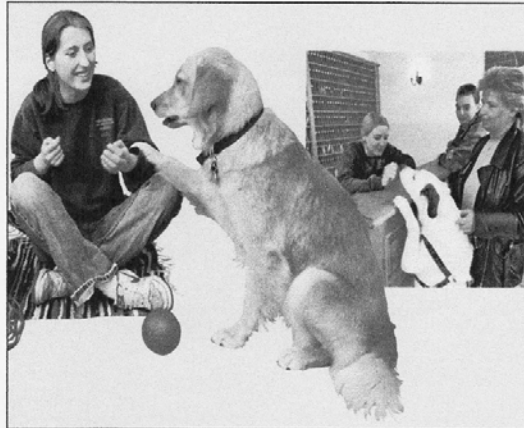
1 Das klingt ja phantastisch: Sportanlagen, Physiotherapie, riesiger Garten, Friseur, Animationsprogramm, - hört sich alles nach einem sehr guten Hotel an. Ist es auch, nur mit dem Unterschied, dass im „Pfötchenhotel“ in Berlin-Beelitz keine normalen Urlauber Ferien machen. Hunde, Katzen, Goldhamster & Co. sind hier Gäste, während Frauchen und Herrchen die Sonne Spaniens oder Italiens genießen.

2 Ute Seemann, Leiterin vom Pfötchenhotel, spricht liebevoll von ihren Gästen, wenn sie erzählt, was den Tieren geboten wird. Jeden Tag stehen vier Stunden Auslauf auf dem Programm. Spielgruppen sorgen für Abwechslung. Tierärzte schauen regelmäßig nach den Hotelgästen, um sicher zu sein, dass ihnen nichts fehlt. Zwischendurch wird Musik gespielt, denn von zu Hause sind viele Haustiere an die Töne aus dem Radio oder Fernseher gewöhnt.

3 Ein besonderer Service: Von dem Hund und der Katze werden Digitalfotos gemacht, die ins Internet gestellt werden. So können sich die Besitzer ansehen, wie es

ihren Lieblingen geht. „So manches Herrchen wird beim Anblick neidisch, da der eigene Urlaub vielleicht langweiliger ist als der von Hund oder Katze“, sagt die „Pfötchenhotel“-Leiterin.

4 Für einige Tiere wird der Aufenthalt sogar zum Bildungsurlaub, denn dem Hotel ist auch eine Schule angeschlossen. Dackeldame Hedwig beispielsweise soll lernen, den Postboten zu akzeptieren, und Dogge Gustav trainiert, brav neben einem Fahrradfahrer zu laufen. Die Unterbringung kostet ab 30 Euro pro Tag.



- 1p 19 Waarom gaan huisdieren vaak niet mee op vakantie? (inleiding)
A Reizen is erg vermoeiend en ze zijn niet overal welkom.
B Ze blijven liever thuis.
C Ze houden niet van reizen.
- 1p 20 "Doch damit ist jetzt Schluss." (inleiding)
Wat is nu afgelopen?
A het zoeken naar een geschikt vakantieoord
B het zoeken naar een leuk speelkameraadje
C het zoeken naar iemand die voor je huisdier zorgt
- 1p 21 Wat is het "Pfötchenhotel"? (alinea 1)
Een hotel voor:
A alle huisdieren
B honden
C zieke dieren
- 1p 22 Waarom wordt er voor de dieren muziek gedraaid? (alinea 2)
A Dat is een extraatje.
B Dat werkt kalmerend.
C Dat zijn ze gewend.
- 1p 23 Waarom worden er foto's van de huisdieren op het internet gezet? (alinea 3)
A om de dieren eventueel te verkopen
B om reclame voor het hotel te maken
C om te laten zien hoe het met ze gaat
- 1p 24 Waarom worden sommige dierenbezitters jaloers op hun eigen dier? (alinea 3)
Ze worden jaloers omdat hun dier:
A lekker eten krijgt.
B veel afwisseling heeft.
C verschillende contacten heeft.
- 1p 25 "Für Bildungsurlaub" (alinea 4)
Wat wordt daar mee bedoeld?
A De dieren krijgen een gehoorzaamheidstraining.
B De dieren leren hoe ze met soortgenoten moeten omgaan.
C De dieren worden in hun gedrag gecorrigeerd.

9.3 Bijlage 3 Enquêtevragen

Enquête voor klas 2 VMBO-KGT Piusx college.

De vragen zijn te beantwoorden met

- 1. helemaal oneens**
- 2. oneens**
- 3. eens**
- 4. helemaal eens**

Algemeem

1. Ik vind Duits makkelijk
2. Ik sta goed voor Duits
3. Ik kan goed alleen werken
4. Ik werk graag met iemand samen
5. Ik werk graag in een groepje
6. Ik vind teksten lezen leuk
7. Woordjes leren vind ik makkelijk
8. Ik wil alle woorden begrijpen van een tekst
9. Ik lees eerst de vragen en ga dan de tekst lezen

Opdracht gerelateerd

- 1 Ik vond het thema van de tekst goed
- 2 Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)
- 3 Er zaten veel nieuwe woorden in
- 4 Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek
- 5 De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen
- 6 Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter
- 7 Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter
- 8 Ik vond de opdrachten leuk
- 9 Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

Na 3 opdrachten

- 1 Geef een cijfer aan de opdrachten tussen 1 en 5, waarbij 5 het beste en 1 het slechtste cijfer is
- 2 Geef aan wat je in de opdrachten leuk vond.
- 3 Vertel welke opdracht je het leukst vond en waarom?
- 4 Bij welke opdracht begreep je de tekst het beste en waarom?
- 5 Bij welke opdracht begreep je de woorden het beste en waarom?
- 6 Wil je nog iets zeggen over de 3 opdrachten dan kan dat hier.

9.4 Bijlage 4 Toetsen bij opdrachten

NAAM:

KLAS:

SO , Woorden opdracht 1.

Vertaal de onderstaande woorden: Vul het Duitse of het Nederlandse woord in.

	Duitse woorden	Nederlandse woorden
1	genauso	
2		uitgegeven / openbaar gemaakt
3	ärgerte – ärgeren	
4		goed
5		de wedstrijd
6	der Schreibtisch	
7		tamelijk
8	süße	
9	getan - tun	
10	wodurch	
11		de tijd op de basisschool
12	gleichzeitig	
13		de competitie / het kampioenschap
14	die Moderatorin	
15		het toneel

SO woorden opdracht 2

Klas:

Naam:

Vertaal de onderstaande woorden: Vul het Duitse of het Nederlandse woord in.

Duits	Nederlands
	het varkentje
	knuffelen
stubenrein	
das Katzenklo	
krault - kraulen	
	knorren
	luistert- luisteren
	ongewoonlijk
stolz	
sogar	

SO opdracht 3

Naam:

Klas:

Vertaal de onderstaande woorden: Vul het Duitse of het Nederlandse woord in.

Duits	Nederlands
Der Auslauf	
Die Dackeldame	
	Het vakantieplezier
	jaloers
schauen	
	tussendoor
Die Abwechslung	
	Het onderkomen
Sich kümmern um/er kümmert sich um	
	Het pootje

9.5 Bijlage 5 enquête voor de opdrachten

Vragen voor de opdrachten.

Klas X

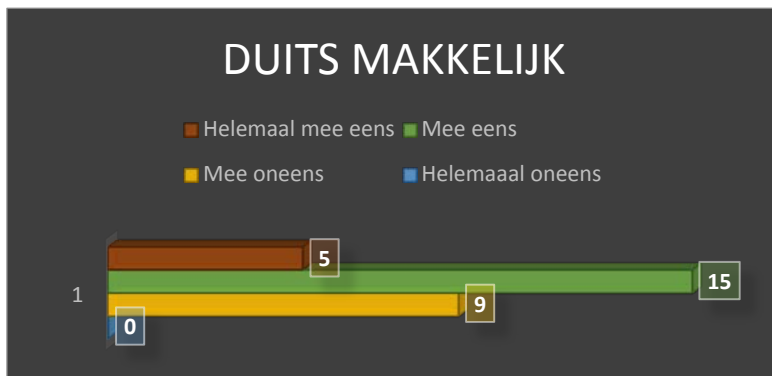
1. Vul je voornaam in met de eerste letter van je achternaam en je klas

2. Ik vind Duits makkelijk

Helemaal oneens

Mee oneens Mee eens Helemaal mee eens

0 9 15 5

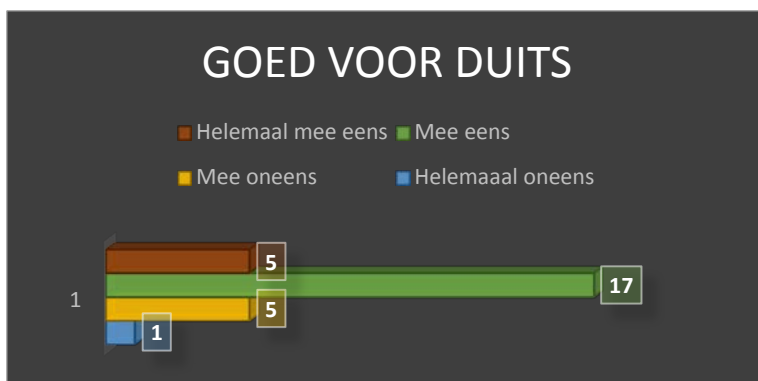


3. Ik sta goed voor Duits

Helemaal oneens

Mee oneens Mee eens Helemaal mee eens

1 5 17 5



4. Ik kan goed alleen werken

Helemaal oneens

Mee oneens Mee eens Helemaal mee eens

3 2 18 5

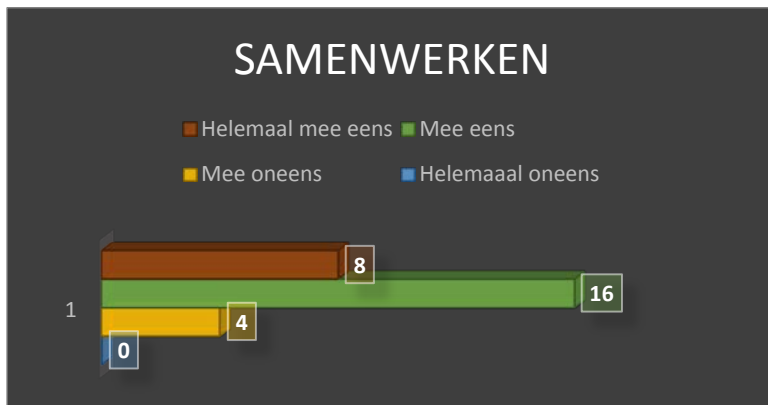


5. Ik werk het liefst met iemand samen

Helemaal oneens

Mee oneens Mee eens Helemaal mee eens

0 4 16 8

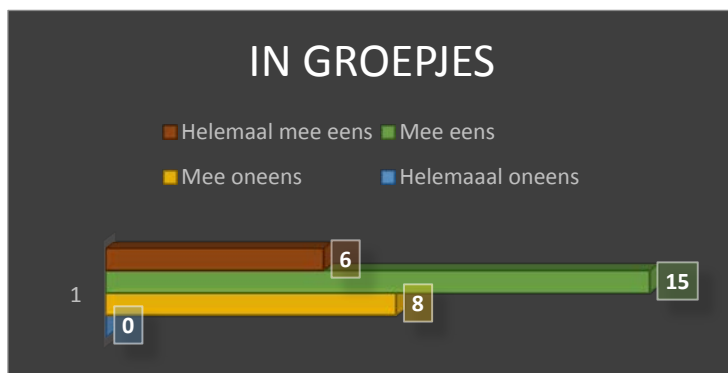


6. Ik werk het liefst in een groepje

Helemaal oneens

Mee oneens Mee eens Helemaal mee eens

0 8 15 6



7. Ik vind teksten lezen leuk

Helemaal oneens

Mee oneens Mee eens Helemaal mee eens

7 13 4 3



8. Woordjes leren vind ik makkelijk

Helemaal oneens

1

Mee oneens

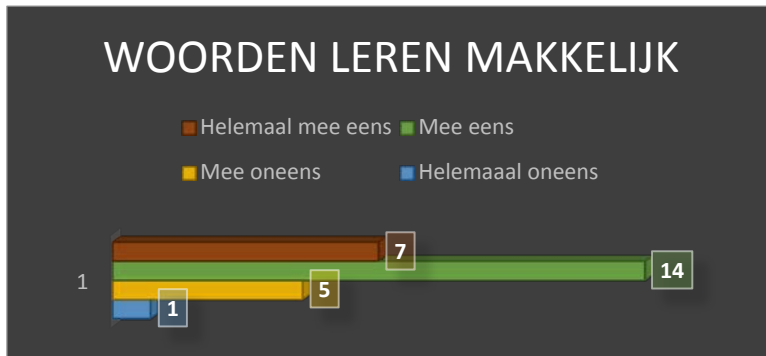
5

Mee eens

14

Helemaal mee eens

7



9. Ik wil alle woorden begrijpen van een tekst

Helemaal oneens

1

Mee oneens

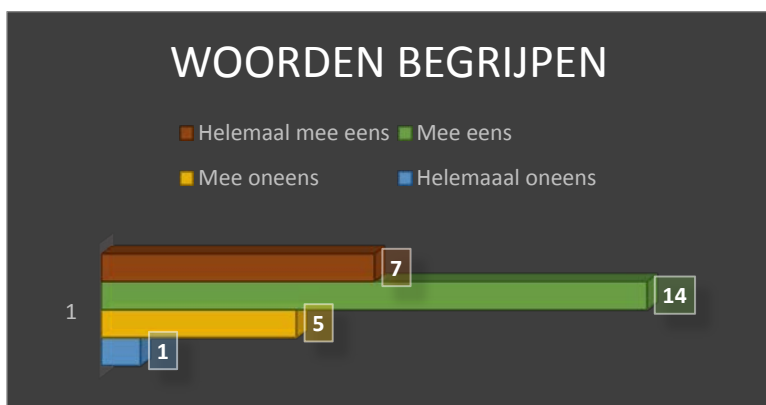
5

Mee eens

14

Helemaal mee eens

7



10. Ik lees eerst de vragen en ga dan de tekst lezen

Helemaal oneens

Mee oneens

Mee eens

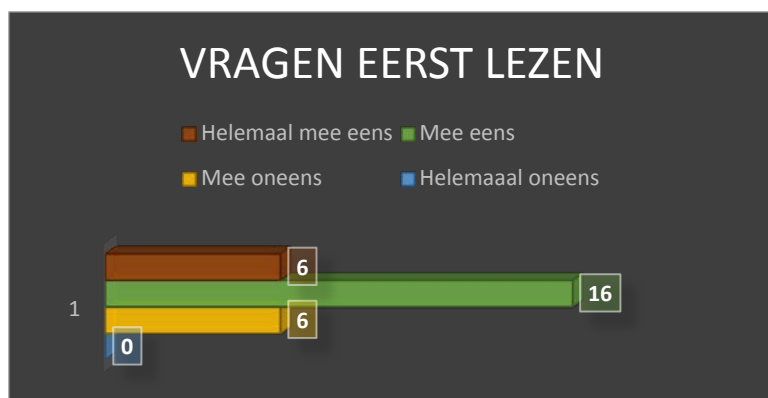
Helemaal mee
eens

0

6

16

6



Klas Y

1. Vul je voornaam in met de eerste letter van je achternaam en je klas

2. Ik vind Duits makkelijk

Helemaal oneens

1

Mee on-
eens

7

Mee eens

8

Helemaal mee
eens

1



3. Ik sta goed voor Duits

Helemaal oneens

0

Mee on-
eens

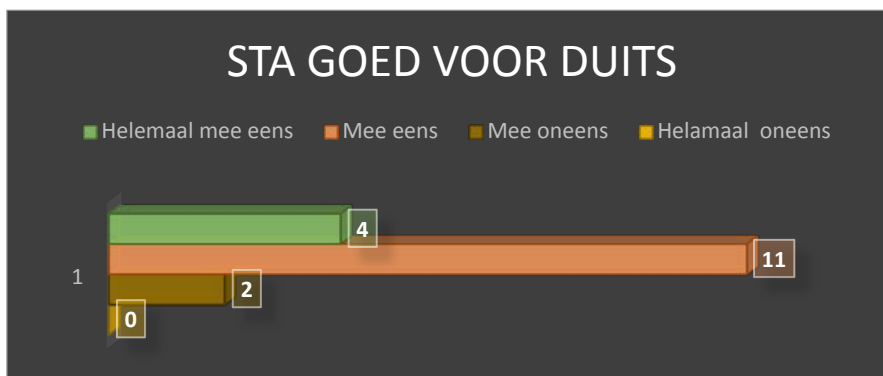
2

Mee eens

11

Helemaal mee
eens

4



4. Ik kan goed alleen werken

Helemaal oneens

Mee on-

Mee eens

Helemaal mee



5. Ik werk het liefst met iemand samen

Helemaal oneens

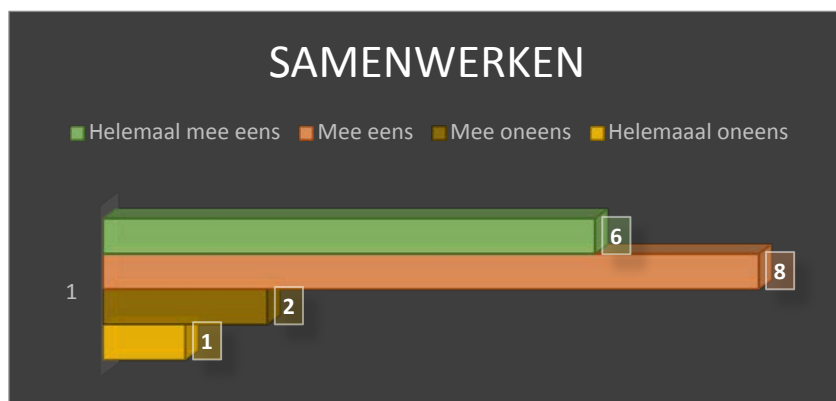
Mee on-
eens

Mee eens
8

Helemaal mee
eens
6

1

2



6. Ik werk het liefst in een groepje

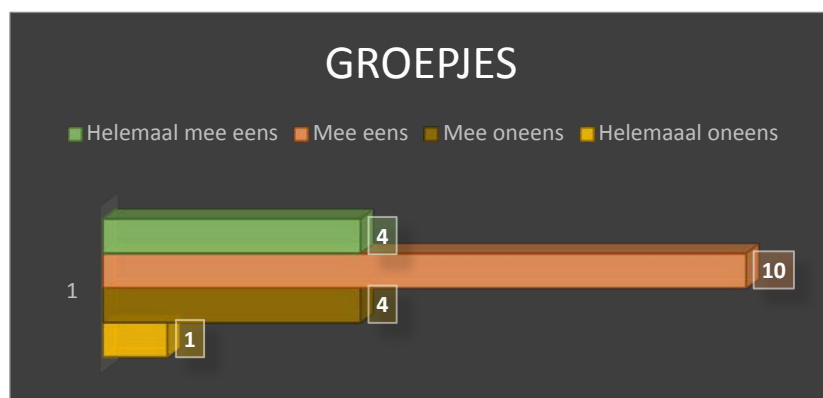
Helemaal oneens

Mee on-
eens

Mee eens

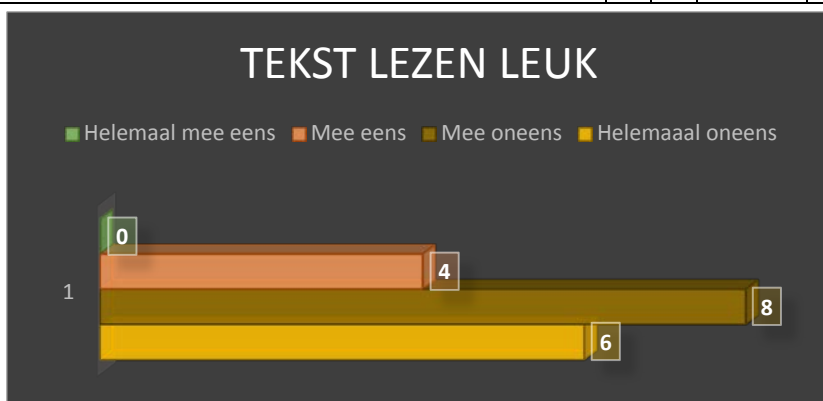
Helemaal mee
eens

1			4		10		4
---	--	--	---	--	----	--	---



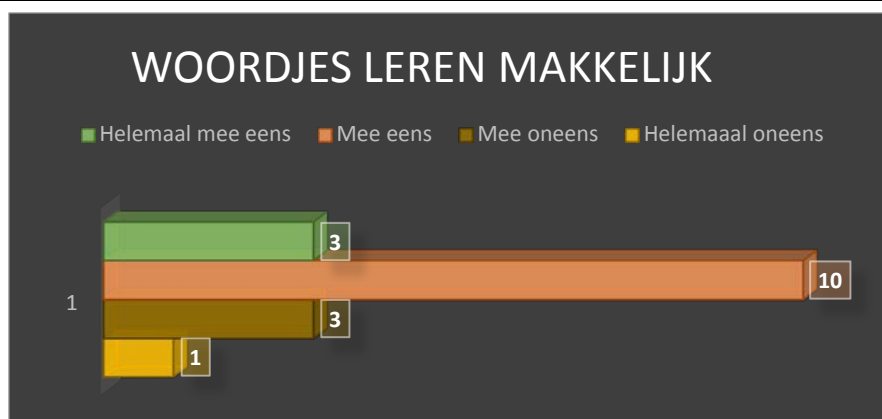
7. Ik vind teksten lezen leuk

Helemaal oneens			Mee on-eens		Mee eens		Helemaal mee eens
6			8		4		0



8. Woordjes leren vind ik makkelijk

Helemaal oneens			Mee on-eens		Mee eens		Helemaal mee eens
1			3		10		3



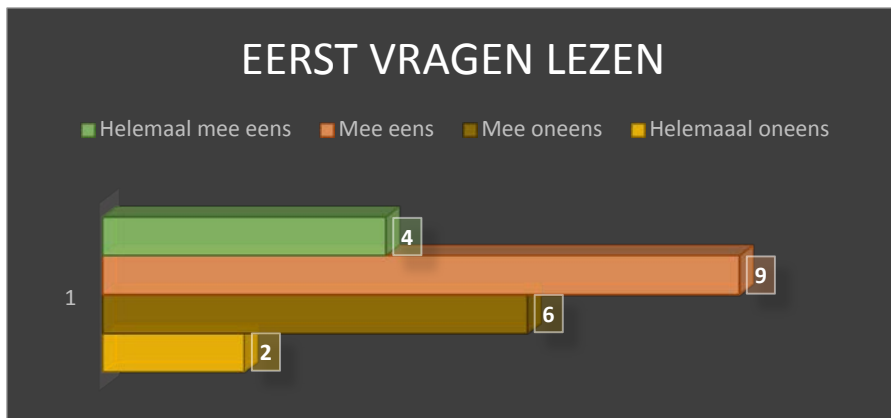
9. Ik wil alle woorden begrijpen van een tekst

Helemaal oneens			Mee on-eens		Mee eens		Helemaal mee eens
3			7		8		0



10. Ik lees eerst de vragen en ga dan de tekst lezen

Helemaal oneens			Mee on-eens		Mee eens		Helemaal mee eens
2			6		9		4

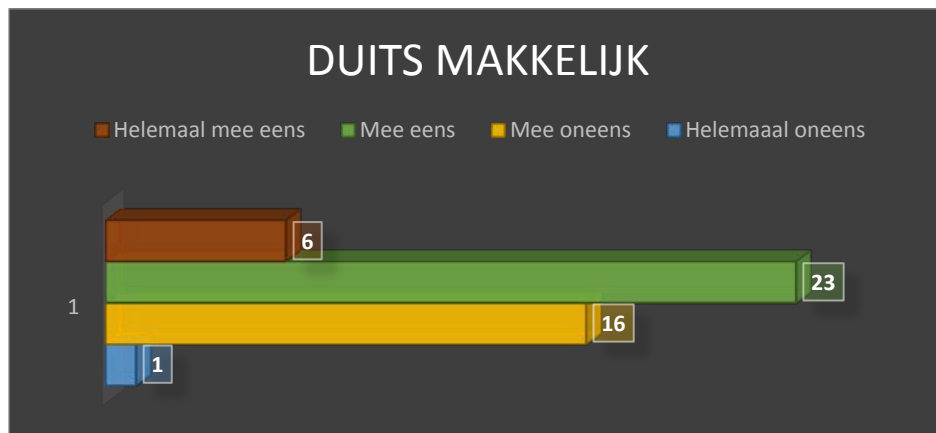


Totalen X en Y

1. Vul je voornaam in met de eerste letter van je achternaam en je klas

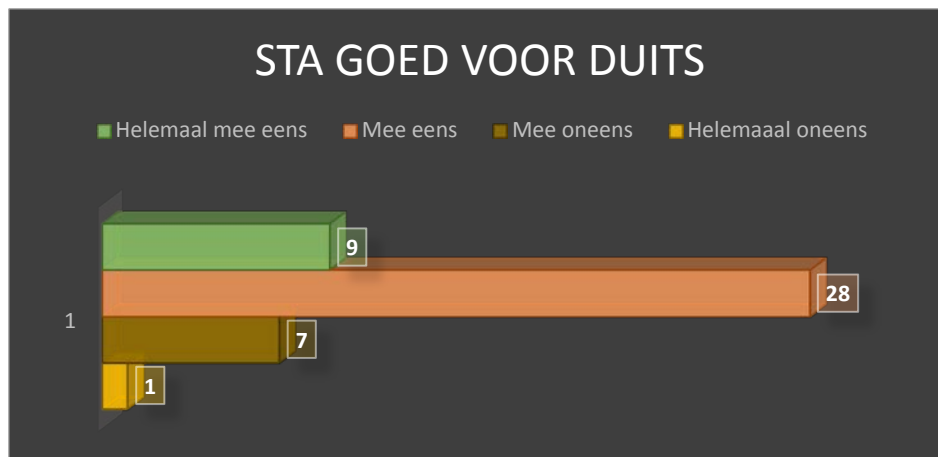
2. Ik vind Duits makkelijk

Helemaal oneens			Mee oneens		Mee eens		Helemaal mee eens
	1		16		23		6



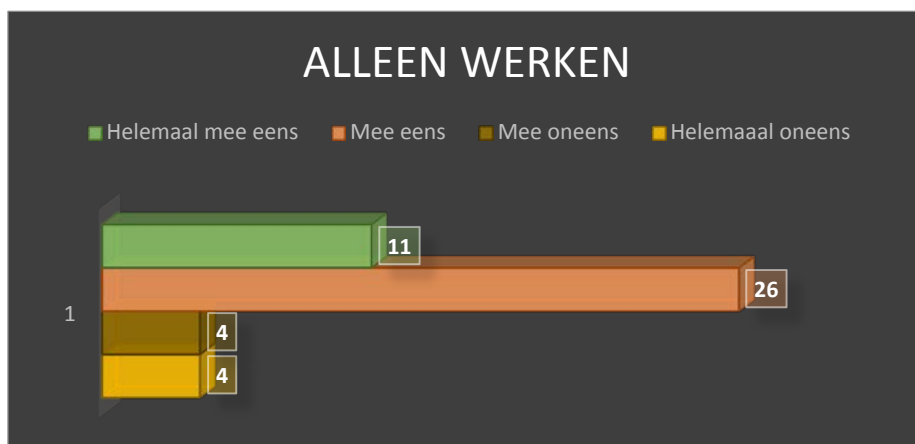
3. Ik sta goed voor Duits

Helemaal oneens			Mee oneens		Mee eens		Helemaal mee eens
	1		7		28		9



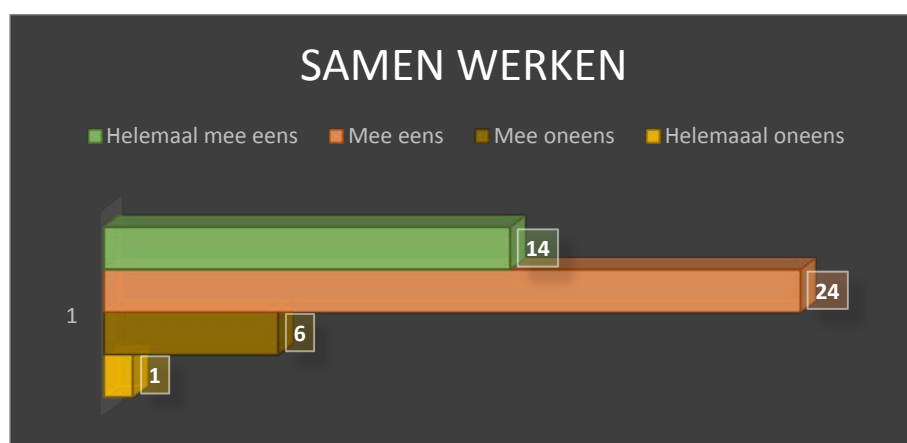
4. Ik kan goed alleen werken

Helemaal oneens			Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens	
	4		4	26	11	



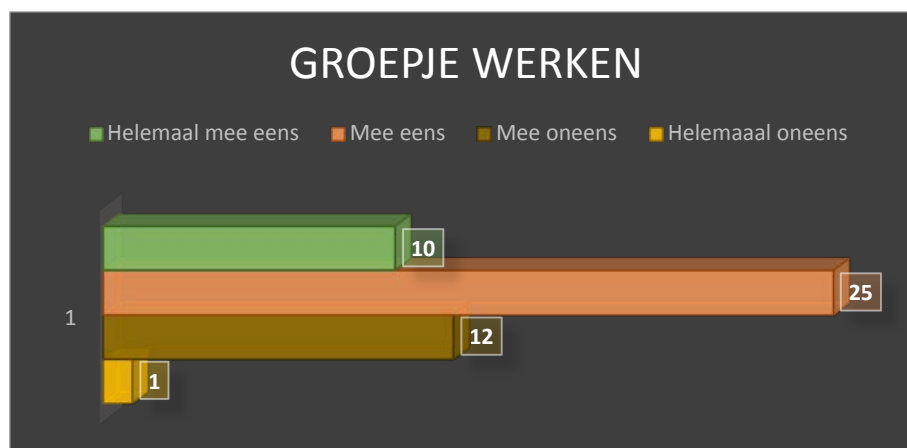
5. Ik werk het liefst met iemand samen

Helemaal oneens			Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens	
	1		6	24	14	



6. Ik werk het liefst in een groepje

Helemaal oneens			Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens	
	1		12	25	10	



7. Ik vind teksten lezen leuk

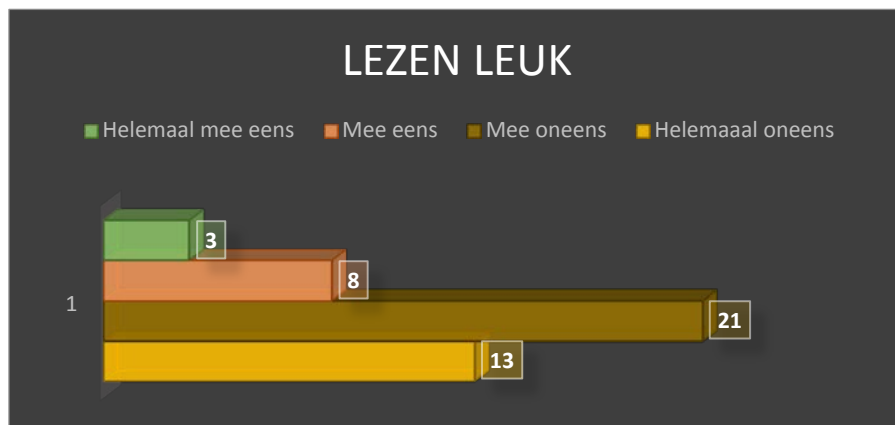
Helemaal oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee
eens

13		21	8	3
----	--	----	---	---



8. Woordjes leren vind ik makkelijk

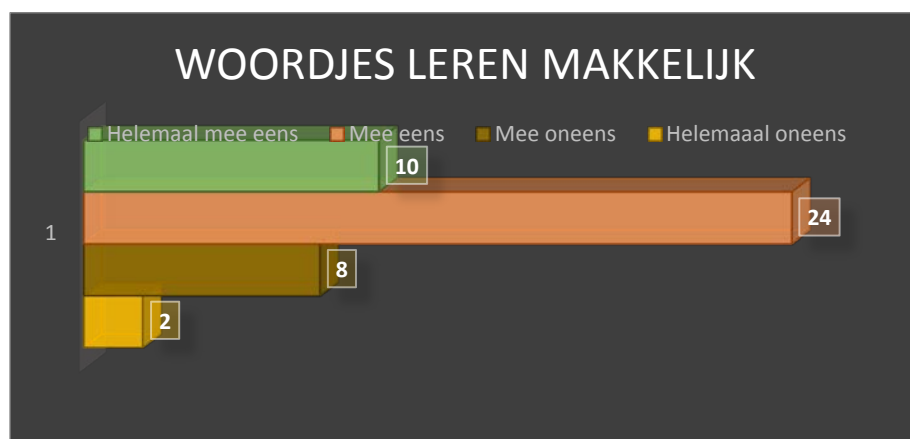
Helemaal oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee
eens

2		8	24	10
---	--	---	----	----



9. Ik wil alle woorden begrijpen van een tekst

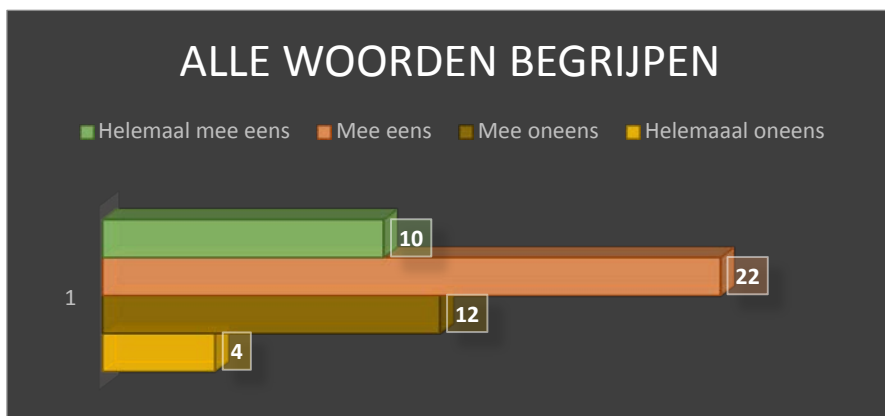
Helemaal oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee
eens

4		12	22	10
---	--	----	----	----



10. Ik lees eerst de vragen en ga dan de tekst lezen

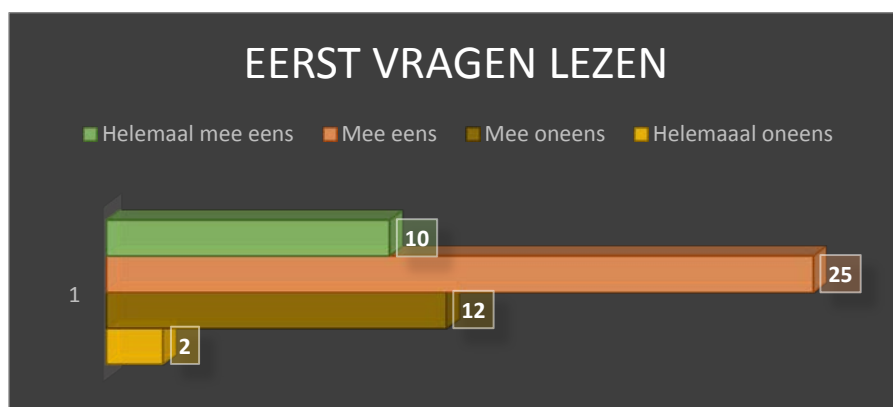
Helemaal oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee
eens

2		12	25	10
---	--	----	----	----



4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee oneens Mee on- Mee eens Helemaal mee eens
eens

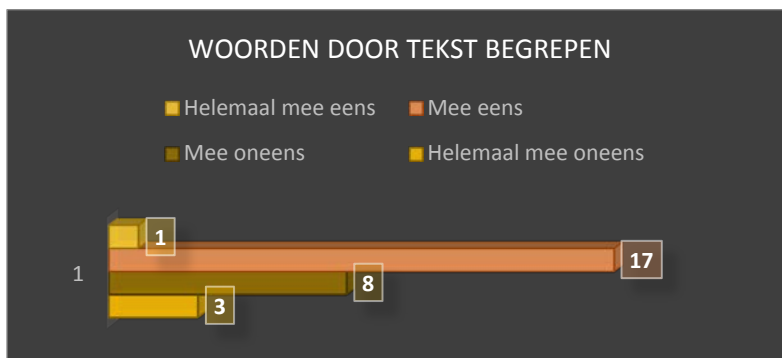
2 12 12 2



5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen

Helemaal mee oneens Mee on- Mee eens Helemaal mee eens
eens

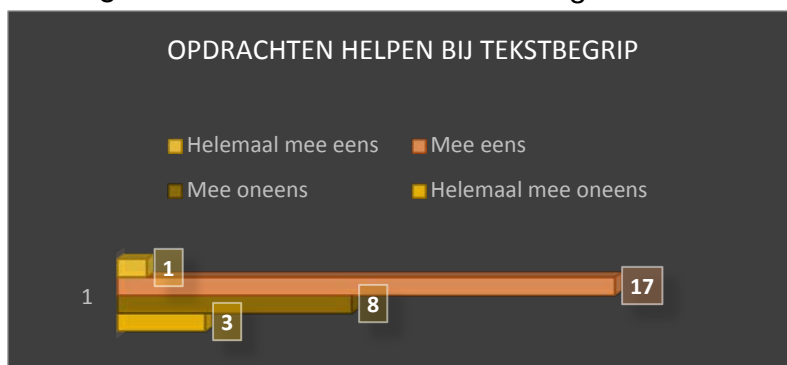
3 8 17 1



6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter

Helemaal mee oneens Mee on- Mee eens Helemaal mee eens
eens

3 8 17 1



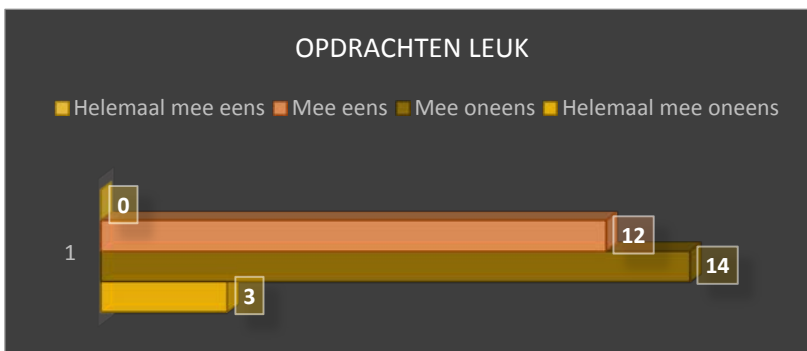
7. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter

Helemaal mee oneens	Mee on-eens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	6	16	4



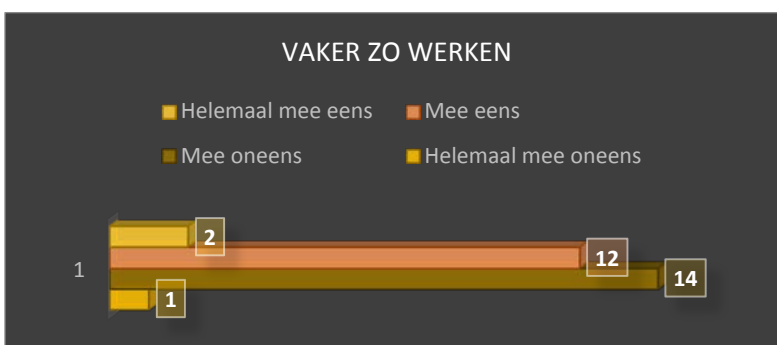
8. Ik vond de opdrachten leuk

Helemaal mee oneens	Mee on-eens	Mee eens	Helemaal mee eens
3	14	12	0



9. Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

Helemaal mee oneens	Mee on-eens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	14	12	2



1. Ik vond het thema van de tekst goed

Helemaal mee oneens

Mee on-
eens

Mee eens

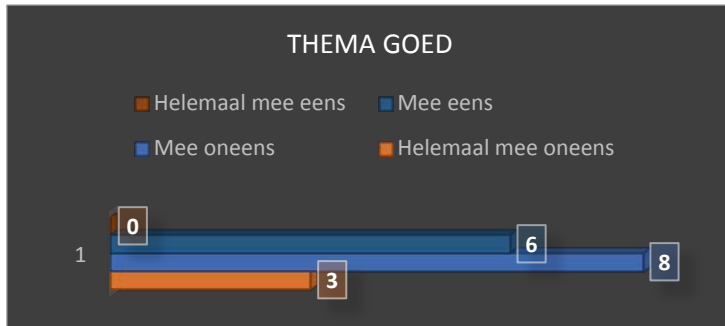
Helemaal mee eens

3

8

6

0



2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)

Helemaal mee oneens

Mee on-
eens

Mee eens

Helemaal mee eens

2

4

11

0



3. Er zaten veel nieuwe woorden in

Helemaal mee oneens

Mee on-
eens

Mee eens

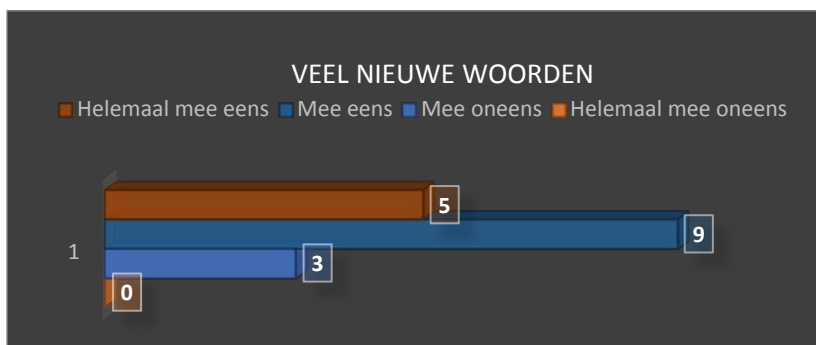
Helemaal mee eens

0

3

9

5



4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee oneens

Mee on-
eens

Mee eens

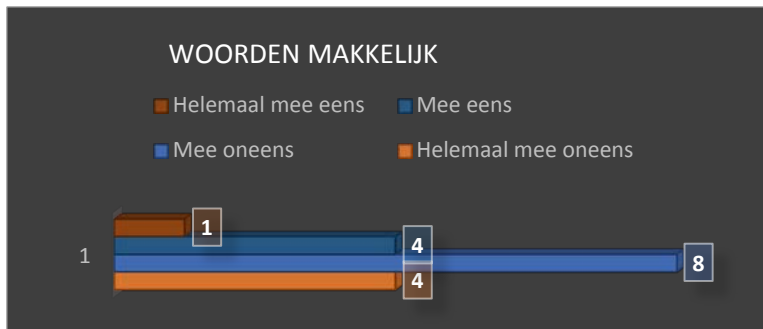
Helemaal mee eens

4

8

4

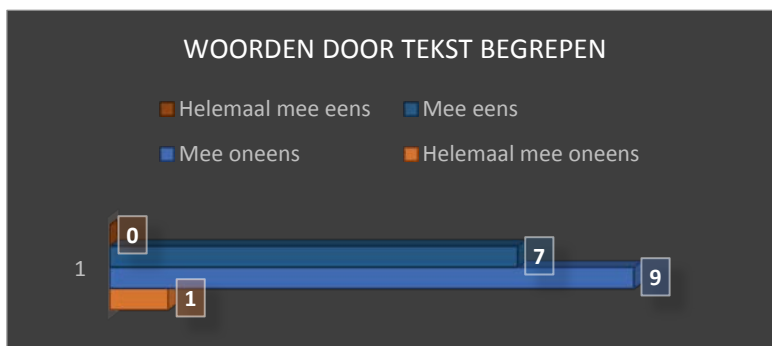
1



5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen

Helemaal mee oneens Mee on-eens Mee eens Helemaal mee eens

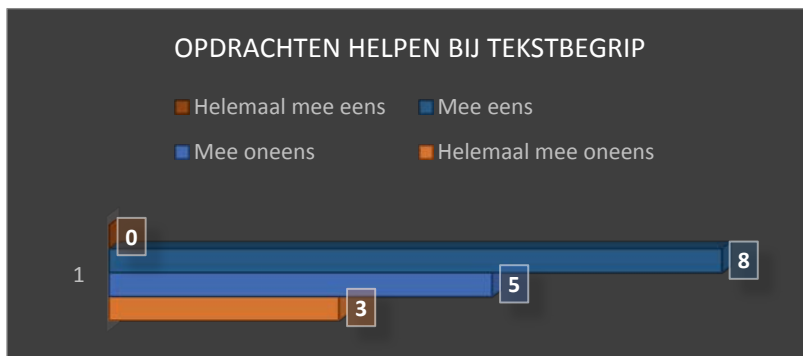
1 9 7 0



6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter

Helemaal mee oneens Mee on-eens Mee eens Helemaal mee eens

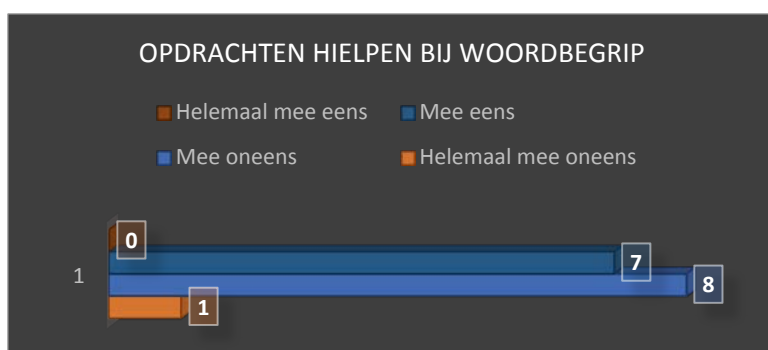
3 5 8 0



7. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter

Helemaal mee oneens Mee on-eens Mee eens Helemaal mee eens

1 8 7 0



8. Ik vond de opdrachten leuk

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
6	7	3	0



9. Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

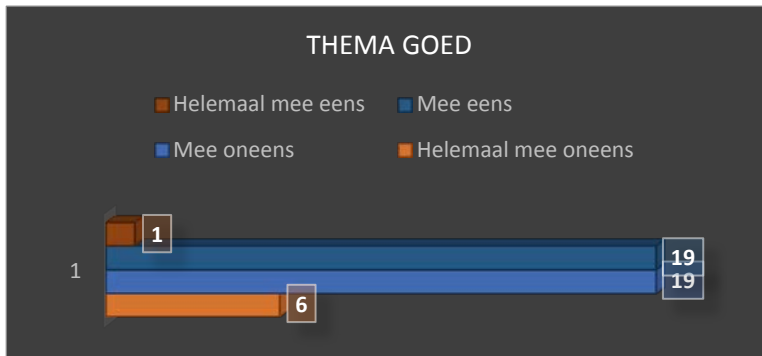
Helemaal mee oneens	Mee on-eens	Mee eens	Helemaal mee eens
6	6	4	0



Totalen klas X&Y na opdracht 1.

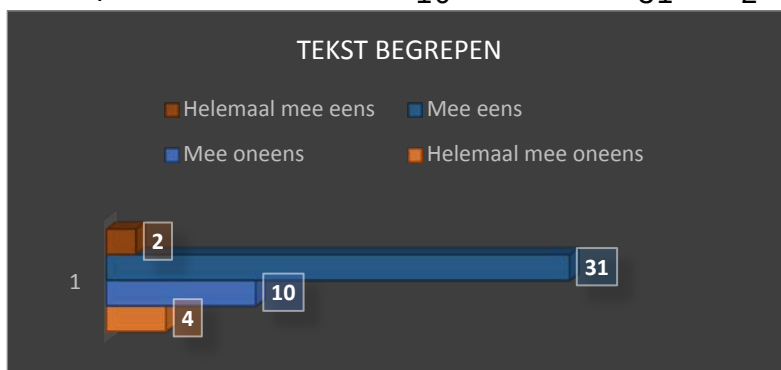
1. Ik vond het thema van de tekst goed

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
6	19	19	1



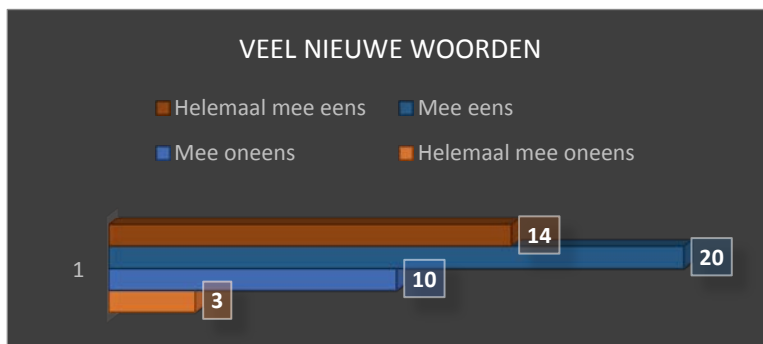
2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
4	10	31	2



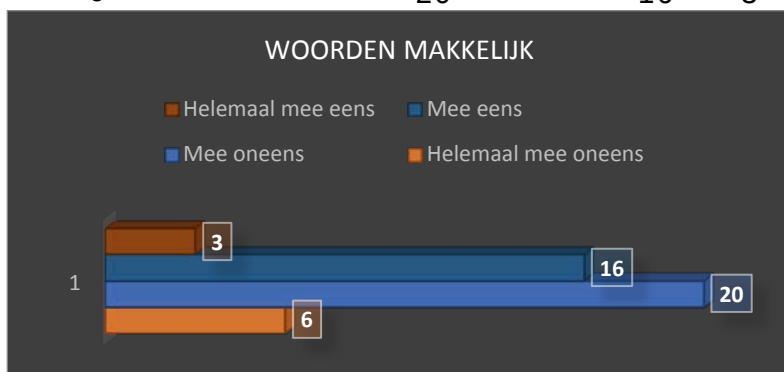
3. Er zaten veel nieuwe woorden in

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
3	10	20	14



4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
6	20	16	3



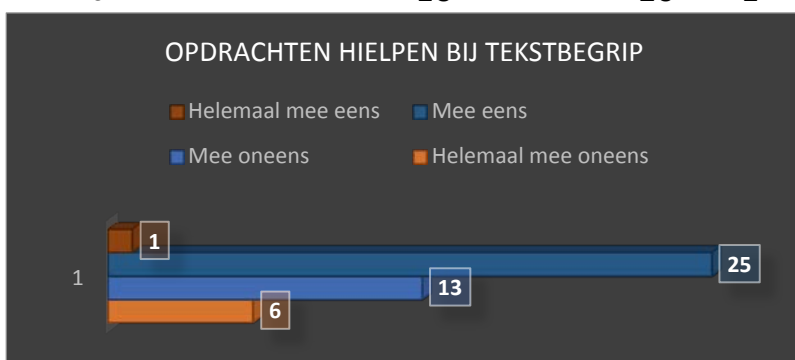
5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
4	17	24	1



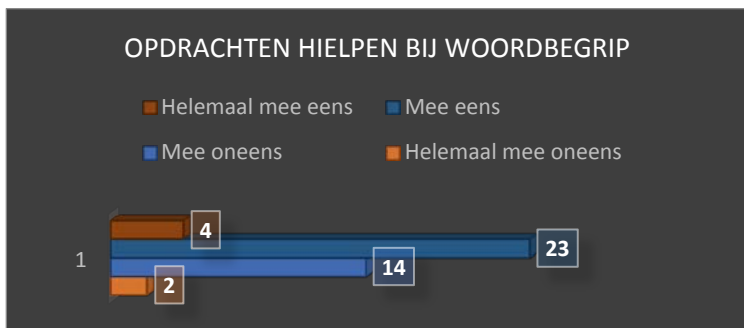
6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
6	13	25	1



7. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter

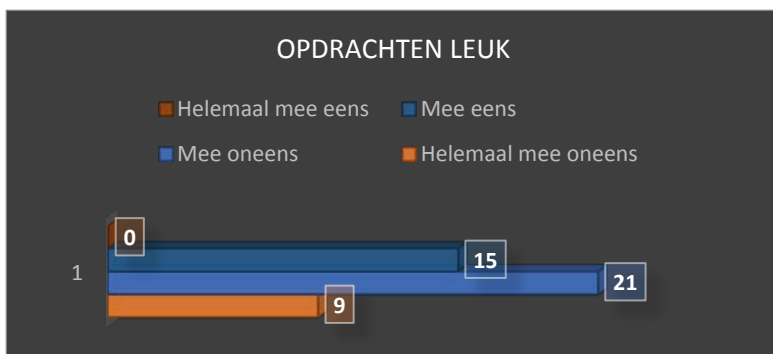
Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
2	14	23	4



8. Ik vond de opdrachten

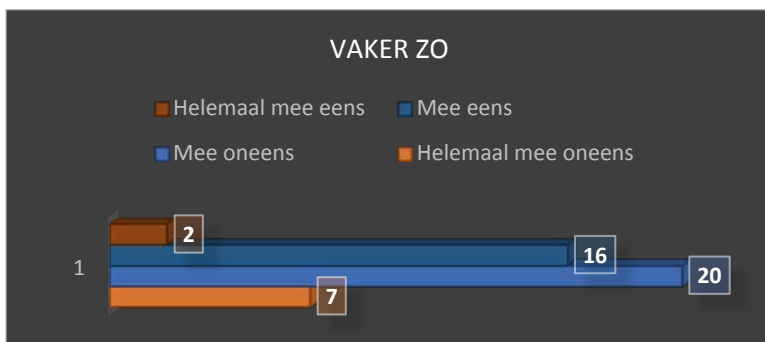
leuk

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
9	21	15	0



9. Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

Helemaal mee on-	Mee on-	Mee eens	Helemaal mee
eens	eens		eens
7	20	16	2



9.7 Bijlage 7 enquête na opdracht 2

Klas x na opdracht 2

1. Ik vond het thema van de tekst goed

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

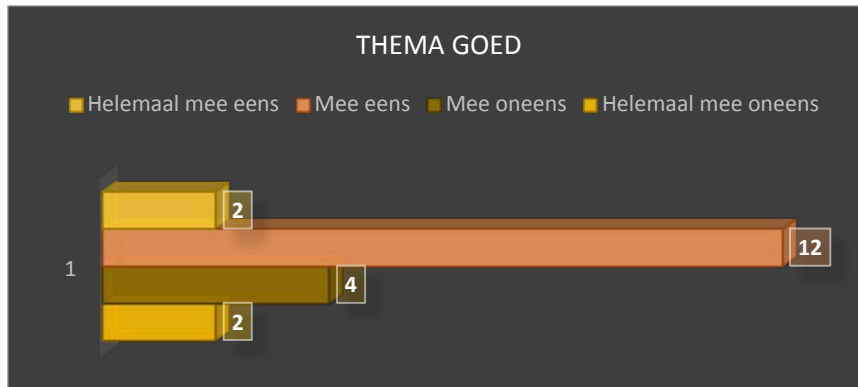
Helemaal mee eens

2

4

12

2



2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

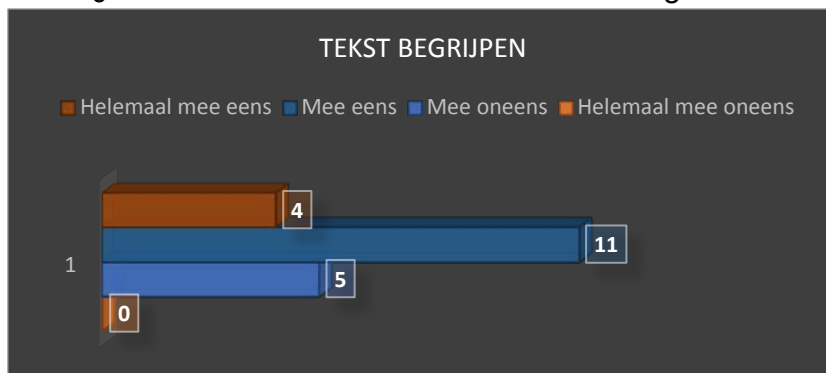
Helemaal mee eens

0

5

11

4



3. Er zaten veel nieuwe woorden in

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens

1

3

13

3



4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
2	8	9	0



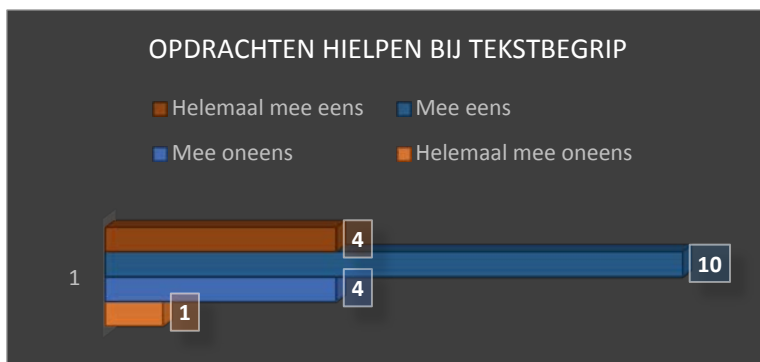
5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
0	6	13	0



6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	4	10	4



WOORDEN SNAPPEN

■ Helemaal mee eens ■ Mee eens
■ Mee oneens ■ Helemaal mee oneens

A horizontal bar chart titled 'WOORDEN SNAPPEN' comparing two groups. The y-axis is labeled '1' and '2'. The x-axis represents scores from 0 to 14. Group 1 (top bar) has a score of 0 for 'Helemaal mee eens' and 14 for 'Mee eens'. Group 2 (bottom bar) has a score of 0 for 'Helemaal mee eens' and 5 for 'Mee eens'.

Group	Helemaal mee eens	Mee eens
1	0	14
2	0	5

OPDRACHTEN LEUK

■ Helemaal mee eens ■ Mee eens ■ Mee oneens ■ Helemaal mee oneens

Response Option	Count
Helemaal mee eens	1
Mee eens	10
Mee oneens	6
Helemaal mee oneens	2

VAKER ZO

■ Helemaal mee eens ■ Mee eens ■ Mee oneens ■ Helemaal mee oneens

A horizontal bar chart titled 'VAKER ZO' comparing two categories, labeled '1' and '2' on the y-axis. The x-axis represents a scale from 0 to 11. The legend indicates four response categories: 'Helemaal mee eens' (dark blue), 'Mee eens' (medium blue), 'Mee oneens' (light blue), and 'Helemaal mee oneens' (orange). For category '1', the 'Mee eens' bar extends to 11 and the 'Mee oneens' bar extends to 8. For category '2', both 'Helemaal mee eens' and 'Helemaal mee oneens' bars are at 0.

Categorie	Helemaal mee eens	Mee eens	Mee oneens	Helemaal mee oneens
1	0	11	8	0
2	0	0	0	0

Klas y na opdracht 2

1. Ik vond het thema van de tekst goed

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

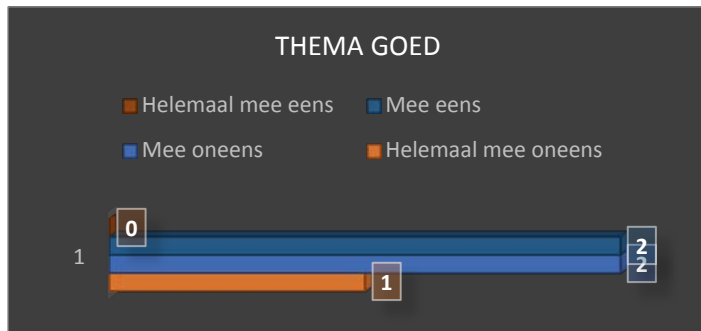
Helemaal mee eens

1

2

2

0



2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

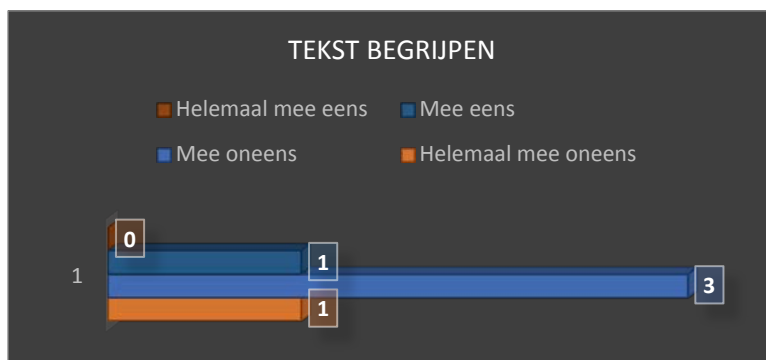
Helemaal mee eens

1

3

1

0



3. Er zaten veel nieuwe woorden in

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens

0

1

3

1



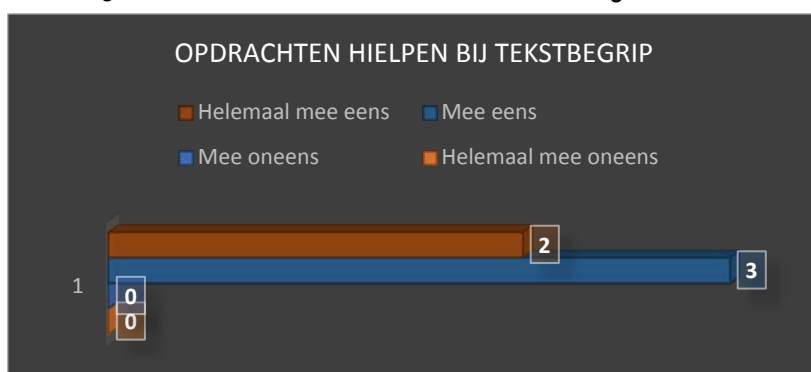
Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
0	3	1	1



Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
0	0	3	2



Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
0	0	3	2



1. Ik vond het thema van de tekst goed

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

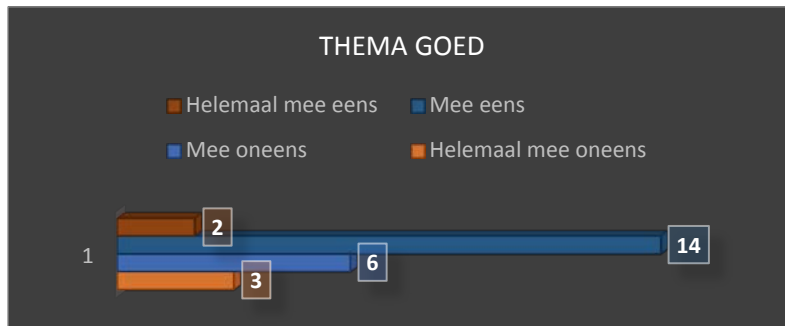
3

6

Helemaal mee eens

14

2



2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

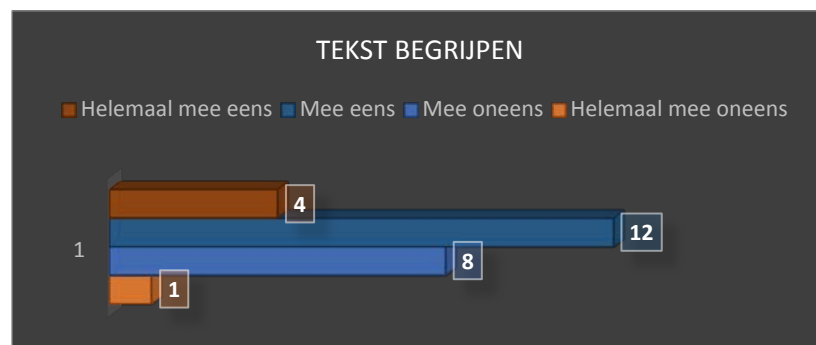
Helemaal mee eens

1

8

12

4



3. Er zaten veel nieuwe woorden in

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens

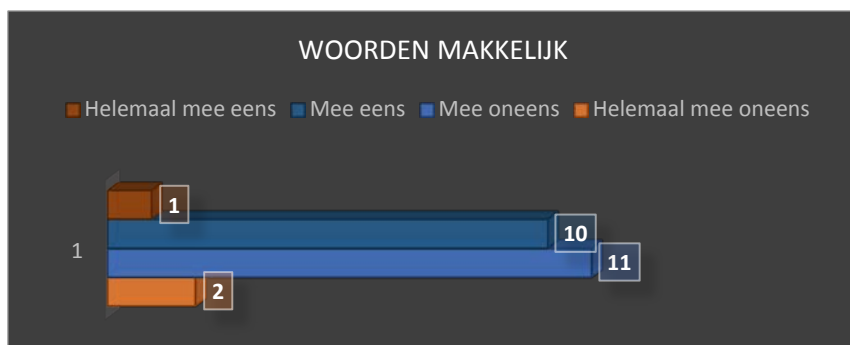
16

4



4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
2	11	10	1



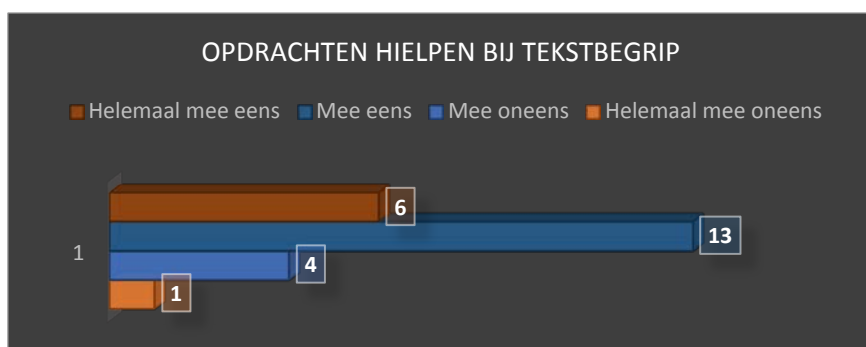
5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
0	6	16	2



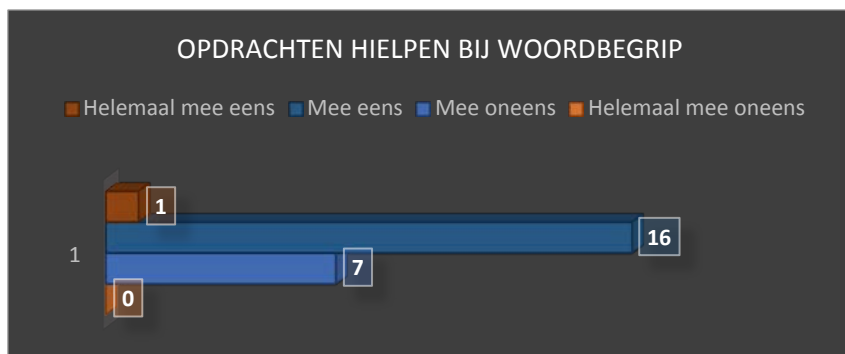
6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	4	13	6



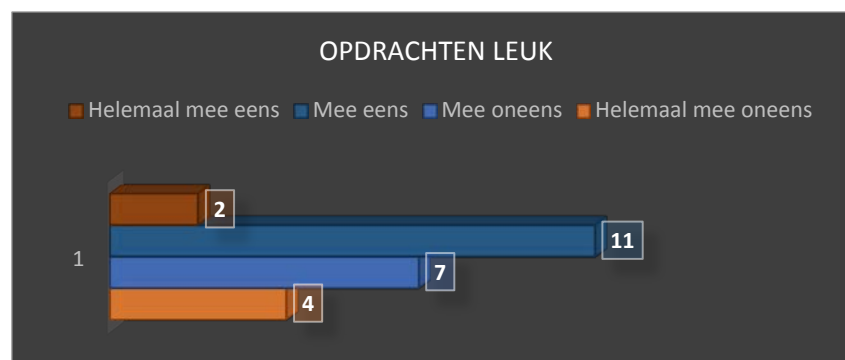
7. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
0	7	16	1



8. Ik vond de opdrachten leuk

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
4	7	11	2



9. Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
2	10	12	0



9.8 Bijlage 8 enquête na opdracht 3

Klas x na opdracht 3

1. Ik vond het thema van de tekst goed

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

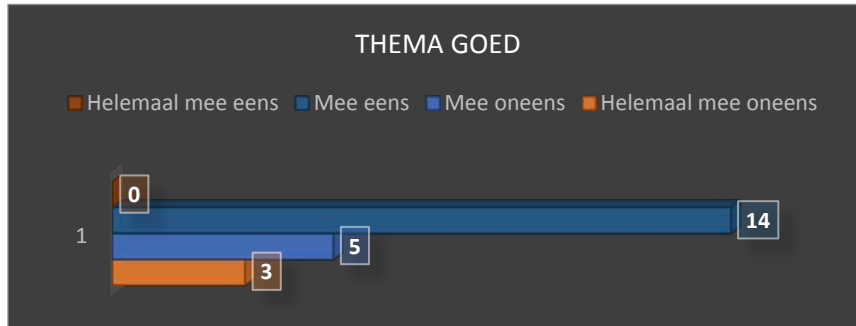
Helemaal mee eens

3

5

14

0



2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens

2

8

11

0



3. Er zaten veel nieuwe woorden in

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens

0

4

14

4



4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee oneens

Mee oneens

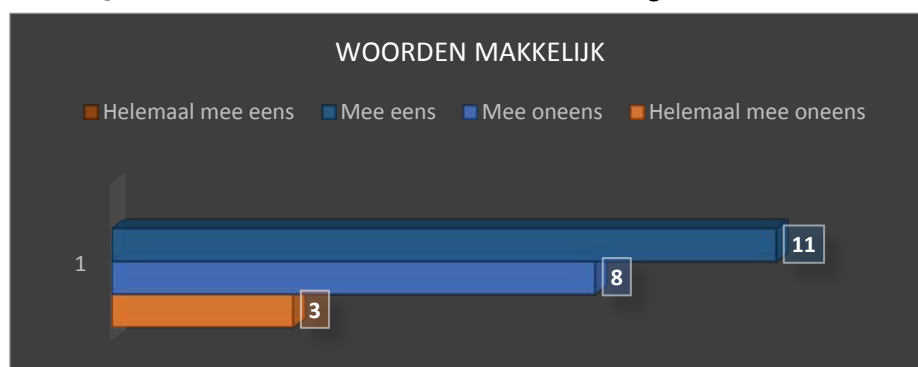
Mee eens

Helemaal mee eens

3

8

11



5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens

2

7

12

1



6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

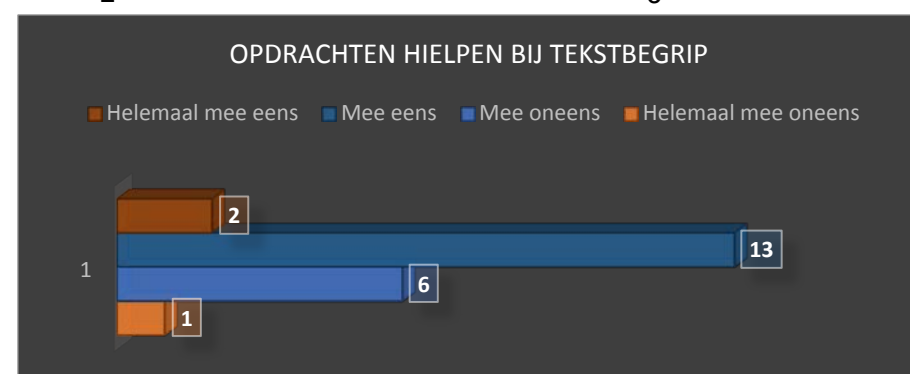
Helemaal mee eens

1

6

13

2



7. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

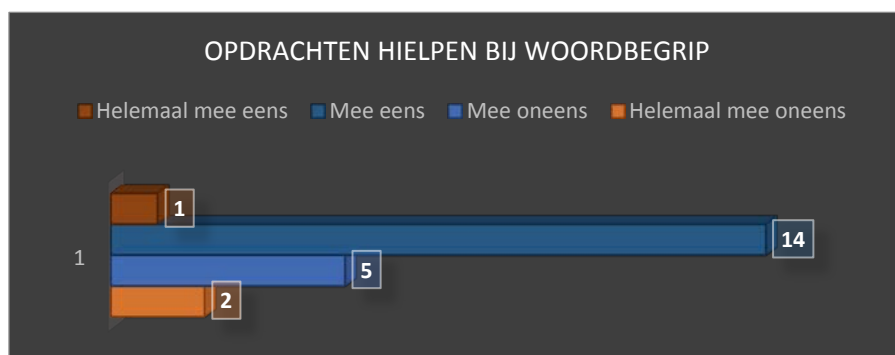
Helemaal mee eens

2

5

14

1



8. Ik vond de opdrachten leuk

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

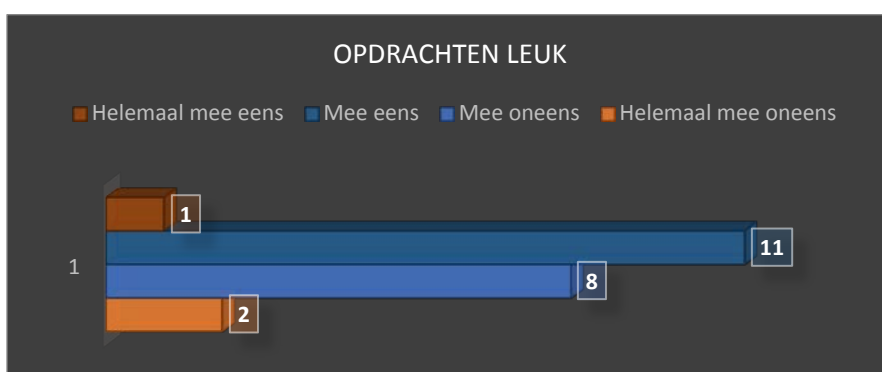
Helemaal mee eens

2

8

11

1



9. Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

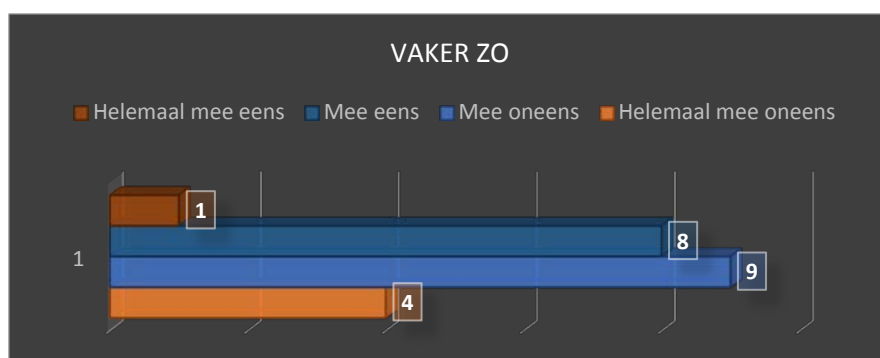
Helemaal mee eens

4

9

8

1

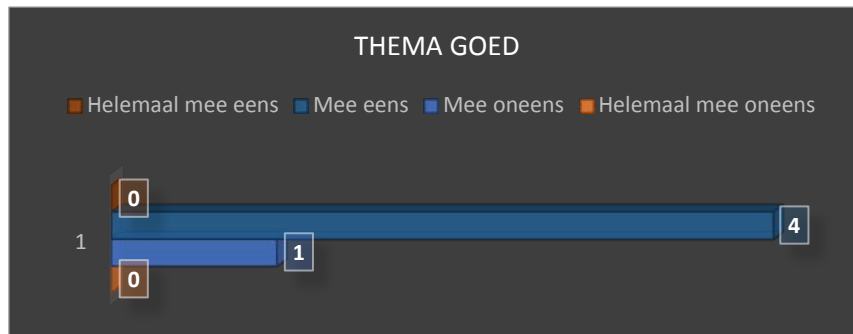


Klas Y na opdracht 3

1. Ik vond het thema van de tekst goed
Helemaal mee oneens

Mee oneens 1 Mee eens

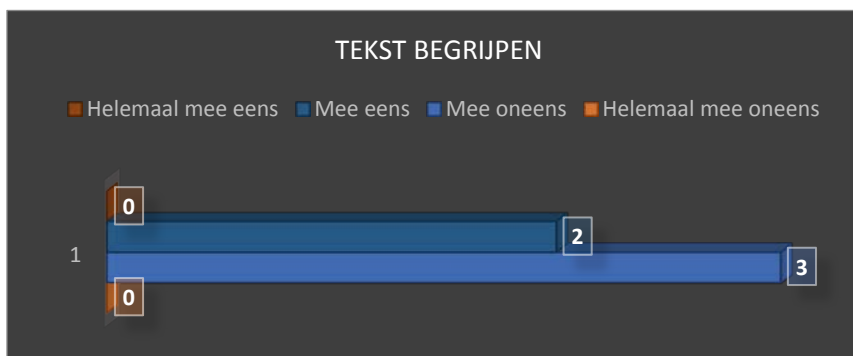
Helemaal mee eens 4 0



2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)
Helemaal mee oneens

Mee oneens 3 Mee eens

Helemaal mee eens 2 0



3. Er zaten veel nieuwe woorden in
Helemaal mee oneens

Mee oneens 0 Mee eens

Helemaal mee eens 3 2



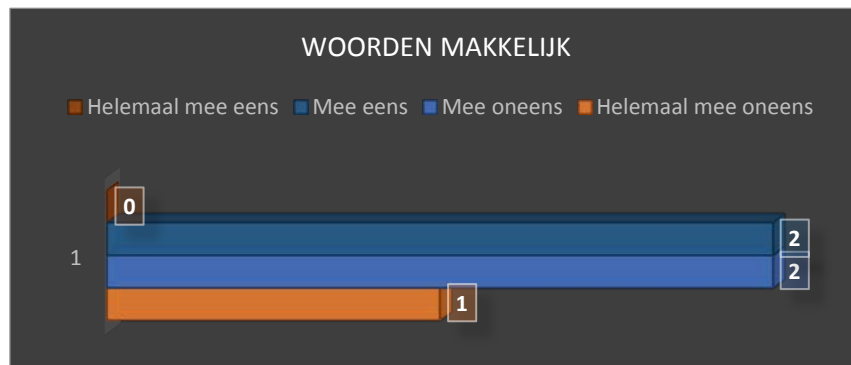
4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee oneens

Mee oneens Mee eens

Helemaal mee eens

2 0

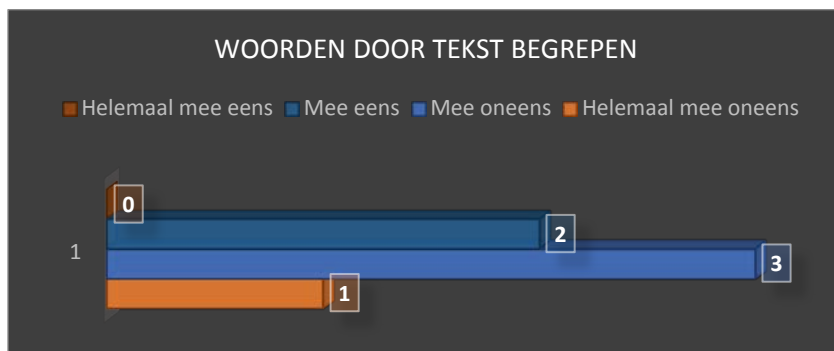


5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen
Helemaal mee oneens

Mee oneens Mee eens

Helemaal mee eens

2 0

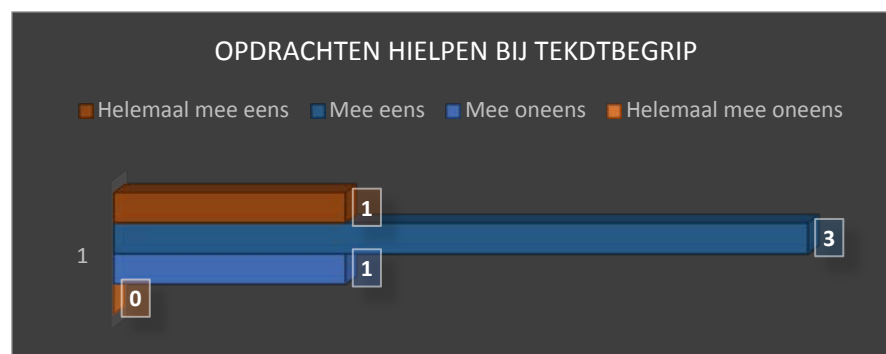


6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter
Helemaal mee oneens

Mee oneens Mee eens

Helemaal mee eens

3 1



7. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter

Helemaal mee oneens

Mee oneens Mee eens

0

0

Helemaal mee eens

2

3



8. Ik vond de opdrachten leuk

Helemaal mee oneens

Mee oneens Mee eens

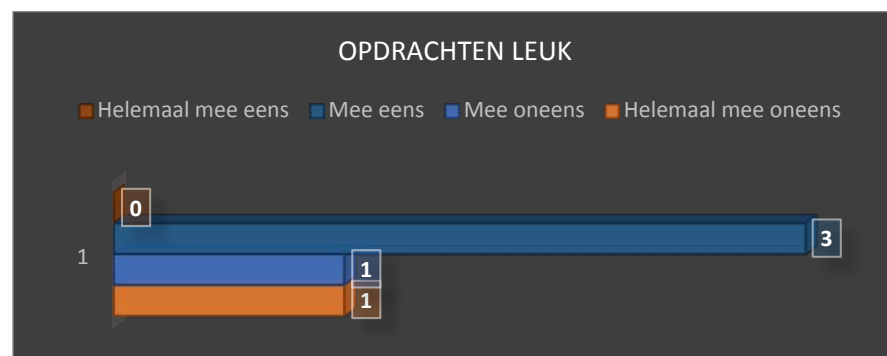
1

1

Helemaal mee eens

3

0



9. Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

Helemaal mee oneens

Mee oneens Mee eens

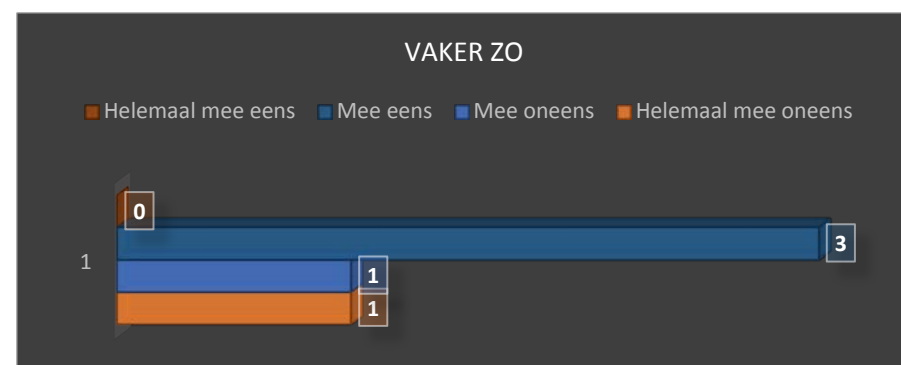
1

1

Helemaal mee eens

3

0



Klas x & y na opdracht 3

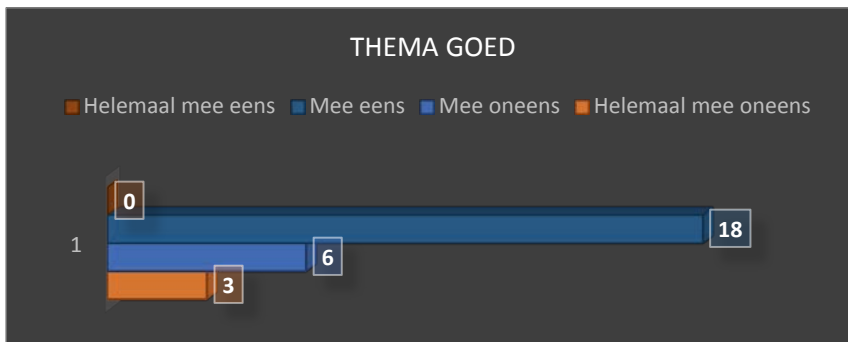
1. Ik vond het thema van de tekst goed

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens



18

0

2. Ik kon de tekst goed begrijpen nadat ik (wij) hem gelezen had(den)

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

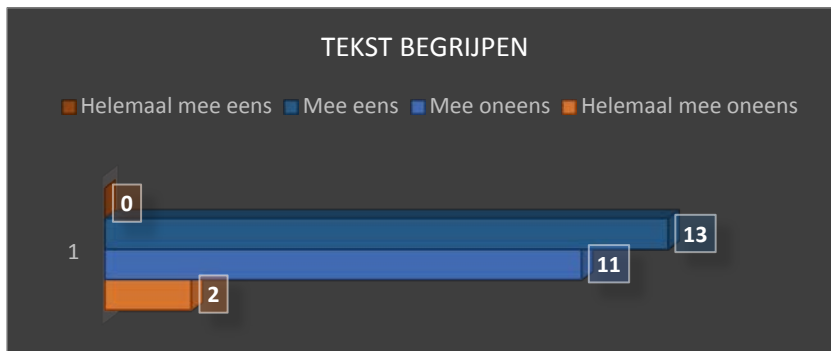
Helemaal mee eens

2

11

13

0



3. Er zaten veel nieuwe woorden in

Helemaal mee oneens

Mee oneens

Mee eens

Helemaal mee eens

0

4

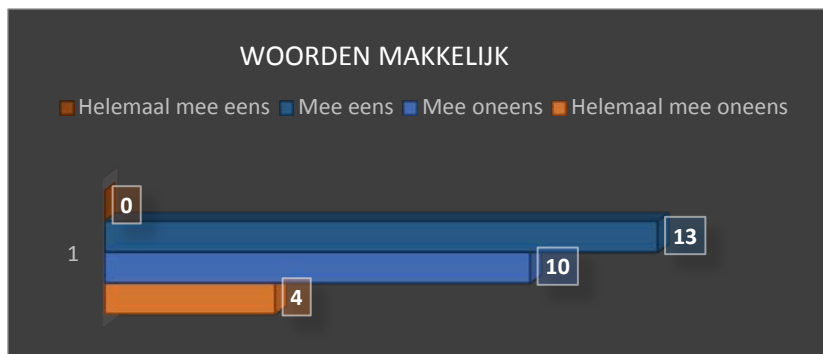
17

6



4. Ik kon de nieuwe woorden makkelijk vertalen zonder woordenboek

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
4	10	13	0



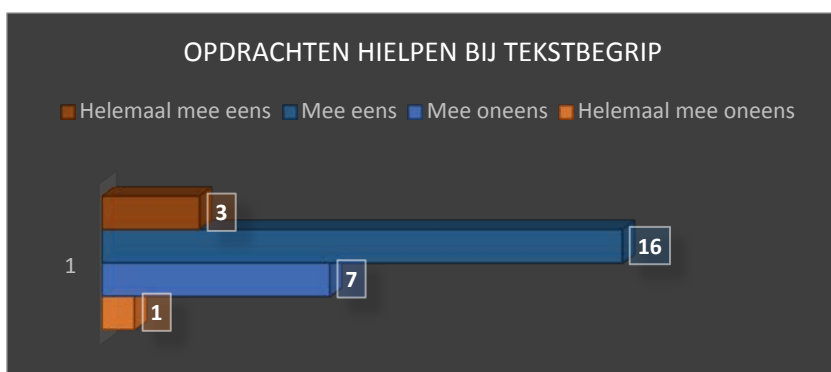
5. De nieuwe woorden waren door de tekst te begrijpen

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
3	10	14	1



6. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de tekst beter

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
1	7	16	3



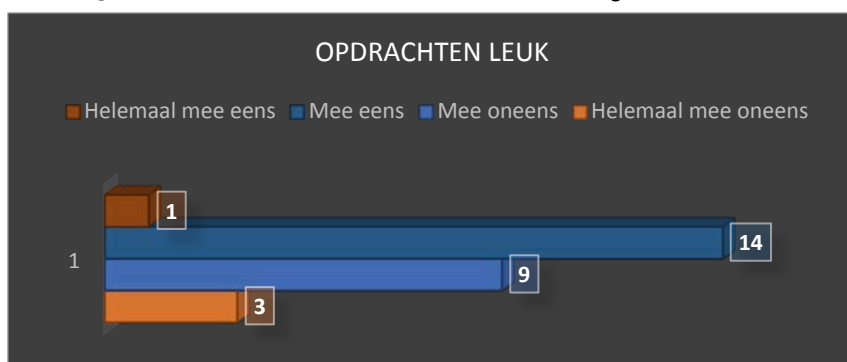
7. Door de opdrachten die ik moest maken snapte ik de woorden beter

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
2	5	16	4



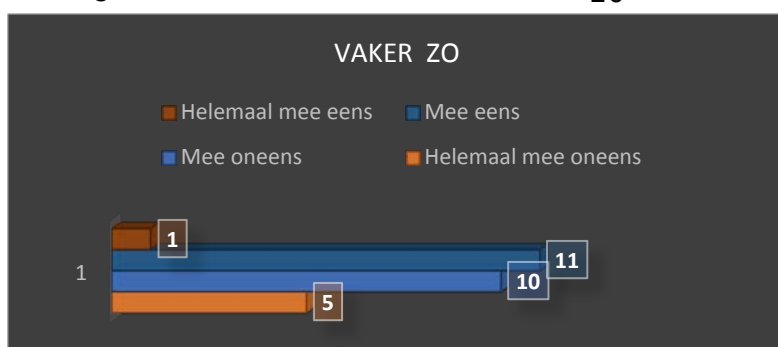
8. Ik vond de opdrachten leuk

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
3	9	14	1



9. Ik wil vaker op deze manier met een tekst aan het werk

Helemaal mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Helemaal mee eens
5	10	11	1

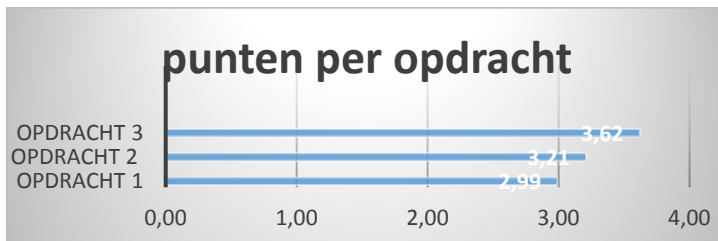


9.9 Bijlage 9 enquête na alle opdrachten

Klas x na alle opdrachten

1. Geef een cijfer aan de opdrachten tussen 1 en 5, waarbij 5 het beste en 1 het slechtste cijfer is.

Opdracht 1	Opdracht 2	Opdracht 3
19	17	19



2. Geef aan wat je in de opdrachten leuk vond.

Opdracht 1 reacties

Samenwerken	7
Niks	5
De tekst	1
Moeilijk	1
Woorden opzoeken	2
De opdr/vragen	2
voorlezen	1
niet gemaakt	1

Opdracht 2 reacties

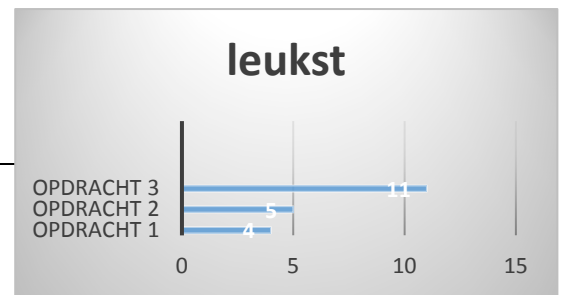
plaatjes zoeken	7
Tekst leuk	3
niks/saai	6
nieuwe woorden	1
samenvatting	1
niet gemaakt	2

Opdracht 3 reacties

uitbeelden	9
tekst leuk	3
niet veel/niet leuk	4
samenvatting	1
woorden makkelijk	1
viel wel mee	1
woorden opzoeken	1

3. Vertel welke opdracht je het leukst vond en waarom.

opdracht 1		opdracht 2	opdracht 3
4	5	11	



Opdracht 1

ik vond het een goede teakst

je kan samenwerken met de mensen

Want ik begrijp dan meer wat de woorden betekent als ik het lees.

omdat je toen met zijn tweeën mocht

Opdracht 2

leuke teks enz.

nou daar legde ze de woorden goed uit en zo snapte ik het beter

plaatjes zoeken bij de moeilijke woorden

plaatjes bij de opdrachten

Opdracht 3

omdat het klassikaal was

Het spel was wel grappig ofzo

het uitbeelden vond ik leuk omdat je dan een beetje gek mocht doen.

Omdat ik bij opdracht 1 en 2 niet was maar opdracht 3 vind ik ook wel leuk vooral het uitbeelden

omdat je mocht uitbeelden en dan begrijp je het eerder

plaatjes bij de opdrachten

daar herinner ik me het meeste van.

dat uitbeelden

4. Bij welke opdracht begreep je de tekst het beste en waarom.

opdracht 1	opdracht 2	opdracht 3
8	3	9

opdracht 1

omdat we samen deden

de woorden waren makkelijk

Omdat er een paar woorden stond die ik begreep en ik improviseerde wat bepaalde woorden betekende.

omdat we het klassikaal hebben gedaan

ik zou het niet weten

Opdracht 2

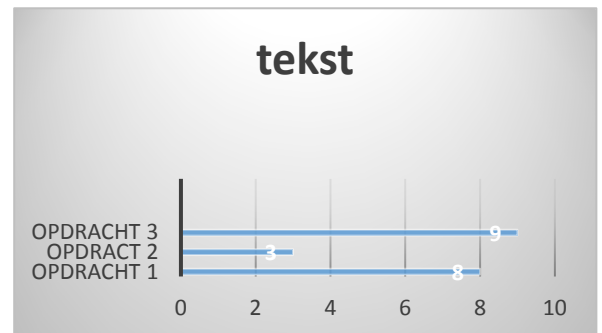
omdat je dat uit de tekst kon halen

ik snapte de woorden al

omdat ze het uitlegde

het was het makkelijkste

je mocht er plaatjes bij zoeken



Opdracht 3

omdat het zo is

door dat we ze mochten uitbeelden

Door het spel en de vragen ook

Omdat we de woorden gingen uitbeelden.

want de woordjes leken veel op de nederlandse woordjes

het waren makelijke woorden

omdat ze logisch klonken

5. Bij welke opdracht begreep je de woorden het beste en waarom?

opdracht 1

3

opdracht 2

7

opdracht 3

10

Opdracht 1

omdat we samen deden konden we overleggen als we iets niet begrepen

het was duidelijk

Opdracht 2

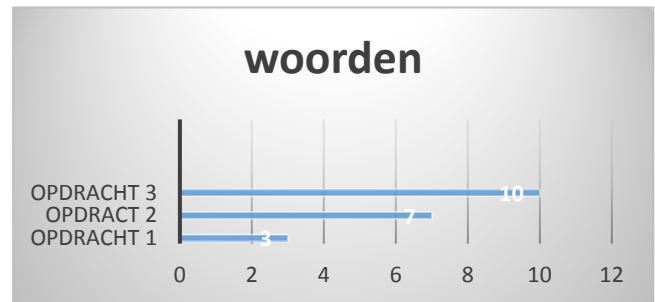
omdat je dat uit de tekst kon halen

ik snapte de woorden al

omdat ze het uitlegde

het was het makkelijkste

je mocht er plaatjes bij zoeken



Opdracht 3

omdat het zo is

door dat we ze mochten uitbeelden

Door het spel en de vragen ook

Omdat we de woorden gingen uitbeelden.

want de woordjes leken veel op de nederlandse woordjes

het waren makelijke woorden

omdat ze logisch klonken

6. Wil je nog iets zeggen over de 3 opdrachten dan kan dat hier.

nee

het was best leuk.

opdr 3 was onduidelijk

nee

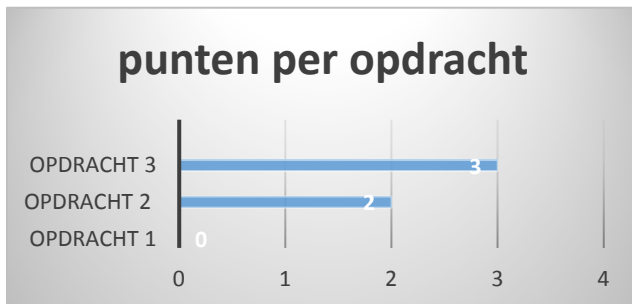
nee hoeft niet

nee

Klas y na alle opdrachten

1. Geef een cijfer aan de opdrachten tussen 1 en 5, waarbij 5 het beste en 1 het slechtste cijfer is.

Opdracht 1 Opdracht 2 Opdracht 3
0 2 3



2. Geef aan wat je in de opdrachten leuk vond.

Opdracht 1 reacties

samenwerken 3
niks 1
tekst 1

Opdracht 2 reacties

plaatjes 2
niets 1
tekst 1

Opdracht 3 reacties

het uitbeelden 3
niet veel 2

3. Vertel welke opdracht je het leukst vond en waarom

opdracht 1 opdracht 2 opdracht 3
1 2 2

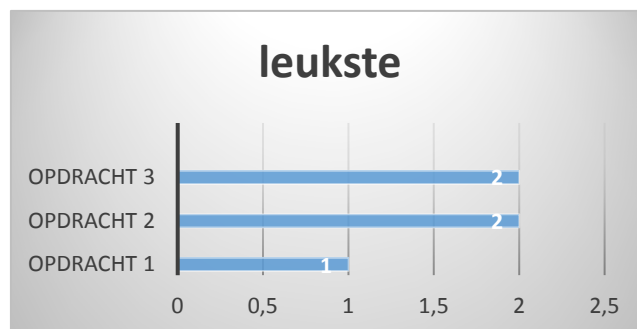
opdracht 1

je kon samen doen

opdracht 2

ik snapte de woorden best

plaatjes zoeken was leuk



opdracht 3

de uitbeelden

dat je maf ging doen

4. Bij welke opdracht begreep je de tekst het beste en waarom.

opdracht 1

1

opdracht 2

1

opdracht 3

3

opdracht 1

Want die was met de klas lezen

opdracht 2

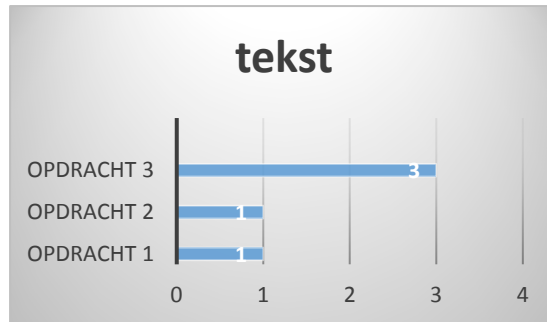
was gewoon zo

opdracht 3

door het uitbeelden

samen lezen

makkelijkste tekst



5. Bij welke opdracht begreep je de woorden het beste en waarom.

opdracht 1

1

opdracht 2

2

opdracht 3

2

opdracht 1

doordat M ze al snapt

opdraht 2

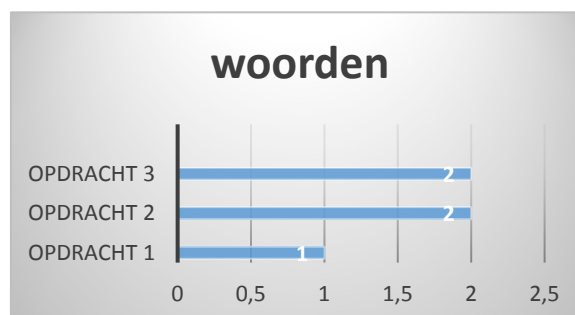
mocht de plaatjes maken

de woorden door U gegeven

opdracht 3

het uitbeelden

omdat we spel mochten doen



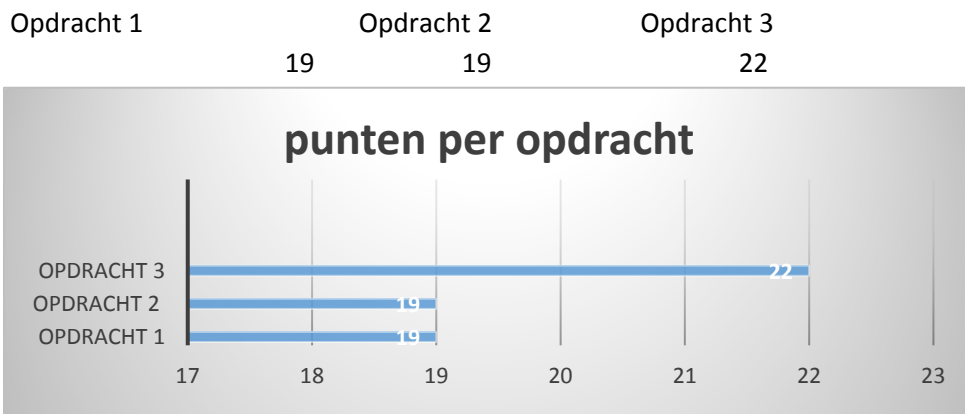
6. Wil je nog iets zeggen over de 3 opdrachten dan kan dat hier.

☐ Ik vind teksten moeilijk

niks

Klas x & y na alle opdrachten

1. Geef een cijfer aan de opdrachten tussen 1 en 5, waarbij 5 het beste en 1 het slechtste cijfer is.



2. Geef aan wat je in de opdrachten leuk vond.

Opdracht 1 reacties	
Samenwerken	10
Niks	6
De tekst	2
Moeilijk	1
Woorden opzoeken	2
De opdr/vragen	2
voorlezen	1
niet gemaakt	1

Opdracht 2 reacties	
plaatjes zoeken	9
Tekst leuk	4
niks/saai	7
nieuwe woorden	1
samenvatting	1
niet gemaakt	2

Opdracht 3 reacties	
uitbeelden	12
tekst leuk	3
niet veel/niet leuk	6
samenvatting	1
woorden makkelijk	1
viel wel mee	1
woorden opzoeken	1

3. Vertel welke opdracht je het leukst vond en waarom

opdracht 1

5

opdracht 2

7

opdracht 3

13

Opdracht 1

ik vond het een goede tekst

je kan samenwerken met de mensen

je kon samen doen

Want ik begrijp dan meer wat de woorden betekent als ik het lees.

omdat je toen met zijn tweeën mocht

Opdracht 2

leuke teks enz.

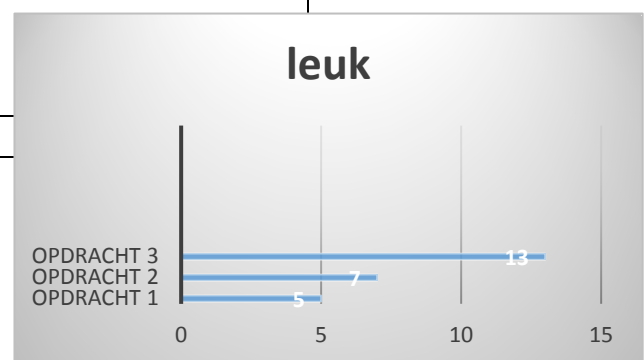
ik snapte de woorden best

plaatjes zoeken was leuk

nou daar legde ze de woorden goed uit en zo snapte ik het beter

plaatjes zoeken bij de moeilijke woorden

plaatjes bij de opdrachten



Opdracht 3

omdat het klassikaal was

de uitbeelden

dat je maf ging doen

Het spel was wel grappig ofzo

het uitbeelden vond ik leuk omdat je dan een beetje gek mocht doen.

Omdat ik bij opdracht 1 en 2 niet was maar opdracht 3 vind ik ook wel leuk vooral het uitbeelden

omdat je mocht uitbeelden en dan begrijp je het eerder

plaatjes bij de opdrachten

daar herinner ik me het meeste van.

dat uitbeelden

4. Bij welke opdracht begreep je de tekst het beste en waarom.

opdracht 1

9

opdracht 2

4

opdracht 3

12

opdracht 1

omdat we samen deden

de woorden waren makkelijk

Omdat er een paar woorden stond die ik begreep en ik improviseerde wat bepaalde woorden betekende.

omdat we het klassikaal hebben gedaan

ik zou het niet weten

wwant die was met de klas lezen

Opdracht 2

omdat je dat uit de tekst kon halen

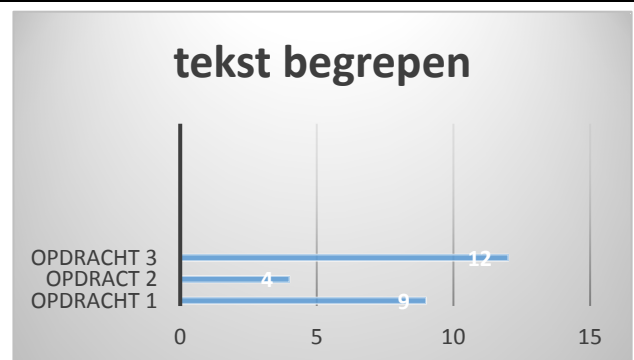
ik snapte de woorden al

omdat ze het uitlegde

het was het makkelijkste

je mocht er plaatjes bij zoeken

was gewoon zo



Opdracht 3

omdat het zo is

door dat we ze mochten uitbeelden

door het uitbeelde

samen lezen

makkelijke tekst

Door het spel en de vragen ook

Omdat we de woorden gingen uitbeelden.

want de woordjes leken veel op de nederlandse woordjes

het waren makelijke woorden

omdat ze logisch klonken

5. Bij welke opdracht begreep je de woorden het beste en waarom.

opdracht 1

4

opdracht 2

9

opdracht 3

12

Opdracht 1

omdat we samen deden konden we overleggen als we iets niet begrepen

dooradt M ze al snapte

het was duidelijk

Opdracht 2

omdat je dat uit de tekst kon halen

mocht de plaatjes maken

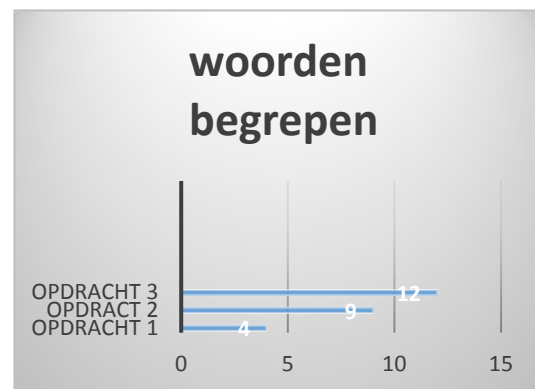
de woorden door U gegeven

ik snapte de woorden al

omdat ze het uitlegde

het was het makkelijkste

je mocht er plaatjes bij zoeken



Opdracht 3

omdat het zo is

het uitbeelden

omdat we spel mochten doen

door dat we ze mochten uitbeelden

Door het spel en de vragen ook

Omdat we de woorden gingen uitbeelden.

want de woordjes leken veel op de nederlandse woordjes

het waren makelijke woorden

omdat ze logisch klonken

6. Wil je nog iets zeggen over de 3 opdrachten dan kan dat hier.

nee

het was best leuk.

opdr 3 was onduidelijk

niks

Ik vind teksten moeilijk

nee

nee hoeft niet

nee

9.10 Bijlage 9 interview talendocenten

Interview met talendocenten Duits.

Docent 1. (niet de opdrachten gedaan in de klas)

Besteed je veel aandacht aan tekstbegrip in de onderbouw?

Niet genoeg naar mijn idee. De leerlingen kunnen in het begin nog niet zo veel lezen omdat hun woordkennis nog beperkt is. Je wilt ze dan niet met teksten lastig vallen omdat ik denk dat ze dat niet kunnen. De teksten in de methode zijn prima oefen materiaal.

Hoe lang zijn de teksten die je gebruikt?

Zeker niet te lang , een half A4tje tot een heel A4tje.

Vind je dat ze alle woorden moeten kennen/ vertalen uit de tekst?

Het zou fijn zijn maar dat is te veel gevraagd. Als ze de tekst maar begrijpen dan hoeven ze echt niet alle woorden te kennen.

Besteed je aandacht aan signaalwoorden en tekststructuren?

Eigenlijk niet veel in de onderbouw, de leerlingen weten in het Nederlands vaak al niet wat dat is , laat staan in een vreemde taal. Het zou wel beter zijn als ze dit kunnen, het vergemakkelijkt het begrip van de tekst.

Hoe laat je de leerlingen met de teksten werken?

Ik laat ze een tekst zelfstandig lezen of we lezen de tekst klassikaal. We bespreken dan gezamenlijk moeilijke stukken en er worden dan vragen beantwoord. Vaak worden moeilijke woorden opgeschreven en geleerd. Het is ook afhankelijk van het niveau van de klas, zelfstandig lezen gebeurt vaker bij een hoger niveau.

De drie werkvormen die ik je heb laten zien of waar je mee gewerkt hebt, wat vind je ervan?

Ik denk dat de afwisseling heel goed is, het verschil in de werkvormen is voor leerlingen prettig. Verder denk ik dat de leerlingen graag samen willen werken, vinden ze meestal beter dan alleen.

Welke werkvorm denk je dat de leerlingen het meest aanspreekt?

Ik denk dat opdracht 1 het meest aanspreekt.

Waarom denk je dit?

Ik denk dit omdat je in opdracht 1 met z'n tweeën aan het werk mag.

Opdracht 3 is door de leerlingen als leukste en ook met de hoogste SO cijfers naar voren gekomen.

Wat vind je hiervan?

Ik had gedacht dat ze het uitbeelden eng zouden vinden en dat met z'n 4en werken te veel is voor sommige leerlingen. Het verbaasd mij dus wel.

Zou je de werkvormen gebruiken en waarom wel of niet?

Ik ga ze zeker uitproberen en kijken of het ze motiveert om op deze manier aan het werk te gaan.

Heb je nog iets toe te voegen over tekstbegrip.

Tekstbegrip is en blijft belangrijk en er moet veel en goed mee geoefend worden. Dit gebeurt te weinig in mijn lessen. Ik moet er zelf ook opdrachten bij gaan maken en niet alleen de methode volgen.

Interview met talendocenten Duits. Docent 2 (opdrachten in klas uitgevoerd.)

Besteed je veel aandacht aan tekstbegrip in de onderbouw?

Zeker besteed ik veel aandacht aan tekstbegrip en woordkennis in de onderbouw. Ik denk dat er voor tekstbegrip en lezen ongeveer 40 a 50 % van de tijd ingevuld wordt.

Het is belangrijk om een taal te leren begrijpen, juist door dingen te gaan zien in tekstverband.

Of het nu een advertentie is of een menukaart of een nieuwsbericht of een informatief stuk tekst.

Hoe lang zijn de teksten die je gebruikt?

Dat varieert van korte stukjes , tot maximaal 1 a4 tje.

Vind je dat ze alle woorden moeten kennen/ vertalen uit de tekst?

Nee, zeker niet, maar de kernwoorden wel, die laat ik ze ook altijd zelf opschrijven en ik vertaal zelf wel altijd de hele tekst. Op deze manier krijgen de leerlingen wel het complete verhaal helder in beeld.

Besteed je aandacht aan signaalwoorden en tekststructuren?

Signaalwoorden zijn zeer belangrijk voor begrip van tekst, dus dit krijgt volop aandacht, Er wordt van leerlingen op een gegeven moment verwacht dat ze de lijst signaalwoorden ook kennen. Dit is haast onmisbaar voor juist begrip van verbanden tussen zinnen en tekstdelen of alinea's. Inzicht in tekststructuur en alinea-betekenis hoort hier evenzo bij. Als leerlingen een schematische weergave van de een tekst kunnen maken snappen ze het complete verband veel beter.

Het eindexamen bestaat immers ook nog steeds voor 100% uit tekstbegrip.

Hoe laat je de leerlingen met de teksten werken?

De tekst wordt soms door verschillende leerlingen uit de klas voorgelezen, soms via de beamer gepresenteerd, (met meeloopcursor) en soms door mij voorgelezen. Ook in tweetallen krijgen leerlingen wel alinea's samen te lezen, zodat ze elkaar kunnen helpen , als iemand een deel niet snapt.

Soms is het handig om eerst alle zelfstandige naamwoorden uit een tekst te laten halen of alle persoonsvormen of alle voorzetsels. Zo leren ze deze woordgroepen herkennen en zo ook hun betekenis .

Hoe de tekstaanpak is, wordt vooraf duidelijk aangegeven in een tijdspad.

De drie werkvormen die ik je heb laten zien of waar je mee gewerkt hebt, wat vind je ervan?

Ik vond het een interessante totaalopdracht. De teksten waren geschikt voor het niveau.

Welke werkvorm denk je dat de leerlingen het meest aanspreekt?

De laatste 2, daar bij deze werkvormen de woordkennis op een speelse manier uitgediept wordt.

Waarom denk je dit?

Omdat leerlingen hier thuis verder mee aan de gang gaan en zo nogmaals naar de woorden in de tekst kijken en hun eigen visuele beeld eraan mogen geven. De afbeeldingen zijn zeer uiteenlopend, maar dragen goed bij tot het begrip van de betekenis. Doordat er zoveel verschillen in interpretatie

en fantasie zijn, maak je de tekst voor de leerling op deze manier toegankelijker. Het gevoel om woorden te kennen geeft leerlingen zelfvertrouwen.

Opdracht 3 is door de leerlingen als leukste en ook met de hoogste SO cijfers naar voren gekomen. Wat vind je hiervan?

Dit vind ik om voornoemde redenen zeker begrijpelijk.

Zou je de werkvormen gebruiken en waarom wel of niet?

Absoluut worden deze werkvormen door mij gebruikt. In variatie en in combinatie. Of een onderdeel van deze aanpak. Er wordt eerst globaal naar de tekst gekeken en de speerpunten qua woorden, signaalwoorden en tekstopbouw/structuur wordt er door verduidelijkt.

Heb je nog iets toe te voegen over tekstbegrip.

Tekstbegrip is naast het spreken/begrijpen van korte dagelijkse dialoogsituaties een belangrijke basis voor onderbouwleerlingen om de beginselen van de taal te leren kennen.

Interview met talendocenten Duits. Ik (opdrachten in de klas uitgevoerd).

Besteed je veel aandacht aan tekstbegrip in de onderbouw?

Ik doe de teksten die in de methode staan en daarnaast oefen ik met examenteksten. De aandacht die ik eraan besteed is gemiddeld denk ik.

Hoe lang zijn de teksten die je gebruikt?

De lengte varieert, maar gemiddeld niet meer dan een A4tje, behalve bij het lezen van een boek.

Vind je dat ze alle woorden moeten kennen/ vertalen uit de tekst?

Nee dit vind ik zeker niet, ze moeten de strekking van de tekst kunnen begrijpen en vertellen.

Besteed je aandacht aan signaalwoorden en tekststructuren?

Te weinig, dit is terug te merken als je er wel aandacht aan besteed. De leerlingen weten nauwelijks wat signaalwoorden zijn en maken er dan ook te weinig gebruik van.

Hoe laat je de leerlingen met de teksten werken?

Dat varieert, ik laat ze soms zelf lezen, soms voorlezen(klassikaal) en soms in groepjes.

Er zijn altijd vragen bij een tekst en die moeten beantwoord worden. Verder probeer ik wel eens een tekst na te laten spelen, mimen of vertellen.

De drie werkvormen die ik je heb laten zien of waar je mee gewerkt hebt, wat vind je ervan?

Deze zijn door mijzelf samengesteld en ik ben zelf erg voorstander van fysiek bezig zijn met een tekst. Mijn voorkeur gaat dan ook uit naar het uitbeelden van de woorden zoals in opdracht 3.

Welke werkvorm denk je dat de leerlingen het meest aanspreekt?

Ik denk dat de leerlingen opdracht 2 of 3 het leukst vinden.

Waarom denk je dit?

Bij 3 omdat ze in groepjes mogen werken en bij 2 omdat ze plaatjes mogen zoeken bij de woorden en ze een kant en klare woordenlijst krijgen. Minder opzoek werk voor henzelf

Opdracht 3 is door de leerlingen als leukste en ook met de hoogste SO cijfers naar voren gekomen. Wat vind je hiervan?

Dit verbaas mij niet. Ik denk dat het te maken heeft met het bezig zijn met een tekst op verschillende manieren. Door het samenwerken in een groep ga je over de tekst praten en kun je elkaar aanvullen of dingen die je niet begrijpt met elkaar uitzoeken. Verder denk ik dat het uitbeelden van de woorden zorgt voor het beter beklijven van de woorden. Doordat je meerdere zintuigen met een woord bezig laat zijn blijft het beter hangen.

Zou je de werkvormen gebruiken en waarom wel of niet?

Ik zou alle werkvormen gebruiken omdat ik denk dat variëren noodzakelijk is voor leerlingen om de aandacht en de motivatie hoog te houden.

Heb je nog iets toe te voegen over tekstbegrip.

Tekstbegrip moet meer aan de orde komen bij de vreemde talen.

Antwoorden op gesprek na alle opdrachten en na de enquêtes afgenomen in klas X.

Deze vragenlijst heb ik samengesteld nadat ik de enquêtes had bekeken en geanalyseerd. Ik miste naar mijn idee nog wat extra informatie en heb om die reden de volgende vragen aan mijn eigen klas voorgelegd. Dit heb ik in gespreksvorm gedaan, dus niet op papier. De antwoorden heb ik direct opgeschreven tijdens de les.

- Heb je bij elke tekst gebruik gemaakt van signaalwoorden?
- Heb je per alinea kernzinnen/woorden opgeschreven?
- Heb je een schematische samenvatting gemaakt?
- Is het bij de opdrachten voor jou belangrijk dat je iets leert?
- Is het bij de opdrachten voor jou belangrijk dat je ze leuk vindt?
- Denk je dat je meer leert van leuke opdrachten?

* Alle leerlingen hebben alleen bij de opdracht waar dit ook moest gebruik gemaakt van de signaalwoorden. Bij de overige opdrachten dus helemaal niet.

* 14 van de 27 leerlingen hebben kernzinnen en woorden opgeschreven na het lezen van de tekst.

* Er is door 8 van de 27 leerlingen een schematische samenvatting gemaakt bij de teksten. De rest zei zo wel te weten waar de tekst over ging en konden ook wel een samenvatting maken zonder een schematische samenvatting.

* 9 van de 27 leerlingen vindt het belangrijk om nieuwe woorden te leren. Na doorvragen vonden 11 leerlingen het belangrijk een tekst beter te begrijpen.

* 22 van de 25 leerlingen vindt het belangrijk dat opdrachten leuk zijn.

* 18 van de 25 leerlingen denkt dat ze meer leren van leuke opdrachten, omdat je deze beter onthoudt en er dus meer van leert.

9.12 Bijlage 11 Toets cijfers klas x en y

Werkvormenlijst van klas X

Naam leerlingen Klas X	Cijfer gem. begin	SO 1	SO 2	SO 3	Cijfer gem. eind
J.A	5,3	4,4	3	2,5	3,30
H. B.M	5,5	9,2	9	10	9,40
M.B 1	5,2	4	3,5	8	5,17
M. B 2	6,3		5	4	4,50
N D	4,7	8,4	3	10	7,13
C D	3,4	10		10	10,00
A E F	9,1	8,8	10	10	9,60
A G	3,5	3	3,5	4,5	3,67
L H	3,8	4,4	7	10	7,13
S t H	6,6		9,5	9	9,25
S K	4,2	8		5	6,50
E K 1	4,5	8	3,5	7	6,17
E K 2	7,4	8	8	8,5	6,97
E K 3	7,8	4,4	7	5,5	6,70
D L	7,5	9,2	7	9,5	8,57
M M	9		3,5	8,5	6,00

E v d M	9,3	5,6	5,5	6	5,70
J P	4,5	8	5	10	7,67
D R F	5,8	8	7	10	8,33
H S	6	3	3	2	2,67
M S 1	5,5	10	7,5	10	9,17
M S 2	5,5	3	5	9	5,67
R S	9,2	8,8	10	9	9,27
K T	4,9	8,8	9	9,5	9,10
M Ü	5,6	8,8	9	10	9,27
M v d V	4,2	3,6	5,5	4	4,37
K Y	6,7	10	10	10	10,00
Gemid- deld	5,6	6,9	6,4	7,8	7,07

Werkvormenlijst van klas Y

Naam leerlingen Klas Y.	Cijfer gem. begin	SO 1	SO 2	SO 3	Cijfer gem. eind
I A	5,6	4	5	6,5	7,5
A.A	6,2	7	6,5	8	5,0
D.A	6,7	6	5	5,5	4,5
N.A	3,2	5,5	4	7	4,7

S.B	5,4	7	3,5	6,5	4,8
C.B	6,8		8	7	5,2
N.B	6	6	5	4	5,8
J.B	7,8	4,6	5	4	6,7
E van B	7,3	4	4	6	7,2
A. E	5,6	5	5	4,5	3,7
M. G	4,3	6	5,5	4	7,3
S.K	6,7	7	6,5	4	4,5
C.K	6,3	8	6	6	5,0
A.K	7,5	8,5	6	7	6,2
K.L	3,8	4	3	4	5,5
I vd M	8,1	7	8	7	4,3
C.M	6	5	4	4,5	5,0
J.O	4,8	4	5	6	5,7
N.P	5,6	7	6,5	5	5,8
J.P	5,9	5	7	4,5	5,8
H.S	4,8	3	4	6	5,3
D.S	5,3	6	4,5	4,5	5,0
L.S 1	8	4	6	7	7,5

L.S 2	7,8	6	6,5	5	5,0
J.S	5,9	6	6,5	5	4,5
T.U	6,5	7	5	4	4,7
U.Z	5,2	5	4	6	4,8
Gemid- deld	6	5,7	5,4	5,5	5,5

Tekstbegrip ja..... maar hoe?

Onderzoek naar werkvormen voor tekstbegrip in het voortgezet onderwijs.

Monique Müller

Opzet LIO onderzoeksplan.

Monique Müller

s1034797

AL-Duits

School: Pius X College Almelo, locatie van Renneslaan.

Jaar: 2014/2015



Begeleiders:

Machiel Stalk

Begeleiders vanuit Pius x College: Teun Weerman en Mark Wagt.

Inhoudsopgave.

Aanleiding.....	4
Relevantie en context.....	6
Theoretische verdieping.....	7
Probleem en doelstelling.....	11
Onderzoeksvraag en deelvragen.....	12
Onderzoeksopzet.....	13
Tijdsplanning en urenverantwoording.....	15
Literatuurlijst.....	17
Bijlage.....	
Uitwerkingen Data team.....	18
Differentiatielijst klas 2D en 2C.....	30
LWT 3 Onderzoek.....	34
Samenvatting workshop 26-01-2015.....	45

Aanleiding.

Ik geef nu vier jaar les in het Voortgezet onderwijs en sinds drie jaar op het Pius x College in Almelo, een VMBO school. Naarmate ik langer les geef merk ik dat het makkelijker wordt, wat een logisch gevolg is van langer les geven. Ook krijg ik steeds meer mee van wat er op school gebeurt naast les geven. Dit jaar ben ik mentor van een eerste klas VMBO-basis. Sinds september heb ik me aangesloten bij het datateam van de school. Het datateam onderzoekt een probleem dat zich op de school voor doet. Tijdens de eerste bijeenkomst van het data team hebben we het over het onderbouwrendement gehad. De school heeft een probleem waar wij als datateam aan willen werken.

Het probleem wat er dit jaar onderzocht gaat worden is het volgende:

Hoe waarborg je de doorstroom op niveau van de instroom van de onderbouw naar de bovenbouw?

Het gaat er hierbij om dat veel kinderen na klas 2 naar de bovenbouw gaan op een lager niveau dan ze binnen zijn gekomen. Bijvoorbeeld: Je komt binnen als VMBO-T leerling maar na 2 jaar stroom je af naar VMBO-K. De school wil graag de oorzaken hiervan onderzoeken maar meer nog wat we er aan kunnen doen om de leerlingen op niveau te houden. Ligt het aan het instroom niveau, oftewel worden de leerlingen die van de basisschool komen te hoog ingeschat? Zijn de uitslagen van de Cito-toets gelijk aan het niveau wat er meegegeven wordt? Of moeten we het bij onszelf zoeken en is er binnen de lessen nog wat te halen? Het onderzoek wordt aan de hand van 8 stappen uitgevoerd. De 8 stappen worden beschreven in de Datateam methode. Dit is een methode met een praktische werkwijze voor opbrengstgericht werken ten behoeve van onderwijsverbetering.

Tijdens de 8 stappen hebben wij tot nu toe 2 hypothesen onderzocht.

*Wij denken dat de meeste afstromers zitten in de overgang klas 2 naar 3. Het verschil moet ten opzichte van klas 1 - 50% zijn om een groot verschil te zijn.

* Wij denken dat de afgelopen jaren op deze locatie de verhouding geen LWOO en LWOO leerlingen groter is geworden, wij denken ook dat binnen de afstromers de verhouding wel of geen LWOO is toegenomen.

* Van de leerlingen die afstromen van klas 2 naar 3 verwachten we dat de tekortpunten vooral liggen bij Wiskunde en wel 20 % meer dan bij elk ander vak. We nemen alleen de vakken die meetellen voor de overgang.

Alle hypothesen blijken tot nu toe onjuist. De uitwerking hiervan zal ik toevoegen in een bijlage. Een volgende stap is het te zoeken in de lessen zelf. Wat kun je als leerkracht doen om binnen je lessen het rendement omhoog te krijgen? Wij van het datateam denken dat de motivatie binnen de lessen een probleem is.

Leerlingen zijn vaak niet gemotiveerd en een aanname van ons is dat : Als je de lessen gedifferentieerd geeft, de motivatie zal toenemen en hopelijk ook het rendement. Aangezien ik al met een onderzoek over differentiëren bezig ben geweest in mijn LWT 3 wil ik hier graag op aansluiten.

Hierover pratend met collega's kwam het onderdeel tekstbegrip aan bod. Bij de talen is een substantieel onderdeel van je examencijfer tekstbegrip. Het is een onderdeel dat veel leerlingen niet leuk vinden (navraag gedaan in de klas en van de 28 vonden 20 tekstbegrip bij de vreemde talen niet leuk en vooral moeilijk). Ook in mijn eigen les is tekst lezen een onderdeel dat niet als heel leuk wordt ervaren en waarbij ze ook niet echt hoog scoren.(Dit heb ik nagezocht bij de toetsen en tekstbegrip scoort niet hoog, gemiddeld een 5,6) Na overleg met het datateam en mijn teamleider wil ik gaan kijken of het rendement en de motivatie omhoog is te krijgen bij het onderdeel tekstbegrip.

Ik geef nu drie jaar les als docent Duits (en dit jaar Nederlands, LOB en mentor). In het begin ga je te werk volgens de methode en wat je te horen krijgt van je collega's. Je bent namelijk drukker met het monitoren van de klas dan met de didactiek was mijn ervaring. Naarmate je langer werkt gaat het een stuk beter en kun je je richten op de verschillende werkvormen en differentiëren. Door de literatuur te bestuderen en te overleggen met taalcollega's ben ik tot mijn onderzoeksvorm en onderzoeksplan gekomen. Tekst begrip is lastig en we lezen vaak de teksten samen of laten ze het zelf lezen. Dan komen er vragen over en dat is het wel zo'n beetje. Door nu andere vormen te betrekken bij het leren van moeilijke woorden uit de teksten en door het niet klassikaal te doen wil ik kijken of ze de teksten beter begrijpen.

Ik wil dus gaan kijken wat het effect is van verschillende manieren van aanbieden van teksten en de daaraan gekoppelde woordenschat, in klas 2 VMBO KGT op het Piusx college in Almelo.

Relevantie en Context

Wat wil ik gaan onderzoeken?

Tijdens de studiedagen Handelingsgericht werken, maar ook in mijn vorige onderzoek van LWT 3 is naar voren gekomen dat je leerlingen beter kunt motiveren door te differentiëren. Ook is ons tijdens de opleiding geleerd dat je les moet geven naar de behoefte van de leerling om het beste uit de leerling te halen. Ook wordt er veel gesproken over activerende werkvormen, waardoor de motivatie getriggerd wordt. Wij praten hier vaak over in Team of sectie overleg.

Om de leerlingen te motiveren en naar een beter rendement te krijgen wil ik eerst kijken waarom men voor een bepaalde manier van differentiëren of bepaalde werkvormen kiest. Een leerling moet niet overvraagd worden maar zich ook zeker niet vervelen, door te makkelijke lesstof, tijdens de lessen. Een klas met leerlingen die allemaal aan het werk zijn en die ook nog eens bezig zijn met stof dat bij hun niveau past is een wens van elke docent, lijkt mij. Als we naar tekstbegrip kijken is het van belang dat de leerlingen een tekst in de gevraagde taal kunnen lezen en dat ze begrijpen waar het over gaat. Verder is het erg fijn als je de leerlingen in een klas aan het werk hebt en dat ze er ook nog plezier aan beleven. Van mezelf weet ik dat de lessen die ik leuk vond ook vaak de lessen waren waar ik wel iets voor wou doen. Je was dan gemotiveerder in een les.

Vaak wordt dan ook gezegd dat motivatie een fijne bijwerking heeft, het zou rendement verhogend zijn, of dit ook zo is zal ik aan het eind van mijn onderzoek kunnen bevestigen of tegenspreken als ik de cijfers en het tekstbegrip kan bekijken. Wat betreft de cijfers is dit lastig want toetsen afnemen en de cijfers vergelijken is een lastige onderzoeksmethode. Het is afhankelijk van allerlei factoren die buiten mijn onderzoeksmogelijkheid ligt, zoals de thuissituatie, de leerplek, de nachtrust van de leerling en zo zijn er nog veel meer dingen op te noemen.

Omdat ik mij onderzoek gestart ben met het idee om differentiatie in de klas bij tekstbegrip te onderzoeken en naarmate ik vorderde terecht ben gekomen bij het op verschillende manieren aanbieden van opdrachten bij tekstbegrip zal ik differentiëren gaan uitleggen en zal ik tips voor lezen opnemen en activerende werkvormen beschrijven in mijn theoretisch kader. Ik gebruik hierbij ook de manieren hoe leerlingen leren, dit om te laten zien dat het opnemen van lesstof en ander te leren materiaal, samenhangt met bepaalde periodes in je leven. Ik zal even kort ingaan op de mogelijkheden van differentiëren tijdens het lezen die ik al onderzocht heb in mijn LWT 3 onderzoek. Differentiëren in werkvormen is een belangrijk onderdeel van het lesgeven en zal ik ook beschrijven in het theoretisch kader. Verder heb ik overleg gehad met de talen docenten op school en ze vin-

den het heel goed dat er onderzoek gedaan wordt naar tekstbegrip, woordenschat, en de differentiatie van werkvormen hierbij. Na overleg met hen ben ik tot de 3 verschillende manieren van aanbieden gekomen, zoals beschreven in mijn opzet.

Theoretische verdieping.

In het theoretisch kader wordt beschreven dat elke leerling anders is en hoe de leerprocessen werken. Deze bronnen gebruik ik om te laten zien dat het bij elke leerling op een andere manier of een ander tempo werkt. Als je kijkt naar wat differentiëren is, gaat het over de verschillende onderwijsbehoeften en fasen van de leerlingen. Om aan deze behoeften gehoor te geven is differentiëren een manier. Verder laat ik zien wat er voor mogelijkheden zijn bij het differentiëren van tekstbegrip en welke werkvormen je toe kunt passen bij tekstbegrip.

Differentiëren.

Volgens woorden.org³ is differentiëren, 1) onderscheid maken of verschillend maken.

2) anders zijn dan anderen. Bij beide hoort het synoniem 'onderscheiden'.

Differentiëren is dus het omgaan met de verschillen tussen de leerlingen. Een leerkracht zou dus in staat moeten zijn om leerlingen dusdanig les te geven of te begeleiden dat zij allemaal aan hun trekken komen. De lessen moeten dus zo georganiseerd worden dat elke leerling zijn of haar talenten optimaal kan gebruiken⁴. (Bosker en Doolaard, 2009)

Verder zegt Aafke Bouwman in "Differentiëren is te leren" dat;

Differentiëren is ingaan op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Dit vereist inzicht in de leer- en denkprocessen van leerlingen, kennis van leerlingen en van monitorinstrumenten en een gereedschapskist met vaardigheden.

Er zit ook een verschil in de visie op differentiëren, er zijn grofweg twee visies Bouwman, (2013) De eerste gaat om het beheersen van de leerstof in een heterogene groep. De leeropbrengsten van de gehele groep worden hier bedoeld. De tweede visie gaat om 'adaptief onderwijs' (Windesheim, Module BRP 2, 2010 van Stevens en Doornbos 1997), hier gaat het om de individuele leeropbrengst. In beide visies wordt wel hetzelfde doel nagestreefd, het onderwijs zo te laten zijn dat aan de behoefte en de mogelijkheid van de leerling wordt aangesloten.

³ <http://www.woorden.org/woord/differentiëren>

⁴ http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-313-7977-4_8#page-2

Welk voordeel heeft het om bij de behoefte en de mogelijkheid van een leerling aan te sluiten? Een groot voordeel zou moeten zijn de motivatie bevorderen. Een groot probleem tijdens de lessen bij ons op school, en op meerdere scholen is de motivatie. Dit komt naar voren bij veel studiemiddagen, gesprekken en onderzoek. Peetsma, Hascher, Roede en van der Veen (2005) hebben in hun onderzoek al laten zien dat motivatie niet alleen in Nederland een probleem is maar ook in Zwitserland, Tsjechië en Duitsland. In de onderzochte landen blijkt dat de motivatie van de leerlingen niet groot is, zij vinden de lessen vaak saai en de leerlingen voelen niet de behoefte er wat voor te doen.

Gekoppeld aan de motivatie is het feit dat de lesstof aan zou moeten sluiten aan de behoefte en de mogelijkheden van een leerling. Door aan te sluiten op zijn of haar belevingswereld zorg je dat de behoefte ook aanspreekt. In klas 1 heeft het nog geen zin om bij rekenen, over geld voor uitgaan te praten als dit nog niet voorkomt, in klas

4 is dit een groot issue dus wel relevant. Om nieuwe lesstof goed te laten binnenkomen moet de voorkennis geactiveerd worden, (Ebbens en Ettikhoven, 2009). Dit kan dus ook zeker voorkennis uit het dagelijkse leven zijn. Volgens Groen (

Reflecteren de basis, 2006) is zelfreflectie nodig om kritisch naar je eigen functioneren te kijken. Nu hoeven VMBO leerlingen uit klas twee nog niet op hoog niveau te reflecteren maar als ze zelf kunnen kijken naar wat ze nodig hebben en hoe ze dit gaan doen om tot een oplossing van een opdracht te komen, komt dit hun cognitieve vermogen ten goede. Een effectieve beklijving van nieuw te leren informatie (Ebbens en Ettikhoven, 2009) komt door hogere-ordedenkvragen te stellen. Hierbij leert de leerling zelf meer na te denken. Reflecteren valt ook onder nadenken over hoe iets kan, of hoe iets anders kan en hoe kom je tot een oplossing. Dit zijn allemaal dingen om mee te nemen in de manier van differentiëren. Door dus de lesstof te laten aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en hem hierop te laten reflecteren om te laten ontdekken welke kennis anders verworven moet worden of welke kennis nog ontbreekt zou je de motivatie stimuleren.

Reflectie gaat dus over zelfevaluatie, doordat de leerling reflecteert op zijn eigen handelen bepaalt hij wat er ontbreekt aan kennis. Reflectie helpt de leerling doordat de leerling dan alleen de stof hoeft te doen die hij nog niet beheerst, hij heeft namelijk de rest al goed onder de knie is gebleken uit zijn reflectie. Als we uitgaan van zelfregulatie en differentiatie gaat het erom dat de leerling een gevoel van autonomie krijgt. Door de leerling zelf het leerproces te laten regelen, bevorder je de autonomie (Schuit, Vroeze de, Dleegers, 2011). Als je de leerlingen instructie geeft tijdens het proces, procesgeoriënteerde instructie, is differentiëren een voorwaarde, hierbij differentieer je op interesse, leerstijl en niveau.

Als je aan de zelfregulatie en de reflectie theorie van Vygotsky koppelt, 'zone van de naaste ontwikkeling' behandeld tijdens de BRP lessen, gaat het erom dat je de leerling dingen laat leren in aansluiting op wat hij al weet, dit moet echter wel nieuw en uitdagend zijn. Het gaat bij het leren volgens Vygotsky vooral om zelfsturing, waarbij de leerkracht ervoor zorgt dat je in de goede richting geduwd wordt d.m.v. ondersteuning en interactie.

Volgens de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (Deci & Ryan 1985) is de motivatiebevordering voor een ieder ongeveer gelijk, ongeacht leeftijd of achtergrond. Dit houdt echter niet in dat een ieder op dezelfde manier gemotiveerd raakt. Volgens Kolb (1984) zijn er verschillende leerstijlen, de doener, de denker, de beschouwer en de beslisser. Op basis hiervan zou je dus kunnen differentiëren en kijken of dit de motivatie bevordert. Een andere visie is de leervoorkeur, de ene leerling leert liever lezend, de ander in een gesprek, de ene leerling leert liever alleen, een ander in groepjes. Ook op basis hiervan kun je differentiëren. Welke vorm pas je toe en wat neem je als uitgangspunt?

Behalve de leerstijlen en leervoorkeuren gaat het ook om de ontwikkeling van de leerling. Ieder kind ontwikkelt zich volgens bepaalde ontwikkelingsfasen. Volgens de theorie van Piaget (van der Wal, de Mooij en de Wilde, Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding p140) zijn er vier verschillende ontwikkelingsfasen. Een volgende fase bereikt men omdat het lichaam naar evenwicht streeft. Dit gebeurt door het proces van assimilatie en accommodatie, oftewel dat wat wij opnemen wordt aan ons aangepast, de assimilatie en het lichaam past zich aan aan hetgeen ons wordt aangeboden, de accommodatie. Als we dit naar het onderwijs toe bekijken betekent dit dat we de lesstof aan de leerling moeten aanpassen zodat de leerling zich daarna aanpast door wat erin is gestopt, hij komt een fase hoger. Het is hierbij van belang dat de assimilatie, het geven van lesstof dus bij de leerling past. Ook dit is dus een reden om te differentiëren. Als de aangeboden lesstof te vroeg komt waardoor deze niet kan accommoderen, gaat het mis en heeft de leerling het gevoel niets te kunnen of te snappen. Dit zorgt weer voor demotivatie. Bij differentiatie is het dus zaak goede lesstof op een niveau aan te bieden dat het kan accommoderen.

Nu is mij al veel geleerd over differentiëren tijdens de studiedagen handelingsgericht werken. Handelingsgericht werken is gericht op het leren een plan te maken om de leerlingen gedifferentieerd les te kunnen geven. Volgens Bouwman (Differentiëren kun je leren, 2013, p33) draagt handelingsgericht werken bij aan het effectief omgaan met verschillen. Verder geeft Bouwman aan dat de uitgangspunten voor handelingsgericht werken zijn:

- * De onderwijsbehoeften van leerlingen staan centraal.*
- * De school formuleert lange-en kortetermijndoelen voor het leren, de werkhouding en het sociaal-emotioneel functioneren van alle leerlingen en evalueert deze in een cyclus van planmatig handelen.*
- * Het groepsplan is het belangrijkste instrument bij handelingsgericht werken. Het helpt om op een planmatige manier tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen.*

Als ik kijk naar onze school voldoen wij aan een groot deel. Er zijn groepsplannen, er wordt over geëvalueerd, er zijn doelen voor de korte-en lange termijn over het leren en de werkhouding. Aan het sociaal-emotionele aspect wordt gewerkt en het evalueren en planmatig handelen over deze ontwikkeling, wordt vaak alleen bij “probleemleerlingen” toegepast. Door de verschillen van de leerlingen inzichtelijk te maken in een groepsplan kan dit groepsplan je helpen bij het differentiëren.

Als we nu gaan kijken naar specifiek differentiëren voor het lezen van teksten. Thieme Meulenhoff heeft tips voor bij het differentiëren⁵:

- Lees met een groepje zwakke leerlingen de tekst in het leerlingenboek. Laat de vragen mondeling beantwoorden.
- Laat alle oefeningen met veel leeswerk (waar/nietwaar – ja/nee) samen doen met leessterke leerling. Leessterke leerling leest voor, samen beantwoorden. - Laat de leerling halverwege een voorspelling doen over hoe het verhaal af zou kunnen lopen, lees verder en vergelijk het einde in het verhaal met het voorspelde einde.
- Laat de leerling na afloop van het verhaal verzinnen wat er daarna nog meer zou kunnen gaan gebeuren.
- Laat de leerling de belangrijkste informatie van een tekst opschrijven in een samenvatting. Zo oefent de leerling met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. - Bespreek niet alleen de antwoorden, maar vooral ook de manier waarop de leerling tot een bepaald antwoord gekomen is.
- Laat ze zelf op zoek gaan naar informatie over de teksten. - Stimuleer de leerling om gebruik te maken van naslagmiddelen zoals een woordenboek, informatieve boeken of het internet.
- Laat de leerling bij ieder thema extra informatie op internet zoeken. (sprekbeurt)

Nu zijn deze tips gebaseerd op het lezen in het basisonderwijs. Toch zijn ze voor een groot deel ook bruikbaar in het middelbaar onderwijs. Het verschil is wel dat het hier om verhalen gaat en bij tekstbegrip op een middelbare school ook krantenberichten, onderzoeken, recepten enz. kunnen zijn. Verder geven Duke, Pearson, Strachen en Billman (2011) tips voor het goed beheersen van lezen:

- Build disciplinary and worldknowledge.
- Provide exposure to a volume and range of texts.
- Provide motivating texts and contents for reading
- Teach strategies for comprehending.
- Teach text structures.
- Engage students in discussions.
- Build vocabulary and language knowledge.
- Integrate reading and writing.
- Observe and asses.
- Differentiate instruction

Tot deze tips zijn zij gekomen na onderzoek bij verschillende scholen en verschillende leraren. Ook wordt er gezegd dat wij de leerlingen aan alle soorten teksten en genres bloot moeten stellen en ook aan goed te begrijpen teksten tot ingewikkelde, moeilijk te begrijpen teksten. Dit laatste om dan weer te kijken hoe deze teksten makkelijker of juist moeilijker te maken zijn. Het gaat er volgens hen om dat je bezig bent met de tekst, je in dat deel van je hersens komt waar er wat geleerd wordt door ermee aan het werk te zijn.

⁵ http://www.thiememeulenhoff.nl/binaries/content/assets/Primair/Taal-Spelling/Taaltrapeze/documenten/differentiatiehulp_taaltrapeze_a4_2.pdf

OP maandag 26 januari 2015 heb ik een studiedag bijgewoond van het dbp over motivatie bij lezen. Hierin kwamen bovenstaande tips veel aan de orde. Ook kwam naar voren dat leerlingen een beperkte opslag hebben. Hiermee wordt bedoeld dat je niet meer dan gemiddeld zeven nieuwe dingen kunt opslaan achter elkaar. Krijg je meer informatie dan verdwijnt het weer uit je hersens en heb je er niets mee kunnen doen. Het is nog niet mogelijk om er iets mee te doen in je werkgeheugen omdat het alweer verdwenen is. Verder is het volgens de dbp workshop van belang dat de leerlingen taalregels leren opzoeken/herkennen in een tekst. Dit moet dan wel noodzakelijk gemaakt worden in creatieve realistische opdrachten. De link naar de samenvatting van de workshop staat in de bijlage.

De conclusie voor mijn onderzoeksplan hieruit is dat differentiëren op ontzettend veel manieren zou kunnen, er zijn zo veel verschillende leerlingen met zoveel verschillen dat het een hele opgave lijkt. Het is dus belangrijk dat je door kennis over de leerling te verwerven, wat is zijn leerstijl en zijn voorkeur van leren je kunt gaan differentiëren. Door inzicht in de leerling kun je zijn sterke en zwakke ontwikkelde kanten ontdekken. Verder is het van belang dat je de leerlingen het nut van taalregels laat inzien. Bijv. als je weet waarvoor signaalwoorden dienen in een tekst kunnen ze je helpen een tekst te begrijpen. Verder is het van belang teksten aan te bieden met verschillende verwerkingsopdrachten, die aansluiten bij hun belevingswereld en waarbij tekststrategieën worden toegepast en de tekststructuur wordt besproken.

Door het gebruiken van mijn theoretisch kader en in overleg met andere docenten zal ik teksten op 3 verschillende manieren gaan aanbieden en kijken welke vorm voor een goed tekstbegrip leidt. Daarbij ga ik ook kijken welke vorm de leerlingen goed bevalt.

Probleemstelling en doelstelling.

Tijdens het datateam overleg werd als een van de hypothesen genoemd ter bestrijding van het lage onderbouwrendement, de motivatie en daaraan gekoppeld differentiatie tijdens de lessen. Op welke manier kun je de leerlingen motiveren en zo tot een hoger rendement. Door de theorie en de studiedagen handelingsgericht werken denken wij ook dat differentiëren tot gemotiveerde leerlingen leidt en daardoor hopelijk tot een hoger rendement.

Differentiatie kennen we bij ons op school door de studiemiddagen handelingsgericht werken. Het toepassen, blijkt ook tijdens deze middagen en tijdens team overleg, wordt als tijdrovend gezien en daardoor niet overal toegepast. Er is behoefte aan concrete voorbeelden die vrij direct zijn toe te passen. Aangezien elke

leerling anders is en er zo veel dingen zijn waar rekening mee gehouden kan worden bij differentiëren ben ik in overleg met collega's naar de werkvormen gaan kijken. Om te beginnen heb ik de lijst met activerende werkvormen van het SLO, Flokstra (2006) bekeken. Hierin staan veel werkvormen voor allerlei doeleinden. Ik wilde met kennis van deze werkvormen mijn eigen klassen en lessen bekijken en hiermee opdrachten maken.

Kijkend naar mijn eigen lessen merk ik ook dat het differentiëren voor elke leerling lastig is. Het ontbreekt vaak aan tijd om uitgebreid voor elke leerling een eigen tempo of stijl te gaan maken. Het moet dus toch algemener in de klassen toegepast kunnen worden. Daarbij komt dat de leerstijlen zoals beschreven door Kolb al als achterhaald worden gezien^{6 7}. Het is dus zaak om zoveel mogelijk leerlingen aan te spreken met je manier van aanbieden. Tijdens mijn eigen lessen merk ik ook regelmatig desinteresse en het liefst heb ik een klas die aan het werk is, actief en gemotiveerd. Ik wil proberen om dit te bereiken door verschillende manieren van aanbieden uit te proberen. Daarbij ga ik onderzoeken of de leerlingen het leuk vinden, de lesstof goed beheersen oftewel de tekst begrijpen en goede cijfers halen voor de woordjes SO's. Mijn doel hierbij is dus om uit te vinden of differentiëren ook motiverend werkt en of het rendement van de leerling en van de klas stijgt. Hiermee bedoel ik of de leerlingen met meer plezier de lessen volgen en of ze de aangeboden teksten begrijpen.

Ik hoop aan het eind van mijn onderzoek te kunnen laten zien dat teksten lezen en begrijpen op een voor de leerling leuke manier kan en het doel, het begrijpen van de tekst bereikt is.

Onderzoeksvraag en deelvragen.

Mijn onderzoeksvraag wordt dan ook:

In hoeverre begrijpen de leerlingen van klas 2 D VMBO KGT van het Piusx college in Almelo de teksten die aangeboden worden door mij, door het toepassen van verschillende werkvormen en hoe ervaren ze de aangeboden werkvorm.

De Deelvragen die ik mezelf hierbij stel.

⁶

https://www.dropbox.com/sh/9i301211b8t3rqo/AADCoqWSqrK0aYCj5MI9_fGQa/Monique%20Muller/Onderzoeksplan%20LIO%202-opm-machiel.doc?dl=0

⁷ <https://neurobollocks.wordpress.com/2013/05/23/why-learning-styles-dont-exist-by-daniel-willingham/>

Welke verschillende werkvormen ga ik toepassen?

Wat ervaart de leerling uit 2D als bij de verschillende werkvormen?

Begrijpen de leerlingen de teksten die zijn aangeboden na het maken van de aangeboden opdrachten?

Ik wil dus de lesstof gaan aanbieden op 3 verschillende manieren. Het gaat steeds over eenzelfde onderdeel, het lezen en begrijpen van een tekst en uit deze tekst een SO over de moeilijke woorden uit deze tekst.

* Of ze de manier van aanbieden goed vonden en of het motiverend werkt ga ik onderzoeken door een motivatie enquête.

* Of ze de tekst begrepen hebben check ik door een kleine vragenlijst en een samenvatting.

* Ik geef korte SO's over de woorden uit de tekst. Deze cijfers ga ik wel noteren in mijn onderzoek maar ik zal er geen conclusie aan verbinden aangezien ik op te veel factoren van het leren geen invloed kan uitoefenen.

Onderzoeksopzet.

Om tot een goed onderzoek te komen zal ik de volgende stappen en instrumenten toepassen.

★ Interview met twee taalleerkrachten om te komen tot een goede keuze van de opdrachten.

★ Reeds gedane onderzoeken en de literatuur over differentiatie en werkvormen raadplegen. Dit om antwoord te vinden op de deelvraag welke werkvormen ik ga toe passen.

★ Enquêtes na elke werkvorm om de motivatie te meten.

★ Vragenlijsten en korte samenvatting over de teksten om te kijken of ze de tekst begrepen hebben.

Voor het onderwerp van de teksten ga ik navraag doen bij de klas, welke onderwerpen hen aanspreken of waar ze meer over zouden willen weten. Ik zal dan toch een keuze moeten maken en het zal niet iedere leerling aanspreken. Met de leerlingen heb ik al geoefend in het maken van schematische samenvattingen. Het worden de volgende drie opdrachten:

Opdracht 1:

De Tekst wordt klassikaal gelezen. Je gaat in duo's de tekst bespreken en woorden die je niet begrijpt opschrijven en je zoekt ze op. Je schrijft ook minstens 5 signaalwoorden op en waar deze signaalwoorden mee te maken hebben. Je mag een schematische samenvatting maken. We schrijven de woorden klassikaal op en maken een woordenlijst. Hierover krijg je een SO. Je maakt een kleine samenvatting, maximaal 10 regels over de tekst. Je krijgt een vragenlijst over de tekst.

Opdracht 2:

Je leest de tekst zelf en krijgt er een moeilijke woordenlijst bij. We bespreken de tekst klassikaal. Hierbij kijken we naar de kern van elke alinea, de signaalwoorden en mogen de leerlingen een schematische samenvatting maken. De woorden van de woordenlijst zoek je op en we herhalen ze in de les. Bij 10 van de woorden zoek je een tekening of plaatje op het internet, of je tekent het zelf. Over de hele lijst krijg je een SO. Je schrijft een korte samenvatting, maximaal 10 regels over de tekst. Je krijgt een korte vragenlijst over de tekst.

Opdracht 3:

In een groepje van 4 waarbij ik let op goede lezers bij slechte lezers, lees je de tekst. Je bespreekt de tekst, let op de signaalwoorden en de kernzinnen van de alinea's. Je maakt samen een moeilijke woordenlijst. Elk groepje levert zijn lijst in en samen maken we de SO lijst. Je gaat per groepje 8 van de woorden van de lijst proberen uit te beelden. De anderen in de klas moeten de woorden raden. Daarna schrijf je een kleine samenvatting van maximaal 10 regels over de tekst. Je krijgt een korte vragenlijst over de tekst.

In overleg met de taalleerkrachten op school zal ik de 3 verschillende manieren gaan uitwerken. Ik zal hierbij dezelfde soort teksten gebruiken en de vragen die erbij horen ook (deze stap heb ik al gemaakt en de uitkomst staat hierboven).

Na de verschillende opdrachten zal ik steeds navragen wat ze van de opdrachten vonden en of ze dit vaker zo willen. Ook zal ik checken of ze het doel hebben begrepen en of ze zo makkelijk dingen onthouden.

In de lijst in de bijlage zal ik mijn bevindingen bijhouden over klas 2D per aangeboden werkvorm.

Ik ga een collega vragen om dezelfde werkvormen toe te passen in zijn klas en de enquête, samenvatting en vragenlijsten ook daar met de leerlingen te doen. Ik kan dan de bevindingen vergelijken en heb dan ook triangulatie toegepast.

Tijdsplanning en urenverantwoording.

	Feedbackmoment	Week
1.	Onderzoeksoptzet uitgewerkt en definitieve onderzoeksvraag.	47 17 / 21 November 2014
2.	Onderzoeksplan uitwerken en inleveren.	48,49, 50, 51 en 1 22 November tot 6 januari
3.	Werken literatuur onderzoeken en werkvormen maken	1,2,3,4,5 1 / 30 januari
4.	Enquêtes maken, en leerkrachten vragen over differentiatie	6,7,8 2 t/m 22 februari
5.	De werkvormen toepassen, en verwerken. Analyses uitwerken	5,6,7,8 , 9 10 , 11,12,13 26 Januari tot 28 maart
6.	Overleggen en discussie over de resultaten met begeleiders, Conclusie.	12, 13, 14 16 maart tot 5 april
7.	Werken aan en inleveren onderzoeksverslag	15, 16 , 17 , 18 , 19, 20 6 april tot 17 mei
8.	Werken aan Presentatie	21,22,23 18 Mei tot 1 juni

Onderzoeks-voorstel	gevolgde uren Workshop	Literatuur onderzoek	Maken van interviews en enquêtes	schrijven
Week 37	2	0	0	2
week 38	0	4	0	2
week 39	2	4	1	1
week 40	0	4	0	1
week 41	2	2	0	2
week 42	0	4	0	6
week 43	0	0	0	0
week 44	0	2	0	0

Inleveren Onderzoeksvoorstel	6	20	1	14
---------------------------------	---	----	---	----

Onderzoeksplan	Workshopuren	Literatuuronderzoek	Interviews en enquêtes afne- men en lesbe- zoeken	Schrijven
week 45	0	0	0	0
week 46	0	10	2	2
week 47	2	8	2	4
week 48	0	6	0	4
week 49	0	0	0	0
week 50	0	0	0	0
week 51	0	2	0	2
week 52	0	0	0	2
week 1	0	1	0	1
week 2	2	2	2	1
week 3	0	0	1	0
week 4	0	1	0	2
week 5	0	3	2	2
week 6	2	2		
inleveren onder- zoeksplan	6	35	9	22

Totaal aantal uren op 11 Januari 2015. 113

Literatuurlijst.

Bouwman, A. Brouwer, G. Jansen, L. Loman, E. (2014). *Differentiëren is te leren!*, Amersfoort: CPS

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Ebbens, S. & Ettekhoven, S. (2009). *Effectief leren*, Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Flokstra, J.H. (2006). *Activerende werkvormen*. Stichting leerplanontwikkeling, Enschede

Groen, M. (2006). *Reflecteren: de basis*, Groningen/Houten: Wolters Noordhoff bv.

Kirschner, P., Stijl of geen stijl

<http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4709/1/Kirschner%20Kiest%20DID%20april%202012%20-%20Stijl%20of%20geen%20stijl.pdf> (geraadpleegd op 6 januari 2015)

Nell K. Duke, P. David Pearson, Stephanie L. Strachan, Alison K. Billman, Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension (2011) http://scienceandliteracy.org/sites/scienceandliteracy.org/files/biblio/pdp_earson/Duke_PearsonStrachanBillman_prepub_Comprehension_WRST_032311.pdf (6 Januari 2015)

Peetsma, T. Hascher, T. Veen, I. van der & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' selfevaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3) 209-225.

Peetsma, T. & Veen, I. van der, . Een tweede onderzoek naar de beïnvloeding van motivatie bij vmbo-leerlingen. (2008) <http://dare.uva.nl/document/2/63724> (geraadpleegd op 14 November 2014)

Schuit, H. Vroeze, I. de, Dleegers, P. (2011). Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren. <http://www.ou.nl/documents/14300/fee4dbdd-7213-4daf->

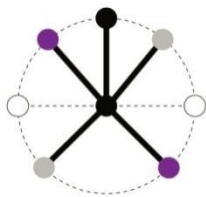
[8b77-2ebd346ca1cd](#) (geraadpleegd op 26 september 2014).

Wal van der J, Mooij de I, Wilde de J. (2009). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding*. Couthino: Bussum

[Biilage :](#)

RAPPORTAGE

UITWERKING STAPPENPLAN



datateams

Praktische werkwijze voor opbrengstgericht werken ten behoeve van onderwijsverbetering

Datateam: Pius X College, locatie van Renneslaan
Dd. 12 januari 2015

Datateamprocedure: acht stappenplan

De datateams maken gebruik van een acht stappenplan: zie de figuur hieronder. Dit stappenplan is gebaseerd op een zeer succesvolle Canadese werkwijze.⁸

Met behulp van het stappenplan formuleert het datateam een heldere definitie van het probleem, stelt een hypothese op (wat zijn mogelijke oorzaken van het probleem), verzamelt en analyseert data om hypothesen te kunnen accepteren dan wel verwerpen, formuleert maatregelen op basis van data en evalueert de effecten van deze maatregelen.



⁸ Earl, L.M., Katz, S. (2006). *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.

RONDE 1

Stap 1: Probleem definiëren

Probleemstelling:

'We zijn ontevreden over het onderbouwrendement. Vanaf 2012 zitten we onder de 100%. Streven is om vanaf schooljaar 2016-2017 weer boven de 90% te komen en deze trend voort te zetten in richting van 100%.'

Data gebruikt voor probleemstelling:

Onderbouwrendement

Schooljaar	Rendement inspectie
2013-2014	79 (linker bolletje)
2012-2013	87
2011-2012	98
2010-2011	98
2009-2010	100
2008-2009	102

Onderbouwrendement per afdeling

Schooljaar	Vmbo-B	Vmbo-K	Vmbo-GT
2013-2014	59%	82%	104%
2012-2013	76%	80%	114%
2011-2012	87%	85%	127%
2010-2011	88%	94%	101%
2009-2010	90%	97%	121%
2008-2009	96%	101%	125%

Stap 2: Hypotheses opstellen

Hypothese 1:

'Wij denken dat de meeste afstromers zitten in de overgang klas 2 naar 3. Het verschil moet ten opzichte van klas 1 min. 50% zijn om een groot verschil te zijn'.

Stap 3: Data verzamelen

De volgende data worden verzameld:

<i>Hypothese afstromers klas 1 - klas 2</i>						
	Totaal lln klas 1	Afstromers klas 1	Percentage afstromers	Totaal lln klas 2	Afstromers klas 2	Percentage afstromers klas 2
2009-2010	77	5	6,5	76	17	22,4
2010-2011	100	5	5,0	84	6	7,1
2011-2012	100	14	14,0	101	14	13,9
2012-2013	60	6	10,0	102	10	9,8
2013-2014	88	12	13,6	63	21	33,3
Totaal	425	42	9,9	426	68	16,0

Stap 4: Controle kwaliteit verzamelde data

9.13.1.1.1 Betrouwbaarheid

- a. Hoeveelheid: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

We hebben meerdere cohorten gebruikt; 5 in totaal. Hierdoor is de N van voldoende grootte om analyses mee uit te voeren.

- b. Volledigheid en fouten: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

Leerlingen met onbekende status worden uitgezocht en/of weggelaten. OPDC leerlingen worden wel meegeteld, omdat deze zijn ingeschreven bij de school.

- c. Instrument: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

Het gebruikte instrument is Cum Laude. Deze is gekoppeld aan SOM en dus voldoende betrouwbaar.

- d. Afnamewijze: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

N.v.t.

9.13.1.1.2 Validiteit

- a. Data sluiten aan op hypothese: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

- b. Recentheid: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen *Laatste 5 cohorten gebruikt*.

Zowel betrouwbaarheid als validiteit is voldoende.

Stap 5: Data-analyse

Aan de hand van een staafdiagram is inzichtelijk gemaakt wat het gemiddelde percentage afstromers is. Dit is weergegeven in onderstaande grafiek. .

Stap 6: Interpretatie en conclusie

Uit de analyse is gebleken dat er in de overgang van klas één naar twee 9,9% afstroomt. Van klas twee naar drie is dit 16,1% dat afstroomt.

Uit de gegevens vanuit de dataverzameling bij stap 4 is gebleken dat er twee opvallende cohorten zijn. Bij cohort een en vijf valt afstroom van klas twee naar klas drie op.

Vanuit de data is het een en ander niet eenduidig. Per cohort zie je wisselingen, de afstroom is niet structureel.

Conclusie

De gestelde hypothese zoals vermeld bij stap een klopt. Het verschil is groter dan 50% als we kijken naar instromers klas een twee en twee drie. Het is echter niet structureel. Omdat het niet structureel is verwerpen we de hypothese.

RONDE 2

Stap 2: Hypotheses opstellen

Hypothese 2a:

‘Wij denken dat de afgelopen jaren op deze locatie de verhouding geen LWOO en LWOO leerlingen groter is geworden.’

Hypothese 2b:

‘Wij denken ook dat binnen de afstromers de verhouding wel of geen LWOO is toegenomen’.

Stap 3: Data verzamelen

Welke data is verzameld en op grond van welke argumenten? Welke meetinstrumenten zijn evt. ontwikkeld?

Hypothese afstromers LWOO						
	Totaal leerlingen	Totaal leerlingen lwoo	Percentage LWOO	Afstromers	Afstromers LWOO	Percentage LWOO afstromers
2009-2010	153	76	49,7	22	6	27,3
2010-2011	184	126	68,5	11	9	81,8
2011-2012	201	143	71,1	28	17	60,7
2012-2013	162	102	63,0	16	12	75,0
2013-2014	151	103	68,2	33	24	72,7
Totaal	851	550	64,6	110	68	61,8

Stap 4: Controle kwaliteit verzamelde data

Wat kun je zeggen over de betrouwbaarheid en validiteit?

Betrouwbaarheid

e. Hoeveelheid: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

We hebben meerdere cohorten gebruikt; 5 in totaal. Hierdoor is de N van voldoende grootte om analyses mee uit te voeren.

f. Volledigheid en fouten: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

Leerlingen met onbekende status worden uitgezocht en/of weggelaten. OPDC leerlingen worden wel meegeteld, omdat deze zijn ingeschreven bij de school.

g. Instrument: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

Het gebruikte instrument is Cum Laude. Deze is gekoppeld aan SOM en dus voldoende betrouwbaar.

h. Afnamewijze: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:
N.v.t.

Validiteit

c. Data sluiten aan op hypothese: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

d. Recentheid: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen *Laatste 5 cohorten gebruikt.*

Zowel betrouwbaarheid als validiteit zijn voldoende.

Stap 5: Data-analyse

Om de data te analyseren hebben we de gegevens in een lijndiagram gezet. Aan de hand van deze grafiek gaan we de hypothese beantwoorden.

Stap 6: Interpretatie en conclusie

Interpretatie hypothese 2a:

Uit de analyse is gebleken dat er geen structurele stijging zit in de laatste 5 jaar. Er is wel een samenhang tussen LWOO en de onderbouw rendementen?? Dit zou onderzocht moeten worden!!

Interpretatie hypothese 2b:

Uit de analyse is gebleken dat de verhouding afstromers LWOO niet is toegenomen. .

Conclusie hypothese 2a:

Hypothese 2a is te verwerpen. Er is geen constante stijging. Echter, zou er alleen gekeken worden naar cohort 1 en 5, dan is er wel een stijging zichtbaar. Kijken we wel naar LWOO-leerlingen en onderbouwrendement, dan zie je een samenhang. Om meer duidelijkheid te krijgen, zal dit laatste nader onderzocht moeten worden.

Conclusie hypothese 2b:

De LWOO-leerlingen stromen niet meer af dan de reguliere leerlingen.

Stap 8: Evalueren

Uit de analyses van de eerste hypotheses is op te maken dat er geen risicogroep aangewezen kan worden. Dit betekent dat er nieuwe hypotheses moeten worden opgesteld. Op 15 december wordend de nieuwe hypothese besproken.

RONDE 3

Stap 2: Hypotheses opstellen

In december zijn de gestelde analyses aan de hand van de analyse van kwantitatieve gegevens verworpen. Vervolgens is de volgende hypothese opgesteld:

Hypothese :

Van de leerlingen die afstromen van klas 2 naar 3 verwachten we dat de tekortpunten vooral liggen bij Wiskunde en wel 20 % meer dan bij elk ander vak. We nemen alleen de vakken die meetellen voor de overgang.

Stap 3: Data verzamelen

Er is gekeken naar tekortpunten van afstromers van klas 2 naar 3 uit drie cohorten:

2011-2012

2012-2013

2013-2014

De volgende vakken zijn onderzocht:

AK – ENG – NED- WISK – Biologie – Duits – Nask- Gesch – Economie.

Het gaat om de eindcijfers periode 4. Een afstromer is iemand die in de derde klas een lager niveau heeft dan in klas 2. De tekortpunten per vak zijn belangrijk, maar bij de dataverzameling is ook gekeken naar alle leerlingen en het aantal tekortpunten. Het cijfer en de tekortpunten zijn verwerkt in de ruwe data. In het eindproduct alleen het aantal tekortpunten per vak.

Stap 4: Controle kwaliteit verzamelde data

Betrouwbaarheid

- i. Hoeveelheid: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

Bij de dataverzameling is gebruik gemaakt van drie cohorten: 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014. Het aantal leerlingen is dan wel minimaal. De N is echter wel van voldoende grootte om analyses mee uit te voeren, omdat hierbij de nadruk ligt op de onvoldoendes.

- j. Volledigheid en fouten: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

- k. Instrument: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

De gebruikte instrumenten zijn Cum Laude en SOM. Deze zijn gekoppeld aan elkaar en dus voldoende betrouwbaar.

- l. Afnamewijze: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

N.v.t.

9.13.1.1.3 Validiteit

- e. Data sluiten aan op hypothese: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen:

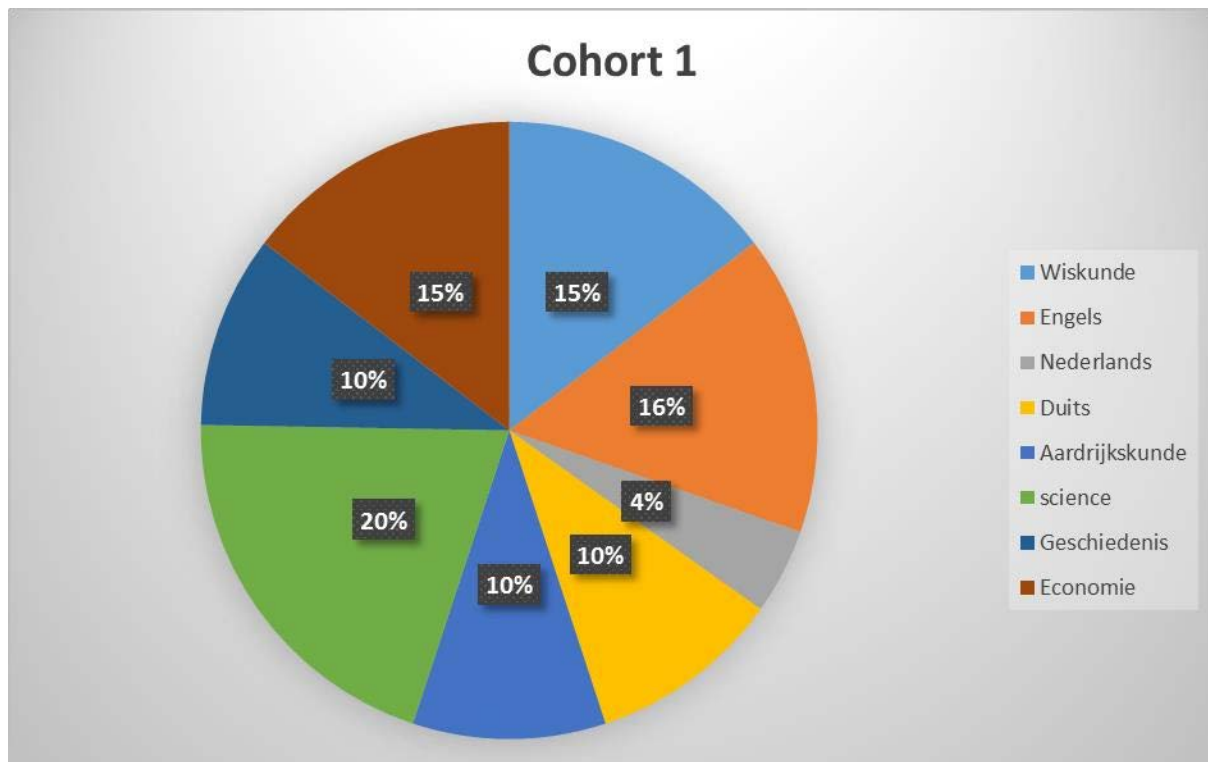
We kijken naar de onvoldoendes van de afstromers.

- f. Recentheid: **voldoende**/onvoldoende; evt. beperkingen

Er is gebruik gemaakt van de meest recente data uit de cohorten 2011-2012, 2012-2013, 2014-2015

Stap 5: Data-analyse

Het percentage tekortpunten is per cohort inzichtelijk gemaakt met behulp van onderstaande cirkeldiagrammen.

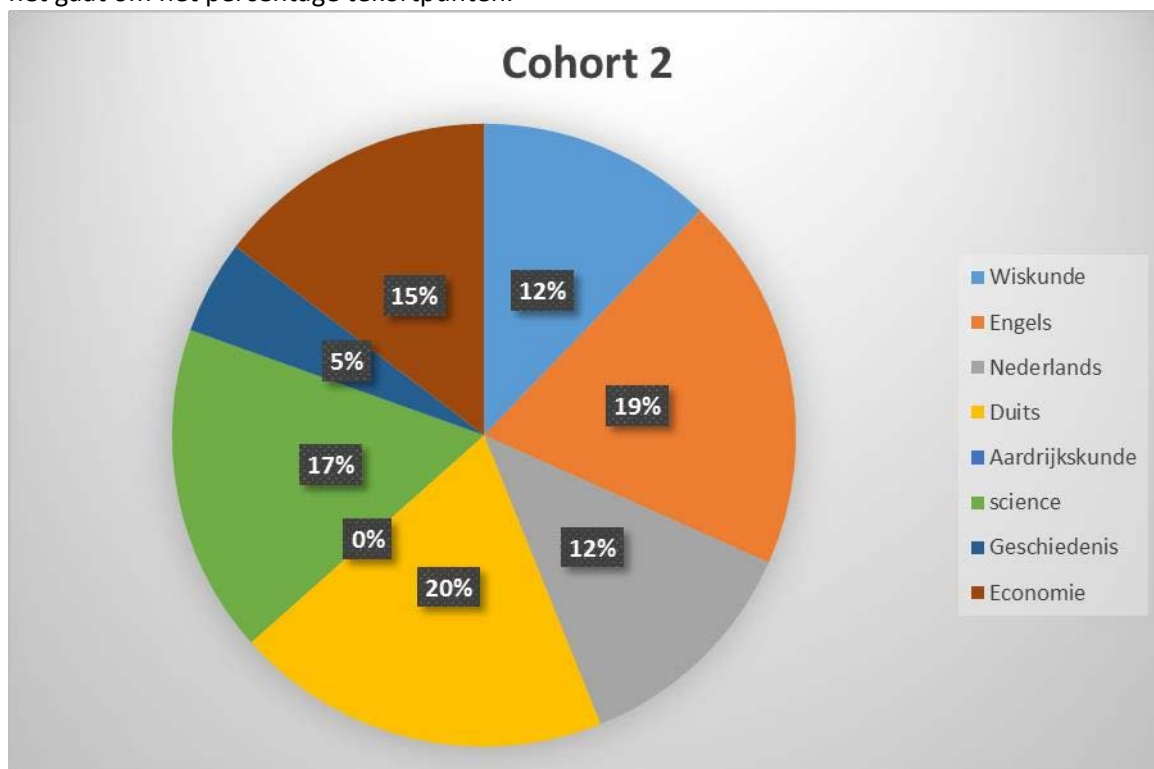


9.13.1.2

2011-2012

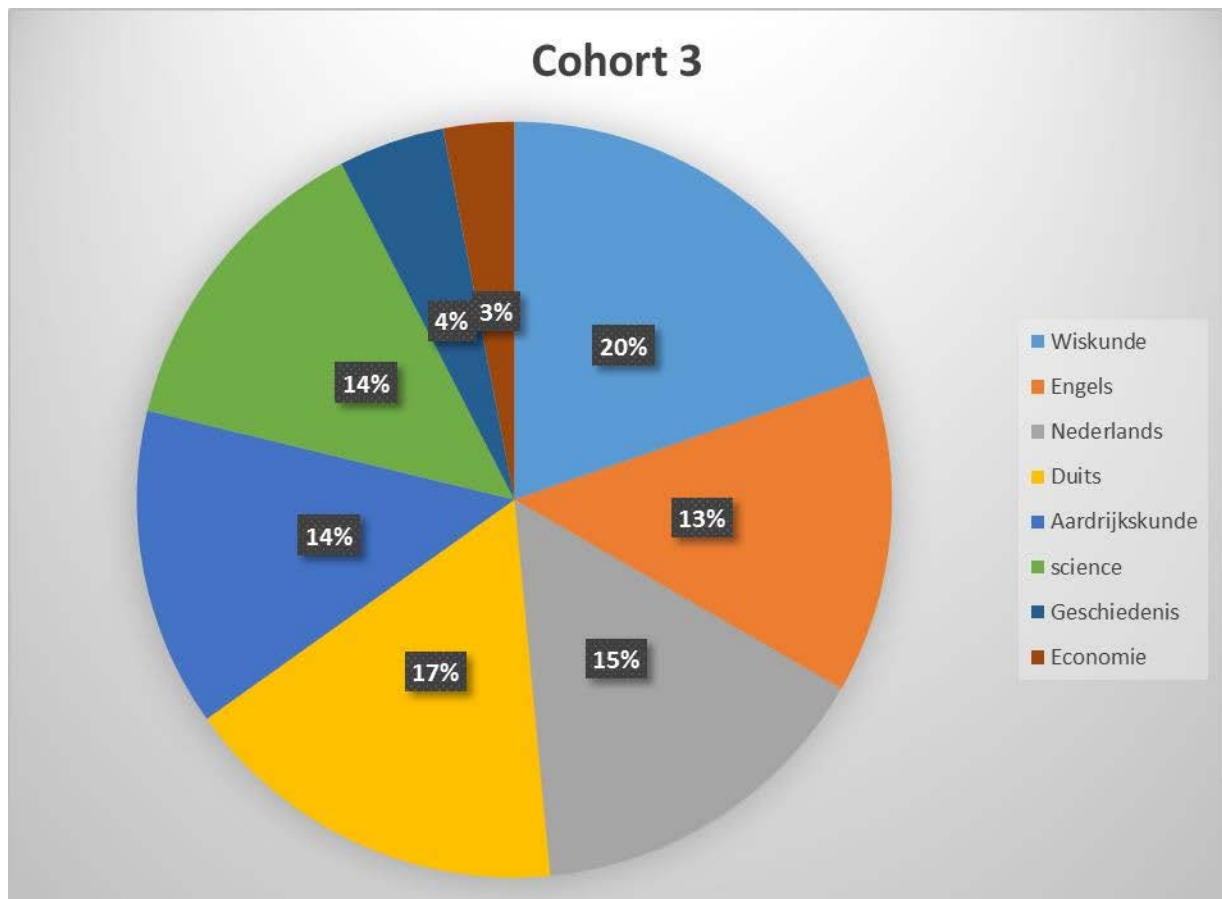
afbeelding : cohort

Uit de analyse van cohort één is op te maken dat de meeste onvoldoendes niet worden gehaald bij wiskunde, maar bij het vak science. Wiskunde scoort samen met Engels en Economie wel hoog als het gaat om het percentage tekortpunten.



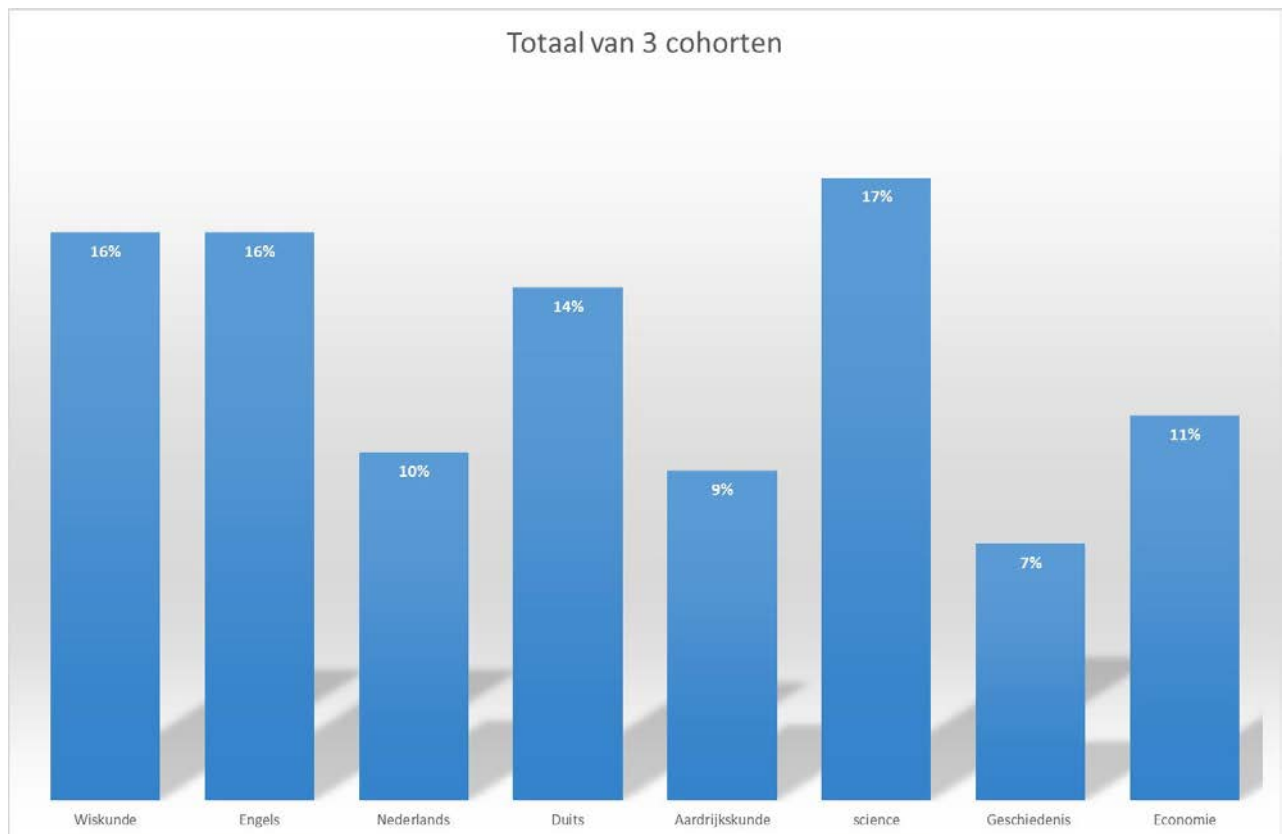
afbeelding : cohort 2012-2013

Uit de analyse van cohort 2 is op te maken dat de vakken Duits en Engels het hoogst scoren als het gaat om het percentage tekortpunten. Beide vakken komen uit op 20% (hier nog 19%; is dus nog niet verwerkt in het diagram!!) Daarnaast scoren de vakken economie en science hoog met 19% en 17%.



afbeelding : cohort 3 2013-2014

Uit de analyse van cohort 3 is op te maken dat wiskunde het hoogste percentage tekortpunten heeft. Het gaat hier om 20%. In dit cohort vallen de vakken Duits en Nederlands ook op als het gaat om het percentage onvoldoendes. Aardrijkskunde en economie vallen positief op.



Afbeelding: totaal van drie cohorten

Uit het totaal van de drie cohorten is op te maken dat het vak wiskunde zoals gesteld in de hypothese niet opvalt als het gaat om het percentage tekortpunten. Verschillende vakken scoren hoog; echter niet hoger dan 20%.

Stap 6: Interpretatie en conclusie

Uit de analyse is gebleken dat de verwachting dat het alleen aan wiskunde ligt niet klopt. Er is geen specifiek vak dat opvalt. Hiermee is de gestelde hypothese verworpen.

Stap 8: Evalueren

Uit de analyses van de hypothese uit ronde drie is op te maken dat Dit betekent dat er nieuwe hypothesen moeten worden opgesteld.

Werkvormenlijst van klas 2D

Naam leerlingen Klas 2 D.	Cijfer gem. begin	Tekst 1 samen- vatting/vragenlijst	Enquete werkvorm 1	Tekst 2 samen- vatting/vragenlijst	Enquete werkvorm 2	Tekst 3 samen- vatting/vragenlijst	Enquete werkvorm 3	Cijfer gem. eind
J.A	5,3							
H. B.M	5,5							
M.B 1	5,2							
M. B 2	6,3							
N D	4,7							
C D	3,4							
A E F	9,1							
A G	3,5							
L H	3,8							
S t H	6,6							
S K	4,2							
E K 1	4,5							
E K 2	7,4							
E K 3	7,8							
D L	7,5							

M M	9							
E v d M	9,3							
J P	4,5							
D R F	5,8							
H S	6							
M S 1	5,5							
M S 2	5,5							
R S	9,2							
K T	4,9							
M Ü	5,6							
M v d V	4,2							
K Y	6,7							
Gemiddeld	5,6							

Werkvormenlijst van klas 2C

Naam leerlingen Klas 2 D.	Cijfer gem. begin	Tekst 1 samen- vatting/vra- genlijst	Enquete werkvorm 1	Tekst 2 samen- vatting/vra gen- lijst	Enquete werkvorm 2	Tekst 3 samen- vatting/vra- genlijst	Enquete werkvorm 3	Cijfer gem. eind
I A								
A.A								

D.A								
N.A								
S.B								

C.B								
N.B								
J.B								
E van B								
A. E								
M. G								
S.K								
C.K								
A.K								
K.L								
I vd M								
C.M								
J.O								
N.P								
J.P								

H.S								
D.S								
L.S 1								
L.S 2								
J.S								
T.U								
U.Z								
Gemiddel d								

Monique Müller
Docent: Esther Geerse.

Everyone is a
genius. But if you
judge a fish on its
ability to climb a
tree, it will live its
whole life believing
that it is stupid.

-A Einstein



**Hoe differentieer je bij het lezen
van teksten?**

Voorwoord.

Albert Einstein verwoordde het precies, een vis beoordelen op het beklimmen van een boom zal hem voor altijd bijblijven en hem afschilderen als erg dom. Zo gaat het ook met leerlingen, beoordeel je ze allemaal hetzelfde zullen er een aantal zijn die als dom worden betiteld en dit in het geheel niet zijn. Ik heb voor dit citaat gekozen omdat het mijn gevoel hierover weergeeft en de engelse versie is de versie die ik het meest ben tegengekomen.

Werkend op het VMBO merkte ik al snel dat er grote verschillen zijn tussen de leerlingen die je in je klas krijgt. Deze verschillen zijn er op allerlei vlakken, het ene kind is heel assertief, het andere is heel schuchter weer een ander denkt eerst na voor hij iets zegt (dit zijn wel uitzonderingen). Ook zijn er verschillen wat betreft uiterlijk, de ene is heel modern de ander minder, weer een ander is 'apart'. Het verschil waar je als docent het meest mee te maken krijgt is op het cognitieve vlak en daar komt met een mijn vraag naar boven, hoe ga ik daarmee om? Niet alleen wil ik weten hoe ik moet om gaan met die verschillen maar ook op welke manier het voor de leerlingen het beste uitpakt. De term die je dan tegenkomt is differentiëren. Differentiëren kun je op allerlei vakgebieden, mijn aandacht gaat vooral uit naar het lezen en dan op mijn vakgebied. Mijn onderzoeksvraag is dan ook:

Hoe differentieer je bij het lezen van teksten?

Om deze vraag goed te beantwoorden gaan er een paar vragen aan vooraf.

Wat is differentiëren ?

Waarom differentiëren?

Hoe differentieer je bij het lezen?

Onderzoeksmethode

We weten allemaal dat elk mens anders is en iedereen zijn eigen kwaliteiten heeft. Ik wil graag leren hoe ik de kwaliteiten kan ontdekken van mijn leerlingen en hoe ik ze kan helpen om hun kwaliteiten te gebruiken tijdens de lessen, maar ook in het leven. Omdat dit een heel groot bereik is beperk ik me nu toe het lezen van teksten. Ik ben op zoek gegaan op internet naar teksten over differentiatie en ik heb onder 2 leerkrachten een interview gehouden. Dit interview heb ik samengesteld op basis van

een checklist⁹, zie ook Bijlage 1 en 2, die gemaakt is over differentiatie naar aanleiding van een onderzoek. Omdat ik het met een interview wilde doen na de test heb ik mij beperkt tot twee leerkrachten. Ik heb voor deze twee leerkrachten gekozen omdat zij verschillende vakken geven en ik het verschil wil zien tussen vakken. Is een “talenvak” anders dan een vak als “beeld en media”. Ook heb ik voor deze twee gekozen omdat wij vrij snel tot een afspraak konden komen, dit was met overige leerkrachten lastiger.

Onderzoeksaanpak

Allereerst ga ik mij verdiepen in verschillende teksten over differentiëren waarbij de tekst van Koen van Gorp als basis dient.

Ik ga 2 leerkrachten een vragenlijst over differentiatie laten invullen. De vragenlijst heb ik gevonden in een onderzoek van Bas de Koning, de reden dat ik hem gebruik is dat ik het relevante vragen vind voor mijn onderzoek. D.m.v deze vragenlijst krijg je een inzicht in je eigen differentiatie gedrag. Ik ga de 2 leerkrachten interviewen.

Mijn bevindingen ga ik met elkaar vergelijken en er een conclusie aan verbinden

Een artikel dat mij erg aansprak is:

‘Lezen doe je niet alleen’ van Koen van Gorp. Daarin beschrijft hij hoe differentiëren effectief toegepast kan worden. Verderop kom ik hierop terug. Ik vind het een interessant artikel omdat het kort maar concreet dingen verteld over de aanpak van differentiëren bij het lezen. Daarnaast wordt er ook ingegaan op differentiëtiemaatregel die minder goed zijn. Een mooi voorbeeld om als basis te gebruiken. Het artikel is meer gericht op basisonderwijs maar de basis van differentiëren in lezen verschilt niet heel veel op een basisschool



of klas 1 en 2 VMBO.

⁹ Onderzoek van Bas de Koning: http://www.acoa-amsterdam.nl/pdf/onderzoek_checklist_differentiatie.pdf

Wat is differentiatie?

Volgens www.mijnwoordenboek.nl betekent differentiëren , zich verschillend ontwikkelen, of volgens de te <http://www.nev.nl/thijssse/woordenlijst.html> zich in verschillende richtingen ontwikkelen. Dit is natuurlijk precies waar het om gaat als je praat over differentiëren in de klas. Kinderen ontwikkelen zich niet allemaal op een zelfde manier en op een zelfde tempo. Het is dus belangrijk om onderscheid te maken voor de leerlingen om ze bij de les te houden. Op de site <http://www.wij-leren.nl/differentiatie.php> wordt differentiatie als volgt omschreven:

Differentiatie is de wijze waarop de leerkracht rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen. Differentiatie wordt daarom ook wel omgaan met verschillen genoemd. De leerkracht moet zijn onderwijs afstemmen op de individuele niveaus en behoeftes van de kinderen.

Er kan op allerlei manieren gedifferentieerd worden, op tempo, op leerstijl, op belangstelling, op niveau enz. Een belangrijk onderscheid dat ik tegenkwam is het onderscheid tussen convergente en divergente differentiatie.

Convergent betekent naar elkaar toe bewegend, in één punt samenkomend. Convergente differentiatie streeft naar één doel voor de hele klas of groep, de instructie is gezamenlijk en daarna is er tijdens de verwerking ruimte voor verschillen tussen leerlingen.

Divergent betekent uiteenlopend, uiteengaand.

Bij divergente differentiatie sluit de leerkracht aan op de individuele niveaus en behoeftes van de leerlingen. De leerkracht begeleidt het proces van elke leerling op zijn of haar niveau. Bij deze laatste vorm neemt het verschil tussen leerlingen vaak nog meer toe en moet er steeds meer gedifferentieerd worden.

Waarom differentiëren?

Hierover zijn de meeste leerkrachten het wel met eens, als er niet gedifferentieerd wordt doe je veel leerlingen te kort , zowel de betere als de minder snelle leerlingen. Zonder differentiatie slinkt de motivatie in de klas en wordt het les geven een stuk lastiger. Differentiëren is behalve motiverend dus ook goed om ordeproblemen te voorkomen. Een uitspraak van Carroll Ann Tomlinson van de Universiteit van Virginia die mij wel aanspreekt is: “ Differentiëren is respectvol lesgeven... leiding geven.” Omdat elk mens verschillend is leren wij om met die verschillen respectvol om te gaan, vooral in de huidige multiculturele samenleving. Het is dus niet meer dan redelijk dat we verschillen tussen kinderen ook respecteren, niet op cultureel gebied maar op kennis, niveau en de manier waarop ze dingen leren.

Daarnaast worden de scholen door de inspectie gecontroleerd op het geven van passend onderwijs en ook hierbij hoort differentiatie.

Hoe differentieer je bij het lezen?

Lezen is een belangrijk onderdeel van het onderwijs en het lezen van teksten is een apart onderdeel. Er zijn allerlei verschillende teksten en allerlei verschillende vormen om met een tekst om te gaan. Om duidelijk te krijgen wat een leerling moet doen is het noodzakelijk een doel te hebben, je lesdoel. Als je een lesdoel klassikaal maakt ben je al convergent bezig, je wilt dat alle leerlingen één doel bereiken. Koen van Gorp schrijft dat hij het jammer vindt dat er nog steeds aan niveau lezen wordt gedaan. Hij vindt het namelijk belangrijk dat leerlingen aan het eind van een schooljaar niet alleen technisch of begrijpend beter kunnen lezen maar vooral het leesplezier mee krijgen.

Doelstelling bij zijn differentiatie bestaat uit:

1. *Kinderen moeten informatie uit teksten kunnen halen.*
2. *Kinderen moeten plezier aan het lezen beleven.*

Om deze doelen te bereiken moet er een goed leesklimaat zijn. Dit kan met een positief klassenklimaat, met betekenisvolle leestaken en met goede ondersteuning (door elkaar of leerkracht).

Door overleg, vragen en anderen helpen, creëer je een goed leesklimaat. Zorg er ook voor dat talige en niet talige aanwijzingen nodig zijn voor het oplossen van vragen. Door het koppelen van zwakke lezers aan sterke lezers zullen de zwakke lezers niet steeds het gevoel hebben een opdracht niet te kunnen, hierbij is het wel taak van de leerkracht ervoor te zorgen dat iedereen in een groep mee doet.

Vooraf is het taak dat je voorkennis activeert, en is de tekst moeilijk of is het een tekst die niet direct bij de kennis van de leerling aansluit is het belangrijk dat de taak of taalhandeling aan de voorkennis wordt gekoppeld. Het is ook zaak om de zwakkere lezers met een succeservaring een taak te laten afsluiten om zo het lezen te stimuleren. Verder geeft Koen van Gorp een lijstje met tips “ om te onthouden” (blz 20).

Het is volgens Koen van Gorp ook erg belangrijk dat je tijdens het lezen zorgt dat de aandacht daar ligt waar hij moet liggen, bij de taalhandeling. Wat wordt er verwacht van de leerling. Als deze een opdracht leest is het niet handig de woorden te verbeteren als de opdracht wel duidelijk is, de aandacht gaat dan niet naar de taalhandeling maar naar het lezen.

Thieme Meulenhoff heeft tips voor differentiatie bij hun methode Trabiatour¹⁰.

- Lees met een groepje zwakke leerlingen de tekst in het leerlingenboek. Laat de vragen mondeling beantwoorden.
- Laat alle oefeningen met veel leeswerk (waar/nietwaar – ja/nee) samen doen met leessterke leerling. Leessterke leerling leest voor, samen beantwoorden.
- Laat de leerling halverwege een voorspelling doen over hoe het verhaal af zou kunnen lopen, lees verder en vergelijk het einde in het verhaal met het voorspelde

¹⁰ http://www.thiememeulenhoff.nl/binaries/content/assets/Primair/Taal-enSpelling/Taaltrapeze/documenten/differentiatiehulp_taaltrapeze_a4_2.pdf

- einde. - Laat de leerling na afloop van het verhaal verzinnen wat er daarna nog meer zou kunnen gaan gebeuren.*
- *Laat de leerling de belangrijkste informatie van een tekst opschrijven in een samenvatting. Zo oefent de leerling met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. - Bespreek niet alleen de antwoorden, maar vooral ook de manier waarop de leerling tot een bepaald antwoord gekomen is.*
 - *Laat ze zelf op zoek gaan naar informatie over de teksten. (vulkaan groep 6b)*
 - *Stimuleer de leerling om gebruik te maken van naslagmiddelen zoals een woordenboek, informatieve boeken of het internet.*
 - *Laat de leerling bij ieder thema extra informatie op internet zoeken. (spreekbeurt)*

Vooraf punt twee, samenwerken van leeszwakke met leessterke kinderen komt bij van Gorp steeds terug.

De overige tips zijn prima, niet direct gericht op leestaken maar kunnen makkelijk toegepast worden in de klas.

Een punt wat ik bij de tips van Meulenhof niet terug vind is de voorkennis activeren. Een essentieel onderdeel van een les zoals ons ook steeds geleerd wordt op Windesheim.

Navraag bij collega's is mijn volgende stap.

Ik heb 2 leerkrachten gevraagd of ze mee wilden werken aan mijn onderzoek, een leerkracht Engels en een leerkracht Beeld en Media.

Ze hebben de checklist (Bijlage 1 en 2) voor mij ingevuld. Daarnaast hebben we een gesprek gevoerd over differentiatie. Hieronder volgt de uitslag van de checklist en een korte beschrijving van het gesprek.

Engels docent:

Differentiatietype	Stellingen	Maximale score	Behaalde score
Niveaudifferentiatie	1,4,8,12,17,20 & 23	28	19
Tempodifferentiatie	6 & 15	8	7
Differentiatie naar leerstijl	5,9,16 & 24	16	10
Differentiatie naar meervoudige intelligenties	2,7,10,14,18,22 & 25	28	15
Differentiatie naar belangstelling	11,19, & 26	12	5
Differentiatie naar voorkennis	3,13 & 21	12	6

Volgens deze docent is differentiëren nodig maar niet altijd te doen. Als de klas al niet te motiveren is om aan het werk te gaan komt er van differentiëren ook niks. Je bent dan erg druk met de sfeer en het zorgen voor rust zodat er geen tijd is voor differentiatie. Zij past differentiatie toe in de vorm van extra werk als leerlingen snel klaar zijn.

Beeld en Media docent:

Differentiatietype	Stellingen	Maximale score	Behaalde score
Niveaudifferentiatie	1,4,8,12,17,20 & 23	28	22
Tempodifferentiatie	6 & 15	8	7
Differentiatie naar leerstijl	5,9,16 & 24	16	12
Differentiatie naar meervoudige intelligenties	2,7,10,14,18,22 & 25	28	20
Differentiatie naar belangstelling	11,19, & 26	12	9
Differentiatie naar voorkomen	3,13 & 21	12	11

Volgens deze docent is differentiëren goed te doen in de niet te grote klassen. Als je 30 leerlingen in de klas hebt ga je niet snel andere groepjes maken voor een opdracht, dit zorgt alleen maar voor onrust. Deze docent ziet wel vooruitgang bij leerlingen die op hun eigen niveau begeleid worden. Zij past het dan ook wel toe maar alleen in de kleinere klassen. Zij past het toe in extra werk maar ook binnen opdrachten, er zijn dus verschillende niveaus van opdrachten bij taken. Deze leerkracht geeft een vak waarbij je niet stil in de banken zit en je al creatief bezig bent. Dit is natuurlijk anders dan een vak als Engels.

Beide leerkrachten differentiëren, de een vanuit de methode (Engels) de ander in opdrachtvorm. Leerkracht 1 differentieert minder dan leerkracht 2. Zij zeggen beide dat dit te maken heeft met het vak, hoe creatiever het vak hoe makkelijker je kunt differentiëren. Op de vraag waarom dat zo is was het antwoord bij beide dat in creativiteit je makkelijker kunt zien wat iemand wel of niet kan. Als je een opdracht snel snapt ga je aan het werk, bij een creatief vak kun je dan de moeilijkheidsgraad tijdens het werk aanpassen. Dit is lastiger bij Engels. Het lezen en begrijpen van opdrachten speelt ook een grote rol bij beide vakken.

Hoe de leerlingen jouw zien als leerkracht, de band die je hebt, is van belang voor de motivatie.

Conclusie.

Differentiëren lijkt, als je de tips van Thieme Meulenhof en het artikel van Koen van Gorp leest, een aanpak die prima te doen is. Je volgt voorbeelden en het moet lukken in een klas. Differentiëren heeft, als je naar alle tips en stappen hierboven kijkt, veel te maken met je eigen voorbereiding. Zorgen voor een goed begin met het activeren van de voorkennis, het toepassen van leesstrategieën en duidelijke opdrachten. Vaak gaat het om samenwerken met gelijke niveaus of juist verschillende niveaus, afhankelijk van het onderdeel dat aan bod is.

De leerkrachten zien beide dat differentiëren goed is maar ze hebben ook bezwaren die vooral te maken hebben met groepsgrootte en eventuele onrust als je de klassen structuur (groepjes maken) veranderd. Er zijn dus drempels die overwonnen moeten worden om te gaan differentiëren. Zowel Koen van Gorp als de leerkrachten halen aan dat het klassenklimaat van enorm belang is bij het mogelijk maken van differentiëren. Is er een veilig leerklimaat zijn leerlingen gemotiveerder en is het goed werken in een klas. Ook is het zaak volgens alle bronnen dat er gereflecteerd wordt om zo te kunnen controleren welke onderdelen extra ondersteuning nodig hebben. Er is dus veel te doen voor je goed kunt differentiëren maar ik denk dat het een kwestie is van ermee beginnen en zelfreflectie toepassen op alles wat je doet.

Pratend over differentiatie met mijn collega's heb ik gemerkt dat ze het wel belangrijk vinden maar ook vaak lastig. Hoe je relatie met de leerlingen is heeft ook een grote invloed op het wel of niet differentiëren. Een interessante vraag vind ik dan ook:

Wat zijn drempels voor de leerkrachten om te differentiëren?

Hiermee wil ik wel iets gaan doen in mijn LIO onderzoek.

Bronnen.

Helvoort, J., Huisman, A. & Verhagen, M. (2008). De OSB.Werkwijze. Amsterdam: WC den Ouden bv.

Redactie van Didactief,, Jaargang 42 NRB, Oktober 2012, *Ziet U het verschil?*, Didactief Special.

VONK-artikel leesonderwijs, 18/12/06

http://www.cteno.be/downloads/publicaties/vangorp_2003_lezen_dat_doe_je_niet_alleen.pdf

de Koning, B. (2010) Differentiëren in de klas - wat doe ik eigenlijk?

http://www.acoa-amsterdam.nl/pdf/onderzoek_checklist_differentiatie.pdf

<http://www.educatie.onderzoek.hu.nl/Data/Lectoraten/Geletterdheid/Projecten /LIST/Convergente%20differentiatie.aspx>

Bijlage 1.

Bijlage 1: Checklist

Checklist differentiatie voor docenten onderbouw en 3h/v

Deze checklist is bedoeld voor docenten die willen achterhalen in hoeverre zij differentiëren in hun lessen. Daarnaast is deze checklist een middel dat kan bijdragen aan de bewustwording (van het belang) van differentiatie in de les. Hiertoe is een aantal stellingen opgenomen over de dagelijkse lespraktijk. Na het beantwoorden van de stellingen zal u een idee hebben over de stand van zaken wat betreft differentiatie in uw lessen.

Werkwijze :

Bij het invullen van de checklist moet u bij uzelf te rade gaan in welke mate de stelling van toepassing is op uw lessen. Het gaat hierbij dus om daadwerkelijke lespraktijk en niet om een mening of idee over 'hoe het idealiter zou moeten zijn'. Tevens is het van belang dat u in gedachte houdt dat de stellingen gaan over doelbewuste differentiatie in de les (er moet een gedachte achter de verschillende lesonderdelen zitten met als doel differentiatie te bevorderen). Om een realistisch beeld te krijgen is het van belang dat u zo eerlijk mogelijk aangeeft in hoeverre de stelling van toepassing is op de lessen die u de afgelopen twee weken gegeven heeft. Hierin zijn vier gradaties:

- 1 = (vrijwel) nooit
- 2 = af en toe
- 3 = geregeld
- 4 = (vrijwel) altijd

1. In de kring stel ik doelbewust vragen van verschillend niveau aan leerlingen van verschillend niveau.

1 2 3 4

- | | |
|---|---------|
| 2. Ik maak gebruik van verhalen en/of 'talige opdrachten' om het leren te bevorderen van leerlingen die verbaal/linguïstisch intelligent zijn. | 1 2 3 4 |
| 3. Ik zet leerlingen met meer voorkennis tijdens het samenwerken in om leerlingen met minder voorkennis te helpen. | 1 2 3 4 |
| 4. Bij een (praktische) opdracht zijn de einddoelen niet voor de hele klas gelijk. | 1 2 3 4 |
| 5. Ik maak gebruik van taken waar leerlingen direct mee aan de slag kunnen gaan om daarmee het 'leren door doen' te bevorderen. | 1 2 3 4 |
| 6. Snelle leerlingen geef ik meer opdrachten dan langzame leerlingen. | 1 2 3 4 |
| 7. Ik maak gebruik van taken waarin leerlingen problemen analyseren en/of puzzels oplossen om het leren te bevorderen van leerlingen die logisch/mathematisch intelligent zijn. | 1 2 3 4 |
| 8. Nadat de basisstof behandeld is, geef ik leerlingen met een laag niveau herhalingsopdr. terwijl leerlingen met een hoog niveau dieper op de stof ingaan. | 1 2 3 4 |
| 9. Ik maak gebruik van taken waarbij leerlingen theoretisch te werk gaan om daarmee het 'leren door onderzoek' te bevorderen. | 1 2 3 4 |
| 10. Ik maak gebruik van afbeeldingen en/of modellen met als doel het leren te bevorderen van leerlingen die visueel/ruimtelijk ingesteld zijn. | 1 2 3 4 |
| 11. Ik laat leerlingen zelf het onderwerp van een (praktische) opdracht kiezen. | 1 2 3 4 |
| 12. Ik gebruik een kleine kring voor extra uitleg voor degenen die dat nodig hebben. | 1 2 3 4 |
| 13. Ik geef leerlingen de mogelijkheid op verschillende punten in de lesstof te beginnen naar gelang hun voorkennis. | 1 2 3 4 |

14. Ik maak gebruik van geluidsfragmenten en/of muziek om het leren te bevorderen van leerlingen die muziekaal/ritmisch intelligent zijn. 1 2 3 4
15. Leerlingen die dat nodig hebben (bijvoorbeeld dyslecten) geef ik meer tijd voor het maken van een toets. 1 2 3 4
16. Ik maak gebruik van taken waarbij leerlingen zich moeten inleven in een situatie om daarmee het 'leren door inleving' te bevorderen. 1 2 3 4
17. Leerlingen met verschillende niveaus geef ik verschillende toetsen, of indien ze dezelfde toets krijgen gebruik ik verschillende normeringen. 1 2 3 4
18. Ik maak gebruik van taken waarbij leerlingen fysiek bezig zijn met als doel het leren te bevorderen van leerlingen die lichamelijk intelligent zijn. 1 2 3 4
19. Ik geef leerlingen keuzevrijheid in de taken (opdrachten maken, vragen stellen, leren, nakijken) die zij tijdens de les uitvoeren. 1 2 3 4
20. Als leerlingen samenwerken zorg ik doelbewust voor groepjes met leerlingen van verschillend niveau. 1 2 3 4
21. Ik geef leerlingen met weinig voorkennis extra informatie en taken om hen op het gewenste startniveau te brengen. 1 2 3 4
22. Ik maak gebruik van communicatieve en/of samenwerkingsopdrachten om het leren te bevorderen van leerlingen die sociaal vaardig zijn. 1 2 3 4
23. Leerlingen met een hoog niveau geef ik leidinggevende taken bij samenwerkingsopdrachten. 1 2 3 4
24. Ik maak gebruik van probleemoplossingstaken om daarmee het 'leren door informatie' te bevorderen. 1 2 3 4
25. Ik maak gebruik van taken waarin leerlingen moeten reflecteren met als doel het leren te bevorderen van leerlingen die intrapersoonlijk intelligent zijn. 1 2 3 4

26. Leerlingen mogen nadat de verplichte stof behandeld is zelf een onderwerp kiezen waarmee ze verder willen gaan (evt. uit een voorgeselecteerde lijst onderwerpen). 1 2 3 4 **Bijlage 2: Sleutel**

Checklist

Na het invullen van de checklist rest de vraag: “wat betekent dit voor mij?” Deze vraag kan door uzelf worden beantwoord, maar daarvoor moet u natuurlijk wel weten wat de uitkomsten betekenen.

Alle stellingen zijn gebaseerd op verschillende differentiatietypen. Het aantal stellingen per type verschilt wel behoorlijk. Door na te gaan hoeveel ‘punten’ u scoort per differentiatietype kunt u zien waar wellicht nog werk te doen is. Hoe hoger de score (maximaal vier per stelling), hoe meer u differentieert in de les. Heeft u vooral drieën en vieren ingevuld, dan heeft differentiatie een belangrijke plek in uw lessen. Heeft u vooral één of twee omcirkeld, dan zijn uw lessen nog weinig gedifferentieerd.

Door het onderstaande schema in te vullen kunt u zien in welke type van differentiatie wellicht meer aandacht verdient in uw lessen.

Differentiatietype	Stellingen	Maximale score	Behaalde score
Niveaudifferentiatie	1,4,8,12,17,20 & 23	28	
Tempodifferentiatie	6 & 15	8	
Differentiatie naar leerstijl	5,9,16 & 24	16	
Differentiatie naar meervoudige intelligenties	2,7,10,14,18,22 & 25	28	
Differentiatie naar belangstelling	11,19, & 26	12	
Differentiatie naar voorkennis	3,13 & 21	12	

Bijlage Samenvatting Workshop

<http://www.dbp-onderwijs.nl/26012015.pdf>

Beoordeling Onderzoeksplan

Beoordelings- en feedbackschema voor het (voorlopig) onderzoeksplan 2014/2015

Beoordeling:
Voldaan

Naam student: Monique Muller

Studentnummer: S1034797

Voorwaardelijk voor het kunnen beoordelen van het onderzoeksplan is dat er voldaan is aan de APA-richtlijnen en aan de richtlijnen voor de schriftelijke verslaglegging:

Versie 1: 20 februari 2015, Machiel Stolk

Literatuuroverzicht van en verwijzingen naar geraadpleegde bronnen	Volgens de APA-richtlijnen (zie bijlage A uit “Het Afstudeeronderzoek in stappen”).	Hoewel verwijzingen inhoudelijk kloppen, is de weergave in de tekst rommelig en niet altijd conform de APA-richtlijnen. Pas dit aan in je verslag!	Voldaan
Wijze van verslaglegging	Correct en helder taalgebruik en een overzichtelijke lay-out (zie bijlage B uit “Het LIO onderzoek in stappen”).	In orde. Hier en daar wat weinig professioneel taalgebruik. Graag aandacht hiervoor.	Voldaan

Inhoudelijke feedback

Onderdeel	Criteria	Feedback	Voldaan / niet voldaan
Relevantie, context van het onderzoek en probleemstelling van het onderzoek	In het onderzoeksplan moet duidelijk gemaakt worden wat: A) De aanleiding is voor het onderzoek B) De relevantie is van het onderzoek (zowel persoonlijk als voor de onderwijspraktijk) C) De context waarbinnen het onderzoek zich zal afspelen D) De concrete probleemstelling	Belangrijke delen van de beschrijving van de context in andere paragrafen terug. Voeg dit samen in deze paragraaf.	Voldaan
Theoretische verdieping	In de theoretische verdieping moet worden ingegaan op de vraag waarom welke bronnen relevant worden geacht uitgaande van de gegeven probleemstelling en onderzoeksvraag. Daarnaast moet	De theoretische verdieping is nog wat te algemeen. Probeer je keuze van werkvormen te onderbouwen/beargumenteren met literatuur!	Voldaan

	inzichtelijk worden gemaakt op welke manier naar bronnen is gezocht. In de theoretische verdieping wordt gebruik gemaakt van minimaal 5 actuele (semi)wetenschappelijke¹¹ literatuur of vakdidactische bronnen. Daarbij is 1 Engelstalige bron verplicht. Kernbegrippen zijn helder omschreven of gedefinieerd aan de hand van de bronnen.	Bronnen zijn in grote lijnen in orde.	
Onderzoeksvraag en deelvragen	De onderzoeksvraag is een concretisering van de probleemstelling waarbij rekening wordt gehouden met de bevindingen uit de theoretische verdieping. Deelvragen (maximaal 3) worden afgeleid uit de onderzoeksvraag en hebben tot doel een onderdeel van deze onderzoeksvraag te beantwoorden. De onderzoeksvraag en deelvragen zijn concreet, scherp en nauwkeurig geformuleerd, niet voor verschillende uitleg vatbaar, bevatten geen tegenstrijdigheden en/of waardeoordelen.	De onderzoeksvragen kunnen scherper geformuleerd worden. De deelvragen zijn kopieën van de hoofdvraag en dus geen echte deelvragen. Formuleer 1 scherpe hoofdvraag, dan zit je goed.	Voldaan
Plan van aanpak	Het plan van aanpak geeft een onderbouwde beschrijving van het type onderzoek dat wordt gebruikt. Rekening houdend met deze keuze wordt per deelvraag aangegeven: - Bij welke personen het deelonderzoek wordt uitgevoerd en (indien relevant) hoe deze zijn geselecteerd; - Welk onderzoeksinstrument er gebruikt wordt en wat daarvoor de onderbouwing is (waarbij expliciete aandacht wordt gegeven aan de validiteit en de betrouwbaarheid van het gekozen instrument); - Wijze waarop de gegevens worden verzameld (zoals o.a. frequentie en organisatie) en verwerkt Het plan van aanpak bevat een planning van de werkzaamheden	Je plan van aanpak kan nog scherper. De keuze voor werkvormen beschrijf je hier, maar onderbouw je nergens. Besteed hier aandacht aan in je verslag!	Voldaan

¹¹ (semi) wetenschappelijk: literatuur is relevant in relatie tot de probleemstelling en vraagstelling, literatuur is actueel.

	in de tijd. Het onderzoek en schrijven van het onderzoeksverslag is binnen de gestelde tijd (6 ec =128 uur, denk aan ca. 1 dag per week tijdens blok-LIO) te realiseren. Het plan moet zo concreet zijn dat de lezer op basis hiervan een herhaling van het onderzoek kan doen.		
Interne validiteit	Het hele plan is consistent (zonder interne tegenstrijdigheden) van formulering van de probleemstelling tot en met het plan van aanpak. De beslissingen zijn geëxpliciteerd en waar mogelijk onderbouwd. Het is aannemelijk dat uitvoering van het onderzoeksplan ook leidt tot het doel zoals verwoord in de probleemstelling.		Voldaan

Beslisregel:

Wanneer aan alle criteria het oordeel 'voldaan' is gegeven, kan dit oordeel 'voldaan' doorgegeven worden aan betrokkenen (student en stuvo).

Opmerking

Gedurende het onderzoek kan in overleg met studentbegeleider en onderzoeksdocent het plan bijgesteld worden.

**Beoordeling
(niet voldaan / voldaan):
voldaan**

Naam docent onderzoek: Machiel Stolk

Handtekening docent onderzoek:

Datum: 20-02-15

Plaats: Zwolle

Neem dit beoordelingsformulier als bijlage op in je onderzoeksverslag.

Aanvullende opmerkingen op onderzoeksplan van en afspraken met LEERWERKBEGELEIDER-er (en eventueel vakcoach):