

Duits lezen met LoL!

Leren Ondernemend Leren

"Het tekstbegrip van leerlingen verbetert door leerlingen zelfgekozen artikelen te laten lezen"

*Wenn du einem Menschen einen Fisch gibst,
Dann gibst du ihm für einen Tag zu essen.
Wenn du einem Menschen das Fischen beibringst,
Dann gibst du ihm für sein Leben lang zu essen.*

Altchinesische Weisheit.

*Für die Seele ist
erzwungenes Lernen
nie von bleibendem Wert.*

Platon

*Erzähle mir, und ich vergesse.
zeige mir, und ich verstehe.
Lass es mich tun, und ich lerne.*

Altchinesische Weisheit.

*Unser Kopf ist rund,
damit das Denken die Richtung ändern kann.*

Francis Picabia

*Wenn man einen Menschen etwas lehrt,
wird er es niemals lernen.*

G.B. Shaw

Marga Sijbom
Matthias Mitzschke
mei 2012
Groningen
Noordelijke Hogeschool Leeuwarden / Lerarenopleiding RuG

Inhoudsopgave

Samenvatting	blz. 3
Aanleiding voor dit onderzoek	blz. 3
Probleemomschrijving CSG Dingstede Piter Jelles !mpulse	blz. 3
Doel van het onderzoek	blz. 3
Probleemstelling	blz. 4
Werkwijze	blz. 4
Hypothese	blz. 4
Doelstelling	blz. 4
Hoofdvraag	blz. 4
Educatief ontwerp	blz. 5
Evaluatie onderzoek	blz. 6
Methode	blz. 6
Aanleiding	blz. 6
Begripsdefinitie	blz. 6
Variabelen	blz. 8
Begripsafbakening	blz. 8
Operationaliseren	blz. 9
Instrumenten	blz10
Vakliteratuur	blz11
ERK	blz28
Ruwe data	blz38
Data-analyse	blz38
Interpretatie datagegevens leestoets	blz39
Interpretatie datagegevens enquête	blz44
Reflectiemomenten in het leesportfolio	blz54
Diepte-interviews	blz56
Conclusies	blz57
Aanbevelingen	blz65
Literatuurlijst	blz69
Feedback critical friends	blz70
Reflectieverslag proces van het onderzoek	blz71
Analyse professionele ontwikkeling mbt onderzoek / lesobservatie	blz72
Lesobservatieformulier	blz77
Leerling-observaties	blz78
Bijlages	blz78
Artikel	blz79

Samenvatting

In het kader van mijn Masteropleiding Duits aan de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden heb ik onderzoek gedaan naar de leesvaardigheid van leerlingen Duits in Havo-4. Het onderzoek werd verdeeld in een oriëntatiefase (de P1), een ontwerpfase (de P2) en de afstudeerfase: het daadwerkelijke onderzoek (de P3). De 'P' staat voor de professionaliseringslijn, die zich richt op de verwerving van de competenties van de docent en de voorbereiding op de beroepspraktijk.

De aanleiding voor het onderzoek in de P1 en de P2 waren de slechte leesresultaten op zowel CSG Dingstede (school van Marga Sijbom) in Meppel als Piter Jelles Impulse (destijds school van Mirjam van Lenthe) in Leeuwarden.

Probleembeschrijving

CSG Dingstede

In de P1 hebben wij onderzoek gedaan naar leesvaardigheid binnen het vak Duits in Havo 4. De reden hiervoor was, dat op CSG Dingstede in de wandelgangen duidelijk werd, dat leerlingen slecht scoren op leesvaardigheidstoetsen in Havo 4 en op het centraal schriftelijk examen voor Duits. Dit wilde de school verbeteren.

Om een eerste indruk van het probleem te krijgen interviewde Marga dhr. H. Hoekerswever, teamleider Havo bovenbouw. Hieruit bleek, dat Duits in de bovenbouw werkt met de methode Na Klar!. De teksten zijn in full color en met plaatjes. Deze methode begint en eindigt elk hoofdstuk met leesvaardigheid en er wordt aandacht besteed aan leesstrategieën. Ook is er rekening gehouden met examentraining. Toch scoorden leerlingen ondermaats.

OSG Piter Jelles Impulse

OSG Piter Jelles Impulse is een nieuwe (vernieuwings)school. Vanwege de experimentele status die school de eerste paar jaar had, hadden kinderen o.a. op het gebied van Duits een te kort aan kennis, waardoor er heel hard gewerkt moest worden om het eindexamen te kunnen halen.

Bij Duits zat het probleem niet alleen in leesvaardigheid maar in alle vier vaardigheden. Om het onderzoek in de P1 beheersbaar te maken, werd ook hier naar de leesvaardigheid gekeken.

Doel van het onderzoek

Met het onderzoek in de P1 wilden wij een bijdrage leveren aan een verantwoord lessenaanbod in het aanleren van leesvaardigheid.

Hierdoor vergrootten wij ook onze vakdidactische kennis. De resultaten zouden dienen als advies voor beide scholen hoe het leesvaardigheidsonderwijs in havo 4 verbeterd zou kunnen worden.

Met de opgedane onderzoekskennis uit P1 zouden in de P2 didactische middelen te ontwikkeld worden, die progressie zouden kunnen brengen in de leesvaardigheid van havo 4 leerlingen.

Samenvattend konden we zeggen, dat in leesvaardigheid in havo 4 voor beide scholen een probleem werd en wordt gezien. Daarom werd eerst in kaart brengen wat het vak Duits op beide scholen inhield/inhoudt en wat het aandeel was en is van leesvaardigheid binnen het vak Duits in havo 4.

Probleemstelling

Vanuit de probleemomschrijving en het doel van het onderzoek ontstond in de P1 de volgende probleemstelling:

welke vakdidactische mogelijkheden zijn er om leesvaardigheid aantrekkelijk te maken voor leerlingen en waardoor betere prestaties op dit gebied van taalverwerving aantoonbaar worden?

Deelvragen

Om antwoord op onze probleemstelling te krijgen waren de volgende deelvragen een leidraad voor ons onderzoek in de P1:

- Op welke manieren kun je leesvaardigheid in Havo 4 aanbieden? (literatuuronderzoek)
- Welke mogelijkheden zijn er om leesvaardigheid van Havo-leerlingen op beide scholen te verbeteren?
- Hoe wordt leesvaardigheid in Havo 4 nu aangeboden op CSG Dingstede en OSG Piter Jelles Impulse?
- Wat is er door beide scholen al ondernomen om de leesvaardigheid van Havo 4 leerlingen te bevorderen?
- In hoeverre sluiten de gebruikte teksten in de methodes aan op het B1 niveau van het ERK?

Werkwijze

Voor het P1-onderzoek maakten we gebruik van vakliteratuur (ERK / leesvaardigheid Havo en Kwakernaak, E., (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho, 51-60; 139-166). Tevens wilden wij van leerlingen weten, of deze werkvormen hen beter zouden kunnen motiveren. Dit deden wij door middel van interviews, waarin wij de leerlingen verschillende werkvormen voor leesvaardigheid Duits voorlegden.

Hypothese

In de P1 en in de P2 hebben we vakliteratuur bestudeerd van Kwakernaak, Storch en Westhoff die van belang was voor het ontwikkelen van didactisch materiaal in de P2.

We begonnen met onderzoek naar verschillende leesdoelen.

Naar aanleiding van de resultaten uit het onderzoek (en dat van de P1) kwamen conclusies en aanbevelingen die in de ontwerpfase van de P2 verder werden uitgediept en uitgewerkt.

Doelstelling

De doelstelling in de P2 was dus de praktische uitwerking van de onderzoeksfase. Het educatieve ontwerp werd rond leesvaardigheid ontwikkeld. Het ontwikkelde lesprogramma zou ervoor moeten zorgen dat leerlingen meer leesplezier zouden krijgen en dat hun tekstbegrip zou verbeteren. Dit doel zou moeten bereikt worden met behulp van leesstrategieën. Aldus de doelstelling in onze P2.

Hoofdvraag

In de P2 luidde onze hoofdvraag:

Kan het aanleren van leesstrategieën het leesplezier en tekstbegrip in een vreemde taal verhogen?

Deelvragen in onze P2 waren:

- Wat voor leesstrategieën zijn er?
- Welke tekstsoorten zijn geschikt om het leesplezier te vergroten?
- In hoeverre verbeteren leesstrategieën het tekstbegrip?

Via onderzoek in vakliteratuur op bovenstaande vragen, kwamen we in de P2 tot een educatief ontwerp.

Educatief ontwerp

De leerling stond in het educatief ontwerp van de P2 centraal. De leerling zou meer te weten moeten komen over zijn leesgedrag en de mogelijkheden die er zijn om zijn leesgedrag te verbeteren. Hiervoor zou elke leerling eigen teksten moeten kiezen, die hem aanspreken. Dit is volgens de vakliteratuur van belang (Witte, 2008). Dit houd ik in de P3 vast: ik ga onderzoeken of het lezen van zelfgekozen teksten leidt tot een beter tekstbegrip. Het onderzoek voer ik uit op mijn school: CSG Dingstede in Meppel in cluster Havo-4 Duits.

De lessenserie in de P3 bestaat uit twee delen: een leesportfolio en een reader met lesmateriaal. Het leesportfolio is zowel een leesdossier als een reflectie- en evaluatiemiddel. Het houdt de leeservaringen van de leerlingen vast. Het begint met een nulmeting via een enquête, waaruit duidelijk wordt hoe de leerling over zijn leesplezier en tekstbegrip van Duitse teksten denkt. Hier zitten ook vragen bij die zich met tekstverwerking bezig houden. Tevens maken de leerlingen een leestoets. Tijdens het onderzoek moeten de leerlingen regelmatig reflecteren. De antwoorden zullen in de analyse naar de effectiviteit van het lesprogramma worden gebruikt. Ook houd ik diepte-interviews met een aantal leerlingen.

Tot slot wordt er een afsluitende enquête als eindmeting gemaakt en ook wordt er een leestoets afgenomen als eindmeting.

De basis van het lesprogramma is de reader waarin lesmateriaal en websites voor te kiezen artikelen zijn opgenomen.

De manieren van lezen die aan bod komen zijn:

- Scannen
- Skimmen
- SQ3R-Methode
- Koppen snellen
- Voorkennis gebruiken
- Kern uit de tekst halen
- Woorden raden
- Hypotheses maken

In het lesprogramma van zes lessen zit een duidelijke opbouw. Het begint met gedidactiseerde artikelen over verschillende onderwerpen. De leerlingen moeten (minstens) drie van deze gedidactiseerde artikelen kiezen. In de vragen komen de manieren van lezen aan bod. De leerlingen mogen ook verder zelf een keuze maken welke artikelen ze gaan lezen. Het antwoordenboek ligt klaar in de les. Daarna mogen de leerlingen (via de pc) andere, aansprekende teksten kiezen, lezen en bewerken. Verwerken doen ze via een werkblad. De artikelen en hun uitwerkingen komen in het portfolio. De leerling leest en bewerkt minstens 10 artikelen. De bedoeling is dat de leerling leeskilometers maakt. Evaluatie onderzoek

Het onderzoek in de P3 evalueer ik met behulp van het ingevulde logboek van de leerlingen en de afsluitende enquête over het hele project. De resultaten van de eindmeting interpreteer ik, ik concludeer en doe aanbevelingen. Tijdens het proces van het onderzoek werd ik ondersteund door mijn P3-begeleider, Matthias Mitzschke, en een aantal critical friends. Tot slot schrijf ik een wetenschappelijk artikel over mijn onderzoek. Daarin beschrijf ik, welke vakliteratuur ik heb bestudeerd, hoe het onderzoek is uitgevoerd, welke resultaten het heeft opgeleverd, hoe deze resultaten zijn geïnterpreteerd, trek ik conclusies en doe ik aanbevelingen.

Methode

In beschrijf in dit hoofdstuk welke methode ik voor het onderzoek gekozen heb: hoe heb ik het onderzoek aangepakt en welke instrumenten heb ik gebruikt om de hypothese en de deelvragen te kunnen beantwoorden?

Aanleiding

De aanleiding voor het opstellen van de onderzoeksvraag was de vraag "hoe kan het dat leerlingen slecht scoren op leesvaardigheid Duits?" In de P1 en de P2 heb ik uitvoerig vooronderzoek gedaan naar deze vraag. Ik wil in de P3 daadwerkelijk onderzoeken hoe het tekstbegrip bij leerlingen in Havo-4 voor Duits kan verbeteren.

De hypothese van het onderzoek is:

"Het tekstbegrip van leerlingen verbetert door leerlingen zelfgekozen artikelen te laten lezen"

De hypothese is opgedeeld in twee deelvragen.

Deelvraag 1

Welke teksten kiest een leerling?

Deelvraag 2

Wat is de keuzemotivatie van een leerling bij het kiezen van artikelen?

Ik ben door het bestuderen van vakliteratuur op zoek gegaan naar didactische mogelijkheden om dit probleem aan te pakken. Ik heb daarop een lessenserie ontworpen die volgens de hypothese tot verbetering van het tekstbegrip zou moeten leiden. Ik heb begrippen uit het onderzoek gedefinieerd en geoperationaliseerd, zodat ik voor de nul- en eindmeting tot toepasselijke, goede enquêtevragen kon komen.

Begripsdefinitie

Volgens de door mij bestudeerde vakliteratuur zijn er factoren die van invloed zijn op het kiezen van teksten. Ik meet of het lezen van zelfgekozen artikelen invloed heeft op het tekstbegrip van leerlingen.

De factoren die ik ga onderzoeken en meten in de P3 zijn:

1. welke teksten kiest een leerling;
2. waarom kiest een leerling voor bepaalde teksten (wat zijn de keuzemotieven);
3. reflectie van leerlingen op hun keuzegedrag in hun leesdossier;
4. verbetert het tekstbegrip na het lezen van zelfgekozen artikelen?

Door de leerlingen zelf artikelen te laten kiezen, hoop ik met oog voor verschil in de heterogeniteit van de klas dat leerlingen zelf artikelen uitkiezen die aansluiten bij hun belevingswereld en eigen interesse. De verwerking van de artikelen vindt plaats door de leerlingen een (uniforme) verwerkingsopdracht te geven. Daarmee maakt de leerling leeskilometers, wat het tekstbegrip bevordert.

De leerlingen werken in hun eigen tempo zelfstandig in hun eigen leerproces. De docent is coach en begeleidt. Leerlingen moeten in het onderzoek een minimum aantal teksten lezen en in het persoonlijke leesdossier van de leerlingen zijn reflectiemomenten ingebouwd.

Ik heb een meetinstrument ontwikkeld om de hypothese en de deelvragen te meten:

1. ik laat leerlingen een persoonlijk leesportfolio bijhouden;
2. leerlingen reflecteren in het leesportfolio;
3. ik neem diepte-interviews af met een aantal leerlingen;
4. ik observeer leerlingen in de leeslessen met indicatoren m.b.t. activerende didactiek van prof. dr. van der Grift;
5. ik gebruik een web-based enquête als nulmeting;
6. ik gebruik een web-based enquête als eindmeting;
7. ik analyseer de uitkomsten van de enquêtes in de nul- en de eindmeting;
8. ik neem aan het begin van het onderzoek als onderdeel van de nulmeting een leestoets af en beoordeel deze;
9. ik neem aan het eind van het onderzoek als onderdeel van de eindmeting dezelfde leestoets (weer) af en beoordeel deze;
10. Ik vergelijk de uitkomsten van de leestoetsen in de nul- en de eindmeting.

De enquêtes bevatten zowel open als gesloten vragen, vragen waar meerdere antwoorden mogelijk zijn en antwoorden die op schaal moeten worden ingeschaald. Bij het opstellen van de vragen heb ik gelet op de vraagstelling: deze moet duidelijk en eenduidig zijn. Ik stel geen sturende vragen en geen vragen met dubbele ontkenningen. De lengte van de enquêtes bestaat uit niet meer dan 20 vragen. De enquêtes zijn web-based zo ingesteld dat de leerlingen na het starten van de enquête de enquête volledig moeten invullen. De enquête is te lezen in de bijlage.

Variabelen

Variabelen van het onderzoek zijn:

- er zijn twee havo-4 klassen waarin het onderzoek wel dan niet wordt uitgevoerd;
- er zijn twee docenten Duits;
- de testgroep kiest teksten zelf; de controlegroep werkt met de teksten uit de lesmethode 'Na klar';
- er zijn jongens en meisjes in zowel de test- als de controlegroep;
- er zitten doublanten in zowel de test- als de controlegroep;
- er zijn leerlingen die havo 4 voor de eerste keer doen (vanuit havo 3);
- er zijn leerlingen die havo 4 voor de eerste keer doen (vanuit mavo 4);
- er is een leerling die havo 4 voor de eerste keer doet (vanuit vwo 3);
- de leeftijd van de leerlingen;
- de voorkennis van de leerlingen.

Begripsafbakening

In een lessenserie van zes lessen onderzoek ik of door het zelf kiezen van Duitse leesteksten het begrip van teksten verbetert. Ik meet in mijn onderzoek niet alleen de keuzemotivatie van de leerling en de leesinteresse, maar ook de ontwikkeling in hun leeshouding. Ik houd diepte-interviews en observeer in de les op specifieke punten met de indicatoren met betrekking tot de activerende didactiek van prof. dr. v.d. Grift.

Ik neem met de hypothese aan dat ik iets verander in het leesonderwijs Duits. Het zelf kiezen van Duitse artikelen en teksten door leerlingen heeft tot gevolg dat Duitse leesteksten beter worden begrepen. De leerling is autonoom in zijn lees- en leerproces. Vanuit de vakliteratuur stelt Huneke dat een leerling zijn eigen leerroute

met behulp van ter beschikking staande input moet vinden. Het sturen van het verwervingsproces doet de leerling zelf en de leraar ondersteunt hem in dit proces. Daarmee wordt de leerling een autonoom lerende persoon, die individueel werkt met authentieke teksten en creatieve opdrachten in een prikkelende leeromgeving.

Randvoorwaarde is dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep niet de teksten uit de lesmethode maken, maar zelf hun teksten kiezen en verwerken. De controlegroep werkt met de oefeningen uit het werkboek. Bimmel stelt dat leerlingen keuzemogelijkheden gegeven moeten worden met betrekking tot hun eigen leeractiviteit. De leerlingen moeten de mogelijkheid hebben op hun eigen manier te leren in hun eigen leertempo. Dit vergroot de motivatie en interesse van de leerling wat voorwaarden zijn voor succesvol (autonoom) leren.

Concreet laat ik de leerlingen een leesportfolio aanleggen waarmee ze de hypothese operationaliseren. Leerlingen uit de bovenbouw moeten verplicht een aantal boeken lezen en daarvan leesverslagen maken die in een leesdossier komen. In het leesportfolio bereid ik leerlingen in Havo 4 hierop voor en bouw tevens reflectiemomenten in.

Ik meet in mijn onderzoek het tekstbegrip dat door het lezen van zelf te kiezen Duitse artikelen verbetert. Er zijn verschillende mogelijkheden om te ontdekken welke leerstrategie leerlingen gebruiken. Bimmel stelt dat dit kan worden onderzocht door enquêtes en interviews af te nemen, leerlingen te laten reflecteren en als docent te observeren in de les.

Operationaliseren

Ik maak de begrippen in de hypothese operationeel door een duidelijke interpretatie van de begrippen te geven. Met het afbakenen en definiëren van de begrippen "tekstbegrip", "keuzemotivatie" en "zelfstandig leren" maak ik deze toepasbaar in mijn onderzoek.

Door het bestuderen van vakliteratuur van Kwakernaak en Huneke definieer ik het begrip "tekstbegrip" als de vaardigheid om tekstinformatie te verwerken van woord- en zinsniveau tot alinea's en de tekst als geheel.

Met de term "keuzemotivatie" wordt per definitie uitgedrukt dat iemand door eigen keuzes te maken een zeker doel probeert te bereiken. In de vakliteratuur spreekt Bimmel van het zelfstandig leren wanneer de leerlingen de centrale beslissingen ten aanzien van hun Leren zelf nemen. Leerlingen kiezen en beslissen zelf dat ze willen leren, hoe ze het leren willen aanpakken, welke materialen en hulpmiddelen ze willen gebruiken, welke leerstrategieën ze willen inzetten, hoe ze hun leer-tijd willen indelen, hoe ze controleren of ze succesvol hebben geleerd. De keuzemotivatie is van cruciaal belang voor het initiatief nemen van het eigen leerproces: leerlingen sturen, organiseren en evalueren het.

De definitie van "zelfstandig leren" is het nemen van de centrale beslissingen over het leren door een individu zelf. In de vakliteratuur stelt Bimmel dat bij autonoom (zelfstandig) leren personen het recht hebben om hun eigen leerproces en eigen leerritme vorm te geven. De vaardigheid om het eigen leren te plannen, zelf te organiseren, uit te voeren en erop te reflecteren zijn belangrijke voorwaarden.

Instrumenten

Als meetinstrumenten gebruik ik in het onderzoek:

- een enquête die alle leerlingen invullen aan het begin (nulmeting) en aan het eind van het onderzoek (eindmeting).

De enquête is te vinden op de website van CSG Dingstede (Algemeen/leerlingen/enquête).

De nulmeting: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHI3a1kycGpITkM2dnRsTOROVEJKM3c6MQ>

De eindmeting:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGJGM2h5MXpxM0VWOXFJbFFPTDlqYVE6MQ>

- diepte-interviews met een aantal leerlingen. De vragen voor de diepte-interviews zijn te vinden in de bijlage;
- leerling-reflecties;
- lesobservatie van mij als docent. De checklist om leerlingen tijdens het onderzoek te observeren (gebaseerd op het observatieformulier van prof. Dr. v.d. Grift) is eveneens te vinden in de bijlage;
- nul- en eindmeting van dezelfde leestoets. Ik gebruik de toets van het Goethe Instituut van het Leseverstaan Zertifikat Jugendliche:
http://www.goethe.de/lrn/pro/ZD-online/data/LV_frame.htm. De toets is te vinden in de bijlage.

De testgroep bestaat uit 21 leerlingen: zes jongens en vijftien meisjes. De leerlingen zijn 15, 16 of 17 jaar oud. Veertien leerlingen zaten het vorig schooljaar in havo 3. Zeven leerlingen zijn gedoubleerd. Alle leerlingen hebben Nederlands als moedertaal. In havo-4 wordt geacht dat ze voor leesvaardigheid het B-1-niveau van het ERK beheersen.

De controlegroep bestaat uit 23 leerlingen: negen jongens en veertien meisjes. De leerlingen zijn 15, 16 of 17 jaar oud. Zeventien leerlingen zaten het vorig schooljaar in havo-3. Vijf leerlingen zijn gedoubleerd in havo-4. Eén leerling zat het vorig schooljaar in havo 4. Alle leerlingen hebben Nederlands als moedertaal. In havo-4 wordt geacht dat ze voor leesvaardigheid het B-1-niveau van het ERK beheersen.

Vakliteratuur

Een groot deel van het contact tussen leerling en moderne vreemde taal, komt tot stand door teksten. (Huneke, 2010, 132). Lezen als geschreven taal, is een receptieve vaardigheid (net zoals luisteren). In het proces van het begrijpen, moet de leerling een verbinding maken tussen nieuwe (lees)ervaringen en voorkennis. (Huneke, 2010, 130). Bij het begrijpen van geschreven taal zijn er psycholinguïstische processen werkzaam die specifiek zijn voor de vaardigheid van het lezen. Deze processen zijn zeer complex en bij lange na nog niet wetenschappelijk onderzocht. We nemen ze echter waar, doordat ze bij het lezen in de vreemde taal behoorlijk vergaand geautomatiseerd zijn. (Huneke, 2010, 131).

Als we naar de leesprocessen in de vreemde taal kijken, zien we dat we letters waarnemen, deze aan een klank koppelen en er woorden uit reconstrueren, die we grammaticaal in een zin en tekst inbedden. Wanneer over een grote woordenschat en grammatica-kennis wordt beschikt, kan een tekst worden begrepen. Lezen is een geval van decoderen, die lukt, wanneer men de code van de vreemde taal goed beheerst. (Huneke, 2010, 132).

Maar lezen is niet alleen het decoderen van taaltekens. Vooral de in de hersens opgeslagen (voor)kennisbestanden begeleiden het leesproces: zij kunnen worden ingezet en gebruikt. Het kan daarbij gaan om kennis van verschillende aard:

- er kan algemene kennis (in context) worden geactiveerd;
- bepaalde onderwerpen en tekstsoorten (bv. een krantenartikel) structureren het tekstbegrip en kunnen voorspellend werken in het leesproces;
- veel woorden of delen van woorden zijn in veel talen te herkennen: deze internationale woorden maken het woord in de vreemde taal herkenbaar;
- lettercombinaties of zelfs woordcombinaties kunnen als bouwsteen worden gebruikt. (Huneke, 2010, 135);
- taalgerelateerde kennis maakt de vaardigheid van het decoderen ook eenvoudiger: het ontlast en geeft structuur.

Bij het lezen spelen dus schijnbaar twee verschillende mentale vaardigheidstypes een belangrijke rol. Aan de ene kant komt er informatie naar boven bij het decoderen van taaltekens. Een ander proces, dat gelijktijdig plaatsvindt, is het actualiseren van voorkennis op taalgebied, maar ook op het gebied van algemene kennis. Deze processen worden beschreven als "stijgende versus dalende" verwerking en "informatiegeleide versus conceptgeleide" verwerking. (Huneke, 2010, 136).

Bij het lezen in de vreemde taal zijn er twee karakteristieke moeilijkheden. De informatiebegeleidende verwerking wordt vaak bemoeilijkt, omdat de lezer over een beperkte taalvaardigheid beschikt en daarom de informatiestroom uit de tekst minder efficiënt kan verwerken. De lezer is dan aangewezen op compensatie van de dalende verwerking: actualisering, structureren van voorkennis en een goede inbedding van leesteksten in situaties en contexten zijn erg belangrijk. De lezer zou daarom in staat gesteld moeten worden tot een optimale benutting van informatie te komen. (Huneke, 2010, 136)

Kwakernaak (2009, 145) onderscheidt daarvoor het:

Zoekend en structurerend lezen

Globaal kunnen er twee leesdoelen worden onderscheiden, die ook in de eindtermen van het examenprogramma Duits terug te vinden zijn. Zoekend lezen betekent dat een leerling moet kunnen bepalen of een tekst relevante informatie bevat of niet. Bij structurerend lezen moet een leerling zelf het belangrijkste uit een tekst zien te halen. Hij moet zelf beslissen wat een hoofdzaak is en wat bijzaak.

Er zijn een aantal teksten die voornamelijk zoekend worden gelezen, zoals een telefoonboek, woordenboek, spoorboekje of website. De lezer is op zoek naar hele specifieke informatie en het is niet nodig om alles te lezen. Structurerend lezen wordt gebruikt als je meer wilt weten over een onderwerp, bijvoorbeeld een krantenbericht over een brand in de omgeving. Een tekst kan ook eerst zoekend worden gelezen, zoals bijvoorbeeld een website. Je zoekt zolang tot je het stuk hebt gevonden waar het je om te doen is en dat lees je dan structurerend.

In het vreemde talenonderwijs wordt vooral het zoekend lezen getoetst. De leerlingen kunnen het beste eerst de vraag lezen en daarna op zoek gaan naar het antwoord. Maar in het "echte" leven staan geen vragen bij teksten en worden ze eigenlijk altijd structurerend gelezen. Door de manier van lezen op school worden ze eigenlijk niet voorbereid op het lezen buiten school.

Ook voor hun vervolgopleiding moeten ze structurerend lezen. Ze moeten zelf de hoofdgedachten uit tekst kunnen destilleren en een samenvatting ervan kunnen maken. Duitse vakliteratuur bevestigt dit ook: de kennis van de vreemde taal die later kan worden gebruikt en toegepast in een beroep, verhoogt de motivatie om de vreemde taal te leren (lezen).

Daarom is het belangrijk om leerlingen ook eens een opdracht mee te geven waarbij ze de hoofdpunten eruit moeten halen of de tekst in eigen woorden moeten samenvatten in hun moedertaal.

Om te voorkomen dat leerlingen letterlijk uit de tekst gaan citeren is het het beste dat leerlingen niet te vaak naar de tekst kijken. Zo moeten ze echt op zoek gaan naar de hoofdpunten. Natuurlijk is het afhankelijk van het soort tekst wat voor de opdracht wordt gebruikt. Een tekst die makkelijk toegankelijk is voor de leerlingen kan beter worden samengevat door weinig in de tekst te kijken dan een complexe en ingewikkelde tekst. Dan kan de samenvatting weer te globaal worden.

Lineair en concentrisch lezen

Sommige soorten tekst moeten lineair gelezen worden zoals romans, waarin met een bepaalde spanningsboog wordt gewerkt.

Maar heel veel teksten kunnen beter concentrisch worden gelezen, dat wil zeggen in meerdere leesrondes. De tekst wordt eerst globaal gelezen en daarna gedetailleerd. Krantenartikelen zijn eigenlijk altijd zo opgebouwd: de titel geeft de kern weer, daarna volgt een beknopte samenvatting waar het in het artikel om gaat en dan volgen de details.

Westhoff stelt, dat een tekst wordt gelezen omdat het met een bepaalde (lees)situatie samenhangt. Skimming is globaal, oriënterend, sorterend lezen. Scanning is selectief lezen: er moet specifieke informatie uit de tekst worden gehaald. Dan is er nog wat Westhoff het 'totale' lezen noemt: het gedetailleerde lezen (Westhoff, 1997, 107).

Leesstijlen komen vaak in combinatie met leesstrategieën voor. Gecombineerde oefeningen zijn daarom zinvol. Een geschikte volgorde ter oefening zou zijn, van globaal, via sorterend naar gedetailleerd lezen te gaan. Deze volgorde noemt Westhoff concentrisch lezen (Westhoff, 1997, 107).

Een Twitter-oefening traint het sorterende, globale lezen en de strategie van het mobiliseren van voorkennis en het gebruik van markeerpunten. Gatenteksten / raden van onbekende woorden oefenen het gedetailleerde lezen. Voor het oefenen van verschillende leesstijlen geldt, dat er beter geleerd wordt, wanneer men weet, wat men doet (Westhoff, 1997, 107). Onderzoek wijst verder uit, dat goede lezers flexibele lezers zijn: ze passen tempo, detaillering en strategie voortdurend aan hun leesbehoeftes aan.

Kwakernaak geeft een handig stappenplan om het de lezer makkelijker te maken:

1. bron, tekstsoort, onderwerp
2. "uitstekende delen" zoals titel, ondertitels, tussenkopjes, illustraties
3. eerste en laatste alinea
4. eerste en laatste zinnen van de overige alinea's (ELZA)

5. de hele tekst. (Kwakernaak, 2009, 145).

Door deze benadering wordt een tekst eerst top-down gelezen, dus aan de hand van eigen voorkennis wordt vastgesteld waar de tekst over zal gaan. Daarna pas wordt de tekst bottom-up gelezen, dus lineair. Een tekst kan niet alleen top-down gelezen worden, omdat je dan niet zeker kunt weten waar het over gaat. Een tekst kan wel alleen bottom-up worden gelezen, maar dat is heel inefficiënt en kost veel tijd.

Westhoff (1997, 84) pleit voor de Cloze-methode. Deze methode geeft bepaalde leerlingen de mogelijkheid, zijn/haar leesniveau van een tekst vast te stellen. De Cloze-Methode werkt als volgt: uit een boek worden willekeurige bladzijden genomen. Van elke bladzijde schrijft men de eerste en de laatste zin op. Wanneer een leerling dat gedaan heeft, maakt de leerling zelf gaten in de tekst. Wanneer de helft van de weggelaten woorden geraden kunnen worden, is de tekst voor de leerling geschikt. Maaïke Pulles spreekt zelfs van 90%. Gaten in de tekst compenseren andere kennis over bijvoorbeeld de logische structuur van een tekst.

Duitse vakliteratuur (Krumm, 1999, 945) bevestigt dit: het vinden van een logische structuur in een tekst is belangrijk. Lezers in de vreemde taal zouden via oefeningen die hun aandacht en hun vertrouwen in hun eigen voorkennis activeren tot een goede starthouding bij het lezen moeten komen. Het oefenen van leesstrategieën staat daarbij voorop: het zoeken, combineren en afleiden van tekstgedeelten is noodzakelijk. Dit vergt veel oefening, maar daardoor leren lezers ook lange en complexere teksten zelfstandig te verwerken. Gebruik van voorkennis, letten op signalen in de tekst (titel, illustraties) ontwikkelen een zoekende houding bij de lezers die belangrijk is voor de ontwikkeling van het tekstbegrip.

Westhoff heeft daarnaast nog een ander trainingsprogramma ontwikkeld, dat het gebruik van voorkennis bij het lezen van een tekst activeert:

1. zoek en ontdek logische (waarschijnlijke) lettercombinaties;
2. doe datzelfde met het zinsverloop;
3. en woordcombinaties;
4. zoek daarna de logische structuur van een tekst;
5. en ga uit van de actualiteit.

Westhoff (1997, 58) gaat er van uit, dat door het trainen van deze punten het tekstbegrip verbetert.

Huneke stelt eveneens dat in plaats van de opdracht "lees de tekst woord-voor-woord", de lezende leerling het inzetten van voorkennis zou moeten trainen. Daarmee anticipeert hij op het doel van de tekst. Na het lezen van de tekst kan de lezer controleren en nagaan of het voorspellende lezen ook correct was. Lezen wordt zo een gebeurtenis, dat beargumenteerd radend en voorspellend is. Lezers kunnen goede lezers worden, als ze zoveel mogelijk voorkennis bij het voorspellend lezen inzetten. (Huneke, 2010, 136)

Ook Bimmel stelt dat leren resultaat geeft, wanneer nieuwe kennis kan worden geïntegreerd in reeds aanwezige kennis. (Bimmel, 1999, 7)

Voor het begrijpen en leren zijn input en instructie niet doorslaggevend, constructieve operaties echter wel. Deze voltrekken zich bij elk mens anders omdat er bij ieder persoon een andere basis van reeds verworven voorkennis is. Voor diegene die leert, is het van belang om te weten wat het niveau van de voorkennis is, om de aangeboden input cognitief te kunnen verwerken. Als er nieuwe leerstof op basis van reeds bekende kennis geconstrueerd moet worden, dan komt de moedertaal weer in beeld: deze kennis beïnvloedt de formuleringen in de vreemde taal. Degene die leert moet zich meer van deze taalbeïnvloeding bewust zijn en de invloed van deze kennisbron benutten. Ook andere vreemde talen die eerder werden geleerd, behoren tot de kennis die het verwervingsproces beïnvloedt. (Huneke, 2010, 49)

Bepaalde teksten worden door een lezer met een bepaalde verwachting gelezen, zoals bijvoorbeeld een misdaadroman. De lezer weet precies wat hij kan verwachten, namelijk dat er een misdaad gaat worden gepleegd en dat er iemand is die de misdaad op gaat lossen.

Daarom is het voor het begrip van een tekst in een vreemde taal nuttig om te weten hoe een bepaald tekstsoort is opgebouwd, voordat je begint met lezen. Hier ligt voor de docent een taak.

Teksten zullen altijd van globaal naar detail moeten worden gelezen. In het begin is het veel belangrijker om de rode draad van een tekst te pakken te krijgen. In een tweede leesronde kan er dan op details worden gelet.

Bausch (1999, 31) spreekt ook van de vraag naar meer authentieke teksten.

Leesteksten in methodes hebben -zo is uit Duits onderzoek gebleken- vaak als nadeel dat ze zich beperken tot een schriftelijke vorm van taal. Een connectie met de actualiteit (in de wereld) is vaak niet aanwezig. Dit is een zwak punt in de methodes.

Intensief en extensief lezen.

Kwakernaak (2009, 148) noemt verder het *intensief en extensief lezen*. Het was vroeger in het vreemde talen onderwijs traditie om een tekst woord voor woord te begrijpen, intensief te lezen dus. Tegenwoordig weet men dat dit niet noodzakelijk is en dat extensief lezen zinvoller kan zijn. Een leraar moet leerlingen daarom steeds weer duidelijk maken dat ze een tekst niet woord voor woord hoeven te begrijpen, maar dat de rode draad vooral belangrijk is. Hierdoor legt hij ook de nadruk om het verhogen van het leestempo.

Verhalende teksten zijn vooral handig om het extensieve lezen te oefenen. Een docent moet ervoor zorgen dat de gekozen tekst voor de leerlingen geschikt is. Ze moeten inhoudelijk aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen maar ook wat betreft de taal moeten ze geschikt zijn. Er mogen wel wat onbekende woorden in een tekst zitten, maar dit moet het begrip en het leestempo niet te veel belemmeren. Het niveau van de tekst moet daarom $n+1$ zijn, maar dat is vaak moeilijk te bepalen.

Huneke constateert dat het kenmerkend voor authentieke teksten in een vreemde taal is, dat ze over het algemeen zijn geschreven voor lezers uit het land van de vreemde taal. Dit is voor leerlingen die de tekst in de voor hen vreemde taal lezen, een bron van potentiële misverstanden. (Huneke, 2010, 136). Toch kan het zogenaamde culturele leren bij het lezen tot een verbreding van de eigen horizon leiden. Dan wordt het lezen een leer-kans, waarmee het leerpotentieel in het vreemde talenonderwijs wordt vergroot. Dit is een pedagogische motivatie voor het vreemde talenonderwijs (Huneke, 2010, 137). De didactisch-methodische consequenties zijn het thematisch inbedden van leesteksten in het onderwijs. Zo worden ook begripsprocessen in "dalende verwerking" optimaal benut, want dit zou ook het geval zijn in authentieke leessituaties buiten het onderwijs. Een reden te meer om geschikte leesteksten uit te zoeken. Dit heeft ook consequenties voor de presentatie van de tekst en voor de fasering in het onderwijs. Plaatjes, titels, grafische elementen enzovoort bouwen aan de verwachtings-horizon. (Huneke, 2010, 137)

Een andere didactisch-methodische consequentie is, dat de leerling als individueel persoon met zijn eigen specifieke voorkennis en vaardigheden een tekst kan ontsleutelen. En dat niet alleen als tekst-decodeerder. Deze complexe, mentale handelingen (belangrijk voor het begripsproces), bevredigen ook de informatiebehoefte van de lezer. Didactisch gezien is het voor de keuze van de teksten daarom belangrijk, dat de belevingswereld van de lezer wordt aangesproken. Tegelijkertijd moet er echter ook iets nieuws worden aangeboden, wat zich over deze belevingswereld uitstrekt. (Huneke, 2010, 138)

Omgaan met onbekende woorden

Kwakernaak (2009, 150) stelt vast, dat door docenten vaak de opdracht wordt gegeven om tijdens het lezen de woorden die niet begrepen worden te onderstrepen. Maar eigenlijk is dit iets wat pas op het allerlaatste gedaan zou moeten worden. Op deze manier concentreren zich leerlingen te veel op wat ze niet begrijpen, terwijl ze eigenlijk gestimuleerd zouden moeten worden om bij onbekende woorden gewoon verder te lezen en te proberen om de rode draad van een tekst te begrijpen. Pas als leerlingen de tekst globaal hebben begrepen zou de aandacht op een dergelijk detail als een onbekend woord moeten worden gelegd.

Krumm (1999, 945) waarschuwt hier ook voor: de aanvankelijke motivatie van de lezer kan gemakkelijk omslaan in demotivatie.

Huneke constateert ook dat motivatieproblemen bij leerlingen kunnen optreden, wanneer een leerling (als beginnende lezer in een vreemde taal) langzaam en met veel inspanning een tekst leest en aan het eind moet vaststellen, dat het de moeite niet waard was. Een tekst in een vreemde taal moet sowieso meer opmerksamer en preciezer worden gelezen. En het zorgt voor genoegdoening en een bevredigend gevoel wanneer de leerling het gevoel heeft, dat die inspanning ook loont. (Huneke, 2010, 103)

Om leerlingen te motiveren, gaat men er in de didactiek van het lezen van uit, dat het belangrijk is om te weten hoe tekstbegrip ontstaat en geeft men aan dat er leesstrategieën moeten worden aangeleerd en gebruikt om succesvol en gemotiveerd in een vreemde taal te kunnen lezen. Daarnaast wordt in de didactiek van het lezen het gebruik van zogenaamde 'Übungstypologien' aangeraden. Hier wordt de opbouw van tekstkennis verder uitgewerkt.

In ieder geval: om tekstbegrip te stimuleren, zou er per (leer)niveau een gevarieerd en afwisselend aanbod van oefeningen moeten zijn. Deze zouden moeten zijn toegespitst op het (opnieuw) herkennen van woorden, woordgroepen en het op een speelse manier trainen van woordbetekenis.

Prof. dr. Kanselaar en drs. T. van Maanen van de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Utrecht (1987, 11) geven aan, dat voor een vlot begrip van een tekst een lezer een behoorlijke (receptieve) woordenschat nodig heeft. Naar schatting gaat het dan om een aantal tussen de 4.000 - 6.000 woorden. Om die woorden allemaal te verwerven, is een lange tijd en oefening nodig. Het is dus reëel om te veronderstellen, dat een lezer regelmatig onbekende woorden in een tekst zal tegenkomen. Het is beter dat de lezer hiermee leert omgaan. Daarom pleiten zij voor de leesstrategie van het raden van onbekende woorden uit de context. Dit voorspellende lezen stimuleert het vlotter lezen en het tekstbegrip. Een bijkomend voordeel van sneller lezen is, dat de lezer meer woorden in verschillende tekstvarianties tegenkomt. Dit vergroot de woordenschat. Westhoff hecht bovendien grote waarde aan de verbale fase (Westhoff, 1997, 97). Leesopdrachten moeten gepaard gaan met leesstrategie-opdrachten (mondeling of schriftelijk). Hiermee reflecteert een leerling en leert daarvan, omdat het leidt tot bewustwording. Deze verbale fase moet goed worden gestructureerd. Strategische vragen kunnen zijn:

- welke woordsoort wordt gebruikt?
- vormt het onbekende woord een combinatie met andere woorden in de tekst (die betekenisvol is)?
- is er een relatie tussen het onbekende woord en andere delen in de tekst?

Met antwoorden op deze vragen krijgt de leerling een context. Dit zou ook associaties kunnen geven voor de betekenis van het onbekende woord.

Het specifiek trainen van leesstrategieën heeft volgens Westhoff structureringsoefeningen nodig. Bij het gebruik van markeerpunten zijn dat bijvoorbeeld "in stukken geknipte teksten" (Westhoff, 1997, 109). De tekst moet opnieuw worden geschreven (of aan elkaar geplakt) met behulp van verbindingswoorden. Dit zijn leerzame oefeningen voor leerlingen, die al vanaf de onderbouw (klas 2,3) mogelijk zijn. Westhoff (1997,109) zegt dat hoe vroeger met deze structureringsoefeningen wordt begonnen, hoe vertrouwder

leerlingen worden (gemaakt) met de structuur van teksten. Dit heeft voordelen voor leesvaardigheidstraining en tekstbegrip en zelfs voor schrijfvaardigheid.

Wanneer er bij een tekstbegripoefening bepaalde informatie wordt weggelaten, moet er als docent wel rekening mee worden gehouden, dat deze informatie bij leerling bekend moet zijn. In de nog beschikbare delen van de tekst moeten aanwijzingen zijn, waaruit de leerlingen de goede informatie kunnen destilleren. Deze aanwijzingen zijn des te leerzamer wanneer ze achter het weglaten (de zg. Lücke) staan. (Westhoff, 1997, 115). Bij het maken van gatenteksten(materiaal) moet erop worden gelet, dat het weggelaten woord in de samenhang van de tekst belangrijk en te raden moet zijn. Meer dan 15 gaten in de tekst hebben niet de voorkeur (Westhoff, 1997, 118). Het is wel zo, dat hoe meer strategievragen door de "Lücke" worden beantwoord, des te leerzamer het 'gat' is. Het bewustmaken van de leesstrategieën is bij het raden van onbekende woorden de belangrijkste leeractiviteit (Westhoff, 1997, 118).

Literaire teksten in de vreemde taal met bijpassende didactiek en teksten over 'Landeskunde' kunnen in een later stadium ook worden gebruikt bij het leren (omgaan) met leesstrategieën voor een beter tekstbegrip.

Voorspellend lezen

De lezer weet vaak meer dan er in een tekst staat. Deze kennis stelt hem in staat hypothesen over een tekst te vormen die hij al lezende verifieert. De lezer maakt gebruik van de redundantie in de tekst. Volgens Westhoff (1981,) is iemand leesvaardig als hij goed gebruik weet te maken van die redundantievelden.

Door middel van oefeningen kan de lezer getraind worden in het gebruik van redundantievelden.

Op basis van de redundantievelden kunnen we verschillende componenten van leesvaardigheid onderscheiden bijvoorbeeld:

- het raden van onbekende woorden;
- het vertrouwd zijn met de structuur van een tekst;
- anticiperen.

Deze componenten dragen bij tot het begrijpen van een tekst. We beperken ons in deze fase tot het raden van onbekende woorden uit de context en anticiperen.

Kennisverwerving van letters, woordcombinaties en zinsopbouw zijn belangrijk voor het tekstbegrip vindt ook Westhoff. Daarnaast spelen activerende didactiek en materiaal een belangrijke rol bij de leesvaardigheid. Veel lezen (leeskilometers maken) zijn belangrijk, evenals leesteksten die vanaf het begin tamelijk makkelijk te lezen zijn. Het instapniveau van de leerlingen moet daarbij door de leraar niet worden overschat. Krantenartikelen, die vaak door leraren worden gebruikt, zijn helemaal niet zo eenvoudig. (Westhoff, 1997, 85). Bepaalde informatie uit het buitenland is bij leerlingen helemaal niet bekend, wat het tekstbegrip niet eenvoudiger maakt. Bovendien zijn er verschillende leesniveaus per individuele leerling: ook daarmee moet een docent rekening houden.

Westhoff vindt verder het mobiliseren van voorkennis bij het lezen belangrijk. Het gebruik van gevarieerde teksten zijn belangrijk voor het tekstbegrip. Bij gatenteksten moeten de leerling een tekst met weinig tekstinformatie reconstrueren. Deze strategie helpt hen ook met teksten met voor hen veel onbekende woorden. Om een beter tekstbegrip te krijgen en plezier te hebben in het lezen, is het aan te bevelen de leerlingen een keuze te laten maken uit verschillende teksten. Dit is tevens een goede instapoefening van de leesstrategieën. (Westhoff, 1997, 91). Hiermee houden wij in ons educatief ontwerp rekening en verklaart ook de opbouw van de reader en het lesprogramma.

Het raden van onbekende woorden

Voor het vlot en met begrip kunnen begrijpen van een tekst heeft de lezer een aanzienlijke receptieve woordkennis nodig. Men schat dat het aantal woorden voor

receptief taalgebruik 4.000 à 6.000 woorden bedraagt. Het verwerven van zo'n groot aantal vreemdtalige woorden is een arbeids- en tijdsintensief werk. Zelfs wanneer iemand over een receptieve woordenschat van die omvang beschikt zal het regelmatig voorkomen dat hij onbekende woorden tegenkomt. Het is dus belangrijk dat leerlingen met teksten om leren gaan waarvan ze niet alle woorden kennen. In dat kader is het noodzakelijk dat ze over strategieën beschikken die het ontbreken van kennis van een bepaald woord compenseren. Een dergelijke strategie is het raden van onbekende woorden uit de context. Deze raadvaardigheid ontwikkelt zich zelden spontaan; onderzoek heeft uitgewezen dat het te trainen is (Schouten-van Parreren, 1985, 177). Het kunnen raden van woorden bevordert enerzijds het vlotter lezen c.q. begrijpen van teksten. Anderzijds wijst onderzoek uit dat het een uitstekende manier is om woordenschat te verwerven en uit te breiden. Volgens Schouten-van Parreren (1985, 177) heeft gevarieerd handelen (raden, opzoeken, analyseren) aan materiaal tot gevolg dat het beter onthouden wordt. Leerlingen die vlugger lezen komen meer (nieuwe) woorden per tijdseenheid in meer verschillende contexten tegen. Ook dit aspect zou een gunstig effect op de beklijving en uitbreiding van de woordenschat hebben. Aangezien de onbekende woorden in een tekst (context) voorkomen worden mogelijkheden tot systeeminbedding (het vormen van een semantisch netwerk) geschapen. Deze systeeminbedding zorgt er voor dat (woord)kennis gemakkelijker geactualiseerd kan worden. Kortom het afleiden van de betekenis uit de context blijkt het onthouden te bevorderen (Schouten-van Parreren, 1985, 177). Raadvaardigheid biedt de leerling echter weinig steun bij het achterhalen van de betekenis van idiomatische uitdrukkingen als 'to kick the bucket'.

Er zijn verschillende aspecten die ertoe bijdragen de betekenis van een onbekend woord af te leiden. Men kan bijvoorbeeld de betekenis afleiden:

- door een analyse van het woord (woordsoort, stam, prefix, suffix, dit is veld 1).
- uit de directe context, bijvoorbeeld voorafgaande woorden (veld 2);
- door middel van een bredere context, een alinea of zelfs de gehele tekst (velden 3, 4 en 5);

Met andere woorden bij het raden van woorden handelen leerlingen op verschillende hiërarchisch geordende linguïstische niveaus te weten:

- stilistisch;
- semantisch;
- syntactisch.

Een onderzoek waarbij het raden van een onbekend woord en het raden van een woord voor een lege plek (blank) in de tekst met elkaar vergeleken werden, wees uit dat in het eerste geval veel meer fouten gemaakt werden dan in het tweede geval. Leerlingen maken dus veel fouten op lexicaal niveau (Schouten-van Parreren, 1985, 177).

Het gebruik van een oriënteringskaart met heuristische regels leverde minder fouten op. Deze kaart bevatte een aantal regels voor elk van de drie niveaus. Op de ene helft stonden regels ten aanzien van handelingen die altijd uitgevoerd moesten worden, op de andere kant stonden "extra" regels die in probleem situaties uitkomst konden brengen. Het doel van deze fase is globaal tekstbegrip en niet het leren van woorden. In dit geval hoeven niet *alle* woorden op de boven beschreven manier aangepakt te worden. De raadactiviteit moet afgestemd worden op het leesdoel. Bij globaal lezen kan men over een aantal woorden worden "heen lezen". Men zou daarentegen wel aandacht moeten besteden aan onbekende sleutelwoorden of onbekende woorden in passages die interessant of belangrijk lijken (Schouten-van Parreren 1985, 177).

Anticiperen

Tijdens het lezen vormt de lezer hypothesen die al dan niet bevestigd worden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van verschillende kennisbronnen. Men kan de leerlingen bijvoorbeeld trainen in bewust ruimte maken voor het doen van voorspellingen over het verloop van een tekst.

Men zou de computer bij deze training in kunnen schakelen vanwege z'n presentatie.

Voor wat betreft het anticiperen heeft een fictieve tekst betere mogelijkheden voor het tekstbegrip, omdat het verhaal voor de leerlingen voor de eerste keer beschreven wordt (Westhoff, 1997, 85). Dit is een voordeel ten opzichte van krantenartikelen. Wanneer de leerling zijn voorkennis bij het lezen van teksten gebruikt, komt het lezen van literaire teksten een stap dichterbij. Als de leerling eigen ervaringen en verwachtingen gebruikt en daarmee zijn voorkennis activeert, wordt het lezen tot een interactief proces, dat het lezen van literatuur eenvoudiger maakt (Westhoff, 1997, 85). Literaire teksten moeten echter in het begin niet worden gebruikt, omdat de voorwaarden voor het tekstbegrip (woord- en lettercombinaties, zinsopbouw en zinsverloop) in zulke teksten voor leerlingen niet gemeengoed zijn. Hiermee houden we in ons educatief ontwerp in de P2 rekening.

Lees- en luistertempo, herhaling en onderbreking

In het Nederlandse onderwijssysteem is het traditie om in een vreemde taal de leesteksten klassikaal door een leerling voor te laten lezen. Dit gaat dan meestal in een langzaam tempo en is ook onnatuurlijk, want in het dagelijks leven leest eigenlijk niemand hardop. Hierdoor worden leerlingen belemmert in hun leesontwikkeling. Zouden ze stil mogen lezen zouden ze veel sneller kunnen leren lezen in een vreemde taal. De gedachten hierachter is dat leerlingen ook de klank-tekenkoppeling van een vreemde taal kunnen leggen. In de onderbouw is dat ook zeker nuttig, maar in de bovenbouw moet de focus liggen op het verhogen van het leestempo. De koppeling van klanken aan tekens kan ook bereikt worden als de docent zelf voorleest of een geluidsdrager gebruikt. Als het gaat om de vaardigheid lezen, dan moet ook dat het doel zijn en niet de uitspraak van woorden.

Het leesonderwijs moet van een leerling een geoefende lezer maken, dat wil zeggen dat een leerling niet meer woord voor woord leest maar meerdere woorden in één oogopslag kan lezen. En hoe vaker iemand leest hoe meer woorden diegene in één oogopslag kan lezen. Als iemand net begint met het leren van een vreemde taal, zal het aantal woorden die in één keer worden waargenomen nog niet zo groot zijn, maar het zaak van het leesonderwijs om hier vordering in te brengen. Natuurlijk moet het niveau van de tekst passen bij het leesniveau van de leerling. Een te moeilijke tekst zal dan ook niet het leestempo van de leerling bevorderen. Als hij langzamer moet lezen omdat de tekst moeilijker is, dan zal hij vaker moeten herlezen om te kunnen begrijpen wat er staat. Dit geldt niet alleen voor moeilijke teksten maar ook voor leerlingen die meer moeite hebben met het begrijpen van een Duitstalige tekst. Door een stuk tekst te herlezen, wordt het begrip van de tekst beter. Een ander hulpmiddel is het onderbreken van een tekst. Dat is eigenlijk meer aan de orde bij luistervaardigheid, maar ook bij leesvaardigheid kan dat handig zijn, zodat leerlingen het gelezen stuk tekst beter kunnen verwerken. Het is aan de docent om te bepalen hoe hij omgaat met het herhalen en het onderbreken. Dit zal bij elk lees- of luisterdoel weer verschillend zijn. Als leerlingen globaal moeten lezen is onderbreken minder noodzakelijk dan wanneer ze gedetailleerd moeten lezen.

Inhoudelijke moeilijkheidsgraad

Iedereen weet dat de ene tekst moeilijker is dan de andere maar het is lastig vast te stellen of een tekst precies op het niveau $n+1$ ligt.

Je kunt twee verschillende moeilijkheidsgraden onderscheiden, een talige en een inhoudelijke.

Of een tekst voor de lezer moeilijk is of niet, ligt aan de kennis en het referentiekader van de lezer. Iemand die veel over pc 's weet zal een tekst in een vreemde taal beter begrijpen dan iemand die van pc 's niets afweet.

Daarom kan een inhoudelijke moeilijkheidsgraad van een tekst heel lastig worden vastgesteld voor een hele klas. Ook leergangauteurs hebben niet altijd de juiste tekst te pakken.

Er kan wel gezegd worden dat bepaalde teksten makkelijker zijn dan anderen. Een verhalende tekst is meestal makkelijker dan informatieve of betogende teksten die vooral op het examen worden gebruikt. Verhalende teksten zijn daarom heel geschikt voor de onderbouw om het lezen te stimuleren. In de bovenbouw kunnen ze ook gebruikt worden

om het leestempo te trainen. Zou men op het examen met verhalende teksten werken, dan is het voor de bedenkers heel lastig om een moeilijke opgave te bedenken.

Talige moeilijkheidsgraad

Door middel van woordkeuze kan een tekst veel moeilijker worden gemaakt. Om een tekst in een vreemde taal te kunnen begrijpen moeten leerlingen over een redelijke woordenschat beschikken. Om een tekst te kunnen begrijpen moeten 95% van de woorden bij de leerlingen bekend zijn. Dan kunnen ze de rest van de woorden uit de context afleiden.

Als didactische mogelijkheden noemt Kwakernaak (2009, 144) onder andere het volgende. Wanneer je wat meer activiteit (productiviteit) / zelfstandigheid van een leerling verwacht, zou je als docent in de didactiek kunnen kiezen voor bv. aanvulzinnen. Het begin van de zin geeft dan een opzet voor het in te vullen antwoord. Vraag en antwoord worden dan op een natuurlijke manier gecombineerd.

Andere didactische opties zijn:

-
- "ja-nee"vraag,
 - goed-foutopgave,
 - meerkeuzevraag;
 - een samenvatting met fouten corrigeren;
 - een goede samenvatting kiezen;
 - een samenvatting samenstellen uit twee- of meerkeuze zinnen;
 - een samenvatting samenstellen uit gespleten zinnen;
 - een gehusselde samenvatting in goede volgorde zetten.";
 - knipteksten / kopjes maken.
 -

Bij het maken van dergelijke opdrachten, is het goed om als docent eerst een eigen samenvatting te maken en dan van antwoord naar de constructie van de vragen te gaan. Ook een logische zinsbouw (een goede syntax) in het antwoord is daarbij van belang.

Kwakernaak (2009, 145) beschrijft een mooi stappenplan voor (concentrisch) lezen. Hierin is het voor de lezer belangrijk de tekst (op alinea's) te kunnen indelen en verbanden tussen tekstdelen te leggen, zodat er een logische tekst- en dus begripsvolgorde ontstaat. Hiervoor zijn diverse didactische mogelijkheden:

- kopjes maken (verzinnen)/ kiezen / toewijzen bij verschillende alinea's;
 - gaten vullen in leesteksten.
- Westhoff geeft tevens didactische mogelijkheden:
- Leerlingen kunnen via de Cloze-methode teksten uitzoeken die bij hun leesniveau passen. Daarna is het belangrijk hen leesstrategieën aan te leren. Elke leerling leert op zijn/haar eigen manier, daarom zou een leerling ook de leesstrategie kiezen en gebruiken, die bij de eigen leerstijl past. De keuze voor een bepaalde leesstrategie hangt ook samen met de lengte van een tekst. Voordelen van het gebruik van leesstrategieën is, dat leerlingen de meest informatie tekstelementen zien, lezen, voorkennis mobiliseren en zich bewust worden van de structuur van de tekst. (Westhoff, 1997, 88).
 - De leerlingen moeten leesstrategieoefeningen aanwenden, zoals bijvoorbeeld een telegramoefening. Uit een tekst moet informatie gefilterd worden, die men in een telegram zou noemen / in telegramstijl opschrijft. Vandaag-de-dag zou deze oefening een Twitteroefening kunnen zijn. In beknopte stijl (in een maximum

aantal tekens) schrijft de leerling op, wat het belangrijkste is, in een tekst. Dit versterkt het leereffect van het tekstbegrip en kan in de verbale fase expliciet worden gemaakt (Westhoff, 1997, 88). Daarnaast is de Twitteroefening zeer goed geschikt als oefening voor het sorterende, globale lezen.

- Een andere leesstrategieoefening is het gestructureerd gebruik van markeerpunten. Westhoff noemt het gebruik van een markeerstift. In 2011 zijn er ook digitale mogelijkheden in de vorm van een PDF-XCHANGE Viewer. De handleiding hiervan voegen we als bijlage bij. Het gebruik ervan bevordert het herkennen van de structuur van een tekst. Dat kunnen ook verbindingswoorden (signaalwoorden/konnektoren/scharnierwoorden) zijn. In de bijlage van ons educatief ontwerp zit een lijst met verbindingswoorden, die in de methode Na Klar! worden gebruikt. Dit is tevens de bovenbouwmethode voor Duits op CSG Dingstede. Bij het gebruiken van een leesstrategie en het maken van een leesstrategieoefening gaat het bij dergelijke woorden om functie en niet alleen om betekenis. De strategie moet deze functie ook oefenen, daarom moeten de verbindingswoorden niet abstract worden omschreven, maar zo concreet mogelijk worden weergegeven. Voorbeelden zijn daarvoor geschikt en het mondeling en schriftelijk herhalen en activeren is noodzakelijk. Omschrijvingen of definities van verbindingswoorden mogen ook in de moedertaal van de leerling worden geoefend (Westhoff, 1997, 91). Het doel van de oefening is, dat de leesstrategie wordt geoefend; het gaat niet zo zeer om het raden van het onbekende woord. Samenwerking heeft de voorkeur, omdat de leerlingen dan tot een oplossing moeten komen. Zo wordt ook de strategie van de verbale fase (men moet zich uiten) gebruikt. Een schriftelijke oefening is bijvoorbeeld de volgende:

Gemarkeerd woord	Verwijst naar
Deshalb

- Een andere goede structureringsoefening is het maken van zogenaamde Bilderge-schichten (Westhoff, 1997, 91). Wanneer de leerlingen afbeeldingen in de goede volgorde kunnen zetten, is voor hen de structuur van de tekst duidelijk

Samenvatting

De vorm van een samenvatting kan verschillen: het kan in uitgebreide zinnen worden beschreven of juist heel kort in trefwoorden. Er kunnen zelfs tabellen, grafieken, mindmaps e.d. worden ingezet, waardoor tekstbegrip wordt gevisualiseerd. In ieder geval wordt er bij samenvattingen een behoorlijke productieve beheersing verwacht. Docenten kunnen wat de taal betreft kiezen uit een mengeling van moeder- en doeltaal. Het gebruik van de doeltaal is afhankelijk van de leerdoelen. Wil een docent bv. een oefening in productieve leesvaardigheid, dan is de doeltaal wel een pre. Wordt de leesvaardigheid echter receptief beoefend, dan is het niet perse noodzakelijk. In de vakliteratuur wordt ook gepleit om de leerlingen te stimuleren en te laten oefenen –voor wat betreft de samenvattingen, met het maken van aantekeningen in trefwoorden of het gebruiken van een telegramstijl. Als de tekst daarvoor te lang en te ingewikkeld is, wordt in de vakliteratuur verder aanbevolen, om de leestekst eerst te skimmen, te lezen, te herlezen en dan samenvattende notities te maken.

Interpreteren

In de eindtermen leesvaardigheid voor havo/vwo wordt gesteld dat “de kandidaat conclusies kan trekken met betrekking tot intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur.” Literaire teksten, maar ook bv. columns lenen zich voor het oefenen van interpreteren van leesteksten.

Tekstbegrip – wordt het makkelijker gemaakt?

Volgens Storch (2011, ...) gaat het bij tekstbegrip niet alleen om een didactische basis maar ook om een psychologische basis.

Als een tekst gelezen wordt, dan wordt alleen de geschreven tekst waargenomen maar er wordt ook tussen de regels door gelezen. Een lezer weet vaak veel meer dan in de tekst staat. Een voorbeeld: "kurzentschlossen betrat sie das Restaurant. Eine halbe Stunde später fühlte sie sich schon viel wohler und verließ mit einem knappen Gruß zum Ober die gemütliche Gaststube." Hoewel het niet in de tekst wordt genoemd, weet de lezer dat de vrouw met de ober een bestelling opgegeven heeft. Hij begrijpt ook dat de vrouw haar rekening voor het genuttigde eten en/of drinken heeft betaald. Over deze kennis geschikt iedereen die al wel eens in een restaurant gegeten heeft.

Daarom is het belangrijk dat bij een leerder deze voorkennis wordt geactiveerd, omdat dit het begrip van een tekst makkelijker maakt.

Zodra iemand niet in zijn moedertaal leest is hij geneigd om lineair te lezen. Hij wil elk woord begrijpen, wat het leestempo behoorlijk vertraagd. Dit is niet noodzakelijk om alle informatie uit de tekst te begrijpen. Het gebeurt uit onzekerheid. Je kunt een tekst ook begrijpen als je niet elk woord meteen begrijpt. Omdat de woordenschat in een vreemde taal kleiner is, is het heel belangrijk dat er bij het begrijpen gebruik wordt gemaakt van de context.

Vaak gemaakte fouten

Fouten die vreemde taal docenten vaak maken, zijn:

1. Een duidelijk leesdoel moet aanwezig zijn. Je kunt leerlingen niet een tekst geven zonder doel, omdat ze dan alle informatie even belangrijk vinden.
2. De docent moet leerlingen niet laten focussen op wat ze nog niet weten. Als je leerlingen laat merken dat ze een tekst niet letterlijk hoeven te begrijpen zullen ze meer vertrouwen in hun vaardigheden krijgen.
3. Teksten hoeven niet woord voor woord en zin voor zin gelezen en begrepen te worden
4. Als het om het tekstbegrip gaat hoeven teksten niet hardop gelezen te worden. Dit is een andere vaardigheid, namelijk voorlezen en dat draagt niet bij aan het tekstbegrip.
5. Aan de hand van leestoetsen wordt het begrip wat een leerling van een tekst heeft getoetst. Meestal wordt dit door docenten gedaan die leerlingen hiervoor weinig tot niets hebben aangeleerd en het schiet dit aan z'n doel voorbij. De stimulans en toetsing van tekstbegrip zijn twee verschillende dingen en mogen niet met elkaar verward worden.

Kwakernaak, Westhoff, Bausch en Krumm noemen deze vaak voorkomende fouten ook in hun onderzoeken.

Kennis- en tekstgestuurde processen bij het tekstbegrip

Er moet worden onderscheiden in kennis- en tekstgestuurde processen bij het tekstbegrip. Tekstgestuurd is bijvoorbeeld het focussen op bekende delen van een tekst. Elke tekst bevat makkelijk te begrijpen elementen, zoals: getallen, namen, geografische begrippen, internationale woorden, tijds aanduiding, bedrijfsnamen etc. Een leerling moet hierop leren letten en ze voor het begrip van de tekst gebruiken. Met een oefening kan hierop getraind worden.

Storch (2011,) noemt een aantal kennisgestuurde processen bij tekstbegrip. Hieronder volgt een opsomming van deze punten:

- *Tekstsoort bepalen*

Als een leerling weet om welk soort tekst het gaat, weet hij ook hoe hij hem moet lezen. Een fictief verhaal lees je anders dan een advertentie in de krant.

- *Leesintentie*

In hun moedertaal lezen leerlingen anders, ze hebben een natuurlijke leeshouding. Het is belangrijk dat ze deze houding ook in een vreemde taal kweken. Dit maakt het begrijpen makkelijker.

- *Eerste inhoudelijke oriëntatie*

Een leerling oriënteert zich aan de hand van titel, subkopjes, lay-out, plaatjes e.d. over de inhoud van de tekst. Hij krijgt een idee van waar het in de tekst gaat.

- *Vraaggestuurd tekstbegrip*

Leerlingen leren vragen te stellen over de tekst die ze moeten lezen. Door dit vooraf te doen helpen de vragen bij het tekstbegrip.

- *Hypotheses bij een tekst opstellen*

Deze methode zou intensief gebruikt moeten worden in het vreemde talen onderwijs. Met behulp van bepaalde tekstkenmerken (titel, plaatjes, grafieken) kan een leerling hypothesen opstellen over de inhoud van de tekst. Dit dient als hulpmiddel bij het begrip en een tekst hoeft ook niet helemaal begrepen te worden om een antwoord op de hypothese te krijgen.

- *Voorspellen van de inhoud*

Dit kun je doen met korte verhalen of sprookjes. Leerlingen krijgen het begin van een verhaal en moeten voorspellen hoe het verder zou kunnen gaan. Hiervoor moeten ze op die stukken letten, die iets weggeven over de voortzetting van het verhaal. Volgens Storch maakt het de leerlingen duidelijk dat er tijdens het lezen een continue interactie tussen tekst en lezer plaatsvindt, waardoor toenemende kennis over de tekst het tekstbegrip bevordert.

Naast de hierboven genoemde punten zijn er ook hulpmiddelen voor het begrip op tekstniveau. Een docent kan leerlingen ook aanleren om de context te gebruiken.

Zelfstandig (ondernemend) lezen

Van een autonomisering van het leren is sprake wanneer leerprocessen persoonlijke, zelfactiverende, autonome verwervingsprocessen zijn met als uitgangspunt de eigen, individuele voorkennis. De autonomie van de leerling wordt bevorderd wanneer hij leert zelfstandig om te gaan met naslagwerken, woordenboeken en lesmethodes. (Huneke, 2010, 184). Bimmel spreekt van autonoom leren wanneer de leerlingen de centrale beslissingen over hun leren zelf nemen. De leerlingen hebben het recht om hun eigen leerproces en eigen leerritme vorm te geven. Dat betekent een sterke concentratie op het individu, wat niet in elke cultuur een positieve waarde is. Het betekent echter niet, dat docenten hun leerlingen aan hun lot moeten overlaten en zich als docent bevrijd weten van de inhoudelijke verantwoording voor datgene wat in de les gebeurt. In tegendeel: de leerlingen zijn op de hulp van de docent aangewezen. (Bimmel, 1999, 5) Het autonome leren heeft dus consequenties voor het onderwijs: het betekent verandering van vertrouwde paden en leervormen. Een docent bemiddelt als coach om de leerlingen het leren te vergemakkelijken en systematisch hulp te bieden (manager of learning resources is een mooie term). De docent zorgt in een module voor een aanbod

van authentiek leermateriaal. Nieuwe media, zoals het internet bieden daarvoor onuitputtelijke mogelijkheden. (Bimmel, 1999, 179).

Basisprincipes voor het zelfstandig (autonoom) leren zijn ondermeer de vaardigheid het eigen leren te plannen en erop te reflecteren. Het gaat om het zelf organiseren van het leren. De beheersing van leerstrategieën is een belangrijke voorwaarde voor autonoom (zelfstandig) leren. Het leren staat in het middelpunt en leerstrategieën moeten worden getraind om de zelfstandigheid (autonomie) van de leerling op- en uit te bouwen. (Bimmel, 1999, 5) De leerling reflecteert op deze leervorm: de fases van zelfreflectie en zelfregulering vinden constant plaats. (Bimmel, 1999, 6)

Het aantal leertypes in een klas komt bijna overeen met het aantal leerlingen in de klas. Dit betekent, dat er verschillende insteken/ingangen om te leren moeten zijn. (Bimmel, 1999, 22) Huneke constateert dat het in het traditionele vreemde talen-onderwijs moeilijk is de leerbehoefte van elke individuele leerling recht te doen. Sommige leerlingen vervelen zich omdat ze te weinig worden uitgedaagd, andere leerlingen kunnen de les niet volgen. Het is moeilijk in de les daarop terug te koppelen, of een persoonlijk gesprek met de leerling te hebben. De doorgaans dominante leiding van het onderwijsproces door de leraar verhindert, dat de leerlingen hun leerproces zelf ter hand nemen. Ze worden niet aangemoedigd hun individuele leerbehoeften en voorwaarden daartoe via overeenkomstige leerwegen te ontdekken. (Huneke, 2010, 111) Zo delft de eigen leerdynamiek het onderspit ten gunste van het gestuurde leerproces van de docent. (Huneke, 2010, 112)

Het traditionele vreemde talen onderwijs onderscheidt zich fundamenteel van het zogenaamde "ongestuurde" leren (het liefst in het land van de doeltaal). (Huneke, 2010, 113)

Is het zelfstandige, zelfgestuurde, autonome leren een pedagogische modegril of speelt de eis van zelfstandigheid in het leerproces echt een grote rol? (Bimmel, 1999, 26) Nee, zegt Bimmel: autonoom leren is geen modeverschijnsel in het vreemde talenonderwijs, concepten ervan zijn geworteld in zowel de filosofie van het humanisme, als in algemeen maatschappelijke idealen met betrekking tot vrijheid van denken en handelen. Nieuwe inzichten uit de neurofysiologie (hoe informatie wordt opgenomen, verwerkt en opgeslagen wordt) en impulsen uit de filosofie van het constructivisme hebben de pedagogische discussie beïnvloedt. Leren is een actief proces, dat de leerling zelf vorm moet geven en verantwoorden. Het autonome leren berust op principes die al in de 18^e eeuw werden beschreven (Reformpädagogik) en verder werden ontwikkeld (Maria Montessori bv.).

Er zijn maatschappelijke redenen te geven, waarom autonoom leren in het vreemde talenonderwijs zou moeten worden geconcretiseerd. In een tijd waarin in hoog tempo steeds nieuwe eisen worden gesteld, noopt tot "een leven lang leren." Het leren-leren is daarom van groot belang.

Daarnaast zijn er leerpsychologische redenen. Leerlingen zijn verschillend: ze verschillen in (van) motivatie, ze hebben verschillende vaardigheden een taal te leren, ze hebben verschillende manieren hoe ze iets onthouden en verwerken. Daarom is het zinvol op de individuele leerbehoeften van leerlingen in te gaan en er rekening mee te houden. Dat bevordert de motivatie. (Bimmel, 1999, 178)

Motivatatie is een belangrijke voorwaarde voor het leren van leerlingen: zij moeten zelf zin hebben om te leren. Hun persoonlijke, authentieke betrokkenheid geeft motivatie om hun eigen leren te reguleren. (Bimmel, 1999, 86) Tips van docenten zijn zonder twijfel goed bedoeld, maar (alleen) leerlingen die van zichzelf gemotiveerd en zelfstandig zijn, eigenen zich die tips daadwerkelijk toe en gaan er zelfstandig mee aan de slag. (Bimmel, 1999, 91) De eigen motivatie en interesse van de leerling staan op de voorgrond en zijn voorwaarde voor het succesvol autonoom leren. Het stapsgewijs leiden van de leerling tot

het zelfstandig leren laat ze hun eigen leersituaties analyseren. Dit transparant maken zodat de leerling zich er bewust van wordt, is van belang (Bimmel, 1999, 127)

De context wordt door jongeren verregaand zelf bepaald. Hun socialisatie in een sterk veranderende maatschappij leidt tot verschuiving van normen en waarden en zijn zeker niet meer eenduidig. (Bimmel, 1999, 27)

Individualisering en grotere onafhankelijkheid zijn voor jongeren een wezenlijk bestanddeel van hun leven. Consequenties voor school en onderwijs zijn:

- De gegroeide zelfbestemming van de leerlingen zou in het onderwijs opbouwend benut moeten worden;
- Op school zou het mogen meebeslissen van leerlingen in vraagstukken met betrekking tot onderwijs geoefend moeten worden. (Bimmel, 1999, 28)

Belangrijke vragen zijn ondermeer: voldoet het oriënterende lezen? Moet er alleen relevante informatie uit de tekst gezocht worden? Of moet de tekst in gedeeltes en precies en gedetailleerd worden gelezen? Om hierin beslissingen te kunnen nemen, moet het eigen leesproces en de eigen informatiebehoefte in kaart worden gebracht. Daarin ligt zeker een kans om de zelfstandigheid van leerlingen (ook buiten het onderwijs) te ondersteunen. (Huneke, 2010, 138). Bimmel stelt dat de leerlingen de centrale beslissingen ten aanzien van hun Leren zelf moeten nemen. Leerlingen beslissen dat ze willen leren, hoe ze het leren willen aanpakken, welke materialen en hulpmiddelen ze willen gebruiken, welke leerstrategieën ze willen inzetten, of ze alleen of met anderen willen leren, hoe ze hun leertijd willen indelen, hoe ze controleren of ze succesvol hebben geleerd. De leerlingen nemen het initiatief voor hun leerproces: ze sturen, organiseren en evalueren het. De leerling moet zeer goed in staat zijn om buiten de normale kaders om, succesvol te leren. Daarmee wordt de zelfstandigheid (autonomie) van de leerling op- en uitgebouwd. (Bimmel, 1999, 33) Geef leerlingen daarom keuzemogelijkheden met betrekking tot het kiezen van hun eigen leeractiviteit. (Bimmel, 1999, 98) Leerlingen zouden meer verantwoording voor hun eigen leerproces moeten mogen overnemen: dit zou bijdragen aan hun emancipatie. De leerlingen zelfverantwoordelijkheid toevertrouwen en dit überhaupt toelaten, vergt moed van de docent. De rol van de leraar zal duidelijk veranderen: hij staat niet meer in het middelpunt van het onderwijs, maar wordt een centraal stuurpunt en laat het collectieve leerproces los. (Bimmel, 1999, 33) Bimmel stelt wel dat het goed is deze leerweg in kleine stappen te gaan (Bimmel, 1999, 35): de leerlingen eigen verantwoording te laten dragen voor hun leerproces, moet stapsgewijs op de leerlingen worden overgedragen. Het autonome leren is geen methode, maar laat de leerlingen met betrekking tot de vaardigheden eigen beslissingen nemen. De leerling heeft de wil om de verantwoording voor het zelf leren over te nemen en leert kritisch te reflecteren. Technieken die de leerling hiervoor moet gebruiken zijn cognitieve strategieën om het eigen leerproces gestalte te geven, te bewaken en te evalueren. De docent moet initiëren en bemiddelen. (Bimmel, 1999, 177)

Vreemde talenonderwijs die constructivistisch gefundeerd is, gaat niet uit van leerdoelen, maar van de lerende persoon en zijn eigen specifieke voorwaarden en mogelijkheden. In plaats van een module zou authentiek materiaal moeten worden verwerkt en teksten die in een leergroep zelf ontstaan. Elke leerling zou zijn eigen leerroute met behulp van ter beschikking staande input moeten vinden. Het sturen van het verwervingsproces doet de leerling zelf en de leraar ondersteunt hem in dit proces. Daarmee wordt de leerling een autonoom lerende persoon. Hij werkt individueel, of samen in kleine groepen met authentieke teksten en creatieve opdrachten in een prikkelende leeromgeving. De leerling is zich daarbij bewust van zijn verschillende leerstrategieën die bij zijn leertype horen. (Huneke, 2010, 50).

Volgens de constructivistische opvatting construeren leerlingen een vreemde taal in grote mate individueel, waarbij ze alle hen ter beschikking staande bronnen en strategieën proberen te benutten. Didactische hulp moet met de behoeften van de leerling overeenkomen: dit ondersteunt het constructieproces. (Huneke, 2010, 52).

Bimmel stelt eveneens dat Constructivistische leertheorieën de individualiteit van leerprocessen en leerresultaten accentueren. Het menselijke geheugen organiseert zichzelf als systeem en daarmee voor zichzelf als persoon de wereld om hem heen. Leren kan daarom alleen maar in zelfverantwoordelijkheid met weinig invloed van buiten (school, docenten). Er kan alleen maar tot begrip worden gekomen / alleen maar worden geleerd, wanneer dit met reeds aanwezige kennis kan worden verbonden. (Bimmel, 1999, 40)

Ook Cognitieve leertheorieën zien de mens als actief deelnemer van het leerproces, dat informatie doelgericht uit kan kiezen, kan verwerken en daarmee bewust kan leren. De mens is daarmee een "systeem" dat informatie verwerkt. Het menselijke leren is een proces, dat zich actief bezighoudt met informatieverwerking. Een wisselwerking tussen voorkennis en nieuwe informatie zorgt voor gerestructureerde kennis die kan worden veranderd, aangevuld. (Bimmel, 1999, 38)

Zowel constructivisten als voorvechters van modulaire taaltheorieën zijn het eens, dat beslissende processen zich vooral autonoom in de hoofden van de leerling afspelen. (Huneke, 2010, 246)

Daarom zouden leerlingen de mogelijkheid moeten hebben op hun eigen manier te leren, waarbij het leren-door-te-ontdekken een bijzondere plek inneemt. Daarnaast moeten leerlingen hun eigen leertempo kunnen (mee) bepalen. Sleutelbegrippen zijn zelfgestuurd leren, zelfverantwoordelijk en autonoom (zelfstandig) leren (Bimmel, 1999, 41)

Een probleem bij het leersucces kan de veelzijdige complexiteit van het leerdoel zijn. Ook de manier waarop leerlingen nieuwe informatie verwerken, kan voor problemen zorgen. Zodra zij de nieuwe informatie echter verbinden met hun individuele voorkennis via inzet van persoonlijke leerstrategieën kan er leersucces worden geboekt. (Huneke, 2010, 219)

De technieken en strategieën van de individuele leerling kunnen zowel te maken hebben met de taalaanwending ("hoe kom ik achter de betekenis van een onbekend woord?") als met het leergedrag ("hoe gedraag ik mij, wanneer ik constant hetzelfde onbekende woord lees?"). In een docentgestuurde les doet dit het eigen leerproces van de leerling geen recht. Daarom zouden leer- en werktechnieken individueel, gedifferentieerd ontwikkeld moeten worden en versterkt in het onderwijs gethematiseerd moeten worden. Het moet onderdeel worden van de les en het onderwijs. (Huneke, 2010, 222)

Het is derhalve belangrijk dat elke leerling zijn eigen leerstijl vindt (Bimmel, 1999, 45). Leerlingen kiezen leerinhouden zelfstandig uit en bewerken deze. Anders gezegd: de verhouding tot het WAT (het leren van Duits als vreemde taal) tot het HOE (leren hoe de vreemde taal effectief kan worden verworven en gebruikt) zijn belangrijk voor het autonome leren (Bimmel, 1999, 58). Zo kunnen zij persoonlijke ervaringen, inzichten en reeds aanwezige kennis inbrengen in het leerproces. (Bimmel, 1999, 48)

Leerlingen kennen leertechnieken, die ze hiervoor kunnen gebruiken. Leertechnieken zijn vaardigheden, die leerlingen inzetten om iets te leren: bv. het opzoeken van een betekenis van een woord in een woordenboek. Leerstrategieën zijn plannen die een leerling maakt om een leerdoel te bereiken. Bv. het nadenken over een manier hoe de betekenis van een woord kan worden gevonden.

Het maken van (week)planningen is een mogelijkheid om het autonome leren in goede banen te leiden (Bimmel, 1999, 47)

Succesvolle leerstrategieën zijn het regelmatig en gepland herhalen, het handelen (iets met de leerstof doen), het structureren (door bv. te markeren, aantekeningen te maken, samen te vatten), het analyseren en gebruiken van regels (bv. moderne vreemde talen met elkaar vergelijken, kennis van de moedertaal gebruiken), oefenen en het gebruiken van hulpmiddelen zoals bv. een woordenboek of een woordenlijst. Indirect zijn ook belangrijk voor het organiseren van het eigen leren:

- Associaties met voorkennis verbinden;
- Contexten vinden;

- Combineren van taalelementen;
 - Het vormen van woordgroepen;
 - Plaatjes maken bij klanken en woorden;
 - Mindmaps maken;
 - Je als leerling concentreren op het eigen leren (door je te oriënteren, storende factoren uit te schakelen);
 - Het eigen leren in te richten en te plannen (door eigen leerdoelen te stellen, uit te zoeken hoe er kan worden geleerd en dit organiseren);
 - Het eigen leren bewaken en het beoordelen (door het leerproces te bewaken, het bereiken van de leerdoelen te controleren en daar lering uit trekken voor toekomstige leerdoelen)
- (Bimmel, 1999, 66-72)

Strategieën zorgen voor zelfstandigheid

Ook is het volgens Storch (2009) belangrijk dat een leerder zich zelfstandig kan redden in een vreemde taal. Daarvoor worden hem strategieën aangeleerd waarmee hij zich zelf zou moeten kunnen redden. Hiervoor moet een andere kijk op een tekst in een vreemde taal worden aangeleerd. Men is geneigd om bij een tekst in een vreemde taal vooral op onbekende woorden te letten. Vaak wordt ook van een docent de vraag gesteld: "Welke woorden begrijpen jullie niet?" Daarmee wordt een leerling gestimuleerd om te letten op onbekende dingen, terwijl hij zich juist zou moeten focussen op wat hij wel kent. Daarmee kan hij vaak ook achter de betekenis van onbekende woorden komen. Pas als een leerling de grote lijn van de tekst begrepen heeft, zou men moeten ingaan op de nog onbekende dingen.

Daarnaast is het van belang om vooraf te beslissen met welk doel een tekst gelezen wordt. Als je in Amsterdam bent heeft het geen nut om te weten wat voor weer het in Parijs is. Ook een spoorboekje of telefoonboek wordt niet van a tot z gelezen. Het leesdoel moet individueel zijn, de lezer moet bij een tekst vragen formuleren waarop hij graag antwoord wil hebben. Hoe meer gevorderd een leerling is, hoe moeilijker een leesdoel kan worden. Het is niet noodzakelijk dat de teksten steeds moeilijker worden. Men kan ook hoger eisen aan het begrip van een bepaalde tekst stellen. Ook kan het begrip van een tekst in verschillende niveaus worden ingedeeld, zoals globaal, selectief en gedetailleerd begrip. Tijdens de les gaat het vooral om het selectieve begrip, uit sommige delen van de tekst wordt de benodigde informatie gehaald. Verder zegt Storch dat tekstbegrip getraind moet worden met authentieke teksten, omdat leerlingen voorbereid moeten worden op 'echte' situaties.

Het stapsgewijs leiden van de leerling tot het zelfstandig leren laat ze hun eigen leersituaties analyseren. Dit transparant maken zodat de leerling zich er bewust van wordt, is van belang (Bimmel, 1999, 127)

Huneke stelt dat het gebruik van computers in het vreemde talenonderwijs een zinvol onderdeel van het onderwijs is, hoewel een daadwerkelijke stijging van de efficiëntie wetenschappelijk nog niet bewezen is (Huneke, 2010, 211). De computer kan een goed leermiddel zijn via bijvoorbeeld tekstverwerkingsprogramma's die verschillende aspecten in het trainen van leesvaardigheid oefenen. Een ander voordeel is, dat er een individueel (leer)aanbod kan worden gemaakt. (Huneke, 2010, 212) Met het stijgend aantal woordenboeken op CD-ROM of online staat er met de computer een medium ter beschikking, dat het lezen kan ondersteunen. Bovendien zijn complete jaargangen van kranten en tijdschriften op internet te lezen. Zo is er snel en probleemloos toegang tot teksten naar eigen keus (Huneke, 2010, 213).

Een principe van het autonoom (zelfstandig) leren is de zelfevaluatie: het op waarde schatten van datgene, wat men gedaan heeft. Een consumerende leeshouding leidt maar zelden tot een verwerking en integratie van kennis en leren. (Bimmel, 1999, 21)
Een voorwaarde voor het autonoom (zelfstandig) leren is dus het reflecteren. Goede reflectievragen zijn bv:

- Wat heb ik deze les gedaan?
- Verliep de les zoals ik gepland had?
- Welk doel wilde ik bereiken?
- wat heb ik gedaan om het doel te bereiken?
- Wat was het resultaat?
- heb ik bereikt wat ik wilde? Hoe weet ik dat?
- Hoe kan ik het resultaat verklaren?
- Zou ik het een volgende keer precies net zo doen?
Zo ja: waarom?
Zo nee: wat zou ik een volgende keer anders doen?
En hoe zou ik dat doen?
En waarom zou ik dat doen?

Het reflecteren is belangrijk, om de leerling ervan bewust te maken na te denken over wat hij doet, hoe hij tot op een oplossing komt en of deze oplossing succesvol is of de strategie eventueel moet worden veranderd. (Bimmel, 1999, 92,93). Het maakt de leerling bewust van de gekozen leerweg. (Bimmel, 1999, 94)
Hoe meer inzicht de leerlingen krijgen in de manier waarop zij Duits (de vreemde taal) leren, hoe groter de kans, dat ze het nut van de leeractiviteiten inzien. Het zal hun motivatie verhogen. (Bimmel, 1999, 93)

Een uitwisseling van leerlingen onder elkaar over hun persoonlijke leerervaringen moet ingebed worden in het onderwijs. Voor docenten kan het spannend zijn om op deze manier achter empirische data te komen met betrekking tot de leer- en werkwijze van de leerlingen. Onderwijs wordt daarmee "opener", gedifferentieerder en flexibeler. (Huneke, 2010, 220). Bimmel stelt ook dat het van belang is dat leerlingen in de les onderling tips uitwisselen hoe zij te werk zijn gegaan en tot het leerdoel zijn gekomen. Het is zinvol dat leerlingen daar in de les regelmatig met elkaar en met de docent te spreken over *wat* en *hoe* zij leren. Ze kunnen zich bv. afvragen:

- Waarom moet er in het vreemde talenonderwijs zoveel geoefend worden?
 - Waarom oefenen we in de les zoals we oefenen?
 - Wat is de zin van....?
- (Bimmel, 1999, 93)

Peercounseling is een werkwijze die ertoe kan bijdragen, dat leerlingen zich bewust worden van hun technieken en strategieën. Bij deze werkvorm werken twee leerlingen samen. Een van beide leest bv. een artikel en vertelt de ander hoe hij de vragen bij het artikel heeft beantwoord. De tweede leerling heeft de rol van adviseur (counselor) en vraagt bv:

- Wat doe je nu?
- Wat heb je gedaan?
- Wat wil je daarmee bereiken?
- Waarom doe je dat (zo)?
- Ben je er zeker van, dat dit de beste manier is?
- Ken je nog andere manieren?
- Heb je bereikt wat je wilde? Hoe weet je dat?
- Kun je uitleggen, waarom deze manier (niet) gewerkt heeft?

Huneke stelt dat alle zogenaamde Peer-Teaching-modellen gemeenschappelijk hebben, dat leerlingen hun eigen leerproces organiseren en daar zelf verantwoordelijk voor zijn: zij nemen alle docentfuncties over. (Huneke, 2010, 120). Bimmel stelt wel als voorwaarde voor peercounseling is, dat leerlingen van tevoren geoefend hebben om zulke vragen te stellen. (Bimmel, 1999, 94).

Het samenwerken met anderen speelt bij autonoom leren een belangrijke rol. Dit komt tot uiting in de theorie van het constructivisme. De eigen leerweg moet met leerwegen van andere leerlingen worden vergeleken, overdacht en eventueel worden bijgesteld. (Bimmel, 1999, 178)

In ieder geval is een leerling met het verwerven van competenties in de vreemde taal aangewezen op oefenen: gevarieerd herhalen met behulp van individuele leerstrategieën en leerwegen. De leerling moet zijn eigen handelingsdoel in het oefenen kunnen volgen zodat het oefenen functioneel wordt. (Huneke, 2010, 222)

Belangrijk voor het verwerven van tekstbegrip is dus het succesvol oefenen. Aspecten daarvan zijn het herhalen, het variëren en de motivatie. Exacte en correcte herhaling is de basis van oefening. Iets dat een leerling weliswaar kan, maar nog niet beheerst, moet worden herhaald, tot het gewenste resultaat van zekerheid (het te beheersen). (Huneke, 2010, 219)

Variatie is ook belangrijk voor succesvolle oefeningen die bereidwillig worden uitgevoerd. Het leersucces is sterk afhankelijk van een positief klimaat: daarom is motivatie ook een basis voor succesvol oefenen. (Huneke, 2010, 219)

Communicatie lukt niet altijd. Daarom moet er constant getoetst worden of de lezer alles wel goed heeft begrepen. Dit kan als docent door kritisch te reflecteren op het eigen onderwijs en als leerling door het kritisch reflecteren op de eigen lees- en leerontwikkeling. Ook toetsen van het Goethe Instituut (die wereldwijd uniform zijn) kunnen worden gebruikt als valide, betrouwbare en objectieve testinstrumenten. (Huneke, 2010, 231).

Toetsen geven de leerlingen een terugkoppeling van de door hen bereikte competentie(s) en docenten een terugkoppeling van de leerbehoefte in een groep. (Huneke, 2010, 242)

ERK

Een ander oriënteringskader voor het bepalen van doelen in de taalverwerving van de moderne, vreemde taal, is het ERK. Dit ERK ondersteunt de leerplanontwikkeling, de lesmethodes en het maakt de niveaus vergelijkbaar. (Huneke, 2010, 233)

Het ERK geeft een gestandaardiseerde beoordeling van competenties met betrekking tot de verschillende vaardigheden. (Huneke, 2010, 242).

Het Europees Referentiekader (ERK) beschrijft de competenties van een moderne vreemde taal (dus ook Duits). Met het beheersen van deze competenties, wordt aangetoond, dat de moderne vreemde taal op een bepaald niveau wordt beheerst. Het ERK onderscheidt zes niveaus: van basisgebruiker (A-niveau), onafhankelijk (B-niveau) tot vaardig gebruiker (C-niveau). De niveaus zijn voor alle talen te gebruiken en betekenen in alle landen hetzelfde.

Het ERK onderscheidt vijf taalvaardigheden: lezen, luisteren, gesprekken voeren, spreken en schrijven. Deze vaardigheden worden voor de moderne vreemde talen ook in de eindexamens getoetst. Om de vijf vaardigheden goed te kunnen bepalen, zijn er voor alle niveaus "can do-statements" (= "ik kan-stellingen") ontworpen.

Het ERK geeft beschrijvingen voor competenties ten aanzien van taalbeheersing met betrekking tot de taalomvang en de taalcomplexiteit.

Voor leerlingen Duits in het HAVO moet voor de vaardigheid lezen uiteindelijk voor 50% het B1-niveau en voor 50% het B2-niveau worden bereikt.

Vaardigheid: Lezen Niveau: B1

Beheersingsniveau:

Kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit zeer frequente dagelijkse, of aan het werk gerelateerde taal. Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.

Tekstkenmerken receptief Strategieën

ÿ onderwerp

Vertrouwde, alledaagse of werkgerelateerde onderwerpen.

ÿ woordgebruik en zinsbouw

Eenvoudig en alledaags.

ÿ tekstindeling

Teksten zijn goed gestructureerd.

ÿ tekstlengte

Teksten kunnen langer zijn.

ÿ signalen herkennen en interpreteren

Kan de betekenis van onbekende woorden over onderwerpen die gerelateerd zijn aan zijn/haar vakgebied en interesses bepalen aan de hand van de context.

Kan de betekenis van zo nu en dan voorkomende onbekende woorden afleiden uit de context en de betekenis van zinnen herleiden, op voorwaarde dat het besproken onderwerp bekend is.

Globale descriptoren

1. Correspondentie lezen

Kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven goed genoeg begrijpen om regelmatig met iemand te corresponderen.

Begrijpt de feitelijke informatie in eenvoudige zakelijke brieven goed genoeg om adequaat te kunnen reageren.

2. Oriënterend lezen

Kan in alledaags materiaal, zoals brieven, brochures en korte officiële documenten relevante

informatie vinden en begrijpen.

3. Lezen om informatie op te doen

Kan significante punten herkennen in eenvoudige krantenartikelen over bekende onderwerpen.

4. Instructies lezen

Kan duidelijk geschreven, ondubbelzinnige instructies bij een apparaat begrijpen.

Bron: *Taalprofielen*, maart 2004, *Common European Framework of Reference for Languages*, Raad van Europa, 2001 41 (verkregen op 2 januari 2012)

Gedetailleerde descriptoren en voorbeelden daarvan zijn:

Lezen B1

Gedetailleerde descriptoren en voorbeelden

Voor alle voorbeelden op B1 geldt dat zij op ondubbelzinnige wijze feitelijke zaken behandelen die behoren tot het interessegebied van de lezer.

1. Correspondentie lezen

Kan persoonlijke brieven en e-mails voldoende begrijpen om met iemand te kunnen corresponderen.

Bijvoorbeeld: beschrijving van een feest
informatie over een vriendje of vriendinnetje
informatie over een hobby
wat de correspondentiepartner vindt van school of opleiding
wat voor bijbaantje de correspondentiepartner heeft
beschrijving van gevoelens of wensen
verslag van gebeurtenissen
verzoek om mee te doen aan een e-mailactie ten bate van een maatschappelijk belang

Kan een eenvoudige zakelijke brief, fax of e-mail voldoende begrijpen om adequaat te kunnen reageren.

Bijvoorbeeld: reageren op een verzoek om informatie
bevestigingsbrief van bedrijf voor een buitenlandse stage
juistheid gemaakte afspraken controleren in een bevestigingsbrief (fax, e-mail), zoals bij het huren van een appartement, een schooluitwisseling, een bedrijfsbezoek
bij een klacht inschatten wat er aan de hand is en wat er gedaan moet worden
vaststellen of de introductiebrief van een potentiële partnerschool of nieuwe firma interessant genoeg is om contact op te nemen
bij deelname aan een internationaal project: werkstuk corrigeren op basis van opmerkingen van buitenlandse partner

2. Oriënterend lezen

Kan relevante informatie vinden en begrijpen in brochures en korte officiële documenten.

Bijvoorbeeld: folder waarin de voorzieningen van een camping of een hotel worden beschreven
brochure van een pretpark
informatiefolder over een reis of studie in het buitenland
huurcontract voor kamer in studentenflat
overzicht regels voor tijdelijke werkvergunning
voorwaarden bij het huren van een scooter, bromfiets, auto
toelichting bij een boete
overzicht arbeidsvoorwaarden van (stage)bedrijf als: vakantie, opzegtermijn, onkostenvergoeding
standaardoffertes

Bron: Taalprofielen, maart 2004 Bron: Common European Framework of Reference for Languages, Raad van Europa, 2001 43 (verkregen op 2 januari 2012)

Kan in langere teksten over thema's binnen het eigen interessegebied informatie zoeken.

Bijvoorbeeld: in een aantal websites informatie zoeken voor een werkstuk
In een tijdschrift informatie zoeken over een nieuw computerspel
aan de hand van websites van bedrijven een stageplek of baan zoeken

3. Lezen om informatie op te doen

Kan belangrijke feitelijke informatie begrijpen in korte verslagen en artikelen.

Bijvoorbeeld: eenvoudig voorlichtingsmateriaal van overheden of onderwijsinstellingen
het 'wie-wat-waar' in krantenartikelen over een overval, een ongeluk, een rel
informatie over producten, materialen, apparaten halen uit technische rapporten op het
eigen vakterrein
verklarende tekst bij tabellen, grafieken, schema's
biografische informatie over een kunstenaar, schrijver, sportman/vrouw in een
tijdschrift of op een website
verslag van een werkbijeenkomst of projectgroepvergadering
de ondertitels bij een televisieprogramma, video/ DVD of film
sportuitslagen op teletekst
achtergrondinformatie uitgereikt bij een presentatie of op een vakbeurs

Kan hoofdthema en belangrijkste argumenten begrijpen in eenvoudige teksten in tijdschriften, kranten of op internet.

Bijvoorbeeld: artikel in een populaire krant over hobby of sport
artikel in een muziekblad over de opkomst van een nieuwe popgroep
artikelen over onderwerpen op het eigen interessespectrum in populair-wetenschappelijke
tijdschriften voor de jeugd
artikel in een jongerentijdschrift over veilig vrijen
websites over reizen of studie in het buitenland (

Kan eenvoudige teksten lezen voor plezier.

Bijvoorbeeld: een jeugdroman
een niet al te moeilijk geschreven kort verhaal over een aansprekend onderwerp
een eenvoudig gedicht
een songtekst

Bron: *Taalprofielen*, maart 2004, *Common European Framework of Reference for Languages*, Raad van Europa, 2001 43

4. Instructies lezen

Kan duidelijk geschreven, ondubbelzinnige instructies begrijpen.

Bijvoorbeeld: recept voor het maken van een regionaal gerecht
handleiding bij een mobiele telefoon
instructies bij een computerspelletje
helpfunctie in een tekstverwerkingsprogramma
instructie bij een kopieerapparaat, een printer, een beamer
een eenvoudig geschreven bijsluiter bij medicijnen
het oplossen van een storing bij een bekend apparaat met behulp van een handleiding

instructies voor het invullen van een schadeformulier bij een aanrijding

Bron: 2004, *Common European Framework of Reference for Languages*, Raad van Europa, 2001, 44 (verkregen op 2 januari 2012)

Het leesvaardigheidsniveau HAVO-Duits bestaat voor 50% uit bovenstaande beschreven competenties (B1-niveau).

Het B2-niveau van het leesvaardigheidsniveau HAVO-Duits completeert de andere 50%.

Dit niveau bestaat uit:

Vaardigheid: Lezen Niveau: B2

Beheersingsniveau:

Kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bijzondere attitude of standpunt innemen. Kan eigentijds literair proza begrijpen.

Tekstkenmerken receptief Strategieën

ÿ **onderwerp**

Alledaagse onderwerpen en onderwerpen die aansluiten bij het eigen vakgebied.

ÿ **woordgebruik en zinsbouw**

Er zijn geen beperkingen mits woordenboeken e.d. voorhanden zijn.

ÿ **tekstindeling**

Er zijn geen beperkingen.

ÿ **tekstlengte**

Speelt geen rol.

ÿ **signalen herkennen en interpreteren**

Kan een variëteit aan strategieën gebruiken om tot tekstbegrip te komen, inclusief letten op hoofdpunten en begrip checken met gebruik van contextuele aanwijzingen.

ÿ **hulpmiddelen**

Incidenteel gebruik van een woordenboek bij gespecialiseerde artikelen buiten het eigen gebied.

Globale descriptor voor het B2-niveau leesvaardigheid Duits zijn:

1. Correspondentie lezen

Kan correspondentie, die gerelateerd is aan eigen vakgebied en eigen interesses lezen en kan snel de essentie vatten. Kan zakelijke correspondentie van verschillende instanties begrijpen.

2. Oriënterend lezen

Kan lange en complexe teksten snel scannen en relevante details vinden. Kan snel de inhoud en relevantie bepalen van nieuwsberichten, artikelen en rapporten over een breed scala aan professionele onderwerpen en besluiten of nadere studie ervan de moeite waard is.

3. Lezen om informatie op te doen

Kan artikelen en rapporten begrijpen die gaan over actuele problemen waarbij de schrijver een bepaald standpunt inneemt.

4. Instructies lezen

Kan lange en complexe instructies op het eigen terrein begrijpen, inclusief details over condities en waarschuwingen als hij/zij de gelegenheid heel moeilijke stukken te herlezen.

Bron: *Taalprofielen*, maart 2004 Bron: *Common European Framework of Reference for Languages*, Raad van Europa, 2001 45 (verkregen 2 januari 2012)

Gedetailleerde descriptoren en voorbeelden voor het B2-niveau leesvaardigheid Duits zijn:

Voor de voorbeelden op B2 geldt dat zij - tenzij anders vermeld - handelen over onderwerpen die behoren tot het eigen vakgebied of de eigen ervaringswereld van de lezer.

1. Correspondentie lezen

Kan brieven of e-mails over onderwerpen in de eigen interessesfeer met gemak lezen en snel de essentie vatten.

Bijvoorbeeld: antwoord op een brief waarin gevraagd is naar informatie over hobby, sport of reizen

reactie op een klacht of verzoek om schadevergoeding

ideeën van een correspondentiepartner over vriendschap, relaties, werk, het milieu

Kan de meeste zakelijke correspondentie van verschillende instanties begrijpen.

Bijvoorbeeld: toelatingscriteria en aanmeldingsprocedures voor studie in het buitenland uit een ingewikkelde klachtenbrief de informatie halen die nodig is om een antwoord op te stellen

wervingsbrief van buitenlandse beurs voor deelname aan een vakbeurs

2. Oriënterend lezen

Kan snel belangrijke detailinformatie vinden in lange en complexe teksten.

Bijvoorbeeld: fraudebepalingen in een examenreglement

bekostigingsvoorwaarden in een beschrijving van een uitwisselingsprogramma in het buitenland

de juiste aanwijzing in een helpprogramma bij een computerprobleem

voorwaarden in een offerte, polis of contract doornemen en bij twijfel de hulp van een deskundige inroepen

marktinformatie over een bepaald product verzamelen

Kan bij allerlei soorten berichten, artikelen of verslagen snel bepalen of het de moeite waard is deze nader te bestuderen.

Bijvoorbeeld: artikelen in de krant of informatie op internet voor het maken van een werkstuk

lijst publicaties op eigen vak- of interessegebied, opgeleverd door een zoekmachine

berichten in een internetnieuwsgroep op eigen vak- of interessegebied

passages in een studieboek bij het voorbereiden van een tentamen

onderzoeksverslagen

artikelen over onderwerpen van algemeen belang in een landelijke kwaliteitskrant of opinieblad

Bron: *Taalprofielen*, maart 2004 Bron: *Common European Framework of Reference for Languages*, Raad van Europa, 2001 46 (verkregen op 2 januari 2012)

Kan meer complexe advertenties begrijpen.

Bijvoorbeeld: reclame waarin een nieuw product wordt aangeprezen

aanbod van woningen, met veel afkortingen en specifieke begrippen

vacatures voor meer complexe functies op het eigen vakgebied

3. Lezen om informatie op te doen

Kan teksten begrijpen over actuele onderwerpen waarin de schrijver een bepaald standpunt inneemt.

Bijvoorbeeld: een opiniërend artikel over de arbeidsmarktrelevantie van een toekomstige studie
artikelen over een milieuvraagstuk als input voor een profielwerkstuk
een krantenartikel over het nut van strenge veiligheidsmaatregelen bij voetbalwedstrijden
een recensie van een boek, film of theatervoorstelling
een column in een krant of tijdschrift

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

Bijvoorbeeld: korte verhalen en romans van hedendaagse schrijvers
een biografie
een (literaire) thriller

Kan in teksten over onderwerpen van algemeen belang of binnen het eigen vak- of interessegebied nieuwe informatie en specifieke details vinden.

Bijvoorbeeld: de consequenties van de aanleg van een snelweg voor een natuurgebied
historische informatie over een stad of bouwwerk in een reisgids
studieboek op het eigen vakterrein
verslagen van afdelingsoverleg of ondernemingsraad

4. Instructies lezen

Kan lange en complexe instructies begrijpen, mits er gelegenheid is om moeilijke stukken meerdere malen te lezen.

Bijvoorbeeld: grammatica aanwijzingen in de vreemde taal
instructies voor het installeren van computerprogramma's en randapparatuur als een scanner of printer
instructies voor het maken van een eigen webpagina
raadplegen van een handboek bij het inwerken op een nieuwe machine
programmeren van een videorecorder
richtlijnen voor het aanvragen en afleggen van tentamens en examens

Bron: Taalprofielen, maart 2004 Bron: Common European Framework of Reference for Languages, Raad van Europa, 2001, 47 (verkregen 2 januari 2012)

Beoordelingscriteria voor het vaststellen van receptieve tekstenmerken van het leesvaardigheidsniveau B1-B2- zijn:

B1 woordgebruik en zinsbouw:

Eenvoudig en
alledaags.

B2 woordgebruik en zinsbouw:

Er zijn geen
beperkingen mits
woordenboeken e.d.
voorhanden zijn.

B1 tekstindeling :

Teksten zijn goed
gestructureerd.

B2 tekstindeling:

Er zijn geen
beperkingen.

B1 tekstlengte:

Teksten kunnen langer
zijn.

B2 tekstlengte:

Speelt geen rol meer.

Bron: <http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/00002/criteriaLezen.pdf/>
(verkregen 2 januari 2012)

Een zelftest die voor HAVO-leerlingen Duits leesvaardigheid kan worden ingevuld om het niveau te bepalen, is de volgende online-test van de site van het ERK:

http://www.erk.nl/leerling/wat_is_mijn_niveau_nu/ (verkregen 2 januari 2012)

Voor het B1-niveau leesvaardigheid Duits kan een leerling teksten lezen die gaan over vertrouwde, alledaagse, aan school of werk gebonden onderwerpen, zoals kranten, mails, leuke boeken en teksten. De leerling heeft een woordenschat die toereikend is om over deze onderwerpen te lezen. De leerling kan de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de rest van de tekst. De leerling begrijpt hoofdzaken en ook details redelijk goed omdat de tekst goed gestructureerd is. De teksten kunnen ook langer zijn.

Voor het B2-niveau leesvaardigheid Duits kan een leerling met gemak teksten lezen die over eigentijdse problemen gaan, stukken in kranten, boeken en allerhande (literaire) teksten. De leerling kent zoveel woorden, dat er geen beperkingen worden ervaren bij het lezen. De leerling begrijpt ook ingewikkelde teksten als er tenminste specialistische woorden kunnen worden opgezocht via het internet of in het woordenboek. Tekstlengte speelt geen rol meer.

Het autonome leren en lezen van leerlingen door hen zelf teksten uit te laten zoeken zou het tekstbegrip moeten verbeteren.

Het docentgestuurde onderwijs is echter macht der traditie en het verstikt vaak mogelijke innovaties in de kiem (vernieuwingen zouden wetenschappelijk niet bewezen zijn). Huneke vraagt zich af wat men daartegenover kan zetten. Huneke geeft aan, dat een zelfkritische analyse van het eigen onderwijs, daarna de bereidwilligheid te experimenteren, vervolgens aan collegiale visitatie te doen en daarover te discussiëren en vervolgens gezamenlijk het nieuwe onderwijs voor te bereiden tot een doorbraak kunnen leiden. (Huneke, 2010, 251)

Didactische innovaties en een creatief, goed doordachte methodiek ontstaan het best in een klimaat van collegialiteit. (Huneke, 2010, 252)

Ruwe data

Het onderzoek werd uitgevoerd van 19 januari – 13 februari 2012 in twee clusters havo -4 Duits op CSG Dingstede. Bij de test- en controlegroep werd aan het begin van het onderzoek een nulmeting uitgevoerd, dat bestond uit het invullen van een enquête en een leestoets van het Goethe-Institut (Zertifikat für Jugendliche – B1) .

De testgroep reflecteerde tijdens het onderzoek individueel en in samen met andere leerlingen. In een leesportfolio werd een zelfreflectie ingevuld. Deze reflecties zijn als data meegenomen in het onderzoek.

Tijdens één les gedurende het onderzoek heb ik de leerlingen van de testgroep geobserveerd volgens het lesobservatieformulier van prof. dr. v.d. Grift met speciale focus op de indicatoren: intensieve, activerende les, het afstemmen van instructie en verwerking op verschillen en de betrokkenheid van leerlingen. De enquête, leestoets, de zelfreflecties in het leesportfolio en het lesobservatieformulier zijn als bijlage toegevoegd aan het portfolio.

Na het afnemen van de nulmeting volgde de controlegroep de studiewijzer bij de methode "Na Klar" en de testgroep werkte drie weken (gedurende zes lessen) met het leesproject "Duits lezen met LoL". Het onderzoek werd afgesloten door het afnemen van een eindmeting. Deze bestond uit het invullen van een enquête en een leestoets van het Goethe-Institut (Zertifikat für Jugendliche – B1).

Na het uitvoeren van het onderzoek zijn de data van de nul- en eindmeting van de test- en controlegroep gerubriceerd op:

- de enquête nulmeting van de testgroep;
- de enquête nulmeting van de controlegroep;
- de leestoets nulmeting van de testgroep
- de leestoets nulmeting van de controlegroep;
- de enquête eindmeting van de testgroep
- de enquête eindmeting van de controlegroep;
- de leestoets eindmeting van de testgroep
- de leestoets eindmeting van de controlegroep;
- de zelfreflecties van de testgroep;
- de (uitgewerkte) diepte-interviews met vier leerlingen uit de testgroep;
- het lesobservatieformulier van de testgroep.

De ruwe data zijn als bijlage aan het portfolio toegevoegd.

Data-analyse

Om de ruwe data te kunnen analyseren, heb ik de datagegevens uitgewerkt. De enquête van de nulmeting is online ingevuld via de website van de school. De enquête werd zichtbaar gemaakt op een teken van de begeleidende docent door de websitebeheerder van de school. Na het invullen van alle enquêtes werd de enquête door de websitebeheerder weer onzichtbaar gemaakt, zodat data niet konden worden aangepast. De leerlingen vulden de enquête anoniem in, maar bij het begin en het eind werd de validiteit van het invullen door de docent gecontroleerd (welke leerling vult op welke – genummerde- computer in). Zo kwamen de data in absolute waarden, tabellen, grafieken en percentages in het systeem. De data interpreteer ik in het volgende hoofdstuk. Alle data zijn als bijlage in het portfolio opgenomen.

Bij de leestoets heb ik een tabel gemaakt, waarin ik de leerlingen van de test- en controlegroep heb geanonimiseerd. Naast de eerste kolom staan nummers: dit zijn leerlingen die de leestoets als nulmeting hebben gemaakt.

In de eerste kolom staat per test- c.q. controlegroep de score van de leestoets in de nulmeting: het resultaat, dat elke leerling op de leestoets in de nulmeting heeft behaald. Onderaan de eerste kolom staat het gemiddelde aantal punten dat de leerlingen van de test- c.q. controlegroep op de nulmeting van de leestoets hebben gescoord.

In de tweede kolom staat per test- c.q. controlegroep de score van de leestoets in de eindmeting: het resultaat, dat elke leerling op de leestoets in de eindmeting heeft behaald.

Onderaan de tweede kolom staat het gemiddelde aantal punten dat de leerlingen van de test- c.q. controlegroep op de eindmeting van de leestoets hebben gescoord.

De data zijn als bijlage in het portfolio opgenomen.

Na de absolute scores heb ik per clusterklas een grafiek gemaakt en percentages gegeven.

De data interpreteer ik in het volgende hoofdstuk en zijn als bijlage in het portfolio opgenomen.

De enquête van de eindmeting werd drie weken na de start van het onderzoek wederom online ingevuld via de website van de school. De enquête werd zichtbaar gemaakt op een teken van de begeleidende docent door de websitebeheerder van de school. Na het invullen van alle enquêtes werd de enquête door de websitebeheerder weer onzichtbaar gemaakt, zodat data niet konden worden aangepast. De leerlingen vulden de enquête anoniem in, maar bij het begin en het eind werd de validiteit van het invullen door de docent gecontroleerd (welke leerling vult op welke –genummerde- computer in). Zo kwamen de data in absolute waarden, tabellen, grafieken en percentages in het systeem. Deze data zijn als bijlage opgenomen in het portfolio.

Na drie lessen gingen de leerlingen van de Testgroep in het onderzoek reflecteren op hun leeservaring in het leesportfolio. Ik interpreteer deze data in het volgende hoofdstuk. Alle data uit het leesportfolio met betrekking tot de reflectie, zijn uitgewerkt in de bijlage te vinden.

Interpretatie van de datagegevens leestoets

In dit hoofdstuk interpreteer ik de resultaten van de onderzoeksgegevens: de uitkomsten van de nulmeting (enquête, toets) en eindmeting (enquête, toets) van de test- en de controlegroep. Ook de gegevens van de diepte-interviews en de antwoorden op de reflectievragen uit het leesportfolio dienen als basis voor de interpretatie. In de bijlage met de bijlagen staan de statistische gegevens vermeld. Het betreft de volledige resultaten van de enquêtes met absolute aantallen, percentages, grafieken, tabellen, de resultaten van de toetsen met absolute scores en gemiddelde scores per test- en controlegroep. Ook zijn de antwoorden van de diepte-interviews hier helemaal uitgewerkt evenals alle antwoorden op de reflectievragen.

Met behulp van de onderzoeksgegevens heb ik een statistische analyse gedaan met betrekking tot de onderzoekshypothese (hoofdvraag):

"Het tekstbegrip van leerlingen verbetert door leerlingen zelfgekozen artikelen te laten lezen"

Ik concludeer dat er een statistisch significante verandering te constateren is tussen de resultaten van de testgroep van de leestoets in de nulmeting en de resultaten van de testgroep van de leestoets in de eindmeting:

	testgroep	
	nulmeting leestoets	eindmeting leestoets
1	55	72,5
2	57,5	70
3	40	60
4	45	62,5
5	47,5	60
6	50	45
7	55	57,5
8	67,5	47,5
9	35	52,5
10	62,5	57,5
11	55	70
12	42,5	75
13	60	57,5
14	47,5	57,5
15	55	70
16	47,5	55
17	50	52,5
18	42,5	62,5
19	50	64
20	22,5	57,5
21	50	57,5
	49,4	60,2
	66%	80%

De leerlingen van de testgroep haalden in de nulmeting een totale score van 49,4 punten: een gemiddelde van 66%. In de eindmeting haalden de leerlingen van de testgroep een totale score van 60,2 punten: een gemiddelde van 80%. Een significante verbetering.

In de volgende tabel staat een overzicht van het verschil in punten van de leerlingen uit de testgroep uit de nulmeting en de eindmeting:

Testgroep leestoets	Verskil in punten tussen nul- & eindmeting
Leerling 1	+ 17,5
Leerling 2	+ 12,5
Leerling 3	+ 20,0
Leerling 4	+ 17,5
Leerling 5	+ 12,5
Leerling 6	- 5,0
Leerling 7	+ 2,5
Leerling 8	- 20,0
Leerling 9	+ 17,5
Leerling 10	- 5,0
Leerling 11	+ 15,0
Leerling 12	+ 32,5
Leerling 13	- 2,5
Leerling 14	+ 10,0
Leerling 15	+ 15,0
Leerling 16	+ 7,5
Leerling 17	+ 2,5
Leerling 18	+ 20,0
Leerling 19	+ 14,0
Leerling 20	+ 35,0
Leerling 21	+ 7,5

Zeventien leerlingen uit de testgroep gingen in de eindmeting gemiddeld 15,2 punten omhoog met hun score op de leestoets in vergelijking met hun score op de nulmeting: een statistisch significante verbetering.

Vier leerlingen uit de testgroep gingen in de eindmeting gemiddeld 8,1 punten achteruit met hun score op de leestoets in vergelijking met hun score op de nulmeting.

De leerlingen van de controlegroep haalden op de leestoets in de nulmeting een totale score van 51,9 punten: een gemiddelde van 69%. In de eindmeting haalden de leerlingen van de testgroep op de leestoets een totale score van 56,1 punten: een gemiddelde van 75%.

	controlegroep	
	nulmeting leestoets	eindmeting leestoets
1	62,5	65
2	55	50
3	62,5	72,5
4	47,5	40
5	55	55
6	40	62,5
7	37,5	50
8	50	60
9	67,5	62,5
10	32,5	67,5
11	35	37,5
12	40	55
13	40,5	40
14	65	47,5
15	75	60
16	37,5	40
17	62,5	72,5
18	62,5	65
19	42,5	65
20	50	50
21	57,5	70
22	55	50
23	60	52,5
	51,9	56,1
	69%	75%

In tegenstelling tot de testgroep is er tussen de controlegroep in de nulmeting en de controlegroep in de eindmeting geen statistisch significante verbetering waarneembaar bij de resultaten van de leestoets.

In de volgende tabel staat een overzicht van het verschil in punten van de leerlingen uit de controlegroep uit de nulmeting en de eindmeting:

Leerlingen controlegroep	Vershil in punten tussen nul- & eindmeting
Leerling 1	+ 2,5
Leerling 2	- 5,0
Leerling 3	+ 10,0
Leerling 4	- 7,5
Leerling 5	0,0
Leerling 6	+ 22,5
Leerling 7	+ 12,5
Leerling 8	+ 10,0
Leerling 9	- 5,5
Leerling 10	+ 35,0
Leerling 11	+ 2,5
Leerling 12	+ 15,0
Leerling 13	- 0,5
Leerling 14	- 17,5
Leerling 15	- 15,0
Leerling 16	+ 2,5
Leerling 17	+ 10,0
Leerling 18	+ 2,5
Leerling 19	+ 22,5
Leerling 20	0,0
Leerling 21	+ 12,5
Leerling 22	- 5,0
Leerling 23	- 7,5

Veertien leerlingen uit de controlegroep gingen in de eindmeting gemiddeld 11,4 punten omhoog met hun score op de leestoets in vergelijking met hun score op de nulmeting: geen statistisch significante verbetering.

Acht leerlingen uit de controlegroep gingen in de eindmeting gemiddeld 7,9 punten achteruit met hun score op de leestoets in vergelijking met hun score op de nulmeting. Twee leerlingen haalden in de nul- en de eindmeting dezelfde score.

In de volgende tabel staan de scores van de leerlingen uit de nul- en de eindmeting van zowel de test- als de controlegroep. De significante verbetering van de scores van de leerlingen uit de testgroep zijn evident.

Interpretatie van de datagegevens enquête

De gegeven antwoorden van de leerlingen in de enquêtes van zowel de test- als de controlegroep verschillen weinig van elkaar. De verwachting was dat er met name bij de eindmeting verschil zou zijn tussen de enquêtes van de test- en de controlegroep, maar er zijn nauwelijks verschillen. Omdat er nauwelijks verschil is in de gegeven antwoorden in de enquêtes van zowel de test- als de controlegroep, beschrijf ik niet alle enquêtegegevens in de interpretatie. Wel interpreteer ik de enquêtevragen 7, 9, 10, 13, 19 uit de nul- en eindmeting.

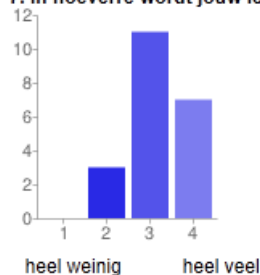
Het volledige overzicht van de enquêtes van de nul- en eindmeting van zowel de test- als de controlegroep zijn te vinden in de bijlagen.

De interpretatie op de enquêtevragen (vraag) 7, 9, 10, 13, 19 uit de nul- en eindmeting zijn voor wat betreft de enquête relevant voor mijn onderzoek en worden daarom geïnterpreteerd.

Vraag zeven luidde:

1. In hoeverre wordt jouw leesplezier verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen?

7. In hoeverre wordt jouw leesplezier verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen?

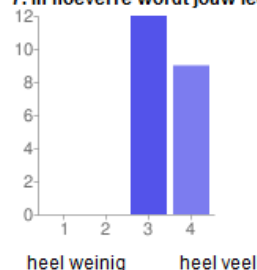


1 - heel weinig	0	0%
2	3	14%
3	11	52%
4 - heel veel	7	33%

De gegevens van de testgroep uit de nulmeting:

Op vraag 7 in hoeverre het leesplezier werd verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen, antwoordden 3 leerlingen uit de testgroep in de nulmeting met "weinig", 11 met "veel" en 7 met "heel veel."

7. In hoeverre wordt jouw leesplezier verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen?



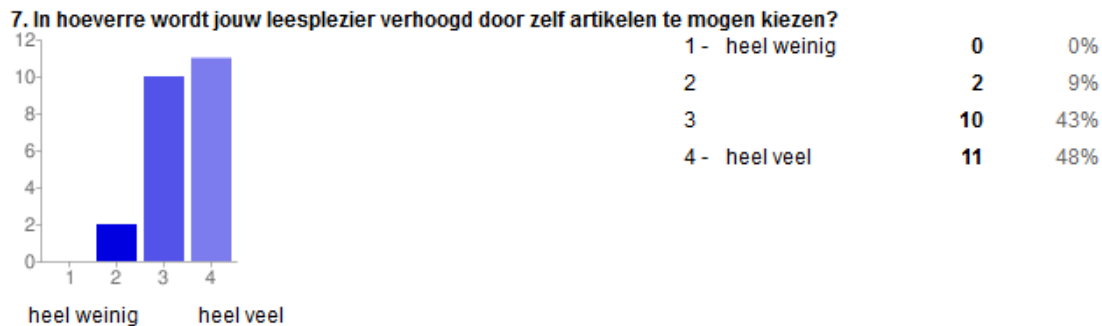
1 - heel weinig	0	0%
2	0	0%
3	12	57%
4 - heel veel	9	43%

De gegevens van de testgroep uit de eindmeting:

Op vraag 7 in de eindmeting antwoordden 12 leerlingen dat hun leesplezier "veel" werd verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen: een toename van 5%. 9 leerlingen waardeerden dat met "heel veel", een toename van 10%.

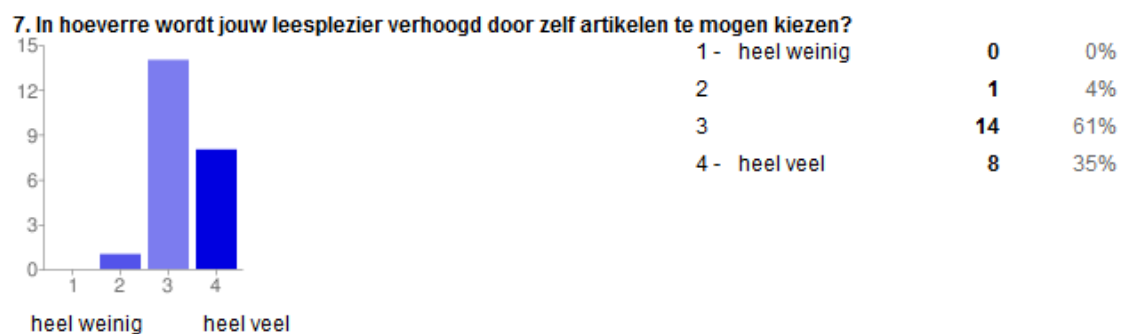
Zoals te zien is, in de gegevens van de eindmeting, is het aantal leerlingen dat met het zelf kiezen van artikelen, het leesplezier verhoogde, in dit onderzoek in de testgroep toegenomen met alleen maar positieve waardering vanuit de leerlingen van de testgroep.

De gegevens van de controlegroep uit de nulmeting:



In de controlegroep gaven 11 leerlingen aan "heel veel" verhoging van het leesplezier te krijgen door zelf artikelen te mogen kiezen. 10 leerlingen gaven dat aan met "veel" en 2 leerlingen zeiden er "weinig" meer leesplezier van te krijgen.

De gegevens van de controlegroep uit de eindmeting:



In de eindmeting gaven 14 leerlingen van de controlegroep aan dat hun leesplezier door het zelf mogen kiezen "veel" zou worden verhoogd. Een toename van 18% ten aanzien van de nulmeting. 8 leerlingen gaven aan het leesplezier "heel veel" meer te verhogen: een afname van 8%. 1 leerling gaf aan "weinig" meer verhoging van leesplezier te krijgen door het zelf mogen kiezen van artikelen: een afname van 5% ten aanzien van de nulmeting.

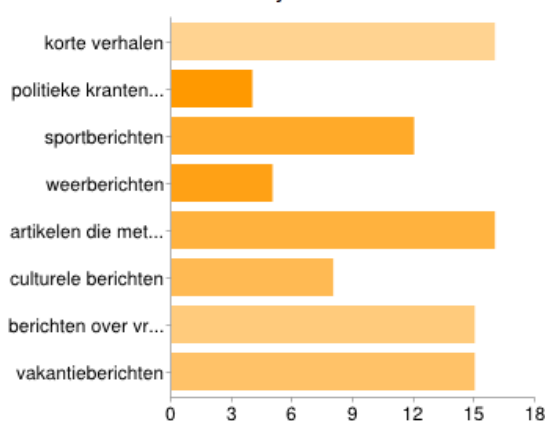
Leerlingen uit de controlegroep vertelden mij, dat zij ook graag hadden meegedaan aan het onderzoek. Sterker nog: zij voelden zich benadeeld door het niet-kunnen deelnemen aan het onderzoek. Op vraag 7 zegt 61% van de leerlingen uit de controlegroep dat het leesplezier "veel" wordt verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen. Dit is 4% meer ten opzichte van de leerlingen uit de testgroep in de eindmeting bij deze vraag. 43% van de leerlingen uit de testgroep zeggen echter, dat hun leesplezier "heel veel" wordt verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen: 8% hoger ten opzichte van de gegevens uit de controlegroep.

Vraag negen luidde:

9. Wat voor soort teksten lees je?

Gegevens van de testgroep uit de nulmeting:

9. Wat voor soort teksten lees je



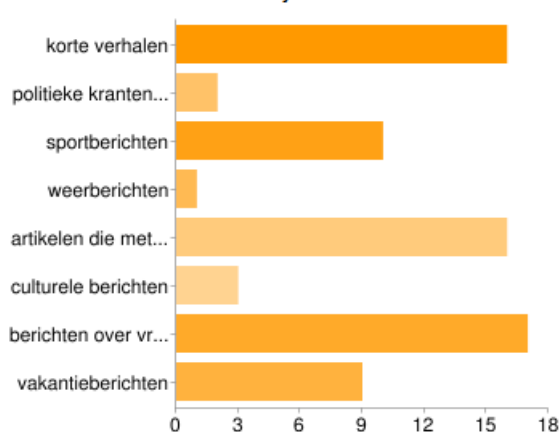
korte verhalen	16	76%
politieke krantenartikelen	4	19%
sportberichten	12	57%
weerberichten	5	24%
artikelen die met mijn hobby te maken hebben	16	76%
culturele berichten	8	38%
berichten over vrije tijd	15	71%
vakantieberichten	15	71%

Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.

In de nulmeting gaven 16 leerlingen aan korte verhalen te lezen en 16 leerlingen lasen artikelen die met de hobby te maken hebben. Vijftien leerlingen lasen berichten over vrije tijd en 15 lasen vakantieberichten. 12 leerlingen lasen sportberichten, 8 leerlingen lasen culturele berichten, 5 leerlingen lasen het weerbericht en vier lasen politieke krantenartikelen.

Gegevens van de testgroep uit de eindmeting:

9. Wat voor soort teksten lees je



korte verhalen	16	76%
politieke krantenartikelen	2	10%
sportberichten	10	48%
weerberichten	1	5%
artikelen die met mijn hobby te maken hebben	16	76%
culturele berichten	3	14%
berichten over vrije tijd	17	81%
vakantieberichten	9	43%

Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.

In de eindmeting gaven 17 leerlingen aan berichten over vrije tijd te lezen, 16 leerlingen gaven aan, korte verhalen te lezen. 16 leerlingen gaven ook aan, artikelen te lezen die met de hobby te maken hebben. 10 leerlingen lasen sportberichten, 9 leerlingen lasen vakantieberichten, 3 leerlingen lasen culturele berichten, 2 leerlingen lasen politieke krantenartikelen en 1 leerling las weerberichten.

In de eindmeting is een kleine verschuiving in de leesvoorkeur te zien naar het lezen van berichten over vrije tijd en sportberichten. Het lezen van korte verhalen en artikelen die met de eigen hobby te maken hebben, bleef qua resultaat in de nul- en eindmeting gelijk.

Gegevens van de controlegroep in de nulmeting:

9. Wat voor soort teksten lees je



korte verhalen	19	83%
politieke krantenartikelen	2	9%
sportberichten	7	30%
weerberichten	6	26%
artikelen die met mijn hobby te maken hebben	16	70%
culturele berichten	3	13%
berichten over vrije tijd	11	48%
vakantieberichten	8	35%

Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.

In de nulmeting gaven 19 leerlingen uit de controlegroep aan korte verhalen te lezen, 16 leerlingen lasen artikelen die met de eigen hobby te maken hebben, 11 leerlingen lasen berichten over vrije tijd, 8 leerlingen lasen vakantieberichten, 7 leerlingen lasen sportberichten, 6 leerlingen lasen weerberichten, 3 leerlingen lasen culturele berichten en 2 leerlingen lasen politieke krantenartikelen.

Gegevens van de controlegroep in de eindmeting:

9. Wat voor soort teksten lees je



korte verhalen	17	74%
politieke krantenartikelen	1	4%
sportberichten	6	26%
weerberichten	7	30%
artikelen die met mijn hobby te maken hebben	18	78%
culturele berichten	7	30%
berichten over vrije tijd	5	22%
vakantieberichten	9	39%

Mensen kunnen meer dan één selectievakje selecteren, en daarom kan het percentage hoger dan 100% zijn.

In de eindmeting gaven 18 leerlingen uit de controlegroep aan, artikelen te lezen die met de eigen hobby te maken hebben. 17 leerlingen lasen korte verhalen, 9 leerlingen lasen vakantieberichten, 7 leerlingen lasen culturele berichten, 7 leerlingen lasen weerberichten, 6 leerlingen lasen sportberichten, 5 leerlingen lasen berichten over vrije tijd. 1 leerling las politieke krantenartikelen.

Vraag 10 luidde:

10. Waarom kies je voor deze teksten?

Gegevens van de testgroep uit de nulmeting:



19 leerlingen uit de testgroep antwoordden in de nulmeting, dat de "onderwerpen hen aanspraken". 2 leerlingen kozen de teksten "toevallig."

Gegevens van de testgroep uit de eindmeting:



In de eindmeting antwoordden alle leerlingen uit de testgroep unaniem (100%), dat ze de teksten kozen omdat de onderwerpen hen aanspraken.



Gegevens van de controlegroep uit de nulmeting:

In de nulmeting gaven 15 leerlingen uit de controlegroep aan, teksten te kiezen met "onderwerpen die me aanspreken", 4 leerlingen kiezen teksten "toevallig" en 4 leerlingen kiezen teksten "omdat het korte teksten zijn."

Gegevens van de controlegroep uit de eindmeting:



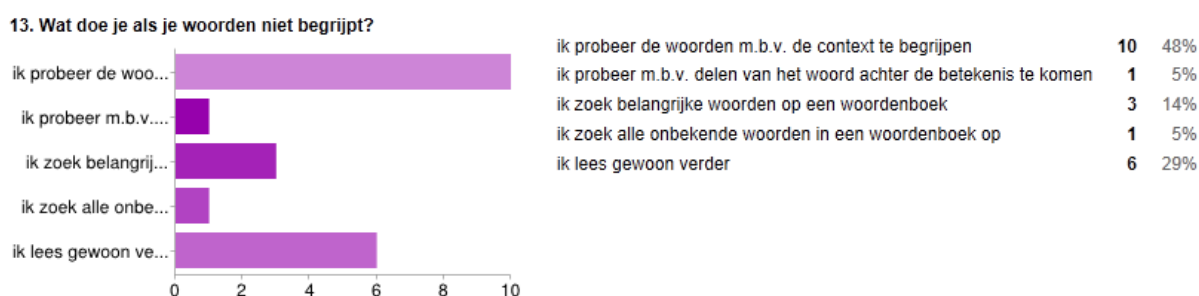
In de eindmeting gaven leerlingen van de controlegroep aan, teksten te kiezen met "onderwerpen die hen aanspreken": een toename van 18% ten aanzien van de resultaten uit de nulmeting. 4 leerlingen kiezen in de eindmeting, net als in de nulmeting, teksten "omdat het korte teksten zijn".

In de eindmeting antwoordden alle leerlingen uit de testgroep unaniem (100%), dat ze de teksten kozen omdat de onderwerpen hen aanspreken: 17% hoger dan de leerlingen uit de controlegroep aangaven bij de eindmeting.

Vraag 13 luidde:

13. Wat doe je als je woorden niet begrijpt?

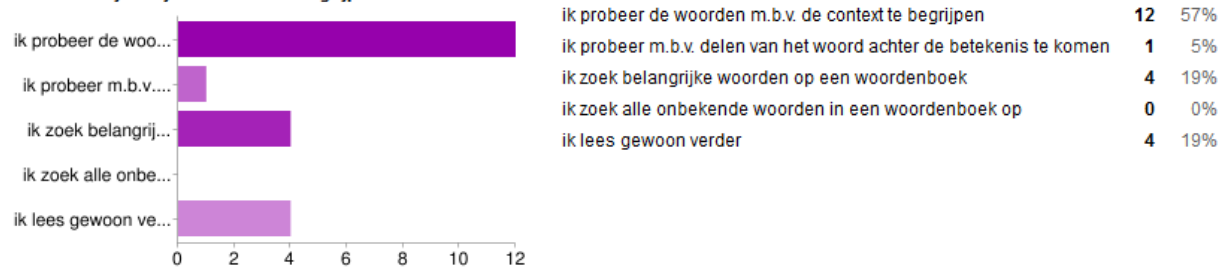
Gegevens van de testgroep uit de nulmeting:



In de nulmeting van de testgroep, antwoordden 10 leerlingen dat ze woorden uit de tekst met behulp van "de context probeerden te begrijpen". 6 leerlingen lazen "gewoon verder" wanneer ze woorden niet begrepen, 3 leerlingen zochten "belangrijke woorden op in een woordenboek", 1 leerling "probeerde met behulp van delen van het woord achter de betekenis te komen" en 1 leerling zocht "alle onbekende woorden op in een woordenboek."

Gegevens van de testgroep uit de eindmeting:

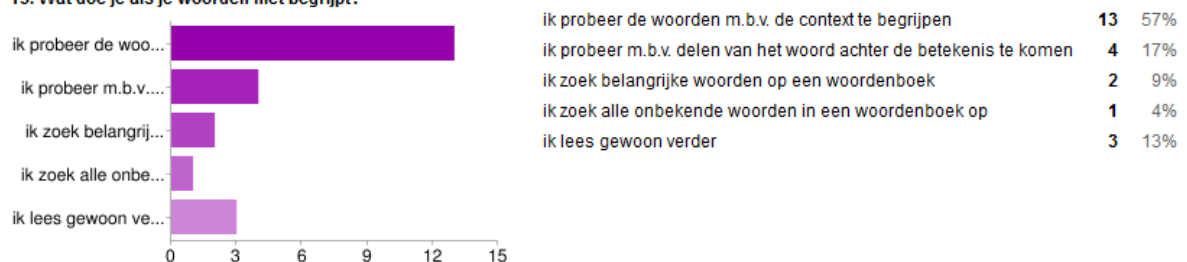
13. Wat doe je als je woorden niet begrijpt?



In de eindmeting van de testgroep, probeerden 12 leerlingen "woorden met behulp van de context te begrijpen": een toename van 9%. 4 leerlingen zochten "belangrijke woorden op in een woordenboek": een toename van 5%. 4 leerlingen lazen "gewoon verder": een afname van 10%. 1 leerling probeerde "met behulp van delen van het woord achter de betekenis te komen."

Gegevens van de controlegroep uit de nulmeting:

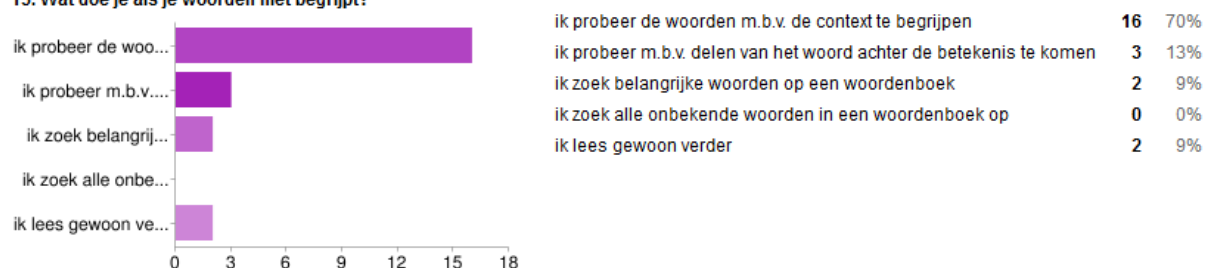
13. Wat doe je als je woorden niet begrijpt?



In de nulmeting van de controlegroep antwoordden 13 leerlingen "de woorden met behulp van de context te begrijpen". 4 leerlingen probeerden "met behulp van delen van het woord achter de betekenis te komen." 3 leerlingen "lezen gewoon verder." 2 leerlingen "zoeken belangrijke woorden op in een woordenboek." 1 leerling "zoekt alle onbekende woorden in een woordenboek op."

Gegevens van de controlegroep uit de eindmeting:

13. Wat doe je als je woorden niet begrijpt?



In de eindmeting van de controlegroep antwoordden 16 leerlingen "de woorden met behulp van de context te begrijpen." In de eindmeting is dit resultaat hoger dan de resultaten van de eindmeting van de testgroep: 13%. 3 leerlingen "proberen met behulp van delen van het woord achter de betekenis te komen". Ook hier is een hogere score te zien bij de controlegroep in de eindmeting ten opzichte van de testgroep: 8% hoger. 2

leerlingen "zoeken belangrijke woorden op in een woordenboek" : de leerlingen uit de testgroep scoren hier 10% hoger. Tot slot lezen 2 leerlingen " gewoon verder:" 10% minder dan leerlingen uit de testgroep antwoordden.

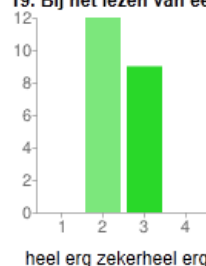
Opvallend is, dat leerlingen bij de eindmeting uit de controlegroep 13% hoger scoren ten opzichte van leerlingen bij de eindmeting uit de testgroep ten aanzien van het lezen in context. Wel zoeken leerlingen uit de testgroep alleen de belangrijke woorden op: 10% meer dan leerlingen uit de controlegroep. Daarnaast lezen de leerlingen uit de testgroep gewoon verder: 10% meer ten opzichte van de leerlingen uit de controlegroep. Voelen de leerlingen zich (dan ook) zekerder bij het lezen van een Duitse tekst? Dit is te zien in de gegevens uit vraag 19.

Vraag 19 luidde:

19. Bij het lezen van een Duitse tekst voel ik me...

Gegevens testgroep uit de nulmeting:

19. Bij het lezen van een Duitse tekst voel ik me

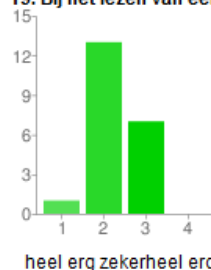


1 - heel erg zeker	0	0%
2	12	57%
3	9	43%
4 - heel erg onzeker	0	0%

In de nulmeting gaven 12 leerlingen uit de testgroep aan, zich bij het lezen van een Duitse tekst "zeker" te voelen. 9 leerlingen gaven aan, zich "onzeker te voelen."

Gegevens testgroep uit de eindmeting:

19. Bij het lezen van een Duitse tekst voel ik me

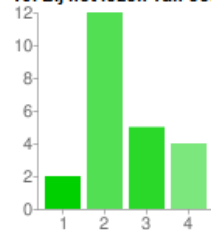


1 - heel erg zeker	1	5%
2	13	62%
3	7	33%
4 - heel erg onzeker	0	0%

In de eindmeting gaven 13 leerlingen uit de testgroep aan, zich bij het lezen van een Duitse tekst "zeker" te voelen: een toename van 5%. 7 leerlingen gaven aan, zich "onzeker" te voelen: een afname van 10%. 1 leerling gaf aan, zich "heel erg zeker" te voelen: een toename van 5%. Meer leerlingen uit de testgroep zijn zich gedurende het onderzoek zekerder gaan voelen bij het lezen van een Duitse tekst.

Gegevens controlegroep uit de nulmeting:

19. Bij het lezen van een Duitse tekst voel ik me



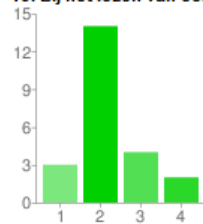
heel erg zekerheel erg onzeker

1 - heel erg zeker	2	9%
2	12	52%
3	5	22%
4 - heel erg onzeker	4	17%

In de nulmeting van de controlegroep gaven 12 leerlingen aan "zich zeker te voelen bij het lezen van een Duitse tekst." 5 leerlingen gaven aan zich "onzeker" te voelen, 4 leerlingen gaven aan zich "heel erg onzeker te voelen bij het lezen van een Duitse tekst" en 2 leerlingen gaven aan zich "heel erg zeker" te voelen.

Gegevens controlegroep uit de eindmeting

19. Bij het lezen van een Duitse tekst voel ik me



heel erg zekerheel erg onzeker

1 - heel erg zeker	3	13%
2	14	61%
3	4	17%
4 - heel erg onzeker	2	9%

In de eindmeting van de controlegroep gaven 14 leerlingen aan zich bij het lezen van een Duitse tekst "zeker" te voelen: een toename van 9%. Kijkend naar de resultaten van de testgroep, scoren de leerlingen uit de testgroep ten opzichte van de leerlingen uit de controlegroep 1% hoger met het zich "zeker" voelen bij het lezen van een Duitse tekst. Opvallend is dat 16% van de leerlingen uit de testgroep zich in de eindmeting ten opzichte van de leerlingen uit de controlegroep "onzeker" voelt bij het lezen van een Duitse tekst.

Een ander opvallend cijfer is, dat leerlingen ten opzichte van de leerlingen uit de testgroep, zich 8% meer leerlingen uit de controlegroep zich "heel erg zeker" voelt bij het lezen van een Duitse tekst.

"Zich heel erg onzeker voelen" bij het lezen van een Duitse tekst: daar scoren de leerlingen uit de controlegroep 9% hoger ten opzichte van de leerlingen uit de testgroep.

Reflectiemomenten in het leesportfolio

Na drie lessen gingen de leerlingen van de testgroep in het onderzoek reflecteren op hun leeservaring in het leesportfolio. Er werd vanaf dat moment elke les gereflecteerd in tweetallen met de vragen:

- Wat doe je nu?
- Wat heb je gedaan?
- Wat wil je daarmee bereiken?
- Waarom doe je dat (zo)?
- Ben je er zeker van dat dit de beste manier is?
- Ken je nog andere manieren?
- Heb je bereikt wat je wilde?
- Hoe weet je dat?
- Kun je uitleggen waarom deze manier (niet) gewerkt heeft?

De antwoorden werden niet opgeschreven, maar waren bedoeld om zich het reflecteren eigen te maken. Alle data uit het leesportfolio met betrekking tot de reflectie, zijn uitgewerkt in de bijlage te vinden.

Voor het onderzoek heb ik de leerlingen laten reflecteren op hun leeservaring met de artikelen. Ik stelde ze de volgende vragen:

2. Welke onderwerpen bij het lezen van de artikelen koos je tot nu toe over het algemeen?

Samengevat kiezen meisjes vooral teksten en artikelen die "gaan over het leven, mode, uiterlijk en beroemdheden" en kiezen jongens vooral artikelen die gaan over "voetbal, sport in het algemeen en nieuwsactualiteit."

3. Hoe / waar vond je de artikelen?

Samengevat vonden leerlingen teksten en artikelen op internet, in tijdschriften en in de Reader.

4. Waarom koos je vooral voor deze (soort) artikelen?

Samengevat is het belangrijkste keuzemotief van de leerling de eigen interesse: teksten die vanuit eigen interesse worden gekozen, spreken aan en worden leuk gevonden.

5. Wat vind je van de onderwerpen van de gekozen artikelen?

- a) heel interessant/leuk
- b) interessant
- c) beetje interessant/leuk
- d) helemaal niet interessant/leuk

*Leerlingen kozen vooral het antwoord **interessant (score b -14x-) en heel interessant/leuk (score a – 5x-)**. Score c: beetje interessant/leuk werd 2x gekozen.*

6. Vergroot het zelf kiezen van artikelen je leesplezier?

- a) ja, dan vind ik het leuker om een Duitse tekst te lezen
- b) het maakt me niets uit
- c) nee, ik vind het lezen van Duitse teksten (nog steeds) saai.

*Leerlingen kozen vooral het antwoord **Ja, dan vind ik het leuker om een Duitse tekst te lezen (score a – 20x)**. Een leerling koos voor score c: Nee, ik vind het lezen van Duitse teksten (nog steeds) saai.*

7. Wat heb je gedaan om de artikelen/teksten te begrijpen (meerdere antwoorden mogelijk)

- a) ik heb de vertalingen van sommige woorden opgezocht
- b) ik heb geprobeerd de tekst woord voor woord te begrijpen
- c) ik heb niet geprobeerd alles te begrijpen
- d) ik begreep de tekst meteen bij de eerste keer lezen

*Leerlingen kozen vooral ex aequo de antwoorden **Ik heb de vertalingen van sommige woorden opgezocht (score a – 13x-)** en **Ik heb niet geprobeerd alles te begrijpen (score c – 13x-)**. Een leerling schreef daarbij: **het gaat om de context**. Score d (ik begreep de tekst meteen bij de eerste keer lezen, scoorde 3x) en score b (ik heb geprobeerd de tekst woord voor woord te begrijpen, scoorde 2x).*

Alle data uit het leesportfolio met betrekking tot de reflectie, zijn uitgewerkt in de bijlage te vinden.

Diepte-interviews

Halverwege het onderzoek heb ik vier diepte-interviews gehouden met twee jongens en twee meisjes uit de testgroep Havo-4. Ik zocht uit de testgroep een jongen met goede leesresultaten en een jongen met slechte leesresultaten. Dat deed ik idem dito met de meisjes: ik zocht uit de testgroep een meisje met goede leesresultaten en een meisje met slechte leesresultaten. Ik interviewde de jongens gelijktijdig en later de meisjes gelijktijdig.

De vragen van de diepte-interviews en de uitgewerkte interviews heb ik in de bijlage bijgevoegd.

Een aantal opmerkelijke zaken uit de interviews.

Guido Meeuwes, Havo-4-leerling, 17 jaar (doublant onderbouw), slechte leesresultaten

Guido las veel meer dan normaal gesproken tijdens de leesoefeningen in het werkboek. Hij geeft aan: "korte teksten zijn vaak niet zo interessant. En omdat ik zelf kies, ga ik uit van mijn eigen interesse: dan is het niet zo saai. Ook het lezen in het eigen tempo is een voordeel: het leidt niet af. Het zelf kiezen van artikelen vind ik prettig, want je houdt je concentratie dan beter vast, omdat je het tenminste een leuke tekst vindt."

Een tip van hem voor de uitgevers: "kunnen de uitgevers de teksten uit het Textbuch niet schrappen en online mogelijkheden bieden, zodat de leerlingen zelf actuele teksten zelf kunnen kiezen? Zo zul je het werkboek met de leesopdrachten steeds minder nodig hebben."

De inhoud van zijn zelfgekozen teksten verschilt natuurlijk wel per tekst, maar komt qua niveau wel 'aardig overeen' met het niveau van de teksten uit het boek. Over de moeilijkheidsgraad van de zelfgekozen teksten zegt Guido dat het wel een groot voordeel is als je er al enige kennis over hebt. Dat maakt het lezen van de tekst een stuk makkelijker.

Bijzonder is dat Guido zegt dat hij in het project tijdens het lezen van de artikelen geen enkel woord in het woordenboek heeft opgezocht: "dat doe ik nooit, ik probeer het altijd te snappen door de context."

Bart vd Linde, Havo-4-leerling, 16 jaar (nog nooit gedoubleerd), goede leesresultaten

"Mijn tekstbegrip is tijdens de twee weken van dit project al verbeterd: je gaat na een poosje toch wel sneller lezen en het is veel makkelijker om te begrijpen. Dit komt omdat je traint, snel te lezen."

Plaatjes en illustraties vindt hij niet heel belangrijk: "maar als het de informatie uit de tekst aanvult, dan natuurlijk wel."

Zijn zelfgekozen teksten zijn best wel lang: anderhalf A4-tje per tekst. Hij leest veel meer in het project dan tijdens de leesoefeningen uit het boek: "dit komt omdat je ook veel meer teksten kunt lezen. In het boek ben je beperkt: dan ga je gewoon de vragen maken die bij een tekst staan en dat is het dan."

Bart vindt het fijn om om zelf de artikelen te mogen kiezen: "zo lees ik veel geconcentreerder, omdat je ze zelf uitzoekt."

Conclusies

De gemiddelde scores van de nul- en de eindmeting in de testgroep zijn dermate verschillend en significant, dat uit dit onderzoek duidelijke conclusies kunnen worden getrokken. Op basis van de interpretatie van de data uit het onderzoek, trek ik conclusies, die ik zal staven met de vakliteratuur die voor dit onderzoek werd gebruikt. Tot slot doe ik enkele aanbevelingen voor mijn school, CSG Dingstede in Meppel. De aanbevelingen kunnen relatief eenvoudig, zonder overbelasting in het curriculum, worden overgenomen en toegepast door docenten Moderne Vreemde Talen in de bovenbouw Havo en VWO. Tevens doe ik aanbevelingen voor (eventueel) vervolgonderzoek.

In een lessenserie van zes lessen heb ik onderzocht of het zelf kiezen van Duitse leesteksten door leerlingen het begrip van teksten bij leerlingen verbetert.

De hypothese van het onderzoek was

"Het tekstbegrip van leerlingen verbetert door leerlingen zelfgekozen artikelen te laten lezen"

Mijn onderzoek wijst uit dat leerlingen die hun eigen teksten kiezen, significant beter scoren op een leestoets dan leerlingen die de teksten uit de methode lezen. Hun tekstbegrip is beter.

De hypothese was opgedeeld in twee deelvragen.

Deelvraag 1

Welke teksten kiest een leerling?

Meisjes kiezen vooral teksten en artikelen die gaan over het leven, mode, uiterlijk en beroemdheden en jongens kiezen vooral artikelen die gaan over voetbal, sport in het algemeen en nieuwsactualiteit.

Deelvraag 2

Wat is de keuzemotivatie van een leerling bij het kiezen van artikelen?

Het belangrijkste keuzemotief van de leerling is de eigen interesse: leerlingen kiezen teksten die vanuit de eigen interesse. Deze teksten spreken hen aan en worden leuk gevonden.

Onderzoek van Westhoff (1997) toont aan, dat de lezer vaak meer weet dan er in een tekst staat. Deze kennis stelt hem in staat hypothesen over een tekst te vormen die hij al lezende verifieert. De lezer maakt gebruik van de redundantie in de tekst en is leesvaardig als hij goed gebruik weet te maken van redundantievelden. De componenten van leesvaardigheid, die bijdragen tot het begrijpen van een tekst zijn: het raden van onbekende woorden (het voorspellend lezen), het vertrouwd zijn met de structuur van een tekst en anticiperen. Daarnaast spelen activerende didactiek en materiaal een belangrijke rol bij de leesvaardigheid. Veel lezen (leeskilometers maken) zijn belangrijk, evenals leesteksten die vanaf het begin tamelijk makkelijk te lezen zijn.

Onderzoek van Storch (2011) bevestigt dit. Het gaat bij tekstbegrip niet alleen om een didactische basis maar ook om een psychologische basis. Als een tekst gelezen wordt, dan wordt niet alleen de geschreven tekst waargenomen maar er wordt ook tussen de regels door gelezen. Een lezer weet vaak veel meer dan in de tekst staat.

Daarom is het belangrijk dat bij een leerder deze voorkennis wordt geactiveerd, omdat dit het begrip van een tekst makkelijker maakt.

Zodra iemand niet in zijn moedertaal leest is hij geneigd om lineair te lezen. Hij wil elk woord begrijpen, wat het leestempo behoorlijk vertraagd. Dit is niet noodzakelijk om alle informatie uit de tekst te begrijpen. Het gebeurt uit onzekerheid. Een tekst kan ook worden begrepen als niet elk woord meteen wordt begrepen. Omdat de woordenschat in een vreemde taal kleiner is, is het heel belangrijk dat er bij het begrijpen gebruik wordt gemaakt van de context.

Onderzoek van Schouten-van Parreren (1985) wijst uit, dat voor het vlot en met begrip kunnen begrijpen van een tekst, de lezer een aanzienlijke receptieve woordkennis nodig heeft. Men schat dat het aantal woorden voor receptief taalgebruik 4.000 à 6.000 woorden bedraagt. Het is dus belangrijk dat leerlingen met teksten om leren gaan waarvan ze niet alle woorden kennen. In dat kader is het noodzakelijk dat ze over strategieën beschikken die het ontbreken van kennis van een bepaald woord compenseren. Een dergelijke strategie is het raden van onbekende woorden uit de context. Deze raadgeving ontwikkelt zich zelden spontaan; onderzoek heeft uitgewezen dat het te trainen is.

Het kunnen raden van woorden bevordert enerzijds het vlotter lezen c.q. begrijpen van teksten.

Op vraag 18 uit de enquête "Waardoor begrijp je een Duitse tekst sneller?", antwoordden leerlingen uit de controlegroep ondermeer:

- Als ik de belangrijkste stukken uit de tekst begrijp. Zo weet ik ongeveer waar de tekst over gaat
- als je sleutelwoorden begrijpt
- Door eerst proberen de hoofdlijnen te volgen en vervolgens de moeilijke woorden met de context proberen te begrijpen.
- door de hoofdlijn beter te begrijpen
- wanneer ik een tekst lees, bedenk ik in mij zelf, wat staat er precies? en probeer ik het kort samen te vatten. Hierdoor begrijp ik het beter.

Leerlingen uit de testgroep op deze vraag ondermeer:

- Doordat je de context van een stukje nog een keer leest
- als je al meerdere dingen er van weet. zodat ik mijn voorkennis kan activeren
- Door woorden die op het Nederlands lijken. Daarom kan ik ook sneller achter een betekenis komen
- door geconcentreerd te lezen en je voorkennis te activeren.

Onderzoek van Kwakernaak (2009) naar de didactiek van het moderne-vreemde-talen-onderwijs wijst uit, dat om een tekst in een vreemde taal te kunnen begrijpen, de

leerlingen over een redelijke woordenschat moeten beschikken. Om een tekst te kunnen begrijpen moeten 95% van de woorden bij de leerlingen bekend zijn. Kwakernaak geeft

aan, dat wanneer er van een leerling meer activiteit, productiviteit en zelfstandigheid wordt verwacht, dit leidt tot een beter tekstbegrip.

Bimmel (1999) spreekt van autonoom leren wanneer de leerlingen de centrale beslissingen over hun leren zelf nemen. De leerlingen hebben het recht om hun eigen leerproces en eigen leerritme vorm te geven. Het betekent echter niet, dat docenten hun leerlingen aan hun lot moeten overlaten en zich als docent bevrijd weten van de inhoudelijke verantwoording voor datgene wat in de les gebeurt. In tegendeel: de leerlingen zijn op de hulp van de docent aangewezen. Het autonome leren heeft dus consequenties voor het onderwijs: het betekent verandering van vertrouwde paden en leervormen. Een docent bemiddelt als coach om de leerlingen het leren te vergemakkelijken en systematisch hulp te bieden. De docent zorgt in een module voor een aanbod van authentiek leermateriaal. Nieuwe media, zoals het internet bieden daarvoor onuitputtelijke mogelijkheden.

Onderzoek van Bimmel wijst verder uit, dat basisprincipes voor het zelfstandig (autonoom) leren zijn, ondermeer de vaardigheid het eigen leren te plannen en erop te reflecteren. Het gaat om het zelf organiseren van het leren. Het aantal leertypes in een klas komt bijna overeen met het aantal leerlingen in de klas. Dit betekent, dat er verschillende insteken/ingangen om te leren moeten zijn.

Huneke (2010) stelt, dat de leerlingen hun leerproces zelf ter hand moeten nemen en aangemoedigd moeten worden om hun individuele leerbehoeften en voorwaarden daartoe via overeenkomstige leerwegen te ontdekken. Zo komt de eigen leerdynamiek van elke leerling naar boven.

Op vraag 8 uit de enquête "Licht je antwoord toe, in hoeverre jouw leesplezier wordt verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen", antwoordden leerlingen uit de controlegroep ondermeer:

- ik begrijp teksten beter als ik het onderwerp leuk of interessant vind
- Bij interessante onderwerpen ga ik actiever lezen en onthoud ik meer dingen dan bij teksten die niet zo interessant zijn
- omdat het een artikel is die mij aanspreekt, heb ik er waarschijnlijk meer verstand van of begrijp ik de tekst beter
- als je iets leest wat je aanspreekt, begrijp je de woorden makkelijker. Ook weet je er misschien al een beetje van af, waardoor het dus ook makkelijker te begrijpen is
- dan probeer ik meer de tekst te ontrafelen en begrijp ik het sneller en beter

Leerlingen uit de testgroep antwoordden op vraag 8 "Licht je antwoord toe, in hoeverre jouw leesplezier wordt verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen" ondermeer:

- Door teksten te lezen die je interessant vind, verbeter je je niveau sneller.
- het is leuker, je weet er misschien iets meer van en je snapt het sneller

- Je hebt meer interesse dus ga je je meer in de tekst verdiepen en begrijp je het beter.
- Je hebt meer interesse dus ga je je meer in de tekst verdiepen en begrijp je het beter.
- doordat je zelf teksten uit mag zoeken, kies je teksten uit waar je interesse ligt, doordat je erin geïnteresseerd bent, heb je ook al de nodige voorkennis van het onderwerp, zo zijn de teksten beter te lezen

Bimmel (1999) geeft aan, dat motivatie een belangrijke voorwaarde is voor het leren leren van leerlingen: zij moeten zelf zin hebben om te leren. Hun persoonlijke, authentieke betrokkenheid geeft motivatie om hun eigen leren te reguleren. De eigen motivatie en interesse van de leerling moeten op de voorgrond staan en zijn voorwaarde voor het succesvol autonoom leren.

Op vraag 8 uit de enquête "Licht je antwoord toe, in hoeverre jouw leesplezier wordt verhoogd door zelf artikelen te mogen kiezen", antwoordden leerlingen uit de controlegroep met betrekking tot motivatie ondermeer:

- ik kan een tekst beter lezen als ik het leuk vind
- als het onderwerp me aanspreekt, lees ik het liever dan iets wat me niet aanspreekt
- Als ik verhalen en boeken zelf mag uitkiezen, vind ik dat fijn lezen want dan weet ik ongeveer waar het allemaal over gaat.

Leerlingen uit de testgroep antwoordden:

- Als ik een tekst over sport zie, dan lees ik hem veel liever dan een tekst over iets wat ik niet zo interessant vind.
- Wanneer ik zelf een tekst uitzoek ben ik meer geïnteresseerd, dan wanneer ik een tekst krijg die ik niet zelf heb gekozen.
- Als jezelf de teksten mag kiezen, kan je teksten kiezen die je aanspreken. Waardoor je meer zin hebt om te lezen, als je een tekst leest die je totaal niet aanspreekt, heb je minder zin om te lezen en zal je de vragen waarschijnlijk minder goed beantwoorden.
- Als je iets mag kiezen waar je interesse naar uitgaat dan weet je misschien al wat van het onderwerp en ben je meer gemotiveerd om een tekst goed door te lezen.
- Als je artikelen moet lezen die je niet leuk vind, ben je sneller afgeleid. En als je van het onderwerp meer af weet, dan is het doorlezen en schatten welke woorden er zijn makkelijker.
- Omdat als de artikelen ergens over gaan wat je interesseert het lezen makkelijker en met meer plezier gaat

- Het onderwerp interesseert me dan en zo lees ik makkelijker door.

Huneke (2010) stelt, dat vreemde talenonderwijs, dat constructivistisch gefundeerd is, niet uitgaat van leerdoelen, maar van de lerende persoon en zijn eigen specifieke voorwaarden en mogelijkheden. Authentiek materiaal zou moeten worden verwerkt en teksten die in een leergroep zelf zijn ontstaan. Elke leerling zou zijn eigen leerroute met behulp van ter beschikking staande input moeten vinden. Het sturen van het verwervingsproces doet de leerling zelf en de leraar ondersteunt hem in dit proces. Daarmee wordt de leerling een autonoom lerende persoon, die individueel werkt met authentieke teksten en creatieve opdrachten in een prikkelende leeromgeving.

In het diepte-interview zegt een leerling (jongen, 17 jaar, Havo-4) uit de testgroep:

- Ik heb voor mezelf geleerd welke manier van lezen ik het fijnst vind. Het rustig, stap-voor-stap lezen en het scannend lezen bevalen mij goed. In ieder geval lees ik veel meer dan normaal gesproken tijdens de leesopdrachten in het werkboek. Dat komt doordat ik de teksten zelf uitkies: ik ga uit van mijn eigen interesse: dan is het niet zo saai. Ook het lezen in mijn eigen tempo is een voordeel: het leidt niet af. Het zelf kiezen van artikelen vind ik prettig, want je houdt je concentratie dan beter vast, omdat je het tenminste een leuke tekst vindt. Je hebt er meer kennis van en je kunt je beter concentreren. De onderwerpen van de door mij gekozen teksten vind ik veel beter dan die van de teksten in Na Klar: die interesseren mij niet zo. Een tip voor de uitgever: kunnen de uitgever de teksten uit het Textbuch niet schrappen en online mogelijkheden bieden, zodat de leerlingen zelf actuele teksten kunnen kiezen? Zo zul je het werkboek met de leesopdrachten steeds minder nodig hebben.

Bimmel (1999) stelt dat constructivistische leertheorieën de individualiteit van leerprocessen en leerresultaten accentueren. Het menselijke geheugen organiseert zichzelf als systeem en daarmee voor zichzelf als persoon de wereld om hem heen. Leren kan daarom alleen maar in zelfverantwoordelijkheid met weinig invloed van buiten (school, docenten). Er kan alleen maar tot begrip worden gekomen / alleen maar worden geleerd, wanneer dit met reeds aanwezige kennis kan worden verbonden.

Huneke (2010) geeft verder aan, dat het gebruik van computers in het vreemde talenonderwijs een zinvol onderdeel van het onderwijs is, hoewel een daadwerkelijke stijging van de efficiëntie wetenschappelijk nog niet bewezen is. Er zijn complete jaargangen van kranten en tijdschriften op het internet te lezen. Zo is er snel en probleemloos toegang tot teksten naar eigen keus.

- In de reader tijdens het onderzoek kreeg de testgroep de volgende lijst met internetpagina's aangeboden:

Link

www.geo.de/GEOlino

<http://www.kinder.de/Teens.32.0.html>

www.kino.de

www.laut.de

<http://sport.rtl.de>

<http://www tivi.de/fernsehen/logo/start/index.html>

<http://archiv.c6-magazin.de/06/>

<http://www.wissen.de/geschichte>

<http://www.wissen.de/reisen>

<http://www.wissen.de/technik>

<http://www.wissen.de/natur>

<http://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/>
<http://www.sueddeutsche.de/>

<http://www.welt.de/>

<http://www.wz-newsline.de/home>

<http://www.stern.de/>

<http://www.focus.de/>

Thema

populair-wetenschappelijk tijdschrift ("Kijk" of "Quest")

voor tieners: uiterlijk, sport, vrije tijd

filmrecensies, nieuwe films

voor muziekliefhebbers

voor sportfans

het Duitse jeugdjournaal

tijdschrift voor jongeren

geschiedenisteksten: te horen via MP3-files

idem met thema reizen

idem met thema techniek

idem met thema natuur

hoe denken Duitsers over Nederlanders?

uit o.a. deze krant haalt het CITO
examenteksten

uit o.a. deze krant haalt het CITO
examenteksten

uit o.a. deze krant haalt het CITO
examenteksten

uit o.a. dit tijdschrift haalt het CITO
examenteksten

uit o.a. dit tijdschrift haalt het CITO
examenteksten

- Tijdens reflecties in hun leesportfolio gaven leerlingen uit de testgroep aan, waar ze hun teksten vandaan haalden.

Samengevat vonden leerlingen teksten en artikelen op internet, in tijdschriften en in de Reader.

Bimmel (1999) stelt ook dat het van belang is dat leerlingen in de les onderling tips uitwisselen hoe zij te werk zijn gegaan en tot het leerdoel zijn gekomen. Het is zinvol dat leerlingen daar in de les regelmatig met elkaar en met de docent te spreken over *wat* en *hoe* zij leren. Daarmee worden leerlingen zich bewust van hun technieken en strategieën.

In mijn onderzoek reflecteerden leerlingen regelmatig samen en stelden zij elkaar vragen. Dit was opgenomen in het leesportfolio.

Reflectie in tweetallen

- Wat doe je nu? / Wat heb je gedaan?

- Wat wil je daarmee bereiken?
- Waarom doe je dat (zo)?
- Ben je er zeker van, dat dit de beste manier is?
- Ken je nog andere manieren?
- Heb je bereikt wat je wilde? Hoe weet je dat?
- Kun je uitleggen, waarom deze manier (niet) gewerkt heeft?

Bimmel (1999) zegt verder, dat het samenwerken met anderen bij autonoom leren een belangrijke rol speelt. Dit komt tot uiting in de theorie van het constructivisme. De eigen leerweg moet met leerwegen van andere leerlingen worden vergeleken, overdacht en eventueel worden bijgesteld.

Huneke (2010) stelt, dat succesvol oefenen belangrijk is voor het verwerven van tekstbegrip. Aspecten daarvan zijn het herhalen, het variëren en de motivatie. Variatie is ook belangrijk voor succesvolle oefeningen die bereidwillig worden uitgevoerd. Het leersucces is sterk afhankelijk van een positief klimaat: daarom is motivatie ook een basis voor succesvol oefenen.

- In het diepte-interview zegt een leerling (jongen, 17 jaar, Havo-4) uit de testgroep:

De enquêtes bij dit onderzoek vind ik wel goed: het geeft niet alleen een beeld voor de docent, maar ook voor mijzelf. Het bijhouden en invullen van een leesportfolio vind ik meer van waarde voor de docent. Ik ben namelijk van mening dat je het meeste leert door te oefenen. Ik lees toch wel.

Huneke (2010) stelt echter ook, dat communicatie niet altijd lukt. Daarom moet er constant getoetst worden of de lezer alles wel goed heeft begrepen. Toetsen van het Goethe Instituut (die wereldwijd uniform zijn) kunnen worden gebruikt als valide, betrouwbare en objectieve testinstrumenten. In mijn onderzoek heb ik daarom gebruik gemaakt van een toets op het ERK-B-1-niveau van het Goethe Instituut. De resultaten van de testgroep hebben zich in de eindmeting ten opzichte van de nulmeting significant verbeterd.

Het Europees Referentie Kader geeft voor de Moderne Vreemde Talen aan, dat de leerlingen (in Havo-4) op B-1 niveau het volgende moeten kennen en kunnen:

De leerling kan hoofdthema en belangrijkste argumenten begrijpen in eenvoudige teksten in tijdschriften, kranten of op internet.

De leerling kan bijvoorbeeld een artikel in een populaire krant over hobby of sport lezen, een artikel in een muziekblad over de opkomst van een nieuwe popgroep, artikelen over onderwerpen op het eigen interesseterrein in populairwetenschappelijke tijdschriften voor

de jeugd, een artikel in een jongerentijdschrift over veilig vrijen of websites over reizen of studie in het buitenland.

Bestuderen van de vakliteratuur wijst uit, dat door het autonome leren en lezen van door leerlingen zelf uitgekozen teksten, het tekstbegrip zou moeten verbeteren. Mijn onderzoek wijst uit, dat het uitzoeken en lezen van zelfgekozen teksten tot een significant beter tekstbegrip leidt bij leerlingen Duits in Havo-4.

De hypothese wordt dus bevestigd op grond van bestudering van onderzoeken uit de vakliteratuur.

Aanbevelingen

Op basis van mijn onderzoek "Duits lezen met LoL – Leren Ondernemend Leren-" doe ik de volgende aanbevelingen voor mijn schoolgemeenschap CSG Dingstede te Meppel:

- Laat leerlingen in Havo-4 voor Duits, Engels en Frans lezen met LoL

Laat leerlingen (minstens) 1 hoofdstuk werken met zelfgekozen teksten en gebruik de teksten uit de methode niet.
- Laat leerlingen tijdens het lezen via LoL een leesportfolio bijhouden voor het documenteren van de leeskilometers;
- geef in het leesportfolio regelmatig ruimte voor reflectiemomenten: zowel individueel als in samenwerking met andere leerlingen;
- werk met digitale toetsen op vereist ERK-niveau (in Havo-4 voor Duits B-1-niveau). Deze zijn ondermeer te verkrijgen via gerenommeerde instituten als het Goethe-Instituut voor Duits of het Delf voor Frans.

Door het autonome leren en het laten lezen van zelfgekozen teksten, verbetert het tekstbegrip bij leerlingen.

Mijn onderzoek bevat informatie, waarmee andere onderzoekers met hetzelfde onderzoeksthema "Leren Ondernemend Leren" verder kunnen werken wanneer zij zouden willen. Niet alle vragen uit mijn onderzoek zijn beantwoord of de vragen of de verkregen informatie uit het onderzoek geven aanleiding tot nader onderzoek.

De volgende aanbevelingen zijn interessant voor vervolgonderzoek.

Uit het onderzoek kwam informatie bij vraag 15 ("Wat doe je als je de vertaling van een woord hebt gevonden?") en vraag 17 ("Hoe verwerk je de inhoud van een tekst?"), dat interessant zou zijn voor een vervolgonderzoek:

- Op de vraag ("Wat doe je als je de vertaling van een woord hebt gevonden?" onthouden de meeste leerlingen zowel in de nul- als de eindmeting de vertaling. In de datagegevens van de nul- en eindmeting van zowel de test- als de controlegroep, valt op dat de leerlingen deze competentie niet toepassen. Het is interessant in een vervolgonderzoek te onderzoeken of de vaardigheid de vertaling bij het woord te schrijven tot een verbeterd tekstbegrip leidt.

15. Wat doe je als je de vertaling van een woord hebt gevonden?



Testgroep nulmeting:

In de nulmeting gaven 15 leerlingen aan, de vertaling van een woord "te proberen te onthouden", 6 leerlingen schreven de vertaling van een woord "in de tekst."

Testgroep eindmeting:

15. Wat doe je als je de vertaling van een woord hebt gevonden?



In de eindmeting gaven 17 leerlingen aan de vertaling van een woord "te proberen te onthouden", 4 leerlingen schreven de vertaling van een woord "in de tekst."

Controlegroep nulmeting:

15. Wat doe je als je de vertaling van een woord hebt gevonden?



In de nulmeting geven 21 leerlingen aan, de vertaling te onthouden. 2 leerlingen schrijven de vertaling in de tekst.

Controlegroep eindmeting:

15. Wat doe je als je de vertaling van een woord hebt gevonden?



In de eindmeting geven 18 leerlingen aan, de vertaling te onthouden. 5 leerlingen schrijven de vertaling in de tekst.

Zowel in de nul- als de eindmeting onthouden de meeste leerlingen de vertaling. Het is interessant in een vervolgonderzoek, te onderzoeken of de vaardigheid de vertaling bij het woord te schrijven tot een verbeterd tekstbegrip leidt.

Op vraag 17 "Hoe verwerk je de inhoud van een tekst?" zijn de resultaten:

Testgroep nulmeting:



In de nulmeting gaven 10 leerlingen aan de inhoud van een tekst te verwerken door "te onthouden wat ik heb gelezen"; 10 leerlingen "maken de vragen die erbij horen" en 1 leerling "maakt notities".

Eindmeting testgroep



In de eindmeting gaven 15 leerlingen van de testgroep aan, de inhoud van een tekst te verwerken door "de vragen te maken die erbij horen". 6 leerlingen gaven aan "te onthouden wat ik heb gelezen."

Controlegroep nulmeting:



In de nulmeting gaven 9 leerlingen aan "te onthouden wat ik heb gelezen". Ook 9 leerlingen "maken de vragen die bij de tekst horen." 3 leerlingen "schrijven een samenvatting". 2 leerlingen "maken notities."

Controlegroep eindmeting:

17. Hoe verwerk je de inhoud van een tekst?



In de eindmeting gaven 9 leerlingen aan "te onthouden wat ik heb gelezen." 9 leerlingen "maken de vragen die bij de tekst horen." 3 leerlingen "schrijven een samenvatting en 2 leerlingen "maken notities."

Zowel in de nul- als de eindmeting gaven de meeste leerlingen aan, de inhoud van een tekst te verwerken, door te onthouden wat ze hadden gelezen. Het is interessant in een vervolgonderzoek te onderzoeken of de vaardigheid, notities of een samenvatting te maken tot een verbeterd tekstbegrip leidt.

Als laatste aanbeveling voor vervolgonderzoek zou ik willen doen:

- Onderzoeken of het literaire tekstbegrip van leerlingen Duits verbetert, wanneer zij zelf (volgens vakliteratuur gedidactiseerde) korte literaire teksten, zoals gedichten en epische teksten mogen kiezen, lezen en bewerken.

Het Leren Ondernemend Leren is nieuw en het docentgestuurde onderwijs is macht der traditie, dat vaak mogelijke innovaties in de kiem verstikt: vernieuwingen zouden niet evidencebased / wetenschappelijk niet bewezen zijn.

Ik sluit dit onderzoek daarom af met aanbevelingen voor het implementeren van het Leren Ondernemend Leren:

- kom tot een zelfkritische analyse van het eigen onderwijs;
- heb de bereidwilligheid te experimenteren;
- doe vervolgens aan collegiale visitatie en discussier over de resultaten;
- bereid gezamenlijk het nieuwe onderwijs voor met didactische innovaties in een creatief, goed doordachte methodiek;
- in een klimaat van collegialiteit. (Huneke, 2010, 251,252)

Mijn onderzoek, "Duits lezen met LoL" bewijst dat leerlingen in Havo-4 die bij Duits zelfgekozen teksten lezen, een significant beter tekstbegrip hebben.

Literatuurlijst

Bausch, K.R. ‘Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Context des Lehrens und Lernens fremder Sprachen’, Tübingen, 1999

Bimmel, P. ‘Lernerautonomie und Lernstrategien’, München, 2000

Huneke, H. ‘Deutsch als Fremdsprache, eine Einführung’ Berlijn, 2010

Kanselaar, G, van Maanen, ‘vreemde-talenonderwijs met computers in het voortgezet onderwijs’, Utrecht, 1987

Krumm, J. ‘Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache’, München, 1999

Kwakernaak, E. ‘Didactiek van het vreemdetalenonderwijs’, Bussum, 200

Schouten-van Parreren, C. ‘Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs’, Apeldoorn, 1985

Storch, G. ‘Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik’, Stuttgart, 2009

Westhoff, G.J. ‘Fertigkeit Lesen’, Berlin, 1997

Witte,T., Rijlaarsdam, G. & Schram, D. , Levende Talen, ‘Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase’, jaargang 9 nummer 2 2008, blz. 19-30

De nulmeting: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHI3a1kycGpITkM2dnRsTOROVEJKM3c6MQ>

De eindmeting: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGJGM2h5MXpxM0VWOXFJbFFPTDlqYVE6MQ>

ERK: *Taalprofielen*, maart 2004, *Common European Framework of Reference for Languages*, Raad van Europa, 2001

<http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/00002/criteriaLezen.pdf/> (verkregen 2 januari 2012)

http://www.erk.nl/leerling/wat_is_mijn_niveau_nu/ (verkregen 2 januari 2012)

Leestoets: http://www.goethe.de/lrn/pro/ZD-online/data/LV_frame.htm (verkregen 2 januari 2012)

Lesobservatieformulier

Checklist observatie leerlingen tijdens het onderzoek in de klas (gebaseerd op observatieformulier van v.d. Grift):

- **Intensieve en activerende didactiek:**

Hanteren van werkvormen die leerlingen activeren (gebruik maken van ICT / variatie in lesmaterialen)

Stimuleren van zelfvertrouwen van zwakke leerlingen (positief feedback geven op vragen van zwakke leerlingen / uiten bij zwakke leerlingen van positieve verwachtingen over wat ze gaan doen / honoreren van bijdragen van zwakke leerlingen)

Stimuleren van leerlingen om over oplossingen na te denken (leerlingen aanwijzingen geven voor oplossingen / leerlingen opzoekstrategieën geven / leerlingen leren bronnen te raadplegen)

Leerlingen hardop laten denken (leerlingen oplossingen laten verbaliseren / leerlingen gelegenheid bieden hardop oplossingen te bedenken)

- **Afstemmen van instructie en verwerking op verschillen:**

Zwakke leerlingen extra instructietijd geven

Afstemmen van instructie op relevante verschillen tussen leerlingen (leerlingen die minder instructie nodig hebben alvast aan het werk zetten)

- **Aanmoedigen van kritisch denken van leerlingen**

leerlingen naar hun mening vragen

- **Betrokkenheid van leerlingen**

Leerlingen zijn betrokken bij de les (nemen actief deel)

Leerlingen tonen zich geïnteresseerd

Leerlingen zijn actief op leren gericht (geven blijk van verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces / werken zelfstandig / nemen zelf initiatieven / gebruiken hun tijd efficiënt).

Leerlingobservaties

De leerling-observaties worden in een aparte bijlage bijgevoegd.

Bijlages

De bijlagen worden in een apart bijlagenboekje bijgevoegd. Het bevat de bijlagen:

1. Enquête leesvaardigheid Duits
2. Resultaten nulmeting van de enquête leesvaardigheid Duits: testgroep
3. Resultaten nulmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 8 testgroep
4. Resultaten nulmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 18 testgroep
5. Resultaten nulmeting van de enquête leesvaardigheid Duits: controlegroep
6. Resultaten nulmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 8: controlegroep
7. Resultaten nulmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 18: controlegroep
8. Resultaten eindmeting van de enquête leesvaardigheid Duits: testgroep
9. Resultaten eindmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 8 testgroep
10. Resultaten eindmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 18 testgroep
11. Resultaten eindmeting van de enquête leesvaardigheid Duits: controlegroep
12. Resultaten eindmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 8: controlegroep
13. Resultaten eindmeting enquête leesvaardigheid Duits vraag 18: controlegroep
14. Leestoets Goethe Zertifikat Deutsch für Jugendliche, Modellsatz B1 Leseverstehen
15. Scores leestoets nulmeting / eindmeting van de test- en controlegroep
16. Reflectiemomenten in het leesportfolio bij de testgroep
17. Vragen diepte-interview
18. uitwerkingen (vier) diepte-interviews
19. checklist observatie

Verder zijn als aparte bijlage bijgevoegd:

20. Reader die de leerlingen uit de testgroep in het onderzoek hebben gebruikt
21. Leesportfolio dat de leerlingen uit de testgroep hebben gebruikt
22. Leerling-observaties

Autonomes Lesen im DaF-Unterricht

Ein Forschungsbericht

von Marga Sijbom-Hassing

Wie kann eine alternative Lernform wie autonomes Lernen mit Hilfe von Online-Materialien zur Verbesserung des Textverständnisses im DaF-Unterricht führen? Haben Lehrer nicht schon vieles gemacht, um die Lerner wieder zum Lesen zu (ver)föhren, damit sie ihr Leseverständnis verbessern? Es kann doch nicht wahr sein, dass Lehrer sich mit dem Leseunterricht nicht mehr aktiv auseinandersetzen müssen, sondern die Lerner alles selber machen lassen und dass sich trotzdem die Leistungen verbessern?

Dieser Beitrag beschreibt ein Kurskonzept „autonomes Lesen“ im Rahmen der Lesefertigkeit im DaF-Unterricht. Die Studie untersucht die Lernfortschritte einer Lerngruppe, die über autonomes Lernen zum besseren Textverständnis gelangt. Die Studie kennt einen Pretest und einen Posttest und ergibt trotz geringer Kurszeit signifikante Verbesserungen im Leseverständnis.

Lassen Sie sich durch die Realität überraschen. Machen Sie es sich als Lehrer bequem, schaffen Sie die Rahmenbedingungen, überlassen Sie den Lernern die Lese-Arbeit, die eigene Verantwortung im Lernprozess und ernten Sie und Ihre Lerner gute Noten im Leseunterricht. Ein didaktischer Traum wird Wirklichkeit.

Einleitung

Ich arbeite als Deutschlehrerin an einer Realschule in den Niederlanden, an der CSG Dingstede in Meppel im Norden der Niederlande. Im Rahmen meines Master-Studiums habe ich eine Praxisforschung (mit zwei Klassen in der Oberstufe) durchgeführt. Der Anlass für die Untersuchung war ein aktuelles, fachdidaktisches Problem in der Oberstufe. Lesen und vor allem die Lesefertigkeit der Schüler weisen im DaF-Unterricht Probleme auf. Mit Hilfe der Fachliteratur habe ich mich in didaktische Lösungsmöglichkeiten vertieft und bin zu einem Forschungsentwurf gekommen, den ich in der Oberstufe mit einer Testgruppe durchgeführt habe. Das Ziel der Studie ist, über autonomes Lernen und Lesen zum besseren Textverständnis zu kommen. Das Textverständnis im DaF-Leseunterricht lässt immer mehr nach. Lerner lesen weniger und die Noten fallen. Meine Studie ist relevant und notwendig, weil meine Untersuchung ergibt, dass sich das Textverständnis im Leseunterricht verbessern kann.

Forschungsart

Die Praxisforschung im Rahmen meines Master-Studiums heißt: „Duits lezen met LOL (Leren Ondernemend Leren)“ („autonomes Lesen im DaF-Unterricht macht Spaß“). Meine Untersuchung ist eine qualitative Studie nach dem autonomen Lernen der Lerner im Leseunterricht. Die Master-Arbeit wird begleitet von Herrn Mitzschke von der Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, einer Lehrerausbildung der pädagogischen Fachhochschule.

Forschungsfrage

Lerner lesen nicht (mehr) gern, lesen nicht viel und verstehen Texte nicht mehr richtig. Mit meiner Studie untersuche ich, ob das autonome Lesen im DaF-Unterricht zum besseren Textverständnis führt.

Die Hypothese meiner Praxisforschung ist:

„Das Textverständnis von Lernern verbessert sich, wenn Lerner selbstgewählte Artikel lesen.“

Es ist interessant zu forschen, welche Texte ein Lerner wählt und was die Wahlmotivation eines Lerners bei seiner Textwahl ist. Die empirischen Fragen meiner Praxisforschung sind daher:

- Welche Texte wählt ein Lerner?
- Was ist die Wahlmotivation eines Lerners bei seiner Textwahl?

In meiner Studie zeigen die Lerner an, ob sie kurze Texte, politische Artikel, Sportnachrichten, Wetterberichte, Artikel, die mit dem Hobby zu tun haben, kulturelle Berichte oder Berichte über Freizeit und Urlaub gewählt haben.

Gründe, warum die Lerner gerade diese Texte wählen, sind:

- die Themen sind interessant;
- es sind kurze Texte;
- es sind einfache Texte;
- es gibt viele Bilder im Text;
- Texte werden zufällig gewählt.

Diese Gründe bestätigt auch meine Studie.

In der Fachliteratur schreibt Peter Bimmel (1999,5), dass von autonomem Lernen gesprochen wird, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Der Lerner hat ein Recht auf seinen eigenen Lernprozess und Lernrhythmus. Die Lerner sind auf die Hilfe der Lehrer angewiesen.

Grundprinzipien des autonomen Lernens sind u. a. die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren. Die Lerner denken als Leser über ihr eigenes Lernen nach.

Das *Lernen lernen* steht im Mittelpunkt und gibt Anregungen für das Training von Lernstrategien, um die Autonomie der Lerner aufzubauen und auszubauen.

Das autonome Lernen im DaF-Unterricht hat Konsequenzen für den Unterricht. Es bedeutet Veränderung: Das Verlassen vertrauter Lernformen hat Konsequenzen für den Lehrer, für die Lerner und für das Lehrmaterial. Lehrer vermitteln weniger die Inhalte und Wissen, aber machen den Lernern ein Angebot, um ihnen das Lernen zu erleichtern.

Diese Unterrichtseinheiten sollen zur Erweiterung und eigenen Recherche anregen. Eine Hilfe für diese neue Rolle bieten die neuen Medien. Das Internet ist unerschöpflich für das Anbieten von authentischen Materialien. (Bimmel, 1999, 178).

Die Zahl der Lerntypen in einer Klasse entspricht fast der Zahl der Lerner.

Unterschiedliche Zugänge zum Lernen sind daher notwendig. Eine weitere Voraussetzung dafür, dass die Lerner lernen, ist, dass sie selbst Lust haben zu lernen.

Unterrichtsmaterialien, die sie motivieren, authentisch und zugänglich sind, können dazu beitragen. Lerner initiieren, steuern, organisieren und evaluieren im autonomen Lernen ihr eigenes Lernen. Sie treffen die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen: dass sie lernen wollen, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien sie zum Lernen verwenden, wie sie ihre Lernzeit einteilen und wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben. (Bimmel, 1999, 33)

Huneke (2010,130) sagt über autonomes Lernen, dass ein beträchtlicher Teil des Kontaktes zwischen Lerner und Fremdsprache durch schriftliche Texte vermittelt wird. Im Verstehensprozess muss der Lerner eine Verknüpfung zwischen neu erfahrenen Informationen mit ihren Vorkenntnissen herstellen. Die Aktualisierung und Strukturierung

ihres Vorwissens ist für Lerner besonders wichtig, eine gute Einbettung von Lesetexten in Situationen und Kontexte gleichfalls.

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist es schwierig, den Lernbedürfnissen jedes einzelnen Lerners gerecht zu werden. Manche Lerner langweilen sich, weil sie zu wenig gefordert werden, andere können dem Unterricht nicht folgen. Eine Rückkupplung, zu klären, ob und wie etwas verstanden wurde, lässt sich im Unterricht schlecht ermöglichen. Die durchgängige Dominanz und Leitung des Unterrichts durch den Lehrer verhindert, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen. Sie werden nicht dazu ermutigt, individuelle, ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen gemäße Lernwege zu erkunden. So unterliegt der Eigendynamik der gesteuerte Erwerb der Fremdsprache. (Huneke, 2010, 112) Der autonome Lerner aber arbeitet individuell oder kooperativ in kleinen Gruppen anhand von authentischen Texten mit kreativ gestalteten Aufgaben in einer anregenden Lernumgebung. Er ist sich dabei unterschiedlicher Lernstrategien bewusst, die seinem Lerntyp entsprechen. (Huneke, 2010,50)

Literaturuntersuchung

In einem generellen Überblick der Fachliteratur in Bezug auf meine Studie komme ich jetzt auf die Arbeiten von Westhoff, Kwakernaak, Storch, Huneke und Bimmel zu sprechen.

Westhoff (1997, 107) sagt, dass zum Üben verschiedener Lesestile gilt, dass besser gelernt wird, wenn man weiß, was man macht. Gute Leser sind flexible Leser, sie passen ihr Tempo und ihre Strategie an.

Kwakernaak (2009, 148) sagt, dass intensives Lesen früher im Fremdsprachenunterricht üblich war: In einem Text musste jedes Wort verstanden werden. Heutzutage weiß man, dass es nicht notwendig ist, jedes Wort in einem Text zu verstehen, sondern dass extensives Lesen mehr Sinn macht. Ein Lehrer soll den Lernern deshalb immer wieder deutlich machen, dass der rote Faden im Text wichtig ist. So steigert sich auch das Lesetempo. Die didaktischen Möglichkeiten sollten darauf basieren, dass Lehrer mehr Aktivität, Produktivität und Selbstständigkeit ihrer Lerner erwarten sollen.

Huneke (2010, 49) sagt, dass neuer Lernstoff nur auf Basis des bereits Bekannten konstruiert werden kann. Für Verstehen und Lernen sind Input und Instruktion nicht entscheidend, sondern die konstruktiven Operationen, die sich bei jedem Menschen anders vollziehen. Für den Lerner ist entscheidend, auf welcher Stufe er sich befindet, um den angebotenen Input kognitiv verarbeiten zu können.

Bausch (1999, 31) sagt, dass mehr authentische Texte im Leseunterricht gebraucht werden sollten. Lesetexte in den Lehrbüchern haben oft den Nachteil, dass eine Beziehung zur Aktualität nicht vorhanden ist. Das ist eine Schwäche in den Lehrbüchern. Weil der Wortschatz in einer Fremdsprache kleiner ist, ist es wichtig, beim Leseverständnis den Kontext zu benutzen, sagt Storch. (Storch, 2010, 45)

Bimmel sagt, dass autonome Lerner als Leser mehr über ihr eigenes Lernen nachdenken. Das *Lernen lernen* steht im Mittelpunkt und gibt Anregungen für das Training von Lernstrategien, um die Autonomie der Lerner aufzubauen und auszubauen.

Grundprinzipien des autonomen Lernens sind u. a. die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren.

Das autonome Lernen im DaF-Unterricht hat Konsequenzen für den Unterricht. Es bedeutet Veränderung; das Verlassen vertrauter Lernformen hat Konsequenzen für den Lehrer, für die Lerner und für das Lehrmaterial. Lehrer vermitteln weniger Inhalte und Wissen, aber machen den Lernern ein Angebot, um ihnen das Lernen zu erleichtern. Das Angebot von authentischen Materialien ist im Internet unerschöpflich. (Bimmel, 1999, 178).

Weil die Zahl der Lerntypen in einer Klasse fast der Zahl der Lerner entspricht, sind unterschiedliche Zugänge zum Lernen daher notwendig.

Eine weitere Voraussetzung dafür, dass die Lerner lernen, ist, dass sie selbst Lust haben zu lernen. Unterrichtsmaterialien, die sie motivieren, authentisch und zugänglich sind, können dazu beitragen. Lerner initiieren, steuern, organisieren und evaluieren im autonomen Lernen ihr eigenes Lernen. Sie treffen die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen: dass sie lernen wollen, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien sie zum Lernen verwenden, wie sie ihre Lernzeit einteilen und wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben. (Bimmel, 1999, 33)

Ist das selbständige, autonome Lernen eine pädagogische Modewelle oder spielt die Forderung nach Autonomie im Lernprozess wirklich eine große Rolle?

Festgelegte Lebenswege gibt es in der Gesellschaft immer weniger. Darauf sollte auch Schule im Unterricht Rücksicht nehmen, sich zu offeneren Lernformen hinwenden und vermitteln, das Lernen zu lernen. Die Fähigkeit, autonom weiterlernen zu können, ist in einer Zeit, die sehr schnell immer wieder neue Anforderungen stellt, unabdingbar und notwendig. (Bimmel, 1999, 178)

Der theoretische Ansatz von Westhoff, Kwakernaak, Huneke, Bausch, Storch und Bimmel in Bezug auf autonomes Lernen im Leseunterricht macht deutlich, dass meine Studie relevant und notwendig ist.

Forschungsdesign

Im Kapitel der Methodik gebe ich Informationen zu den am Versuch Teilnehmenden, den Variablen, dem Untersuchungsmaterial und dem Design.

Probanden sind 44 Lerner aus zwei Havo-4-Klassen (10. Klasse Realschule).

In der Testgruppe gibt es 21 Lerner, sechs Jungen und fünfzehn Mädchen, im Alter von 15-17 Jahren. Alle haben Niederländisch als Erstsprache erworben und drei bis vier Fremdsprachen gelernt. Als erste Fremdsprache wird Englisch angegeben. Deutsch ist die zweithäufigste Fremdsprache und wird von allen Probanden gelernt.

In der Kontrollgruppe gibt es 23 Lerner, neun Jungen und vierzehn Mädchen, im Alter von 15-17 Jahren. Alle haben Niederländisch als Erstsprache erworben und drei bis vier Fremdsprachen gelernt. Als erste Fremdsprache wird Englisch angegeben. Deutsch ist die zweithäufigste Fremdsprache und wird von allen Probanden gelernt.

Die Variablen der Praxisforschung:

- es gibt eine Testgruppe und eine Kontrollgruppe, in der Testgruppe wird ein Leseprojekt durchgeführt, in der Kontrollgruppe nicht;
- es gibt zwei Deutschlehrer;
- es gibt Jungen und Mädchen in der Testgruppe und in der Kontrollgruppe;
- es sind sowohl in der Testgruppe als in der Kontrollgruppe Lerner sitzengeblieben;
- es gibt Lerner in der 10. Klasse der Realschule, die ein Schuljahr eher im 9. Jahrgang der Realschule waren;
- es gibt Lerner in der 10. Klasse der Realschule, die ein Schuljahr eher im 10. Jahrgang der Hauptschule waren (im niederländischen Schulsystem ist das möglich);
- es gibt einen Lerner in der 10. Klasse der Realschule, der ein Schuljahr eher im 9. Jahrgang des Gymnasiums war (im niederländischen Schulsystem ist das möglich);
- das Alter der Lerner;
- die Vorkenntnisse der Lerner.

Die digitalen Erhebungsinstrumente in meiner Untersuchung sind im sowohl Pretest und Posttest ein Fragebogen, ein Lesetest und Reflektionsmomente in einem Leseportfolio. Der Lesetest ist ein digitaler Test auf B-1-Niveau des Europäischen Referenz Rahmens vom Goethe Institut (Zertifikat Jugendliche B-1/Modellsatz). Weiter gibt es als Erhebungsinstrumente eine Checkliste zu Beobachtungen und Befragungen einiger Lerner. In meiner Diplomarbeit sind die vollständigen Erhebungsinstrumente zu lesen.

Der Untersuchungsablauf meiner Praxisforschung beschreibt, wie ich zu meinen Daten komme. Sowohl die Test- als auch die Kontrollgruppe machen einen Pretest, indem sie einen Fragebogen ausfüllen und einen Lesetest machen. Die Testgruppe arbeitet dann in einem Leseprojekt, statt die Leseübungen aus dem Arbeitsbuch auszufüllen. Die Kontrollgruppe arbeitet nicht mit dem Leseprojekt.

Das Leseprojekt der Testgruppe umfasst sechs Unterrichtsstunden, in denen die Lerner autonom lernen und lesen. Das Untersuchungsmaterial sind Webseiten, auf denen die Lerner ihre Texte selber aussuchen können. In meiner Diplomarbeit ist die vollständige Liste mit Webseiten zu lesen.

Das Niveau der Texte entspricht dem B-1-Niveau des Europäischen Referenz Rahmens. Alle Lerner der Testgruppe bekommen auch einen Reader mit didaktisierten Lesetexten und ein Leseportfolio, mit Hilfe derer sie ihren eigenen Lern- und Leseprozess reflektieren können. Vier Lerner werden zu ihrem Leseprozess im Leseprojekt befragt und die Lerner werden beobachtet.

Forschungsergebnisse

Meine Studie untersucht die Lernfortschritte einer Lernergruppe, die über autonomes Lernen zum besseren Textverständnis gelangt.

Die Testgruppe erzielt im Pretest im Durchschnitt 49,4 Punkte: 66%. Im Posttest erzielt die Testgruppe durchschnittlich 60,2 Punkte: 80%.

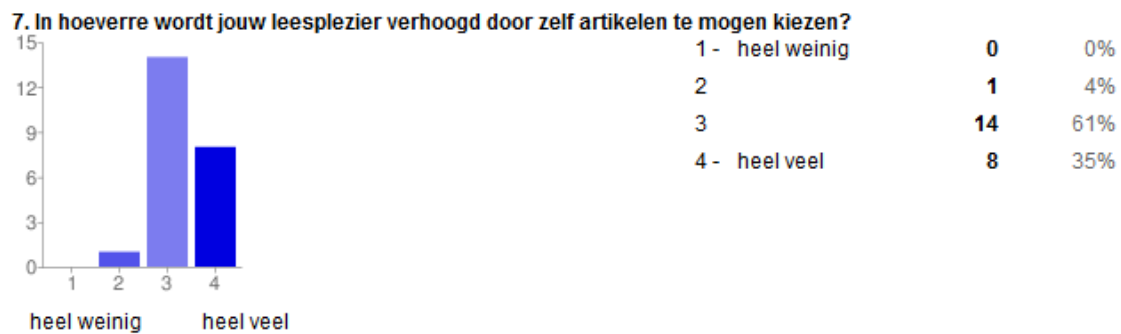
Das Ergebnis der Lerner der Testgruppe auf Frage 7 der Befragung im Posttest ergibt:



(In wieweit wird dein Lesespaß erhöht, indem du deine Texte selber wählst?)
Zwölf Lerner sagen aus, ihr Lesespaß erhöht sich „viel“, wenn sie ihre Texte selber wählen. Neun Lerner sagen aus, ihr Lesespaß erhöht sich „sehr viel“, wenn sie ihre Texte selber wählen.

Die Kontrollgruppe erzielt im Pretest im Durchschnitt 51,9 Punkte: 69%. Im Posttest erzielt die Kontrollgruppe 56,1 Punkte: 75%.

Das Ergebnis der Lerner der Kontrollgruppe auf Frage 7 der Befragung im Posttest ergibt:
(In wie weit wird dein Lesespaß erhöht, indem du deine Texte selber wählst?)



Vierzehn Lerner sagen aus, ihr Lesespaß erhöht sich „viel“, wenn sie ihre Texte selber wählen. Acht Lerner sagen aus, ihr Lesespaß erhöht sich „sehr viel“, wenn sie ihre Texte selber wählen. Ein Lerner sagt aus, sein Lesespaß erhöht sich „wenig“, wenn er seine Texte selber wählt.

Die Lerner in der Testgruppe reflektieren während der Praxisforschung ihr Lesebenehmen.

Auf die Frage, für welche Themen sie sich bei ihrer Textwahl entscheiden, antworten die Mädchen vor allem, dass sie Texte wählen, die mit Mode, Aussehen und bekannten Personen zu tun haben. Jungen lesen vor allem Texte über Fußball und Nachrichten.

Auf die Frage, wo sie ihre Artikel finden, antworten die Lerner, dass sie die Texte vor allem im Internet, in Zeitschriften finden oder aus dem Reader holen.

Auf die Frage, warum sie gerade diese Texte wählen, antworten die Lerner, dass sie von ihrem eigenen Interesse ausgehen.

Vier Lerner (zwei Jungen, zwei Mädchen: zwei gute Leser, zwei schlechte Leser) aus der Testgruppe erläutern ihr Leseverhalten während der Praxisforschung in einem qualitativen Interview. Für die genauen Daten aus diesen Interviews weise ich Sie auf meine Diplomarbeit hin.

Wenn Sie alle Rohdaten meiner Praxisforschung haben möchten, nehmen Sie dann bitte mit mir Kontakt auf, ich schicke Ihnen die Rohdaten gerne zu.

Interpretation

Das wichtigste Ergebnis meiner Praxisforschung ist, dass es trotz geringer Lernzeit signifikante Verbesserungen im Leseverständnis der Lerner der Testgruppe gibt.

Eine signifikante Verbesserung der Lerner der Testgruppe, die in der statistischen Auswertung in einer Tabelle so aussieht:

Siebzehn Lerner der Testgruppe verbessern im Posttest ihre Resultate im Vergleich zum Pretest mit durchschnittlich 15,2 Punkten. Vier Lerner der Testgruppe verbessern ihre Resultate nicht. Sie erzielen im Durchschnitt 8,1 Punkte weniger auf dem Posttest im Vergleich zum Pretest.

Vierzehn Lerner der Kontrollgruppe verbessern im Posttest ihre Resultate im Vergleich zum Pretest mit durchschnittlich 11,4 Punkten. Acht Lerner der Kontrollgruppe verbessern ihre Resultate nicht. Sie erzielen im Durchschnitt 7,9 Punkte weniger auf dem Posttest im Vergleich zum Pretest. Zwei Lerner erzielen die gleichen Punktwerte.

Die Resultate der Befragungen zwischen der Test- und Kontrollgruppe gehen kaum auseinander.

Aus den Reflektionen und Interviews mit Lernern der Testgruppe stellt sich heraus, dass das eigene Interesse, das eigene Vorwissen und die eigene Bestimmung des Lesetempos von den Lernern der Testgruppe geschätzt wird.

Die Ergebnisse meiner Praxisforschung sind wichtig für die Theorie und für die Unterrichtspraxis. Die Ergebnisse meiner Studie bestätigen, was renommierte Wissenschaftler wie Huneke, Bimmel, Westhoff und Kwakernaak sagen. Für Verstehen und Lernen sind Input und Instruktion nicht entscheidend. Die konstruktiven Operationen sind wichtig und diese vollziehen sich bei jedem Menschen anders, weil das Vorwissen unterschiedlich ist. Für den Lerner ist entscheidend, auf welcher Stufe er sich befindet, um den Input kognitiv verarbeiten zu können. Lernprozesse sind damit persönliche, eigenaktive, autonome Aneignungsprozesse. (Huneke, 2010, 49). Die didaktischen Möglichkeiten sollten darauf basieren, dass Lehrer mehr Aktivität, Produktivität und Selbständigkeit ihrer Lerner erwarten sollen. (Kwakernaak, 2009, 148).

Schlussfolgerung

Die Hypothese meiner Praxisforschung ist:

„Das Textverständnis von Lernern verbessert sich, wenn Lerner selbstgewählte Artikel lesen.“

Mit den Ergebnissen der Praxisforschung ist die Hypothese meiner Studie „autonomes Lesen im DaF-Unterricht macht Spaß“ bestätigt.

Lerner, die ihre Texte im DaF-Unterricht selber auswählen, erzielen signifikant bessere Resultate als Lerner, die die Texte aus dem Text- und Arbeitsbuch lesen. Das Textverständnis der Lerner der Testgruppe ist signifikant besser als das Textverständnis der Lerner der Kontrollgruppe.

Die empirischen Fragen meiner Praxisforschung sind:

- Welche Texte wählt ein Lerner?
- Was ist die Wahlmotivation eines Lerner bei seiner Textwahl?

Durch die empirische Untersuchung stelle ich fest, dass Mädchen vor allem Texte und Artikel lesen, die vom Leben allgemein, von Mode, Beauty und von bekannten Personen handeln. Jungen lesen vor allem Texte und Artikel, die vom Fußball, Sport im Allgemeinen und von Nachrichten handeln.

Auf die wesentliche Frage, was die Wahlmotivation des Lerner beim Wählen der Artikel ist, kann ich antworten und feststellen, dass das eigene Interesse das wichtigste Wahlkriterium ist.

Ausblick

Es gibt noch offene Fragen, die mich interessieren.

Aus der Praxisforschung kommt eine interessante Information zur Frage 15 der Befragung:

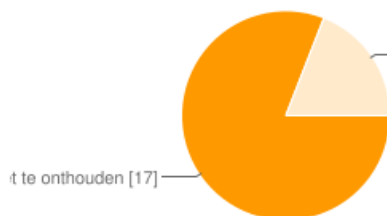
„Was machst du, wenn du die Übersetzung eines Wortes gefunden hast?“

Die Antwortmöglichkeiten waren:

- ich versuche es zu behalten;
- ich schreibe es in den Text hinein.

Die Lerner der Testgruppe antworten im Posttest:

15. Wat doe je als je de vertaling van een woord hebt gevonden?



ik probeer het te onthouden

17 81%

ik schrijf het in de tekst

4 19%

Kann es sein, dass die Arbeitsweise, eine Übersetzung in den Text zu schreiben, zu einem besseren Textverständnis führt? Ich weiß die Antwort nicht.

Frage 17 der Befragung lautete: „Wie verarbeitest du den Inhalt eines Textes?“

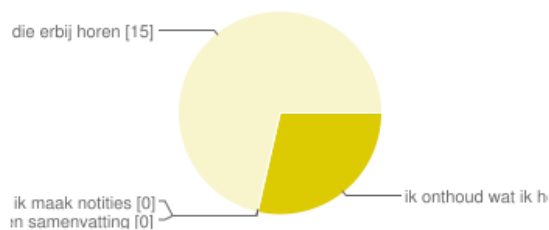
Die Antwortmöglichkeiten waren:

- ich behalte, was ich gelesen habe;
- ich mache mir Notizen;
- ich schreibe eine Zusammenfassung;

- ich beantworte die Fragen.

Die Lerner der Testgruppe antworten im Posttest:

17. Hoe verwerk je de inhoud van een tekst?



ik onthoud wat ik heb gelezen	6	29%
ik maak notities	0	0%
ik schrijf een samenvatting	0	0%
ik maak de vragen die erbij horen	15	71%

Ob das Schreiben einer Zusammenfassung zu einem besseren Textverständnis führt, ist auch noch eine offene Frage.

Die Daten zu diesen beiden Fragen aus der Befragung sind aber interessant für eine weitere Forschung.

Eine weitere, offene Frage und ein Forschungswunsch von mir ist, zu untersuchen, ob:

- sich das literarische Textverständnis von Lernern im DaF-Literaturunterricht verbessert, wenn die Lerner selber (fachliteratur-gemäß-didaktisierte) epische Texte und Lyrik wählen, lesen und verarbeiten dürfen?

Literaturliste

- Bimmel, P. *„Lernerautonomie und Lernstrategien“*, München, 2000
- Huneke, H. *„Deutsch als Fremdsprache, eine Einführung“* Berlin, 2010
- Krumm, J. *„Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“*, München, 1999
- Kwakernaak, E. *„Didactiek van het vreemdetalenonderwijs“*, Bussum, 2009
- Storch, G. *„Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik“*, Stuttgart, 2009
- Westhoff, G.J. *„Fertigkeit Lesen“*, Berlin, 1997

Angabe Autorin

Marga Sijbom-Hassing ist Deutschlehrerin und Teamleiter an einer niederländischen Realschule –CSG Dingstede– in Meppel. Im Rahmen ihres Master-Studiums „Deutsch“ macht sie eine Praxisforschung nach dem Leseverständnis von Lernern im DaF-Unterricht in der Oberstufe. Sie wird begleitet von Herrn Matthias Mitzschke.

