

Afstudeeronderzoek: Leesstrategieën voor leerlingen in het eerste leerjaar Duits

van Ina Elstgeest

Studentnummer: s1041699

Begeleider afstudeeronderzoek: Jorien Radstake

Stageschool: Het Twickel College, Hengelo

Opleidingsinstituut: Christelijke Hogeschool Windesheim

Datum: 9 juli 2015

Plaats: Enschede

Inhoud

Samenvatting	4
1. Introductie	5
2. Theoretisch kader	7
3. Probleemstelling en onderzoeksvragen	11
3.1 Probleemstelling	11
3.2 Doelstelling	12
3.3 Onderzoeksvragen	12
4. Onderzoeksopzet	14
4.1 Wat voor onderzoek heb ik uitgevoerd?	14
4.2 Opzet en Instrumenten	14
4.3 Operationalisering van de onderzoeksvragen	16
4.4 Uitvoering van de instrumenten in de praktijk	17
5. Resultaten	20
5.1 Resultaten bij deelvraag één	20
5.2 Resultaten bij deelvraag twee	24
5.3 Resultaten bij deelvraag drie	27
6. Conclusie en discussie	33
6.1 Antwoorden op de deelvragen	33
6.2 Antwoord op de hoofdvraag	36
6.3 Kritische bespreking	36
6.4 Suggesties voor verder onderzoek	37
7. Reflectie	39
Literatuurlijst	41
Bijlagen	42
A. Enquête bij deelvraag één en twee	42
B. Enquête bij deelvraag drie	44
C. Werkbladen voor het aanreiken van de leesstrategieën	47
D. Kwantitatieve gegevens enquête één -1e meting	53
E. Kwantitatieve gegevens enquête één - 2e meting	55
F. Kwantitatieve gegevens enquête twee	57
G. Kwalitatieve gegevens enquête twee: toelichtingen van de leerlingen	58
H. Kwalitatieve gegevens enquête twee: Interviews met leerlingen	71
I. Beoordelingsformulier onderzoeksplan	75

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over leesstrategieën die gebruikt kunnen worden bij het lezen van Duitse teksten. Het gaat hierbij om lezers die in hun eerste leerjaar zitten wat het vak Duits betreft. Duits is hun derde vreemde taal. Het voornaamste doel van het onderzoek is het vinden van een leesstrategie die door veel leerlingen als nuttig en motiverend zou worden ervaren.

Hiervoor heb ik een actie-onderzoek opgezet. De deelnemers van mijn onderzoek zijn tweede-klas leerlingen van de richting vmbo-t/havo. Twee klassen met in totaal 55 leerlingen hebben deelgenomen aan het onderzoek. Bij aanvang van het onderzoek heb ik een nulmeting gedaan. Hiermee wilde ik achterhalen hoe de leerlingen het lezen tot dan toe ervoeren zonder doelgericht leesstrategieën aangereikt gekregen te hebben. Daarna volgde de interventie: het aanreiken van leesstrategieën. Vervolgens wilde ik weten of er iets **verandert** was in de beleving van de leerlingen door het aanreiken van de strategieën. Hierbij kwam naar voren dat de leerlingen zich iets meer tevreden voelden ná het aanreiken van de strategieën.

Tenslotte wilde ik weten welke van de aangereikte strategieën het meest populair gevonden zou worden. Of aansluitend bij mijn onderzoek, welke strategie door de leerlingen als meest nuttig en motiverend beoordeeld zou worden. Dit is de strategie *Gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst* geworden.

De conclusie die ik kon trekken is dat de leerlingen leesstrategieën doorgaans nuttig vinden, maar niet elke strategie als even zinvol en motiverend ervaren. Uiteraard waren er individuele verschillen en voorkeuren. Desondanks was er wel één strategie die door een heel groot deel van de leerlingen als nuttig en motiverend werd ervaren. Daarom zie ik de strategie *Gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst* als een universeel gereedschap dat ik mijn leerlingen in de toekomst aan zal bieden.

1. Introductie

Het thema van mijn onderzoek is 'leesstrategieën'. Door dit onderzoek hoopte ik meer te weten te komen over de manier waarop leerlingen het lezen aanpakten en welke hulp ik hen aan zou kunnen bieden. Ik wilde de leerlingen graag het gereedschap geven om zelfstandiger te worden in hun eigen leerproces. De bedoeling was uiteindelijk de leerlingen te helpen het zelf te doen in plaats van alles voor te kauwen. Ik dacht dat leerlingen hierdoor meer gemotiveerd zouden zijn. De grotere motivatie zou hierbij uit meerdere bronnen kunnen komen. Ten eerste vonden veel van mijn leerlingen lezen vaak moeilijk. Daardoor ging hun motivatie achteruit. Als ze met behulp van leesstrategieën meer succeservaringen zouden hebben, zou hun motivatie daardoor kunnen groeien. Ten tweede kon, op het moment dat leerlingen over het juiste gereedschap beschikten om teksten zelfstandig te lezen, meer variatie in teksten aangeboden worden. Er zou dan een leeromgeving kunnen ontstaan waarin leerlingen uit verschillende teksten zouden kunnen kiezen. **De kans vergrotend dat er een tekst tussen zou zitten die hen in hun interesses tegemoet zou komen.** Ten derde hoopte ik dat het kennen van een aanpak een gevoel van tevredenheid teweeg zou brengen. De leerlingen zouden minder frustratie ervaren bij het lezen als ze wisten wat voor mogelijkheden er waren om de klus te klaren.

Het sturen van het eigen leerproces en zelfstandig leren wordt in het algemeen steeds belangrijker gevonden in het onderwijs. Waar men zich vroeger vooral op de gemiddelde leerling richtte, gaan scholen nu steeds meer richting 'gepersonaliseerd leren' om aan de individuele behoeftes van leerlingen tegemoet te komen. Ook hierbij sluit het onderwerp 'leesstrategieën' aan. Om aan individuele behoeftes tegemoet te kunnen komen krijgen leerlingen meer eigen inbreng. Hiervoor moet ook het gedrag van de leerling zelf veranderen. De leerlingen moeten het heft meer in eigen handen nemen en hun eigen leerproces kunnen sturen. Hiervoor is het belangrijk dat hun gereedschapskistje gevuld is met strategieën. Leesstrategieën zijn hierbij één onderdeel. Ik denk dat het zinvol is in het begin van het leren van een vreemde taal leesstrategieën aan te reiken. Hoe complexer de teksten worden, hoe meer leesstrategieën van belang zijn. Dan is het goed als leerlingen zich deze strategieën eigen hebben gemaakt.

De school waarin ik mijn onderzoek heb uitgevoerd is het Twickelcollege te Hengelo. Aan deze school heb ik het afgelopen schooljaar Duits gegeven. Ik heb er mijn LIO-stage afgerond en was er tegelijkertijd werkzaam ter vervanging van een zieke collega. In het begin van het schooljaar gaf ik les aan vier klassen. Naarmate het beter ging met mijn

collega, heeft hij weer klassen van me over genomen. De klassen TH2B en TH2A hield ik het hele jaar. Het zijn dakpan-klassen met het niveau vmbo-t en HAVO. Het zijn tevens de klassen waarmee ik mijn onderzoek heb uitgevoerd.

Het probleem waar ik in de praktijk tegen aan liep, was, dat leerlingen het lezen vaak moeilijk vonden en sommige hierdoor zelfs niet durven te beginnen. Ik wist niet hoe ik deze leerlingen het beste kon helpen. Doel van dit onderzoek was het dan ook om dit van de leerlingen te weten te komen. Hierop aansluitend wilde ik kijken wat ik voor mijn leerlingen kon betekenen betreffende dit onderwerp. De verkennende vraag van mijn onderzoek was de volgende: Wat is er bekend over motivatie en het sturen van het eigen leerproces bij leerlingen en in hoeverre kunnen leesstrategieën hieraan bijdragen?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal ik eerst de definitie van leerstrategieën en het afbakenen van leesstrategieën beschrijven. Vervolgens som ik de verschillende leesstrategieën op. Daarna zal ik het begrip ‘motivatie’ bespreken. Tot slot leest u de conclusie die ik kon trekken na al deze literatuur verwerkt te hebben.

Het eerste belangrijke inzicht dat ik tijdens de literatuurstudie heb opgedaan is dat een leesstrategie, net zo als leerstrategieën voor andere vaardigheden, een belangrijke bouwsteen voor het zelfstandig leren is. Een *leesstrategie* is tegelijkertijd ook een *leerstrategie*. Maar bij een *leesstrategie* is al vastgesteld om welke vaardigheid het bij het leren gaat: het lezen. Omdat ook een *leesstrategie* een *leerstrategie* is, heb ik in eerste instantie een definitie gebruikt die voor alle *leerstrategieën* gebruikt kan worden. Dat is de volgende: *Een plan van handelen om een leerdoel te bereiken* (Bimmel, 2013). Vertaalt naar het lezen zou dit als volgt uit zien: *Een plan van handelen om een tekst te kunnen lezen*. Belangrijk hierbij is, dat diegene die handelt zich ook echt bewust is van het leerdoel en de handeling niet alleen uitvoert omdat de leerkracht of het leerboek dit dicteert.

Ik heb meerdere nieuwe leesstrategieën leren kennen en gemerkt dat er verschillende definities zijn. Ik heb hiervoor drie bronnen geraadpleegd. Namelijk het artikel *Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen* van Stefanie Neuner-Afindsen dat in 2012 in het tijdschrift *Fremdsprache Deutsch* verschenen was, het boek *Dyslexie en de moderne vreemde talen* van Wim Tops en Gitte Boons en het boek *Moderne vreemde talen in de onderbouw* van Francis Staatsen. In alle drie de bronnen worden leesstrategieën beschreven die elkaar deels overlappen, maar ook aanvullen. Een voorbeeld hiervan is Neuner-Afindsen die in haar artikel schrijft over ‘wereldkennis gebruiken’ terwijl Tops en Boons van ‘voorkennis activeren’ spreken. Hiermee wordt in principe hetzelfde bedoeld, waarbij voorkennis nog iets verder gaat omdat het niet alleen gaat over de inhoud van een tekst, maar ook om het herkennen van structuren en fenomenen in een taal. Neuner-Afindsen bedoelt kennis die je kunt gebruiken om te voorspellen waar de tekst inhoudelijk over gaat. Verder gebruikt Neuner-Afindsen can-do-statements om duidelijkheid te scheppen welke leerstrategie bij welke vaardigheid en welk niveau past (Neuner-Afindsen, 2012). Vervolgens stelt zij concrete leerstrategieën voor. Ik heb de lijst met strategieën voor de vaardigheid lezen als basis voor één van mijn twee operationaliserings-schema’s genomen. Tops en Boons geven evenals Staatsen leesstrategieën die iets algemener van

aard zijn. Ik heb gekeken waar de drie literatuurbronnen met elkaar overeenkomen of van elkaar verschillen. Waar ze overeenkomen heb ik geprobeerd ze in één dimensie te vatten. Op die manier zorg ik ervoor dat ik geen leesstrategie dubbel heb, ook al is het met iets andere woorden. Door de keuzes die ik hierbij maakte, en die ik verderop zal verantwoorden, kwam ik tot de volgende leesstrategieën:

- Hypotheses opstellen en toetsen
- Gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst
- Woorden afleiden uit de context
- Transfer van leesstrategieën
- Kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken
- Opbouw van de taal doorgronden (op woord en zinsniveau)

Ik zal hieronder toelichten wat deze strategieën inhouden en waarom ik ze gekozen heb.

De strategie *Hypotheses opstellen en toetsen* hebben zowel Tops en Boons als ook Staatsen in hun boeken opgenomen. Het was voor mij geen onbekende strategie, omdat ik hem tijdens mijn opleiding al heb leren kennen. Deze strategie bestaat uit twee delen. In het eerste deel probeer je te voorspellen waar de tekst over gaat en in het tweede deel toets je of je voorspellingen klopten. Mij lijkt deze strategie zinvol, omdat ze ervoor zorgt dat de tekst nauwkeurig gelezen wordt. De lezer is dan namelijk gericht op zoek naar aanwijzingen of zijn hypothese klopt of niet. Ik was benieuwd of de leerlingen dit als zinvol zouden ervaren. Verder heb ik gekozen voor de strategie *gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst*. Tops en Boons noemen deze strategie scannen en Neuner-Afindsen noemt het formuleren van W-vragen als manier om naar gerichte informatie te zoeken. Ook deze strategie was voor mij niet onbekend. Ik had voor deze strategie gekozen omdat het me een nuttige strategie leek en ik benieuwd was hoe leerlingen dit ervoeren. De strategie *woorden afleiden uit de context* wordt alleen door Tops en Boons specifiek als strategie benoemd. Zelf dacht ik dat het iets is wat vaak al vanzelf gebeurde als iemand geconcentreerd een tekst las. Mogelijk was dit echter niet bij iedereen het geval en was het nodig om de leerlingen hiervan bewust te maken. Vandaar mijn keuze voor deze strategie. Ook koos ik voor de strategie *transfer van leesstrategieën*. Deze strategie wordt door Neuner-Afindsen genoemd en het gaat erom dat strategieën die men in een andere talen, bijvoorbeeld bij de vakken Engels en Frans, geleerd heeft ook kan gebruiken bij het leren van Duits. Ik had voor deze strategie gekozen, omdat ik benieuwd

was of leerlingen dit al deden en of het hen zinvol leek. Zelf dacht ik dat het zeker zinvol was om een dergelijke transfer te gebruiken, omdat strategieën die in de ene taal behulpzaam waren, dit zeker ook bij een andere taal konden zijn. Verder koos ik voor de strategie *kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken*. Alleen Neuner-Afindsen noemt dit specifiek als strategie. Ik koos hiervoor omdat ik zelf ervaren heb hoe Nederlands en Duits op elkaar lijken en hoe je hier gebruik van kunt maken. Bij Nederlandse kinderen zou dit ook goed moeten werken. Tegelijkertijd was ik benieuwd of leerlingen ook bij andere talen, buiten Nederlands, te rade zouden gaan om erachter te komen wat een woord betekende.

Ten slotte koos ik voor *opbouw van de taal doorgronden (op woord en zinsniveau)*. Bij Staatsen valt dit onder 'structureren' en Neuner-Afindsen noemt die strategieën die hieronder vallen: *woorden analyseren en in onderdelen opsplitsen, regelmatigheid ontdekken en terugkerende formules achtige zinswendingen ontdekken*. Ik denk dat deze strategie in vergelijking met de andere strategieën voor de leerlingen het meest omslachtig lijkt. Ik vond het daarom juist interessant om deze strategie in het onderzoek op te nemen om te kijken of mijn vermoeden klopte. Over het geheel genomen vond ik het belangrijk om een variatie aan strategieën aan de leerlingen aan te bieden. Zo was er ruimte voor verschillende voorkeuren en zou ik ook het meest complete beeld krijgen voor mijn onderzoek. Deze kennis over de leesstrategieën heb ik nodig voor mijn onderzoeksvraag, omdat het belangrijk is een overzichtelijke lijst aan leesstrategieën te hebben, waarvan duidelijk is wat deze inhouden. Alleen zo kan het ook voor de leerlingen duidelijk worden wat er bedoeld wordt en kunnen ze aangeven wat hen prettig lijkt en wat niet.

Ten derde heb ik belangrijke inzichten over het begrip motivatie opgedaan. Voor mijn onderzoek gebruikte ik de definitie van Pelgrim. Pelgrim citeert in haar onderzoek Keller en komt zo tot de volgende definitie: *Een innerlijke toestand (drang, behoefte, drijfveer) die iemand er toe brengt zich op een bepaalde manier te gedragen (Pelgrim, 2011)*. Verder beschrijft zij vier elementen die bij motivatie horen. Ik zal deze hierna opsommen en kort toelichten.

- **Attentie.** Het opwekken van interne interesse bij leerlingen. Op die manier ontstaat een verhoogde staat van activiteit. Invloeden van buiten kunnen daardoor positief worden ondergaan.
- **Relevantie.** Voor leerlingen moet duidelijk zijn dat het resultaat de moeite waard is.
- **Vertrouwen.** De leerlingen moet vertrouwen hebben dat het resultaat bereikt kan worden.

- Tevredenheid. De leerlingen krijgen bevredigende resultaten of een duidelijke terugkoppeling op de fouten, zodat ze weten waar ze aan moeten werken.

Deze vier elementen gebruikte ik om subdimensies te onderscheiden en een enquête te maken om motivatie te meten. Omdat motivatie één van de dingen was die ik bij de leerlingen tijdens het lezen wilde bevorderen, sloot dit goed aan bij mijn onderzoeksvraag en probleemstelling. Ook Bimmel benadrukt in zijn artikel de samenhang tussen leesstrategieën en zelfmotivatie. Leesstrategieën zijn, naast een bouwsteen voor zelfstandig leren, ook een bouwsteen voor motivatie, het vermogen en bereidheid tot zelfsturing en samenwerking met anderen (Bimmel, 2013). Dit sloot aan bij mijn onderzoeksvraag omdat het mij erom ging dat leerlingen meer gemotiveerd zouden worden om te gaan lezen en hun eigen leerproces konden sturen. Leesstrategieën waren hier het gereedschap voor, omdat leerlingen door het gebruik ervan meer zelfredzaam zouden kunnen zijn. Tevens gaan Kleppin en Spänkuch ervan uit dat alleen duurzaam geleerd kan worden als de leerling of grofweg degene die iets leert, zijn eigen leren zelf kan sturen. Hij of zij moet zich verantwoordelijk voelen voor zijn eigen leren (Kleppin & Spänkuch, 2012). Dit 'zich verantwoordelijk voelen' hangt nauw samen met motivatie. Want als je je verantwoordelijk voelt voor een proces, is er meestal ook meer motivatie om er iets moois van te maken. Haukås geeft in haar artikel aan dat het belangrijk is dat strategieën in het onderwijs overgebracht worden. Ook zij ziet namelijk het belang van leerstrategieën en de samenhang tussen leerstrategieën en motivatie. Omdat mensen die een taal leren deze strategieën echter vaak niet uit zich zelf gebruiken is het belangrijk dat de leerkracht deze met de leerlingen bespreekt en hen er **sensibel** voor maakt. Verder zegt zij dat de leerkracht de expertise van de leerlingen kan en zou moeten erkennen die zij over het leren van een taal hebben. Zeker leerlingen die al eerder een vreemde taal hebben geleerd weten al hoe ze bepaalde dingen aan kunnen pakken. Hier kan gebruik van gemaakt worden. Het eerder geleerd hebben van een andere vreemde taal kan eveneens bevorderend werken voor de motivatie (Haukås, 2012).

De verschillende leesstrategieën die ik hierboven heb voorgesteld, kunnen allemaal deel uit maken van *het plan van handelen om een tekst te kunnen lezen*, de definitie van het begrip 'leesstrategieën' dat ik in het begin van het theoretisch kader voorstelde. Daarmee kunnen ze bijdragen aan motivatie en de vier elementen die bij het begrip 'motivatie' horen. Het door Haukås genoemde 'erkennen van de expertise van leerlingen' is een belangrijke pijler in dit onderzoek. Ik wil graag van de leerlingen leren wat zij als meest nuttig en motiverend ervaren.

3. Probleemstelling en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk ga ik de probleemstelling en doelstelling beschrijven. Tevens kunt u hier de onderzoeksvragen vinden.

3.1 Probleemstelling

Het probleem is dat als leerlingen een tekst als te moeilijk ervaren, de motivatie achteruit gaat. Leerlingen haken dan af of vragen om meer hulp dan de leerkracht in een klassensituatie kan bieden. De tijd en aandacht die een leerkracht aan de individuele leerling kan schenken is gering. Mijn ervaring is, dat door het gebrek aan zelfstandigheid vaak teruggevallen wordt op klassikale activiteiten, waarbij de hele klas samen leest en de docent directief moet sturen. Dit zorgt niet voor een actieve leeromgeving. Het is dan bijvoorbeeld niet mogelijk leerlingen uit verschillende teksten te laten kiezen waarmee de kans zou groeien dat er een tekst gelezen wordt die mogelijk beter aansluit op hun interesses. Het probleem doet zich voor in het klaslokaal, maar ook bij de leerlingen thuis. Wanneer ze thuis een tekst voor moeten bereiden lukt dit vaak niet voldoende en moet alsnog de hele tekst in de klas gelezen worden. Het probleem is tevens dat leerlingen zonder toereikende leesstrategieën niet verder komen in hun leesontwikkeling. Voor het lezen van complexe en bijvoorbeeld authentieke teksten is het belangrijk dat de lezer zich strategieën eigen heeft gemaakt.

Het probleem ontstaat waarschijnlijk daardoor, dat leesstrategieën die leerlingen voor het lezen in de moedertaal ontwikkeld of aangereikt hebben gekregen niet toepassen op teksten in een vreemde taal. Mijn leerlingen leren Duits als derde vreemde taal en er is een studie die aantoont dat leerlingen die Duits als derde taal leren *minder* en *minder vaak* gebruikmaken van cognitieve en meta-cognitieve strategieën dan leerlingen die Engels als tweede vreemde taal leren (Haukås, 2012). Ook citeert Haukås in haar artikel Hufeisen en Marx die zeggen dat leerlingen die een derde vreemde taal leren niet automatisch van hun eerdere kennis van taal en strategieën gebruik maken. De leerlingen moeten opmerkzaam worden gemaakt voor de mogelijkheid van transfer die er bij het leren van een taal is (Haukås, 2012). Tevens wordt er vermoedelijk te weinig aandacht aan leesstrategieën geschonken door leerkrachten en leerboeken.

3.2 Doelstelling

Als resultaat van het onderzoek verwacht ik één of meerdere leesstrategieën die het merendeel van de leerlingen als nuttig en motiverend ervaren en die ik mijn toekomstige leerlingen aan kan bieden. Daarmee wil ik het leren lezen en begrijpen van Duitse teksten gemakkelijker en daarmee meer motiverend maken. Dit zou dan bij moeten dragen aan het zelfstandiger gaan lezen van leerlingen. *Zelfstandige leeders zijn niet alleen in staat leerdoelen voor zich zelf te bepalen, maar kunnen tevens daarbij passende leerstrategieën genereren. De didactiek in het onderwijs speelt om die reden een cruciale rol in het denken over zelfstandig leren* (Bimmel, 2013).

De doelstelling van mijn onderzoek is, dat ik weet welke leesstrategieën ik leerlingen het beste aan kan reiken. Het moeten leesstrategieën zijn, die ze kunnen en willen blijven gebruiken.

3.3 Onderzoeksvragen

3.3.1 De hoofdvraag

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt als volgt:

Welke leesstrategieën zijn volgens de leerlingen uit klas TH2A en TH2B het nuttigst en meest motiverend bij het lezen en begrijpen van Duitse teksten?

Ik kwam bij deze vraag omdat het mij in eerste instantie erom ging te achterhalen wat leerlingen nuttig vinden. Strategieën waarvan ze zelf vinden dat ze er iets aan hebben. Iets later legde ik de link met motivatie en werd duidelijk hoe nauw motivatie en strategieën bij elkaar betrokken zijn. Daarom heb ik ook het begrip 'meest motiverend' in mijn hoofdvraag opgenomen.

3.3.2 De deelvragen

De hoofdvraag is opgesplitst in drie deelvragen, welke tot het antwoord van de hoofdvraag moeten leiden.

Deelvraag één luidt als volgt: *'Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten vóór het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?'* Voor deze vraag koos ik, omdat ik graag een nulmeting wilde hebben. Ik wilde weten hoe de leerlingen het lezen tot dan toe hadden ervaren. Dus nog zonder het bewust aangeboden

krijgen van leesstrategieën. Bij deze ervaringen ging het me er vooral om hoe gemotiveerd de leerlingen uit zichzelf al zijn.

Deelvraag twee luidt als volgt: *'Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten na het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?'* Voor deze vraag koos ik om te kunnen bepalen of er een verschil bij de leerlingen te zien zou zijn betreffende hun ervaringen met lezen en motivatie om te lezen.

Deelvraag drie luidt als volgt: *'Welke leesstrategieën blijven de leerlingen toepassen nadat het aanbieden en oefenen van de leesstrategieën plaatsgevonden heeft?'* Deze vraag was cruciaal om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. De leesstrategieën die de leerlingen blijven toepassen, zullen ze zeker motiverend en nuttig vinden. Anders zouden ze er geen gebruik van maken.

4. Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk zal ik als eerste beschrijven wat voor soort onderzoek ik uitgevoerd heb. Vervolgens stel ik het onderzoeksopzet en de onderzoeksinstrumenten voor. Daarna kunt u lezen hoe ik de onderzoeksvragen geoperationaliseerd heb. Tenslotte leest u hoe het uitvoeren van het onderzoek in de praktijk verlopen is.

4.1 Wat voor onderzoek heb ik uitgevoerd?

Mijn onderzoek is een combinatie van een kleinschalig kwantitatief onderzoek en een kwalitatief onderzoek. Het onderzoek is van verkennend karakter.

Er heeft een interventie binnen mijn onderzoek plaatsgevonden, namelijk het aanreiken van leesstrategieën aan leerlingen. Het is een actie-onderzoek en er is sprake van een productevaluatie. Het product zijn de leesstrategieën die ik aanreik. Hoe bevalt dit de leerlingen? Gaan ze hier in de toekomst gebruik van maken? Ik heb gekozen voor een actie-onderzoek omdat ik denk op deze manier het beste beeld van de meningen van de leerlingen te krijgen. Mijn bedoeling is van de leerlingen te leren welke strategieën het meeste opleveren. Ik ging ervan uit dat ik met een actie-onderzoek de meeste kans zou maken dit te achterhalen. Daarvoor wil ik in eerste instantie zicht hebben op de manier hoe ze het lezen van teksten ervaren. Op die manier kan ik daarop aansluiten. Tenslotte zal ik vooral afgaan op dat wat de leerlingen zelf aangeven als effectief te ervaren en waarom dit zo is. Ik ben me ervan bewust dat dit voor de individuele leerling verschillend kan zijn. Maar toch denk ik doormiddel van dit onderzoek erachter te kunnen komen waar het merendeel van de leerlingen baat bij heeft.

4.2 Opzet en Instrumenten

Bij deelvraag één (*Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten vóór het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?*) heb ik als instrument een enquête gebruikt. U vindt deze enquête onder bijlage A. Deze enquête vroeg naar de motivatie van de leerlingen om de tekst te lezen en de mate waarin ze in staat waren de tekst te begrijpen. Deze eerste afname van deze enquête was een nulmeting. Het was belangrijk dat de leerlingen tot dan toe nog geen leerstrategieën van mij aangereikt hadden gekregen, omdat ik wilde weten hoe de ervaringen zonder het

bewuste aanreiken van leesstrategieën binnen het vak Duits bij de leerlingen zijn. Door bij deze vraag in eerste instantie kwantitatieve gegevens te verzamelen kon ik een duidelijk beeld krijgen van de motivatie tijdens het lezen. Ik koos hier voor een enquête met meerkeuzevragen waarmee ik kwantitatieve gegevens kon verzamelen omdat ik hierdoor een overzichtelijk beeld kon krijgen van de ervaringen van de leerlingen. In dit deel ging het me nog niet om de 'waarom-vraag'. Daarom waren toelichtingen van de leerlingen niet nodig. Met het anonieme invullen hoopte ik te bereiken dat de leerlingen de enquête zo eerlijk mogelijk in zouden vullen.

Voor deelvraag twee (*Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten na het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?*) heb ik dezelfde enquête gebruikt als bij deelvraag één (bijlage A). Door dezelfde enquête te gebruiken kon ik het beste zien of er een ontwikkeling plaatsgevonden had bij de leerlingen. Het verschil tussen de eerste en de tweede meting zou mogelijk kunnen laten zien of en wat de interventie teweeg had gebracht. Verder golden dezelfde beweegredenen voor de keuze van dit instrument als bij deelvraag één. Voor de interventie had ik de zes leesstrategieën die ik aan wilde reiken in twee stukjes opgedeeld. Er waren twee lesuren waarin we ons telkens ongeveer 25 minuten bezig hielden met lezen en leesstrategieën. Ik koos er bewust voor om de interventie in tweeën te splitsen, zodat het niet te langdradig voor de leerlingen werd. Voor het aanreiken van de strategieën ontwierp ik werkbladen voor de leerlingen. Het maken van het werkblad en het lezen van een tekst verliep parallel aan elkaar. Tijdens het maken van de werkbladen konden de leerlingen gelijk ervaren wat een strategie inhield. Vervolgens bespraken we het klassikaal. Als huiswerk gaf ik ze nog een leestekst mee met een extra-opdracht: Kies twee leesstrategieën die bij het lezen van deze tekst kunnen helpen. U vindt deze werkbladen onder bijlage C.

Bij deelvraag drie (*Welke leesstrategieën blijven de leerlingen toepassen nadat het aanbieden en oefenen van de leesstrategieën plaatsgevonden heeft?*) gebruikte ik twee instrumenten. Als eerste een enquête waarin ik elke leesstrategie die ik wilde onderzoeken langs ging. U vindt deze enquête onder bijlage B. Ik vroeg aan de leerlingen of en in welke mate ze een leesstrategie gebruikt hadden of zouden gebruiken bij het lezen van teksten. Ik stelde meerkeuzevragen en vroeg naar een toelichting om de *waarom* van deze keuze te achterhalen. Deze enquête kon niet anoniem ingevuld worden. Ik wilde op grond hiervan namelijk een selectie maken voor het tweede instrument, een interview met 4 leerlingen. Hierin wilde ik nog dieper op de waarom-vraag ingaan. Daarbij was het de

bedoeling voort te borduren op de afgenomen enquêtes. De interviews heb ik zo georganiseerd, dat steeds twee leerlingen uit dezelfde klas tegelijkertijd geïnterviewd werden. Ik wilde niet leerlingen uit verschillende klassen samen interviewen, omdat het mogelijk voor een onveilig gevoel bij de leerlingen zou kunnen zorgen. Met een leerling uit een parallelklas hebben de leerlingen vermoedelijk een minder sterke band dan met een klasgenoot. Het was belangrijk dat de leerlingen zich veilig voelden, omdat ze vrijuit moesten kunnen spreken. Vanuit tijdsredenen was het echter ook een bewuste keus om de leerlingen niet één voor één te interviewen. Vervolgens zijn ook de kwalitatieve gegevens erg van belang. Waarom is de ene strategie bij de leerlingen meer geliefd dan een andere? Alleen als ik hier antwoord op had gekregen kon ik echt aansluiten op de ervaringen en wensen van de leerlingen.

4.3 Operationalisering van de onderzoeksvragen

Voor het maken van mijn instrumenten voor deelvraag één en twee heb ik het kernbegrip *motivatie* geoperationaliseerd. Ik heb hiervoor het onderzoek van Pelgrim als uitgangspunt genomen. Daarin worden vier elementen van motivatie beschreven die ik gebruikte als dimensies.

4.3.1 Schema voor operationalisering van het kernbegrip motivatie

Begrip	Dimensies	Indicatoren
Motivatie	Attentie	• Interesse in de activiteit. • Verhoogde staat van activiteit.
	Relevantie	• Het resultaat de moeite waard vinden.
	Vertrouwen	• Vertrouwen dat het resultaat bereikt kan worden. • Het gevoel de taak aan te kunnen.
	Tevredenheid	• Tevredenheid over het resultaat. • Duidelijke terugkoppeling over fouten.

Voor deelvraag drie heb ik een schema voor het gebruik van leesstrategieën gemaakt. Het gebruik en de ervaringen van de leerlingen met leesstrategieën wilde ik nader onderzoeken. Hiervoor keek ik naar de definities van de verschillende leesstrategieën die ik heb vastgesteld in het theoretisch kader. Dit deed ik op grond van de literatuur van Neuner-Afindsden, Tops & Boons en Staatsen.

4.3.2 Schema voor het gebruik van leesstrategieën

Strategie	Aanpak
Hypothese opstellen en toetsen.	• Van tevoren plaatjes bekijken • Van tevoren titel en kopjes doorlezen. • Tijdens het lezen nagaan of de hypothese klopt.
Gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst.	• W-vragen formuleren.
Woorden afleiden uit de context.	• Gebruik maken van redundantie.
Transfer van leesstrategieën.	• Nadenken over strategieën die bij een andere taal geholpen hebben de tekst te begrijpen.
Kennis uit de moedertaal gebruiken.	• Lijken de woorden op woorden uit de moedertaal? • Lijkt de zinsbouw op die van de moedertaal?
Kennis uit een eerder geleerde taal gebruiken.	• Lijken de woorden op woorden uit de eerder geleerde taal? • Lijkt de zinsbouw op die van de eerder geleerde taal?
Opbouw van de taal doorgronden (op woordniveau).	• Erover nadenken wat de kenmerken van de woorden zijn
Opbouw van de taal doorgronden (op zinsniveau).	• Erover nadenken wat de kernmerken van de zinnen zijn.

4.4 Uitvoering van de instrumenten in de praktijk

De enquête voor de eerste deelvraag heb ik in klas TH2A en TH2B afgenomen. Van de in totaal 54 leerlingen hebben uiteindelijk 53 leerlingen deze enquête ingevuld. Voor het afnemen van de enquête had ik een groepsmeting gekozen en dit verliep zonder

problemen. Ook de enquête voor deelvraag twee heb ik in klas TH2A en TH2B afgenomen. Bij deze meting hebben van de 54 leerlingen uiteindelijk 50 leerlingen de enquête ingevuld. Ook deze meting in groepsverband verliep verder als gewenst.

Ook het afnemen van de tweede enquête gebeurde in groepsverband en zoals gepland. Het overgrote merendeel van de leerlingen heeft veel moeite gedaan om goed over de toelichting na te denken en deze op te schrijven. Enkele leerlingen hebben de enquête deels of niet serieus ingevuld. Zo had één leerling overal 'nooit' aangekruist en bij de toelichtingen één keer 'ik haat Duits' ingevuld en verder niets. Andere leerlingen hebben vakjes bij de toelichtingen open gelaten of heel korte, eigenlijk niets zeggende teksten geschreven als 'daarom' of 'omdat ik dat niet doe'. Ik heb alle enquêtes bij mijn resultaten verwerkt. Ook diegenen waarvan ik dacht dat ze niet serieus waren ingevuld. Ik deed dit omdat ik dacht zo resultaten met het grootst mogelijke waarheidsgehalte te kunnen laten zien.

Bij de interviews had ik in eerste instantie het idee om vier leerlingen te interviewen, uit beide klassen twee, waarbij telkens één leerling had aangegeven wel leesstrategieën te willen gebruiken en één niet. In de praktijk bleek echter dat dit niet zo op te delen was. Wel is het gelukt om vier leerlingen, in twee aparte sessies, te interviewen. Echter, onder die leerlingen die alle strategieën afkeurden waren er niet zulke waarvan ik de antwoorden echt serieus kon nemen, of waarvan ik dacht dat ik er veel aan zou hebben als ik ze zou interviewen. Ik selecteerde daarom die leerlingen **wiens antwoorden** mij waren opgevallen. Dit konden leerlingen zijn die bijzonder enthousiast over een strategie waren of juist helemaal niet. Het konden bijvoorbeeld leerlingen zijn die bij twee leesstrategieën hadden ingevuld ze niet te willen gebruiken terwijl ze andere strategieën wel wilden gebruiken. Dan zou ik specifiek kunnen vragen naar de strategieën waar ze negatief tegenover stonden. Uiteindelijk had ik een lijst met 12 mogelijke kandidaten, waarvan zes uit elke klas en telkens drie waar iets negatiefs was opgevallen in de enquête en drie die er overwegend positief in stonden. Nu was het zaak de leerlingen zo ver te krijgen dat ik ze kon interviewen. In eerste instantie viel dit, onverwacht, tegen. Als eerste vroeg ik een leerlinge die overwegend positief tegenover de leesstrategieën stond of ik haar mocht interviewen. Ze wimpelde me af en zei dat ze dat liever niet deed. Ik probeerde te achterhalen waar dit aan lag, maar ze kon eigenlijk geen reden noemen. Ik vroeg of het misschien tijdsredenen waren en voor mijn gevoel zag ze dit als een welkom 'smoesje' en antwoordde ze, dat ze inderdaad ook weinig tijd had. Mijn indruk was echter, dat ze het

gewoon geen prettig idee vond. Ik verwachtte dit niet van deze leerling, want normaalgesproken was het een welwillende en goed meewerkende leerling. Ik was enigszins verbaasd en vooral benieuwd of nog meer leerlingen er zo instonden. Gelukkig wilden de volgende leerlingen die ik vroeg wel mee doen en vonden ze het volgens mij zelfs leuk om gevraagd te worden. De interviews konden dus zo als gepland doorgaan en ik kreeg interessante toelichtingen van de leerlingen. Uit klas TH2A hebben leerlinge N. en leerlinge M. deelgenomen aan een interview. Uit klas TH2B hebben leerlinge L. en leerling T. deelgenomen aan een interview.

5. Resultaten

In dit hoofdstuk zal ik de resultaten van alle drie mijn deelvragen beschrijven.

5.1 Resultaten bij deelvraag één

Deze deelvraag luidt: *Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten vóór het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?*

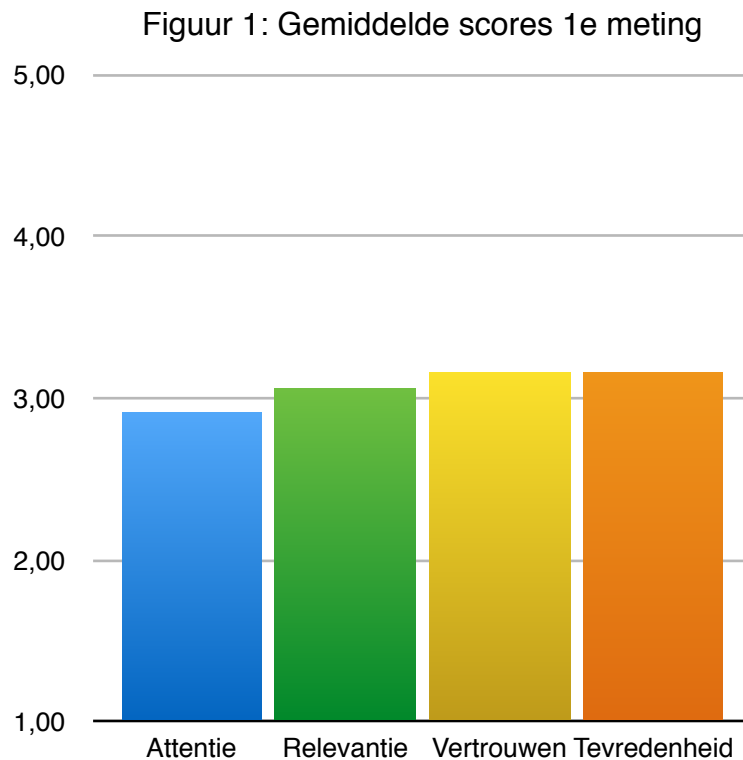
Eerst worden hier de gemiddelde scores van de enquêtes voorgesteld. De dimensies zijn de volgende:

- Attentie
- Relevantie
- Vertrouwen
- Tevredenheid

Vervolgens wordt er per dimensie uitgelegd wat de verdeling over de antwoordmogelijkheden is. De antwoordmogelijkheden waren: ‘helemaal niet mee eens’, ‘niet mee eens’, ‘soms wel en soms niet’, ‘mee eens’ en ‘helemaal mee eens’. De indicatoren van de dimensies staan in het operationaliseringsschema onder paragraaf 4.4.1. U vindt de uitwerkingen van de ruwe data voor deze enquête onder bijlage D.

5.1.1 Het gemiddelde

Om het gemiddelde te kunnen bepalen werden de antwoorden op de schaal getallen toegekend. Dat gebeurde als volgt: het getal 1 staat voor ‘helemaal niet mee eens’ en 5 voor ‘helemaal mee eens’. De scores van beide klassen zijn hierbij samengevat en ook de scores per dimensie. Er kwam naar voren dat vertrouwen en tevredenheid even hoog scoren. Hierbij moet gezegd worden dat de score van deze twee dimensies net iets hoger ligt dan 3. Ze scoren dus middelmatig. Daarna komt relevantie en tot slot attentie. Zie hiervoor ook het volgende diagram:



5.1.2 Attentie

Binnen de dimensie 'attentie' keek ik naar de volgende punten: zijn de leerlingen benieuwd naar de tekst? Voelen ze zich wakker? Kunnen ze zich concentreren?

De resultaten waren als volgt: Bij de vraag of de leerlingen benieuwd zijn naar de tekst, gaf ruim de helft aan dit soms wel en niet te zijn. Ongeveer een derde gaf mee eens of helemaal mee eens als antwoordmogelijkheid. Hier is dus een positieve tendens zichtbaar.

Bij de vraag of leerlingen zich kunnen concentreren gaf ruim één derde van de leerlingen aan zich soms wel en soms niet te kunnen concentreren. Ook gaf ruim één derde aan er mee eens te zijn of helemaal mee eens te zijn. Ook hier is een positieve tendens zichtbaar.

Bij de vraag of de leerlingen zich wakker voelen ligt dit anders. Circa de helft was er niet of helemaal niet mee eens en één derde gaf 'soms wel en soms niet' als antwoordmogelijkheid. Hier is dus een negatieve tendens te zien.

5.1.3 Relevantie

Binnen de dimensie 'relevantie' kijken we naar de volgende punten: Vinden de leerlingen het lezen van een Duitse tekst de moeite waard? Denken ze interessante dingen te leren door het lezen van Duitse teksten?

De resultaten laten het volgende beeld te zien: Bij de vraag of de leerlingen het lezen van een Duitse tekst de moeite waard vinden gaf ruim één derde aan dit soms wel en soms niet te vinden. Ook gaf ruim één derde aan het ermee eens of helemaal mee eens te zijn. Een positief beeld dus.

Bij de vraag of de leerlingen denken interessante dingen te leren door het lezen van Duitse teksten blijft het in het midden: Ruim de helft van de leerlingen gaf 'soms wel/soms niet' als antwoordmogelijkheid. Vervolgens gaf circa een kwart aan er niet of helemaal niet mee eens te zijn en circa een kwart gaf aan ermee eens of helemaal mee eens te zijn.

5.1.4 Vertrouwen

Binnen de subdimensie 'vertrouwen' kijken we naar de volgende punten: Denken de leerlingen van tevoren dat ze de tekst zullen begrijpen? Gaan de leerlingen ervan uit dat het lezen gaat lukken? Denken zij dat hun leesvaardigheid goed genoeg is?

De resultaten laten het volgende zien: Bij de vraag of de leerlingen van tevoren denken de tekst te kunnen begrijpen gaf ongeveer de helft van de leerlingen 'niet mee eens' of 'helemaal niet mee eens' als antwoordmogelijkheid. vervolgens koos één kwart voor de antwoordmogelijkheid 'soms wel en soms niet' één kwart voor 'mee eens' of 'helemaal mee eens'. Hier is de tendens negatief.

Bij de vraag of het hen zal kunnen om de tekst te lezen zijn de leerlingen positiever: Ruim de helft dacht dat het hen zal lukken en één derde denkt dat het hen soms wel en soms niet lukt.

Ook bij de vraag ernaar of de leerlingen denken dat hun leesvaardigheid goed genoeg is, geven de resultaten een positief beeld. Iets minder dan de helft was het ermee eens of helemaal mee eens en iets meer dan een derde geeft 'soms wel en soms niet' als antwoordmogelijkheid.

5.1.5 Tevredenheid

Bij de dimensie 'tevredenheid' kijken we naar de volgende punten: Hebben de leerlingen na de gezamenlijke bespreking het gevoel de tekst begrepen te hebben? Als ze iets moeilijk vinden, weten ze dan hoe ze dit de volgende keer aan kunnen pakken?

Bij 'tevredenheid' zijn de scores als volgt verdeeld: Bij de vraag of de leerlingen een tekst na een klassikale bespreking begrepen hebben, gaf iets minder dan de helft als antwoordmogelijkheid mee eens of helemaal mee eens. Ruim één derde geeft vervolgens 'soms wel en soms niet' als antwoordmogelijkheid.

Bij de vraag of de leerlingen een idee hebben hoe ze het een volgende keer beter aan zouden kunnen pakken, zijn de meningen **verdeelt**. Één derde gaf 'soms wel en soms niet' als antwoordmogelijkheid, één derde voor 'niet mee eens' of 'helemaal niet mee eens' en één derde voor 'mee eens of 'helemaal mee eens'.

5.1.6 Opvallende zaken

In de volgende tabel zijn de punten die opvielen in positieve en negatieve zin duidelijk gemaakt.

Tabel 1: positieve en negatieve punten betreffend motivatie - 1e meting

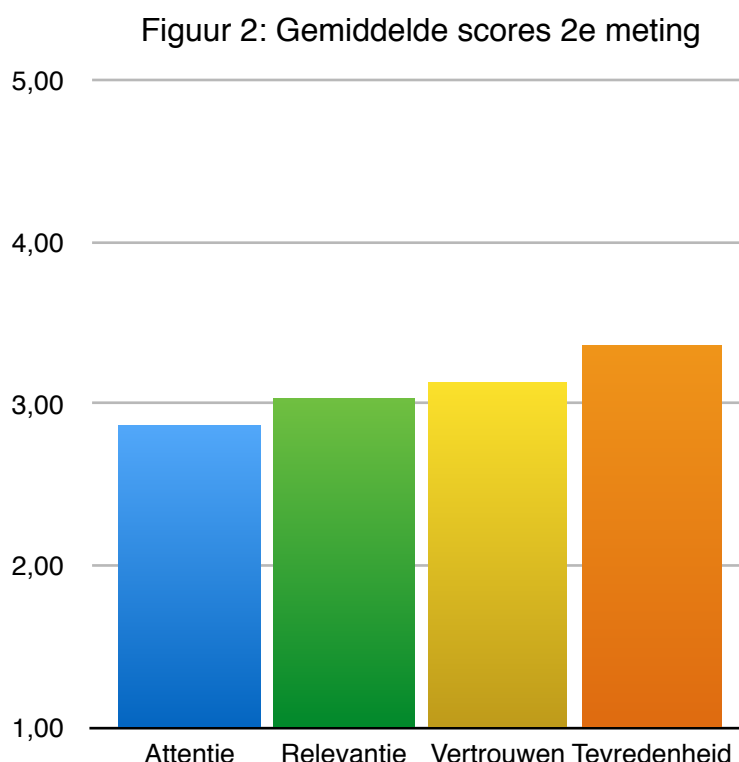
	positieve punten	negatieve punten
Attentie	• Leerlingen konden zich concentreren. • Leerlingen waren benieuwd waar de tekst over ging.	• Leerlingen voelden zich niet wakker.
Relevantie	• Leerlingen vonden het lezen van een Duitse tekst de moeite waard.	• De interesse in de teksten was erg wisselend.
Vertrouwen	• Leerlingen gingen er van te voren van uit dat het hen zou lukken om de tekst te lezen. • Leerlingen gingen er van uit dat hun leesvaardigheid goed genoeg was.	• Leerlingen gingen er van tevoren niet van uit dat het hen zou lukken om de tekst te begrijpen.
Tevredenheid	• Na de nabespreking met de hele klas hadden de leerlingen het gevoel de tekst begrepen te hebben.	• Veel leerlingen wisten niet hoe ze het de volgende keer beter aan zouden kunnen pakken.

5.2 Resultaten bij deelvraag twee

Deze deelvraag luidt als volgt: *Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten na het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?* Ik zal de gegevens op dezelfde manier beschrijven als in paragraaf 5.1. U vindt de gegevens van de enquêtes onder bijlage E.

5.2.1 Het gemiddelde

Op dezelfde manier als bij deelvraag één heb ik het gemiddelde bepaald. Hierbij is het volgende beeld naar voren gekomen : ‘tevredenheid’ scoort het hoogst gevolgd door ‘vertrouwen’, daarna komt ‘relevantie’ en tot slot ‘attentie’. Net als bij deelvraag 2 bevinden zich alle scores in het midden. Het voornaamste verschil is dat ‘tevredenheid’ en ‘vertrouwen’ niet meer even hoog scoren. ‘Tevredenheid’ scoort nu hoger. Ziet u ook het diagram hieronder.



5.2.2 Attentie

Bij de subdimensie ‘attentie’ is het als volgt: Bij de vraag of de leerlingen benieuwd zijn naar de tekst gaf de helft als antwoordmogelijkheid ‘soms wel en soms niet’. Één kwart gaf aan er niet of helemaal niet mee eens te zijn en één kwart gaf aan er mee eens of helemaal mee eens te zijn. De tendens blijft hierbij in het midden.

Bij de vraag of de leerlingen zich kunnen concentreren is het precies hetzelfde beeld.

Bij de vraag of de leerlingen zich wakker voelen ligt het anders. Iets minder dan de helft gaf hierbij aan zich niet of helemaal niet wakker te voelen. Ruim één kwart gaf aan zich soms wel en soms niet wakker te voelen. De tendens is hier negatief.

5.2.3 Relevantie

Bij de subdimensie relevantie is het volgende beeld te zien: Bij de vraag of de leerlingen het de moeite waard vinden om een Duitse tekst te lezen zijn de meningen verdeeld: Telkens gaf één derde aan er niet of helemaal niet mee eens te zijn, er soms wel en soms niet mee eens te zijn en er mee eens of helemaal mee eens te zijn.

Bij de vraag of de leerlingen vinden dat ze interessante dingen leren door het lezen van Duitse teksten ligt het als volgt: Ruim de helft gaf als antwoordmogelijkheid 'soms wel en soms niet'. Één kwart is het ermee eens of niet mee eens. Hier is de tendens eerder positief.

5.2.4 Vertrouwen

Bij deze subdimensie zijn de resultaten als volgt: Bij de vraag of de leerlingen van tevoren denken de tekst te kunnen begrijpen gaf iets meer dan één derde 'soms wel en soms niet' als antwoordmogelijkheid. Ongeveer één derde gaf 'niet mee eens' of 'helemaal niet mee eens' als antwoordmogelijkheid. De tendens is hier negatief.

Bij de vraag of de leerlingen denken dat het hen zal lukken om de tekst te lezen gaf iets meer dan één derde van de leerlingen aan het ermee eens of helemaal mee eens te zijn. Één derde gaf de antwoordmogelijkheid 'soms wel en soms niet'. Hier is de tendens positief.

Bij de vraag of de leerlingen denken dat hun leesvaardigheid goed genoeg is, gaf iets minder dan de helft aan het ermee eens of helemaal mee eens te zijn. Één derde gaf aan het soms wel en soms niet te denken. De tendens is positief.

5.2.5 Tevredenheid

Bij deze subdimensie ziet het er als volgt uit: Bij de vraag of de leerlingen de tekst na een klassikale nabespreking begrepen hebben gaf iets minder dan de helft 'mee eens' of

‘helemaal mee eens’ als antwoord. Ook gaf iets minder dan de helft ‘soms wel en soms niet’ als antwoord. Er waren dus maar heel weinig leerlingen die het er niet of helemaal niet mee eens waren. De tendens is daarom positief.

Bij de vraag of de leerlingen denken te weten hoe ze het een volgende keer beter aan zouden kunnen pakken gaf ruim de helft ‘soms wel en soms niet’ als antwoordmogelijkheid. Één derde gaf aan het mee eens of helemaal mee eens te zijn. De tendens is hier positief.

5.2.6 Opvallende zaken

Ook bij deze deelvraag zijn de punten die opvielen in positieve of negatieve zin in tabelvorm duidelijk gemaakt.

Tabel 2: positieve en negatieve punten betreffende motivatie - 2e meting

	positieve punten	negatieve punten
Attentie		• Veel leerlingen waren niet benieuwd naar de tekst. • De leerlingen voelden zich niet wakker. • De meningen over het concentratievermogen waren erg verdeeld.
Relevantie	• De leerlingen vonden de teksten eerder interessant dan niet interessant.	• De meningen erover of het lezen van Duitse teksten niet de moeite waard is, waren erg verdeeld.
Vertrouwen	• Leerlingen gingen er van tevoren van uit dat het hen zal lukken om de teksten te lezen. • Leerlingen gingen er van uit dat hun leesvaardigheid goed genoeg is.	• Leerlingen gingen er van tevoren niet van uit dat ze de teksten kunnen begrijpen.
Tevredenheid	• Na de nabespreking met de hele klas hadden de leerlingen het gevoel de tekst begrepen te hebben. • De leerlingen hadden het gevoel te weten hoe ze het de volgende keer beter aan kunnen pakken.	

5.3 Resultaten bij deelvraag drie

Deze deelvraag luidt als volgt: *Welke leesstrategieën blijven de leerlingen toepassen nadat het aanbieden en oefenen van de leesstrategieën plaatsgevonden heeft?*

In deze paragraaf zal ik eerst beschrijven hoe ik de gegevens verwerkt heb. Vervolgens zal ik laten zien hoe populair de leesstrategieën procentueel gezien bij de leerlingen zijn en welke strategieën het meest populair zijn. Daarna ga ik elke strategie langs en bespreek de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten. Kijkt u voor een ruimere uitleg over de inhoud van de strategieën naar het operationaliseringsschema onder paragraaf 4.4.2. Bij de kwalitatieve gegevens bespreek ik zowel de toelichtingen uit de enquêtes als ook de toelichtingen uit de interviews. Niet bij elke leesstrategie zal ook een toelichting vanuit de interviews staan. Dit komt omdat we het tijdens de interviews niet over elke leesstrategie hebben gehad, maar alleen over diegene waar me iets opmerkelijks over was opgevallen bij de ingevulde enquêtes. U vindt de kwantitatieve gegevens van de ingevulde enquêtes onder bijlage F.

5.3.1 Verwerking van de gegevens

Voor deze deelvraag zijn er kwalitatieve en kwantitatieve gegevens verzameld. In deze paragraaf worden eerst de kwantitatieve gegevens voorgesteld. Vervolgens worden de kwalitatieve gegevens gepresenteerd, die opgesplitst zijn in een deel over het open gedeelte van de enquêtes en een deel over de interviews.

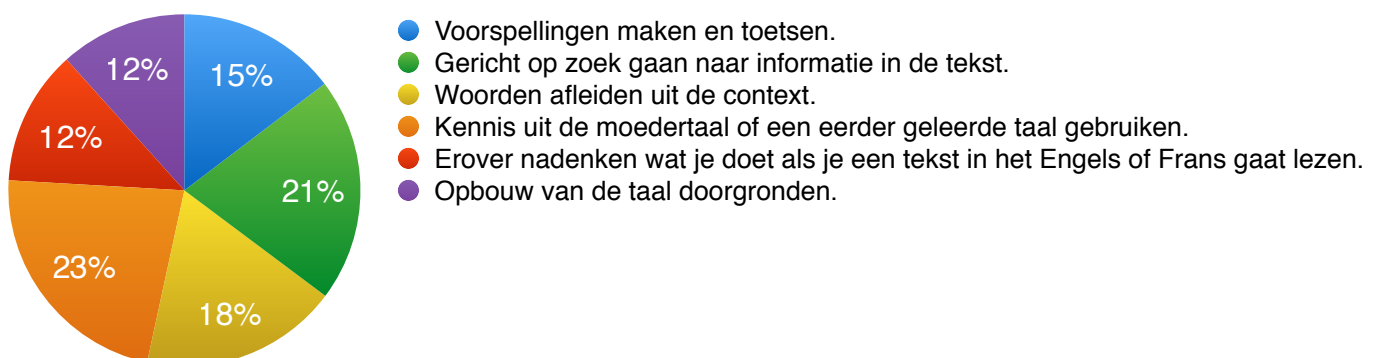
Om de toelichtingen te kunnen ordenen heb ik ze een categorie toebedeeld en de antwoorden gegroepeerd. Daarbij heb ik erop gelet of de leerlingen positief of negatief tegenover de leesstrategie stonden. Ik zal dit aan de hand van een voorbeeld duidelijk maken: Bij leesstrategie A 'Voorspellingen maken en toetsen' gaven meerdere leerlingen het volgende antwoord: *Geen tijd meer over om de vragen van de tekst te beantwoorden. XXXXX*. Deze leerlingen hadden in het kwantitatieve gedeelte aangegeven negatief tegenover deze leesstrategie te staan (ze willen hem nooit of zelden gebruiken). Dit antwoord heb ik onder de categorie 'tijd' geordend. De kruisjes geven aan hoeveel leerlingen dit antwoord (of een antwoord dat op hetzelfde neerkomt) hebben gegeven. Op deze manier heb ik per leesstrategie alle toelichtingen van de leerlingen verwerkt. U kunt deze toelichtingen uit de enquêtes vinden onder bijlage G. De gegevens van de interviews vindt u onder bijlage H. Ik zal hieronder eerst de populariteit van alle onderzochte

leesstrategieën bespreken. Daarna zal ik elke leesstrategie langsgaan. Ik begin bij de populairste leesstrategie en eindig met de minst populaire strategie.

5.3.2 Populariteit van de leesstrategieën

In het eerste deel van de enquête ging het erom op een kwantitatieve manier vast te stellen welke leesstrategieën bij de leerlingen het meest populair zijn. De leerlingen konden op de enquête een score geven, waarbij ze konden kiezen tussen *nooit*, *zelden*, *soms*, *regelmatig* en *veel*. Hiermee moesten zij aangeven hoe vaak ze een leesstrategie gebruiken of willen gaan gebruiken. Voor elke strategie is er een gemiddelde berekend door aan de antwoordmogelijkheden de scores 1 t/m 5 te koppelen waarbij 1 staat voor *nooit* en vijf voor *veel*. U kunt de relatieve populariteit van deze gegevens zien in figuur 3. Hierbij valt op dat de strategie ‘kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken’ het hoogst scoort en daarna wordt opgevolgd door ‘Op zoek gaan naar gerichte informatie’. Deze twee leesstrategieën zijn kwantitatief gezien dus het meest populair.

Figuur 3: procentuele gegevens derde meting



5.3.3 Kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken

Deze strategie scoorde bij de leerlingen qua populariteit het hoogst. Bij de toelichtingen van de leerlingen stonden bijna geen negatieve punten. Één leerling had aangegeven deze strategie alleen te kunnen gebruiken als hij ‘het’ wist. Waarmee hij of zij vermoedelijk bedoelde dat het niet altijd mogelijk was om kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal te gebruiken. De meeste positieve antwoorden werden bij de categorie ‘tekstbegrip’ en ‘gelijkenissen tussen talen’ gegeven. Bij ‘tekstbegrip’ gaven de leerlingen aan de tekst hierdoor makkelijker te snappen. Als ze een zin niet snapt konden ze door

er over na te denken toch verder komen. Bij 'gelijkenissen tussen talen' kwamen veel verschillende antwoorden aan bod. Leerlingen zeiden dat het gebruikt kon worden als woorden op elkaar leken, wat bij sommige talen erg het geval is. Zes leerlingen gaven aan dat Nederlands en Duits erg op elkaar leken. Twee leerlingen vonden dat die twee talen een beetje op elkaar leken. Hier zaten dus verschillen in beleving. Tijdens de interviews heb ik het met twee leerlingen over deze strategie gehad. Leerlinge N. gaf aan regelmatig gebruik te maken van deze strategie en dan vooral bij samengestelde woorden, wanneer ze een deel van het woord al kende. Een voorbeeld hiervoor was het woord 'Apfelsaft'. 'Apfel' kende ze al, maar 'Saft' nog niet. Omdat ze 'Saft' echter op het Nederlandse 'sap' vond lijken, kon ze concluderen dat 'Apfelsaft' 'appelsap' moest zijn. Verder gaf N. aan dat ze haar moedertaal, Thais, niet kon gebruiken bij het toepassen van deze strategie, omdat Thais en Duits totaal niet op elkaar lijken. Wel kon ze gelijkenissen vinden met Nederlands, Engels of Frans. Leerlinge M. kon juist wel haar moedertaal gebruiken bij het lezen van Duitse teksten. Bij haar thuis wordt namelijk veel Twents gesproken en dit lijkt volgens haar nog meer op Duits dan Nederlands. Ook hier waren dus verschillen in beleving te constateren.

5.3.4 Gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst

Bij deze strategie viel gelijk op dat er vooral positieve punten bij de toelichtingen genoemd werden. Veel leerlingen noemden positieve punten bij de factor tijd. Ze begrepen de tekst sneller en hielden achteraf nog tijd over om na te kijken. Maar één leerling had aangegeven geen tijd voor deze strategie te hebben en beoordeelde deze strategie dan ook negatief. Verder gaven de leerlingen aan deze strategie veel nodig te hebben bij toetsen. Ze hebben hierdoor meer tekstbegrip en kunnen de vragen beter beantwoorden. Ook gaven drie leerlingen aan een soort samenvatting voor zichzelf te kunnen maken met behulp van deze strategie. Een andere leerling vond het niet noodzakelijk om deze strategie toe te passen.

Ook in de interviews kwam naar voren dat de leerlingen enthousiast waren over deze strategie. Alle vier geïnterviewde leerlingen stonden er positief tegenover. Leerling T. gaf aan normaalgesproken langzaam te lezen, maar met deze strategie sneller te kunnen werken. Leerlinge L. vond het een goede en nuttige strategie. Omdat de leerlingen aangaven vooral gebruik te maken van de vragen die er bij een toets of opdracht al stonden vroeg ik of ze het ook zinvol zouden vinden om er eigen vragen bij te verzinnen.

Zowel L. als T. konden zich voorstellen dat dit regelmatig nuttig zou zijn. Ze zouden het geen zonde van de tijd vinden.

Leerlinge N. gaf aan dat met deze strategie de belangrijkste informatie snel boven kwam drijven. Ze zou het ook buiten een proefwerk of opdracht, bijvoorbeeld bij het lezen van een roman, zinvol vinden om hiermee te werken. Op die manier kon ze namelijk een samenvatting voor zichzelf maken. Leerlinge M. sloot zich bij deze mening aan.

5.3.5 Woorden afleiden uit de context

Deze strategie stond bij de leerlingen qua populariteit op plaats drie. Bij deze strategie viel op dat de leerlingen er niet warm of koud van werden. De meeste antwoorden die gegeven zijn kunnen geplaatst worden onder de categorie 'noodzakelijkheid'. De leerlingen vinden het niet noodzakelijk om deze strategie toe te passen: soms hoeft het niet omdat je het ook zo snapt. Soms kan deze strategie ook wel handig zijn, gaven leerlingen aan. De leerlingen die er positief tegenover stonden zeiden dat ze regelmatig vooruit of terug lazen als ze een zin niet snapt. Daar stond dan vaak belangrijke informatie die hielp om de zin alsnog te snappen.

Tijdens de interviews hebben we niet over deze strategie gesproken omdat de geïnterviewde leerlingen niets opmerkelijks gezegd hadden over deze leesstrategieën.

5.3.6 Voorspellingen maken en toetsen

Deze strategie staat bij de leerlingen op de vierde plaats qua populariteit. Bij de toelichtingen geven de leerlingen bij de negatieve punten aan tijdgebrek te ervaren als ze voor het lezen nog andere handelingen moeten uitvoeren zoals plaatjes en kopjes bekijken. Een aantal leerlingen geven ook aan wel delen van de strategie te gebruiken maar niet de hele strategie inclusief kijken of de voorspellingen kloppen. Ook gaven meerdere leerlingen zonder toelichting aan het gewoon geen fijne strategie te vinden. Als positief punt wordt opgevoerd dat het prettig is om een voorgevoel of een eerste indruk van de tekst te hebben voor dat men daadwerkelijk gaat lezen. Één leerling vond juist dat alles dan makkelijker en sneller gaat, in tegenstelling tot veel medeleerlingen die tijdgebrek ervaren.

Ook tijdens de interviews hebben we het over deze strategie gehad. Bij de interviews liepen de meningen over deze strategie uiteen. Leerling T. was vergeten om naderhand te

kijken of zijn voorspellingen klopten, maar vond het sowieso niet fijn om te doen. Plaatjes en alinea's bekijken had hij wel gedaan. Dat beviel hem prima en hij wilde het ook niet meer veranderen. Leerlinge L. vond het een fijne manier voor een proefwerk. Helemaal aan het einde, wanneer ze alle vragen heeft ingevuld, kijkt ze nog een keer of haar voorspellingen klopten. Op die manier checkt ze of ze alles goed begrepen had en de vragen goed beantwoord zijn. Leerlinge N. vond deze strategie alleen maar zonde van de tijd en niet nodig. Tenslotte vond leerlinge M. het wel een fijne strategie. Ze snapte de tekst zo beter en kon de vragen sneller beantwoorden. De 'verloren' tijd in het begin haalde ze later dus weer in.

5.3.7 Erover nadenken wat je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen

Deze strategie staat bij de leerlingen qua populariteit op de vijfde plaats. Veel leerlingen gaven aan het geen fijne strategie te vinden, helaas zonder verdere toelichting. Een aantal leerlingen, die zeiden deze leerstrategie soms te willen gebruiken, gaven aan het wel handig te vinden om zich van te voren voor te bereiden op het lezen. Door na te denken over hoe ze het bij andere talen aanpakten kon deze voorbereiding plaatsvinden. Één leerling stond hierdoor heel positief tegenover deze strategie en één leerling gaf aan zich daardoor beter te kunnen concentreren.

Tijdens de interviews gaf leerlinge M. aan meer moeite te hebben met Engels en Frans dan met Duits en daardoor teksten in die talen niet op dezelfde manier aan te kunnen pakken. Bij Engels en Frans moest ze de tekst vaker lezen en dat hoefde bij Duits niet. Als een tekst in het Duits echt moeilijk zou zijn, dan zou ze het wel op dezelfde manier als bij Engels en Frans aanpakken. Toch leek het haar niet handig om van tevoren na te denken over hoe ze het aan zou moeten pakken. Ze zou de tekst dan nog niet kennen en zou daarom ook niet kunnen zeggen wat het beste zou werken. Leerlinge M. ziet dat net zo. Ze begint te lezen en ziet dan wel wat er gebeurt. Dat vindt ze prettig zo. Leerling T. daarentegen vindt het echt nuttig om van te voren een plan te maken. Leerlinge L. geeft aan altijd één belangrijke strategie bij alle talen te hebben: open staan voor de tekst.

5.3.8 Opbouw van de taal doorgronden

Deze leesstrategie scoorde samen met de vorige strategie de vijfde plaats. Leerlingen die er negatief over waren gaven aan de opbouw van de taal niet belangrijk te vinden en het

niet nodig te vinden dit uit te zoeken. Maar ze gaven ook aan dat het erg ingewikkeld en moeilijk was en ze niet goed zijn in grammatica. Ook gaven meerdere leerlingen aan niet te snappen wat deze strategie inhield. De leerlingen die aangaven er soms, regelmatig of vaak gebruik van te maken, zeiden dat de strategie hen hielp bij het begrijpen van de tekst. Tijdens het interview heb ik leerlinge L., die aangaf vaak gebruik te maken van deze strategie, gevraagd hoe ze deze toepast. Ze gaf aan dat ze er altijd iets aan had om de volgorde van de woorden in een zin te bekijken. Ze begreep de tekst dan beter. Leerlinge M. gaf aan eerst niet helemaal te snappen wat de bedoeling was van deze strategie. Maar ze zei dat ze altijd keek met welke woordsoort ze te maken had. Daardoor begreep ze de tekst beter.

6. Conclusie en discussie

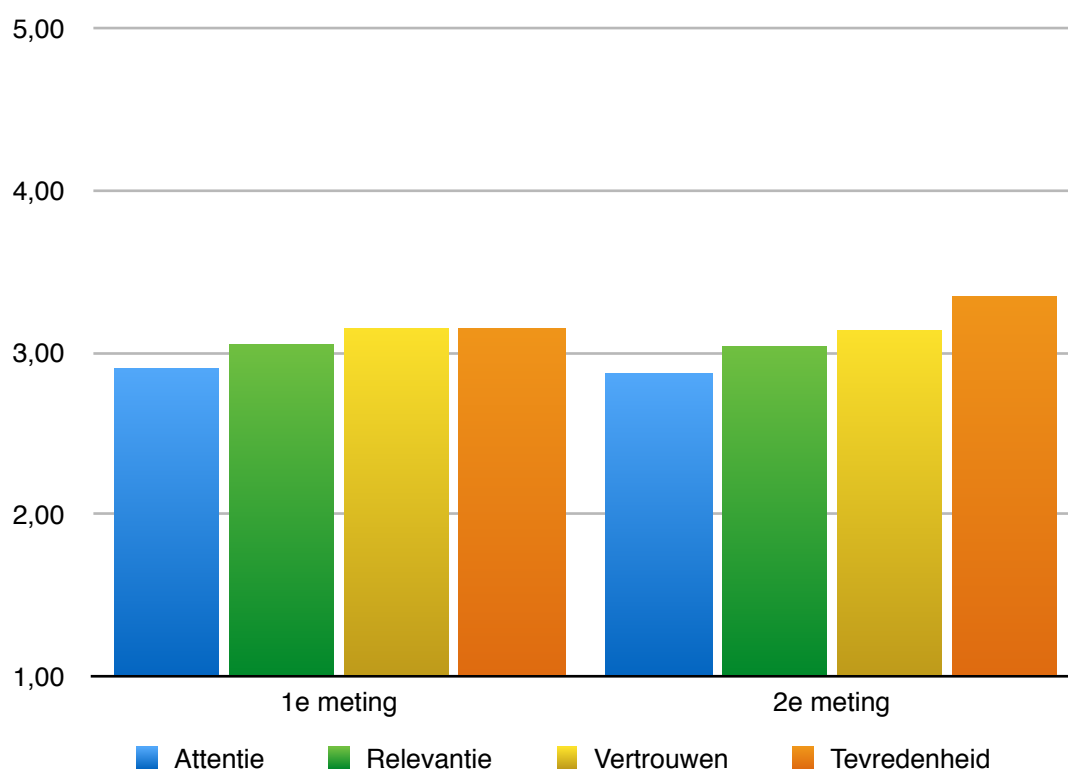
In dit hoofdstuk leest u het antwoord op de hoofdvraag en de antwoorden op de deelvragen. Ook leest u een kritische bespreking op mijn onderzoek en tenslotte suggesties voor verder onderzoek.

6.1 Antwoorden op de deelvragen

De eerste deelvraag luidde: *Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten vóór het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?* Hierop kan ik het volgende antwoord geven: De leerlingen zijn redelijk gemotiveerd tijdens het lezen van Duitse teksten. Kijkend naar het gemiddelde is het echter zo dat alle scores op een scala van 1 t/m 5 rond de 3 zitten. De motivatie is daardoor niet als bijzonder hoog te beoordelen. Bij elke dimensie van het begrip 'motivatie' zijn op grond van de enquêtes positieve punten te benoemen. In hoeveelheid overtreffen de positieve punten de negatieve punten. Als negatieve punten kwamen de volgende naar voren: Veel leerlingen voelden zich niet wakker tijdens het lezen, de interesse in de leesteksten was wisselend, veel leerlingen gingen er van tevoren al vanuit dat het hen niet ging lukken de tekst te lezen en ze wisten ook niet hoe ze het een volgende keer beter aan konden pakken.

De tweede deelvraag luidde als volgt: *Hoe ervaren de leerlingen uit klas TH2A en klas TH2B het lezen van Duitse teksten na het aanbieden van en oefenen met leesstrategieën?* Hierbij ging het me er vooral om te achterhalen of er verschillen waren tussen de eerste en de tweede meting. Die verschillen zouden door de interventie kunnen komen. Er is één belangrijk verschil te zien tussen de eerste en de tweede meting. De dimensie tevredenheid scoorde iets hoger. Als we kijken naar tabel 2, de opsomming van positieve en negatieve punten uit de enquête, dan is te zien dat er bij tevredenheid geen negatieve punten meer staan. Het merendeel van de leerlingen had na het lezen het idee de tekst begrepen te hebben en/of wisten hoe ze het een volgende keer beter aan konden pakken. Uit deze gegevens concludeer ik dat de leerlingen na het aanreiken van leerstrategieën meer handvatten hadden hoe ze het lezen aan konden pakken en daardoor meer tevreden waren. Verder is er ook een verschil te zien bij de dimensie 'attentie'. Deze verschillen zijn echter zo klein, dat ik er geen conclusie aan kan verbinden. Hieronder ziet u de gemiddelde scores van beide metingen.

Figuur 4: vergelijking tussen de twee metingen



De derde deelvraag luidde: *Welke leesstrategieën blijven de leerlingen toepassen nadat het aanbieden en oefenen van de leesstrategieën plaatsgevonden heeft?* Bij het beantwoorden van deze vraag keek ik als eerste naar de populariteit van de leesstrategieën bij de leerlingen. De leesstrategieën *kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken* en *op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst* zijn procentueel gezien het meest populair en staan op de eerste en respectievelijk tweede plaats. De leesstrategie *kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken* is er één die veel leerlingen al gebruikten en ook zullen blijven gebruiken. Een paar leerlingen gaven aan dat het als van zelf gaat. Sommige zeiden echter ook dat het niet altijd toegepast kon worden. Het lag aan de tekst en aan de woorden die er instonden. Dat is dan ook de crux van deze strategie. Het is geen gereedschap dat je bij elke tekst toe kunt passen. Dit is afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de tekst en de hoeveelheid woorden die je bekend voorkomt. Wat iemand bekend voorkomt of juist niet is ook nog eens heel persoonlijk. Zowel bij de toelichtingen uit de enquêtes als ook bij de interviews werd dit duidelijk. Sommigen vonden Duits en Nederlands heel veel op elkaar lijken, anderen maar een beetje. De één praat thuis Twents, wat veel op Duits lijkt. De ander praat Thais, wat helemaal niet op Duits lijkt. Dit heeft invloed op het zien van gelijkenissen tussen talen en in welke mate leerlingen er gebruik van kunnen maken. Daarom denk ik dat deze strategie wel vaak nuttig is, maar dat je er als leerkracht weinig in kunt sturen. Je

kunt het als tip meegeven, maar meer ook niet. Natuurlijk kan de leerkracht helpen het bewustwordingsproces bij de leerlingen op gang te brengen, zoals in het artikel van Haukås genoemd werd. Mensen die een taal leren gaan eerder verworven strategieën niet automatisch bij het leren van een nieuwe taal gebruiken. Daarom moeten de leerlingen er in de les op gewezen worden (Haukås, 2012). Ik was echter op zoek naar een concrete strategie die voor een groot aantal leerlingen nuttig zou zijn. Waarmee ik niet wil zeggen dat het bewustwordingsproces en het uitzoeken welke strategie bij een individuele leerling past niet ook belangrijk is.

Bij de strategie *Gericht op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst* vind ik wel wat ik zoek. Procentueel gezien staat deze strategie weliswaar op de tweede plaats, maar als je kijkt naar de toelichtingen van de leerlingen dan valt meteen op dat de leerlingen er enthousiast over zijn. Leerlingen gaven toelichtingen als ‘super handig’ en ‘dan snap je het beter’ en ‘dan snap je het sneller’. Opmerkelijk is ook dat de leerlingen het niet alleen tijdens een toets handig vinden, maar dat een aantal leerlingen ook aangaven op die manier een samenvatting van de tekst te kunnen maken. Bij het doorvragen tijdens de interviews gaven alle vier leerlingen aan het geen tijdsverspilling te vinden om eigen vragen te maken als deze er niet zouden zijn. Dit was voor mij belangrijk om te achterhalen. Bij een toets is het vrij voor de hand liggend dat je eerst de vragen leest, zodat je weet waar je op moet letten. Er zijn leerlingen die dit niet doen en voor deze leerlingen is het mogelijk handig dat de leerkracht ze er extra op wijst het wel te doen. Echter, het is bijna gemeengoed dat je bij een toets eerst de vragen leest. Veel leerlingen zijn dit dan ook gewend. Dat leerlingen echter aangeven zelf de moeite te willen nemen om eigen vragen te bedenken had ik in deze mate niet verwacht. Het is uiteraard nog een tweede of ze het ook echt zullen doen. Maar de wil is er. Staatsen laat aan de hand van twee voorbeelden zien wat het verschil is tussen controlevragen over de tekst en vragen die gericht zijn op een leesstrategie. Bij het eerste gaat het om heel specifieke vragen naar de tekstinhoud. Er wordt daarmee gecontroleerd of de tekst begrepen is. In het tweede geval worden de vragen ‘Wat gebeurde er?’, ‘Waar gebeurde dat’, ‘Welke personen waren erbij betrokken?’ en ‘Wat waren de gevolgen?’ gesteld. Dit soort vragen bevorderen het ontwikkelen van leesvaardigheid (Staatsen, 2009). De leerlingen ervaren het niet als tijdsverspilling om dergelijke vragen te bedenken en vermoedelijk komt dat omdat het hen iets oplevert. Ten eerste krijgen ze de bestede tijd weer terug omdat ze de tekst sneller begrijpen en tijdens een toets verwachten ze de vragen sneller in te kunnen vullen. Bovendien denk ik dat het ze ook motivatie oplevert. Leerlingen gaven aan de tekst

beter en sneller te begrijpen. Ik vermoed dat ze daardoor het gevoel hebben zinvol bezig te zijn, zijn minder gefrustreerd en meer tevreden. Deze strategie kan door iedereen en bij elke tekst toegepast worden. Zeker speelt het moeilijkheidsgraad een rol en zullen de vragen niet bij elke tekst even snel en gemakkelijk te beantwoorden zijn. Maar zoals twee leerlingen het formuleerden: met behulp van deze strategie 'weet je tenminste al een stuk meer'. Als leerkracht kun je het proces van vragen verzinnen sturen. Ook die leerlingen die het (nog) niet zinvol vonden om deze strategie te gebruiken kunnen door de leerkracht gestimuleerd worden om het te proberen. Mogelijk krijgen ze dan toch de smaak te pakken.

6.2 Antwoord op de hoofdvraag

De hoofdvraag luidde: *Welke leesstrategieën zijn volgens de leerlingen uit klas TH2A en TH2B het nuttigst en meest motiverend bij het lezen en begrijpen van Duitse teksten?*

Deze vraag kan ik als volgt beantwoorden: De leerlingen uit klas TH2A en TH2B vonden de strategie *Gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst* het nuttigst én het meest motiverend. Andere strategieën vonden zij ook nuttig, maar het aspect van motivatie kwam bij deze strategie het meest naar voren, naast dat deze strategie ook procentueel gezien erg geliefd was bij de leerlingen.

6.3 Kritische bespreking

Mijn verwachting van dit onderzoek was dat er één of meerdere leesstrategieën uit zouden komen die het merendeel van de leerlingen als nuttig en motiverend hadden ervaren en die ik mijn toekomstige leerlingen aan kon bieden. Welke strategie dat zou zijn, wist ik niet. Ik wilde juist open staan voor de leerlingen en hun mening. De strategie *voorspellingen maken en toetsen* wordt vaak door leerboeken aangedragen en als zinvol beschouwd door didactici. Interessant is het om te zien dat deze strategie bij de leerlingen niet erg in trek was. Naast leerlingen die deze strategie wel willen gebruiken zijn er velen die het als tijdsverspilling zien en vinden dat het hen niets oplevert. Het motiveert hen niet. Er was maar één strategie die alle drie criteria vervulde waar ik naar zocht. De leerlingen moesten de strategie nuttig vinden, motiverend vinden en ik moest ze hen aan kunnen bieden. Dat is de strategie *gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst*. Zowel Kleppin & Spänkuch als ook Staatsen hebben het over W-vragen die de leerlingen moeten formuleren en beantwoorden om de tekst beter te kunnen begrijpen. Zover de theorie. Praktisch betekent dit, dat er in de les met de leerlingen geoefend moet worden om deze vragen te maken.

Dit moet regelmatig aan bod komen en in begin bij elke leestekst gehandhaafd worden. Op die manier zou moeten bereikt worden dat de leerlingen zich deze techniek eigen maken.

Betreffende betrouwbaarheid moet gezegd worden dat de tijd waarbinnen ik mijn onderzoek heb uitgevoerd kort was. Dat betekent ook dat er weinig tijd lag tussen de eerste en tweede meting. De leerlingen hadden dientengevolge weinig tijd om te oefenen met de leesstrategieën. De betrouwbaarheid had verhoogd kunnen worden als er meer tijd tussen het aanleren van de leesstrategieën en de tweede en derde meting had gelegen. De oefenfase had mijns inziens langer moeten duren om nog duidelijker te kunnen zien wat het verschil in beleving van de leerlingen was, vóór en ná het aanbieden van de strategieën. Wat ook van invloed was voor de resultaten zijn zaken als de motivatie voor het vak Duits en dat de leerlingen niet konden kiezen uit verschillende teksten. Van de leerlingen waar ik het onderzoek mee heb uitgevoerd weet ik dat de meesten Duits leren omdat dat nou eenmaal op hun rooster staat. Ze zien niet echt wat het hen oplevert om Duits te kunnen behalve misschien een mooi cijfer op het rapport. Één jongen vroeg mij tijdens het invullen van de enquête letterlijk waarom ik vraag of hij het de moeite waard vindt een Duitse tekst te lezen. Dat doet er toch niet toe, want hij *moet* het toch lezen?!

Was zijn argument. Het zou daarom goed kunnen zijn dat het met een andere klas bijvoorbeeld op havo/vwo-niveau anders was gegaan en dat ook de resultaten anders zouden zijn. Mogelijk hadden leerlingen van een ander niveau of van een klas hoger voor andere leesstrategieën gekozen zoals 'opbouw van de taal doorgronden'. Deze snapt de meeste van mijn leerlingen nu niet goed waardoor ze er ook niet echt over konden oordelen. Betreffende validiteit is het wel zo dat iemand anders het onderzoek op dezelfde manier na zou kunnen doen. Dit is een teken van validiteit. Een uitzondering hierop zijn de interviews. Hierbij ontstonden spontaan gesprekken naar aanleiding van de enquêtes. Mijn persoon en de keuzes die ik in het gesprek maakte waren zeker van invloed op het gesprek. Ook al heb ik geprobeerd me zo neutraal mogelijk op te stellen. Dat is het risico dat je loopt bij kwalitatief onderzoek.

6.4 Suggesties voor verder onderzoek

Een mogelijk vervolgonderzoek zou naar de langetermijneffecten kunnen kijken. Zijn er mogelijk nog meer verschillen zichtbaar tussen de eerste en de tweede meting, wanneer de leerlingen er meer aan gewend zijn geraakt de leesstrategieën te gebruiken?

Heel interessant vindt ik ook de dimensie 'relevantie' binnen het kernbegrip 'motivatie'. Ik zou me voor kunnen stellen dat de interesse naar teksten in het Duits zal stijgen bij de leerlingen wanneer ze tussen verschillende teksten zouden kunnen kiezen.

Een vraag is ook of het gebruik van leesstrategieën en heel specifiek de leesstrategie *gericht op zoek gaan naar informatie in de tekst* een bijdrage aan kan leveren aan een grotere keuzevrijheid. Ik kan me namelijk voorstellen dat de leerlingen door een leesstrategie te gebruiken zelfredzamer worden en de docent daardoor meer de handen vrij heeft. Er zou dan ruimte kunnen ontstaan voor groepswork waarbij leerlingen kiezen uit verschillende teksten en samenwerken met andere leerlingen die dezelfde tekst gekozen hebben. De docent kan dan bij de groepjes langsgaan en ondersteuning bieden zonder het overzicht te verliezen. Er ontstaat een sfeer van 'samenwerkend leren' waarin de docent meer een coachende dan een sturende rol heeft. Maar kan deze strategie daadwerkelijk tot meer zelfredzaamheid leiden? En ontstaat er daardoor daadwerkelijk meer ruimte voor samenwerkend leren binnen de klassensituatie?

7. Reflectie

In het begin van mijn onderzoek was het erg behulpzaam dat er gebruik kon worden gemaakt van het forum op de elektronische leeromgeving. Daardoor was het ook mogelijk om het werk van anderen te bekijken en dit met eigen werk te vergelijken. Er ontstond daardoor bij mij een goed beeld van wat er verwacht werd. Ook maakte het, dat ik me ondanks de afstand niet zo alleen voelde. Dit is bij andere vakken weleens het geval en het kan contra-productief werken.

Ook was het erg prettig om juist in de beginfase snel feedback te krijgen van de betrokken docent. Het vinden van een goed onderwerp vond ik het moeilijkste en het was fijn om bij het vinden van een onderzoeksvraag sturing van de docent te krijgen. Mijn eerste onderzoeksvraag was te smal en door de vlotte feedback kon ik hem snel aanpassen. Hierdoor zat ik niet onnodig lang op het verkeerde spoor. De samenwerking met mijn critical friend was helaas niet echt vruchtbaar. In het begin waren we enthousiast dat we elkaar gevonden hadden, maar al snel verwaterde het contact. Ik heb in mijn privé-omgeving een critical friend gevonden, die het werk overnam en waarmee het communiceren gemakkelijker ging. Verder had ik het geluk snel en genoeg literatuur over mijn onderwerp gevonden te hebben. Ik kon me inlezen in het onderwerp en dat heeft me ook geholpen bij het aanscherpen van mijn onderzoeksvraag. Het uitvoeren van het onderzoek in de praktijk moest snel gebeuren en dat heeft bij mij voor de nodige stress gezorgd. Gelukkig werkten de leerlingen goed mee en hebben ze mij veel informatie over hun meningen over de leesstrategieën gegeven. Door het onderzoek heb ik geleerd hoe ik een onderzoek systematisch op kan zetten en hoe ik instrumenten kan ontwikkelen met behulp van operationaliseringsschema's. Ook heeft het onderzoek me inhoudelijk verder gebracht. Ik ben me door het onderzoek veel meer bewust geworden van het belang van leesstrategieën. Ik weet nu dat het erg zinvol is om gelijk in het begin van een nieuw schooljaar te beginnen met het bewustmaken en aanleren van leesstrategieën. Tegelijkertijd ben ik me er ook van bewust, dat het een onderwerp is dat steeds weer opnieuw behandeld en geëvalueerd moet worden. Mijn onderzoek is een voorproefje geweest. In zo'n korte tijd kan 'van gericht oefenen met leesstrategieën' nauwelijks sprake zijn.

Een mooi inzicht is het voor mij dat de leesstrategie *op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst* door veel leerlingen als nuttig en motiverend werd gezien. Dat is het gereedschap dat ik mijn leerlingen in de toekomst mee kan geven. Door de kennis die ik door het onderzoek heb opgedaan vind ik zelf dat ik een betere docent ben geworden. Mijn streven is het al lang om de leerlingen te motiveren bij het leren. Nu ken ik een nieuw onderdeel waarmee ik dit kan bewerkstelligen.

Literatuurlijst

1. Bimmel P. (2013). Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen (elektronische versie). *Levende talen tijdschrift*, 14(1). Geraadpleegd op 22-2-2015 via <http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/viewFile/239/233>.
2. Haukås, A. (2012). Gewusst wie! - Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch*, 23(46), 23-26.
3. Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2012). Sprachlern-Coaching: Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, 23(46) 41-49.
4. Neuner-Afindsen S. (2012). Lernstrategien Schritt für Schritt aufbauen. *Fremdsprache Deutsch*, 23(46) 11-17.
5. Pelgrim C. (2011). Samen lezen? Leuk! - De invloed van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs op de motivatie en de resultaten voor leesvaardigheid voor het vak Frans (elektronische versie). *Levende talen tijdschrift*, 12(3). Geraadpleegd op 28-3-2015 via [lt-tijdschriften.nl](http://www.lt-tijdschriften.nl).
6. Staatsen F. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Uitgeverij **Continho**.
7. Tops W. & Boons G. (2013). Dyslexie en moderne vreemde talen: Gids voor leerkrachten, hulpverleners en ouders. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Bijlagen

A. Enquête bij deelvraag één en twee

Enquête: Ervaringen met lezen van Duitse teksten

- Maak per vraag één kruisje bij het vakje van je keuze.
- Denk bij het beantwoorden uitsluitend aan de lessen Duits.

		Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Soms wel/ soms niet	Mee eens	Helemaal mee eens
1.	Voor dat ik een tekst lees, ben ik benieuwd waar de tekst over zal gaan.					
2.	Wanneer we in de les gaan lezen voel ik me wakker.					
3.	Tijdens het lezen kan ik me goed concentreren.					
4.	Ik vind het de moeite waard om een Duitse tekst te lezen.					
5.	Door te lezen leer ik interessante dingen.					
6.	Ik ga er van tevoren van uit dat ik de tekst begrijpen kan.					
7.	Ik ga ervan uit dat het me zal lukken de tekst te lezen.					
8.	Mijn leesvaardigheid is goed genoeg om een Duitse tekst te lezen.					
9.	Nadat we een tekst met de klas behandeld hebben, heb ik het gevoel de tekst goed begrepen te hebben.					

10	Als ik tijdens het lezen iets moeilijk vind, weet ik naderhand hoe ik dit de volgende keer beter aan kan pakken.					
----	--	--	--	--	--	--

B. Enquête bij deelvraag drie

Enquête: leesstrategieën

- Geef bij elke leesstrategie aan hoe vaak je die leesstrategie nu gebruikt of wilt gaan gebruiken.

		Gebruik ik nu of in de toekomst...				
Leesstrategie		Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Veel
A	Voorspellingen maken en toetsen.					
Schrijf op waarom je hiervoor koos.						
B	Op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst.					
Schrijf op waarom je hiervoor koos.						
C	Woorden afleiden uit de context.					

Schrijf op waarom je hiervoor koos.						
		Gebruik ik nu of in de toekomst...				
Leesstrategie		Nooit	Zelden	Soms	Regelmatig	Veel
D	Kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken.					
Schrijf op waarom je hiervoor koos.						
E	Erover nadenken wat je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen.					
Schrijf op waarom je hiervoor koos.						
F	Opbouw van de taal doorgronden.					

Schrijf op waarom je hiervoor koos.

- *Leg bij elke leesstrategie je keuze uit.*

C. Werkbladen voor het aanreiken van de leesstrategieën

Werkblad - leesstrategieën

deel 1

Te lezen Tekst: Tekst *I, Kapitel 5, Neue Kontakte.

A) Leesstrategie: Voorspellingen maken en toetsen

1) Kijk naar de titel. Waar denk je, naar aanleiding van de titel, dat de tekst over gaat?

Schrijf

op. _____

2) Kijk naar het plaatje. Waar denk je, naar aanleiding het plaatje, dat de tekst over gaat?

Schrijf op.

3) Lees nu de tekst. Kloppen je voorspellingen? Kruis aan en licht toe.

0 Ja,

want _____

0 Nee,

want _____

B) Leesstrategie: Op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst

1) Hieronder staan W-vragen. Beantwoord de vragen tijdens het lezen van de tekst.
Schrijf de antwoorden op.

a) Over **wie** gaat het in de tekst?

b) **Welk** probleem wordt in de tekst behandeld?

c) Naar aanleiding **waarvan** is de tekst geschreven?

d) Bedenk zelf een vraag en Schrijf deze op. Beantwoord de vraag tijdens het lezen.

vraag:

antwoord:

C) Leesstrategie: woorden afleiden uit de context.

1. Hieronder staan woorden uit de tekst. Probeer de betekenis te raden met behulp van de tekst eromheen.

kochen (alineea 1) - _____

Nahrung (alineea 2) - _____

Lebensmittel (alineea 3)- _____

Verpackungen (alineea 4) - _____

kaufen (alineea 6) - _____

2. Kies zelf twee woorden, waarvan je de betekenis kunt raden. Schrijf deze op en licht toe hoe je geraden hebt.

woord één: _____

toelichting: _____

woord twee: _____

toelichting: _____

Werkblad - leesstrategieën

deel 2

Te lezen Tekst: *Essen aus der Tonne*

D) Leesstrategie: Kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken.

1. Vertaal de volgende woorden uit de tekst:

Geld _____

Supermärkten _____

illegal _____

Containern _____

Zitronen _____

2. Hoe komt het dat je de woorden wist? Schrijf op.

3. Schrijf nog twee woorden op die je wist en licht toe waarom je ze wist.

E) Leesstrategie: Erover nadenken wat je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen.

1. Schrijf drie dingen op die je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

2. Kun je dit ook in het Duits gebruiken? Kruis aan en licht toe.

0 ja, want _____

0 nee, want _____

F) Leesstrategie: Opbouw van de taal doorgronden.

1. Kijk naar de volgende zin uit de tekst. Wat valt je op? Is de zinsbouw hetzelfde als in het Nederlands?

Er geht zu den Mülltonnen von Supermärkten.

2. Ontleed de zin zo goed je kunt. Schrijf op.

3. Kijk naar de volgende woorden. De woorden bestaan uit meerdere delen. Splits de woorden op.

verboden _____

verstehe _____

weggeworfen _____

durchsucht _____

Voorbeeld: ver-boten -> 'ver' is een voorvoegsel.

-> Laatste opdracht:

Lees nu de hele tekst. Helpen de strategieën je om de tekst te begrijpen? Schrijf op.

D. Kwantitatieve gegevens enquête één -1e meting

1e meting op 8-4-2015	TH2B	TH2A	Totaal	TH2B	TH2A	Totaal	TH2B	TH2A	Totaal	TH2B	TH2A	Totaal
n=53	Helemaal niet mee eens			Niet mee eens						Helemaal mee eens		
Attentie												
1. Voor dat ik een tekst lees, ben ik benieuwd waar de tekst over zal gaan.	3	1	4	2	3	5	15	12	27	5	9	14
												2
												1
2. Wanneer we in de les gaan lezen voel ik me wakker.	4	9	13	6	6	12	13	6	19	4	4	8
												1
3. Tijdens het lezen kan ik me goed concentreren	1	4	5	4	3	7	11	11	22	9	7	16
Relevantie												2
												1
4. Ik vind het de moeite waard om een Duitse tekst te lezen.	3	3	6	2	3	5	8	12	20	11	6	17
												3
5. Door te lezen leer ik interessante dingen.	1	4	5	5	2	7	15	15	30	5	4	9
												1
												2

E. Kwantitatieve gegevens enquête één - 2e meting

2de meting op 22-4-2015	TH2B	TH2A	Totaal	TH2B	TH2A	Totaal	TH2B	TH2A	Totaal	TH2B	TH2A	Totaal
n=50 TH2B: n=25 TH2A: n=25	Helemaal niet mee eens			Niet mee eens			Soms wel/ soms niet			Helemaal mee eens		
1. Voor dat ik een tekst lees, ben ik benieuwd waar de tekst over zal gaan.	1	4	5	5	4	9	9	15	24	5	2	7
2. Wanneer we in de les gaan lezen voel ik me wakker.	3	4	7	10	5	15	9	11	20	3	3	6
3. Tijdens het lezen kan ik me goed concentreren	3	2	5	3	4	7	14	10	24	2	7	9
Relevantie												
4. Ik vind het de moeite waard om een Duitse tekst te lezen.	1	6	7	4	4	8	8	10	18	8	4	12
5. Door te lezen leer ik interessante inzen.	2	3	5	2	3	5	14	13	27	4	4	8

F. Kwantitatieve gegevens enquête twee

	nooit		zelden		soms		regelmatig		veel		niets ingevuld	
	TH2B	TH2A	totaal	TH2B	TH2A	totaal	TH2B	TH2A	totaal	TH2B	TH2A	TH2B
Voorspellingen maken en toetsen.	3	7		5	4		8	4		1		
Op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst.		3			6		7	6	12	6		
Woorden afleiden uit de context.	2	1		1	6		10	5	7			
Kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken.	1	1		1	1		8	13	12	7		1
Erover nadenken wat je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen.	9	9		3	4		3	4	1			1
Opbouw van de taal doorgronden.	9	6		5	6		1	3	4			1

G. Kwalitatieve gegevens enquête twee: toelichtingen van de leerlingen

Leesstrategie	Categorie	Toelichtingen van de leerlingen.		
		Leerlingen staan er negatief tegenover.	Leerlingen staan met hun mening in het midden tussen positief en negatief.	Leerlingen staan er positief tegenover.
A) Voorspellingen maken en toetsen	Tijd	• Geen tijd meer over om de vragen van de tekst te beantwoorden. XXXXX • Zie boven, maar wel handig.		• Makkelijkste en snelste strategie.
	Delen van de strategie toepassen	• Ik kijk alleen naar de titel. XXX • Ik kijk alleen naar de titel, de plaatjes en de alinea's.		• Om te kijken of wat ik bedacht heb, klopt (toetsen). XX
	Zonder verdergaande toelichting.	• Omdat ik het niet gebruik. • Komt niet in me op. • Geen fijne manier. • Nogal onhandig.	• Doe ik bijna niet. • Ik doe het soms. XXX. • Omdat het soms handig is. XX	• Makkelijk. • Heel erg handig. • Daarom. • Zo nu en dan gebruik ik het.
	De leerling doet iets anders ipv deze strategie.	• Ik lees gelijk de tekst. • Liever op in manier.	• Meestal gelijk de tekst lezen. • De andere strategieën zijn makkelijker en handiger.	
	Noodzakelijkheid		• Ik weet het al. XX	
	School		• Doen we op school niet, misschien later handig. • Het moet soms bij leesvaardigheid.	

Textbegrip		• Je leert de tekst beter kennen. • Eerste indruk.	• Indruk waar de tekst over gaat. • Makkelijker om te begrijpen. • Handig als je voorgevoel hebt. • Je hoeft niet de hele tekst te lezen om het onderwerp te kennen.
Toekomst		• Later meer gebruiken, alvast een voorproefje.	
Interesse	• Niet interessant.		• Kijken waar de tekst over gaat en of ik het leuk/interessant vind. XX
Sturing leerproces			• Als je een laag cijfer haalt, heb je het kunnen aan zien komen.

Leesstrategie	Categorie	Toelichtingen van de leerlingen.		
		Leerlingen staan er negatief tegenover.	Leerlingen staan met hun mening in het midden tussen positief en negatief.	Leerlingen staan er positief tegenover.
B) Op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst.	Tijd	Soms handig, maar wel veel werk. geen tijd voor.		- Super handig en bespaart tijd. - Dan begrijp je de tekst snel en houd je tijd over voor nakijken. - Snap je het sneller.
	Zonder verdergaande toelichting.	- Niet fijn. - Omdat ik het niet doe. - Ik lees nooit Duits met gerichte informatie.		- Omdat ik het altijd gebruik. - Makkelijk. XX - Daarom.
	De leerling doet iets anders ipv deze strategie of in aanvulling eraan.	Ik lees de tekst en dan maak ik de vragen.		Ik markeer de belangrijkste zinnen/woorden.
	Noodzakelijkheid	Niet nodig, alleen als het er staat.		
	School			- Ik heb het heel veel nodig bij toetsen. - Moet je soms bij vragen doen om antwoord te vinden. XXXXXXX

Textbegrip			• Ik begrijp de tekst meer en kan ook gelijk aan de slag met de vragen. • Dan kan je de betekenis eruit halen. XX • Dan kan ik een soort samenvatting voor mezelf maken. XXX • Dan snap je het beter. XXX • Daar gaat de tekst over. XX • Dan weet je tenminste al een stuk meer. XX • Dan kun je vragen goed en specifiek invullen. XXXX
Automatisme		• Doe ik uit mezelf al.	
Moeilijkheidsgraad		• Alleen bij een moeilijke tekst. • Als ik het kan vinden.	• Makkelijker dan globaal lezen. XX

		Toelichtingen van de leerlingen.		
Leesstrategie	Categorie	Leerlingen staan er negatief tegenover.	Leerlingen staan met hun mening in het midden tussen positief en negatief.	Leerlingen staan er positief tegenover.
C) Woorden afleiden uit de context.	Tijd	Als ik de tijd heb.		
	Zonder verdergaande toelichting.	- Soms handig. - lastig. - heel irritant.	- Niet makkelijk. - Fijn.	- Kan handig zijn. - Heel vaak, helpt echt. - Daarom. - Omdat ik dat vaak doe
	De leerling doet iets anders ipv deze strategie of in aanvulling eraan.		Als ik niet genoeg heb aan B.	Sommige woorden samenvoegen.
	Noodzakelijkheid		- Hoeft niet altijd. - Soms weet je ze al. - In de tekst staat het vaak gewoon in, maar ik lees de context vaak wel even door. - Alleen als ik het nodig heb om een vraag te beantwoorden.	
	School			Bij Nederlands bij leesvaardigheid geleerd

Textbegrip		• Handig om woord beter te begrijpen. XXX • Ja, want daar gaat het altijd op.	• Om beter te kunnen begrijpen. XXXX • Zo weet ik en beetje waar de tekst over gaat. • Vaak wordt voor of na de zin de betekenis gegeven. • Ik lees verder of terug om het woord te begrijpen. XXX • Meestal kom je eruit wat dan de zin of het woord betekent. XX • Makkelijker om betekenis te vinden. • Hier kun je belangrijke informatie uithalen. • Als ik de tekst niet snap, goede oplossing. • Als je de woorden niet weet, weet je de hele tekst bijna niet.
Automatisme			• Dat deed ik al eerder.
Moeilijkheidsgraad	• Alleen als er moeilijke woorden staan. • Alleen als ze er zijn.		

		Toelichtingen van de leerlingen.		
Leesstrategie	Categorie	Leerlingen staan er negatief tegenover.	Leerlingen staan met hun mening in het midden tussen positief en negatief.	Leerlingen staan er positief tegenover.
D) Kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken.	Tijd			Ben je snel klaar als je weinig tijd hebt.
	Zonder verdergaande toelichting.		Soms handig.	- Makkelijk XXXXX - Daarom. XX - Handig
	De leerling doet iets anders ipv deze strategie of in aanvulling eraan.			Ik raad de woorden ook een beetje.
	Textbegrip			- Makkelijke manier om erachter te komen wat woord betekent. - Makkelijker om tekst te snappen. XXXXXXXX - Dan kan ik kijken of ik al sommige woorden uit de tekst ken. - Zo kom je te weten waar de tekst over gaat. - Als je het niet weet kun je nadenken om het toch te begrijpen.
	Toekomst			Handig voor later.
	Automatisme			- Doe ik altijd al. - Gaat vanzelf.
	Moeilijksheidsgraad	Alleen als ik het weet.		Als ik het woord ken.

	Gelijkenissen tussen talen.		• Soms lijkt Nederlands op Duits.	• Wel als woorden op elkaar lijken. XXX • Sommige talen lijken op elkaar. • Het lijkt veel op het Nederlands. XXXXX • Als er een woord veel op een ander woord lijkt. • Duits lijkt een beetje op Nederlands. XX • Heel veel woorden lijken op Nederlands en betekenen ook hetzelfde. • Ben niet zo goed in Duits. Wel in Engels en Nederlands. Als een woord op die talen lijkt vind ik het gemakkelijker
--	------------------------------------	--	---	--

Leesstrategie	Categorie	Toelichtingen van de leerlingen.		
		Leerlingen staan er negatief tegenover.	Leerlingen staan met hun mening in het midden tussen positief en negatief.	Leerlingen staan er positief tegenover.
E) Erover nadenken wat je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen.	Tijd		• Makkelijker en snel.	
	Zonder verdergaande toelichting.	• Dat doe ik bijna nooit. • Dat doe ik niet. • zelden. • Niet fijn. • Ik maak nooit eerst een samenvatting. • Gebruik ik niet. • Gewoon niet handig.	• Kan handig zijn.	• Makkelijk. • Kan handig zijn.
	De leerling doet iets anders ipv deze strategie of in aanvulling eraan.	• Ik doe het anders in de anders talen. XX • Ik lees gewoon de tekst wat vaker.	• Kijken of ik woorden herken. XX	
	Tekstbegrip			• Dan snap je het beter. Goed. • Zo snap je de tekst als je het ook probeert en wil begrijpen.
	Noodzakelijkheid	• Ik begrijp alles altijd wel meteen.		
	Automatisme	• Daar denk ik niet bij na. • Denk ik niet aan. XX • Ben daar niet mee bezig.		
	Onbegrip over de strategie	• Snap het niet. XX • Onzin. • Vind het niks helpen. • Snap niet waarom. • Dat slaat nergens op. Ik lees gewoon elke tekst hetzelfde.	• Snap niet.	

Gelijkenissen tussen talen.	• Zelfde als bij een Duitse tekst. • Je moet dan ook goed in die talen zijn.	• Alleen bij Frans. • Soms ken je het al uit het Nederlands. • Engels is makkelijk, daarvoor heb ik geen leesstrategie nodig. Bij Frans wel.	
Vorbereiding	• Ik zie het dan wel.	• Het helpt om er van tevoren al over na te denken. • Dan denk ik erover na hoe ik de tekst het beste kan lezen, zodat ik het ook begrijp. • Zo heb je vast een voorbereiding.	• Dan heb je een plan en kun je je goed voorbereiden.
Sturing leerproces		• Zodat je, als je vastloopt, weet wat je dan moet doen.	• Dan concentreer ik me beter. XX

		Toelichtingen van de leerlingen.		
Leesstrategie	Categorie	Leerlingen staan er negatief tegenover.	Leerlingen staan met hun mening in het midden tussen positief en negatief.	Leerlingen staan er positief tegenover.
F) Opbouw van de taal doorgronden.				
	Zonder verdergaande toelichting.	• Zelden: Omdat het één van de leesstrategieën is. • Doe ik nooit. • Gebruik ik niet. XX • Niet fijn.	• Omdat ik dat soms doe. • wel handig	• Makkie
	De leerling doet iets anders ipv deze strategie of in aanvulling eraan.	• Daar doe ik niet aan, wel vertaling zoeken.	• Ik vertaal soms de zin.	• Daardoor kun je letterlijk vertalen.
	Automatisme	• Daar denk ik niet zo bij na. XX		
	Textbegrip	• Heel soms, om het woord te kunnen begrijpen.	• Zo kan ik zien waar het over gaat. Vind het handig. • Dan krijg je het soms beter mee. • Meestal lijkt het op een woord dat je zelf kent. • Kan handig zijn als je een samengesteld woord niet snapt. • Weet je wat voor soort woord het is.	• Als ik moeilijke woorden uit de zin haal weet ik ze meestal wel. • Anders kan je de tekst niet begrijpen. • Zo snap je wat er gebeurt in de tekst. • Dan begrijp je het.
	Onbegrip over de strategie	• Snap ik niet. XX	• Snap niet.	
	School		• Soms van <u>school</u>.	
	Noodzakelijkheid	• Niet belangrijk. • Niet nodig.		
	Moeilijkheidsgraad	• Ingewikkeld. • Veelste moeilijk, ben super slecht in grammatica. • Niet makkelijk	• Meestal alleen bij moeilijke zinnen in een andere taal.	
	Gelijkenissen tussen talen.	• Ben slecht in andere talen, verpest het dan.	• Ligt eraan welke taal.	

	Sturing leerproces	• Als ik het echt niet weet, om het toch te proberen.		
--	--------------------	---	--	--

H. Kwalitatieve gegevens enquête twee: Interviews met leerlingen

Interview met twee leerlingen uit klas TH2B

Leesstrategie A: Voorspellingen maken en toetsen

T. maakt wel voorspellingen maar gaat achteraf niet toetsen of zijn voorspellingen kloppen. Waarom doet hij dat zo?

- Hij geeft aan dat te vergeten.
- Hij doet het 'gewoon op zijn manier' zonder te toetsen. Dat bevalt hem goed en hij wil dit niet veranderen.

L. vindt deze strategie handig voor een proefwerk. Op die manier kan ze achteraf checken of ze alles goed begrepen heeft. Ze gebruikt de voorspellingen dus ook aan het einde van het proefwerk nog eens bij het doorgaan van het gemaakte werk. Soms gebruikt ze deze strategie ook nog voordat ze met de vragen van het proefwerk aan de slag gaat. Als er veel moeilijke woorden in de tekst staan, dan leest ze de tekst meestal vaker.

Leesstrategie B: Op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst

T. geeft aan normaalgesproken langzaam te zijn met lezen en leesopdrachten. Door deze strategie is hij sneller.

L. zou ook vragen zelf bedenken voordat ze een tekst gaat lezen. T. zou dit ook doen. Ze vinden het allebei geen tijdsverspilling om nog eigen vragen erbij te verzinnen.

Leesstrategie E: Erover nadenken wat je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen

T. denkt er van tevoren over na hoe hij het lezen aan wil pakken. Meestal zijn dat de volgende twee dingen:

- vragen bekijken.

- Belangrijke stukjes, waarvan hij zelf denkt dat ze belangrijk zijn, bekijkt hij bijzonder goed.

-> Hij vindt het echt nuttig om een plan te maken.

L. heeft vooral de volgende strategie, die haar helpt: open staan voor de opdracht en de tekst. Zij geeft aan dat haar vaak opvalt dat andere leerlingen niet durven te beginnen met lezen omdat ze denken dat het te moeilijk is. Ze staan dus niet open en dat is volgens haar een valkuil.

Leesstrategie F: Opbouw van de taal doorgronden

Wat vindt L. fijn aan deze strategie? - Het helpt haar om de volgorde van de woorden in de zin goed te bekijken. Dan kan ze een moeilijke zin toch begrijpen.

Interview met twee leerlingen uit klas TH2A

Leesstrategie A: Voorspellingen maken en toetsen

N. gaf in de enquête aan altijd gelijk de tekst te lezen en geen voorspellingen te maken.

Waarom doet zij dat zo?

-> N. vind het niet nodig. Het kost alleen tijd. Als ze eerst de plaatjes bekijkt, daarna de titel en daarna nog alle tussenkopjes is ze al een paar minuten verder. Ze begrijpt de tekst ook als ze hem gelijk leest, de leesstrategie is dus zonde van de tijd. Ze begint gelijk te lezen.

M. daarentegen vind het wel een fijne strategie. Het argument dat het teveel tijd kost, gaat voor haar niet op. Ze haalt de tijd namelijk later weer in, omdat ze de tekst sneller begrijpt en aan de slag kan met de vragen.

Leesstrategie B: Op zoek gaan naar gerichte informatie in de tekst

N. vind dit een goede strategie. Bijzaken kunnen dan bij het lezen weggelaten worden en zo komt de belangrijkste informatie snel boven drijven. Bij een proefwerk leest ze dus altijd eerst de vragen die gesteld worden. Hoe zit dat bij andere teksten, buiten proefwerken? Vindt ze het hier ook een handige strategie? Ja ook bij bijvoorbeeld een roman zou het handig zijn. Ze zou dan bijvoorbeeld de vragen 'over wie gaat het?' en 'wat doet die persoon' stellen. Zo kan ze een samenvatting maken. Ze begrijpt de tekst dan beter.

M. sluit zich bij deze mening aan.

Leesstrategie D: Kennis uit de moedertaal of een eerder geleerde taal gebruiken

N.'s moedertaal is Thais. Deze taal helpt haar niet bij het leren van Duits. Thais is volgens haar zo anders dan Duits, dat er geen gelijkenissen zijn. Nederlands, Engels en Frans kunnen daarentegen wel helpen. N. geeft het volgende voorbeeld: In de tekst staat 'Apfelsaft'. 'Apfel' kende ze al, omdat we dat woord hebben besproken. 'Saft' kende ze nog niet. Maar omdat het zo op het Nederlandse 'sap' lijkt trok ze de conclusie dat 'Apfelsaft' in het Nederlands 'appelsap' moet zijn. N. geeft aan in het bijzonder bij zulke samengestelde woorden, regelmatig dergelijke conclusies te kunnen trekken.

M. geeft aan dat ze veel baat heeft bij het vergelijken van Duits met Twents. Ze kan spontaan geen voorbeeld bedenken, maar volgens haar lijken Duits en Twents nog meer op elkaar dan Duits en Nederlands. Hier maakt ze bewust gebruik van. Als ze een woord niet kent vraagt ze zich tijdens het lezen af of er gelijkenissen zijn met Twents. Zo niet, probeert ze het daarna nog eens met Nederlands.

Leesstrategie E: Erover nadenken wat je doet als je een tekst in het Engels of Frans gaat lezen

M. gaf in de enquête aan teksten in het Engels en Frans anders aan te pakken. Die manier vind ze bij Duits niet fijn.

Hoe pakt ze het Bij Engels en Frans aan?

-> Engels en Frans begrijpt ze niet zo snel. daardoor moet ze teksten in die taal vaker lezen. Duits begrijpt ze sneller omdat het meer op Nederlands lijkt. Zou een Duitse tekst echt moeilijk zijn, zou ze het wel op dezelfde manier aanpakken als bij Engels en Frans.

Vind ze het wel handig om van te voren bedenken hoe ze het lezen aan zou kunnen pakken?

-> Nee dat lijkt haar niet handig. Ze kent de tekst immers niet. Daarom kan ze van tevoren niet bepalen welke aanpak handig is.

Ook N. maakt van tevoren geen plan. Ze begint te lezen en ziet dan wel wat er gebeurt. Dat vindt ze prettig zo.

Leesstrategie F: Opbouw van de taal doorgronden

M. snapte eerst niet wat deze strategie inhoudt. Na uitleg gekregen te hebben, geeft ze aan wel altijd te kijken met welke woordsoort ze het te maken heeft, als ze een woord moeilijk vindt.

I. Beoordelingsformulier onderzoeksplan

Beoordelings- en feedbackschema voor het onderzoeksplan afstudeeronderzoek LIOP/AFON/ EIOZ, 2014-2015

Beoordeling

(niet voldaan / voldaan): Voldaan

Naam student: Ina Elstgeest Studentnummer: s 1041699

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:

Onderdeel	Criteria	Feedback	Voldaan / niet voldaan
Literatuuroverzicht van en verwijzingen naar geraadpleegde bronnen	Volgens de APA-richtlijnen (zie bijlage A uit "Het Afstudeeronderzoek in stappen").	In orde.	Voldaan
Wijze van verslaglegging	Correct en helder taalgebruik en een overzichtelijke layout (zie bijlage B uit "Het LJO onderzoek in stappen").	Nog wat kleine foutjes in de formuleringen.	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 Ad A De aanleiding voor het onderzoek dient onderbouwd te worden of uit een persoonlijke vraag of een verwijzing naar een aangetroffen probleem in de onderwijspraktijk of een onderbouwde keuze voor één van de aangeboden onderzoeksthema's. Ad B Duidelijk wordt gemaakt wat de verwachte meerwaarde (het 'nut') van het onderzoek is voor de student maar ook in meer algemene zin voor de beroepspraktijk (de school of directe collega's van de student). Ad C De context moet in het licht van de (later te formuleren) onderzoeksvraag adequaat beschreven worden. Ad D Hierin wordt in enkele zinnen het probleem en het gewenste doel van het onderzoek beschreven.	Je beschrijft kort maar duidelijk wat jouw aanleiding is voor dit onderzoek en wat de relevantie is van je onderzoek. Je verantwoordt hier ook je context en je geeft aan wat je doel van het onderzoek is. Je beschrijft nu beter wat de link tussen leesstrategieën en motivatie is.	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 inzichtelijk worden gemaakt op welke manier naar bronnen is gezocht. In de theoretische verdieping wordt gebruik gemaakt van minimaal 5 actuele (semi)wetenschappelijke literatuur of vakdidactische bronnen. Daarbij is 1 Engelstalige bron verplicht. Kernbegrippen zijn helder omschreven of gedefinieerd aan de hand van de bronnen.	Je geeft aan welke bronnen je gebruikt hebt en waarom. Dit stuk mag je in je uiteindelijke verslag weglaten. Je geeft verschillende definities van de begrippen die in jouw onderzoek van pas komen. Leg in je verslag nog duidelijker uit welke definities jij hebt gebruikt. Verantwoord je keuze van de leesstrategieën die je gaat gebruiken.	Voldaan.
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.	Duidelijke onderzoeksvraag en deelvragen.	Voldaan.