

Hoe wordt lezen weten?

Inzetten op metacognitieve vaardigheden bij begripend lezen, een meerwaarde of niet?



Door: Martijn van de Wetering

Studentnummer: 1322730

Master Special Educational Needs (M SEN), Remedial Teacher

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (Fontys OSO)

Begeleider: Marleen van den Engel MA

Lesplaats: Eindhoven

mei 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Inleiding	6
1 Aanleiding en probleemstelling.....	10
1.1 Aanleiding onderzoek	10
1.2 Doelstelling van het onderzoek	12
1.3 Doelstelling in het onderzoek	12
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	13
1.5 Huidige situatie	14
1.6 Gewenste situatie	15
1.7 Belang voor mezelf en mijn omgeving	15
2 Theoretische onderbouwing	16
2.1 Inleiding	16
2.2 Begrijpend lezen.....	16
2.3 Leesstrategieën.....	18
2.4 Begrijpend lezen en zaakvakken	20
3 Onderzoeksmethodologie.....	22
3.1 Inleiding	22
3.2 Onderzoeksopzet	22
3.3 De onderzoeksgroep	22
3.4 Aanpak	23
3.5 Onderzoeksinstrumenten	24
3.6 Onderzoeksperiode	26
3.7 Ethiek	26
3.8 Triangulatie.....	27
4 Data-analyse en resultaten.....	28
4.1 Inleiding	28
4.2 Samenstelling onderzoeksgroep	29
4.3 Kwantitatieve gegevens.....	30
4.3.1 CITO Begrijpend lezen.....	30
4.3.2 Drempelonderzoek begrijpend lezen	33
4.3.3 Index for reading awareness.....	36
4.3.4 Reading Strategy use	38

Hoe wordt lezen weten?

Martijn van de Wetering (student nr. 22730)

4.3.5	Toets wereldoriëntatie.....	39
4.4	Kwalitatieve gegevens.....	40
4.4.1	Evaluatie lessen.....	40
4.4.2	Interview onderzoeksgroep.....	42
4.4.3	Logboek.....	44
5	Data-analyse en resultaten.....	46
5.1	Inleiding.....	46
5.2	Koppeling data-analyse en literatuur	46
5.2.1	Begrijpend lezen	46
5.2.2	Onderwijs.....	48
5.2.3	Inrichting zaakvakken onderwijs	49
5.3	Conclusies.....	50
5.4	Validiteit onderzoek	51
5.5	Aanbevelingen.....	52
6	Evaluatie onderzoek.....	53
6.1	Relatering conclusies voor de toekomst van het onderzoeksdomein	53
6.2	Evaluatie onderzoek.....	54
7	Literatuurlijst.....	57
	Bijlagen.....	59
	Bijlage 1 Waarom TopOndernemers?.....	59
	Bijlage 2 Planning lessen onderzoeksperiode.....	65
	Bijlage 3 Toets wereldoriëntatie	67
	Bijlage 4 Overzicht resultaten CITO begrijpend lezen.....	69
	Bijlage 5 Overzicht resultaten drempelonderzoek begrijpend lezen.....	70
	Bijlage 6 Uitwerking evaluaties lessen	71
	Bijlage 7 Overzicht gebruikte materialen.....	74
	Bijlage 8 Uitwerking interview	78
	Bijlage 9 Uitwerking logboek	81

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het verbeteren van de kennisopbouw bij zaakvakkenonderwijs met de methode TopOndernemers (Westerduin, 2005) door actief in te zetten op de instructie van leesstrategieën met behulp van 'Lezen=Weten' (Heijdenrijk, 2011).

De centrale vraagstelling van het onderzoek is de volgende:

Hoe kan ik leerlingen van groep 8 vaardigheden op metacognitief gebied leren en dan in het bijzonder leesstrategieën, zodat ze deze kunnen inzetten om te komen tot zelfstandige kennisopbouw bij het onderdeel oriëntatie op jezelf en de wereld, aangeboden met behulp van de methode TopOndernemers?

Met behulp van een experiment als onderzoeksmethode (Harinck, 2009) is het effect van de instructie van leesstrategieën tijdens de onderzoeksperiode vastgesteld.

De conclusie van het onderzoek is, dat door middel van de instructie in leesstrategieën tijdens het onderzoek, het bewustzijn van deze strategieën bij de leerlingen wordt verbeterd. Het niveau van begrijpend lezen is tijdens de onderzoeksperiode niet verbeterd. Ook is gebleken dat, na een korte interventieperiode, de leerlingen nog geen actief gebruik maken van de leesstrategieën bij toetsen begrijpend lezen. Uit de theorie blijkt dat verreweg de meeste kinderen deze strategieën niet uit zichzelf gebruiken, het gaat dan ook om processen van een hoog cognitief niveau, welke een langdurig verwerkingsproces vragen (Vermaat, 2009). De leerlingen van de onderzoeksgroep scoren uiteindelijk beter op de zaakvakkentoets dan de leerlingen uit de controlegroep.

Vanuit de theorie is gekeken naar achtergronden met betrekking tot begrijpend lezen, leesstrategieën en de relatie tussen begrijpend lezen en zaakvakkenonderwijs. Daarbij wordt ingegaan op verschillende theorieën rond leesstrategieën en het belang van begrijpend lezen voor zaakvakkenonderwijs alsook andersom, het belang van zaakvakkenonderwijs voor begrijpend lezen. Door het combineren van begrijpend lezen en zaakvakken ontstaat er een grotere transfer van de leesstrategieën van begrijpend lezen (Heijdenrijk, 2011) en door instructie in strategieën gaat het niveau van begrijpend lezen omhoog (National Reading Panel, 2000).

Verder blijkt uit de literatuur de invloed van de leerkracht op het leesproces van de leerlingen. Voornamelijk de deskundigheid van de leraar als het gaat om het voordoen en omgaan met leesstrategieën is een voorwaarde voor goed onderwijs in begrijpend lezen (Heijdenrijk, 2011),. De leesstrategieën moeten behandeld worden in het onderwijs (Vernooy, 2007) en verder geeft Vernooy (2007) de tip de strategieën op een poster/flap op te hangen in de klas zodat de leerlingen kunnen zien welke leesstrategieën zij bij het lezen en bestuderen van de teksten kunnen gebruiken.

Tijdens de onderzoeksperiode heeft de onderzoeksgroep les gekregen met behulp van activiteitenkaarten uit de uitgave 'Lezen=Weten'. Door de onderzoeker zijn geschikte teksten, passend bij deze activiteitenkaarten gezocht. Aangezien de onderzoeksschool niet over een reguliere zaakvakkenmethode (met lesboeken) of uitgebreide mediatheek beschikt, was dit een lastig proces.

In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van een aantal vragenlijsten om de metacognitie te kunnen onderzoeken bij leerlingen in de basisschool. Het gaat hier om de 'Index for reading awareness' vragenlijst (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006b) en ook de 'Reading Strategy use' vragenlijst (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006c). Deze vragenlijsten zijn in te zetten om tijdens een schooljaar de metacognitie bij leerlingen op de basisschool zichtbaar te maken.

Om de, met dit onderzoek, ingezette lijn voor verbetering van begrijpend leesonderwijs op de onderzoeksschool door te zetten, worden in dit rapport een aantal aanbevelingen voor de onderzoeksschool gedaan. Door het opvolgen van deze aanwijzingen verwacht de onderzoeker dat de resultaten bij zowel begrijpend lezen als de zaakvakken zullen verbeteren.

Inleiding

Ruim 6 jaar geleden is door mij de overstap gemaakt van de ICT branche naar het basisonderwijs. Niet omdat het werk in de ICT branche onvoldoende uitdaging bood, maar omdat het onderwijs bleef trekken. Van jongs af aan had ik mezelf als leerkracht gezien en 6 jaar geleden was de tijd gekomen deze droom werkelijkheid te maken. Een overstap zonder spijt. Het is en blijft genieten om leerlingen in de klas verder te brengen, zowel in hun sociaal emotionele ontwikkelen en ontwikkeling van kennis en vaardigheden.

Van jongs af aan hebben zaakvakken en dan vooral het onderdeel geschiedenis de interesse gehad. Wellicht is dit begonnen in de 4e klas van mijn basisschooltijd. De leerkracht van dat jaar kon prachtig vertellen en had een heel uitgebreid (zelf bij elkaar gezocht) lespakket over de Romeinse tijd gemaakt. Geweldig hoe op zo'n manier in iemands fantasie, een andere tijd tot leven kan komen.

De behoefte aan extra kennis kwam met de jaren. Sinds ik lesgeef doe ik dat aan de groepen 7 en 8 van het primair onderwijs. Groepen waarin ik het erg naar mijn zin heb, aangezien de lesstof en ook de leeftijd van de leerlingen me aanspreken. Kennis over of ervaring met de start van leerlijnen die plaats hebben in lagere groepen was niet of slechts beperkt aanwezig. Het gevoel dat deze kennis ontbrak werd groter met de jaren. Deze ontbrekende kennis werd vooral ervaren bij leerlingen die achter bleven in hun ontwikkeling. Vandaar dat gekozen is voor de opleiding remedial teacher.

De school waar het onderzoek uitgevoerd wordt, is de school waar ik werkzaam ben. De school is een reguliere basisschool in een klein dorpje van ongeveer 1400 inwoners. De visie van de school is opgesplitst in een visie voor leerkrachten, leerlingen en ouders. In de visie voor de leerlingen is te lezen dat de school het onderwijs zo wil inrichten dat het leren van elkaar te leren en het leren samenwerken mogelijk is. (Stuart, 2010).

In schooljaar 2010-2011 zijn de leerlingen (+/- 150) verdeeld over zes groepen, te weten een groep 1/2, 3, 4, 5, 6/7 en 7/8. Op maandag tot en met woensdag krijgt groep 7 les van een leraar in opleiding. De combinatiegroepen 6/7 en 7/8 worden dan dus 3 aparte groepen. Groep 8 krijgt op die dagen les van mij. De leerlingen in groep 8 zullen de onderzoeksgroep voor het onderzoek vormen.

Tot 2008 werd er op mijn school gewerkt met de methode 'Het ei van Columbus' (Bruin, Maissan, & e.a., 1991). Deze methode mocht vervangen worden omdat deze afgeschreven was. In het jaar dat de methode werd vervangen, kreeg iedere school vanuit de overkoepelende stichting de opdracht om binnen de eigen school een leerarrangement te ontwikkelen. Een leerarrangement werd door de overkoepelende stichting omschreven als: "*vakoverstijgend, leerjaaroverstijgend en het kent een gedifferentieerd aanbod*" (= op niveau voor groepen en individuen). (Stuart, 2006, p. 2) Binnen de school is gekozen een leerarrangement te ontwikkelen op het gebied van 'oriëntatie op jezelf en de wereld'.

Het domein 'oriëntatie op jezelf en de wereld' wordt als ideaal werkgebied voor het leerarrangement gezien, omdat het ruimte biedt om talenten te etaleren en mogelijkheden biedt voor 'klein ondernemerschap', zelfstandigheid, creativiteit en samenwerken. (Stuart, 2006)

De invoering van het leerarrangement heeft uiteindelijk geleid tot het aanschaffen van de methode TopOndernemers (Westerduin, 2005), als methode voor het onderwijs van de zaakvakken.

In het verslag van het afstudeerproject, 'Verschillen, op handen gedragen' (Dungen & Gastel, 2007) wat geleid heeft tot de keuze van de methode TopOndernemers zijn een 13-tal uitgewerkte redenen te vinden waarom deze keuze is gemaakt. Het voert te ver om dit hier volledig te citeren, maar genoemd zijn onder andere de mogelijkheden voor samenwerking, zelfverantwoordelijk werken en de aansluiting bij de talenten, interesses en niveaus van de kinderen. In bijlage 1 is een overzicht met deze redenen, evenals de toelichting op de verschillende termen hiervan opgenomen.

Sinds 2008 werken mijn collega's en ikzelf met de methode TopOndernemers. De uitgangspunten van de methode zijn erg idealistisch. Kinderen zouden zelf ontdekkend en zelfregulerend bezig moeten zijn. Door dit actieve leren blijft de kennis beter hangen bij de leerling (Westerduin, 2005). In de praktijk merk ik hier echter weinig van. Leerlingen zijn regelmatig met andere dingen bezig dan met hun opdracht. Leerlingen komen met werkstukken terug waarop teksten staan die ze gewoon van internet hebben geknipt en geplakt en bij navraag blijkt dat ze vaak ook niet weten wat deze teksten inhouden. Ze missen met andere woorden de kennis die op basis van de opdracht

verwacht mag worden. Kennis die ze zelf zouden moeten ontdekken en dus niet opdoen vanuit klassikale lessen. Als ik terugkijk naar mijn geschiedenislessen in de vierde klas, vind ik dat een gemis. Bij een geschiedenisles horen naar mijn idee juist die verhalen die kinderen meenemen naar lang vervlogen tijden.

De methode is ingevoerd met een implementatietraject. In de praktijk hield dat in dat een deskundige een aantal malen samen met het team heeft gekeken naar stappen die we als school zouden moeten zetten. Stappen die ervoor moeten zorgen dat mijn collega's en ik de methode een plaats kunnen geven in onze onderwijspraktijk. Diverse stappen zijn naar aanleiding van deze bijeenkomsten gezet, ze hebben echter naar mijn gevoel te weinig resultaat opgeleverd.

Bij mezelf en mijn collega's die met de methode werken, komen daarom steeds meer twijfels over kwaliteit en kwantiteit van de kennis die de leerlingen met deze methode opdoen. Leren de leerlingen wel wat ze moeten leren? In hoeverre klopt de informatie die ze vinden?

Nadat ik op de opleiding remedial teaching de module over begrijpend lezen had gevolgd kwam er bij mij nog een andere vraag boven. Ik vraag me af of de leerlingen wel voldoende vaardigheden hebben om de juiste informatie uit teksten te halen om deze te gebruiken voor hun werkstukken? Als ik dan kijk naar de gemiddelde werkstukken van de laatste jaren, dan kan ik waarschijnlijk concluderen dat de leerlingen deze vaardigheden inderdaad niet bezitten.

Met het onderzoek wil ik dus proberen een manier te vinden om leerlingen wel voldoende vaardigheden bij te brengen om de juiste informatie uit teksten te halen om deze te gebruiken in hun werkstukken. We praten dan echter niet meer over het onderwijs in oriëntatie op jezelf en de wereld, maar over onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. Het onderzoek zal zich dus richten op strategieën voor begrijpend lezen, met als onderliggend doel het verbeteren van het onderwijs in oriëntatie op jezelf en de wereld.

Bij het onderzoek zullen de collega uit groep 5, evenals de interne begeleider van de school betrokken worden. Deze personen vormen, samen met de mezelf, namelijk een werkgroep binnen de school die zich dit jaar buigt over het feit of we als school wel of niet doorgaan met het gebruik van TopOndernemers binnen de school. Met de kennis en

inzichten opgedaan met dit onderzoek hoop ik voldoende argumenten voor een goed besluit te hebben.

Dit onderzoek is mijn eerste kennismaking met een praktijkonderzoek. In mijn PABO opleiding is door mij nooit een onderzoek uitgevoerd. Vanuit literatuur (Harinck, 2009) begrijp ik dat je door middel van een onderzoek kunt komen tot goede, onderbouwde kennis en vaardigheden om je onderwijspraktijk te verbeteren.

1 Aanleiding en probleemstelling

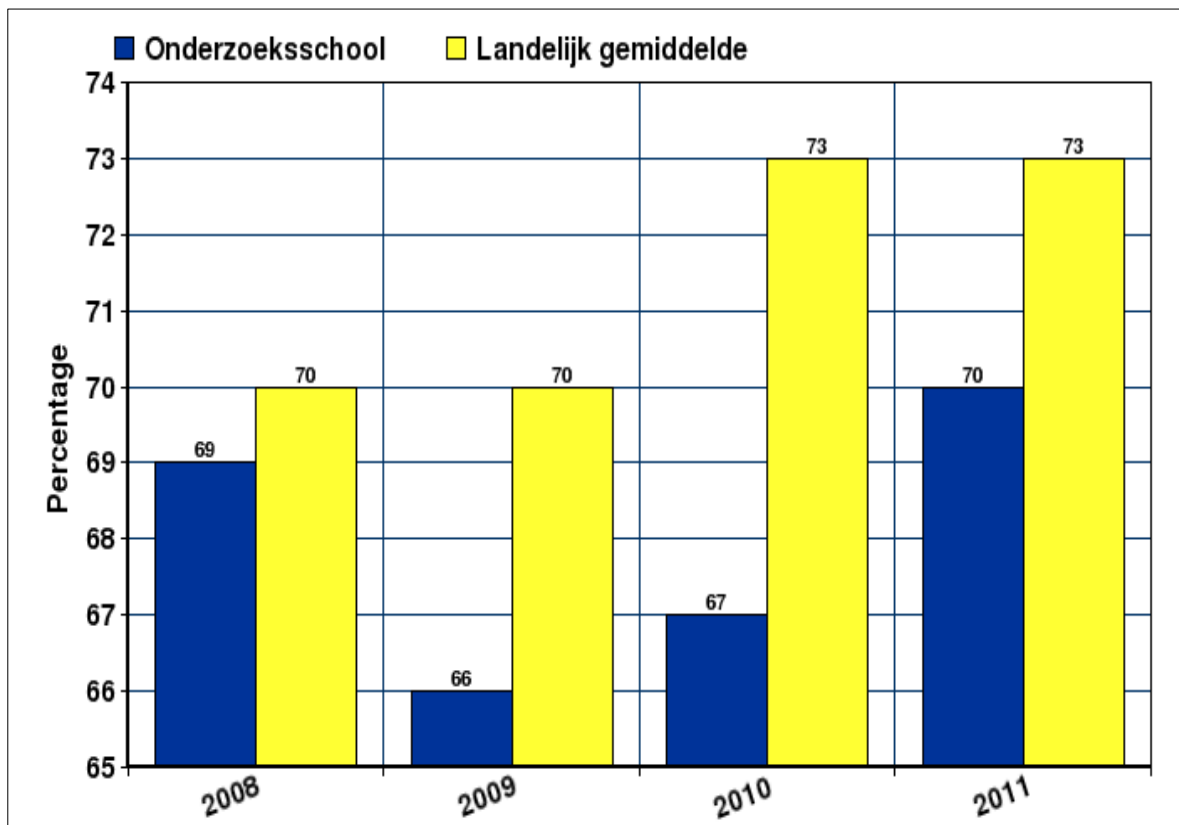
1.1 Aanleiding onderzoek

Onderwijs in wereldoriëntatie is een onderdeel van het lesprogramma op de basisscholen. In de kerndoelen voor het primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006) is er een apart hoofdstuk gemaakt voor oriëntatie op jezelf en de wereld. Daarin wordt gesteld dat leerlingen leren hun wereldbeeld (over henzelf en de wereld) aan de hand van actuele onderwerpen voortdurend 'bij de tijd' te brengen. (Greven & Letschert, 2006)

De methode TopOndernemers (Westerduin, 2005) bestaat uit een kaartenbakstelsel. De kaarten zijn onderverdeeld in 3 leeftijdsniveaus. Zo zijn er kaarten voor leerlingen in groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8. De kaarten zijn verdeeld over 12 thema's. Binnen ieder thema zijn er 15 opdrachtkaarten. De opdrachtkaarten hebben variërende opdrachten, die allemaal op de een of andere manier binnen het thema passen. De opdrachten zijn verdeeld in opdrachten die in groepsverband (+/- 4 leerlingen), in duo's of individueel moeten worden uitgevoerd. De eindproducten van de opdrachtkaarten zijn divers. Een flink aantal opdrachtenkaarten laat de leerlingen een muurkrant maken, maar ook eindproducten als verslagen, knutselwerkstukken en toneeluitvoeringen komen voor. De methode bevat geen toetsen. Door het bespreken van de eindproducten met de leerlingen vindt de evaluatie van het werk plaats. Er vindt dus geen instructie door de leerkracht plaats. De rol van de leerkracht (en dus ook de onderzoeker, die als leerkracht met de methode werkt) zou coachend moeten zijn. In de praktijk blijkt hier echter te weinig van en is de onderzoeker te vaak bezig met allerlei organisatorische zaken.

De methode staat voor alle leerlingen in de bovenbouw tegelijk op het lesrooster, waardoor het eventueel mogelijk is dat leerlingen aansluiten bij een andere jaargroep. In de praktijk gebeurt dit echter niet. Twee maal in de week, op dinsdag- en donderdagmiddag, wordt er anderhalf uur gewerkt met deze methode. De leerlingen gaan dan, op basis van een zelf gekozen of een door de leerkracht aangereikte opdrachtkaart op zoek naar de informatie die ze nodig hebben voor hun eindproduct. Deze informatie kunnen ze vinden op internet of in boeken. Voor elk thema stelt de plaatselijke bibliotheek op aanvraag een themacollectie met informatieve boeken samen. De leerkracht/onderzoeker is aanwezig om toezicht op de werkwijze te houden en vragen van leerlingen te beantwoorden.

Sinds 2008 werken de leerlingen met deze methode. De leerlingen die nu in groep 8 zitten, hebben dus uitsluitend gewerkt met de methode TopOndernemers voor kennisopbouw in de zaakvakken. Het kennisniveau (feitenkennis, historische besef, aardrijkskundig besef) van de leerlingen is naar het gevoel van de onderzoeker laag, een mening, die ook de andere leerkrachten die met de methode te maken hebben, delen. De resultaten bij de CITO eindtoets, onderdeel wereldoriëntatie bevestigen dit beeld. Daar zijn de resultaten de laatste 4 jaar beneden de landelijk gemiddelde score. In 2008 tot en met 2011 maakten de leerlingen gemiddeld respectievelijk 69%, 66%, 67% en 70% van de antwoorden goed. Landelijk maakten de leerlingen gemiddeld respectievelijk 70%, 70%, 73% en 73% van de antwoorden goed. Hieronder zijn deze gegevens grafisch weergegeven.



Figuur 1 Percentage goede antwoorde eindtoets CITO basisonderwijs, onderdeel wereldoriëntatie

Het laatste jaar is er binnen de onderwijspraktijk nadrukkelijk gesproken over het niet opdoen van de kennis met betrekking tot wereldoriëntatie. De onderzoeker spreekt hier al langer twijfels over uit, nu lijken anderen daarin mee te gaan. De leerlingen werken met veel enthousiasme aan de opdrachten, echter het rendement is naar idee van de onderzoeker veel te laag. Er wordt, met name door de onderzoeker, gedacht aan het ontbreken van voldoende vaardigheden met betrekking tot begrijpend lezen bij de leerlingen om de informatie die ze vinden ook te kunnen verwerken. Dit jaar is een werkgroep, waar de onderzoeker deel van uitmaakt, gestart om te kijken of en zo ja hoe we met TopOndernemers verder gaan.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek is om te komen tot manieren om leerlingen vaardigheden te leren, zodat ze bij het zelfstandig zoeken naar informatie op internet of in de mediatheek de juiste informatie over onderwerpen vinden en kunnen verwerken in hun eindproducten. Op deze manier kan het onderzoek leiden tot een aanpassing in de manier waarop de methode TopOndernemers wordt ingezet in de onderzoeksschool. Verder hoop ik te achterhalen welke kenmerken leerlingen en leerkrachten moeten bezitten om effectief zaakvakken onderwijs te kunnen volgen/geven met de methode TopOndernemers.

1.3 Doelstelling in het onderzoek

Tijdens een bezoek aan een onderwijsvakbeurs maakte de onderzoeker kennis met de uitgave 'Lezen=Weten' (Heijdenrijk, 2011). Deze uitgave richt zich op leesstrategieën in combinatie met zaakvakkenonderwijs. Het materiaal lijkt daarin wellicht een oplossing te kunnen bieden voor de onderzoeksschool. In het onderzoek wordt ervaring opgedaan met het gebruik van deze uitgave.

Daarnaast wordt er kennis verzameld over het effect van het gebruik van deze aanpak op het leesbegrip van leerlingen in groep 8 van de onderzoeksschool. Tijdens het onderzoek zal onderzocht worden of de instructie in en het werken met de strategieën vanuit de uitgave 'Lezen=Weten' leiden tot beter leesbegrip van teksten.

Het is de bedoeling dat vanuit opgedane kennis en ervaring de onderzoeksschool en de onderzoeker handvatten krijgen om onderbouwde aanpassingen te kunnen maken met betrekking tot het onderwijs voor begrijpend lezen en de zaakvakken, zodat deze beter op elkaar aansluiten.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Centrale vraagstelling

Hoe kan ik leerlingen van groep 8 vaardigheden op metacognitief gebied leren en dan in het bijzonder leesstrategieën, zodat ze deze kunnen inzetten om te komen tot zelfstandige kennisopbouw bij het onderdeel oriëntatie op jezelf en de wereld, aangeboden met behulp van de methode TopOndernemers?

Deelvragen

Begrijpend lezen

- Wat is er in de literatuur bekend over het verband tussen metacognitieve vaardigheden en de resultaten bij begrijpend lezen?
- Kunnen we door middel van gericht onderwijs in metacognitieve vaardigheden de resultaten van begrijpend lezen verbeteren?
- Op welke manier wordt in de gebruikte methode voor begrijpend lezen kennisoverdracht in vaardigheden op metacognitief gebied aangeboden?

Onderwijs

- Hoe kan ik op een structurele manier zorgen voor kennisoverdracht in vaardigheden op metacognitief gebied richting de leerlingen in de groep en hoe maak ik dit meetbaar?
- Welke leerkrachtvaardigheden/instructievaardigheden zijn nodig om de leerlingen vaardigheden op metacognitief gebied te leren beheersen en hoe zijn deze in kaart te brengen?
- Welke hulpmiddelen zijn er om leerlingen de vaardigheden op metacognitief gebied aan te leren zodat ze deze zelfstandig kunnen toepassen?

Inrichting zaakvakken onderwijs

- Is er een verband tussen metacognitieve vaardigheden bij begrijpend/studerend lezen en de beheersing van de kennis voor het vakgebied wereldoriëntatie opgedaan met de methode TopOndernemers, zoals deze momenteel wordt ingezet op mijn school?
- Welke manier is er in, of buiten de methode TopOndernemers, om het kennisniveau van de leerlingen met betrekking tot wereldoriëntatie in kaart te brengen en hoe kunnen we dit toepassen?

1.5 Huidige situatie

In de huidige situatie werken de leerlingen in mijn klas met de methode TopOndernemers voor het zaakvakken onderwijs. Er komen per jaar vier thema's aan bod. Leerlingen mogen vaak zelf een opdrachtkaart kiezen en werken hier vervolgens alleen, in duo's of in een viertal aan.

De leerkrachten en dus ook de onderzoeker zijn hierbij vaak organiserend mee bezig. Er wordt geregeld dat materiaal aanwezig is en dat leerlingen binnen de gestelde tijden hun opdrachten klaar hebben. De onderzoeker vindt dat hij te weinig of niet toekomt aan het geven van instructie of het kunnen coachen van groepen leerlingen. Leerlingen zijn voor het merendeel enthousiast aan het werk. De werkstukken laten echter zelden tot nooit diepgang met betrekking tot het onderwerp zien. Vaak bestaan teksten uit stukjes tekst die direct van internet zijn gekopieerd of overgeschreven uit een boek. Als je kinderen vraagt naar de inhoud van de teksten blijven ze vaak het antwoord schuldig.

Onderwijs in begrijpend lezen wordt gegeven met de methode 'Goed gelezen'. Dit staat twee maal per week op het rooster. Een maal een klassikale, leerkracht gestuurde les en eenmaal een les waarin leerlingen zelfstandig met een tekst en vragen aan de slag gaan. Tijdens de klassikale les is vooral oog voor stappen voor en tijdens het lezen. Er vindt geen expliciete instructie in leesstrategieën plaats.

1.6 Gewenste situatie

De gewenste situatie is dat er op de onderzoeksschool begrijpend leesonderwijs en zaakvakkenonderwijs gegeven wordt, waardoor de leerlingen kunnen komen tot (zelfstandige) kennisopbouw met behulp van de methode TopOndernemers. De kennis en vaardigheden die ze nodig hebben om deze kennisopbouw te bereiken wordt op een structurele manier aangeboden. Deze kennis en vaardigheden kunnen ze bij TopOndernemers, andere vakken en in hun toekomstige schoolleven inzetten. Hierdoor ontwikkelen de leerlingen zich met behulp van deze lessen, gegeven door leerkrachten met kennis van het effect van leesstrategieën (Heijdenrijk, 2011), tot goede begrijpend lezers met kennis van de zaakvakken. De lessen TopOndernemers zullen regelmatig instructiemomenten bevatten waarmee de leerlingen zich deze vaardigheden eigen kunnen maken. De kennis vinden ze door zelfstandig deze informatie te zoeken op internet of in de mediatheek, waarbij ze bewust gebruik maken van diverse leesstrategieën. De rol van de leerkracht is hierbij coachend.

1.7 Belang voor mezelf en mijn omgeving

Het onderzoek is voor mezelf van belang, omdat het de kans biedt om zicht te krijgen op de rol van de leerkracht bij het geven van goed onderwijs in leesstrategieën en onderwijs in wereldoriëntatie. Voor mijn omgeving heeft het onderzoek zeer grote waarde. De leerlingen kunnen profiteren van het onderzoek, omdat, met de uitkomsten van het onderzoek, het leerproces bij begrijpend lezen en de zaakvakken kan worden verbeterd. Opgedane vaardigheden zijn ook in te zetten bij andere vakken in het onderwijs. Voor de school kan het onderzoek een meer effectieve inzet van de huidige methode voor zaakvakkenonderwijs opleveren.

2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

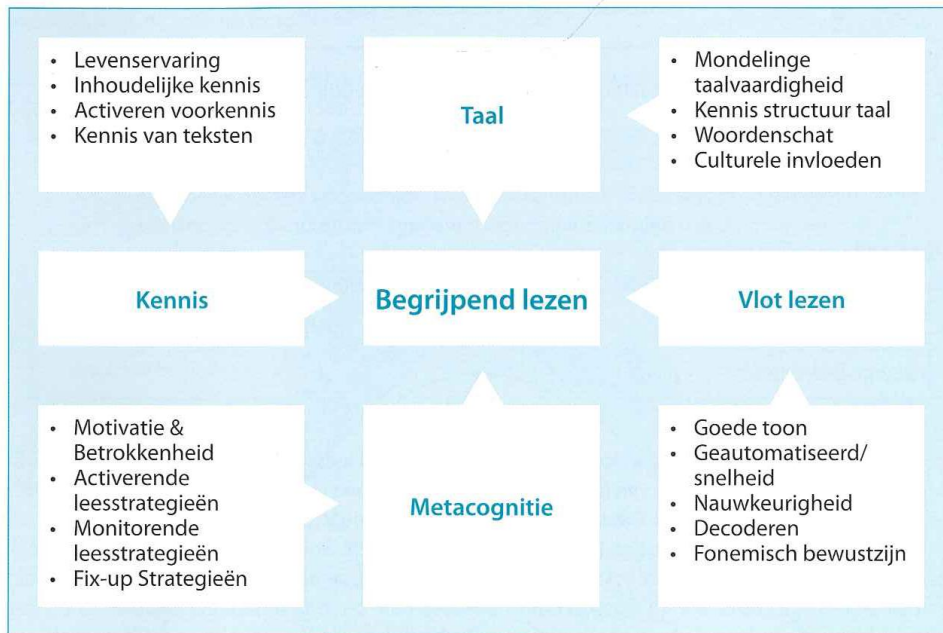
In dit hoofdstuk worden de kernconcepten, welke van belang zijn voor dit onderzoek verder toelicht. Het onderzoek zal zich richten op leesstrategieën bij begrijpend lezen om hiermee de kennisopbouw bij onderwijs in zaakvakken te vergroten. Vandaar dat allereerst ingegaan wordt op definities, belang van en instructie in begrijpend lezen (2.2). Vervolgens zal specifiek worden gekeken naar leesstrategieën van begrijpend lezen (2.3). De leesstrategieën worden in dit onderzoek ingezet ter ondersteuning van de kennisopbouw bij de zaakvakken. Ten slotte zal in dit hoofdstuk gekeken worden naar de relatie tussen zaakvakken en begrijpend lezen (2.4).

2.2 Begrijpend lezen

Lezen is, net als schrijven, een constructieve taak. Wanneer we schrijven zetten we gedachten op papier, als we lezen plaatsen we betekenissen in ons hoofd (Harvey & Goudvis, 2007).

Door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) wordt begrijpend lezen omschreven als *“Het toekennen van betekenis aan geschreven taal, een actief en complex proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van leesstrategieën van essentieel belang zijn”* (Stichting leerplanontwikkeling, nd). .

Lezen is dus een proces waarmee we betekenissen in ons hoofd plaatsen. (Harvey & Goudvis, 2007) Om de juiste betekenissen in ons hoofd te kunnen plaatsen zullen we moeten begrijpen wat we lezen. (Stichting leerplanontwikkeling, nd) Begrijpen wat we lezen is van een groot aantal factoren afhankelijk, het begrijpen is een complex proces. (Heijdenrijk, 2011). Het complexe proces van begrijpend lezen wordt door Heijdenrijk (2011) in een schema weergegeven.



Figuur 2 Begrijpend lezen is een complex proces (Heijdenrijk, 2011)

Binnen dit schema (zie figuur 2) zien we leesstrategieën, die verder uitgewerkt zullen worden in paragraaf 2.3, terugkomen als onderdeel van metacognitie. Het schema maakt duidelijk dat naast deze leesstrategieën er nog veel andere aspecten van invloed zijn op de vaardigheid begrijpend lezen.

Vernooy (2007) stelt dat 85% van het schoolcurriculum te maken heeft met geschreven taal en dat leerlingen zonder een goede leesvaardigheid niet in staat zijn hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten. In Vernooy (2009) is terug te lezen dat een samenleving die een kenniseconomie wil zijn, behoefte heeft aan goede lezers. Vernooy (2009) refereert aan een onderzoek van Gioia uit 2007 waarin een slechte lees- en schrijfvaardigheid samenhangen met werkloosheid, lage lonen en minder promotiekansen. Stoeldraijer en Förer (2008) stellen zelfs dat het doel van het leesonderwijs is dat leerlingen als goede begrijpend lezers de basisschool verlaten.

Een goede instructie bij begrijpend lezen bevat volgens Vernooy (2007) de volgende kenmerken:

- expliciete uitleg van de leesstrategieën
- leesstrategieën worden voorgedaan door de leerkracht
- leerlingen passen de strategieën zelfstandig toe onder begeleiding van de leerkracht
- leerlingen passen strategieën vervolgens zelfstandig toe zonder begeleiding van de leerkracht
- leerkrachten laten leesstrategieën als denkactiviteiten aan de orde komen tijdens de drie fasen van het leesproces (voor, tijdens en na het lezen).

2.3 Leesstrategieën

Over leesstrategieën zijn in de literatuur een aantal uitwerkingen te vinden. We kijken in dit hoofdstuk naar de uitwerkingen van Vernooy (2007) en Filipiak (2005).

Vernooy (2007) noemt leesstrategieën die voor, tijdens of na het lezen worden ingezet.

Voor het lezen gaat het om voorkennis activeren en inhoud voorspellen.

Tijdens het lezen gaat het over belangrijke informatie kunnen vinden, inhoud verifiëren, informatie over personen of ideeën afleiden, moeilijke onderdelen langzamer lezen of herlezen en de betekenis van onbekende woorden achterhalen.

Na het lezen gaat het over de informatie samenvatten en een schema of een web maken van de inhoud.

Filipiak (2005) heeft een andere definitie voor een leesstrategie, namelijk dat een leesstrategie zowel voor, tijdens als na het lezen te gebruiken moet zijn. Samenvatten is volgens Filipiak dus geen leesstrategie aangezien deze niet aan deze definitie voldoet. Samenvatten is een strategie/werkwijze die alleen na het lezen te gebruiken is. Filipiak gaat uit van de vier V's als strategieën voor begrijpend lezen:

- voorkennis gebruiken
- voorspellen van de inhoud
- visualiseren van de inhoud
- vragen bedenken over de tekst.

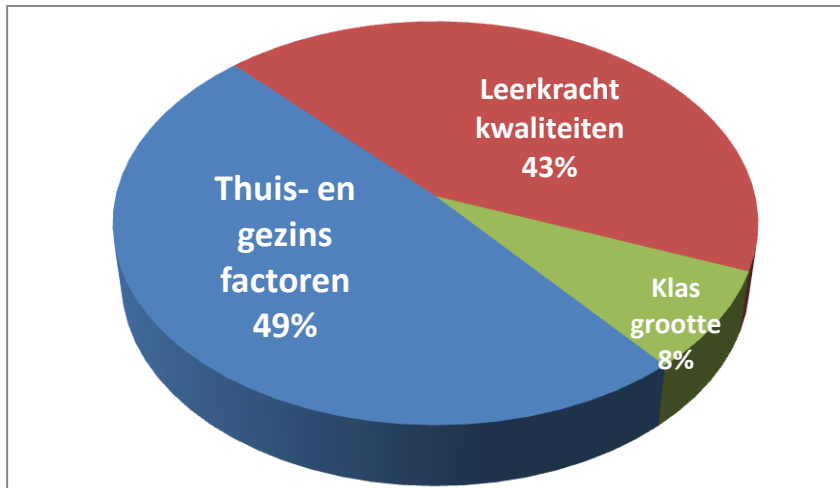
(Filipiak, 2005)

Zowel van Vernooy (2007) als Filipiak (2005), maar ook Heijdenrijk (2011) zijn het er over eens dat de strategieën geen doel op zich zijn, maar een middel om de inhoud van de tekst te begrijpen. Ook stellen ze dat je de strategieën tevens moet gebruiken bij bijvoorbeeld zaakvakteksten om zo de mogelijkheid voor een transfer naar andere teksten te vergroten. Je zou dus kunnen spreken over een (gedeeltelijke) integratie van taal en zaakvakken.

In Bouwers en van Goor (1997) wordt gerefereerd aan een onderzoek van Walraven e.a. (1993) waarbij groepen leerlingen onderwijs kregen in leesstrategieën. De leerlingen die de strategieën aangeleerd hadden gekregen scoorden significant beter bij toetsen voor begrijpend lezen dan de controlegroepen. Deze resultaten waren direct na afloop van het instructieprogramma meetbaar, maar ook nog 4 weken later. Leerlingen aanleren om metacognitieve vaardigheden, zoals leesstrategieën, in te zetten is dus effectief zo blijkt.

Door leerlingen bewust instructie te geven in metacognitieve vaardigheden als leesstrategieën gaat de bewustwording hiervan omhoog (Jacobs & Paris, 1987). Tevens gaat door deze instructie in strategieën het niveau van begrijpend lezen omhoog (National Reading Panel, 2000). Daarbij is de kwaliteit van de leerkracht en de kennis die hij heeft over leesstrategieën en effectief onderwijs van enorm belang (Vernooy, 2007).

Het belang van de kwaliteit en kennis van de leerkracht bevat ongeveer 43% van alle onderdelen die van belang zijn. Dit wordt zichtbaar gemaakt in figuur 2. De deskundigheid van de leraar als het gaat om het voordoen en omgaan met leesstrategieën is een voorwaarde voor goed onderwijs in begrijpend lezen (Heijdenrijk, 2011).



Figuur 3 De invloed van de leerkracht op lees- en rekenprestaties (Marzano, 2009)

Toch blijkt in de praktijk dat verreweg de meeste leerlingen deze strategieën niet uit zichzelf gebruiken, het gaat dan ook om processen van een hoog cognitief niveau, welke een langdurig verwerkingsproces vragen (Vermaat, 2009). Wellicht is de tijd in de onderzoeksperiode dus te kort om dit verwerkingsproces vorm te kunnen geven.

2.4 Begrijpend lezen en zaakvakken

Tijdens zaakvakkenonderwijs krijgen leerlingen veel te maken met teksten die niet alleen gelezen, maar ook begrepen, verwerkt en onthouden moeten worden (Vermaat, 2009). Dat is feitelijk een oefening in het studerend lezen (Boerma, Manders, & Markhorst, 2009).

Als leerlingen de taal in een tekst niet begrijpen, lijdt je aan twee kanten verlies. Ze leren op dat moment onvoldoende vanuit de gelezen tekst en ze leren geen nieuwe taal! Je zou dus kunnen zeggen dat er sprake is van een min-min situatie omdat de leerlingen zowel op taalgebied als van zaakvakinhouden onvoldoende leren. (Beek van & Verhallen, 2010)

Het lijkt dus zaak deze situatie om te buigen naar een win-win situatie. Een situatie waarin leerlingen nieuwe taal (bijvoorbeeld het effectief gebruik van leesstrategieën) leren van de gelezen teksten en leerlingen voldoende nieuwe kennis leren uit de door hen gelezen teksten (Beek van & Verhallen, 2010).

Om dit te kunnen bereiken moeten we achterhalen wat de belangrijkste knelpunten zijn die we aantreffen in teksten voor zaakvakkenonderwijs. Zodoende zouden we kunnen komen tot een mogelijk efficiëntere en meer betekenisvolle vorm van onderwijs door het combineren van begrijpend lezen en zaakvakkenonderwijs. (Boerma, Manders, & Markhorst, 2009) Door het combineren van begrijpend lezen en zaakvakken ontstaat er een grotere transfer van de leesstrategieën van begrijpend lezen, doordat je deze oefent met informatieve teksten die aan bod komen tijdens de zaakvakken (Heijdenrijk, 2011). Vernooy (2007) stelt zelfs dat het van belang is leesstrategieën te behandelen in alle kennisgebieden waar leerlingen teksten moeten lezen.

Concluderend kunnen we stellen dat instructie in leesstrategieën leidt tot een betere bewustwording (Jacobs & Paris, 1987) en een hoger niveau van begrijpend lezen (National Reading Panel, 2000). Door het combineren van begrijpend lezen en zaakvakken ontstaat er een grotere transfer van de leesstrategieën (Heijdenrijk, 2011) (Vernooy, 2007) en kunnen we dus komen tot een efficiëntere en meer betekenisvolle vorm van onderwijs (Boerma, Manders, & Markhorst, 2009).

3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksopzet (3.1), de onderzoeksgroep (3.2), een beschrijving van de aanpak (3.3), onderzoeksmethodieken en de te gebruiken onderzoeksinstrumenten (3.4) en de onderzoeksperiode (3.5) besproken. Verder zal er aandacht zijn voor de ethiek (3.7) en triangulatie (3.8) in het onderzoek.

3.2 Onderzoeksopzet

De onderzoeksopzet zal de opzet van een experimenteel onderzoek zijn. Ongeveer de helft van de klas zal, als onderzoeksgroep, gericht metacognitieve vaardigheden, in het bijzonder leesstrategieën, voor begrijpend lezen aangeleerd krijgen. De andere leerlingen (=controlegroep) niet. (Harinck, 2009). Door op het einde van de onderzoeksperiode de resultaten van de onderzoeksgroep te vergelijken met de resultaten van controlegroep, kan geconcludeerd worden of deze aanpak binnen dit tijdsbestek effect heeft gehad bij deze leerlingen. Het effect van deze aanpak op langere termijn zal uit een eventueel vervolgonderzoek moeten blijken.

Het onderzoek heeft tot doel te onderzoeken of een andere aanpak van begrijpend leesonderwijs in de praktijk van de onderzoeker leidt tot aantoonbaar betere lees-/leerresultaten bij begrijpend lezen. Daarnaast zal onderzocht worden of het gericht aanleren van metacognitieve vaardigheden en dan in het bijzonder leesstrategieën voor begrijpend lezen, bij leerlingen leidt tot een verbetering van zelfstandige kennisvergaring en of de leerlingen deze vaardigheden vervolgens ook inzetten bij het werken met de methode TopOndernemers (Westerduin, 2005).

3.3 De onderzoeksgroep

Het praktijkonderzoek vindt plaats in groep 8 van de onderzoeker. Deze groep bestaat uit 18 leerlingen. Vanuit deze groep zijn een achttal leerlingen geselecteerd als onderzoeksgroep voor het gericht aanleren van leesstrategieën voor begrijpend lezen. Door te kiezen voor een achttal leerlingen bestaat de onderzoeksgroep uit ongeveer de helft van het totale leerlingenaantal. Verder kan de verdeling jongens/meisjes gelijk gehouden worden met de verdeling in groep 8 en kun je met acht leerlingen ook twee

groepen van vier leerlingen vormen. Een groepsgrootte van 3 tot 4 leerlingen levert bij coöperatieve werkvormen het grootste rendement op (Marzano, 2010).

De onderzoeksgroep zal, als we kijken naar de door de verschillende leerlingen behaalde resultaten, bestaan uit een zo goed mogelijke afspiegeling van de klas. Voor de selectie van de leerlingen voor deze onderzoeksgroep zal gebruikt gemaakt worden van een aantal objectieve criteria. Deze criteria worden in onderstaande tabel verder toegelicht.

Toets	Afnameperiode	Resultaten
CITO leeswoordenschat	Januari 2011	A tot en met E niveau
CITO begrijpend lezen M8	Januari/februari 2011	A tot en met D niveau
CITO leestechiek	Januari 2011	A tot en met D niveau
Rapportbeoordeling wereldoriëntatie	september 2010 t/m januari 2011	Onvoldoende tot goed

Bij de CITO toetsen voor begrijpend lezen en leestechiek is bewust een keuze gemaakt voor het meenemen van leerlingen met een niveau tussen A en D. Bij deze toetsen is dit de representatieve selectie aangezien er geen leerling was die een E niveau heeft gehaald.

3.4 Aanpak

Tijdens de onderzoeksperiode zullen de leerlingen in de onderzoeksgroep lessen krijgen met materiaal uit de uitgave 'Lezen=Weten' (Heijdenrijk, 2011). De uitgave is bedoeld voor de groepen 5 tot en met 8 van de basisschool. Lezen=Weten richt zich vooral op het leren lezen en begrijpen van informatieve teksten. De uitgave wil leerlingen ontwikkelen tot zelfstandige, strategische lezers. Verder wil de uitgave de leraar professionaliseren op het gebied van strategisch lezen (Heijdenrijk, 2011). Deze doelen van de uitgave komen overeen met de doelen van dit onderzoek. Hierdoor past deze uitgave in de uitvoering van dit onderzoek.

Deze lessen komen voor deze leerlingen in plaats van de lessen begrijpend lezen vanuit de methode 'Goed gelezen' (Klooster, 1996). Tijdens de onderzoeksperiode zal de 'controlegroep' de lessen maken van blok 4 van het leerlingenboek 'Goed gelezen' voor groep 8. Deze lessen behandelen de strategie samenvatten. Daarom zal de nadruk

tijdens de lessen aan de onderzoeksgroep ook liggen op de leesstrategie samenvatten. De lessen van blok 4 van 'Goed Gelezen' vervallen voor de onderzoeksgroep.

Beide groepen zullen les krijgen van de onderzoeker. Terwijl de onderzoeker een les begrijpend lezen geeft aan een van beide groepen is de andere groep, in een andere ruimte, bezig met zelfstandig werk van hun weektaak. Deze zelfstandige verwerking vindt plaats onder toezicht van de in de groep aanwezige stagiaire.

Het overzicht van de planning van de lessen is te vinden in bijlage 2.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

Als onderzoeksinstrumenten zullen verschillende toetsen, een interview en een logboek worden ingezet. Hieronder een toelichting van deze instrumenten.

Nulmeting

Voor de nulmeting zal gebruikt gemaakt worden van de scores CITO begrijpend lezen M8 (Feenstra, 2010) en van de uitslagen van het, door alle leerlingen gemaakte, drempelonderzoek begrijpend lezen (Aarnoutse & Kapinga, 2006). Beide toetsen zijn gemaakt in de periode januari/februari 2011. Daarnaast zal een tweetal vragenlijsten worden afgenomen. Het gaat dan om de Nederlandse vertaling van de 'Index for Reading Awareness' (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006b) en om de Nederlandse vertaling van de 'Reading Strategy Use' (Steenbrugge, Keer, & Valcke, Reading Strategy Use - Nederlandse vertaling, 2006c). De 'Index for Reading Awareness' is een vragenlijst die gericht is op metacognitie bij begrijpend lezen. De vragenlijst is ontwikkeld voor kinderen van de basisschool (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006a). De 'Reading Strategy Use' schaal geeft een indruk van het gebruik na cognitieve en metacognitieve strategieën tijdens het lezen en is ontwikkeld voor leerlingen tussen 10 en 13 jaar. (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006a)

Deze vragenlijsten worden afgenomen bij alle leerlingen in de klas.

Op deze manier hebben we een goed overzicht van het niveau begrijpend lezen en metacognitie van de leerlingen in de klas.

Eindmeting

In de evaluatie van iedere les wordt met de onderzoeksgroep besproken welke vorderingen/veranderingen met betrekking tot begrijpend lezen ze ervaren hebben. Op het einde van de onderzoeksperiode zal in een interview met de onderzoeksgroep worden teruggeblikt op het proces tijdens de onderzoeksperiode. Daarnaast zal de onderzoeker opnieuw de CITO begrijpend lezen B8/M8 toets en het drempelonderzoek begrijpend lezen afnemen. Tevens zullen de vragenlijsten voor het in kaart brengen van de metacognitie, opnieuw worden afgenomen bij alle leerlingen.

Aangezien de afname van de CITO begrijpend lezen wordt geadviseerd in januari/februari, zal de score van de afname aan het einde van de onderzoeksperiode niet worden doorerekend naar een niveauscore. De DLE scores bij de toets CITO begrijpend lezen zullen ook te weinig houvast bieden om groei te kunnen vaststellen. Deze scores gaan niet hoger dan een DLE van 55. We zullen voor de vooruitgang dus kijken naar de vaardigheidsscore van de toets.

Door de scores van de tweede toetsronde te vergelijken met de eerste toetsronde zal gekeken worden naar het korte termijn effect van het onderzoek. Om het effect van de inzet van 'Lezen=Weten' succesvol te laten zijn moet de onderzoeksgroep haar begrijpend lezen niveau verbeteren en dit niveau meer verbeteren dan de controlegroep (Harinck, 2009).

Toets wereldoriëntatie

Gezien de korte onderzoeksperiode zullen er geen methodeonafhankelijke toetsen voor het onderdeel wereldoriëntatie worden afgenomen. Om toch een meting te kunnen doen wat betreft de kennisopbouw bij het onderdeel wereldoriëntatie is er zelf een toets gemaakt. Deze toets is opgenomen als bijlage 3.

Logboek

Tijdens en na afloop van de lessen uit de uitgave 'Lezen=Weten' geeft de onderzoeker op papier met kernachtige woorden of korte zinnen aan wat er is gebeurd tijdens de les. Op het einde van de dag zal, mede op basis van deze 'krabbels' teruggeblikt worden op de les en kunnen betekenisvolle momenten worden vastgelegd.

Met het logboek kunnen tijdens de onderzoeksperiode eventuele noodzakelijke aanpassingen gedaan worden. Met het maken van deze zogeheten 'krabbels' wordt geprobeerd greep te krijgen op de eigen uitvoering van de lessen.

3.6 Onderzoeksperiode

Het praktijkonderzoek start in week 11 en zal een periode van 6 weken in beslag nemen. De week na de onderzoeksperiode, week 17, bestaat slechts uit 3 schooldagen in verband met tweede paasdag en een studiedag. Deze week wordt gebruikt ter afronding van het onderzoek en voor het verwerken van de gegevens.

3.7 Ethiek

Het onderzoek heeft een experimenteel karakter. Binnen het onderzoek wordt onderzocht of het gericht aanleren van leesstrategieën bij begrijpend lezen effect heeft op de resultaten bij begrijpend lezen. Binnen de onderzoekspraktijk van de onderzoeker is men momenteel niet bewust bezig met het gericht aanleren van deze vaardigheden. Daarom is het te verantwoorden om deze vaardigheden alleen aan te bieden aan de leerlingen van de onderzoeksgroep. De leerlingen van de controlegroep krijgen les op de manier zoals dit ook gebeurd zou zijn zonder dit onderzoek. Aan de directie, IB-er en ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep is toestemming gevraagd en gekregen voor het tijdelijk aanpassen van het onderwijs aan deze leerlingen. De directie, IB-er, collega's en ouders zijn schriftelijk op de hoogte gebracht van het doel van het onderzoek en de te volgen stappen.

Alle gegevens die bij dit onderzoek horen zullen vertrouwelijk worden behandeld en alleen gebruikt worden ten bate van dit onderzoek. In de verslaglegging zullen de gegevens geanonimiseerd worden weergegeven. De namen van de leerlingen zijn alleen bekend binnen de school en daar slechts bij de interne begeleider, de directeur en de onderzoeker.

De voortgang van het onderzoek zal regelmatig worden besproken met de interne begeleider en directeur van de school. Vanuit de opleiding zullen de 'critical friends' het onderzoek en de documentatie kritisch volgen.

Uiteindelijk zal het eindresultaat, door middel van een presentatie, met collega's en ouders besproken worden en zal het onderzoek na afronding van het meesterstuk beschikbaar worden gesteld middels publicatie. (Boerman, 2008)

3.8 Triangulatie

Een heel belangrijk kwaliteitscriterium in het praktijkonderzoek is de triangulatie, het gebruik van meerdere gegevensbronnen. (Harinck, 2009, p. 77)

In dit onderzoek krijgt de triangulatie aandacht door gebruik te maken van verschillende soorten informatiebronnen, namelijk CITO begrijpend lezen, drempelonderzoek en de vragenlijst voor alle leerlingen.

Verder wordt gebruik gemaakt van verschillende registratiemethoden van resultaten. Hierbij worden namelijk toetsuitslagen, een logboek en uitwerkingen van vragenlijsten gebruikt.

4 Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Voor aanvang van het onderzoek zijn in de onderzoeksgroep de CITO begrijpend lezen (Feenstra, 2010) en het drempelonderzoek begrijpend lezen (Aarnoutse & Kapinga, 2006) afgenomen. Op basis van de uitslag CITO begrijpend lezen, gecombineerd met het niveau van technisch lezen, woordenschat en wereldoriëntatie is een onderzoeksgroep samengesteld. Een toelichting op deze samenstelling is opgenomen in paragraaf 4.2.

Aan het einde van het onderzoek in april zijn de CITO begrijpend lezen en het drempelonderzoek begrijpend lezen opnieuw afgenomen. De resultaten van beide afnames zijn opgenomen in paragraaf 4.3.1 (CITO begrijpend lezen) en paragraaf 4.3.2 (drempelonderzoek begrijpend lezen).

Verder zijn zowel bij de start als na afloop van het onderzoek de vragenlijst 'Index for reading awareness' (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006b) en de vragenlijst 'Reading Strategy use' (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006c) door alle leerlingen ingevuld. De resultaten van deze vragenlijsten zijn opgenomen in paragraaf 4.3.3 ('Index for reading awareness') en paragraaf 4.3.4 ('Reading Strategy use').

Na afloop van het onderzoek is een zelf ontwikkelde toets voor het onderdeel wereldoriëntatie afgenomen. De resultaten hiervan zijn opgenomen in paragraaf 4.3.5.

Bij de toetsen die twee maal zijn afgenomen, zijn de afnamecondities tijdens beide afnames zoveel mogelijk hetzelfde gebleven.

De kwalitatieve gegevens zijn terug te vinden in paragraaf 4.4 en bestaan uit een beschrijving van de evaluaties van de lessen (4.4.1), een afgenomen interview (4.4.2) en het logboek van de onderzoeker (4.4.3).

Bij de beschreven resultaten zijn de gegevens van de leerlingen anoniem weergegeven. De leerlingen uit de onderzoeksgroep hebben als afkorting de letters OG gekregen, gevolgd door een nummer. De leerlingen uit de controlegroep hebben de afkorting CG gekregen, gevolgd door een nummer.

4.2 Samenstelling onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat, zoals genoemd, uit acht leerlingen. De leerlingen zijn door de onderzoeker zo geselecteerd, dat met de selectie alle mogelijke scores voor technisch lezen, woordenschat, begrijpend lezen en wereldoriëntatie in de onderzoeksgroep voorkomen. Daarnaast is ook de verdeling jongens/meisjes in de onderzoeksgroep gelijk aan de verdeling in de totale groep.

In Tabel 1 is een overzicht van de scores van de onderzoeksgroep opgenomen, in tabel 2 zijn de gegevens van de controlegroep terug te vinden.

Tabel 1 Overzicht scores leerlingen onderzoeksgroep

Leerling	Jongen/ meisje	Technisch leesniveau	Woordenschat	Begrijpend lezen	Rapportpunt wereldoriëntatie
OG01	J	A – LR >91%	B – LR 104%	A - LR >98%	Goed
OG02	J	C – LR 76%	C – LR 91%	A - LR >98%	Ruim voldoende
OG03	J	B – LR >91%	E – LR 58%	B - LR >98%	Onvoldoende
OG04	M	A – LR >91%	D - LR 74%	B - LR >98%	Voldoende
OG05	M	A – LR >91%	D – LR 77%	C - LR 95%	Ruim voldoende
OG06	J	D – LR 64%	B – LR 105%	D - LR 75%	Voldoende
OG07	M	A – LR >91%	D – LR 77%	D - LR 77%	Voldoende
OG08	M	A – LR >91%	A – LR 109%	B - LR >98%	Ruim voldoende

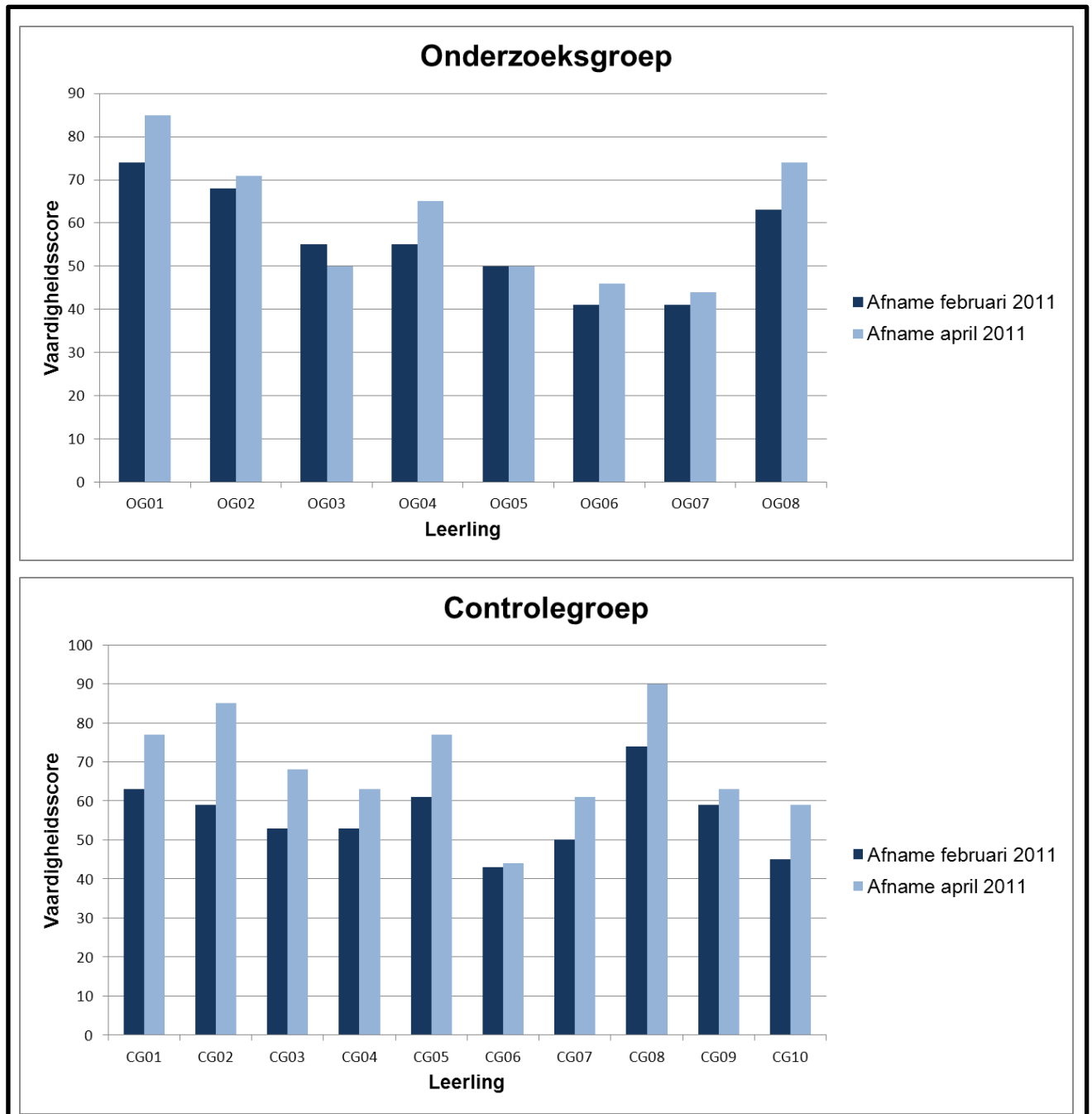
Tabel 2 Overzicht scores leerlingen controlegroep

Leerling	Jongen/ meisje	Technisch leesniveau	Woordenschat	Begrijpend lezen	Rapportpunt wereldoriëntatie
CG01	J	B – LR >91%	A – LR 109%	B – LR >98%	Goed
CG02	J	C – LR 76%	B – LR 106%	B – LR >98%	Voldoende
CG03	M	A – LR >91%	C – LR 91%	C – LR 98%	Voldoende
CG04	M	A – LR >91%	C – LR 81%	C – LR 98%	Ruim voldoende
CG05	J	C – LR 76%	C – LR 94%	B – LR >98%	Ruim voldoende
CG06	M	A – LR >91%	D – LR 74%	D – LR 79%	Voldoende
CG07	M	A – LR >91%	C – LR 87%	C – LR 95%	Voldoende
CG08	J	A – LR >91%	C – LR 87%	A – LR >98%	Goed
CG09	M	A – LR >91%	C – LR 81%	B – LR >98%	Ruim voldoende
CG10	J	C – LR 76%	D – LR 77%	C – LR 82%	Onvoldoende

4.3 Kwantitatieve gegevens

4.3.1 CITO Begrijpend lezen

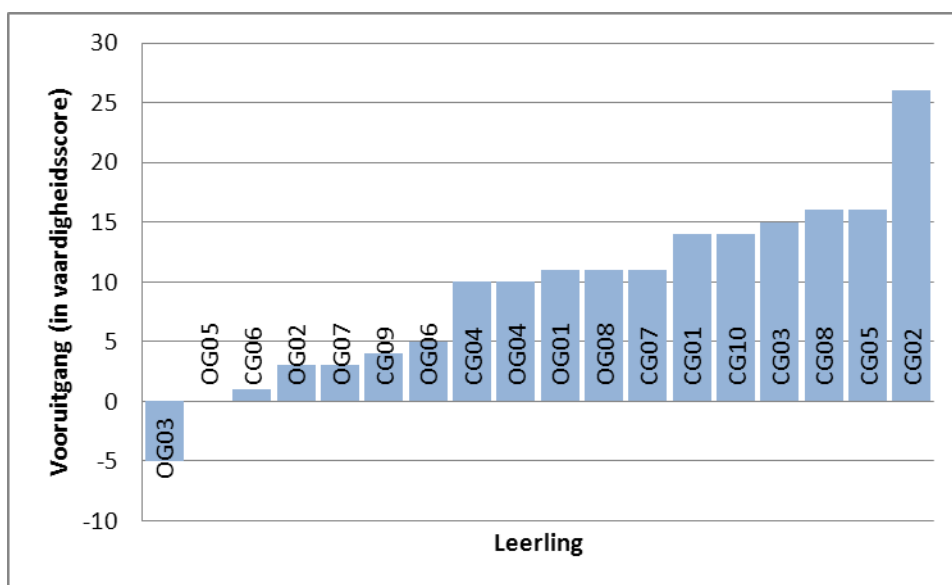
Een volledig overzicht van de door de klas behaalde scores bij beide afnames is opgenomen in bijlage 4. In figuur 4 is een overzicht opgenomen van de vaardigheidsscores van beide afnames uitgesplitst naar de onderzoeksgroep en de controlegroep.



Figuur 4 Vaardigheidsscores CITO begrijpend lezen

Te zien is dat bijna alle leerlingen uit beide groepen bij de tweede afname een hogere score laten zien dan bij de eerste afname. Een uitzondering hierop vormen 2 leerlingen uit de onderzoeksgroep. Leerling 3 uit de onderzoeksgroep (OG3) scoort bij de tweede afname een lagere score en leerling 5 (OG5) uit de onderzoeksgroep scoort bij de tweede afname dezelfde score als bij de eerste afname.

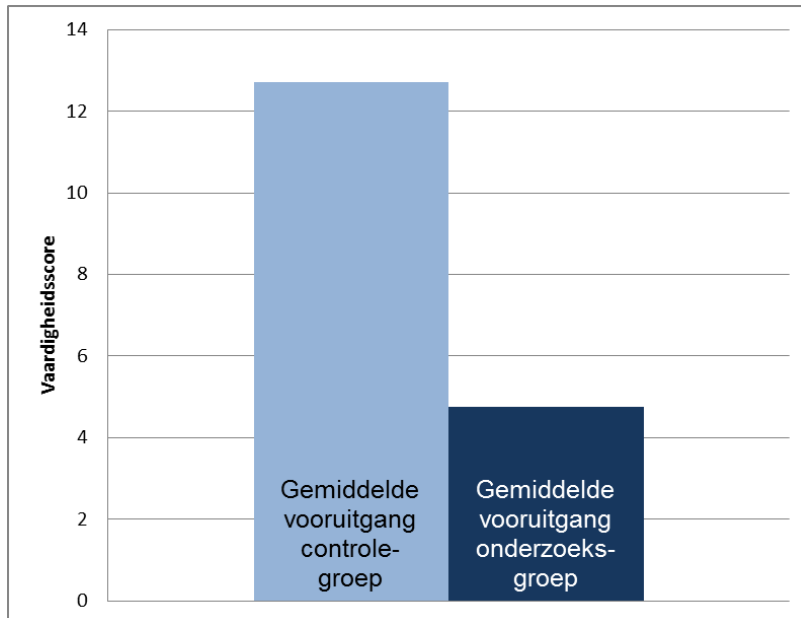
Als we kijken naar het verschil in vaardigheidsscores tussen de eerste afname en de tweede afname wordt inzichtelijk welke leerlingen van de hele groep de meeste vooruitgang hebben geboekt tijdens de onderzoeksperiode. Hierdoor is te zien bij welke leerlingen de resultaten het meest gestegen zijn, onafhankelijk van in welke groep ze zitten. Dit is grafisch weergegeven in figuur 5.



Figuur 5 Vooruitgang tussen nulmeting en eindmeting CITO begrijpend lezen M8

Opvallend in dit overzicht met alle leerlingen uit de klas, is dat de zes leerlingen met de meeste vooruitgang tijdens de onderzoeksperiode uit de controlegroep komen.

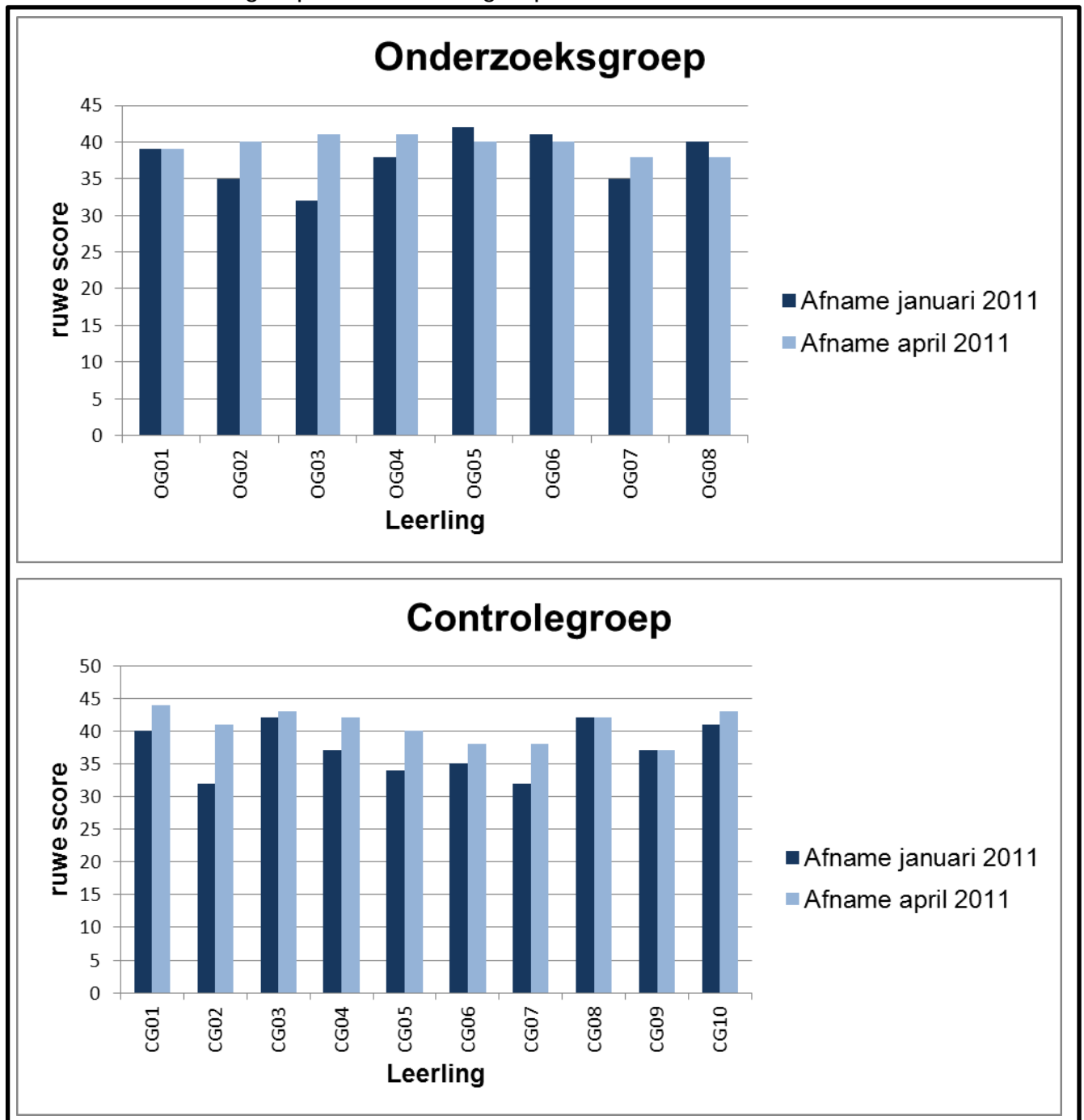
Als we de gemiddelde vooruitgang per groep berekenen, dan blijkt dat tijdens de onderzoeksperiode de onderzoeksgroep gemiddeld 4,75 punt gestegen is, tegenover een stijging van de controlegroep van gemiddeld 12,7 punt. In figuur 6 is dit in een grafiek weergegeven.



Figuur 6 Gemiddelde vooruitgang CITO begrijpend lezen

4.3.2 Drempelonderzoek begrijpend lezen

Een volledig overzicht van de door de klas behaalde scores bij beide afnames is opgenomen in bijlage 5. In figuur 7 is een overzicht opgenomen van de resultaten, te weten de ruwe scores (het aantal goede antwoorden) van beide afnames, uitgesplitst naar de onderzoeksgroep en de controlegroep.

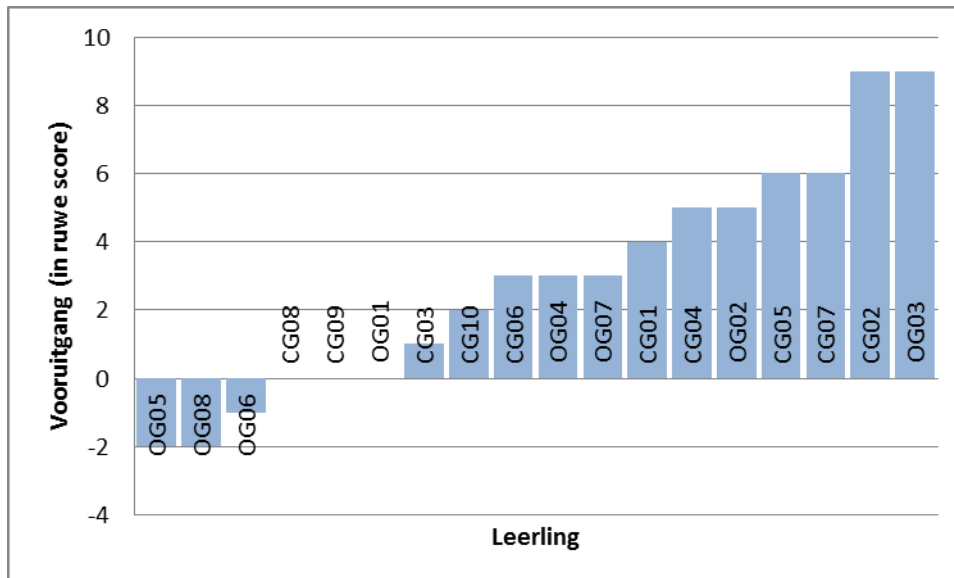


Figuur 7 Ruwe scores drempelonderzoek begrijpend lezen

Te zien is dat veel leerlingen in beide groepen bij de tweede afname een hogere score laten zien dan bij de eerste afname. Toch is er een aantal leerlingen in zowel de controlegroep (CG08, CG09) als in de onderzoeksgroep (OG01) die bij de tweede

afname dezelfde score als bij de eerste afname laten zien. Ook scoren enkele leerlingen uit de onderzoeksgroep (OG05, OG06, OG08) bij de tweede afname lager.

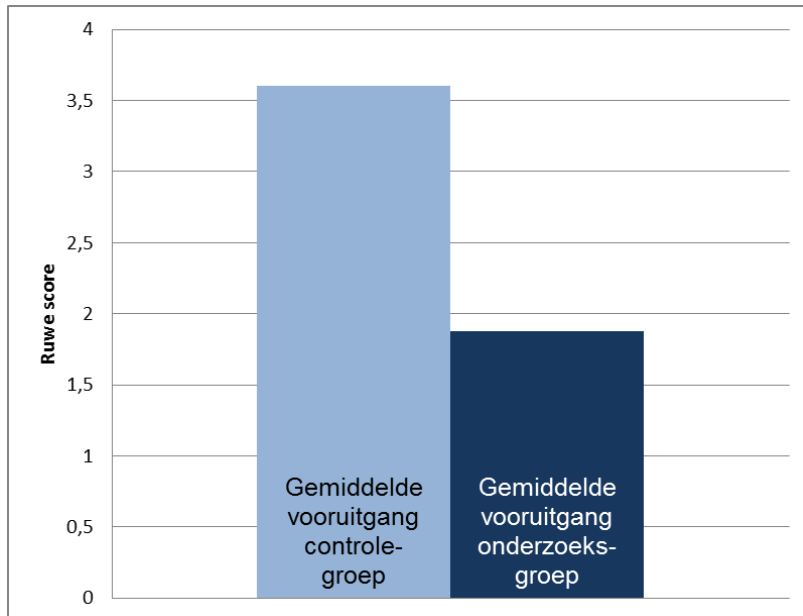
Als we kijken naar het verschil in de ruwe score tussen de eerste afname en de tweede afname krijgen we inzichtelijk welke leerlingen van beide groepen samen, de meeste vooruitgang/groei hebben behaald tijdens de onderzoeksperiode. Dit is grafisch weergegeven in figuur 8.



Figuur 8 Vooruitgang tussen nulmeting en eindmeting drempelonderzoek begrijpend lezen

Opvallend hierbij is dat de leerling die bij de toets CITO begrijpend lezen als enige een daling liet zien(OG3), bij deze toets de grootste groei laat zien. Toch staan hier ook weer vooral leerlingen uit de controlegroep (CG02, CG05 en CG07) bij de leerlingen met de meeste vooruitgang/groei.

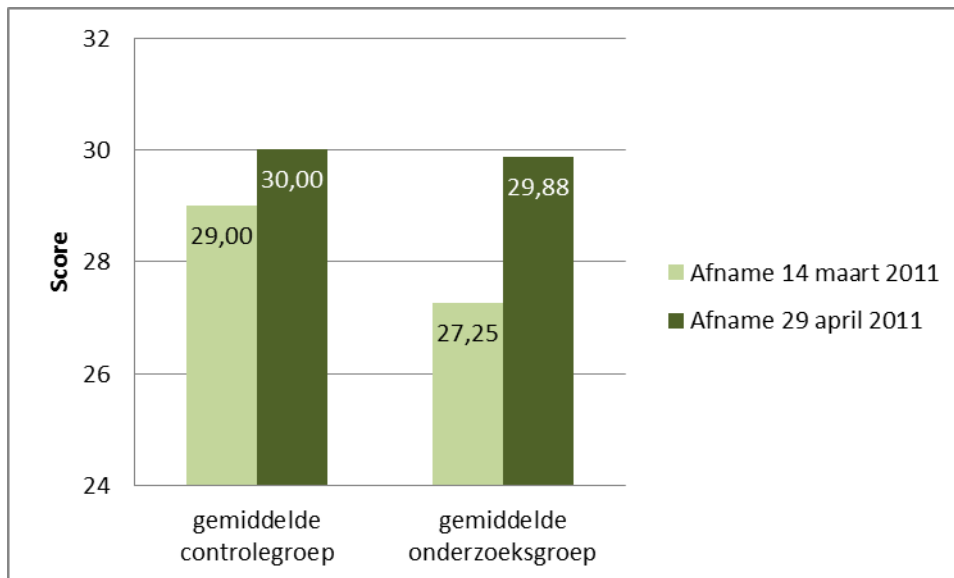
Als we de gemiddelde vooruitgang per groep berekenen, dan blijkt tijdens de onderzoeksperiode de onderzoeksgroep gemiddeld 1,9 punt gestegen te zijn, tegenover een stijging van de controlegroep van gemiddeld 3,6 punt. In figuur 9 is dit in een grafiek weergegeven.



Figuur 9 Gemiddelde vooruitgang Drempelonderzoek begrijpend lezen

4.3.3 Index for reading awareness

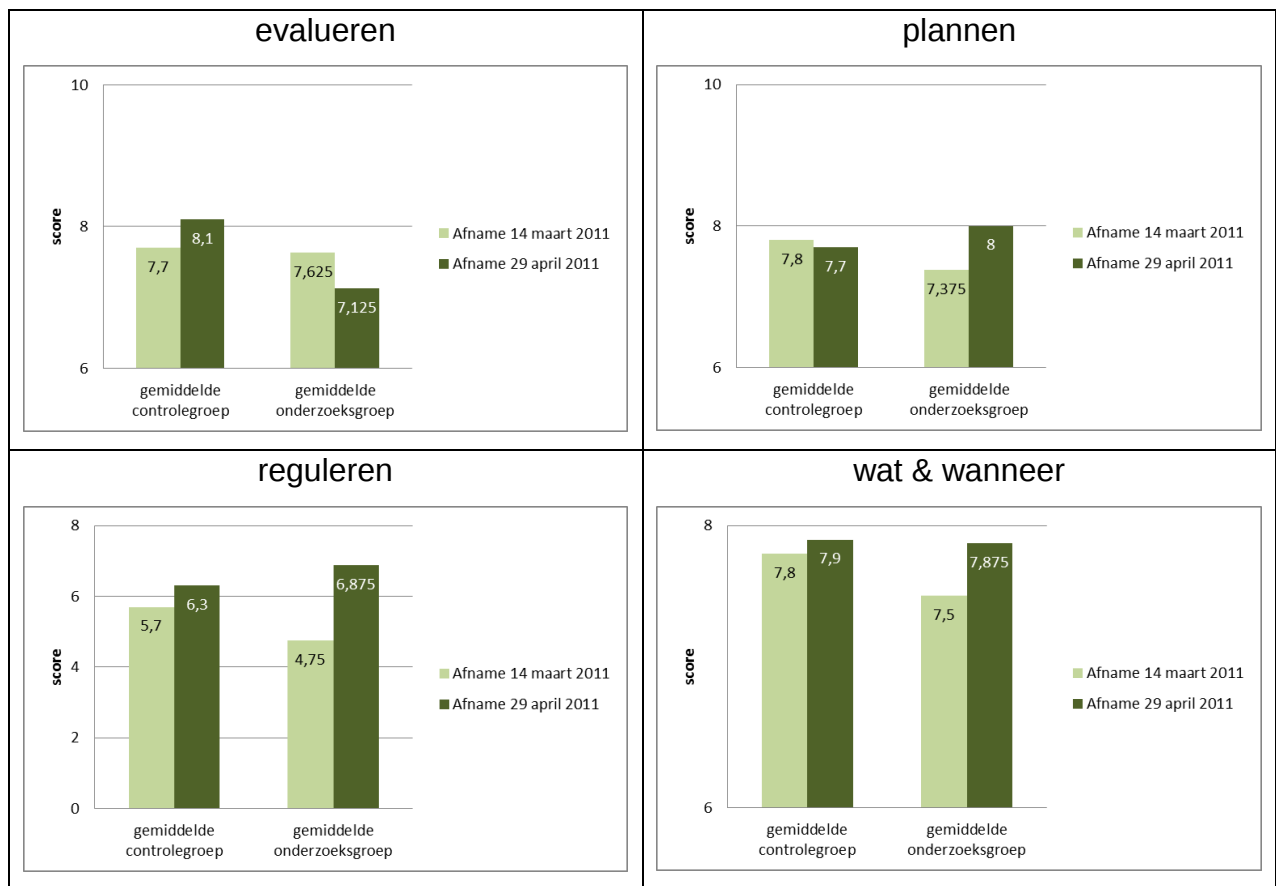
Bij de resultaten van de 'Index for reading awareness' laat vooral de onderzoeksgroep tijdens de onderzoeksperiode een flinke groei zien (van 27,25 punten naar 29,88 punten). Deze groei is flink groter dan de groei die de controlegroep in deze periode laat zien. In figuur 10 zijn de gemiddelde resultaten van beide afnames in een grafiek weergegeven.



Figuur 10 Gemiddelde scores 'Index for reading awareness'

De 'Index for reading awareness' bevat vragen in vier verschillende categorieën, te weten: evalueren, plannen, reguleren en wat & wanneer. Er is apart naar deze categorieën gekeken om te kijken op welke categorieën de onderzoeksgroep nu welke groei heeft laten zien. In figuur 11 zijn de gemiddelde resultaten per categorie van beide afnames in een grafiek weergegeven.

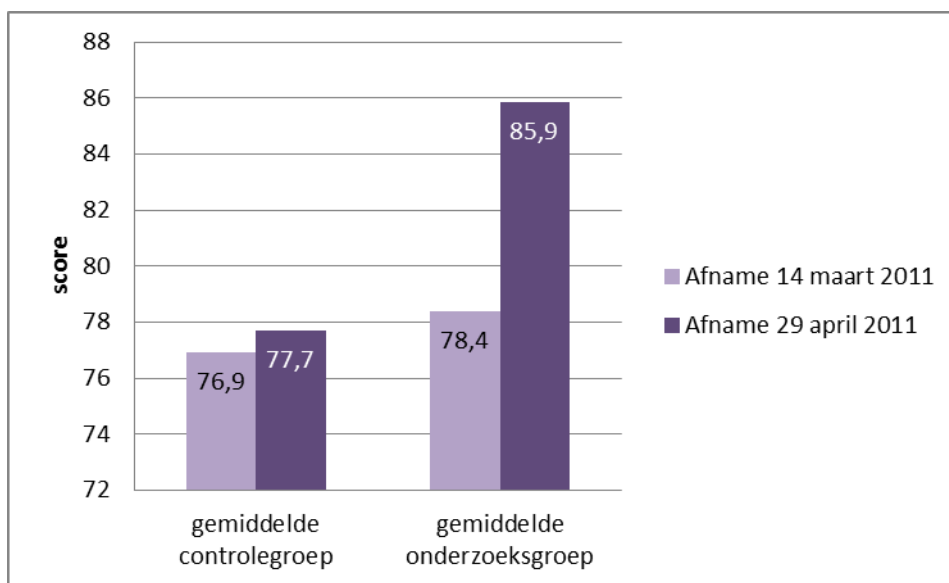
Opvallend daarbij is dat de categorie evalueren bij de onderzoeksgroep tijdens het tweede afnamemoment een lagere score laat zien. Op de andere categorieën laat de onderzoeksgroep echter telkens een stijging zien.



Figuur 11 Gemiddelde scores 'Index for reading awareness' per categorie

4.3.4 Reading Strategy use

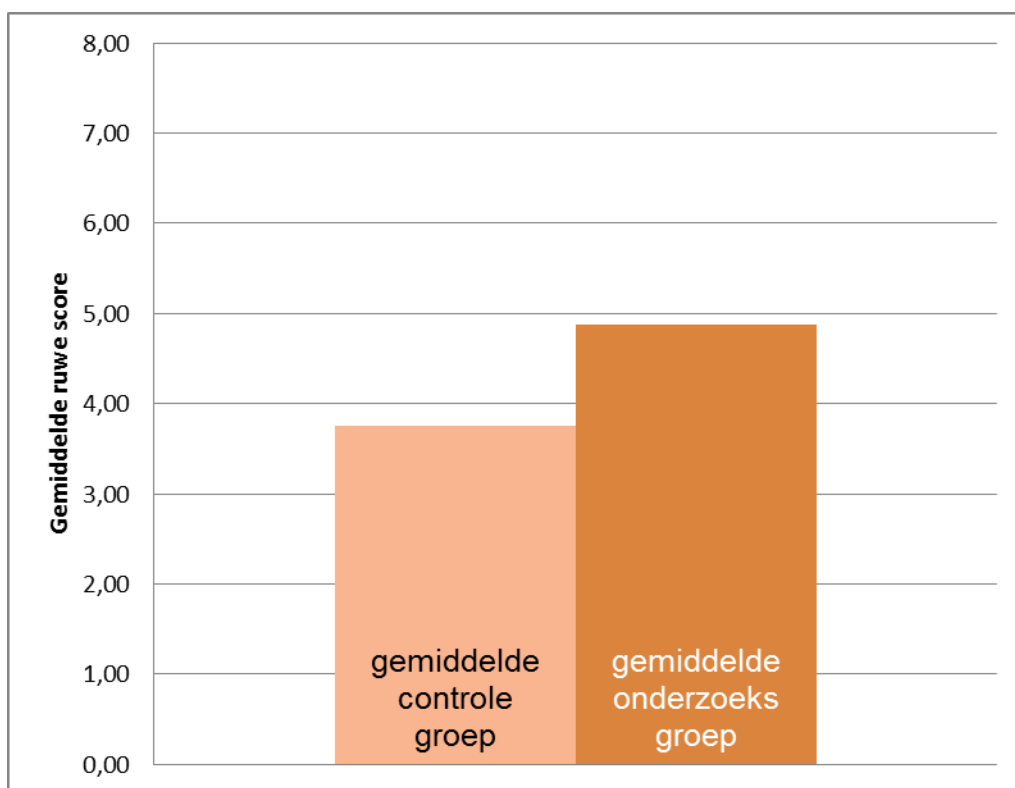
Bij de resultaten van de 'Reading Strategy use' laat vooral de onderzoeksgroep tijdens de onderzoeksperiode een flinke groei zien (van 78,4 punten naar 85,9 punten). Deze groei is flink groter dan de groei die de controlegroep in deze periode laat zien (van 76,9 punten naar 77,7 punten). Als we omrekenen naar procenten dan vertoont de onderzoeksgroep een groei van 9,6% tegenover de controlegroep die een groei laat zien van 1%. In figuur 12 zijn de gemiddelde resultaten van beide afnames in een grafiek weergegeven.



Figuur 12 Gemiddelde scores 'Reading strategy use'

4.3.5 Toets wereldoriëntatie.

Gezien de korte onderzoeksperiode is er geen methodeonafhankelijke toets voor het onderdeel wereldoriëntatie afgenomen. Om toch een meting te kunnen doen wat betreft de kennisopbouw bij het onderdeel wereldoriëntatie is er een eigen toets gemaakt (gebaseerd op vragen uit de TopOndernemers kennisbank (Frietman, 2009)) en afgenomen. Van deze toets is de ruwe score bepaald. Totaal konden de leerlingen 8 punten scoren als ze alle antwoorden goed hadden. Gemiddeld kwamen de leerlingen van de onderzoeksgroep op 4,88 punten en de leerlingen van de controlegroep op 3,75 punten. De onderzoeksgroep scoort hier dus 1,13 punt hoger, ofwel 14% hoger. In figuur 13 zijn de gemiddelde resultaten van beide groepen in een grafiek weergegeven.



Figuur 13 Gemiddelde score toets wereldoriëntatie

4.4 Kwalitatieve gegevens

4.4.1 Evaluatie lessen

In de evaluatie van iedere les is met de onderzoeksgroep besproken welke vorderingen/veranderingen met betrekking tot begrijpend lezen ze ervaren hadden. In deze paragraaf worden de evaluaties, per week, met het schoenendoosmodel (Harinck, 2009) weergegeven. Bij deze weergave zijn de evaluaties flink ingekort. Harinck (2009) kort in zijn getoonde voorbeeld de antwoorden ook in. In deze weergave is de tekst echt flink ingekort (er blijkt zo'n 25% van de originele tekst over). Of dit past binnen de grenzen van het schoenendoosmodel is uit Harinck (2009) niet op te maken.

Om het proces van inkorten transparant te houden is een uitwerking van iedere evaluatie terug te vinden in bijlage 6.

Een overzicht van de materialen van de lessen is te vinden in bijlage 7.

Week 1:

Term leesstrategie is duidelijk geworden. Les bestond uit volgen stappen leerkracht. Leerlingen enkele malen zelf aan de slag. Leerlingen snappen het schema. Gaven aan graag te leren over strategie visualiseren (4x) en wat doen als je het niet snapt (1x). Gelezen tekst besproken, vragen goed beantwoord.

Week 2:

Lastig uit hoofd gedachten over tekst opschrijven nadat tekst gelezen is. Samenwerken -> ideeën die je zelf niet had. Tweetal kon weinig uitwisselen, beiden moeite gedachten opschrijven. OG08 geen punten overgenomen van schoudermaatje. Gelezen tekst besproken, vragen goed beantwoord.

Week 3:

Leerlingen in tweetallen gewerkt. Prettig en lastig. Moeite met opschrijven belangrijke ideeën. Gelezen tekst besproken, vragen goed beantwoord. Uitzondering twee leerlingen met één fout.

Week 4:

Schema was lastig. Keuze tekenen en schrijven, iedereen schrijven. Regelmatig stoppen tijdens lezen prettig. Schema niet geholpen voor visualiseren. Gelezen tekst besproken, vragen goed beantwoord.

Week 5:

Schema leuk. Powerpoint om letters te kiezen. Lastig letter aan informatie koppelen. Fijn direct tijdens lezen informatie opschrijven. Gelezen tekst besproken, vragen goed beantwoord. Uitzondering één leerling met één fout.

Week 6:

Schema blijft leuk. Lastig letter aan informatie koppelen. Zinnen anders formuleren. Fijn direct informatie opschrijven. Gelezen tekst besproken, vragen goed beantwoord.

4.4.2 Interview onderzoeksgroep

Op het einde van de onderzoeksperiode is een individueel interview met de leerlingen van de onderzoeksgroep gehouden. In dat interview is teruggeblikt op het proces tijdens de onderzoeksperiode. In deze paragraaf worden de antwoorden per vraag met een geordend schoenendoosmodel (Harinck, 2009) weergegeven. Als meerdere leerlingen hetzelfde antwoord gegeven hebben wordt het aantal tussen haakjes achter het antwoord weergegeven. Een uitwerking van het hele interview is terug te vinden in bijlage 8.

Wat vond je van de lessen ‘Lezen=weten’ die je de afgelopen weken gevolgd hebt?

Leerzaam/veel van geleerd (4).

Het werken in tweetallen/met schoudermaatje was fijn (2).

Leuker dan gewone begrijpend leeslessen (2).

Veel schrijven (2).

Ik heb rustig gelezen.

Best fijn omdat je met de tabellen kon werken.

Eerst las ik de tekst een keer, nu doe ik het anders.

Ik snapte de tekst wel beter.

Nieuwe manieren geleerd om teksten te begrijpen.

Het ging goed.

Wel leuk.

Leuk als we de les samen met de leerkracht deden.

Heel saai.

Je moest veel herhalen.

Soms vond ik het moeilijk om samen te vatten.

Wat heb jij voor jouw gevoel geleerd als we kijken naar het vak begrijpend lezen?

Schema's gebruiken (3).

Verbetering omgaan met teksten (1).

Belangrijke ideeën uit de tekst opschrijven.

Samenvatten.

Een andere manier om iets aan te pakken.

Niet echt iets.

Denk je dat je door deze manier van werken meer geleerd hebt van TopOndernemers dan als je op je eigen manier eraan gewerkt had?

Meer geleerd (3).

Hetzelfde (3).

Overige antwoorden (2).

(wel wat geleerd van Grieken etc. en als je bij TopOndernemers gaat lezen kun je ook belangrijke dingen opschrijven).

Zou je op deze manier verder willen werken aan begrijpend lezen?

Ja (5)

Nee (2)

Ik zou meer willen leren over deze strategieën.

Heb je de strategieën die je geleerd hebt ook toegepast in de toetsen die je deze week gemaakt hebt?

Het stappenplan, schema's niet.(3)

Tijdens het lezen vragen gesteld (1).

Soms stukken teruggelezen (1).

Alleen tijdens eerste dag CITO (1).

Nee (1)

4.4.3 Logboek

Na afloop van iedere les zijn betekenisvolle momenten van de les opgeschreven. In deze paragraaf worden de terugblikken, per week, met het schoenendoosmodel (Harinck, 2009) weergegeven. Bij deze weergave zijn de terugblikken flink ingekort. Harinck (2009) kort in zijn getoonde voorbeeld de antwoorden ook in. In deze weergave is de tekst echt flink ingekort (er blijkt zo'n 25% van de originele tekst over). Of dit past binnen de grenzen van het schoenendoosmodel is uit Harinck (2009) niet op te maken.

Om het proces van inkorten transparant te houden is een uitwerking van alle terugblikken terug te vinden in bijlage 9.

Week 1:

Eerste les uitgevoerd. Heftig. Gevoel hard gewerkt. 'Goed gelezen' standaard geworden. Voorbereiding goed. Prettig .Strategie voordoen met ingevuld schema goed. Flink gezocht naar goede tekst. Lesboek geschiedenis geleend. Eén tekst over onderwerp. Tekst gebruikt. Twijfel hoeveelheid, niet teveel? Bewust per kopje strategie schema toegepast. Zelf veel aan het woord. Kinderen graag meer zelf. Schema in activiteitenkaart prettig. Goed hanteerbaar stappenplan. Plaats papieren niet over nagedacht. Volgende les mapje regelen.

Week 2:

Moeite passende tekst te vinden. In themacollectie bibliotheek en schoolmediatheek geen boek. Boek geleend bij bibliotheek. Weinig plaats voor houvast bij lezen. Opzoeken tekst valt tegen. Selecteren goede tekst veel werk. Methode met geschiedenis lesboeken makkelijk? Dan beperkt in tekst, nu alle teksten mogelijk. Pluspunt 'TopOndernemers'. Teksten nu nooit achterhaald. Les in centrale ruimte. Organisatorisch makkelijker. Groep onrustiger, door andere omgeving? Gekregen mapje enthousiaste reacties. Lessen zo specialer.

Week 3:

Putten uit boek vorige les. Veel werk tekst kopiëren, knippen, plakken. Leerlingen in tweetallen na korte instructie gewerkt. Ging redelijk. Regelmatig signalen erg moeilijk. Resultaten vielen tegen. Meer geleide instructie nodig? In evaluatie hier stil bij staan. Nu eenmaal per week, in praktijk wellicht aantal maal per week? Leerling afwezig, lastig overleg schoudermaatje. Werkwijze aangepast. Overleg drietal. Werkwijze afhankelijk aanwezigheid leerlingen? Les in centrale ruimte. Groep rustiger. Gewend of duidelijke afspraken?

Week 4:

Nieuw schema. Bewust gekozen. Hulpmiddel voor samenvatten, instructie voor visualiseren. Twee doelen tegelijk. Schema in activiteitenkaart prettig om mee te werken. Besproken dat schema's makkelijk zelf door leerlingen te tekenen zijn. Na instructie invullen door leerling zonder problemen. Schema werkt goed. Initiatief weggehaald bij leerlingen, proberen initiatief bij leerlingen te leggen.

Week 5:

Begonnen met nieuw schema. Strategie samenvatten. Bewust ander schema voor uitbreiding handelingsrepertoire. Scrabble spel nodig, werd PowerPointpresentatie. Duurde langer dan verwacht. Geen alternatief te bedenken voor letterselectie. Bewust vragen bij kinderen neergelegd. Naast nieuw schema ook nieuw onderwerp. Themacollectie bibliotheek wel boek met veel illustraties. Makkelijker te kopiëren. Voorbereiding zo minder werk.

Week 6:

Selecteren letter wederom lang. Voor een volgende keer alternatief bedacht. Geen scrabble lay-out, ook geen dubbele letters. Leerlingen hard en serieus gewerkt. Benieuwd naar resultaten.

5 Data-analyse en resultaten

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord door het koppelen van de data-analyse aan de literatuur (5.2). Daarna worden de conclusies van het onderzoek beschreven en gekoppeld aan de centrale onderzoeksvraag (5.3), waarna wordt ingegaan op de validiteit van het onderzoek (5.4). Ten slotte worden aanbevelingen voor de onderzoeksschool gegeven (5.5).

5.2 Koppeling data-analyse en literatuur

In deze paragraaf wordt ingegaan op de drie categorieën waarin de deelvragen in hoofdstuk 1 zijn onderverdeeld, te weten begrijpend lezen (5.2.1), onderwijs (5.2.2) en inrichting zaakvakken onderwijs (5.2.3).

5.2.1 Begrijpend lezen

In hoofdstuk 2 is ingegaan op het verband tussen metacognitieve vaardigheden en resultaten bij begrijpend lezen. Uit de literatuur (Jacobs & Paris, 1987) blijkt een verband tussen het onderwijs in leesstrategieën en een betere bewustwording van deze leesstrategieën. Verder blijkt uit theorie (National Reading Panel, 2000) een verband tussen het onderwijs in leesstrategieën en hoger niveau van begrijpend lezen.

Binnen de onderzoeksperiode is gewerkt aan instructie in leesstrategieën aan de onderzoeksgroep met de uitgave 'Lezen=Weten' (Heijdenrijk, 2011). Er is gewerkt met 3 activiteitschema's die leerlingen helpen bij de leesstrategie 'samenvatten'. Van de activiteitschema's van 'Lezen=Weten' zijn de stappen die uitgewerkt zijn bij het onderdeel hardop denkend voordoen (zie hiervoor ook bijlage 7) door de onderzoeker met de onderzoeksgroep doorgewerkt. Tijdens de lessen is intensief gewerkt met het overzicht 'leesstrategieën' en zijn de strategieën bij het lezen van de teksten bewust benoemd en doorlopen. Een overzicht van de uitgevoerde activiteiten is terug te vinden in bijlage 2.

De controlegroep heeft instructie begrijpend lezen gehad met de methode 'Goed gelezen' (Klooster, 1996), waar de leerlingen van de onderzoeksgroep buiten de onderzoeksperiode om ook mee werkten. De lessen 'Goed gelezen' worden in de groep door de onderzoeker volgens reguliere voorbereiding gegeven.

Binnen de methode 'Goed gelezen' hebben leesstrategieën een plaats in het zogenoemde 'denkmodel'. Vanaf halverwege het lesboek van groep 7 worden de stappen in het denkmodel steeds verder teruggebracht om de leerlingen zodoende voor te bereiden op situaties waarin teksten niet meer gestructureerd worden aangeboden met een stappenschema (Klooster, 1996). Binnen de lessen aan de controlegroep, gegeven tijdens de onderzoeksperiode, zijn de strategieën teruggebracht naar 3 globale stappen (voor het lezen, tijdens het lezen, na het lezen). Het stappenplan moet nu geïntegreerd zijn in de leesaanpak van de leerlingen (Klooster, 1996). In de theorie (Vernooy, 2007) is echter te lezen dat de leesstrategieën behandeld moeten worden in het onderwijs en verder geeft Vernooy (2007) de tip de strategieën op een poster/flap op te hangen in de klas zodat de leerlingen kunnen zien welke leesstrategieën zij bij het lezen en bestuderen van de teksten kunnen gebruiken. Deze tip is tijdens het onderzoek niet uitgevoerd, al hebben de leerlingen van de onderzoeksgroep de leesstrategieën van 'Lezen=Weten' wel op papier gehad. Dit schema is door 37,5% van de leerlingen gebruikt tijdens toetsen, zo blijkt uit het interview wat gehouden is.

Binnen het onderzoek is het verband tussen de inzet van 'Lezen=Weten' en bewustwording van leesstrategieën onderzocht met de 'Index for reading awareness' (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006b) vragenlijst en ook de 'Reading Strategy use' (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006c) vragenlijst. In allebei de vragenlijsten laten de leerlingen van de onderzoeksgroep een verbetering zien van hun bewustzijn van metacognitieve vaardigheden en daarnaast verbeteren de leerlingen van de onderzoeksgroep zich méér dan de controlegroep. Hieruit kan men afleiden dat de inzet van 'Lezen=Weten' effectief is geweest. (Harinck, 2009). In een relatief korte periode van zes weken laten de leerlingen van de onderzoeksgroep een duidelijk sterkere groei in de bewustwording van leesstrategieën dan de controlegroep zien. De leerlingen van de onderzoeksgroep geven in het interview echter aan dat ze bij het maken van de toetsen begrijpend lezen de geleerde strategieën niet of nauwelijks hebben ingezet. Ook uit de theorie (Vermaat, 2009) blijkt dat verreweg de meeste kinderen deze strategieën niet uit zichzelf gebruiken, het gaat dan ook om processen van een hoog cognitief niveau, welke een langdurig verwerkingsproces vragen. Een langdurig verwerkingsproces is tijdens de onderzoeksperiode niet mogelijk geweest. Doorgaan met de instructie van deze leesstrategieën is dus noodzakelijk.

Het National Reading Panel (2000) stelt dat instructie in leesstrategieën leidt tot verbetering van de resultaten bij begrijpend lezen. Tijdens het onderzoek is met behulp van 'Lezen=Weten' instructie in leesstrategieën gegeven. Een eventueel verband tussen deze instructie en het niveau begrijpend lezen is onderzocht met de CITO begrijpend lezen (Feenstra, 2010) en ook het drempelonderzoek begrijpend lezen (Aarnoutse & Kapinga, 2006). Bij beide toetsen hebben de leerlingen van de onderzoeksgroep een gemiddelde verbetering laten zien van hun niveau begrijpend lezen, alleen hebben ze zich niet méér verbeterd dan de controlegroep. Hieruit kan men concluderen dat de aanpak binnen het tijdsbestek van het onderzoek niet effectief is geweest. (Harinck, 2009). Het in de theorie (National Reading Panel, 2000) genoemde verband tussen de instructie in leesstrategieën en een verbetering van de resultaten bij begrijpend lezen wordt binnen de relatief korte onderzoeksperiode dus niet aangetoond. Doorgaan met de instructie van deze leesstrategieën met 'Lezen=Weten' is dus noodzakelijk.

5.2.2 Onderwijs

Binnen de onderzoeksperiode is gewerkt met de uitgave 'Lezen=Weten'. Deze uitgave heeft als doel leerlingen te ontwikkelen tot zelfstandige, strategische lezer en de leraar te professionaliseren op het gebied van strategisch lezen (Heijdenrijk, 2011). Van de activiteitschema's van 'Lezen=Weten' zijn de stappen die uitgewerkt zijn bij het onderdeel hardop denkend voordoen (zie hiervoor ook bijlage 7) door de onderzoeker met de onderzoeksgroep doorgewerkt. Daarnaast is door de onderzoeker de handleiding van de uitgave (Heijdenrijk, 2011) bestudeerd. Deze handleiding geeft bij de leesstrategieën aanwijzingen hoe je als leerkracht de leerlingen kunt ondersteunen bij het aanbieden van diverse leesstrategieën. Deze aanwijzingen zijn door de onderzoeker toegepast.

Met het inzetten en bestuderen van 'Lezen=Weten' is een antwoord gegeven op deelvragen van dit onderzoek, namelijk hoe instructie gegeven kan worden in metacognitieve vaardigheden, welke hulpmiddelen hiervoor beschikbaar zijn en welke leerkrachtvaardigheden hiervoor nodig zijn.

Voor de deskundigheid van de leraar als het gaat om het voordoen en omgaan met leesstrategieën is een voorwaarde voor goed onderwijs in begrijpend lezen (Heijdenrijk, 2011), (Marzano, 2009). Door middel van deze uitgave kunnen leerkrachten zich professionaliseren in de leesstrategieën. In de handleiding staan duidelijke aanwijzingen

voor het onderwijs in leesstrategieën. Deze zijn door de individuele leerkracht te bestuderen, maar er kan ook gedacht worden aan het actief bijscholen van de leerkrachten. In beide gevallen ligt hier een controlerende of organiserende taak voor de directie of interne begeleiding van de school.

5.2.3 Inrichting zaakvakken onderwijs

Uit de data-analyse is een daadwerkelijk verband te leggen tussen de beheersing van leesstrategieën en de beheersing van de kennis voor het vakgebied wereldoriëntatie. Immers de leerlingen van de onderzoeksgroep scoren na afloop van de onderzoeksperiode beter op zowel de bewustheid van leesstrategieën als de beheersing van de kennis voor het vakgebied wereldoriëntatie. Door het combineren van begrijpend lezen en zaakvakken ontstaat er een grotere transfer van de leesstrategieën van begrijpend lezen (Heijdenrijk, 2011) en door instructie in strategieën gaat het niveau van begrijpend lezen omhoog (National Reading Panel, 2000).

Toch is enige voorzichtigheid hier op zijn plaats. De toets wereldoriëntatie die in het onderzoek is afgenomen, is geen genormeerde toets en daarnaast laat het onderzoek zien dat de aanpak, binnen het tijdsbestek van het onderzoek, voor het niveau van begrijpend lezen niet effectief is. Op dit onderdeel is vervolgonderzoek, met een langere inzet van Lezen=Weten, dus wenselijk.

Uit het logboek van de onderzoeker blijkt dat het voor de onderzoeker moeilijk was om goede teksten te vinden om te gebruiken tijdens de lessen met 'Lezen=Weten'. Zowel de methode TopOndernemers als 'Lezen=Weten' hebben geen vaste teksten waaruit geput kan worden. Men moet dus zelf op zoek naar geschikte teksten. Tijdens de onderzoeksperiode is in de lokale bibliotheek een boek gevonden wat wel de benodigde teksten bevatte. 'Lezen=Weten' verwijst voor teksten naar de boeken van de methode voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuur (Heijdenrijk, 2011), maar deze zijn op de onderzoeksschool niet aanwezig. In het logboek van de onderzoeker is geconstateerd dat dit ook betekent dat alle beschikbare informatieboeken potentieel geschikte informatiebronnen zijn.

5.3 Conclusies

De centrale vraagstelling van het onderzoek is als volgt opgesteld:

Hoe kan ik leerlingen van groep 8 vaardigheden op metacognitief gebied leren en dan in het bijzonder leesstrategieën, zodat ze deze kunnen inzetten om te komen tot zelfstandige kennisopbouw bij het onderdeel oriëntatie op jezelf en de wereld, aangeboden met behulp van de methode TopOndernemers?

Uit de koppeling van de data-analyse en de theorie in de vorige paragraaf kan de conclusie getrokken worden dat met het inzetten van de uitgave 'Lezen=Weten', door een deskundige leraar die het belang van leesstrategieën kent (Heijdenrijk, 2011), de leerlingen zich bewust worden van leesstrategieën. De leerlingen passen deze strategieën echter nog onvoldoende toe, zo blijkt uit het interview met de onderzoeksgroep. Overigens blijkt ook uit de theorie (Vermaat, 2009), dat leesstrategieën een langdurig verwerkingsproces vragen. De onderzoeksperiode van zes weken lijkt dus te kort om voldoen aan dit langdurig verwerkingsproces.

Als we kijken naar de effectiviteit van de kennisopbouw bij het onderdeel oriëntatie op jezelf en de wereld dan wordt het lastig hieraan een harde conclusie te verbinden. Aan de ene kant laat het onderzoek zien dat het inzetten van de uitgave 'Lezen=Weten' effectief is bij het zaakvakkenonderwijs, aan de andere kant is deze inzet (nog) niet effectief als we kijken naar het niveau van begrijpend lezen. Het effect van de aanpassingen in de onderzoeksperiode is dus dat de leerlingen onvoldoende nieuwe taal hebben geleerd van de gelezen teksten maar wel voldoende nieuwe kennis hebben opgedaan uit de door hen gelezen teksten.

Dit terwijl we met de inzet van 'Lezen=Weten' toe wilden naar een mogelijk efficiëntere en meer betekenisvolle vorm van onderwijs door het combineren van begrijpend lezen en zaakvakkenonderwijs. (Boerma, Manders, & Markhorst, 2009), waarbij de leerlingen nieuwe taal leren van de gelezen teksten en voldoende nieuwe kennis opnemen uit de door hen gelezen teksten (Beek van & Verhallen, 2010). Uit het logboek en evaluaties van de lessen kan afgeleid worden dat de lessen zorgen voor een verbeterde kennisoverdracht bij de zaakvakken. Ik ga er dus vanuit dat de inzet van 'Lezen=Weten' zorgt voor een verbetering van de kennisopbouw bij het onderdeel oriëntatie op jezelf en de wereld.

Er is tijdens de onderzoeksperiode door de leerlingen slechts een beperkte tijd zelfstandig met deze leesstrategieën gewerkt. Het onderzoek kan dus geen zekerheid geven of de leerlingen deze leesstrategieën zelfstandig tijdens het werken met 'TopOndernemers' zullen toepassen. Hiervoor is onderzoek nodig.

5.4 Validiteit onderzoek

Het onderzoek is een experimenteel onderzoek geweest. Het experiment is een zo zuiver mogelijk experiment geweest met een onderzoeksgroep en een controlegroep en heeft daardoor een sterke bewijskracht (Harinck, 2009). Beide groepen hebben les in begrijpend lezen gehad van de onderzoeker, echter op een andere manier. De groep, waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, is echter klein (N=18) en de periode van het onderzoek was relatief kort (6 weken). Het is dus niet volledig zeker dat de gemeten effecten daadwerkelijk het resultaat zullen zijn als er voor een langere termijn gewerkt wordt met de activiteitenkaarten van 'Lezen=Weten', aangezien 'Lezen=Weten' namelijk uitgaat van instructie vanaf groep 5 tot en met groep 8. We praten dan over een periode van ongeveer 160 (!) schoolweken. Een vervolgonderzoek, met meer leerlingen, een langere onderzoeksperiode en meer strategieën, voor de validering van de conclusies is dus nodig

5.5 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden de aanbevelingen beschreven. In de aanbevelingen zal rekening gehouden worden met de doelstelling *in* het onderzoek en de centrale vraagstelling.

- Valideer het effect van de uitgave 'Lezen=Weten' door de uitgave voor een langere termijn in een groep in te zetten door middel van een experimenteel of quasi-experimenteel onderzoek (Harinck, 2009).
- Blijf inzetten op de instructie van leesstrategieën met behulp van 'Lezen=Weten' tijdens TopOndernemers om zo de transfer van leesstrategieën te vergroten. Door het combineren van begrijpend lezen en zaakvakken ontstaat namelijk een grotere transfer van de leesstrategieën van begrijpend lezen (Heijdenrijk, 2011).
- Zorg voor een vergroting van de kennis van leerkrachten van leesstrategieën en het effect van instructie in de leesstrategieën. Voornamelijk de deskundigheid van de leraar als het gaat om het voordoen en omgaan met leesstrategieën is een voorwaarde voor goed onderwijs in begrijpend lezen (Heijdenrijk, 2011).

Wellicht is het goed om te investeren in het opleiden van een leerkracht tot taal/lees coördinator om op deze manier actief te werken aan de verbetering van het taal/leesonderwijs en de vergroting van de kennis van leerkrachten van leesstrategieën op de onderzoeksschool.

6 Evaluatie onderzoek

6.1 Relatering conclusies voor de toekomst van het onderzoeksdomein

Tijdens de onderzoeksperiode is er door mij en de leerlingen van de onderzoeksgroep gewerkt met activiteitenkaarten vanuit 'Lezen=Weten' (Heijdenrijk, 2011). Door op deze manier, samen met de leerlingen te werken aan leesstrategieën ben je ook meteen bezig met de inhoud van de tekst en dus met kennis over de zaakvakken. Dit gaf mij een goed gevoel, eindelijk was ik bezig om met leerlingen actief met deze kennis bezig te zijn. Dit in tegenstelling tot de aanpak bij 'TopOndernemers' (Westerduin, 2005), waarbij ik als leerkracht weinig bezig ben met inhoudelijke kennisoverdracht, maar meer het proces van zelfstandig leren probeer aan te sturen. De resultaten na afloop van de onderzoeksperiode zijn wisselend en geven nog geen directe en duidelijke richting voor de onderzoeksschool en mijn eigen handelen in de toekomst. Aan de ene kant laat de onderzoeksgroep zien een betere bewustwording te hebben van de strategieën, aan de andere kant worden ze nog niet toegepast. Het lijkt me echter zeer zinvol om met deze aanpak door te gaan om zo de leerlingen beter te leren om met deze strategieën om te gaan. Het effect op de kennis bij de zaakvakken lijkt aangetoond, immers de leerlingen van de onderzoeksgroep scoorden gemiddeld een beter resultaat op de toets wereldoriëntatie. Dit is echter slechts gebaseerd op één toetsmoment en daarnaast laten toetsen begrijpend lezen een groei van niveau zien bij de onderzoeksgroep ten opzichte van de controlegroep zien. Wellicht dat dit echter te maken heeft met de beperkte tijd van het onderzoek.

Een meerderheid van de leerlingen in de onderzoeksgroep gaf aan door te willen gaan met 'Lezen=Weten'. De leerlingen ervaren de lessen positief. Ook de coöperatieve werkvormen spreken de leerlingen aan, zo blijkt uit antwoorden tijdens het interview.

6.2 Evaluatie onderzoek

Het opstellen van de eerste 3 hoofdstukken (de voorbereiding op het daadwerkelijke onderzoek) heeft een flinke tijd in beslag genomen. Een periode waarin een onderzoeksvraag geformuleerd is, verschillende keren bijgesteld en aangescherpt. Een periode waarin ook literatuuronderzoek heeft plaatsgevonden. Een onderdeel dat ik achteraf als erg waardevol heb ervaren. Het onderzoek wordt daarmee meer dan het zomaar een nieuwe aanpak proberen, maar wordt hierdoor een veel meer theoretisch onderbouwd aanpassen van je praktijksituatie. Je bent niet bezig zelf het wiel uit te vinden, maar baseert beslissingen op in andere situaties bewezen aanpakken. Ik merk dat ik dit in mijn dagelijkse praktijk ook veel meer toepas en zelf actief op zoek ga naar theorie over onderwerpen waarover in mijn praktijk gesproken wordt.

De lessen gegeven uit de uitgave 'Lezen=Weten' waren voor mijn gevoel nuttige lessen. Dit blijkt ook uit het logboek dat na afloop van deze lessen geschreven is. Ik had eindelijk het gevoel weer bezig te zijn met lesgeven tijdens de roostertijd voor 'TopOndernemers'.

Het onderzoek is naar mijn gevoel nog te veel een project van mezelf binnen de school. Natuurlijk is een aantal collega's op de hoogte en is via de wandelgangen wel gesproken over het onderzoek, maar toch denk ik dat het bij een volgend praktijkonderzoek het goed zou zijn om er meerdere collega's te betrekken. Hierdoor ontstaat tijdens het onderzoek wellicht al draagvlak voor eventuele alternatieve handelswijzen die we willen invoeren. Ook verdeel je zo wellicht de werkdruk die een praktijkonderzoek met zich meebrengt.

Het onderzoek heeft regelmatig voor flinke, gezonde frustraties gezorgd. Terugblikkend ervaar ik deze frustratie als een groeiproces wat je doormaakt tijdens een eerste praktijkonderzoek en ben ik hier, naar mijn gevoel, sterker door geworden. Bij de afronding van de verslaglegging heb ik nog wel eens gedacht aan een Latijns motto van een bedrijf waar ik heb gewerkt: "Horas non numero nisi serenas". Vrij vertaald betekent dit dat je alleen de onbewolkte uren moet tellen. Ofwel, kijk naar wat goed gaat, onthoud dat en ga daarop verder. Een mooie uitspraak voor het proces van mijn onderzoek, maar ook voor mijn kijk op leerlingen.

Door het uitvoeren van het onderzoek en het volgen van de module over begrijpend lezen binnen de opleiding heb ik mijn kennis met betrekking tot begrijpend lezen enorm verbeterd. Een aantal jaren geleden heb ik letterlijk tegen ouders gezegd dat leerlingen met een achterstand op begrijpend lezen daar moeilijk iets aan konden doen. Nu weet ik wat ik als leerkracht en remedial teacher kan doen en wat leerlingen kunnen leren om beter begrijpend te kunnen lezen.

Tijdens het opstellen van de onderzoeksopzet kwam ik op het spoor van de 'Index for reading awareness' (Steenbrugge, Keer, & Valcke, 2006b), een vragenlijst om metacognitie bij leerlingen in de basisschoolleeftijd in beeld te brengen. Deze vragenlijst stond vermeld in een scriptie, maar kon ik verder nergens terugvinden. Ik ben op dat moment op zoek gegaan naar gegevens van de schrijver van deze scriptie en vond een e-mailadres en telefoonnummer. De persoon werkte op de universiteit van Gent, waar ook de scriptie was ingediend. Nadat ik telefonisch geen contact kreeg is via mail contact gelegd en heb ik zo de Nederlandse vertaling en afname instructies mogen ontvangen. Geweldig om zo te ontdekken hoe mensen elkaar kunnen en willen helpen.

Het uitwerken van vooral de kwantitatieve gegevens was een onderdeel waar ik het gevoel had echt goed uit de voeten te kunnen. Mijn HBO informatica opleiding kwam hier zeer zeker van pas. Ik werk graag met nummers, gemiddelden en tabellen, iets wat bij het uitwerken van de kwantitatieve gegevens natuurlijk erg helpt. De uitwerking van de kwalitatieve gegevens daarentegen was lastiger. Met name het schoenendoosmodel (Harinck, 2009) heeft mij hier erg geholpen.

Bij het opstellen van de conclusies van het onderzoek kreeg ik het gevoel dat het onderzoek echt een afronding kreeg. Er was goed nagedacht over het onderzoek, het doel, de onderzoeksvraag en middelen en nu was ik bezig om aan alle gevonden gegevens conclusies te verbinden. Hierdoor werd het onderzoek definitief, kreeg het een einde. De conclusies waren soms ook lastig te formuleren. Zo hadden de leerlingen van de onderzoeksgroep namelijk wel een betere gemiddelde score bij de toets wereldoriëntatie, maar scoorden ze lager bij de toetsen begrijpend lezen. Dit laatste komt niet overeen met de theorie (National Reading Panel, 2000), maar ligt waarschijnlijk aan de korte tijdsspanne van het onderzoek. Een langere termijn werken met de onderzoeksopzet kan dit waarschijnlijk aantonen.

Kortom, een hele ervaring zo'n eerste praktijkonderzoek. Een ervaring die me een schat aan kennis over leesstrategieën, begrijpend lezen en zaakvakken heeft opgeleverd. Verder heeft het mij een eerste kennismaking met een praktijkonderzoek opgeleverd. Terugkijkend op het geheel een waardige afsluiting van een meesterlijk onderzoeksjaar.

7 Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., & Kapinga, T. (2006). *Begrijpend lezen 678*. Ridderkerk: Uitgever 678 Onderwijs Advisering.
- Beek van, W., & Verhallen, M. (. (2010). *Taal, een zaak van alle vakken*. Bussem: Uitgeverij Coutinho.
- Boerma, I., Manders, A., & Markhorst, M. (2009). Begrijpend Lezen Nieuwe Stijl. In T. Brouwer, *Taalspecialisten aan het werk* (pp. 55-77). Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*.
- Bouwers, H., & Goor van, H. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HBuitgevers.
- Bruin, R. d. (1995). *Een zee van tijd : geschiedenis voor de basisschool*. Tilburg: Zwijsen.
- Dungen, H. v., & Gastel, M. v. (2007). *Verschillen, op handen gedragen*.
- Feenstra, H. (2010). *Leerling- en onderwijsvolgsysteem primair onderwijs. Begrijpend lezen, deel groep 8*. Arnhem: CITO.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen, leren lezen met leesstrategieën. *JSW*, 12-15.
- Frietman, R. (2009). *TopOndernemers Kennisbank*. Rijssen: Heutink.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work; Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Heijdenrijk, M. (2011). *Lezen = Weten*. Vlissingen: Bazalt.
- Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Childrens metacognition about reading, Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4),, 255-278.
- Kallenberg, T. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Klooster, H. e. (1996). *Goed gelezen handleiding groep 8*. Den Bosch: Malmberg.
- Marzano, R. J. (2009). *Wat werkt op school*. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Panday, R. S., Kouwenberg, B., Seffelaar, W., & Swets, M.-L. (2001). *De grote reis : kennisgebieden in samenhang Leesboek B groep 7*. Den Bosch: Malmberg.

- Slob, M. (1993). *In het oude Griekenland*. Alphen a/d Rijn: De Hoeve.
- Steenbrugge, H. v., Keer, H. v., & Valcke, M. (2006a). *Begrijpend lezen en schematiseren: de impact van het leren maken van schema's op metacognitie tijdens begrijpend lezen*. Gent: Universiteit Gent.
- Steenbrugge, H. v., Keer, H. v., & Valcke, M. (2006b). *Index for Reading Awareness - Nederlandstalige vertaling*. Gent: Universiteit Gent.
- Steenbrugge, H. v., Keer, H. v., & Valcke, M. (2006c). *Reading Strategy Use - Nederlandse vertaling*. Gent: Universiteit Gent.
- Stichting leerplanontwikkeling. (nd). Opgeroepen op mei 4, 2011, van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>
- Stoeldraijer, J. F. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Utrecht: PO Raad.
- Stuart, R. (2006). Masterplan leerarrangement 'Onderwijs op maat'. *Masterplan leerarrangement 'Onderwijs op maat'*.
- Ulrich, H., & Walle van der, E. (2005). *De geschiedenis van Nederland*. Amsterdam: van Goor.
- Vermaat, K. (2009). Begrijpend lezen en wereldoriëntatie. In T. Brouwer, *Taalspecialisten aan het werk* (pp. 111-123). Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PO raad.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit!* Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Westerduin, M. e. (2005). *TopOndernemers. Groep 5-8*. Rijssen: Heutink.

Bijlagen

Bijlage 1 Waarom TopOndernemers?

Uit (Dungen & Gastel, 2007)

1. *Groepsoverstijgend*

Eén van de eisen aan ons leerarrangement is dat je er groepsoverstijgend mee kunt werken. TopOndernemers is daarvoor heel geschikt groepsoverstijgend gebruiken. Je werkt met verschillende opdrachtenkaarten. Er zijn geen boeken die per leerjaar gebruikt worden. Voor de bovenbouw zijn er kaartenbakken voor 5/6 en 7/8. Maar kinderen van groep 6 kunnen ook kaarten uit kaartenbakken van groep 7/8 uitwerken. Kinderen van groep 7 kunnen ook weer kaarten van groep 5/6 uitwerken.

Voor de groepen 3 en 4 is er een aparte versie beschikbaar, toegespitst op hun niveau en kennis. Er is bijvoorbeeld apart materiaal voor kinderen die nog niet of niet goed kunnen lezen. Het is met het materiaal van groep 3 en 4 wel mogelijk om een doorgaande leerlijn voor groep 3 t/m 8 te creëren. Ook is het op deze manier mogelijk om groepsoverstijgend te werken. Daarmee gaan twee belangrijke wensen in vervulling: een doorgaande leerlijn en de mogelijkheid om groepsoverstijgend te werken.

2. *Vakoverstijgend*

Een andere eis aan ons leerarrangement is dat de vakken geïntegreerd zijn. Als de kinderen een kaart van TopOndernemers uitwerken zijn ze bezig met verschillende vakken. Dus niet alleen met geschiedenis, maar ook met natuurkunde/techniek of aardrijkskunde.

3. *Veel verschillende werkvormen*

Bij de methode TopOndernemers wordt met veel verschillende werkvormen gewerkt. Voor deze werkvormen zijn hulpkaarten gemaakt. De hulpkaarten geven naast richtlijnen voor de inhoud ook een uitleg van een specifieke verwerkingsvorm. Hieronder staan werkvormen waarmee wordt gewerkt en waarbij je de hulpkaarten kunt gebruiken. Een PowerPoint presentatie, enquête, folder, muurkrant, werkstuk, collage, grafiek, uitlegplaat, tijdbalk en een verslag maken. Verder kunnen ze een interview en een presentatie houden. Daarnaast wordt uitgelegd hoe ze een verhaal of artikel moeten schrijven. De werkvormen zijn aangepast aan de onderbouw en bovenbouw. Er zijn verschillende activiteiten en werkvormen die weergegeven worden met picto's. Deze vind je in de handleiding terug.

4. *Verskillende groeperingsvormen*

Er wordt gewerkt met drie verschillende groeperingsvormen: groep, duo en individueel. De opdrachtkaarten kunnen in groepjes uit worden gewerkt, dus met meer dan twee personen, met twee personen of individueel. In de handleiding staan de opdrachtkaarten bij het themaoverzicht geordend naar groeperingsvorm. De groepsopdrachten worden door een groepje van 3 tot 5 leerlingen uitgevoerd. Duo-opdrachten kunnen in sommige gevallen ook alleen uitgevoerd worden. De individuele opdrachten zijn soms geschikt om in tweetallen uit te voeren.

5. *Aansluiting talent kinderen*

Omdat je bij TopOndernemers veel verschillende werkvormen gebruikt, zit er voor ieder kind iets bij waar het talent voor heeft. Ze kunnen zelf een keuze maken uit de onderwerpen, zodat ze dingen kunnen kiezen die bij hun talenten en interesses aansluiten. Het is belangrijk voor een kind te ervaren dat het talent voor bepaalde dingen heeft. Succeservaringen zijn voor alle kinderen fijn en motiveert ze.

6. *Niveau kinderen*

Niet alle kinderen in de bovenbouw/onderbouw werken op hetzelfde niveau. Per klas treden verschillen op. De school vindt het belangrijk dat een kind op zijn of haar niveau kan werken. Er moet dus gedifferentieerd kunnen worden. Dat gaat bij deze methode goed, omdat kinderen uit groep 7 of 8 ook kunnen werken met de kaarten uit groep 5/6 als ze bijvoorbeeld wat meer moeite hebben met bepaalde stof. Andersom is het zo dat kinderen die juist heel goed zijn, kunnen werken met de kaarten van de groepen boven hen. Bijvoorbeeld kinderen uit groep 5/6 kunnen werken met de kaarten uit groep 7/8. Verder is het zo dat het verschil per leerling te zien is bij uitwerkingen van de opdrachtkaarten. Kinderen die wat verder zijn met de stof, zullen uitgebreidere uitwerkingen hebben dan kinderen die er wat meer moeite mee hebben. Verder is het proces ook erg belangrijk en niet alleen het product. Het product kunnen de kinderen op eigen niveau presenteren.

De titels van de thema's bij groep 3 en 4 zijn aangepast op hun eigen niveau. Waar het thema bij groep 5/8 bijvoorbeeld 'derde wereld' heet, noemen we dat bij groep 3/4 'wat een verschil!'

7. *Interesse kinderen*

Er zijn twaalf thema's voor de onderbouw en twaalf thema's voor de bovenbouw beschikbaar. Per thema zijn 15 opdrachtkaarten dubbel beschikbaar. Kinderen werken dus met veel verschillende thema's en werkvormen. Dat maakt het werken aantrekkelijk. De kinderen kunnen een keuze maken die aansluit bij hun interesses. Ze kunnen kiezen uit verschillende werkvormen. De één werkt graag met de computer, de ander liever beeldend creatief.

8. *Samenwerken – leren samenwerken – met en van elkaar leren.*

De opdrachtenkaarten zijn op verschillende manieren te gebruiken wat betreft de groeperingsvormen. Bij sommige opdrachten kun je in groepjes werken, bij andere in tweetallen en bij weer andere alleen. Zwakke leerlingen kunnen bijvoorbeeld met goede leerlingen samenwerken. Soms kun je kiezen om als leerkracht de groepjes samen te stellen, maar je kunt de kinderen ook zelf laten kiezen. Wel is het belangrijk dat de kinderen leren samenwerken, hier moet de leerkracht in begeleiden. Het voordeel van samenwerken is dat de kinderen met elkaar leren, ze zijn samen immers op zoek naar antwoorden, maar ook van elkaar leren. De één is misschien praktisch ingesteld, terwijl de ander juist theoretisch is ingesteld. Op deze manier kunnen ze elkaar aanvullen.

9. *Zelfverantwoordelijk werken*

Het is belangrijk dat leerlingen zich zelf verantwoordelijk voelen voor hetgeen ze doen. Ze moeten leren hoe ze iets het beste aan kunnen pakken en hoe ze met bijvoorbeeld een planning of met tegenslagen om kunnen gaan. Ook zaken als netjes en ordelijk werken worden op deze manier gestimuleerd. Regelmatig zal een beroep worden gedaan op het improvisatie vermogen van kinderen. Als kinderen zichzelf verantwoordelijk voelen voor het werk wat ze doen, zullen ze waarschijnlijk extra hun best doen om het zo goed mogelijk te doen. Dit moeten ze wel leren, dit gaat niet allemaal vanzelf. Hiervoor is een goede begeleiding nodig.

10. *Reflecteren*

Essentieel voor iedereen en dus ook voor kinderen is reflecteren op proces en product. Fouten kan je maken en daar kun je van leren. Bij deze methode wordt gebruik gemaakt van een reflectiewaaier. Hierin worden de volgende onderwerpen behandeld: zelfvertrouwen, initiatief tonen, communicatie, samenwerking, creativiteit en zicht op eigen gedrag en manier van leren.

11. Aantrekkelijk materiaal – sluit aan bij leefwereld van kinderen

De methode 'TopOndernemers' ziet er aantrekkelijk uit. Er is veel gebruik gemaakt van kleuren en beeldmateriaal. Door de verschillende werkvormen wordt het ook aantrekkelijker voor kinderen. De methode sluit aan bij de leefwereld van kinderen. Ze kunnen nadenken over onderwerpen en op hun eigen manier uitwerken.

12. Waarborging doorlopende leerlijn

De school wil graag een doorlopende leerlijn van groep 3 t/m 8. Hierdoor volgen kinderen een ononderbroken ontwikkelingslijn. Bij deze methode wordt daar rekening mee gehouden door de opdrachtkaarten en de thema's die goed op elkaar aansluiten. Er wordt bewust rekening gehouden met het niveau van de kinderen. je bijvoorbeeld gaat kijken bij de methode van groep 3 dan wordt er veel gebruik gemaakt van beeldmateriaal, omdat ze nog niet goed kunnen lezen. De opdrachten worden kort geformuleerd. Er zit een duidelijke opbouw in de onder- en bovenbouw. Dat zie je ook aan het volgende schema.

	5 - 8	3/4
1.	Reizen	Op vakantie
2.	Wereld in het klein	Hier woon ik
3.	Derde Wereld	Wat een verschil
4.	Oorlog en Vrede	De doos op zolder
5.	Boerderij	Kinderboerderij
6.	A t/m Z	1 tot 15
7.	Ik, jij, wij	Met z'n allen
8.	Sport en Ontspanning	Niets staat stil
9.	Water, Aarde, Lucht en Vuur	Langs de waterkant
10.	Vlinders in je buik	Wie ben ik?
11.	Multimedia	De wereld om mij heen
12.	Amerika	Hup Holland Hup

13. *Sluit aan bij kerndoelen*

Waarborgen van de kerndoelen is natuurlijk ook belangrijk. Je moet als school zorgen voor goed onderwijs aan de hand van de kerndoelen. Daarom is dit een belangrijk item en moet hier goed op gelet worden. In de methode is bij elk thema een overzicht te vinden waar aangegeven wordt welke kerndoelen per opdrachtkaart aan bod komen. Hier kun je terug vinden aan welke kerndoelen de kinderen hebben gewerkt. Wanneer een kind aan een bepaald kerndoel nog niet of te weinig heeft gewerkt, kun je daar als leerkracht op inspelen.

Dit overzicht behoud je door zorgvuldig bij te houden waar welke kaarten de kinderen hebben gemaakt en welke kerndoelen daarbij horen. Hiervoor is een formulier beschikbaar. Dit formulier zal in bij elk kind in het leerlingvolgsysteem worden geplaatst.

Bijlage 2 Planning lessen onderzoeksperiode

In deze bijlage is de planning te vinden van de activiteiten op het gebied van begrijpend lezen instructie tijdens de onderzoeksperiode. Aangegeven zijn de activiteiten van de onderzoeksgroep en de activiteiten van de controlegroep.

Er is bewust gekozen om maximaal 3 verschillende activiteitenkaarten aan te bieden om zo het overzicht voor de leerlingen te behouden. De activiteitenkaarten zijn bedoeld voor groep 6. Het is echter mogelijk om activiteiten van lagere jaargroep te gebruiken in een hogere jaargroep (Heijdenrijk, 2011). De activiteitenkaart Alfabetsoep behoort tot de leesstrategie 'Wat doe ik als ik het niet meer snap?'. De kaart kan echter, volgens de omschrijving op de kaart, gebruikt worden om een tekst samen te vatten.

Week	Activiteit onderzoeksgroep	Activiteit controlegroep
1	Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één Organisatievorm: De leerkracht doet het voor Leesstrategie: Ik vat de gelezen tekst samen Coöperatieve leerstrategie: Tweepraat Tekst: Vreemdelingen (Panday, Kouwenberg, Seffelaar, & Swets, 2001, pp. 32-35)	Les: blok 4, les 1 Lesdoel: samenvatten en synthetiseren. oordelen over wenselijkheid
2	Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen Leesstrategie: Ik vat de gelezen tekst samen Coöperatieve leerstrategie: Tweepraat Tekst: De gouden eeuw (Ulrich & Walle van der, 2005, pp. 61-64)	Les: blok 4, les 2 Lesdoel: samenvatten feiten/meningen beoordelen juistheid/deugdelijkheid beoordelen

3	Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één Organisatievorm: De leerlingen werken in tweetallen Leesstrategie: Ik vat de gelezen tekst samen Coöperatieve leerstrategie: Tweepraat Tekst: De gouden eeuw (Ulrich & Walle van der, 2005, pp. 68-69, 72-74)	Les: blok 4, les 3 Lesdoel: samenvatten juistheid/deugdelijkheid beoordelen
4	Deze week zal er een activiteit/strategie worden aangeboden waarvan de leerlingen in de onderzoeksgroep aangegeven hebben hier graag meer over te leren. (Vernooy, Effectief leesonderwijs nader bekeken, 2007)	Les: blok 4, les 4 Lesdoel: geschiktheid beoordelen.
5	Activiteitenkaart: Alfabetsoep Organisatievorm: De leerkracht doet het voor Leesstrategie: Wat doe ik als ik het niet meer snap? Coöperatieve leerstrategie: Tweepraat en Tweegesprek op tijd Tekst: De Griekse wereld (Slob, 1993, pp. 6-7)	Les: Toets begrijpend lezen blok 4
6	Activiteitenkaart: Alfabetsoep Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen Leesstrategie: Wat doe ik als ik het niet meer snap? Coöperatieve leerstrategie: Tweepraat en Tweegesprek op tijd Tekst: Goden en helden (Slob, 1993,	Les: blok 5, les 1 Lesdoel: samenvatten juistheid/deugdelijkheid beoordelen geschiktheid beoordelen.

	pp. 12-13)	
--	------------	--

Bijlage 3 Toets wereldoriëntatie

Thema: Ik, jij, wij

Naam:

1. Omschrijf waarom het in de Gouden Eeuw zo goed ging met de Nederlanden

.....

.....

.....

2. Leg uit waarom er een einde kwam aan de Gouden Eeuw.

.....

.....

.....

3. Wanneer was het rampjaar en wat gebeurde er toen?

.....

.....

.....

4. Welke van de onderstaande termen hoort bij de Gouden Eeuw?

- ☐ VOC
- ☐ Johan de Wit
- ☐ Willem van Oranje
- ☐ Eindhoven
- ☐ 17^e eeuw

5. Leg uit wat Griekse stadsstaten waren en noem er twee.

.....

.....

.....

6. Noem drie feiten over de oude Olympische spelen.

.....

.....

.....

7. De grieken vochten vaak tegen:
- ☐ O de Romeinen
 - ☐ O zichzelf (andere stadsstaten)
 - ☐ O de Duitsers
 - ☐ O de Amerikanen

8. Welke van de volgende sporten maakten deel uit van de oude Olympische spelen?

- ☐ O worstelen
- ☐ O speerwerpen
- ☐ O boksen
- ☐ O zwemmen
- ☐ O hardlopen

Bijlage 4 Overzicht resultaten CITO begrijpend lezen

Zowel voor aanvang van het onderzoek als na afloop van de onderzoeksperiode is de CITO begrijpend lezen M8 afgenomen. In deze bijlage zijn de resultaten van de klas terug te vinden.

Afname februari 2011

	#goed	DLE	schaalscore
CG01	43	>55	63
CG02	41	>55	59
CG03	38	55	53
CG04	38	55	53
CG05	42	>55	61
CG06	37	44	43
CG07	36	53	50
CG08	47	>55	74
CG09	41	>55	59
CG10	33	46	45
OG01	47	>55	74
OG02	45	>55	68
OG03	39	>55	55
OG04	39	>55	55
OG05	36	43	50
OG06	30	42	41
OG07	36	43	41
OG08	43	>55	63

Afname april 2011

#goed	DLE	schaalscore
48	>55	77
50	53	85
45	>55	68
43	>55	63
48	>55	77
38	45	44
42	>55	61
51	>55	90
43	>55	63
41	>55	59
50	>55	85
46	>55	71
36	>55	50
44	>55	65
36	53	50
39	47	46
38	45	44
47	>55	74

Bijlage 5 Overzicht resultaten drempelonderzoek begrijpend lezen

Zowel voor aanvang van het onderzoek als na afloop van de onderzoeksperiode is het drempelonderzoek begrijpend lezen afgenomen. In deze bijlage zijn de resultaten van de groep terug te vinden.

	<i>Afname februari 2011</i>		<i>Afname april 2011</i>	
	#goed	DLE	#goed	DLE
CG01	42	60	40	60
CG02	40	60	38	58
CG03	41	60	40	60
CG04	42	60	42	60
CG05	37	55	37	55
CG06	39	60	39	60
CG07	42	60	43	60
CG08	41	60	43	60
CG09	35	45	38	58
CG10	38	58	41	60
OG01	35	45	38	58
OG02	40	60	44	60
OG03	37	55	42	60
OG04	35	45	40	60
OG05	34	42	40	60
OG06	32	35	38	58
OG07	32	35	41	60
OG08	32	35	41	60

Bijlage 6 Uitwerking evaluaties lessen

Op het einde van iedere les is deze les met de leerlingen geëvalueerd. De opmerkingen van de leerlingen zijn in steekwoorden opgeschreven op een vel papier.

Week 1

Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één

Organisatievorm: De leerkracht doet het voor

De leerlingen gaven aan dat ze voor aanvang van deze les de term leesstrategie nog niet goed konden uitleggen. Na afloop van deze eerste les is deze term duidelijker geworden. De les bestond vooral uit het volgen van de stappen die de leerkracht uitvoerde. Tijdens het uitvoeren zijn de leerlingen enkele malen zelf aan de slag geweest. De leerlingen geven in de evaluatie aan, dat ze het gevoel hebben dit schema en de daarbij horende werkvorm te snappen.

Met de groep is besproken dat de lessen vooral gaan over de leesstrategie 'samenvatten'. Er is echter in de onderzoeksperiode wel de mogelijkheid om te kijken naar een andere strategie als de leerlingen daar behoefte aan hebben. Vier leerlingen uit de groep geven aan ook graag iets te willen leren over de strategie visualiseren. Een leerling geeft aan graag iets te leren over wat ze moet doen als ze het niet snapt. Als afsluiting van de evaluatie wordt met de leerlingen de gelezen tekst besproken. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden over de inhoud van de tekst weten de leerlingen goed te beantwoorden.

Week 2

Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één

Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen

In de evaluatie gaven de leerlingen aan het nog lastig te vinden om uit het hoofd belangrijke gedachten op te schrijven nadat ze de tekst gelezen hadden. Het uitwisselen in tweetallen van deze punten was fijn. Door zo samen te werken was het mogelijk dat je nog op ideeën kwam die je zelf nog niet had. Een tweetal (OG05 en OG06) kon weinig uitwisselen omdat ze allebei moeite hadden met het opschrijven van de belangrijke ideeën uit de tekst. Leerling OG08 gaf aan dat ze alleen punten van de ander wilde opschrijven als ze die zelf ook belangrijk vond. Het resultaat was dat ze geen punten overgenomen had.

Als afsluiting van de evaluatie wordt met de leerlingen de gelezen tekst besproken. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden over de inhoud van de tekst weten de leerlingen goed te beantwoorden.

Week 3

Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één

Organisatievorm: De leerlingen werken in tweetallen

De leerlingen hebben deze les in tweetallen, na een korte instructie, gewerkt met de tekst. Dat was aan de ene kant prettig, maar toch ook nog wel wat lastig. Zeker als je in je tweetal allebei moeite hebt met het bepalen/opschrijven van belangrijke ideeën uit de tekst.

Als afsluiting van de evaluatie wordt met de leerlingen de gelezen tekst besproken. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden over de inhoud van de tekst weten de leerlingen goed te beantwoorden, met uitzondering van de leerlingen OG02 en OG06, die bij een vraag het antwoord niet kunnen geven.

Week 4

Activiteitenkaart: Halfvol of halfleeg?

Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen

Het schema wat de leerlingen deze les kregen was lastig voor ze. De leerlingen hebben de keuze gekregen tussen het tekenen en schrijven van de argumenten voor of tegen. Iedereen heeft hierbij gekozen voor schrijven, dat vonden ze allemaal makkelijker. De aanpak van de les, waarbij we regelmatig tijdens het lezen even stopten om een beeld bij de tekst te bedenken vonden ze wel prettig. Het schema heeft de leerlingen niet enorm geholpen om de tekst te visualiseren, de aanpak, werkwijze van het lezen enigszins.

Als afsluiting van de evaluatie wordt met de leerlingen de gelezen tekst besproken. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden over de inhoud van de tekst weten de leerlingen goed te beantwoorden.

Week 5

Activiteitenkaart: Alfabetsoep

Organisatievorm: De leerkracht doet het voor

De groep gaf aan dit nieuwe schema erg leuk te vinden. Het begin van deze les, waarbij met een powerpoint presentatie de letter voor het werkblad werden gekozen was erg leuk. Wel was het af en toe lastig om een letter te vinden bij de informatie die je wilde opschrijven. De leerlingen vonden het fijn dat ze bij dit schema direct tijdens het lezen de informatie konden opschrijven.

Als afsluiting van de evaluatie wordt met de leerlingen de gelezen tekst besproken. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden over de inhoud van de tekst weten de leerlingen goed te beantwoorden, met uitzondering van leerling OG08 die een vraag niet goed beantwoordde.

Week 6

Activiteitenkaart: Alfabetsoep

Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen

Dit schema bleef voor de kinderen leuk om mee te werken. Wel was het af en toe lastig om een letter te vinden bij de informatie die je wilde opschrijven. Daarbij moest je zinnen nogal eens anders formuleren. De leerlingen vonden het fijn dat ze bij dit schema direct tijdens het lezen de informatie konden opschrijven.

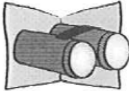
Als afsluiting van de evaluatie wordt met de leerlingen de gelezen tekst besproken. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden over de inhoud van de tekst weten de leerlingen goed te beantwoorden.

Bijlage 7 Overzicht gebruikte materialen

Tijdens de lessen heeft de onderzoeksgroep gewerkt met materialen uit de uitgave 'Lezen=Weten' (Heijdenrijk, 2011). Allereerst is door de leerlingen van de onderzoeksgroep gewerkt met het stappenplan waarop de leesstrategieën vermeld staan. Zie hieronder.

Kopieerblad 3 Leesstrategieën

Dit kopieerblad biedt een overzicht van de zeven verschillende leesstrategieën van Lezen = weten. Kopieer dit blad en hang het op in de klas of geef het als steun aan een leerling.

Leesstrategieën	
Voor het lezen	
	1. Ik verken de tekst door te kijken naar de tekstkenmerken.
	2. Ik voorspel wat er in de tekst staat.
	3. Wat weet ik al?
Tijdens het lezen	
	4. Ik bedenk en beantwoord vragen over de tekst.
	5. Ik visualiseer de tekst.
	6. Wat doe ik als ik het niet meer snap?
Na het lezen	
	7. Ik vat de gelezen tekst samen.

Tijdens de lessen hebben de leerlingen diverse schema's gebruikt vanuit 'Lezen=Weten'. De schema's horen bij activiteitenkaarten, waarop voor de leerkracht een uitleg staat hoe deze kaart inzetbaar is. Daarnaast staan er aanwijzingen om de instructie van de kaart hardop denkend voor te doen. Hieronder is de kaart 'Twee weten meer dan één' opgenomen.

Groep 6

Lezen = Weten

Twee weten meer dan één

Leesstrategie Ik vat de gelezen tekst samen

Leesstrategieën

Vooraf

1. Ik verken de tekst door te kijken naar de tekstenmerken.
2. Ik voorspel wat er in de tekst staat.
3. Wat weet ik al?

Tijdens

4. Ik bedenken en beantwoord vragen over de tekst.
5. Ik visualiseer de tekst.
6. Wat doe ik als ik het niet meer snap?

Na

7. Ik vat de gelezen tekst samen.

Doel van het schema
Het schema *Twee weten meer dan één* helpt de leerlingen bij het samenvatten van een tekst. Door de tekst te lezen, door gebruik te maken van de strategieën voor en tijdens het lezen en dit te bespreken met elkaar, kunnen de leerlingen de tekst gemakkelijker samenvatten. Daarnaast gaan de leerlingen door deze werkwijze de tekst beter begrijpen.

Welke teksten zijn geschikt?
Dit schema kunt u bij elke informatieve tekst gebruiken.

Voorbereiding

- Zoek een geschikte tekst.
- Lees de tekst.
- Lees de uitleg op pagina 2 van deze activiteitenkaart en vul het kopieerblad in grote lijnen zelf in.
- Kopieer het kopieerblad *Twee weten meer dan één* voor elke leerling of print het kopieerblad vanaf de cd-rom.
- Zorg dat tijdens de activiteit het schema zichtbaar is voor de leerlingen, bijvoorbeeld op het Digibord.
- Geef elke leerling een kopie van het kopieerblad *Twee weten meer dan één*.

Lezen = Weten © Bazalt/HCO

Twee weten meer dan één

Leesstrategie Ik vat de gelezen tekst samen

Leerlingschema Twee weten meer dan één

Lees de tekst. Maak na het lezen uit je hoofd in de linkerkolom een lijst met alle belangrijke ideeën uit de tekst. Doe met een medeleerling een *TweePrat*: noem om de beurt een belangrijk idee. Alle belangrijke ideeën die je nog niet hebt opgeschreven, schrijf je in de linkerkolom erbij. Tenslotte voegen jullie om de beurt in de rechterkolom details toe die nog bij je opkomen door samen te overleggen.

Onderwerp: _____

Belangrijke ideeën	Details
Na het lezen van de tekst maak je hier een lijst met zoveel mogelijk punten die je in herinnert uit de tekst. Doe dit uit je hoofd, dus zonder terug te kijken in de tekst.	<i>TweePrat:</i> wissel om de beurt met een medeleerling uit welke details hiervan jij een belangrijk punt. Schrijf de details op die je zelf nog niet had.
Lees na het opschrijven van de details de tekst voor de tweede keer. Zijn er nog meer belangrijke punten die je niet vergeten? Schrijf ze erbij in de linkerkolom.	Ben je nog belangrijke details vergeeten? Schrijf ze erbij in deze rechterkolom.

Leerkrachtvoorbeeld Twee weten meer dan één

Onderwerp: *De kastanje*

Belangrijke ideeën	Details
In het voorjaar zwellen de knoppen van de kastanjeboom op.	Rond elke knop zitten bruine, leervare schutbladeren. Uit de knop komt een groene priem van opgroeiende jonge blaafjes tevoorschijn.
De blaafjes groeien snel.	Het aantal blaafjes wordt steeds groter. De bladeren spreiden zich uit en dun 's te zien dat ze niet uit één stuk bestaan maar uit meerdere delen.
Tegelijkertijd begint ook de bloemtruis te groeien.	Als de bladeren tevoorschijn komen, duiken ze de schutblaafjes opzij. Steeds meer blaafjes komen erbij.
Al gauw veranderen de knoppen in bloemen.	De bloemen zitten in trossen bij elkaar. De kelkblaafjes zijn groen. De kroonblaafjes zijn wit met een donkere roze. De meeldraden en de stuiper steken ver uit de bloem naar buiten.
Het onderste deel van de stuiper groeit nu uit tot een vrucht.	Als een bloem bestoven is, hebben de kroonblaafjes en de meeldraden geen nut meer. Ze verschrompelen en vallen af.
Binnen in de vrucht zit het zaai van de kastanje. Rondom een kastanje zit de bolster.	De bolster gaat steeds verder open. De rijpe kastanje komt eruit en valt op de grond. Al die kastanjes zitten vol reservavoesel, dat ze nodig hebben om het eerstvolgende voorjaar te kunnen kiemen.

Twee weten meer dan één

Leesstrategie Ik vat de gelezen tekst samen

Non-verbale representatie

Hardop denkend voordoen

- Vertel de leerlingen waarom u deze tekst gaat lezen: u wilt meer weten en leren over dit onderwerp.
- Vertel wat het voordeel is van dit schema: door de tekst te lezen, door gebruik te maken van de strategieën voor en tijdens het lezen en dit uit te wisselen met een ander, kunt u de tekst samenvatten.
- Leg uit hoe u te werk gaat: eerst leest u de tekst. Dan schrijft u belangrijke punten over de tekst op in het schema *Twee weten meer dan één*. De belangrijke punten wisselt u uit met een leerling waarbij u de details aanvult. Tenslotte vat u de tekst samen.
- Lees de tekst. Maak gebruik van de leesstrategieën voor en tijdens het lezen.
- Leg de tekst weg.
- Vertel de leerlingen hoe u heeft onthouden wat de belangrijkste informatie uit de tekst was:
 - U keek voor het lezen naar de tekstenmerken en heeft na het lezen de belangrijkste punten uit de tekst gehaald aan de hand van bijvoorbeeld dikgedrukte woorden, tussenkopjes, tekstkaders of afbeeldingen.
 - U deed voorspellingen over de tekst of u heeft zich afgevraagd wat u al wist van het onderwerp.
 - U heeft voor en/of tijdens het lezen vragen bedacht. De antwoorden op deze vragen vormden de belangrijke punten uit de tekst.
 - U visualiseerde tijdens het lezen de tekst en vatte zo de tekst samen.
 - U ondernam actie als u de tekst niet begreep: u zocht een woord op, u herlas de tekst (bij een verwijswaard) of u ging terug in de tekst (u las en vatte samen tot waar u het nog wel begreep).
- Vertel hardop wat uw samenvatting is. Schrijf tegelijkertijd 'uit het hoofd' de belangrijkste punten uit de tekst op in de linkerkolom van het schema *Twee weten meer dan één*.
- Vorm een tweetal met een leerling. Vergelijk met een *TweePrat* om de beurt elkaars punten op de lijst. Maak bij ieder belangrijk punt of idee van u of uw 'partner' aantekeningen van details in het rechtervak in het schema.
- Na het uitwisselen en noteren van de belangrijkste punten en de daarbij horende details, leest u de tekst nog een keer door en vult u belangrijke informatie aan in het schema.
- Bekijk na het lezen van de tekst het schema. Klopt het wat u heeft opgeschreven? Stel de tekst in het schema eventueel bij.
- Vat aan de hand van het schema samen wat voor u de belangrijkste informatie uit de tekst is.

En verder...

- Geef de leerlingen de tijd (vooraf) om te overleggen welke strategieën voor en tijdens het lezen ze kunnen gebruiken om de inhoud van de tekst te onthouden. Hang eventueel een lijst van de zeven verschillende strategieën op, zodat de leerlingen er bij een volgende tekst steun aan hebben en gebruik kunnen maken van de strategieën.
- Koppel een tweetal aan een ander tweetal en laat ze om de beurt met elkaar hun aantekeningen vergelijken (*TweeVergelijk*).
- Laat de leerlingen wisselen en zo een ander tweetal vormen. Met hun werkblad doen ze een *Drie Stappen* interview. Een leerling laat aan een andere leerling zijn schema zien. Door vragen te stellen probeert de leerling erachter te komen wat de kennis is van de andere leerling. In een viertal wisselen ze om de beurt uit wat ze geleerd hebben.
- Moedig de leerlingen aan om met tekeningen of schema's de details te verduidelijken.

Coöperatieve Leerstrategieën

Voor het invullen van het schema **Bij het bespreken van het schema** **Bij het vergelijken van de schema's**

TweePrat
TafelRondje (Per Tweetal)
(Mix) *TweeGesprek* Op Tijd
Rondpraat (p. 5.35)

TweePrat
TweeGesprek Op Tijd
Drie Stappen Interview (p. 5.29)

Een ander schema wat tijdens de onderzoeksperiode aan bod is geweest, is het schema halfvol of halfleeg. Een voorbeeld van een ingevuld exemplaar (in dit geval door leerling OG01) is hieronder opgenomen.



Halfvol of halfleeg?

Leesstrategie Ik visualiseer de tekst

Kopieerblad Halfvol of halfleeg?



Negatief

- veel arme mensen
- overrijssel en Drenthe heel arme boeren
- gezinnen nauwelijks rondkomen
- kinderen en vrouwen mee werken

Positief

- veel geld verdiend bij landbouw en industrie.
- polders
- molens
- genoeg eten
- hoge lonen
- aandeelhouders VOC
- huizen bouwen voor arme

Onderwerp of bewering

ik vond het wel een gouden eeuw, er was genoeg eten voor iedereen bijna.

Lezen = Weten © Bazalt/HCO

Ten slotte zal in deze bijlage een voorbeeldtekst, zoals gebruikt tijdens de onderzoeksperiode, worden opgenomen. Het gaat hierbij om een tekst, gebruikt tijdens de eerste les in de onderzoeksperiode. De les had als onderwerp: 'De gouden eeuw'. De tekst is afkomstig uit het lesboek van de methode 'De grote reis' (Panday, Kouwenberg, Seffelaar, & Swets, 2001)



Vreemdelingen



Antwerpen

1 Antwerpen

In de 16e eeuw was de havenstad Antwerpen een van de belangrijkste steden van Europa. Er werd handel gedreven met alle landen van Europa. De grote bankiers* uit Italië hadden er kantoren. Er woonden veel protestanten en joodse vluchtelingen uit Spanje en Portugal. Mede dankzij hun kennis en vakmanschap werd Antwerpen zo belangrijk.

In die tijd waren Nederland en een groot deel van het tegenwoordige België niet onafhankelijk*. Ze hoorden bij het Spaanse rijk. Samen werden ze de Nederlanden genoemd. In 1568 brak er een opstand* uit tegen de Spaanse koning Filips II. Dit was het begin van een oorlog die tachtig jaar zou duren. In 1585 veroverde het Spaanse leger Antwerpen.

Veel kooplieden, ambachtslieden, geleerden en kunstenaars vluchtten naar het noorden. De Spanjaarden hadden Antwerpen in handen, maar niet de rivier de Schelde. De schepen met hun kostbare handel konden de haven niet in en weken uit naar Amsterdam. Die stad kreeg al snel de joodse bijnaam Mokum en groeide uit tot een van de machtigste steden van de wereld.

Bijlage 8 Uitwerking interview

Op het einde van de onderzoeksperiode is een individueel interview met de leerlingen van de onderzoeksgroep gehouden. De antwoorden van de leerlingen zijn in steekwoorden neergeschreven op een vel papier.

Wat vond je van de lessen ‘Lezen=weten’ die je de afgelopen weken gevolgd hebt?

OG1: Leerzaam, nieuwe manieren geleerd om teksten te begrijpen. Het ging goed. Ik heb rustig gelezen.

OG2: Leuk als we de les samen met de leerkracht deden, wel leuker dan gewone begrijpend leeslessen, soms gezellig als je kon praten met je schoudermaatje.

OG3: Best fijn omdat je met de tabellen kon werken. Eerst las ik de tekst een keer, nu doe ik het anders. Het werken in tweetallen was fijn.

OG4: Leerzaam, veel van geleerd. Soms vond ik het moeilijk om samen te vatten.

OG5: Je moest veel opschrijven, dat was minder leuk. Ik snapte de tekst wel beter.

OG6: Wel leuk, je moet wel veel schrijven, dat is minder leuk.

OG7: Wel leerzaam, de normale begrijpend leeslessen zijn leuker want dan hoeven we niet zoveel te schrijven.

OG8: Heel saai, want het begon te vervelen omdat je vaak de tekst moest lezen. Je moest veel herhalen.

Wat heb jij voor jouw gevoel geleerd als we kijken naar het vak begrijpend lezen?

OG1: Hoe je met tekst om moet gaan, teruglezen. Leuker dan gewone lessen

OG2: Schema's gebruiken. Volgens mij ben ik beter geworden in begrijpend lezen. Soms is lezen=weten wel moeilijk.

OG3: Belangrijke ideeën uit de tekst opschrijven, dan hoef je het niet meer te onthouden.

OG4: Ja, nu gebruik ik die stappen voor mijn gevoel beter.

OG5: Eerst kon ik een tekst niet goed samenvatten, dat gaat nu beter.

OG6: De stappen die je moet doen voor je gaat lezen.

OG7: Een andere manier om iets aan te pakken.

OG8: Niet echt iets.

Denk je dat je door deze manier van werken meer geleerd hebt van TopOndernemers dan als je op je eigen manier eraan gewerkt had?

OG1: Zeker, omdat we de tekst ook samengevat hebben.

OG2: Ik heb wel wat geleerd over Grieken, Romeinen en de Gouden eeuw.

OG3: Als je bij TopOndernemers gaat lezen kun je ook de belangrijke dingen opschrijven, ook het werken in tweetallen (met schoudermaatjes) zou je ook bij TopOndernemers kunnen doen.

OG4: Hetzelfde.

OG5: Hetzelfde. Je lees in allebei de gevallen een tekst, dus geen verschil.

OG6: Ik vind van wel, want je leest veel en doet tegelijk iets leuks. Ik denk dat ik meer dingen ga opschrijven.

OG7: Ja, bij Lezen=Weten lees je met z'n allen, normaal lees je alleen.

OG8: Ik probeert normaal al veel info uit een tekst te halen en dat deden we nu ook, dus niets nieuws.

Zou je op deze manier verder willen werken aan begrijpend lezen?

OG1: Ja!

OG2: Ja

OG3: Ja

OG4: Ik zou meer willen leren over deze strategieën.

OG5: Ja, ik heb het gevoel dat ik er meer van leer.

OG6: Ja

OG7: Nee

OG8: Nee

Heb je de strategieën die je geleerd hebt ook toegepast in de toetsen die je deze week gemaakt hebt?

OG1: Ja, de vorige keer last ik alles heel snel, deze keer heb ik rustiger gelezen en soms stukken teruggelezen.

OG2: Ik heb mezelf tijdens het lezen vragen gesteld en deze beantwoord. De stappen samenvatten en visualiseren zijn niet gebruikt. De teksten snapte ik wel.

OG3: In hoofd nadenken en opschrijven tijdens de eerste dag van de CITO begrijpend lezen, verder niet.

OG4: Ja, het stappenplan, schema's lukten niet bij de tekst.

OG5: Ja, het stappenplan.

OG6: Gewoon op dezelfde manier als eerst.

OG7: Ja, het stappenplan, schema's niet.

OG8: Net zoals twee maanden geleden.

Bijlage 9 Uitwerking logboek

Tijdens en na afloop van de lessen uit de uitgave 'Lezen=Weten' zal door de onderzoeker op papier met kernachtige woorden of korte zinnen worden aangegeven wat er is gebeurd tijdens de les. Op het einde van de dag zal, mede op basis van deze 'krabbels' teruggeblikt worden op de les en kunnen betekenisvolle momenten worden.

Week 1

Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één

Organisatievorm: De leerkracht doet het voor

De eerste les 'Lezen=Weten' vandaag uitgevoerd. Heftig. Echt het gevoel hard gewerkt te hebben. Waar de lessen uit 'Goed gelezen' standaard worden is dit van voor tot achter aanpoten geweest. De voorbereiding is goed geweest. Prettig om met een goed uitgedachte powerpoint presentatie te kunnen werken. Om een strategie voor te doen, een schema ingevuld te laten zien kan dit een goede manier van werken zijn.

Vooraf heb ik flink gezocht naar een goede tekst. Ik heb via een andere school een boek van een methode voor geschiedenis kunnen lenen. Daarin stond welgeteld één tekst over het onderwerp wat ik wilde gaan behandelen. Deze tekst gebruikt. Vooraf twijfels over de hoeveelheid tekst, is het niet teveel? Dat valt mee. Geen signalen uit de groep opgevangen dat men de tekst lang vond. Wel bewust per hoofdstuk de strategie en het schema toegepast. Zodoende niet te lange stukken die de kinderen moesten onthouden en een viertal keer de stappen van het schema kunnen oefenen met de groep.

Ik ben deze les vrij veel aan het woord geweest (ook vooraf zo gepland). Ik had de indruk dat de kinderen graag meer zelf hadden willen doen. Natuurlijk hebben we wel het e.e.a. aan activiteiten uitgevoerd, maar een aandachtspunt voor volgende lessen is het zeker. Het schema in de activiteitenkaart is erg prettig om mee te werken. Het is een goed hanteerbaar stappenplan wat je stap voor stap, hardop denkend, met de kinderen door neemt.

De leerlingen vroegen me waar ze hun papieren konden laten. Hierover had ik niet nagedacht. Ik wil ze wellicht in hun map stoppen, maar wellicht is het toch beter ze apart te houden. Zodoende blijven alle papieren goed bij elkaar. Ik zal de kinderen de volgende les een mapje geven waar ze de teksten, schema's en het stappenplan van 'Lezen=weten' kunnen bewaren.

Week 2

Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één

Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen

Veel moeite gehad om een passende tekst te vinden. Het boek van de geschiedenis-methode had geen verdere bruikbare teksten meer. De themacollectie vanuit de plaatselijke bibliotheek bevatte ook geen boek wat ik kon gebruiken en de mediatheek op school bood ook geen uitkomst. Dus een boek gaan lenen in de bibliotheek. Dit boek zou me de komende lessen over dit onderwerp van teksten moeten kunnen voorzien. Bevat alleen weinig plaatjes om de kinderen houvast te bieden bij het lezen van de tekst. Het opzoeken van de teksten valt me erg tegen. Ook het selecteren van een goede tekst uit dit boek (en die vervolgens netjes kopiëren) is erg veel werk. Wat zou het gemakkelijk zijn als we een methode met geschiedenisboeken hadden waarin de teksten al stonden. Echter, dan zouden we ook weer beperkt zijn in de teksten die we kinderen kunnen aanbieden. Op deze manier zijn feitelijk alle teksten die er zijn, potentiële teksten om te gebruiken. Ik realiseer me dat dit een enorm pluspunt is aan de methode TopOndernemers. De teksten in de methode (die er feitelijk niet zijn), zullen nooit achterhaald zijn. “Elk nadeel heb zijn voordeel”. Om maar eens een beroemde voetballer aan te halen.

Vandaag de les gegeven in de centrale ruimte op school. Dit was organisatorisch makkelijker en ik had deze les het digitale schoolbord in de klas toch niet nodig. Had wel de indruk dat de groep wat onrustiger was, kwam wellicht ook door de andere omgeving. De kinderen reageerden enthousiast op hun gekregen mapje voor hun papieren. Hierdoor worden de lessen voor mijn gevoel wat specialer voor ze. Dit is echter een gevoel, wat ik niet heb nagevraagd.

Week 3

Activiteitenkaart: Twee weten meer dan één

Organisatievorm: De leerlingen werken in tweetallen

Gelukkig kon ik nog putten uit het boek wat ik voor de vorige les geleend heb in de bibliotheek. Wel weer heel wat werk om de tekst te kopiëren en goed te knippen en te plakken. Flink wat ‘ouderwets’ knip en plakwerk bij komen kijken.

De leerlingen hebben deze les in tweetallen, na een korte instructie, gewerkt met de door mij uitgekozen tekst en het schema ‘Twee weten meer dan één’. Dit ging redelijk. De leerlingen gaven regelmatig signalen het toch erg moeilijk te vinden. Ook de resultaten, teksten in de schema’s vielen mij enigszins tegen. Wellicht is er toch meer geleide

oefening nodig? In het traject van het praktijkonderzoek kan ik daarin nu niets aanpassen. Voor een evaluatie achteraf wellicht goed hier bij stil te staan. Nu wordt er één maal per week gewerkt met het schema, wellicht is het in de praktijk beter het schema een aantal maal per week (kort) te laten terugkomen.

Een leerling was vandaag afwezig (bezoek arts). Dit maakte het lastiger om met schoudermaatje te overleggen. Daarom de werkwijze in het groepje van de afwezige leerling aangepast en in plaats van overleg met schoudermaatje daar overleg met drietallen afgesproken. Dit is echter wel vervelend. Werkwijze staat en valt dus bij de aanwezigheid van leerlingen?

Vandaag de les weer gegeven in de centrale ruimte op school. Vooraf goed aangegeven wat ik van de groep verwacht met betrekking tot hun werkhouding. Er werd door de groep rustig gewerkt. Men is al wat meer gewend aan de andere ruimte lijkt het of de afspraken zijn helderder.

Week 4

Activiteitenkaart: Halfvol of halfleeg?

Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen

Deze les een nieuw schema geïntroduceerd. Een schema wat ik bewust gekozen heb omdat het nog steeds een hulpmiddel is om een tekst te kunnen samenvatten. Toch zit er in het stappenplan bij het schema een instructie die je hardop denkend voordoet en waarmee je de kinderen kunt leren om een tekst te visualiseren. Kortom een schema waarmee ik twee doelen tegelijk aan bod laat komen, namelijk het samenvatten en visualiseren.

Het schema in de activiteitenkaart is erg prettig om mee te werken. Het is een goed hanteerbaar stappenplan wat je stap voor stap, hardop denkend, met de kinderen doorneemt.

Tijdens de les ook besproken dat de schema's, zoals de leerlingen die krijgen, ook gemakkelijk zelf te maken zijn op een leeg plaatje. Leerlingen hoeven geen tekentalent te hebben om deze schema's zelf weer te geven. De leerlingen bevestigden dit.

Na de instructie van het schema ging het invullen door de leerling bijna als vanzelf. Het schema werkte dus erg goed. Tijdens het lezen was ik telkens degene die aangaf wanneer we zouden stoppen en over de tekst nadenken. Hierdoor haal ik het initiatief weg bij de leerlingen. Volgende lessen proberen het initiatief bij de leerlingen te leggen.

Week 5

Activiteitenkaart: Alfabetsoep

Organisatievorm: De leerkracht doet het voor

Deze les begonnen met een nieuw schema waarmee de leerlingen ook bezig zijn met de strategie samenvatten. Ik heb bewust een ander schema aangeboden om zo het handelingsrepertoire van de onderzoeksgroep uit te kunnen breiden. Voor het schema was eigenlijk een scrabble spel nodig om zo 10 verschillende letters voor in het schema te kunnen kiezen. Spel was niet voorhanden, dus maar een selectie van de letter gemaakt door middel van een powerpoint presentie. Deze presentatie zo gemaakt dat er op iedere dia een scrabble letter stond. Instellingen aangepast dat de letters over het scherm vliegen en je met de S de presentatie stil kunt zetten. Het duurde wat langer dan ik verwacht had voordat we 10 verschillende letters hadden. Vooral de letter T kwam wel vijf maal naar voren. Lastig dat je met zo'n presentatie eenmaal gekozen letters niet kunt uitzetten. Ik kan echter geen alternatief bedenken om deze letters te selecteren.

Deze les bewust vragen bij kinderen neergelegd. Is dit een belangrijk idee? Kunnen we dat bij een letter opschrijven? Het is voor de leerlingen lastig om andere woorden of een andere zinsbouw te bedenken waardoor een idee bij een letter kan komen staan.

Voor deze les is naast het nieuwe schema ook begonnen met een nieuw onderwerp.

Voor dit onderwerp bood de thema collectie vanuit de bibliotheek gelukkig wel een boek.

Dit boek bevat ook veel illustraties bij de tekst, waardoor de leerlingen wellicht meer houvast hebben. De bladzijden uit het boek zijn gemakkelijk te kopiëren. Het voorbereiden van de tekst is hierdoor een stuk minder werk.

Week 6

Activiteitenkaart: Alfabetsoep

Organisatievorm: De leerkracht en de leerlingen doen het samen

Het selecteren van de letters duurde wederom wat langer dan ik verwacht had voordat we 10 verschillende letters hadden. Dit keer kwam de letter R erg vaak terug. Achteraf wel een alternatief bedacht. In het vervolg kijken of we met de Jackpot website de letters kunnen selecteren. Daarmee hebben we niet meer de scrabble lay-out, maar kunnen we wel voorkomen dat letters dubbel komen.

De lessen zitten erop. De leerlingen hebben de afgelopen weken hard en serieus aan de diverse opdrachten gewerkt. Ik ben erg benieuwd naar de resultaten van de toetsen de komende week. Ik verwacht, gezien de inzet van de leerlingen, goede resultaten van de onderzoeksgroep.