

Van eenheidsworst naar keurslagerij



Maarten van Boxtel
Bert Thiel

Roosendaal/Rotterdam, 3 juli 2017

Inhoudsopgave

1 Samenvatting	3
2 Achtergrond	4
3 Probleemstelling	5
4 Doelstelling	7
5 Onderzoeksvraag	8
6 Lesontwerpen	9
7 Onderzoek	10
8 Conclusies	20
9 Discussie	22
10 Mag de kleine een plakje worst?	24
11 Geraadpleegde literatuur	25

1. Samenvatting

De lessen op het Norbertuscollege zijn voornamelijk op traditionele leest geschoeid: leerlingen doen wat de docenten van hen vragen. Eigen initiatief wordt nauwelijks aangesproken, van enige zelfregulering en zelfreflectie lijkt nauwelijks sprake. Deze passiviteit zou samen kunnen hangen met de dominante docentgestuurde aanpak. In dit onderzoek worden twee lessencycli over respectievelijk poëzie- en verhaalanalyse op twee verschillende manieren aangeboden. Naast het vertrouwde 'leerstofparadigma' (P1) werden lessen ontworpen die passen binnen het 'denken-en-doen-paradigma' (P2).

Om de effectiviteit van de lessen binnen beide paradigma's te onderzoeken op de zelfsturing van leerlingen is een enquête uitgezet waarin motivatie, reflectie en inzet van resource managementstrategieën gemeten zijn. Daarnaast hebben we m.b.v. learnerreports leerlingen uitgedaagd op te schrijven wat ze geleerd hebben over de stof, de aanpak, het programma en over zichzelf. De leeropbrengst is gemeten d.m.v. voor- en natoetsen.

De resultaten van de toetsen laten zien dat P1 meer opbrengt dan P2. Leerlingen rapporteren ook zelf meer kennis opgedaan te hebben binnen P1. De P1-lessen poëzie werden als motiverender ervaren dan de P2-lessen: leerlingen zetten zich met name meer in. Bij de lessen verhaalanalyse was er geen verschil. De p2-groep dacht tijdens de lessencyclus poëzie meer/vaker na over de analyse van gedichten dan de p1-groep. Bij de lessen verhaalanalyse ligt dit omgekeerd, zij het dat de verschillen kleiner zijn. Ook waren de p2-leerlingen kritischer over aanpak/programma. Ze lieten zich echter nauwelijks kritisch uit over de analyse van gedichten/verhalen. Tijdens de p1-lessen poëzie lijken de leerlingen zich wat meer ingezet te hebben. Dit lijkt bij de lessen verhaalanalyse omgekeerd, maar ook hier zijn de verschillen minimaal.

2. Achtergrond

Het Norbertuscollege is een reguliere havo/vwo-school met lessen van vijftig minuten, aparte vakken, één docent per vak per jaar, PTA's en studiewijzers, weinig verschillende werkvormen, overwegend schriftelijke gestandaardiseerde toetsing.

Er is sprake van **traditioneel onderwijs**: 'de leerling *doet* wat de docent zegt. Docenten presenteren de leerstof, zij plannen, leggen uit, houden orde, houden het tempo erin, etc. Idealiter luistert de leerling, maakt aantekeningen, doet maakwerk, leert de stof en haalt het proefwerk. De docent geeft een cijfer en besluit over zitten of overgaan. Over slagen of zakken (...). Over havo- of vwo-advies.' (Marzano & Miedema, 2006. P. 16).

Bovendien is er een zekere trots op de traditie, die als een van de unique selling points wordt ingezet. Veel Norbertusleerlingen komen uit welgestelde gezinnen, hebben ouders die zeer meelevend zijn. Behoren tot wat genoemd wordt: de achterbankgeneratie.

3. Probleemstelling

Tijdens de lessen Nederlands aan bovenbouwleerlingen van het vwo valt ons (in toenemende mate) een aantal dingen op. Veel leerlingen hebben een passieve, consumptieve of afwachtende houding. Ze lijken weinig gemotiveerd voor de lesstof, zijn er menigmaal niet echt bij betrokken en vinden weinig plezier en voldoening in de vaardigheden van het schoolvak Nederlands. Met de kennis van de wereld lijkt het vaak droevig gesteld, transfer van en naar andere vakken vindt niet echt plaats. Van creativiteit en verbeelding is weinig sprake of worden weinig uitgedaagd. Datzelfde geldt voor een kritische houding t.a.v. het eigen leren. Van enige mate van zelfregulering lijkt geen sprake.

Ken Robinson draagt het idee aan dat scholen in hun huidige vorm nog steeds zijn ingericht naar een negentiende-eeuws fabrieksmodel. In essentie is het nog steeds een productieproces dat een beperkt aantal uniforme eindproducten aflevert op basis van zeer diverse grondstoffen, waarin het werk georganiseerd wordt in diverse gefaseerde productieruimtes en in een van dat proces onafhankelijk tijdsbestek. Een productieproces ook waarin de arbeider (noch de grondstof) enige invloed heeft op de kenmerken van het uiteindelijke product of de eraan gestelde kwaliteitseisen. Eenheidsworst dus.

En dit is nu precies wat we niet willen, wat we ervaren als een serieus probleem. Het afgelopen jaar lazen we twee boeken die ons zeer inspireerden, die 'nu eindelijk eens precies zeiden' wat we al een tijd sluimerend vonden.

In het manifest *Niet voor de winst* (2010) constateert Martha Nussbaum dat economisch meetbaar nut wereldwijd voorop staat. Scholen lopen daarmee keurig in de pas. Gevolg is dat de huidige leerlingen op een consumptiemaatschappij worden voorbereid die vooral gebaat is bij deze 'nuttige machines van de toekomst' (Nussbaum, p. 22). Ze stelt dat vakken die helpen bij de ontwikkeling van verwondering, empathie, verbeeldingskracht en inlevingsvermogen uit de schoolprogramma's op de reserve- of beklagdenbank terechtgekomen zijn. Denk daarbij aan kunst, literatuur, debatteren. Het zijn deze vakken die leerlingen echter 'vaardigheden bijbrengen die van wezenlijk belang zijn voor een goed binnenlands functioneren van iedere democratie en voor het scheppen van een fatsoenlijke wereldcultuur die in staat is om de meest urgente wereldproblemen op constructieve wijze tegemoet te treden.' (p. 22). Het gaat daarbij om vaardigheden als kritisch denken, problemen als wereldburger te benaderen en je op fantasievolle wijze in te leven in de omstandigheden van iemand anders.

In *Het prachtige risico van onderwijs* (2015) verzet Biesta zich tegen het doorgeslagen rendementsdenken in het onderwijs en tegen de meetbaarheid en de afrekencultuur. Onderwijs is een onbeheersbaar proces, een prachtig risico, juist omdat je te maken hebt met mensen. Mensen hebben nu eenmaal hun eigen manier van denken en doen en individuele motieven en beweegredenen. Dat ontkennen is ontkennen dat er mensen zijn die anders zijn dan wij – en dat is een vorm van magisch denken, waarin de wereld louter een projectie is van onze eigen wensen en verlangens. Bovendien: wie eist dat onderwijs risicovrij is gaat ervan uit dat er twee mogelijkheden zijn: een leerling onderwerpt zich of een leerling conformeert zich. En dat noemt Biesta een pedagogische misser, want onderwijs zoekt de onzekere middenweg die wensen omvormt tot mogelijkheden. Daarnaast vraagt hij zich af wat je wilt: volwassen mensen of eeuwige kinderen, die altijd zullen gehoorzamen? Het tweede refereert aan een almachtige, bevelende schepper die regels stelt en geen vrijheid biedt; het eerste aan een bijna begeleidende schepper die ruimte biedt en het risico van mislukking aanvaardt en op zoek is naar het goede in het individu. De almachtige schepper ziet communicatie als het planten van een beeld in een ander; de tweede ziet communicatie als een proces dat in wederzijdse betrokkenheid betekenis verleent. De eerste traint, de tweede doceert. Het huidige onderwijs tendeert sterk naar het eerste.

Ook herkennen we ons in Het Manifest Nederlands op School (2016) waarin wordt gesteld dat het vak Nederlands vaak niet uitdagend genoeg is ('leerlingen beoordelen Nederlands als een van de saaiste vakken'), 'taalvaardigheidsonderwijs bestaat voor een deel uit het trainen van betekenisloze deelvaardigheden, vaak met vuistregels en ezelsbruggetjes'. De samenstellers missen diepgang, samenhang, de ontwikkeling van communicatieve vermogens, maatschappelijke contexten, onderzoek en de ontwikkeling van creativiteit, reflectie, empathie en kritiek.

In het verlengde hiervan ligt de centrale, bepalende rol van de vakmethode. In de woorden van John Dewey: 'Het kind benadert het boek zonder intellectuele honger, zonder alertheid, zonder een onderzoekende houding, en het gevolg daarvan is iets wat betreurenswaardig veel voorkomt: zo'n abjecte afhankelijkheid van boeken dat die de kracht van het denken en onderzoeken verzwakt en in ernstige mate fnuikt.' (Nussbaum, 2010, p. 94)¹.

Ook bieden PTA's, studiewijzers en toetsen weinig ruimte 'aan een autonoom leerproces waarin kritisch nadenken en probleemoplossend vermogen als belangrijker worden gezien dan de huidige nadruk op het juiste antwoord op de voorgelegde vraag'. En daar moet goed onderwijs aan voldoen, aldus Van der Helden & Bekkering in *De lerende mens* (2015, p. 31).

Verder krijgen leerlingen in het huidige systeem dat georganiseerd is in grote klassen, gesegregeerde vakken, volle roosters, relatief kleine lokalen geen kans voor rijping, trial and error en reflectie, creativiteit en verbeelding. (Hermsen, J. (2009). *Stil de tijd*).

Het Norbertuscollege gaat fuseren met het Gertrudiscollege. In de visie (2016) wordt gesproken over 'internationalisering, cultuureducatie, wereldburgerschap', de 'vaardigheid zich te ontplooiën in een veranderende wereld', 'leerlingen leren het beste als ze zelf actief zijn bij het leren en zelf op onderzoek gaan'.

Ook in het onderzoek van Ellie Maas en Jérôme Maatjens (2015) vinden we ondersteuning voor het idee dat het roer om moet en kan. Ze beproefden de didactiek van het onderzoekend en ontwerpend leren. Ze halen in hun onderzoek Alexander aan (2006) die stelt dat het onderwijs een omgeving moet zijn waarin de leerling onder meer wordt uitgedaagd, 'de mogelijkheden krijgt individuele en creatieve processen op gang te brengen'.

Deze didactiek staat ook centraal in het 'leeratelier', een pilot van drie lerarenopleidingen om studenten/a.s. docenten op te leiden: 'leraren worden nog steeds vooral opgeleid vanuit een docent/onderwijs-perspectief ('hoe kan ik mijn leerstof aan de man brengen en zorgen dat mijn leerlingen goed presteren') en veel minder vanuit een leerling/leer-perspectief ('welke leeractiviteiten moeten leerlingen ondernemen om dit doel te bereiken en wat is mijn rol daarbij'), inclusief het aanspreken van hogere leervaardigheden van leerlingen door het uitlokken van metacognitieve leeractiviteiten, samenwerken en van elkaar leren' (Studiegids voor de pilot 2016-2017).

¹ Vergelijk de allegorie van de papegaai die onderwezen moet worden. Geleerden debatteren over methodiek en stellen dikke onderwijsmethode samen. 'De methode was zo ontzagwekkend dat de vogel daarbij vergeleken belachelijk onbelangrijk leek.' Papegaai krijgt les van leraren met lesboek in de ene en stok in de andere hand. Papegaai sterft. Z'n baas port in zijn lijfje. 'Alleen de uit boeken gescheurde vellen papier waarmee hij was volgepropt lieten een licht gedruis horen. Aan de andere kant van het raam gaf het gemurmer van de lentewind door de pas ontsproten asokabladeren deze ochtend in april iets weemoedigs.' Nussbaum, P. 101

4. Doelstelling

Inmiddels wordt het brugklasprogramma van het a.s. Norbertus Gertrudis college geënt op de vijf dimensies van Marzano & Miedema (2008). Zij onderscheiden de traditionele, leerstofgerichte aanpak van de benadering waarbij de leer- en denkactiviteiten van de leerlingen centraal staan. In dit verband spreken ze van het 'leerstofparadigma' (P1) en het 'denken-en-doen-paradigma' (P2). Ze zetten de verschillen op een rij:

Tabel 1 | Bron: Marzano en Miedema, p. 16 (2008)

Het traditionele onderwijs	Actief en zelfstandig leren
Vooraf de docent actief	Vooraf de leerling actief
De leerstof centraal	Leer- en denkactiviteiten centraal
De leerling ontvanger van kennis	De leerling producent van kennis
Vooraf onderwijzen van inhoud	Vooraf onderwijzen van vaardigheden én inhoud
Frontaal onderwijs	Begeleidend onderwijs
Individueel huiswerk	Samenwerkend leren
De docent plant	Leerling reguleert eigen leergedrag
Leerling volgt opdrachten op	Leerling kiest
Docent beoordeelt	Leerling reflecteert

Uitgaande van onze 'gewone', traditionele lespraktijk (P1) hebben wij dit schooljaar willen experimenteren met didactische interventies die o.i. thuishoren in P2. We wilden weten of deze lessen daadwerkelijk meer opbrengen en een andere leerhouding met zich meebrengen, in het bijzonder m.b.t. zelfstandigheid c.q. zelfregulatie/zelfsturing van leerlingen.

5. Onderzoeksvraag

Welke effecten op het leren van leerlingen hebben lessen poëzie en verhaalanalyse (Nederlands) die volgens ons passen binnen respectievelijk paradigma 1 en paradigma 2?

Deelvragen

- (1) M.b.t. de beide lesontwerpen: welke didactische interventies nemen we op in beide lessenreeksen / paradigma's?
- (2) Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de zelfsturing van leerlingen: motivatie, reflectie en inzet van resource managementstrategieën?
- (3) Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de *leeropbrengst* m.b.t. het lezen van poëzie/verhalen?

6. Lesontwerpen

Om een eventuele andere leerhouding en leeropbrengst te kunnen vaststellen ontwerpen we een P1- en P2-lesreeks. We koppelen de lesontwerpen aan domein E (literatuur): poëzie en verhaalanalyse. Voor leerlingen zijn dit lastige onderdelen waarmee ze niet (poëzie) of bijna niet (verhalen) vertrouwd zijn. Daarbij zijn het disciplines waarvan Martha Nussbaum (2010) stelt dat ze de creativiteit, het kritisch denken en het empathisch vermogen vergroten.

Bij de lesontwerpen gaan we uit van de schoolse setting: lessen van 50 minuten, een vast rooster, een docent per klas, een vast lokaal. In de gepresenteerde visie op het onderwijs van het nieuw te vormen NC/GC zien we geen aanleiding deze beperkingen los te laten. We zien wel dat we in minder lessen per week vakonderwijs gaan geven. Dit heeft als consequentie dat we goed moeten nadenken over het wat, maar zeker ook over het waarom en hoe van ons lesaanbod.

Binnen **Paradigma 1** (zie bijlage 4a, 6a) zijn de lessen docentgestuurd en is er sprake van directe instructie (Geerts, p. 99). De leerlingen doen per les wat van hen gevraagd wordt, maken huiswerk. De inhoud staat centraal. We wijken niet af van onze 'gewone' praktijk.

Binnen **Paradigma 2** (zie bijlage 4b, 6b) zoeken we naar een leeromgeving waarin leerlingen actief zijn, leren én denken, hun eigen kennis produceren, samenwerken, eigen leergedrag reguleren en reflecteren. We willen een 'rijke leeromgeving' realiseren. Hiervan is sprake 'als er veel mogelijkheden zijn, zoals een keuze uit verschillende materialen, (betekenisvolle) opdrachten en mogelijkheden tot samenwerking en bronnenonderzoek'. (Van der Rijst, p. 84).

Leerlingen van twee V3-plus-klassen volgden lessen poëzie en verhaalanalyse in twee helften. De ene helft volgde poëzielessen (groep a) binnen paradigma 1 (P1), de andere helft (groep b) binnen P2. Bij de lessen verhaalanalyse draaiden we dat om. Alle leerlingen namen dus deel aan de 'traditionele' en 'actief en zelfstandig'-vorm (resp. paradigma 1 en 2), zij het in omgekeerde volgorde. De groepen werden at random ingedeeld. We maakten geen onderscheid jongens/meisjes, goed/minder goed e.d. We ontwierpen twee modules/lesreeksen over resp. poëzie en verhaalanalyse. Iedere reeks duurde zes lessen, d.i. twee lesweken. De keus voor V3-klassen was puur praktisch omdat we (onderzoekers) de lessen zelf wilden geven en Bert Thiel aan twee V3-klassen lesgeeft. Daarbij kon er voor dit experiment in met name het V3-programma ruimte gevonden worden voor het experiment. Een bijkomend voordeel was dat V3-plus ervaring heeft met zelfstandig werken.

ZELF LEREN DENKEN

EN WEER

MOET HET

IN EEN GROEP

het
broertje
van
Loesje

POEZIE TOEG

8021 EA AVB001

www.loesje.nl

7. Onderzoek

Deelvraag 1: we baseerden onze **didactische interventies** op de ontwerpregels binnen beide paradigma's (zie tabel 1). Voor de opzet van de lessen: zie bijlage 1, 4a, 4b, 6a, 6b.

Dataverzameling, variabelen, meetinstrumenten, analyse

Deelvraag 2 | *Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de zelfsturing van leerlingen: motivatie, reflectie en inzet van resource managementstrategieën?*

Enquête

Om de zelfsturing tijdens beide lessenreeksen in beeld te brengen, zetten we een vragenlijst in waarmee we op zoek gaan naar de motivatie, de mate van reflectie en de inzet van resource managementstrategieën. De enquête bestaat uit twee delen. In het eerste deel meten we de motivatie in 20 vragen. Variabelen zijn *waardering* (de mate waarin leerlingen zich prettig voelen bij de manier waarop de lessen gegeven worden), *inzet* (de mate waarin leerlingen zich inzetten voor de lessen) en *nut* (de mate waarin leerlingen het nut zien van wat ze leren). Inzet wordt met 8 items gemeten, waardering en nut beide met 6 items (totaal 20 items). Voor de samenstelling van de enquête wordt gebruikgemaakt van motivatie-items uit het onderzoek van De Bruijn et al. (2006). Voorbeelden van items zijn: "De manier waarop de lessen poëzieanalyse/verhaalanalyse gegeven worden, vind ik stimulerend" (waardering), "Tijdens de lessen poëzieanalyse/verhaalanalyse ben ik vaak aan een stuk door bezig" (inzet), "Wat ik in de lessen poëzieanalyse/verhaalanalyse leer, maakt me weinig uit" (nut).

In het tweede deel van de enquête – eveneens 20 vragen – meten we de reflectie en de inzet van resource managementstrategieën. Variabelen binnen de schaal reflectie zijn *metacognitie* (d.i. de mate waarin leerlingen nadenken over poëzieanalyse en hun aanpak tijdens lessen, 5 items) en *kritisch denken* (4 items). Binnen resource management zijn de variabelen *tijd/planning* (4 items), *hulp zoeken* (3 items), *samenwerken* (4 items). Voor de samenstelling van dit deel van de enquête werd gebruik gemaakt van vragenlijsten van Pintrich (1990, 1991). Voorbeelden van items zijn: "Wanneer ik iets lees of hoor over poëzieanalyse, bedenk ik vragen om mijn aandacht erbij te houden" (metacognitie). "Zodra ik een uitleg bij een gedicht hoor of lees, vraag ik me af of die wel klopt" (kritisch denken). "Als ik zit te leren voor dit vak, helpt het me om met klasgenoten over de stof te praten" (samenwerken). "Als ik de stof niet begrijp vraag ik het aan een andere leerling of aan de leraar" (hulp zoeken). "Als het kan, werk ik met andere leerlingen samen bij het maken van de opdrachten" (samenwerken).

Alle items zijn door elkaar gezet en 12 items zijn ontkennend gemaakt om automatiseren tijdens het invullen te vermijden. Leerlingen konden de vragen beantwoorden op een vijf-punts Likertschaal: *helemaal mee eens, mee eens, niet mee eens/niet mee oneens, mee oneens, helemaal mee oneens*. De enquête is anoniem afgenomen om sociaal-wenselijke antwoorden te voorkomen, een van beide onderzoekers is immers ook de docent. De data zijn statistisch verwerkt m.b.v. het programma SPSS. Beide enquêtes zijn te vinden in bijlage 2, inclusief de verdeling van de items over de subschalen.

Kwaliteitswaarborging

De validiteit van de vragenlijst wordt geborgd door eerder onderzoek (De Buijn, 2006; Pintrich 1990, 1991) en is voorgelegd aan drie leerlingen van een andere klas 3 vwo. Op grond van hun opmerkingen zijn enkele formuleringen aangepast. Er werden geen items verwijderd. De ontkenningen leverden geen probleem op.

Learnerreports

Na beide lessenreeksen is aan de leerlingen gevraagd een learnerreport in te vullen, naar voorbeeld van De Groot (1980). In een afzonderlijke zitting vulden beide klassen (53 leerlingen) een learnerreport in. Het learnerreport bestond uit een open vragenlijst, ingedeeld in twee van de vier rubrieken van De Groot (1980): "Regels over de wereld" en "Regels over jezelf". Iedere rubriek was voorzien van een toelichting en van enkele aanloopzinnen, zoals: "Ik heb geleerd dat ... want, bijvoorbeeld.....", "Ik weet nu hoe want", "Ik heb geleerd dat ik" Daarna volgde per rubriek een halve pagina invulruimte. In bijlage 3 is een learnerreport opgenomen.

De data bestaan uit leerervaringen (wat leerlingen zeggen geleerd te hebben). Deze leeruitspraken worden kwantitatief geanalyseerd op basis van drie algemene labels: leeropbrengst, motivatie en reflectie. De leeropbrengst wordt weer verdeeld in de labels declaratieve kennis (noemen van literaire begrippen) en procedurele kennis (m.b.t. het maken van de site, analyseren van poëzie, samenwerken en opzoeken). Motivatie wordt onderverdeeld in (gelabeld als) een positieve en negatieve attitude t.o.v. poëzieanalyse en programma c.q. aanpak. Reflectie wordt verdeeld over de labels metacognitie en kritisch denken m.b.t. poëzieanalyse en aanpak/programma én de inzet van resource managementstrategieën: samenwerken, zoeken van hulp/bronnen, indeling van de tijd (planning).

Voor deze indeling hebben we gekeken naar de onderzoeksdoel en –vragen. Voor de meeste leerlinguitspraken zijn de labels dekkend. Om enkele voorbeelden te geven: *'Ik heb geleerd hoe je een gedicht/verhaal kan analyseren'* (leeropbrengst, procedurele kennis m.b.t. analyseren van poëzie). *'Ik ben erachter gekomen dat ik het leuk vind om zelf dingen uit te zoeken.'* (Motivatie | Positieve attitudes t.a.v. programma/aanpak).

Kwaliteitswaarborging

Het learnerreport is vaak ingezet als didactisch hulpmiddel en onderzoeksinstrument. Ervaringen zijn positief. Leerlingen blijken in staat over hun leerervaringen verslag uit te brengen. Van der Kamp (1980) vond een redelijke mate van consistentie bij herhaalde afname van leerverslagen. Dit duidt erop dat leerlingen niet zomaar iets verzinnen. Wat zij rapporteren zou tenminste serieus genomen moeten worden. (Janssen, 2000).

Deelvraag 3 *Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de leeropbrengst m.b.t. het lezen van poëzie/verhalen?*

Begintoets poëzie

De begintoets poëzie (zie bijlage 5a) bestond uit tien vragen bij het gedicht *Dit is het land waar grote mensen wonen* van Annie M.G. Schmidt. Negen daarvan hadden betrekking op vorm, rijm, beeldspraak en stijlfiguren; bij de tiende vraag moesten leerlingen een eigen interpretatie geven van het gedicht. De negen vragen waren in drie delen verdeeld: zes over de vorm (uit hoeveel strofes bestaat dit gedicht) en rijm (geef een voorbeeld van alliteratie uit dit gedicht) en drie over stijlfiguren en beeldspraak (welke stijlfiguur vind je in regel 3). De scores voor die eerste negen vragen zijn omgerekend naar percentage goed.

Eindtoets poëzie

Na 6 klassikale lessen over poëzie (groep p1) respectievelijk na zes lessen zelfstandig werken in groepsverband aan de hand van een opdracht aan een site over poëzie (groep p2) kregen de leerlingen een eindtoets (zie bijlage 5b) voorgelegd. Bij het gedicht *Heerlijk schoollokaal* van Jan Kuijper werden zes vragen gesteld over vorm en rijm (Citeer een voorbeeld van assonantie uit de eerste 8 regels) en drie over beeldspraak en stijlfiguren (Citeer een metafoor uit het gedicht). Bij de tiende vraag moesten leerlingen een eigen interpretatie geven. De scores voor die eerste negen vragen zijn omgerekend naar percentage goed.

Begin- en eindtoets verhaalanalyse

De begin- en eindtoets verhaalanalyse (zie bijlage 7) bestonden uit zeven identieke vragen (Analyseer het verhaal De zwaan op de volgende punten. Geef bij je antwoord steeds duidelijke voorbeelden uit het verhaal. Vertelde tijd. Chronologisch, niet-chronologisch en/of flashbacks. Spanningsopbouw. Titelverklaring. Verhaalmotieven. Vertelperspectief. Karakter van de hoofdpersoon.) Bij de begintoets lazen leerlingen deels klassikaal, deels zelfstandig thuis *De Zwaan* van Roald Dahl; de eindtoets ging over *Een koffer met poep* van Kees van Kooten, dat op de toets voor de eerste maal werd aangeboden. De eindtoets werd afgenomen na zes klassikale (groep p1) respectievelijk na zes lessen zelfstandig werken in groepsverband aan de hand van een opdracht aan een site over verhaalanalyse (groep p2)

Resultaten

Deelvraag 2 | Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de zelfsturing van leerlingen: motivatie, reflectie en inzet van resource management strategieën?

Enquête, lessenreeks 1: poëzieanalyse

54 Leerlingen vulden de enquête in. Groep A, dat is de groep o.l.v. de docent (paradigma 1), bestond uit 28 leerlingen. Groep B, dat is de ‘zelfstandige groep’ die werkte in de mediatheek, bestond uit 26 leerlingen. Ook is gekeken naar de verschillen tussen beide klassen: V3d bestond uit 28 leerlingen, V3e uit 26. Alle ingevulde enquêtes konden in het onderzoek meegenomen worden.

De correlaties tussen de drie subschalen inzet, waardering en nut blijken uit eerder onderzoek (De Bruijn, 2006) hoog gecorreleerd (*Cronbachs alpha* variërend van .60 tot .68) en zijn daarom samengevoegd tot de schaal motivatie. Er is geen reden om ze van elkaar te scheiden; ze meten kennelijk hetzelfde. Datzelfde geldt voor de beide subschalen metacognitie en kritisch denken die samengevoegd kunnen worden tot de schaal reflectie en voor de subschalen samenwerking, hulp zoeken en tijd/planning die gecombineerd kunnen worden tot de schaal resource management strategieën (Pintrich, 1990, 1991).

Tabel 2 Gemiddelden en standaarddeviaties van motivatie, reflectie en resource management strategieën bij de poëzie opdracht; t-test van verschillen tussen paradigma (groep A en B)

	Gemiddelde en (sd) groep A (N=28)	Gemiddelde en (sd) groep B (N=26)	Significantie
Motivatie	2.81 (.43)	2.63 (.30)	.07 ⁺
- inzet	2.84 (.48)	2.58 (.46)	.04*
- waardering	2.81 (.50)	2.69 (.33)	.28
- nut	2.77 (.53)	2.61 (.44)	.24
Reflectie	2.38 (.35)	2.41 (.33)	.78
- metacognitie	2.45 (.32)	2.48 (.33)	.73
- Kritisch denken	2.32 (.46)	2.34 (.42)	.86
Resource management strategieën	2.71 (.31)	2.63 (.32)	.33
- samenwerken	2.71 (.50)	2.76 (.57)	.73
- hulp zoeken	2.55 (.34)	2.49 (.40)	.55
- tijd/planning	2.86 (.46)	2.61 (.50)	.07 ⁺

Schaal van 1-4; sd=standaarddeviatie; ** p<.01, * p<.05, ⁺ p<.1

Verschillen groep A – groep B:

Bij de factor motivatie is er een trend gevonden: groep A scoort daarop hoger dan groep B. Op inzet scoort groep A significant hoger dan groep B. Op de andere onderdelen (waardering en nut) is groep A ook wat hoger dan groep B.

Bij de factor reflectie zijn de verschillen tussen de groepen minimaal. Bij de factor resource management strategieën is er een trend bij tijd/planning: groep A scoort daarop hoger dan groep B.

Enquête lessenreeks 2: verhaalanalyse

54 Leerlingen vulden de enquête in. Groep A, dat is de groep o.l.v. de docent (paradigma 1), bestond uit 27 leerlingen. Groep B, dat is de ‘zelfstandige groep’, de groep die werkte in de mediatheek, bestond uit 27 leerlingen. Ook is gekeken naar de verschillen tussen beide klassen: V3d bestond uit 28 leerlingen, V3e uit 26. Alle ingevulde enquêtes konden in het onderzoek meegenomen worden.

De correlaties tussen de drie subschalen inzet, waardering en nut blijken uit eerder onderzoek (De Bruijn, 2006) hoog gecorreleerd (*Cronbachs alpha* variërend van .60 tot .68) en zijn daarom samengevoegd tot de schaal motivatie. Er is geen reden om ze van elkaar te scheiden; ze meten kennelijk hetzelfde. Datzelfde geldt voor de beide subschalen metacognitie en kritisch denken die samengevoegd kunnen worden tot de schaal kritisch denken en voor de subschalen samenwerking, hulp zoeken en tijd/planning die gecombineerd kunnen worden tot de schaal resource-managementstrategieën (Pintrich, 1990, 1991).

Tabel 3 Gemiddelden en standaarddeviaties van motivatie, reflectie en resource management strategieën bij de verhaalanalyse-opdracht; t-test van verschillen tussen paradigma (groep A en B)

	Gemiddelde en (sd) groep A N=27	Gemiddelde en (sd) groep B N=27	Significantie
Motivatie	2,64 (.42)	2,65 (.39)	.93
- inzet	2,59 (.53)	2,60 (.55)	.96
- waardering	2,66 (.40)	2,75 (.44)	.42
- nut	2,67 (.51)	2,60 (.43)	.57
Reflectie	2,23 (.42)	2,37 (.35)	.32
- metacognitie	2.27 (.41)	2.44 (.30)	.10
- Kritisch denken	2.19 (.52)	2.29 (.49)	.46
Resource management strategieën	2,56 (.34)	2,64 (.32)	.21
- Samenwerken	2.76 (.39)	2.68 (.42)	.46
-			
- hulp zoeken	2.45 (.40)	2.60 (.42)	.18
- tijd/planning	2.46 (.62)	2.66 (.42)	.16

Schaal van 1-4; sd=standaarddeviatie; ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

Verschillen groep A – groep B:

Er zijn geen significante verschillen tussen de groepen gevonden. Bij de factor motivatie liggen de scores erg dicht bij elkaar. Bij de factor reflectie scoort groep B gemiddeld wat hoger dan groep A. Bij de factor resource managementstrategieën scoort groep B wat hoger op hulp zoeken en tijd/planning, maar lager op samenwerking.

Learnerreports lessenreeks 1: poëzie-analyse

De leerlingen van beide klassen vulden na afloop van de lessenreeks een learnerreport in. We hebben 16 learnerreports geselecteerd: 8 uit groep a, 8 uit groep b: 4 jongens en 4 meisjes per groep. Verder was de selectie willekeurig.

De rapportages verschilden in lengte (van 75 tot 315 woorden), duidelijkheid (van concreet tot vaag) en mate van taalbeheersing. Het aantal gerapporteerde leerervaringen varieerden van 6 tot 21. In totaal bevatten de learnerreports 223 leeruitspraken. Groep a deed 98 uitspraken, groep b 125. De uitspraken werden gelabeld, geteld en in percentages (op het totaal en binnen de eigen groep) weergegeven. Dit levert het volgende overzicht op:

Tabel 4 inventarisatie learnerreport lessen poëzieanalyse, P1 en P2

Poëzie, lesweek 1 en 2	Aantal leer-spraken groep A per label	Leer-uitspraken per label in %	Leer-uitspraken per label in %	Aantal leer-spraken groep	Leer-uitspraken per label in %	Leer-uitspraken per label in % op alle 223 leeren
Groep A, paradigma 1 Groep B, paradigma 2						

	N=8	op 98 leer-uitspraken binnen groep A	op alle 223 leer-uitspraken binnen groep A en B	B per label N=8	op 125 leer-uitspraken binnen groep B	binnen groep A
Leeropbrengst Declaratieve kennis t.a.v. (kennis van, weten dat) begrippen poëzieanalyse (per genoemd begrip)	33	33.7%	14.8%	27	21.6%	12.1%
Leeropbrengst Procedurele kennis t.a.v. (kunnen of weten hoe ...)	14	14.0%	6.3%	19	15.2%	8.5%
Maken van een site				3		
Analyseren poëzie	14			14		
Samenwerken				1		
Opzoeken				1		
Motivatie Positieve attitudes t.a.v. (iets leuk, interessant, leerzaam e.d. vinden)	9	9.2%	4%	6	4.8%	2.7%
Programma/aanpak	4			6		
Poëzie	5					
Motivatie Negatieve attitudes t.a.v. (iets niet leuk, interessant, leerzaam e.d. vinden)	8	8.2%	3.6%	10	8.0%	4.5%
Aanpak/programma	4			3		
Poëzie	4			7		
Reflectie Metacognitie, kennis over kennis en over de aanpak (wat, hoe, waarom) m.b.t.	25	25.5%	11.2%	31	24.8%	13.9%
Poëzie	6			16		
Aanpak/programma	19			15		
Reflectie Kritisch denken over	7	7.1%	3.1%	16	12.8%	7.2%
Aanpak/programma	6			14		
Poëzie	1			2		
Inzet resourcemanagement-strategieën	2	2.0%	0.9%	16	12.8%	7.2%
Samenwerken				5		
Hulp zoeken/bronnen raadplegen	2			4		
Planning/tijdsindeling				7		

Groep B doet meer leeruitspraken dan groep A: resp. 125 en 98. Groep A rapporteert het vaakst dat ze nieuwe kennis opgedaan hebben (14,8%). Groep B meldt deze declaratieve kennis eveneens vaak (12,1%). In beide groepen gaat het om 'het herkennen van stijlfiguren of beeldspraak' (algemene begrippen) en specifieke begrippen: 'Ik heb geleerd dat gedichten uit strofes bestaan & dat die onderverdeeld worden in een distichon, een terrine (sic), een kwatrijn, een quintet, een sextet, een septet en een octaaf.' Beide groepen rapporteren even vaak (14x) dat ze hebben geleerd hoe ze een gedicht moeten analyseren, de theorie moeten toepassen: 'Ik heb geleerd hoe ik begrippen kan vinden in een gedicht. Ook bij enkele stijlfiguren lukt mij dit, omdat ik ze aardig begrijp.' Groep B rapporteert ook enkele malen het leren maken van een site, het leren samenwerken en opzoeken. Het gaat hier om procedurele kennis, iets kunnen, weten hoe je iets aanpakt.

Groep P1 uit zich vaker positief (4% vs. 2.7%) en minder vaak negatief (3.6% vs. 4.5%) over poëzie en programma dan groep P2.

Groep B doet het vaakst metacognitieve uitspraken m.b.t. de poëzieanalyse en de aanpak c.q. het programma: 13.9% vs 11.2% van groep A. Groep B meldt veel vaker na te denken over hun aanpak van de poëzieanalyse: 'Ik heb geleerd hoe ik een gedicht het beste kan lezen zodat ik hem begrijp, bijvoorbeeld door per strofe te kijken naar de stijlfiguren en beeldspraken die erin voorkomen.' Binnen groep B wordt even vaak op poëzie en aanpak/programma gereageerd. Groep A reageert echter opvallend veel vaker (19x) op het programma of de lesaanpak dan op de poëzieanalyse (6x). Het gaat om uitspraken als 'In de lessen hebben we aan een stuk door alle theorie over poëzieanalyse voorgeschoteld gekregen.' Of 'Ik heb geleerd hoe ongelooflijk veel het helpt als de lessen leuk worden gebracht.'

Groep B is opvallend kritischer over het programma dan groep A: 7.2 % vs 3.1%. '... maar ik vond het niet fijn dat de klas werd opgedeeld waardoor ik meer het idee kreeg van jullie zoeken het maar uit (wat natuurlijk niet zo was want we konden vragen stellen).' Ze bekijken ook hun eigen aanpak kritisch, zoals blijkt uit deze (ook metacognitieve) leeruitspraak: 'Ik denk wel dat omdat we onze site als groepje hebben gemaakt en dus de begrippen verdeeld hebben we bepaalde begrippen minder goed hebben begrepen omdat je niet je eigen uitleg leert'.

Groep B reageert ook op de mogelijkheden die de leeromgeving hun biedt. Groep A doet dit niet. Over samenwerking rapporteert een leerling: 'Ik heb geleerd dat je er meer van leert als je samenwerkt omdat je tips aan elkaar kunt vragen en dan ga je er ook echt over discussiëren en dan ga je echt begrijpen wat het betekent.' Een andere leerling gaat in op het leveren van/met anderen: 'Ik heb geleerd dat ik veel van anderen leer' én op het gebruik van bronnen: 'Het is belangrijk dat je meerdere bronnen gebruikt in plaats van een bron. De ene bron kan weer een andere begripsomschrijving geven dan de andere. Je moet aan de hand van verschillende bronnen een eigen begripsomschrijving bedenken, hierdoor leer je er echt iets van'. Ook maken ze opmerkingen over hun gebruik van de tijd: 'omdat we te weinig tijd hadden', 'door het gebrek aan tijd heeft niet iedereen alle begrippen begrepen'.

Een leerling is kritisch m.b.t. het 'resource management': 'Ik heb geleerd dat het belangrijk is dat iemand de leiding heeft, omdat anders alles in de soep loopt. Wanneer leerlingen zelf de verantwoordelijkheid krijgen om iets te leren, gaat een groot gedeelte hiervan dit ongetwijfeld niet doen. Ze gaan andere dingen doen en houden zich niet meer met het onderwerp bezig. School wordt dan gezien als vrije tijd, waarin er alleen leuke dingen worden gedaan.'

Leanerreports, lessenreeks 2: verhaalanalyse

De leerlingen van beide klassen vulden na afloop van de lessenreeks een learnerreport in. We hebben 16 learnerreports geselecteerd: 8 uit groep a, 8 uit groep b: 4 jongens en 4 meisjes per groep. Verder was de selectie willekeurig.

De rapportages verschilden in lengte (van 53 tot 222 woorden), duidelijkheid (van concreet tot vaag) en mate van taalbeheersing. Het aantal gerapporteerde leerervaringen varieerden van 4 tot 18. In totaal bevatten de learnerreports 182 leeruitspraken. Groep a deed 96 uitspraken, groep b 86. De uitspraken werden gelabeld, geteld en in percentages (op het totaal en binnen de eigen groep) weergegeven. Dit levert het volgende overzicht op:

Tabel 5 inventarisatie learnerreport lessen poëzieanalyse, P1 en P2

Verhaalanalyse lesweek 3 en 4 Groep A, paradigma 1 Groep B, paradigma 2	Aantal leer- spraken groep A per label N=8	Leer-uit- spraken per label in % op 96 leer- uitspraken binnen groep A	Leer-uit- spraken per label in % op alle 182 leer-uit- spraken binnen groep A en B	Aantal leer- spraken groep B per la- bel N=8	Leer-uit- spraken per label in % op 86 leer- uitspraken binnen groep B	Leer-uit- spraken per label in % op alle 182 leer-uit- spraken binnen groep A en B
Leeropbrengst Declara- tieve kennis t.a.v. (kennis van, weten dat) begrippen verhaalanalyse (per genoemd begrip)	32	33%	17.6%	17	19.8%	9.3%
Leeropbrengst Procedu- rele kennis t.a.v. (kunnen of weten hoe ...)	28	29.2%	15.4%	21	24.4%	11.5%
Maken van een site				3		
Analyseren verhalen	28			18		
Samenwerken						
Opzoeken						
Motivatatie Positieve atti- tudes t.a.v. (iets leuk, inte- ressant, leerzaam e.d. vin- den)	8	8.3%	4.4%	7	8.1%	3.8%
Programma/aanpak	4			5		
Verhaalanalyse	4			2		
Motivatatie Negatieve atti- tudes t.a.v. (iets niet leuk, interessant, leerzaam e.d. vinden)	3	3.1%	1.6%	8	9.3%	4.4%
Aanpak/programma	2			5		
Verhaalanalyse	1			3		
Reflectie Metacognitie, kennis over kennis en over de aanpak (wat, hoe, waarom) m.b.t.	22	22.9%	12.1%	17	19.8%	9.3%
Verhaalanalyse	9			5		
Aanpak/programma	13			12		
Reflectie Kritisch denken over	2	2.1%	1.1%	9	10.5%	4.9%
Aanpak/programma	2			7		
Verhaalanalyse				2		

Inzet resourcemanagement-strategieën	1	1.0%	0.5%	7	8.1%	3.8%
Samenwerken				5		
Hulp zoeken/bronnen raadplegen						
Planning/tijdsindeling	1			2		

Groep A doet meer leeruitspraken dan groep B: resp. 96 en 86. Groep A rapporteert het vaakst dat ze nieuwe kennis opgedaan hebben: 17.6% tegenover 9.3% bij groep B. Het gaat dan bij beide groepen om bijv. een algemeen begrip als spanningsopbouw. Opvallend is dat groep A ingaat op specifieke begrippen als vertelde tijd, verteltijd, chronologie, ruimte, manipulatietechnieken. Een leerling uit groep A rapporteert het effect van de inzet van bepaalde technieken door een schrijver c.q. effecten op de lezer: 'Ik heb geleerd dat verhaalanalyse goed is om te zien hoe een verhaal in elkaar zit, dat een verhaal meerdere dingen nodig heeft om een goede opbouw te hebben, dat manipulatietechnieken een erg goed middel zijn om de lezer verder te laten lezen, dat een verhaal helemaal niet chronologisch hoeft te verlopen om door de lezer begrepen te worden en dat de omgeving en de sfeer helpen bij hoe een verhaal door de lezer wordt gevonden'. Dit laat ook zien dat deze leerling reflecteert, nadenkt over de analyse van verhalen (metacognitie).

Groep A rapporteert vaker dan B (15.4% resp. 11.5%) dat ze hebben geleerd hoe ze een verhaal moeten analyseren, de theorie moeten toepassen. Beide groepen houden het bij algemene opmerkingen: 'Ik weet nu hoe ik verhaal moet analyseren omdat ik weet op welke aspecten ik moet letten.' Groep A rapporteert ook dat ze hun kennis van verhaaltechniek toepassen bij het zelf schrijven van een verhaal: 'Ik weet nu hoe ik een spannend verhaal schrijf, gebruikmaken van de geleerde begrippen, hoe een kaal en saai verhaal om te schrijven is naar een aangekleed en spannend verhaal, hoe ik de lezer het verhaal kan laten blijven lezen, door bijvoorbeeld manipulatietechnieken te gebruiken, hoe ik een bepaald ding de hele tijd kan laten terugkomen (ben de naam van het begrip vergeten)'. Groep B doet dat niet omdat een eigen verhaal geen deel uitmaakte van de opdracht. Groep B rapporteert enkele malen (1.6%) het leren maken van een site.

Groep A en B doen enkele positieve uitspraken over programma en verhaalanalyse (4.4% resp. 3.8%): 'Ik heb gemerkt dat ik door samen te werken en dingen uit te zoeken dit leuker vind dan les'. (groep B). Of: 'Ik heb geleerd dat ik het leuker vind om zelfstandig aan het werk te gaan dan de hele les aantekeningen over te nemen.' (groep B). Of: 'Ik heb geleerd dat ik het fijner vind om les van u te krijgen, omdat ik mij dan beter voorbereid voel'. (groep A). Of: 'Ik weet nu van mezelf dat ik het makkelijker vind om in de klas te werken, maar leuker om in de mediatheek te werken.' Groep B uit zich iets vaker expliciet negatief over het programma. Groep A spreekt zich vaker in positieve zin uit over verhaalanalyse dan groep B: 'Ik heb geleerd dat ik het schrijven van een verhaal erg leuk vind, omdat ik er goed in ben en er ook echt plezier in heb. Ik heb geleerd dat ik toch al een tijdje een boek wil schrijven en daar ook eindelijk mee wil beginnen.' (groep A). Groep B doet dat iets vaker expliciet in negatieve zin.

Groep A doet het vaakst metacognitieve uitspraken 12.1% versus 9.3%. Over de aanpak/het programma spreken beide groepen zich relatief vaak uit. Een leerling uit groep A schrijft: 'Ik heb geleerd hoe je een goed verhaal moet schrijven met spanning. Aan het begin van de lessen wist ik nog niet hoe ik dit moest doen maar door steeds dingen te leren leer je meer en doordat je zelf een verhaal met spanning moest schrijven pas je de leerstof toe. Hierdoor begrijp je de stof beter. Het rendement van de lessen in de klas ligt hoger dan het rendement van de lessen in de mediatheek.' Of: 'Ik heb geleerd dat in de klas werken veel minder chaotisch is en daardoor beter werkt. Zelfstandig werken kan leuk zijn, maar samenwerken is vermoeiend.'

Groep B rapporteert vaker kritische opmerkingen dan A m.b.t. de aanpak/het programma: 4.9% vs. 1.1%: '... bij de opdracht in de mediatheek ben je toch al snel afhankelijk van elkaar. Omdat we de stukjes hadden verdeeld, weet ik nu maar één deel van het verhaalanalyse. Daar baal ik wel van.' Beide groepen doen nauwelijks kritische uitspraken over het analyseren van verhalen.

Groep B reageert ook op de mogelijkheden die de leeromgeving hun biedt. Groep A doet dit niet. Over samenwerking rapporteert een leerling (ook kritisch, metacognitief): 'Ik kan een site maken, maar als ik voor de inhoud

afhankelijk ben van anderen moet ik eerst daar op focussen.’ Of: ‘Ik ben erachter gekomen dat ik goed ben in samenwerken.’ M.b.t. de planning/tijdsindeling meldt een leerling: ‘... terwijl ik mijn lessen wel goed heb besteed in de mediatheek’.

Deelvraag 3 Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de leeropbrengst m.b.t. het lezen van poëzie/verhalen?

Bij de begintoets poëzie haalden de leerlingen een gemiddelde score van 19,41 procent; bij de eindtoets haalden ze een gemiddelde score hadden van 45,29 procent. Het verschil tussen de gemiddelde score van de eindtoets en de gemiddelde score van de begintoets noemen wij de leeropbrengst. De leeropbrengst voor poëzie bedroeg voor de hele groep $45,29 - 19,41 = 25,88$. Daarbij moet worden aangetekend dat de eindtoets een hoger niveau had dan de begintoets: het gedicht was iets complexer en in de vragen kwamen meer specifieke leertermen (mannelijk eindrijm, enjambement) voor dan in de begintoets. De rechtvaardiging van die keuze ligt in het feit dat poëzie een relatief onbekend onderwerp is voor V3: dat beperkte de vraagstelling van de begintoets.

Meetresultaten zijn op diverse manieren uit te splitsen (zie bijlage 8). Voor ons onderzoek en met name deelvraag 3 is het verschil tussen docentgestuurd (p1) en leerlinggestuurd (p2) onderwijs van belang. De groepskeuze werd alfabetisch bepaald: de eerste helft p1, de tweede helft p2. Uit een vergelijking van de resultaten blijkt dat de p1-groep duidelijk beter scoort, zowel in absolute als in relatieve zin.

Tabel 6 Leeropbrengst poëzie

poezie p1	21,92	54,23	32,31
poezie p2	16,80	36,00	19,20

We hebben de leerlingen ook gevraagd naar hun eigen voorkeur: zouden zij bij een volgend project liever p1 of p2 zijn. Als we de cijfers afzetten tegen die keuze, zien we dit beeld:

Tabel 7 voorkeur p1 – p2 poëzie

eigen voorkeur p1	16,25	35,00	18,75
eigen voorkeur p2	23,08	55,38	32,31

Bij de begintoets verhaalanalyse haalden de leerlingen een gemiddelde score van 49,43%, de eindscore was gemiddeld 68,57%. De gemiddelde leeropbrengst voor verhaalanalyse komt daarmee op 19,14%.

Als we de resultaten weer opsplitsen naar de voor ons onderzoek relevante meetgegevens, dan zien we dit beeld:

Tabel 8 leeropbrengst verhaalanalyse

verhaalanalyse p1	48,01	74,27	26,30
verhaalanalyse p2	50,86	62,84	12,01

De resultaten van de eerste ronde (het onbekende poëzie) worden bevestigd door de resultaten van deel 2 van het project. De leeropbrengst is het grootst bij p1-lessen. Het verschil in leeropbrengst tussen p1 en p2 blijft om en nabij de 14 (14,29 bij verhaalanalyse & 13,11 bij poëzie).

Zetten we de scores af tegen de eigen voorkeur, krijgen we een dit beeld:

Tabel 9 Voorkeur p1 – p2 verhaalanalyse

eigen voorkeur p1	52,38	72,37	20,01
eigen voorkeur p2	52,05	72,43	20,43

8. Conclusies

Deelvraag 2 | *Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de zelfsturing van leerlingen: motivatie, reflectie en inzet van resource managementstrategieën?*

Enquêtes

Na de poëzielessen scoort groep A hoger op motivatie dan groep B. Dat geldt met name voor inzet, in mindere mate voor waardering en nut. Bij de factor reflectie zijn de verschillen tussen de groepen minimaal. Bij de factor resource managementstrategieën scoort groep A hoger dan groep B. Na de lessen verhaalanalyse zijn er geen (significante) verschillen tussen de groepen gevonden.

Learnerreports

Bij de lessen poëzie- en verhaalanalyse rapporteert groep P1 vaker en specifieker nieuwe declaratieve kennis (begrippen) opgedaan te hebben. Bij de lessen poëzie-analyse rapporteren beide groepen even vaak dat ze hebben geleerd hoe ze een gedicht moeten analyseren, de theorie moeten toepassen, terwijl bij de lessen verhaalanalyse groep P1 dit vaker doet (bij verhalen).

Leerlingen die de poëzielessen bij de docent volgden (P1) tonen zich gemotiveerder dan de zelfstandige groep (P2). Het kleine verschil zit met name in de gerapporteerde inzet tijdens de lessen. Er is geen verschil geconstateerd m.b.t. de waardering voor de lestaken en het ervaren nut van de lessen. Bij de lessenreeks verhaalanalyse tonen beide groepen zich in dezelfde mate gemotiveerd.

Groep P2 doet meer metacognitieve uitspraken over de lessen poëzieanalyse dan groep P1. Opvallend is dat de leerlingen van groep P2 veel vaker reageren op de analyse van poëzie dan groep P1. Beide groepen reageren even vaak op aanpak/programma. Groep P1 doet iets meer metacognitieve leeruitspraken n.a.v. de lessenreeks verhaalanalyse dan P2. Beide groepen gaan minder in op de analyse van verhalen en meer op aanpak/programma. De groepen P2 reageren bij beide lessenreeksen kritischer op aanpak/programma, maar laten zich nauwelijks kritisch uit over de analyse van gedichten/verhalen.

De verschillen tussen beide groepen m.b.t. resource management zijn bij de lessen poëzieanalyse minimaal. Leerlingen binnen P1 rapporteren dat ze zich tijdens de lessen meer ingezet hebben dan de P2-leerlingen, d.w.z. dat ze zich meer bezig gehouden hebben met poëzie en zich minder hebben laten afleiden. Bij de lessen verhaalanalyse zoekt groep B (P2) iets meer de hulp van klasgenoten dan groep A (P1) en zijn de leerlingen wat meer gefocust op de lestaken, c.q. de verhaalanalyse.

Samenvattend

M.b.t. leeropbrengst: bij beide lessenreeksen rapporteert groep P1 vaker declaratieve kennis dan groep P2. Bij de lessenreeks poëzie rapporteren beide groepen even vaak procedurele kennis. Bij de lessen verhaalanalyse rapporteert P1 vaker procedurele kennis.

M.b.t. motivatie: bij de lessenreeks poëzie rapporteert groep P1 meer motivatie, met een accent op inzet. Bij de lessen verhaalanalyse is er geen verschil.

M.b.t. reflectie: bij de lessenreeks poëzie doet groep P2 meer metacognitieve leeruitspraken dan P1. Dit betreft voornamelijk de analyse van gedichten. Bij de lessenreeks verhaalanalyse meldt P1 iets vaker metacognitie. De groepen P2 reageren bij beide lessenreeksen kritischer op aanpak/programma dan de groepen P1, maar laten zich nauwelijks kritisch uit over de analyse van gedichten/verhalen.

M.b.t. resource management: er zijn minimale verschillen tussen beide groepen tijdens de poëzielessen minimaal. P1-leerlingen lijken zich wat meer ingezet te hebben tijdens de lessen. Dit lijkt bij de lessen verhaalanalyse omgekeerd, maar ook hier zijn de verschillen minimaal.

Deelvraag 3 *Welke effecten treden bij beide lesontwerpen op m.b.t. de leeropbrengst m.b.t. het lezen van poëzie/verhalen?*

Uit de meetgegevens bij de projecten poëzie en verhaalanalyses kunnen we een aantal conclusies trekken:

1. Bij een onbekend onderwerp (als poëzie) is de leeropbrengst het hoogst bij p1-lessen (32,31 vs. 19,20)
2. De leerlingen die gemiddeld beter scoren (23,08 en 55,38 vs. 16,25 en 35,00) en een gemiddeld hogere leeropbrengst hebben (18,75 vs. 32,31), spreken een voorkeur uit voor p2; de leerlingen die gemiddeld slechter scoren en een gemiddeld lagere leeropbrengst hebben, spreken een voorkeur uit voor p1. Daarmee lijkt p2-onderwijs dus meer geschikt voor de beter scorende leerling.
3. P2-onderwijs is bij een onbekend onderwerp een minder effectieve vorm.
4. Ook bij een bekend onderwerp is de leeropbrengst van p1-lessen hoger dan die van p2-lessen.
5. Bij een bekend onderwerp maakt de eigen voorkeur voor p1 of p2 niet uit

9. Discussie

We beseffen dat de conclusies m.b.t. de leeropbrengst betrekking hebben op een kleine, zeer homogene groep en een relatief beperkte hoeveelheid vragen: een vraag meer of minder goed scheelt al direct 11%. De resultaten/conclusies bij deelvraag 3 moeten dus met een zekere voorzichtigheid benaderd worden

Als we naar de conclusies van deelvraag 2 en 3 in combinatie kijken, dan lijkt het erop dat de leerlingen die lessen volgen binnen paradigma 1 beter af zijn dan de p2-leerlingen. Ze leren meer (naar eigen zeggen en naar blijkt bij toetsing). Dit betreft declaratieve en procedurele kennis. Ze zijn ook gemotiveerder, zetten zich met name meer in. Qua reflectie en resource management doen beide groepen kennelijk niet voor elkaar onder. We kunnen hooguit vaststellen dat de P2-leerlingen wat kritischer staan tegenover de aanpak en het programma. Daar staat weer tegenover dat ze zich nauwelijks kritisch uitlaten over de analyse van gedichten en verhalen.

En toch. Na de eerste lessenreeks deden P2-leerlingen meer metacognitieve leeruitspraken dan P1. Bij de lessenreeks verhaalanalyse is dit omgekeerd. De groepen P2 reageren bij beide lessenreeksen kritischer op aanpak/programma dan de groepen P1, maar laten zich nauwelijks kritisch uit over de analyse van gedichten/verhalen. Ook daagde de P2-omgeving leerlingen uit om hulp te zoeken en samen te werken. Dat ligt voor de hand bij gebrek aan een docent, maar we zijn wel op zoek naar dit soort eigen initiatief, zelfredzaamheid en zelfregulatie.

We kozen ook voor de extremen: zeer docentgestuurd p1-onderwijs versus zeer leerlinggestuurd p2-onderwijs. Dat is wellicht geen ideale situatie, maar bij een kleine groep leek het ons de enige mogelijkheid om verschillen helder te maken, misschien wel uit te dagen. Dit roept om nader onderzoek. Worden onze resultaten bevestigd in breder onderzoek en bij andere vakken? Hoe zit dat bij minder homogene klassen? Of bij klassen van een lager niveau.

Onderwijskundigen pleiten voor p2-onderwijs, leerlingen kiezen in groten getale voor p1-onderwijs. Een aantal leerlingen uit V5, die we deze merkwaardige discrepantie voorlegden, gaf de verklaring: het is veel makkelijker om precies te doen wat er gezegd wordt en waarom zou je je inspannen voor iets wat je niet wezenlijk interesseert? Dat suggereert dat motivatie een niet te onderschatten factor is. Verder onderzoek naar vergrote motivatie voor p2-onderwijs bij leerlingen is hard nodig.

We hebben de leerlingen traditioneel getoetst. Dat sluit wellicht beter aan op het p1-programma. Moeten we individueler toetsen, expliciet vragen naar argumenten, formatief toetsen?

We zijn ook benieuwd naar wat er in werkelijkheid te zien was tijdens de p2-lesuren. Dat weten we niet. Het kan de moeite waard zijn om te kiezen voor observaties (time-on-task bijvoorbeeld), waar we nu uitsluitend gekozen hebben voor zelfrapportage en toetsing.

Na de lessen poëzie hebben we de 16 leerlingen die we geselecteerd hadden voor de learnerreports geïnterviewd over hun activiteiten, hun lesvoorkeuren e.d. We hebben besloten deze interviews niet bij het onderzoek te betrekken. Het was onze bedoeling ze semi-gestructureerd af te nemen maar de gesprekken liepen uit op informatieve keuvelarij. Om er toch iets van mee te nemen: de p2-aanpak was 'leuk, anders dan lessen, minder vast aan een schema', 'vrijere manier, is leuker, ben je zelf altijd bezig, zit je niet alleen te luisteren', 'aantekeningen van groep A werden doorgestuurd', 'we hadden een paar groepsleden die zeiden direct oké laten we het maar gaan verdelen, er zijn deadlines, dan heb je de hulp van de docent niet meer nodig. Als er die niet zijn, mensen die het alleen maar uitstellen zoals ik dat doe, dan is een docent wel handig die dat zegt.' We nemen de processen verbaal van deze gesprekken als bijlage @ op.

Toen we aan dit onderzoek begonnen, vreesden we dat we uitsluitend wilden bewijzen dat water nat is. Dat is op zich niet erg, maar we komen met de school in ander vaarwater terecht, meer p2-water mogen we wel zeggen. Uitgaande van de resultaten lijkt het verstandig een lessenserie op te bouwen die het beste van twee werelden bevat: een eerste ronde waarin klassikaal en door de docent gestuurde kennis wordt opgedaan en een tweede ronde waarin leerlingen zelfstandig, maar geleider dan in ons project, op zoek gaan naar verdieping en verbreding.

Of, zoals een leerling tijdens een interview zei: 'Ik zou het gecombineerd willen. Dat je een voorbeeldgedicht krijgt, gerichte uitleg en het dan zelf uitzoeken.'

9. Mag de kleine nog een plakje worst?

Alle meetgegevens hebben we uitgesplitst: naar eigen voorkeur, naar onderwerp, naar lessort, naar geslacht, naar schooltype, naar profiel en naar klas. Niet omdat dat tot onze vragen behoorde, maar omdat we nieuwsgierig zijn naar wat er onder de motorkap zit. Zouden we op iets relevants stuiten. In bijlage 8 is deze tabel te vinden:

	poëzie be- gin	poëzie eind	opbrengst	v.a. be- gin	v.a. eind	opbrengst
TOTAAL	19,41	45,29	25,88	49,43	68,57	19,14
eigen voorkeur p1	16,25	35,00	18,75	52,38	72,37	20,01
eigen voorkeur p2	23,08	55,38	32,31	52,05	72,43	20,43
poezie p1	21,92	54,23	32,31			
poezie p2	16,80	36,00	19,20			
verhaalanalyse p1				48,01	74,27	26,30
verhaalanalyse p2				50,86	62,84	12,01
m	18,67	30,00	11,33	49,53	65,71	16,19
v	21,03	52,76	31,72	50,75	70,42	19,72
atheneum	21,21	42,73	21,52	49,12	67,84	18,76
gymnasium	16,11	50,00	33,89	50,01	69,83	19,85
cm	10,00	50,00	40,00	57,10	57,10	0,00
em	17,50	43,13	25,63	43,84	70,45	26,67
nt	20,00	48,24	28,24	50,89	73,20	22,34
ng	21,18	44,71	23,53	52,38	63,48	11,12
3d	22,17	53,91	31,74	48,81	68,45	19,64
3e	17,69	38,08	20,38	50,29	70,29	20,83

We constateren een aantal dingen:

1. meisjes halen een hogere cumulatieve leeropbrengst dan jongens
2. gymnasiumleerlingen halen een hogere cumulatieve leeropbrengst dan atheneumleerlingen
3. 3d haalt een hogere cumulatieve leeropbrengst dan 3e
4. gymnasiummeisjes met een nt-profiel zouden de bestscorenden moeten zijn

Daarmee lijkt dit onderzoek in ieder geval te bevestigen wat we al weten en vermoeden: dat meisjes het beter doen in het onderwijs dan jongens op dit moment en dat gymnasiumleerlingen het beter doen dan atheneumleerlingen. De veelgenoemde feminisering van het onderwijs lijkt ook hier door te werken.

Opvallend is wel dat 3d een hogere leeropbrengst haalt dan 3e, terwijl 3e bij deelvraag 2 naar voren komt als de iets kritischer klas. Het is gek genoeg ook de klas met de meeste gymnasiumleerlingen.

10. Geraadpleegde literatuur

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese
- Bimmel, P., Canton, J., Fasoglio, D., Rijlaarsdam, G. (2008). *Handboek ontwerpen talen*. Kohnstamm kennisreeks. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Van de Venne, L. (2006). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: Vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*. 82, 77-95.
- Geerts, W., Kralingen, R. van (2012). *Handboek voor leraren*. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Helden, J. van der, Bekkering, H. (2015). *De lerende mens*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Hermsen, J. (2009). *Stil de tijd*. Pleidooi voor een langzame toekomst. Amsterdam: de Arbeiderspers.
- Janssen, T. (2000). "Iets van herkenning en opluchting". Een onderzoek naar leereffecten van literatuuronderwijs. In S. Stawski et al. (red.), *Docentengids Voortgezet Onderwijs*
- Kelchtermans, G. (2009). *Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd*. Verhalende reflecties over goed leraarschap. Lezing NIVOZ.
- *Het Manifest Nederlands op School* (2016). Verzamelde universiteiten. <https://vakdidac-tiekgw.nl/wp-content/uploads/2015/11/Manifest-Bewust-Geletterd-November-2015.pdf>
- Maas, E., Maatjens, J. (2015). *De wetenschapsles. Onderzoekend leren als didactische methode. Een lesprogramma voor begaafde leerlingen*. Eigen beheer.
- Marzano, R., Miedema, W. (2008). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV
- Nussbaum, M. (2010). *Niet voor de winst*. Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Amsterdam. Ambos, Anthos.
- Pintrich, P. R., and De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. J. Educ. Psychol. 82: 33–40.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T., and McKeachie, W. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, The University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Rijst, H. van der, Kok, J. (2011). *250 Begrippen van het onderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Samen opleiden en leren in leerateliers. Studiegids voor Pilot 2016-2017. OMO, RU Nijmegen, TU Eindhoven, ULT TiU