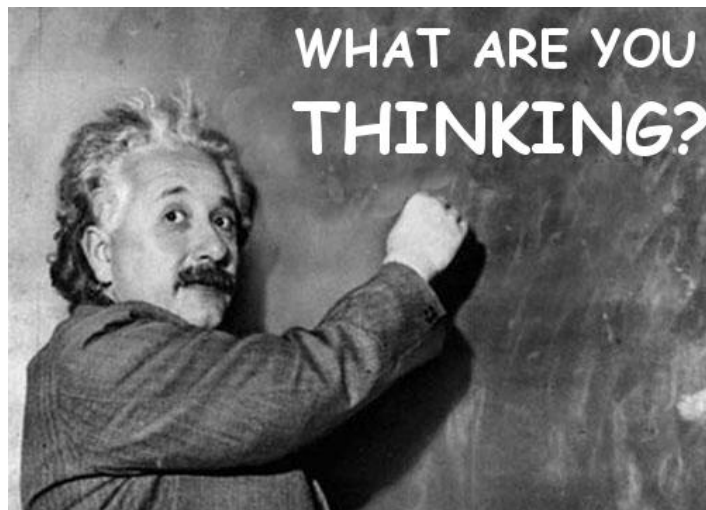


Optimalisering van de begrijpend leesinstructie door 'modeling'.



Bron: www.ieku.nl

Naam: Esther Notenboom

Studentnummer: 2022049

Opleiding: Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Studiebegeleidster: A. Middelkoop-van Erp

Datum: 1 juli 2013

Inhoud

Samenvatting.	5
Inleiding.	7
1. Aanleiding en probleemstelling.	8
1.1 Belang van het onderzoek en huidige situatie.	8
1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.	9
1.3 Doel van het onderzoek en gewenste situatie.	9
1.4 Wat is er al bekend over dit onderwerp?	10
2. Theoretisch kader.	12
2.1 Wat is begrijpend lezen?	12
2.2 Het begrijpend leesproces.	12
2.3 Leesstrategieën en het effect van het gebruik van leesstrategieën.	15
2.4 Het aanleren van leesstrategieën.	16
3. Onderzoeksmethodologie.	19
3.1 Doel van het onderzoek.	19
3.2 Keuze en verantwoording van de onderzoeksvorm.	19
3.3 De deelnemers aan het onderzoek.	20
3.4 De onderzoeksmethode, het verzamelen en analyseren van de data.	20
3.5 Het waarborgen van de kwaliteit (validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie).	22
3.6 Ethische aspecten.	23
4. Data-analyse en resultaten.	25
4.1 De gedeeltelijke beantwoording van deelvraag 1.	25
4.2 De beginsituatie.	25
4.3 De interventie en interventieperiode.	26
4.4 De vragenlijst tijdens de interventieperiode.	28
4.5 De vragenlijst na afloop van de interventieperiode.	29
4.6 Analyse van de bloklessen.	30

4.7 De cito-toets Begrijpend lezen M7.	32
5. Beantwoording van de deelvragen en onderzoeksvraag.	35
5.1 Beantwoording van de deelvragen.	35
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag.	38
5.3 Aanbevelingen en discussie.	39
6. Evaluatie en reflectie.	41
6.1 Evaluatie van het onderzoek.	41
6.2 Reflectie op mijn eigen rol als onderzoeker.	42
Literatuurlijst.	46
Bijlagen:	
Bijlage 1: vragenlijst leerlingen	49
Bijlage 2: brief aan ouders	51

Samenvatting.

Het doel van dit actieonderzoek, dat is uitgevoerd in groep 7 van een reguliere basisschool in een middelgrote stad, is na te gaan hoe de begrijpend leesinstructie geoptimaliseerd kan worden door het toepassen van 'modeling'. De aanleiding voor dit onderzoek was dat de opbrengsten van het begrijpend leesonderwijs op deze school laag zijn. In 2012 behaalde 26% van de leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 een D- of E-score op de Cito-toets Begrijpend lezen, gestreefd wordt naar een percentage uitvallers van hooguit 20%. Teksten kunnen lezen en begrijpen zijn onmisbare vaardigheden om te kunnen participeren in de maatschappij. Goede begrijpende lezers hebben een grotere kans van slagen in het voortgezet onderwijs, begrijpen wat je leest is van belang voor de toekomstige schoolloopbaan van de leerlingen (Vernooy, 2007).

Zwakke begrijpende lezers hebben moeite met het zelf ontdekken van effectieve leesstrategieën. Expliciete instructie daarin helpt deze leerlingen te lezen met begrip (Hemker, Jongen, Moelands & Van der Schoot, 2007; Willingham, 2006). Dé manier om leerlingen goed met teksten te leren omgaan, is volgens Förrer en Van de Mortel (2011) 'modeling': het hardop denkend voordoen van de denkprocessen die een goede begrijpende lezer uitvoert tijdens het lezen.

Ik weet nu dat moeilijke woorden in de tekst vaak uitgelegd worden. Door een stukje terug of verder te lezen, kom je er dan achter wat die woorden betekenen en daardoor begrijp ik de tekst beter. (leerling 22)

Gedurende drie maanden hebben de zwakke begrijpende lezers een verlengde instructie gekregen, waarin de groepsleerkracht heeft 'gemodeld'. Gekozen is in dit onderzoek voor het Gradually Released Responsibility Model van Pearson en Gallagher (1983), omdat het binnen dit lesmodel mogelijk is een verlengde instructie te geven.

Acht leerlingen uit groep 7 hebben deelgenomen aan dit onderzoek omdat zij, blijkens de beginmeting (leesbegriptoets november, versie 1, uit de methode Nieuwsbegrip XL) onvoldoende leesvaardig waren om teksten op niveau B (Meijerink

niveau 1F) te begrijpen. Na afloop van de interventieperiode laten al deze leerlingen een toename zien in leesbegrip (leesbegriptoets februari, versie 1, methode Nieuwsbegrip XL). Van zeven leerlingen is het leesbegrip zodanig toegenomen, dat zij nu voldoende leesvaardig zijn om teksten op niveau B (Meijerik niveau 1F) te begrijpen. De leerlingen die deelgenomen hebben aan dit onderzoek sturen en controleren hun leesproces nu bewust door het toepassen van sturings- en herstelstrategieën tijdens het lezen, waardoor hun leesbegrip is toegenomen.

Inleiding.

Sinds augustus 2007 werk ik als groepsleerkracht op een reguliere basisschool gelegen in het centrum van een middelgrote stad. Op mijn school volgen ruim vierhonderd leerlingen onderwijs, ongeveer 27% van de schoolpopulatie is van allochtone afkomst.

In augustus 2012 ben ik benoemd tot LB-leerkracht met als specialisatie technisch lezen en begrijpend lezen. Van mij wordt verwacht dat ik analyseer welke relevante recente opvattingen er leven op het gebied van technisch en begrijpend lezen en op basis hiervan collega's adviseer en begeleid bij het resultaat gericht werken met betrekking tot mijn specialisme. Omdat op de school de opbrengsten van het begrijpend leesonderwijs laag zijn, was voor mij al snel duidelijk welke richting mijn onderzoek uit zou gaan: ik wil onderzoeken hoe het begrijpend leesonderwijs op mijn school verbeterd kan worden.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.

In dit hoofdstuk beschrijf ik het belang en het doel van mijn onderzoek en zal ik de onderzoeksvraag en deelvragen formuleren. Ook beschrijf ik wat er al bekend is over mijn onderzoeksonderwerp.

1.1 Belang van het onderzoek en huidige situatie.

De opbrengsten van het begrijpend leesonderwijs op school X zijn laag. School X streeft ernaar dat 80% van de leerlingen een A-, B- of C-score behaalt op de Cito-toets Begrijpend lezen. Uit het Cito Leerling Volgsysteem (hierna te noemen: LVS) blijkt dat bovengenoemd percentage de afgelopen drie jaar niet behaald is. In 2012 lag het percentage uitvallers op de Cito-toets Begrijpend lezen, de leerlingen met een D- of E-score, in de groepen 5 tot en met 8 gemiddeld op 26% (bron: LVS).

Om het niveau van het begrijpend leesonderwijs te verhogen, is in augustus 2011 gestart met een nieuwe methode voor begrijpend lezen, Nieuwsbegrip XL van de CED Groep Rotterdam (hierna te noemen: Nieuwsbegrip XL). Tot augustus 2011 werd gewerkt met de methode Tekstverwerken (Noordhoff Uitgevers). De ervaringen van de leerkrachten met deze methode waren niet positief. De teksten spraken de leerlingen niet aan, de lessen werden als saai ervaren en de toetsen waren gemakkelijk, waardoor (onterecht) hoge verwachtingen ontstonden ten aanzien van het niveau van de leerlingen.

De keuze voor de methode Nieuwsbegrip XL is gemaakt omdat scholen die tot hetzelfde bestuur behoren, goede ervaringen met deze methode hebben. Recente methode-(on)afhankelijke toetsgegevens waren op dat moment nog niet aanwezig. De leerkrachten gaven wel aan dat de leerlingen meer betrokken waren bij de begrijpend leeslessen doordat de teksten inspelen op de actualiteiten en aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Ondanks de invoering van een nieuwe methode sinds augustus 2011 zijn de resultaten tot op heden nog niet verbeterd. Een trendanalyse uit het LVS laat zien dat het niveau van begrijpend lezen verder daalt.

Ik vind het belangrijk om te onderzoeken wat ik, als leerkracht van groep 7, voor invloed heb op de achterblijvende resultaten op het gebied van begrijpend lezen en wat de mogelijke oorzaken daarvan zijn. Goede begrijpende lezers hebben een grotere kans van slagen in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs, maar ook in de bovenbouwgroepen van de basisschool, krijgen leerlingen te maken met flinke stukken tekst die gelezen moeten worden om de leerstof te verwerken. Als leerlingen niet begrijpen wat zij lezen, zal het hen niet lukken om zich de leerstof eigen te maken. Begrijpen wat je leest is van belang voor de toekomstige schoolloopbaan van leerlingen (Vernooy, 2007).

1.2 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Mijn onderzoeksvraag is gericht op het handelen van mij als groepsleerkracht:

Hoe kan ik, als groepsleerkracht van groep 7, mijn instructie optimaliseren bij het begrijpend lezen door het toepassen van 'modeling'?

Hierbij formuleer ik de volgende deelvragen:

1. Over welke vaardigheden moeten leerlingen beschikken om teksten te kunnen begrijpen en met welke vaardigheden hebben leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen moeite?
2. Op welke wijze kunnen deze vaardigheden door de groepsleerkracht tijdens de instructie worden aangeleerd aan zwakke begrijpende lezers?
3. Wat is het effect van 'modeling' op de resultaten van de door deze leerlingen gemaakte methodegebonden toetsen?
4. Hoe ervaren deze leerlingen 'modeling' en passen zij de tijdens de instructie hardop denkend voorgedane strategieën toe tijdens de begrijpend leeslessen?

1.3 Doel van het onderzoek en gewenste situatie.

Het doel *in* mijn onderzoek is na te gaan hoe ik, als groepsleerkracht, effectief begrijpend leesonderwijs kan geven aan mijn groep. Ik ben groepsleerkracht van groep 7 en wil in mijn groep nagaan of de zwakke begrijpende lezers door 'modeling'

hogere resultaten behalen op de methodegebonden toetsen. Als uit mijn onderzoek blijkt dat 'modeling' een positief effect heeft op de resultaten, wil ik mijn ervaringen delen met mijn collega's. Het doel van mijn onderzoek is dat het begrijpend leesniveau in alle groepen stijgt door een effectieve instructie en alle leerlingen hogere resultaten behalen op de Cito-toets Begrijpend lezen.

1.4 Wat is er al bekend over dit onderwerp?

In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar begrijpend leesonderwijs. Lange tijd werd verondersteld dat als de mondelinge taal en het technisch leesniveau van de leerlingen voldoende was, het begrijpen van teksten daar een logisch gevolg van was. Nieuwe inzichten leren dat begrijpend lezen een ingewikkeld proces is, waarbij kennis, ervaring, denken en instructie een grote rol spelen. Zwakke begrippele lezers hebben moeite met het zelf ontdekken van effectieve leesstrategieën, deze leerlingen hebben baat bij expliciete instructie op het gebied van begrijpend lezen (Fielding & Pearson, 1994).

Miller (2002) beschrijft hoe leesstrategieën aangeleerd kunnen worden door gebruik te maken van het Gradually Released Responsibility Model van Pearson en Gallagher (1983). In de eerste fase van dit model legt de leerkracht een leesstrategie uit en 'modelt' de strategie. In de daaropvolgende fasen verschuift de verantwoording geleidelijk naar de leerling.

Förrer en Van de Mortel (2011) onderschrijven eveneens het belang van het geven van instructie. Zij benadrukken dat leerlingen vooral de leerkracht nodig hebben om goede begrippele lezers te worden. Dé manier om leerlingen goed met teksten te leren omgaan, is volgens hen 'modeling': het hardop denkend voordoen van de denkprocessen die een goede begrippele lezer uitvoert tijdens het lezen. Het nut van 'modeling' in het begrijpend leesonderwijs is in 2008 aangetoond door Fisher, Frey en Lapp (2009).

Het belang van instructie tijdens de begrijpend leeslessen wordt in bovenstaande literatuur bevestigd. 'Modeling' is bovendien een evidence-based interventie

waarmee het leesbegrip van leerlingen verbeterd kan worden. Deze literatuur en inzichten zal ik dan ook betrekken in mijn onderzoek.

Een goede begrijpende lezer heeft de mogelijkheid informatie op te nemen en te verwerken, een belangrijke vaardigheid op zowel de basis- als de middelbare school. Het is van belang leerlingen deze vaardigheid goed aan te leren. Hoe deze vaardigheid aangeleerd kan worden, beschrijf ik in het volgende hoofdstuk waarin ik mijn onderzoek theoretisch onderbouw vanuit de door mij bestudeerde literatuur.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.

In hoofdstuk 1 heb ik de aanleiding tot en het belang van dit onderzoek beschreven. Ook zijn in hoofdstuk 1 de onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd. In dit hoofdstuk worden centrale begrippen gedefinieerd en wordt het uit te voeren onderzoek theoretisch onderbouwd.

2.1 Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen wordt door Förrer en Van de Mortel (2011) omschreven als:

“Het vermogen geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip. Begrijpend lezen is een doelgericht denkproces, waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. De lezer geeft in interactie met de tekst betekenis aan de woorden, de zinnen en de tekst als geheel. Dit betekenisgevende proces is de essentie van lezen”.

Begrijpend lezen is dus een actief proces, waarbij de lezer verwerkt wat hij leest. Strategieën zijn daarbij een hulpmiddel, zij sturen het denkproces, helpen de lezer betekenis te geven aan een tekst en zorgen ervoor dat de lezer actief blijft lezen. Het gebruik van strategieën en het effect daarvan op het tekstbegrip wordt in paragraaf 2.3 beschreven.

2.2 Het begrijpend leesproces.

Vanuit verschillende invalshoeken kan naar het begrijpend leesproces worden gekeken. Bouwers en Van Goor (2007) beschrijven drie benaderingen van begrijpend lezen: de taalkundig-psychologische benadering, de leesstrategische benadering en de cognitief-psychologische benadering.

De taalkundig-psychologische benadering ziet begrijpend lezen als een proces wat is opgebouwd uit deelprocessen die op verschillende niveaus plaatsvinden. Het eerste niveau heeft betrekking op het woord. Een woord moet herkend (gedecodeerd) worden, gerelateerd worden aan de woordenschat waarover de lezer beschikt en

vervolgens geïntegreerd worden in hetgeen de lezer heeft gelezen. Het tweede niveau heeft betrekking op zinsbegrip. De zin moet begrepen worden door uit de verschillende woorden en delen van de zin de betekenisdragende elementen te herkennen. Het derde niveau heeft betrekking op tekstbegrip. Minder belangrijke proposities worden weggelaten en de belangrijkste worden geïntegreerd tot een samenhangend geheel, waardoor tekstbegrip ontstaat. Om dit proces goed te laten verlopen moet de lezer moeiteloos kunnen decoderen, over een uitgebreide woordenschat beschikken, een goed functionerend werkgeheugen hebben, proposities in zich op kunnen nemen en aan elkaar kunnen relateren en hoofd- en bijzaken van elkaar kunnen scheiden. De taalkundig-psychologische benadering gaat uit van 'direct' begrijpen, de lezer gebruikt geen begrijpend leesstrategieën om tot tekstbegrip te komen.

De leesstrategische benadering onderscheidt twee vormen van begrijpen bij het lezen: het 'directe' begrijpen en het begrijpen door het bewust zoeken naar oplossingen. Deze benadering gaat ervan uit dat begrijpend leesproblemen vaak veroorzaakt worden door taalgebruiksproblemen. Het (on)bewust inzetten van leesstrategieën zou leerlingen helpen te komen tot tekstbegrip. Deze strategieën moeten de leerlingen zelf ontdekken of kunnen worden aangeleerd door middel van systematisch onderwijs in leesstrategieën.

De cognitief-psychologische benadering noemt decoderen en begrijpend luisteren als de belangrijkste voorwaarden voor lezen met begrip. Begrijpend luisteren is gebaseerd op syntactisch bewustzijn en pragmatisch bewustzijn. Lezers zijn syntactisch bewust als zij bewust aandacht kunnen besteden aan de grammaticale structuur van een zin. Met pragmatisch bewustzijn wordt bedoeld dat lezers (bewust) aandacht kunnen besteden aan de samenhang en relaties tussen zinnen, de lezer bewerkt als het ware de (gelezen) tekst. Hiervoor is meta-linguïstisch bewustzijn van de lezer vereist, de lezer moet zich kunnen richten op de taal, los van de betekenis. Deze benaderingswijze heeft veel overeenkomsten met de taalkundig-psychologische benadering. Wel kent de cognitief-psychologische benadering meer betekenis toe aan de controle van het eigen denkproces.

De hierboven uiteengezette benaderingen verklaren het begrijpend leesproces vanuit verschillende invalshoeken. De mogelijke oorzaken van problemen met begrijpend lezen die uit deze benaderingen volgen zijn een gebrekkige vaardigheid op het gebied van decoderen, problemen met het luisteren, een onvoldoende woordenschat en onvoldoende gebruikmaking van leesstrategieën.

Bouwers en Van Goor (2007) concluderen vervolgens dat de technische leesvaardigheid, het decoderen, in de groepen 3 en 4 een grote rol speelt. In de groepen 5 tot en met 8 neemt de rol van het technisch lezen af en wordt het gebruik van leesstrategieën belangrijker. Zij verklaren de afnemende rol van het technisch lezen doordat in de groepen 3 en 4 tijdens het decoderen een groot beroep wordt gedaan op het verwerken fonologische aspecten, zoals het kunnen onderscheiden en benoemen van afzonderlijke klanken in een woord. In de groepen 5 tot en met 8 herkennen leerlingen steeds meer woorden door uit te gaan van de visuele kenmerken van het hele woord en door gebruik te maken van de context.

Vernooy (2006) daarentegen is van mening dat juist de technische leesvaardigheid en het beschikken over een goede leeswoordenschat onderliggende vaardigheden zijn voor tekstbegrip. Om een tekst te kunnen begrijpen, moeten leerlingen negentig tot vijftiennegentig procent van de woorden in een tekst kennen, of de betekenis van die woorden kunnen achterhalen uit de context. Leerlingen die problemen hebben met het decoderen, kunnen hun aandacht onvoldoende richten op het begrijpen van de tekst, omdat zij zich voornamelijk richten op het decoderen van de woorden. Ook de woordenschat van zwakke technische lezers ontwikkelt zich minder snel dan die van goede lezers. Goede lezers lezen immers meer teksten en hebben daardoor een grotere kans hun woordenschat uit te breiden. Vlot technisch kunnen lezen zou bovendien cruciaal zijn omdat dit zowel invloed heeft op de woordenschat als op het kunnen toepassen van leesstrategieën. Een zwakke technische lezer zal tijdens het lezen geen gebruik (kunnen) maken van leesstrategieën.

In groep 7 op basisschool X is het technisch leesniveau van drie leerlingen onvoldoende, één van deze leerlingen is dyslectisch. Het technisch leesniveau van deze leerlingen ligt op midden 5 (LVS). De leesbegriptoets (Nieuwsbegrip XL) wordt door acht leerlingen onvoldoende gemaakt. De leerling met dyslexie behaalt voor

deze toets een voldoende. Hieruit maak ik op dat, voor wat betreft deze leerlingen, het standpunt van Bouwers en Van Goor wordt bevestigd. De rol van het technisch lezen om te komen tot tekstbegrip neemt af, want van slechts één leerling van wie het leesbegrip onvoldoende is, is het technisch leesniveau eveneens onvoldoende.

2.3 Leesstrategieën en het effect van het gebruik van leesstrategieën.

Leesstrategieën zijn activiteiten die een lezer bewust en doelgericht uitvoert en die de lezer helpen bij het begrijpen van teksten en het halen van informatie uit die teksten (Förrer & Van de Mortel, 2011). Sturing van het eigen leesproces is volgens Perfetti (2009) de belangrijkste, overkoepelende leesstrategie, waarbij gebruik wordt gemaakt van verschillende strategieën. Zwakke begrijpende lezers hebben, aldus Ahlers en Van de Mortel (2009), moeite met metacognitieve vaardigheden. Zij plannen hun leesgedrag niet of nauwelijks, controleren zichzelf onvoldoende tijdens het lezen en gaan niet bij zichzelf na of zij hetgeen zij lezen ook begrijpen. Een goede lezer daarentegen gebruikt sturingsstrategieën om zijn leesproces te sturen: hij bepaalt het leesdoel, oriënteert zichzelf op de tekst, actualiseert voorkennis en woordenschat, controleert of hij de tekst nog begrijpt en past zo nodig herstelstrategieën toe. Met herstelstrategieën worden acties bedoeld die een lezer toepast als hij de tekst niet begrijpt zoals langzamer lezen, een stukje terug of verder lezen en naar illustraties kijken. Een goede lezer gebruikt leesstrategieën om actief bij de tekst betrokken te blijven: hij voorspelt voor en tijdens het lezen waar de tekst over gaat, stelt vragen en gaat op zoek naar antwoorden, visualiseert wat hij heeft gelezen en verbindt de tekst met zijn eigen wereld.

In 2005 is een peilingsonderzoek uitgevoerd voor leesvaardigheid in het (speciaal) basisonderwijs (Hemker, Jongen, Moelands & Van der Schoot, 2007). In dit onderzoek is de kennis en het toepassen van leesstrategieën onderzocht. Voor wat betreft de kennis van strategieën blijkt uit het onderzoek dat het merendeel van de leerlingen niet of in zeer geringe mate goede, relevante leesstrategieën kan benoemen. Wel blijkt er een positieve samenhang te zijn tussen het kunnen toepassen van leesstrategieën en het begrijpen en interpreteren van teksten. Geconcludeerd wordt echter *“dat uit de gevonden samenhang geen causaliteit af te leiden is en dat op basis hiervan niet zonder meer geconcludeerd kan worden dat*

onderwijs in leesstrategieën een faciliterend effect heeft op het kunnen begrijpen en interpreteren van teksten.” Het aanleren van leesstrategieën zou geen garantie zijn voor een beter tekstbegrip.

In bovengenoemd onderzoeksrapport wordt verwezen naar een onderzoek van Brown, Pressly, Van Meter en Schuder (1996) die het effect van ‘Transactional Strategies Instruction’ onderzochten. Uit dit onderzoek blijkt dat zwakke lezers zich, bij gebruikmaking van deze instructievorm, meer bewust waren van strategieën en hiervan ook gebruik maakten. De groep zwakke lezers scoorde op een gestandaardiseerde toets voor begrijpend lezen veel hoger dan de controlegroep. Dit betekent dat onderwijs in leesstrategieën, bij zwakke begrijpende lezers, kan zorgen voor meer leesbegrip.

Willingham (2006) bevestigt dit standpunt. Expliciete instructie in leesstrategieën helpt zwakke begrijpende lezers te lezen met begrip. Als voorwaarde stelt hij wel dat leerlingen vlot moeten kunnen decoderen, wil het gebruik maken van leesstrategieën effect hebben.

Voor dit onderzoek is de conclusie dat zwakke begrijpende lezers baat hebben bij het gebruik van leesstrategieën en expliciete instructie daarin van belang omdat, zoals in paragraaf 2.2 is beschreven, zeven leerlingen problemen hebben met begrijpend lezen terwijl het technisch leesniveau van deze leerlingen voldoende is. Het gebruik van leesstrategieën kan het leesbegrip van deze leerlingen bevorderen.

2.4 Het aanleren van leesstrategieën.

Bouwers en Van Goor (2007) beschrijven een instructiemethode waarbij de dialoog tussen de leerkracht en de leerling centraal staat: reciprocal teaching.

Leesstrategieën kunnen ook aangeleerd worden door middel van ‘peer tutoring’, een leerling begeleidt een andere leerling bij het verwerven en inoefenen van leesstrategieën (Keer & Verhaeghe, 2005). ‘Modeling’ is een evidence-based interventie voor het aanleren van leesstrategieën (Fisher, Frey & Lapp, 2009). ‘Modeling’ houdt in dat de leerkracht (of een goede begrijpende lezer) demonstreert welke denkprocessen hij uitvoert tijdens het lezen door dit hardop denkend voor te

doen. Belangrijk is het hierbij dat de leerlingen, na het demonstreren, onder begeleiding de leesstrategieën zelf gaan toepassen (Förrer & Van de Mortel, 2011). In dit onderzoek is gekozen voor 'modeling' omdat de methode Nieuwsbegrip XL waarmee op basisschool X wordt gewerkt, hierop aansluit. Förrer en Van de Mortel beschrijven een lesmodel waarbinnen het mogelijk is zwakke begrijpende lezers verlengde instructie te geven: het Gradually Released Responsibility Model van Pearson en Gallagher (1983). Dit instructiemodel is een variant van het directe-instructiemodel. Een belangrijk kenmerk van dit lesmodel is dat de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leerkracht naar de leerling. Miller (2002) beschrijft hoe leesstrategieën aangeleerd kunnen worden door gebruik te maken van dit model. In de eerste fase legt de leerkracht uit en demonstreert ('modelt') wat hij doet en waarom hij dat doet. In de tweede fase, de begeleide inoefening, wordt het geleerde samen toegepast. In de derde fase oefenen de leerlingen samen en heeft de leerkracht de mogelijkheid leerlingen die daar behoefte aan hebben, te ondersteunen. In de vierde fase passen de leerlingen het geleerde zelfstandig toe.

In dit onderzoek zal ik van dit model gebruik maken omdat de didactiek van het hardop denkend voordoen hierin toegepast kan worden. In de eerste fase door als leerkracht zelf te 'modellen'. In de tweede fase door het hardop denken van de leerlingen te ondersteunen en vervolgens in de derde fase door de zwakke begrijpende lezers nogmaals het denkproces van een goede begrijpende lezer te demonstreren en te verwoorden.

Op school X wordt gewerkt met de methode Nieuwsbegrip XL. Vijf strategieën, die worden aangeleerd in de basislessen, vormen de leerlijn van deze methode. Het betreft hier de strategieën: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, samenvatten, vragen stellen en relaties/verwijswoorden. Nieuwsbegrip XL gaat bij het aanleren van deze strategieën uit van 'modeling': de leerkracht is de expert en leest en denkt hardop, zodat de leerlingen kunnen horen en zien hoe een expert strategieën toepast tijdens het lezen (CED-groep Rotterdam, 2010). Deze didactiek wordt op school X in groep 7 niet toegepast, de teksten worden klassikaal gelezen en vervolgens wordt door de leerlingen aan de opdrachten gewerkt. De zwakke begrijpende lezers krijgen bij het maken van de opdrachten extra ondersteuning van

de leerkracht. Die ondersteuning bestaat uit het gezamenlijk opzoeken van het antwoord in de tekst en het begeleiden bij het formuleren van het antwoord.

In dit hoofdstuk heb ik centrale begrippen gedefinieerd en mijn onderzoeksvraag theoretisch onderbouwd. Zwakke begrijpende lezers kunnen door strategieën te gebruiken hun denkproces sturen waardoor mogelijk meer tekstbegrip ontstaat. Een instructievorm waarbij de leerkracht 'modelt', helpt leerlingen het denkproces sturen. In het volgende hoofdstuk beschrijf ik de opzet van dit onderzoek.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.

In hoofdstuk 2 zijn de centrale begrippen gedefinieerd en heb ik mijn onderzoeksvraag theoretisch onderbouwd. In dit hoofdstuk beschrijf wat het doel van mijn onderzoek is en hoe ik mijn onderzoek vorm ga geven. Ook zal ik aangeven hoe de data verzameld en geanalyseerd wordt en hoe ik de kwaliteit van mijn onderzoek waarborg.

3.1 Doel van het onderzoek.

Het doel van dit praktijkgericht onderzoek is een antwoord te krijgen op de vraag hoe de groepsleerkracht van groep 7 de begrijpend leesinstructie kan optimaliseren door het toepassen van 'modeling'. Bij dit onderzoek zijn vier deelvragen geformuleerd. Op basis van de theoretische onderbouwing van de onderzoeksvraag in hoofdstuk 2 kunnen onderstaande deelvragen gedeeltelijk beantwoord worden:

- Over welke vaardigheden moeten leerlingen beschikken om teksten te kunnen begrijpen en met welke vaardigheden hebben leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen moeite?
- Op welke wijze kunnen deze vaardigheden door de groepsleerkracht tijdens de instructie worden aangeleerd aan zwakke begrijpende lezers?

Tijdens het praktijkgericht onderzoek zal een antwoord worden verkregen op onderstaande deelvragen:

- Wat is het effect van 'modeling' op de resultaten van de door deze leerlingen gemaakte methodegebonden toetsen?
- Hoe ervaren deze leerlingen 'modeling' en passen zij de tijdens de instructie hardop denkend voorgedane strategieën toe tijdens de begrijpend leeslessen?

3.2 Keuze en verantwoording van de onderzoeksvorm.

Dit praktijkgericht onderzoek is een actieonderzoek. Een actieonderzoek is geschikt voor professionals die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken met het doel

deze te verbeteren of te vernieuwen. Een actieonderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel en heeft een cyclisch karakter (De Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011). Dit onderzoek is gericht op het optimaliseren van de begrijpend leesinstructie door toepassing van een nieuwe interventie: 'modeling'. Deze interventie wordt gedurende drie maanden toegepast, na deze periode wordt deze interventie geëvalueerd door de verkregen data te analyseren. Deze evaluatie kan aanleiding geven tot nieuwe literatuurstudies en een wederom kritische analyse van de praktijk en leiden tot een bijstelling van het onderzoeksontwerp, de doelstellingen en onderzoeksvragen. Gelet op de tijdsperiode waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt, zal het eventueel opnieuw doorlopen van de cyclus niet in dit onderzoek meegenomen kunnen worden.

3.3 De deelnemers aan het onderzoek.

Aan dit onderzoek nemen acht leerlingen uit groep 7 van basisschool X deel. De deelnemende leerlingen worden geselecteerd op basis van de door hen begin november gemaakte leesbegrip toets uit de methode Nieuwsbegrip XL. Na afname van deze toets kan vastgesteld worden van welke leerlingen het leesbegrip onvoldoende is. Deze leerlingen nemen deel aan het onderzoek en zullen gedurende drie maanden een instructie volgen waarbij de leerkracht tijdens de instructie de leesstrategieën 'modelt'. Na afloop van deze periode wordt wederom een leesbegrip toets uit de methode Nieuwsbegrip XL afgenomen en kunnen de resultaten van deze toets vergeleken worden met de in november afgenomen toets.

3.4 De onderzoeksmethode, het verzamelen en analyseren van de data.

Dit onderzoek start met de afname van de leesbegrip toets (Nieuwsbegrip XL, toets leesbegrip november, versie 1). Met deze toets wordt, aan de hand van verschillende tekstsoorten, het algemeen tekstbegrip van leerlingen gemeten. De toets wordt genormeerd aan de hand van de behaalde score op twintig toetsitems, per item kan één punt behaald worden. De leerlingen die acht items of minder goed hebben beantwoord, nemen deel aan dit onderzoek omdat hun leesbegrip onvoldoende is (CED-groep Rotterdam, 2010). Na drie maanden wordt wederom een leesbegrip toets afgenomen (Nieuwsbegrip XL, toets leesbegrip februari, versie 1). Uit deze

toets moet blijken wat het effect is van 'modeling' op de door de leerlingen gemaakte methodegebonden toetsen. De scores van beide leesbegrip toetsen worden met elkaar vergeleken met behulp van een staafdiagram.

De methode Nieuwsbegrip XL werkt met blokken van zes weken. Gedurende vijf weken staat een leesstrategie centraal, in de zesde week komen deze strategieën geïntegreerd aan bod in een blokles. De bloklessen worden in groep 7 op basisschool X ingezet als toetsmoment. De blokles bestaat uit een tekst, waarover tien vragen beantwoord moeten worden. Per vraag wordt met behulp van de bij de toetsen behorende handleiding geanalyseerd op welke leesstrategie de vraag betrekking heeft. Hierdoor is het mogelijk specifiek aan te geven met welke leesstrategie de zwakke begrijpende lezers moeite hebben. De uit de bloklessen verkregen data zal worden weergegeven in een tabel. In deze tabel zal per leesstrategie het aantal opgaven dat betrekking heeft op deze strategie worden aangegeven en hoeveel opgaven daarvan door de leerlingen fout zijn beantwoord.

Na anderhalve maand en na drie maanden wordt de leerlingen die hebben deelgenomen aan dit onderzoek een vragenlijst voorgelegd (bijlage 1). Het doel van deze vragenlijst is na te gaan hoe de leerlingen 'modeling' ervaren. Ook worden vragen gesteld aan de leerlingen die bedoeld zijn om te achterhalen wat zij zelf doen voor, tijdens en na het lezen van een tekst. De vragenlijst bestaat uit zes open vragen. Voor open vragen is gekozen omdat het doel van deze vragenlijst is de ervaringen en de werkwijze van de leerlingen te achterhalen. De eerste vraag heeft betrekking op wat de leerlingen doen voor het lezen van de tekst, hierna volgen drie vragen die betrekking hebben op de activiteiten van de leerlingen tijdens het lezen. Vervolgens wordt een vraag gesteld over wat de leerlingen hebben gedaan na het lezen van de tekst en de laatste vraag heeft betrekking op de ervaringen van de leerlingen met 'modeling'. De vragenlijst wordt twee keer afgenomen. De eerste keer wordt de vragenlijst schriftelijk door de leerlingen ingevuld. Na de onderzoeksperiode wordt de vragenlijst mondeling afgenomen, waarbij het door de leerlingen behaalde resultaat op de in november en februari afgenomen leesbegriptoetsen zal worden getoond. Hierdoor kan onderzoeker dieper op de antwoorden van de leerlingen ingaan en doorvragen als de antwoorden niet duidelijk zijn. Door het tweemaal afnemen van de vragenlijst wordt inzicht verkregen in eventuele veranderingen in de

werkwijze en de ervaringen van de leerlingen gedurende de onderzoeksperiode. De antwoorden van de leerlingen op de vragen zullen worden geanalyseerd en samengevat worden weergegeven.

3.5 Het waarborgen van de kwaliteit (validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie).

Het doel van het uitvoeren van een praktijkgericht onderzoek is om door systematische onderzoeksactiviteiten kennis te verkrijgen. Deze kennis en de tijdens het onderzoek verkregen resultaten zijn echter niet generaliseerbaar (De Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011). De conclusies die uit dit onderzoek volgen zijn gebonden aan de context waarbinnen dit onderzoek heeft plaatsgevonden: zij gelden voor de leerlingen en de groepsleerkracht van groep 7 op basisschool X. Deze resultaten kunnen inzichten opleveren die voor andere leerlingen en leerkrachten van andere groepen of scholen interessant zijn.

Naast het 'modellen' door de leerkracht zijn mogelijk ook andere factoren van invloed op het leesbegrip van deze leerlingen. In augustus 2012 is op basisschool X een nieuwe taalmethode ingevoerd, Zin in Taal (Uitgeverij Zwijsen). Deze methode besteedt veel aandacht aan het uitbreiden van de woordenschat van leerlingen en zoals in paragraaf 2.2 is verwoord, is de woordenschat van leerlingen van invloed op het leesbegrip van leerlingen. De groepsleerkracht die tijdens de instructie 'modelt', is tevens de onderzoeker. Door meer kennis van het begrijpend leesproces en de onderliggende vaardigheden die dit proces beïnvloeden, is de houding van de groepsleerkracht ten aanzien van begrijpend lezen veranderd. Zij is zich meer bewust van wat leerlingen nodig hebben om goede begrijpende lezers te worden en vertaalt dat in de groep door expliciete aandacht te besteden aan uitbreiding van de woordenschat. Ook zorgt zij ervoor dat de leerlingen voldoende tijd besteden aan het onderhouden of verbeteren van de technische leesvaardigheid en past zij begrijpend leesstrategieën toe tijdens de zaakvakken. De bij dit onderzoek betrokken leerlingen oefenen het begrijpend lezen derhalve niet alleen tijdens de begrijpend leeslessen maar ook tijdens de andere lessen.

De betrouwbaarheid en de validiteit van dit praktijkgericht onderzoek wordt verhoogd door het toepassen van triangulatie. Triangulatie houdt in dat in het onderzoek verschillende invalshoeken of benaderingen worden gebruikt om een zo compleet mogelijk beeld van de werkelijkheid te verkrijgen. In dit onderzoek wordt triangulatie toegepast door het bestuderen van en vergelijken met elkaar van relevante (internationale) literatuur en het analyseren van de door de leerlingen gemaakte toetsen leesbegrip. De bij dit onderzoek betrokken leerlingen wordt voorts tweemaal een vragenlijst voorgelegd waarop zij aangeven hoe zij het 'modelen' door de leerkracht hebben ervaren en wat zij tijdens het lezen hebben gedaan om de tekst te begrijpen.

3.6 Ethische aspecten

Tijdens dit onderzoek houd ik rekening met aspecten die van belang zijn voor de ethiek. Al mijn handelingen zullen zuiver en transparant zijn, de deelnemers aan dit onderzoek weten wat het doel van dit onderzoek is en ik ben open en duidelijk over wat ik doe en waarom ik dat doe. Mijn handelingen zullen consistent zijn met mijn onderzoeksdoelen. Met de directrice van basisschool X zal gedurende het onderzoek regelmatig overleg worden gepleegd, waarbij zij zal worden geïnformeerd over dit onderzoek en de voortgang daarvan. Op basisschool X wordt gewerkt met groepshandelingsplannen, de leerlingen zijn eraan gewend dat een aantal leerlingen een verlengde instructie krijgt en tijdens de lessen samenwerkt met de groepsleerkracht. De leerlingen die aan dit onderzoek deelnemen vormen derhalve geen uitzonderingspositie in de groep, zij zijn reeds bekend met deze werkwijze. De ouders van de bij dit onderzoek betrokken leerlingen worden geïnformeerd door middel van een brief. In die brief wordt hen uitgelegd wat het doel van dit onderzoek is en wat met de uitkomsten van dit onderzoek wordt gedaan (bijlage 2). Alle gegevens die tijdens dit onderzoek worden verkregen zullen vertrouwelijk worden gebruikt en geanonimiseerd worden weergegeven in het onderzoeksverslag.

Een aantal leerlingen uit groep 7 op basisschool X heeft voor de in januari 2012 afgenomen Cito-toets Begrijpend lezen een D- of E-score behaald (LVS), voor de in november afgenomen leesbegrip toets heeft een deel van deze leerlingen een voldoende behaald. Deze leerlingen maken, gelet op de behaalde resultaten op de

Cito-toets Begrijpend lezen, wel deel uit van de groep leerlingen die de instructie volgt waarbij de leerkracht 'modelt'. De door hen behaalde resultaten zullen evenwel niet in dit onderzoek meegenomen worden. Hiervoor is gekozen omdat deze leerlingen een instructie die beoogt het leesbegrip te bevorderen, niet kan worden onthouden.

In dit hoofdstuk heb ik aangegeven hoe ik mijn onderzoek vorm geef en wie de deelnemers zijn aan dit onderzoek. Ook is beschreven hoe data verzameld en geanalyseerd wordt, wat wordt gedaan om de kwaliteit te waarborgen op welke wijze gedurende dit onderzoek rekening wordt gehouden met ethische aspecten. In hoofdstuk 4 zal de verkregen data gepresenteerd en geanalyseerd worden en zullen conclusies op dataniveau worden getrokken.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten.

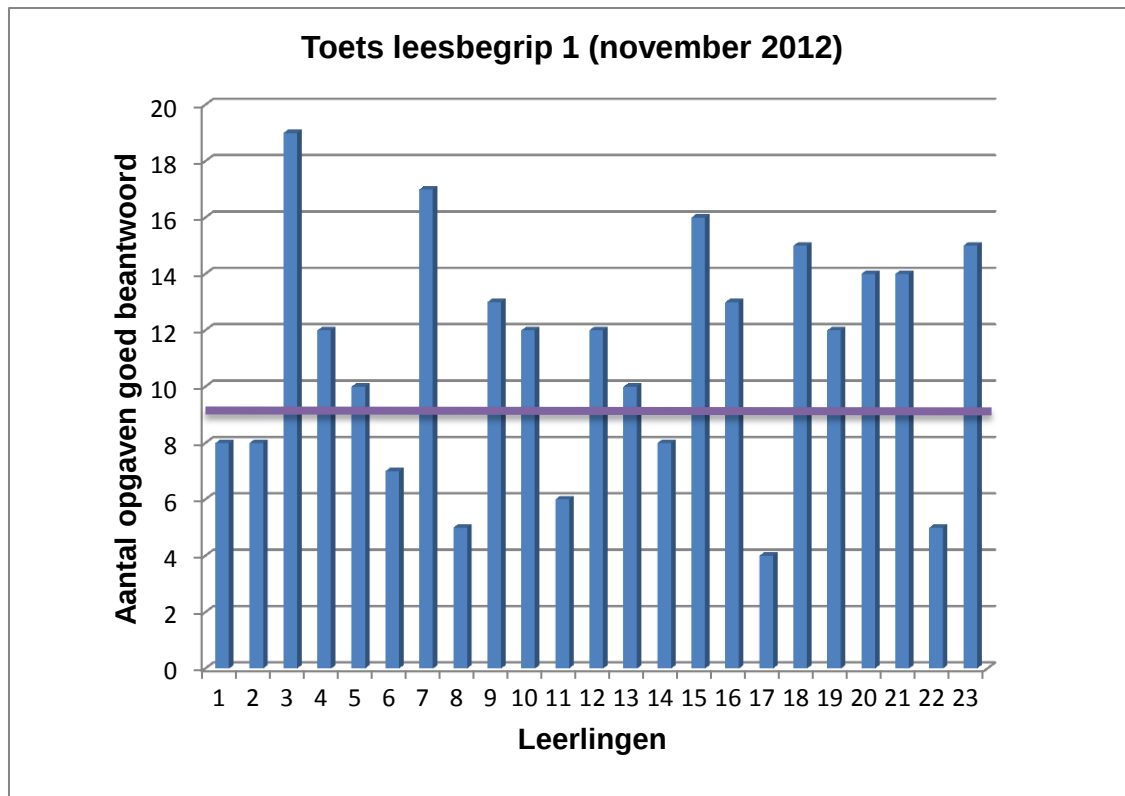
In hoofdstuk 3 is uiteengezet op welke wijze de data voor dit onderzoek verzameld en geanalyseerd wordt. De onderzoeksvraag richt zich op het handelen van de groepsleerkracht: hoe kan de begrijpend leesinstructie geoptimaliseerd worden door het toepassen van 'modeling'. In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek gepresenteerd worden en worden conclusies op dataniveau getrokken.

4.1 De gedeeltelijke beantwoording van deelvraag 1.

Deelvraag 1 van dit onderzoek richt zich op de vraag over welke vaardigheden leerlingen moeten beschikken om teksten te kunnen begrijpen en met welke vaardigheden zwakke begrijpende lezers moeite hebben. Op basis van de bestudeerde literatuur zoals uiteengezet is in hoofdstuk 2, kan deze vraag al gedeeltelijk beantwoord worden. Om te kunnen lezen met begrip moeten leerlingen begrijpend kunnen luisteren en beschikken over een uitgebreide woordenschat. Om een tekst te begrijpen, moeten zij negentig tot vijfennegentig procent van de woorden in een tekst kennen, of de betekenis van die woorden kunnen achterhalen uit de context. Verder moeten zij probleemloos kunnen decoderen, zodat zij hun aandacht kunnen richten op het begrijpen van de tekst. Als het technisch leesniveau van de leerlingen voldoende is, kunnen leesstrategieën leerlingen helpen een tekst beter te begrijpen.

4.2 De beginsituatie.

Om te bepalen welke leerlingen deelnemen aan het onderzoek, is op 5 november 2012 de toets leesbegrip 1, versie 1 (methode Nieuwsbegrip XL) bij de leerlingen in groep 7 op basisschool X afgenomen. De toets leesbegrip is afgenomen op niveau B (Meijerink niveau 1F) en meet of een leerling teksten op dit niveau begrijpt. De toets is genormeerd aan de hand van de behaalde score op twintig toetsitems, per item kan één punt behaald worden. Leerlingen zijn voldoende leesvaardig om teksten op niveau B te begrijpen als zij negen of meer toetsitems goed hebben beantwoord (CED-groep Rotterdam, 2010).



Figuur 1. Toets leesbegrip november 2012

Uit de grafiek blijkt dat het verschil tussen het aantal goed beantwoorde items per leerling groot is. Leerling 3 beantwoordt negentien items goed, leerling 17 daarentegen beantwoordt maar vier items goed. Van de in totaal drieëntwintig leerlingen hebben acht leerlingen minder dan negen items goed beantwoord. Deze leerlingen (nummers 1, 2, 6, 8, 11, 14, 17 en 22) nemen deel aan het onderzoek.

4.3 De interventie en interventieperiode.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode van 5 november 2012 tot 22 februari 2013. In deze periode is eenmaal per week door de groepsleerkracht een begrijpend leesles gegeven. In verband met vakanties zijn drie lesweken uitgevallen, zodat in deze periode door de groepsleerkracht in totaal twaalf begrijpend leeslessen zijn gegeven.

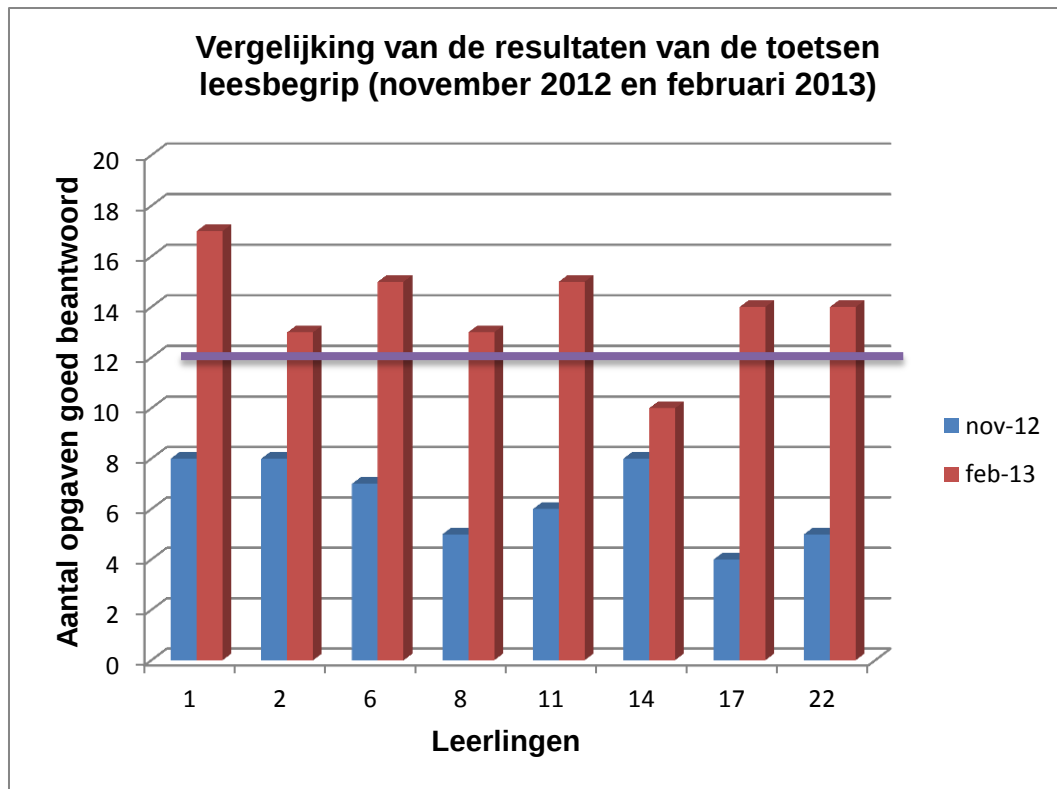
Uit de bestudeerde literatuur wordt geconcludeerd dat zwakke begrijpende lezers baat hebben bij het gebruik van leesstrategieën en expliciete instructie daarin.

‘Modeling’ is een evidence-based interventie voor het aanleren van leesstrategieën.

De groepsleerkracht heeft de begrijpend leeslessen gegeven volgens het Gradually Released Responsibility Model van Pearson en Gallagher (1983), zoals dat is beschreven in paragraaf 2.4. Voor dit lesmodel is gekozen omdat de leesstrategieën in de eerste fase van dit model expliciet kunnen worden geïnstrueerd door de strategieën te 'modelen': hardop denkend te demonsteren. Dit lesmodel kent vervolgens nog drie andere fasen. In de tweede fase is de leesstrategie samen met de leerlingen toegepast. In de derde fase hebben de leerlingen de leesstrategie geoefend en heeft de groepsleerkracht de leerlingen ondersteund door het geven van feedback en het geven van extra uitleg aan de leerlingen die daar behoefte aan hadden. In de vierde fase hebben de leerlingen de leesstrategie zelfstandig toegepast.

Na afloop van de interventieperiode is de toets leesbegrip 2, versie 1 (methode Nieuwsbegrip XL) bij de leerlingen afgenomen. Deze toets is op dezelfde wijze opgebouwd als de in november afgenomen toets leesbegrip. De leerlingen moeten nu, om voldoende leesvaardig te zijn om teksten op niveau B (Meijkerink 1F) te begrijpen, elf toetsitems goed beantwoorden (CED-groep Rotterdam, 2010).

De behaalde resultaten per leerling op de in november 2012 en februari 2013 afgenomen toetsen leesbegrip zijn in onderstaande grafiek weergegeven.



Figuur 2: Een vergelijking van de behaalde resultaten op de toetsen leesbegrip.

Uit de grafiek blijkt dat van de acht leerlingen nu van één leerling (nummer 14) het leesbegrip onvoldoende is. De overige zeven leerlingen hebben dertien of meer toetsitems goed beantwoord en zijn voldoende leesvaardig om de teksten op niveau B te begrijpen. Gemiddeld hebben de leerlingen in februari zeven en een half item meer goed beantwoord dan in november.

4.4 De vragenlijst tijdens de interventieperiode.

Om inzicht te krijgen in hoe de leerlingen 'modeling' ervaren en om na te gaan of zij de hardop denkend voorgedane strategieën toepassen tijdens de begripend leeslessen, hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld (bijlage 1). Deze vragenlijst is de leerlingen zes weken na de start van de interventieperiode voorgelegd.

De eerste vraag heeft betrekking op wat de leerlingen doen voordat zij beginnen met het lezen van een tekst. Vijf leerlingen geven aan eerst naar de titel, de tussenkopjes en de illustraties te kijken en aan de hand daarvan een voorspelling te maken van

waar de tekst over gaat. De overige drie leerlingen beginnen meteen te lezen. De vragen twee, drie en vier hebben betrekking op de activiteiten van de leerlingen tijdens het lezen. Vier leerlingen geven aan dat zij een stukje terug of verder lezen als zij een woord of een alinea niet begrijpen. Twee leerlingen geven aan dat zij stoppen met lezen als zij een tekst niet begrijpen en de tekst vervolgens opnieuw lezen. Op de laatste vraag, waar de leerlingen gevraagd wordt hoe zij het 'modellen' door de leerkracht ervaren, antwoorden alle leerlingen met "fijn" of "goed".

4.5 De vragenlijst na afloop van de interventieperiode.

De vragenlijst is na afloop van de interventieperiode tijdens een gesprek nogmaals aan de leerlingen voorgelegd. Tijdens dat gesprek is aan de leerlingen het behaalde resultaat op de leesbegriptoetsen van november 2012 en februari 2013 getoond (figuur 2). Aan de leerlingen is gevraagd hoe het komt dat zij nu meer opgaven goed hebben beantwoord, wat hen heeft geholpen om dat resultaat te behalen en wat zij daarvoor gedaan hebben. Tenslotte is aan de leerlingen gevraagd wat de groepsleerkracht moet blijven doen om ervoor te zorgen dat zij teksten beter begrijpen.

Alle leerlingen geven aan dat zij voorheen de teksten snel doorlazen en niet stilstonden bij woorden of alinea's die zij niet begrepen. Zij geven allen aan dat zij nu de tekst aandachtig lezen en alinea's die zij niet begrijpen opnieuw en langzamer lezen. Aan woorden die zij niet begrijpen, proberen de leerlingen betekenis te geven door te kijken naar de illustraties, door een stukje verder of terug te lezen of door na te gaan of er synoniemen in de tekst staan. De leerlingen geven voorts aan dat zij bij de beantwoording van de vragen nu terugkijken in de tekst en het antwoord in de tekst terug proberen te vinden. Zij geven aan daar nu meer tijd aan te besteden. Op de vraag wat de groepsleerkracht moet blijven doen, antwoorden zeven leerlingen dat de groepsleerkracht de woorden uit de teksten moet blijven bespreken en moet demonstreren hoe de leerlingen zelf de betekenis van woorden kunnen afleiden uit de tekst. Begrippen die de leerlingen niet uit de tekst kunnen afleiden, moet de groepsleerkracht blijven uitleggen. Vijf leerlingen antwoorden dat de groepsleerkracht de leesstrategie moet blijven voordoen met behulp van het digibord omdat zij dan beter begrijpen hoe zij deze strategie zelf kunnen toepassen. Vier leerlingen geven

tenslotte aan dat zij, doordat de groepsleerkracht de strategieën 'modelt', meer zelfvertrouwen hebben gekregen.

4.6 Analyse van de bloklessen.

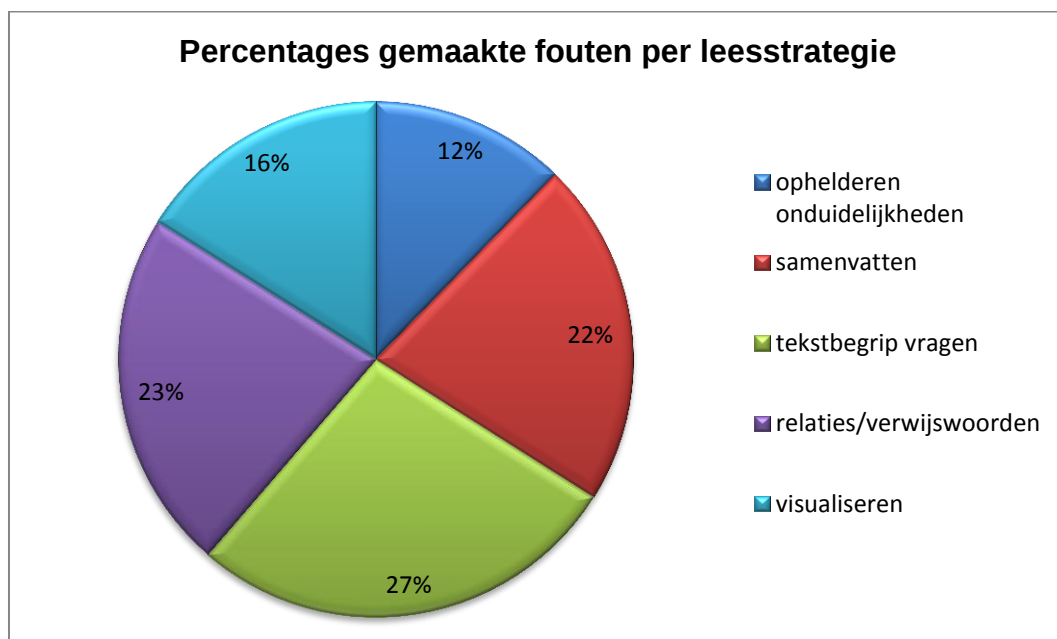
In de methode Nieuwsbegrip XL worden zes leesstrategieën aangeboden die het doel hebben het leesbegrip van de leerlingen te vergroten: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, samenvatten, tekstbegrip vragen, relaties en verwijswaarden en visualiseren. De methode werkt met blokken van zes weken. Ieder blok bestaat uit vijf basislessen waarin één leesstrategie centraal staat, de leesstrategie voorspellen komt in iedere les aan bod. In de zesde les (de blokles), komen deze leesstrategieën integraal aan bod. In de bloklessen zijn alle te beoordelen vragen meerkeuzevragen. De leesstrategie voorspellen wordt niet meegenomen in de beoordeling. Van de tien vragen waaruit de blokles bestaat, hebben twee vragen betrekking op één van de vijf leesstrategieën die getoetst worden in de blokles.

Gedurende de interventieperiode hebben de leerlingen drie bloklessen gemaakt: op 5 november, 17 december en 11 februari. In onderstaande tabel zijn de resultaten van de door de leerlingen gemaakte bloklessen weergegeven. Per strategie is het aantal vragen dat op deze strategie betrekking heeft aangegeven en staat vermeld hoeveel vragen daarvan fout zijn beantwoord.

Strategie	Ophelderen onduidelijkheden		Samenvatten		Tekstbegrip Vragen		Relaties/Ver- wijswoorden		Visualiseren (sleutelschema)	
	Aantal opgaven	Aantal fouten	Aantal opgaven	Aantal fouten	Aantal opgaven	Aantal fouten	Aantal opgaven	Aantal fouten	Aantal opgaven	Aantal fouten
Leerling 1	6	1	6	2	6	5	6	4	6	2
Leerling 2	6	1	6	3	6	4	6	2	6	2
Leerling 6	6	2	6	4	6	1	6	4	6	2
Leerling 8	6	2	6	2	6	4	6	2	6	4
Leerling 11	6	4	6	4	6	3	6	3	6	2
Leerling 14	6	1	6	4	6	3	6	3	6	0
Leerling 17	6	2	6	3	6	6	6	4	6	3
Leerling 22	6	0	6	1	6	3	6	2	6	2
Totaal aantal fouten		13		23		29		24		17

Figuur 2: kwalitatieve en kwantitatieve analyse van drie bloklessen: 5 november 2012, 17 december 2012, 11 februari.

De gegevens uit de tabel zijn omgezet in een percentage en worden weergegeven in onderstaande cirkeldiagram (figuur 3).

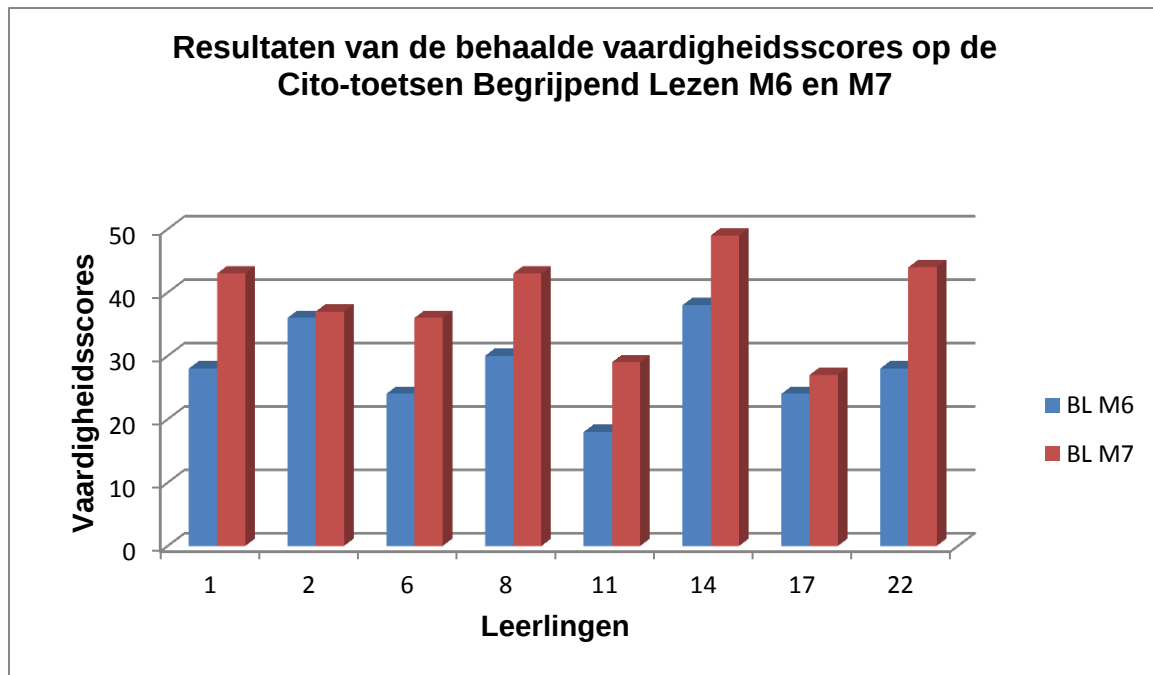


Figuur 3: percentages van de gemaakte fouten per leesstrategie in de bloklessen.

Uit de cirkeldiagram blijkt dat de aan dit onderzoek deelnemende leerlingen vooral problemen hebben met de beantwoording van de tekstbegrip vragen. Negenentwintig procent van de gemaakte fouten heeft betrekking op het toepassen van deze leesstrategie. Het herkennen van relaties in een tekst en het aangeven waar verwijswaarden naar verwijzen is eveneens een leesstrategie waarmee deze leerlingen moeite hebben, drieëntwintig procent van de gemaakte fouten heeft hierop betrekking. Verder wordt tweeëntwintig procent van de fouten gemaakt bij de beantwoording van vragen waarbij de leesstrategie samenvatten moet worden toepast. Met de toepassing van de leesstrategieën ophelderen van onduidelijkheden en visualiseren hebben de leerlingen het minste moeite. Twaalf respectievelijk zestien procent van de gemaakte fouten heeft betrekking op deze leesstrategieën.

4.7 De Cito-toets Begrijpend lezen M7.

Het doel van dit onderzoek is dat door een effectieve instructie het begrijpend leesniveau in alle groepen stijgt en een hoger resultaat wordt behaald op de Cito-toets Begrijpend lezen. Tijdens de interventieperiode is de Cito-toets Begrijpend lezen M7 afgenomen in groep 7. Een vergelijking van de behaalde resultaten op deze toets ten opzichte van de Cito-toets Begrijpend lezen M6 is weergegeven in figuur 4.



Figuur 4: Een vergelijking van de behaalde vaardigheidsscores op de Cito-toetsen Begrijpend lezen M6 en M7.

Uit de grafiek blijkt dat bij alle aan dit onderzoek deelnemende leerlingen een toename in vaardigheidsscore te zien is. De gemiddelde toename in vaardigheidsscore bedraagt 10,2. De leerlingen 11 en 17 behalen een D-score op de Cito-toets Begrijpend lezen M7, de andere leerlingen behalen een C-score of hoger (bron: LVS).

In dit hoofdstuk is de verzamelde data geanalyseerd, gepresenteerd en zijn conclusies op dataniveau getrokken. Begrijpend kunnen luisteren, beschikken over een uitgebreide woordenschat en vlot kunnen decoderen zijn vaardigheden waarover leerlingen moeten beschikken om teksten te kunnen begrijpen. Als leerlingen vlot kunnen decoderen, helpt expliciete instructie in leesstrategieën zwakke begrijpende lezers te lezen met begrip. 'Modeling' is een evidence-based interventie om leesstrategieën aan te leren. Bij alle leerlingen is een toename te zien in het aantal goed beantwoorde items op de toets leesbegrip. Ook behalen zij een hogere vaardigheidsscore op de Cito-toets Begrijpend lezen M7. Met het toepassen van de leesstrategieën tekstbegrip vragen, relaties en verwijswaarden en samenvatten hebben de leerlingen de meeste problemen. De leerlingen geven aan dat zij, doordat de groepsleerkracht 'modelt' tijdens de instructie, de teksten nu aandachtiger lezen

en alinea's die zij niet begrijpen opnieuw en langzamer lezen. Voordat zij een vraag beantwoorden, kijken zij terug in de tekst en proberen het antwoord daar te vinden.

Tijdens dit onderzoek heeft de onderzoeker veel ruwe data verkregen. Deze data zal gedurende vijf jaar worden bewaard en is op te vragen bij E. Notenboom.

In het volgende hoofdstuk zal ik aan de hand van de gepresenteerde en geanalyseerde data conclusies trekken. Ook zal ik de centrale onderzoeksvraag beantwoorden en aanbevelingen doen.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de deelvragen en onderzoeksvraag.

In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en zijn conclusies op dataniveau getrokken. Aan de hand van de bestudeerde literatuur in hoofdstuk 2 en de in hoofdstuk 4 gepresenteerde en geanalyseerde data zal ik in dit hoofdstuk eerst de deelvragen beantwoorden. Daarna zal de onderzoeksvraag worden beantwoord en zal ik aanbevelingen doen.

5.1 Beantwoording van de deelvragen.

Deelvraag 1:

Over welke vaardigheden moeten leerlingen beschikken om teksten te kunnen begrijpen en met welke vaardigheden hebben leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen moeite?

Om te kunnen lezen met begrip moeten leerlingen begrijpend kunnen luisteren en beschikken over een uitgebreide leeswoordenschat. Dit impliceert dat zij de betekenis van negentig tot vijfennegentig procent van de in een tekst voorkomende woorden moeten kennen of de betekenis daarvan moeten kunnen afleiden uit de context. Leerlingen moeten verder vlot technisch kunnen lezen. Dit voorkomt dat zij al hun aandacht richten op het decoderen van woorden in plaats van op de inhoud van de tekst (Vernooy, 2006). De invloed van het technisch lezen op het leesbegrip neemt in de groepen 5 tot en met 8 af, het gebruik van leesstrategieën gaat dan een grotere rol spelen (Bouwers & Van Goor, 2007). Leesstrategieën helpen, mits het technisch leesniveau voldoende is, lezers te lezen met begrip en sturen het leesproces. Sturing van het eigen leesproces, een metacognitieve vaardigheid, is een belangrijke, overkoepelende leesstrategie (Perfetti, 2009).

Gedurende de interventieperiode zijn drie methodegebonden toetsen afgenomen, de zogenaamde bloklessen (methode Nieuwsbegrip XL). Uit een analyse van deze toetsen blijkt dat de leerlingen met name moeite hebben met de strategie “tekstbegrip vragen” (figuur 2 en 3 in hoofdstuk 4). Het toepassen van deze strategie vereist betrokkenheid en een actieve houding van de leerlingen tijdens het lezen. Door vragen bij de tekst te formuleren wordt bij de leerlingen aanwezig

achtergrondkennis effectief ingezet, kunnen leerlingen de belangrijkste informatie uit een tekst samenvatten, controleren of zij de tekst begrijpen en hun leesproces sturen. Zwakke begrijpende lezers hebben moeite met het sturen van hun leesproces. Zij plannen hun leesgedrag niet of nauwelijks, controleren zichzelf onvoldoende tijdens het lezen en gaan niet bij zichzelf na of zij datgene wat zij lezen ook begrijpen (Ahlers & Van de Mortel, 2009).

Deelvraag 2:

Op welke wijze kunnen deze vaardigheden door de groepsleerkracht tijdens de instructie worden aangeleerd aan zwakke begrijpende lezers?

Begrijpend lezen is een actief proces, waarbij de lezer verwerkt wat hij leest. Sturingsstrategieën, herstelstrategieën en leesstrategieën helpen de lezer betekenis geven aan een tekst en zorgen ervoor dat de lezer actief blijft lezen en zijn eigen leesproces stuurt en controleert. 'Modeling' is een evidence-based interventie voor het aanleren van leesstrategieën (Fisher, Frey & Lapp, 2009). 'Modeling' houdt in dat de leerkracht demonstreert welke denkprocessen hij uitvoert tijdens het lezen door dit hardop denkend voor te doen. De didactiek van het hardop denkend voordoen kan toegepast worden in het instructiemodel van Pearson en Gallagher (1983): het Gradually Released Responsibility Model. Kenmerkend aan dit model is dat de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leerkracht naar de leerling. In de eerste fase 'modelt' de leerkracht de strategie, in de tweede fase oefenen de leerlingen de strategie onder begeleiding van de leerkracht. In de derde en vierde fase oefenen de leerlingen de strategie samen en uiteindelijk zelfstandig.

Deelvraag 3:

Wat is het effect van 'modeling' op de resultaten van de door deze leerlingen gemaakte methodegebonden toetsen?

Om het effect van 'modeling' op de resultaten van de methodegebonden toetsen te meten, is in november een beginmeting gedaan middels het afnemen van de toets leesbegrip (methode Nieuwsbegrip XL). Na afname van deze toets blijken acht van de drieëntwintig leerlingen onvoldoende leesvaardig te zijn om teksten op niveau B (Meijerink 1F) te begrijpen. Deze acht leerlingen hebben deelgenomen aan het

onderzoek en bij hen is na afloop van de interventieperiode wederom een toets leesbegrip afgenomen. In figuur 2 in hoofdstuk 4 worden de behaalde resultaten op de toetsen leesbegrip met elkaar vergeleken. De acht leerlingen laten een toename zien in leesbegrip en zeven van de acht leerlingen blijken na de interventieperiode voldoende leesvaardig te zijn om teksten op niveau B (Meijerink niveau 1F) te begrijpen. 'Modeling' door de groepsleerkracht tijdens de instructie blijkt bij de onderzoeksgroep een positief effect te hebben op de resultaten van de methodegebonden toetsen. De leerlingen beantwoorden in februari (de eindmeting) gemiddeld zeven en een half item van de in totaal twintig items meer goed dan in november (de beginmeting).

Deelvraag 4:

Hoe ervaren deze leerlingen 'modeling' en passen zij de tijdens de instructie hardop denkend voorgedane strategieën toe tijdens de begrijpend leeslessen?

Strategieën zijn activiteiten die een lezer bewust en doelgericht uitvoert en die de lezer helpen bij het begrijpen van teksten en het halen van informatie uit teksten (Förre & Van de Mortel, 2011). Gedurende de interventieperiode heeft de groepsleerkracht tijdens de instructie sturings-, herstel- en leesstrategieën 'gemodeld'. Uit de door de leerlingen ingevulde vragenlijsten en het gesprek met de leerlingen na afloop van de interventieperiode, blijkt dat de leerlingen voornamelijk de sturings- en herstelstrategieën toepassen tijdens de begrijpend leeslessen. Zij oriënteren zich op de tekst door aan de hand van de titel en tussenkopjes te voorspellen waar de tekst over gaat en controleren tijdens het lezen of zij de tekst begrijpen. De leerlingen geven aan herstelstrategieën te gebruiken als zij merken dat zij de tekst niet meer begrijpen, zij gaan langzamer lezen, lezen een stukje terug of verder en maken gebruik van in de tekst voorkomende illustraties om de betekenis van alinea's of woorden te achterhalen. De leesstrategieën die de methode Nieuwsbegrip XL aanbiedt en die door de groepsleerkracht tijdens de instructie zijn 'gemodeld', worden door de leerlingen niet expliciet benoemd. Het uiteindelijke doel van begrijpend leesonderwijs is dat de inhoud van een tekst begrepen wordt en niet dat de leesstrategieën genoemd kunnen worden (Boerma, Manders & Markhorst, 2009). Strategieën zijn een hulpmiddel om de tekst te begrijpen, waarbij sturing van

het eigen leesproces door toepassing van sturings- en herstelstrategieën de belangrijkste, overkoepelende vaardigheid is (Perfetti, 2009).

Doordat de groepsleerkracht tijdens de instructie hardop denkend heeft voorgedaan wat een goede lezer doet om een tekst te begrijpen, hebben de leerlingen ervaren wat zij zelf kunnen doen tijdens het lezen van een tekst en hebben zij ondervonden dat het toepassen van sturings- en herstelstrategieën het tekstbegrip vergroten.

“Als ik vroeger een woord niet kende, gokte ik gewoon. Nu probeer ik dat woord te begrijpen door nog een keertje de alinea te lezen en door naar de plaatjes te kijken. Bij de tekst over de Paus wist ik toen ineens wel wat een zegelring was, want er stond ook een foto bij.” (Leerling 8)

Het vergroten van de leeswoordenschat door woorden uit de tekst te bespreken en de leerlingen te demonstreren hoe zij zelf de betekenis van woorden kunnen afleiden uit de context, wordt door de leerlingen positief ervaren. Zij geven aan het belangrijk te vinden dat de groepsleerkracht dit in de toekomst blijft doen.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag.

Het doel in dit praktijkgericht onderzoek is een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag:

Hoe kan ik, als groepsleerkracht van groep 7, mijn instructie optimaliseren bij het begrijpend lezen door het toepassen van ‘modeling’?

Uit de literatuurstudie blijkt dat ‘modeling’ een evidence-based interventie is voor het aanleren van leesstrategieën (Fisher, Frey & Lapp, 2009). Expliciete instructie in leesstrategieën helpt leerlingen te lezen met begrip (Hemker, Jongen, Moelands & Van der Schoot, 2007; Willingham, 2006). Het ‘modellen’ en gebruik van leesstrategieën heeft echter pas effect als leerlingen vlot kunnen decoderen. Met behulp van ‘modeling’ laat de leerkracht zien welke denkprocessen een goede begrijpende lezer uitvoert tijdens het lezen. Hierdoor worden de leerlingen zichzelf

ervan bewust hoe zij zelf hun leesproces kunnen sturen en welke strategieën zij kunnen inzetten om hun leesproces te controleren en te sturen. Een lesmodel waarbinnen 'modeling' toegepast kan worden is volgens Förrer en Van de Mortel (2011) het Gradually Released Responsibility Model van Pearson en Gallagher. Het leesbegrip van de onderzoeksgroep is door toepassing van de interventie 'modeling' toegenomen. De leerlingen die deelgenomen hebben aan het onderzoek sturen en controleren hun leesproces nu bewust door het gebruik van sturings- en herstelstrategieën tijdens het lezen.

5.3 Aanbevelingen en discussie.

Dit onderzoek heeft aangetoond dat in groep zeven op basisschool X door 'modeling' de begrijpend leesinstructie is geoptimaliseerd waardoor het leesbegrip van de aan dit onderzoek deelnemende leerlingen is toegenomen.

Voor de interventie 'modeling' van leesstrategieën is gekozen omdat bij zeven van de acht aan dit onderzoek deelnemende leerlingen het technisch leesniveau voldoende was (bron: LVS). Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, is de technische leesvaardigheid van leerlingen is een belangrijke onderliggende vaardigheid voor het lezen met begrip. Vlot technisch lezen bevordert bovendien de ontwikkeling van een goede leeswoordenschat, wat eveneens een onderliggende vaardigheid is voor tekstbegrip (Vernooy, 2006). Aan de onderliggende vaardigheden voor begrijpend lezen zoals het vlot technisch lezen, woordenschat en begrijpend luisteren, moet op basisschool X derhalve structureel aandacht worden besteed. Of 'modeling' tijdens de instructie ook effect heeft als het technisch leesniveau van leerlingen onvoldoende is, is in dit onderzoek niet aangetoond.

In de bovenbouwgroepen neemt de invloed van het technisch lezen op het tekstbegrip af en wordt het gebruik van leesstrategieën belangrijker (Bouwers & Van Goor, 2007). Een evidence-based interventie voor het aanleren van leesstrategieën is 'modeling'. Om succesvol te kunnen 'modellen' moet de leerkracht zich kunnen verplaatsen in het denkproces van de leerlingen, kleine denkstappen maken en denken vanuit de ik-vorm. Ook vereist 'modeling' een goede voorbereiding: de leerkracht moet van te voren inschatten waarmee de leerlingen moeite hebben en

welke achtergrondkennis de leerlingen al hebben. Tenslotte vergt 'modeling' oefening, het functioneel omzetten van het denkproces van de leerkracht vraagt tijd (Bouwman, 2010). Scholing van de leerkrachten in 'modeling' en/of begeleiding zorgt ervoor dat de leerkrachten zich deze vaardigheid eigen maken en vergroot de kans dat 'modeling' effectief ingezet kan worden.

Leerlingen moeten gestimuleerd worden om datgene wat zij hebben geleerd tijdens de begrijpend leeslessen, toe te passen bij het lezen van andere informatieve teksten, bijvoorbeeld tijdens de zaakvakken. Dat kan door de strategieën die in de Nieuwsbegrip-lessen centraal staan, ook toe te passen buiten de context van Nieuwsbegrip. Hierdoor ontstaat een grotere transfer van strategiegebruik, wat efficiënter en betekenisvoller onderwijs oplevert (Boerma, Manders, & Markhorst, 2009).

In veel begrijpend leesmethodes die op dit moment gebruikt worden staan leesstrategieën centraal. Nieuwe inzichten op het gebied van begrijpend lezen plaatsen kanttekeningen bij het centraal stellen van leesstrategieën. Motivatie, concentratie, werkhouding en betrokkenheid van leerlingen zouden een grote rol spelen bij het tekstbegrip, waarbij functionele en betekenisvolle teksten het uitgangspunt zouden moeten vormen voor de begrijpend leeslessen (Boerma, Manders, & Markhorst, 2009; Stoeldraijer, 2011). Het doel van begrijpend leesonderwijs is uiteraard dat de inhoud van een tekst begrepen wordt. Uit dit onderzoek blijkt echter wel dat leerlingen door gebruik te maken van sturings-, herstel- en leesstrategieën invloed kunnen uitoefenen op hun leesproces en hun leesproces kunnen bijsturen en controleren. Hierdoor ontstaat bij de leerlingen meer tekstbegrip.

In dit hoofdstuk zijn de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord. Ook zijn aanbevelingen gedaan om het begrijpend leesonderwijs in groep 7 op basisschool X verder te optimaliseren. In het volgende hoofdstuk zal ik dit onderzoek evalueren, aangeven wat dit onderzoek voor mij heeft betekend en wat ik hiervan heb geleerd.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie.

In hoofdstuk 5 heb ik de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord en aanbevelingen gedaan. In dit hoofdstuk zal ik het onderzoek evalueren, reflecteren op het onderzoeksproces en op mijn eigen rol daarin als onderzoeker.

6.1 Evaluatie van het onderzoek.

Het doel *in* dit onderzoek was na te gaan hoe ik, als groepsleerkracht, effectief begrijpend leesonderwijs kan geven aan mijn groep. In dit praktijkgericht onderzoek is onderzocht of de instructie geoptimaliseerd wordt door het toepassen van 'modeling'. Deze interventie is in groep 7 van basisschool X effectief gebleken. De aan dit onderzoek deelnemende leerlingen hebben na de interventieperiode een hoger resultaat behaald op de methodegebonden toets leesbegrip.

Het doel *van* dit onderzoek was dat het begrijpend leesniveau in alle groepen stijgt door een effectieve instructie en dat alle leerlingen hogere resultaten behalen op de Cito-toets Begrijpend lezen. Uit het leerlingvolgsysteem blijkt, dat de aan dit onderzoek deelgenomen hebbende leerlingen allen een toename in vaardigheidsscore laten zien op de Cito-toets Begrijpend lezen M7 (figuur 2, hoofdstuk 4). Ondanks dat er uiteindelijk minder 'gemodeld' is tijdens de begrijpend leesinstructie dan van tevoren was gepland, is het begrijpend leesniveau van deze leerlingen toegenomen.

De nieuwe taalmethode, Zin in Taal (Uitgeverij Zwijsen) waarmee sinds augustus 2012 op basisschool X wordt gewerkt, heeft mogelijk invloed gehad op het leesbegrip van de leerlingen. Deze methode besteedt expliciete aandacht aan uitbreiding van de woordenschat en zoals in hoofdstuk 2 is aangegeven, is de woordenschat van leerlingen van invloed op hun leesbegrip.

Door de keuze van mijn onderzoeksstrategie, een actieonderzoek, zijn de conclusies die getrokken zijn naar aanleiding van de verkregen en geanalyseerde data niet te generaliseren. Zij zijn gebonden aan de context waarbinnen dit onderzoek heeft

plaatsgevonden en gelden voor de leerlingen en de groepsleerkracht van groep 7 op basisschool X.

Tijdens de interventieperiode zijn drie methodegebonden toetsen, de zogenaamde bloklessen, door de leerlingen gemaakt. Mijn verwachting was dat uit de analyse van bloklessen zou blijken, dat de leerlingen gaandeweg het onderzoek minder fouten zouden maken bij het toepassen van de aangeboden leesstrategieën. Dat bleek niet zo te zijn. De eerste blokles (5 november 2012) wordt door slechts twee leerlingen voldoende gemaakt. Voor de tweede blokles (17 december 2012) behalen zes leerlingen een voldoende, de derde blokles (11 februari 2013) wordt door vier leerlingen voldoende gemaakt. De tweede blokles, die door veel leerlingen voldoende is gemaakt, betrof een tekst met als onderwerp "Serious Request 2012". Een onderwerp waaraan in de media veel aandacht is besteed en dat veel leerlingen aansprak. Dit merkte ik, doordat in de klas regelmatig door de leerlingen over deze actie werd gesproken. Voorkennis over hetgeen in de tekst aan bod komt, interesse van de leerlingen en aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen lijkt derhalve eveneens een grote rol te spelen bij het tekstbegrip.

6.2 Reflectie op mijn eigen rol als onderzoeker.

Een jaar geleden heb ik mijn onderzoeksvoorstel opgesteld. Dat mijn praktijkgericht onderzoek zich zou richten op het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs, stond voor mij al snel vast. Mijn benoeming als LB-leerkracht op het gebied van technisch en begrijpend lezen en de tegenvallende resultaten op de gehele school op het gebied van begrijpend lezen, hebben ervoor gezorgd dat voor mij al snel duidelijk was welke richting mijn onderzoek uit zou gaan: hoe kan het begrijpend leesonderwijs op mijn school verbeterd worden? Door mijn benoeming als LB-leerkracht voelde ik mijzelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs op mijn school. Tevens werd ik het aanspreekpunt voor collega's als zij tegen problemen aanliepen op het gebied van begrijpend lezen. Veel kennis vergaren over het begrijpend leesproces en nagaan hoe het begrijpend leesonderwijs verbeterd kon worden, werd mijn doel.

Toen duidelijk was welke richting mijn onderzoek uit zou gaan, ben ik mijzelf gaan verdiepen in recente literatuur en inzichten. Dit heeft mij veel houvast gegeven. Qua leerstijl ben ik een denker (Kolb, 1983) en ik heb mijzelf in de eerste periode van dit onderzoek voornamelijk verdiept in relevante literatuur. Toen de probleemstelling, aanleiding en theoretische onderbouwing op papier stond, ben ik mijn onderzoek in de praktijk uit gaan voeren. De opbouw van dit praktijkgericht onderzoek en de indeling daarvan zoals die is beschreven in het Handboek Studiebegeleiding Master SEN boden mij, als denker, structuur en maakten het uitvoeren van dit onderzoek voor mij overzichtelijk.

De eerste lessen waarin ik als leerkracht 'modelde' voelde ik mij onzeker. Het hardop denkend verwoorden van mijn gedachten, was voor mijn gevoel erg simpel en kinderachtig. Ook vond ik dat ik te veel zelf aan het woord was, waardoor de leerlingen tijdens de instructie een passieve indruk op mij maakten. Toch ben ik doorgegaan, in gedachten houdend dat hetgeen ik deed bedoeld was om mijn instructie te verbeteren. De vragenlijst die de leerlingen halverwege het onderzoek hebben ingevuld, zorgde ervoor dat ik zelfverzekerder werd. De leerlingen gaven immers aan het 'modelen' fijn en goed te vinden. De antwoorden 'fijn' en 'goed' op mijn vraag wat de leerlingen van het hardop denken van mij als leerkracht vonden, kunnen gegeven zijn omdat leerlingen geneigd zijn om sociaal gewenste antwoorden te geven. Dit had ik wellicht kunnen voorkomen door de vragenlijsten anoniem in te laten vullen. Toch was dit voor mij de bevestiging die ik nodig had om door te gaan met 'modeling'. Uit de door de leerlingen ingevulde vragenlijsten kon ik immers wel opmaken dat zij mijn denkprocessen, zoals het toepassen van leesstrategieën, overnamen tijdens het zelfstandig verwerken van de leerstof.

Dit praktijkgericht onderzoek heb ik uitgevoerd in de groep 7 waarvan ik tevens de groepsleerkracht ben. De kennis die ik als onderzoeker heb opgedaan over het begrijpend leesproces en de onderliggende vaardigheden die hierop van invloed zijn, heeft ervoor gezorgd dat mijn houding als groepsleerkracht is veranderd. Ik ben mijzelf als groepsleerkracht er bewuster van geworden dat de technische leesvaardigheid en woordenschat van groot belang zijn voor het leesbegrip van leerlingen. Met name aan uitbreiding van de woordenschat heb ik, zowel tijdens de begrijpend leeslessen als de zaakvakken, veel aandacht besteed. Het gebruik van

leesstrategieën kwam tijdens de zaakvakken eveneens aan bod. Tijdens deze lessen attendeerde ik de leerlingen erop dat deze strategieën niet alleen te gebruiken zijn bij begrijpend leeslessen, maar bij het lezen van alle teksten. Deze houding van mij als leerkracht heeft mogelijk ook invloed gehad op het denkproces en de woordenschat van de leerlingen en daarmee tevens op het onderzoek.

Dit onderzoek richtte zich op de leerlingen die uitvielen op de toets leesbegrip (Nieuwsbegrip XL). Een aantal leerlingen uit de groep 7 op basisschool X heeft voor deze toets een voldoende behaald en nam daarom geen deel aan dit onderzoek. Voor de in groep 6 afgenomen Cito-toets Begrijpend lezen behaalden deze leerlingen echter D- en E-scores. Als onderzoeker en leerkracht van deze leerlingen, vond ik het ethisch niet verantwoord om deze leerlingen uit te sluiten van een instructie die beoogt het leesbegrip te bevorderen. Als leerkracht heb ik daarom de keuze gemaakt deze leerlingen wel de instructie mee te laten volgen waarbij 'gemodeld' wordt. Als onderzoeker heb ik er evenwel voor gekozen om deze leerlingen niet te betrekken in het onderzoek, van deze leerlingen is derhalve geen data verzameld.

“De leerkracht doet er toe” (Pameijer, Beukering & Lange, 2009). Een citaat waar ik tijdens deze tweejarige opleiding en tijdens het schrijven en uitvoeren van dit praktijkgericht onderzoek vaak aan heb gedacht. Voordat ik aan de Master Sen opleiding begon, zocht ik vaak de oorzaak van tegenvallende resultaten of problemen op het gebied van leren en/of gedrag bij de leerlingen. In de groep 7 waarin ik lesgeef, waren leerlingen vaak al jaren zwak in begrijpend lezen of een ander vak. Ik dacht dan: “dat ligt vast aan zijn of haar motivatie, inzet, werkhouding, intelligentie ...”. Door het volgen van de Master SEN opleiding en de uitvoering van dit onderzoek, ben ik mij er nu van bewust dat ik veel meer invloed heb op de prestaties van mijn leerlingen dan ik in eerste instantie dacht. Door na te gaan welke factoren ik als leerkracht kan beïnvloeden en door stil te staan bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen kunnen alle leerlingen, ook de zwakke leerlingen, zich steeds verder blijven ontwikkelen en kunnen zij betere resultaten behalen. Dit praktijkgericht onderzoek heeft bovengenoemd citaat voor mij nog eens bevestigd: door mijn begrijpend leesinstructie te optimaliseren kan ik het begrijpend leesniveau van de leerlingen verbeteren. Ik doe er dus toe!

'Last but not least' mijn critical friends en studiebegeleider. Zij hebben mij door het stellen van kritische vragen gedwongen om op mijn eigen handelen en denken te reflecteren. Door de vragen die zij stelden en feedback die ik van hen kreeg, moest ik mijn keuzes verantwoorden en expliciet beschrijven. "Ga je alleen deze leerlingen een andere instructie geven of de hele groep en alleen deze leerlingen volgen in hun resultaten?" is een voorbeeld van een kritische vraag die mij aan denken heeft gezet. Hoe ga ik 'modeling' vormgeven in mijn groep? Door mijzelf hierin te verdiepen, heb ik een onderbouwde keuze kunnen maken voor het instructiemodel van Pearson en Gallagher (1983); het Gradually Released Responsibility Model. Mijn critical friends en studiebegeleider hebben er tevens op toegezien dat ik niet de breedte in zou gaan. In mijn enthousiasme wilde ik te veel onderzoeken: hoe zien de begrijpend leeslessen bij mijn collega-leerkrachten eruit, passen de leerlingen de begrijpend leesstrategieën toe tijdens de zaakvakken, hoe wordt de methode Nieuwsbegrip XL gebruikt door mijn collega's? Dankzij hen heb ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden (SMART) kunnen formuleren en bleef ik tijdens mijn onderzoek gefocust op de beantwoording van die vragen. Maar bovenal zijn mijn critical friends ook 'friends'. Het zijn twee drukke jaren geweest: studie, gezin, werk, sociale verplichtingen, hobby's. Ik had soms het gevoel dat ik nergens echt aan toe kwam, alles maar half deed en er veel te weinig uren in een dag zaten. Met mijn critical friends kon ik deze gevoelens delen en deze saamhorigheid en hun steun heeft mij zeker geholpen tijdens de afronding van dit praktijkgericht onderzoek.

Het schrijven en uitvoeren van dit praktijkgericht onderzoek heeft mij veel tijd en inspanning gekost. Waardevol voor mij was het zeer zeker. Ik heb geleerd hoe ik als leerkracht de begrijpend leesinstructie kan optimaliseren door tijdens de instructie te 'modellen' en meer kennis van en inzicht gekregen in het begrijpend leesproces en de onderliggende vaardigheden die daarbij van belang zijn.

Literatuurlijst.

Ahlers, L. & Mortel, K. van de (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS Schoolontwikkeling en advies.

Boerma, I., Manders, A., & Markhorst, M. (2009). *Begrijpend Lezen Nieuwe Stijl*. Verkregen op 10 mei 2013 via http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Taal_en_rekenen/Begrijpend_lezen_nieuwe_stijl.pdf

Bouwers, H. & Goor, H. van (2007). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HBoekververs.

Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerling in je kielzog. *Didaktief Special*, oktober 2010.

Brown, R., Pressley, M., Meter, P. van, & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*. 88 (1), 18-37.

CED-groep Rotterdam (2010). *Algemene Handleiding Nieuwsbegrip (XL)*. Rotterdam: CED-groep Rotterdam.

Fielding, L.G. & Pearson, P.D. (1994). Synthesis of Research/Reading Comprehension: What Works. *Educational Leadership*. 51 (5), 62-68.

Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.

Förrer, M. & Mortel, K. van de (2011). *Lezen ... denken ... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Hemker, B., Jongen, I., Moelands, F. & Schoot, F. van der (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. Verkregen op 6 november 2012 via http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/onderzoek/ppon/ppon_balansen.aspx.

Keer, H. van & Verhaege, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in a second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*. 73, 291-329.

Klingner, J.K., Vaughn, S. & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford Press.

Kolb, D.A. (1983). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. US: Pearson Education.

Lange, R. de, Montesano Montessori, N. & Schuman, H. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.

Miller, D. (2002), *Reading with Meaning: Teaching Comprehension in the Primary Grades*. Portland: Stenhouse Publishers.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009), *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Pearson, P. & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. 8, 317-344.

Perfetti, C. (2009). Reducing the complexities of reading comprehension: a simplifying framework. Verkregen op 19 april 2013 via http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=perfetti%2C%202009%20reducing&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fies.ed.gov%2Fdirector%2Fconferences%2F09ies_conference%2Fppt%2Fperfetti.ppt&ei=7N1yUd7_IcPJ0AWx5

[YHYAw&usg=AFQjCNGbjt5Bbm9hbP3KDOWQxPmhTZPc9A&bvm=bv.45512109,d.d2k](http://www.yhyaw.usg.afqjcnbgjt5Bbm9hbP3KDOWQxPmhTZPc9A&bvm=bv.45512109,d.d2k)

Stoeldraijer, J. (2011, december). Leesstrategieën werken niet bij begrijpend lezen. Dominante rol onderwijsinspectie bij keuze methode. *Plein Primair* , 21-24.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Verkregen op 18 september 2012 via <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/begrijpendlezen>.

Willingham, D.T. (2006). *The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies*. Verkregen op 6 november 2012 via <http://www.rism.ac.th/ris/pdf/seniakevin2.pdf>

Bijlage 1: vragenlijst leerlingen

Vragenlijst leerlingen

De afgelopen weken heb je tijdens de begrijpend leeslessen in een groepje extra uitleg gekregen. De juf heeft tijdens deze lessen veel hardop gedacht en voorgedaan, zodat jij kunt horen en zien wat de juf doet bij het lezen van een tekst en het maken van de vragen.

Je hebt daarnet zelfstandig een tekst gelezen en na het lezen heb je de vragen beantwoord. Ik ben benieuwd wat jij doet tijdens het lezen van een tekst, bijvoorbeeld als je een stukje tegenkomt dat je niet goed begrijpt.

Zou je daarom nog een paar vragen van mij willen beantwoorden? Als je het antwoord niet weet mag je dat ook gewoon eerlijk invullen. Hoe je je antwoord op schrijft, maakt niet uit.

1. Wat heb je gedaan voordat je begon met het lezen van de tekst?

2. Kwam je in de tekst stukjes of woorden tegen die je niet meteen begreep?

3. Wat heb je gedaan om die stukjes tekst of woorden toch te proberen te begrijpen?

4. Ben je tijdens het lezen van de tekst wel eens even gestopt met lezen?
Als je wel eens stopte met lezen, waarom deed je dat dan?

5. Wat heb je gedaan toen je heel de tekst had gelezen?

6. Tot slot wil ik ook nog graag van je weten wat je van deze manier van lesgeven, waarbij de juf hardop denkt, vond.

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!

Bijlage 2: brief aan ouders

Roosendaal, november 2012

Beste ouders/verzorgers,

Voor mijn opleiding aan de Fontys Hogeschool (Master Special Educational Needs) moet ik dit jaar een praktijkgericht onderzoek doen. Dit onderzoek ga ik uitvoeren in groep 7, de groep waarin ik 3 dagen per week als groepsleerkracht werk.

In mijn onderzoek wil ik nagaan hoe de instructie tijdens de begrijpend leeslessen verbeterd kan worden. Modeling door de leerkracht is een middel om het tekstbegrip van kinderen te bevorderen. Door modeling leren kinderen hoe ze nieuwe ideeën en informatie uit een tekst kunnen halen en hoe ze deze kunnen verbinden en integreren in hun eigen kennis- en ervaringswereld. Bij modeling krijgen de kinderen een voorbeeld van de manier waarop een goede lezer (de leerkracht) een tekst leest en de inhoud ervan verwerkt. De leraar staat al het ware model voor de kinderen en doet hardop denkend de leesstrategieën voor die zij gebruikt tijdens het lezen van een tekst. De bedoeling is dat de kinderen de werkwijze van de leerkracht overnemen en zelfstandig de leesstrategieën toe gaan passen.

Uit de afgenomen toets Leesbegrip blijkt dat uw zoon/dochter moeite heeft met begrijpend lezen. Uw zoon/dochter zal daarom in de komende maanden een verlengde instructie krijgen tijdens de begrijpend leeslessen, waarbij ik gebruik zal maken van modeling. In februari wordt wederom een toets Leesbegrip afgenomen, die toets zal ik gebruiken om na te gaan of modeling effect heeft gehad. Ook zal ik van enkele leerlingen een video-opname maken of een interview bij hen afnemen om na te gaan of zij de aangeleerde leesstrategieën toepassen tijdens het zelfstandig lezen van teksten.

Ik zal er uiteraard voor zorgen dat alle gegevens die ik zal verwerken in mijn onderzoek zoals namen van leerlingen, toetsgegevens, analyses etcetera geanonimiseerd worden en niet te herleiden zullen zijn. Eventuele video-opnames en/of interviews zullen eveneens vernietigd worden. Ook zal ik u, na afloop van mijn onderzoek, informeren omtrent de uitkomst daarvan.

Mocht u naar aanleiding van deze brief nog vragen hebben, dan hoor ik dat graag.

Met vriendelijke groet,

Esther Heijnen-Notenboom