

Het effect van een leerlingplan op motivatie en resultaat bij begrijpend lezen

Marcel van der Does



Dit plan is van: Lisa

• Wat lukt al goed?	<u>Mindmappen</u> , voorspellen, vragen maken over de tekst.
• Welk doel heb ik straks bereikt?	Ik kan de belangrijkste woorden goed markeren en dan een samenvatting maken.
• Hoe ga ik daaraan werken?	Goed lezen en in elk stukje de belangrijkste woorden of stukjes markeren. Elk stukje in één zin opschrijven, in mijn eigen woorden.
• Welke hulp heb ik daarbij nodig?	Uitleg en samen oefenen.
• Werk ik samen (met wie en hoe)?	Ik wil graag samenwerken en de juf vragen met wie.
• Wanneer werk ik eraan?	Op dinsdag (marcel) en op woensdag (bij Nieuwsbegrip).
• Waar werk ik eraan?	Overal waar het samenwerken kan (eigen tafel, instructie tafel, gang) en bij Marcel.
• Welke materialen heb ik nodig?	De leuke teksten (<u>dwz</u> . Teksten die Lisa zelf kan kiezen), de teksten in de klas (wekelijkse tekst Nieuwsbegrip), markeerstiften.
• Hoe maak ik het resultaat zichtbaar?	Met een gemarkeerde tekst laat ik zien dat ik de hoofdzaken eruit kan halen. Ik kan een goede samenvatting maken. Aan een hogere score op de toets op het eind.
• Wanneer is het resultaat zichtbaar?	Elke week aan mijn werk en op het eind als ik de toets maak.
• Hoe heb ik het gedaan?	



April 2017

Master Educational Needs, Fontys Hogescholen Tilburg

Begeleider: Adriaan Ansems

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	5
HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER	6
2.1 INLEIDING	6
2.2 MOTIVATIE	6
2.3 DE REGIE IN EIGEN HANDEN	7
2.4 OPZET VAN HET LEERLINGPLAN	9
2.4.1 <i>Beginsituatie</i>	9
2.4.2 <i>Eigen leerdoelen</i>	9
2.4.3 <i>Inhoud en organisatie van het leerproces</i>	10
2.4.4 <i>Monitoring en evaluatie</i>	10
2.5 HET VAK BEGRIJPEND LEZEN	10
2.5.1 <i>Leesstrategieën</i>	10
2.5.2 <i>Een actieve houding</i>	12
2.6 ONDERZOEKSVRAAG EN UITWERKING DEELVRAGEN	13
HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	15
3.1 UITGANGSPUNTEN	15
3.2 ONDERZOEKSDOEL EN -STRATEGIE	15
3.3 ONDERZOEKSOPZET	16
3.4 UITVOERING VAN DE INTERVENTIE	16
3.5 RESPONDENTEN	17
3.6 BRUIKBAARHEID VAN HET ONDERZOEK	17
3.6.1 <i>Betrouwbaarheid</i>	17
3.6.2 <i>Interne validiteit</i>	18
3.6.3 <i>Externe validiteit</i>	18
3.7 METHODEN VAN DATAVERZAMELING	19
3.7.1 <i>Literatuuronderzoek</i>	19
3.7.2 <i>Documentenonderzoek</i>	19
3.7.3 <i>Semigestructureerde interviews</i>	19
3.7.4 <i>Metten vaardigheid toepassen leesstrategie</i>	20
3.8 ETHISCHE AFWEGINGEN	21

HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE EN INTERPRETATIE	22
4.1 INLEIDING.....	22
4.2 MOTIVATIE BEGINSITUATIE	23
4.2.1 <i>Interesse in teksten van Nieuwsbegrip</i>	23
4.2.2 <i>Teksten willen begrijpen</i>	24
4.2.3 <i>Leesstrategieën kennen en toepassen</i>	24
4.3 MOTIVATIE EINDSITUATIE	26
4.3.1 <i>Actiekeuzes</i>	26
4.3.2 <i>Werken met het leerlingplan</i>	27
4.3.3 <i>Interactie met de onderzoeker</i>	28
4.4 RESULTATEN	30
4.4.1 <i>Strategietoets</i>	30
4.4.2 <i>Deelname aan de lessen Nieuwsbegrip</i>	30
4.4.3 <i>Gemarkeerde teksten en samenvattingen</i>	32
4.4.4 <i>Ervaren competentie</i>	33
 HOOFDSTUK 5: CONCLUSIES EN DISCUSSIE	 35
5.1 INLEIDING.....	35
5.2 CONCLUSIES OVER HET EFFECT VAN HET LEERLINGPLAN OP DE MOTIVATIE VAN DE LEERLINGEN	35
5.3 CONCLUSIES OVER HET EFFECT VAN HET LEERPLAN OP DE RESULTATEN VAN DE LEERLINGEN	36
5.4 ALGEMENE CONCLUSIE	38
5.5 TERUGKOPPELING NAAR DE ONDERWIJSPRAKTIJK.....	38
5.6 EVALUATIE VAN DE ONDERZOEKSMETHODOLOGIE.....	42
 GEBRUIKTE LITERATUUR.....	 44
 BIJLAGEN.....	 46
BIJLAGE 1: INFORMATIE VOOR DE BEOORDELAAR VAN DEZE TOETS	46
BIJLAGE 2: FORMAT LEERLINGPLAN EN INGEVULDE LEERLINGPLANNEN	46
BIJLAGE 3: ACTIVITEITEN PER ONDERZOEKSFASE EN PERIODE VAN UITVOERING	49
BIJLAGE 4: METHODEN VAN DATAVERZAMELING.....	50
BIJLAGE 5: VRAGENKADERS INTERVIEWS	51
5.1 <i>Vragenkader beginsituatie leerling</i>	51
5.2 <i>Vragenkader eindsituatie leerling</i>	53
5.3 <i>Vragenkader beginsituatie leerkracht</i>	55
5.4 <i>Vragenkader eindsituatie leerkracht</i>	57
BIJLAGE 6: CODEERSHEMA INTERVIEWS	58
BIJLAGE 7: VERGELIJKING VAN LEERLINGPRODUCTEN IN BEGIN- EN EINDSITUATIE	59

Samenvatting

De bedoeling van dit onderzoek is om leerlingen meer te betrekken bij hun leerproces bij het vak begrijpend lezen. In zijn RT-praktijk begeleidt de onderzoeker regelmatig leerlingen die moeite hebben met tekstbegrip. Uit recent onderzoek blijkt dat leesstrategieën kunnen bijdragen aan tekstbegrip, de nadruk op leesstrategieën in het onderwijs werkt echter demotiverend. De zelfdeterminatie theorie stelt dat het vergroten van de autonomie van leerlingen hun motivatie kan versterken. Leerlingen kunnen autonomie ervaren wanneer ze actiekeuzes, keuzes die er toe doen, kunnen maken met betrekking tot hun leerproces. Het leerlingplan biedt een kader om de leerling dergelijke keuzes te laten maken.

In dit PGO is het effect van een leerlingplan op de motivatie en resultaten bij begrijpend lezen onderzocht door een evaluatieonderzoek met drie leerlingen uit groep 6. Zij hebben een leerlingplan opgesteld en zijn 8 weken door de onderzoeker begeleid bij de uitvoering. De leerlingen en hun leerkrachten zijn voor en na de interventie geïnterviewd. Ook zijn leerlingproducten aan het begin en eind van de interventie met elkaar vergeleken.

De conclusies van het onderzoek bevestigen de verwachting dat het leerlingplan de motivatie en resultaten bij begrijpend lezen kan versterken. Dit onderzoek heeft ook nieuwe inzichten opgeleverd. Het laat zien dat ook keuzes die de leerlingen tijdens het leerproces kunnen maken hun autonomie en motivatie ondersteunen. Daarnaast geeft het onderzoek inzicht in de wijze waarop de interactie tussen de remedial teacher en leerling bijdraagt aan motivatie en resultaten. Gelijkwaardigheid in de relatie ondersteunt de autonomie die leerlingen ervaren en daarmee de motivatie. Een didactiek van modelleren en om de beurt werken ondersteunt de competentie van leerlingen.

Concluderend kunnen de motivatie en resultaten bij begrijpend lezen vergroot worden door te werken met een leerlingplan, het bieden van ruimte voor actiekeuzes tijdens het leerproces en een autonomie en competentie ondersteunende stijl van begeleiden.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en Probleemstelling

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid in de huidige maatschappij, ook in de nieuwe media blijven teksten belangrijke dragers van informatie (Broekhof, 2011). Het niet begrijpen van teksten, die nodig zijn voor het functioneren op een passend niveau in de samenleving, impliceert een ernstige beperking voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van mensen (Vernooy, 2007). In mijn eigen praktijk, als remedial teacher, begeleid ik leerlingen die met leerproblemen bij begrijpend lezen. Deze leerlingen scoren op (Cito)toetsen lager dan hun leerkrachten van hen verwachten. De vraag is op welke manier ik, als remedial teacher, deze leerlingen kan ondersteunen bij begrijpend lezen.

Motivatie is de sleutel voor leren. Het kunnen maken van keuzes is hierbij belangrijk (Verbeeck, 2010). De zelfdeterminatie theorie stelt dat het vervullen van de psychologische basisbehoeften autonomie, competentie en relatie een belangrijke voorwaarde is voor motivatie (Stevens, 2002; Ryan & Deci, 2009). In dit verband wordt gesproken over *eigenaarschap* (Stevens, 1997) en de leerling als *mederegisseur* van zijn leerproces (Pameijer & Van Beukering, 2008). Janson (2007) stelt voor om leerlingen te laten werken met een door de leerling opgesteld leerlingplan. Zo kunnen leerlingen actief betrokken worden bij hun leerproces.

Internationaal onderzoek laat zien dat leesstrategieën het tekstbegrip ondersteunen (Förner & Mortel, 2010; Willingham, 2006). Het vak begrijpend lezen besteed veel aandacht aan het aanleren van leesstrategieën. Voor zwakke begrijpend lezers wordt geadviseerd om met een beperkt aantal strategieën te werken (Cijvat, Mijs, Gelderblom, & Vernooy, 2012). Op de school waar dit onderzoek is uitgevoerd wordt de methode Nieuwsbegrip gebruikt. Nieuwsbegrip werkt met een overzichtelijk aantal leesstrategieën verdeeld over de fasen voor, tijdens en na het lezen (CED-Groep, 2014). Stoeldraijer (2011) stelt echter dat teveel nadruk op leesstrategieën leerlingen demotiveert, omdat ze onvoldoende vanuit hun eigen interesse met de inhoud bezig kunnen zijn. Dit is een herkenbaar beeld in mijn praktijk en op school.

Dit PGO heeft als doel om vast te stellen of het werken met een leerlingplan (Janson, 2007) de motivatie en resultaten bij begrijpend lezen kan vergroten. En zo ja, op wat voor manier dit gebeurt. Hiermee beoog ik bij te dragen aan de ontwikkeling van kennis en professionalisering van mijn eigen praktijk, welke ook relevant kan zijn voor andere professionele begeleiders in het onderwijs en de stageschool (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons, & Van Velthooven, 2009).

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het werken met een leerlingplan vanuit de motivationele psychologie onderbouwd. De relatie tussen de begeleider en leerling wordt benoemd als die van partners in het leerproces. De begeleider coacht de leerling bij het opstellen, uitvoeren en evalueren van het leerlingplan en geeft inhoudelijke input vanuit het vak begrijpend lezen. In het tweede deel van het theoretisch kader worden recente inzichten uit het vakgebied begrijpend besproken: het werken met leesstrategieën en het stimuleren van een actieve houding tijdens het lezen. Tot slot worden de onderzoeksvragen geformuleerd en toegelicht.

2.2 Motivatie

De zelfdeterminatietheorie stelt dat mensen een inherente drive hebben om zich te ontwikkelen en om te integreren in de sociale verbanden om hen heen (Deci & Moller, 2005; Ryan & Deci, 2009). Deze drive kan geduid worden in termen van de drie psychologische basisbehoeften competentie, autonomie en relatie. Stevens (1997) spreekt in dit verband over het proactieve karakter van menselijke ontwikkeling, dat zich uit in een streven naar competentie en gekenmerkt wordt door het zelf willen voeren van de regie.

Motivatie verwijst naar de beweegredenen iets te willen ondernemen of te willen leren (Boekaers, 2005). Deze beweegredenen kunnen intrinsiek of extrinsiek van aard zijn. Bij intrinsieke motivatie onderneemt iemand een activiteit puur vanuit zijn eigen belangstelling en interesse voor de inhoud ervan en ervaart hij bij het uitvoeren van de activiteit competentie en autonomie. Ontwikkeling en leren gebeuren hierbij spontaan, bijna moeiteloos, als een bijeffect van de activiteit (Ryan & Deci, 2009). Omgekeerd blijkt uit empirisch onderzoek dat een leeractiviteit die competentie en autonomie bevordert een positief effect heeft op de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000).

Bij extrinsieke motivatie is er sprake van externe beweegredenen om een activiteit te ontplooien. Iemand kan iets doen of laten om een beloning te krijgen of om een straf te vermijden, waarbij weinig autonomie en competentie ervaren wordt (Ryan & Deci, 2009). Wanneer iemand zich echter kan identificeren met de waarden die zijn verbonden met een (leer)activiteit kan extrinsieke motivatie, net als intrinsieke, samengaan met het ervaren van autonomie en competentie. Ryan en

Deci (2000) noemen dit geïnternaliseerde vormen van extrinsieke motivatie. Mensen kunnen gemotiveerd raken voor activiteiten die op zich niet bijster interessant zijn doordat zij zich spiegelen aan, en willen horen bij, anderen die belangrijk voor hen zijn en die deze waarden uitdragen. Binnen het onderwijs zijn *peers*, leerkrachten en ouders deze *significant others* (Ryan & Deci, 2000).

Kinderen leren dus het beste, het meest effectief en met het meeste welbevinden wanneer zij autonomie ervaren in hun streven naar competentie en wanneer zij zich in een sociale omgeving (relatie) weten die veilig is en waar zij bij willen horen. Om een motiverende en krachtige leeromgeving te scheppen is het voor de remedial teacher belangrijk te zorgen voor leeractiviteiten die uitdagen door de inhoud of die de leerling als waardevol ervaart. Dergelijke activiteiten dragen bij aan het gevoel van competentie en autonomie.

2.3 De regie in eigen handen

Om autonomie in de onderwijspraktijk vorm te geven wordt door verschillende auteurs gesproken over *eigenaarschap*. Volgens Stevens kan eigenaarschap bevorderd worden door: *“...de leerling met eigen voorstellen te laten komen voor de doelen die hij denkt te kunnen halen, voor de middelen die hij nodig denkt te hebben en voor de beoordelingscriteria die hij wil aanleggen”* (1997, p. 14). Om eigenaarschap in de praktijk handen en voeten te geven stelt Janson (2007) voor om leerlingen met een leerlingplan te laten werken. Door leerlingen zeggenschap te geven over hun leerproces kunnen zij het nut en het doel van een handelingsplan inzien en zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun leren (Pameijer & Van Beukering, 2008). Hierbij staat het denken in mogelijkheden voorop en is het de uitdaging voor de remedial teacher om een werkwijze te ontwikkelen waarin leerlingen invloed krijgen op hun leerproces (Kienhuis, 2008).

Hoe kan autonomie nu in de praktijk vorm krijgen? Deze vraag raakt aan de discussie over autonomie en structuur binnen het onderwijs (Verbeeck, 2010). In het Nederlandse onderwijs is het uitgangspunt nog altijd de *“veronderstelling dat alle leerlingen in dezelfde tijd met hetzelfde resultaat hetzelfde curriculum kunnen doorlopen... (waarbij) ...de leerlingen de leraar volgen”* (Stevens, 2002, p. 2). De leerling wordt gezien als passief en volgend, niet als een actief subject dat het onderwijs mee vorm en inhoud geeft. Vanuit het proactieve karakter van ontwikkeling redenerend, zou het onderwijs veel meer moeten uitgaan van de (leer)vragen van kinderen. Stevens (2002) noemt dit leerlinggecentreerd onderwijs.

Autonomie richt zich op de weg, op het proces van leren (Stevens, 2002). Een centraal element hierbij is het kunnen maken van keuzes (Visser, 2013). Verbeeck (2010) onderscheidt twee soorten keuzes: optiekeuzes en actiekeuzes. Bij een optiekeuze kan de leerling kiezen uit een aantal vooraf aangedragen mogelijkheden, zoals het kiezen van de volgorde waarin de leerling taken maakt. Hoewel leerlingen dergelijke keuzes wel waarderen, dragen zij volgens onderzoek niet echt bij aan het ervaren van autonomie en intrinsieke motivatie (Verbeeck, 2010). Actiekeuzes daarentegen wel. Actiekeuzes zijn keuzes die er toe doen. Een actiekeuze geeft de leerling de keuze om een activiteit wel of niet te doen, wanneer hij het wil doen, hoelang en wanneer hij er mee op wil houden (Verbeeck, 2010; Visser, 2013). Het leerlingplan zoals voorgesteld door Janson (2007) lijkt potentieel te hebben om de leerling dergelijke actiekeuzes te bieden en zo te betrekken bij het leerproces (zie figuur 2.1). Minor (2011) heeft de effecten onderzocht van het schoolbreed inzetten van leerlingplannen. Zij concludeert dat eigenaarschap wordt ondersteunt door de leerlingplannen en dat dit positief doorwerkt in de motivatie van leerlingen.

Figuur 2.1 Leerlingplan (Janson, 2007)

Een voorbeeld van een handelingsplan (ingevuld samen met Carla)	
Carla in groep 4 heeft veel tijd nodig om haar sommen te maken. Zij heeft haar taak zelden op tijd af. De indruk is dat zij nog veel telt, ook als ze het rekenrek gebruikt. Daarom wordt samen met Carla een handelingsplan opgesteld, waar zij zelf (samen met de leerkracht) verantwoordelijk voor is.	
Naam leerling:	Carla S.
Geboortedatum:	27-05-1998
Groep:	groep 4 ('05-'06)
Welk doel is straks bereikt?	Ik herken de 5-beelden op het rekenrek en hoef daarvoor niet meer te tellen.
Hoe werkt Carla hieraan?	Ik pak een rekenrek en kies een getal van mijn blad en zet dat op op het rek. Daarna herhaal ik dat, net zolang tot ik in één keer weet hoe het getal er uit ziet. Dan streep ik het getal door. Of ik vraag of iemand een getal wil noemen en dan zet ik dat op.
Welk materiaal is nodig?	• Blad met getallen en getalbeelden tot en met 20 • Rekenrek • Pen
Wanneer werkt Carla?	Tijdens de inloop en tijdens het blokuur, elke dag
Waar werkt Carla?	Gewoon in de klas
Met wie werkt Carla samen?	Met Josje, of met iemand anders die even tijd heeft.
Hoe maakt Carla het resultaat zichtbaar?	Juf noemt 5 getallen en ik zet die zonder te tellen op op het rekenrek.
Wanneer is het resultaat zichtbaar?	Over twee weken
Wat doet de leraar / remedial teacher?	Juf kijkt af en toe of ik goed bezig ben. Als ik de getalbeelden ken, vraagt zij om dat te bewijzen.
Evaluatieve opmerkingen:	Ik heb steeds tussendoor even geoefend. Omdat ik maar één getal tegelijk deed ging het heel goed. Josje was heel benieuwd of ik het zou kunnen en vroeg steeds de getallen die ik al had gedaan. Meestal wist ik ze nog en toen wist ik ze allemaal. Juf was heel blij en ik ook!

Critici van de zelfdeterminatietheorie stellen dat er geen sprake kan zijn van onbeperkte keuzevrijheid. Ik ben het met Verbeeck (2010) eens dat hier sprake is van een denkfout. Het gaat immers niet om onbeperkte keuzevrijheid, maar om het kunnen maken van relevante keuzes met betrekking tot het eigen leren binnen zekere structurele randvoorwaarden van het onderwijs (curriculum, leerlijnen, gebruikte methodes). De autonomie van de leerling krijgt vorm binnen het

kader van de leerdoelen en de leerstof en onder begeleiding van de leerkracht (Visser, 2013). Binnen leerlinggecentreerd onderwijs wordt de leerkracht begeleider van het leerproces en het werken met een leerlingplan (Stevens, 2002). Minor (2011) concludeert dat de begeleider een belangrijke rol heeft bij het vaststellen van het leerlingplan. Pameijer en Van Beukering (2008) hebben het in dit verband over de begeleider en leerling als partners en mederegisseurs van het leerproces. Daarnaast geeft de leerkracht vakinhoudelijke input, in dit geval, over begrijpend lezen.

2.4 Opzet van het leerlingplan

Een leerlingplan maakt het leerproces voor de leerling inzichtelijk, zodat hij zich competent kan voelen om het uit te voeren en kan reflecteren op de voortgang en resultaten. Uit de literatuur volgen verschillende onderdelen voor het leerlingplan die het maken van actiekeuzes door de leerling ondersteunen: het vaststellen van de beginsituatie, het formuleren van doelen, de inhoud en organisatie van het leerproces en monitoring en evaluatie. Hieronder worden de theoretische achtergronden van elk onderdeel besproken. Zie bijlage 2 voor het format waarmee in dit onderzoek gewerkt is.

2.4.1 Beginsituatie

Binnen handelingsgericht werken ontstaat een leerlingplan op basis van een probleem dat de leerling ervaart en wil oplossen. Door de beginsituatie helder in beeld te brengen (Wat lukt al en wat nog niet? Wat zijn mogelijke oplossingen?) kan de leerling aangeven wat hem kan helpen en wat hij zou willen leren. Deze “veranderwens” ondersteunt de motivatie om met een leerlingplan te werken (Cauffman & Van Dijk, 2011; Förrer & Van de Mortel, 2010). Om het zelfbeeld te ondersteunen is het belangrijk ervoor te zorgen dat, in de beleving van de leerling, wat lukt altijd meer is dan de leerpunten (*feedback critical friend*).

2.4.2 Eigen leerdoelen

Volgens Boekaers (2005) kunnen leerlingen prima zelf leerdoelen opstellen. Dit is een belangrijke actiekeuze. Het leerlingplan wordt ‘eigen’ wanneer er gewerkt wordt met de doelen die vanuit de leerling zelf komen (intrinsieke motivatie) of waarvan hij de waarde erkent die door de sociale omgeving wordt uitgedragen (geïnternaliseerde extrinsieke motivatie). Daarbij is het belangrijk om doelen te richten op het leren van nieuwe vaardigheden en niet op ego-georiënteerde doelen zoals

een hoger cijfer. *“Leerlingen die beheersings-georiënteerd zijn leren beter dan leerlingen die ego-georiënteerd zijn”* (Boekaers, 2005, p. 9).

2.4.3 Inhoud en organisatie van het leerproces

Wanneer de gewenste verandering en de doelen helder zijn kan de weg die leidt tot het realiseren van de doelen met de leerling worden uitgestippeld. Hierbij gaat het om actiekeuzes als wat wordt geoefend, waar, wanneer, met wie, hoe vaak en hoe lang (Janson, 2007). Hoe concreter deze keuzes met de leerling worden uitgewerkt, hoe meer kans van slagen het plan heeft.

2.4.4 Monitoring en evaluatie

Tijdens de uitvoering van het plan voert de leerling metacognitieve taken uit om te kijken of alles nog volgens plan verloopt. Metacognitie verwijst naar de vaardigheid afstand te nemen van het handelen en hierop te reflecteren (Dawson & Guare, 2011). De items die Janson (2007, p. 33) voor monitoring in zijn handelingsplan opneemt kunnen hiervoor goed gebruikt worden: *“Hoe maak je het resultaat zichtbaar?”* en *“Wanneer is het resultaat (...tussentijds...) zichtbaar?”* Evalueren vindt plaats door te reflecteren op de vragen: *“Hoe heb ik het er af gebracht?”* en *“Wat zou ik een volgende keer anders doen?”* (Janson, 2007, p. 33). De feedback van de begeleider is hier op het proces gericht: *“Wat doe je waardoor het lukt?”*. Dit ondersteunt een op het beheersen van vaardigheden gerichte houding en daarmee de competentie (Boekaers, 2005; Kamphuis & Vernooy, 2011).

2.5 Het vak begrijpend lezen

De autonomie van de leerling krijgt, tijdens dit onderzoek, vorm binnen het vakgebied begrijpend lezen en de op school gebruikte methode Nieuwsbegrip. In de volgende paragrafen ga ik in op twee centrale aspecten van het onderwijs in begrijpend lezen: het werken met leesstrategieën en het belang van een ‘actieve houding’ om te willen begrijpen wat de schrijver van een tekst wil vertellen. Deze vakkennis vormt het kader voor de begeleiding tijdens het onderzoek.

2.5.1 Leesstrategieën

Begrijpend lezen is een complexe cognitieve vaardigheid. Het is het denkproces waarmee de lezer de inhoud van een tekst verbindt aan zijn eigen leesdoelen, interesses, ervaringen en kennisconstructies

(Förrer & Van de Mortel, 2010). De lezer construeert zo de betekenis van de tekst (Boland & Hooiveld, 2003). De voorwaarden voor tekstbegrip hangen samen met het niveau van technisch lezen, de woordenschat en de kennis van de wereld die de lezer tot zijn beschikking heeft (Förrer & Van de Mortel, 2010). Hoewel diverse auteurs (Stoeldraijer, 2011; Vernooy, 2007) het nut van leesstrategieën betwijfelen, blijkt uit een onderzoek van het American Reading Panel dat leesstrategieën een bijdrage kunnen leveren aan tekstbegrip (Willingham, 2006). De voorwaarden voor tekstbegrip moeten dan wel voldoende aanwezig zijn.

Förrer en Van de Mortel (2010, p. 23) definiëren een (lees)strategie als *“een procedure die de lezer bewust gebruikt om informatie goed te verwerken en te begrijpen”*. Hierbij maken zij onderscheid in sturingsstrategieën, die de leerling helpen zijn denken te structureren; leesstrategieën, die stimuleren actief met de tekst bezig te blijven en herstelstrategieën, welke aangeven wat de leerling kan doen als hij de tekst niet meer begrijpt (zie figuur 2.2). Door veel te oefenen zouden de leeststrategieën steeds meer verworden tot geautomatiseerde routines, of *reading skills*, die de lezer onbewust uitvoert om een tekst betekenis te geven (Förrer & Van de Mortel, 2010).

Figuur 2.2 Leesstrategieën (Förrer & Van de Mortel, 2010)



Aan het onderwijzen van leesstrategieën lijken ook risico's verbonden. De nadruk op leesstrategieën kan ertoe leiden dat leerlingen niet voldoende aan de inhoud van teksten toekomen en hun motivatie verliezen (Broers & Stoeldraijer, 2011). Ook kunnen leesstrategieën te moeilijk zijn in relatie tot de cognitieve vaardigheden van zwakkere leerlingen (Boland & Hooiveld, 2003). Cijvat, Mijs, Gelderblom & Vernooy (2012) pleiten daarom voor het toepassen van een beperkt aantal leesstrategieën. Vernooy (2007) raadt aan om met een stappenplan te werken waarin strategieën

voor, tijdens en na het lezen een plek hebben. Nieuwsbegrip werkt met een dergelijk stappenplan (CED-Groep, 2014). In de praktijk blijkt dat de inhoud van de teksten bij Nieuwsbegrip leerlingen wel uitdaagt, maar dat zij minder gemotiveerd zijn voor het gebruiken van het stappenplan en de verwerking in de strategielessen (Stoeldraijer, 2011). Om de motivatie voor het werken met leesstrategieën te ondersteunen is het belangrijk dat leerlingen begrijpen **waarom** en **hoe** leesstrategieën waardevol kunnen zijn voor tekstbegrip en dat zij dit ook ervaren. In het leerlingplan kan de leerling bijvoorbeeld zelf aangeven op welke strategieën hij zich wil richten.

2.5.2 Een actieve houding

Volgens Willingham (2006) gebruiken goede lezers nauwelijks *reading skills*, in de zin van geïnternaliseerde leesstrategieën. Volgens hem is het uiteindelijke effect van het onderwijs in leesstrategieën is dat leerlingen zelf ontdekken dat lezen:

“(...) is not just a matter of decoding words, but is more a matter of comprehending a meaningful message that the author is trying to communicate, and (that) the student hasn’t truly ‘read’ the material until he or she understands the message.” (Willingham, 2006, p. 45)

Willingham pleit ervoor om dit inzicht expliciet te onderwijzen en niet af te wachten tot leerlingen het zelf ontdekken. Goede lezers weten dat het doel van lezen het krijgen van begrip is. Zij hebben een actieve houding en letten goed op of ze de tekst nog begrijpen. Wanneer dat niet het geval is herlezen ze een stuk of proberen uit andere tekstdelen aanwijzingen te halen om toch tot tekstbegrip te komen (Willingham, 2006).

2.6 Onderzoeksvraag en uitwerking deelvragen

Voor de RT-praktijk heeft het leerlingplan de potentie om de autonomie, competentie en motivatie van leerlingen te ondersteunen bij begrijpend lezen en zo leerlingen te betrekken bij het leerproces. Het vakinhoudelijke kader bestaat hierbij uit het leren toepassen van leesstrategieën en het stimuleren van een actieve houding ten aanzien van tekstbegrip. Binnen dit kader krijgt de leerling ruimte om actiekeuzes te maken. De onderzoeker biedt daarnaast vakgerichte ondersteuning door in te spelen op de leerdoelen van de leerling. De onderzoeksvraag is:

Kan het werken met een leerlingplan de motivatie en de resultaten bij begrijpend lezen verbeteren, van de 3 leerlingen uit groep 6 die de onderzoeker begeleid?

Deelvragen:

1. Wat is het effect van het werken met een leerlingplan op de motivatie van de leerlingen om teksten te willen lezen en begrijpen?
2. Wat is het effect van het leerlingplan op de resultaten van deze leerlingen bij begrijpend lezen?
3. Hoe belevén de leerlingen het werken met een leerlingplan in relatie tot hun motivatie en resultaten?

Om de deelvragen te kunnen beantwoorden zijn de kernbegrippen verder uitgewerkt in een aantal items.

Deelvraag 1: Het effect van het leerlingplan op de motivatie voor begrijpend lezen

Motivatie wordt onderzocht in het kader van begrijpend lezen met de methode Nieuwsbegrip, waarbij nadruk ligt op het werken met leesstrategieën. Binnen deze condities is motivatie geoperationaliseerd als:

- Interesse in de inhoud van teksten van Nieuwsbegrip;
- Het belang zien van tekstbegrip (teksten willen begrijpen);
- Leesstrategieën willen gebruiken om teksten beter te begrijpen;

Deelvraag 2: Het effect van het leerlingplan op de resultaten bij begrijpend lezen

De resultaten bij begrijpend lezen zijn binnen dit onderzoek afgebakend op het kunnen toepassen van leesstrategieën. Enerzijds gaat het hierbij om toetsbare resultaten, anderzijds om een kwalitatieve inschatting van de vaardigheid om leesstrategieën toe te passen:

- Vaardigheid toepassen leesstrategieën (toets);
- Analyse van leerlingproducten;
- Houding tijdens lessen Nieuwsbegrip;

Deelvraag 3: Beleving van de leerling van het werken met leerlingplan

Deze deelvraag geeft een kwalitatieve verdieping aan de eerste twee deelvragen door de leerling en leerkrachten te vragen naar hun beleving van het werken met het leerlingplan:

- Waardering van het maken van actiekeuzes (autonomie) in relatie tot motivatie;
- Waardering resultaten in termen van competentie toepassen leesstrategie;
- Waardering van de relatie met de onderzoeker tijdens de begeleiding in relatie tot motivatie en resultaten.

De eerste twee items zijn een operationalisering vanuit het theoretisch kader (autonomie en competentie). Het item *relatie tussen de leerling en onderzoeker* is tijdens de onderzoeksfase toegevoegd. Reflectie tijdens de uitvoering van de interventie leidde tot het inzicht dat ook de relatie van de leerlingen met hun begeleider van grote invloed is op hun beleving en motivatie.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Uitgangspunten

Dit onderzoek kan geplaatst worden in het constructivistische onderzoeksparadigma en de traditie van interpretatief onderzoek (De Lange, Schuman & Montesano Montesosori, 2011).

Onderwijsleerprocessen krijgen vorm en inhoud in de sociale interactie tussen de betrokken actoren: leerling, medeleerlingen, leerkrachten, externe begeleiders en ouders. Van Meersbergen en Jennings (2012) hebben het in dit verband over de ecologie van de leerling. Onderwijs kan worden opgevat als een proces van co-creatie van de realiteit (Kienhuis, 2008). De leerling is hierbij geen passief subject, maar een intentioneel en doelgericht handelende partner in het onderwijsproces (Claasen et al., 2009). De onderzoeker streeft er naar inclusief te werken en de participatie van leerlingen te stimuleren (Van Houten, 2005). De diversiteit van leerlingen is hierbij een rijk uitgangspunt. Elke leerling vraagt onderwijs dat passend is, aansluit bij de mogelijkheden van die leerling (Cauffman & Van Dijk, 2011). Door de leerling actief te betrekken bij zijn leerproces middels het leerlingplan krijgt partnerschap vorm.

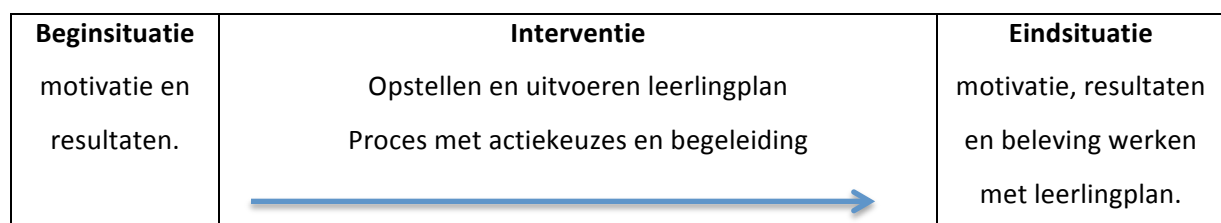
3.2 Onderzoeksdoel en -strategie

In hoofdstuk 2 is vanuit de motivationele psychologie onderbouwd dat het werken met een leerlingplan (de interventie) kan bijdragen aan een gedragsverandering bij leerlingen in termen van grotere motivatie voor begrijpend lezen en een verbetering van de resultaten. Het doel van dit PGO is om vast te stellen of deze effecten inderdaad optreden. Er is gekozen voor een evaluatieonderzoek als onderzoeksstrategie. Met een evaluatieonderzoek kan worden vastgesteld of een interventie heeft geleid tot de beoogde doelen en waarom die doelen wel, of juist niet, zijn bereikt (De Lange et al., 2011). Meer specifiek is gekozen voor een effectevaluatie waarmee onderzocht wordt of de interventie een aantoonbare gedragsverandering oplevert in de gewenste richting (De Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & Van de Ven, 2011). Daarbij is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksopzet. Dit past goed binnen het interpretatieve onderzoekskader: de beleving van de respondenten in relatie tot de interventie staat immers centraal.

3.3 Onderzoekopzet

De uitvoering van het onderzoek omvat drie hoofdfasen: Het vaststellen van de beginsituatie, het uitvoeren van de interventie en het vaststellen van de eindsituatie (figuur 3.1). Door de begin- en eindsituatie te vergelijken kan het effect van de interventie op de motivatie en resultaten bij begrijpend lezen worden geëvalueerd (*summatief*). Door ook gedurende het proces te evalueren (*formatief*) wordt inzicht verkregen in de kwaliteit van de gebruikte methode (het werken met een leerlingplan), de interactie tussen de leerlingen en de onderzoeker en de beleving van de leerlingen tijdens het leerproces. Zie bijlage 3 voor de planning van de onderzoeksactiviteiten.

Figuur 3.1: onderzoeksfasen



3.4 Uitvoering van de interventie

De interventie start met het opstellen van leerlingplannen (zie bijlage 2). De actiekeuzes die de leerlingen hierbij konden maken waren:

- Vaststellen leerdoel: welke leesstrategie ga ik aan werken?
- Hoe ga ik daaraan werken?
- Welke hulp heb ik nodig?
- Welke materialen heb ik nodig?
- Wanneer ga ik er aan werken, waar doe ik dat en met wie (samen)?
- Hoe maak ik de resultaten zichtbaar?

Alle leerlingen kozen voor de leesstrategie samenvatten als leerdoel. Na het opstellen van de leerlingplannen (zie bijlage 2) is gedurende 8 weken geoefend met de gekozen strategie. De gebruikte aanpak om te leren samenvatten sluit aan bij die in de groep en bestaat uit verschillende deeltaakjes: oriënteren op de tekst, hoofdzaken selecteren en markeren in de tekst, onduidelijkheden ophelderen, tekst opschrijven in eigen woorden. Wekelijks was er een sessie van 40 minuten met de onderzoeker, waarin minstens één tekst werd behandeld. Daarnaast koos de

leerling een tekst om zelfstandig in de klas te verwerken. Gedurende de interventie konden de leerlingen ook actiekeuzes maken:

- met welke teksten wil ik oefenen (onderwerp/interesse);
- op welk niveau wil ik oefenen?

3.5 Respondenten

De leerlingen zijn met zorg en in overleg met de intern begeleider en leerkrachten uitgekozen. Er moest sprake zijn van een leerprobleem bij begrijpend lezen en de leerlingen moesten het potentieel hebben om hierbij vooruitgang te boeken. De gekozen leerlingen behaalden niet het niveau dat hun leerkrachten en de intern begeleider op grond van hun capaciteiten van ze verwachtten. Ook is al geïnvesteerd in extra begeleiding, maar zonder voldoende resultaat. De essentie van inclusief onderwijs is dat passend onderwijs geboden wordt wanneer een leerling zijn potentieel niet kan verwezenlijken. Er is hier, in termen van het Referentiekader Passend Onderwijs, sprake van specifieke onderwijsbehoeften waarvoor externe ondersteuning gerechtvaardigd is (Ludeke, 2012). Op basis van deze overwegingen zijn 3 leerlingen uit de groepen 6 geselecteerd. Hun leerkrachten vervullen een rol als respondent en als begeleider van de leerlingen in de groep. Ook de onderzoeker heeft een dubbele rol: Hij is begeleider en onderzoeker. Tenslotte is aan de *critical friends* van de onderzoeker gevraagd om het proces constructief kritisch te volgen.

3.6 Bruikbaarheid van het onderzoek

3.6.1 Betrouwbaarheid

Dit onderzoek is kleinschalig en kwalitatief van opzet. De uitkomsten worden medebepaald door de situationele interacties tussen de deelnemers. Dit heeft als consequentie dat het niet één op één herhaald kan worden met als verwachting dat de resultaten hetzelfde zullen zijn. Van belang is daarom de betrouwbaarheid van het onderzoek: geeft het een goed beeld van de onderzochte realiteit (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2011)? Om de betrouwbaarheid te verhogen is gezorgd voor een zo hoog mogelijke hoge interne validiteit (zie paragraaf 3.6.2) en transparantie, zodat buitenstaanders kunnen beoordelen is of het onderzoek goed is uitgevoerd. De onderzoeker streeft naar transparantie door een zorgvuldige beschrijving van de opzet van het onderzoek en de gekozen methoden van dataverzameling. Ook wordt een onderzoeklogboek bijgehouden waarin de

onderzoeker reflecteert op het ontwikkelingsproces van de leerlingen, zijn begeleiding, de ingezette middelen en eventuele bijstellingen van het onderzoek.

3.6.2 Interne validiteit

Een hoge interne validiteit maakt aannemelijk dat de gehanteerde onderzoeksopzet, middelen en handelingen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen (De Lange et al, 2011). Om de interne validiteit te vergroten is triangulatie toegepast zodat eventuele tekortkomingen van een perspectief/bron/meetinstrument gecompenseerd worden met een andere invalshoek (zie tabel 3.1).

Tabel 3.1 Triangulatie

Thema	Triangulatievorm
Respondenten	Leerling-leerkracht-onderzoeker-LVS
Methoden van dataverzameling	Gestandaardiseerde toetsen-semigestructureerde interviews, schaalvragen oplossingsgericht werken, logboek
Theoretische invalshoeken	Zelfdeterminatie theorie, Handelingsgericht werken, Oplossingsgericht werken

De interne validiteit van het onderzoek wordt verder bepaald door de keuze van de juiste meetinstrumenten bij de verschillende deelvragen. Zie paragraaf 3.7.

3.6.3 Externe validiteit

De externe validiteit of generaliseerbaarheid van de resultaten is vanwege de kleinschalige en kwalitatieve opzet niet groot (Kallenberg et al, 2011). De bruikbaarheid van dit onderzoek ligt vooral in *practice based evidence* (De Lange et al, 2011) voor de bruikbaarheid van het leerlingplan om motivatie en resultaten bij begrijpend lezen te ondersteunen. In paragraaf 5.4 wordt dit verder uitgewerkt.

3.7 Methoden van dataverzameling

Voor vaststellen van begin- en eindsituatie en het verzamelen van gegevens tijdens de interventie zijn verschillende methoden van dataverzameling gekozen. In de volgende paragrafen worden ze besproken en hun keuze gemotiveerd. Zie bijlage 4 voor een overzicht.

3.7.1 Literatuuronderzoek

Literatuuronderzoek vormt de basis voor dit onderzoek. Het onderzoek is deductief van aard (De Lange et al., 2011), de kernbegrippen uit de deelvragen zijn afgeleid van een analyse van recente (inter)nationale theorieën uit de motivationele psychologie en de didactiek van begrijpend lezen. Er is daarbij gekozen voor een diversiteit aan perspectieven en voor een benadering die aansluit bij het interpretatieve paradigma.

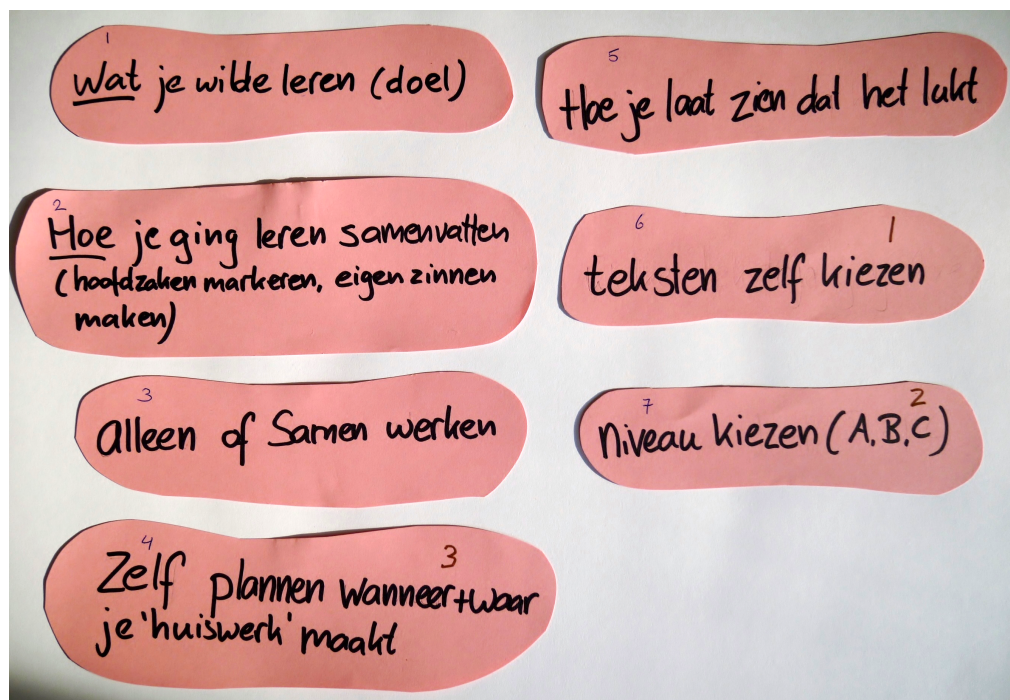
3.7.2 Documentenonderzoek

Om de beginsituatie in kaart te brengen wordt het leerlingvolgsysteem voor elke leerling geanalyseerd. Aandachtspunten zijn de citoscores voor lezen en begrijpend lezen, pedagogische notities van leerkrachten en de IB-er en eventuele onderzoeksrapporten. Zo wordt vanuit de omgeving van de leerling de beginsituatie breed onderbouwd (Van Meersbergen & Jenninga, 2012).

3.7.3 Semigestructureerde interviews

Voor alle items waarbij de mening en de beleving van de respondenten belangrijk is worden interviews gebruikt. Het interview doet recht aan het kwalitatieve karakter van het onderzoek en is bij uitstek geschikt om respondenten over hun beleving te bevragen. Open vragen geven zowel respondenten als interviewer de ruimte geven om dieper op zaken in te gaan wanneer dat nodig zou zijn (Kallenberg et al, 2011). Een risico is dat de interviews veel van elkaar kunnen verschillen qua opbrengsten, waardoor het met elkaar vergelijken van de respondenten bemoeilijkt wordt. Om dit risico te verkleinen is gekozen voor semigestructureerde interviews, waarbij middels een vragenkader met aandachtspunten gezorgd wordt dat dezelfde onderwerpen bij elke respondent aan bod komen (zie bijlage 5). Ook wordt bij verschillende vragen gewerkt met antwoordkaartjes om de antwoorden voor te structureren (zie voorbeeld figuur 3.2).

Figuur 3.2 Antwoordkaartjes met actiekeuzes



Een ander risico is sociaal wenselijk antwoorden (De Lange et al, 2011). Binnen dit onderzoek heeft de onderzoeker langere tijd met de leerlingen samengewerkt. Hierdoor is een vertrouwde relatie opgebouwd waarin het voor de leerling veilig is om zijn mening te geven (Stevens, 1997). De onderzoeker en de leerkrachten zijn meerdere jaren collega's geweest, de kans dat hier sociaal-wenselijkheid een rol speelt wordt door de onderzoeker zeer laag ingeschat. Het interviewereffect vormt ook een risicofactor, het is belangrijk dat de interviewer de antwoorden van de respondenten niet onbedoeld beïnvloed. Door zoveel mogelijk open vragen te stellen wordt dit risico verkleind. Ook worden de interviews opgenomen en uitgeschreven, zodat nadien kritisch op het interviewereffect geëvalueerd kan worden.

Een schaalvraag, gericht op het gekozen leerdoel van de leerling, maakt onderdeel uit van de interviews met de leerlingen (Cauffman & Van Dijk, 2011). Het werken met schaalvragen helpt de beleving van de leerlingen te visualiseren en te verwoorden.

3.7.4 Meten vaardigheid toepassen leesstrategie

Om de vaardigheid van de leerlingen in het toepassen van de gekozen leesstrategie (deelvraag te kunnen meten wordt de strategietoets van Nieuwsbegrip (CED-Groep, 2014) afgenomen. Een nadeel van deze toets kan zijn dat elke strategie met slechts twee of drie vragen wordt gemeten, dit is

mogelijk te weinig om een goed beeld te krijgen. Daarom wordt de toets aangevuld met een vergelijking van leerlingproducten aan het begin en eind van de interventie: door de leerling gemarkeerde teksten en geschreven samenvattingen bij die teksten.

3.8 Ethische afwegingen

Als lid van de onderzoeksgemeenschap probeer ik als onderzoeker zo goed mogelijk te voldoen aan de gedragscode voor praktijkonderzoek (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010). In dit onderzoek staan de privacy en de belangen van de betrokken leerlingen en leerkrachten voorop. Voor beide partijen betekent dit dat zij instemmen met hun deelname en de mogelijkheid hebben om daarvan af te zien. Het betekent ook dat ik streef naar wederkerigheid. De deelnemers helpen mij bij mijn leerproces en ik doe mijn best een bijdrage te leveren aan dat van hen. Ik vertaal de resultaten van het onderzoek naar bruikbare aanbevelingen voor het toepassen binnen de school. Uit de gedragscode vind ik transparantie en integriteit belangrijke waarden omdat ik daarmee een open houding kan innemen voor feedback en het verantwoorden van keuzes. Ik streef naar transparantie door helder te zijn over mijn onderzoeksdoelen (hoofdstuk 1), de waarden en theoretische uitgangspunten die ik hanteer (hoofdstuk 2) en door de kwaliteitscontrole van mijn onderzoek zorgvuldig uit te werken (paragraaf 3.6). Met integriteit bedoel ik dat ik mijn eigen weg kies en daarbij verantwoording afleg over gemaakte keuzes en gevolgde werkwijzen.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en interpretatie

4.1 Inleiding

De onderzoeksgegevens worden in dit hoofdstuk per deelvraag gepresenteerd en op dataniveau geïnterpreteerd. Zie bijlage 6 voor het codeerschema. De gegevens worden per item samengevat weergegeven, zoveel mogelijk aan de hand van kernuitspraken van de respondenten om de authenticiteit van hun beleving recht te doen (De Lange et al., 2011). Waar relevant worden deze uitspraken aangevuld met samengevatte antwoorden en met observaties van de onderzoeker. De transcripties van de interviews zijn op aanvraag in te zien.

De beleving van de leerling komt bij zowel motivatie als resultaten aan de orde. Bij het bespreken van de gegevens over motivatie worden eerst de items uit de beginsituatie behandeld, daarna die uit de eindsituatie. Bij het bespreken van de resultaten worden begin- en eindsituatie per item behandeld. Zie tabel 4.1 voor een overzicht van de items in begin- en eindsituatie.

Tabel 4.1 Onderzochte items in begin- en eindsituatie.

	Beginsituatie	Eindsituatie
Motivatie	Interesse in teksten Nieuwsbegrip Tekst willen begrijpen Leesstrategieën kennen en willen gebruiken	Beleving werken met leerlingplan/maken van actiekeuzes Beleving interactie met de onderzoeker
Resultaten	Vaardigheid toepassen leesstrategie Deelname aan de lessen Nieuwsbegrip Gemarkeerde tekst en samenvatting Beleving competentie leerling	Vaardigheid toepassen leesstrategie Deelname aan de lessen Nieuwsbegrip Gemarkeerde tekst en samenvatting Beleving competentie leerling

4.2 Motivatie beginsituatie

Deelvraag 1: Wat is het effect van het werken met een leerlingplan op de motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen?

Deelvraag 3: Hoe beleven de leerlingen het werken met het leerlingplan in relatie tot hun motivatie?

4.2.1 Interesse in teksten van Nieuwsbegrip

De leerlingen is gevraagd om voor drie recent in de klas behandelde Nieuwsbegrip teksten aan te geven welke ze het meest aansprak en welke het minst. Daarna werd gevraagd of ze aan de hand van een aantal kernwoorden konden vertellen wat ze van de tekst vonden en of ze die uit zichzelf zouden lezen 'als die op de keukentafel zou liggen'. In tabel 4.2 staan de antwoorden samengevat.

Tabel 4.2 Interesse in de teksten van Nieuwsbegrip

Leerling	Teksten		
	Drones	Ebola	Nobelprijs Malala
Mark	1 Leuk /Grappig Interessant Zelf lezen	2 Interessant Leerzaam Belangrijk om te weten Zelf lezen	3 Interesseert me niet zo Beetje leerzaam Niet lezen
Lisa	1 Leuk Interessant Zelf lezen	3 Niet zo leuk Interessant Leerzaam Niet lezen	2 Leuk Interessant Leerzaam Niet lezen
Anne	1 Leuk / Grappig Boeiend Interessant Leerzaam Niet zo belangrijk Zelf lezen	2 Niet leuk Boeiend Leerzaam Belangrijk om te weten Niet grappig Zelf lezen	2 Leuk Boeiend Interessant Leerzaam Best belangrijk Zelf lezen

Alle leerlingen herinneren zich de teksten goed en kunnen genuanceerd aangeven of de tekst hen aanspreekt en waarom. Uit de antwoorden komt duidelijk naar voren dat de leerlingen interesse hebben in de teksten van Nieuwsbegrip. Hun leerkrachten bevestigen dit beeld.

De antwoorden wijzen erop dat interesse in de inhoud niet betekent dat leerlingen een tekst ook altijd zelf zouden lezen. Zowel Mark als Lisa geven aan dat ze een deel van de teksten alleen te lezen omdat het op school moet. Anne zou alle teksten wel uit haar zelf lezen.

4.2.2 Teksten willen begrijpen

De leerlingen is gevraagd of ze het belangrijk vinden dat ze een tekst goed begrijpen. In tabel 4.3 staan hun antwoorden samengevat, aangevuld met observaties van de leerkrachten.

Tabel 4.3 Tekst willen begrijpen

Leerling	Antwoord	Leerkracht
Mark	<i>“Als je begrijpt wat je leest, wordt het boek leuker”</i>	<i>“Hij is wel plichtsgetrouw en wil het graag goed doen”</i>
Lisa	<i>“Nou, als je begrijpt wat er staat dan kun je de opdrachten die erbij horen beter maken.”</i>	<i>“Ze doet echt moeite om teksten goed te begrijpen”</i>
Anne	<i>“Als een tekst leuk of belangrijk is wil ik hem begrijpen.”</i>	<i>“Ze wil graag goed zijn in alles wat ze doet.”</i>

Alle leerlingen geven aan dat ze teksten die ze lezen graag willen begrijpen. Hun leerkrachten onderschrijven dit beeld. De reden om teksten te willen begrijpen verschilt. Voor Mark en Anne gaat het om het begrijpen van de inhoud. Lisa ziet tekstbegrip vooral functioneel, als voorwaarde om opdrachten goed te kunnen maken.

4.2.3 Leesstrategieën kennen en toepassen

De leerlingen kregen een overzicht met pictogrammen van de in groep 6 gebruikte leesstrategieën. Hierbij werd gevraagd of ze de betreffende strategie kennen en of ze die wel eens gebruiken bij Nieuwsbegrip- en andere teksten. De leerkrachten is gevraagd naar hun inschatting van strategiekennis en -gebruik door de leerling. In tabel 4.4 zijn de uitkomsten samengevat.

Tabel 4.4 Kennen en toepassen van leesstrategieën

Leerling	Kennen	Toepassen	Observaties leerkracht
Mark	Kan bij aantal strategieën in eigen woorden vertellen waar die voor staan. Andere lukken met hint.	<i>“Helpen (allemaal) een klein beetje”</i> Alleen bij Nieuwsbegrip	Gebruikt ze tijdens de lessen omdat het moet.
Lisa	Kan de strategieën in eigen woorden omschrijven, na hint.	De strategieën die Lisa helpen om een tekst beter te begrijpen zijn: <i>“woorden die je niet kent, voorspellen en vragen stellen.”</i> Alleen bij Nieuwsbegrip	Ze gebruikt de strategieën bij Nieuwsbegrip omdat het daar moet, maar zal ze niet zo snel toepassen in andere situaties.
Anne	Kan aantal strategieën in eigen woorden omschrijven, na hint.	Ophelderen van onduidelijkheden en voorspellen helpen het meeste. <i>“Die andere strategieën heb ik eigenlijk nooit nodig.”</i> Bij Nieuwsbegrip en als ze een boek leest en een woord niet kent.	Kan leesstrategieën toepassen, maar dit komt vaak niet uit de verf bij zelfstandige verwerking door sociaal-emotionele problematiek.

Alle leerlingen kunnen de leesstrategieën omschrijven, al dan niet met een kleine hint (het noemen van de naam van de strategie) door de onderzoeker. Ze gebruiken leesstrategieën overwegend omdat het moet, een aantal strategieën kunnen volgens hen wel helpen om teksten beter te begrijpen. Dit zijn vooral de leesstrategieën die bij de klassikale instructie veel aandacht krijgen: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden en vragen stellen.

Mark en Lisa gebruiken leesstrategieën alleen tijdens lessen Nieuwsbegrip. Anne gebruikt ophelderen van onduidelijkheden ook wanneer ze zelf leest.

4.3 Motivatie eindsituatie

4.3.1 Actiekeuzes

Om het effect van actiekeuzes op de motivatie te onderzoeken zijn deze op kaartjes geschreven en aan de leerlingen voorgelegd. Hierbij werd per actiekeuze gevraagd of die invloed had op hun motivatie om te leren samenvatten en bij begrijpend lezen in de klas. Motivatie werd hier in gesprekken door de leerlingen benoemd als: 'het leuker vinden', 'meer zin hebben in', 'dan gaat het makkelijker....' Vervolgens maakten de leerlingen een top drie van de actiekeuzes die ze als het meest motiverend hebben ervaren. Aan de leerkrachten is gevraagd of ze konden merken dat de keuzes die de leerlingen konden maken een verandering gaf in motivatie en houding tijdens de les. In tabel 4.5 een overzicht van de antwoorden.

Tabel 4.5 Actiekeuzes en motivatie

Leerling	Top 3 actiekeuzes	Beleving leerling	Observaties leerkracht
Mark	1. Zelf teksten kiezen 2. Zelf niveau kiezen 3. Zelf plannen	<i>"Dat vond ik fijn, dat je dan geen tekst krijgt die je niet interesseert" en "Soms kies ik dan voor een tekst waarboven staat: strategie samenvatten. Dan kun je de goeie tekst kiezen om te oefenen."</i>	<i>"Dat kiezen levert hem echt iets op (...). Hij ging heel graag. Als ik hem hier wel eens over zijn tafel of de computer zie hangen, dan heb jij wel een heel betrokken jongentje."</i>
Lisa	1. Samenwerken 2. Zelf teksten kiezen 3. Zelf plannen	<i>"Als je het samen doet kan je er over praten, over wat belangrijk is."</i>	<i>"Voor Lisa is een stuk gezelligheid heel belangrijk als motivatie. De jongen met wie ze samenwerkte is heel vertrouwd. Bij hem durft ze dingen te zeggen en dat zie ik bij andere kinderen niet snel gebeuren."</i>
Anne	1. Zelf teksten kiezen 2. Alleen werken 3. Zelf een doel stellen	<i>"Er waren hele stomme en hele leuke teksten. ja, dan kies ik natuurlijk voor de leuke. Dat is interessanter."</i>	De leerkracht van Anne ziet niet terug dat het maken van actiekeuzes haar motiveerde voor begrijpend lezen in de klas.

Alle leerlingen geven duidelijk aan dat het maken van actiekeuzes een positief effect heeft op de motivatie voor het leerproces. Het kunnen maken van deze keuzes heeft als effect dat ze meer zin in

het oefenen krijgen. Bij Mark en Lisa geldt dit voor de sessies met de onderzoeker en de verwerking in de groep, bij Anne voor de sessies met de onderzoeker.

De leerlingen leggen elk andere accenten in hun top 3. Het zelf kiezen van de teksten scoort bij alle drie hoog, de inhoud is een belangrijke motiverende factor. Samen of alleen werken is voor Lisa en Anne belangrijk. Zelf plannen is voor Mark en Lisa belangrijk, ze waarderen de flexibiliteit om hun werk te kunnen afmaken wanneer dat uitkomt. Anne waardeert het zelf bepalen van leerdoelen en geeft aan dat ze daardoor ook echt iets kon leren. De overige actiekeuzes werden door de leerlingen ook gewaardeerd, maar benoemd als iets minder belangrijk dan die in hun top drie.

De leerkrachten konden bij Mark en Lisa in de klas waarnemen dat de actiekeuzes een direct effect had op hun leerhouding. Bij Anne was dit niet duidelijk. Bij haar speelt een bredere problematiek rond haar werkhouding en sociaal-emotioneel welbevinden die interfereert met dit onderzoek. Gedurende de sessies met de onderzoeker was Annes werkhouding goed.

4.3.2 Werken met het leerlingplan

De leerlingen is gevraagd wat ze vonden van het werken met een leerlingplan. In tabel 4.6 staat hun beleving hiervan samengevat.

Tabel 4.6 Beleving effect leerlingplan op motivatie voor begrijpend lezen

Leerling	Beleving leerling
Mark	<i>"Ik vind het plan heel fijn. Als ze zeggen dat moet je doen..., dan dwingt ze (...de leerkracht) een beetje. Dat vind ik niet zo leuk en dan heb ik er minder zin in."</i>
Lisa	<i>"Omdat je dan zelf het beste weet wat je wilt leren en dat kunnen anderen eigenlijk niet bepalen voor jou."</i> Het zelf maken van keuzes maakt het wat makkelijker om iets te leren.
Anne	<i>"Ja, in de klas leer je dan eigenlijk niets bij Nieuwsbegrip, heel veel weet je al. Bij jou doe je dat wel goed, dat is dan best wel een verschil."</i> Zelf keuzes maken maakt het leren niet leuker, maar het leren gaat wel makkelijker en Anne heeft er dan <i>"een klein beetje meer zin in"</i> .

De leerlingen ervaren het werken met een leerlingplan als motiverend in relatie tot hun leerproces. Mark en Lisa omdat het ze meer autonomie geeft, voor Anne ligt daarnaast een stuk motivatie in het toenemen van haar competentie. Door met het plan te werken heeft ze het gevoel iets nieuws te leren. Dit motiveert haar en maakt dat het leren makkelijker verloopt.

Alle drie willen ze vaker met een leerlingplan werken. Lisa en Mark in elk geval bij begrijpend lezen, Anne ook bij andere vakken.

4.3.3 Interactie met de onderzoeker

Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat de interacties tussen de leerlingen en de onderzoeker invloed hadden op de motivatie van de leerlingen. De relatie schept voorwaarden voor autonomie en competentie (Ryan & Deci, 2000). De interactie tussen onderzoeker en respondenten is geoperationaliseerd in vier items: Om de beurt werken, modelleren (voordoen en hardop denken door de onderzoeker), over de inhoud van de tekst praten en over andere dingen praten. De leerlingen vertelden voor elk item of het een belangrijke factor was in hun motivatie om te leren samenvatten en met begrijpend lezen bezig te zijn. In tabel 4.7 zijn hun antwoorden samengevat, aangevuld met observaties van de onderzoeker en de leerkracht.

tabel 4.7 Invloed interactievormen met de onderzoeker op de motivatie

Leerling	Top 3 interactievormen	Beleving leerling	Observaties onderzoeker/leerkracht
Mark	Over teksten praten	Over de teksten praten was leuk: <i>“Zo kon ik jouw mening zien en kon jij mijn mening zien.”</i>	Onderzoeker: Mark raakt gemotiveerd door de inhoud van teksten en het gesprek daarover.
	Om de beurt werken en modelleren	<i>“Ik vind dat fijn, zo kan ik kijken hoe jij het doet (...) en dan kan ik ook kijken hoe ik het kan doen.”</i>	
Lisa	Om de beurt werken en modelleren	<i>“Goed, want dan hoefde je niet alles zelf te lezen” en “(...) dan kon ik zelf ook zien, hoe je het goed kunt doen.”</i>	Leerkracht: <i>“Wat ik terug heb gekregen van haar moeder, is dat ze het heel fijn heeft gevonden dat ze dit bij jou mocht doen. Niet alleen vanwege begrijpend lezen, maar ook vanwege die aandacht voor haar.”</i>
	Over andere dingen praten	<i>“(...) fijn, dan hoef je je niet de hele tijd te concentreren op je werk, maar kan je ook even iets anders doen.”</i>	
	Over teksten praten	<i>“Dan kon je allebei zeggen wat je het belangrijkste vond en samen kijken hoe je het beste kan markeren.”</i> (Lisa verwijst hier ook naar het modelleren)	Onderzoeker: Lisa raakte meer betrokken door het praten over de teksten. Ze werd hierdoor gemotiveerd de teksten te lezen en begrijpen.

Leerling	Top 3 interactievormen	Beleving leerling	Observaties onderzoeker/leerkracht
Anne	Over teksten praten Over andere dingen praten Om de beurt werken en modelleren	Het praten over teksten was <i>“fijn, maar niet echt belangrijk”</i> het maakt wel dat <i>“ik er een beetje meer zin in krijg”</i> . Dit was <i>“wel fijn”</i> . <i>“(…) dan hoef ik zelf minder te doen, haha.”</i> Bij doorvragen geeft Anne aan dat ze van het modelleren toch wel <i>“een beetje kon leren”</i> .	Onderzoeker: Voor Anne waren zowel gesprekken over de teksten als over andere dingen belangrijk. Ze kwam vaak met tegenzin binnen, maar raakte door die gesprekken weer betrokken bij het leren.

Voor alle leerlingen blijkt de relatie en de interactie met de onderzoeker een belangrijke motiverende factor. Voor Mark is het praten over de teksten belangrijk. Hij heeft een brede interesse en inhoudelijke verdieping ervaart hij als motiverend. Voor Anne is praten over de inhoud ook belangrijk, in combinatie met aandacht voor de dingen waar ze als persoon mee worstelt (werkdruk, de plusactiviteiten die ze ‘moet’ doen, haar relatie met haar leerkracht en met de kinderen in haar groep). Hierover praten helpt om haar hart te luchten daarna ontstaat weer ruimte voor het leerproces. Voor Lisa geeft het praten over teksten een stukje verdieping en het praten over andere dingen een prettige manier om even te ontspannen. Ook hier ondersteunt de relatie het leren.

Alle leerlingen ervaren modelleren en om de beurt werken als motiverend omdat de onderzoeker ze hiermee concrete voorbeelden geeft voor het toepassen van de leesstrategie samenvatten. Dit draagt bij aan de competentie die zij ervaren bij het toepassen van de strategie. Mark en Lisa benoemen ook dat het fijn is dat ze hun eigen mening kunnen inbrengen en hierover te sparren. Anne benoemt dit niet zo, maar ook bij haar gebeurde dit veelvuldig. De relatie krijgt hierdoor een gelijkwaardig karakter.

4.4 Resultaten

In de volgende paragrafen worden de uitkomsten van het onderzoek voor deelvraag 2 en 3 gepresenteerd en geïnterpreteerd.

Deelvraag 2: Wat is het effect van het werken met een leerlingplan op de resultaten bij begrijpend lezen?

Deelvraag 3: Hoe beleven de leerlingen het werken met het leerlingplan in relatie tot hun resultaten?

4.4.1 Strategietoets

De strategietoets van Nieuwsbegrip geeft een indicatie of de leerlingen leesstrategieën kunnen toepassen. De toets heeft 14 vragen. Voor samenvatten zijn er 3 vragen opgenomen, die signaleren of de leerling hoofd- en bijzaken kan onderscheiden en of ze de essentie van een tekst kunnen samenvatten. De toets heeft verschillende versies met peildata in november en februari. De uitkomsten staan in tabel 4.8.

Tabel 4.8 Uitkomsten strategietoets

Leerling	Afname versie 1 (20-11-2014)	Afname versie 3 (24-02-2015)
Mark	8 goed, onvoldoende Van de 3 vragen over samenvatten 2 goed.	8 goed, onvoldoende Van de 3 vragen over samenvatten 1 goed.
Lisa	10 goed, voldoende Van de 3 vragen over samenvatten 2 goed.	7 goed, onvoldoende Van de 3 vragen over samenvatten 1 goed.
Anne	10 goed, voldoende Van de 3 vragen over samenvatten 2 goed.	9 goed, voldoende Van de 3 vragen over samenvatten 1 goed.

De strategietoets laat bij alle leerlingen een achteruitgang zien in de beheersing van samenvatten. Samenvatten, zoals gemeten door deze toets, blijft dus een aandachtspunt.

4.4.2 Deelname aan de lessen Nieuwsbegrip

Dit item brengt in beeld of de leerlingen door het werken met het leerlingplan een meer actieve inbreng hebben gekregen bij de instructie en verwerkingslessen. In de begin- en eindsituatie is

gevraagd naar hun deelname aan deze lessen en of daar in iets veranderd is. Aan de leerkrachten is dezelfde vraag voorgelegd. Zie tabel 4.9 voor de uitkomsten.

Tabel 4.9 Deelname lessen Nieuwsbegrip

Leerling	Beginsituatie	Eindsituatie	Observaties leerkracht
Mark	Mark heeft interesse in de lessen, zijn deelname is vooral passief: <i>"Ik luister liever"</i> .	Mark doet actiever mee bij de lessen Nieuwsbegrip: <i>"Ik kan beter opletten en kijken (...) naar wat ze allemaal uitlegt."</i>	De leerkracht ziet een grote verandering: <i>"Hij neemt er actiever aan deel. Hij kon ook heel goed zijn leerdoel benoemen in dat markeren: "ik markeer teveel. Je ziet dat hij daar dan heel alert tijdens de instructie mee bezig is."</i> Bij verwerkingsopdrachten is Mark actief betrokken. Dit is <i>"opvallend anders"</i> dan voor de interventie.
Lisa	De lessen zijn <i>"Wel leuk, maar soms heb ik er geen zin in."</i> Opdrachten maakt ze omdat het moet, maar zijn wel nuttig.	Lisa geeft aan dat ze beter is gaan meedoen bij de lessen en dat ze opdrachten makkelijker kan maken.	Bij de instructielessen <i>"luistert ze, maar wel actief. Ze is wel betrokken."</i> Lisa is steeds meer uit haar zelf de teksten gaan markeren, iets waar ze in het begin aansporing bij nodig had.
Anne	Anne doet soms wel, soms niet actief mee aan de instructielessen. Ze vraagt ook wel eens een beurt en vindt het meestal wel leuk om te horen wat anderen vertellen.	Anne ervaart zelf geen verandering in haar deelname: <i>"Nee, dat is eigenlijk nog hetzelfde."</i>	<i>Bij de instructielessen "(...) wil ze graag vertellen. Ze weet veel van dingen, dat wil ze dan ook graag delen."</i> Ze is ook wel geïnteresseerd in de mening van anderen. Dit is niet veranderd gedurende het onderzoek.

Het beeld dat dit item oplevert is divers. Zowel Mark als zijn leerkracht ervaren hier een duidelijk verandering in zijn houding. Hij is actiever, past de bij het onderzoek geleerde strategie zelfstandig toe en is meer betrokken bij het maken van de verwerkingsopdrachten. Lisa geeft aan dat ze tijdens de lessen actiever deelneemt en opdrachten makkelijker kan maken. Haar leerkracht ervaart die actievere deelname niet. Ze ziet wel dat Lisa de geleerde strategie steeds zelfstandiger gaat toepassen. Bij Anne lijkt er geen verschil tussen begin- en eindsituatie te zijn in haar deelname bij de lessen.

4.4.3 Gemarkerde teksten en samenvattingen

De leerlingen hebben gedurende het onderzoek geoefend met het markeren van hoofdzaken en het schrijven van samenvattingen van teksten van Nieuwsbegrip. Door deze producten aan het begin en het eind van het onderzoek te vergelijken ontstaat een beeld van de ontwikkeling van de vaardigheid in samenvatten. Bij het vergelijken is gelet op de mate waarin de hoofdzaken zijn gemarkeerd en of de hoofdzaken in de geschreven samenvatting terugkomen. Ook is gelet op het gebruik van eigen woorden, in plaats van het letterlijk overnemen van zinnen uit de tekst. In tabel 4.10 staan de uitkomsten van de vergelijking samengevat. Zie bijlage 7 voor de analyse van de leerlingproducten.

Tabel 4.10 Vergelijking van gemarkeerde teksten en samenvattingen

Leerling	Markeren tekst		Schrijven samenvatting	
	Beginsituatie	Eindsituatie	Beginsituatie	Eindsituatie
Mark	Niveau B Hele zinnen, mist deels hoofdzaken	Niveau B Deels zinnen, deels kernwoorden. Meer hoofdzaken, minder bijzaken	Zinnen letterlijk uit de tekst, mist deel hoofdzaken.	Meer de hoofdzaken. Zinnen in eigen woorden. Beter lopend verhaal
Lisa	Niveau A Hele zinnen, mist deel hoofdzaken	Niveau A Nog veel zinnen, maar deels ook kortere stukjes die samen hoofdgedachte alinea vormen.	Zinnen letterlijk uit tekst. Mist deel hoofdzaken.	Meer de hoofdzaken. Deels zinnen uit tekst, deels eigen woorden. Beter lopend verhaal.
Anne ^{*)}	niveau A Hele zinnen. Hoofdzaken goed.	Niveau B Hele zinnen, deels ook kernwoorden.	Zinnen letterlijk uit de tekst. Hoofdzaken goed.	Deels zinnen uit tekst, deels eigen woorden. Hoofdzaken goed.

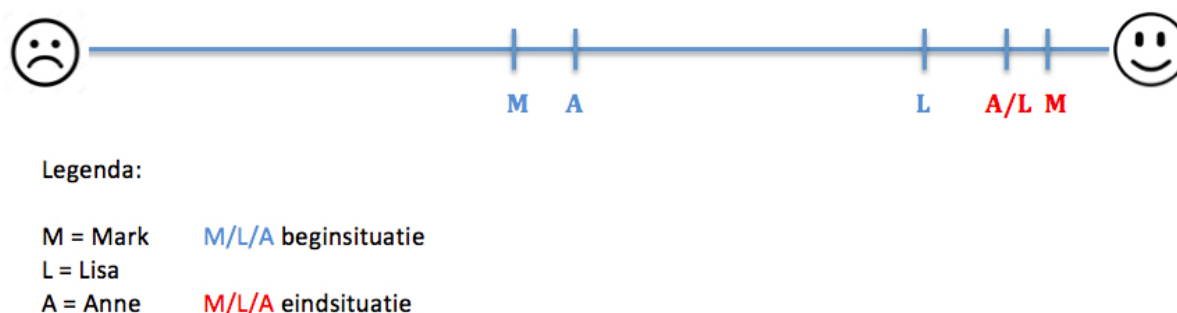
*) Gebaseerd op teksten die tijdens de onderzoeksessies gemaakt zijn.

Bij de alle drie leerlingen is een verbetering zichtbaar in de kwaliteit van het markeren en samenvatten. Mark en Anne zijn op een hoger tekstniveau gaan werken dan in de klas. Bij alle leerlingen lukt het in de eindsituatie beter om de hoofdzaken uit de tekst te selecteren, waarbij vaker kernwoorden worden gemarkeerd en minder vaak hele zinnen. Bij het schrijven van de samenvattingen worden vaker eigen bewoordingen gebruikt. Hierdoor lopen de verhalen beter. Ook lukt het weergeven van de hoofdzaken beter. Er is dus duidelijk vooruitgang zichtbaar, maar het leerproces is nog niet voltooid.

4.4.4 Ervaren competentie

Om te onderzoeken hoe de leerling zijn eigen ontwikkeling beleeft is een schaallijn. De leerlingen is gevraagd hun vaardigheid in samenvatten op deze lijn te scoren aan het begin en aan het eind van het onderzoek. De uitkomsten staan in afbeelding 4.1.

Afbeelding 4.1 Beleving competentie samenvatten



Alle leerlingen geven op de schaallijn aan dat ze beter zijn geworden in samenvatten. In tabel 4.11 staat hun toelichting bij deze scores samengevat, aangevuld met observaties van de leerkracht.

Tabel 4.11 Ervaren competentie samenvatten

Leerling	Ervaren competentie	Observatie leerkracht
Mark	<i>"Ik kon niet zo goed zeggen, wat zijn hoofdzaken en wat is bijzaak. Dat lukt met markeren nu beter. Ook het samenvatten, de hoofdzaken opschrijven in eigen zinnen lukt beter."</i>	Zijn leerkracht ziet veel vooruitgang: <i>"Mark is erg gegroeid in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken."</i> Ook let hij beter op <i>"wat de schrijver hem wil vertellen en wat zijn eigen ideeën bij een tekst zijn."</i>
Lisa	Op de vraag of ze nu beter is geworden in samenvatten antwoordt Lisa volmondig <i>"ja"</i> . <i>"Ik heb heel veel gelezen (...) en ik heb ook echt de tijd genomen om te kijken naar wat belangrijk is en wat niet."</i> Ook noemt ze dat ze beter is geworden in het samenvatten in haar eigen woorden: <i>"Ook met zelf zinnen maken, hoe je dat het best kunt doen."</i>	Haar leerkracht ziet duidelijk verschil : <i>"Ik denk dat de tools die je haar hebt geleerd, dat ze daar iedere week iets aan heeft. Doordat jij met haar geoefend hebt met de strategieën en het aanpakken van een tekst is dat nu meer geautomatiseerd."</i>
Anne	Het plan heeft geholpen om beter te worden in samenvatten: <i>"(...) omdat je het vaak gedaan hebt, leer je het beter."</i> Het onderscheiden van hoofd- en	De leerkracht heeft hier onvoldoende zicht op.

	bijzaken lukt beter: <i>"want dat wist ik eerst nog niet zo goed."</i>	
--	--	--

Zowel leerkrachten als leerlingen ervaren een toename in competentie met betrekking tot de vaardigheid samenvatten. Alleen bij Anne heeft de leerkracht hiervan onvoldoende beeld.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

5.1 Inleiding

Op basis van de data in hoofdstuk 4 worden in dit hoofdstuk per deelvraag conclusies getrokken en teruggekoppeld naar de onderzoeksvraag:

Kan het werken met een leerlingplan de motivatie en de resultaten bij begrijpend lezen verbeteren van de 3 leerlingen uit groep 6 die ik begeleid?

Daarna wordt ingegaan op de relevantie voor mijn onderwijspraktijk en wordt de onderzoeksopzet kritisch besproken.

5.2 Conclusies over het effect van het leerlingplan op de motivatie van de leerlingen

Deelvraag 1: Wat is het effect van het werken met een leerlingplan op de motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen?

Deelvraag 3: Hoe beleven de leerlingen het werken met het leerlingplan in relatie tot hun motivatie?

Het werken met een leerlingplan heeft ten opzichte van de beginsituatie een positief effect op de motivatie van de leerlingen. Dit is in overeenstemming met de verwachting in het theoretisch kader (Janson, 2007) (Minor, 2011). De leerlingen geven aan dat het werken met een leerlingplan leidt tot een groter gevoel van autonomie (Mark en Lisa) en competentie (Lisa en Anne) en dit motiveert hen om te leren (Pameijer & Van Beukering, 2008; Ryan & Deci, 2009). Uit de analyse van de onderzoeksgegevens komt naar voren dat het maken van actiekeuzes en de interactie tussen onderzoeker en leerlingen hierbij belangrijke motiverende factoren zijn.

Zowel leerlingen als leerkrachten geven aan dat het maken van actiekeuzes de intrinsieke motivatie ondersteunt. Alle leerlingen kregen, ten opzichte van de beginsituatie, meer zin in begrijpend lezen doordat zij actiekeuzes konden maken. Ze waren meer gemotiveerd om de leesstrategie samenvatten te willen leren. Het leerlingplan biedt de leerling een kader om bij de start van het leerproces actiekeuzes te maken. Dit onderzoek laat zien dat ook actiekeuzes tijdens de uitvoering

van het plan invloed hebben op de motivatie voor begrijpend lezen. Uit de top 3 van actiekeuzes volgt dat het kiezen van teksten de meest motiverende actiekeuze is. ook in de beginsituatie bleek de inhoud van teksten al motiverend. Dit sluit aan bij het onderzoek van Stoeldraijer (2011). Hierna volgen plannen en al dan niet samenwerken, actiekeuzes die de autonomie tijdens het zelfstandig werken vergroten. Ook het kiezen van het tekstniveau en zelf leerdoelen formuleren komen naar voren als motiverende keuzes. De leerlingen ervaren deze keuzes als 'keuzes die er toe doen' en juist die keuzes ondersteunen de intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000; Verbeeck, 2010).

De relatie is de basis om tot leren te komen (Stevens, 1997, 2002). Gedurende het onderzoek bleek gebleken dat de manier waarop de onderzoeker en leerlingen samenwerkten de uitvoering van het leerlingplan van invloed was op de motivatie van de leerlingen. Er zijn vier interactievormen onderscheiden die bijdragen aan de motivatie van de leerlingen: modelleren, om de beurt werken, gesprekken over de inhoud en gesprekken over andere zaken. De leerlingen geven aan dat zij het waarderen dat ze gehoord worden, hun mening kunnen geven en vergelijken met die van de begeleider, dat zij hun aanpak kunnen spiegelen aan die van de begeleider en dat er ruimte is voor persoonlijke zaken. Een dergelijke gelijkwaardigheid (Kienhuis, 2008; Visser, 2013) ondersteunt het eigenaarschap van de leerling (Cauffman & Van Dijk, 2011; Pameijer & Van Beukering, 2008). Een voorzichtige conclusie is dat het leerlingplan, met de intentie de leerling een stem te geven in het leerproces (*voicing*, Claasen et al., 2009), gelijkwaardigheid stimuleert en daarmee de autonomie en motivatie van de leerling vergroot

5.3 Conclusies over het effect van het leerplan op de resultaten van de leerlingen

Deelvraag 2: Wat is het effect van het werken met een leerlingplan op de resultaten bij begrijpend lezen?

Deelvraag 3: Hoe beleven de leerlingen het werken met het leerlingplan in relatie tot hun resultaten?

In de begin- en eindsituatie is gekeken naar de vaardigheid in samenvatten (strategietoets en leerlingproducten), de houding van de leerling bij begrijpend lezen in de groep en de door de leerling beleefde competentie voor leesstrategie samenvatten. De analyse van onderzoeksgegevens laat op al deze punten een verbetering ten opzichte van de beginsituatie zien.

Bij het vergelijken van leerlingproducten heeft het leerlingplan een positief effect op de leesstrategie samenvatten. Alle leerlingen zijn vooruit gegaan in hun vaardigheid om teksten op hoofdzaken te markeren en in hun eigen woorden samen te vatten. De leerlingen geven aan dat het modelleren en om de beurt werken hierbij voor hen prettig en leerzaam is. Er ontstaat een dynamisch leerproces rond het krijgen van een voorbeeld, het zelf doen en het wederzijds feedback geven op de uitvoering van de vaardigheid. Dit ondersteunt een op beheersing gerichte attitude (Boekaers, 2005). De didactiek van modelleren (Förrer & Van de Mortel, 2010) en om de beurt werken ondersteunt de competentie die leerlingen ervaren en daarmee hun motivatie (Deci & Moller, 2005). De strategietoets van Nieuwsbegrip (CED-Groep, 2014) liet echter geen vooruitgang zien voor samenvatten. Deze toets meet samenvatten door meerkeuzevragen met omschrijvingen van de kern van een tekst of alinea. Dit vraagt meer abstractievermogen van de leerling dan het samenvatten in eigen woorden. Mogelijk was de interventieperiode niet lang genoeg om hier voldoende vooruitgang te boeken of sluit de in het onderzoek aangeleerde aanpak niet voldoende aan op het gevraagde bij de toets. Ook werd bij het vergelijken van leerlingproducten duidelijk dat er vooruitgang is, maar dat het leerproces nog niet voltooid is. De strategietoets bevestigt deze bevinding.

Bij twee van de drie leerlingen ervaren zowel de leerling als hun leerkracht een positieve verandering in houding tijdens de lessen Nieuwsbegrip in de groep. Het leerlingplan draagt hier bij aan transfer vanuit de RT-context naar de groep en stimuleert bij een deel van de leerlingen een zichtbaar actievere houding tijdens de lessen.

De leerlingen ervaren in de eindsituatie meer competentie in hun vaardigheid om teksten samen te vatten. De leerkrachten van Mark en Lisa signaleren een verbetering in het markeren van teksten op hoofdzaken. Voor Anne heeft de leerkracht onvoldoende zicht op haar ontwikkeling. Het gebruiken van schaalvragen bij de het leerlingplan helpt om aan het begin van het leerproces te benoemen waar de leerling staat en wat hij kan doen om verder te komen (leerdoelen vaststellen). Bij de evaluatie ondersteunen schaalvragen de interne attributie van succes: "Wat doe ik waardoor het lukt?" (Cauffman & Van Dijk, 2011). Het leerlingplan ondersteunt zoals verwacht de competentie die leerlingen ervaren door ze te laten meedenken over leerdoelen, de beoordelingscriteria en door ze te betrekken bij de evaluatie hiervan (Janson, 2007; Stevens, 1997).

5.4 Algemene conclusie

De conclusies bij de deelvragen maken het aan het aannemelijk dat het werken met een leerlingplan heeft geleid tot een grotere motivatie en een verbetering van resultaten bij begrijpend lezen. De onderzoeksvraag kan op grond van deze conclusies voorzichtig bevestigend beantwoord worden. Voorzichtig, omdat het een kleinschalig en kwalitatief onderzoek betreft (zie ook paragraaf 5.3) en de conclusies hiervan niet gegeneraliseerd kunnen worden. De opbrengsten van het onderzoek liggen in verdiepte kennisontwikkeling voor mij als remedial teacher (Claasen et al., 2009) en *practice based evidence* (De Lange, et al., 2011) voor de manier waarop ik als begeleider de motivatie van leerlingen met het leerlingplan kan ondersteunen.

5.5 Terugkoppeling naar de onderwijspraktijk

De aanleiding voor dit onderzoek was de vraag hoe ik de motivatie van leerlingen met leerproblemen bij begrijpend lezen kan ondersteunen. Dit onderzoek heeft voor mij een stuk verdiepte kennisontwikkeling over motivatie en het leerlingplan opgeleverd, samengevat in het theoretisch kader. Door met het leerlingplan aan de slag te gaan heb ik daarnaast *practical based evidence* (De Lange et al., 2011) gekregen voor verschillende pedagogisch-didactische handelingsmogelijkheden om de autonomie en competentie van leerlingen bij begrijpend lezen te ondersteunen. Hierbij is mijn relatie met de leerlingen voorwaarden scheppend.

In het vervolg van deze paragraaf werk ik voor de drie basisbehoeften (Stevens, 1997) uit wat het PGO voor mijn praktijk en mijn persoonlijke professionele ontwikkeling heeft opgeleverd en welke vragen voor vervolgonderzoek hierbij relevant zijn. Deze ervaringen fungeren tevens als aanbevelingen voor professionele begeleiders van leerlingen buiten en in de groep. Samen dragen deze handelingsalternatieven bij aan een *autonomy supportive* (Ryan & Deci, 2009) stijl van begeleiden, die de competentie en autonomie die de leerlingen ervaren kan ondersteunen en zo hun motivatie kan versterken (Verbeeck, 2010).

Autonomie

Actiekeuzes betrekken de leerling bij zijn leerproces en stimuleren hem om zelf oplossingen te bedenken, uitgaande van de eigen mogelijkheden (Cauffman & Van Dijk, 2011). Zo krijgt de leerling grip op zijn leerproces en kan de begeleider recht doen aan de diversiteit tussen leerlingen (Kienhuis, 2008). Hierbij kunnen actiekeuzes gekoppeld zijn aan een leerlingplan, maar ook los daarvan gemaakt worden. Dit is een belangrijk inzicht voor mij. Het bewust scheppen van ruimte voor

actiekeuzes is een krachtig pedagogisch hulpmiddel om leerlingen bij hun leerproces te betrekken. Ik ben dit als volgt gaan integreren in mijn praktijk:

- Ik gebruik leerlingplannen voor een deel van de leerstof, dat in overleg met de leerling gekozen wordt;
- Ik geef ruimte voor actiekeuzes tijdens het leerproces, zowel aansluitend op het leerlingplan als in relatie tot andere leerdoelen en de organisatie en de inhoud van het leerproces.

Om transfer naar andere leercontexten te bevorderen (als *change agent*):

- Zorg ik voor communicatie van leerdoelen, leerlingplan en actiekeuzes met leerkrachten en ouders, zodat deze ook thuis en op school ingezet worden (Van Meersbergen & Jenninga, 2012);
- Overleg ik met de leerkracht over mogelijke actiekeuzes in de groep, zoals de keuze voor tekstniveau of een leesstrategie die de leerling extra wil oefenen.

Vragen voor vervolgonderzoek naar de wijze waarop actiekeuzes de autonomie kunnen ondersteunen:

- Wat maakt een actiekeuze tot een keuze die er toe doet?
- Een deel van de actiekeuzes in dit onderzoek zijn gerelateerd aan begrijpend lezen (keuze teksten en tekstniveau). Welke vakspecifieke actiekeuzes kunnen in andere vakgebieden (rekenen en spelling) gemaakt worden?
- Welke actiekeuzes hebben het meeste effect op de motivatie?

Verbeeck (2010) en Hattie (2014) bieden hiervoor goede uitgangspunten.

Competentie

De leerlingen in dit onderzoek geven aan dat ze door het werken met het leerlingplan meer competent zijn geworden in de vaardigheid samenvatten. Voor mij als onderwijsprofessional is de manier waarop de leerlingen hun ervaring met modelleren en om de beurt werken beschrijven een eyeopener: het werkt en beter dan ik had verwacht! Door deze (ortho)didactische werkwijze bewust in te zetten kan ik de competentie en de motivatie van de leerlingen ondersteunen (Deci & Moller, 2005):

- Ik heb modelleren en om de beurt werken als didactische principes geïntegreerd in mijn aanpak bij begrijpend lezen en andere vakken;

Een andere manier waarop ik met het leerlingplan de competentie van leerlingen kan ondersteunen is het betrekken van leerlingen bij het opstellen van evaluatiecriteria en ze actief te betrekken bij de evaluatie (Stevens, 1997). Hun ontwikkeling kan zichtbaar gemaakt worden met behulp van oplossingsgerichte werkvormen zoals schaalvragen en het stimuleren van interne attributie: “Wat doe ik waardoor het lukt?” (Cauffman & Van Dijk, 2011). Als remedial teacher pas ik dit nu systematisch toe door:

- Samen met de leerling beheersingsgerichte leerdoelen en evaluatiecriteria op te stellen;
- Schaalvragen te gebruiken om de eigen ontwikkeling zichtbaar te maken, in combinatie met leerlingproducten (zoals een gemarkeerde tekst, een zelf gecorrigeerd dictee of de aanpak van een contextopgave);

Aanbevelingen voor transfer naar andere leercontexten (*change agent*)

- Modelleren gebeurt al regelmatig bij begrijpend lezen. Complementeer dit met om de beurt werken (de leerling als model!) en bespreek de aanpakken;
- Ga uit van beheersingsgerichte leerdoelen: Kijk naar wat lukt en naar groei in beheersing van vaardigheden (niet alleen naar cijfers);
- Maak vooruitgang in vaardigheid van toepassen van leesstrategieën zichtbaar aan de hand van eigen producten en met oplossingsgerichte technieken zoals een schaallijn.

Verder onderzoek naar het ondersteunen van competentie:

- Hoe kan ik de aanpak van voortgang zichtbaar maken door evaluatie van eigen producten met schaalvragen toepassen bij andere vakken?

Het werk van Stevens (2002) en Boekaers (Boekaers, 2005) geeft hiervoor handvatten.

Relatie

In het kader van dit PGO ben ik op een systematische manier met leerlingen en leerkrachten in gesprek gegaan. Dit heb ik als zeer verrijkend ervaren. Van de leerlingen heb ik waardevolle inzichten teruggekregen over mijn eigen handelen als professional en houding als persoon. Het professionele

handelen bestond uit een mix van vier pedagogisch-didactische interactievormen. Leerlingen geven in het onderzoek aan dat deze interactievormen bijdragen aan hun motivatie en de resultaten. Het was voor mij verassend om te merken hoe treffend en helder zij hun ervaringen konden duiden en hoe waardevol hun inbreng is als mederegisseur. Van de leerlingen kreeg ik terug dat zij de gesprekken met mij waarderen. Een *critical friend* benoemde dat hierbij waarschijnlijk ook authentieke persoonskenmerken van mij een rol spelen, zoals een open en op dialoog gerichte houding en goed kunnen luisteren. Door de vier interactievormen bewust in te zetten kan ik werken aan onderwijsprocessen waarin zowel remedial teacher als leerling mederegisseur zijn (Kienhuis, 2008; Pameijer & Van Beukering, 2008).

Ik breng dit in praktijk door:

- Te streven naar gelijkwaardigheid door in dialoog te gaan met de leerling over het leerproces, waarbij hij actieve inbreng heeft, zijn mening kan geven en hem daarin te erkennen;
- In gesprek te gaan over de inhoud van teksten, waarbij ik mijn visie geef en ter discussie stel;
- Ruimte te maken voor gesprekken over dingen die de leerling bezig houden, vanuit oprechte persoonlijke aandacht.

Aanbevelingen voor transfer naar andere leercontexten (*change agent*)

- Voer als leerkracht regelmatig gesprekken over de inhoud van de teksten bij Nieuwsbegrip, waarbij je als *significant other* verdieping kan geven, kan uitdagen en de waarde van tekstbegrip uitdragen;
- Laat leerlingen onderling over de inhoud praten (coöperatief werken).

Verder onderzoek naar een autonomie ondersteunende stijl van begeleiden:

- Welke andere vormen van didactisch, pedagogisch en authentiek handelen dragen bij aan de autonomie, competentie en motivatie van leerlingen?
- Welke van die handelingsalternatieven passen bij mij als persoon en als professional en hoe kan ik die integreren in mijn praktijk?

Het werk van Hattie (2014), Kienhuis (2008), (Visser (2013), Ryan en Deci (2009) en Stevens (1997) biedt hiervoor een goed startpunt.

5.6 Evaluatie van de onderzoeksmethodologie

Reflectie is voor mij een doorlopend proces dat in wisselwerking met de studie- en de werkplekbegeleider, betrokken leerkrachten en *critical friends* vorm krijgt (De Bruïne et al., 2010). In deze paragraaf hanteer ik vormen van technische, instrumentele, kritische en biografische reflectie (Klabbers & Boosten, 2013).

Mijn onderzoek was initieel deductief van opzet en gericht op summatieve evaluatie. In de ontwerpfase had ik als persoon behoefte aan een dergelijke overzichtelijke onderzoeksopzet om structuur te scheppen in mijn aanpak. Tijdens het proces ben ik ook meer inductief gaan werken. Door met mijn *critical friends* en met een *open mind* op het proces te reflecteren en dit niet als een *black box* te beschouwen kon ik over de 'grenzen' van het leerlingplan heen kijken (reflectief onderzoekende houding (Klabbers & Boosten, 2013)). Zo kon ik de actiekeuzes tijdens het leerproces en de vier interactievormen bij mijn onderzoek betrekken. Dit vormt een waardevolle aanvulling op het theoretisch kader. Op basis van deze ervaring zou ik voor een vervolgonderzoek kiezen voor een meer inductieve invalshoek, met een mix van summatieve en formatieve evaluatie (De Lange et al., 2011).

Terugkijkend op het onderzoek denk ik dat de interne validiteit (meten de instrumenten wat je wilt meten? (De Lange et al., 2011)) redelijk gewaarborgd is. Door bij de interviews elk kernbegrip met meerdere items te meten en door triangulatie vanuit verschillende perspectieven te hanteren is de validiteit van de data onderbouwd. De leerlingen konden hun antwoorden goed motiveren en hun antwoorden stemmen meestal overeen met de observaties van de leerkracht en de onderzoeker. Bij Anne was validatie door de leerkracht echter moeilijk en er was sprake van een verschil in perspectief. Hier compenseert triangulatie met de observaties van de onderzoeker ten dele het gemis aan observaties van de leerkracht. Door met een grotere groep respondenten te werken zou het onderzoek minder gevoelig geweest zijn voor gedeeltelijke uitval van één van de leerlingen.

De vragenkaders voor de interviews, in combinatie met het voorstructureren van antwoordmogelijkheden (kaartjes, recente teksten, leerlingproducten) gaven de leerlingen concrete handvatten om te vertellen over hun beleving van autonomie, competentie en de relatie gedurende het leerproces. De onderzoeksresultaten komen daarbij overeen met de op grond van de theorie te verwachten effecten. Zo is een aannemelijk beeld verkregen van de wijze waarop het werken met een leerlingplan de motivatie en de resultaten bij begrijpend lezen kan ondersteunen. Een kanttekening hierbij is dat de leerlingen soms moeite hadden om vanuit een metastandpunt te

reflecteren op hun leerproces. Ik moest dan doorvragen en soms ook uitspraken samenvatten en voorleggen ter bevestiging. Door dit zoveel mogelijk in de eigen woorden van de respondenten te doen is gepoogd het interviewereffect zo klein mogelijk te houden. Bij het verslagleggen zijn alleen uitspraken die door de leerling zelf gedaan zijn opgenomen. Oudere respondenten (groep 7/8) hadden waarschijnlijk makkelijker kunnen reflecteren op hun leerproces.

Gebruikte literatuur

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO raad - Vereniging voor Hogescholen.
- Boekaers, M. (2005). <http://www.ibe.unesco.org>. Opgeroepen op 03 10, 2014, van UNESCO International Bureau of Education: <http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac10dutch.pdf>
- Boland, T., & Hooiveld, J. (2003). *Begrijpend lezen in het SBO. Op weg naar een andere aanpak*. Utrecht: APS.
- Broekhof, K. (2011). *Meer lezen, beter in taal*. Den Haag: Openbare Bibliotheken en Stichting Lezen.
- Broers, M., & Stoeldraijer, J. (2011, November). Begrijpend lezen, terug bij af? *Redax Magazine*.
- Cauffman, L., & Van Dijk, J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- CED-Groep. (2014). *Nieuwsbegrip XL: Handleiding*. Rotterdam: CED-Groep.
- Cijvat, I., Mijs, D., Gelderblom, G., & Vernooy, K. (2012). *Stap voor stap beter begrijpend lezen*. Hengelo: Expertis en Hogeschool Edith Stein.
- Claasen, W., De Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & Van Velthooven, B. (2009). *Inclusief Bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. (Vol. LEOZ Rapport 4). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Claasen, W., De Bruïne, E., Schuman, H., Simons, H., & Van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam, Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Dawson, P., & Guare, R. (2011). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor interventie*. Amsterdam: Hogrefe.
- De Bruïne, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Van de Ven, A. (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. Opgeroepen op 04 18, 2014, van www.leoz.nl: <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategieën.pdf>
- De Bruïne, E., Harinck, F., Hinze, E., Van Huijgevoort, H., Van Swet, J., & Van de Ven, A. (2010). *Praktijkgericht onderzoek in de master SEN opleidingen van WOSO, kaders en uitgangspunten*. Fontys Oso, Windesheim en Hogeschool Utrecht.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflexieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Deci, E., & Moller, A. (2005). The concept of Competence. A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. Elliot, & C. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 579-597). New York: Guilford.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen, denken, begrijpen. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Janson, D. (2007). Van wie is het handelingsplan? *Volgens Bartjens...*, 3.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: Thieme-Meulenhoff.
- Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: Basis voor dialoog en participatie. In J. van Swet (Red.), *Bouwen aan een opleiding als platform: Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

- Klabbers, W., & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding. Een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3 (2), 29-33.
- Ludeke, W. (2012). *Referentiekader Passend Onderwijs*. Utrecht: PORaad, VORaad, AOCRaad & MBORaad.
- Minor, H. (2011). *Wisseling van eigenaar van het handelingsplan. Het kind registreert zijn eigen ontwikkeling*. Opgeroepen op 03 10, 2014, van www.hbokennisbank.nl: http://www.hbokennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/?uploadId=fontys_didlmods%3Aoi%3Arepository.samenmaken.nl%3Ampid%3A28892
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2006). *Handelingsgericht werken. Een handreiking voor de remedial teacher*. Opgeroepen op Maart 28, 2014, van www.portal.fontys.nl: https://portal.fontys.nl/instituten/oso/_layouts/OSSSearchResults.aspx?k=werkmodel%20hgw&cs=Deze%20site&u=https%3A%2F%2Fportal.fontys.nl%2Finstituten%2Foso
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2008). *Handelingsgericht werken: Een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: ACCO.
- Ryan, M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, M., & Deci, E. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement, Motivation, Learning and Well-being. In K. Wentzel, & A. Wigfields, *Handbook on Motivation at School*. (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Stevens, L. (2002). Naar een ander begrip van prestatie in de school. *Vlaams tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2.
- Stevens, L. (1997). *Over denken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stoeldraijer, J. (2011). Leestategieën helpen niet bij begrijpend lezen. De dominante rol van de onderwijsinspectie bij keuze methoden. *Plein Primair*, 6, 21-24.
- Van Houten, D. (2005). *Onderwijs in een gevarieerde samenleving. Speech voor de WOSO miniconferentie*. Opgeroepen op 09 27, 2013, van www.fontys.nl: https://portal.fontys.nl/instituten/oso/_layouts/OSSSearchResults.aspx?k=Douwe%20van%20Houten&cs=Deze%20site&u=https%3A%2F%2Fportal.fontys.nl%2Finstituten%2Foso
- Van Meersbergen, E., & Jennings, J. (2012). De ecologie van de leerling, een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 175-185.
- Verbeeck, K. (2010). *Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekenen. Technisch lezen, woordenschat en leestategieën in samenhang*. Utrecht: School aan Zet - Projectbureau Kwaliteit.
- Visser, C. (2013). *Progressiegericht werken: oplossingsgericht vooruit*. Driebergen: JustInTime (JIT) Books.
- Willingham, D. (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension. *American Educator* (Winter), 39-50.

Bijlagen

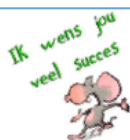
Bijlage 1: Informatie voor de beoordelaar van deze toets

n.v.t.

Bijlage 2: Format leerlingplan en ingevulde leerlingplannen

Het onderstaande format is uitgewerkt op basis van de in paragraaf 2.5 besproken theorie en het handelingsplan van Janson.

Leerlingplan	
beginsituatie	Wat lukt al goed? Waar loop ik tegen aan?
doel	Welk(e) doel(en) heb ik straks bereikt?
inhoud	Hoe ga ik daaraan werken? Welke hulp heb ik daarbij nodig?
organisatie	Welke materialen heb ik nodig Wanneer werk ik eraan? Waar werk ik eraan? Met wie werk ik samen?
monitoring	Hoe maak ik het resultaat zichtbaar? Wanneer is het resultaat zichtbaar?
evaluatie	Hoe heb ik het gedaan?



Dit plan is van: Mark

• Wat lukt al goed?	Voorspellen, vragen stellen en beantwoorden over de tekst.
• Welk doel heb ik straks bereikt?	Ik kan een tekst samenvatten.
• Hoe ga ik daaraan werken?	Belangrijke woorden onderstrepen en (bij elk stukje) 1 of 2 zinnen maken.
• Welke hulp heb ik daarbij nodig?	Uitleg-snappen-oefenen.
• Werk ik samen (met wie en hoe)?	Papa en Mama, Marcel, misschien later met <u>Yarek</u> .
• Wanneer werk ik eraan?	Thuis en op dinsdag bij Marcel.
• Waar werk ik eraan?	's Avonds thuis, op dinsdag bij Marcel en op woensdag in de les Nieuwsbegrip.
• Welke materialen heb ik nodig?	Teksten (ook zelf kiezen welke).
• Hoe maak ik het resultaat zichtbaar?	Ik laat zien dat ik het kan: markering in de tekst en de samenvatting.
• Wanneer is het resultaat zichtbaar?	Elke week. (Bij de toets op het eind)
• Hoe heb ik het gedaan?	

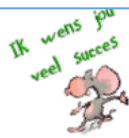


Dit plan is van: Lisa



• Wat lukt al goed?	<u>Mindmappen</u> , voorspellen, vragen maken over de tekst.
• Welk doel heb ik straks bereikt?	Ik kan de belangrijkste woorden goed markeren en dan een samenvatting maken.
• Hoe ga ik daaraan werken?	Goed lezen en in elk stukje de belangrijkste woorden of stukjes markeren. Elk stukje in één zin opschrijven, in mijn eigen woorden.
• Welke hulp heb ik daarbij nodig?	Uitleg en samen oefenen.
• Werk ik samen (met wie en hoe)?	Ik wil graag samenwerken en de juf vragen met wie.
• Wanneer werk ik eraan?	Op dinsdag (marcel) en op woensdag (bij Nieuwsbegrip).
• Waar werk ik eraan?	Overal waar het samenwerken kan (eigen tafel, instructie tafel, gang) en bij Marcel.
• Welke materialen heb ik nodig?	De leuke teksten (<u>dwz</u> Teksten die Lisa zelf kan kiezen), de teksten in de klas (wekelijkse tekst Nieuwsbegrip), markeerstiften.
• Hoe maak ik het resultaat zichtbaar?	Met een gemarkeerde tekst laat ik zien dat ik de hoofdzaken eruit kan halen. Ik kan een goede samenvatting maken. Aan een hogere score op de toets op het eind.
• Wanneer is het resultaat zichtbaar?	Elke week aan mijn werk en op het eind als ik de toets maak.
• Hoe heb ik het gedaan?	





Dit plan is van: Anne

• Wat lukt al goed?	Voorspellen, verder lezen en terug lezen.
• Welk doel heb ik straks bereikt?	De hoofdzaken goed markeren en de tekst samenvatten Ik kan het ook met een B-tekst
• Hoe ga ik daaraan werken?	Met de teksten oefenen, eerst met A en dan ook met B. In de tekst ga ik de hoofdzaken markeren en daarmee maak ik een samenvatting
• Welke hulp heb ik daarbij nodig?	Hulp van Marcel, uitleg over hoe ik het kan doen.
• Werk ik samen (met wie en hoe)?	Ik werk alleen, niet samen.
• Wanneer werk ik eraan?	Op dinsdag bij marcel en op woensdag eb op donderdag in de klas.
• Waar werk ik eraan?	Bij Marcel en in de klas aan mijn eigen tafel
• Welke materialen heb ik nodig?	Teksten van Nieuwsbegrip, markeerstiften
• Hoe maak ik het resultaat zichtbaar?	Als ik serieus aan het werk ben en als je in de tekst kunt zien dat ik de hoofdzaken heb gemarkeerd. Als ik een goede samenvatting heb gemaakt. Bij de toets (op het eind) heb ik meer punten (13!).
• Wanneer is het resultaat zichtbaar?	Elke week als ik een tekst gemaakt heb. Op het eind aan de <u>toets</u> score.
• Hoe heb ik het gedaan?	



Bijlage 3: Activiteiten per onderzoeksfase en periode van uitvoering

Voor de interventie	Uitvoering
1. Probleemanalyse en literatuuronderzoek	oktober-december 2014
2. Vaststellen van onderzoeksdoelen en formuleren van onderzoeksvragen.	
3. Keuze van deelnemers.	
4. Kiezen en uitwerken van methoden van dataverzameling.	
5. Start onderzoek: Vaststellen beginsituatie deelnemers	
Interventieperiode	
1. Uitvoering interventie werken met het leerlingplan.	december 2014 – februari 2015
Na de interventie	
1. Vaststellen eindsituatie deelnemers.	maart 2015
2. Data-analyse.	januari-april 2017
3. Verslaglegging.	

Bijlage 4: Methoden van dataverzameling

In de tabel staat de onderzoeksmethodologie samengevat. Per deelvraag is aangegeven welke variabelen en methode van dataverzameling gebruikt worden, wie de respondenten zijn en in welke onderzoeksfase de data verzameld worden.

Deelvraag	Item	Meetinstrument	Respondent	Onderzoeksfase	
				Begin	Eind
Motivatie	Interesse in inhoud van teksten	Interview	Leerling Leerkracht	X	X
	Belang van tekstbegrip	Interview	Leerling Leerkracht	X	X
	Kennen leesstrategieën	Interview	Leerling Leerkracht	X	X
	Inbreng tijdens lessen	Interview	Leerkracht	X	X
Resultaten	Toetsresultaten	Strategietoets NB	Leerling	X	X
	Product leerling	Gemarkeerde tekst en samenvatting	Leerling	X	X
Beleving	Ervaren autonomie Ervaren competentie Ervaren interactie met onderzoeker	Interview/ schaalvraag	Leerling		X

Bijlage 5: Vragenkaders Interviews

5.1 Vragenkader beginsituatie leerling

Introductie

5 min

Fris even proces op: beginsituatie, plan maken en uitvoeren, eindsituatie.

Vandaag wil ik je graag interviewen over begrijpend lezen. Ik ben benieuwd wat jij daarvan vindt en naar jouw mening over Nieuwsbegrip. Het duurt ongeveer 35 minuten.

Nadat we een aantal weken hebben gewerkt aan jouw eigen plan interview ik je nog een keer. We kunnen dan zien of er iets is veranderd.

Ik wil het interview graag opnemen, alleen het geluid. Dat helpt me om alles wat jij vertelt goed te onthouden. Die opname gebruik ik alleen voor mezelf. Als ik het opschrijf dan gebruik ik een andere naam, in verband met jouw privacy.

Check of er nog vragen zijn.

Interesse in de inhoud van teksten bij begrijpend lezen

10 min

We beginnen met een paar vragen over Nieuwsbegrip en wat jij daarvan vindt.

- Kun je me wat vertellen over wat jullie doen bij begrijpend lezen in de klas?
 - Wat doen jullie?/ waar gaat het over? / wat leer je?

2. *Neem de teksten van de drie laatste weken. Laat ze zien en vraag: Herinner je deze teksten nog? Welke tekst sprak je het meeste aan, welke het minste? (Leg op volgorde). Per tekst vraag je:*

- Wat vond je van deze tekst? Sprak het onderwerp je aan? Waarom wel/niet?
- Heb je deze tekst met plezier/interesse gelezen of omdat het moest?
- Welk(e) woord(en) vind je bij deze tekst passen (antwoordkaartjes)?
-

Schrijf nummer 1-2-3 bij de titel (1 = meest aansprekend, 3 minst)

Drones	Malala wint Nobelprijs	Grootste uitbraak van Ebola

antwoordkaartjes

leuk	niet leuk
boeiend	saai
interessant	vervelend
belangrijk om te weten	niet belangrijk om te weten
leerzaam	niet leerzaam
grappig	interesseert me niet zo

Waarde van tekstbegrip**5 min**

Als je een verhaal of boek leest snap je meestal wel waar de tekst over gaat. Soms zijn teksten wel moeilijk en is het lastiger om ze te begrijpen. (Check of de leerling het woord 'tekst' begrijpt!). Bij het vak begrijpend lezen is het idee dat je teksten beter leert begrijpen. De volgende vragen gaan over het kunnen begrijpen/snappen wat je leest. Is dat belangrijk?

5. Als je leest, wil je dan ook snappen waar het over gaat? Wat heb je daar aan?
6. Als je een tekst goed snapt/begrijpt, waar kun je dat dan aan merken?
7. Wil je teksten die je op school en thuis leest graag goed snappen/begrijpen?
8. Wil je graag goed zijn in het maken van vragen en opdrachten over een tekst?

Leesstrategieën**7 min**

Bij Nieuwsbegrip leer je werken met leesstrategieën. Hierover gaan de volgende vragen. Check of de leerling deze term kent, gebruik anders een omschrijving

9. Welke 'leesstrategieën' ken je? Wat kun je er mee? (kaart met pictogrammen erbij)
10. Helpen 'leesstrategieën' je om een tekst beter te begrijpen?
11. Gebruik jij wel eens leesstrategieën? Welke? Wanneer (NB, andere vakken, zelf lezen)?

Inbreng bij Nieuwsbegrip**7 min**

Ik ga je nu een aantal vragen stellen over wat je doet tijdens de lessen Nieuwsbegrip, de instructie en het maken van vragen en opdrachten.

12. Wil je graag meepraten bij de instructie (beurt krijgen/vragen)?
13. Vind je het interessant om te luisteren naar wat andere leerlingen vertellen over de tekst?
14. Wat vind je van de opdrachten / vragen bij de tekst? Wil je ze graag goed maken?
 - Niveau / heb je er iets aan? / beleving

Afronden**1-2 minuten**

Dit waren de vragen die ik wilde stellen, misschien heb jij nog vragen?

Super bedankt dat je me hier mee wilde helpen, zonder jou zou het me niet lukken. Volgende week gaan we samen een plan maken om aan te werken.

5.2 Vragenkader eindsituatie leerling

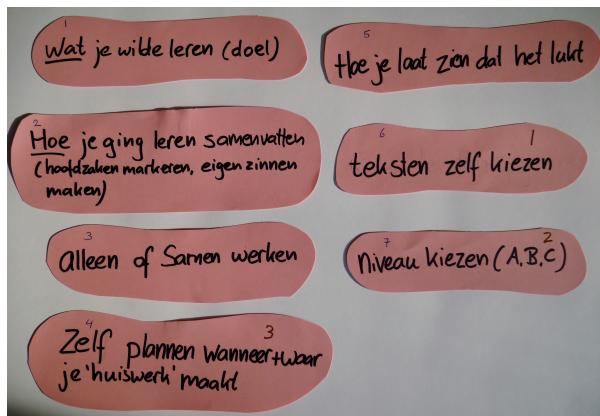
Inleiden: eigen leerlingplan erbij pakken en resumeren wat we hebben gedaan.

Motivatie

Vragen over wat je vond van het werken met een eigen plan aan begrijpend lezen. Of je het leuk vond, interessant, nuttig en leerzaam om met een eigen plan te werken.

Kaartjes met actiekeuzes laten zien en per onderdeel vragen:

- Wat vond je ervan dat je dit zelf mocht kiezen?
- Kreeg je hierdoor meer zin / plezier om het te doen? / werd het leerzaam, interessant, nuttig, leuk?
- Samenvatten / hz-bz / markeren / belangrijk om te leren? Nuttig?



Top 3: Welke 3 van deze keuzes vond jij de belangrijkste om te kunnen maken, waardoor je het leren samenvatten leuk / interessant / nuttig / leerzaam vond?

Wat vond je van het werken met het eigen plan? Vraag door op de onderdelen:

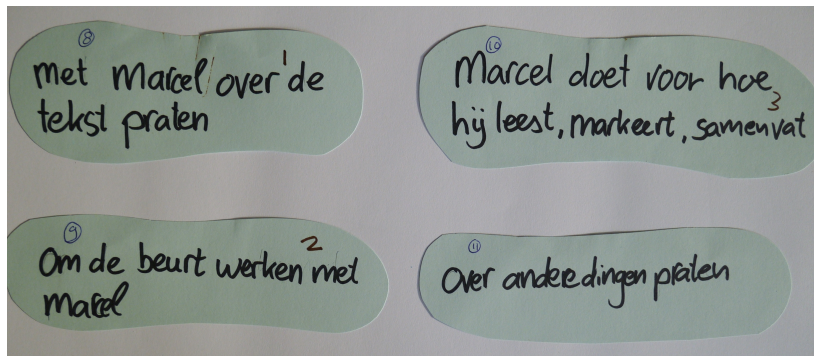
- doel (wat je wilde leren)
- meedenken over hoe je ging leren samenvatten (voorspellen, hz en bz onderscheiden, markeren, snap je het nog? samenvatting maken eigen zinnen).
- samen/alleen-oefenen
- bedenken hoe we het resultaat kunnen zien (aan je samenvattingen, toets)

Werken met het plan:

- Hoe vond je het om zelf mee te denken en te kunnen kiezen voor deze dingen? Is het mogen kiezen/ meedenken anders dan hoe je normaal in de klas werkt?
- Maakt het uit of je zelf mag kiezen of dat de juf zegt wat je moet doen? Hoe gaat dat in de klas?
- Als je zelf keuzes mag maken, vind je het dan leuker, makkelijker, nuttiger om iets te leren? Hielp het plan daarbij?
- Hielp het plan om beter te willen worden in samenvatten?

Samenwerken met Marcel (Relatie):

- Kaartjes met interactievormen laten zien en per onderdeel vragen:
- Wat vond je ervan dat we op deze manier hebben gewerkt?
- Heeft het je geholpen om te oefenen met samenvatten? Op wat voor manier?
- Lukt het leren daardoor beter? Waar merk je dat aan?
- Krijg je door deze dingen meer zin in oefenen met begrijpend lezen (leuker, meer plezier, interessanter,)



Resultaat (Competentie)

Vragen over hoe het leren samenvatten gelukt is en hoe je in de klas meedoet.

Inschalen (leren van de strategie):

- Hoe vind je dat het maken van een samenvatting nu gaat?
- Wat lukt nu beter? Voorspellen, bz en hz herkennen, markeren, samenvatten in eigen zinnen. Waaraan kun je dat zien? Ondersteun dit gesprek met gemarkeerde teksten en samenvatting, één van begin en één van eind traject.
- Wat heb jij gedaan waardoor het nu beter gaat? Heeft het werken met een eigen plan hierbij geholpen?
- Waarin zou je nog kunnen groeien?

Tekstbegrip in bredere zin en transfer

- Heeft het oefenen met de stappen je geholpen om de teksten beter te begrijpen (tekstbegrip in meer brede zin)?
- Gebruik je de stappen ook in de klas of thuis?

Deelname Nieuwsbegrip in de klas

- Ben je door het werken met het plan anders gaan meedoen bij Nieuwsbegrip in de klas?
- Wat is er anders?
- Welke dingen?(meer interesse in teksten, makkelijker vragen beantwoorden of opdrachten maken, meer meedoen met de les)

Plan algemeen

- Zou je bij andere vakken in de klas ook met zo'n plan willen werken?
- Bij welke vakken?
- Wat zou er dan anders of beter gaan?

5.3 Vragenkader beginsituatie leerkracht

Vul vooraf reeds bekende gegevens in.

Gegevens leerling

naam	lft / g.datum	groep	schoolloopbaan

- Inschatting uitstroomniveau:
- Werkhouding algemeen:
- Ambitieu?

Voorwaarden voor begrijpend lezen

	(toets)resultaten	opmerkingen
AVI		
DMT		
Woordenschat		
Begrijpend luisteren		
Interesse in en kennis van de wereld		

Begrijpend lezen

	(toets)resultaten	opmerkingen
LVS		
M5 S + V1		
M5 S + V2		
Nieuwsbegrip		
-		
-		

- Hoe schat jij de capaciteiten van deze leerling m.b.t. begrijpend lezen in? Komt eruit wat er in zit in vergelijking met indruk van intelligentie, andere vakken?
- Zijn er beperkingen?

Leervoorwaarden en vorderingen bij begrijpend lezen

Moeilijkheden/zorgen Waar loopt de leerling tegen aan?	Positieve aspecten en kenmerken van de leerling die kunnen helpen bij tekstbegrip

- Welke oplossingen/aandachtspunten zie jij als relevant voor deze leerling?

Leesmotivatie

- Leest de leerling graag en gevarieerde teksten? Op school en thuis?

Interesse in de inhoud van teksten bij begrijpend lezen

- Heeft de leerling interesse in de onderwerpen en teksten bij Nieuwsbegrip?
- Leest hij/zij de teksten van Nieuwsbegrip met plezier? En bij nadere vakken?

Waarde van tekstbegrip

- Hoe schat je de houding van de leerling t.o.v. begrijpend lezen in?
 - Vindt hij/zij het belangrijk om er goed in te zijn/worden? Waaraan merk je dat?
 - Doet de leerling moeite om teksten te begrijpen (bij Nieuwsbegrip, bij andere vakken)?
 - Weet de leerling wat begrijpend lezen is, wat het doel ervan is?

Leesstrategieën

- Weet de leerling wat een leesstrategie is?

	Kent de leerling	Toepassen lukt wel/niet
Voorspellen		
Relaties (verbanden) en verwijswoorden		
Ophelderen onduidelijkheden		
Vragen stellen		
Samenvatten		
Werken met schema's		

- Gebruikt de leerling leesstrategieën ook bij andere vakken?

Inbreng bij lessen Nieuwsbegrip

- Actief (meepraten, vraagt beurt, betrokken luisterend)
- Passief (onverschillig, niet geïnteresseerd)?
- Bij het maken van opdrachten:
 - Zelfstandig?
 - Vraagt hij/zij actief om hulp?
 - Wil hij/zij de opdrachten goed maken?

5.4 Vragenkader eindsituatie leerkracht

Kort proces resumeren.....

1. Het gaat bij de volgende vragen steeds om de vraag of je bij de leerling voor de betreffende punten een verandering hebt opgemerkt.

Betrokkenheid bij de instructielessen nieuwsbegrip	
Interesse in de inhoud van de lessen	
Deelname aan gesprek over de inhoud	
Kwaliteit van de bijdrage aan gesprekken	
Betrokkenheid bij verwerkingsopdrachten	
Andere punten.....	

2. Hoe ging het maken van huiswerk behorende bij mijn begeleiding? Lukte dit? Motivatie / plezier? Is dit anders dan bij het 'gewone' werk in de klas?
3. Heb je een beeld van de mate waarin de leerling het kunnen maken van actiekeuzes als motiverend heeft ervaren?
4. Hoe schat jij het effect van het werken met een plan met eigen leerdoelen en het kunnen maken van keuzes in op de motivatie van deze leerling? En op de resultaten?
5. Wat voor begeleiding heb je geboden bij het maken van het huiswerk?

Bijlage 6: Codeerschema interviews

De transcripties van de interviews en het logboek zijn gecodeerd volgens onderstaande legenda.

De codering volgt direct uit de onderzoeksvragen. Hier zijn een aantal codes aan toegevoegd voor onvoorziene relevante informatie en voor uitspraken die mogelijk geciteerd kunnen worden.

Deelvraag 1: Motivatie

code	item
M-1	Interesse in teksten Nieuwsbegrip
M-2	Teksten willen begrijpen
M-3	Leesstrategieën kennen en willen gebruiken

Deelvraag 2: Resultaten

code	item
R-1	Inbreng in lessen Nieuwsbegrip
R-2	Vergelijken producten leerling

Deelvraag 3: Beleving in relatie tot motivatie (Bm) en resultaten (Br)

code	item
Bm-1	Werken met leerlingplan en maken van actiekeuzes
Bm-2	Interactie met de onderzoeker
Br-1	In schalen competentie begin/eindsituatie

Diversen

code	item
A-1	(achtergronds)informatie over de leerling
Q	Uitspraken die geciteerd kunnen worden

Bijlage 7: Vergelijking van leerlingproducten in begin- en eindsituatie

Mark

Van gadget tot noodzaak (06-01-2015)

NIEUWSBEGRIIP week 28/33 2011 – Zomerles – tekst niveau B

begrijpend lezen met het nieuws van de dag

Van gadget tot noodzaak

Het is moeilijk voor te stellen dat een alledaags voorwerp als de mobiele telefoon nog maar twintig jaar bestaat. Maar het eerste mobiele telefoongesprek via gsm vond toch echt pas in juni 1991 plaats. Het werd gevoerd door de voormalige Finse minister-president en de burgemeester van Tampere in Finland. Een telefoontje dat de wereld voorgoed zou veranderen.

5 GSM
Het tijdperk van de digitale telefonie was aangebroken. In de eerste tien jaar steeg het aantal gsm-gebruikers wereldwijd al tot vijfhonderd miljoen. Gsm staat voor *global system for mobile communications*. Nu bellen meer dan 4,4 miljard mensen in 234 landen en gebieden in de wereld.

10 Koelkast
In 1983 lanceerde het Amerikaanse bedrijf Motorola de voorloper van de huidige mobiele telefoon. Dit was de DynaTac. Dat was een toestel van bijna één kilogram zwaar, met een grote antenne en spreektijd van zo'n twintig minuten. De kostprijs van het toestel was bijna 4000 dollar. Daarna gingen de ontwikkelingen snel. Het toestel werd steeds kleiner, lichter en betaalbaar voor iedereen.

15 Regels
De invloed van mobiel bellen werd zo groot dat regels niet konden uitblijven. In de bioscoop moet je je mobiele telefoon uitschakelen. In het vliegtuig mag je je telefoon niet gebruiken en ook in het verkeer is mobiel bellen niet risicoloos. Op de fiets is het niet verboden, maar wel gevaarlijk.

20

25 Steeds populairder
Vanaf 1995 werd steeds normaler om een mobiele telefoon te hebben. Het beltegoed werd in 1997 geïntroduceerd. Tegenwoordig lijkt het wel alsof je er zonder mobieltje niet bij hoort. Uit onderzoek van het Jeugdjournaal in 2011 blijkt dat 75% van de Nederlandse kinderen een mobieltje heeft. In de klas mag je je mobieltje meestal niet aan hebben staan. Op 45% van de scholen mag je je mobiele telefoon niet meenemen naar school.

30 Talloze opties
Hoewel we tegenwoordig geen dag meer zonder gsm kunnen, is dat niet alleen meer om met elkaar te praten. Foto's maken, internetten en e-mailen met een mobiele telefoon is de normaalste zaak van de wereld. Bellen met een gsm? Dat is hopeloos ouderwets. Veel mensen bellen via het internet. Konden mobiele toestellen ooit niet klein genoeg zijn, nu is dat omgekeerd. Hoe groter het scherm hoe beter, want op die manier geniet je nog meer van foto's en video's. En straks komt er ook mobiele televisie. De opmars van de gsm is dan ook nog lang niet afgelopen. Vandaag de dag zijn er al 4,4 miljard gsm-gebruikers. En elke dag komen er een miljoen mensen bij.

Naar: www.standaard.be, www.trouwen.nl, www.nu.nl, www.jeugdjournaal.nl

Het is moeilijk voor te stellen dat een voorwerp als de telefoon 20 jaar bestaat. Er bellen 4,4 miljard mensen in 234 landen in de wereld. Dyna Tag was een toestel van 1 kilo zwaar en met een grote antenne en spreektijd van 20 minuten. De kostprijs was 4000 dollar. In de bioscoop moet je je telefoon uit en in het vliegtuig mag je je telefoon niet gebruiken en in het verkeer is het niet risicoloos. Uit onderzoek van het jeugdjournaal in 2011 blijkt dat 75% van de Nederlandse kinderen een mobiel heeft en in de klas mag je je telefoon niet gebruiken op 45 % van de scholen mag je je telefoon niet meenemen. Er zijn 4,4 miljard gsm gebruikers en er komen elke dag een miljoen mensen bij.

Meteoriet slaat in (03-02-2015)

NIEUWSBEGRIIP Week 8 – 18 februari 2013 – tekst niveau B

begrijpend lezen met het nieuws van de dag

Meteoriet slaat in

Zo'n 1200 mensen zijn gewond geraakt door een meteoriet die vrijdagochtend in de Oeral in Rusland insloeg. Hij kwam neer in de buurt van de stad Tseljabinsk, ongeveer 1.500 kilometer ten oosten van Moskou. Ooggetuigen dachten aan het einde van de wereld. En de hele wereld kon de inslag meebelevén omdat er zoveel beelden van te zien waren.

5

10

15

20

25

30

35

Naar: NRC 16 & 17 februari 2013, AD 16 februari 2013

1200 mensen zijn gewond door een meteoriet. Hij sloeg vrijdag in, in Tseljalinsk, 100 km van Moskou. ooggetuigen dachten aan het eind van de wereld. De Russische academie der wetenschappen houdt het erop dat een meteoriet van 17 meter de dampkring binnenging. (mensen gingen naar hun werk of naar school)* Dit had een gevolg van een grote knal. De explosie versplinterde duizenden ramen. 1100 meldten zich bij ziekenhuizen. Meer dan 1000 huizen hadden schade. Er hingen camera's aan de ruiten (van auto's) dus stonden er tientallen filmpjes op youtube zodat de mensen dit mee konden beleven.

*) deze zin heeft Mark later tussen haakjes gezet, het is een bijzaak.

In de eerste tekst heeft Mark hele zinnen gemarkeerd. In verschillende alinea's is de kernzin niet gemarkeerd, wel zinnen met bijzaken. In de tweede tekst zijn in 2 alinea's kernwoorden gemarkeerd, in 2 alinea's zinnen. Mark markeert nu meer hoofdzaken en minder bijzaken.

De eerste samenvatting bevat nog veel zinnen die letterlijk zijn overgenomen uit de tekst en veel details (bijzaken). De tweede samenvatting geeft meer de hoofdzaken uit de tekst weer en is meer een lopend –deels in eigen woorden verteld- verhaal.

Topdrukte bij voedselbanken (16-12-2014)
Samen met maatje gemaakt

NIEUWSBEGRIIP week 24 – 11 juni 2012 – tekst niveau A
begrijpend lezen met het nieuws van de dag

Topdrukte bij voedselbanken

Het is topdruk bij de voedselbanken. Door de crisis komen er veel klanten bij. Veel mensen hebben niet genoeg geld om eten te kunnen kopen. Zij gaan naar de voedselbank. In heel Nederland maken meer dan 60 duizend mensen gebruik van de voedselbank.



Foto: ANP

Voedselbank

Dit jaar bestaat de voedselbank tien jaar. De voedselbank helpt mensen die geldproblemen hebben. Zij hebben niet genoeg geld om eten en drinken te kunnen kopen. Deze mensen kunnen gratis kratten of tassen voedsel halen bij de voedselbank. In 2002 begonnen Sjaak en Clara Sies met het ondersteunen van dertig gezinnen in Rotterdam. Sindsdien zijn er steeds meer voedselbanken gekomen. Landelijk zijn er nu meer dan honderd voedselbanken.

Meer mensen

Het aantal mensen dat zich in de eerste drie maanden van 2012 bij de voedselbank heeft aangemeld, is schrikbarend. Volgens Clara Sies zijn er in het eerste kwartaal al net zoveel aanmeldingen als in heel 2011. 'Dat komt dat door de economische crisis,' zegt Clara Sies. Sommige voedselbanken nemen zelfs geen klanten meer aan.

Minder voedsel

Er komen dus meer mensen naar de voedselbank. En tegelijkertijd komt er minder voedsel naar de voedselbank. Dat is een trend die vorig jaar ook al zichtbaar was. Voedselproducenten produceren minder. En supermarkten kopen minder in. Hierdoor blijft er minder over om aan de voedselbank te geven. De schappen van de plaatselijke voedselbank zijn nu vrijwel leeg.

Acties

In heel het land zijn er acties om meer voedsel naar de voedselbanken te krijgen. Zo roept de voedselbank in Alkmaar bewoners op om extra inkopen te doen. En dat extraatje zou dan naar de voedselbank gaan. In Vlaardingen gaat het Geuzencollege volgende week samen met leerlingen blikken inzamelen. De voedselbanken willen vooral houdbare spullen zoals groente in blik, pasta, vis in blik, olie, koffie, thee en pindakaas.

Bron: nos.nl, jeugdjournaal.nl, voedselbank.nl, voedselbankrotterdam.nl, nu.nl, rijnsmond.nl

In 2012 begonnen Sjaak en Clara Sies met ondersteunen van dertig gezinnen in Rotterdam. Door de crisis komen er veel klanten bij en sommige voedselbanken nemen zelfs geen klanten meer aan en tegelijkertijd komt er minder voedsel naar de voedselbank. In Vlaardingen gaat het Geuzencollege met de leerlingen blikken inzamelen.

Valentijnsdag (27-01-2015)
Zelfstandig gemaakt

NIEUWSBEGRIIP week 24 – 11 juni 2012 – tekst niveau A
begrijpend lezen met het nieuws van de dag

Valentijnsdag

Maandag 14 februari is het Valentijnsdag! Mensen die elkaar lief vinden geven elkaar op die dag cadeautjes of bloemen. Of ze sturen een kaart naar iemand.



Foto: ANP

Dag van de liefde

14 februari is de dag van de liefde. In Engeland en de Verenigde Staten wordt Valentijnsdag al eeuwenlang gevierd. In Nederland wordt Valentijnsdag sinds vijftig jaar gevierd. Valentijnsdag is oorspronkelijk voor mensen die in het geheim verliefd zijn. Ze sturen een valentijnskaart naar de persoon op wie ze verliefd zijn. Dat mag anoniem. Ze hoeven hun naam dus niet op de kaart te schrijven.

Heel veel rode harten

Valentijnsdag wordt in Nederland steeds groter gevierd. In de winkels liggen rode harten. Er zijn rode snoepjes, ballonnen en kussens. Alles heeft de vorm van een hart. De bloemenwinkels staan vol met rode rozen. Je kunt allerlei valentijnskaartjes kopen. Sommige mensen vinden het overdreven.



Foto: ANP

Hoe is Valentijnsdag ontstaan?

Niemand weet precies waar Valentijnsdag vandaan komt. Er bestaan verschillende verhalen over. Hieronder staan twee van die verhalen.

Sint Valentijn

Heel lang geleden was er een Romeinse man. Hij heette Valentijn. Hij wilde christen worden. Maar de Romeinen vonden dat niet goed. Ze hadden namelijk een ander geloof. Valentijn moest naar de gevangenis. De Romeinen besloten om Valentijn op 14 februari te vermoorden. Voordat Valentijn vermoord werd, schreef hij stiekem een briefje. Het was voor de blinde dochter van de gevangenisbewaker. Want Valentijn was verliefd op haar. In het briefje stond: 'Van je Valentijn...' Toen ze het briefje kreeg, kon ze weer zien.

Juno

Een ander verhaal gaat over Juno. Juno was de koningin van alle Romeinse goden en godinnen. Ze vond het leuk om feesten te geven. Op 14 februari gaf ze een heel groot feest. Alle Romeinse jongens en meisjes waren uitgenodigd. Op dit feest trok iedereen een lootje. Op ieder lootje stond de naam van een jongen of meisje. De godin Juno wilde op het feest zo veel mogelijk stelletjes vormen. Ze hoopte dat veel jongens en meisjes aan het einde van het feest verliefd op elkaar waren.

Naar: www.nos.nl/jeugdjournaal, http://nl.wikipedia.org

Op 14 februari is het Valentijnsdag. In Engeland en de V.S. wordt het al lang gevierd, in Nederland nog niet. In winkels liggen veel rode harten, net als rode snoepjes, ballonnen en kussens voor hun geliefden. Sommige mensen vinden het overdreven. Eigenlijk weet niemand waar Valentijn vandaan komt. Veel mensen denken dat het van een Romeinse man afkomt, die Valentijn heet en anderen van de Godin Juno.

In beide teksten markeert Lisa hele zinnen. Het zijn relevante zinnen, maar niet altijd de kernzin van een alinea. In de tweede samenvatting zijn de hoofdzaken wat beter gekozen. In de laatste alinea markeert ze korte stukjes tekst, die samen raken aan de kern van de boodschap in die alinea. De samenvatting van de eerste tekst bestaat uit letterlijk overgenomen gemarkeerde zinnen die samen redelijk het verhaal navertellen. Bij de tweede samenvatting zijn de hoofdzaken beter weergegeven. Hier gebruikt Lisa nog steeds zinnen uit de tekst, maar het verhaal loopt wel beter. De tweede helft van de tekst vat ze meer in haar eigen woorden samen.

Van handig tot onmisbaar (09-12-2014)

NIEUWSBEGRIIP week 28 – 33 zomerles – tekst niveau A 

begrijpend lezen met het nieuws van de dag

Van handig tot onmisbaar

Kun jij je voorstellen dat je geen mobiele telefoon hebt? **Twintig jaar geleden had niemand er één.** De mensen hadden thuis een telefoon met een snoer er aan. Je kon alleen bellen op de plek waar de telefoon stond.

Twintig jaar geleden

5 Het eerste mobiele gesprek was **twintig jaar geleden**. Op 1 juli belde de premier van Finland **met een burgemeester**. Hij belde vanuit zijn auto. De telefoon was heel groot en zwaar. Hij woog een paar kilo. Dat kwam omdat er meerdere accu's in zaten. Je kon er alleen maar mee bellen. En daar was hij ook voor.

Overal bereikbaar

10 **De mobiele telefoon heeft het leven veranderd.** Bijna elke 12 jarige heeft een mobieltje. Twintig jaar geleden was een mobiele telefoon alleen beschikbaar voor de rijke mensen. **Iedereen is nu bijna overal bereikbaar.** Waar je ook bent op de wereld. Overal kunnen we gesprekken voeren en sms-berichten versturen. Je kunt ook foto's delen met elkaar. **Veel mensen kunnen niet meer zonder hun telefoon.** Ze nemen hem overal mee naar toe. Als het toestel het niet meer doet raken ze in paniek. Het lijkt wel of ze eraan verslaafd zijn.

Voor jezelf

20 Het belangrijkste van de mobiele telefoon was dat je met anderen kon spreken. **Maar je kunt de telefoon tegenwoordig ook alleen voor jezelf gebruiken.** Je kunt iets opzoeken op internet, je kunt er foto's mee maken en je kunt er mee gamen. Sommige kinderen en volwassenen vertoelen hun mobieltje zelfs. Ze kopen er een prachtig hoesje voor. En ze hangen er een mooi ketting aan.

Op school

25 Het lijkt wel alsof je er zonder mobieltje niet bij hoort. Er is pas een onderzoek gedaan. **De meeste Nederlandse kinderen hebben een mobieltje,** iets meer dan de helft van de ouders betaalt alle kosten voor het mobieltje. **Veel scholen zijn niet zo blij met al die mobieltjes.** In de klas mag je je mobiel niet gebruiken. En je moet hem ook uitzetten. Op bijna de helft van de scholen mag je je mobieltje niet eens meenemen. Bijna de helft van de kinderen kan niet zonder mobieltje. Mobieltjes zijn echt niet meer weg te denken.

Bron: www.jeugdjournaal.nl www.gsmacties.nl/nieuws



Foto: ANP

Twintig jaar geleden had niemand er één (mobieltje). Toen was het eerste mobiele gesprek tussen de premier van Finland en een burgemeester.

De mobiele telefoon heeft het leven veranderd. Iedereen is nu overal bereikbaar. Veel mensen kunnen niet meer zonder hun mobieltje, vooral omdat je er leuke dingen voor jezelf mee kunt doen.

De meeste Nederlandse kinderen hebben een mobieltje. Scholen zijn er niet zo blij mee.

(Zinnen Anne zijn cursief weergegeven)

Luchtballonnen met internet (13-01-1015)

NIEUWSBEGRIIP 

begrijpend lezen met het nieuws van de dag

Luchtballonnen met internet

Sinds de jaren negentig van de vorige eeuw maken steeds meer burgers gebruik van internet. Een aanzienlijk deel van de aardbol is nu voorzien van **internetverbindingen**. Maar **niet overal zijn die verbindingen zo goed als bijvoorbeeld in Nederland**. Er wordt nu een experiment gedaan met **luchtballonnen**.

5 Verbindingen

In grote lijnen zijn er **twee soorten internetverbindingen: via kabels of draadloos**. Kabelverbindingen worden aangewend om gebouwen op internet aan te sluiten. Vanaf de straat lopen kabels onder de grond bij gebouwen naar binnen. Daarnaast zijn er draadloze internetverbindingen zoals 3G. Met 3G heb je ook op je telefoon redelijk snel internet. Maar in aanzienlijke delen van de wereld is dat anders.

10 **Twee derde van de wereldbevolking heeft niet zo'n goede verbinding.** In hun land zijn internetverbindingen traag of erg duur.

Ballonnen

Google wil deze problemen oplossen met luchtballonnen. Het bedrijf is een experiment begonnen waarbij ballonnen de ruimte in worden gestuurd. **Die ballonnen kunnen mensen in afgelegen gebieden voorzien van internet.** Het project is deze week begonnen in Nieuw Zeeland. Het heet project 'Loon'. Dertig ballonnen werden gelanceerd naar een plaats in de stratosfeer. Dat is twintig kilometer boven de aarde. Vijftig gezinnen zullen gebruik maken van de dienst via speciale antennes.

Netwerk

Er is eerder geprobeerd internetstations heel hoog in de lucht te gebruiken. Maar er was steeds een probleem. Het was altijd ondoenlijk om die stations op een vaste plaats te houden. Onderzoekers van Google denken nu dat ze **de ballonnen kunnen besturen**. Dat kan door de windstromingen in de stratosfeer te gebruiken. Ze laten de ballonnen kleine stukjes stijgen of dalen. Dat doen de onderzoekers via computersignalen. Daardoor kunnen de ballonnen meedrijven op specifieke windstromen. Zo komt een ballon op **een goede plaats terecht**. Uiteindelijk moet er een **netwerk ontstaan van ballonnen**. Met dat netwerk krijgen ook de meest afgelegen plaatsen een goede internetverbinding. Zo'n verbinding is ongeveer even snel als een 3G-verbinding.

Toekomst

35 **Zit er toekomst in de ballonnen?** Gaan we straks wereldwijd surfen via deze ballonnen? Als dat zou kunnen, zou openbreken van straten niet langer een noodzaak zijn. Maar zover is het nog niet. Google geeft zelf aan dat 'Loon' nog heel erg **experimenteel** is. Er moet nog heel veel onderzocht worden. Het is afwachten geblazen.



Luchtballonnen met internet

Veel plekken hebben goed internet, bijvoorbeeld Nederland, maar twee derde van de wereldbevolking heeft niet zo'n goede verbinding. Met de ballonnen wil Google zorgen voor een goede verbinding in afgelegen gebieden. Door de ballonnen te besturen komen ze op de goede plaats terecht. Zo ontstaat een netwerk, maar ze moeten het nog uitproberen voordat iedereen verbinding heeft met ballonnen.

(Zinnen Anne zijn cursief weergegeven)

Beide teksten zijn door Anne gemarkeerd, waarbij de alinea's om de beurt hardop werden gelezen. Vanwege de problemen met het zelfstandig verwerken van teksten in de klas is er geen door Anne zelfstandig samengevatte tekst beschikbaar. De samenvattingen zijn samen met de onderzoeker gemaakt. Om de beurt een zin.

Op niveau van A teksten markeerde Anne vanaf het begin van het onderzoek de hoofdzaken al behoorlijk goed. In het onderzoek is vervolgens gewerkt met teksten op B niveau. Ook op dit niveau lukt het markeren van de hoofdzaken overwegend goed. Anne is in de eindsituatie naast zinnen ook meer kernwoorden gaan markeren.

Zowel op niveau A als B kan ze de hoofdzaken goed in de samenvatting opschrijven. Ze gebruikt meer haar eigen bewoordingen in de eindsituatie (alinea 'ballonnen' in de tweede tekst).