

Vooruitkijken, uitvoeren en reflecteren

“Zelfgestuurd leren van leesvaardigheid bij moderne vreemde talen in 4 havo”

Kristel Wessels MA & Melanie Zandbergen MA
AOS praktijkonderzoek
Roncalli Scholengemeenschap
Juni 2019, Bergen op Zoom

Voorwoord

Voor u ligt een onderzoek naar het aanleren van zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid. Op een school als de Roncalli Scholengemeenschap, waar kernwaarden zoals reflectie, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid een belangrijke rol spelen kan een onderzoek naar het aanleren van zelfgestuurd leren een waardevolle toevoeging zijn aan de onderwijspraktijk. Dit is voor ons een eerste stap richting meer zelfgestuurd leren, maar er valt nog veel meer te ontdekken. Wij hopen daarom een vervolgonderzoek te kunnen doen waarbij het onderzoek naar het aanleren van zelfgestuurd leren nog verder uitgebreid kan worden.

Voor de totstandkoming van dit onderzoek willen wij allereerst onze leerlingen uit 4 havo bedanken, omdat zij in een drukke periode welwillend hebben meegewerkt aan het uitvoeren van ons ontwerp. Daarnaast willen we Kitty Leuverink en Rian Aarts bedanken voor de begeleiding bij ons onderzoek en onze medeonderzoekers voor het geven van feedback tijdens de intervisiebijeenkomsten.

Bergen op Zoom, 26 juni 2019

Kristel Wessels MA en Melanie Zandbergen MA

Samenvatting

Vanuit onze onderwijspraktijk in de moderne vreemde talen lijkt het erop dat leerlingen niet bewust bezig zijn met waar zij staan en hoe zij hun leesvaardigheid kunnen verbeteren. Wij zouden graag zien dat de leerlingen bezig zijn met het groeien in leesvaardigheid. De leerlingen zouden, in de ideale situatie en gekoppeld aan de werkwijze op de Roncalli Scholengemeenschap, bewust bezig moeten zijn met zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid. Bij zelfgestuurd leren gaan we uit van de volgende definitie: *“Zelfgestuurd leren houdt in dat men zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid de sturing voor de leerprocessen in handen neemt”*.

Met als onderzoeksvraag: *“Hoe kunnen de docenten de bovenbouwleerlingen havo bij moderne vreemde talen zelfgestuurd leren aanleren met betrekking tot leesvaardigheid?”* hebben wij, door middel van een schets van de huidige praktijk en een literatuurreview, een ontwerp gemaakt welke de docenten helpt de leerlingen zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid aan te leren.

Uit het onderzoek blijkt dat de drie fases van zelfgestuurd leren een belangrijk onderdeel dienen te zijn van het ontwerp, met nadruk op de laatste fase van zelfreflectie omdat deze in de huidige lespraktijk bij de leerlingen en docenten weinig terug komt.

Een vervolgonderzoek naar het opzetten van een doorlopende leerlijn vanaf de brugklas zou relevant zijn voor het onderwijs op de Roncalli Scholengemeenschap.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
2. Theoretisch kader	11
2.1 Leesvaardigheid bij moderne vreemde talen	11
2.1.1 Verschillende manieren van lezen bij moderne vreemde talen	11
2.1.2 Leesdoelen bij moderne vreemde talen	12
2.2 Zelfgestuurd leren	12
2.2.1 Leerstrategieën	14
2.2.2 Feedback	16
2.2.3 Model voor zelfgestuurd leren	17
2.3 Zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid van moderne vreemde talen	18
2.3.1 Strategie instructie	18
2.3.2 Effectieve leerstrategieën	21
3. Methode	23
3.1 Literatuurreview	23
3.2 Verkenning van de praktijk	23
3.2.1 Interview	23
3.2.2 Enquête	24
4. Resultaten	26
4.1 Docenten	26
4.2 Leerlingen	28
5. Conclusie (Ontwerpeisen)	31
5.1 Literatuurreview	31
5.2 Verkenning van de praktijk	32
5.2.1 Docenten	32
5.2.2 Leerlingen	32
6. Ontwerp	33
6.1 Les 1: Inleiding en voorafgaande fase	34
6.2 Les 2: Uitvoerende fase	36
6.3 Les 3: Fase van zelfreflectie	38
6.4 Les 4: Alle fases	40
7. Discussie	41
7.1 Onderzoek	41
7.2 Ontwerp	42
7.3 Vervolgonderzoek	42

Literatuurlijst	44
Bijlagen	46
Bijlage 1: Leesdoelen moderne vreemde talen	46
Bijlage 2: Interview docenten MVT	48
Bijlage 3: Interview docent Duits 1	49
Bijlage 4: Interview docent Duits 2	53
Bijlage 5: Interview docent Frans	56
Bijlage 6: Enquête leerlingen	59
Bijlage 7: Resultaten enquête leerlingen	62
Bijlage 8: Werkboek zelfgestuurd leren	70

1. Inleiding

De Roncalli Scholengemeenschap is een Daltonschool voor vmbo-t, havo en vwo. Een aantal zaken zijn belangrijk om over het onderwijs, voorafgaand aan het onderzoek, te benoemen, namelijk: de werkeenheden en de determinatie, de heterogene klassen, de eigen tempowerkwijze¹ en de Daltonkernwaarden.

Er wordt op de Roncalli Scholengemeenschap gewerkt met werkeenheden, welke ook wel W's worden genoemd. Elk schooljaar is opgedeeld in zes werkeenheden. Wanneer een leerling een werkeenheden afsluit, sluit de leerling in principe alle vakken af met een (gemiddeld) cijfer welke terug te zien is op Magister. Wanneer een leerling een vak afsluit met een cijfer onder de vijf, dan zal deze verplicht een herkansing moeten maken. In de onderbouw mag de leerling maximaal vier herkansingen maken, in de bovenbouw mag de leerling zoveel herkansen als nodig is. Het laatste herkanste cijfer telt mee voor de werkeenheden. De leerling sluit een werkeenheden af met een voldoende, zwak maar voldoende of onvoldoende. De afsluiting van de werkeenheden is van groot belang voor het determinatieproces omdat het behalen van onvoldoende werkeenheden kan leiden tot het overstappen naar een ander niveau. Wanneer de leerling aan een volgende werkeenheden begint, start deze met een schone lei; de cijfers van de vorige werkeenheden tellen niet meer mee.

De leerlingen op de Roncalli Scholengemeenschap starten in de eerste klas in heterogene klassen op VBP: de verlengde brugklasperiode. De leerlingen beginnen allemaal op havo/vwo niveau en kunnen eventueel vanaf W3 overstappen naar vmbo-t. De leerlingen blijven wel gedurende het hele schooljaar in dezelfde klas. In elke eerste klas dient de docent dus les te geven aan drie niveaus.

Vanaf het tweede schooljaar zijn er homogene vmbo-t klassen, waar de leerlingen, die in het eerste leerjaar op vmbo-t niveau werkten, geplaatst worden. De overige leerlingen gaan door in de VBP-klassen en werken nog steeds op havo/vwo niveau. Tijdens het tweede leerjaar wordt er tevens verder gedetermineerd; leerlingen kunnen naar vmbo-t niveau gaan maar blijven in dezelfde klas. Opnieuw hebben de docenten drie niveaus in de tweede klas.

Ook in het derde schooljaar worden de leerlingen die in de tweede klas zijn overgestapt naar vmbo-t niveau, in homogene klassen gezet. Vanaf het derde schooljaar worden de klassen met VBP-leerlingen meer ingedeeld naar het te verwachte niveau, het niveau heet echter nog

¹ Omdat het onderzoek zich vooralsnog zal richten op leesvaardigheid in de bovenbouw havo, zal de beschrijving van de context gericht zijn op wat vooraf is gegaan in de onderbouw.

steeds VBP. Leerlingen waarvan wordt verwacht dat ze vwo gaan doen worden zoveel mogelijk bij elkaar gezet, wat tevens geldt voor de havo leerlingen. Er is nooit lang sprake van een homogene groep omdat de leerlingen die van vwo naar havo overstappen wel in dezelfde klas blijven. De docent geeft dan les aan twee niveaus. Tot de helft van het derde schooljaar, W16, kunnen leerlingen uit de derde klas nog overstappen op vmbo-t niveau. Nu worden leerlingen echter meteen overgeplaatst naar een vmbo-t klas en blijven ze niet in de VBP-klas om het derde leerjaar af te maken.

Vanaf het vierde leerjaar wordt er pas gesproken van een havo of een vwo klas. Het is uitzonderlijk dat er dan nog leerlingen overstappen van niveau, maar het gebeurt wel dat leerlingen aan het begin van de vierde klas toch nog van vwo naar havo gaan. Leerlingen worden dan direct overgeplaatst naar een nieuwe klas.

Behalve de Verlengde Brugklas Periode kent de Roncalli Scholengemeenschap een eigen-tempo werkwijze. De leerlingen wordt in stapjes aangeleerd om steeds meer eigen verantwoordelijkheid te nemen over maakwerk, correctiewerk, leerwerk en toetsen. Om vanaf de eerste klas zelfstandig te leren werken, bestaat er op de Roncalli Scholengemeenschap een halve bel; de eerste helft van de les geeft de docent instructie, de tweede helft van de les wordt door de leerlingen gebruikt om zelfstandig te werken, waarbij zij de keuze hebben om extra uitleg te krijgen, hun werk te maken, te corrigeren of te leren; de docent neemt dan vaak een coachende rol aan.

De weg naar de eigen-tempo werkwijze wordt vanaf de eerste klas langzaam ingevoerd. Het plannen van toetsen op verschillende toetsmomenten speelt hierbij een belangrijke rol. De leerlingen worden in de eerste klas op een zelfde tempo gehouden en hebben geen eigen inbreng als het gaat om de momenten waarop zij toets doen. Op de helft van de tweede klas krijgen de leerlingen twee toetsmomenten per vak om hun toets te mogen maken. In de derde klas verandert dit in drie toetsmomenten en vanaf de vierde klas is er vaak één toetsmoment per week per vak.

Het maak-, correctie- en leerwerk wordt per vak verschillend aangepakt. In de eerste klas wordt de leerlingen per les vaak nog verplicht wanneer zij welke opdracht af moeten hebben, wanneer het, klassikaal of zelfstandig, nagekeken wordt en wat zij geleerd moeten hebben. Vanaf het moment dat de leerlingen meer toetsmomenten krijgen kan de docent de leerlingen voorzien van een planning waarbij zij een snelle of een langzamere route kunnen kiezen en volgen. Leerlingen gaan dan steeds vaker zelfstandig corrigeren en kiezen wanneer zij leren voor een vak. Ook zijn er docenten die werken met maak- en leerwerk per week in plaats van per les, zodat de leerlingen binnen de lessen nog meer zelf kunnen beslissen wanneer

ze werk maken, corrigeren en nakijken. Er zijn echter geen specifieke afspraken binnen de school als het gaat om op welke manier de leerlingen leren steeds zelfstandiger om te gaan met maak-, correctie- en leerwerk. In de bovenbouw kiest de docent ervoor om zelf instructiemomenten in te plannen of zal de leerlingen vragen zelf initiatief te nemen om instructie te komen vragen. Er wordt van de leerlingen verwacht dat zij zelf al het opgegeven werk inplannen, maken, corrigeren, leren en uiteraard ook hun toetsen inplannen.

Op de Roncalli Scholengemeenschap wordt er gewerkt volgens de kernwaarden van het Daltononderwijs namelijk: reflectie, zelfstandigheid, verantwoordelijkheid, samenwerking en effectiviteit.² Er wordt van de docenten verwacht dat deze kernwaarden een belangrijke rol spelen binnen de lessen.

In het schoolplan 2018-2022 van de Roncalli Scholengemeenschap (2018) is er vanuit de leerlingenraad naar voren gekomen dat er een behoefte is “om structureel feedback te krijgen op de toetsresultaten zodat leerlingen kunnen zien waar en hoe verbetering mogelijk is en er geanticipeerd kan worden op herkansingen”. Feedback is een belangrijk onderdeel van reflectie, één van de kernwaarden van het Daltononderwijs op de Roncalli Scholengemeenschap. De leerlingenraad lijkt met bovenstaand citaat aan te geven dat zij willen reflecteren op de gemaakte toets om zodoende hun herkansing beter te maken. Voor de school is dit een belangrijk aandachtspunt. Een tweede aandachtspunt binnen de school is afstroom, daar waar mogelijk, beperken. In het schoolplan (Roncalli Scholengemeenschap, 2018) staat namelijk: “Door middel van het intensiveren van de leerlingbegeleiding vanaf het eerste leerjaar, het vormgeven van de onderwijsaanpak op basis van de OBIT-principes, zodat leerlingen anders gaan leren, gecombineerd met het structureren van de eigen-tempo-werkwijze, zal de afstroom beperkt worden.”

De schoolleiding ziet een mogelijkheid om reflectie te verbeteren en afstroom te beperken aan de hand van een praktijkonderzoek binnen de school. Er valt volgens hen winst te behalen op zowel “feedback krijgen op toetsresultaten” als het “het structureren van de eigen-tempo-werkwijze”. Door een praktijkonderzoek te doen naar reflecteren op de toets in combinatie met de eigen tempo-tempo-werkwijze zou het mogelijk kunnen zijn de kernwaarden binnen het onderwijs op de Roncalli Scholengemeenschap te versterken. Drie van de kernwaarden, namelijk reflectie, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, staan direct in verband met het citaat vanuit de leerlingenraad.

² Voor een uitgebreide beschrijving van de Dalton kernwaarden:
<http://www.dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden>

Vanuit onze onderwijspraktijk in de moderne vreemde talen blijkt echter dat er niet alleen op de toets gereflecteerd moet worden zodat de leerlingen een volgende toets of herkansing goed of beter kunnen maken. Het is nog belangrijker dat de leerlingen tijdens het maak- en corrigeerwerk al bewust bezig zijn met waar zij staan en hoe zij eventueel kunnen verbeteren. Het gaat dus niet alleen om het resultaat van de toets en de verbetering van de toets, maar vooral om de weg naar de leerdoelen toe, welke in de toets getoetst kunnen worden. De leerlingen zouden, in de ideale situatie en gekoppeld aan de werkwijze op de Roncalli Scholengemeenschap, bewust bezig moeten zijn met zelfgestuurd leren. In het werk van Kostons, Donker, en Opdenakker (2014, p.6) wordt de definitie van Boekaerts en Simons (1995) als volgt geciteerd: “Zelfgestuurd leren houdt in dat men zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid de sturing voor de leerprocessen in handen neemt”. De kern van het praktijkprobleem is dat het aanleren van zelfgestuurd leren geen vast onderdeel in de huidige lespraktijk lijkt te zijn.

Uit het eerder genoemde citaat van het Schoolplan blijkt dat de behoefte aan reflecteren op de stof vooral optreedt bij een leerling na het niet goed maken van de toets. Ze willen meer feedback op de eerste toets, zodat zij de herkansing beter kunnen maken. Het probleem treedt echter al op wanneer de leerling bezig is met zijn of haar maakwerk. De leerling werkt zelfstandig aan opdrachten en uit informele gesprekken met leerlingen door de jaren heen blijkt dat zij vaak corrigeren zonder na te gaan waarom iets goed of fout is. Tevens lijkt het erop dat de leerling niet verder kijkt dan het behalen van een cijfer; het leerproces stopt na het maken van de toets.

Volgens de leerlingen wordt de toets niet voldoende besproken maar de docenten dienen juist de leerlingen bewust te maken van de noodzaak om, op verschillende manieren, leerdoelen te hebben bij, en te reflecteren op het maak- en corrigeerwerk dat voorafgaat aan de toets (Butler & Winne 1995, 245). Er is schoolbreed momenteel geen leerlijn waarbij de docenten de leerlingen zelfgestuurd leren aanleren.

Het probleem van het niet zelfgestuurd kunnen leren doet zich voor bij alle vaardigheden, alle jaarlagen en alle niveaus welke wij als MVT-docent onderwijzen. Het zelfstandig werken begint in de brugklas, maar omdat er vanaf de middenbouw meer zelfstandig maak-, leer- en corrigeerwerk wordt verwacht, is het probleem in midden- en bovenbouw duidelijker aanwezig. Het praktijkonderzoek zal zich daarom richten op de bovenbouw moderne vreemde talen. In het onderzoek zal leesvaardigheid centraal staan. De reden hiervoor is dat leesvaardigheid veelvuldig zelfstandig gemaakt en nagekeken wordt door

de leerlingen op de Roncalli Scholengemeenschap en zij zelf niet over de tools beschikken om hun eigen leerproces hierin te sturen. Daarnaast is leesvaardigheid belangrijk omdat dit het enige centraal examenonderdeel voor moderne vreemde talen is.

Het onderzoek zelf zal alleen uitgevoerd worden bij de talen Engels en Frans. De resultaten die voortkomen uit het onderzoek zullen hopelijk voor alle moderne vreemde talen van toepassing kunnen zijn.

Het onderzoek heeft als doel dat de docenten, door middel van een lessenserie, de leerlingen zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid moderne vreemde talen in de bovenbouw havo kunnen aanleren.

Onderzoeksvraag

Hoe kunnen de docenten de bovenbouwleerlingen havo bij moderne vreemde talen zelfgestuurd leren aanleren met betrekking tot leesvaardigheid?

Deelvragen

1. Wat zegt de literatuur over leesvaardigheid en zelfgestuurd leren en de combinatie hiervan bij moderne vreemde talen?
2. Hoe ziet de werkwijze omtrent het aanleren van zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid er in de praktijk uit?
 - a. Wat is de rol van de docent?
 - b. Wat is de rol van de leerling?
 - c. Welke werkvormen leiden tot zelfgestuurd leren?
 - d. Welke leerstrategieën leiden tot verbetering van zelfgestuurd leren?
3. Wat is de huidige praktijk op onze school met betrekking tot zelfgestuurd leren?
 - a. Hoe zet de docent de leerling aan tot zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid?
 - b. Wat zijn de ervaringen en behoeften van de docenten omtrent zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid?
 - c. Hoe zet de leerling zichzelf aan tot zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid?

2. Theoretisch kader

2.1 Leesvaardigheid bij moderne vreemde talen

Volgens Jansma, van Kleunen en Leenders (2011) komt de definitie van leesvaardigheid neer op onderstaand citaat, welke ook toe te passen is op leesvaardigheid bij moderne vreemde talen:

...van de leerling wordt een volledige en zelfstandige verwerking van leerboeken gevraagd op minimaal de eerste drie niveaus van tekstverwerking. Het eerste niveau is het beschrijvende niveau waar het gaat om letterlijk begrip van wat er staat. Op het structurerende niveau moeten we denken aan het adequaat kunnen combineren van informatie uit verschillende zinnen/tekstgedeelten, meestal binnen een alinea. Het derde niveau is het tekstuele niveau waarbij het begrip van de tekst in zijn geheel bedoeld wordt, zoals de strekking van de tekst, de hoofdgedachte, en de opbouw. Het begrip op dit niveau komt tot stand op grond van kennis van de wereld, van concepten en van teksten. Het vierde niveau is het boven tekstuele niveau, ook wel aangeduid als het evaluerende niveau: leerlingen vergelijken verschillende teksten met elkaar en kunnen verbanden leggen. (p.7)

2.1.1 Verschillende manieren van lezen bij moderne vreemde talen

Er worden verschillende manieren van lezen aangeboden tijdens het onderwijs met betrekking tot leesvaardigheid bij moderne vreemde talen. Er wordt gesproken over structurerend en zoekend lezen, lineair en concentrisch lezen en intensief en extensief lezen (Kwakernaak 2009, pp. 141-146).

Wanneer men spreekt over structurerend lezen wordt de leerling gevraagd zelf de belangrijkste punten uit de tekst te halen. Hierbij is het van belang dat de leerlingen een structuur of opbouw in de tekst kan ontdekken. Ze moeten hoofdpunten, bijzaken en de rode draad kunnen beschrijven. Structurerend lezen kan zowel skimmen als gedetailleerd lezen zijn. Wanneer de leerling zoekend leest kan hij of zij aangeven of een tekst bepaalde relevante informatie bevat en deze beschrijven. De leerling heeft dan een bepaalde informatiebehoefte en richt zich op het deel van de tekst waar deze informatie te vinden is, de rest van de tekst is hiervoor niet interessant. Zoekend lezen wordt vaak gedaan door de tekst te scannen.

Lineair lezen wordt vaak toegepast wanneer de leerling een verhaal leest waarbij de volgorde, van begin tot eind, belangrijk is. Lineair lezen kan bijvoorbeeld de spanning opbouwen. Concentrisch lezen wordt vooral gedaan wanneer een leerling efficiënt wil werken.

Hierbij werkt een leerling van globaal begrip naar een steeds meer gedetailleerd begrip toe. Concentrisch lezen begint met oriënteren, uitstekende delen lezen, eerste en laatste alinea lezen, eerste en laatste zinnen van alle alinea's lezen en dan de gehele tekst lezen.

Intensief lezen komt in principe neer op gedetailleerd lezen en extensief lezen is ongeveer hetzelfde als globaal lezen. Opvallend is dat leerlingen geneigd zijn om een tekst in een moderne vreemde taal intensief te lezen, terwijl er, door extensief lezen, al een deel van de tekst begrepen wordt en de tekst daarna gemakkelijker leest.

2.1.2 Leesdoelen bij moderne vreemde talen

De leesdoelen voor leesvaardigheid bij moderne vreemde talen werken vanaf de onderbouw toe naar het Centraal Examen. Op de site van Examenblad³ wordt de globale eindterm voor het Centraal Examen moderne vreemde talen in het kort beschreven:

De kandidaat kan:

- aangeven welke informatie relevant is, gegeven een vaststaande behoefte;
- de hoofdgedachte van een tekst(gedeelte) aangeven;
- de betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven;
- relaties tussen delen van een tekst aangeven;
- conclusies trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur.

Leesvaardigheid wordt echter per moderne vreemde taal op verschillende niveaus en doelen afgesloten op het Centraal Examen. Voor havo geldt dat leesvaardigheid Engels en Duits op niveau B2 wordt afgerond, terwijl leesvaardigheid Frans en Spaans op niveau B1 wordt afgerond. Leesvaardigheid bestaat bij alle moderne vreemde talen uit vier categorieën namelijk: correspondentie lezen, oriënterend lezen, lezen ter informatie en argumentatie en instructies lezen. De beschrijvingen van de niveaus B1 en B2 en de precieze leesdoelen per categorie en niveau staan beschreven in bijlage 1: leesdoelen MVT.

2.2 Zelfgestuurd leren

Zelfgestuurd leren kent in de literatuur verschillende definities. In de inleiding is zelfgestuurd leren kort beschreven als “dat men zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid de sturing

³https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2019-moderne-vreemde-2/2019/havo/f=/moderne_vreemde_talen_havo_2019_versie_4_nader_vastgesteld.pdf

voor de leerprocessen in handen neemt” (Kostons et al., 2014, p.6). Pintrich (geciteerd in de Boer, Donker-Bergstra, & Kostons, 2012, p.8) beschrijft zelfgestuurd leren als: “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment.” Zelfgestuurd leren behelst volgens deze definitie en tevens volgens Butler & Winne (1995) een aantal belangrijke elementen, zoals omgaan met een taak door zelf doelen te stellen, na te denken over welke leerstrategieën erbij horen en, wanneer er aan de taak wordt gewerkt, zelf te monitoren hoe de weg naar het doel verloopt en of er aanpassingen gemaakt moeten worden. Leerlingen die zelfgestuurd kunnen leren, zijn zich bewust van hun kennis, hun overtuigingen, hun motivatie en hun denkvermogen. De leerling speelt een actieve rol in het leerproces.

Zelfgestuurd leren wordt door Butler en Winne (1995) de spil genoemd waar de prestatie van de leerling om draait. De meest effectieve leerlingen zijn volgens hen de leerlingen die zelfgestuurd zijn. Het is een manier van leren welke bevorderlijk is voor zowel de leerprestaties als de motivatie (Kostons et al., 2014). Typische zelfsturende leerlingen gebruiken leerstrategieën om hun leerproces te verbeteren. Leerlingen zullen wel gemotiveerd moeten zijn om zelfgestuurd aan te leren omdat het een intense manier van leren is (de Boer et al., 2012).

Volgens Kostons et al. (2014) kunnen leerlingen zelfgestuurd leren aangeleerd krijgen door alle leerstrategieën die erbij horen zelf onder de knie te krijgen. Hierin speelt de docent een rol met betrekking tot strategie instructie. Een groot aantal leerlingen zal hulp nodig hebben met de keuze van leerstrategieën voor bepaalde taken (Kormos & Csizer, 2014). Uit onderzoek komt naar voren dat strategie instructie niet alleen voor de leerlingen op dat moment belangrijk is, maar ook voor het succes van leerlingen in hun latere academische carrière (Rahimi & Katal, 2012; Bimmel, 2008). Kostons et al. (2014) geven aan dat leren in deze tijd een heel leven blijft. In een voortdurend veranderende samenleving dient een leerling zelfstandig nieuwe vaardigheden te leren en met zelfgestuurd leren kunnen ze ook later hun eigen leerproces sturen en monitoren. Daarnaast is het zo dat, als leerlingen meer uit een taal leren willen halen, dat zij ook bewust bezig moeten zijn met hun leren buiten de school, gezien de geringe aantal uren dat de taal wordt onderwezen (Kormos & Csizer, 2014).

De leeftijd van leerlingen heeft effect op in hoeverre leerlingen zelfgestuurd kunnen leren (Kostons et al., 2014). Jongere leerlingen zouden minder goed in staat zijn om gebruik te maken van metacognitie of om het eigen leerproces te sturen. Kohnstamm (2009) beschrijft echter dat, wanneer het gaat om adolescenten tussen de twaalf en achttien jaar, er een toename

is van de mogelijkheid tot metacognitie. Dit is een belangrijk gegeven omdat zelfgestuurd leren de leerling vraagt om bepaalde metacognitieve vaardigheden. Er worden echter meer soorten vaardigheden van de leerlingen gevraagd, welke beschreven zullen worden in onderstaand onderdeel.

2.2.1 Leerstrategieën

Zelfgestuurd leren is meer dan alleen zelfstandig leren, een leerling heeft hier namelijk cognitieve, metacognitieve en motivationele of affectieve leerstrategieën voor nodig (Kennissrotonde, 2016). In de meta-analyse van de Boer et al. (2012) komt ook naar voren dat management strategieën noodzakelijk zijn voor zelfgestuurd leren. Op zichzelf staat is elk soort leerstrategie belangrijk, maar niet voldoende om zelfgestuurd te leren. Een combinatie van alle leerstrategieën zou het meest effectief zijn om leeruitkomsten te verbeteren (de Boer et al., 2012; Kostons et al., 2014). Rahimi & Katal (2012) benoemen dat bekwame taalleerders bewust bezig zijn met wat ze doen en meer leerstrategieën gebruiken dan minder bekwame taalleerders.

Cognitieve strategieën

Cognitieve leerstrategieën richten zich op informatieverwerking waarbij het gaat om onthouden en integreren van nieuwe informatie bij bestaande kennis. Het zijn hele specifieke leerstrategieën welke worden toegepast tijdens de uitvoering van een taak. Bij begrijpend lezen zou het bijvoorbeeld gaan om het gebruiken van de voorkennis die een leerling heeft over het onderwerp waar de tekst over gaat.

Metacognitie

Als men in zelfgestuurd leren het over metacognitie heeft, wordt er vaak onderscheid gemaakt tussen metacognitieve kennis en metacognitieve strategieën. Metacognitieve kennis is de kennis over leerstrategieën en over hoe en wanneer ze in te zetten, waar metacognitieve strategieën juist weer strategieën zijn die leerlingen in kunnen zetten met hun metacognitieve kennis.

Metacognitieve kennis

In Kostons et al. (2014, p.20) wordt metacognitieve kennis kort omschreven als “kennis waarmee leerlingen zelf weten hoe zij een gegeven taak het meest efficiënt kunnen aanpakken”. Als leerlingen meerdere leerstrategieën in hun repertoire hebben, kan een goede metacognitieve kennis ervoor zorgen dat ze de meest voor hen geschikte leerstrategieën per

taak kiezen. De metacognitieve kennis kan over henzelf gaan als leerder, over het verschil in taken of over welke leerstrategie wanneer te gebruiken. In Rahimi & Katal (2012) wordt aangegeven dat het belangrijk is dat docenten leerlingen aanleren hoe zij hun metacognitie kunnen gebruiken om geschikte strategieën te ontdekken en te gebruiken bij het leren (van een taal). Als metacognitieve kennis een onderdeel is van de lessen zal het leren van de leerling meer efficiënt worden. Metacognitieve kennis is aan te leren volgens de Boer et al. (2012). Zonder metacognitieve kennis zullen leerlingen niet weten waarom of wanneer ze bepaalde leerstrategieën moeten gebruiken (De Boer et al., 2012).

Metacognitieve strategieën

Metacognitieve strategieën verwijzen naar leerstrategieën waarbij de cognitie wordt gecontroleerd of gereguleerd. Deze strategieën worden, anders dan de cognitieve strategieën, niet alleen tijdens, maar ook voorafgaand en na afloop van de taak ingezet. Het gaat hier om het denken over het leerproces, het plannen, het controleren en het evalueren van het eigen leren. Bij begrijpend lezen zou een leerling bijvoorbeeld tijdens het lezen even kunnen stoppen om na te gaan of nog helder is wat er gelezen is. Na afloop van een taak zou een leerling bij zichzelf na kunnen gaan hoe de taak verlopen is en of ze een volgende keer iets anders zouden doen bij een zelfde soort taak (Kostons et al., 2014; Rahimi & Katal, 2012).

Motivationale strategieën

Motivationale of affectieve leerstrategieën gaan voornamelijk over wat men wil doen en de motivatie met betrekking tot het werken aan een taak. De waarde die een leerling hecht aan de taak en de inschatting of de taak op te lossen is door de leerling zelf, vallen ook onder motivationale strategieën. Of er intrinsieke motivatie is voor de taak is belangrijk volgens Kostons et al. (2014, p.16): “zonder motivatie worden activiteiten van leerlingen al snel ‘regulatie’ en geen zelfregulatie”. Of een leerling de taak relevant, belangrijk en de moeite vindt speelt een rol bij de waarde die een leerling hecht aan een taak. Als laatste speelt het zelfvertrouwen van een leerling een grote rol als motivationale strategie. Het is van belang dat een leerling denkt dat hij of zij een taak succesvol kan uitvoeren. Bimmel (2008) stelt tevens dat het belangrijk is dat een leerling doorheeft dat falen of succes te beïnvloeden is door henzelf. Leerlingen zijn namelijk geneigd om te denken dat succes komt door een toevallig gemakkelijkere taak of toeval en ze falen door bijvoorbeeld het missen van een talenknobbel. Toch valt er zeker wel zelf iets aan te doen, want inzet en aanpak spelen wel degelijk een grote rol in succes of falen.

Management strategieën

Management strategieën richten zich op de leeromgeving en worden gebruikt om de optimale leeromgeving te creëren. Deze strategieën kunnen gericht zijn op de leerling zelf, op anderen (hulp vragen waar nodig, of samenwerken) of het gebruik van de fysieke omgeving van de leerling. Ook het bewust in kunnen zetten van tijdmanagement valt onder de management strategieën.

Leerstrategieën zijn een onmisbaar element in zelfgestuurd leren. In de eerder genoemde definitie van zelfgestuurd leren wordt ook gesproken over het belang van zelf monitoren hoe de weg naar het doel verloopt en of er aanpassingen gemaakt moeten worden. Feedback moet worden gezien als een belangrijk onderdeel van dit gegeven.

2.2.2 Feedback

Feedback is een belangrijk onderdeel van zelfgestuurd leren (Butler & Winne, 1995). Feedback wordt door Hattie & Timperley (2007, p.81) beschreven als: “information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding”. Feedback geven, ontvangen en verwerken is het verkleinen van de discrepantie tussen de huidige en de gewenste kennis. Om effectieve feedback te geven welke het leren kan verbeteren, moeten er drie vragen beantwoord kunnen worden namelijk:

- Waar ga ik heen (doelen)?
- Hoe ga ik erheen?
- Waar ga ik daarna heen?

Elk van deze drie vragen kunnen op vier niveaus worden gesteld namelijk op taak-, proces-, persoonlijk en zelfgestuurd niveau. Wanneer er feedback wordt gegeven op het niveau van de taak, dan kan dit bijvoorbeeld gaan over het goed of fout doen van de taak. Wanneer er feedback wordt gegeven op het proces dan wordt er informatie gegeven over hoe er kan worden geleerd. Het gaat om informatie over het proces welke nodig is om de taak te behalen of te kunnen uitvoeren. Wanneer er feedback op persoonlijk niveau wordt gegeven, dan gaat het voornamelijk om positieve opmerkingen, bijvoorbeeld complimenten over hoe de taak is uitgevoerd door de leerling in kwestie. Wanneer er feedback gegeven wordt op zelfgestuurd niveau gaat het voornamelijk over het zelf monitoren, sturen en reguleren richting het einddoel van de taak.

In combinatie met zelfgestuurd leren stuurt feedback vooral de cognitieve processen; feedback past in een continu proces van zelf-reguleren en intern monitoren (Butler en Winne 1995, p.246-248). Er zijn twee soorten feedback welke belangrijk zijn voor zelfgestuurd leren namelijk interne en externe feedback. Interne feedback komt naar voren tijdens het monitoren in het proces. Wanneer een leerling zelfgestuurd kan leren zal deze routines ontwikkelen om zichzelf te monitoren en van feedback te voorzien. Externe feedback komt aan bod wanneer een leerling nog niet op het gewenste niveau zit en feedback vraagt aan een ander.

Er zijn een groot aantal onderzoeken gedaan naar zelfgestuurd leren in het onderwijs. Daarom zal er behalve op leerstrategieën en feedback, ook dieper ingegaan worden op een model voor zelfgestuurd leren.

2.2.3 Model voor zelfgestuurd leren

Zimmerman (2000) beschrijft in *Handbook of self-regulation* een model voor zelfgestuurd leren. Er worden drie fases beschreven welke een cyclus vormen namelijk: de voorafgaande fase, de uitvoerende fase en de fase van zelfreflectie. In het onderzoek van Morshedian, Hemmati, en Sotouhdehnama (2017) worden deze fases ook beschreven maar zijn er een aantal extra punten aan toegevoegd. Omdat dit onderzoek volledig is gericht op leesvaardigheid, wordt het model met deze toevoegingen beschreven.

De voorafgaande fase bestaat uit twee verschillende processen. Het eerste proces is de taakanalyse waarbij zelf haalbare doelen stellen met betrekking tot de taak en strategisch plannen, door middel van het activeren van strategieën voor zelfgestuurd leren, voor het uitvoeren van de taak van groot belang is. Het tweede proces in deze fase wordt beschreven als overtuiging van zelfmotivatie. De overtuiging dat de leerling een taak succesvol kan uitvoeren, het persoonlijke belang van de taak voor de leerling zodat deze er wel of niet van kan leren en het idee dat de leerling daadwerkelijk van het voor ogen gestelde doel leert zijn onderdelen in dit proces.

De uitvoerende fase bestaat tevens uit twee processen. Het eerste proces is de zelfcontrole, waarmee het sturen van het leren of het uitvoeren van een bepaalde strategie wordt bedoeld. Dit proces bestaat uit allerlei aspecten zoals: taak strategieën, waarbij de taak opgedeeld en gereorganiseerd wordt in kleinere taken; eigen instructie, waarbij de taak in eigen woorden wordt omgezet; eigen beeldspraak, waarbij de taak zichtbaar wordt gemaakt zodat informatie wordt georganiseerd en er geconcentreerd kan worden op het leren; tijdmanagement, waarbij de focus wordt gelegd op het op tijd af krijgen van de taak;

structurering van omgeving, waarbij de taak uitgevoerd wordt in een omgeving met weinig afleiding; hulp zoeken, waarbij degene die de taak uitvoert hulp kan zoeken bij een docent of meer vaardige leerling over een probleem met betrekking tot het leren. Tevens is het van belang dat er in deze fase herhaald wordt wat de leerdoelen precies zijn zodat de interesse gestimuleerd blijft. Het tweede proces gaat om zelfobservatie. Tijdens dit proces gaat het enerzijds om het metacognitieve monitoren, waarbij de uitvoering van een taak wordt vergeleken met de eisen die worden gesteld aan de taak. Anderzijds wordt hier zelfregistratie genoemd, waarbij het proces en de uitkomsten worden beschreven.

De fase van zelfreflectie wordt beschreven als de fase waarin er door de leerling wordt gereflecteerd op de informatie verkregen uit het metacognitieve monitoren en de zelfregistratie. De uitvoering van de taak wordt zodoende geëvalueerd en er worden aanpassingen gemaakt voor toekomstige pogingen om te leren. In deze fase komt het eigen oordeel voor, welke bestaat uit een zelfevaluatie waarbij de leerling beoordeelt hoe de uitvoering van een taak is gegaan in vergelijking met bijvoorbeeld de criteria of de taak van een ander. Ook wordt er nagegaan of er meerdere strategieën zijn gebruikt welke wel of niet toepasbaar waren op de taak. In deze fase is er ook sprake van het proces welke zelfreactie wordt genoemd. Hierbij beoordeelt de leerling op twee manieren het eigen leerproces, namelijk door na te gaan welke cognitieve en affectieve reacties ze ondergaan door zichzelf te beoordelen en door na te gaan welke beslissingen ze moeten nemen om bij een volgende taak beter zelfgestuurd te leren.

2.3 Zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid van moderne vreemde talen

Uit het onderzoek van Morshedian et al. (2017) blijkt het zeer goed mogelijk dat docenten leerlingen kunnen trainen in zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid van een moderne vreemde taal. Docenten hebben de belangrijke rol, middels een training, de verschillende soorten leerstrategieën bij leesvaardigheid aan de leerlingen te demonstreren en ze te helpen bij de manier waarop deze verschillende strategieën gebruikt kunnen worden. Leerlingen kunnen zichzelf zodoende ontwikkelen in zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid en uitgroeien tot onafhankelijke lezers van een moderne vreemde taal.

2.3.1 Strategie instructie

Strategie instructie in het algemeen blijkt uit onderzoek, zoals eerder benoemd, belangrijk voor leerlingen ten aanzien van het aanleren van leerstrategieën. Bimmel (2008) benoemt dat als de leerling meer verantwoordelijkheid voor het eigen leren wordt toevertrouwd, dat hier doelgericht naar toe gewerkt moet worden en men de leerling niet alleen een werkwijzer moet

geven met de instructie, ga hier zelfstandig mee aan de slag. Met strategie instructie creëer je een bewustzijn bij leerlingen hoe zij zelfsturend met leren aan de slag kunnen. Zonder strategie instructie zullen leerlingen minder snel effectief omgaan met leerstrategieën die ze aangeleerd worden en zo minder voordeel halen uit hun leren (de Boer et al., 2012; Bimmel, 2008).

Uit de review studies van Kostens et al. (2014) en de Boer et al. (2012) komen de volgende aspecten naar voren die belangrijk zijn om mee te nemen in strategie instructie in het algemeen.

Rol Docent

In Kennisrotonde⁴ vraag 094 (2016, p.1) staat het volgende over de rol van de docent: “Om leerlingen te begeleiden bij zelfgestuurd leren, dienen leerkrachten te beschikken over de juiste kennis, houding en vaardigheden, zoals leerlingen motiveren, keuzes aanbieden, coachen en modelen (sic)”. Modelling als taak van de docent komt ook terug in Kostens et al. (2014), dit betekent dat de docent voorbeeld doet hoe hij/zij een taak aanpakt. Het is dan wel belangrijk dat de docent bij elke stap uitlegt hoe en waarom een stap genomen wordt. Als onderdeel moet de docent ook aandacht hebben voor het modelleren van de metacognitieve en motivationele strategieën die bij de taak horen. Naast modelleren komt uit meerdere onderzoeken naar voren dat het gebruik van hints of vragen vanuit de docent van belang is in strategie instructie. Door middel van hints kunnen bepaalde leerstrategieën gebruikt worden en kunnen leerlingen leren wanneer bepaalde leerstrategieën nuttig zijn.

Een kanttekening die terugkomt in de review studies is dat uit onderzoeken gericht op het effect van strategie instructie blijkt dat instructie van een onderzoeker vaker een positief effect heeft dan instructie van een docent. Dit kan echter liggen aan de kennis van de onderzoeker op het gebied van strategie instructie. Dit benadrukt nogmaals het punt wat naar voren komt in de quote van Kennisrotonde dat de leerkracht ook dient te beschikken over de juiste kennis.

Toch is een docent met alleen maar kennis niet voldoende, want in het antwoord van Kennisrotonde komt ook naar voren dat de relatie met de docent belangrijk is voor de leerling. Ook moet de docent de leerling steeds meer loslaten en geleidelijk zelfstandig aan de slag laten gaan met het zelfgestuurd leren. De docent blijft in het hele proces belangrijk, in zoverre dat

⁴ De Kennisrotonde is een onderdeel van de NRO. Het is een online loket voor het beantwoorden van vragen uit het onderwijs met kennis uit onderzoek.

hij of zij nog voor procesgerichte feedback zorgt, zodat de leerling weet of hij of zij op de juiste weg zit.

Rol Leerling

Voor de leerling is het belangrijk dat hij of zij kiest welke leerstrategieën die aangeboden worden hem of haar het beste zullen helpen. Bovendien moet een leerling in gaan zien dat zelfgestuurd leren hen verder zal brengen en er in geloven dat het hen helpt. Zonder een positieve houding zal een leerling niet zelfgestuurd leren en doorgaan waar hij of zij mee bezig was. Na strategie instructie beheerst een leerlingen verschillende leerstrategieën misschien wel beter, maar ze moeten er ook iets mee willen doen.

Werkvormen

Bimmel (2008) stelt dat een strategietraining het meeste effect teweegbrengt als deze in de onderwijscontext, in het vakonderwijs zelf wordt aangeboden. Geïsoleerde trainingsprogramma hebben wel effect binnen het programma zelf, maar leerlingen lijken nauwelijks de opgedane strategieën mee te nemen naar de onderwijscontext.

Geschikte werkvormen voor strategie instructie die terug komen in de review studies zijn het werken met proceswerkbladen, hints en directe instructie (gericht op het uitleggen van de leerstrategieën) van de leerkracht. Daarbij komen ook scaffolding en metacognitieve vragen. Modelling blijkt echter het meest effectief. Belangrijk om mee te nemen wat betreft de werkvormen is dat de hulp die het de leerlingen biedt aangepast moet zijn op de behoefte en het niveau van de leerling. Bij een nieuwe taak zal men beginnen met meer ondersteuning en dit later afbouwen. Er moet ook gekeken worden of de taak die gebruikt wordt voor de strategie instructie van goed niveau is. Zowel bij een te complexe taak en een te simpele taak zal een leerling niet uit de instructie halen wat voor hen nodig is. Echter moet de taak wel complex genoeg zijn voor een leerling om er iets uit te halen.

Buiten specifieke werkvormen wordt er in de review studies ook gekeken wat de duur van de strategie instructie zou moeten zijn. In de Boer et al. (2012) komt naar voren dat een programma van één of twee dagen effectiever is dan een programma van drie of vier dagen, maar langere programma's, tussen de vier en dertig dagen, zijn het meest effectief. Er komt ook naar voren dat minder intensieve, maar langere programma's effectief zijn.

2.3.2 Effectieve leerstrategieën

Buiten bovenstaande is het van belang te weten welke leerstrategieën er in de strategie instructie moeten zitten om tot een verbetering te komen van zelfgestuurd leren. Zoals benoemd in 2.1.1 is een combinatie van leerstrategieën het meest effectief.

Volgens Kostons et al. (2014) is een combinatie van ‘relateren’ (verbanden leggen), ‘analyseren’ (opdelen van een taak in kleinere delen), ‘structureren’ (ordenen van de informatie in een taak), ‘oriënteren’ (voorbereiden op), ‘plannen’ (stellen van doelen) en ‘evalueren’ (beoordelen van het leerproces) het meest geschikt. Ook ‘reflecteren’ (nadenken over leren en leerervaringen) komt naar voren als een belangrijke leerstrategie in combinatie met de eerder genoemde leerstrategieën.

In Bimmel (2008) wordt tevens benoemd dat er reflectie moet plaatsvinden om leerlingen bewust te maken van hun eigen strategisch handelen. Ook wordt er benadrukt dat het voor leerlingen belangrijk is om te weten wat er geleerd moet worden. Hij geeft aan: “Enig inzicht in landelijke voorschriften als kerndoelen en eindexameneisen bijvoorbeeld is onmisbaar.” (p. 147).

Uit de meta analyse van De Boer et al. (2012) komt naar voren dat een combinatie van ‘algemene metacognitieve kennis’, de strategie ‘planning en voorspelling’ (het maken van een plan van aanpak, inclusief ‘voorspelling’ van tijd) en de motivationele strategie ‘waarde van een taak’ (de waarde die een leerling hecht aan de taak) effectief blijkt.

Leerstrategieën gericht op leesvaardigheid

Bovenstaande combinaties zijn gericht op zelfgestuurd leren in het algemeen. Onderzoek naar zelfgestuurd leren en leesvaardigheid in het bijzonder komt minder vaak voor. In Kostons et al. (2014) halen ze een onderzoek aan waarin men verschillende strategieën voor verschillende fases rondom het lezen van een tekst hebben onderzocht. De volgende strategieën bleken effectief: “Voor vóór het lezen waren de strategieën *bepalen van leesdoel, zoeken van geschikte tekst, activeren voorkennis* en *vaststellen van de hoofdgedachte* effectief, voor gedurende het lezen waren *relateren, afleiden betekenis van moeilijke woorden* en *het vaststellen van de hoofdgedachte* effectief en voor na het lezen waren de strategieën *voorspellen van het verdere verloop, evalueren* en *reflecteren* gunstig voor minstens één uitkomstmaat.” (p. 36) Ook wordt benadrukt dat een groot repertoire van verschillende leerstrategieën gunstig is voor de leerling omdat er dan keuzes gemaakt kunnen worden naar voorkeur.

In de meta analyse van De Boer et al. (2012) waarin meerdere onderzoeken naar zelfgestuurd leren en leesvaardigheid bestudeerd zijn komt echter geen specifieke combinatie

van leerstrategieën naar voren die bevorderlijk zou zijn. Wel komt naar voren dat het aanleren van ‘algemene metacognitieve kennis’ een positief effect heeft op leesvaardigheid. Volgens De Boer et al. zou een strategie instructie gericht op zelfgestuurd leren en leesvaardigheid moeten beginnen met hoe, wanneer en waarom leerstrategieën gebruikt moeten worden. Welke leerstrategieën dan zouden moeten volgen kunnen ze niet vaststellen uit eerdere onderzoeken.

3. Methode

Om antwoord te krijgen op de deelvragen hebben er verschillende methoden van onderzoek plaatsgevonden.

3.1 Literatuurreview

Deelvragen 1 en 2 zijn beantwoord door middel van het theoretisch kader.

3.2 Verkenning van de praktijk

Deelvraag 3 is beantwoord door verschillende instrumenten gericht op de verschillende respondenten.

3.2.1 Interview

Om een zo compleet mogelijk overzicht te geven van de huidige praktijk leesvaardigheid bij moderne vreemde talen in de bovenbouw, zijn er zoveel mogelijk eerstegraads docenten benaderd voor een interview.

Respondenten

De eerste opzet was om twee docentes Duits, één docente Engels en één docent Frans te interviewen. Twee docenten, Engels en Spaans, konden niet geïnterviewd worden wegens zwangerschapsverlof en tijdsgebrek vanuit de docente. Het bleek echter ook moeilijk om de laatste docent Engels op tijd te spreken. Vandaar dat alleen de docentes Duits en de docent Frans geïnterviewd zijn.

Instrument

Alle vragen van dit instrument zijn zelf geschreven en zijn terug te lezen in bijlage 2: interview docenten. De eerste zes vragen van het interview zijn gericht op de hedendaagse lespraktijk. De volgende drie vragen zijn gericht op de verschillende fases van zelfgestuurd lezen en hoe deze terug te vinden zijn in de huidige lespraktijk en de laatste vraag is gericht op een verbetering van de onderwijspraktijk.

Procedure

De respondenten zijn eerst via de mail benaderd met de vraag voor een interview met in de bijlage al een document met alle vragen. Dit om de docenten voor te bereiden op de vragen zodat ze de tijd hadden om over hun antwoord na te denken. De twee docentes Duits hebben daarop de vragen meteen schriftelijk beantwoord. Voor één docente was dit voldoende en haar antwoorden behoeften ook geen verdere toelichting. De tweede docente Duits heeft haar

antwoorden wel verder toegelicht, omdat zij niet zeker wist of haar antwoorden duidelijk genoeg verwoord waren (zij komt uit Duitsland en Nederlands is haar tweede taal). Zij heeft dit gedaan tijdens een tussenuur met één van de onderzoekers. De docent Frans is geïnterviewd door één van de onderzoekers. Het interview heeft plaatsgevonden in het vaklokaal Frans en heeft een half lesuur, oftewel 25 minuten, geduurd. De vragen van het interview zijn allemaal kort besproken, een half lesuur was niet lang om uitgebreid over antwoorden door te praten. De onderzoeker heeft alle antwoorden genoteerd en later tot een lopende tekst uitgewerkt.

Analyse

De antwoorden op het interview zijn algemeen beschreven in hoofdstuk 4 om zo deelvraag 3 te beantwoorden. In bijlagen 3, 4, en 5 staan de uitgewerkte versies van de interviews.

3.2.2 Enquête

Om een goed overzicht te geven van de huidige praktijk leesvaardigheid bij moderne vreemde talen in de bovenbouw is er gekozen om de leerlingen uit 4 havo, waarbij ook het ontwerp zal worden uitgevoerd, een enquête te laten invullen.

Respondenten

De 43 respondenten zijn leerlingen uit twee 4 havo klassen. De enquête is anoniem ingevuld en er zijn geen kenmerken verzameld. De twee 4 havo klassen zijn gekozen omdat de onderzoekers deze klassen zelf lesgeven in deze klassen waardoor het ontwerp getest kan worden door de onderzoekers zelf.

Instrument

De enquête bestaat uit drie delen, gebaseerd op de drie fases van het model voor zelfgestuurd leren en is terug te vinden in bijlage 6: enquête leerlingen. De eerste drie vragen in de enquête, gericht op de voorafgaande fase, zijn gebaseerd op de theorie van deze fase en zijn zelf geformuleerd. Er is gekozen voor een 5-punts Likert schaal met de keuzes ‘nooit’, ‘zelden’, ‘soms’, ‘vaak’ en ‘altijd’. De volgende drie vragen zijn gericht op de uitvoerende fase maar zijn verder hetzelfde opgesteld als de eerste drie vragen. Vervolgens volgt, ook voor de uitvoerende fase, een lijst met leesstrategieën waarbij aangegeven moet worden of de leerlingen hiervan gebruik maken. Deze lijst is gebaseerd op de MARS (Mokhtari & Reichard, 2002), een instrument gemaakt om de metacognitieve bewustzijn van leesstrategieën te meten. De strategieën zijn zelf vertaald. Daarna is gevraagd of de leerlingen hun maakwerk corrigeren (uitvoerende fase) en zo ja, hoe ze dat doen en zo nee, waarom ze dat niet doen (fase van zelfreflectie). De enquête eindigt met zes vragen gericht op de fase van zelfreflectie. Vijf

vragen zijn afgeleid van, en hetzelfde opgesteld als, de eerste zes vragen, alleen dan gericht op reflectie. De laatste vraag gaat uit van reflectie op de lijst van leesstrategieën.

Procedure

De enquête is tijdens de lessen Frans en Engels afgenomen. Alle aanwezige leerlingen hebben de enquête ingevuld. Afwezige leerlingen op het moment van invullen hebben de enquête niet later nog ingevuld. De respondenten hebben de enquête via een link opgestart op hun telefoon en individueel ingevuld via Google Forms. Als de leerlingen een vraag hadden was de docent aanwezig om antwoord te geven.

Analyse

Eerst zijn voor alle 5-punts Likert schaal vragen de antwoorden opgeteld en de percentages berekend. De resultaten hiervan worden per fase algemeen beschreven in hoofdstuk 4 en in bijlage 7 worden de precieze aantallen en percentages weergegeven en kort beschreven.

Bij de vraag over leesstrategieën is er eerst gekeken of de strategieën ingedeeld konden worden in structurerend en zoekend lezen, lineair en concentrisch lezen of intensief en extensief lezen. Dit was niet eenduidig genoeg en dus is daarom gekozen om de leesstrategieën bij de bespreking van de resultaten onder te verdelen in strategieën welke door de leerlingen vaak (meer dan tweederde van de leerlingen), soms (meer dan een derde van de leerlingen) of zelden (minder dan een derde van de leerlingen) gebruikt worden.

Tot slot is voor het open antwoord die de leerlingen konden geven over het wel of niet corrigeren van hun werk gekozen om de antwoorden te categoriseren. Bij de vraag waarom leerlingen niet corrigeren kwamen uit de antwoorden de volgende drie categorieën: ‘niet nodig’, ‘geen reden’ of ‘maakt geen maakwerk’. De leerlingen die hun werk wel corrigeren hebben geantwoord op welke wijze ze corrigeren. Bij deze vraag zijn er uiteindelijk vier categorieën ontstaan: ‘fouten aangeven, verbeteren en terugkijken in de tekst’, ‘fouten aangeven en verbeteren’, ‘fouten aangeven’ of ‘geen werkwijze’.

4. Resultaten

Om een gedegen ontwerp te kunnen maken is het nodig om de huidige praktijk, van zowel de docenten als de leerlingen, met betrekking tot zelfgestuurd leren gericht op leesvaardigheid bij moderne vreemde talen, te beschrijven.

4.1 Docenten

Het aanleren van leesvaardigheid wordt volgens de docenten gedaan middels het aanleren van leesstrategieën. Deze krijgen de leerlingen in de onderbouw aangeleerd en in de bovenbouw worden deze herhaald. De lessen concentreren zich tevens op vraagstelling, de manier waarop een vraag beantwoord dient te worden en valkuilen zoals te snel antwoorden of denken dat het logische antwoord juist is. Er wordt ook aandacht besteed aan de aanpak bij verschillende soorten teksten, tijdsmanagement en het aanleren van signaalwoorden en veelgebruikte woorden of zinnen. Er wordt zowel zelfstandig als klassikaal teksten gemaakt en nagekeken. Leerlingen nemen zelf initiatief tot meer instructie, of wanneer cijfers niet goed zijn, zal de docent meer instructie geven. Tevens houden leerlingen een persoonlijk woordenboek bij, welke zij tijdens leeswerk aanvullen.

De werkvormen bij leesvaardigheid verschillen per docent. Er wordt genoemd dat de leerlingen:

- duo-lezen, waarbij ze de tekst individueel en zonder vragen lezen en de belangrijkste zaken mondeling overleggen;
- hoofd- en bijzaken uit een korte tekst naar elkaar appen waarbij de apps worden voorgelezen zodat er een discussie kan ontstaan;
- individueel lezen aan de hand van opdrachten uit het werkboek;
- individueel, in tweetallen of in groepjes lezen en de verschillen in antwoorden bespreken met de tekst erbij;
- leesopdrachten maken, zelf leesstrategie bepalen, antwoorden bepalen en terugkijken in de tekst waarom het wel of niet juist is;
- lezen zonder woordenboek waarbij leerlingen woorden dienen te raden aan de hand van voorkennis of context;
- boeken lezen met creatieve en analytische opdrachten waarbij soms ook presentaties en mindmaps gemaakt worden;
- zelfstandig werken;

- klassikaal samenwerken waarbij leerlingen vragen maken bij de tekst, de structuur proberen te vinden in de tekst en samenvattingen maken van de tekst. Dit alles wordt daarna klassikaal besproken; waarbij de leerlingen aangeven welke delen van de tekst zij hiervoor hebben gebruikt.

Feedback bij leesvaardigheid wordt in de les klassikaal en individueel gegeven na een leestoets, door de docent aan de leerlingen en door de leerlingen aan elkaar. Klassikale feedback is vooral gericht op vraagstelling, thema en moeilijke begrippen. Individuele feedback wordt voornamelijk gedaan aan de hand van bijvoorbeeld een gemaakte tekst opnieuw laten maken en de leerling hardop te laten denken, zodat de docent erachter kan komen waar het maken van de tekst fout is gegaan. Ook wordt er gebruik gemaakt van vragen stellen aan de leerlingen, met name gericht op eerder aangeleerde vaardigheden bij leesvaardigheid, om de leerling te laten nadenken over zijn of haar gemaakte fouten.

De leerlingen maken de opdrachten uit het werkboek zelfstandig, omdat deze een goede variatie biedt aan teksten en opdrachten. De teksten van de methode worden weinig klassikaal gemaakt of helemaal uitgewerkt door de docent. Ook verwerkingsopdrachten bij boeken en de opdrachten bij het taalportfolio maken de leerlingen zelfstandig, omdat deze de verschillende technieken aanleren, ze op deze manier leeskilometers maken en ook om, volgens de docente, het leesplezier te vergroten. Behalve dat de leerlingen het maakwerk uit het werkboek zelfstandig maken, corrigeren ze dit ook zelf. De reden hiervoor is de eigen-tempo werkwijze en het idee dat het werkboek het gedeelte is waar ze zelf kunnen oefenen door zowel te maken als te corrigeren en na te gaan waarom een antwoord fout is.

De mening over het leren van de leerling door zelfstandig te werken aan leesvaardigheid verschilt. Één docente zegt dat de leerlingen ervan leren en dat dit gemeten wordt door te toetsen, de andere docente is er niet zo zeker van omdat er tijdens een toets maar enkele aspecten worden gemeten en er vooral wordt gekeken naar de vooruitgang van de leerling. De derde docent legt uit dat het leeswerk nuttig voor de leerling moet zijn. Wanneer een leerling niet lijkt te leren van zelfstandig werken, zal deze extra sturing moeten krijgen.

De docenten zetten op verschillende manieren aan tot zelfgestuurd leren. Voorafgaand aan de taak wordt met de leerlingen gepland en bekeken wanneer bepaalde taken af moeten zijn, soms per les, soms per periode en hierin wordt een zekere mate van vrijheid gegeven. Er wordt hierbij

gebruik gemaakt van studiewijzers en planning wordt zowel klassikaal als individueel besproken. Tijdens de taak wordt de leerlingen aangeleerd om de tijd in de gaten te houden en er wordt de leerlingen gevraagd zelf langs te komen om feedback te vragen, de docente loopt rond en stelt vragen en maakt gebruik van scaffolding. Na de taak wordt er feedback gegeven zoals al eerder beschreven is, het bewust aanleren van zelf feedback geven wordt niet gedaan. Leerlingen moeten wel nagaan of ze de taak de volgende keer weer op dezelfde manier zouden maken.

Één van de docenten geeft aan dat er wel behoefte is aan bepaalde zaken om verbetering bij zelfgestuurd leren met betrekking tot leesvaardigheid te verkrijgen. Er wordt geopperd om een grote keuze aan verwerkingsopdrachten bij teksten te geven, zodat er volgens de docente meer leesplezier ontstaat. Ook is er behoefte om de leerling te laten instappen op het eigen niveau, om vanuit daar vooruit te kunnen gaan in leesvaardigheid. Zelfreflectie zou schoolbreed aangeleerd moeten worden zodat de docente bij leesvaardigheid hier niet heel veel tijd aan zou moeten besteden. De andere docente ziet graag minder zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid. Zij is van mening dat het lezen te oppervlakkig blijft als de leerling zelfgestuurd leert. Zij heeft behoefte aan meer directe feedback en klassikaal boeken lezen en verwerken. De laatste docent geeft aan dat er te weinig tijd is om leerlingen goed te leren lezen in combinatie met zelfgestuurd leren. Er zou meer tijd besteed moeten worden aan leesvaardigheid en de rol van de leerling om deze vaardigheid goed aan te leren.

4.2 Leerlingen

De resultaten worden per fase beschreven en in bijlage 7 worden de precieze aantallen en percentages weergegeven en kort beschreven.

De voorafgaande fase

De leerlingen hebben, om de voorafgaande fase in kaart te brengen, over een drietal beweringen moeten aangeven of deze nooit, zelden, soms, vaak of altijd van toepassing voor hen is. Deze beweringen zijn gericht op de leerdoelen van de taak, de eigen tevredenheid bij het werken aan een taak en het zelfstandig werken aan de taak. De beweringen over de leerdoelen en de eigen tevredenheid worden voornamelijk met *soms* en *vaak* beantwoord. Wanneer het gaat om het zelfstandig werken kiezen de meeste leerlingen voor *altijd* of *vaak*. Aan de hand van de

resultaten is terug te zien dat een groot deel van de leerlingen *soms*, *vaak*, of *altijd* volgens de voorafgaande fase van zelfgestuurd leren werkt.

De uitvoerende fase

De leerlingen hebben, om de uitvoerende fase in kaart te brengen, opnieuw over een drietal beweringen moeten aangeven of deze nooit, zelden, soms, vaak of altijd van toepassing is. Deze beweringen gaan voornamelijk over het plannen van de tijd, de gekozen omgeving en het hulp vragen tijdens het maken van een taak bij leesvaardigheid. Daarnaast is er gevraagd om aan te geven van welke leesstrategieën zij gebruik maken en of zij hun maakwerk corrigeren.

In de uitvoerende fase zijn de leerlingen meer verdeeld over de verschillende beweringen. Het bewust plannen van de tijd wordt door de meeste leerlingen *nooit* of *zelden* gedaan, het bewust kiezen van de omgeving wordt door de meeste leerlingen *zelden* of *soms* gedaan en het vragen om hulp wordt door de meeste leerlingen *soms* of *vaak* gedaan. De leesstrategieën welke worden gebruikt bij de leerlingen zijn onder te verdelen in drie categorieën namelijk leesstrategieën welke vaak worden gebruikt, leesstrategieën welke soms worden gebruikt en leesstrategieën welke zelden worden gebruikt. Wanneer het gaat om het corrigeren van maakwerk bij leesvaardigheid geeft 70% van de leerlingen aan wel te corrigeren en 30% geeft aan niet te corrigeren. In de fase van zelfreflectie zal dieper ingegaan worden op de redenen voor het wel of niet corrigeren van maakwerk bij leesvaardigheid.

De fase van zelfreflectie

Om de fase van zelfreflectie in kaart te brengen hebben de leerlingen moeten aangeven of zij maakwerk bij leesvaardigheid corrigeren. Wanneer de leerlingen hebben aangegeven niet te corrigeren, zijn hier, volgens henzelf, een tweetal redenen voor. De helft van de leerlingen, geeft aan dat het niet nodig is en een kwart van de leerlingen geeft aan dat ze geen maakwerk bij leesvaardigheid maken. De overige leerlingen hebben geen reden aangegeven. Wanneer de leerlingen hebben aangegeven wel te corrigeren, hebben zij ook aangegeven op welke manier zij corrigeren. Hierbij geeft 31% van de leerlingen aan dat zij fouten aangeven, verbeteren en terugkijken in de tekst. Een even groot aantal leerlingen geeft aan alleen fouten aan te geven en te verbeteren. Ongeveer 28% van de leerlingen geeft alleen fouten aan wanneer zij corrigeren en 10% van de leerlingen heeft niet aangegeven welke werkwijze zij hanteren bij het corrigeren.

Tevens hebben de leerlingen, om de fase van zelfreflectie in kaart te brengen, opnieuw over een zestal beweringen moeten aangeven of deze nooit, zelden, soms, vaak of altijd van toepassing is. Deze beweringen zijn bijna gelijk aan de beweringen welke zijn gevraagd bij de voorafgaande en de uitvoerende fase, maar vragen de leerlingen om te reflecteren op wat zij in de eerste twee fases hebben gedaan. Bij elk van deze beweringen over reflectie kiest het grootste aantal leerlingen voor het antwoord nooit en het kleinste aantal leerlingen kiest voor het antwoord altijd.

5. Conclusie (Ontwerpeisen)

Uit de literatuurreview en de verkenning van de praktijk komen meerdere ontwerpeisen naar voren die zijn meegenomen in het ontwerp.

5.1 Literatuurreview

Een belangrijk onderdeel in de literatuur is het model van zelfgestuurd leren van Zimmerman. De drie fases die in het model voorkomen zijn leidend voor het ontwerp. Elke les is gericht op één fase en de laatste les is een opdracht waarin de leerling alle fases doorloopt.

Gericht op de strategie instructie zelf, de praktische uitvoering van het ontwerp, is er veel gehaald uit de review studies die besproken zijn in het theoretisch kader. Wat betreft de werkwijze blijkt het modellen van de leerstrategieën, waarbij ook de motivationele strategieën belangrijk zijn, het meest effectief en dit is daarom opgenomen in het ontwerp. Ook past dit bij de werkwijze van de school zoals beschreven in de inleiding. De in het theoretisch kader genoemde proceswerkbladen, welke zijn terug te vinden in het werkboek (bijlage 8: werkboek zelfgestuurd leren) en ook de directe instructie zijn eveneens specifiek toegepast in het ontwerp.

Vanuit de rol van de docent is het van belang dat de docenten zelf kennis hebben van zelfgestuurd leren. De onderzoekers passen zelf het ontwerp toe, dus dragen voldoende kennis met zich mee om het ontwerp toe te passen bij hun 4 havo klas.

De rol van de leerling is minder te beïnvloeden door het ontwerp. Uit de reviews blijkt dat een positieve houding en het geloof dat zelfgestuurd leren hen zal helpen belangrijk is. Concreet is dit niet terug te zien in het ontwerp. Tijdens het uitvoeren van de lessen zelf is het vooral belangrijk dat de docenten dit wel uitstralen en meegeven aan de leerlingen.

Om het ontwerp in te vullen is er ook gekeken welke leerstrategieën in welke fase en dus welke les moeten zitten om zelfgestuurd leren aan te leren. Uit het theoretisch kader blijkt dat een combinatie van verschillende strategieën het meest effectief is en dus komen in elke les meerdere strategieën terug. De strategieën die centraal staan per fase zijn specifiek terug te vinden in de leerdoelen per les, onder het kopje ‘wat wil ik de leerlingen leren’, en komen uit 2.3.2. De inleiding die in les 1 gegeven wordt, komt voort uit de analyse van de Boer et al. (2012), aangezien daarin naar voren komt dat het aanleren van algemene metacognitieve kennis van meerwaarde is.

5.2 Verkenning van de praktijk

5.2.1 Docenten

In de huidige praktijk blijkt uit de interviews met de docentes Duits dat er voornamelijk aandacht wordt besteed aan de uitvoerende fase en dan met name gericht op leesstrategieën. De feedback die gegeven wordt is een onderdeel van de fase van zelfreflectie, al wordt deze niet op een manier gegeven dat de leerlingen dit voor zichzelf aanleren.

Qua verbetering van zelfgestuurd leren met betrekking tot leesvaardigheid zijn de meningen verdeeld. De een ziet graag meer instappen op eigen niveau en schoolbrede aandacht voor zelfreflectie, de ander ziet graag minder zelfgestuurd leren en meer klassikale directe feedback.

De drie fases van zelfgestuurd leren lijken niet volledig terug te komen in de lessen Duits. Concreet gericht op het ontwerp zorgt dit voor meer aandacht voor de voorbereidende fase en de fase van zelfreflectie, aangezien deze minimaal voorkomen in de lessen. De leerlingen krijgen in de lessen veel mee op het gebied van leesstrategieën en minder op het gebied van leerstrategieën.

5.2.2 Leerlingen

Uit de enquête van de leerlingen lijken ze de voorafgaande fase redelijk toe te passen op het moment van vragen. In de uitvoerende fase zijn de leerlingen minder bezig met tijdsplanning en een bewuste keuze voor de omgeving maken ze ook minder. Het gebruik van leesstrategieën en het vragen om hulp lijken ze meer toe te passen. De fase van zelfreflectie wordt door de meeste leerlingen niet toegepast, zij reflecteren niet op datgene wat zij in de voorafgaande en uitvoerende fase hebben gedaan.

Derhalve is het voor het ontwerp belangrijk dat er voldoende aandacht is voor de fase van zelfreflectie. Hier valt nog winst te behalen. Ook het gebruik van een tijdsplanning en een bewuste keuze voor een omgeving in de uitvoerende fase zal terug moeten komen in het ontwerp. Qua leesstrategieën gebruiken de leerlingen al vrij veel, dit zal niet het uitgangspunt zijn tijdens de uitvoerende fase. Het is ook belangrijk om de nadruk te leggen op het corrigeren van de antwoorden en leren van de fouten die gemaakt zijn, dit lijken de leerlingen weinig te doen.

6. Ontwerp

Het ontwerp bestaat uit een lessenserie van vier lessen. De eerste drie lessen gaan elk over één van de drie fases van zelfgestuurd leren. De laatste les zal alle fases nog eens behandelen. In de lessenserie zijn leesopdrachten opgenomen voor de vakken Engels en Frans, welke tijdens de uitvoering van het ontwerp zijn gebruikt. Deze kunnen echter aangepast worden.

De lessenserie zal beschreven worden aan de hand van vier lesvoorbereidingsformulieren. Deze formulieren kunnen in combinatie met het werkboek gebruikt worden door andere docenten welke de lessenserie zouden willen uitvoeren.

6.1 Les 1: Inleiding en voorafgaande fase

<p>Wat wil ik de leerlingen leren?</p> <p>Inleiding: De leerling leert over zelfgestuurd leren, de verschillende fases hiervan en waarom zelfgestuurd leren hen kan helpen bij leesvaardigheid van alle Moderne Vreemde Talen.</p> <p>De voorafgaande fase: De leerling weet wat de leerdoelen zijn bij een taak. De leerling is zich er bewust van dat falen of succes te beïnvloeden is door henzelf. De leerling weet waarom een taak nut heeft.</p>	
<p>Beginsituatie:</p>	<p>De leerlingen hebben nog niets geleerd over zelfgestuurd leren en de verschillende fases.</p> <p>Het merendeel van de leerlingen heeft aangegeven dat zij soms of vaak weten wat de beoogde leerdoelen zijn.</p> <p>Het merendeel van de leerlingen denkt zelf een taak naar tevredenheid te kunnen uitvoeren.</p> <p>Het merendeel van de leerlingen weet vaak of altijd waarom zij zelfstandig aan een taak werken.</p>

	Tijd (min.)	Activiteit docent	Activiteit leerling
Voorkennis activeren	5	De vraag stellen: -waar denk je aan bij zelfgestuurd leren? Klassikaal mindmap maken.	In tweetal: zoeken op Google, lijst maken met begrippen. Begrippen noemen mbt zelfgestuurd leren.
Instructie	8	Theorie over zelfgestuurd leren en de verschillende fases uitleggen. Uitleggen hoe zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid van pas kan komen aan de hand van ppt. Theorie over falen of succes en eigen beïnvloeding.	Leerling luistert naar de uitleg en maakt aantekeningen. Leerling luistert naar de uitleg en maakt aantekeningen.
Controle instructie	5	Kris-kras vragen stellen in de klas over de theorie. Antwoorden aanvullen.	Leerling probeert vragen te beantwoorden.

Instructie zelfstandig werken	5	Opdrachten met de leerling doornemen. Uitleg leesvaardigheid domein A en B1, B2. Voorbeeldopdrachten voordoen.	Leerling luistert. Leerling luistert en noteert.
Zelfstandig werken	20	Opdracht: leerdoelen leesvaardigheid Frans of Engels combineren. Opdracht: het nut van leesvaardigheid mvt.	Leerling maakt de opdracht in tweetallen. Daarna bespreken in viertallen. Bij afsluiting klassikaal bespreken. (14 minuten) Leerlingen noteren in viertallen hun antwoorden (6 minuten).
Afsluiting	7	Opdrachten klassikaal bespreken en belangrijke punten samenvatten. Noemen: voorafgaande fase ook toepasbaar bij andere taken/vakken	Leerling geeft antwoord op de vraag.

6.2 Les 2: Uitvoerende fase

<p>Wat wil ik de leerlingen leren?</p> <p>De leerling leert zich te oriënteren op een taak door zijn of haar tijd bewust te plannen; door bewust een omgeving te kiezen om geconcentreerd te kunnen werken; en door hulp te vragen, aan verschillende experts, wanneer nodig.</p> <p>De leerling leert een taak te analyseren en te structureren door de taak op te delen in kleinere delen en door de informatie van de taak te ordenen.</p> <p>De leerling leert verbanden te leggen tussen de taak en de leerdoelen.</p> <p>De leerling leert om tijdens de taak te monitoren of deze verloopt zoals eerder is gepland.</p> <p>De leerling leert dat het nodig is om de taak te corrigeren.</p>	
<p>Beginsituatie:</p>	<p>Iets meer dan de helft van de leerlingen geeft aan dat zij niet bewust tijd inplannen wanneer zij werken aan een taak. De leerlingen zijn verdeeld over het wel of niet bewust kiezen van een omgeving om geconcentreerd te werken aan een taak en over het hulp vragen bij het werken aan een taak.</p> <p>Het is niet bekend in hoeverre de leerlingen de taak analyseren, structureren, verbanden leggen en monitoren.</p> <p>Een groot deel van de leerlingen heeft aangegeven een taak te corrigeren.</p>

	Tijd (min.)	Activiteit docent	Activiteit leerling
Voorkennis activeren	5	Vraag-leergesprek: wat weet je nog van de uitvoerende fase?	Leerlingen beantwoorden de vraag.
Instructie	7	Uitleggen over instructie op een taak. Uitleggen over corrigeren van een taak.	Leerling luistert en neemt aantekeningen. Leerling luistert en neemt aantekeningen.
Controle instructie	3	Nagaan of er nog vragen zijn over de uitvoerende fase.	Leerling stelt vragen.
Instructie zelfstandig werken	14	Modelling: Voorbeeld van taak waarin alle bovenstaande doelen worden gevraagd toe te passen, uitleg over de taak tijdens zelfstandig werken komt automatisch aan bod. -Chapitre 6: ex. 1, 2 -Unit 6: ex. 2, 3	Leerling luistert en stelt vragen indien nodig.

Zelfstandig werken	16	<p>Opdracht: uitvoerende fase op taak toepassen. Chapitre 6: ex. 16, 17, 18 Unit 6: ex. 7, 8, 9</p> <p>Docent kijkt mee met antwoorden maar geeft geen antwoord op vragen.</p>	<p>Leerlingen werken eerst individueel aan de opdracht.</p> <p>Leerlingen overleggen en vullen elkaar aan.</p>
Afsluiting	5	<p>Klassikaal opdracht laten corrigeren met behulp van ppt.</p> <p>Samenvatting: voorafgaande fase, uitvoerende fase. Nut van fases voor andere vakken/taken.</p>	<p>Leerlingen geven antwoord op de vraag.</p> <p>Leerlingen luisteren.</p>

6.3 Les 3: Fase van zelfreflectie

<p>Wat wil ik de leerlingen leren?</p> <p>De leerling weet hoe hij/zij dient te corrigeren om op de taak te kunnen reflecteren. De leerling leert de taak en zijn of haar leerproces te evalueren. De leerling leert te reflecteren op de taak en zijn of haar leerproces.</p>	
<p>Beginsituatie:</p>	<p>De helft van de leerlingen die niet corrigeren geven aan dat ze het niet nodig vinden om te corrigeren. De meerderheid van de leerlingen die wel corrigeren, kijkt niet terug in de tekst om na te gaan waarom een antwoord fout is. Het is onduidelijk of de leerling weet hoe er op een goede manier gecorrigeerd kan worden.</p> <p>Meer dan de helft van de leerlingen heeft aangegeven dat zij nooit of zelden de taak en het leerproces evalueren of hierop reflecteren.</p>

	Tijd (min.)	Activiteit docent	Activiteit leerling
Voorkennis activeren	5	Vraag: hoe zou je de taak van vorige keer kunnen evalueren en hoe kun je hierop reflecteren?	In tweetallen antwoorden opschrijven.
Instructie	7	Klassikaal bespreken van de vraag. Docent vult theorie aan. Uitleg waarom deze fase belangrijk is.	Leerlingen geven antwoord en vullen aan. Leerling luistert en neemt aantekeningen. Leerling luistert en neemt aantekeningen.
Controle instructie	3	Nagaan of er nog vragen zijn over de fase van zelfreflectie.	Leerlingen stellen vragen.
Instructie zelfstandig werken	14	Modelling: Voorbeeld van taak waarin alle bovenstaande doelen worden gevraagd toe te passen, uitleg over de taak tijdens zelfstandig werken komt automatisch aan bod. -Chapitre 6: ex. 1, 2 -Unit 6: ex. 2, 3	Leerling luistert en stelt vragen indien nodig.

Zelfstandig werken	16	Opdracht 2 en 3 : fase van zelfreflectie op de taak van vorige les toepassen. Chapitre 6: ex. 16, 17, 18 Unit 6: ex. 7, 8, 9	Leerlingen werken individueel aan de opdracht. Leerlingen overleggen en vullen elkaar aan.
Afsluiting	5	Klassikaal opdracht bespreken. Samenvatting: fase van zelfreflectie. Nut van fases voor andere vakken/taken.	Leerlingen geven antwoord op de vraag. Leerlingen luisteren.

6.4 Les 4: Alle fases

<p>Wat wil ik de leerlingen leren?</p> <p>De leerling kan de verschillende fases van zelfgestuurd leren zelfstandig doorlopen en toepassen op een taak bij leesvaardigheid.</p>	
<p>Beginsituatie:</p>	<p>De leerlingen hebben in de drie voorafgaande lessen geleerd over zelfgestuurd leren en hoe zij, middels verschillende opdrachten, de drie fases van zelfgestuurd leren kunnen toepassen op een taak bij leesvaardigheid.</p>

	Tijd (min.)	Activiteit docent	Activiteit leerling
Voorkennis activeren	5	Herhaling: wat is zelfgestuurd leren en wat is de voorafgaande fase	Leerlingen luisteren
Instructie	4	Instructie mbt de drie opdrachten uit het werkboek.	Leerlingen luisteren Leerlingen kijken mee in het werkboek
Controle instructie	1	Nagaan of er nog vragen zijn	Leerlingen stellen eventueel vragen
Zelfstandig werken	20	De docent loopt rond en luistert, geeft geen antwoord op vragen.	Leerlingen maken de drie opdrachten uit het werkboek en de opdrachten voor Frans/Engels.
Afsluiting / discussie	10	Wat neem je mee van deze lessenreeks? Wat neem je niet mee? Verdere opmerkingen?	Leerlingen schrijven hun feedback op in het werkboek.

7. Discussie

Gedurende het onderzoek en het uitvoeren van het ontwerp zijn er verschillende zaken naar voren gekomen die van belang zijn om besproken te worden. Daarnaast zullen er ook aanknopingspunten voor mogelijk vervolgonderzoek aan bod komen.

7.1 Onderzoek

Bij de start van het onderzoek is er gekozen voor het onderwerp formatief evalueren. Na het gelezen hebben van veel literatuur op het gebied van dit onderwerp, bleek zelfgestuurd leren beter te passen bij het ervaren praktijkprobleem. Hierdoor is er een deel van de tijd verloren gegaan en zijn de vervolgstappen in het onderzoek vertraagd geweest.

Om het onderzoek niet te groots in te zetten is er gekozen om voor één vaardigheid te onderzoeken hoe zelfgestuurd leren aangeleerd kon worden. Na het onderzoek is gebleken dat het aanleren van zelfgestuurd leren bij alleen leesvaardigheid zorgde voor een beperking in het onderzoek. Zelfgestuurd leren zou namelijk ook aan de leerlingen geleerd kunnen worden bij moderne vreemde talen in het algemeen, zonder dat er op één vaardigheid geconcentreerd wordt.

Door tijdsbeperkingen en door persoonlijke beperkingen bij de docentes Engels en Spaans was het niet mogelijk om alle moderne vreemde talen die gegeven worden aan bod te laten komen in de verkenning van de praktijk. Daardoor wordt er in dit onderzoek een beperkt beeld geschetst van de huidige praktijk. Er zijn echter voldoende docenten gesproken om een passend beeld te krijgen van hoe leesvaardigheid in het algemeen in de lessen naar voren komt.

Het aantal leerlingen 4 havo, 43, dat is ondervraagd en heeft deelgenomen aan het ontwerp is niet genoeg om het complete beeld van de huidige praktijk in kaart te brengen. Op het Roncalli zijn vier 4 havo klassen, in het onderzoek is anderhalve klas betrokken geweest.

Zoals eerder beschreven in de inleiding leren de leerlingen vanaf de eerste klas omgaan met het plannen van maak- en toetswerk. Er lijkt minder aandacht te zijn voor het proces naar de leerdoelen toe. Er is geen doorlopende leerlijn wanneer het gaat om het aanleren van zelfgestuurd leren. De resultaten van dit onderzoek onderschrijven dit in zoverre doordat de docenten én de leerlingen aangeven weinig bezig te zijn met de derde fase van zelfgestuurd leren, welke juist de volgende belangrijke stap in het leerproces is.

7.2 Ontwerp

Door praktische beperkingen kon het ontwerp pas laat als lessenserie gegeven worden. Hierdoor was het niet mogelijk om het ontwerp, naar aanleiding van eigen ervaring en feedback van de leerlingen, aan te passen om een vernieuwde versie later uit te voeren. Het ontwerp hierboven omschreven is het eerste ontwerp en kan dus op meerdere punten aangepast worden om de lessenserie te verbeteren.

Tijdens het uitvoeren van het ontwerp bleek dat de behandelde theorie voor de leerlingen veel was, zij konden hier hun aandacht niet goed bijhouden. Hiervoor in de plaats zouden er meer praktische opdrachten in de plaats kunnen komen, zodat de leerlingen het zelfgestuurd leren trainen en zodat het beter beklijft. Een tweede punt was dat de gekozen leesopdrachten te leidend waren om de leerlingen zelf te laten analyseren. Hierdoor waren sommige opdrachten te gemakkelijk te maken.

De leerlingen hebben na het uitvoeren van het ontwerp kort feedback mogen geven op de lessenserie. Leerlingen geven aan dat het ontwerp handiger zou zijn voor de eerste klas, omdat het dan aangeleerd en toegepast kan worden, in de vierde klas komt het laat en hebben veel leerlingen naar eigen zeggen hun weg hierin al gevonden. Zij geven aan dat zelfgestuurd leren past bij het Roncalli als Daltonschool maar geven ook de kanttekening dat zowel de docent als de leerlingen eraan herinnerd moeten worden bezig te zijn met reflectie, hiervoor moet tijd ingebouwd worden. Als laatst benoemen de leerlingen dat zij niet weten hoe ze zelfgestuurd leren na de lessenserie kunnen gebruiken bij andere vakken. Hierop zou het ontwerp aangepast moeten worden.

7.3 Vervolgonderzoek

Tijdens het onderzoek bleek dat zelfgestuurd leren goed aan zou sluiten op de werkwijze van de Roncalli Scholengemeenschap, gezien de zelfstandigheid die de leerlingen richting de bovenbouw steeds meer krijgen. Uit dit onderzoek komt echter naar voren dat zowel de docenten als de leerlingen nog niet werken volgens de principes van zelfgestuurd leren. Meer aandacht voor zelfgestuurd leren zou relevant zijn voor de school, wellicht in de vorm van een vervolgonderzoek.

Dit vervolgonderzoek zou zich het beste kunnen richten op de eerste klas, waarbij een doorlopende leerlijn wordt ontwikkeld. Zodra de leerlijn opgezet is, zal deze moeten worden getest en daarna aangepast worden. Deze leerlijn zal waarschijnlijk over meerdere jaren heen

opgebouwd moeten worden. Verder zal er nagegaan moeten worden of de leerlijn meteen gericht wordt op alle vakken, of bijvoorbeeld alleen alle vaardigheden bij moderne vreemde talen. Tevens is het van belang dat het theoretisch kader hiervoor verder uitgebreid wordt en dat collega's al op tijd op de hoogte worden gebracht over zelfgestuurd leren.

Literatuur

- Bimmel, P. (2008). Bouwstenen voor zelfstandig leren. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (editors), *Handboek ontwerpen talen* (blz. 135-148). (Kohnstamm kennisreeks; Nr. 3). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- de Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
<http://dx.doi.org/10.2307/1170684>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Jansma, N., Kleunen, E. van, & Leenders, E. (2011). *Lezen onder de loep: voor docenten Nederlands en vakdocenten in het vmbo-mbo*. Enschede: SLO.
- Kennisrotonde (2016). Welk leerkrachtgedrag is effectief om zelfgestuurd leren te bevorderen? (KR.094) <https://www.nro.nl/kennisrotonde/>
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie III*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- Kormos, J., & Csizer, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Morshedian M., Hemmati F. & Sotouhdehnama E. (2017). Training EFL Learners in Self-Regulation of Reading: Implementing an SRL Model, *Reading & Writing Quarterly*, 33:3, 290-303.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.

Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 73–81.

Roncalli Scholengemeenschap (2018). *Op Weg naar Wijzer, Schoolplan 2018-2022*. Geraadpleegd op <https://roncallischoolplan.nl/2018>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Bijlagen

Bijlage 1: Leesdoelen MVT

-Algemene beheersingsniveaus lezen

Niveau B1 Frans en Spaans: Kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer hoogfrequente alledaagse, of aan het werk gerelateerde taal. Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.

Niveau B2 Engels en Duits: Kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Kan eigentijds literair proza begrijpen.

-Correspondentie lezen:

Kan persoonlijke brieven, e-mails en vormen van sociale media voldoende begrijpen om met iemand te kunnen corresponderen. B1

Kan een eenvoudige formele brief of e-mail voldoende begrijpen om adequaat te kunnen reageren. B1

Kan correspondentie lezen met betrekking tot zijn of haar interessegebied en daarbij meteen de wezenlijke betekenis vatten. B2

-Oriënterend lezen:

Kan relevante informatie vinden en begrijpen in brochures en korte officiële documenten op internet of in andere media. B1

Kan snel lange, complexe teksten doorlezen en de relevante details vinden. B2

Kan snel de inhoud en relevantie herkennen van nieuwsberichten, artikelen en verslagen over uiteenlopende professionele onderwerpen en dan beslissen of nadere bestudering de moeite waard is. B2

Kan meer complexe advertenties begrijpen. B2

-Lezen ter informatie en oriëntatie:

Kan belangrijke feitelijke informatie begrijpen in korte verslagen en artikelen. B1

Kan eenvoudige jeugdliteratuur lezen. B1

Kan artikelen en verslagen over hedendaagse problemen begrijpen, waarin de schrijvers bepaalde stellingen of standpunten innemen. B2

Kan literaire en non-fictie teksten lezen met een redelijke mate van begrip voor het geheel en voor details. B2

-Instructies lezen:

Kan helder geschreven, ondubbelzinnige instructies begrijpen. B1

Kan lange en complexe aanwijzingen begrijpen, met inbegrip van details over voorwaarden en waarschuwingen, mits hij of zij moeilijke passages kan herlezen. B2

De teksten in de centrale examens moderne vreemde talen havo/vwo hebben overwegend betrekking op de schalen 'oriënterend lezen' en 'lezen ter informatie en argumentatie'

Bijlage 2: Interview docenten MVT

1. Hoe wordt leesvaardigheid (MVT) bij jouw vak aangeleerd in de bovenbouw?
2. Welke werkvormen worden er gebruikt bij leesvaardigheid? Leg bij elke werkvorm uit waarom juist deze vorm.
3. Hoe wordt er feedback gegeven bij leesvaardigheid in de les? Leg uit waarom op deze manier.
4. Wat maken de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?
5. Wat corrigeren de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?
6. Leren de leerlingen van zelfstandig werken aan leesvaardigheid? Zo ja, hoe meet je dit?

Het zelfgestuurd leermodel waar wij vanuit gaan werkt met drie verschillende fases. We gaan nu wat dieper in op deze fases en de aspecten hiervan en of deze terugkomen in jouw lessen leesvaardigheid.

7. In de eerste fase wordt er met leerlingen gewerkt aan taakanalyse en planning van de taak.
 - a. In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?
 - b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?
8. De tweede fase richt zich op het uitvoeren van de taak, hierbij spelen bijvoorbeeld leerstrategieën, hulp vragen en tijdsmanagement.
 - a. In hoeverre komen aspecten met betrekking tot het uitvoeren van de taak terug in jouw lessen?
 - b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?
9. In de derde en laatste fase gaat het met name over de verschillende aspecten van zelfreflectie.
 - a. In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?
 - b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?
10. Tot slot, wat zijn verbeterpunten om zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid aan te leren?

Mocht je na het interview toch nog toevoegingen hebben, dan kunnen wij deze later nog opnemen en verwerken.

Bijlage 3: Interview docent 1 (Duits)

1. Hoe wordt leesvaardigheid (MVT) bij jouw vak aangeleerd in de bovenbouw?

Wij beginnen met leesvaardigheid al in de onderbouw middels het leren en toepassen van leesstrategieën. In de bovenbouw leren wij het lezen aan middels het herhalen van deze strategieën aan concrete voorbeelden. Wij onderzoeken en bespreken vraagstellingen. Daarnaast buigen wij ons over de manier hoe vragen beantwoorden kunnen of moeten worden. Ook valkuilen bij het lezen (zoals te snel antwoord geven of veronderstellen dat het een bepaalde antwoord moet zijn, omdat dit “common sense” is) worden in de lessen besproken.

2. Welke werkvormen worden er gebruikt bij leesvaardigheid? Leg bij elke werkvorm uit waarom juist deze vorm.

Duo lezen – zonder vraagstelling: ll. lezen een tekst individueel en vertellen vervolgens afwisselend aan elkaar wat zij van de tekst hebben begrepen. In het gesprek over de tekst begrijpen ll. de inhoud van de tekst beter. Zowel inhoud als ook woordenschat worden beter onthouden.

Hoofd- en bijzaken uit een korte tekst aan elkaar appen. In de les worden de apps dan opgelezen. Ll. zijn altijd weer verrast hoe verschillend de antwoorden zijn. In de klas heb je dan een effectieve discussie over de inhoud van een tekst, maar ook over de definitie van hoofd- en bijzaken.

Individueel lezen: Dit doen de ll. aan de hand van de opdrachten in het werkboek.

Lezen zonder woordenboek: het aanleren van raadstrategieën. Vertrouwen opbouwen dat de ll. een woord aan de hand van voorkennis of de context van een tekst zelf kan bedenken (“vertalen”).

Boeken lezen: zowel creatieve als ook analytische verwerkingsopdrachten. Doel: inhoud begrijpen, reflecteren op de inhoud en reproduceren in eigen woorden en/of zelfgekozen manier. Ook de mondelinge presentatie van een boek (middels een literaire mindmap) is een optie voor het bewerken van een boek.

Sinds dit schooljaar (2018-19) laat ik de ll. versterkt duo of individueel lezen zonder vraagstelling, omdat ik het opvallend vindt dat ll. hele teksten inhoudelijk soms niet meer begrijpen. Ik vermoed dat dit voortkomt uit het feit dat zij vooral leren vragen te beantwoorden. Zij verdiepen zich niet meer in de teksten en leren zo niet tussen de regels te lezen of woordbetekenis te achterhalen.

3. Hoe wordt er feedback gegeven bij leesvaardigheid in de les? Leg uit waarom op deze manier.

Soms klassikaal, soms individueel; vooral individueel. Als alle leerlingen bij een leestoets slecht scoren ligt dit meestal aan factoren zoals bijvoorbeeld voorkennis (moeilijk thema) of metacognitie (de vraagstelling of de betekenis van enkele begrippen niet goed begrepen). Deze factoren in de klas te bespreken lijkt mij nuttig om juist de metacognitieve ontwikkeling te bevorderen.

Individueel: De persoonlijke ontwikkelingsproces van jongeren in het algemeen verloopt verschillend. Daarom is het belangrijk om in het gesprek met de ll te achterhalen waartegen hij/ zij bij leesvaardigheid aanloopt. Is het de woordkennis, de woordenschat, de vraagstelling, concentratie, ... ? Dit doen wij dan uiteraard aan de hand van de tekst die de leerlingen moest lezen. Meestal laat ik de leerling de tekst nog eens doen. Ik geef hem/haar dan de juiste antwoorden en vraag hem/haar om in de tekst aan te geven waar het antwoord staat. Het kan ook zijn dat ik het zelfde mondeling doen. Dan laat ik de ll maar een tekst lezen en hij/zij gaat hardop denken aan mij vertellen hoe hij/zij bij het antwoord komt. Achteraf weten wij meestal iets meer over de problematiek bij het lezen.

4. Wat maken de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?

De ll. maken vooral de teksten en de bijhorende opdrachten die in het werkboek staan. De methode biedt een goed variatie aan (zowel aan tekstsoorten, vraagstellingen, strategieën, enzv. – ook didactisch sterk).

5. Wat corrigeren de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?

De ll. kijken de opdrachten in het werkboek zelfstandig na. Waarom? Omdat iedereen op eigen tempo werkt. De werkboekopdrachten zijn hun oefenplein.

6. Leren de leerlingen van zelfstandig werken aan leesvaardigheid? Zo ja, hoe meet je dit?

Die vraag kan ik niet beantwoorden. De meting vindt aan het eind van een periode plaats. Gemeten worden dan geen enkele aspecten, maar de vooruitgang in het algemeen.

7. In de eerste fase wordt er met leerlingen gewerkt aan taakanalyse en planning van de taak.

a. In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?

Ik bespreek welke taken in de desbetreffende les uitgevoerd moeten worden en wanneer de taken af moeten zijn, zodat wij deze kunnen bespreken. Maar ik doe dit niet elke les.

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

Geen idee.

8. De tweede fase richt zich op het uitvoeren van de taak, hierbij spelen bijvoorbeeld leerstrategieën, hulp vragen en tijdsmanagement.

a. In hoeverre komen aspecten met betrekking tot het uitvoeren van de taak terug in jouw lessen?

Ik vraag ll. om tijdens het werken aan de opdrachten langs te komen als zij iets niet begrijpen, moeilijk vinden of het niet eens zijn met een antwoord of de manier van antwoord die gevraagd wordt. Daarnaast loop ik door de klas en monitor hoe ll opdrachten uitvoeren (tijdsbestek, manier van aanpak enz.). Ik doe dit middels scaffolding.

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

Ik werk in de lessen vooral middels scaffolding. Ik denk dat ll. hierdoor bewuster worden van hun manier van doen.

9. In de derde en laatste fase gaat het met name over de verschillende aspecten van zelfreflectie.

a. In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?

Zie punt 3

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

Doe ik niet.

10. Tot slot, wat zijn verbeterpunten om zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid aan te leren?

In eerste instantie het leesplezier van ll. stimuleren door bijvoorbeeld leestijd in te plannen en een brede keuze aan verwerkingsopdrachten aan te bieden die aansluit bij de interesse van de doelgroep.

Lezen op het juiste niveau aanbieden. Als het leesniveau van een ll. lager is dan het gevraagde leesniveau (bijvoorbeeld een boek lezen 4 havo, maar de ll. stroomt in van de mavo) moet de ll. de kans krijgen om op een lager niveau te mogen starten. Trouwens is er zowel bij vwo, havo als mavo leerlingen verschil in leesniveau.

Het aanleren van zelfreflectie kost tijd. Zelfreflectie zou dan ook iets moeten zijn dat vooral schoolbreed bij alle vakken en niet alleen maar bij leesvaardigheid zou moeten worden aangeleerd. Ik denk dat regelmaat en herhaling belangrijke factoren voor het succes van zelfgestuurd leren (ook bij leesvaardigheid) zijn.

Betreffend leesvaardigheid zou het prettig zijn om een rubric te kunnen handhaven, dat de ontwikkeling van de ll. reflecteert. De input van de ll. is zowel hierbij als ook in het algemeen cruciaal.

Bijlage 4: Interview docent 2 (Duits)

1. Hoe wordt leesvaardigheid (MVT) bij jouw vak aangeleerd in de bovenbouw?

Door uitleg te geven over bijv. de aanpak van verschillende soorten teksten, de verschillende technieken bij tekstverklaringen, het tijdmanagement en het systematische aanleren van signaalwoorden en veel gebruikte zinnen/ uitdrukkingen bij examenteksten (hierover krijgen de leerlingen toetsen), door de leerlingen veel zelfstandig en klassikaal te laten lezen en tekstverklaringen te laten maken, die zelfstandig nagekeken kunnen worden of klassikaal direct besproken worden. In de (voor)- examenklas werken sommige leerlingen ook met examenbundels (met uitleg.)

2. Welke werkvormen worden er gebruikt bij leesvaardigheid? Leg bij elke werkvorm uit waarom juist deze vorm.

Zelfstandig werken: Hoofdzakelijk met de teksten uit het werkboek en met portfolio-opdrachten en door boeken te lezen. Reden: zie bij 4

Klassikaal/ samenwerkend aan teksten werken: De leerlingen werken zelfstandig aan teksten en bespreken de vragen en antwoorden met elkaar bijv. door in duo's te lezen, zelf vragen te maken bij teksten/ de structuur van teksten te vinden/ samenvattingen van tekst(gedeelten) te maken etc.. De teksten worden direct daarna (klassikaal) besproken. Hierbij moeten de leerlingen bijv. beargumenteren, hoe zij op het antwoord zijn gekomen/ welke technieken zij voor het vinden van het antwoord hebben gebruikt en waar het antwoord in de tekst te vinden is. Zij moeten hiervoor de desbetreffende woorden/ tekstgedeeltes/ vragen markeren.

Reden: zie bij 3

3. Hoe wordt er feedback gegeven bij leesvaardigheid in de les? Leg uit waarom op deze manier.

Feedback door de docent en/ of andere leerlingen waarom een antwoord juist of niet juist is. Bijv.: Heb je wel de juiste techniek gebruikt bij het vinden van jouw antwoord? Kun je jouw antwoord goed beargumenteren of heb je gegokt? Heb je iets over het hoofd gezien, oppervlakkig gelezen? Was het gebruik van het woordenboek hier wel of niet nodig (kon je het woord raden/ had je genoeg kennis van de wereld etc.)? Heb je de vraag wel goed begrepen? Heb je jouw tijd goed ingedeeld? Heb je jouw eigen mening gebruikt en niet – zoals gevraagd- naar de mening van de schrijver gezocht. Etc.

Reden: Op die manier wordt voor de leerling duidelijker, wat wel/ niet goed gaat. Hij gaat in vervolg bewuster met teksten aan de slag, waarbij hij kritischer naar zichzelf kijkt.

4. Wat maken de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?

De opdrachten uit het werkboek of opdrachten voor het portfolio of door boeken met verwerkingsopdrachten de lezen.

Reden: Aanleren van technieken, leesplezier ontwikkelen/ veel lezen (leeskilometers maken)

5. Wat corrigeren de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?

Zie boven. Zij kijken tevens de antwoorden van de leesteksten en vaak ook van hun toetsen na.

6. Leren de leerlingen van zelfstandig werken aan leesvaardigheid? Zo ja, hoe meet je dit?

Ja. Door te toetsen.

7. In de eerste fase wordt er met leerlingen gewerkt aan taakanalyse en planning van de taak.

a. In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?

Door studiewijzers/ klassikale en individuele mondelinge besprekingen /planning

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

Besprekingen individueel of klassikaal

8. De tweede fase richt zich op het uitvoeren van de taak, hierbij spelen bijvoorbeeld leerstrategieën, hulp vragen en tijdsmanagement.

a. In hoeverre komen aspecten met betrekking tot het uitvoeren van de taak terug in jouw lessen?

Zie boven

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

Zie boven

9. In de derde en laatste fase gaat het met name over de verschillende aspecten van zelfreflectie.

- a. **In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?**

Zie boven

- b. **In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?**

Zie boven

10. Tot slot, wat zijn verbeterpunten om zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid aan te leren?

Eigenlijk zou ik de leerlingen liever minder zelfgestuurd willen laten lezen, omdat ik vastgesteld heb, dat het individuele zelfgestuurde lezen oppervlakkiger is. Bijv.: Door het eigen tempo systeem op het Roncalli is het bijna onmogelijk om klassikaal boeken te lezen en te verwerken. Dat zou de intensiteit van het lezen en het leesplezier bevorderen en gebeurt op andere scholen in Bergen op Zoom wel. Op die manier vindt te weinig mondelinge uitwisseling en verdieping plaats tussen de leerlingen en tussen docent en leerling.

Je kunt de leerlingen met de zoveelste checklist of “can do statements” als controle over hun leesvaardigheid laten werken (metacognitie), maar ik ben bang dat de leerlingen hiermee oppervlakkig omgaan, omdat dit nog meer werk oplevert. Direct feedback werkt naar mijn ervaring het beste.

Bijlage 5: Interview docent 3 (Frans)

1. Hoe wordt leesvaardigheid (MVT) bij jouw vak aangeleerd in de bovenbouw?

Vanaf de 4e klas is leesvaardigheid belangrijk voor cijferbepaling. *Vers l'examen*, oefenopdrachten welke toewerken naar het examen, worden gezamenlijk in de klas gemaakt en er worden strategieën aangeleerd. De docent laat de leerlingen trainen op leesvaardigheid maar moeten zelf initiatief nemen of er komt vanuit de docent initiatief wanneer leesvaardigheid niet goed verloopt. In het examenjaar worden CE's als toets afgenomen, zodat de leerlingen getraind worden op lezen voor het centraal examen. Bij drie van deze toetsen, worden vraagsoorten uitgebreid besproken en aan de hand van de scores worden er extra teksten met bepaalde vragen gemaakt om nog meer te trainen. Vocabulaire maakt ook nog een belangrijke deel uit van leesvaardigheid. Leerlingen houden een schriftje bij met vocabulaire weke zij tijdens leeswerk aanvullen. Een persoonlijk woordenboek.

2. Welke werkvormen worden er gebruikt bij leesvaardigheid? Leg bij elke werkvorm uit waarom juist deze vorm.

Er wordt individueel gewerkt of er wordt in groepjes of tweetallen gewerkt. Antwoorden uitwisselen en verschillen bespreken met de tekst erbij. De leerlingen mogen zelf hun manier van werken bepalen en ook de eerder aangeleerde leesstrategieën bepalen. Het is goed om van elkaar te leren en dat ze leren aan elkaar uit te leggen waarom ze een bepaald antwoord hebben, waarbij ze samen terugkijken in de tekst.

3. Hoe wordt er feedback gegeven bij leesvaardigheid in de les? Leg uit waarom op deze manier.

Door de docent en door in groepsverband te werken.

4. Wat maken de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?

De teksten van de methode. Er wordt weinig klassikaal een tekst helemaal uitgewerkt. Soms maakt de docent wel eens zichtbaar hoe je een tekst behandelt.

5. Wat corrigeren de leerlingen zelfstandig aan leesvaardigheid in de les? Waarom?

De teksten van de methode. Maar ze moeten wel zelf langskomen als ze teksten niet goed hebben gemaakt. Ze leren het meeste van zelf werken en waarom het fout is.

6. Leren de leerlingen van zelfstandig werken aan leesvaardigheid? Zo ja, hoe meet je dit?

Vocabulaire is een belangrijke pijler. Verder is het een combinatie van factoren. Teksten goed maken en goed nakijken, en het schriftje met vocabulaire goed bijhouden. een leerling krijgt meer sturing wanneer het niet goed gaat bij leerling. Ook moet het voor de leerling nuttig blijven.

7. In de eerste fase wordt er met leerlingen gewerkt aan taakanalyse en planning van de taak.

a. In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?

Planning en vrijheid. Zonder controle. Doel van de opdracht wordt soms behandeld in vraagsoorten en bij *vers l'examen* (zie boven).

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

Alleen bij de leerlingen waar het niet bij loopt. Leerlingen zouden dit in de bovenbouw al wel moeten kunnen.

8. De tweede fase richt zich op het uitvoeren van de taak, hierbij spelen bijvoorbeeld leerstrategieën, hulp vragen en tijdsmanagement.

a. In hoeverre komen aspecten met betrekking tot het uitvoeren van de taak terug in jouw lessen?

Tijdsmanagement wel per tekst. Hier ook strategieën bij aanleren. Bijvoorbeeld de helft aangeven. Woorden opzoeken in woordenboek. Leren examens maken.

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

(zie boven)

9. In de derde en laatste fase gaat het met name over de verschillende aspecten van zelfreflectie.

a. In hoeverre komen deze aspecten terug in jouw lessen?

Bij examen zeker opnieuw kijken of de manier van werken heeft gewerkt.

b. In hoeverre leer jij de leerlingen deze aspecten bewust aan?

Dit moeten ze soms verplicht toepassen.

10. Tot slot, wat zijn verbeterpunten om zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid aan te leren?

Soms is er te weinig lestijd en er bestaat een verschil tussen wel en niet-kiezers van het vak in de onderbouw. Begin 4e klas nog meer aandacht besteden aan leesvaardigheid. en de rol van de leerling hierin uitvoerig behandelen.

Bijlage 6: Enquête leerlingen

Je gaat een enquête maken over zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid moderne vreemde talen (Duits, Engels, Spaans en Frans). Beantwoord de vragen zo eerlijk mogelijk en overleg niet met elkaar tijdens het maken van de enquête.

De voorafgaande fase

1. Ik weet wat de leerdoelen zijn wanneer ik werk aan leesvaardigheid.

Nooit zelden soms vaak altijd

2. Ik weet dat ik een taak bij leesvaardigheid succesvol kan uitvoeren.

Nooit zelden soms vaak altijd

3. Ik weet waarom ik zelfstandig aan leesvaardigheid werk.

Nooit zelden soms vaak altijd

De uitvoerende fase

4. Ik plan mijn tijd bewust in wanneer ik werk aan leesvaardigheid.

Nooit zelden soms vaak altijd

5. Ik kies bewust een omgeving uit om geconcentreerd aan leesvaardigheid te werken.

Nooit zelden soms vaak altijd

6. Ik vraag hulp wanneer nodig bij het werken aan leesvaardigheid (denk aan medeleerling, docent, ouders, Google).

Nooit zelden soms vaak altijd

7. Ik maak gebruik van de volgende leesstrategieën:

- Ik bekijk de tekst om te zien waar deze over gaat.
- Ik bekijk de plaatjes om te begrijpen waar de tekst over gaat.
- Ik skim de tekst op lengte, lay-out of opvallende woorden.
- Ik voorspel waar de tekst over gaat.
- Ik maak een tekst beeldend door een mindmap te maken.
- Ik highlight om een tekst begrijpelijk te maken.

- Ik maak aantekeningen om een tekst begrijpelijk te maken.
- Ik gebruik de wie, wat, waar, wanneer vragen om de tekst begrijpelijk te maken.
- Ik lees hardop wanneer ik een tekst moeilijk vind.
- Ik schrijf samenvattingen om de hoofdgedachte te begrijpen.
- Ik praat met anderen over de tekst om deze beter te begrijpen.
- Ik pas mijn leessnelheid aan bij verschillende soorten opdrachten.
- Ik kies welke stukken ik gedetailleerd lees of oversla.
- Ik maak gebruik van een woordenboek of vertaalsite.
- Ik stop soms met lezen om na te gaan wat ik heb begrepen.
- Ik zet delen van de tekst in eigen woorden om de tekst te begrijpen.
- Ik lees moeilijke stukken opnieuw om het beter te begrijpen.
- Ik probeer onbekende woorden te raden aan de hand van de context.

8. Ik corrigeer mijn maakwerk bij leesvaardigheid.

ja, nee

→ zo ja, hoe corrigeer je?

→ zo nee, waarom corrigeer je niet?

De fase van zelfreflectie

9. Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik mijn leerdoelen heb gehaald.

Nooit zelden soms vaak altijd

10. Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik de taak succesvol heb uitgevoerd.

Nooit zelden soms vaak altijd

11. Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik de tijd goed heb ingedeeld.

Nooit zelden soms vaak altijd

12. Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik voor de juiste omgeving heb gekozen.

Nooit zelden soms vaak altijd

13. Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik de juiste hulp heb gevraagd.

Nooit zelden soms vaak altijd

14. Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik bepaalde leesstrategieën nog eens zou willen gebruiken.

Nooit zelden soms vaak altijd

Bijlage 7: Resultaten enquête leerlingen

Voorafgaande fase

Tabel 1: Ik weet wat de leerdoelen zijn wanneer ik werk aan leesvaardigheid.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	3	7	16	15	2

Het merendeel van de leerlingen, namelijk 72% in totaal, geeft aan dat zij soms (37%) of vaak (35%) weten wat de leerdoelen zijn wanneer zij werken aan leesvaardigheid. Ongeveer 16% van de leerlingen geeft aan zelden te weten wat de leerdoelen zijn. Er is een klein percentage leerlingen dat nooit (7%) of altijd (5%) weet wat de leerdoelen zijn.

Tabel 2: Ik weet dat ik een taak bij leesvaardigheid naar eigen tevredenheid kan uitvoeren.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	4	4	12	19	4

Ongeveer 45% van de leerlingen geeft aan dat zij vaak weten dat ze leesvaardigheid naar eigen tevredenheid kunnen maken. Een iets kleiner aantal leerlingen, 28%, geeft op deze bewering soms als antwoord. De overige 27% van de leerlingen geven nooit (9%), zelden (9%) of altijd (9%) aan bij deze stelling.

Tabel 3: Ik weet waarom ik zelfstandig aan leesvaardigheid werk.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	1	2	8	15	17

Het merendeel van de leerlingen, 74%, geeft aan dat zij altijd (39%) of vaak (35%) weten waarom zij zelfstandig aan leesvaardigheid werken. Ongeveer 19% van de leerlingen geeft als antwoord soms op deze stelling. Er is echter maar een klein percentage leerlingen dat aangeeft dat ze nooit (2%) of zelden (5%) weten waarom zij zelfstandig aan leesvaardigheid werken.

De uitvoerende fase

Tabel 4: Ik plan mijn tijd bewust tijdens het werken aan leesvaardigheid.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	11	12	9	9	2

Het bewust plannen van de tijd bij werken aan leesvaardigheid wordt door de leerlingen heel verdeeld gedaan. Ongeveer 28% van de leerlingen doet dit zelden, 26% van de leerlingen doet dit nooit, 21% van de leerlingen doet dit soms en ook 21% doet dit vaak. Er is een klein aantal leerlingen, slechts 4%, die voor het antwoord altijd heeft gekozen.

Tabel 5: Ik kies bewust een omgeving uit om geconcentreerd aan leesvaardigheid te werken.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	8	9	11	5	10

De leerlingen geven verdeeld antwoord over het bewust een omgeving kiezen om geconcentreerd te werken aan leesvaardigheid. De meeste leerlingen, 26%, geeft aan dat zij dit soms doen en 23% van de leerlingen geeft aan dit altijd te doen. Ongeveer 21% van de leerlingen kiest zelden bewust voor een bepaalde omgeving en 18% geeft bij deze bewering het antwoord nooit aan. 12% van de leerlingen geeft aan dit vaak bewust een omgeving uit te kiezen om te werken aan leesvaardigheid.

Tabel 6: Ik vraag hulp wanneer nodig bij het werken aan leesvaardigheid

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	9	7	11	11	5

Het merendeel van de leerlingen, namelijk 51%, geeft aan soms (25,5%) of vaak (25,5%) hulp te vragen wanneer dit nodig is bij het werken aan leesvaardigheid. Ongeveer 21% van de leerlingen geeft aan nooit om hulp te vragen, 16% doet dit zelden en 12% geeft juist aan dit altijd te doen.

Tabel 7: Ik maak gebruik van de volgende leesstrategieën.

Ik maak gebruik van de volgende leesstrategieën:	Percentage	Aantal lln. N=43
Ik bekijk de tekst om te zien waar deze over gaat.	93	40
Ik bekijk de plaatjes om te begrijpen waar de tekst over gaat.	93	40
Ik skim de tekst op lengte, lay-out of opvallende woorden.	55,8	24
Ik voorspel waar de tekst over gaat.	41,9	18
Ik maak een tekst beeldend door een mindmap te maken.	0	0
Ik markeer stukken tekst om een tekst begrijpelijk te maken.	18,6	8
Ik maak kanttekeningen om een tekst begrijpelijk te maken.	2,3	1
Ik gebruik de wie, wat, waar, wanneer vragen om de tekst begrijpelijk te maken.	9,3	4
Ik lees hardop wanneer ik een tekst moeilijk vind.	51,2	22
Ik schrijf samenvattingen om de hoofdgedachte te begrijpen.	9,3	4
Ik praat met anderen over de tekst om deze beter te begrijpen.	30,2	13
Ik pas mijn leessnelheid aan bij verschillende soorten opdrachten.	69,8	30
Ik kies welke stukken ik gedetailleerd lees of oversla.	62,8	27
Ik maak gebruik van een woordenboek of een site waarop je de definitie van woorden kan vinden.	46,5	20
Ik stop soms met lezen om na te gaan wat ik heb begrepen.	72,1	31
Ik zet delen van de tekst in eigen woorden om de tekst te begrijpen.	18,6	8
Ik lees moeilijke stukken opnieuw om het beter te begrijpen.	88,4	38
Ik probeer onbekende woorden te raden aan de hand van de context.	67,4	29

De leesstrategieën welke leerlingen wel of niet gebruiken bij leesvaardigheid, worden onderverdeeld in drie categorieën: vaak gebruikte leesstrategieën, soms gebruikte leesstrategieën, en zelden gebruikte leesstrategieën.

Uit de enquête blijkt dat een tweetal leesstrategieën, het bekijken van de tekst en het bekijken van de plaatjes om na te gaan waar een tekst over gaat, door bijna alle leerlingen (93%) wordt gebruikt. De strategie waarbij leerlingen moeilijke stukken tekst opnieuw lezen wordt ook door het overgrote deel van de leerlingen (88,4%) gebruikt. Ongeveer driekwart van de leerlingen (72,1%) stopt soms met lezen om na te gaan of ze de tekst begrijpen en ruim tweederde van de leerlingen (69,8%) past zijn of haar leessnelheid aan verschillende soorten opdrachten. Een nog iets kleiner percentage van de leerlingen (67,4%) probeert onbekende woorden te raden met de context.

Minder dan tweederde van de leerlingen (62,8%) kiest ervoor welke stukken zij gedetailleerd lezen of overslaan. Iets meer dan de helft van de leerlingen (55,8%) skimt de tekst op lengte, lay-out of opvallende woorden. Een iets kleiner percentage leerlingen (51,2%) leest een tekst hardop wanneer hij of zij de tekst moeilijk vindt. Iets minder dan de helft van de leerlingen (46,5%) maakt gebruik van een woordenboek of vertaalsite bij het lezen van een tekst. Nog minder leerlingen (41,9%) voorspelt waar de tekst over gaat.

Minder dan één derde van de leerlingen (30,2%) praat met andere leerlingen om de tekst beter te begrijpen. Ongeveer één vijfde van de leerlingen (18,6%) markeert stukken tekst zodat deze begrijpelijker wordt of zet delen van de tekst om, om deze beter te begrijpen. Een klein deel van de leerlingen (9,3%) gebruikt de wie, wat, waar en wanneer vragen om de tekst begrijpelijk te maken. Hetzelfde percentage leerlingen schrijft een samenvatting om de hoofdgedachte van de tekst te begrijpen. Slechts één leerling (2,3%) maakt kanttekeningen om een tekst begrijpelijk te maken en geen enkele leerling (0%) maakt de tekst beeldend met een mindmap.

Tabel 8: Ik corrigeer mijn maakwerk bij leesvaardigheid.

	Ja	Nee
Aantal lln. (N=43)	30	13

Volgens de de enquête corrigeert 70% van de leerlingen zijn of haar maakwerk bij leesvaardigheid. De overige 30% corrigeert het maakwerk niet. In de fase van zelfreflectie wordt beschreven welke redenen de leerlingen geven om wel of niet te corrigeren.

De fase van zelfreflectie

Tabel 9: De reden waarom ik geen maakwerk bij leesvaardigheid corrigeer.

Reden	Aantal lln. (N=13)
Niet nodig	7
Geen reden	3
Maakt geen maakwerk	3

In de enquête hebben de leerlingen aangegeven of zij wel of niet het maakwerk corrigeren bij leesvaardigheid. Wanneer zij niet corrigeren is er gevraagd een reden hiervoor te geven. Deze redenen zijn onderverdeeld in drie categorieën. Precies 50% van de leerlingen geeft aan het niet nodig te vinden om het maakwerk bij leesvaardigheid te corrigeren en 25% van de leerlingen heeft geen reden gegeven. De overige 25% geeft aan helemaal geen maakwerk te maken bij leesvaardigheid.

Tabel 10: De manier waarop ik maakwerk bij leesvaardigheid corrigeer.

Wijze	Aantal lln. (N=30)
Fouten aangeven, verbeteren en terugkijken in de tekst	9
Fouten aangeven en verbeteren	9
Fouten aangeven	9
Geen werkwijze	3

Wanneer leerlingen wel het maakwerk bij leesvaardigheid corrigeren geven zij ook aan op welke wijze ze corrigeren. Deze verschillende wijzes zijn ingedeeld vier categorieën. Ongeveer

31% van de leerlingen geeft aan dat zij bij corrigeren fouten aangeven, verbeteren en terugkijken in de tekst. Hetzelfde percentage leerlingen geeft alleen de fouten aan en verbetert deze. Ongeveer 28% van de leerlingen geeft alleen fouten aan. Het kleinste percentage leerlingen, 10% geeft geen werkwijze aan bij het corrigeren van maakwerk bij leesvaardigheid.

Tabel 11: Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik mijn leerdoelen heb gehaald.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
l.n. (N=43)	22	9	7	4	1

Het merendeel van de leerlingen, namelijk 51%, geeft aan dat zij na het maakwerk bij leesvaardigheid nooit controleren of zij hun leerdoelen hebben gehaald. Ongeveer 21% van de leerlingen geeft aan dat zij dit zelden doen en 16% geeft aan dat zij dit soms doen. Er is een klein percentage leerlingen, 9% dat vaak nagaat of zij hun leerdoelen bij leesvaardigheid hebben gehaald en slechts 3% doet dit altijd.

Tabel 12: Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik de taak naar eigen tevredenheid heb uitgevoerd.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
l.n. (N=43)	17	6	12	6	2

Het grootste deel van de leerlingen, ongeveer 40%, geeft aan dat zij na het maakwerk bij leesvaardigheid nooit nagaan of zij de taak naar eigen tevredenheid hebben gemaakt. Meer van een kwart van de leerlingen, namelijk 28%, geeft aan dat zij dit maar soms doen. Een gelijk aantal leerlingen geeft aan dat zij zelden (14%) of juist vaak (14%) nagaan of zij de taak naar eigen tevredenheid hebben uitgevoerd. Slechts 5% van de leerlingen geeft aan dit altijd te doen.

Tabel 13: Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik de tijd goed heb ingedeeld.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
l.n. (N=43)	27	2	10	3	1

Het merendeel van de leerlingen, namelijk 63%, geeft aan nooit na te gaan of zij na het maakwerk van leesvaardigheid de tijd goed hebben ingedeeld. Ongeveer 23% van de leerlingen geeft aan dat zij dit soms doen en ongeveer 7% geeft aan dit vaak te doen. Een klein percentage leerlingen, 5% gaat zelden na of zij de tijd bij het maakwerk van leesvaardigheid goed hebben ingedeeld en slechts 2% geeft aan dit altijd te doen.

Tabel 14: Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik voor de juiste omgeving heb gekozen.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	23	12	5	3	0

Iets meer dan de helft van de leerlingen, 53%, geeft aan nooit na te gaan of zij bij het maakwerk van leesvaardigheid voor een juiste omgeving hebben gekozen. Ongeveer een derde van de leerlingen, namelijk 28%, geeft aan dit zelden te doen. Maar 12% van de leerlingen zegt soms na te gaan of zij voor de juiste omgeving hebben gekozen en 7% doet dit vaak. Geen enkele leerling heeft aangegeven altijd na te gaan of ze voor de juiste omgeving hebben gekozen tijdens het maakwerk van leesvaardigheid.

Tabel 15: Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik de juiste hulp heb gevraagd.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	17	11	10	5	0

Ongeveer 40% van de leerlingen gaat, na het maakwerk van leesvaardigheid, nooit na of zij de juiste hulp hebben gevraagd. Iets meer dan een vierde deel van de leerlingen, 26%, gaat dit zelden na en 23% gaat dit soms na. Er is maar een klein deel van de leerlingen, 11%, welke vaak nagaat of ze de juiste hulp hebben gevraagd bij leesvaardigheid en geen enkele leerling heeft hier het antwoord altijd gekozen.

Tabel 16: Na het maakwerk bij leesvaardigheid ga ik na of ik bepaalde leesstrategieën nog eens zou willen gebruiken.

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Altijd
lln. (N=43)	18	8	10	5	2

Het merendeel van de leerlingen, 42%, geeft aan nooit na te gaan, na het maakwerk bij leesvaardigheid, of zij bepaalde leesstrategieën nog eens zouden willen gebruiken. Ongeveer 19% van de leerlingen geeft aan dit zelden te doen en 23% geeft aan dit soms te doen. Er zijn weinig leerlingen, 12%, welke aangeven altijd na te gaan welke leesstrategieën ze nog eens zouden willen gebruiken en slechts 4% geeft aan dit altijd te doen.

Zelfgestuurd leren bij leesvaardigheid

Werkboek

Naam:

Groep:

Les 1 - Inleiding en Voorafgaande Fase

Opdracht 1

Je gaat een lijst maken met zoveel mogelijk begrippen over zelfgestuurd leren. Je mag hiervoor internet op je telefoon gebruiken en je werkt per tweetal. Zorg dat je de begrippen in je eigen woorden kunt uitleggen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Opdracht 2

Schrijf de leesdoelen vanuit de ppt in de juiste kolom.

Correspondentie lezen:	Oriënterend lezen:
Lezen ter informatie en oriëntatie	Instructies lezen

Les 2 - Uitvoerende fase

Theorie over de uitvoerende fase - Ruimte voor aantekening

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Hulpmiddel: leesstrategieën

- Ik bekijk de tekst om te zien waar deze over gaat.
- Ik bekijk de plaatjes om te begrijpen waar de tekst over gaat.
- Ik skim de tekst op lengte, lay-out of opvallende woorden.
- Ik voorspel waar de tekst over gaat.
- Ik maak een tekst beeldend door een mindmap te maken.
- Ik highlight om een tekst begrijpelijk te maken.
- Ik maak aantekeningen om een tekst begrijpelijk te maken.
- Ik gebruik de wie, wat, waar, wanneer vragen om de tekst begrijpelijk te maken.
- Ik lees hardop wanneer ik een tekst moeilijk vind.
- Ik schrijf samenvattingen om de hoofdgedachte te begrijpen.
- Ik praat met anderen over de tekst om deze beter te begrijpen.
- Ik pas mijn leessnelheid aan bij verschillende soorten opdrachten.
- Ik kies welke stukken ik gedetailleerd lees of oversla.
- Ik maak gebruik van een woordenboek of vertaalsite.
- Ik stop soms met lezen om na te gaan wat ik heb begrepen.
- Ik zet delen van de tekst in eigen woorden om de tekst te begrijpen.
- Ik lees moeilijke stukken opnieuw om het beter te begrijpen.
- Ik probeer onbekende woorden te raden aan de hand van de context.

Opdracht 1

Je gaat nu individueel werken volgens de uitvoerende fase van zelfgestuurd leren. Kijk op de ppt om na te gaan aan welke opdrachten je gaat werken. Geef antwoord op de volgende vragen. Tijdens het lezen kun je gebruik maken van de leesstrategieën hierboven.

a. Noteer om welke opdrachten het gaat.

.....

b. Hoeveel tijd heb je nodig voor deze opdrachten?

.....

c. In welke omgeving kun je deze opdrachten geconcentreerd maken?

.....

d. Aan wie/wat kun je hulp vragen tijdens deze opdrachten?

.....

e. Hoe zijn de opdrachten opgedeeld?

.....
.....
.....

f. Welke leesdoelen horen bij deze opdrachten? Kijk hiervoor terug in de tabel die je vorige les hebt ingevuld.

.....
.....
.....

g. Maak de opdrachten. Noteer hieronder hoeveel tijd je per opdracht nodig had, of je na elke opdracht nog steeds in de juiste omgeving zit en aan wie/wat je hulp hebt gevraagd.

Tijd:

.....

Omgeving:.....

.....

Hulp.....

.....

Les 3 - Fase van zelfreflectie

Opdracht 1

Vorige les heb je gewerkt aan opdrachten bij leesvaardigheid volgens de uitvoerende fase. Schrijf in tweetallen op hoe jullie ervoor kunnen zorgen dat je terugkijkt en leert van deze taak.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Opdracht 2

Neem nu de opdrachten van vorige les weer voor je. Je gaat deze opdrachten evalueren. Geef hiervoor antwoord op de volgende vragen.

a. Tel het goede antwoorden in de opdrachten je hebt gemaakt. Deel dit door het aantal opdrachten in totaal. Vermenigvuldig dit met 100. Je hebt nu het percentage van het aantal goede antwoorden berekend. Noteer het percentage.

.....

b. Schrijf hieronder op welke opdrachten fout zijn gegaan en citeer het deel van de tekst (eerste en laatste woord) waar het juiste antwoord staat.

- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....

c. Welke eerder genoemde leesdoelen heb je gehaald? Kijk voor de leesdoelen terug in les 2, opdracht 1f.

.....

.....

.....

d. Ben je tevreden over hoe de opdrachten zijn gegaan?

.....

e. Heb je de tijd tijdens je opdrachten goed ingedeeld?

.....

f. Heb je tijdens de opdrachten de juiste werkomgeving gekozen?

.....

g. Heb je tijdens de opdrachten om hulp gevraagd?

.....

h. Van welke leesstrategieën heb je gebruik gemaakt bij de opdrachten?

.....

Opdracht 3

Neem weer opdrachten van vorige les weer voor je. Je gaat op deze opdrachten reflecteren. Geef hiervoor antwoord op de volgende vragen.

a. Bij havo geldt vaak een percentage van 70% goede antwoorden is een 6. Past het percentage dat je hebt behaald bij jouw eerdere resultaten van bijvoorbeeld leestoetsen.

.....

b. Schrijf hieronder op wat je volgende keer anders kan doen om deze opdracht beter te maken.

- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....

c. Voor welke leesdoelen kun jij de volgende keer extra oefenen ? Kijk voor de leesdoelen terug in les 2, opdracht 1f.

.....
.....
.....

d. Waarom ben je wel of niet tevreden over hoe de opdrachten zijn gegaan? Is er iets wat je anders kan doen om volgende keer nog tevredener te zijn?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

e. Hoe zou je de volgende keer je tijd indelen ? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

f. Welke werkomgeving kies je een volgende keer? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

g. Welk hulpmiddel zou je volgende keer gebruiken? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

h. Welke leesstrategieën zou je volgende keer wel/niet gebruiken? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

Les 4 - Zelfgestuurd leren (alle fases)

Hulpmiddel: leesstrategieën

- Ik bekijk de tekst om te zien waar deze over gaat.
- Ik bekijk de plaatjes om te begrijpen waar de tekst over gaat.
- Ik skim de tekst op lengte, lay-out of opvallende woorden.
- Ik voorspel waar de tekst over gaat.
- Ik maak een tekst beeldend door een mindmap te maken.
- Ik highlight om een tekst begrijpelijk te maken.
- Ik maak aantekeningen om een tekst begrijpelijk te maken.
- Ik gebruik de wie, wat, waar, wanneer vragen om de tekst begrijpelijk te maken.
- Ik lees hardop wanneer ik een tekst moeilijk vind.
- Ik schrijf samenvattingen om de hoofdgedachte te begrijpen.
- Ik praat met anderen over de tekst om deze beter te begrijpen.
- Ik pas mijn leessnelheid aan bij verschillende soorten opdrachten.
- Ik kies welke stukken ik gedetailleerd lees of oversla.
- Ik maak gebruik van een woordenboek of vertaalsite.
- Ik stop soms met lezen om na te gaan wat ik heb begrepen.
- Ik zet delen van de tekst in eigen woorden om de tekst te begrijpen.
- Ik lees moeilijke stukken opnieuw om het beter te begrijpen.
- Ik probeer onbekende woorden te raden aan de hand van de context.

Opdracht 1

Je gaat opnieuw individueel werken volgens de uitvoerende fase van zelfgestuurd leren. Kijk op de ppt om na te gaan aan welke opdrachten je gaat werken. Geef antwoord op de volgende vragen. Tijdens het lezen kun je gebruik maken van de leesstrategieën hierboven.

a. Noteer om welke opdrachten het gaat.

.....

b. Hoeveel tijd heb je nodig voor deze opdrachten?

.....

c. In welke omgeving kun je deze opdrachten geconcentreerd maken?

.....

d. Aan wie/wat kun je hulp vragen tijdens deze opdrachten?

.....

e. Hoe zijn de opdrachten opgedeeld?

.....
.....
.....

f. Welke leesdoelen horen bij deze opdrachten? Kijk hiervoor terug in de tabel die je in les 2 hebt ingevuld.

.....
.....
.....

g. Maak de opdrachten. Noteer hieronder hoeveel tijd je per opdracht nodig had, of je na elke opdracht nog steeds in de juiste omgeving zit en aan wie/wat je hulp hebt gevraagd.

Tijd:

.....

Omgeving:.....

.....

Hulp.....

.....

Opdracht 2

Nu ga je je leesopdrachten evalueren. Geef hiervoor antwoord op de volgende vragen.

a. Tel het goede antwoorden in de opdrachten je hebt gemaakt. Deel dit door het aantal opdrachten in totaal. Vermenigvuldig dit met 100. Je hebt nu het percentage van het aantal goede antwoorden berekend. Noteer het percentage.

.....

b. Schrijf hieronder op welke opdrachten fout zijn gegaan en citeer het deel van de tekst (eerste en laatste woord) waar het juiste antwoord staat.

- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....

c. Welke eerder genoemde leesdoelen heb je gehaald? Kijk voor de leesdoelen terug in les 2, opdracht 1f.

.....

.....

.....

d. Ben je tevreden over hoe de opdrachten zijn gegaan?

.....

e. Heb je de tijd tijdens je opdrachten goed ingedeeld?

.....

f. Heb je tijdens de opdrachten de juiste werkomgeving gekozen?

.....

g. Heb je tijdens de opdrachten om hulp gevraagd?

.....

h. Van welke leesstrategieën heb je gebruik gemaakt bij de opdrachten?

.....

Opdracht 3

Nu ga je op je leesopdrachten reflecteren. Geef hiervoor antwoord op de volgende vragen.

a. Bij havo geldt vaak een percentage van 70% goede antwoorden is een 6. Past het percentage dat je hebt behaald bij jouw eerdere resultaten van bijvoorbeeld leestoetsen.

.....

b. Schrijf hieronder op wat je volgende keer anders kan doen om deze opdracht beter te maken.

- opdracht

.....

- opdracht

.....

- opdracht

.....

- opdracht

.....

- opdracht

.....

- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....
- opdracht
.....

c. Voor welke leesdoelen kun jij de volgende keer extra oefenen ? Kijk voor de leesdoelen terug in les 2, opdracht 1f.

.....
.....
.....

d. Waarom ben je wel of niet tevreden over hoe de opdrachten zijn gegaan? Is er iets wat je anders kan doen om volgende keer nog tevredener te zijn?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

e. Hoe zou je de volgende keer je tijd indelen ? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

f. Welke werkomgeving kies je een volgende keer? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

g. Welk hulpmiddel zou je volgende keer gebruiken? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

h. Welke leesstrategieën zou je volgende keer wel/niet gebruiken? Waarom?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....