

APPENDIX

Dutch Grammatical Terminology Test – some examples of questions

1. Kylie en haar broer gaan op bezoek bij hun familie in de Verenigde Staten. The underlined word is:
 - a. a possessive pronoun
 - b. a demonstrative pronoun
 - c. a personal pronoun
 - d. an article

2. Jan heeft een groot paard. The relationship between the underlined words is:
 - a. a plural
 - b. a conjugation
 - c. an agreement
 - d. a tense

3. Deze schoenen zijn de mooiste in de winkel. The underlined word is:
 - a. a noun
 - b. a comparative
 - c. a verb
 - d. a superlative

French Grammatical Terminology Test – some examples of questions

4. Ces amis sont américains. The underlined word is:
 - a. a personal pronoun
 - b. a possessive pronoun
 - c. a demonstrative pronoun
 - d. an article

5. Est-ce que tu as fait tes devoirs? The underlined word is:
 - a. a demonstrative pronoun
 - b. a possessive pronoun
 - c. an article
 - d. a personal pronoun

6. La fille est petite. The relationship between the underlined words is:
 - a. an agreement
 - b. a plural
 - c. a tense
 - d. a conjugation

Samen lezen? Leuk!

De invloed van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs op de motivatie en de resultaten voor leesvaardigheid voor het vak Frans

CORINA PELGRIM

Dit artikel is een verslag van een onderzoek dat gemaakt is ten behoeve van de eerstegraads opleiding tot leraar van de Radboud Universiteit. Onderzocht is of het toepassen van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs de motivatie van de leerlingen vergroot voor het vak Frans in het algemeen en het leesstrategieonderwijs in het bijzonder. Ook is onderzocht of het samenwerkend leren de resultaten van de leerlingen heeft verbeterd.

Hoe motiveer ik mijn leerlingen voor het leesonderwijs? En hoe wek ik hun interesse voor leesstrategieën? Naast de wens om leerlingen te boeien bij leesvaardigheid, waren ook de tegenvallende resultaten van de centrale examens Frans een reden om het leesonderwijs in de eindexamenklassen havo en vwo van mijn middelbare school eens onder de loep te nemen.

Sinds drie jaar werk ik op de particuliere middelbare school Parkendaal Lyceum met vestigingen in Arnhem en Apeldoorn. De schoolpopulatie is er om meer dan één reden afwijkend van een reguliere school. Veel leerlingen in de eindexamenklassen komen pas in een laat stadium en voor een korte periode naar de school. Het gaat hoofdzakelijk om leerlingen van de bovenbouw van havo en vwo die voor een of twee jaar naar een parti-

culiere school komen om hier hun diploma te behalen. In de meeste gevallen gaat het om leerlingen die komen voor het zogenaamde tweedekansonderwijs: zij zijn om diverse redenen uitgevallen in het reguliere onderwijs en hopen op deze school alsnog hun diploma te kunnen halen. Hun kansen worden zeker vergroot als de school kan bijdragen aan een stimulerende leeromgeving waarbij leerlingen weer betrokken worden bij hun eigen leerproces en bovendien weer vertrouwen krijgen in eigen kunnen.

Een probleem waar niet alleen ik maar ook mijn collega-docenten van het moderne vreemdetalenonderwijs mee geconfronteerd werden op onze school, waren de lage scores die deze leerlingen halen voor leesvaardigheid. Omdat het eindcijfer van de leerling voor vijftig procent wordt bepaald door het Centraal Examen en dus door het niveau van de leesvaardigheid, was de wens al gauw geboren om te onderzoeken hoe de scores van deze vaardigheid verbeterd konden worden.

Onderzoeksopzet

De drie grote pijlers van mijn onderzoek zijn: leesstrategieën, motivatie en samenwerkend

leren. Het onderzoek richt zich niet zozeer op het meten van het rendement van het leesstrategieonderwijs, maar op het effect van het samenwerkend leren binnen dit leesstrategieonderwijs op de motivatie en resultaten van de leerlingen. De hoofdvraag van het onderzoek is dan ook de volgende: kan samenwerkend leren als instructievorm in het leesstrategieonderwijs leiden tot een verhoogde motivatie en verbeterde resultaten voor leesvaardigheid?

Om een antwoord te vinden op deze vraag heb ik een lesprogramma opgesteld waarin leerlingen gedurende tien lessen van negentig minuten onderwijs kregen over zeven leesstrategieën. Ik heb het onderzoek uitgevoerd in twee groepen: een kleine groep leerlingen uit 6 vwo (vier leerlingen) en een kleine groep leerlingen uit 5 havo (twee leerlingen). Deze groepen waren af en toe ook samen ingeroosterd waardoor er dus een groep ontstond van zes leerlingen. Ik heb ervoor gekozen twee verschillende groepen in het onderzoek te betrekken omdat ik zo meer leerlingen in mijn onderzoek kon meenemen. De verdeling naar geslacht was gelijk: drie jongens en drie meisjes.

Het leesstrategieonderwijs werd gegeven in verschillende werkvormen van de instructievorm samenwerkend leren. Voorafgaand aan de lessenserie zijn bij de leerlingen nulmetingen gedaan van de motivatie en de prestaties voor het leesonderwijs. Deze nulmeting is een week na aanvang van het nieuwe schooljaar afgenomen. Geen van de leerlingen had al eerder les van mij gehad. Na afloop van de lessenserie, drie maanden na de nulmeting, zijn de motivatie en de prestaties opnieuw gemeten. Bovendien zijn er tijdens de duur van het onderzoek kleine interviews afgenomen met de leerlingen, is er een vragenlijst door de leerlingen ingevuld naar hun ervaringen met samenwerkend leren en is er tijdens de uitvoering van de lessen geobserveerd hoe de opdrachten verliepen.

Leesstrategieën

De keuze van de leesstrategieën die in het onderzoek moesten worden opgenomen was geen eenvoudige. Leesstrategieën worden in het leesonderwijs aangeboden als instrumenten die de leesvaardigheidprestaties van de leerlingen vergroten. Onderzoek naar de effecten van leesstrategieën door onder andere Bimmel (1999), Kaldewey en Korthagen (1995) en Walraven (1993) wijzen echter niet op eenduidig succes. In mijn onderzoek heb ik gekozen voor de volgende leesstrategieën: Voorspellen, Skimmen, Voorkennis, Scannen, Structuur van de tekst, Questioning en Semantic mapping. De keuze voor de eerste vijf strategieën is gemaakt op basis van frequentie van gebruik in lesmethodes en examenbundels. In de examenbundel Frans van Thieme Meulenhoff (2010) worden deze strategieën als volgt gedefinieerd: Voorspellen (een idee vormen van de inhoud van de tekst op grond van de titel en de ondertitel), Skimmen (de tekst snel en globaal doorlezen om een idee te krijgen waar hij over gaat), Voorkennis (voorkennis over een onderwerp inzetten om begrip van een tekst te vergroten), Scannen (selectief lezen om bepaalde informatie in de tekst te vinden) en Structuur van de tekst (de structuur van tekstdelen ontdekken en gebruiken). De strategieën Questioning en Semantic mapping zijn gekozen naar aanleiding van eerder onderzoek van Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (1999). Zij geven naar aanleiding van hun effectstudie *Training en transfer van leesstrategieën* een voorzichtig advies om deze leesstrategieën in het voortgezet onderwijs te trainen, waarbij reflectie in duo's en hardop denkend uitvoeren van de opdracht wordt aanbevolen. Questioning is een strategie waarbij leerlingen zelf vragen bedenken bij een tekst. Semantic mapping is een strategie waarbij de leerlingen informatie uit de tekst ordenen, relaties proberen te vinden tussen

de verschillende informatiebrokken en deze relaties vervolgens in een schema weergeven.

Samenwerkend leren

De keuze van de samenwerkingsvormen die zijn opgenomen in het onderzoek, is gemaakt op basis van het praktijkboek *Samenwerkend leren* van Ebbens en Ettekovén (2005). Tijdens de lessenserie zijn de volgende samenwerkingsvormen toegepast: Check in duo's, Samenwerken in een groep van drie of vier, Denken-delen-uitwisselen en Experts. Ebbens en Ettekovén definiëren Check in duo's als volgt: 'Elke leerling vergelijkt de eigen uitkomsten of antwoorden met die van een andere leerling. Hierbij proberen de leerlingen het eens te worden over wat het juiste antwoord is van de opgave(n) die door hen op verschillende wijze zijn gemaakt.' De samenwerkingsvorm Denken – delen - uitwisselen is volgens de auteurs 'vooral geschikt voor opdrachten waarbij meerdere antwoorden

goed zijn en/of waarbij de antwoorden elkaar aanvullen. Met name daar waar docenten willen dat leerlingen ideeën ontwikkelen, is deze samenwerkingsstructuur bijzonder effectief.' 'Experts heeft als belangrijkste kenmerk dat binnen de groep een verdeling plaatsvindt van onderdelen van de opdracht en dat leerlingen elkaar daarover later rapporteren', wederom volgens Ebbens en Ettekovén. De samenwerkingsvorm die in het onderzoek wordt omschreven als Samenwerken in een groep van drie of vier, behelst in het onderzoek een aantal opdrachten waarbij in groepen van drie of vier leerlingen gewerkt werd. Tijdens de lessen werden de verschillende leesstrategieën aangeboden in opdrachten waarbij gebruik werd gemaakt van de vier genoemde werkvormen van samenwerkend leren. Zowel de behandelde strategieën als de samenwerkingsvormen zijn in frequentie gelijkmatig verdeeld over het aantal lessen. In de lessen werd gebruik gemaakt van divers tekstmateriaal: authentieke krantenteksten, examenteksten, literaire teksten en gedichten.

STELLINGEN UIT ENQUÊTE NAAR ERVARINGEN VAN LEERLINGEN MET SAMENWERKEND LEREN		
Voorkeur voor samenwerkingsvormen	GEM	SD
18. De afwisseling van werkvormen (in groepjes van 4, in duo's, klassikaal, zelfstandig) is belangrijk.	4,00	0,89
17. Ik vind de groepsbesprekingen een goede manier om de stof nog een keer door te nemen en te zien waar mijn zwakke punten liggen.	4,00	0,89
23. Het werken in groepjes van 3 of 4 leerlingen vind ik een prettige samenwerkingsvorm	3,50	1,38
9. Je kunt de opdrachten tijdens de groepsbijeenkomsten alleen maken wanneer iedereen de voorbereidende opdrachten gemaakt heeft.	3,17	1,17
22. Het werken in duo's vind ik een prettige samenwerkingsvorm.	3,00	1,1

Tabel 1. Overzicht van de vragen die betrekking hebben op de mening van leerlingen over werkvormen die de motivatie verhogen. (GEM is gemiddelde score op een vijfpuntschaal, SD is standaarddeviatie)

Enquête naar de ervaringen van leerlingen met samenwerkend leren

Na afloop van de lessenreeks hebben de leerlingen vragen beantwoord over hun ervaringen met de diverse samenwerkingsopdrachten. De enquêteresultaten laten zien aan welke samenwerkingsvormen leerlingen de voorkeur geven en welke mening zij hebben over samenwerkend leren in het algemeen. Wat betreft de voorkeur voor de samenwerkingsvormen, scoorde de werkvorm Experts het hoogst, Samenwerken in groepjes van

drie of vier leerlingen kwam op de tweede plaats en Check in duo's op de derde plaats. De leerlingen vonden de werkvorm Experts een goede manier om stof te herhalen.

In tabel 1 staan enkele stellingen uit de enquête naar de ervaringen met samenwerkend leren. De leerlingen hebben op een schaal van een tot vijf aangegeven in welke mate zij het eens zijn met de stellingen. De tabel toont een selectie van stellingen die hoog gescoord hebben bij de leerlingen en dus door hen worden onderschreven.

De enquête naar de ervaringen met samen-

werkingsvormen, geeft ook informatie over de mening van de leerlingen over samenwerkend leren. Tabel 2 bevat wederom een selectie met stellingen, maar ditmaal geven de stellingen de mening van de leerlingen over samenwerkend leren in het algemeen weer.

Mijn persoonlijke observaties tijdens dit onderzoek wijzen uit dat het leerrendement het hoogst is wanneer het werken in groepjes vooraf gegaan wordt door een individuele fase waarin de leerling zelfstandig de samenwerkingsfase voorbereidt. Tijdens deze fase dient de leraar absolute rust in de klas te bewaren. Een goede inzet tijdens deze fase waarborgt het succes van de samenwerkingsfase. Bovendien is de leerling direct aansprakelijk voor deze eerste individuele fase. Direct starten met een samenwerkingsopdracht leidt eerder tot kletsen en praten over de uitvoering dan over de inhoud van de opdracht. Het is om die reden ook van groot belang dat een docent een samenwerkingsopdracht zeer duidelijk aanstuurt. Na deze individuele fase kunnen de leerlingen voldoende input leveren in de samenwerkingsfase waarin zij hun informatie gaan uitwisselen. Erkens (1997) gaat in zijn dialoogstructuur eveneens uit van een individuele informatievergaring (information search) die wordt gevolgd door een informatie-uitwisseling (information exchange). Hij beschrijft de fase van informatie-uitwisseling als volgt: 'Searching for relevant knowledge in resources, including eliciting information from the partner. Communicating relevant knowledge that was found to the partner.'

Een andere voorwaarde voor een succesvolle samenwerkingsopdracht is de juiste moeilijkheidsgraad van de opdracht. Tot twee maal toe leek een opdracht te verzanden omdat leerlingen de motivatie verloren door een te hoge moeilijkheidsgraad van de opdracht. Eerder dan bij zelfstandig gemaakte opdrachten laat een leerling zich bij samenwerkend leren uit het veld slaan als het 'even niet zo goed lukt.' De leerlingen lieten zich in

groepsverband dan sneller verleiden tot dialogen die slechts zijdelings of helemaal niet met de opdracht te maken hadden. Zowel de motivatie als het leerrendement nam dientengevolge af.

Motivatie

In psychologisch onderzoek wordt motivatie gedefinieerd als de innerlijke toestand (drang, behoefte, drijfveer) die iemand er toe brengt zich op een bepaalde manier te gedragen. Deze definitie wordt door Keller (1984) toegepast in zijn ARCS-model. Dit model heeft als doel motiverende elementen in te bouwen in de lessen en gaat uit van 4 elementen: Attention, Relevance, Confidence en Satisfaction. De vier elementen van het ARCS-model van Keller worden als volgt omschreven: Attention behelst het opwekken van de interesse van de leerlingen, zodat er een verhoogde staat van activiteit ontstaat die hen in staat stelt invloed vanuit de omgeving positief te ondergaan. Het element Relevance houdt in dat voor leerlingen duidelijk wordt dat het resultaat de moeite waard is. Dit resultaat hoeft niet altijd een diploma of proefwerk te zijn maar kan ook gericht zijn op een behoefte aan persoonlijke groei of het verlangen bij een groep te horen. Het element Confidence richt zich op het vertrouwen dat bij een leerling moet worden gecreëerd over het te bereiken resultaat. Het element Satisfaction wordt bij de leerling gerealiseerd als hij tot bevredigende resultaten komt, of als de leerling een duidelijke terugkoppeling krijgt over zijn fouten zodat hem duidelijk wordt waaraan de oorzaak van het onbevredigende resultaat moet worden toegeschreven.

Het meten van de motivatie van de leerlingen voor het leesstrategieonderwijs is gedaan met behulp van een vragenlijst die gebaseerd is op dit ARCS-model van Keller. De vragen refereerden aan de vier elementen van het

STELLINGEN UIT ENQUÊTE NAAR ERVARINGEN VAN LEERLINGEN MET SAMENWERKEND LEREN		
Mening over samenwerkend leren	GEM	SD
24. Van samenwerken met andere leerlingen leer ik veel	3,83	0,75
25. Twee weten meer dan één. Het is voor mij nuttig om te overleggen met medeleerlingen.	4,00	0,89
20. Bij samenwerkend leren ben ik betrokken bij mijn eigen leren.	4,00	0,89
15. Door de bespreking in de groep, begrijp ik de stof beter	4,00	0,89
17. Ik vind de groepsbesprekingen een goede manier om de stof nog een keer door te nemen en te zien waar mijn zwakke punten liggen.	4,00	0,89
18. De afwisseling van werkvormen (in groepjes van 4, in duo's, klassikaal, zelfstandig) is belangrijk.	4,00	0,89
19. Samenwerken met medeleerlingen vind ik motiverend	4,00	0,89
16. Als ik vind dat een groepslid te weinig heeft gedaan, dan zeg ik er iets van	4,17	0,98
14. In onze groep heeft iedereen de voorbereidende opdrachten gemaakt	4,17	0,98
12. Het is makkelijk om vast te stellen of iemand anders uit de groep zijn of haar voorbereidende opdracht serieus heeft gemaakt	4,00	1,67

Tabel 2. Overzicht van de ervaringen van leerlingen met samenwerkend leren op basis van lage deviatie. (Gem = gemiddelde, SD = standaarddeviatie)

model maar ook aan de subcategorieën waar in deze vier hoofdelementen weer zijn onderverdeeld door Keller. De vragenlijst voor de leerling bestond uit vragen over hun motivatie voor het vak Frans in het algemeen en het leesstrategieonderwijs in het bijzonder. Op deze manier kon niet alleen gemeten worden of er sprake was van een stijging of daling van de motivatie voor de leerlingen maar ook door welk aspect deze stijging of daling veroorzaakt werd.

Uit de meting van de motivatie van de leerlingen is gebleken dat samenwerkend leren een positieve invloed heeft op hun motivatie. Op drie elementen van eerder genoemd ARCS-model van Keller is een stijging te zien. Grote stijgers zijn het element Attention en het element Satisfaction. Een hogere score bij de eindmeting voor het element Attention houdt in dat de leerlingen meer geïnteresseerd zijn geraakt in de lesstof, waardoor een verhoogde staat van activiteit is ontstaan die hen dan weer in staat stelde invloed vanuit de omgeving positief te ondergaan. Vooral de intrinsieke motivatie is duidelijk gestegen na het onderzoek. Dit duidt erop dat de leerlingen het doel van een activiteit doorgronden en voor deze activiteit gemotiveerd zijn. Met andere woorden: de leerling ontwikkelt de wens om te leren. Voor intrinsiek gemotiveerden is het uitvoeren van studeeractiviteiten zelf al lonend. De oorzaak van de gestegen intrinsieke motivatie kan zeker voor een deel gezocht worden in de instructievorm samenwerkend leren. De uitkomsten van de vragenlijst wijzen in deze richting.

De andere grote stijger is het element Satisfaction. Dit element meet de voldoening die een leerling voelt na het maken van een opdracht. Wanneer een opdracht met goed resultaat wordt gemaakt heeft dit een positieve uitwerking op de leerling. Maar ook wanneer een opdracht niet het gewenste resultaat heeft, kan een goede terugkoppeling van zijn fouten ervoor zorgen dat een leerling

de opdracht toch met een gevoel van tevredenheid afsluit. De stijging van dit element is met name te danken aan een forse toename van de subcategorie Natural consequence. Deze categorie geeft aan dat de leerling heeft ervaren dat inzet en werken leiden tot goede resultaten. Ook hier is een terugkoppeling naar de gehanteerde werkvorm samenwerkend leren op zijn plaats. Tijdens het samenwerkend leren zien leerlingen dat zij samen opdrachten tot een goed einde kunnen brengen als zij zich inzetten tijdens alle fases van het leerproces. Ook zijn de leerlingen meer betrokken bij het proces van hun eigen leren dan in het begin van het jaar (stijging intrinsieke motivatie) en hebben zij op die manier meer greep op hun proces van persoonlijke groei.

De andere twee elementen laten geen stijging van de motivatie zien. De score voor het element Relevance is nagenoeg ongewijzigd gebleven en de score voor Confidence is afgenomen. Deze daling wordt met name veroorzaakt door de daling van de Interne locus of control. Dit betekent dat de leerling meer het gevoel heeft gekregen zelf geen invloed te kunnen uitoefenen op de resultaten van zijn onderwijs. Deze daling van de categorie Confidence bemoeilijkt de uitleg van de resultaten omdat er sprake is van tegenstrijdige uitkomsten. De tegenstrijdigheid kan ook deels worden toegeschreven aan andere factoren: de nulmeting werd gehouden aan het begin van het schooljaar toen de leerlingen nog geen cijfers voor het vak Frans hadden gehaald. De eindmeting is rond kerst en lang niet alle leerlingen hebben goede resultaten gehaald. Dat hun cijfers invloed hebben gehad op dit punt van het Keller-model lijkt voor de hand te liggen. Op welke wijze het samenwerkend leren debet is aan deze daling is moeilijk te meten. De uitkomsten van de vragenlijst over ervaringen bij het samenwerkend leren geven hier ook geen uitleg voor.

De invloed van samenwerkend leren op het niveau van leesvaardigheid

Het belangrijkste doel van mijn onderzoek was de resultaten van mijn leerlingen op het centraal examen te verbeteren. Tijdens de onderzoeksperiode van drie maanden zijn er twee schoolexamens afgenomen die zijn gebaseerd op de Cito-toetsen. De keuze voor dit meetinstrument was eenvoudig: het gebruik van schoolexamens maakt de meting betrouwbaar omdat verwacht kan worden dat leerlingen de toetsen serieus maken. En het gebruik van de Cito-toetsen maakt de meting objectief omdat het niveau van de teksten bij beide toetsen gelijk is.

Het verschil tussen de nulmeting en de eindmeting is positief, maar te gering om te kunnen concluderen dat samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs de resultaten heeft verbeterd. Een lichte stijging van het gemiddelde cijfer gaat gepaard met een grote deviatie (tabel 3).

Gezien de duur van het onderzoek en eerdere onderzoeksresultaten van Bimmel (1999) is deze uitkomst niet in strijd met de verwachtingen. Vervolgonderzoek naar het effect van leesstrategieonderwijs met samenwerkend leren als instructievorm zou over een langere periode moeten worden uitgespreid om hier uitspraken over te kunnen doen.

METING	GEM	SD
Nulmeting	5,38	1,16
Eindmeting	5,75	2,03

Tabel 3. Overzicht van nulmeting en eindmeting Cito-scores leesvaardigheid. (Gem = gemiddelde, SD = standaarddeviatie)

Eindconclusie

We kunnen op basis van het onderzoek vaststellen dat de instructievorm samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs de resultaten voor leesvaardigheid binnen de duur van het onderzoek niet wezenlijk verbeterd heeft. Een lichte stijging van het gemiddelde cijfer ging gepaard met een grote deviatie.

De instructievorm samenwerkend leren heeft wel aantoonbaar tot een toename van de motivatie geleid. Met name de Intrinsieke motivatie (Attention) en de Natural consequence (Satisfaction) zijn flink gestegen. Intrinsieke motivatie is de wil of de drang in iemand, dus intern (intrinsiek) om bepaalde handelingen te verrichten die tot een zeker doel leiden. Natural consequence onderzoekt of de leerling de ervaring heeft dat inzet en werken worden uitbetaald in goede resultaten. Nu deze beide elementen van het model van Keller zijn gestegen, kunnen we concluderen dat de leerlingen zich bewuster zijn geworden van hun eigen leerproces en dat zij zich er verantwoordelijker voor voelen.

Het onderzoek heeft geen causaal verband aangetoond tussen een toename van de motivatie en verbeterde resultaten. De relatief korte duur van het onderzoek kan hiervan de oorzaak zijn. Op langere termijn kan een toegenomen motivatie wellicht ook leiden tot betere resultaten. Dit zou een eventueel vervolgonderzoek kunnen uitwijzen.

De stijging van de motivatie lijkt vooral te danken aan de werkvorm samenwerkend leren en niet zozeer aan de inhoud van de lessen: het leesstrategieonderwijs. De uitkomsten van de vragenlijsten omtrent de meningen van de leerlingen over de relevantie van het leesstrategieonderwijs lopen te ver uiteen om hieraan conclusies te verbinden.

LITERATUUR

- Bimmel, P. (1999). Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. 's Hertogenbosch: Malmberg. Academisch proefschrift Universiteit Utrecht.
- Calcar, W. van, & Henneman, K. (1999). Leesonderwijs ter discussie. In *Het schoolvak Nederlands*. Beigem: Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands.
- Cohen, C. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for productive small groups. *Research Spring*, 64(1), p. 1-35.
- Dörnyei, Z. (2001). Generating and maintaining student motivation in the language classroom. *Handboek Ontwerpen Talen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA, pp. 95-109.
- Douglas Brown, H. (2007). *Teaching by Principles*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ebbens, S., & Ettehoven, S. (2005). *Samenwerkend leren praktijkboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Erkens, G. (1997). Coöperatief probleemoplossen met computers in het onderwijs: het modeleren van coöperatieve dialogen voor de ontwikkeling van intelligente onderwijssystemen. *Academisch Proefschrift Universiteit Utrecht*.
- Houtman, K. (1994). Cito-luistertoetsen als lesmateriaal. *Levende Talen*, 485, 11-12.
- Kaldewey, J., & Korthagen, F.A.J. (1995). Training in studeren aan het hoger onderwijs: doelen en effecten. *Pedagogische studien*, 71, 94-107.
- Keller, J. M. (1984). The use of the ARCS model of motivation in teacher training. In K. Shaw & A. J. Trott (Eds.), *Aspects of Educational Technology Volume XVII: staff Development and Career Updating*. London: Kogan Page.
- Kwakernaak, E. (2008). *Vreemdetalendidactiek*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Pavias, N., Goossen, P. (2009). *Noordhoff*

Examentrainer VWO. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

- Pelgrim, C. (2010). *De invloed van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs op de motivatie en de resultaten voor leesvaardigheid bij leerlingen in de eindexamenklas havo en vwo*. Afstudeerscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Renshaw, P., & Van den Linden, J. (2004). *Dialogic Learning, Shifting Perspectives To Learning, Instruction And Teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Verschuere, K., & Koomen, H. (2007) *Kwaliteit en kwantiteit van motivatie op basis van de zelfdeterminatietheorie: Nederlandse Academische Zelfregulatietest in Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vogelpoel, H. e.a. (2009). *Examenbundel Frans tweede fase*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Walraven, A. M. A., Reitsma, P., & Kappers, E. J. (1993). *Instructie in strategieën voor begrijpend lezen aan zwakke lezers*. *Pedagogische studien*, 70, 298-308.

CORINA PELGRIM is werkzaam als eerste-graads docent Frans bij Parkendaal Lyceum Arnhem en Apeldoorn en als docent NT2 bij Radboud in'to Languages te Nijmegen. Zij heeft de tweede prijs gewonnen van de Gerard Westhoff Scriptieprijs voor haar afstudeeronderzoek 'De invloed van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs op de motivatie en de resultaten voor leesvaardigheid bij leerlingen in de eindexamenklas havo en vwo'. E-mail: <cm.malet@chello.nl>.

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT



Knippenberg, Marja van (2010). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Academisch proefschrift Universiteit van Tilburg. Eburon: Delft.

Het proefschrift van Marja van Knippenberg gaat over het onderwijzen en leren van Nederlands in een meertalige klas in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Het bestaat uit een etnografische casestudy in het schooljaar 2006-2007 naar de onderwijspraktijk in een opleiding tot Helpende Zorg, een basisberoepsopleiding op niveau 2 van het mbo. De opleiding maakt deel uit van het Hollandia College, een ROC waar opleidingen worden verzorgd in het kader van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs. Centraal staan negen docenten (Nederlands, vaktheorie, 'skills' en (taal)coach) en tweëntwintig studenten van

17 tot 32 jaar, waarvan slechts twee Nederland als geboorteland hebben.

De onderzoeksvragen van de casestudy luiden als volgt:

- Welk beeld van het onderwijzen en leren van Nederlands komt naar voren in de dagelijkse praktijk van een meertalige klas in het mbo?
- Welke ervaringen en opvattingen hebben de docenten en de studenten in die klas met betrekking tot het onderwijzen en leren van Nederlands?
- Hoe hangen de dagelijkse praktijken en de bijbehorende beelden van docenten en studenten samen met wetenschappelijke, institutionele en maatschappelijke ideeën over het onderwijzen en leren van Nederlands in het mbo?

De eerste vraag wordt beantwoord aan de hand van lesobservaties en audio-en video-opnames van lessen. Voor beantwoording van de tweede vraag zijn vragenlijsten en interviews afgenomen bij docenten en studenten. De derde vraag wordt beantwoord aan de hand van vele documenten: formele opleidingseisen en -voorschriften, beleidsstukken van het Hollandia College, landelijke beleidsadviezen en -rapporten, en taaldidactische wetenschappelijke publicaties. Bij de analyse van de data maakt Van Knippenberg gebruik van de curriculum domeinen die worden onderscheiden door Goodlad e.a. (1979): het ideologische, formele, geïnterpreteerde, operationele en ervaren curriculum. Ze kan zodoende de retoriek van het onderwijs, zoals verwoord in landelijke en instellingsgebonden plannen, voorstellen en beleidsdocumenten, vergelijken met de dagelijkse praktijk van de opleiding zoals vormgegeven door docenten en studenten.