

“Waarom hebben we begripend lezen in de klas?”

Een praktijkonderzoek naar het vergroten van de motivatie voor begripend lezen

Naam: Ischa Brentjens

Student nr: 2135298

Opleiding: M SEN – Leerroute CDD

Hogeschool: Fontys

Begeleider: A. van de Kamp

Datum: juni 2011

Voorwoord

Voor u ligt het praktijkonderzoek dat een afsluiting is voor de Master ‘Special Education Needs’ (SEN) bij Fontys Hogescholen. Met de titel “Waarom hebben we begrijpend lezen in de klas?” wil ik duidelijk maken dat deze vraag van leerlingen in mijn klas de aanleiding is van dit onderzoek. Via deze weg wil ik een aantal mensen bedanken die een bijdrage hebben geleverd aan de totstandkoming van dit onderzoek. Allereerst wil ik mijn onderzoeksbegeleider A. de Bilde bedanken voor haar steun en begeleiding tijdens het onderzoek. Daarnaast wil ik mijn collega’s op school X en mijn collega studenten uit de onderzoeksgroep bedanken voor het meedenken en hun betrokkenheid in het onderzoek. Tot slot wil ik mijn collega J. S. in het bijzonder bedanken als critical friend.

Ischa Brentjens

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling	5
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	7
2.1 Motivatie	
2.2 Motivatie en begrijpend lezen	
2.3 Risicolezers en zwakke lezers	
2.4 Vakintegratie en competentiegericht leren	
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksvorm	
3.2 Doelgroep en onderzoeksperiode	
3.3 Methoden voor dataverzameling	
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	
3.5 Ethiek	
Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten	19
4.1 Deelvraag 1	
4.2 Deelvraag 2	
4.3 Deelvraag 3	
4.4 Deelvraag 4	
4.5 Deelvraag 5	
Hoofdstuk 5. Beantwoording van de onderzoeksvraag	30
Hoofdstuk 6. Conclusies en aanbevelingen	34
Hoofdstuk 7. Evaluatie	36
Literatuurlijst	38
Bijlagen	40
1 ‘Nulmeting leerlingen’	
2 ‘Nulmeting praktijk- en groepsleerkrachten’	
3 ‘Checklist voor leerlingen in praktijkvakken’	
4 ‘Vragenlijst over de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen’	
5 ‘Nameting leerlingen’	
6 ‘Nameting praktijk- en groepsleerkrachten’	
7 ‘Overzicht uitkomsten voor- en nameting’	

Samenvatting

Leerkrachten hebben wel eens te maken met leerlingen die weinig motivatie hebben voor een bepaald onderwerp of vak. Leerlingen kunnen het gevoel hebben dat ze het niet voor zichzelf doen, zien het nut er niet van in en weigeren zelfs helemaal om het werk uit te voeren. Leerkracht vinden het lastig om juist te handelen in deze situaties, vooral wanneer het vaker gebeurt. Je wil dus voorkomen dat je in dit soort situaties terecht komt.

Volgens de theorie is het belangrijk dat de motivatie vanuit de leerling zelf komt. De leerling moet het nut inzien van de taak die hij doet. Daarbij is het belangrijk dat de leerling weet dat het zinvol is wat hij doet, zowel op de korte en de lange termijn. Het zou mooi zijn als de leerling zich ervan bewust zou zijn dat hij het geleerde in verschillende schoolse en niet schoolse situaties kan toepassen. Door de theorie te koppelen aan de praktijk kan hier op school mee begonnen worden. Het is wenselijk om dit als één geheel te zien en niet als afzonderlijke vakken.

In dit praktijkonderzoek wordt gekeken op welke manier de motivatie van eerstejaars leerlingen op school X voor begrijpend lezen vergroot kan worden. Tijdens het praktijkgedeelte van het onderzoek staan leerlingen en leerkrachten centraal. Acht leerlingen en acht leerkrachten vormen de respondenten van dit onderzoek. Er wordt gestart met het peilen van de motivatie bij alle respondenten. Vervolgens vindt er een interventie plaats met de leerlingen. Dit bestaat uit het werken met een checklist en bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen. Tot slot wordt de motivatie opnieuw gepeild bij de respondenten om te kijken in hoeverre de interventie heeft bijgedragen aan het vergroten van de motivatie. De uitkomsten van het onderzoek wijzen uit dat de motivatie van leerlingen voor begrijpend lezen over het algemeen vergroot is. Dit is op te maken uit de nameting van leerlingen en leerkrachten. De interventie heeft hier een belangrijke rol in gehad.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

School X is een school voor praktijkonderwijs. In totaal telt de school 220 leerlingen. Iedere groep telt ongeveer 19 leerlingen. Leerlingen van school X zijn afkomstig uit groep zeven of acht van het basisonderwijs of uit de eindgroepen van het speciale basisonderwijs. Er werken 32 personeelsleden. School X begeleidt haar leerlingen naar betaald werk of verdere scholing. Belangrijk punt van aandacht is de voorbereiding op een zelfstandige deelname aan de maatschappij. Binnen school X ben ik groepsleerkracht van een combinatie groep eerste- en tweedejaars leerlingen. Als groepsleerkracht ben ik aanspreekpunt voor ouders, andere belanghebbenden en praktijkleerkrachten. Ik verzorg de theorielessen voor de leerlingen uit mijn groep. Het onderzoek richt zich op één van de theorielessen, namelijk begrijpend lezen. In het onderzoek wil ik bereiken dat eerstejaars leerlingen zich door de interventie bewust worden wat er gedaan wordt aan begrijpend lezen in de praktijklessen en waarom er aan dit theorievak gewerkt wordt in de klas. Ik wil te weten komen of de interventie een positieve bijdrage levert aan de motivatie voor begrijpend lezen en hoe wij hier op school X in de toekomst gebruik van kunnen maken.

Op school X vinden wij het van groot belang dat leerlingen weten dat het zinvol is wat ze doen. Wij merken dat leerlingen die weten waarom ze iets doen gemotiveerder in de (praktijk)lessen zitten en op een positieve manier hun schooltijd ervaren. Eerstejaars leerlingen in mijn klas stellen regelmatig vragen over het vak begrijpend lezen. Deze vragen gaan meestal over het doel of nut van dit vak. Ik krijg hierdoor de indruk dat leerlingen niet goed weten waarom zij begrijpend lezen hebben in de klas en ik vraag mij af wat hun motivatie is voor dit vak. Ik wil weten op welke manier school X een bijdrage kan leveren aan het vergroten van de motivatie en richt mij daarom op dit onderwerp tijdens het onderzoek.

De hoofdvraag van het onderzoek is:

Hoe kunnen wij op school X de motivatie van eerstejaars leerlingen voor het theorievak begrijpend lezen vergroten?

De bijbehorende deelvragen zijn:

1. In hoeverre zijn de leerlingen gemotiveerd voor begrijpend lezen?
2. In hoeverre weet een leerling/ is de leerling zich bewust waarom hij begrijpend lezen in de theorieles heeft?
3. Hoe ervaren de eerstejaars leerlingen de bijeenkomsten waar ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen in combinatie met een beroepsrichting?
4. Wat vinden de leerlingen van het gebruik van de checklist en de bijbehorende bijeenkomsten waarin we de bevindingen met elkaar bespreken?
5. In hoeverre is de motivatie en bewustwording van leerlingen voor begrijpend lezen omhoog gegaan na het gebruik van de checklist en de verschillende bijeenkomsten?

Binnen school X willen wij al een aantal jaren de leerlijnen rekenen en Nederlands in kaart brengen. Het onderwerp ‘leerlijn Nederlands’ heeft dus al een aantal jaren de aandacht op school X. Er is nog niet gestart met het in kaart brengen hiervan. Dit komt door de omvang van het onderwerp en andere prioriteiten binnen de school.

In de ontwikkelagenda van de school staat dit onderwerp daarom beschreven in aantal schooljaren. Het is nieuw dat er door dit onderzoek een start wordt gemaakt met de aanpak van dit onderwerp binnen de school.

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk komen verschillende inzichten en theorieën aan bod die aansluiten bij het onderwerp van dit praktijkonderzoek. In de eerste paragraaf wordt weergegeven wat motivatie precies is. In de tweede paragraaf wordt motivatie in samenhang beschreven met begrijpend lezen. Tot slot bespreek ik vakkenintegratie en competentiegericht leren in het onderwijs.

2.1 Motivatie

‘Motivatie is een innerlijk proces dat een persoon aanzet tot bepaald gedrag, richting geeft aan dat gedrag en ervoor zorgt dat dit gedrag in stand gehouden wordt.’

(Woolfolk, 2008)

Enthousiasme en gedrevenheid zijn volgens Kol (2007) synoniemen voor ‘gemotiveerd zijn’. Kol (2007) geeft aan dat een leerling gemotiveerd is, als hij enthousiast over de opdracht is en gedreven is om de opdracht goed te doen. Als we het over motivatie hebben noemt Woolfolk (2008) twee soorten. Namelijk intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt uit de persoon zelf en extrinsieke motivatie wordt aangestuurd door externe factoren. Boekaerts (2005) zegt hierover dat leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn als zij alleen een taak ten uitvoer brengen om een beloning te krijgen van iemand anders of om aan een straf te ontkomen. In mijn dagelijkse werk merk ik dat leerlingen die zoekende zijn naar een beroepsrichting vaak extrinsiek gemotiveerd zijn. Het gaat vaak om eerste en tweedejaars leerlingen die nog moeten ontdekken wat ze leuk vinden en waar ze goed in zijn. Je kunt volgens Boekaerts (2005) spreken van intrinsieke motivatie als een leerling gemotiveerd is voor een taak en geen beloning nodig heeft van iemand anders om te starten met een taak en hiermee door te gaan als het even niet lukt. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, zullen volgens Boekaerts (2005) aangeven dat ze weinig inspanning hoeven te doen en dat ze plezier halen uit het uitvoeren van de taak. Jansen e.a. (2000) geeft aan dat leerlingen ook extrinsieke motivatie nodig hebben omdat de taak zelf vaak niet voldoende motivatie opwekt. Dit is een taak voor de leerkracht, die moet zorgen voor extrinsieke beweegredenen. Ik merk dat leerlingen na het tweede leerjaar meer intrinsieke motivatie hebben omdat ze gekozen hebben voor een bepaalde beroepsrichting. Ik sluit mij aan bij Jansen dat dit niet voldoende is om de taak te volbrengen. Ik heb het idee dat een leerling hier hulp van de leerkracht bij nodig heeft: stimuleren, motiveren en begeleiden. Volgens Poulie en de Vries (2003-2006) zijn leerlingen vaak gemotiveerd voor iets anders dan hun docenten willen. Volgens hen kun je leerlingen motiveren door leerlingen voor keuzen te stellen één of andere uitdaging aan te pakken, de leerling helpen hoe ze deze uitdaging aan kunnen pakken en helpen vaststellen dat ze zelf een stap verder zijn gekomen.

Als leerlingen in een nieuwe leersituatie terecht komen proberen zij hieraan betekenis te verlenen door te refereren aan hun eigen motivationele overtuigingen. Met motivationele overtuigingen bedoelt Boekaerts (2005) de waarden, meningen en oordelen die leerlingen hebben over objecten, gebeurtenissen en onderwerpen. Ook sturen deze overtuigingen het denken, het gevoel en de acties van de leerling bij een bepaald vak. Eenmaal gevormde motivationele overtuigingen (gunstig of ongunstig) voor een bepaald vak zijn volgens Boekaerts moeilijk te veranderen. Volgens Le Fevere de ten Hove e.a. (2008) kun je als leerkracht wel een bijdrage leveren om dit te veranderen. Zorg voor doelen die waarde hebben voor de leerling, die dichtbij liggen en niet te ver vooruit en laat de doelen aansluiten bij de beleavingswereld van de leerling. Ik merk in gesprekken met leerlingen dat gevormde meningen en overtuigingen over schoolse zaken moeilijk te veranderen zijn. Ik denk ook dat ik een bijdrage kan leveren om dit te veranderen. Daarom wil ik de punten van Le Fevere de ten Hove meenemen zodat ik in het onderzoeksproces invloed kan hebben op de gevormde motivationele overtuigingen over begrippeend lezen.

Leerlingen die zeggen dat ze nooit in staat zijn om een taak succesvol tot een eind te brengen, geven volgens Boekaerts (2005) aan dat ze geen verband zien tussen hun acties en een positieve uitkomst. Op dat moment kan een leerkracht helpen weer verband te ontdekken bij de leerling door leersituaties te ontwerpen waar een leerling succes kan behalen. Ik zie op school X dat leerlingen groeien door succeservaringen en daarom vind ik het belangrijk om dit duidelijk te benoemen als blijk van waardering voor het succes. Poulie en de Vries (2003-2006) sluiten hierbij aan door te zeggen dat het hanteren van gemakkelijk taken een goede tijdelijke strategie kan zijn om weerzin en angst te overwinnen. Als kanttekening noemen zij dat het belangrijk is om rekening te houden met het feit dat leerlingen uiteindelijk uitdaging willen en geen gemakkelijke successen. Volgens hen moeten leerlingen uitdagende taken krijgen om de motivatie te vergroten. Ik denk dat hier een belangrijke taak is weggelegd voor de leerkracht. De leerkracht moet kunnen inschatten of de taak niet te moeilijk of makkelijk is en of er genoeg uitdaging in zit voor de leerling. Ik vind het belangrijk om hierbij te luisteren naar de reacties van de leerlingen en hiernaar te handelen. In het onderzoek wil ik de reacties van de leerlingen meenemen in het gehele proces.

Volgens Boekaerts (2005) is het belangrijk om taken en activiteiten waardevol te maken voor de leerlingen door naar de intrinsieke waarde van de taak en de mogelijke toepasbaarheid op andere gebieden buiten school te verwijzen. Le Fevere de ten Hove e.a. (2008) sluit zich hierbij aan door het volgende te noemen:

“De taak en de vaardigheden waarop je een beroep doet, moeten door het individu belangrijk geacht worden in verband met de opvatting die hij/zij heeft over zichzelf.”

(Le Fevere de ten Hove e.a., 2008 p.99)

Het komt er dus volgens Le Fevere de ten Hove e.a. (2008) op neer dat leerlingen geen motivatie hebben voor een leertaak als ze het nut niet inzien van de taak. Voordat leerlingen het nut ervan inzien willen ze weten wat ze eraan hebben op dit het moment van de leertaak uitvoeren en voor de toekomst. Dit punt is voor mij zeer herkenbaar in het werken met pubers. Ik ervaar dat leerlingen willen weten waarom ze iets doen en wat ze er (direct) aan hebben. Daarbij acht Boekaerts (2005) het van belang om het leerplan of onderwijsprogramma te vertalen in termen van de vaardigheden die leerlingen relevant en interessant vinden. Een leerkracht probeert uit te vinden wat de huidige interesses en carrièredoelen zijn van de leerling. Ook kun je leerlingen die al gemotiveerd zijn vragen om uit te leggen waarom zij een nieuwe vaardigheid waardevol vinden. Dit neem ik mee in het onderzoek door leerlingen uit hogere klassen, met verschillende beroepsrichtingen, te laten vertellen waarom goed begrijpend lezen van belang is voor de richting en het bijbehorende beroep. Nog een andere optie is volgens Boekaerts (2005) om leerlingen te vragen andere leerkrachten of oudere leerlingen binnen de school te interviewen om erachter te komen wanneer zij van de nieuwe stof of vaardigheid gebruik maken. Dit trekt de aandacht en nieuwsgierigheid van de leerlingen en is volgens haar al de helft van het motivatiegedeelte.

2.2 Motivatatie en begrijpend lezen

Uit Periodieke Peiling van het Onderwijs Niveau van Heesters e.a. (2007) blijkt dat ongeveer de helft van de leerlingen lezen leuk vindt en 70% van de leerlingen lezen belangrijk vindt. Het percentage leerlingen die aangeven nooit een boek te lezen is sinds 1993 omhoog gegaan naar 13%. Dat is een verdubbeling. Volgens Stoeldraijer en Förrer (2008) lijkt hierdoor dat het enthousiasme is afgenomen. Zij maken zich zorgen over het feit dat veel leerlingen niet leuk vinden. Als de methoden voor begrijpend lezen eraan bijdragen dat leerlingen begrijpend lezen minder leuk vinden, moeten we onszelf de vraag stellen wat dan wel het positieve effect is. Volgens Stoeldraijer en Förrer (2008) wil natuurlijk elke methode dat de inzet van een methode mee helpt aan het plezier in lezen, maar in de praktijk is dat op dit moment niet het geval. Ik zie en kan uit opmerkingen van leerlingen opmaken dat zij begrijpend lezen als theorievak niet leuk vinden. De gegevens uit het minionderzoek naar de aantrekkelijkheid van het vak begrijpend lezen van Stoeldraijer en Boers (2010) sluiten hierbij aan. Er komt naar voren dat in groep 4 al de helft van de leerlingen een hekel heeft aan het vak begrijpend lezen. Naar mate de leerling verder komt in de schoolloopbaan wordt de weerstand volgens hen alleen maar groter. In de laatste groep van het basisonderwijs heeft maar 25% van de leerlingen plezier in lezen. In het onderzoek van Twist e.a. (2004) komen vergelijkbare conclusies naar voren. Zo blijkt uit dat onderzoek dat Nederlandse kinderen samen met kinderen uit de Verenigde Staten de meest negatieve instelling ten opzichte van lezen hebben.

Guthrie (2002) stelt dat de interactie met de echte wereld voor leerlingen cruciaal is. Omdat teksten uit de echte wereld meer aansluiten bij de beleavingswereld van kinderen heeft dat ook invloed op hun motivatie om te lezen. Het werken met teksten over onderwerpen die actueel zijn blijkt volgens Stoeldraijer en Förrer (2008) het plezier in begrijpend lezen terug te brengen of te bevorderen. Vernooy (2009) zegt dat er in het voortgezet onderwijs weinig of geen aandacht is voor de leesmotivatie en dat vaak gebruikt wordt gemaakt van teksten die voor leerlingen niet interessant zijn. Ik kan mij vinden in Guthrie, omdat ik merk dat leerlingen het boeiend vinden als wij het in de klas hebben over de actualiteit en de wereld om je heen. In de praktijklessen op school X is er de mogelijkheid om teksten te gebruiken die bij de beroepsrichting keuze passen van de leerling waardoor het voor leerlingen interessanter wordt om te lezen. Volgens Stoeldraijer en Förrer (2008) vinden veel leerkrachten begrijpend lezen een vervelend vak om te geven. Dit komt mede doordat leerlingen niet enthousiast reageren als begrijpend lezen op het rooster staat. Stoeldraijer en Förrer (2008) geven aan dat leerkrachten in veel gevallen niet in staat zijn om zelf een les te geven zonder letterlijk gebruik te maken van de omschrijving uit de methode. Vernooy (2007) vindt dat de methode richtinggevend is voor de les, maar de leerling moet volgens hem ook leren wat hij buiten de les aan de geleerde vaardigheid heeft. Dit vind ik voor praktijkonderwijs leerlingen van essentieel belang omdat het gaat om transfer van het geleerde. Het geleerde moeten leerlingen functioneel kunnen inzetten. Daarom heb ik ervoor gekozen om in het onderzoek te kiezen voor de koppeling van theorie en praktijk. Leerlingen moeten begrijpend lezen in een breder perspectief zien en niet als losstaand vak. Het moet volgens Vernooy (2007) voor leerlingen duidelijk zijn dat zij het geleerde zowel binnen als buiten de school kunnen gebruiken. Volgens Stoeldraijer en Förrer (2008) kunnen leerkrachten zelf geen relatie kunnen leggen tussen de lessen in de methode en het gebruik ervan in eigen begrijpend leeservaringen. Als een leerkracht de transfer naar teksten in andere vakken niet kan maken zullen de kinderen dat volgens hen ook niet doen.

Vernooy (2007) benoemt dat kinderen hun leesmotivatie verliezen als zij ernstige problemen ondervinden tijdens het leren lezen. Stoeldraijer en Förrer (2008) vullen aan dat het belangrijk is om vaak met leerlingen te bespreken hoe zij zelf aankijken tegen begrijpend lezen. Volgens Vernooy (2007) zijn kinderen meestal enthousiast zijn begonnen met het leren lezen, maar leerlingen raken de motivatie snel kwijt als ze problemen tegen komen bij het leren lezen. De meeste kinderen zijn gemotiveerd voor dingen waar ze goed in zijn. Volgens hem heeft een slechte leesvaardigheid dus een negatieve invloed op de motivatie om te lezen. Vernooy (2009) zegt dat de motivatie van de oudere zwakkere lezers een probleem vormt en hij vraagt zich af hoe deze leerlingen het best gemotiveerd kunnen worden om alsnog een betere lezer te worden. Volgens Kamil (2008) profiteren leerlingen in ieder geval niet van leesinstructies als ze niet gemotiveerd zijn om te lezen. Het competentiegevoel en/of zelfvertrouwen van de leerling is volgens Pluijm (2011) van invloed op de

motivatie. Met aanmoediging en positieve bekrachtiging zullen leerlingen met meer plezier en vertrouwen teksten gaan bekijken. Hoekstra e.a. (2005) geven aan dat ook de interesses van de leerling richtinggevend moet zijn voor de keuze van inhoudelijke thema's en praktijklessen. In een onderzoek van Heij e.a. (2009) naar de motivatie van leerlingen in het VO (Voortgezet Onderwijs) voor het vak Nederlands blijkt dat twee factoren van belang zijn. De factoren docent en relevantie. De motivatie van leerlingen neemt toe als zij positiever zijn over hun docent. Dit geldt in nog grotere mate voor relevantie. Als leerlingen zien of ervaren dat Nederlands nuttig is voor hun vervolgopleiding of dagelijks leven zijn ze volgens van Heij e.a. (2009) gemotiveerder voor het vak. Ik wil in het onderzoek leerlingen laten zien en ontdekken op welke manier begrijpend lezen nuttig is voor hun vervolgopleiding of dagelijks leven. Ik verwacht ook dat dit een positieve bijdrage levert aan de motivatie voor het vak.

2.3 Vakintegratie en competentiegericht leren

Het probleem van begrijpend leesonderwijs is volgens Pluijm (2011) dat de leerling het geleerde niet vertaalt naar soortgelijke teksten bij andere vakken. De transfer ontbreekt. Uit opmerkingen van leerlingen kan ik voorzichtig concluderen dat leerlingen op school X ook geen koppeling maken tussen het geleerde in de theorieles en het lezen bij de praktijkles. Het vertalen naar andere vakken neem ik mee in het onderzoek. Pluijm (2011) geeft aan het uiteindelijke doel, het geleerde vertalen en gebruiken bij teksten in andere vakken, uiteindelijk vaak niet lukt. Bonset (1981) (in, Bonset en Ebbers 2007) noemen twee redenen om leraren Nederlands en andere vakken te laten samenwerken en integreren in het domein taalvaardigheid. Bonset (1981) geeft als eerste reden aan dat als leerlingen taalvaardigheden meer oefenen in de context van een ander vak, ze beter in staat raken om die vaardigheden toe te passen buiten het vak Nederlands. Hij spreekt van transfer van het geleerde. De oefensituaties worden levensechter en daardoor motiverender voor leerlingen. Er wordt gelezen met een duidelijk doel. Hoekstra e.a. (2005) geeft aan dat de theorie en leerstof in het voortgezet onderwijs moet worden verweven in praktijkopdrachten. Volgens Hoekstra e.a. (2005) ervaren leerlingen de theorie en praktijk als één geheel. Het expliciet centraal stellen van doelsituaties in lessen biedt volgens de Boer e.a. (2002) de mogelijkheid om de motivatie van leerlingen te verhogen. Pluijm (2011) geeft ook aan dat transfer plaats vindt als leerlingen oefenen met informatieve teksten die aan bod komen binnen andere vakken. De tweede reden van Bonset en Ebbers (2007) om het domein taal meer te integreren is dat het leidt tot verrijking van het andere vak. Die leraar krijgt oog voor de talige kant van zijn vak en problemen die daarbij komen kijken, zoals vaktaalgebruik. Om integratie van Nederlands in andere vakken echt verrijkend te maken moet dit volgens Bonset en Ebbers (2007) aan bepaalde voorwaarden voldoen: op deelgebieden van het vak (met name de zakelijke taalvaardigheden), gebruik van lesmateriaal dat Nederlands en andere vakken echt integreert en een duidelijk rol voor de leraar Nederlands.

Hoekstra e.a. (2005) vindt dat de school door gebruik te maken van vakintegratie een betekenisvolle context realiseert voor leerlingen om kennis, vaardigheden en houding in samenhang eigen te maken. Hierdoor dient het schoolgebouw er volgens hen anders uit te zien dan een traditioneel schoolgebouw. Er zijn bijvoorbeeld praktijklokalen en simulatieruimten beschikbaar. Hierin moeten docenten vakoverstijgend kunnen samenwerken in teams.

Huisman en Schoonhoven (2005) geven aan dat competentiegericht onderwijs een verzamelbegrip is. Er is niet één begrip met criteria of een theoretisch raamwerk waaraan competentiegericht onderwijs moet voldoen. Volgens Kerkhoffs (2004) is het als volgt in één zin te formuleren:

‘Een competentie is het vermogen om in een bepaalde situaties adequaat gedrag te vertonen.’

(J.Kerkhoffs ,2004 p. 7)

Over competentiegericht onderwijs is volgens de Boer e.a. (2002) al veel gezegd en geschreven. Daarin komen de volgende elementen steeds terug: het gaat om de onderlinge verwevenheid van kennis, vaardigheden, houding en leervermogen die uiteindelijk leiden tot adequaat gedrag in verschillende contexten. Volgens hen is competentiegericht leren leerling gestuurd. Volgens Huisman en Schoonhoven (2005) gaat competentiegericht onderwijs inderdaad uit van een hoge mate van zelfsturing door de leerlingen en is dat één van de redenen waarom competentiegericht leren aansluit bij het praktijkonderwijs. Met leerling gestuurd bedoelen de Boer e.a. (2002) te zeggen dat het doel vast kan staan, maar dat er verschillende wegen zijn om het doel te bereiken. Dat werkt ook nog eens motiverend. Hoekstra e.a. (2005) acht het van belang dat bij leerling gestuurd de vragen van de leerling richtinggevend zijn voor het onderwijsaanbod en de begeleiding van docenten. Hoekstra e.a. (2005) geven aan dat in veel MBO (Middelbaar Beroeps Onderwijs) opleidingen beroepscompetenties en maatschappelijke competenties centraal worden gesteld in hun onderwijsprogramma. Hierbij hopen zij op een betere aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Dit moet ertoe leiden dat leerlingen beter zijn toegerust om in de toekomst als werknemer op de arbeidsmarkt te functioneren. Ook Huisman en Schoonhoven (2005) geven aan dat competentiegericht onderwijs een arbeids/praktijknabije vorm van leren is. Volgens Hoekstra e.a. (2005) maakt competentieleren het mogelijk om beter aan te sluiten bij de leerlingen, die meer doeners dan denkers zijn. Ook bereidt het hen beter voor op hun toekomstige werksituatie. De Boer e.a. (2002) geven aan dat in het beroepsonderwijs en volwassen onderwijs steeds meer gebruik wordt gemaakt van realistische praktijksituaties. Ik vind dit een goede zaak omdat de leerstof direct wordt gekoppeld aan vaardigheden die van belang zijn voor het latere beroep. De Boer e.a. (2002) het over doelsituaties die van belang zijn voor het competentiegericht leren. Doelsituaties zijn volgens de Boer e.a. (2002) situaties in

de belevingswereld van de leerlingen of in hun nabije toekomst , waarin zij een activiteit moeten uitvoeren of probleem moeten oplossen. Een belangrijke voorwaarde is dat de situatie herkenbaar en realistisch moet zijn voor de leerlingen. Volgens Hoekstra e.a. (2005) moet de school ervoor zorgen dat leerlingen competenties leren en oefenen in realistische situaties. Huisman en Schoonhoven (2005) geven aan dat samenhang het sleutelwoord is, in combinatie met levensechte en authentieke taken. De Boer e.a. (2002) vinden het van belang dat leerlingen zich uitgedaagd voelen om hun competenties te versterken. Ik merk aan leerlingen op school x dat zij gemotiveerd zijn om competenties te versterken zodra zij de koppeling kunnen maken met de competentie en het werkveld. Ik hoor van leerlingen die stage lopen in hun gekozen beroepsrichting dat zij enthousiast zijn om te werken aan beroepsgerelateerde competenties. Hoekstra e.a. (2005) spreken niet zoals de Boer e.a. van doelsituaties, maar geven wel aan dat leerlingen competenties het beste ontwikkelen in levensechte, betekenisvolle situaties. De maatschappij en de beroepspraktijk zijn het uitgangspunt van het onderwijs.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt uiteen gezet hoe het onderzoek is opgebouwd. De vorm van onderzoek wordt aangegeven en de manieren van data verzamelen worden toegelicht en beargumenteerd. Daarnaast wordt beschreven wie er bij het onderzoek zijn betrokken. Tot slot wordt de verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid besproken.

3.1 Onderzoeksvorm

Het onderzoek is een ontwikkelingsonderzoek of ontwerponderzoek. Door het doen van het onderzoek gaan wij op school X werkenderwijs en op een systematische manier een nieuwe aanpak ontwikkelen. Kallenberg e.a. (2007) noemt dit als kenmerk van ontwikkelingsonderzoek. De nieuwe aanpak is gericht op het vergroten van de motivatie voor begrijpend lezen. De hoofdvraag luidt als volgt:

Hoe kunnen wij op school X de motivatie van eerstejaars leerlingen voor het theorievak begrijpend lezen vergroten?

Om dit te bereiken zal er tijdens het onderzoek een interventie plaatsvinden in de dagelijkse onderwijspraktijk. Het ontwerp levert na het testen in de onderwijspraktijk een bijdrage aan nieuwe inzichten over het vergroten van de motivatie van eerstejaars leerlingen voor begrijpend lezen. Het testen in de onderwijspraktijk en komen tot nieuwe inzichten zijn volgens Van den Akker e.a. (2006) kenmerken van ontwerponderzoek.

3.2 Doelgroep en onderzoeksperiode

De onderzoeksgroep bestaat uit eerstejaars leerlingen en praktijk- en groepsleerkrachten van eerstejaars leerlingen op school X. Voor eerstejaars leerlingen is gekozen omdat het gaat om leerlingen uit mijn eigen klas en ik het onderzoek deels in mijn eigen klas uitvoer. Daarnaast volgen de leerlingen op hetzelfde moment de praktijklessen en hebben zij nog niet te maken met een individueel rooster. Hierdoor is het begrijpend lezen aandeel in de praktijklessen voor elke leerling hetzelfde.

De respondenten van het onderzoek zijn acht eerstejaars leerlingen, twee groepsleerkrachten en zes praktijkleerkrachten van de eerstejaars leerlingen. De leerlingen zitten in groep C in het schooljaar 2010 – 2011. Bij de keuze van leraren als respondenten ben ik uitgegaan van de reputatiemethode van Donk van der, C & Lanen van, B (2009). Leraren op de PSA zijn goed op de hoogte van de betreffende groep. Ik heb gekozen voor leerkrachten die vanuit hun functie de meeste

contactmomenten met de eerstejaars leerlingen hebben. Het onderzoek zal plaatsvinden in maart en april 2011.

3.3. Methoden voor dataverzameling

De eerste stap in het onderzoek is een voormeting. In deze voormeting worden drie groepen betrokken, namelijk: Eerstejaars leerlingen, praktijkleerkrachten van eerstejaars leerlingen en de groepsleerkrachten. Uit de voormeting moet naar voren komen wat de mening is van de verschillende groepen over de motivatie van eerstejaars leerlingen voor begrijpend lezen. Om aan deze data te komen wordt gebruik gemaakt van bevragen omdat Donk van der, C & Lanen van, B (2009) benoemen dat je op die manier kijkt naar de onderwijspraktijk vanuit het gezichtspunt van de persoon of groep die je bevrage. Daarnaast krijg je volgens hen zicht op informatie die je niet direct kunt waarnemen en kun je in een relatief korte tijd veel data bij meerdere respondenten verkrijgen. Bij de voormeting wil ik inzicht krijgen in de ervaringen, meningen en motivatie van leerlingen voor begrijpend lezen. Bevragen sluit hier volgens Donk van der, C & Lanen van, B (2009) bij aan omdat je door het bevragen van mensen data verzamelt die gekleurd is door ervaringen en meningen. De vragenlijst stel ik zelf op omdat ik geen gebruik kan maken van bestaande vragenlijsten en omdat ik de vragen kan richten op zaken die ik wil achterhalen. Volgens Donk van der, C & Lanen van, B (2009) kan data gemakkelijk geanalyseerd worden als het bevragen op een zeer gestructureerde manier gaat. Dit is onder andere een keuze geweest om te kiezen voor gesloten vragen. Bij het opstellen van de vragenlijst neem ik de volgende punten mee (Bartelds, 1987) mee: Ik wil het doel vermelden, aangeven wat er met de data zal gebeuren, aangeven dat de anonimiteit gewaarborgd is, de vragenlijst niet te uitgebreid maken, respondenten de keuzemogelijkheid ‘weet ik niet’/ ‘geen mening’/ ‘niet van toepassing’ bieden en letten op eenduidige formuleringen.

Na de voormeting gaan acht eerstejaars leerlingen aan de hand van een checklist drie weken observeren (eerste interventie) tijdens praktijklessen. Donk van der, C & Lanen van, B (2009) geven aan dat het verstandig is vanuit een duidelijk doel te observeren en duidelijk af te bakenen waar de observatie op gericht moet zijn. Het afbakenen doe ik door een checklist op te stellen met punten waar op gelet moet worden. Het doel is om door middel van de observaties inzicht krijgen in hoe, wanneer en in welke frequentie begrijpend lezen aan bod komt tijdens de praktijklessen. We hanteren daarom een overeenkomstige manier van kijken zodat er doelgericht en systematisch geobserveerd wordt. Volgens Donk van der, C & Lanen van, B (2009) verwerf je hierdoor inzicht in wat er daadwerkelijk gebeurt in de praktijk. De leerlingen maken tijdens het observeren van de eigen praktijk actief deel uit van de situatie. Stokking (2000) noemt als voordeel hiervan dat op die manier een goed inzicht wordt verkregen in de praktijksituatie en noemt dit een participerende observatie. Bij het observeren wordt gebruik gemaakt van een checklist zodat exact

aangegeven kan worden op welke aspecten iedereen moet letten. Deze worden zo concreet mogelijk beschreven zodat alle personen naar dezelfde aspecten kijken in een onderwijssituatie. Stokking (2000) noemt dit een gestructureerde observatie.

In aansluiting op de observatieperiode worden er bijeenkomsten (tweede interventie) gepland met de acht eerstejaars leerlingen en twee groepsleerkrachten. Centraal staat het nabespreken van de bevindingen en uitkomsten uit de observaties die leerlingen zelf een aantal weken hebben gedaan. Het gaat om uitwisselen van de gegevens uit de checklisten, interpretaties bespreken en bewustwording bij de leerlingen waarom we aan begrijpend lezen werken in de klas. De eerste bijeenkomsten staat de volgende vraag centraal: Hoe heb je begrijpend lezen aan bod zien komen tijdens de praktijkvakken? Na een aantal weken observeren hoop ik dat leerlingen er zelf achter zijn gekomen hoe begrijpend lezen terug komt in de praktijkvakken. Als dat zo is zullen leerlingen eerder het nut inzien van het werken aan begrijpend lezen in de klas. Als leerlingen er zelf achter komen vergroot dit de intrinsieke motivatie. Tijdens de tweede bijeenkomst bespreken we het nut van begrijpend lezen op korte termijn en op lange termijn zodat leerlingen zich hier bewust van zijn. Op korte termijn is het belangrijk om begrijpend lezen te hebben omdat je in de praktijkvakken veel begrijpend moet lezen om de opdrachten en taken uit te kunnen voeren. Op lange termijn is het van belang voor de theorie van een cursus, niveau 1 opleiding of het beroep zelf waarbij gelezen moet worden. Bij de derde, vierde en vijfde bijeenkomst waar het bespreken van het nut van begrijpend lezen op lange termijn centraal staat, wil ik verschillende ouderejaars leerlingen betrekken. Deze leerlingen kunnen uitleggen waarom begrijpend lezen belangrijk is als je verder in de school komt. In deze bijeenkomsten verzamelen we geen data, maar de nameting geeft aan of dit ontwerp (leerlingen observeren zelf met checklisten & gezamenlijke bijeenkomsten om uit te wisselen en leren van ouderejaars) bijdraagt aan een betere motivatie voor begrijpend lezen.

Tot slot wordt er een nameting gedaan onder de drie groepen die ook hebben deelgenomen aan de voormeting. Uit de nameting moet blijken in hoeverre de checklist en bijeenkomsten hebben bijgedragen aan het vergroten van de motivatie voor begrijpend lezen. Dit wordt net zoals de voormeting gedaan d.m.v. individuele vragenlijsten. Hiervoor is gekozen omdat Donk van der, C & Lanen van, B (2009) benoemen dat het goed is om zoveel mogelijk gebruik te maken van materiaal dat al voorhanden is. Dat is efficiënter en minder belastend voor de onderzoeksomgeving.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Anderson en Herr (1999) maken in Donk van der, C & Lanen van, B (2009) onderscheid in vijf vormen validiteit. Het onderzoeksproces zal ik beschrijven aan de hand van deze vijf vormen van validiteit. Het onderzoek leidt tot een ontwerp voor het

praktijkprobleem waardoor er sprake is van resultaatvaliditeit. Tijdens het onderzoeksproces zorg ik ervoor dat betrokkenen goed op de hoogte worden gehouden van de ontwikkelingen. Het gaat hier om procesvaliditeit omdat deze aanpak past bij de schoolorganisatie. Ik ga in gesprek met leraren, leerlingen en betrokkenen in de school voor wie het wenselijk is dat het praktijkprobleem wordt aangepakt. Het in gesprek gaan gaat in dit onderzoek bijvoorbeeld over het terugkoppelen van instrumenten of het bespreken van tussentijdse bevindingen. Hierdoor zorg ik voor democratische validiteit. In een onderwijskundige klankbordgroep op school X staat het onderzoek als vast punt op de agenda en wordt het onderzoeksproces toegelicht. Dit zorgt voor katalyserende validiteit omdat betrokkenen in de school het gevoel hebben beter zicht te krijgen op het proces. In het onderzoek worden instrumenten, keuzes voor stappen in het onderzoek, onderbouwingen en geschreven stukken voorgelegd aan anderen. In het gehele onderzoek zijn er voldoende momenten van afwisseling en is er dus sprake van dialogische validiteit.

Volgens Donk van der, C & Lanen van, B (2009) is de wijze waarop data wordt verzameld van invloed op de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten. Hierdoor streef ik ernaar de data zo eenduidig en objectief mogelijk te verzamelen. Dit doe ik door goed na te denken over de vragen in de vragenlijst, de manier van observeren en door na te gaan of de instrumenten op dezelfde wijze gebruikt worden. De vragenlijst zal ik opstellen met behulp van aanknopingspunten vanuit de literatuur. Na het opstellen van de vragenlijst wordt deze voorgelegd aan meerdere collega's en een critical friend. In het onderzoek wordt data verzameld en vergeleken van verschillende typen respondenten, namelijk leerlingen, praktijkleerkrachten en groepsleerkrachten. Ook wordt in het onderzoek gebruik gemaakt van verschillende methoden: vragenlijsten en observaties. Hierdoor probeer ik de onderzoeksresultaten krachtiger te maken. Volgens Donk van der, C & Lanen van, B (2009) is hierdoor in het onderzoek sprake van brontriangulatie. Doordat in het onderzoek samen wordt gewerkt met verschillende onderzoekers (de groepsleerkrachten van eerstejaars leerlingen), wordt er volgens Donk van der, C & Lanen van, B (2009) ook onderzoekstriangulatie toegepast. Zij geven aan dat hiermee de eventuele invloeden van mijn aanwezigheid sterk worden afgenomen waardoor de onderzoeksgegevens betrouwbaar zijn.

3.5 Ethiek

In het onderzoek is sprake van ethisch handelen. Dit kan uitgelegd worden volgens de vijf ethische principes voor praktijkonderzoek van Boerman (2008). De onderzoeksgroep is geïnformeerd over het doel van het onderzoek en voor leerlingen is dit in voor hen begrijpelijke taal. Het onderzoeksproces wordt regelmatig besproken met medestudenten en begeleidende docent. Daarbij krijg ik feedback op

werk in onderzoekscolleges. Er worden geen methoden gebruikt die de betrokkenen zouden kunnen schaden. Het onderzoek is vooraf voorgelegd aan de directie van school X. Daarna is aan betrokkenen uitgelegd wat het nut is van het onderzoek. Ouders van leerlingen die worden betrokken in het onderzoek worden op de hoogte gesteld van het onderzoek en kunnen eventueel bezwaar maken. Onderzoeksgegevens worden alleen gebruikt voor het doel van het onderzoek en er wordt gewerkt met geanonimiseerde gegevens in bijv. vragenlijsten. Nalatigheid en slordigheid wordt zoveel mogelijk voorkomen door een goede planning en afspraken te maken met begeleider en critical friend. Alle uitkomsten en resultaten spelen een rol in het onderzoeksverslag wat zorgt voor volledigheid. Ik sta positief tegenover een eventuele publicatie van het onderzoek.

Hoofdstuk 4. Data Analyse en resultaten

Om een antwoord te krijgen op mijn hoofdvraag maak ik in het onderzoek gebruik van deelvragen. In dit hoofdstuk verwerk ik de gegevens die antwoord geven op de deelvragen op een ordelijke en gestructureerde manier. Dit doe ik door dit hoofdstuk in te delen naar deelvragen.

4.1 Deelvraag 1 en 2

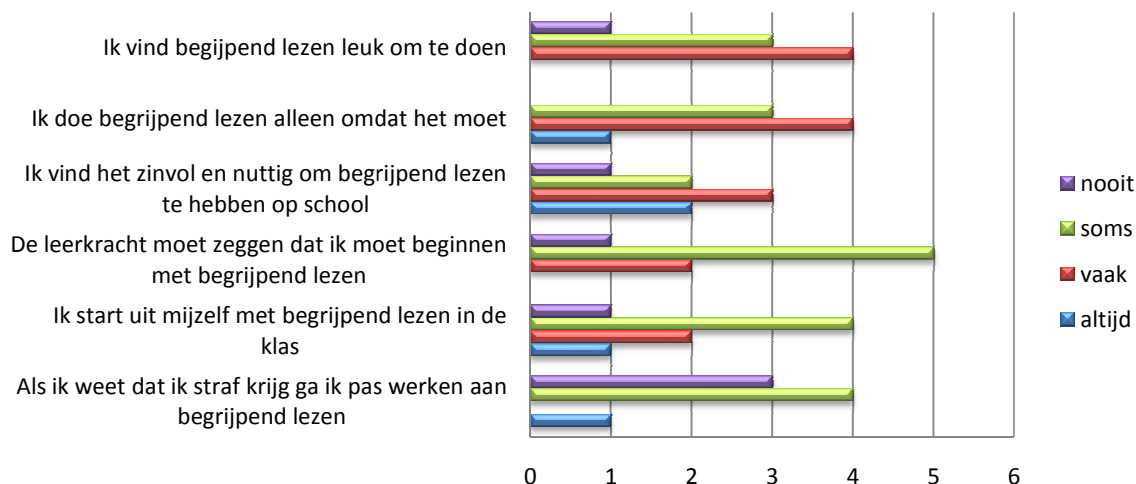
Deelvraag 1:

In hoeverre zijn de leerlingen gemotiveerd voor begrijpend lezen?

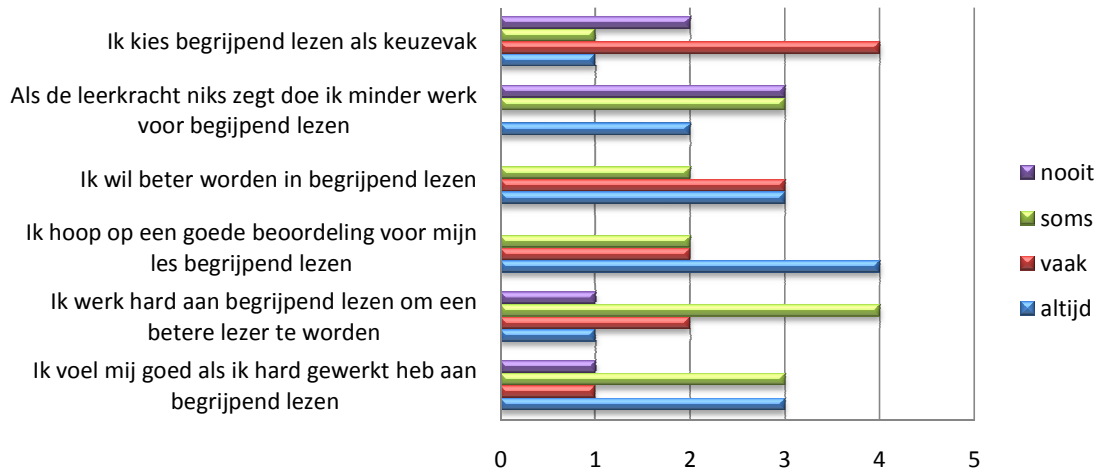
Deelvraag 2:

In hoeverre weet een leerling waarom hij begrijpend lezen in de theorieles heeft?

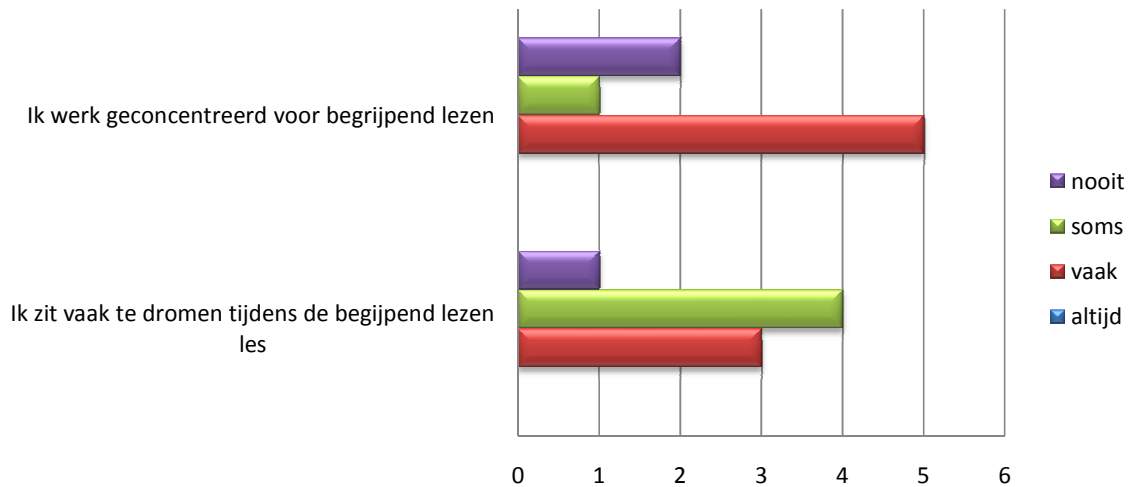
Voor het beantwoorden van deelvraag 1 en 2 heb ik gebruik gemaakt van een vragenlijst (zie bijlage 1) bij leerlingen. Deze is afgenomen op 21 maart 2011. Vragen die ik in de vragenlijst heb opgenomen zijn geordend in vijf groepen: Motivatie 1, motivatie 2, werkhouding, koppeling naar nu; praktijk en koppeling naar de toekomst. Er was sprake van enkelekeuzevragen, wat inhoudt dat de personen die het ingevuld hebben uit een aantal antwoordmogelijkheden slechts één antwoord per vraag konden kiezen (van der Donk & Lanen, 2009). Uitkomsten uit de vragenlijst verwerk ik in grafieken. Ook in deze analyse maak ik een ordening in de vijf groepen. Elke grafiek stelt een groep voor. In de grafieken maak ik gebruik van aantallen, zodat ik opvallende uitkomsten goed in beeld kan brengen (van der Donk & Lanen, 2009).



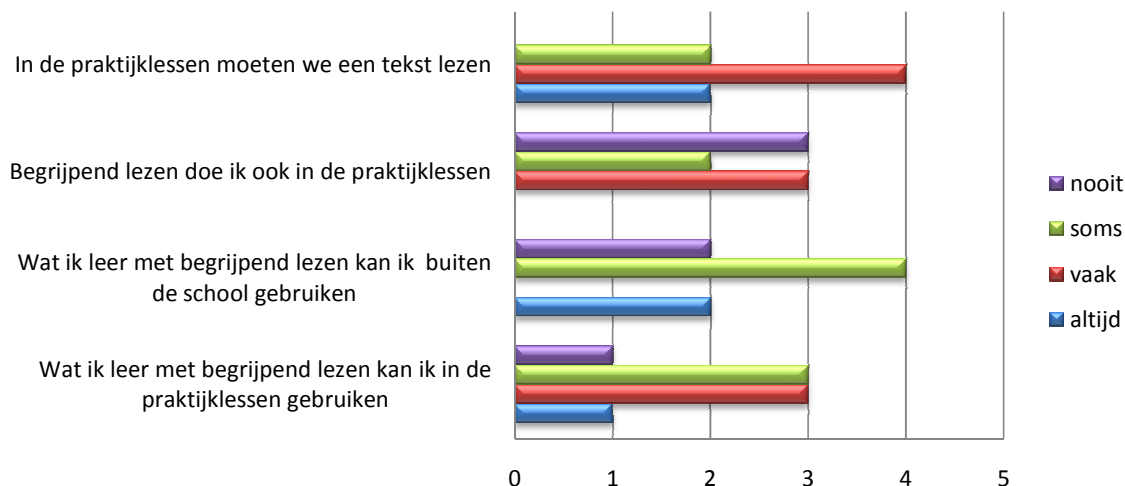
Figuur 1. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 1'. N = 8



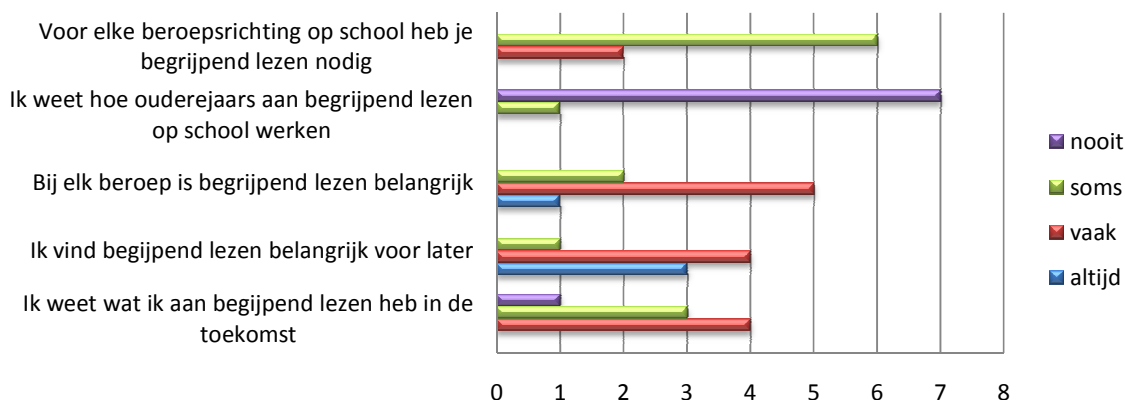
Figuur 2. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 2'. N = 8



Figuur 3. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Werkhouding'. N = 8



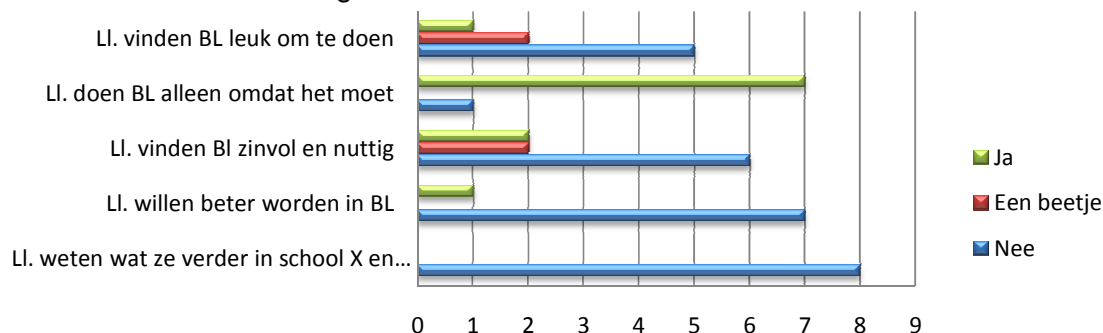
Figuur 4. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar nu; praktijk'. N = 8



Figuur 5. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar de toekomst'. N = 8

De bevindingen uit figuur 1 t/m 5 heb ik teruggekoppeld naar anderen. Dit heb ik gedaan met een collega waarmee ik samen een groep begeleid en een critical friend binnen school X. Zij herkennen de volgende punten in de beroepspraktijk: Uit bovenstaande grafieken is op te maken dat de helft van de leerlingen het vaak leuk te vinden om begrijpend lezen te doen. Drie leerlingen delen deze mening soms en één leerling deelt deze mening nooit. Meer dan de helft van de leerlingen geven aan begrijpend lezen alleen te doen omdat het moet. Meer dan de helft van de leerlingen vinden het zinvol of nuttig om begrijpend lezen te hebben. Zes leerlingen zeggen beter te willen worden in begrijpend lezen en twee leerlingen hebben soms de wil om beter te worden. Door dit met anderen te bespreken ben ik nagegaan of de onderzoekspraktijk zich herkent in de onderzoeksresultaten. In feite zorg ik hiermee voor een verhoging van de validiteit van mijn onderzoeksresultaten (van der Donk & Lanen, 2009).

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 heb ik ook gebruik gemaakt van een vragenlijst (zie bijlage 2) bij praktijk- groepsleerkrachten. Het aantal vragen hierin is beperkt om twee redenen. De eerste reden is omdat ik deze groep twee keer wil bevragen en hen niet teveel wil belasten omdat het personeel druk is. De tweede reden is zodat ik de data gemakkelijk kan analyseren. Uitkomsten uit de vragenlijst verwerk ik in de onderstaande grafiek.



Figuur 6. Uitkomsten vragenlijst Nulmeting groeps- en praktijkleerkrachten. N = 8

Vijf leerkrachten geven aan dat meer dan de helft van de leerlingen begrijpend lezen niet leuk vindt om te doen. Zeven leerkrachten noemen dat bijna alle leerlingen begrijpend lezen doen omdat het moet en dat ze niet het idee hebben dat leerlingen beter willen worden in begrijpend lezen. Alle leerkrachten geven aan dat ze denken dat geen enkele leerling weet wat ze verder in school X en later aan begrijpend lezen hebben.

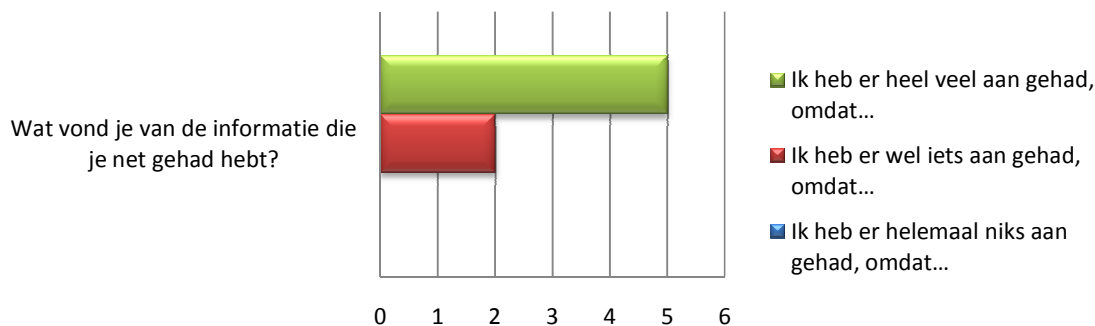
4.2 Deelvraag 3

Hoe ervaren de eerstejaars leerlingen de bijeenkomsten waar ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen in combinatie met een beroepsrichting?

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 heb ik het volgende gedaan:

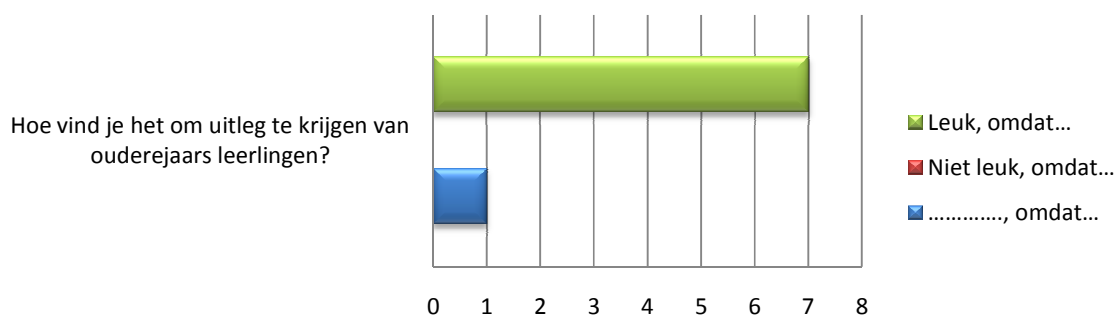
- Zes ouderejaars leerlingen met verschillende beroepsrichtingen vertellen in drie bijeenkomsten aan eerstejaars leerlingen hoe zij werken aan begrijpend lezen en hoe dit vak terug komt in de theorie.
- Bijeenkomst gehad op 8 april 2011, 12 april 2011 en 19 april 2011.
- Vragenlijst bij eerstejaars leerlingen afgenomen op 20 april 2011. De vragen gaan over de drie bijeenkomsten. De vragenlijst staat in bijlage 3. Het gaat om enkele keuzevragen en om open vragen.

In de onderstaande grafieken is een overzicht te zien van de antwoorden op de vragen uit de vragenlijst (bijlage 3). Ook in deze grafieken maak ik gebruik van aantallen, zodat ik opvallende uitkomsten goed in beeld kan brengen (van der Donk & Lanen, 2009).



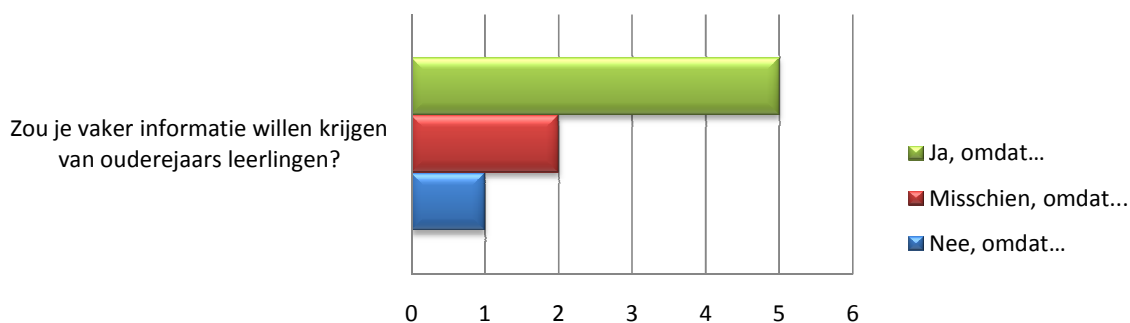
Figuur 7. Uitkomsten op vraag 1 van de vragenlijst 'ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen'. N = 8

Vijf leerlingen geven aan dat ze veel hebben gehad aan de informatie en twee leerlingen geven aan dat ze er wel iets aan hebben gehad.



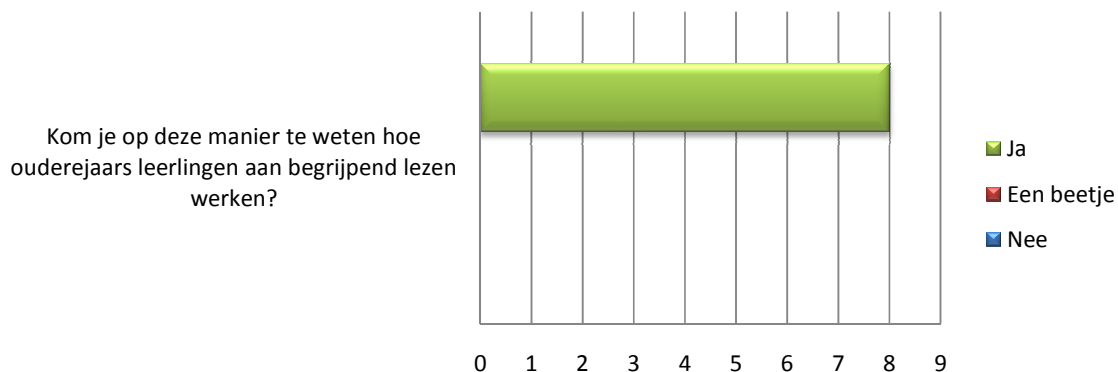
Figuur 8. Uitkomsten op vraag 2 van de vragenlijst 'ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen'. N = 8

Zeven leerlingen vonden het leuk om uitleg te krijgen van ouderejaars leerlingen. Eén leerling gaf aan dit saai te vinden.



Figuur 9. Uitkomsten op vraag 3 van de vragenlijst 'ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen'. N = 8

Vijf leerlingen willen vaker informatie krijgen van ouderejaars leerlingen. Eén leerling wil dit liever niet en twee leerlingen willen dit misschien.



Figuur 10. Uitkomsten op vraag 4 van de vragenlijst 'ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen'. N = 8

Alle acht leerlingen geven aan dat ze door de bijeenkomsten te weten zijn gekomen hoe ouderejaars leerlingen aan begrijpend lezen werken.

Aanvullingen en meningen van leerlingen op de vragen uit figuur 7 t/m 10 heb ik hieronder in woorden toegevoegd (van der Donk & Lanen, 2009).

Aanvullingen/ meningen van leerlingen op de vragenlijst (bijlage 2)

	t doet.
	g ze doen

Bij het analyseren van de aanvullingen en meningen van leerlingen op de vragen heb ik ter ondersteuning mijn collega groepsleerkracht ingezet. Hiermee probeer ik te voorkomen dat ik zelf door bewuste of onbewuste ideeën of gedachten het analyseproces systematisch beïnvloedt (van der Donk & Lanen, 2009).

4.3 Deelvraag 4

Wat vinden de leerlingen van het gebruik van de checklist en de bijbehorende bijeenkomsten waarin we de bevindingen met elkaar bespreken?

De acht leerlingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn door mij geïnterviewd over het gebruik van de checklist en de bijbehorende bijeenkomsten. Zie bijlage 3 voor de checklist die leerlingen gebruikt hebben.

Bij het analyseren van deze deelvraag gaat het om minder gestructureerde data. Deze data is niet gemakkelijk in getallen uit te drukken (van der Donk & Lanen, 2009). Het gaat namelijk om antwoorden op open vragen. Ik gebruik de volgende analysemethode: Horizontaal vergelijken. Hierdoor krijg ik snel een beeld van de manier waarop verschillende personen een open vraag beantwoord hebben. Het is in feite een samenvatting van de gegeven antwoorden (van der Donk & Lanen, 2009).

Vraag	Antwoord Leerling 1 & 5	Antwoord Leerling 2 & 6	Antwoord Leerling 3 & 7	Antwoord Leerlingen 4 & 8
1. Wat vond je van het werken met de checklist? Leg uit...	<u>Leerling 1:</u> Goed. Eerst wist ik niet dat begrijpend lezen in de praktijkles zat. Door de checklist en de uitleg ben ik dat te weten gekomen. Ik wist eerst niet dat we dat hadden.	<u>Leerling 2:</u> Fijn. Je weet nu wat je doet aan theorie in de praktijkles. Ik krijg meer motivatie omdat ik weet waarom ik het nu doe.	<u>Leerling 3:</u> Het werkte goed omdat ik de lijst na elke les heb ingevuld. Ik weet nu dat begrijpend lezen bij elke les belangrijk is.	<u>Leerling 4:</u> Goed. Je kan namelijk zien bij welke praktijklessen je het meeste begrijpend lezen hebt.
	<u>Leerling 5:</u> Prettig. Ik heb leren zien dat begrijpend lezen overal voorkomt.	<u>Leerling 6:</u> Wel oké. Bij alles wat je invult komt hetzelfde naar voren. In bijna alle lessen moet je begrijpend lezen.	<u>Leerling 7:</u> Saai. Het is niet zo leuk om een paar weken lang na elke praktijkles dezelfde lijst in te vullen.	<u>Leerling 8:</u> Leuk. Ik ben te weten gekomen dat ik begrijpend lezen voor elke richting op school nodig heb.
2. Heeft de checklist je geholpen erachter te komen hoe begrijpend lezen voorkomt in de praktijklessen?	<u>Leerling 1:</u> Ja. Ik weet nu dat we ook veel begrijpend lezen in praktijklessen hebben.	<u>Leerling 2:</u> Ja. Je weet wat je aan begrijpend lezen doet.	<u>Leerling 3:</u> Ja. Je keek steeds terug wat je gedaan hebt aan begrijpend lezen.	<u>Leerling 4:</u> Ja. Ik ben erachter gekomen waar begrijpend lezen het meeste nodig is.
	<u>Leerling 5:</u> Ja. Ook weet ik dat het belangrijk is voor later.	<u>Leerling 6:</u> Ja. Ik weet nu wel dat bij alles wat ik moet lezen begrijpend lezen aan bod komt.	<u>Leerling 7:</u> Ja. Ik wist alles eerst niet.	<u>Leerling 8:</u> Ja. Nu snap ik het.
3. Wat vond je van de bijeenkomsten waarin we dingen uit de checklist met elkaar bespraken?	<u>Leerling 1:</u> Nuttig. Je kunt elkaar uitleg geven over hoe BL voorkomt in de praktijk.	<u>Leerling 2:</u> Goed, dan weet je ook wat anderen ervan vinden.	<u>Leerling 3:</u> Leuk, want ik leerde van anderen uit de klas.	<u>Leerling 4:</u> Goed. Je leert van elkaar.
	<u>Leerling 5:</u> Goed.	<u>Leerling 6:</u> Niet nodig. Ik werk liever alleen.	<u>Leerling 7:</u> Leuk. Je kan op elkaar reageren en sommige klasgenoten dachten er anders over.	<u>Leerling 8:</u> Goed. Daar ben ik eigenlijk het meeste te weten gekomen.

Bevindingen:

Vraag 1:

De meeste leerlingen vinden het prettig werken met de checklist. Hiervoor worden verschillende redenen gegeven. De antwoorden zijn qua inhoud ongeveer hetzelfde. Eén leerling geeft aan het saai te vinden om de checklist in te vullen.

Vraag 2:

Alle leerlingen geven aan dat de checklist heeft geholpen om erachter te komen hoe begrijpend lezen voorkomt in de praktijklessen.

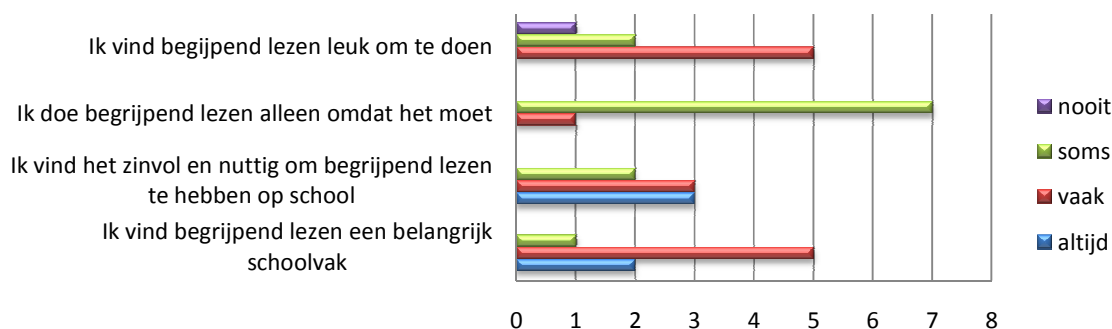
Vraag 3:

Zeven leerlingen zijn tevreden over de bijeenkomsten over de checklist. Eén leerling geeft aan deze bijeenkomsten niet nodig te vinden.

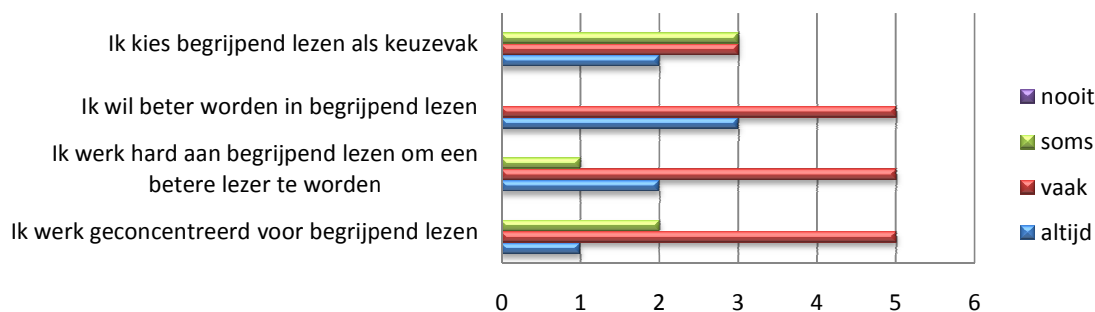
4.4 Deelvraag 5

In hoeverre is de motivatie en bewustwording van leerlingen voor begrijpend lezen omhoog gegaan door het gebruik van de checklist en de bijeenkomsten?

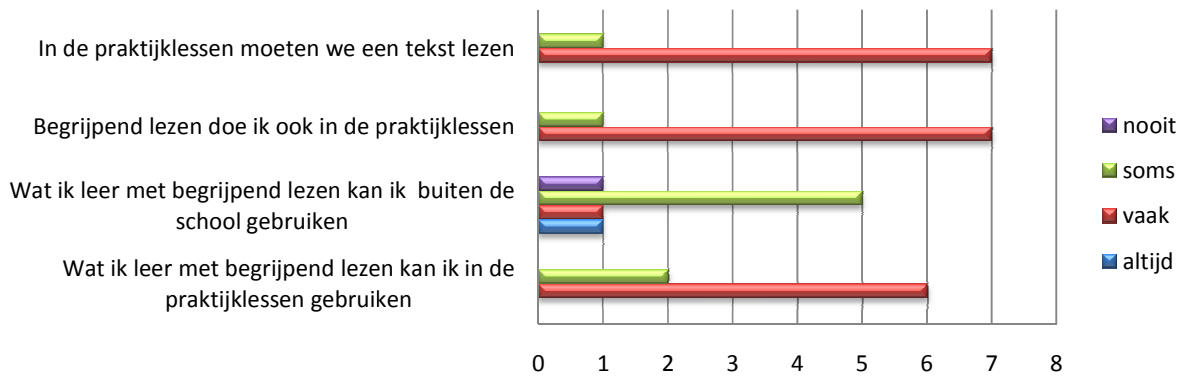
Voor het beantwoorden van deelvraag 5 heb ik gebruik gemaakt van een vragenlijst (zie bijlage 5) bij leerlingen die is afgenomen op 23 april 2011. Er is sprake van een nameting om na te gaan of dit actieonderzoek (de interventie) bijdraagt tot een betere motivatie voor begrijpend lezen. De vragenlijst, tevens nameting, is deels hetzelfde als de vragenlijst uit de voormeting (zie bijlage 1). Vragen die ik in de vragenlijst heb opgenomen zijn geordend in zes groepen: Motivatie 1, motivatie 2, koppeling naar nu; praktijk, koppeling naar de toekomst, bijeenkomsten ouderejaars leerlingen en checklist. Uitkomsten uit de vragenlijst verwerk in grafieken.



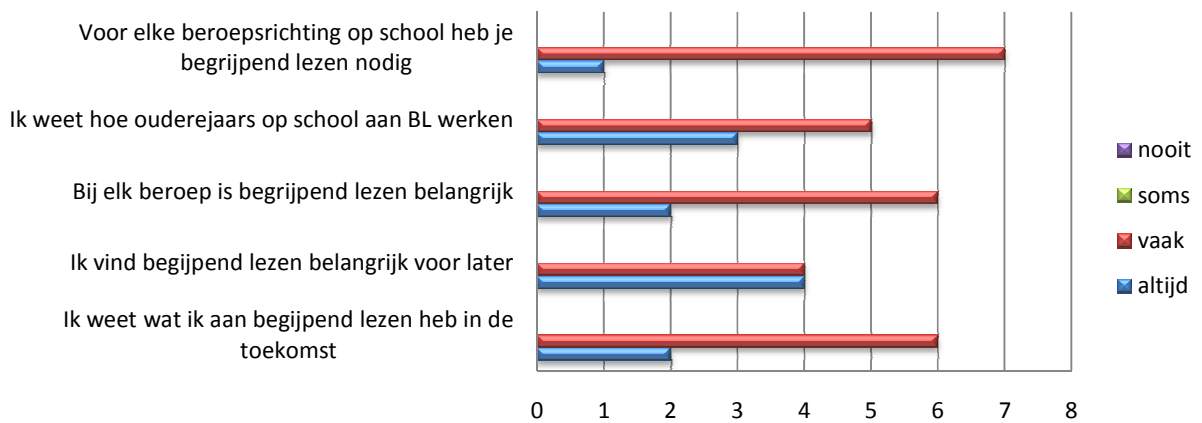
Figuur 10. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 1': N = 8



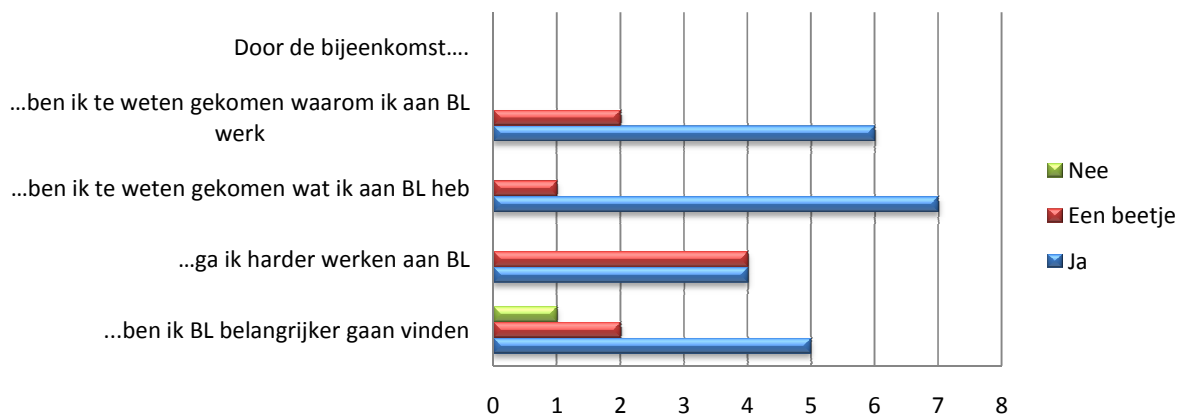
Figuur 11. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 2': N = 8



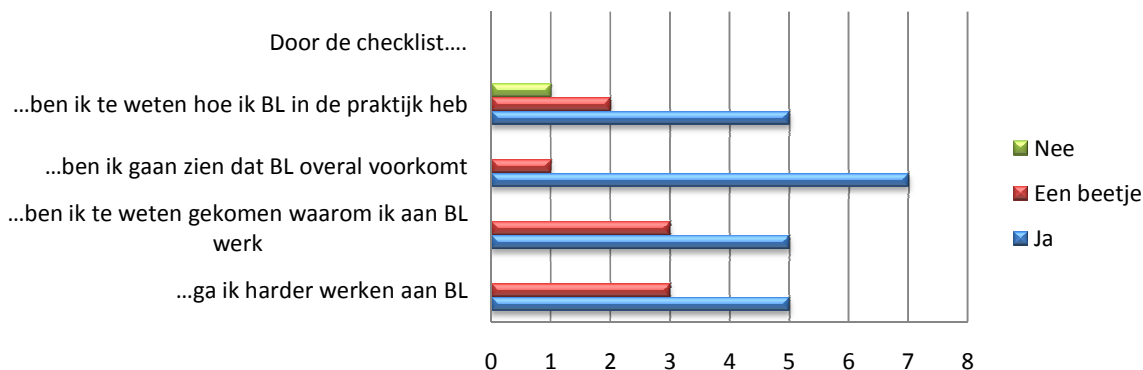
Figuur 12. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar nu; praktijk'. N = 8



Figuur 13. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar de toekomst'. N = 8

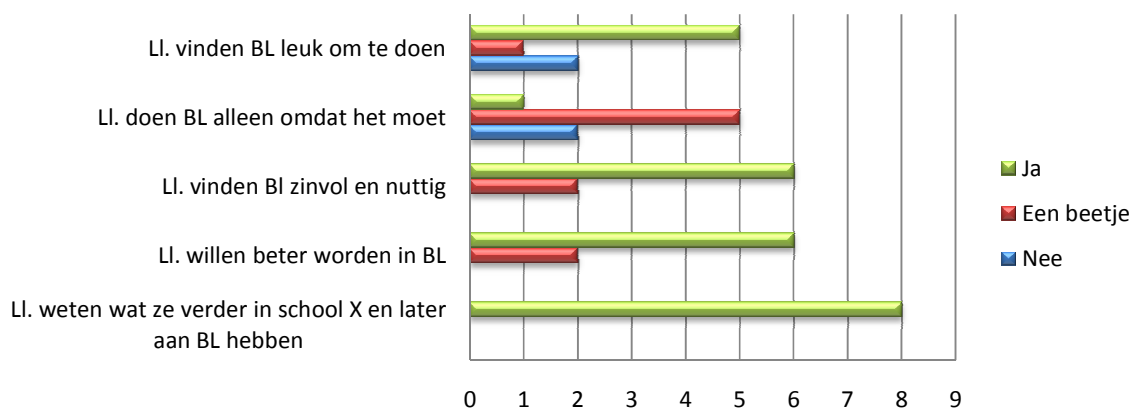


Figuur 14. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Bijeenkomsten ouderejaars leerlingen'. N = 8



Figuur 15. Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Checklist (mapje)'. N = 8

Voor het beantwoorden van deelvraag 5 heb ik ook gebruik gemaakt van een vragenlijst (zie bijlage 6) bij praktijk- en groepsleerkrachten die is afgenomen op 23 april 2011. De vragenlijst, tevens nameting, is exact hetzelfde als de vragenlijst uit de voormeting (zie bijlage 2). Uitkomsten uit de vragenlijst verwerk ik in de onderstaande grafiek.



Figuur 16. Uitkomsten vragenlijst Nameting groeps- en praktijkleerkrachten. N = 8

Uit de nameting kan ik opmaken dat de leerlingen de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen en het gebruik van de checklist over het algemeen positief hebben ervaren. Daarnaast geven praktijk- en groepsleerkrachten aan positieve veranderingen te zien in de motivatie van leerlingen. In bijlage 7 heb ik antwoorden uit de voor- en nameting naast elkaar gezet om op die manier in één oogopslag te kunnen zien wat de veranderingen zijn. In een voorzichtige vooruitblik lijkt het erop dat de motivatie van leerlingen vooruit is gegaan na de interventie. In het volgende hoofdstuk zal ik hier uitgebreid op terug komen.

Hoofdstuk 5. Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk worden antwoorden en conclusies op de deelvragen in samenhang met de literatuuruitkomsten weergegeven.

Deelvraag 1

In hoeverre zijn de leerlingen gemotiveerd voor begrijpend lezen?

Uit de antwoorden van leerlingen op de vragenlijst komt naar voren dat de helft van de leerlingen het vaak leuk vindt om begrijpend lezen te doen. Volgens Woolfolk (2007) zijn deze leerlingen intrinsiek gemotiveerd. Leerkrachten hebben het idee dat de groep leerlingen met intrinsieke motivatie voor begrijpend lezen kleiner is. Leerkrachten geven aan dat ze denken dat bijna alle leerlingen begrijpend lezen doen omdat het moet. In tegenstelling tot de leerkrachten zegt maar de helft van de leerlingen zelf begrijpend lezen te doen omdat het moet. Woolfolk (2007) geeft aan dat deze leerlingen extrinsiek gemotiveerd zijn en hun motivatie wordt aangestuurd door externe factoren. Boekaerts (2005) beschrijft in zijn theorie dat deze leerlingen weinig plezier zullen halen uit het uitvoeren van de taak. Minder dan de helft van de leerlingen vinden het zinvol of nuttig om begrijpend lezen te hebben. Leerkrachten sluiten zich hierbij aan. Volgens Le Fevere de ten Hove e.a. (2008) komt dat er vanuit de theorie op neer dat de andere leerlingen het nut niet inzien van de taak en daardoor geen motivatie hebben voor de leertaak. Het merendeel van de leerlingen heeft aangegeven regelmatig sturing nodig te hebben van buitenaf, met name bij het starten van het werk voor begrijpend lezen. Jansen e.a. (2000) sluit hier in de theorie op aan door aan te geven dat leerlingen ook extrinsieke motivatie nodig hebben omdat de taak zelf vaak niet voldoende motivatie opwekt. Dit is volgens Jansen (2000) een taak van de leerkracht. Zes leerlingen zeggen beter te willen worden in begrijpend lezen en twee leerlingen hebben soms de wil om beter te worden. Om dit te bereiken geven maar drie leerlingen aan vaak of altijd hard voor begrijpend lezen te werken. Volgens Le Fevere de ten Hove e.a. (2008) kun je als leerkracht een bijdrage leveren om deze inzet en wil te verhogen, namelijk zorgen voor doelen die waarde hebben voor de leerling en te zorgen voor doelen die dichtbij liggen.

Deelvraag 2

In hoeverre weet een leerling waarom hij begrijpend lezen in de theorieles heeft?

Uit de vragenlijst van leerlingen komt naar voren dat voor het merendeel van de leerlingen duidelijk is dat er in de praktijklessen teksten of opdrachten gelezen moeten worden. Het is voor de meeste leerlingen echter niet duidelijk dat het hier om begrijpend lezen gaat. De helft van de leerlingen ziet begrijpend lezen als apart

theorievak en de andere helft kan wel de transfer maken naar de praktijklessen. Vernooij (2007) noemt het van belang dat leerlingen leren wat ze buiten de theorieles aan de geleerde vaardigheid hebben. Uit de antwoorden van leerlingen blijkt dat dit niet het geval is. Uit de vragenlijst komt naar voren dat bijna alle leerlingen weten dat begrijpend lezen een belangrijk vak voor de toekomst is en dat het voor alle beroepen wenselijk is om dit te beheersen. Leerlingen geven aan niet te weten hoe oudere leerlingen aan begrijpend lezen werken. De bevroegde leerkrachten denken ook dat leerlingen hier niet van op de hoogte zijn. Daarnaast geven de meeste leerlingen soms als antwoord dat zij over het algemeen niet weten in hoeverre begrijpend lezen nodig is voor de cursussen en opleidingen in verschillende beroepsrichtingen op school X. Boekaerts (2005) geeft aan dat het belangrijk is om taken en activiteiten waardevol te maken voor de leerlingen door naar de intrinsieke waarde van de taak te verwijzen. Uit de antwoorden van de leerlingen blijkt dat zij de waarde van begrijpend lezen voor nu en hun verdere schoolloopbaan dus niet volledig zien. Le Fevere de ten Hove e.a. (2008) geeft hierover in de theorie aan dat leerlingen op het moment van de leertaak uitvoeren willen weten wat ze eraan hebben voordat ze het nut ervan inzien.

Deelvraag 3

Hoe ervaren de eerstejaars leerlingen de bijeenkomsten waar ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen in combinatie met een beroepsrichting?

Boekaerts (2005) geeft in de theorie aan dat je leerlingen die al gemotiveerd zijn kunt vragen om uit te leggen waarom zij een nieuwe vaardigheid waardevol vinden. Dit hebben ouderejaars leerlingen gedaan in de bijeenkomsten; zij hebben verteld over de waarde van begrijpend lezen op school X. Alle acht leerlingen geven in de vragenlijst aan dat ze baat hebben gehad aan de informatie uit de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen. Bijna alle leerlingen vinden het leuk om informatie te krijgen van oudere leerlingen. Boekaerts (2005) noemt ook dat het mogelijk is om leerlingen uit te laten wisselen wanneer zij van de nieuwe stof of vaardigheid gebruik maken. Dit hebben de ouderejaars leerlingen gedaan tijdens de bijeenkomsten. Dit trekt de aandacht en nieuwsgierigheid van de leerlingen en is volgens Boekaerts (2005) al de helft van het motivatiegedeelte. Dit lijkt ook naar voren te komen uit de antwoorden op de vragenlijst. Er is namelijk één leerling die aan geeft in de toekomst liever geen informatie meer te willen ontvangen van oudere leerlingen. De rest staat hier wel positief tegenover. Uit spontane mondelinge reacties van leerlingen konden mijn collega groepsleerkracht en ik opmaken dat leerlingen de bijeenkomsten zinvol vonden. Dit wordt ook aangegeven in de vragenlijst: Alle acht leerlingen geven aan dat ze door de bijeenkomsten te weten zijn gekomen hoe ouderejaars leerlingen aan begrijpend lezen werken. Le Fevere de ten Hove e.a. (2008) geeft aan dat de taak en de vaardigheden waarop je een beroep doet, door het individu belangrijk geacht

moeten worden. Door de bijeenkomsten lijkt het erop dat de leerlingen zijn gaan inzien dat begrijpend lezen een belangrijk vak is voor alle beroepsrichtingen op school X.

Deelvraag 4

Wat vinden de leerlingen van het gebruik van de checklist en de bijbehorende bijeenkomsten waarin we de bevindingen met elkaar bespreken?

De meeste leerlingen vinden het prettig werken met de checklist. Hiervoor geven leerlingen verschillende redenen. Om het samenvattend weer te geven komt het er op neer dat leerlingen erachter zijn gekomen dat begrijpend lezen niet alleen voorkomt in de theorie, maar ook in de praktijklessen. Het probleem van begrijpend leesonderwijs is volgens Pluijm (2011) dat de leerling het geleerde niet vertaalt naar soortgelijke teksten bij andere vakken. Hierin lijkt in het onderzoek een voorzichtige vooruitgang te zijn geboekt. De meeste leerlingen geven aan dat zij nu inzien op welke manier begrijpend lezen voorkomt in de praktijklessen, bijv. het lezen van een recept. Volgens Stoeldraijer en Förner (2008) is het van belang dat leerkrachten in eerste instantie de transfer naar teksten in andere vakken maken, zodat leerlingen dat ook zullen doen. Door mijn voorbeeld en uitleg is inderdaad naar voren gekomen dat leerlingen de transfer nu ook maken. Zeven leerlingen zijn tevreden over de bijeenkomsten waarin de ervaringen en het gebruik van de checklist centraal staat. Met name het uitwisselen en van elkaar leren worden hiervoor als argumenten genoemd. Door de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen en de koppeling naar de praktijk werd voor de meeste leerlingen duidelijk dat begrijpend lezen nuttig is voor hun vervolgopleiding en het beroep. Heij e.a. (2009) geeft in de theorie aan dat dit van invloed is op de motivatie van leerlingen. Volgens Heij (2009) zijn leerlingen gemotiveerder voor het vak als zij zien of ervaren dat Nederlands nuttig is voor hun vervolgopleiding of dagelijks leven. Eén leerling geeft aan de bijeenkomsten niet nodig te vinden.

Deelvraag 5

In hoeverre is de motivatie en bewustwording van leerlingen voor begrijpend lezen omhoog gegaan door het gebruik van de checklist en de bijeenkomsten?

Leerlingen geven aan zich meer bewust te zijn geworden waarom ze begrijpend lezen hebben als theorievak. De koppeling naar de praktijklessen en de toekomst (op school X) wordt over het algemeen meer gemaakt. Leerlingen geven aan dat begrijpend lezen een belangrijk vak is voor alle cursussen en opleidingen en in het dagelijks leven. In de nameting komt naar voren dat de checklist en bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen hierin een belangrijke rol hebben gespeeld. In tegenstelling tot de voormeting noemen nu ook alle leerkrachten dat ze het idee hebben dat alle leerlingen weten wat ze verder in school X en in de toekomst aan

begrijpend lezen hebben. In de theorie heeft Boekaerts (2005) het over motivationele overtuigingen. Boekaerts (2005) bedoelt daarmee de waarden, meningen en oordelen die leerlingen hebben over bijvoorbeeld een bepaald vak. Eenmaal gevormde motivationele overtuigingen (gunstig of ongunstig) voor een bepaald vak zijn volgens Boekaerts (2005) moeilijk te veranderen. Voorzichtig gezegd lijkt het onderzoek aan te tonen dat er een positieve verandering zichtbaar is in de motivationele overtuiging voor begrijpend lezen. Uit de nameting van leerkrachten en leerlingen blijkt dat de motivatie van leerlingen omhoog is gegaan. De nameting laat zien dat leerlingen minder het gevoel hebben begrijpend lezen alleen te doen omdat het moet. Leerkrachten sluiten zich hierbij aan. In tegenstelling tot de voormeting geven alle leerlingen aan dat het zinvol en nuttig is om begrijpend lezen te doen. Begrijpend lezen wordt door de leerlingen belangrijk gevonden. Ook geven meer leerlingen aan beter te willen worden in begrijpend lezen en hier harder aan te werken dan voorheen. Leerkrachten denken hier hetzelfde over. Gezien resultaten uit de voor- en nameting bij leerkrachten en leerlingen lijkt erop dat de woorden enthousiasme en gedrevenheid, volgens Kol (2007) synoniemen voor ‘gemotiveerd zijn’, beter aansluiten bij de leerlingen.

Onderzoeksvraag

Hoe kunnen wij op school X de motivatie van eerstejaars leerlingen voor het theorievak begrijpend lezen vergroten?

Als ik mij een totaalbeeld vorm van alle gegevens die ik tijdens het onderzoek heb verkregen, kan ik voorzichtig concluderen dat het gebruik van de checklist en bijbehorende bijeenkomsten en de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen een positieve bijdrage hebben geleverd aan het vergroten van de motivatie voor begrijpend lezen. Ik kan hierover geen absolute uitspraken doen omdat het onderzoek zich richtte op een kleine groep leerlingen en leerkrachten in één specifieke schoolorganisatie. Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat de leerlingen zeer te spreken zijn over de informatie die zij hebben gehad tijdens de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen. Ook blijkt dit uit spontane reactie van leerlingen. Deze bijeenkomsten lijken daarom een prima basis te zijn om de motivatie te verhogen van eerstejaars leerlingen voor begrijpend lezen.

Hoofdstuk 6. Conclusies en aanbevelingen

Uit de onderzoeksgegevens komt naar voren dat de motivatie van leerlingen voor begrijpend lezen over het algemeen vergroot is. Dit is op te maken uit zowel de resultaten van leerlingen als leerkrachten. Het gebruik van de checklist en bijbehorende bijeenkomsten en de bijeenkomsten met informatie van ouderejaars leerlingen hebben hier volgens de leerlingen aan bijgedragen. Het is niet vanzelfsprekend dat dit in alle situaties en voor alle leerlingen geldt. Gezien de grootte van de onderzoeksgroep, de omgeving en de onbewuste invloeden van de onderzoeker dienen deze onderzoeksresultaten voorzichtig te worden geïnterpreteerd. Het is wel zo dat deze resultaten aanknopingspunten bieden voor (kleine) veranderingen in het werken met leerlingen op school X. Bij de aanbevelingen, later in dit hoofdstuk, kom ik hier uitgebreid op terug. De onderzoeksresultaten laten zien dat leerlingen het nut en doel van begrijpend lezen zijn gaan zien met als gevolg een hogere motivatie voor dit vak. Volgens Boekaerts (2005) is het ook belangrijk om taken en activiteiten waardevol te maken. De gegevens lijken aan te tonen dat het vak begrijpend lezen waardevoller is geworden voor de leerlingen. In de theorie geeft Vernooy (2007) aan dat de methode begrijpend lezen richtinggevend is voor de les, maar de leerling moet volgens Vernooy (2007) ook leren wat hij buiten de les aan de geleerde vaardigheid heeft. Dit is in het onderzoek gedaan door de koppeling te maken van het theorievak begrijpend lezen naar de praktijkvakken in het eerste leerjaar en de toekomst op school X. Het onderzoek laat in aansluiting op de theorie van Vernooy (2007) zien dat het inderdaad belangrijk is voor een leerling om te weten wat hij buiten de les aan het geleerde heeft. In het onderzoek heeft dit namelijk bijgedragen tot een grotere motivatie. Hiermee wil ik niet zeggen dat dit in alle andere situaties ook het geval is. Ook hier geldt weer dat het hier niet om absolute uitspraken gaat.

Naar aanleiding van dit onderzoek kan ik een aantal aanbevelingen doen voor de praktijk en vervolgonderzoek. Deze aanbevelingen zal ik hieronder weergeven.

1. Inzetten van ouderejaars leerlingen

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat leerlingen positief zijn over het ontvangen van informatie van ouderejaars leerlingen. Volgens Boekaerts (2005) trekt dit de aandacht en nieuwsgierigheid van leerlingen en is dit al de helft van het motivatiegedeelte. Naast de resultaten uit de nameting is aan spontane reacties van leerlingen ook op te maken dat de bijeenkomsten van deze leerlingen een grote rol hebben gespeeld in het vergroten van de motivatie. Het is raadzaam om deze vorm van informatie geven in te zetten bij meer theorievakken, te beginnen bij rekenen omdat dit naast begrijpend lezen een belangrijk vak vormt voor deze doelgroep. Het doel van de bijeenkomsten is dat eerstejaars leerlingen erachter komen wanneer zij van de nieuwe stof of vaardigheid gebruik gaan maken in het vervolg van hun schoolloopbaan zodat zij het nut van de taak inzien.

2. Gebruik checklist

Het is raadzaam leerlingen in het eerste leerjaar één week te laten werken met de checklist bij alle praktijkvakken. Zoals in het onderzoek naar voren is gekomen is het doel ontdekken en bewust worden van het feit dat begrijpend lezen overal voorkomt en niet alleen in de theorieles. Pluijm (2011) heeft het in de theorie in dit geval over de transfer. Pluijm (2011) bedoelt hiermee dat leerlingen het geleerde vertalen naar soortgelijke teksten bij andere vakken. Eén week werken met de checklist en de bijbehorende bijeenkomsten lijkt voldoende om het doel te bereiken. Ik zou niet kiezen voor drie weken, zoals in het onderzoek gedaan is, omdat een aantal leerlingen hebben aangegeven het niet leuk te vinden om zo lang dezelfde lijst te moeten invullen. Door te werken met deze checklist wordt gezorgd voor doelen die waarde hebben voor een leerling en die dichtbij liggen. Het gaat namelijk om het hier en nu; de leerling gaat direct in de eigen praktijk aan de slag. De theorie van Fevere de ten Hove e.a. (2008) sluit hierbij aan. Volgens Fevere de ten Hove e.a. (2008) kun je namelijk een bijdrage leveren aan het veranderen van overtuigingen bij leerlingen door als leerkracht te zorgen voor doelen die dichtbij liggen.

3. Tijdig in het schooljaar

Na het onderzoek hebben mijn collega groepsleerkracht en ik een aantal opmerkingen gehoord die ik kan onderbrengen in één vraag, namelijk “Waarom hadden we dit niet eerder kunnen doen? Nu weet ik pas waarvoor ik het doe!” Voortvloeiend uit deze gebundelde opmerkingen is de aanbeveling om de checklist & bijeenkomsten en de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen eerder in het schooljaar te laten plaatsvinden. Voorkeur gaat uit naar oktober/ november zodat de nieuwe eerstejaars leerlingen eerst goed zijn opgestart op school X. Een herhaling verderop in het schooljaar (maart) is zinvol om ervoor te zorgen dat het geleerde opnieuw aangeboden wordt en zodoende beter zal beklijven.

4. Vervolgonderzoek

Gedurende het onderzoek heb ik mij hoofdzakelijk gericht op de motivatie van leerlingen. Voor een vervolg praktijkonderzoek is het een goede aanvulling om de rol van de leerkracht erbij te betrekken en na te gaan hoe zij binnen bepaalde vakken een positieve bijdrage kunnen leveren aan de motivatie van leerlingen. Ook omdat Heij e.a. (2009) aangeven dat de factor docent een belangrijke rol speelt bij de motivatie. De motivatie van leerlingen neemt volgens Heij e.a. (2009) toe als leerlingen positiever zijn over hun docent. Daarnaast zou het zinvol zijn om binnen een schoolorganisatie te onderzoeken in hoeverre ouderejaars leerlingen informatie kunnen en willen verschaffen aan eerstejaars leerlingen over diverse onderwerpen en hoe het schoolteam hier tegenover staat. Binnen school X is al onderzoek gedaan waarbij ouderejaars leerlingen werden ingezet. Ook hier kwamen positieve resultaten uit. Het zou een logische vervolgstap kunnen zijn om de mening en visie van ouders te peilen over het inzetten van ouderejaars leerlingen op school X.

Hoofdstuk 7. Evaluatie

In het eerste leerjaar van deze opleiding ben ik er door veelvuldig reflecteren achter gekomen dat ik een doener ben. Het praktijkonderzoek leek mij daardoor op mijn lijf geschreven. Met name het onderzoek doen in mijn eigen praktijk omgeving sprak mij erg aan. Helaas verliep dit moeizamer dan ik had gedacht. Dit komt door te hoge verwachtingen van mezelf doordat ik op de PABO (Pedagogische Academie Basis Onderwijs) altijd goed beoordeeld werd voor geschreven stukken. In de kennislijn werd mij snel duidelijk dat de lat voor het schrijven van stukken bij deze opleiding een stuk hoger ligt. Taalgebruik, zinsopbouw, literatuur met elkaar in discussie brengen en variatie in brongebruik zijn daar enkele voorbeelden van. In de kennislijn heb ik veel feedback gehad op brongebruik en de geschreven stukken in het algemeen. Dit was niet altijd leuk om te horen of zien, maar ik vind zelf dat ik in het tweede leerjaar kleine stapjes vooruit ben gegaan in het schrijven op Master niveau en de eisen die daarbij horen. Het onderzoek betekende voor mij het toepassen en verwerken van dit leerpunt uit de kennislijn van de opleiding. Ik heb het idee dat ik deze uitdaging tijdens het onderzoeksproces voldoende volbracht heb door de feedback in het onderzoeksverslag te gebruiken. Daarnaast heeft het mij goed gedaan dat ik weet dat ik in moeilijke situaties terug kan vallen op mijn karaktereigenschap ‘doorzettingsvermogen’. In het onderzoeksproces heb ik dit kunnen ervaren. In het onderzoeksproces heb ik met tegenslagen en moeilijkheden te maken gehad die ik uiteindelijk zelf heb weten op te lossen. De moeilijkheden zaten voornamelijk in het opzetten en bedenken van het onderzoek. Als het er echt op aan komt sta ik er en doe ik wat er van mij verwacht wordt. Dit betekende voor mij dat ik er tijdens het onderzoeksproces achter ben gekomen dat ik ten allen tijden kan vertrouwen op mijzelf. In de toekomst is het belangrijk dat ik doorzet als het niet lukt en niet wacht tot het bijna te laat is. In dit verband is het belangrijk zogenaamde deadlines voor mijzelf te stellen zodat ik eerder begin en niet afwacht tot het laatste moment daar is.

Tijdens het onderzoeksproces heb ik geleerd dat het als onderzoeker noodzakelijk is om dingen met anderen te delen. In de eerste fasen van het onderzoek stond ik niet open voor hulp en het meekijken van anderen. Hierdoor kwam het onderzoek moeizaam op gang en namen de eerste fasen veel tijd in beslag. Gaandeweg ben ik gaan inzien dat het belangrijk is om ervaringen uit te wisselen, producten aan elkaar voor te leggen en het proces met elkaar te delen. Ik kreeg door dat het juist voor succes zorgde en dat ik met hulp van anderen verder kwam. Ook heb ik geleerd om verzamelde literatuur te selecteren en te verwerken in het verslag. Met name het kunnen kiezen en gebruiken van bruikbare elementen uit verschillende bronnen. Het bij elkaar brengen tot een goed lopend stuk tekst is hierbij een leerproces geweest.

Ik heb gemerkt dat de voorbereiding en de eerste stappen in het onderzoek veel tijd en geduld vragen. De tijd en geduld zijn het achteraf dubbel waard. Een goed en

gedegen plan zorgt er namelijk voor dat de rest van het onderzoek doordacht en stapsgewijs verloopt. Een tip voor startende onderzoekers is om de tijd te nemen voor het maken van een plan van aanpak zodat de rode draad van het onderzoek helder is voor jezelf en anderen. Daarnaast is het belangrijk om goed na te denken over de in te zetten instrumenten. Vraag je daarbij af: Wat wil ik te weten komen en kom ik het te weten door het gebruik van deze methode?

Het is voor praktijkonderzoekers raadzaam om naast een critical friend vanuit de opleiding een collega uit de eigen onderwijspraktijk mee te laten denken en kijken in het onderzoeksproces. Ten eerste weten twee mensen meer dan één. Ten tweede zorgt het ervoor dat je in bepaalde opzichten kijkt en denkt vanuit een breder perspectief. Ten derde kan het zijn dat je als onderzoeker dingen verkeerd interpreteert of ziet. Met een collega die intensief meekijkt heb je meer kans dit te ondervangen en vergroot je de validiteit van je onderzoek.

Literatuurlijst

Ballering, C., Fiori, L., Oosterman, J., Zitter, C. (2007) *Effectief taalbeleid samen met management, docenten en leerlingen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies

Boekaerts, M. (2005) *Motivatatie om te leren*. Educational Practices Series – 10. Vertaald uit het Engels door Cordys onderwijstrajecten.

Boer de, R., e.a. (2002). *Net echt!* Utrecht: CPS Onderwijsontwikkeling en advies, projectgroep talen

Bonset, H. en Ebbers, D (2007). *Nederlands in het VMBO: apart of samen?* Levende talen tijdschrift, jaargang 8, nummer 4

Greven, J. en Letschert, J. (2006) *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap

Guthrie, J.T. (2002) *Motivation and Engagement in reading instruction*. England: University of Maryland

Heesters, K.S., Berkel, K. van, Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007) *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito PPON reeks nr. 33

Heij, D., Ondaatje, D., Tokarski, D., van Veen, M. (2010) *Hoe vergroot je de motivatie van de leerling?* Utrecht: Universiteit van Utrecht

Huisman, M., van Schoonhoven, R. (2005) *Competentievericht onderwijs moet je zien!* Den Haag: project Praktijknet

Hoekstra, T., de Jong, C., van der Wel, M., Wensink, J. (2005) *Competentieleren in het VMBO; ontwikkelingsvoorbeelden uit de praktijk*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies

Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte, E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Deurne: Wolters-Plantyn.

Kamil, L. Michael (2003) *Adolescents and Literacy. Reading for the 21st Century*. Washington: Alliance for Education.

Kol, A. (2007) *Synoniemen.net* Van eenmanszaak in 1woord. Verkregen op 11 maart 2011 via
<http://synoniemen.net/index.php?zoekterm=gemotiveerd>

Le fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T. en Maene, W. (2008) *Survivalkit voor leerkrachten*. Garant

Pluijm van der, A. (2011). *Grip op informatieve teksten*. JSW, jaargang 95, nummer 2

Poulie, M., de Vries, J. (2003-2006) *Motiveren van leerlingen met faalangst en leerproblemen*. Verkregen op 13 maart 2011 via
<http://www.faalangst.nl/artikelen/artikel21.html>

Stoeldraijer, J. en Boers, M. (2010) *Begrijpend lezen. Anders, beter en leuker!* Redax Magazine, nr. 4.2

Stoeldraijer, J. en Förner, M. (2008) *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit

Twist, L. e.a. (2004) *Good readers but a coast? Attitudes to reading in England*. England, Malden: Journal of research in reading, Volume 27, nr. 4

Vernooy, K. (2007) *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit

Vernooy, K. (2009) *Als leerlingen in het voortgezet onderwijs niet goed lezen*. Levende talen Magazine: jaargang 96, nummer special

Woolfolk, A. (2008) *Psychology in education*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Bijlage 1

Nulmeting 30/03/2011	Motivatie voor begrijpend lezen	Score			
Naam:	BL = Begrijpend lezen LK = leerkracht				
.....	Motivatie 1	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	Ik vind BL leuk om te doen	1	2	3	4
	Ik doe BL alleen omdat het moet	4	3	2	1
	Ik vind het zinvol en nuttig om BL te hebben op school	1	2	3	4
	De LK moet zeggen dat ik moet beginnen met BL	4	3	2	1
	Ik start uit mijzelf met BL in de klas	1	2	3	4
	Als ik weet dat ik straf krijg ga ik pas werken aan BL	4	3	2	1
	Totaal:				
	Motivatie 2	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	Ik kies BL als keuzevak	1	2	3	4
	Als de LK niks zegt doe ik minder werk voor BL	4	3	2	1
	Ik wil beter worden in BL	1	2	3	4
	Ik hoop op een goede beoordeling voor mijn les BL	1	2	3	4
	Ik werk hard aan BL om een betere lezer te worden	1	2	3	4
	Ik voel mij goed als ik hard gewerkt heb aan BL	1	2	3	4
	Totaal:				
	Werkhouding	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	Ik werk geconcentreerd voor BL	1	2	3	4
	Ik zit vaak te dromen tijdens de BL les	4	3	2	1
	Totaal:				
	Waarom heb ik BL? (Koppeling naar nu; praktijk)	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	In de praktijklessen moeten we een tekst lezen	1	2	3	4
	BL doe ik ook in de praktijklessen	1	2	3	4
	Wat ik leer met BL kan ik buiten school gebruiken	1	2	3	4
	Wat ik leer met BL kan ik in de praktijklessen gebruiken	1	2	3	4
	Totaal:				
	Waarom heb ik BL? (Koppeling naar de toekomst)	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	Voor elke beroepsrichting op school heb je BL nodig	1	2	3	4
	Ik weet hoe ouderejaars op school aan BL werken	1	2	3	4
	Bij elk beroep is BL belangrijk	1	2	3	4
	Ik vind BL belangrijk voor later	1	2	3	4
	Ik weet wat ik aan BL heb in de toekomst				
	Totaal:				
	Wil je nog iets kwijt over BL?				
					
					

Bijlage 2

Nulmeting Groeps- en praktijkleerkrachten 30/03/2011	Eerstejaars leerlingen groep C: Motivatie voor begrijpend lezen	Score		
Naam:	BL = Begrijpend lezen ll. = leerlingen			
.....				
	Motivatie	Ja	Een beetje	Nee
	ll. vinden BL leuk om te doen	0	0	0
	ll. doen BL alleen omdat het moet	0	0	0
	ll. vinden BL zinvol en nuttig	0	0	0
	ll. willen beter worden in BL	0	0	0
	ll. weten wat ze verder in school X en later aan BL hebben	0	0	0

Bijlage 3

Doel: Je ontdekt hoe vaak en op welke manier begrijpend lezen voorkomt in de praktijklessen.

Naam: Ingevuld op (datum):

Praktijkles:

1. Aanwezigheid van teksten

Ik heb in een tekstboek of infoboek gelezen	O ja	O nee
Ik heb in een werkboek gelezen	O ja	O nee
Ik heb een opdracht gelezen	O ja	O nee
Ik heb woorden en/ of zinnen op het whiteboard of digiboard gelezen	O ja	O nee
Ik heb een los papier gehad met een tekst of opdracht	O ja	O nee

(Heb je hierboven overal ‘nee’ ingevuld? Ga dan naar punt 5)

2. Teksten lezen

Ik weet waarom ik de tekst moet lezen	O ja	O nee
Ik heb de tekst niet gelezen	O ja	O nee
Ik heb de tekst één keer gelezen	O ja	O nee
Ik heb de tekst twee keer gelezen	O ja	O nee

3. Opdrachten lezen

Ik weet waarom ik de opdracht moet lezen	O ja	O nee
Ik begin zonder te lezen aan de opdracht	O ja	O nee
Ik heb de opdracht één keer gelezen en ben toen begonnen aan de opdracht	O ja	O nee
Ik heb de opdracht twee keer gelezen	O ja	O nee

4. Begrijpen van de teksten

Ik heb de tekst of opdracht goed begrepen	O ja	O nee
Ik begreep de tekst of opdracht niet	O ja	O nee
Ik heb de leerkracht om hulp gevraagd om de opdracht of tekst te begrijpen	O ja	O nee

5. Terugblik op deze praktijkles

Ik heb in deze praktijkles aan begrijpend lezen gewerkt	O ja	O nee
Om de opdracht te kunnen uitvoeren moest ik een opdracht of tekst lezen	O ja	O nee
Ik snapte de tekst en kon daardoor de opdracht uitvoeren	O ja	O nee

Bijlage 4

Bijeenkomst

Ouderejaars leerlingen vertellen over begrijpend lezen

1. Wat vond je van de informatie die je net gehad hebt?

- ☐ Ik heb er heel veel aan gehad, omdat ...
- ☐ Ik heb er wel iets aan gehad, omdat ..
- ☐ Ik heb er helemaal niks aan gehad, omdat ..

Leg uit:

.....

.....

2. Hoe vind je het om uitleg te krijgen van ouderejaars leerlingen?

- ☐ Leuk, omdat ...
- ☐ Niet leuk, omdat ..
- ☐, omdat ..

Leg uit:

.....

.....

3. Zou je vaker informatie willen krijgen van ouderejaars leerlingen?

- ☐ Ja, omdat ...
- ☐ Misschien, omdat ..
- ☐ Nee, omdat ..

Leg uit:

.....

.....

4. Kom je op deze manier te weten hoe ouderejaars leerlingen aan begrijpend lezen werken?

- ☐ Ja
- ☐ Een beetje
- ☐ Nee

Bijlage 5

Nameting 21/04/2011	Motivatie voor begrijpend lezen	Score			
Naam:	BL = Begrijpend lezen LK = leerkracht				
.....	Motivatie 1	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	Ik vind BL leuk om te doen	1	2	3	4
	Ik doe BL alleen omdat het moet	4	3	2	1
	Ik vind het zinvol en nuttig om BL te hebben op school	1	2	3	4
	Ik vind begrijpend lezen een belangrijk schoolvak	1	2	3	4
	Totaal:				
	Motivatie 2	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	Ik kies BL als keuzevak	1	2	3	4
	Ik wil beter worden in BL	4	3	2	1
	Ik werk hard aan BL om een betere lezer te worden	1	2	3	4
	Ik werk geconcentreerd voor begrijpend lezen	1	2	3	4
	Totaal:				
	Waarom heb ik BL? (Koppeling naar nu; praktijk)	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	In de praktijklessen moeten we een tekst lezen	1	2	3	4
	BL doe ik ook in de praktijklessen	1	2	3	4
	Wat ik leer met BL kan ik buiten school gebruiken	1	2	3	4
	Wat ik leer met BL kan ik in de praktijklessen gebruiken	1	2	3	4
	Totaal:				
	Waarom heb ik BL? (Koppeling naar de toekomst)	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
	Voor elke beroepsrichting op school heb je BL nodig	1	2	3	4
	Ik weet hoe ouderejaars op school aan BL werken	1	2	3	4
	Bij elk beroep is BL belangrijk	1	2	3	4
	Ik vind BL belangrijk voor later	1	2	3	4
	Ik weet wat ik aan BL heb in de toekomst	1	2	3	4
	Totaal:				
	Bijeenkomsten ouderejaars leerlingen	Ja	Een beetje	Nee	
	Door de bijeenkomsten:	0	0	0	
	...ben ik te weten gekomen waarom ik aan BL werk	0	0	0	
	...ben ik te weten gekomen wat ik aan BL heb	0	0	0	
	...ga ik harder werken aan BL	0	0	0	
	...ben ik BL belangrijker gaan vinden				
	Checklist (mapje)	Ja	Een beetje	Nee	
	Door de checklist:	0	0	0	
	...ben ik te weten gekomen hoe ik BL in de praktijkheb	0	0	0	
	...ben ik gaan zien dat BL overal voorkomt	0	0	0	
	...ben ik te weten gekomen waarom ik aan BL werk	0	0	0	
	...ga ik harder werken aan BL				

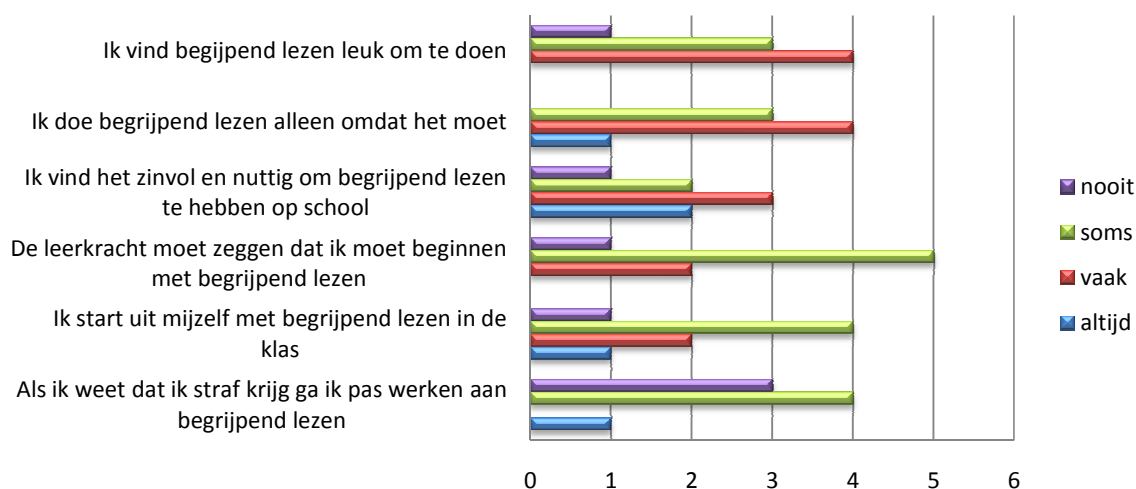
Bijlage 6

Nameting Groeps- en praktijkleerkrachten 21/04/2011	Eerstejaars leerlingen groep C: Motivatie voor begrijpend lezen	Score		
Naam:	BL = Begrijpend lezen II. = leerlingen			
.....				
	Motivatie	Ja	Een beetje	Nee
	II. vinden BL leuk om te doen	0	0	0
	II. doen BL alleen omdat het moet	0	0	0
	II. vinden BL zinvol en nuttig	0	0	0
	II. willen beter worden in BL	0	0	0
	II. weten wat ze verder in school X en later aan BL hebben	0	0	0

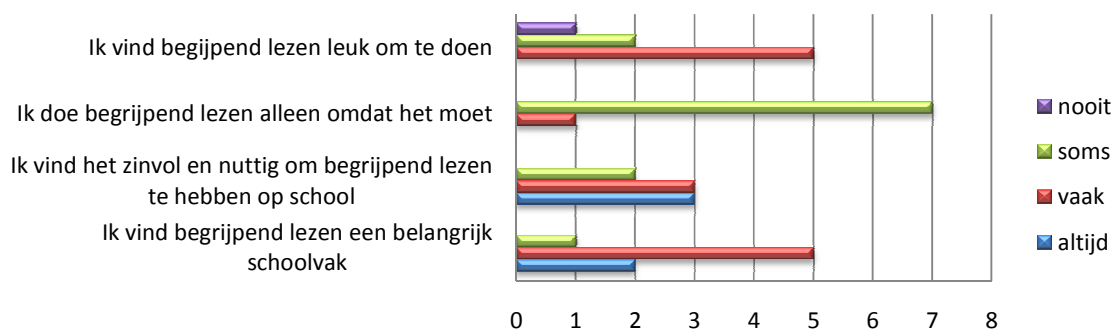
Bijlage 7

In deze bijlage staan de grafieken met de resultaten van dezelfde vragen uit de voor- en nameting onder elkaar. Hierdoor wordt in één oogopslag duidelijk wat de verschillen zijn in antwoorden bij de voor- en nameting.

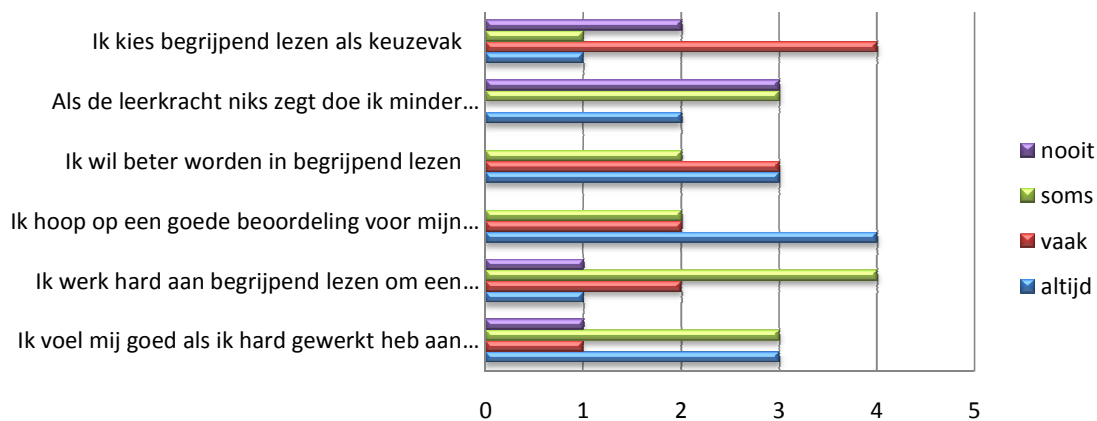
De leerlingen



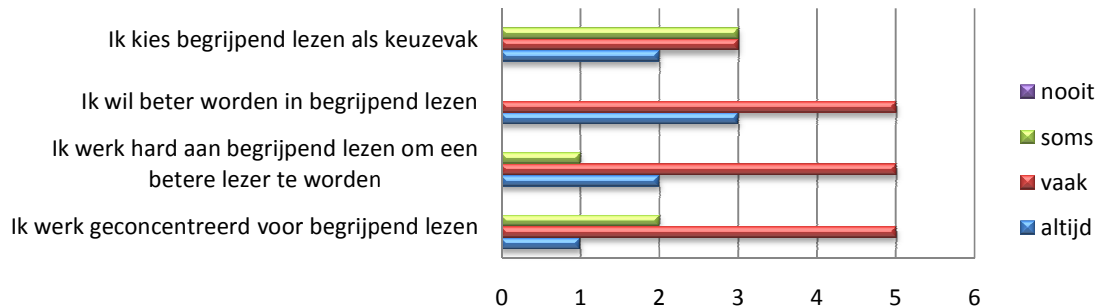
Figuur 1. Voormeting; uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 1'. N = 8



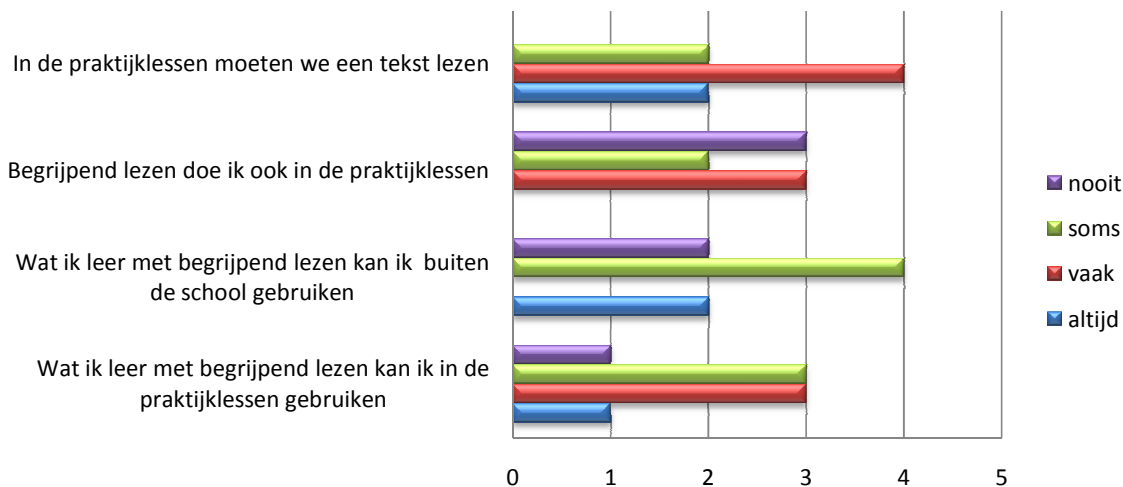
Figuur 2. Nameting; uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 1'. N = 8



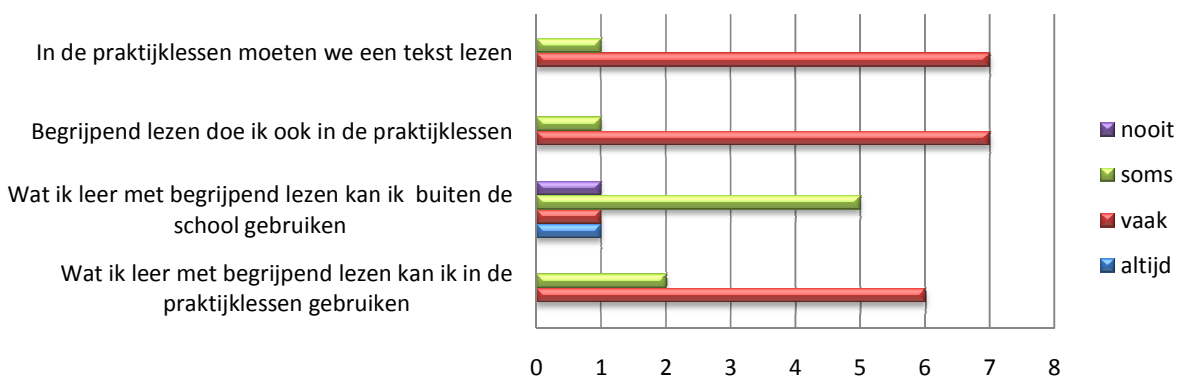
Figuur 3. Voormeting; uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 2'. N = 8



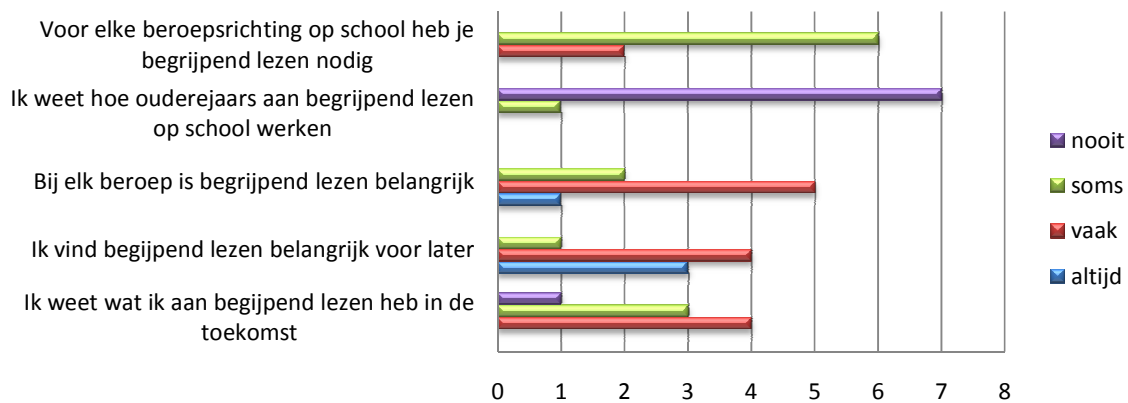
Figuur 4. Nameting; uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Motivatie 2'. N = 8



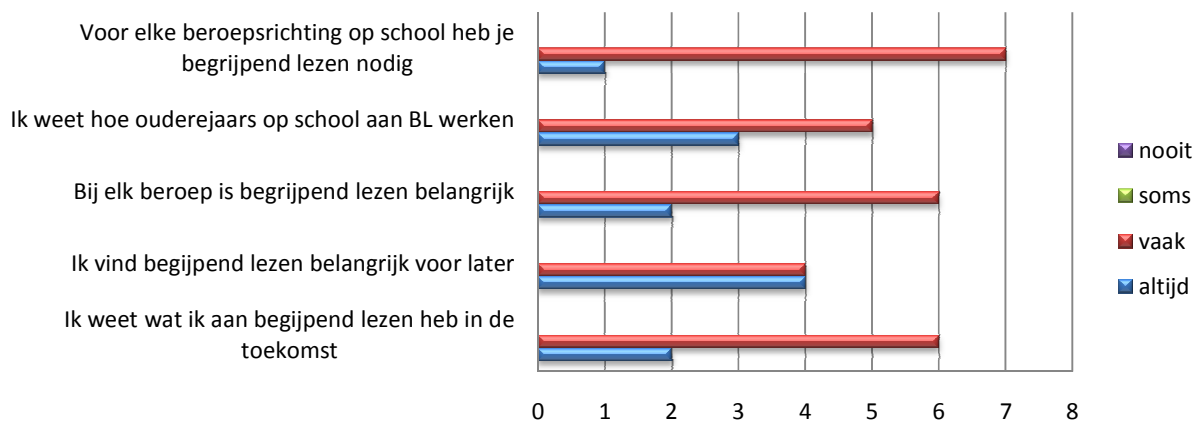
Figuur 5. Voormeting; uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar nu; praktijk'. N = 8



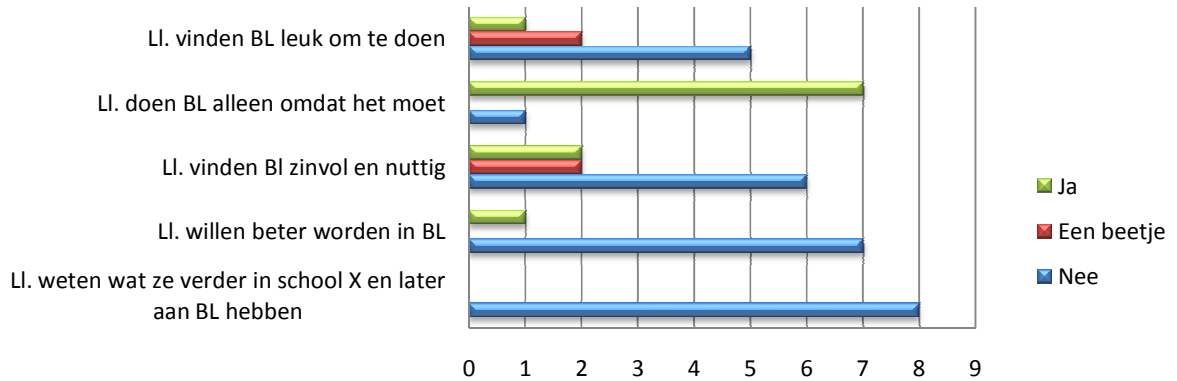
Figuur 6. Nameting; uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar nu; praktijk'. N = 8



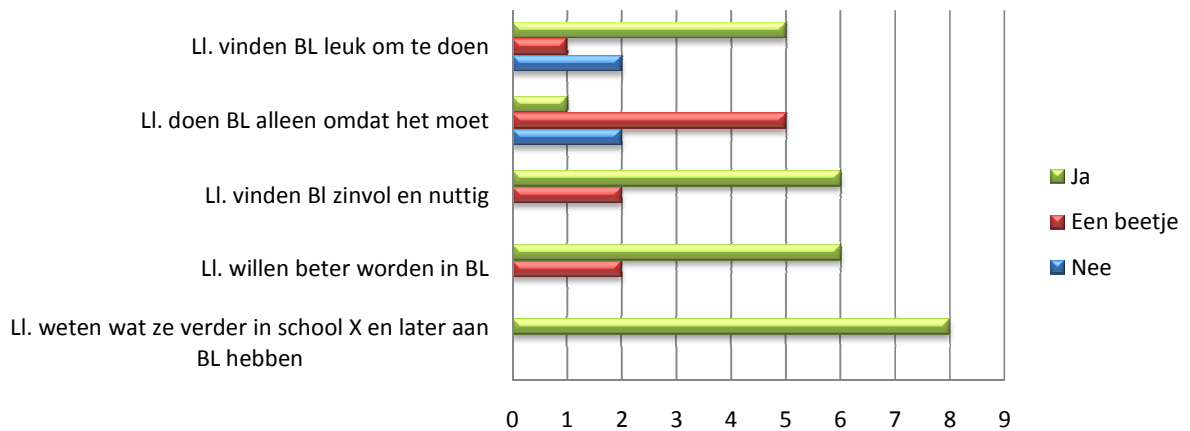
Figuur 7. Voormeting; uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar de toekomst'. N = 8



Figuur 8. Nameting; Uitkomsten vragenlijst leerlingen: 'Koppeling naar de toekomst'. N = 8



Figuur 9. Uitkomsten vragenlijst Nulmeting groeps- en praktijkleerkrachten. N = 8



Figuur 10. Uitkomsten vragenlijst Nameting groeps- en praktijkleerkrachten. N = 8