

Leesbegrip in de wereldoriëntatieles



Joyce Boer

**Studentnummer
2078786**

Toets PGO

Juni 2015

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	6
1 Aanleiding en probleemstelling.....	8
1.1 Inleiding.....	8
1.2 Aanleiding	8
1.3 Motivatatie voor dit onderzoek	8
1.4 Onderzoeksvraag	9
1.5 Deelvragen	9
1.6 Context.....	9
1.7 Hoe is mijn probleemstelling ingebed in eerder onderzoek?.....	10
2 Theoretisch kader	11
2.1 vaardigheden	11
2.1.1 Vlot en vloeiend technisch lezen en woordenschat	11
2.1.2 Kennis van de wereld	11
2.1.3 Tekstkennis.....	12
2.1.4 Werkgeheugen	12
2.1.5 Strategieën	12
2.1.6 Motivatatie	12
2.2 Kloofanalyse.....	13
2.2.1 Wat is een kloofanalyse?.....	13
2.2.2 Zwakke begrijpend lezer.....	13
2.2.3 Goede begrijpend lezer	13
2.2.4 Conclusie	13
2.3 Begeleiding.....	14
2.3.1 Literatuur over leesstrategieën	14
2.3.2 Leesstrategieën: overeenkomsten en verschillen.....	14
2.3.3 Nieuwsbegrip.....	15
2.3.4 Didactiek.....	15
2.3.5 Conclusie	16
3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie	17
3.2 Verzamelen van data	18
3.2.1 Niveaumeting	18
3.2.1.1 Cito-toets begrijpend lezen	18

3.2.2	Nulmeting	18
3.2.2.1	Cito-toets Begrijpend lezen	18
3.2.2.2	Strategietoets	19
3.2.3	Het onderzoek	19
3.2.3.1	Logboek	19
3.2.3.2	Model van Schuman voor actieonderzoek	20
3.2.4	Observatie door collega	20
3.2.5	Eindmeting.....	21
3.2.5.1	Cito-toets begrijpend lezen	21
3.2.5.2	Strategietoets	21
3.3	De onderzoeksgroep	21
3.4	Kwaliteitseisen van praktijkgericht onderzoek	21
3.4.1	Validiteit	21
3.4.2	Betrouwbaarheid.....	22
3.4.3	Ethiek.....	23
4	Data-analyse en resultaten	24
4.1	Data presentatie	24
4.1.1	Onderzoeksmethodes	24
4.1.1.1	Niveaumeting	24
4.1.1.2	Nulmeting.....	25
4.1.1.2.1	Cito-toets begrijpend lezen	25
4.1.1.2.2	Strategietoets.....	26
4.1.1.3	Logboek van de wereldoriëntatielessen.....	27
4.1.1.4	Model van Schuman voor actieonderzoek	27
4.1.1.5	Data verkregen uit het logboek en het model van Schuman voor actieonderzoek	27
4.1.1.6	observatie door collega	28
4.1.1.7	Eindmeting.....	29
4.1.1.7.1	Cito-toets begrijpend lezen	29
4.1.1.7.2	vergelijking nul- en eindmeting.....	31
4.1.1.7.3	Strategietoets.....	32
4.1.1.7.4	Vergelijking nul- en eindmeting	33
5	Antwoord op de onderzoeksvraag en conclusies.....	35
5.1	Inleiding.....	35
5.2	Antwoord op de deelvragen	35
5.2.1	Vaardigheden van een goede begrijpend lezer.....	35

5.2.2	Begeleiding voor de ontwikkeling tot een goede begrijpend lezer.....	35
5.3	Antwoord op de onderzoeksvraag.....	36
5.4	Kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie.....	38
5.5	Betekenis voor mijn professionele context	38
5.6	Inhoudelijke aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	39
6	Evaluatie	40
6.1	Inleiding.....	40
6.2	Formuleren van het probleem.....	40
6.3	Data verzamelen	41
6.4	Data-analyse	41
6.5	Beoordelen van de data.....	42
6.6	Actieplan	42
6.7	Resultaat	42
	Bijlage 1 Stappenplan en woordhulp	43
	Bijlage 2 Trendanalyse.....	44
	Bijlage 3 Logboek.....	45
	Bijlage 4 Logboek en model van Schuman	46
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	46
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	46
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	47
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	47
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	49
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	49
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	50
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	50
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	51
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	53
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	53
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	54
	Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles.....	54
	Bijlage 5 Kijkwijzer	56
	Bijlage 6 Kijkwijzer, resultaten observatie door collega.....	62
	Bijlage 7 Vragen gericht op verduidelijking.....	64
	Bijlage 9 Lijst met bijschriften	65

tabel.....	65
vergelijking	65
figuur	65
Literatuurlijst	66

Samenvatting

Dit onderzoek is uitgevoerd als afsluiting van de Master Special Educational Needs. Ik heb onderzocht welke begeleiding kan worden geboden aan leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen. Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 7 op een reguliere basisschool onder 10 leerlingen die een C, D of E hebben behaald op de Cito-toets begrijpend lezen.

De heeft geresulteerd in de onderzoeksvraag:

Op welke wijze kunnen leesstrategieën, geleerd tijdens de les Nieuwsbegrip, ook worden toegepast in de lessen wereldoriëntatie, zodat zwakke begrijpend lezers geleerd wordt om de transfer te maken naar andere teksten en toetsen.

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag zijn drie deelvragen opgesteld. De deelvragen 1 en 2 zijn beantwoord door het uitvoeren van een literatuurstudie.

Deelvraag 1: Welke vaardigheden bezit een goede begrijpend lezer?

Om goed begrijpend te lezen zijn verschillende vaardigheden belangrijk. Deze zijn vlot en vloeiend kunnen lezen, woordenschat, kennis van de wereld, tekstkennis, werkgeheugen, leesstrategieën en motivatie (Vernooij, 2011). Daarbij is een goede begrijpend lezer actief betrokken bij de tekst en wil de tekst begrijpen (Perfetti, 2009).

Deelvraag 2: Welke begeleiding is nodig om een leerling te ontwikkelen tot een goede begrijpend lezer?

Zwakke begrijpend lezers zijn passieve lezers. Het gebruik van leesstrategieën kan als middel helpen om een goede begrijpend lezer te worden (Vernooij, 2011). Leesstrategieën toepassen is een vaardigheid die leerlingen pas gaan beheersen als ze strategieën veel toepassen (Förre & Mortel, 2013). Verschillende onderzoekers benoemen dat het aanbieden van leesstrategieën in de wereldoriëntatieles een manier is om leesstrategieën vaker aan te bieden. Hierdoor wordt de leesstrategie ook gebruikt als middel om een tekst te begrijpen (Boers & Stoeldraijer, 2010; Förre & van de Mortel 2013; Hoogt, 2010; Pluijm, 2010; Vernooij 2013;).

Op mijn school wordt voor begrijpend lezen de methode 'Nieuwsbegrip' gebruikt. Voor de eenduidigheid naar de leerlingen toe is ervoor gekozen om de leesstrategieën uit Nieuwsbegrip door middelen van modellen² en rolwisselend lezen³ toe te voegen aan de wereldoriëntatielessen. Deze leesstrategieën zijn: voorspellen, vragen stellen, samenvatten, relaties/verwijswoorden en ophelderen van onduidelijkheden. Ondersteund door het 'stappenplan' en de 'woordhulp' (bijlage 1).

Deelvraag 3 is beantwoord door praktijkonderzoek.

Met welke factoren moet rekening gehouden worden bij het toepassen van leesstrategieën in een wereldoriëntatieles?

Om deze vraag te beantwoorden zijn 13 wereldoriëntatielessen gegeven, waarin elke leesstrategie drie keer is behandeld. De data uit deze lessen zijn genoteerd in een logboek en geanalyseerd met het model van Schuman voor actieonderzoek (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 114)

Uit deze gegevens blijkt dat de leesstrategieën goed toe te passen zijn in de wereldoriëntatielessen. Afhankelijk van de leesstrategie kunnen ze op de hele tekst of een tekstdeel geoefend worden. Belangrijk is om voor ogen te houden dat de leesstrategie wordt ingezet als middel om de tekst te begrijpen en niet als doel van de les. De focus moet gericht blijven op de wereldoriëntatietekst.

Er is gebruik gemaakt worden van de werkvormen: tweepraat¹², rondpraat¹¹ en bij samenvatten ook van een woordweb. De werkvormen moeten kort zijn omdat de leesstrategieën toegevoegd worden aan een wereldoriëntatieles van één uur.

Bij uitval van een wereldoriëntatieles kan de weggevalen leesstrategie behandeld worden in de week van de blokles van Nieuwsbegrip.

Door de laatste deelvraag is deels antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Om te beoordelen of de transfer naar andere teksten en toetsen heeft plaatsgevonden zijn kwantitatieve data verzameld. Deze data komen van een vergelijking tussen de nul- en eindmeting op de Cito-toets begripend lezen en de Strategietoets van Nieuwsbegrip.

- ✓ Uit de Cito-toets blijkt dat 60% van de leerlingen een vaardigheidsgroei heeft, waarvan 40% boven het landelijk gemiddelde. Waarbij vermeld moet worden dat van 7 leerlingen het technisch leesniveau is gestegen.
- ✓ Uit de Strategietoets blijkt een positieve invloed op de transfer van de leesstrategieën voorspellen en vragenstellen. Verwijswoorden en ophelderen van onduidelijkheden zijn nagenoeg niet veranderd en met name bij samenvatten is een afname waargenomen.

1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

Mijn naam is Joyce Boer. Ik ben leerkracht van groep 7 op een reguliere basisschool. Twee jaar geleden ben ik gestart met de opleiding Master Special Educational Needs (Master SEN). Dit onderzoek vormt de afsluiting van mijn opleiding. In dit onderzoek komen de drie pijlers die leidend zijn binnen de opleiding; mijn persoon, de praktijk en de kennisvorming (triade) tezamen (Swet & Huijgevoort, 2012).

In dit hoofdstuk worden de aanleiding en mijn motivatie voor dit onderzoek beschreven. Vanuit de aanleiding worden de onderzoeksvraag, deelvragen en de onderzoeksgroep beschreven. Tenslotte wordt weergegeven hoe de probleemstelling zich verhoudt tot onderzoek over begrijpend lezen.

1.2 AANLEIDING

Tijdens observaties in mijn groep bleek dat een groep leerlingen het moeilijk vindt om te bepalen wat belangrijk is in een tekst en om over deze tekst vragen te beantwoorden. Leerlingen leren hoe zij teksten moeten lezen en hoe zij moeten handelen als ze de tekst moeilijk vinden tijdens lessen Begrijpend lezen. Echter buiten deze les passen ze de handvaten vaak niet toe. Mijn school gebruikt voor begrijpend lezen de methode 'Nieuwsbegrip Basis' (CED-groep, 2014). In deze methode wordt gebruik gemaakt van leesstrategieën, een 'stappenplan' en een 'woordhulp' (bijlage 1). Mijn observaties worden bevestigd door de toetsresultaten van de methodegebonden toetsen en de Cito-toets Begrijpend lezen. Er vindt onvoldoende transfer plaats van kennis die is opgedaan in een Begrijpend leesles naar het lezen van teksten buiten deze les.

De tweede aanleiding is het feit dat de trendanalyse van de Cito-toetsen Begrijpend lezen van de groepen 4 t/m 8 vanaf 2009 van mijn school aangeeft dat er net boven of onder het landelijk gemiddelde gescoord wordt (bijlage 1). Tijdens groepsconsultaties, waarbij individuele leerkrachten hun groep doorspreken met de Intern Begeleider (IB'er), wordt als aandachtspunt door de leerkrachten het niet goed maken van transfer van kennis aangegeven.

1.3 MOTIVATIE VOOR DIT ONDERZOEK

Als leerkracht merk ik dagelijks dat het kunnen begrijpen van teksten een voorwaarde is voor de leerlingen om te leren en opdrachten te maken. In de Taalmodules van de opleiding Master-SEN en in de gelezen literatuur wordt het belang van begrijpend lezen benadrukt.

"Het uiteindelijke doel van het leesonderwijs is dat leerlingen als goede begrijpend lezers de basisschool verlaten" (Stoeldraijer & Förer, 2008). "In onze, door het schrift gedomineerde cultuur, is het belang van de vaardigheid begrijpend lezen evident. Wie niet in staat is de betekenis die in allerlei geschriften vervat zit te ontsluiten, gaat als functioneel ongeletterd door het leven met alle gevolgen van dien. Begrijpend leren lezen werd en wordt dan ook als een belangrijk onderdeel gezien van het onderwijscurriculum in het basisonderwijs" (Cito, 2007).

Bij de Kerndoelen Nederlands staat bij kerndoel 4 in de leerlijn "op initiatief en onder aansturing van de leraar leesstrategieën inzetten" genoteerd (SLO).

Deze literatuurgegevens motiveren mij om te onderzoeken hoe het begrijpend lezen in mijn groep verder ontwikkeld kan worden voor de zwakke begrijpend lezers. Door het uitvoeren van literatuur- en praktijkonderzoek wil ik mijn eigen kennis ontwikkelen zodat ik leerlingen goed kan begeleiden bij het begrijpend lezen. De resultaten van dit onderzoek kunnen een bijdrage zijn aan de schoolontwikkeling.

1.4 ONDERZOEKSVRAAG

De aanleiding en motivatie resulteren in het opstellen van de onderzoeksvraag voor dit onderzoek.

Op welke wijze kunnen leesstrategieën, geleerd tijdens de les Nieuwsbegrip, ook worden toegepast in de lessen wereldoriëntatie, zodat zwakke begrijpend lezers geleerd wordt om de transfer te maken naar andere teksten en toetsen.

1.5 DEELVRAGEN

Naast de onderzoeksvraag worden drie deelvragen beantwoord.

Deze zijn:

1. Welke vaardigheden bezit een goede begrijpend lezer?
2. Welke begeleiding is nodig om een leerling te ontwikkelen tot een goede begrijpend lezer?
3. Met welke factoren moet rekening gehouden worden bij het toepassen van leesstrategieën in een wereldoriëntatieles?

1.6 CONTEXT

Als leerkracht geef ik les op een reguliere basisschool. Dit onderzoek is uitgevoerd in mijn groep 7 bij 10 omdat deze leerlingen behoren tot de zwakke ¹ begrijpend lezers. Het begrip zwakke lezers wordt toegelicht in 4.1.1.1

Als methode voor begrijpend lezen wordt 'Nieuwsbegrip Basis' gebruikt, dit wordt 1 uur per week gegeven. Wereldoriëntatie wordt twee keer per week één uur gegeven, afwisselend in de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur. Waarvan ik zelf één uur les geef en mijn duopartner het andere uur. Mijn duopartner maakt geen deel uit van dit onderzoek.

¹ Deze leerlingen behalen op de Cito-toets Begrijpend lezen een vaardigheidsniveau: C, D of E.

1.7 HOE IS MIJN PROBLEEMSTELLING INGEBED IN EERDER ONDERZOEK?

“Aanvankelijk werd begrijpend lezen als een ingewikkeld proces gezien dat nauw verband zou houden met (verbale) intelligentie en dat niet of moeilijk door onderwijs te beïnvloeden zou zijn. Onderzoek naar moeilijkheden met begrijpend lezen hebben pas aandacht gekregen sinds het midden van de jaren ‘70 van de vorige eeuw” (Bouwers & Goor, 1997). Vanaf die tijd is er veel onderzoek gedaan naar wat begrijpend lezen is, welke vaardigheden een rol spelen en welke wijze van didactiek belangrijk is.

Mijn onderzoeksvraag wordt ondersteund door onderstaande uitspraken uit de literatuur.

- ✓ “Het probleem van veel begripende leesonderwijs is dat de leerling het geleerde niet vertaalt naar soortgelijke teksten bij bijvoorbeeld wereldoriëntatie. De transfer ontbreekt. Dit kan door bijv. transferopdrachten of transferlessen in te bouwen waarbij er gewerkt wordt met teksten uit de zaakvakmethodes” (Pluijm, 2010).
- ✓ “Instructie op begrijpend lezen vindt nu nog vaak plaats in de les begrijpend lezen. Echter, instructie op leesbegrip zou ingebed moeten zijn in alle momenten waarop wordt gelezen, waaronder leesmomenen met vakspecifieke teksten. Het aanleren van strategieën in een rijke omgeving, is erg effectief” (CPS, 2013).

2 THEORETISCH KADER

In hoofdstuk 2 wordt de literatuur besproken waarmee de deelvragen 1 en 2 beantwoordt worden. De deelvragen zijn:

1. Welke vaardigheden bezit een goede begrijpend lezer?
2. Welke begeleiding is nodig om een leerling te ontwikkelen tot een goede begrijpend lezer?

2.1 VAARDIGHEDEN

Om teksten begrijpend te kunnen lezen moet een leerling over verschillende vaardigheden beschikken. Deze vaardigheden zijn:

1. vlot en vloeiend technisch lezen
2. woordenschat
3. kennis van de wereld
4. tekstkennis
5. werkgeheugen
6. leesstrategieën
7. motivatie

(Vernooij, 2011)

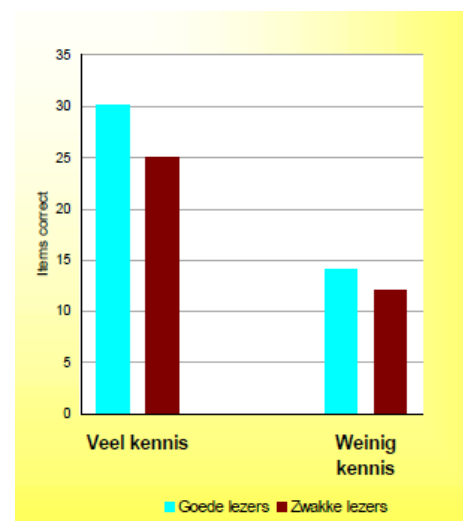
2.1.1 VLOT EN VLOEIEND TECHNISCH LEZEN EN WOORDENSCHAT

Om een tekst te kunnen begrijpen moet de lezer het grammaticale systeem van de taal beheersen, functies en structuren van woorden, zinnen en teksten kennen en kennis hebben van de betekenis van woorden die een bepaalde relatie in een tekst aanduiden en de betekenis van woorden in verschillende situaties (Expertise Centrum Nederlands, 2013). Verschillende onderzoeken tonen aan dat vlot en vloeiend lezen en woordenschat een zeer hoge correlatie (80 en hoger) hebben met begrijpend lezen (Vernooij, 2007). Vlot lezen is een voorwaarde om de leerlingen zelfstandig hun woordenschat te laten uitbreiden (Chall, 1990; Cunningham, Stanovich, 2001). De omvang van de woordenschat is vervolgens weer belangrijk voor het verloop van het begrijpend lezen en het leren van de leerling (Cunningham & Stanovich, 2001).

2.1.2 KENNIS VAN DE WERELD

Kennis van de wereld is in de vorm van ervaringen en begrippen in het geheugen opgeslagen en wordt bij het lezen van een tekst gebruikt om betekenis te verlenen aan de tekst. Tekstbegrip is afhankelijk van de hoeveelheid kennis die de lezer al over een tekst heeft: hoe meer parate kennis over het onderwerp van de tekst, hoe beter leerlingen de tekst begrijpen (Marzano, 2004).

“Er is een sterk verband tussen de hoeveelheid achtergrondkennis die de lezer over een onderwerp heeft en de mate waarin hij de tekst begrijpt: er is een correlatie van 0.80” (Fisher, Frey, & Lapp, 2009).



(Willingham, 2009)

2.1.3 TEKSTKENNIS

Bij tekstbegrip speelt kennis over de structuur van de tekst een belangrijke rol. Leerlingen ontwikkelen leesbegrip wanneer ze verschillende soorten teksten lezen (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011). De teksten moeten liggen in 'de zone van naaste ontwikkeling' (Vygotski) (Brakenhoff & Homminga, 1995).

2.1.4 WERKGEHEUGEN

Het werkgeheugen is een systeem van beperkte capaciteit, dat verantwoordelijk is voor de tijdelijke opslag en manipulatie van informatie die nodig is voor het uitvoeren van taken op het gebied van begrijpen, leren en redeneren (Baddeley & Hitch, 1974).

2.1.5 STRATEGIEËN

"Een leesstrategie is een cognitieve activiteit die de lezer vóór, tijdens en na het lezen bewust gebruikt om problemen bij het lezen van een tekst te voorkomen, aan te pakken en op te lossen" (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). "Leesstrategieën moeten gebruikt worden als een middel om een tekst te lezen. Zij maken de lezer gevoeliger voor wat hij leest, o.a. over wat hij moet doen als hij de tekst niet goed begrijpt. Door voor, tijdens en na het lezen of bestuderen van een tekst van leesstrategieën gebruik te maken, kan de lezer zijn begrijpend leesproces beter sturen" (Vernooij, 2014). De toepassing van leesstrategieën is geen garantie dat een taak met succes wordt uitgevoerd, maar het vergroot wel de kans op succes (Cito, 2007).

2.1.6 MOTIVATIE

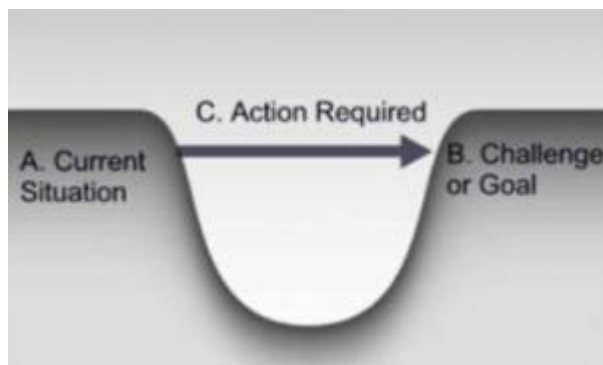
Motivatie is een belangrijk aspect van begrijpend lezen. Leerlingen moeten het nut van leesactiviteiten inzien. Dan pas zullen zij aanwezige kennis en strategieën inzetten (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999). "Leesmotivatie en strategiegebruik hangen sterk met elkaar samenhangen" (Elsäcker, Druenen, & Droop, 2014, p. 19).

2.2 KLOOFANALYSE

Om de tweede deelvraag te kunnen beantwoorden: welke begeleiding is nodig om een leerling te ontwikkelen tot een goede begrijpend lezer? is een kloofanalyse uitgevoerd.

2.2.1 WAT IS EEN KLOOFANALYSE?

De kloofanalyse heeft tot doel om te bepalen wat de huidige situatie is en welk situatie bereikt moet worden (Adsom, 2012). Wat zijn de kenmerken van zwakke begrijpend lezers en wat is nodig om een goede begrijpend lezer te worden?



(Adsom, 2012)

2.2.2 ZWAKKE BEGRIJPEND LEZER

Wanneer leerlingen problemen hebben met begrijpend lezen kan dit verschillende redenen hebben: een geringe woordenschat, technisch lezen is niet op niveau, onvoldoende wereldkennis en/of onvoldoende gebruik van leesstrategieën. Zij kunnen een beperkte capaciteit hebben om tijdens het lezen informatie te verwerken en verbanden te leggen. Vaak is deze lezer niet gemotiveerd om te lezen (Broek, 2009). Daarnaast zijn deze leerlingen doorgaans passieve lezers. Zij relateren nieuwe kennis nauwelijks aan eigen kennis en vragen zich bijna niet af wat zij kunnen doen met nieuwe kennis (Vernooij, 2011).

2.2.3 GOEDE BEGRIJPEND LEZER

Goede begrijpend lezers beschikken over vaardigheden zoals deze beschreven staan in 2.1. Daarbij sturen zij hun eigen leesproces. "Zij zijn terwijl ze lezen actief betrokken bij de tekst en willen de tekst begrijpen. waarbij de lezer verschillende leesstrategieën gebruikt" (Perfetti, 2009).

2.2.4 CONCLUSIE

Uit de kloofanalyse wordt de conclusie getrokken dat er meerdere vaardigheden belangrijk zijn voor het feit of iemand een goede begrijpend lezer is. Daarnaast is deze lezer actief betrokken bij de tekst en wil de tekst begrijpen. Zwakke begrijpend lezers zijn passieve lezers. Het gebruik van leesstrategieën kan hen als middel helpen om een goede begrijpend lezer te worden (Vernooij, 2011).

2.3 BEGELEIDING

Om leesstrategieën als middel om een goede begrijpend lezer te worden in te zetten is in literatuur gezocht naar een effectieve begeleiding.

“Als strategieën heel vaak gebruikt worden, slijpen ze in en worden ze geautomatiseerd tot routinematige leesvaardigheid” (Förre & Mortel, 2013). “Hoe het lezen met gebruik van strategieën zich ontwikkelt tot automatische leesvaardigheid, heeft te maken met ontwikkeling van de hersenen. Op basis van neurologisch onderzoek (Fisher, Frey, & Lapp, 2009) is bekend dat neurale paden in de hersenen door ervaring veranderen. Wanneer we een ervaring veel oefenen, worden neurale verbindingen in de hersenen sterker en voeren we de vaardigheid steeds gemakkelijker uit. Voor het begrijpend lezen heeft dit inzicht de volgende consequentie: leesstrategieën toepassen is een vaardigheid die leerlingen pas goed gaan beheersen als ze strategieën veel toepassen” (Förre & Mortel, 2013, p. 26).

Hoe kunnen leesstrategieën veel worden toegepast?

“In andere landen, zoals de Verenigde Staten en Canada, vindt het begrijpendleesonderwijs vooral plaats in andere vakken, zoals wereldoriëntatielessen” (Förre & Mortel, 2013, p. 33). Verschillende onderzoekers geven aan dat het zinvol is om leesstrategieën toe te passen bij teksten van de kennisgebieden (Boers & Stoeldraijer, 2010; Hoogt, 2010; Pluijm, 2010; Vernooy, 2011).

Daarbij komen verschillende vaardigheden die maken dat iemand een goede begrijpend is, aan bod in de wereldoriëntatielessen. Wereldoriëntatielessen zijn bedoeld om kennis van de wereld te vergroten en tegelijkertijd de woordschat te ontwikkelen (Elsäcker, Damhuis, Droop, & Segers, 2013).

2.3.1 LITERATUUR OVER LEESSTRATEGIEËN

Op mijn school gebruiken we de leesstrategieën van Nieuwsbegrip. Voor aanvang van het praktijkgericht onderzoek wil ik inzicht krijgen in waar Nieuwsbegrip staat in de wetenschappelijke literatuur over leesstrategieën. Met dit gegeven kan ik weloverwogen een keuze maken of aanpassingen nodig zijn in het aanbod van leesstrategieën uit Nieuwsbegrip, met als doel leerlingen zo effectief mogelijk te begeleiden.

In literatuur over begrijpend lezen kwam ik veelvuldig de volgende namen/organisaties tegen: de PO-raad (PO raad, 2008), de Digitale implementatiekoffer Taalbeleid onderwijsachterstanden (Vernooy, 2007), Paul Filipiak van Onderwijs maak je samen (Wilhelm, 2008) en Marriët Förre en Karin van de Mortel, zij hebben in het boek *Lezen..denken..begrijpen!* de leesstrategieën van Fisher, Frey & Lapp (Fisher, Frey, & Lapp, 2009) geïntegreerd en uitgebreid met sturingsstrategieën en herstelstrategieën (Förre & Mortel, 2013, p. 45).

Hun visies over leesstrategieën zijn gelezen en worden in het volgende stuk samengevat.

2.3.2 LEESSTRATEGIEËN: OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN

De leesstrategieën: voorspellen, voorkennis activeren, vragen stellen, visualiseren en samenvatten worden door alle onderzoekers gehanteerd.

Het leesdoel bepalen wordt door allen benoemd alleen Wilhelm (Wilhelm, 2008) noemt dit geen leesstrategie maar een algemene leesactiviteit. Fisher, Frey & Lapp (2009) hanteren daarnaast nog verbinden en afleiden, deze laatste wordt ook benoemd door Vernooy (2007), die ook ophelderen van onduidelijkheden toevoegt.

Hoe belangrijk zijn deze leesstrategieën als ze niet door ieder worden genoemd?

In de literatuur kwam ik het volgende citaat tegen: “Kijk kritisch naar strategieën die in de methoden aangeboden worden en wees niet bang om er een aantal niet te behandelen” (PO raad, 2008). Op dit citaat wordt teruggekomen in 2.3.5.

2.3.3 NIEUWSBEGRIIP

In Nieuwsbegrip lezen leerlingen wekelijks een tekst over een actueel onderwerp. De methode gebruikt de leesstrategieën:

1. voorspellen
2. ophelderen van onduidelijkheden
3. vragen stellen
4. relaties/verwijswoorden
5. samenvatten

Elke strategie staat eens in de vijf weken centraal. Er zijn zeven blokken van vijf weken per jaar. Na de vijfde les is er een blokles waarin alle strategieën geïntegreerd zijn.

In het ‘Stappenplan’ (bijlage 1) worden stappen beschreven die door andere onderzoekers als leesstrategie worden benoemd: voorkennis ophalen, verbanden leggen, visualiseren. De leesstrategieën: voorspellen, vragen stellen en samenvatten worden iedere les geoefend, door gebruik van het ‘Stappenplan’ (CED-groep, 2014).

“De strategie relaties/verwijswoorden is door de makers toegevoegd vanwege het belang dat zij hieraan hechtten. In de literatuur is dit belang nooit aangetoond” (Boerma, Manders, & Markhorst). In de literatuur ben ik deze leesstrategie ook nergens tegengekomen.

2.3.4 DIDACTIEK

In Nieuwsbegrip wordt de didactiek modellen² en rolwisselend³ lezen gebruikt (CED-groep, 2014). In de literatuur (Förrer & Mortel; 2013; Wilhelm, 2008) worden ook andere manieren van didactiek genoemd. Om het onderzoek overzichtelijk te houden kies ik ervoor om hier geen wijzigingen in aan te brengen.

² modellen = door hardop te denken kan de leerkracht duidelijk maken hoe hij een strategie toepast (CED-groep, 2014)

³ rolwisselend lezen = er wordt in groepjes gelezen. De leerkracht denkt hardop, zodat de leerlingen kunnen horen en zien hoe hij het lezen aanpakt. Geleidelijk nemen de leerlingen de rol van de expert over (CED-groep, 2014).

2.3.5 CONCLUSIE

Er is een overeenkomst tussen de in Nieuwsbegrip en in andere Nederlandse en Amerikaanse literatuur genoemde leesstrategieën (2.3.2). Er zit een discrepantie tussen de verschillende onderzoekers in wat wordt benoemd als leesstrategie, stap of leesactiviteit.

Volgens Vernooij (2011) geeft de methode 'Nieuwsbegrip Basis' voldoende dekking, pas de strategieën toe bij de teksten van de kennisgebieden en maak daarover in het team afspraken. De PO-raad geeft aan dat men kritisch moet kijken naar de strategieën die in de methoden aangeboden worden en dat men niet bang moet zijn om er een aantal niet te behandelen" (PO raad, 2008)

De opmerkingen van de PO-raad (PO raad, 2008) en Vernooij (Vernooij, 2011) hebben mij geholpen in mijn beslissing van te gebruiken leesstrategieën. Voor de duidelijkheid van de leerlingen wordt er gekozen voor de leesstrategieën uit Nieuwsbegrip met gebruikmaking van het 'stappenplan' en de 'woordhulp' in de wereldoriëntatieles. Het 'stappenplan' wordt gebruikt omdat hier stappen op staan die door andere onderzoekers als leesstrategie worden benoemd. Voor het oefenen van de leesstrategieën wordt gebruik gemaakt van modellen² en rolwisselend lezen³ tijdens de wereldoriëntatieles.

3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In hoofdstuk 3 worden de onderzoeksmethodologie en onderzoeksmethodes beschreven die gebruikt worden om data te verzamelen. Er wordt beschreven op welke wijze wordt omgegaan met validiteit, triangulatie, betrouwbaarheid en hoe de ethiek in dit onderzoek wordt gewaarborgd.

3.1 ONDERZOEKSPARADIGMA EN ONDERZOEKSSTRATEGIE

Dit praktijkgericht onderzoek ontwikkelt zich binnen het interpretatieve paradigma (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Mijn ervaring in de klas leert dat zwakke begrijpend lezers de handvaten uit de begrijpend leesles vaak niet toepassen bij andere teksten en tijdens de toets begrijpend lezen. Dit onderzoek is uitgevoerd met de intentie om leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen te leren deze transfer te maken.

Het type onderzoek waarbinnen dit het best te duiden is, is een actieonderzoek (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Dit onderzoek bestaat uit een onderzoeksdeel en een handelingsdeel. Voor het onderzoeksdeel is literatuur gelezen over vaardigheden die nodig zijn voor begrijpend lezen. Er is een kloofanalyse uitgevoerd om te onderzoeken wat het verschil is tussen een zwakke en een goede begrijpend lezer. Op basis van de kloofanalyse is in de literatuur gezocht naar effectieve begeleiding van zwakke begrijpend lezers. Als conclusie voor mijn klas is daaruit gekomen dat leesstrategieën uit Nieuwsbegrip worden toegepast in wereldoriëntatielessen als middel om de transfer te oefenen.

Voor het handelingsdeel is gebruik gemaakt van het boek 'Praktijk gericht onderzoek voor reflectieve professionals' (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) en de 'Onderzoeksmodule' van de opleiding Master-SEN.

Door de verzamelde data wordt inzicht verkregen op welke wijze leesstrategieën, geleerd tijdens de les Nieuwsbegrip, kunnen worden toegepast in de wereldoriëntatielessen, zodat zwakke begrijpend lezers hierdoor geleerd wordt om de transfer te maken naar andere teksten en toetsen. Het maken van de transfer wordt gemeten met methodeafhankelijke en methodeonafhankelijke toetsen.

3.2 VERZAMELEN VAN DATA

Voor het verzamelen van data zijn de volgende onderzoeksmethodes gebruikt:

1. niveaumeting
2. nulmeting
3. logboek
4. actiemodel van Schuman
5. observatie door collega
6. eindmeting

3.2.1 NIVEAUMETING

Om te bepalen welke leerlingen onderdeel zijn van het onderzoek wordt een niveaumeting uitgevoerd in mijn groep 7 met behulp van de Cito-toets begrijpend lezen.

3.2.1.1 CITO-TOETS BEGRIJPEND LEZEN

De toets Begrijpend lezen is een methodeonafhankelijke toets en onderdeel van het Leerling- en onderwijsvolgsysteem Begrijpend lezen van CITO. Met deze toets wordt het niveau van leesvaardigheid van leerlingen vastgesteld. Door de meettechniek kunnen scores van een leerling op verschillende toetsen onderling vergeleken worden. Hierdoor wordt de ontwikkeling van leerlingen over de jaren gevolgd (Cito, 2009).

Voor de niveaumeting is het vaardigheidsniveau van de leerling gebruikt. Het vaardigheidsniveau wordt berekend aan de hand van de toetsscore, die wordt omgezet in een vaardigheidsscore. De vaardigheidsscore correspondeert met een vaardigheidsniveau. Op mijn school wordt deze weergegeven in A t/m E⁴.

3.2.2 NULMETING

Met de nulmeting wordt vastgesteld hoe de leesvaardigheid en de beheersing van de leesstrategieën is bij aanvang van dit onderzoek.

3.2.2.1 CITO-TOETS BEGRIJPEND LEZEN

De Cito-toets begrijpend lezen meet de leesvaardigheid van de leerling. “De scores geven aan hoe goed leerlingen, datgene wat ze hebben geleerd in begrijpend leeslessen, beheersen en kunnen toepassen in andere tekstvormen. De inzet van leesstrategieën wordt indirect gemeten” (Förrer & Mortel, 2013, p. 168). Voor de nulmeting wordt de vaardigheidsscore van midden groep 6 gebruikt. Door deze te vergelijken met de vaardigheidsscore van de eindmeting kan een uitspraak worden gedaan over de toename of afname van de leesvaardigheid.

⁴ A: de 25% hoogst scorende leerlingen

B: de 25% leerlingen die net boven tot ruim boven het landelijk gemiddelde scoren

C: de 25% leerlingen die net onder tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren

D: de 15% leerlingen die ruim onder het landelijk gemiddelde scoren

E: de 10% laagst scorende leerlingen (Cito, 2009)

3.2.2.2 STRATEGIETOETS

Om beheersing van leesstrategieën te kunnen vaststellen wordt de strategietoets B versie 1 van Nieuwsbegrip afgenomen (CED groep). De leerlingen worden getoetst op de leesstrategieën: voorspellen, vragen stellen, samenvatten, relaties/verwijswoorden en ophelderen van onduidelijkheden.

Deze methodeafhankelijke toets moet in oktober volgens de toetskalender worden gemaakt (CED-groep, 2014). De toets wordt voorgelezen voor leerlingen met een AVI-niveau⁵ lager dan E6. Dit is een afspraak op mijn school. Vanaf AVI E6 zijn leerlingen functioneel geletterd. De technische leesvaardigheid is voldoende om vrijwel alle teksten te kunnen ontsleutelen (Scheltinga, Gijsel, Druenen, & Verhoeven, 2011).

3.2.3 HET ONDERZOEK

Het onderzoek wordt uitgevoerd van oktober 2014 - maart 2015. Aan elke wekelijks gegeven wereldoriëntatieles wordt een leesstrategie toegevoegd zoals deze ook aan bod komt in de les van Nieuwsbegrip (CED). Door inzet van het 'Stappenplan' (bijlage 1) worden ook wekelijks de leesstrategieën voorspellen, vragen stellen en samenvatten geoefend.

De tekst van de les wordt door mij hardop voorgelezen. De leesstrategie wordt door middel van modellen² voorgedaan. De teksten worden daarna door de leerlingen in tweetallen gelezen en de leesstrategie wordt geoefend met de manier rolwisselend lezen³ (CED-groep, 2014). Er is gekozen voor tweetallen omdat leerlingen die nog niet het gewenste AVI⁵-niveau hebben worden ondersteund door een tutor. Het hardop voorlezen door de leerkracht en het in tweetallen lezen door de leerlingen is gebaseerd op Ralfi-light⁶ (Smits & Braams, 2006).

Deze les wordt gegeven aan de totale groep waar de onderzoeksgroep deel van uit maakt. Daar de wereldoriëntatieles op maandag wordt gegeven en Nieuwsbegrip op dinsdag met een nieuwe les komt wordt de leesstrategie van de week ervoor behandeld. De vakgebieden van wereldoriëntatie zijn: geschiedenis, methode: Bij de tijd (Malmberg), aardrijkskunde, methode: een wereld van verschil (Malmberg) en natuur, methode: Natuurlijk (Malmberg).

3.2.3.1 LOGBOEK

"Het bijhouden van een logboek is een belangrijk onderdeel van het onderzoeksproces vanwege het cyclische karakter van actieonderzoek" (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 111). In het logboek (bijlage 3) wordt door mij bijgehouden welke leesstrategie per les wordt gemodeld en de manier waarop. Het doel hiervan is om inzicht te krijgen op welke wijze leesstrategieën kunnen worden toegepast in de wereldoriëntatielessen met het doel leerlingen te leren de transfer te maken naar andere teksten en toetsen.

Het bijhouden van welke leesstrategieën aan bod zijn geweest is belangrijk omdat het kan voorkomen (lesuitval, toetsen) dat er geen wereldoriëntatieles in een week wordt gegeven. Welke aanpassingen zijn dan noodzakelijk?

⁵ AVI is een toets voor het meten van de technische leesvaardigheid.

De normering gaat van M1-E1-M2-E2 en zo verder tot E7 en daarna Plus.

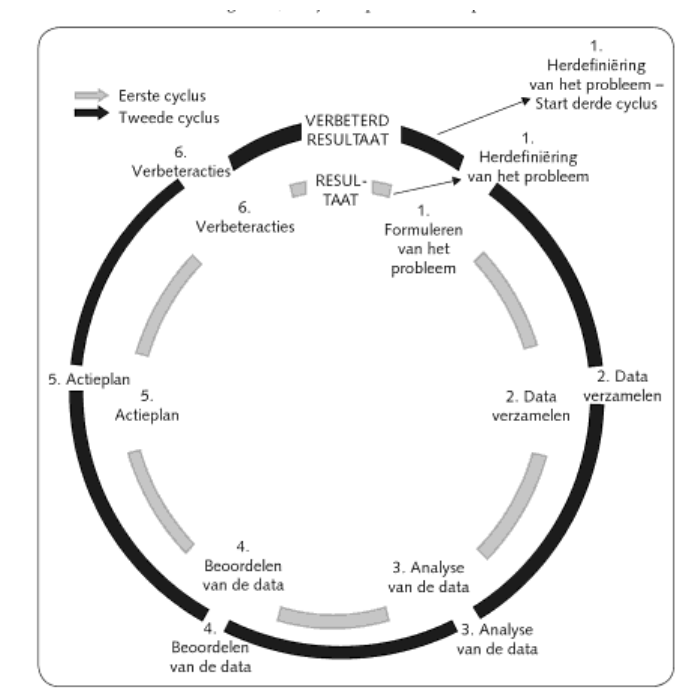
Het gewenste niveau begin groep 7 is E6. Het gewenste niveau midden groep 7 is M7 (Scheltinga, Gijsel, Druenen, & Verhoeven, 2011).

⁶ Ralfi-light: de leerkracht leest een bladzijde uit een boek voor. Daarna lezen de leerlingen deze bladzijde in koor of er wordt in duo's gelezen.

3.2.3.2 MODEL VAN SCHUMAN VOOR ACTIEONDERZOEK

Gegevens die worden verzameld in het logboek (bijlage 3) worden aan het einde van een lessencyclus van 6 weken geanalyseerd. Voor deze analyse wordt het model van Schuman gebruikt. In dit model worden data verzameld, geanalyseerd en beoordeelt waarna er een actieplan volgt voor verbeteracties. Het resultaat wordt geëvalueerd (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

FIGUUR 1 MODEL VAN SCHUMAN VOOR ACTIEONDERZOEK



(Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 114)

3.2.4 OBSERVATIE DOOR COLLEGA

Een collega observeert de lessen om de vier weken aan de hand van een kijkwijzer (bijlage 5). Door de observatie krijg ik inzicht of ik uitvoer wat ik van plan ben te doen. Voor dit onderzoek vind ik de kijkwijzer van het CPS (CPS, 2012) een bruikbaar meetinstrument omdat dit is ontworpen voor het optimaliseren van het onderwijs in begrijpend lezen.

3.2.5 EINDMETING

De eindmeting wordt gebruikt voor een vergelijking met de nulmeting. Door deze vergelijking wordt vastgesteld of er een groei is in de toepassing van leesstrategieën naar andere teksten en toetsen.

3.2.5.1 CITO-TOETS BEGRIJPEND LEZEN

Deze toets wordt volgens de toetskalender van CITO afgenomen in januari, dit is halverwege de onderzoeksperiode. Voor het beoordelen van de leesvaardigheid wordt de vaardigheidsscore van midden groep 6 vergeleken met die van midden groep 7. Voor de interpretatie van scores moet de score-interval gebruikt worden omdat deze een indicatie geeft van de nauwkeurigheid van de toetsuitslag (Cito, 2009). Hierop wordt verder ingegaan in paragraaf 4.1.1.7.1.

Daar in groep 6 een afwijkend beeld van het vaardigheidsniveau is bij 4 leerlingen ten opzichte van voorgaande jaren wordt ook het vaardigheidsniveau van groep 4 t/m 7 vermeld om een totaalbeeld te krijgen.

3.2.5.2 STRATEGIETOETS

Om beheersing van leesstrategieën vast te stellen is de strategietoets B, versie 3 van Nieuwsbegrip afgenomen (CED groep). De toets wordt voorgelezen voor leerlingen met een AVI-niveau lager dan E6 (3.2.2.2). Deze toets moet in maart volgens de toetskalender worden gemaakt (CED-groep, 2014). Bij vergelijking tussen de nul- en eindmeting wordt uitgegaan van een minimale beheersing van 75-80% van de leesstrategieën. Dit percentage wordt op mijn school toegepast bij normering van toetsen.

3.3 DE ONDERZOEKSGROEP

De onderzoeksgroep bestaat uit 10 leerlingen uit groep 7 van mijn klas. Deze leerlingen hebben minimaal twee keer een vaardigheidsniveau C, D of E⁴ behaald op de Cito-toets Begrijpend lezen in groep 4 t/m 6. Zelf maak ik onderdeel uit van dit onderzoek, omdat dit onderzoek gericht is op een verandering in mijn professioneel handelen. Er is een collega die lessen observeert. Mijn critical-friends en onderzoeksbegeleider zijn betrokken door het geven van feedback.

3.4 KWALITEITSEISEN VAN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

De fundamentele eisen waar goed onderzoek aan moet voldoen zijn: validiteit, betrouwbaarheid en ethiek (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). In het volgende stuk wordt beschreven op welke wijze aan deze eisen wordt voldaan in dit onderzoek.

3.4.1 VALIDITEIT

“De validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten” (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 61). Er wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen interne - en externe validiteit.

Bij interne validiteit is het van belang of conclusies geldig zijn bij deze onderzoeksgroep. Om de interne validiteit zo groot mogelijk te maken is gebruik gemaakt van triangulatie. Dit is in dit onderzoek op verschillende manieren gebeurd. In het onderzoeksdeel zijn meerdere literatuurbronnen gebruikt voor het theoretische kader (hoofdstuk 2)

In het handelingsdeel is voor het verzamelen van data gebruik gemaakt van nul- en eindmetingen van twee toetsen.

De interventies zijn genoteerd in een logboek (bijlage 4). De gegevens uit het logboek zijn geanalyseerd in het model van Schuman (Figuur 1 model van Schuman voor actieonderzoek). Door mijn werkwijze nauwgezet te noteren in het logboek en te analyseren met het model van Schuman verwacht ik antwoord te krijgen op welke wijze de leesstrategieën geleerd tijdens Nieuwsbegrip kunnen worden ingezet in de wereldoriëntatieles. Voor een objectieve waarneming worden enkele lessen geobserveerd met een kijkwijzer door een collega.

Door de toetsresultaten verwacht ik antwoord te krijgen op de vraag of leerlingen geleerd hebben om de transfer te maken naar andere teksten en toetsen.

De externe validiteit zegt iets over het feit of de resultaten ook bruikbaar zijn voor anderen. Door gedetailleerde en concrete verslaglegging is getracht om deze zo groot mogelijk te maken.

3.4.2 BETROUWBAARHEID

“Er is sprake van betrouwbaarheid wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook hetzelfde resultaat oplevert” (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 62).

De betrouwbaarheid is ondersteund door transparant te zijn in de stappen die worden genomen zodat anderen deze stappen kunnen nalopen. Bij vier leerlingen is een Cito-toets afgenomen die is aangepast aan het functioneringsniveau van de leerling. Het functioneringsniveau geeft een globale indicatie over het niveau waarop de leerling denkt en werkt (Cito, 2014). Deze leerlingen hebben een toets gemaakt die ligt onder het niveau van M6⁷ (nulmeting) en M7⁸ (eindmeting). Deze toetsing op maat vindt plaats omdat de meting van de vaardigheid een nauwkeuriger resultaat geeft als de moeilijkheid van de opgaven beter past bij het vaardigheidsniveau van een leerling. De leerlingen zijn met de andere leerlingen te vergelijken omdat de meettechniek het mogelijk maakt om toetsscores die op verschillende toetsen behaald zijn, om te zetten naar dezelfde schaal Begrijpend lezen (Cito, 2009).

De betrouwbaarheid van dit onderzoek kan gereduceerd zijn doordat iedere onderzoeksgroep anders is en iedere leerkracht over andere vaardigheden kan beschikken die van invloed kunnen zijn op de uitkomst van het onderzoek.

De verschillende vaardigheden (2.1) die belangrijk zijn om een goed begrijpend lezer te zijn kunnen van invloed zijn op het onderzoeksresultaat. Aan het begin van het onderzoek lezen zeven leerlingen (2, 3, 5, 6, 7, 8, 9) niet op beheersingsniveau AVI E6⁹ (Scheltinga, Gijssels, Druenen, & Verhoeven, 2011). Tijdens de onderzoeksperiode worden deze leerlingen begeleid met Ralfi-light. Gedurende het onderzoek, bij afname van de AVI-toets in januari, lezen nog maar twee leerlingen niet op beheersingsniveau M7¹⁰ (leerling 2 en 3) (Scheltinga, Gijssels, Druenen, & Verhoeven, 2011).

⁷ Midden groep 6 wordt regulier de Begrijpend lezen toets M6 afgenomen.

⁸ Midden groep 7 wordt regulier de Begrijpend lezen toets M7 afgenomen.

⁹ AVI E6 = het gewenste technisch leesniveau dat leerlingen eind groep 6 moeten beheersen.

¹⁰ AVI M7 = Het gewenste technisch leesniveau dat leerlingen midden groep 7 moeten beheersen.

3.4.3 ETHIEK

In dit praktijkgericht onderzoek ben ik de onderzoeker die dit onderzoek zelfstandig uitvoert. Als onderzoeker weet ik in welke fase van het onderzoek ik mij steeds bevind en welke doelstelling ik met mijn handelen voor ogen heb. De verzamelde data worden waarheidsgetrouw en nauwkeurig weergegeven. Tijdens het onderzoek wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces en waarom activiteiten wel of niet zijn ondernomen of hoe deze anders hadden gekund met behulp van het model van Schuman (Figuur 1 model van schuman voor actieonderzoek).

Aan de start van het onderzoek wordt aan groep 7 verteld dat zij de leesstrategieën geleerd bij Nieuwsbegrip ook gaan toepassen in wereldoriëntatielessen die door mij worden gegeven. Er wordt uitgelegd waarom dit wordt gedaan en wat mijn verwachting is op de resultaten van toetsen begrijpend lezen.

De leesstrategieën worden aan het onderwijsaanbod toegevoegd om dit te optimaliseren. Er wordt geen lesstof weggelaten waardoor leerlingen benadeeld zouden kunnen worden. De Cito-toetsen en strategietoetsen van Nieuwsbegrip worden door alle leerlingen gemaakt omdat deze in het normale curriculum vallen.

Dit onderzoek is niet van invloed op de sociale context binnen de groep omdat alle leerlingen uit deze groep dezelfde lesstof aangeboden krijgen en leerlingen zich er niet van bewust zijn wie onderdeel is van de onderzoeksgroep (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Het is een bestaande groep, de onderzoeker is de vaste leerkracht bij wie de leerlingen zich veilig voelen om hun meningen en gevoelens te uiten zonder dat hier veroordelend op gereageerd wordt. In mijn werk als leerkracht ben ik me bewust van de basisbehoeftes van de leerling; relatie, autonomie en competentie en heb ik de intentie om hiernaar te handelen (Stevens & Bors, 2013).

De leerling- en schoolgegevens zijn geanonimiseerd uit respect voor privacy (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

4 DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

In hoofdstuk 4, data-analyse en resultaten, worden data die zijn verzameld door de verschillende onderzoeksmethodes gepresenteerd en geanalyseerd.

4.1 DATA PRESENTATIE

4.1.1 ONDERZOEKSMETHODES

De data zijn uit de volgende onderzoeksmethodes verkregen:

- niveaumeting
- nulmeting
- logboek
- model van Schuman voor actieonderzoek
- observatie door een collega
- eindmeting

4.1.1.1 NIVEAUMETING

Voor het vaststellen van de onderzoeksgroep wordt het vaardigheidsniveau behaald op de Cito-toets begrijpend lezen gebruikt. In eerste instantie wilde ik die leerlingen meenemen in het onderzoek die midden groep 6 een vaardigheidsniveau C, D of E⁴ hebben behaald. Daar in dat jaar een afwijkende score te zien is in vergelijking met de twee voorgaande jaren is ervoor gekozen om een breder gedragen uitsnede uit de groep te maken en zijn de vaardigheidsniveaus van groep 4 en 5 meegenomen. Leerlingen die in groep 4 t/m 6 minimaal twee keer een C, D of E hebben behaald behoren tot de onderzoeksgroep. Er is gekozen voor twee keer omdat er dan minder kans bestaat dat het vaardigheidsniveau berust op een meetfout (Cito, 2009).

In tabel 1 vaardigheidsniveau leerlingen worden de leerlingen van de onderzoeksgroep en de vaardigheidsniveaus die zij hebben behaald vanaf groep 4 weergegeven.

Bij leerling 2, 3, 4 en 7 staat bij een aantal toetsen een * geplaatst. Deze leerlingen hebben een andere toets gemaakt dan de reguliere toets, passend bij hun functioneringsniveau. De onderbouwing hiervoor staat beschreven in 3.4.2. De eerste letter geeft het vaardigheidsniveau op de gemaakte toets weer. De letter achter de pijl geeft het vaardigheidsniveau van de leerling weer behorende bij groep 7.

tabel 1 vaardigheidsniveau leerlingen

leerling	vaardigheidsniveau midden groep 4 2011-2012	vaardigheidsniveau eind groep 4 2011-2012	vaardigheidsniveau midden groep 5 2012-2013	vaardigheidsniveau midden groep 6 2013-2014
1	A	C	B	C
2	D	C	D* M5sbo	A→B* M5sbo1
3	C	C	D* M5sbo	A ⁺ →A*M5/M6sbo1
4	D	B	D	A*M6sbo
5	D	D	C	B
6	D	E	E	E
7	E	E	E→E* M5sbo	B→B* M6sbo1
8	C	B	C	B
9	C	C	C	B
10	B	B	C	C

4.1.1.2 NULMETING

4.1.1.2.1 CITO-TOETS BEGRIJPEND LEZEN

Voor de nulmeting wordt de vaardigheidsscore van de Cito-toets begrijpend lezen van midden groep 6 gebruikt. Het aantal goede antwoorden op de toets is de toetsscore. Het Computerprogramma LOVS berekent de vaardigheidsscore. Zie tabel 2.

TABEL 2 NULMETING VAARDIGHEIDSSCORE MIDDEN GROEP 6

leerling	Cito-toets	vaardigheidsscore
1	M6 start + 2	30
2	M5sbo	36
3	M5/M6sbo	45
4	M6sbo	51
5	M6 start +2	38
6	M6 start + 1	25
7	M6sbo	18
8	M6 start +2	39
9	M6 start+2	38
10	M6start+2	25

4.1.1.2.2 STRATEGIETOETS

Om beheersing van de leesstrategieën bij aanvang van het onderzoek vast te stellen is de Strategietoets niveau B versie 1 van Nieuwsbegrip (CED groep) gemaakt. Hierin worden leesstrategieën getoetst welke worden behandeld in Nieuwsbegrip en die worden toegevoegd aan de wereldoriëntatielessen.

Uit de nulmeting blijkt dat de leerlingen bij:

- ✓ de leesstrategie voorspellen: 50% de vraag goed beantwoord;
- ✓ de leesstrategie vragen stellen: 70% 2 van de 3 vragen goed beantwoord;
- ✓ de leesstrategie samenvatten: 70% 2 van de 3 vragen goed beantwoord;
- ✓ de leesstrategie relaties/verwijswoorden: 80% 2 van de 3 vragen goed beantwoord;
- ✓ de leesstrategie ophelderen van onduidelijkheden: 80% 4 van de 5 vragen goed beantwoord.

TABEL 3 NULMETING LEESSTRATEGIEËN

	voorspellen	score	vragen stellen			score	samenvatten			score	relaties/verwijswoorden			score	ophelderen van onduidelijkheden					score
vragen	18		1	11	14		3	7	17		10	12	13		2	4	6	8	15	
leerling																				
1	x	1	x	-	x	2	x	x	x	3	-	x	x	2	x	x	x	x	x	5
2	-	0	-	x	X	2	-	-	x	1	-	x	x	2	-	x	x	x	x	4
3	-	0	x	X	x	3	x	x	-	2	-	-	-	0	x	x	x	x	-	4
4	x	1	X	-	-	1	-	x	x	2	-	x	x	2	-	x	x	x	x	4
5	-	0	-	x	-	1	x	x	x	3	-	x	x	2	x	x	x	x	-	4
6	x	1	x	-	x	2	-	x	x	2	x	-	x	2	x	x	x	-	-	3
7	-	0	-	-	-	0	-	x	-	1	-	-	-	0	x	x	x	-	x	4
8	x	1	x	X	-	2	-	x	x	2	x	x	x	3	x	x	x	x	x	5
9	x	1	x	-	x	2	x	x	x	3	x	x	-	2	x	x	x	x	-	4
10	-	0	x	x	x	3	-	x	-	1	-	x	x	2	x	x	x	-	-	3

X : goed antwoord; - : fout antwoord

4.1.1.3 LOGBOEK VAN DE WERELDORIËNTATIELESSEN

Er zijn 13 wereldoriëntatielessen gegeven waarin een leesstrategie met behulp van modellen² wordt aangeboden en daarna door de leerlingen geoefend door middel van rolwisselend lezen³. In het logboek (bijlage 4) is de uitvoering bijgehouden. Na een lessencyclus wordt het logboek gereflecteerd met het model van Schuman. De verzamelde data worden in 4.1.1.5 samengevat.

4.1.1.4 MODEL VAN SCHUMAN VOOR ACTIEONDERZOEK

Het model van Schuman (Figuur 1) is gebruikt om na elke lessencyclus de data in de logboeken te analyseren. Aan de hand van de analyse is een actieplan opgesteld. Dit actieplan resulteert in een verbeteractie. Het resultaat van de verbeteractie wordt vervolgens beoordeeld. De analyse met 'het model van Schuman' is geplaatst in de logboeken (bijlage 4). Bij de beschrijving van de onderzoeksmethodologie werd uitgegaan van een lessencyclus van 6 weken maar door uitval van lessen vond de analyse eerder plaats.

4.1.1.5 DATA VERKREGEN UIT HET LOGBOEK EN HET MODEL VAN SCHUMAN VOOR ACTIEONDERZOEK

Het logboek en de analyse met behulp van het model van Schuman geven antwoord op deelvraag 3: met welke factoren moet rekening gehouden worden bij het toepassen van leesstrategieën in een wereldoriëntatieles?

De factoren waarmee rekening gehouden moet worden zijn onderverdeeld in didactiek en organisatie.

Didactiek

Tijdens de lesvoorbereiding wordt bekeken welke tekstdeel het best geschikt is om de leesstrategie te modellen² met het criterium; de leesstrategie moet ingezet worden als middel om de tekst te begrijpen (Vernooy, 2007). Het modellen moet zoveel mogelijk aan het begin van de tekst gebeuren zodat leerlingen de leesstrategie kunnen oefenen door rolwisselend lezen³ in de resterende tekst. De leesstrategieën moeten in korte werkvormen worden toegepast omdat dit ingepast moet worden in een bestaande wereldoriëntatieles van 1 uur.

leesstrategieën

✓ Voorspellen

Voorspellen gebeurt elke les aan de hand van titel, subtitels en afbeeldingen. Deze leesstrategie is bij elke les goed toepasbaar klassikaal of met de werkvorm rondpraat¹¹.

✓ Ophelderen van onduidelijkheden

Voor het ophelderen van onduidelijkheden is het gebruik van de 'woordhulp' bij het modellen en bij de zelfstandige verwerking door de leerlingen een effectieve ondersteuning.

✓ Vragen stellen

Leerlingen voeren deze leesstrategie ondanks het 'stappenplan' weinig spontaan uit.

Om dit te sturen geef ik opdrachten. Elk tweetal maakt per toegewezen tekstonderdeel één vraag. Er zijn 5 tafelgroepjes in deze klas. De vragen worden aan het einde van de les door middel van rondpraat¹¹ per groepje of (at random) klassikaal beantwoord. Dit is een werkwijze die goed is bevallen en weinig leestijd vraagt.

¹¹ Rondpraat = in een groepje vertellen de leerlingen om de beurt hoe ze over iets denken (Kagan & Kagan, 2006)

Uit observatie blijkt dat de onderzoeksgroep met name vragen stelt over specifiek informatie uit de tekst en geen vragen stelt die gericht zijn op verduidelijking (Förrer & Mortel, 2013, pp. 76-77). Als verbeteractie wordt dit type vragen tijdens een volgende les met deze leesstrategie geoefend. Ik heb een 'poster' gemaakt voor vragen stellen passend bij Nieuwsbegrip (bijlage 7). Deze manier van vragen stellen is in dit onderzoek maar één keer aan bod geweest.

✓ Relaties/verwijswoorden

Tijdens de eerste les met deze leesstrategie gaan leerlingen zo enthousiast aan de slag met het zoeken naar verwijswoorden dat de focus niet meer ligt op de tekst. Dit leidde tot de verbeteractie: oefenen van deze leesstrategie wordt beperkt tot een tekstdeel. Het resultaat is dat de focus op de tekst gericht is.

✓ Samenvatten

Deze leesstrategie komt elke les aanbod door verschillende werkvormen: rondpraat¹¹, tweepraat¹² (Kagan & Kagan, 2006), woordweb¹³ (SLO) en klassikaal. Afhankelijk van de tekstlengte wordt door alle leerlingen de hele tekst samengevat of per groepje een door mij aangewezen tekstdeel en daarna klassikaal nabesproken.

Organisatie

Door uitval van een wereldoriëntatieles wordt een leesstrategie van Nieuwsbegrip niet behandeld. Dit betekent dat deze leesstrategie op een ander moment aangeboden moet worden. Er is tijdens de lessencyclus bekeken hoe dit opgelost kan worden. Ik kom tot de volgende oplossing: in een blokles worden bij Nieuwsbegrip alle leesstrategieën behandeld. Tijdens de lesvoorbereiding van een wereldoriëntatieles bleek dit praktisch niet toepasbaar omdat dan alle leesstrategieën gemodeld moeten worden. De focus ligt dan volledig op de leesstrategieën. Ik heb ervoor gekozen om de onbehandelde leesstrategie te behandelen in de week van de blokles.

4.1.1.6 OBSERVATIE DOOR COLLEGA

Een collega heeft met een kijkwijzer drie lessen geobserveerd. Uit deze kijkwijzer kan de conclusie worden getrokken dat in de lessen de beoogde leesstrategieën zijn behandeld en gebruik is gemaakt van het 'stappenplan'. De beoordeling van de observatie is weergegeven in bijlage 6.

¹² Tweepraat = leerlingen praten om de beurt in tweetallen

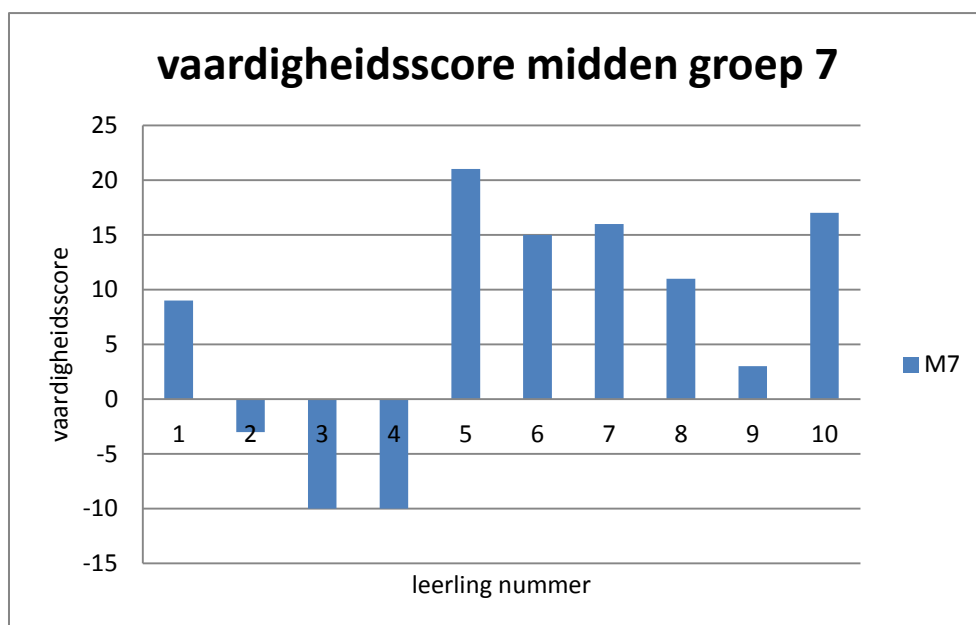
¹³ Woordweb = een overzicht van betekenisrelaties rond een onderwerp dat centraal wordt gesteld.

4.1.1.7 EINDMETING

4.1.1.7.1 CITO-TOETS BEGRIJPEND LEZEN

Voor de eindmeting wordt de vaardigheidsscore gebruikt van de Cito-toets begrijpend lezen in midden groep 7. Zoals beschreven bij de niveaumeting zijn een aantal leerlingen op maat getoetst. De toets is aangepast op hun functioneringsniveau om de meting van de vaardigheid zo nauwkeurig mogelijk te maken (Cito, 2014). In Tabel 3 vaardigheidsscore midden groep 7 wordt de vaardigheidsscore van de nulmeting ten opzichte van de eindmeting weergegeven.

TABEL 3 VAARDIGHEIDSSCORE MIDDEN GROEP 7



Voor een volledig overzicht zijn in Vergelijking 1 nulmeting-eindmeting cito-toetsalle data per leerling genoteerd. Voor interpretatie van de vaardigheidsscores is de score-interval belangrijk omdat deze een indicatie geeft van de nauwkeurigheid van de meting. Indien score-intervallen elkaar overlappen moet voorzichtig om gegaan worden met de conclusie dat de leerling minder of meer vaardig is geworden. Het verschil tussen beide vaardigheidsscores kan ontstaan door onnauwkeurigheid van de metingen (Cito, 2009).

VERGELIJKING 1 NULMETING-EINDMETING CITO-TOETS

leerling	vaardigheids-niveau midden groep 4 toets: M4	vaardigheids-niveau eind groep 4 toets: E4	vaardigheids-niveau midden groep 5 toets: M5	vaardigheids-niveau midden groep 6 toets: M6	Vaardigheidsniveau midden groep 7 toets: M7	vaardigheids-groei midden gr. 6 - midden gr. 7	score-interval midden groep 6	score-interval midden groep 7	vaardigheids-groei midden gr. 6 - midden gr. 7
1	A	C	B	C	C	+9	25-35	34-43	+9
2	D	C	D* M5sbo	A→B* M5sbo	B→D* M6sbo	-3	29-44	27-39	-3
3	C	C	D* M5sbo	A ⁺ →A* M5/M6sbo1	C→D* M6/M7sbo	-10	37-52	30-39	-10
4	D	B	D	A* M6sbo	C M7sbo	-10	42-60	36-46	-10
5	D	D	C	B	A	+21	33-44	52-65	+21
6	D	E	E	E	A→C* M6sbo	+15	20-31	33-47	+15
7	E	E	B→D* M4sbo	B→B* M5sbo	B→D* M5M6sbo	+16	13-23	28-40	+16
8	C	B	C	B	B	+11	33-44	44-55	+11
9	C	C	C	B	C	+3	33-44	36-45	+3
10	B	B	C	C	C	+17	20-30	38-47	+17

* Deze leerlingen hebben een aangepaste toets gemaakt. De niveauscore op de gemaakte toets wordt weergegeven door de eerste letter, de letter achter de pijl geeft het vaardigheidsniveau van de leerling weer behorende bij groep 7.

4.1.1.7.2 VERGELIJKING NUL- EN EINDMETING

Op basis van de vergelijking kunnen de volgende uitspraken over de leesvaardigheid van de leerlingen worden gedaan:

- ✓ Leerling 1, 5, 6, 7, 8 en 10 (60%) hebben een positieve vaardigheidsgroei, waarvan 4 leerlingen een vaardigheidsgroei hebben boven het landelijk gemiddelde. Het landelijk gemiddelde van de vaardigheidsgroei midden groep 7 is 13, berekend door het Computerprogramma LOVS.
- ✓ Leerling 2 heeft een kleine afname en leerling 9 heeft een kleine toename van de vaardigheidsgroei maar omdat de score-intervallen van de toetsen elkaar overlappen moet voorzichtig omgegaan worden met de conclusie dat deze leerlingen (20%) minder c.q. meer vaardig zijn geworden. Het verschil tussen beide metingen kan ook te wijten zijn aan een onnauwkeurigheid van de metingen.
- ✓ Leerling 3 en 4 (20%) hebben een negatieve vaardigheidsgroei.
- ✓ De vier leerlingen die bij de twee voorgaande punten worden aangehaald hebben in groep 6 een afwijkende niveauscore ten opzichte van de voorgaande jaren. De niveauscore van de eindmeting ligt meer in de lijn der verwachting van de voorgaande jaren.
Bij vergelijking van de toets midden groep 5 met midden groep 7 dan is de vaardigheidsgroei van leerling 2: +17; leerling 3: + 23, leerling 4; +27; leerling 7: 0.
De collega van groep 6 kan geen verklaring geven voor de grote vaardigheidsgroei in dat jaar, daar deze ook niet in de lijn der verwachting lag met de methodeafhankelijke toets.

4.1.1.7.3 STRATEGIETOETS

Voor de eindmeting is strategietoets B, versie 3 van Nieuwsbegrip gemaakt (CED groep). In onderstaande tabel wordt per leerling de score op de leesstrategieën weergegeven.

TABEL 4 EINDMETING LEESSTRATEGIEËN

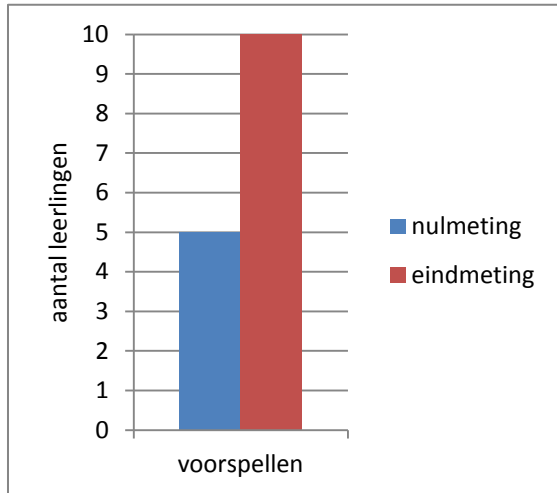
	voor- spel- len	score	vragen stellen			score	samen- vatten			score	relaties/ verwijs- woorden			score	ophelderen van onduidelijkheden					score
vra- gen	10		8	12	16		9	11	18		7	15	17		1	2	3	5	13	
Leer- linge n																				
1	x	1	x	x	-	2	-	x	-	1	-	-	x	1	x	x	x	x	x	5
2	x	1	X	X	X	3	x	-	-	1	x	-	-	1	x	x	-	x	x	4
3	x	1	X	X	x	3	-	-	-	0	x	-	x	2	x	x	x	x	x	5
4	x	1	X	x	-	2	-	x	x	2	-	-	-	0	-	x	x	x	-	3
5	x	1	X	-	X	2	x	-	-	1	x	x	x	3	x	x	x	x	-	4
6	x	1	-	X	-	1	-	-	x	1	x	x	-	2	-	-	x	x	x	3
7	x	1	X	-	X	2	x	-	-	1	-	x	-	1	x	-	x	x	-	3
8	x	1	x	X	-	2	x	x	x	3	x	x	x	3	x	x	-	x	x	4
9	x	1	X	X	-	2	x	x	x	3	-	x	x	2	x	x	-	x	x	4

X : goed antwoord; - : fout antwoord

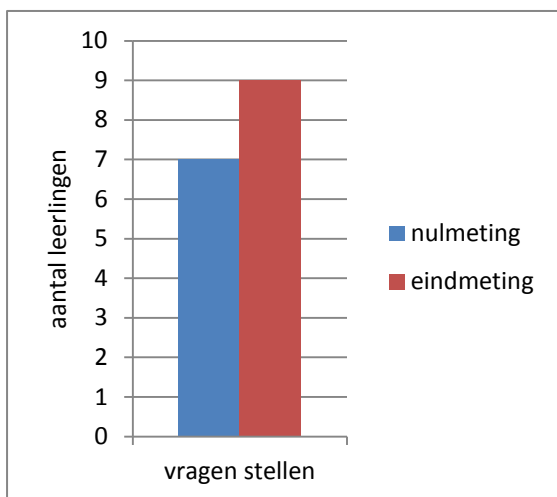
Om te beoordelen welke verandering er is opgetreden in het toepassen van de leesstrategieën in de toets zijn de nulmeting en eindmeting met elkaar vergeleken. Dit wordt weergegeven in de grafieken bij 4.1.1.7.4.

4.1.1.7.4 VERGELIJKING NUL- EN EINDMETING

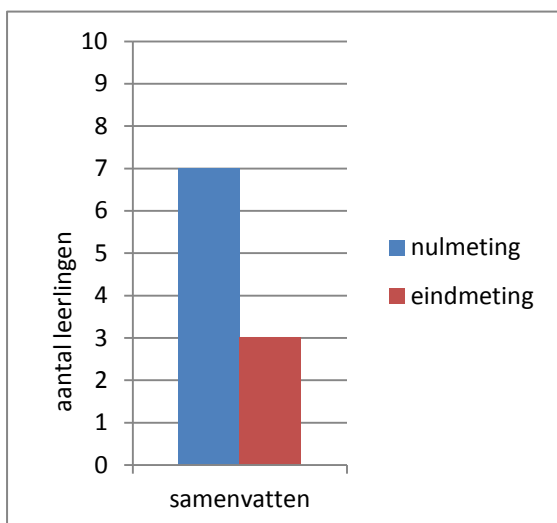
Per leesstrategie wordt van de 10 leerlingen een vergelijking gemaakt tussen de toepassing in de nul- en eindmeting.



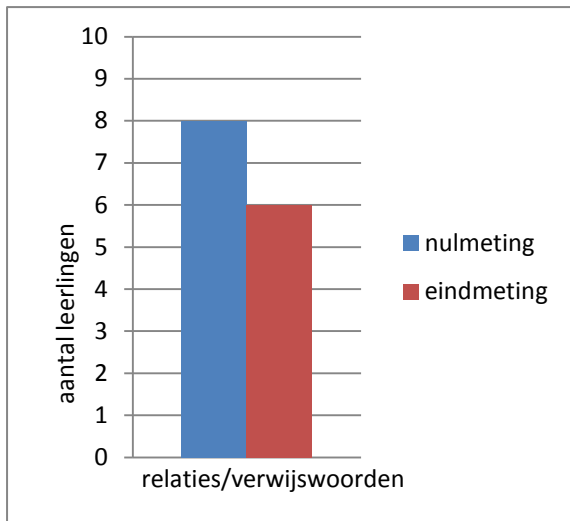
De leesstrategie voorspellen wordt getoetst door 1 vraag.



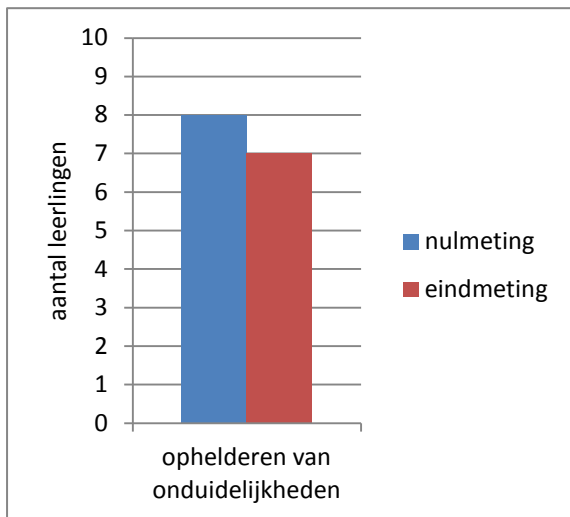
De leesstrategie vragen stellen wordt getoetst door 3 vragen. In de grafiek wordt het aantal leerlingen weergegeven die 2 van de 3 (75%) van de vragen goed beantwoorden.



De leesstrategie samenvatten wordt getoetst door 3 vragen. In de grafiek wordt het aantal leerlingen weergegeven die 2 van de 3 vragen (75%) van de vragen goed beantwoorden.



De leesstrategie verwijswoorden wordt getoetst door 3 vragen. In de grafiek wordt het aantal leerlingen weergegeven die 2 van de 3 vragen (75%) goed beantwoorden.



De leesstrategie ophelder van onduidelijkheden wordt getoetst door 5 vragen. In de grafiek wordt het aantal leerlingen weergegeven die 4 van de 5 vragen (80%) goed beantwoorden.

Uit deze vergelijkingen kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- ✓ De leesstrategie voorspellen wordt door 100% van de leerlingen goed toegepast. De transfer naar andere teksten en toetsen heeft goed plaats gevonden.
- ✓ Het toepassen van de leesstrategie vragen stellen is licht gegroeid.
- ✓ Het toepassen van de leesstrategieën relaties/verwijswoorden, ophelder van onduidelijkheden en met name de leesstrategie samenvatten is afgenomen .

5 ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAAG EN CONCLUSIES

5.1 INLEIDING

De onderzoeksvraag in dit onderzoek is:

Op welke wijze kunnen leesstrategieën, geleerd tijdens de les Nieuwsbegrip, ook worden toegepast in de lessen wereldoriëntatie, zodat zwakke begrijpend lezers geleerd wordt om de transfer te maken naar andere teksten en toetsen.

De onderzoeksvraag is onderverdeeld in drie deelvragen. De deelvragen worden beantwoord op basis van de literatuur uit hoofdstuk twee en de data uit hoofdstuk vier. Na beantwoording van de deelvragen kan het antwoord op de onderzoeksvraag geformuleerd worden.

5.2 ANTWOORD OP DE DEELVRAGEN

In de volgende paragrafen worden de drie deelvragen beantwoord.

1. Welke vaardigheden bezit een goede begrijpend lezer?
2. Welke begeleiding is nodig om een leerling te ontwikkelen tot een goede begrijpend lezer?
3. Met welke factoren moet rekening gehouden worden bij het toepassen van leesstrategieën in een wereldoriëntatieles?

5.2.1 VAARDIGHEDEN VAN EEN GOEDE BEGRIJPEND LEZER

Er zijn verschillende vaardigheden belangrijk om een goede begrijpend lezer te zijn. Deze vaardigheden zijn: vlot en vloeiend technisch lezen, woordenschat, kennis van de wereld, tekstkennis, werkgeheugen, leesstrategieën en motivatie (Vernooij, 2011). Daarbij is een goede begrijpend lezer actief betrokken bij de tekst. Deze lezer stuurt zijn eigen leesproces waarbij gebruik wordt gemaakt van verschillende leesstrategieën (Perfetti, 2009).

5.2.2 BEGELEIDING VOOR DE ONTWIKKELING TOT EEN GOEDE BEGRIJPEND LEZER

Om een goede begrijpend lezer te worden zijn alle vaardigheden zoals benoemd in 5.2.1 belangrijk. Daarbij zijn zwakke begrijpend lezers passieve lezers. De inzet van leesstrategieën kan hen als middel helpen om een actieve begrijpend lezer te worden (Vernooij, 2011). Als leesstrategieën heel vaak gebruikt worden, slijpen ze in en worden ze geautomatiseerd tot routinematige leesvaardigheid. De begeleiding bestaat uit het regelmatig aanbieden van leesstrategieën (Förster & Mortel, 2013). Deze regelmatige aanbieding kan worden vorm gegeven door leesstrategieën toe te passen in de wereldoriëntatieles (Elsäcker, Druenen, & Droop, 2014). In een wereldoriëntatieles wordt ook aandacht besteed aan de vaardigheden: woordenschat en kennis van de wereld (Förster & Mortel, 2013). Voor begrijpende lezen wordt op mijn school de methode 'Nieuwsbegrip' gebruikt.

Er zijn enkele verschillen, maar met name overeenkomsten, tussen het aanbod van leesstrategieën uit Nieuwsbegrip en leesstrategieën benoemd door andere onderzoekers (2.3.2). "De strategie relaties/verwijswoorden in 'Nieuwsbegrip' is door de makers toegevoegd maar in de literatuur is dit belang nooit aangetoond" (Boerma, Manders, & Markhorst).

Mijn keuze in de te gebruiken leesstrategieën wordt ondersteund door het citaat van de PO-raad "kijk kritisch naar de strategieën die in de methoden worden aangeboden en wees niet bang om een aantal niet te behandelen" (PO raad, 2008).

Met dit gegeven en voor de duidelijkheid naar de leerlingen is er gekozen voor het toepassen van leesstrategieën uit Nieuwsbegrip in wereldoriëntatielessen. Deze leesstrategieën zijn: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, vragen stellen, relaties/verwijswoorden en samenvatten. De leesstrategieën worden aangeboden door modellen² en rolwisselend lezen³ (CED-groep, 2014). Het 'stappenplan' en de 'woordhulp' (bijlage 1) van Nieuwsbegrip worden gebruikt ter ondersteuning.

5.3 ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAAG

Het antwoord op de onderzoeksvraag is terug te leiden naar hoofdstuk 4 waarin de data-analyse en presentatie van de eindmetingen worden beschreven. Om te onderzoeken hoe leesstrategieën kunnen worden toegepast in een wereldoriëntatieles is gebruik gemaakt van het logboek en het model van Schuman voor analyse van het logboek. De data zijn ondersteund door een collega die drie lessen heeft geobserveerd met een kijkwijzer. Voor het beoordelen van de transfer zijn twee toetsen afgenomen: de Cito-toets begrijpend lezen en de strategietoets van Nieuwsbegrip.

In de methode Nieuwsbegrip staat elke leesstrategie eens in de vijf weken centraal. Na de vijfde les volgt een blokles waarin alle leesstrategieën geïntegreerd zijn. Per wereldoriëntatieles wordt één leesstrategie aangeboden, welke is behandeld in de Nieuwsbegriples voorafgaand aan de wereldoriëntatieles. De vijf leesstrategieën zijn drie keer met behulp van modellen² en rolwisselend lezen³ geoefend. Het aanbieden van de leesstrategie moet kort en doelgericht zijn omdat de focus van de les gericht moet zijn op wereldoriëntatie waarbij de leesstrategie als middel wordt toegevoegd (Vernooij, 2011). De les wordt ondersteund door het 'Stappenplan' en de 'Woordhulp' (bijlage 1) van Nieuwsbegrip. Bij uitval van een wereldoriëntatieles wordt een leesstrategie niet behandeld. In dit onderzoek is ervoor gekozen om deze te oefenen in de blokles.

Door dit onderzoek weet ik dat de leesstrategie:

- ✓ voorspellen aan de hand van de titel, subtitels en afbeeldingen met behulp van de werkvormen rondpraat (Kagan & Kagan, 2006) of klassikale bespreking goed geoefend kan worden. Alle leerlingen hebben bij de eindmeting deze leesstrategie goed toegepast;
- ✓ vragen stellen geoefend kan worden door leerlingen een tekstdeel toe te wijzen. Er moet ondersteuning gegeven worden in het stellen van vragen gericht op verduidelijking (bijlage 7). Tijdens de eindmeting is er een toename in de toepassing te zien;
- ✓ samenvatten toegepast kan worden op de hele of een deel van de tekst afhankelijk van de lengte en de inhoud van de tekst. Met de werkvormen: tweepraat, rondpraat (Kagan & Kagan, 2006) en woordweb (SLO). Tijdens de eindmeting bleek de toepassing door de leerlingen gedaald. Het kan zijn dat de begeleiding voor deze leerlingen niet effectief is;
- ✓ relaties/verwijswoorden geoefend moet worden op een tekstdeel omdat anders de focus teveel ligt op de leesstrategie en niet op de tekst. Bij de eindmeting blijkt de toepassing door de leerlingen bijna gelijk gebleven. Daar deze leesstrategie niet door andere onderzoekers wordt genoemd en bij toepassing in de les gelet moet worden op behoud van focus op de tekst is mijn aanbeveling om deze leesstrategie niet als oefening op zich toe te passen in een wereldoriëntatieles maar onderdeel te maken van ophelderen van onduidelijkheden.
- ✓ ophelderen van onduidelijkheden het best geoefend kan worden op de hele tekst. Voor iedere leerling zijn andere woorden of stukken tekst onduidelijk. De 'woordhulp' (bijlage 1) is een bruikbaar en vaak effectief hulpmiddel.

Heeft de toepassing van leesstrategieën geleid tot een transfer naar andere teksten en toetsen zodat de leerling een betere begrijpend lezer wordt?

Dit is een moeilijk te beantwoorden vraag als de nulmeting vergeleken wordt met de eindmeting . Begrijpend lezen is afhankelijk van meerdere vaardigheden zie 5.2.1. Een belangrijke vaardigheid is het technisch lezen (Vernooy, 2007). Vijf leerlingen hebben tijdens de onderzoeksperiode het technisch leesniveau (AVI) verhoogd tot het niveau dat past bij midden groep 7 (Tabel 5 vaardigheidsgroei en AVI). Het verschil tussen de nul- en eindmeting kan veroorzaakt worden door een hoger technisch leesniveau. Echter niet alle leerlingen die op een hoger niveau lezen behalen ook een hogere eindmeting. Hieruit trek ik de voorzichtige conclusie dat er meerdere vaardigheden belangrijk zijn bij begrijpend lezen, wat wordt ondersteund door Vernooy (2011). De leerlingen 2 en 3 die een technisch leesniveau E5¹⁴ hebben, hebben een Cito-toets gemaakt die ongeveer overeenkomt met hun technische leesniveau. Hierdoor kan het mogelijk zijn dat het technisch leesniveau geen effect heeft gehad op het leesbegrip. Vlot lezen is een voorwaarde om de woordenschat uit te breiden (Chall, 1990). Leerlingen die vlotter zijn gaan lezen hebben misschien een grotere woordenschat ontwikkelt. Woordenschat heeft een hoge correlatie met begrijpend lezen (Vernooy, 2007).

TABEL 5 VAARDIGHEIDSGROEI EN AVI

leerling	vaardigheids- niveau midden groep 6 toets: M6	vaardigheids- niveau midden groep 7 toets: M7	vaardigheidsgroei midden gr. 6 - midden gr. 7	AVI eind groep 6	AVI midden groep 7
1	C	C	+9	P	P
2	A→B* M5sbo	B→D* M6sbo	-3	E4	E5
3	A ⁺ →A* M5/M6sbo1	C→D* M6/M7sbo	-10	E4	E5
4	A* M6sbo	C M7sbo	-10	E7	P
5	B	A	+21	E7	P
6	E	A→C* M6sbo	+15	E5	M7
7	B→B* M5sbo	B→D* M5M6sbo	+16	E5	M7
8	B	B	+11	E5	M7

Na de onderzoeksperiode ben ik op dezelfde wijze verder blijven werken. Tijdens observaties merk ik dat leerlingen om tot tekstbegrip te komen de leesstrategieën voorspellen en ophelderen van onduidelijkheden uit zichzelf meer gaan toepassen. Uit mijn observaties trek ik de voorzichtige conclusie dat leerlingen meer tijd nodig hebben om zich leesstrategieën eigen te maken.

¹⁴ E5 = technisch leesniveau dat past bij eind groep 5

5.4 KRITISCHE REFLECTIE OP DE ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

De niveaumeting geeft een duidelijk beeld van leerlingen die zwak zijn in begrijpend lezen. Het logboek is een goede manier om vast te leggen welke leesstrategieën aan bod komen en op welke wijze. Het logboek is een subjectieve waarneming. Om deze subjectiviteit te verminderen zijn drie lessen geobserveerd door een collega. Het model van Schuman (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) is een praktisch toepasbaar instrument. Het geeft richting aan mijn denkproces.

De Cito-toets (Cito, 2009) geeft de leesvaardigheid aan maar of de verandering in de leesvaardigheid ontstaat door toepassing van de leesstrategieën of dat dit komt door de andere vaardigheden (2.1) is niet te bepalen. Deze methode is in dit onderzoek geen valide meetinstrument gebleken bij de beoordeling of leerlingen de transfer maken van leesstrategieën naar een andere tekst of toets met name door het grote verschil in technisch lezen tussen de nul- en eindmeting bij vijf leerlingen.

Daarentegen is de Strategietoets van 'Nieuwsbegrip' wel een valide toets om de transfer te beoordelen. Omdat het een methodeafhankelijke toets is, is deze alleen te gebruiken wanneer de methode Nieuwsbegrip wordt gebruikt.

Bij aanvang van het onderzoek is de leerlingen verteld wat het doel is van het toepassen van leesstrategieën in de wereldoriëntatielessen. De leerlingen hadden meer bij het veranderingsproces betrokken kunnen worden als zij aan het begin, tijdens en na het onderzoek bewust waren gemaakt van de leesstrategieën die zij zelf gebruiken. In elke les worden naast de geoefende leesstrategie ook andere leesstrategieën gebruikt. Tijdens het onderzoek is meer nadruk gelegd op mijn eigen veranderingsproces en is het veranderingsproces voor de leerlingen niet duidelijk in kaart gebracht.

De onderzoeksperiode is kort, elke leesstrategie is drie keer geoefend. Dit is te beknopt om al van een veranderingsproces te spreken. De onderzoeksgroep bestaat uit 10 leerlingen. "Algemeen wordt als vuistregel gehanteerd dat onder de 50 respondenten geen zinnige berekeningen kunnen worden gemaakt" (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 135).

De onderzoeksresultaten komen overeen met datgene wat in de literatuur wordt aangegeven. Leerlingen moeten om begrijpend te kunnen lezen over verschillende vaardigheden beschikken (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011). "De toepassing van leesstrategieën is geen garantie dat een taak met succes wordt uitgevoerd, maar het vergroot wel de kans op succes" (Cito, 2007).

5.5 BETEKENIS VOOR MIJN PROFESSIONELE CONTEXT

Door dit onderzoek is mijn kennis over begrijpend lezen uitgebreid. Ik heb een eerste aanzet gemaakt tot het toepassen van leesstrategieën in andere teksten dan de begrijpend leesles. Doordat ik gedurende een aantal maanden intensief bezig ben geweest met leesstrategieën ben ik mij tijdens het lezen van teksten ook bewust geworden wanneer ik zelf leesstrategieën toepas. Deze bewustwording helpt mij om kinderen ook bewust te maken wanneer zij leesstrategieën kunnen toepassen.

Door de toegenomen kennis kan ik in gesprekken met leerlingen, leerkrachten en ouders de motivatie voor mijn keuzes gefundeerd onderbouwen.

5.6 INHOUDELIJKE AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Als vervolg op dit onderzoek kom ik tot drie aanbevelingen:

- ✓ Uit de eindmeting blijkt dat de toepassing van leesstrategieën in de wereldoriëntatieles niet voor alle leesstrategieën tot een positieve transfer heeft geleid, met name voor de leesstrategie samenvatten: Hoe kan de leesstrategie samenvatten op een effectieve manier geoefend worden?
- ✓ Wat is een effectieve manier om leerlingen te betrekken bij een veranderingsproces?
- ✓ Er ontstaat een discussie om de sterk wisselende resultaten goed te kunnen analyseren en beoordelen. Een grotere onderzoeksgroep, die over een langere periode gevolgd wordt, zou duidelijkere resultaten kunnen geven.

6 EVALUATIE

6.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk evalueer ik hoe dit onderzoek is verlopen en wat dit voor mij betekent. Ik maak hierbij gebruik van het model van Schuman voor actieonderzoek (Figuur 1) (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011, p. 114).

6.2 FORMULEREN VAN HET PROBLEEM

Bij de start van de opleiding wist ik dat het praktijkgericht onderzoek zou liggen op het gebied van begrijpend lezen. Uit mijn eigen ervaring in de groep bleek dat een groep leerlingen het moeilijk vindt om te bepalen wat belangrijk is in een tekst en om over deze tekst vragen te beantwoorden. Tijdens de begrijpend leesles kunnen ze de vragen soms nog beantwoorden maar bij zelfstandige verwerking in een toets gaat het vaak fout. In eerste instantie dacht ik dat mijn instructie in de leesstrategieën niet goed was. Ik wilde daarin verandering brengen. Misschien zou dit een onderwerp kunnen zijn voor mijn onderzoek. Ik ben literatuur gaan lezen over leesstrategieën en over de instructie. Uit de literatuur haalde ik aanbevelingen voor verbetering van mijn instructie. Maar ik zag hierin geen onderwerp voor een heel onderzoek.

Tijdens een presentatie op een studiebijeenkomst van mijn school bleek uit de trendanalyse vanaf 2009 dat mijn school net boven of onder het landelijk gemiddelde scoort op de Cito-toets begrijpend lezen. Hierdoor begreep ik dat het probleem dat ik had geconstateerd een schoolbreed probleem is. Vervolgens ben ik me verder gaan verdiepen in literatuur over begrijpend lezen. Daaruit leerde ik dat er meerdere vaardigheden belangrijk zijn om een goed begrijpend lezer te zijn en dat de leesstrategieën daar één van zijn. Zwakke lezers zijn met name passieve lezers die leesstrategieën niet vanzelf gebruiken (Vernooij, 2011). In dit laatste gegeven zag ik een onderzoeksonderwerp. Ik ben in de literatuur specifiek gaan zoeken naar informatie. Het lezen van de literatuur heeft veel tijd gekost, ik vond alles interessant, durfde aanvankelijk niets over te slaan. Daarin ben ik soms te ver doorggegaan. Ik heb mijn werkwijze aangepast en ben begonnen met het lezen van een conclusie of het lezen van bronnen uit gelezen literatuur. Door de veelheid aan informatie vond ik het moeilijk om het theoretisch kader kort weer te geven.

Vanuit literatuur is de onderzoeksvraag opgesteld. Voor het concretiseren van de onderzoeksvraag zijn gesprekken en aanwijzingen van de onderzoeksbegeleider en critical-friends belangrijk geweest. Ik wist wat ik wilde onderzoeken maar om dit concreet en kort te verwoorden is een heel proces geweest. Vervolgens is de onderzoeksvraag opgedeeld in twee theoretische en één praktische deelvraag. Ook hiervoor is overleg met de onderzoeksbegeleider en critical-friends belangrijk geweest.

Voor het bepalen van de onderzoeksgroep ben ik in gesprek gegaan met mijn directeur en IB'er. In eerste instantie wilde ik in de onderzoeksgroep leerlingen hebben die een vaardigheidsniveau D en E behalen op de Cito-toets begrijpend lezen. In een gesprek met mijn directeur en IB'er over het onderzoek gaven zij aan dat het ook zinvol kan zijn om de C leerlingen te volgen om te beoordelen welk effect de interventie heeft op deze groep.

In het nieuwe schooljaar bleek dat ik een groep had waarvan maar 3 leerlingen een C of E hadden. Echter het vaardigheidsniveau van 4 leerlingen week sterk af van de voorgaande jaren. Om deze redenen is ervoor gekozen om de vaardigheidsniveaus vanaf groep 4 te betrekken voor het bepalen van de onderzoeksgroep.

Door het volgen van de 'onderzoeksmodule', studiebijeenkomsten en het lezen van het boek 'Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals' (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011) zijn de onderzoeksmethodologie en de onderzoeksmethodes vastgesteld. Deze staan beschreven in hoofdstuk 3.

6.3 DATA VERZAMELEN

Het verzamelen van data is begonnen bij het schrijven van het theoretisch kader. Ik moest er bij het schrijven op letten dat alles aan literatuur gelinkt werd. Sommige dingen zijn door ervaring zo vanzelfsprekend dat ik vergeet te vermelden dat dit uit onderzoek voortkomt.

De uitvoering is gestart met het afnemen van de Strategietoets. Op deze toets werd goed gescoord op 4 van de 5 leesstrategieën. Ik vroeg me af of deze score verbeterd kon worden.

Het geven van de wereldoriëntatielessen met leesstrategieën kostte aanvankelijk extra voorbereidingstijd. Ik had er veel zin in en wilde het zo goed mogelijk doen om een zo maximaal mogelijk effect te halen. De leerlingen waren betrokken in de lessen, wat mij energie gaf. Ik kreeg het gevoel dat het zinvol was.

De uitvoering van de lessen is bijgehouden in het logboek. Dit heb ik altijd dezelfde dag gedaan omdat de gegevens nog in het geheugen zit. Dit vraagt discipline. Het logboek is een goede ondersteuning voor de analyse van de lessen met het model van Schuman (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Dit model geeft richting aan mijn denkproces. Een voorbeeld: tijdens het onderzoek bleek uit observaties van de leerlingen dat bij de leesstrategie vragen stellen met name vragen werden gesteld over specifieke informatie. Ik heb in het boek van Lezen...denken....begrijpen! (Förre & Mortel, 2013) informatie gezocht over vragen stellen. Deze informatie heb ik toegepast in een volgende les. Voor de visuele ondersteuning is een 'tips voor vragen stellen' gemaakt passend bij Nieuwsbegrip (bijlage 7) Ik ben bewust niet meer literatuur gaan lezen omdat ik me niet wilde verliezen in veel informatie.

De kijkwijzer ingevuld door de collega bevestigt dat ik datgene wat ik van plan was om te doen, ook daadwerkelijk uitvoer.

Tijdens de studiebijeenkomsten was de tip gegeven om de onderzoeksvraag steeds voor ogen te blijven houden. Deze heb ik daarom boven mijn werkplek gehangen.

6.4 DATA-ANALYSE

Het uitwerken van de data-analyse vond ik een uitdagende opdracht. Er kwamen vragen op als: Hoe ga ik alle verkregen informatie weergeven? Wat is belangrijk en wat niet? Hoe maak ik het inzichtelijk? De verwerking heeft veel tijd gekost. Ik heb tabellen en grafieken uitgeprobeerd en weer verwijderd, totdat ik tevreden was met het resultaat. Ik had nog nooit met Excel gewerkt, door hiermee aan de slag te gaan is het gelukt om me dit eigen te maken en grafieken in hoofdstuk 4 te plaatsen.

De kwalitatieve analyse vindt plaats gedurende het onderzoek door het logboek te analyseren.

De kwantitatieve analyse vond ik spannend omdat duidelijk wordt of toepassing van leesstrategieën in de wereldoriëntatielessen effect heeft op de transfer naar andere teksten en toetsen. Tijdens de lessen had ik een positief gevoel ervaren in de klas door de betrokkenheid en de antwoorden van de leerlingen. Dit gevoel werd helaas niet helemaal bevestigd door de analyse.

Wat weer de vraag oproept hoe kan dit? Hierop is een voorzichtig antwoord gegeven in paragraaf 5.3 en 5.4.

6.5 BEOORDELEN VAN DE DATA

Bij het beoordelen van de data zijn linken gelegd tussen het theoretisch kader van hoofdstuk 2 en de data in hoofdstuk 4. Wat betekenen deze data? Bij het beoordelen van de data van de Cito-toets bleek dat het technisch leesniveau van 7 leerlingen aanzienlijk te zijn gestegen. Technisch lezen heeft een hoge correlatie met begrijpend lezen (Vernooy, 2007). Wat betekent dan de vaardigheidsscore? De invloed van andere vaardigheden die nodig zijn voor leesbegrip werd nu concreet voor mij. Deze invloed had ik bij de start van het onderzoek niet in deze mate bedacht. De Cito-toets is in dit onderzoek geen valide meetinstrument geweest. Bij een volgend onderzoek moet ik me beter verdiepen in factoren die de validiteit van de meting kunnen beïnvloeden.

6.6 ACTIEPLAN

De resultaten van de kwantitatieve analyse zijn mij wat tegenvallen.

Hoe zou dit kunnen komen? In dit onderzoek ben ik met name bezig geweest met mijn eigen veranderingsproces. Aan het begin van het onderzoek heb ik de leerlingen deelgenoot gemaakt van dit onderzoek door te vertellen van de andere opzet van de wereldoriëntatielessen. Elke les werd geoefend. Ik dacht dat dit voldoende was om leerlingen te betrekken bij het veranderingsproces.

Wat zou ik anders kunnen doen? De leerlingen meer betrekken bij het veranderingsproces. Om dit goed op te zetten is literatuuronderzoek nodig.

6.7 RESULTAAT

Door dit onderzoek heb ik inzicht gekregen in hoe en wanneer ik leesstrategieën kan toepassen in wereldoriëntatielessen en andere teksten. Mijn kijk op het belang van alle vaardigheden voor leesbegrip is vergroot. Ik heb geleerd dat theorie de basis is voor het onderzoek. Het opzetten van goede deelvragen is belangrijk om specifieke literatuur te lezen en niet te verzanden in teveel informatie die niet nodig is. Ik heb geleerd hoe belangrijk het is om de juiste methodes voor dataverzameling te nemen zodat metingen ook valide zijn. Tijdens het onderzoek is het belangrijk om feedback te krijgen van critical-friends en onderzoeksbegeleider.

STAPPENPLAN LEZEN

ABC

1 Voor het lezen

- Kijk naar de tekst. Let op:
 - de titel
 - de kopjes
 - de illustraties
 - opvallende woorden (vet, schuingedrukt, onderstreept, ...)
 - getallen
- Doe een voorspelling: de tekst gaat over...
- Wat weet je er al van? Wat heb je gezien, gehoord of gelezen?

2 Tijdens het lezen

- Lees de tekst
 - Onderstreep belangrijke woorden en signaalwoorden. Let op de verbanden.
 - Maak aantekeningen en/of een schema. Heb je een goed beeld van de tekst?
 - Stel vragen over het belangrijkste van de tekst.
Wie, Wat, Waar, Wanneer, Waarom, Hoe?

Begrijp je nog wat je leest?
Wat doe je als je iets niet begrijpt?

- Je begrijpt een woord niet -> Gebruik de woordhulp op de andere kant
- Je begrijpt een klein stukje tekst niet -> Lees het moeilijke stukje nog een keer

3 Na het lezen

- Klopt je voorspelling?
- Kun je de tekst samenvatten? Vertel in een paar zinnen waar de tekst over gaat.

WOORDHULP

Je ziet een woord dat je niet begrijpt. Je wilt weten wat het woord betekent. Wat kun je doen?

Lees een stukje terug of verder:

- daar staat soms een woord dat ongeveer hetzelfde betekent
- daar staat soms een woord dat het tegengestelde betekent
- daar wordt soms uitgelegd wat het woord betekent

Kijk naar de illustratie bij de tekst.

Misschien heeft het plaatje iets met het woord te maken.

Kijk naar het woord.

Soms ken je al een stukje van het woord.

Soms kom je zelf niet achter de betekenis.

Vraag het dan aan iemand anders of zoek het op in het woordenboek.

Lees de z in opnieuw met de gevonden betekenis. Controleer of het klopt in de tekst.



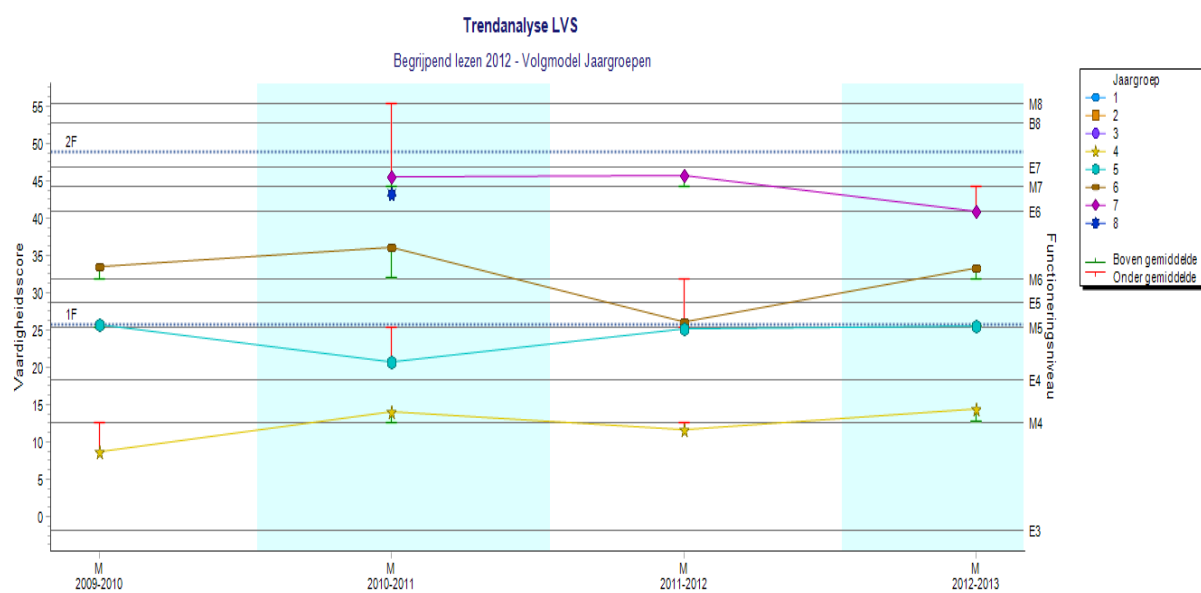
NIEUWSBGRIF



educatieve diensten

43

BIJLAGE 2 TRENDANALYSE



BIJLAGE 3 LOGBOEK

Logboek: toepassing leesstrategieën in wereldoriëntatieles

Datum:

les:

Wereldoriëntatieles:

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
Voorspellen		
Leesstrategie van de week:		
Samenvatten		

BIJLAGE 4 LOGBOEK EN MODEL VAN SCHUMAN

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 13-10-2014 les 1

Wereldoriëntatieles: aardrijkskunde blok 2 les 2

Leesstrategie Nieuwsbegrip : ophelderen van onduidelijkheden

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen worden klassikaal voorspellingen gedaan
Leesstrategie van de week: ophelderen van onduidelijkheden	ja	In het eerste deel van de tekst staat: daarvoor geldt hetzelfde. Ik gebruik de woordhulp en doe al hardop denkend voor door een stuk terug te lezen hoe ik erachter kom wat de schrijver hiermee bedoelt. Ik lees de tekst voor en de leerlingen maken bij moeilijke woorden gebruik van de woordhulp. De leerlingen gaan bij het in tweetallen lezen van de tekst bij onduidelijkheden zelf aan de slag behulp van de 'Woordhulp' (CED groep).
samenvatten	ja	Werkvorm: tweeppraat ¹⁵ (Kagan & Kagan, 2006) aan einde van de les.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 27-10-2014 les 2

Wereldoriëntatieles: aardrijkskunde blok 2 les 3

Leesstrategie Nieuwsbegrip: vragen stellen

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt klassikaal voorspellingen gedaan.
Leesstrategie van de week: vragen stellen	nee	In het eerste deel van de tekst staat dat de aarde vroeger bestond uit één grote landmassa die bestond uit 7 delen. Ik stel de vraag: Ik vraag me af hoe het kan dat deze delen uit elkaar gaan? Daarvoor moet ik verder lezen. Bij het zelfstandig lezen krijgt ieder groepje een tekstdeel toegewezen en stelt 1 vraag aan zijn schoudermaatje ¹⁶ .
samenvatten	ja	werkvorm: tweeppraat ¹⁵ (Kagan & Kagan, 2006) aan einde van de les

¹⁵ tweeppraat = leerlingen praten om de beurt in tweetallen (Kagan & Kagan, 2006, pp. 7-8)

¹⁶ Schoudermaat = diegene waar je naast zit.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 03-11-2014 les 3 Wereldoriëntatieles: aardrijkskunde blok 2 les 4

Leesstrategie Nieuwsbegrip: samenvatten

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt klassikaal voorspellingen gedaan
Leesstrategie van de week: samenvatten	ja	Door middelen van modellen doe ik voor hoe ik het eerste stuk samenvat. Ik lees de tekst hardop voor en na elk tekstdeel vatten de leerlingen in hun groepje m.b.v. de werkvorm rondpraat ¹⁷ (Kagan & Kagan, 2006) de tekst samen.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

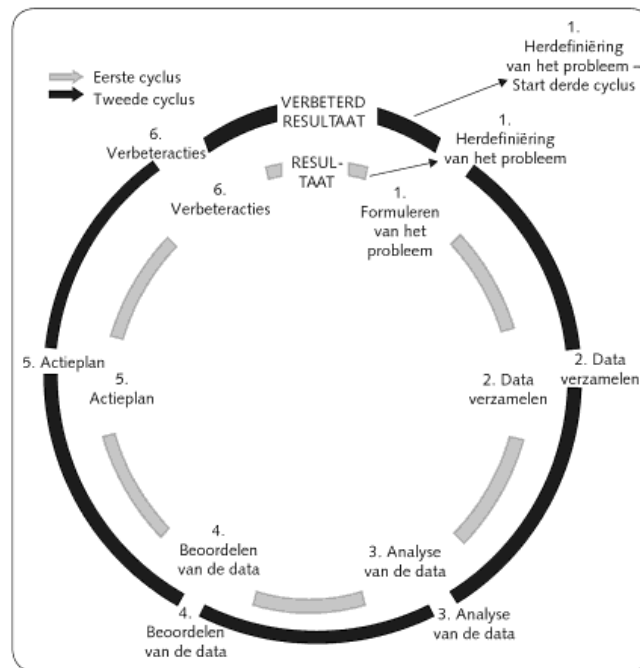
Datum: 16-11-2014 les 4 Wereldoriëntatieles: geschiedenis blok 4 les 1

Leesstrategie Nieuwsbegrip: blokles , leesstrategie: relaties en verwijswwoorden

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Deze les bevat alleen een titel, geen subtitel. Er zit alleen een samenhang tussen de titel en één afbeelding. De overige afbeeldingen bieden geen aanknopingspunten voor een voorspelling. Klassikaal gedaan.
Leesstrategie van de week: Relaties en verwijswwoorden	ja	In het eerste tekstdeel doe ik modelend voor hoe ik de betekenis van de verwijswwoorden vindt. Als ik de tekst verder lees zijn de leerlingen zo enthousiast op zoek naar verwijswwoorden dat de focus meer ligt op de leesstrategie dan op de tekst! Opdracht tijdens zelfstandig lezen in tweetallen: ieder groepje krijgt 1 kolom van de tekst toegewezen en iedere leerling benoemt 1 verwijswoord en waarnaar dit verwijst.
samenvatten	ja	Werkvorm: individueel maken van woordweb (SLO), te gebruiken voor werkstuk bij de toets.

¹⁷ Rondpraat = in een groepje vertellen de leerlingen om de beurt hoe ze over iets denken (Kagan & Kagan, 2006, pp. 7-8)

Analyse met het model van Schuman voor actieonderzoek



Deze reflectie vindt niet plaats na 6 lessen maar al na vier lessen omdat dit aansluit bij de lessencyclus van leesstrategieën zoals deze gehanteerd wordt in 'Nieuwsbegrip'. Ik ben halverwege deze lessencyclus gestart met dit onderzoek.

Bij het voorbereiden van de les moet ik nu niet alleen kijken naar de lesinhoud maar ook op tekstniveau bekijken hoe de leesstrategie het best vorm gegeven kan worden in de les. De lesvoorbereiding kost nu meer tijd.

In de blokles van 'Nieuwsbegrip' worden alle strategieën behandeld. Bij het voorbereiden van les 4 heb ik dit ook geprobeerd maar ik vond dat de focus dan kwam te liggen op de leesstrategieën en niet op wereldoriëntatie. Het behandelen van leesstrategieën wordt dan een doel en geen middel om een tekst te begrijpen. Leesstrategieën moeten gebruikt worden als een middel om een tekst te lezen (Vernooij, 2011)

De vraag deed zich voor: welke leesstrategie ga ik behandelen in deze les?

- ✓ Voorspellen en samenvatten komen voor in elke les
- ✓ De leesstrategie relaties en verwijswaarden is nog niet aan bod geweest. Bij het lezen van de tekst blijkt dat er voldoende verwijswaarden in zitten zodat het zinvol is om deze leesstrategie te oefenen.

Actieplan organisatie: bekijk bij een blokles welke leesstrategie nog niet is behandeld en of deze past in deze les om als middel te gebruiken om de tekst goed te begrijpen.

In les 4 bij de les relaties/ verwijswaarden zijn de leerlingen zo enthousiast geworden in het zoeken naar verwijswaarden dat de aandacht niet meer gericht is op de inhoud van de tekst.

Actieplan didactiek: het toepassen van de leesstrategie 'relaties en verwijswaarden' moet beperkt worden tot een deel van de tekst.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 24-11-2014 les 5 Wereldoriëntatieles: geschiedenis blok 4 les 2
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: voorspellen

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
Leesstrategie van de week: voorspellen	ja	De leerlingen voorspellen de tekst met behulp van de werkvorm rondpraat.
samenvatten	ja	Werkvorm: individueel maken van woordweb, te gebruiken voor werkstuk bij de toets.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 1 december les 6 Wereldoriëntatieles: geschiedenis blok 4 les 3
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: ophelderen van onduidelijkheden

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt klassikaal voorspellingen gedaan.
Leesstrategie van de week: ophelderen van onduidelijkheden	ja	Aan de hand van modellen wordt het woord allochtoon behandeld . Het woord wordt uitgelegd in de tekst. In de tekst vinden de leerling nog 3 moeilijke woorden en deze woorden worden met behulp van de 'Woordhulp' (CED groep) verduidelijkt.
samenvatten	ja	Werkvorm: individueel maken van woordweb, te gebruiken voor werkstuk bij de toets.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 8 december les 7 Wereldoriëntatieles: geschiedenis blok 4 les 4
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: relaties/verwijswoorden

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt klassikaal voorspellingen gedaan.
Leesstrategie van de week: relaties/verwijswoorden	ja	Verbeteractie: Laatste stuk tekst gepakt zodat leerlingen hier niet de hele les op gefocust zijn. Er staan voldoende verwijswoorden in omdat op deze plaats van de tekst te oefenen. Ik lees de tekst en leerlingen zoeken bij een verwijswoord met het schoudermaatje waar dit naar verwijst. Dit werkt goed. Focus blijft op tekst.
samenvatten	ja	Werkvorm: individueel maken van woordweb, te gebruiken voor werkstuk bij de toets.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 5 januari 2015 les 8 Wereldoriëntatieles: aardrijkskunde blok 4 les 1
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: samenvatten en vragen stellen

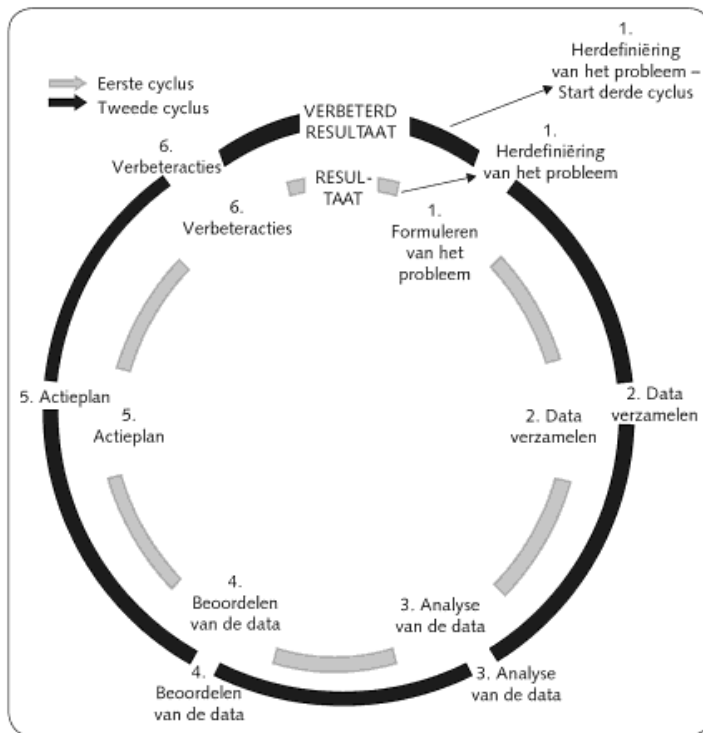
leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt per groepje met de werkvorm 'rondpraat' (Kagan & Kagan, 2006) voorspellingen gedaan.
Leesstrategie van de week: vragen stellen	ja	Modellen: bij het eerst tekstonderdeel stel ik mijzelf een vraag en ga op zoek door hardop denken hoe ik deze vraag oplos. Tijdens het lezen in tweetallen krijgt elke groepje een deel van de tekst toegewezen en moet hier 2 vragen over maken. Deze vragen worden aan het einde van de les klassikaal beantwoord. Tijdens de les valt het me op dat leerlingen uit de onderzoeksgroep met name vragen stellen over specifieke informatie uit de tekst en minder gericht op verduidelijking.
samenvatten	ja	Elk groepje vat dat stukje tekst samen waarvan ze een vraag hebben gemaakt en vertelt dit klassikaal

Datum: 12 januari 2015 les 9 Wereldoriëntatieles: aardrijkskunde blok 4 les 2

Leesstrategie Nieuwsbegrip: blokles, leesstrategie: samenvatten

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt per groepje met de werkvorm 'rondpraat' (Kagan & Kagan, 2006) voorspellingen gedaan.
Leesstrategie van de week: samenvatten	ja	Verbeteractie: Met behulp van modellen maak ik een samenvatting van het eerste deel. Met de werkvorm 'tweepraat' (Kagan & Kagan, 2006) vatten de leerlingen de tekst samen na het voorlezen.

Analyse met het model van Schuman voor actieonderzoek



Beoordelen van data:

In les 8 bij de leesstrategie vragen stellen blijkt dat de onderzoeksgroep vragen stelt die gericht zijn op specifieke informatie uit de tekst.

Actieplan didactiek:

Ik wil leerlingen leren om vragen ter verduidelijking van de tekst te stellen. Het verduidelijken van de tekst is ondersteunend aan het tekstbegrip.

In het boek *Lezen....denken....begrijpen!* (Förrer & Mortel, 2013) heb ik het stuk 'Vragen stellen' gelezen. Ik heb gelezen welke woorden en zinnen ik kan gebruiken om de leerlingen te leren goede vragen te stellen:

Ik vraag me af wat hij bedoelt met.....

Ik vraag me af hoe het kan dat.....

Ik vraag me af waarom hij dit gaat doen.....

Ik vraag me af waar dit zich afspeelt.....

(Förrer & Mortel, 2013, p. 77)

Bij de volgende les waar de leesstrategie vragen stellen wordt behandeld wordt deze geoefend met vragen stellen ter verduidelijking van de tekst, dit ondersteun ik door de vragen op te hangen in de klas.

Verbeteractie organisatie naar aanleiding van de eerste reflectie met het model van Schuman

In de week van 15 december is de wereldoriëntatieles vervallen ivm de geschiedenistoets, hierdoor is de leesstrategie vragenstellen die week niet aanbod gekomen. In de week van 5 januari wordt ook de leesstrategie samenvatten behandeld. Door de opbouw van Nieuwsbegrip weet ik dat daarna een Blokles volgt. Ik bekijk beide lessen om te beoordelen welke leesstrategie het best past bij de afzonderlijke wereldoriëntatielessen. De beoordeling wordt gemaakt op basis van het criterium: de leesstrategie wordt ingezet als middel en niet als doel (Vernooy, 2011).

Datum: 19 januari les 10 Wereldoriëntatieles: aardrijkskunde blok 4 les 3
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: vragen stellen

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt per groepje met de werkvorm 'rondpraat' (Kagan & Kagan, 2006) voorspellingen gedaan.
Leesstrategie van de week: vragen stellen	ja	Verbeteractie; ik leg uit wat voor soort vragen er zijn. De soort vragen hangen ter ondersteuning in de klas. Met behulp van modellen doe ik voor hoe ik een vraag ter verduidelijking stel bij het eerste tekstdeel: Ik vraag me af waarom hij over 2 weken pas weer thuis is. Ik lees een stuk terug om antwoord te geven op de vraag. De 5 groepen maken ieder 1 vraag over een toegewezen tekstonderdeel. Deze worden aan het einde van de les klassikaal behandeld. Dit lukt voor de eerste keer goed. Verbeteractie: de leerlingen moeten vragen stellen ter verduidelijking.
samenvatten	ja	Samenvatten gebeurt door het klassikaal bespreken van de vragen gemaakt door de groepen.

Datum: 26 januari 2015 les 11 Wereldoriëntatieles: aardrijkskunde blok 4 les 4
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: relaties en verwijswoorden

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen wordt per groepje met de werkvorm 'rondpraat' (Kagan & Kagan, 2006) voorspellingen gedaan.
Leesstrategie van de week: relaties/verwijswoorden	ja	In het eerste deel is mbv modellen verwijswoorden behandeld. De tekst is kort. Bij het doorlezen van de tekst in tweetallen benoemt iedere leerling één verwijswoord en waar het naar verwijst.
samenvatten	ja	De tekst is kort. Leerlingen schrijven in één zin de het belangrijkste van de tekst op en m.b.v. de werkvorm 'rondpraat' (Kagan & Kagan, 2006) wordt deze besproken in het groepje.

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

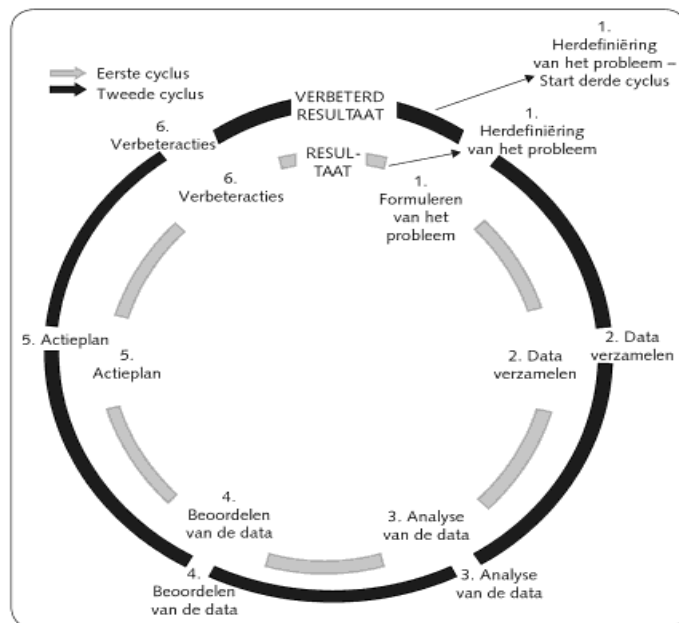
Datum: 9 februari 2015 les 12 Wereldoriëntatieles: Natuur blok 8 les 1
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: ophelderen van onduidelijkheden

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
voorspellen	ja	Aan de hand van titel , subtitels en afbeeldingen worden klassikaal voorspellingen gedaan
Leesstrategie van de week: ophelderen van onduidelijkheden	ja	d.m.v. modellen wordt in het eerste deel van de tekst het woord organismen, opgehelderd. Het is een duidelijke tekst waarin nieuwe woorden goed worden uitgelegd en geen onduidelijkheden zijn.
samenvatten	ja	Klassikaal m.b.v. woordweb les samenvatten

LOGBOEK: TOEPASSING LEESSTRATEGIEËN IN WERELDORIËNTATIELES

Datum: 23 februari les 13
 Wereldoriëntatieles: natuur, blok 8 les 2
 Leesstrategie Nieuwsbegrip: blokles: leesstrategieën voorspellen en samenvatten

leesstrategie	toegepast	opmerkingen
Leesstrategie van de week: voorspellen	ja	geen modellen omdat leerlingen deze leesstrategie voldoende beheersen. Per groepje worden voorspellingen gedaan m.b.v. rondpraat. Eén woordvoerder vertelt klassikaal wat de voorspelling is. De volgende groepjes vullen alleen aan met nieuwe informatie.
Leesstrategie van de week: samenvatten	ja	Door modellen vat ik het eerste stuk van de tekst samen. Gebruikte werkvorm: woordweb. Klassikaal vullen de leerlingen de woordweb aan per onderdeel van de tekst



Verbeteractie:

Tijdens het vorige reflectiemoment is als actieplan benoemd dat bij uitval van een wereldoriëntatieles genoteerd moet worden welke leesstrategie behandeld zou moeten worden. Dit is nu gedaan. Op 2 februari is in plaats van een wereldoriëntatieles een aardrijkskundetoets gegeven. De leesstrategie ophelderen van onduidelijkheden is op 9 februari behandeld. In de week van 16 februari hadden wij vakantie. In die week was er een blokles bij 'Nieuwsbegrip'. De methode Nieuwsbegrip had geen les gepland in de week van 23 februari. In de blokles is er deze keer voor gekozen om de leesstrategieën samenvatten te modellen. Voorspellen is wel behandeld maar niet gemodeld omdat deze door de leerlingen goed wordt uitgevoerd.

Verbeteractie:

In les 10 wordt de leesstrategie vragen stellen geoefend. De verbeteractie: leerlingen leren vragen te stellen ter verduidelijking. Ik leg het soort vragen uit, geef voorbeelden en ter ondersteuning worden deze vragen zichtbaar in de klas opgehangen en op het smartboard getoond. Ik model deze vragen en observeer de onderzoeksgroep en ondersteun waar nodig. In dit lesmoment lukt het de meeste leerlingen om dit soort vragen te stellen. Extra oefening blijft nodig.

Bij aanvang van het onderzoek kost het extra voorbereidingstijd om te bekijken op welke wijze de leesstrategieën ingezet kunnen worden. Met name de eerste lessencyclus. Aan het einde van het onderzoek krijgt ik door ervaring steeds beter inzicht hoe dit moet gebeuren en is de voorbereidingstijd van de lessen korter.

Kijkwijzer

Dit is een observatielijst met behulp waarvan leraren het gedrag van hun collega's kunnen observeren en beoordelen in lessen waarin teksten met leerlingen worden behandeld.

Werkwijze

1. Lees eerst de gedragsbeschrijvingen in de linkerkolom.
2. Geef vervolgens aan welk gedrag u tijdens de les van uw collega hebt kunnen observeren. Dat doet u, door in de linkerkolom een rondje te zetten om het cijfer van de gedragsbeschrijving.
3. Beoordeel het gedrag van uw collega. Dat doet u, door in de rechterkolom met behulp van een kruisje aan te geven welke waardering u toekent aan het gedrag dat de leraar laat zien.

Doe dat aan de hand van de volgende categorieën:

- 6 = heel goed
- 5 = goed
- 4 = gemiddeld
- 3 = voldoende
- 2 = matig
- 1 = slecht
- 0 = niet geobserveerd

Naam van de observant:	observatie						
	6	5	4	3	2	1	0
Naam van de geobserveerde leraar:							
1. De leraar introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).							
2. De leraar vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geeft daarmee het doel aan.							

	6	5	4	3	2	1	0
3. De leraar concretiseert het doel van de les. Hij geeft aan wat hij verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen. Hiermee verwoordt hij het gewenste resultaat.							
4. De leraar geeft aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen hierbij kunnen gebruiken (indien van toepassing) en bevraagt hen op de toepassing hiervan. Hiermee geeft hij leerlingen het gevoel dat ze de vaardigheid kennen of beheersen.							
5. De leraar besteedt voor het lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden. Hij laat de leerlingen individueel of samen de kenmerken van de tekst opschrijven. Zo helpt hij de leerlingen zich te oriënteren op de tekststructuur.							
6. De leraar laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten en activeert hierdoor de voorkennis.							
7. De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden.							
8. De leraar laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen en geeft daarmee feedback op wat zij al weten.							
9. De leraar corrigeert foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen.							

	6	5	4	3	2	1	0
10. De leraar biedt aanvullende informatie aan als de leerlingen te weinig van het onderwerp weten om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij maakt hij gebruik van beelden (foto, film of video). Hij laat de leerlingen in eigen woorden vertellen wat ze door de aanvullende informatie te weten zijn gekomen. Hiermee laat hij de leerlingen ervaren wat ze hebben geleerd.							
11. De leraar besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst en vraagt of leerlingen zelf ook toepassingen kunnen bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die hij heeft behandeld, gebruiken. Hierdoor krijgen leerlingen het gevoel dat ze de tekst kunnen begrijpen.							
12. De leraar vertelt de leerlingen hoe de les er verder uit zal zien. Hij kondigt aan dat hij, hardop denkend, een stukje tekst gaat lezen. Ook geeft hij aan hoe de leerlingen daarna de tekst gaan lezen.							
13. De leraar leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat hij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.							
14. De leraar geeft zo nodig expliciete instructie gericht op strategieën, bijvoorbeeld door leerlingen te vertellen hoe hij zichzelf vragen stelt over de tekst. Hij legt uit hoe dat hem helpt om de tekst nauwkeuriger te lezen.							
15. De leraar vraagt de leerlingen zelf vragen te bedenken die ze zichzelf zouden stellen bij het stukje tekst dat hij hardop denkend heeft gelezen. Daardoor betreft hij hen bij de inhoud van de tekst.							

	6	5	4	3	2	1	0
16. De leraar geeft bij een tekstfragment dat de leerlingen gaan lezen een lees- en schrijfopdracht die aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst. Hij bespreekt dit kort na met leerlingen en geeft feedback op de wijze waarop zij de tekst hebben gelezen.							
17. De leraar vraagt de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les. Ze doen dit individueel of samen met een andere leerling.							
18. De leraar bespreekt met de leerlingen wat ze hebben gedaan en geeft feedback op hun denkproces. Hij vraagt gericht hoe ze strategieën hebben toegepast. Hierdoor worden leerlingen zich bewuster van hoe ze deze strategieën kunnen inzetten en voelen zij zich zekerder over hoe ze een tekst kunnen aanpakken.							
19. De leraar maakt gebruik van het hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.							
20. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst gaan lezen. Daarmee laat hij de leerlingen ervaren dat ze door de begeleide (in)oefening (beter) weten hoe ze de tekst begripdend kunnen lezen.							
21. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst ook alweer is. Daarmee richt hij hun aandacht en helpt hij hen te focussen op het doel.							
22. De leraar geeft een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel.							
23. De leraar geeft aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat er van hen wordt verwacht.							

	6	5	4	3	2	1	0
16. De leraar geeft bij een tekstfragment dat de leerlingen gaan lezen een lees- en schrijfoopdracht die aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst. Hij bespreekt dit kort na met leerlingen en geeft feedback op de wijze waarop zij de tekst hebben gelezen.							
17. De leraar vraagt de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les. Ze doen dit individueel of samen met een andere leerling.							
18. De leraar bespreekt met de leerlingen wat ze hebben gedaan en geeft feedback op hun denkproces. Hij vraagt gericht hoe ze strategieën hebben toegepast. Hierdoor worden leerlingen zich bewuster van hoe ze deze strategieën kunnen inzetten en voelen zij zich zekerder over hoe ze een tekst kunnen aanpakken.							
19. De leraar maakt gebruik van het hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.							
20. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst gaan lezen. Daarmee laat hij de leerlingen ervaren dat ze door de begeleide (in)oefening (beter) weten hoe ze de tekst begripdend kunnen lezen.							
21. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst ook alweer is. Daarmee richt hij hun aandacht en helpt hij hen te focussen op het doel.							
22. De leraar geeft een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel.							
23. De leraar geeft aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat er van hen wordt verwacht.							

	6	5	4	3	2	1	0
24. De leraar geeft verlengde instructie aan een groepje zwakke begrijpende lezers. Hij laat deze leerlingen hun aantekeningen gebruiken en stelt denkvragen. Hiermee zorgt hij ervoor dat zij zich bewuster worden van strategieën die ze kunnen toepassen. De overige leerlingen zijn bezig met de verwerkingsopdracht (22 en 23).							
25. De leraar loopt rond, staat regelmatig stil bij een groepje leerlingen, monitort hun werkwijze, geeft feedback op deze werkwijze en stuurt indien nodig bij door 'kritische' vragen aan de leerlingen te stellen. Hiermee laat hij leerlingen ervaren dat ze goed bezig zijn en motiveert hij hen.							
26. De leraar komt terug op het doel van de les.							
27. De leraar vraagt leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen. Hiermee worden leerlingen zich bewust van de aanpak.							
28. De leraar zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.							
29. Anders, namelijk...							

BIJLAGE 6 KIJKWIJZER, RESULTATEN OBSERVATIE DOOR COLLEGA

0 = niet geobserveerd; 1 = slecht; 2 = matig; 3 = voldoende; 4 = gemiddeld; 5 = goed; 6 = heel goed

In deze tabel wordt weergegeven wat het gemiddelde cijfer is van drie observaties gedaan door een collega.

Vraag	gemiddelde
1. De leraar introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp)	5,6
2. De leraar vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geeft daarmee het doel aan.	5,6
3. De leraar concretiseert het doel van de les. Hij geeft aan wat hij verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doe en hoe ze dit kunnen doen.	5,6
4. De leraar geeft aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen hierbij kunnen gebruiken en bevraagt hen op de toepassing hiervan.	5,6
5. De leraar besteedt voor het lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.	5,6
6. De leraar laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten.	5,6
7. De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden.	5,6
8. De leraar laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen en geeft daarmee feedback op wat zij al weten	0
9. De leraar corrigeert foutieve kennis en niet relevante verbindingen die leerlingen leggen.	
10. De leraar biedt aanvullende informatie aan als de leerlingen te weinig van het onderwerp weten om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij maakt hij gebruik van beelden (foto, film of video). Hij laat de leerlingen in eigen woorden vertellen wat ze door de aanvullende informatie te weten zijn gekomen.	5,6
11. De leraar besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst en vraagt of leerlingen zelf ook toepassingen kunnen bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die hij heeft behandeld, gebruiken.	5,6
12. De leraar vertelt de leerlingen hoe de les er verder uit zal zien. Hij kondigt aan dat hij, hardop denkend, een stukje tekst gaat lezen. Ook geeft hij aan hoe de leerlingen daarna de tekst gaan lezen.	5,3
13. De leraar leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat hij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.	5,3
14. De leraar geeft zo nodig expliciete instructie gericht op strategieën, bijvoorbeeld door leerlingen te vertellen hoe hij zichzelf vragen stelt over de tekst. Hij legt uit hoe dat hem helpt om de tekst nauwkeuriger te lezen.	5,6
15. De leraar vraagt de leerlingen zelf vragen te bedenken die ze zichzelf zouden stellen bij het stukje tekst dat hij hardop denkend heeft gelezen.	5,6
16. De leraar geeft bij een tekstfragment dat de leerlingen gaan lezen een leesopdracht die aanzet tot gericht lezen en denken over de tekst. Hij bespreekt dit kort na met leerlingen en geeft feedback op de wijze waarop zij de tekst hebben gelezen.	5,3
17. De leraar vraagt de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les.	0
18. De leraar bespreekt met de leerlingen wat ze hebben gedaan en geeft feedback op hun denkproces. Hij vraagt gericht hoe ze strategieën hebben toegepast.	5,3
19. De leraar maakt gebruik van het hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.	5,3
20. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst gaan lezen.	5
21. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst ook alweer is	4,6

22. De leraar geeft een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel.	6
23. De leraar geeft aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat er van hen wordt verwacht.	6
24. De leraar geeft verlengde instructie aan een groepje zwakke begrijpende lezers.	6
25. De leraar loopt rond, staat regelmatig stil bij een groepje leerlingen, monitort hun werkwijze, geeft feedback op deze werkwijze en stuurt indien nodig bij door 'kritische' vragen aan de leerlingen te stellen.	6
26. De leraar komt terug op het doel van de les	5,6
27. De leraar vraagt leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen.	5,6
28. De leraar zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.	5,6

Vragen stellen



- ✓ Vragen **over specifieke informatie** in de tekst:
bijvoorbeeld: Wat is een tropisch regenwoud?
- ✓ Vragen **over woorden**: Wat betekent?
- ✓ Vragen **over personen in** een verhaal
- ✓ Vragen **ter verduidelijking** van de tekst:
 - Ik vraag me af wat hij bedoelt met...
 - Ik vraag me af hoe het kan dat...
 - Ik vraag me af waarom hij dit gaat doen....
 - Ik vraag me af waar dit zich afspeelt.....

BIJLAGE 9 LIJST MET BIJSCHRIFTEN

TABEL

tabel 1 vaardigheidsniveau leerlingen	24
Tabel 2 nulmeting vaardigheidsscore midden groep 6	25
Tabel 3 vaardigheidsscore midden groep 7	29
Tabel 4 eindmeting leesstrategieën	32
Tabel 5 vaardigheidsgroei en AVI.....	37

VERGELIJKING

Vergelijking 1 nulmeting-eindmeting cito-toets	30
--	----

FIGUUR

Figuur 1 model van schuman voor actieonderzoek	20
--	----

LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Adsom. (2012, 06 29). *Kloofanalyse, prestatie verbetering, groei, resultaat verbetering , waardecreatie!!* Opgeroepen op 2015, van Adsom: <http://adsom.nl/prestatie-verbetering-meer-verkoopomzetgroei-resultaats-verbetering-waardecreatie/>
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory an executive control. *The Phychology of learning and motivation*, 47-89.
- Boerma, I., Manders, A., & Markhorst, M. (sd). *Begrijpend lezen nieuwe stijl*. Opgeroepen op 2015, van http://www.drielanden.org/3%20-%20onderwijsontwikkeling/2_nieuws/blns.pdf
- Boers, M., & Stoeldraijer, J. (2010). Begrijpend lezen, anders, beter en leuker! Deel II. *Redax Magazine*, 4-7.
- Bouwers, H., & Goor, H. v. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HBuitgevers.
- Brakenhoff, J., & Homminga, S. (1995). *Ontwikkelingspsychologie voor het onderwijs*. Groningen: Wolters-noordhoff.
- Broek, P. v. (2009, november). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Leiden.
- CED. (sd). *docent*. Opgehaald van Nieuwsbegrip: <http://school.nieuwsbegrip.nl/docent/>
- CED groep. (sd). *stappenplannen*. Opgeroepen op 2014, van Nieuwsbegrip: [file:///C:/Users/joyce/Downloads/Stappenplan_Lezen_Niveau_A-B-C\(aug10\)%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/joyce/Downloads/Stappenplan_Lezen_Niveau_A-B-C(aug10)%20(3).pdf)
- CED groep. (sd). *toetsen* . Opgeroepen op oktober 2014, van Nieuwsbegrip: <http://school.nieuwsbegrip.nl/docent/toetsen#tab1>
- CED-groep. (2014, februari). *handleidingen*. Opgehaald van Nieuwsbegrip: <http://school.nieuwsbegrip.nl/docent/download#handleidingen>
- CED-groep. (2014). *Handleidingen*. Opgeroepen op februari 2014, van Nieuwsbegrip: <http://www.nieuwsbegrip.nl/>
- Chall, J. J. (1990). *The reading crisis, why poor children fall behind*. Harvard University Press.
- Cito. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs'*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Cito. (2009). *Begrijpend lezen groep 7 Handleiding*. Arnhem, Gelderland, Nederland: Cito.
- Cito. (2014). *Functioneringsniveaus, zo gebruikt u ze*. Arnhem: Cito.
- CPS. (2012, december). *Beter begrijpend lezen; instrumenten voor het optimaliseren van het onderwijs in begrijpend lezen en lessen waarin wordt gelezen*. Opgehaald van CPS Onderwijsontwikkeling en advies: <http://www.onderwijsinontwikkeling.nl/wp-content/uploads/2013/07/Beter-begrijpend-lezen.pdf>
- CPS. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO*. Amersfoort: CPS.

- CPS. (2014). *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen*.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (2001). What Reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 137-149.
- Duke, N., Pearson, P., Strachan, S., & Billman, A. (2011). What research has to say about reading instruction. *International Reading Association*, 51-93.
- Elsäcker, W. v., Damhuis, R., Droop, M., & Segers, E. (2013). *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in één klap*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Elsäcker, W. v., Druenen, M. v., & Droop, M. (2014, 5). Aandacht voor begrijpend lezen. *JSW*, pp. 18-21.
- Expertise Centrum Nederlands. (2013). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid*. Nijmegen: Expertise Centrum Nederlands.
- Fisher, F., Frey, N., & Lapp, Z. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Fontys Opleidingscentrum Speciale onderwijszorg. (sd). Opgeroepen op 2015, van Fontys: <http://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Opleidingscentrum-Speciale-Onderwijszorg/Onderzoek-en-lectoraat/Leerkracht-in-samenwerken.htm>
- Förre, M., & Mortel, K. v. (2013). *Lezen.....denken.....begrijpen!* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J., & Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256.
- Handleiding Nieuwsbegrip. (sd).
- Hogeschool Utrecht. (sd). *LIST*. Opgehaald van Hogeschool Utrecht: <http://www.onderzoek.hu.nl/Projecten/LIST.aspx>
- Kagan, S., & Kagan, M. (2006). *Meervoudige Intelligenti Deel 2 In de klas: structuren en activiteiten*. Vlissingen: Bazalt.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Malmberg. (sd). *Bij de tijd*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Malmberg. (sd). *Een wereld van verschil*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Malmberg. (sd). *Natuurlijk*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Marzano, R. (2004). *Building background knowledge*. Alexandria: ASCD.
- NSCCT. (2014). *rapportage*. Opgehaald van NSCCT capaciteitentest: <http://www.nscct.nl/index.php/producten-en-rapportage/rapportage>
- Perfetti, C. (2009). Reducing complexities of reading comprehension: a simplifying framework. Washington D.C.: IES Research Conference.
- Pluijm, A. (2010, oktober). Grip op informatieve teksten. *JSW*, pp. 42-45.
- PO raad. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan Begrijpend Lezen*. Utrecht: PO raad.

- Scheltinga, F., Gijssels, M., Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- SLO. (sd). *kerndoelen Nederlands*. Opgeroepen op 2015, van Tule SLO: <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L04.html>
- SLO. (sd). *woordweb*. Opgehaald van SLO:
<http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00703/>
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Boom.
- Stevens, L., & Bors, G. (2013). *Pedagogische tact*. Antwerpen: Garant.
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*.
- Swet, J. v., & Huijgevoort, H. v. (2012). *De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN*. Fontys Hogescholen.
- Vernooij, K. (2014, 04 15). *Effectieve instructie in leesstrategieën*. Opgeroepen op 2015, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/effectieve-instructie-in-leesstrategieen/?output=pdf>
- Vernooij, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PO raad projectbureau kwaliteit.
- Vernooij, K. (2011). Ontwikkelingen op het gebied van (begrijpend) lezen. Wat werkt? *Twente School Education*. Hengelo: Lectoraat Effectief taal-/leesonderwijs.
- Wilhelm, J. D. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Willingham, D. (2009). *Why don't student like school?* San Francisco: HB Printing.