

Praktijkgericht onderzoek

Effectief begrijpend lezen bij zaakvakken

Student: Lotte Kerremans
Studentnummer: 2035235
Studiebegeleider: Anouk Middelkoop- van Erp
Opleiding: Master SEN Fontys OSO
Opleidingsplaats: Bergen op Zoom
Datum: 16-05-2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	9
Inleiding	10
<i>Hoofdstuk 1 aanleiding en probleemstelling</i>	11
1.1 Aanleiding	11
1.2 Relevantie van het onderzoek	12
1.3 Eerdere onderzoeken	13
1.4 Doel	13
1.5 Probleemstelling en deelvragen	13
1.6 Samenvatting	14
<i>Hoofdstuk 2 Theoretisch kader</i>	14
2.1 Begrijpend lezen	15
2.2 Leesstrategieën	15
2.3 Het verschil tussen studerend –en begrijpend lezen	16
2.4 Transfer	19
2.5 Aanleren van leesstrategieën	20
2.6 Samenvatting	22
<i>Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie</i>	23
3.1 Onderzoeksvorm	23
3.2 De interventies	24
3.3 Deelnemers aan het onderzoek	25
3.4 Wijze van data verzamelen	25
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	27
3.6 Ethische aspecten	27
3.7 Samenvatting	28
<i>Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten</i>	29
4.1 De interventie periode	29
4.2 De vragenlijst	29
4.3 Het interview	31
4.4 De observatielijst	32
4.4.1 Eerste observatie	32
4.4.2 Tweede observatie	33
4.4.3 Derde observatie	33

4.5 De kwaliteitskaart	34
4.6 Het logboek	36
4.7 Samenvatting	37
<i>Hoofdstuk 5 Beantwoording van de deelvragen en onderzoeksvraag</i>	38
5.1 Beantwoording van de deelvragen	38
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag	42
5.3 Aanbevelingen	43
5.4 Samenvatting	44
<i>Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie</i>	45
literatuurlijst	49
Bijlagen	51

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is onderzoeken hoe je er als leerkracht voor kan zorgen dat leerlingen leesstrategieën inzetten bij teksten van de zaakvakken. Aanleiding hiervoor is dat de leerlingen in groep 8 onvoldoende hun aangeleerde leesvaardigheden inzetten bij andersoortige teksten. De transfer van deze vaardigheden is van essentieel belang voor het zelfstandig lezen van teksten.

Voor het merendeel van de vakken is 'lezen' een onmisbaar onderdeel om opdrachten te begrijpen, informatie te verwerven of plezier te ervaren. Daarnaast wordt er in het dagelijks leven vaak een beroep gedaan op leesvaardigheid.

Communicatie gebeurt immers veelal via geschreven tekst. Om het begrijpen van geschreven teksten te optimaliseren heeft dit onderzoek getracht aangeleerde leesstrategieën in te zetten bij teksten van zaakvakken.

Op deze manier ervaren leerlingen de eerder aanbod gekomen leesstrategieën als een goed hulpmiddel om deze teksten beter te begrijpen en te reproduceren.

Tijdens de onderzoeksperiode zijn er in groep 8 verschillende interventies gepleegd om dit doel te behalen. Deze interventies bestaan uit de leesstrategieën visueel onder de aandacht te brengen door middel van pictogrammen en een stappenplan, het inzetten van transferopdrachten volgens het GRRIM model (Van de Mortel & Förrer, 2013) en het kopiëren van de teksten zodat leerlingen aantekeningen kunnen maken. Observaties, vragenlijsten en interviews zijn belangrijke instrumenten binnen dit onderzoek. Tevens heeft de onderzoeker een logboek bijgehouden. De genoemde interventies zorgen ervoor dat de aangeleerde leesstrategieën worden ingezet bij de teksten van zaakvakken, zo blijkt uit dit onderzoek. Om dit te bewerkstelligen is het essentieel dat de leerkracht kansen ziet en creëert om bij andere teksten de leesstrategieën expliciet te laten toepassen.

Inleiding

Mijn naam is Lotte Kerremans en ben sinds 2005 werkzaam op basisschool X. In de afgelopen jaren heb ik op deze school ervaring opgedaan in het werken in de bovenbouw. Om mijn expertise op het gebied van leren en didactische vaardigheden te vergroten, ben ik in 2012 gestart met de Master SEN opleiding. Een opleiding die mij nieuwe kennis en inzichten heeft gebracht en bovendien heeft bijgedragen aan mijn professionele ontwikkeling als leerkracht. Inmiddels is deze opleiding bijna afgerond. In dit onderzoek heb ik gekeken hoe ik als leerkracht een bijdrage kan leveren aan de transfer van aangeleerde leesstrategieën bij teksten van zaakvakken. Tijdens de voorbereiding en de uitvoering van dit onderzoek heb ik veel hulp gekregen van mijn schoolteam, mijn critical friends, mijn studiebegeleider en mijn partner. Ik wil hen graag bedanken voor de adviezen en de steun die ze mij hebben gegeven.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt het belang en het doel van dit onderzoek beschreven en worden de onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd.

1.1 Aanleiding

Een leerkracht van groep 8 ervaart dagelijks hoe er een beroep wordt gedaan op de leesvaardigheid van leerlingen. Voor het merendeel van de vakken is 'lezen' een onmisbaar onderdeel om opdrachten te begrijpen, informatie te verwerven of plezier te ervaren. Daarnaast wordt er in het dagelijks leven veelvuldig een beroep gedaan op de leesvaardigheid. Communicatie gebeurt immers veelal via geschreven tekst. Om de vaardigheid van het begrijpen van geschreven teksten te optimaliseren, wordt er op school X systematisch aandacht besteed aan het begrip leesproces. Voor het verbeteren van het technisch leesonderwijs wordt de methode Estafette (Estafette, 2008) gebruikt terwijl er is gekozen voor de methode Met Woorden In De Weer (Met woorden in de weer, 2002) om op een structurele manier de woordenschat van de leerlingen uit te breiden. Verder werkt school X met de methode Tekstverwerken (Tekstverwerken, 2006) om de leerlingen leesstrategieën aan te bieden. Dit zijn belangrijke succesfactoren die van leerlingen zelfstandige lezers maken (Vernooy, 2007). In groep 8 waar de onderzoeker werkzaam is, wordt er door deze aanpak vooruitgang geboekt binnen de lessen begrip leesproces. Tijdens dit vak weten de leerlingen hoe ze een tekst moeten aanpakken en welke leesstrategieën ze hierbij kunnen gebruiken. Het probleem is echter dat deze leerlingen de vaardigheden niet toepassen bij andersoortige teksten. De leerlingen weten onvoldoende hun aangeleerde vaardigheden in te zetten bij teksten uit zaakvakken. Onder zaakvakken worden binnen dit onderzoek de vakken geschiedenis en aardrijkskunde verstaan, tevens de enige zaakvakken die op school X worden gegeven. In de praktijk is dit te merken aan de passieve houding waarmee de leerlingen deze teksten lezen. Zodra ze de tekst voor zich hebben beginnen ze direct met lezen, zonder eerst de titel, kopjes of plaatjes te bekijken. Ze lezen weinig terug, zoeken geen woorden op in het woordenboek en maken uit zichzelf geen samenvatting.

Tijdens de module begrijpend lezen kwam de onderzoeker erachter dat de transfer van deze vaardigheden, iets wat in haar klas ontbreekt, van essentieel belang is voor het zelfstandig lezen van teksten. Leerlingen moeten immers verschillende soorten teksten kunnen lezen en begrijpen. Voor teksten uit zaakvakken staat de inhoud centraal, maar vanuit de inhoud moet de onderzoeker een brug slaan met wat leerlingen hebben geleerd in de lessen begrijpend lezen. Dit doet de onderzoeker als groepsleerkracht nog te weinig. Dit is teleurstellend want door informatieve teksten krijgen leerlingen meer kennis van de wereld, eveneens een factor die volgens Förrer en Van de Mortel (2010) een belangrijke rol speelt om als goede begrijpend lezer de basisschool te verlaten.

1.2 Relevantie van het onderzoek

Het voortgezet onderwijs stelt hoge eisen aan de leesvaardigheid van leerlingen. Er is sprake van een toename in de moeilijkheidsgraad en hoeveelheid van teksten. Bovendien wordt er steeds meer een beroep gedaan op de zelfstandige houding van de leerling bij dit leesonderwijs. Het team van leerkrachten op school X heeft de verantwoordelijkheid ervoor te zorgen dat de leerlingen als zelfstandige lezers de basisschool verlaten zodat ze het leesniveau op het voortgezet onderwijs aankunnen. De inzet van een beperkt aantal leesstrategieën en hierbij een transfer maken naar andere vakken werkt goed voor het doorzien van informatieve teksten (Vernooy, 2009). De onderzoeker is zich ervan bewust dat de leerlingen onvoldoende worden getraind om de aangeleerde leesstrategieën toe te passen bij informatieve teksten zoals de zaakvakken. Strategieën voor begrijpend lezen bekijken nauwelijks als je deze als leerkracht niet toe laat passen bij andere vakken (Tekstverwerken, 2006). Dit is onnodig want juist de onderzoeker, als leerkracht primair onderwijs die alle vakken geeft, zou deze transfer tot stand moeten kunnen brengen. Dit onderzoek spitst zich toe op hoe een leerkracht ervoor kan zorgen dat leerlingen ook bij andere teksten de aangeleerde leesstrategieën gebruiken om teksten actiever te lezen en daardoor beter te begrijpen.

1.3 Eerdere onderzoeken

Sinds begin jaren 70 van de vorige eeuw zijn er verschillende onderzoeken gedaan naar de rol van strategieën bij begrijpend lezen. Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) is de effectiviteit van leesstrategieën in de afgelopen 25 jaar in 500 studies aan de orde geweest en kan, alle studies overziend, gesteld worden dat:

- Het belangrijk is dat leerlingen leesstrategieën aanleren.
- Er evidentie is voor aan aantal strategieën.
- Strategieën pas kunnen worden toegepast wanneer leerlingen vlot technisch kunnen leren lezen.
- Dat het gebruik van leesstrategieën de lezer helpt teksten te begrijpen (Duke, 2002).

In dit onderzoek wordt het gebruik van leesstrategieën uitgebreid naar de zaakvakken. Hierdoor hoopt de onderzoeker dat de geleerde leesstrategieën ook bij deze teksten worden toegepast om de tekst actief te lezen, beter te begrijpen en zo kennis beter te reproduceren.

1.4 Doel

Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is onderzoeken hoe je als leerkracht ervoor kan zorgen dat leerlingen het gebruik van leesstrategieën inzetten bij teksten van de zaakvakken. Op deze manier ervaren leerlingen dat de eerder aan bod gekomen leesstrategieën een goed hulpmiddel zijn om deze teksten beter te begrijpen en te reproduceren. De verwachting is dat het beter begrijpen van de tekst bijdraagt aan een goede kennisopbouw bij de leerlingen.

Doel in het onderzoek

In dit onderzoek wordt er bekeken hoe het gebruik van leesstrategieën het beste geïntegreerd kan worden bij teksten van de zaakvakken. Hoe kan de onderzoeker de leerlingen leren leesstrategieën bewust te gebruiken om teksten actiever te lezen en op deze manier de leesstrategieën eigen te maken.

1.5 Probleemstelling en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan de onderzoeker ervoor zorgen dat de leerlingen uit groep 8 de aangeleerde leesstrategieën inzetten bij de teksten van de zaakvakken?

Deelvragen:

- Wat wordt er verstaan onder leesstrategieën en hoe kunnen deze aangeboden of ingezet worden bij teksten van de zaakvakken?
- Wat vraagt de inzet van leesstrategieën bij teksten van de zaakvakken van de klassenorganisatie en het leerkrachtengedrag van de onderzoeker?
- Hoe ervaren de leerlingen het gebruik van leesstrategieën bij de teksten van deze zaakvakken?

Kernbegrippen:

Begrijpend lezen, leesstrategieën, zaakvakken.

1.6 Samenvatting

De belangrijkste doelstelling van het leesonderwijs is het kunnen begrijpen van teksten. Door leesstrategieën bewust in te zetten lezen leerlingen de tekst actiever en begrijpen hierdoor de tekst beter. Middels dit onderzoek wil de onderzoeker haar leerkrachtvaardigheden verbeteren door de transfer van leesstrategieën tot stand te brengen bij teksten van zaakvakken.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden centrale begrippen gedefinieerd en interventies om leesstrategieën te integreren in het zaakvakonderwijs nader bekeken.

2.1 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is het vermogen geschreven teksten goed te kunnen lezen en te begrijpen. Een essentiële vaardigheid voor het schoolsucces van leerlingen. Er wordt immers bij elk vak een beroep gedaan op deze belangrijke leesvaardigheid. Bij begrijpend lezen leg je verbanden tussen verschillende delen van de tekst en tussen de tekst en achtergrond informatie. Er zijn verschillende theorieën om het doelgerichte denkproces van begrijpend lezen eigen te maken. Bij dit cognitieve verwerken spelen verschillende factoren een rol. Volgens Vernooy (2007) is er een werkformule om tot begrijpend lezen te komen.

Begrijpend lezen = [(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën]

Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) steunt lezen met begrip echter op twee belangrijke voorwaarden. Enerzijds kennis en woordenschat, anderzijds de sturing van het leerproces.



Figuur 2.1 De pijlers van lezen met begrip (Förrer en Van de Mortel, 2010)

Terwijl Ahlers (2009) zeven factoren benoemt die van invloed zijn om van leerlingen zelfstandige lezers te maken. Deze 7 voorwaarden heeft iedere leerling nodig om tot goed begrijpend lezen te komen en staan in relatie tot elkaar.



Figuur 2.2 Factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen (Ahlers, 2009)

Deze drie verschillende visies hebben duidelijke overeenkomsten. Vlot technisch lezen, woordenschat, kennis van de wereld en leesstrategieën zijn componenten die naar voren komen als voorwaarden voor begrijpend lezen. Deze theoretische verkenning richt zich op de sturing van het leerproces, toegespitst op het gebruik van leesstrategieën bij informatieve teksten uit zaakvakken.

2.2 Leesstrategieën

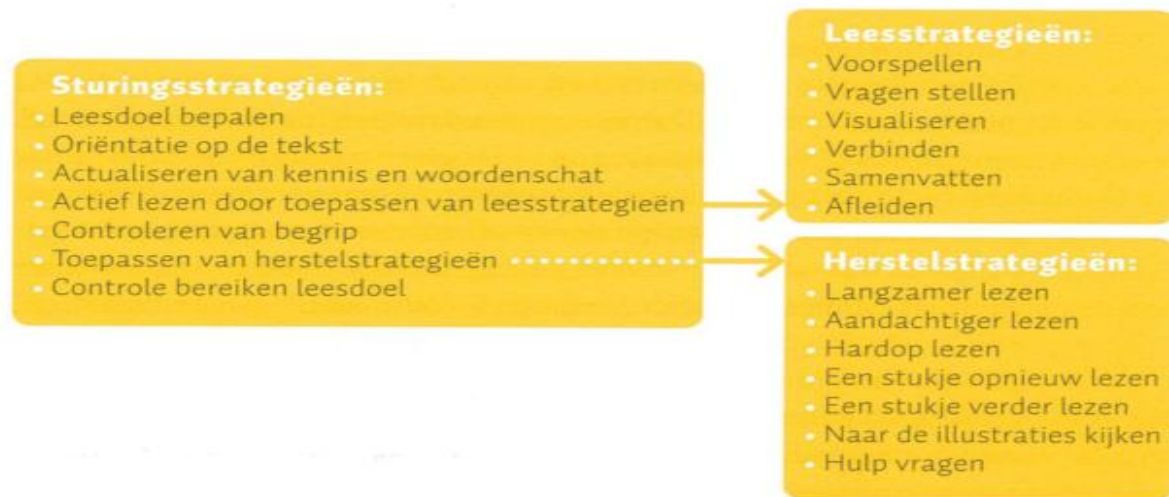
Leesstrategieën zijn een hulpmiddel die de lezer kunnen helpen een tekst beter te begrijpen. Leesstrategieën sturen het denken tijdens het lezen en helpen de lezer betekenis te geven aan de tekst (Förre, 2011). Deze strategieën zorgen ervoor dat de lezer continu nadenkt over de inhoud van een tekst en daardoor actief blijft tijdens het lezen. Een goede lezer past leesstrategieën flexibel toe en gebruikt ze door elkaar. Pas wanneer dit gebeurt, noemen we het gebruik van leesstrategieën een vaardigheid. Hoe dit proces zich ontwikkelt tot automatische leesvaardigheid heeft te maken met de ontwikkeling van de hersenen. Op basis van neurologisch onderzoek (Fisher, Frey en Lapp, 2009) weten we dat neurale paden in de hersenen door ervaring veranderen. Wanneer we een vaardigheid veel oefenen worden de neurale verbindingen in de hersenen sterker en voeren we de vaardigheid steeds gemakkelijker uit (Förre, 2010). Een zwakke lezer heeft meer sturing nodig bij het

eigen maken van leesstrategieën. Bouwers en Van Goor (1997) maken ook onderscheid in sterke en zwakke lezers in verhouding tot leesstrategieën. Zwakke lezers kunnen worden gezien als passieve lezers (Bouwers, 1997), terwijl sterke lezers zichzelf controleren tijdens het lezen. Sterke lezers controleren zich door gebruik te maken van leesstrategieën. Daarom is het van belang om bij de groep zwakke tot matige lezers bewust in te zetten op leesstrategieën. Leesstrategieën zou je voor, tijdens en na het lezen moeten kunnen gebruiken. Vernooy (2007) noemt zeven leesstrategieën die volgens Amerikaans onderzoek uit 2000 als 'evidence based' gezien worden (National Reading Panel, 2000). Deze leesstrategieën worden voor, tijdens en na het lezen gebruikt (bijlage 1).

Filipiak (2011) zegt echter dat samenvatten geen leesstrategie is omdat je dit enkel na het lezen toepast. Hij geeft de vier **V's** aan als leesstrategieën:

- Voorkennis
- Voorspelling
- Verbeelding
- Vragen

Een goede begrijpend lezer past volgens Förrer en Van de Mortel (2011) sturingsstrategieën toe om zijn leesproces te sturen, gebruikt herstelstrategieën wanneer er iets in de tekst onduidelijk is en maakt bewust gebruik van leesstrategieën om actief bij een tekst betrokken te blijven. Zij praten over de leesstrategieën voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden.



Figuur 2.3 Drie soorten strategieën bij begrijpend lezen (Förrer en Van de Mortel, 2011)

Zowel Vernooy (2007), Filipiak (2011) als Förrer en Van de Mortel (2010) geven aan dat het gebruik van strategieën geen doel op zich is, maar een middel om de tekst actiever te lezen en deze beter te begrijpen. Tevens stellen ze vast dat het van belang is leesstrategieën te gebruiken bij andere teksten om zo de mogelijkheid voor een transfer te vergroten. Daarbij moet de leerkracht rekening houden dat leesstrategieën niet toepasbaar zijn wanneer de leerlingen te weinig kennis hebben over het onderwerp van de tekst of wanneer er teveel woorden in de tekst staan die de leerlingen niet kennen. Het is dus essentieel dat de leerkracht bij elke tekst bezig is met de ontwikkeling van kennis en woordenschat om zo bij te dragen aan de ontwikkeling van het begrijpend lezen.

2.3 Het verschil tussen studerend lezen en begrijpend lezen

Het is belangrijk als school een doorgaande lijn te hebben voor het begrijpend leesonderwijs van groep 1 tot en met 8 (Ahlers, 2009). De leergebieden begrijpend luisteren en begrijpend- en studerend lezen maken daar onderdeel van uit. Studerend lezen is een leesvorm die vooral in groep 7 en 8 van de basisschool wordt toegepast ter voorbereiding op het voortgezet onderwijs. Bij studerend lezen gaat het er niet alleen om dat een leerling de tekst goed begrijpt, maar ook de hoofdpunten ervan overzichtelijk kan vastleggen in een schema of samenvatting (Robbe, 2011). Studerend lezen is erop gericht dat de leerlingen de tekst na het lezen schriftelijk of mondeling kunnen reproduceren. De lezer moet dus niet enkel de tekst begrijpen, wat bij begrijpend lezen het geval is, maar ook de tekst onthouden en bovendien kunnen reproduceren. Bij het onderwijs in de zaakvakken worden de leerlingen zowel

geconfronteerd met het begrijpend- als het studerend lezen. Het is een efficiënte en betekenisvolle manier van werken wanneer deze beide vakgebieden met elkaar gecombineerd worden. Op deze manier kunnen leerlingen de aangeleerde strategieën bij begrijpend lezen oefenen in de teksten van de zaakvakken. Hierdoor worden leerlingen in staat gesteld voort te bouwen op eerder verkregen kennis over leesstrategieën. Een kind moet immers met verschillende soorten teksten in aanraking komen om het begrijpend lezen onder de knie te krijgen (Filipiak, 2011).

2.4 Transfer

Op basis van een 'brede' en geïntegreerde visie op het leesonderwijs, besteden leerkrachten ook bij het lezen van teksten bij zaakvakken aandacht aan het sturen van het leerproces en het gebruik van strategieën (Förrer en Van de Mortel, 2011). Het uiteindelijke doel van begrijpend lezen is dat leerlingen de verworven leesvaardigheden kunnen inzetten in verschillende situaties. Juist hiermee blijken veel leerlingen een probleem te hebben. Vaardigheden die ze bij een les begrijpend lezen feilloos kunnen toepassen, blijken niet langer te functioneren bij teksten uit bijvoorbeeld zaakvakken. De vaardigheden die de leerlingen leren bij de lessen begrijpend lezen moeten voortdurend worden ingezet bij andere functionele teksten (Robbe, 2011). Leerlingen leren immers leesstrategieën pas goed beheersen als zij de kans krijgen deze ook toe te passen bij andere teksten. De leerkracht dient regelmatig kort instructie te geven over begrijpend leesstrategieën, met of zonder methode en laat leerlingen de strategieën veelvuldig toepassen op verschillende soorten teksten (Ahlers, 2009). Dit is volgens Förrer en Van de Mortel (2011) de meest cruciale vaardigheid die een leerkracht moet beheersen; kansen zien en aangrijpen om bij andere teksten de leesstrategieën expliciet te laten toepassen. Een andere mogelijkheid is om transferopdrachten in te bouwen bij andere vakken. Deze opdrachten bieden de mogelijkheid het geleerde toe te passen in een andere situatie. Volgens de methode lezen=weten (Heijdenrijk, 2011), die leerlingen leesstrategieën leert toepassen bij wereldoriënterende vakken als aanvulling op de begrijpend lees methode, moet je je als leerkracht bewust richten op een leesstrategie per keer. Dit oefenen is essentieel voor de ontwikkeling van een vaardigheid zeggen Vernooij (2007), Filipiak (2011) en Förrer en Van de Mortel (2011).

De meeste methoden voor begrijpend lezen werken met een stappenplan. Een stappenplan biedt leerlingen ondersteuning bij het aanleren en toepassen van

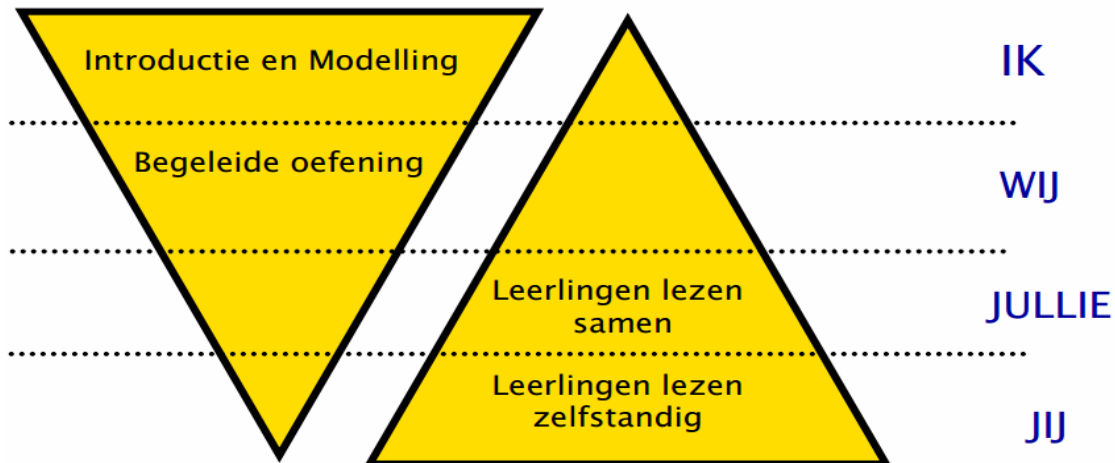
leesstrategieën. Ook Förrer en Van de Mortel (2011) raden aan gebruik te maken van pictogrammen en een stappenkaart als je strategieën gaat toepassen in andere vakgebieden. Hierdoor hebben de leerlingen een houvast om deze leesstrategieën daadwerkelijk toe te passen.

Volgens Harvey en Goudvis (2007) is het functioneel dat leerlingen werken met gekopieerde teksten, zodat ze kunnen onderstrepen en aantekeningen in de kantlijn kunnen maken. Filipiak (2006) onderschrijft dit.

2.5 Aanleren van leesstrategieën

Uit internationaal onderwijskundig onderzoek is gebleken dat leraren met hun lesgeven een positief, significant verschil kunnen maken voor de resultaten (Vernooy, 2010). Marzano (2004) onderschrijft dit en zegt dat we om achterstanden te bestrijden, veel aandacht moeten besteden aan de ontwikkeling van kennis van de wereld. Iets wat gebeurt door het actief lezen van informatieve teksten bij zaakvakken. Sinds de jaren '80 is bekend, dat het directe instructiemodel effectief is. Na 2000 spreekt men over het expliciete directe instructiemodel. School X werkt met dit leerkrachtgestuurde directe instructiemodel om nieuwe begrippen of strategieën uit te leggen en aan te leren. Deze expliciete instructie houdt in dat je als leerkracht model staat en daarnaast zorgt voor veel ondersteuning als leerlingen het nieuw geleerde toepassen. Op deze manier werkt ook de methode Tekstverwerken (Tekstverwerken, 2006). Hierbij leren de leerlingen teksten begrijpen door het toepassen van leesstrategieën die 'modelend' worden aangeleerd. Modeling is een krachtige instructiemethodiek waarbij de leerkracht hardop denkend zijn eigen denkproces laat zien aan leerlingen. Zowel Vernooy (2011), Filipiak (2011) als Förrer en Van de Mortel (2010) geven aan dat deze methodiek van belang is als een leerkracht leesstrategieën wil aanleren. In de werkmap van Van de Mortel en Förrer (2013) wordt het GRRIM model besproken. Dit is een variant van het directe instructiemodel en staat voor Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM).

Verantwoordelijkheid Leerkracht



2.4 GRRIM (Förrer en Van de Mortel, 2011)

Förrer en Van de Mortel (2010) raden dit model aan om leerlingen goed te leren omgaan met teksten. De cognitieve verantwoordelijkheid verschuift hierbij namelijk geleidelijk van leerkracht naar leerling. Op deze manier leert de leerkracht expliciet strategieën aan en zorgt ervoor dat de leerlingen deze veelvuldig toepassen. In de werkmap van Förrer (2013) staan transferopdrachten die via het GRRIM model aangeboden worden. De leerlingen worden op deze manier in de gelegenheid gesteld om strategieën te oefenen bij zorgvuldig gekozen teksten. In deze opdrachten staat een leesstrategie centraal. Er zijn diverse opdrachten die de volgende leesstrategieën oefenen; voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Deze transferopdrachten kunnen uitgevoerd worden met de klas, in tweetallen, in kleine groepjes of individueel. Door samen te denken, praten en schrijven over een tekst in combinatie met het gebruik van een leesstrategie wordt het tekstbegrip gestimuleerd.

Deze aanpak is in de visie van de onderzoeker een ideale manier om leerlingen te laten ervaren dat het gebruik van leesstrategieën van belang is bij het lezen van een informatieve tekst om een tekst beter te begrijpen en actiever te lezen.

2.6 Samenvatting

Het belang om leerlingen een beperkt aantal leesstrategieën aan te leren komt duidelijk naar voren in dit theoretisch kader. Aangezien de onderzoeker het als leerkracht belangrijk vindt dat leerlingen bij zaakvakken de tekst kunnen reproduceren, lijkt de leesstrategie samenvatten van essentieel belang, ook al wordt deze niet onderschreven door Filipiak (2011). Door de teksten van de zaakvakken te kopiëren, de leesstrategieën visueel onder de aandacht te brengen en actief in te zetten op het gebruik van transferopdrachten, zoals omschreven in paragraaf 2.5 hoopt de onderzoeker dat de leerlingen vooruitgang boeken in zowel hun vaardigheden in het begrijpend en studerend lezen als in hun kennis van de wereld. Dit onderzoek moet antwoord geven op de vraag of bovenstaande punten er voor zorgen dat de leerlingen uit groep 8 de aangeleerde leesstrategieën inzetten bij de teksten van de zaakvakken.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Het doel van dit onderzoek is het bewust inzetten van leesstrategieën, die de leerlingen hebben aangeleerd tijdens begrijpend lezen, bij teksten van de zaakvakken. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het onderzoek is opgezet, hoe er data wordt verzameld en hoe de kwaliteit van het onderzoek wordt gewaarborgd.

3.1 Onderzoeksvorm

Dit praktijkgericht onderzoek is een actieonderzoek, met als doel aspecten uit de praktijk van de onderzoeker te verbeteren en te vernieuwen door middel van een gedegen aanpak op het gebied van transfer. Er is sprake van een onderzoeksdeel en een handelingsdeel (de Lange, 2010). In het onderzoeksdeel is er theorie bestudeerd over leesstrategieën en de manier waarop deze het beste geïntegreerd kunnen worden in teksten uit zaakvakken. Dit om uiteindelijk te zorgen voor een transfer. Op basis van deze theoretische onderbouwing kan er gedeeltelijk antwoord worden gegeven op de volgende deelvragen:

- Wat wordt er verstaan onder leesstrategieën en hoe kunnen deze aangeboden of ingezet worden?
- Wat vraagt de inzet van leesstrategieën bij teksten van de zaakvakken van de klassenorganisatie en het leerkrachtengedrag van de onderzoeker?

Het handelingsdeel bestaat uit de interventies die de onderzoeker zal uitvoeren. Door continu op dit proces te reflecteren en indien nodig de interventies bij te stellen, beoogt de onderzoeker dat de leerlingen na dit onderzoek de informatieve teksten uit zaakvakken actiever lezen door gebruik te maken van de leesstrategieën. Kennis produceren en kennis toepassen staan bij dit onderzoek centraal (Harinck, 2010). De leerlingen zijn een belangrijke bron van informatie, daarom worden ze nauw betrokken bij dit onderzoeksproces. Op deze manier hoopt de onderzoeker antwoord te krijgen op de deelvraag:

- Hoe ervaren de leerlingen het gebruik van leesstrategieën bij de teksten uit deze zaakvakken?

Het onderzoeksparadigma kritisch-emancipatorisch past bij dit onderzoek (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011), omdat de onderzoeker gedurende het

onderzoek actief betrokken is. Bij dit paradigma gaat het vooral om het kritisch bevragen van de status quo (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). Zij wil haar professionaliteit vergroten door kritisch te kijken naar de huidige situatie en naar de geschiktheid van het gebruik van leesstrategieën bij teksten van de zaakvakken met als doel verandering in de huidige situatie tot stand te brengen. Hierbij spelen kritisch analyseren en reflecteren een belangrijke rol om professionele ontwikkeling tot stand te brengen.

3.2 De interventies

Het uitgangspunt in dit onderzoek is groep 8 op school X. In deze groep van 12 leerlingen zal de onderzoeker de leesstrategieën visueel onder de aandacht brengen aan de hand van pictogrammen (Forrer, 2010) (bijlage 3) en een stappenplan (Nieuwsbegrip, 2008) (bijlage 4). Het stappenplan en de pictogrammen bieden de leerlingen ondersteuning bij het aanleren en toepassen van leesstrategieën (Forrer, 2010). Het stappenplan wordt voor iedere leerling uitgeprint en klassikaal geïntroduceerd. De pictogrammen worden goed zichtbaar in de klas opgehangen. Op deze manier wordt het in de leeromgeving gevisualiseerd en kan de onderzoeker er tijdens de lessen gericht naar verwijzen. De onderzoeker zal twee keer in de week transferopdrachten inzetten uit de werkmap begrijpend lezen (Forrer, 2010) via het GRRIM model om leesstrategieën meer te integreren in zaakvakken. Bij elke transferopdracht zal een leesstrategie centraal staan. Op deze manier ervaren de leerlingen dat leesstrategieën een goed hulpmiddel zijn om de teksten van de zaakvakken beter te begrijpen en te reproduceren. De onderzoeker heeft ervoor gekozen om zich in de onderzoeksperiode te richten op drie leesstrategieën. Dit is gezien de onderzoeksperiode van zes weken een haalbare keuze. Er is gekozen voor de leesstrategieën vragen stellen, verbinden en samenvatten. In bijlage 2 zijn deze strategieën verder uitgewerkt. Dit is een bewuste keuze van de onderzoeker, omdat deze leesstrategieën een goede basis zouden kunnen zijn om de tekst na het lezen te kunnen onthouden en te reproduceren. Een belangrijk onderdeel bij het studerend behandelen van een tekst (Robbe, 2011). Als laatste interventie zullen de teksten van de zaakvakken in kleur worden gekopieerd zodat de leerlingen aantekeningen kunnen maken en hun gedachten tijdens het lezen kunnen verwoorden. De hierboven beschreven interventies zijn gebaseerd op het theoretisch kader van hoofdstuk 2.

3.3 Deelnemers aan het onderzoek

De interventies worden in groepsverband uitgetoetst. Op deze manier hebben alle leerlingen profijt van de gekozen interventies, waardoor er maximaal resultaat kan worden behaald. De onderzoeker verzamelt data bij een gedeelte van de klas, de zogeheten onderzoeksgroep. Deze groep bestaat uit 6 leerlingen. De leerlingen uit deze onderzoeksgroep worden geselecteerd uit het groepsplan begrijpend lezen. Op basisschool X wordt er gewerkt op 3 cognitieve niveaus die weergegeven zijn in dit groepsplan. Binnen elk niveau worden 2 leerlingen willekeurig geselecteerd. Hier is door de onderzoeker bewust voor gekozen omdat het op deze manier een goede afspiegeling is van de populatie (Harinck, 2010). Hierdoor ontstaat er een objectief beeld hoe de leerlingen het gebruik van leesstrategieën bij zaakvakken ervaren.

3.4 Wijze van data verzamelen

Tijdens dit onderzoek worden transferopdrachten bewust ingezet bij teksten van de zaakvakken. Door deze transferopdrachten via het GRRIM model aan te bieden verschuift de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk van leerkracht naar leerling. Hierdoor zorgt de leerkracht er expliciet voor dat de leerlingen veelvuldig de leesstrategieën toepassen (Förner en Van de Mortel, 2011).

In de onderzoeksgroep zal een vragenlijst worden afgenomen om inzicht te krijgen hoe de leerlingen de interventies ervaren (bijlage 5). Door middel van deze vragenlijst verzamelt de onderzoeker nauwkeurig informatie over de ervaringen van het werken met een stappenplan, transferopdrachten en een gekopieerde tekst. De leerlingen vormen de belangrijkste bron van informatie om te zien in hoeverre deze interventies een positieve bijdrage leveren aan het bewust gebruiken van leesstrategieën bij de teksten van de zaakvakken. De vragenlijst bestaat uit vier gesloten vragen aangevuld met vier open vragen. Deze vragen dienen als toelichting op de gesloten vragen (Harinck, 2010).

Na het invullen van de vragenlijst wordt er met de zes leerlingen van de onderzoeksgroep een semi-gestructureerd interview afgenomen. Het semi-gestructureerde interview heeft een onderwerp en een aantal hoofdvragen die aan de orde moeten komen (Harinck, 2010). De interviewer bepaalt het doel en het verloop van het gesprek. Op deze manier voorziet de onderzoeksgroep de

onderzoeker van inzichten en ervaringen over de gepleegde interventies. In bijlage 6 is het interviewschema weer gegeven, hierin zijn de vragen opgenomen die de onderzoeker in ieder geval wil stellen. Het interviewschema zorgt er voor dat de onderzoeksgroep op een vergelijkbare manier de vragen voorgelegd krijgt. Dit zorgt voor betrouwbare uitkomsten. De interviews worden opgenomen zodat een critical friend deze ruwe data kan naluisteren om te controleren of de onderzoeker dit in hoofdstuk 4 op juiste wijze samenvat.

Het leerkrachtengedrag van de onderzoeker is een belangrijk onderdeel van dit onderzoek. Om de transferopdrachten volgens het GRRIM model uit te kunnen voeren moet de leerkracht aan bepaalde eisen voldoen. Deze voorwaarden zijn weergegeven in een observatielijst, opgesteld door opgesteld door van Förrer en Van de Mortel (2011) (bijlage 8). Deze observatielijst is aangepast door de onderzoeker zodat de andere interventies, beschreven in deelparagraaf 3.2, erin verwerkt zijn. Om het leerkrachtengedrag te analyseren en eventueel bij te stellen is het van belang dat iemand de onderzoeker komt observeren met als leidraad deze observatielijst. De observatie zal meerdere malen uitgevoerd worden. De leerkracht op school X die de onderzoeker komt observeren is tevens SVIB begeleider en dus in staat om kritisch te observeren en de onderzoeker te bevragen over haar leerkrachtengedrag. Op deze manier kan de onderzoeker gericht reflecteren op haar eigen handelen. Hierdoor zal ze antwoord krijgen op de deelvraag wat het inzetten van leesstrategieën bij teksten van de zaakvakken vraagt van haar klassenorganisatie en leerkrachtengedrag.

De Lange (2011) concludeert dat de validiteit en betrouwbaarheid zal afnemen als er slechts uit een perspectief wordt geobserveerd. Om dit te ondervangen en de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen observeert ook een critical friend de les naar aanleiding van het observatieschema. Op deze manier wordt er vanuit meerdere perspectieven gekeken. De data van de verschillende betrokkenen worden hierna met elkaar vergeleken en geanalyseerd. Op grond van deze gegevens zal de onderzoeker samen met haar critical friends de beginmeting, met betrekking tot haar GRIMM leerkrachtengedrag en klassenorganisatie, in kaart brengen middels een kwaliteitskaart (bijlage 7). Deze kwaliteitskaart is afgeleid vanuit de observatielijst. Door deze kwaliteitskaart wordt ook de eindmeting in beeld gebracht. Op deze

manier wordt de ontwikkeling van de leerkracht, wat betreft deze vaardigheden, helder weergegeven.

De laatste manier om data te verzamelen zal gebeuren middels het bijhouden van een logboek (bijlage 9). Hierin wordt beschreven hoe de interventies verlopen tijdens de lessen van de zaakvakken. Dit logboek vormt een heldere terugblik op de gegeven lessen en zorgt voor een gedetailleerd overzicht van het proces. De Lange (2011) beschrijft dit proces als waardevol omdat hierin betekenisvolle momenten worden gedocumenteerd.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid verwijst naar de herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van een meting (Harinck, 2009). Met validiteit kijken we of het instrument daadwerkelijk meet wat we willen meten (Harinck, 2009). Betrouwbaarheid en validiteit waren het uitgangspunt tijdens het opstellen van de vragenlijst, het interviewschema en de observatielijst. De critical friends van de onderzoeker hebben de validiteit en betrouwbaarheid nauw in de gaten gehouden tijdens alle facetten van dit praktijkonderzoek. Door meerdere instrumenten in te zetten op eenzelfde onderzoeksvraag wordt er rekening gehouden met de triangulatie. De onderzoeker kijkt vanuit verschillende invalshoeken naar haar data en brengt systematiek aan in het verzamelen van de data. Dit wordt gedaan door gegevens te verzamelen op een gestructureerde manier, namelijk door een vragenlijst, een interview, meerdere observaties en een logboek. Dit zal zorgen voor krachtige onderzoeksresultaten. De kennis en de resultaten die uit dit onderzoek worden verkregen zijn niet generaliseerbaar (de Lange, 2010). De conclusies die uit dit onderzoek getrokken worden zijn gebonden aan de context waarin dit onderzoek plaatsvindt. Deze resultaten leveren hopelijk inzichten op die van belang zijn voor het team van school X.

3.6 Ethische aspecten

Tijdens dit onderzoek wordt er rekening gehouden met verschillende ethische aspecten. De onderzoeksgroep bestaat uit 6 leerlingen, allen uit groep 8, de collega die komt observeren, de critical friends en de onderzoeker zelf. Iedereen die

betrokken is bij het onderzoek is geïnformeerd over het doel van het onderzoek. De ouders van de leerlingen in kwestie en het gehele team van school X worden op de hoogte gesteld door de onderzoeker. Naar verwachting hebben de collega's van de onderzoeker ook profijt van de opgedane kennis en praktijkervaring van dit onderzoek. Deze kennis en aanbevelingen zal met hen worden gedeeld door deze te presenteren tijdens een teamvergadering. Op deze manier kunnen de collega's hier hun voordeel mee doen door ook bewust in te zetten op leesstrategieën bij alle soorten teksten die in het onderwijs aan bod komen. Het onderzoek zal zorgvuldig worden uitgevoerd. De onderzoeker zal op een verantwoorde en professionele wijze de data verzamelen, analyseren en verwerken zoals hierboven beschreven staat. Er zal zorg worden gedragen voor de juiste bronvermelding via de APA normen. De uitkomsten en gegevens verkregen tijdens dit onderzoek worden niet veranderd of aangepast. Er zal vertrouwelijk met deze gegevens om worden gegaan.

3.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven hoe dit onderzoek is opgezet. Daarnaast wordt er weergegeven op welke manier er gedurende dit onderzoek data wordt verzameld en welke onderzoeksinstrumenten hiervoor gebruikt worden om de kwaliteit te kunnen waarborgen.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten en bevindingen van het uitgevoerde onderzoek weergegeven en toegelicht. Daarnaast bevat het conclusies op dataniveau.

4.1 De interventieperiode

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode van 17 februari 2014 tot 4 april 2014. Gedurende deze periode heeft de onderzoeker twee keer per week een transferopdracht ingezet bij teksten van de zaakvakken via het GRIMM model (Förrer en Van de Mortel, 2011). Ook andere interventies, zoals beschreven staan in deelparagraaf 3.2, stonden centraal tijdens deze lessen. In verband met de voorjaarsvakantie is er een lesweek uitgevallen waardoor de interventieperiode 6 weken heeft geduurd. De antwoorden op de vragenlijst, de interviews en de observaties heeft de onderzoeker samengevat. Een voorbeeld van een ingevulde vragenlijst en observatielijst zijn in dit onderzoek opgenomen als bijlage 11 en 12.

4.2 De vragenlijst

Om inzicht te krijgen in hoe de leerlingen het gebruik van leesstrategieën bij de teksten van de zaakvakken ervaren, hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld. De vragen hebben betrekking op wat de leerlingen vinden van de gepleegde interventies. Deze vragenlijst is de leerlingen zes weken na de start van de interventieperiode voorgelegd. De data zal per vraag worden geordend. Tevens wordt ook de informatie weergegeven die verkregen is met de interviews, als deze betrekking heeft op de betreffende vraag.

- Vraag: Wat vind je van de gekopieerde teksten?

Zes leerlingen geven aan het gebruik van gekopieerde teksten zinvol te vinden binnen de lessen van de zaakvakken. Vier leerlingen beschrijven dat ze door het onderstrepen van woorden of zinnen de tekst beter onthouden. Twee leerlingen vinden het fijn om aantekeningen te maken tijdens het lezen van de tekst. Op deze manier kunnen ze voor zichzelf aangeven wat belangrijke delen in de tekst zijn of welke vraag er in hen op komt. Wel beschrijven twee leerlingen dat ze het lezen met gekopieerde teksten langer vinden duren en hierdoor niet altijd meer toe aan de vragen in hun schrift.

- Vraag: Wat vind je van het gebruik van het stappenplan?

Drie van de zes leerlingen vinden het gebruik van het stappenplan zinvol. Zij geven aan dat het stappenplan hen houvast biedt om deze leesstrategieën ook daadwerkelijk toe te passen. Een leerling geeft aan het stappenplan alleen te gebruiken voor het lezen, om zo te kijken naar de titel, tussenkopjes en foto's. Op deze manier weet ze waar de tekst over gaat. Twee leerlingen vinden het stappenplan niet zinvol waardoor ze er geen gebruik van maken. Opvallend is dat deze leerlingen in aanpak 3 (groepsplan, 2014) zitten bij begrijpend lezen. Dit zijn de leerlingen die werken op het hoogste cognitieve niveau in de klas.

- Vraag: Wat vind je ervan dat de pictogrammen van de leesstrategieën (vragen stellen, verbinden, samenvatten) in de klas hangen?

Vier leerlingen vinden dit niet zinvol. Zij beschrijven er alleen naar kijken wanneer de leerkracht er naar wijst. Uit zichzelf bekijken ze deze pictogrammen niet. Twee leerlingen vinden het echter wel zinvol. Een leerling geeft hier geen verklaring voor. De ander geeft aan hierdoor vaker een strategie uit zichzelf toe te passen.

- Wat vind je van de nieuwe opdrachten (transferopdrachten) die we gebruiken bij de teksten van de zaakvakken?

Alle leerlingen geven aan dat ze deze opdrachten zinvol vinden. Dit beargumenteren ze door afzonderlijk van elkaar op te schrijven dat ze door deze opdrachten de tekst beter bestuderen en lezen. Vier van de zes leerlingen beschrijven dat ze door deze opdrachten de tekst meer dan één keer lezen. Drie van hen zeggen hierdoor belangrijke woorden te onderstrepen en aantekeningen te maken. Alle leerlingen geven aan de lessen leuker te vinden door de opdrachten en dat ze hierdoor meer over het onderwerp van de tekst te weten komen. Ook geven vier leerlingen aan dat de coöperatieve werkvorm, die vaak wordt gebruikt voor deze opdrachten, de opdracht nog leuker maken. Drie leerlingen geven aan dat ze de tekst beter onthouden.

- Welke leesstrategieën (vragen stellen, verbinden, samenvatten) zorgen ervoor dat jij de tekst van de zaakvakken beter kan begrijpen?

Zes leerlingen hebben hierbij de strategie 'samenvatten' aangekruist. Drie leerlingen geven aan dat ze door te onderstrepen en aantekeningen te maken de tekst beter kunnen onthouden. Twee leerlingen zijn van mening dat ze door de tekst in eigen woorden samen te vatten beter weten waar de tekst over gaat. Eén leerling geeft aan samenvatten wel zinvol te vinden maar vindt dit te moeilijk. Drie leerlingen vertellen dat ze deze strategie zich eigen maken door deze veel te oefenen. Twee leerlingen hebben de strategie 'verbinden' aangekruist. Hiervoor geven ze geen verdere uitleg. Drie leerlingen hebben 'vragen stellen' aangekruist. Eén leerling beschrijft dat deze strategie hem helpt om antwoorden te vinden op zijn gestelde vragen en daardoor de tekst beter leest. Alle leerlingen geven wel aan dat ze door middel van oefening vaardiger worden in het uitvoeren van één van de drie strategieën, waarbij de strategie 'samenvatten' het sterkst is gegroeid aldus de leerlingen.

Samengevat kunnen we stellen dat de leerlingen de transferopdrachten en gekopieerde teksten als zinvol beschouwen. De gekopieerde teksten leveren de leerlingen de mogelijkheid aantekeningen te maken en hoofdpunten te onderstrepen. De transferopdrachten zorgen op een leuke manier voor een gerichte oefening van een strategie. De leerlingen geven aan door deze oefening vaardiger te worden in deze vaardigheid.

4.3 Het interview

Naar aanleiding van de vragenlijst zijn de desbetreffende leerlingen geïnterviewd. Alle leerlingen kunnen aangeven wat er in de interventieperiode is veranderd tijdens de lessen van de zaakvakken. De leerlingen wordt gevraagd om de foto's van de gepleegde interventies in volgorde te leggen van zinvol naar minder zinvol. Hierbij geven vier leerlingen de volgorde als volgt aan; transferopdrachten, gekopieerde teksten, stappenplan en pictogrammen. Twee leerlingen leggen de volgorde van gekopieerde teksten, transferopdrachten, stappenplan en pictogrammen neer. Vier leerlingen benoemen het werken met gekopieerde teksten als 'fijn'. Zij vinden het eenvoudig om woorden te onderstrepen die ze belangrijk vinden en functioneel om aantekeningen te maken bij stukken tekst die veel feitenkennis bevatten. Vier

leerlingen zijn van mening dat ze de teksten van de zaakvakken aandachtiger lezen en alinea's die zij niet begrijpen opnieuw of langzamer lezen. De transferopdrachten worden als 'leuk' bestempeld. Bij doorvragen komt er bij drie leerlingen naar voren dat de transferopdrachten handig zijn om een strategie als samenvatten te oefenen. Ze geven aan actiever met de tekst bezig te zijn dan voorheen.

Leerlingen geven aan het fijn vinden dat de groepsleerkracht de leesstrategie 'modelend' voordoet. Ze ervaren het als prettig hier een 'voorbeeld' van te zien. Daarnaast vinden alle leerlingen het leuk om in samenwerking met andere leerlingen deze strategie te oefenen. Dit helpt hen als ze het zelf niet weten. Vier leerlingen vinden het leerzaam dat de leerkracht de doelen op het bord schrijft zodat ze weten wat ze deze les gaan leren. Twee van hen geven aan hierdoor gemotiveerder te zijn. Drie leerlingen vertellen dat het beeldmateriaal voor het lezen van de tekst, over het betreffende onderwerp, hen meer kennis geeft over het onderwerp waardoor ze de tekst beter begrijpen. Geen enkele leerling vindt de lijst met moeilijk woorden prettig werken. Echter, als onderzoeker hier tijdens de interviews naar vraagt geven vier leerlingen wel aan deze woordenlijst te gebruiken.

Kort samengevat kunnen we stellen dat de leerlingen het fijn vinden als de leerkracht zijn denkstappen laat zien bij het voordoen van een strategie. De leerlingen vinden het verder functioneel om beeldmateriaal voor het lezen te zien over het onderwerp van de tekst. Dit geeft hen meer kennis en kunnen hierdoor de tekst beter begrijpen.

4.4 De observatielijst

Er is in de eerste, derde en laatste week van de interventieperiode een transferopdracht volgens het GRIMM model geobserveerd door een video interactiebegeleider. Zij heeft het gedrag van de leerkracht en de leerling geobserveerd tijdens deze lessen.

4.4.1 Eerste observatie

De eerste observatie is tevens de eerste zaakvakles waarbij er wordt gewerkt met een transferopdracht. Hiervoor is bewust gekozen zodat deze observatie als beginmeting kan dienen.

Tijdens de observatie komt naar voren dat de leerkracht de fase voor het lezen van de tekst netjes volgt aan de hand van het GRIMM model. De fase tijdens het lezen verloopt rommelig. De leerlingen worden niet in de gelegenheid gesteld om de strategie 'vragen stellen' hardop denkend voor te doen. De leerkracht geeft maar drie leerlingen feedback op hun geoefende strategie. De kinderen zijn wel betrokken tijdens de les. Ze stellen vragen aan medeleerlingen of de leerkracht en behandelen de tekst actief door aantekeningen te maken.

4.4.2 Tweede observatie

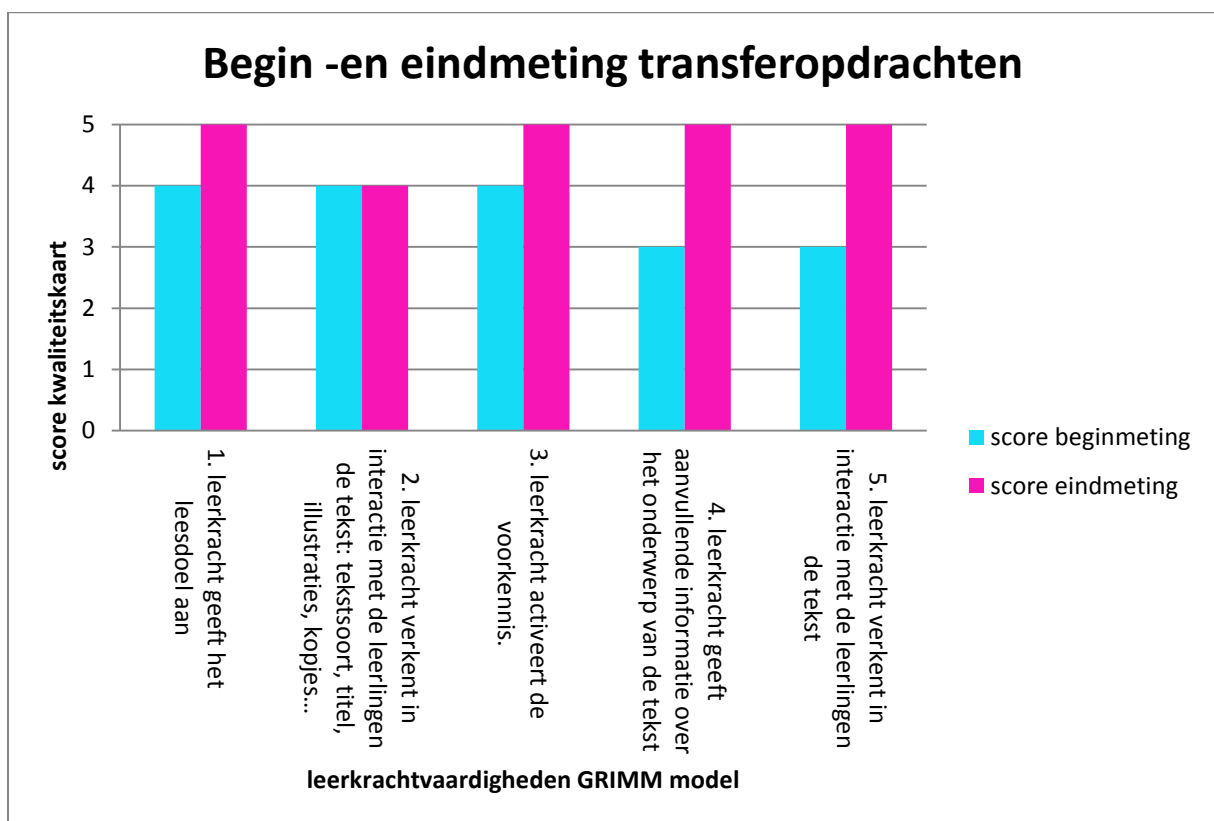
De leerkracht geeft duidelijk de leerdoelen aan van de les en refereert hier aan bij de reflectie op de tekst. De kinderen kunnen goed aangeven of de doelen zijn behaald en wat ze precies van de tekst hebben geleerd. Hierbij zien de leerlingen duidelijk het nut van de strategie 'samenvatten'. De leerkracht geeft de woordenlijst met moeilijke woorden aan de leerlingen maar gaat hier te weinig op in. Hierdoor mist ze de mogelijkheid om de woordenschat uit te breiden. De leerlingen zijn erg enthousiast over de transferopdracht, dit is te merken aan de kreet 'leuk' en ze zoeken een medeleerling op om in tweetallen meteen aan de slag te gaan. Deze samenwerking verloopt erg goed.

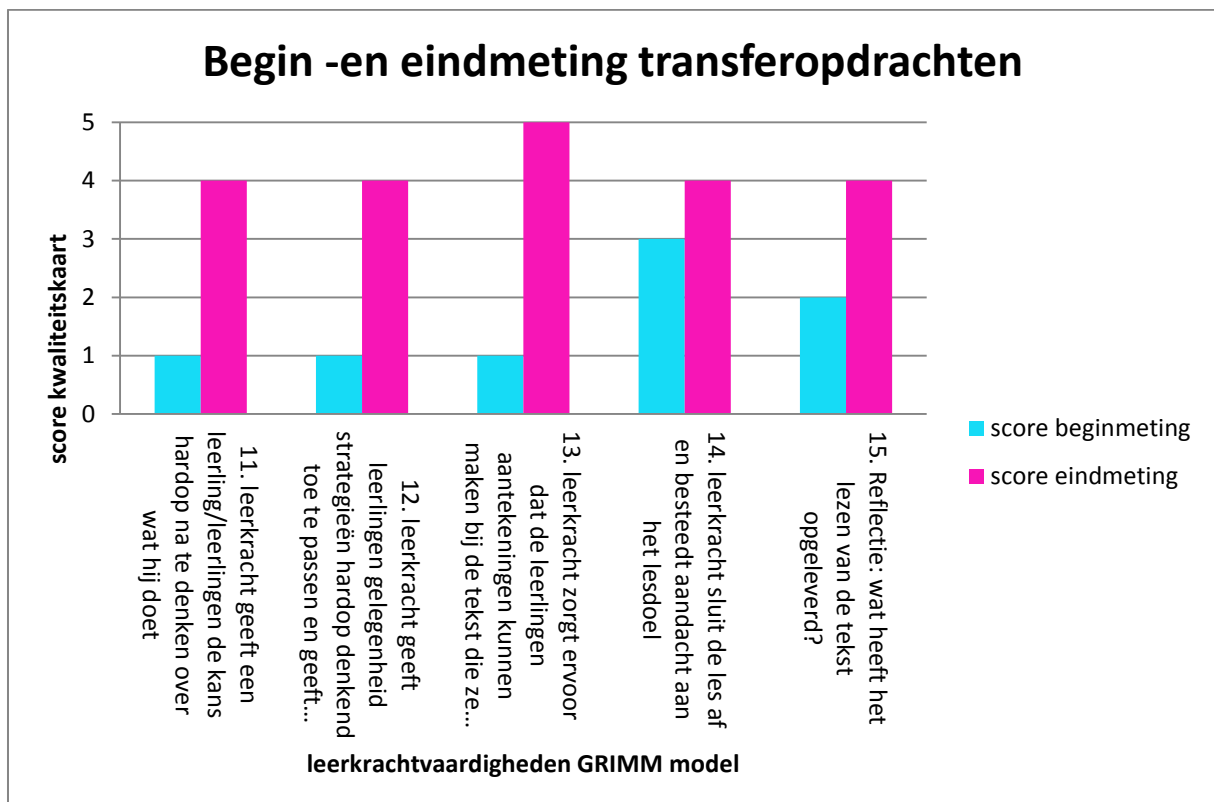
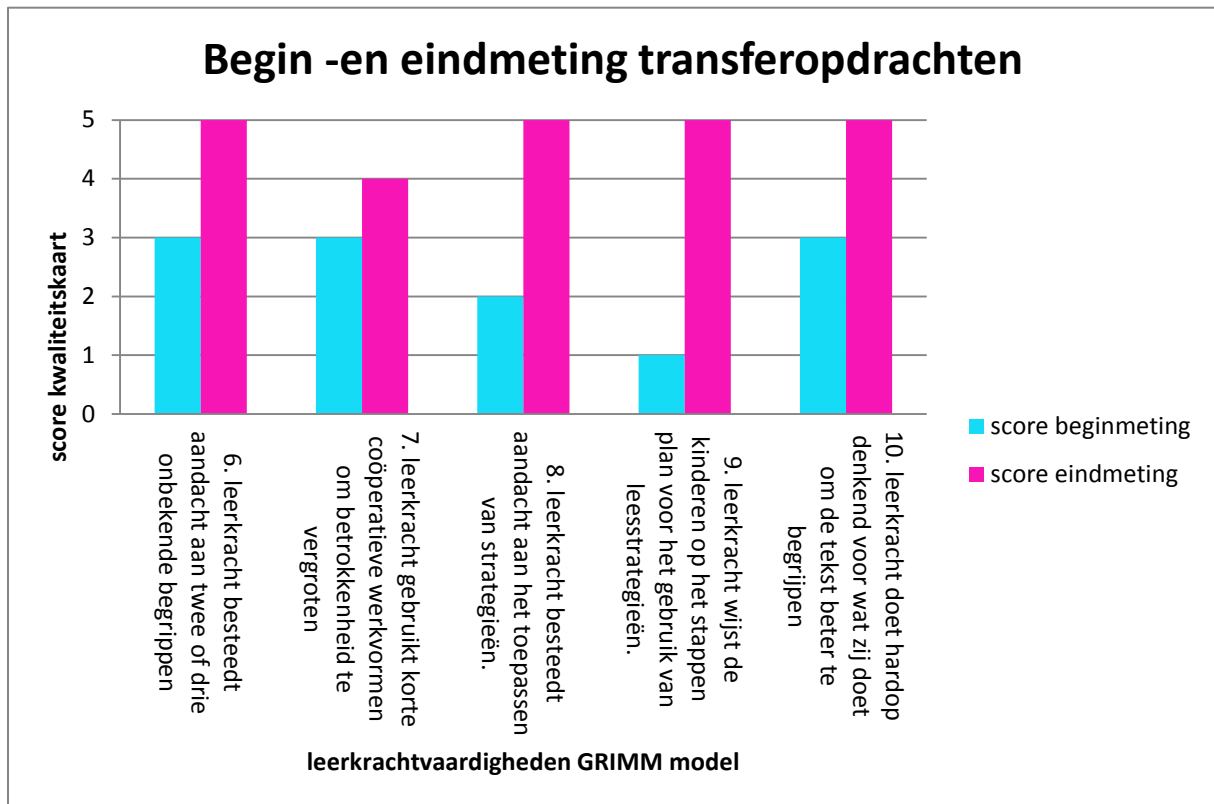
4.4.3 Derde observatie

De derde observatie is tevens de laatste zaakvakles waarbij er wordt gewerkt met een transferopdracht. Een bewuste keuze zodat deze observatie als eindmeting kan dienen. Tijdens de derde observatie komt naar voren dat de leerkracht de verschillende fasen van het GRIMM volgt. Het activeren van de voorkennis, het geven van aanvullende informatie en het uitleggen van onbekende begrippen, komen meerdere malen terug in deze fase. De leerkracht doet de strategie 'samenvatten' hardop denkend voor en stelt de leerlingen in de gelegenheid om deze vaardigheid te oefenen. Hierop geeft de leerkracht gerichte feedback. Tijdens de les zijn de leerlingen betrokken. Dit is te zien aan hun actieve houding. Ze lezen met een pen in de hand, maken aantekeningen, onderstrepen woorden of zinnen in de tekst en praten hierover.

4.5 De kwaliteitskaart

Hieronder wordt de begin- en eindmeting weergegeven op basis van de opgestelde kwaliteitskaart. Hieraan is af te lezen dat de onderzoeker een duidelijk groei doormaakt op de leerkrachtvaardigheden vanuit het GRIMM model. Deze vaardigheden heeft de onderzoeker tijdens de interventieperiode 12 keer kunnen oefenen.





4.6 Het logboek

Gedurende de interventieperiode heeft de onderzoeker een logboek bijgehouden. Hieronder worden bijzonderheden uit dit logboek beschreven.

In de eerste week ondervindt de onderzoeker moeilijkheden bij het volgen van de lesfasen van het GRIMM model. Vooral de punten 11, 12 en 13 van de observatielijst worden onvolledig uitgevoerd. Om dit gedrag aan te passen besluit de onderzoeker vanaf dat moment de lessen voor te bereiden aan de hand van het observatieschema en deze tijdens de lessen bij zich te houden zodat er geen onderdeel wordt vergeten. Dit levert succeservaringen op voor de onderzoeker. In de tweede week gebruikt ze deze observatielijst nog als geheugensteun maar de daarop volgende lessen is dit niet langer nodig om toch alle observatiepunten uit te voeren. Uit het logboek komt naar voren dat de onderzoeker duidelijk de meerwaarde ervaart van aandacht besteden aan de voorkennis en achtergrondkennis en de daarbij behorende woordenschat. Zij verkent elke les begrippen waarvan de betekenis niet in de tekst aan de orde komt, maar die leerlingen wel moeten kennen om de tekst te kunnen begrijpen. Achtergrondkennis en woordenschat komen dus in de beginfase van de les integraal aan de orde. Een bewuste keuze van de onderzoeker, omdat uit onderzoek blijkt dat wanneer leerlingen te weinig kennis en woordenschat in huis hebben om de tekst te kunnen lezen ze geen gebruik kunnen maken van leesstrategieën (Förrer en Van de Mortel, 2010). Deze meerwaarde wordt bevestigd door reacties van de leerlingen. Drie leerlingen geven namelijk aan dat ze door de filmpjes geïnteresseerder zijn in het onderwerp en daardoor met meer plezier de tekst gaan lezen.

In het logboek wordt meerdere malen aangehaald dat de onderzoeker meer tijd kwijt is met het voorbereiden van teksten. Dit heeft te maken met zoeken van passend beeldmateriaal om de voorkennis of achtergrond kennis uit te breiden en het voorbereiden van de teksten via het GRIMM model. De gemiddelde lessen van de zaakvakken duren nu langer. Voor de interventieperiode duurde gemiddeld de les een uur, op de nieuwe manier neemt dit twintig minuten langer in beslag. Doordat de

onderzoeker dit te lang vindt en de kinderen niet anderhalf uur hun aandacht erbij kunnen houden, wordt vaak het opdrachtenschrift naar de weektaak verplaatst. De onderzoeker geeft verder in het logboek aan dat ze het prettig vindt dat leerlingen de teksten zo enthousiast en actief benaderen. De leerlingen geven positieve reacties over de transferopdrachten. Vooral omdat deze opdrachten vaak samenwerkend gemaakt kunnen worden. De volgende quote van de onderzoeker vat deze gegevens mooi samen: "Ik heb een trots gevoel wanneer ik de leerlingen observeer als ze tekst aan het lezen zijn of bezig zijn met de transferopdracht. Ze zijn allemaal betrokken en samenwerkend aan de slag. Het is mooi om te zien dat iedere leerling actief bezig is met de tekst".

4.7 Samenvatting

Dit hoofdstuk bevat een analyse van de verzamelde data en conclusies op dataniveau. Tijdens dit onderzoek heeft de onderzoeker veel ruwe data verkregen. Deze data zal gedurende vijf jaar worden bewaard en is op te vragen bij de onderzoeker.

Hoofdstuk 5 Beantwoording van de deelvragen en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag aan de hand van de eerder gestelde deelvragen, die betrekking hebben op dit praktijkonderzoek. Hierbij worden de onderzoeksresultaten in verband gebracht met het theoretisch kader.

5.1 Beantwoording op de deelvragen

Deelvraag 1:

- Wat wordt er verstaan onder leesstrategieën en hoe kunnen deze aangeboden of ingezet worden bij teksten van zaakvakken?

Vanuit de literatuurstudie kan er worden geconstateerd dat het gebruik van leesstrategieën een hulpmiddel is dat de lezer kan helpen een tekst beter te begrijpen. Leesstrategieën sturen het denken tijdens het lezen en helpen de lezer betekenis te geven aan de tekst (Förrer, 2011). Deze strategieën zorgen ervoor dat de lezer continu nadenkt over de inhoud van een tekst en daardoor actief blijft tijdens het lezen. Deze bevindingen zijn terug te zien in het gedrag van de leerlingen tijdens de observaties (paragraaf 4.4). Ze lezen met een pen of stift in de hand en maken tijdens het lezen bovendien aantekeningen of onderstrepen woorden en zinnen. Tijdens de transferopdrachten zijn de leerlingen actief bezig met de tekst. Vooral door met medeleerlingen over de tekst te spreken en de transferopdracht te maken, lijken ze tot meer begrip te komen. Dit uit zich in het maken van een correcte samenvatting of het reproduceren van de tekst tijdens vragen. De leerlingen geven zelf geven aan actiever met de tekst bezig te zijn door gebruik te maken van leesstrategieën. De leerlingen lezen veel gericht om antwoord te vinden op hun vragen of door bijvoorbeeld aantekeningen te maken en belangrijke woorden te onderstrepen.

Een goede lezer past leesstrategieën flexibel toe en gebruikt ze door elkaar. Pas wanneer dit gebeurt, noemen we het gebruik van leesstrategieën een vaardigheid. Dit is tijdens het onderzoek nog niet volledig van belang geweest. De leerlingen hebben elke les een afzonderlijke strategie aangeboden gekregen en geoefend. Voor de leerlingen is het dus nog geen volledig geautomatiseerde vaardigheid. Wanneer

we een vaardigheid veel oefenen worden de neurale verbindingen in de hersenen sterker en voeren we de vaardigheid steeds gemakkelijker uit (Förrer en Van de Mortel, 2011). Dit inzicht onderstreept het belang van leesstrategieën automatiseren bij het leren lezen. Dit sluit aan bij de visie van de onderzoeker. Aangeleerde strategieën kunnen pas een vaardigheid worden wanneer leerlingen dit goed beheersen en in veelvoud toe kunnen passen.

Deze kenmerken zijn terug te zien aan het gedrag van de leerlingen. Doordat drie leesstrategieën tijdens dit onderzoek meerdere malen zijn geoefend, geven de leerlingen aan vaardiger te worden in het gebruik van deze strategieën. Wanneer de leerlingen de verschillende strategieën goed onder de knie hebben kunnen zij deze automatisch gaan inzetten. Dit houdt in dat leerlingen afhankelijk van de tekst, hun leesvaardigheid en eigen voorkeur, de strategie gebruiken die hen het beste helpt de tekst te begrijpen.

Op basis van een 'brede' en geïntegreerde visie op het leesonderwijs, besteden leerkrachten ook bij het lezen van andere teksten bij zaakvakken aandacht aan het gebruik van strategieën (Förrer, 2011). In landen als Amerika en Canada, vindt begrijpend lezen al voornamelijk plaats tijdens de lessen in andere vakken. Dit wordt gericht gedaan om geleerde vaardigheden te oefenen bij verschillende soorten teksten. De vaardigheden die de leerlingen leren bij de lessen begrijpend lezen moeten voortdurend worden ingezet bij andere functionele teksten (Robbe, 2011). De leerkracht dient hierbij regelmatig een korte instructie te geven over begrijpend leesstrategieën en leerlingen de strategieën veelvuldig te laten toepassen op verschillende soorten teksten (Ahlers, 2009). De onderzoeker heeft ervaren dat de transfer van belang is om het uiteindelijke doel van begrijpend lezen te behalen, namelijk dat leerlingen de verworven leesvaardigheden kunnen inzetten in verschillende situaties. Een belangrijke factor om die bewuste transfer te bewerkstelligen is volgens Förrer en Van de Mortel (2011) de leerkracht. De onderzoeker heeft om deze reden bewust gekozen voor het gebruik van transferopdrachten. Door deze opdrachten leren de leerlingen de aangeleerde leesstrategieën toe te passen in een andere situatie. Dit geeft de onderzoeker een houvast om deze situatie te creëren.

Deelvraag 2:

- Wat vraagt de inzet van leesstrategieën bij teksten van de zaakvakken van de klassenorganisatie en het leerkrachtengedrag van de onderzoeker?

Uit onderzoek blijkt dat leerkrachtvaardigheden van invloed zijn op het verwerven van begripvaardigheid (Vernooy, 2010). Ten eerste moet de leerkracht kansen zien en aangrijpen om bij andere teksten de leesstrategieën expliciet te laten toepassen. De onderzoeker ervaart dat het toepassen van transferopdrachten haar houvast biedt om deze cruciale vaardigheid, die een leerkracht zou moeten beheersen, te ondersteunen. Als groepsleerkracht is ze in staat hiervoor te zorgen mits ze hiervoor bewust tijd inplant. Dit heeft de onderzoeker gedaan door tijdens de interventieperiode de transferopdrachten standaard in te roosteren. Wanneer ze op het rooster staan, word je als leerkracht verplicht deze opdrachten uit te voeren.

Het doel van het onderwijs in begripvaardigheden is dat leerlingen kennis, vaardigheden en strategieën ontwikkelen, zodat ze goede zelfstandige lezers worden. Voor het verbeteren van het begripvaardigheden moet er op diverse fronten tegelijk gewerkt worden. Het heeft geen zin om leerlingen strategieën aan te leren zonder veel aandacht te besteden aan de ontwikkeling van kennis van de wereld en bijbehorende woordenschat (Förre en Van de Mortel, 2011). Tijdens het inzetten op transferopdrachten heeft de onderzoeker dit voorop gesteld. De teksten van de zaakvakken bieden de onderzoeker namelijk kansen genoeg om te zorgen voor kennisverwerving en uitbreiding van de woordenschat. Hier moet duidelijk voorop staan dat strategieën niet door leerlingen worden gebruikt als de tekst te veel onbekende woorden bevat of wanneer kinderen te weinig (voor) kennis hebben over het onderwerp (Förre en Van de Mortel, 2011). De leerkracht moet dus voor en tijdens het lezen van de tekst aandacht besteden aan de kennis en woordenschat die nodig zijn voor de leerlingen om de tekst te kunnen begrijpen. Het is noodzakelijk dat de onderzoeker deze kennis aanvult, verrijkt en verdiept. De onderzoeker heeft dit gedaan door bewust in te zetten op beeldmateriaal dat zorgt voor kennisuitbreiding voorafgaand aan het lezen van de tekst. Dit maakt dat de leerlingen meer kennis hebben om de tekst beter te kunnen begrijpen en hierdoor wel leesstrategieën inzetten om de tekst actiever te lezen. Door daarnaast gebruik te maken van een

woordenlijst, waarbij steeds vier moeilijke woorden in de tekst worden uitgelegd, komt de onderzoeker tegemoet aan de verkenning van begrippen. De onderzoeker verkent begrippen die in de tekst niet worden verklaard, maar die leerlingen wel nodig hebben om de tekst te kunnen begrijpen. De leerlingen vinden dit een fijne manier van werken. Ze geven aan door deze voorbereiding zich 'makkelijker' op de tekst te kunnen richten.

Verder is het van belang dat een leerkracht inzet op effectieve instructie. Modeling is een 'evidence based' interventie voor het aanleren van leesstrategieën (Fisher, Frey en Lapp, 2009). De onderzoeker heeft ervaren dat deze leerkrachtvaardigheden alleen maar groeien wanneer het in veelvoud geoefend en uitgetoetst wordt. Deze groei is te zien in deelparagraaf 4.5.

Deelvraag 3:

- Hoe ervaren de leerlingen het gebruik van leesstrategieën bij de teksten van deze zaakvakken?

Gedurende de interventieperiode blijkt dat het toepassen van leesstrategieën een betrokken en actieve houding vereist van de leerlingen tijdens het lezen. Door het inzetten van transferopdrachten hebben de leerlingen dit kunnen ervaren. Dit heeft een positieve uitwerking. De leerlingen zijn enthousiast over deze opdrachten. Ze geven aan dat de lessen van de zaakvakken hierdoor leuker en zinvoller worden. De onderzoeker heeft ervaren dat de leerlingen allemaal betrokken zijn bij deze lessen. Alle leerlingen zijn actief bezig, dit is te zien aan de gekopieerde teksten. Na het lezen van de teksten staan hier aantekeningen op en is duidelijk zichtbaar dat de leerlingen belangrijke informatie hebben onderstreept of gemarkeerd. Kinderen geven aan hierdoor de tekst beter te lezen.

De onderzoeker heeft gemerkt dat het belangrijk is dat leerlingen zich realiseren hoe strategieën werken wanneer ze aan het lezen zijn. Hierdoor zien de leerlingen het nut van leesstrategieën meer in. Van Elsacker (2002) geeft aan dat leesmotivatie en strategiegebruik sterk met elkaar samenhangen. De onderzoeksgroep laat zien gemotiveerder te zijn leesstrategieën te gebruiken omdat ze ervaren dat het samenvatten van de tekst een positieve uitwerking heeft op het onthouden van hoofdpunten uit een tekst. Tijdens de interventieperiode heeft de onderzoeker

gemerkt dat vooral de strategie 'samenvatten' door de kinderen wordt gewaardeerd. Door actief bezig te zijn met deze strategie zijn de leerlingen gekomen tot het beter reproduceren van de tekst. Iets wat bij de zaakvakken van essentieel belang is. Dit hebben de leerlingen aangegeven tijdens het interview. Zij hebben ervaren dat de strategie 'samenvatten' pas echt goed wordt beheerst als ze deze strategie veel toepassen.

De pictogrammen het stappenplan hebben geen positieve uitwerking gehad op het gebruik van leesstrategieën. De onderzoeker vermoedt dat dit te maken heeft met de te korte interventieperiode. Wanneer de leerlingen hier vanaf de middenbouw al mee in aanraking komen zou dit mogelijk meer effect opleveren. Ditzelfde geldt voor het stappenplan. Ondanks deze uitkomst is de onderzoeker nog steeds van mening dat de pictogrammen en stappenplan kunnen worden omgezet naar bewuste handelingen van leerlingen. Deze interventie is gericht op het bieden van ondersteuning en houvast voor leerlingen. Mogelijk komt dit ook doordat de onderzoeker zelf meer de focus heeft gelegd op de gekopieerde teksten en de transferopdrachten.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag

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

- Op welke wijze kan de onderzoeker ervoor zorgen dat de leerlingen uit groep 8 de aangeleerde leesstrategieën inzetten bij de teksten van de zaakvakken?

Uit de literatuurstudie blijkt dat de vaardigheden die leerlingen leren bij de lessen begrijpend lezen voortdurend moeten worden ingezet bij andere functionele teksten (Robbe, 2011). De leerkracht dient hierbij regelmatig een korte instructie te geven over begrijpend leesstrategieën, met of zonder methode en laat leerlingen de strategieën veelvuldig toepassen op verschillende soorten teksten (Ahlers, 2009). Om dit te bewerkstelligen moet je als leerkracht kansen zien om bij andere teksten de leesstrategieën expliciet te laten toepassen. Het gebruik van transferopdrachten is hierbij een optie. Op deze manier zorg je als leerkracht ervoor dat leerlingen op een georganiseerde manier de gelegenheid krijgen om de geleerde leesstrategieën bij een ander vak toe te passen. Dit oefenen is essentieel voor de ontwikkeling van een

vaardigheid zeggen Vernooy (2007), Filipiak (2011) en Förrer en Van de Mortel (2011). Het gebruik van leesstrategieën is door de interventie 'transferopdrachten' toegenomen. Dit in combinatie met de transferopdrachten voorbereiden volgens het GRIMM model evenals de gekopieerde teksten heeft er in de onderzoeksgroep voor gezorgd dat de aangeleerde leesstrategieën worden ingezet bij de teksten van de zaakvakken.

5.3 Aanbevelingen

Dit praktijkgerichte onderzoek heeft aangetoond dat in groep 8 op basisschool X door het gebruik van transferopdrachten in combinatie met gekopieerde teksten, de leerlingen de aangeleerde leesstrategieën inzetten bij de teksten van de zaakvakken.

De onderzoeker heeft het werken met transferopdrachten als zeer waardevol ervaren. Ze heeft gemerkt dat leerlingen het nodig hebben om gestimuleerd te worden datgene wat zij hebben geleerd tijdens de begrijpend leeslessen ook daadwerkelijk toe te passen bij het lezen van andere teksten. De stap om zelfstandig een transfer te bewerkstelligen was voor de onderzoeker nog te groot. Door deze transferopdrachten uit de werkmap begrijpend lezen (Förrer en Van de Mortel, 2011) heeft ze houvast gekregen om volgens het GRIMM model te werken aan deze transfer.

Met deze kennis, inzichten en onderzoeksresultaten is de onderzoeker van mening dat iedere leerkracht een dergelijk transfer kan verzorgen. Juist doordat deze basisschoolleerkrachten elk vak geven kunnen deze kansen worden aangegrepen. Het is van belang dat leerkrachten dat ervaren en het belang hiervan inzien. Scholing en oefening in het geven van expliciete instructie evenals het model staan, zorgt ervoor dat leerkrachten deze vaardigheid eigen maken. De manier van instructie geven vraagt om een goede voorbereiding van de leerkracht. De leerkracht moet namelijk van tevoren een inschatting maken waar de kinderen moeite mee kunnen hebben en daarnaast weten welke extra kennis en de daarbij behorende woordenschat ze aan de orde moet stellen.

De onderzoeker wil verder met het implementeren van deze transfer. Hierbij is volgens haar van belang dat het geïsoleerd aanbieden van de strategieën, zoals dat nu gebeurt, niet te lang duurt. Het doel is dat leerlingen zo snel mogelijk de

leesstrategieën flexibel kunnen toepassen om teksten te begrijpen. Op deze manier slijpen ze in en worden ze geautomatiseerd tot routinematige leesvaardigheid.

5.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk is getracht de deelvragen en onderzoeksvraag te beantwoorden. Er zijn aanbevelingen gedaan hoe leerkrachten deze transfer zouden kunnen creëren. Verder heeft de onderzoeker aangegeven hoe ze de transfer in haar groep verder wil optimaliseren.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd en volgt een reflectie op het onderzoeksproces en de resultaten. Er wordt op verschillende niveaus gereflecteerd, waarbij onder meer de rol van de critical friends wordt beschreven.

Aan het einde van schooljaar 2012-2013 ben ik gestart met het proces rondom mijn praktijkgericht onderzoek. Tijdens de modules begrijpend lezen is mij duidelijk geworden dat het van belang is dat er een transfer van het geleerde plaatsvindt. Hierover ben ik gaan nadenken en ben tot de conclusie gekomen dat ik daar als leerkracht nog te weinig mee bezig ben. Ik voelde steeds meer de verantwoordelijkheid om deze transfer ook doelbewust in mijn klas te bewerkstelligen. Ik ben er namelijk van overtuigd dat de kwaliteit van deze hulp in hoge mate afhangt van de kennis en vaardigheid van de leerkracht. Zo ontstond het idee voor mijn onderzoeksvoorstel. Recente literatuur gaf mij inzicht om deze handelingsverlegenheid om te zetten in leerkrachtvaardigheden. Deze verdieping gaf mij voldoende houvast om hier daadwerkelijk een praktijkonderzoek aan te wijden. Met mijn toepassingsgerichte leerstijl wilde ik het gene dat ik las graag meteen in de praktijk toepassen. Door het schrijven van het onderzoeksvoorstel werd ik genoodzaakt deze actie uit te stellen. Het beschrijven van de onderzoeksmethodologie vond ik erg lastig. Ik vond het moeilijk om structuur aan te brengen in de systematiek van het verzamelen van gegevens. In mijn professioneel ontwikkelingsplan (Kerremans, 2013) heb ik mezelf ter doel gesteld vaker hulp van derden in te schakelen wanneer ik vast dreig te lopen. Zo heb ik veel aan mijn critical friends gehad bij het verwoorden van hoofdstuk 3. Door dit samen met hen goed te bekijken en zij mij bovendien kritische vragen over hebben gesteld, ben ik beter in staat geweest de manier van data-analyse te structureren en te onderbouwen. Vooral vragen die betrekking hadden op mijn leerkrachtengedrag hebben mij aan het denken gezet. Hoe moest ik over dit leerkrachtengedrag data gaan verzamelen? Dit was immers een belangrijk onderdeel van dit onderzoek, het leerkrachten gedrag moest aan een aantal voorwaarden voldoen. Een critical friend kwam met het advies om een observatielijst met deze voorwaarden op te stellen.

Het uitvoeren van de interventies in de praktijk gingen mij gemakkelijker af. Dit sluit namelijk goed aan bij mijn leerstijl 'doener' (Kolb 1983). Door de kennis die ik heb opgedaan over het begrijpend leesproces en de onderliggende vaardigheden die hierop van invloed zijn, ben ik gegroeid in het didactische competent zijn. Het aanbieden van transferopdrachten en het 'modellen' van leesstrategieën vragen namelijk om specifiek leerkrachtengedrag. Door de observaties in mijn klas heb ik deze vaardigheden steeds verder ontwikkeld. Bijvoorbeeld de vaardigheid dat je als leerkracht weet welke extra kennis en woordenschat aan de orde moet worden gesteld om kennis aan te vullen, te verrijken en te verdiepen. Op deze manier begrijpen de leerlingen de tekst beter en lezen actiever doordat ze leesstrategieën kunnen inzetten. Door dit elke keer uit te proberen en zo nodig mijn handelen aan te passen ben ik redelijk in staat geweest om de leerlingen hiermee effectief te kunnen helpen. Zo heb ik mijn handelen meteen de eerste week van de interventieperiode aangepast. Ik merkte dat ik onderdelen van GRIMM model vergat tijdens het inzetten van de transferopdrachten. Door de observatielijst tijdens mijn voorbereiding stapsgewijs af te werken ontstond er een lesvoorbereiding. Deze lesvoorbereiding hield ik tijdens de tweede week van de interventieperiode bovendien bij me tijdens het geven. Dit zorgde voor succeservaringen toen ik merkte dat ik alle stappen van het GRIMM model stapsgewijs kon doorlopen. In de vierde week van de interventieperiode was dit niet meer nodig en had ik de stappen eigen gemaakt.

Ik heb me verbaasd over de hoeveelheid data die de leerlingen tijdens de vragenlijst en interviews aandroegen. Ik had verwacht dat de leerlingen moeite zouden hebben met het verwoorden van hun ervaringen en dat ik meerdere vragen moest stellen om tot antwoorden te komen. Leerlingen uit groep 8 zijn goed in staat hun ervaringen te delen en te verwoorden. Dit maakte het voor mij als onderzoeker makkelijker om door te vragen. Wel had ik tijdens de eerste interviews moeite met de verschillende rollen als interviewer. Naast dat ik de vragensteller was en aandachtig moest luisteren naar de antwoorden moest ik hier ook adequaat op reageren. Daarnaast vond ik het in de gaten houden van het verloop van het interview ook een lastige taak. Hierin merk je dat ervaring zorgt voor verbetering. Je wordt handiger in de vaardigheid van het interviewen. Voor mij was het interviewschema een handige leidraad om alle vragen te stellen waar ik antwoord op wilde hebben.

Het is inspirerend om te zien dat je als leerkracht in een interventieperiode van slechts zes weken een verschil kan maken. Vooral de transferopdrachten aanbieden volgens het GRIMM zorgde voor een concrete verandering in de handelwijze van leerkracht en leerling. De kinderen zijn middels deze manier de teksten actiever gaan lezen. Ze hebben de afgelopen periode met een pen in de hand gelezen zodat ze aantekeningen konden maken en belangrijke passages konden onderstrepen. Het gebruik van pictogrammen en het stappenplan hebben we als klas niet tot een succeservaring kunnen maken. Het vermoeden dat dit te maken heeft met de te korte interventieperiode is voor mij als leerkracht zeker relevant. In de toekomst zou de school ervoor kunnen kiezen dergelijke interventies eerder in de schoolloopbaan te plegen. Tijdens mijn presentatie van dit praktijkonderzoek op zal ik dit advies ook aandragen.

Na het verzamelen van alle data heb ik getracht de theorie en data met elkaar te verbinden om op die manier antwoord te geven op mijn deelvragen en onderzoeksvraag. Gedurende deze fase heb ik mijn kritische onderzoekende houding verder kunnen ontwikkelen. Middels theoretische kennis en praktijkervaring ben ik in staat geweest om antwoord te geven op deze vragen. De antwoorden op deze vragen heb ik verkregen door kritisch na te denken over mijn ervaringen tijdens dit onderzoek endoor mezelf continue af te vragen of de manier waarop ik de interventies pleeg goed is voor mijn leerlingen. Daarnaast ben ik altijd nieuwsgierig geweest naar de data die dit onderzoek zou opleveren.

Het samenwerken met mijn critical friends, de observator en mijn studiebegeleider heb ik als prettig ervaren. Het samen zoeken naar oplossingen en verbetermogelijkheden vind ik een fijne manier van werken. Ik voel me zelfverzekerder wanneer ik mijn aanpak bespreek met anderen zodat zij hun visie daarover kunnen geven. Ik hecht waarde aan de visie van mensen die in mijn ogen veel kennis hebben over het onderwijs. Vooral leerkrachten die al ruime ervaring en dus bagage hebben opgedaan in het onderwijs vind ik hierbij goede sparringpartners. Ondanks dat ik het moeilijk vind goed om te gaan met kritiek, vraag ik regelmatig aan collega's wat ze van mijn aanpak vinden. Ik sta open voor hun feedback en probeer dit mee te nemen in mijn verdere handelen. Tijdens deze toets heb ik aan meerdere personen feedback gevraagd. De feedback van deze critical friends heeft mijn stuk overzichtelijker en inhoudelijk sterker gemaakt, ervoor gezorgd dat mijn data analyse

weloverwogen is aangepast en dat bovendien de triade is verweven. Mijn rol als critical friend heeft zich tijdens deze periode van mijn studie ook verder ontwikkeld. Daar waar ik vorig jaar nog feedback gaf op zakelijk taalgebruik en een consistent verhaal, ben ik nu beter in staat gerichte feedback te geven op de inhoud van een stuk. Ik neem informatie niet zonder meer aan. Ik probeer kritische vragen te stellen aan mijn critical friends om informatie te verhelderen maar ook te zorgen dat bronnen kritisch met elkaar worden vergeleken en beargumenteerd. Mijn studiebegeleider is voor mij ook echt een meerwaarde geweest tijdens het schrijven van het onderzoek. Haar kritische houding en altijd stimulerende woorden hebben mij in staat gesteld dit proces te volbrengen. Haar kwaliteiten zijn mijn valkuilen. Zij kan goed structuur aanbrengen wanneer ik even niet weet hoe verder te gaan. Tijdens de begeleidingsgesprekken had ik altijd veel vragen en twijfels maar door de waardevolle adviezen werden deze weggenomen en kon ik weer productief aan de slag.

Het schrijven en uitvoeren van dit praktijkonderzoek heeft mij veel kennis en ervaring opgeleverd. Het heeft veel tijd en inspanning gekost maar dat was deze waardevolle periode meer dan waard. Ik heb inzicht gekregen in het begrijpend leesproces en de onderliggende vaardigheden die daarbij van belang zijn en om als leerkracht te zorgen voor een beginnende transfer.

Literatuur

Aarnoutse, C., & Kapinga, T. (2006). *Begrijpend lezen 678*. Ridderkerk: Uitgever 678 Onderwijs Advisering.

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

Bouwers, H., & Goor van, H. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HBuitgevers.

de Lange, S. &. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Elsacker, W. (2002). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

expertisecentrum Nederlands. (2010). *Leerlijn 5 Begrijpend lezen*. Opgehaald van www.leerlijntaal.nl.

Filipiak, P. (2011). *(hardop)denkend leren lezen*. Helmond: onderwijs maak je samen.

Filipiak, P. (2006, februari). De didactiek van het 'Hardopdenkend (voor)lezen'. *Jeugd in School en Wereld*, pp. 20-23.

Filipiak, P. (2005). *Begrijpend lezen, leren lezen met leesstrategieën*. JSW, 12-15

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

Forrer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS.

Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2011). *Werkmap begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant..

Harcey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work; Teaching Comprehension To Enhance Understanding*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.

Heijdenrijk, M. (2011). *Lezen = Weten*. Vlissingen: Bazalt.

Marzano, R. (2004, augustus). *Building background knowledge for academic achievement*. Opgehaald van www.ascd.org.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications*. Washinhton D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

Robbe, R. (2011). *Begrijpend lezen*. Groningen: Noordhoff.

Tekstverwerken. (2006). *Tekstverwerken*. Groningen: Wolters-Noordhoff BV.

Vernooy, K. (2010). *alle leerlingen bij de les, directe instructie nog explicieter!*

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Retrieved from www.taalpilots.nl.

Bijlage 1: De leesstrategieën volgens Vernooy (2007)

Vernooy (2007) noemt zeven leesstrategieën die volgens Amerikaans onderzoek uit 2000 als 'evidence based' gezien worden (National Reading Panel, 2000). Deze leesstrategieën worden voor, tijdens en na het lezen gebruikt.

Voor het lezen

- Waarom ga ik deze tekst lezen? (doel)
- Ik voorspel op basis van het vluchtig doorkijken van de tekst (inhoud)
- Wat weet ik al? (voorkennis)

Tijdens het lezen:

- Ik stel vragen over de tekst (vanuit het doel)
- Ik visualiseer de inhoud van de tekst (schema, web, onderstrepen, aantekeningen maken)
- Wat doe ik als ik het niet meer snap? (herlezen etc.)

Na het lezen:

- Ik vat samen door een schema of web te maken (heb ik mijn doel bereikt? Kan ik de verkregen informatie gebruiken?)

Bijlage 2: Verdieping over de leesstrategieën vragen stellen, verbinden en samenvatten

Vragen stellen

Als de lezer de strategie vragen stellen gebruikt, brengt hij vragen onder woorden die de tekst bij hem oproept. Tijdens het lezen gaat de lezer op zoek naar deze vragen. Förrer en Van de Mortel (2011) beschrijven in hun boek dat vragen stellen de motor van het leren is en dat dit de deuren opent naar begrip. Leerlingen zijn van nature nieuwsgierig en stellen veel vragen. Om leerlingen te helpen bij teksten te begrijpen, leert de leerkracht hen vragen te stellen bij teksten, zowel voor, tijdens als na het lezen. Door steeds vragen te stellen blijft de lezer betrokken bij de tekst en verbetert zijn tekstbegrip. Dit is wetenschappelijk bewezen (Fisher, Frey & Lapp, 2009).

Doordat de leerkracht voorafgaand aan het lezen de leerling stimuleert om vragen te bedenken die in hen opkomen als ze de tekst bekijken, gaan ze gericht op zoek naar antwoorden in de tekst. De leerlingen gaan gericht lezen, omdat ze benieuwd zijn of hun vragen worden beantwoord. Dit zoeken naar antwoord zorgt voor het actief lezen. Kort samengevat is vragen stellen het onder woorden brengen van vragen die de tekst bij je oproept. Tijdens het lezen gaat de lezer op zoek naar antwoorden.

De lezer:

- Stelt vragen voor, tijdens en na het lezen,
- Denkt na waarover hij zich verwondert,
- Stelt vragen naar aanleiding van de tekst
- Stelt vragen vanuit zijn eigen kennis en ervaringen.

Informatieve teksten roepen vaak vragen op bij leerlingen.

Verbinden

Als een lezer de strategie verbinden gebruikt, brengt hij de tekst in verband met wat hij al weet en heeft meegemaakt. Bij deze strategie worden relaties gelegd tussen de tekst en de lezer. Verbinden bestaat uit drie onderdelen.

Verbindingen maken tussen:

- De tekst en de eigen ervaringen van de lezer
- De tekst en de kennis van de wereld van de lezer
- De tekst en andere teksten die de lezer al heeft gelezen.

Lezers verbinden dat wat ze lezen voortdurend aan hun eigen kennis en ervaringen. Het maken van verbindingen is dan ook heel persoonlijk. Deze strategie wordt sterk ondersteund door de kennis van de wereld en de ervaringen van de lezer. Zijn kennis en ervaringen helpen de tekst begrijpen. Tegelijkertijd krijgt hij uit de tekst nieuwe informatie, die hij kan toevoegen aan wat hij al weet. Informatieve teksten nodigen vaak uit een relatie te leggen met al aanwezige kennis. Verbindingen leggen stimuleert de betrokkenheid bij de tekst evenals de cognitieve ontwikkeling van de lezer. Kort samengevat is verbinden de tekst in verband brengen met wat je als lezer al weet en hebt meegemaakt.

Samenvatten

Bij het samenvatten gaat de lezer op zoek naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie uit een tekst. Een samenvatting is een verkorte weergave van de tekst, waarin de belangrijkste punten zijn opgenomen. Op school is het doel van samenvatten dat leerlingen informatie verwerven en onthouden. De veelheid van informatie wordt teruggebracht tot de punten die de lezer wil weten en onthouden. Wat de lezer van belang vindt, is afhankelijk van wat hij wil weten of waar hij naar op zoek is. Samenvatten gebeurt tijdens en na het lezen van de tekst. Het is van belang dat de lezer uit de verschillende tekstdelen de belangrijkste informatie selecteert en vasthoudt. De lezer kan immers niet alles onthouden. De lezer kan strepen in de kantlijn aanbrengen, belangrijke regels onderstrepen of gebruik maken van memo-blaadjes om deze belangrijke informatie vast te houden. Informatie kort weergeven in een schema verstaan we ook onder samenvatten. Er zijn verschillende soorten schema's die bijdragen aan actief lezen en tekstbegrip.

Bij samenvatten is de lezer actief bezig om:

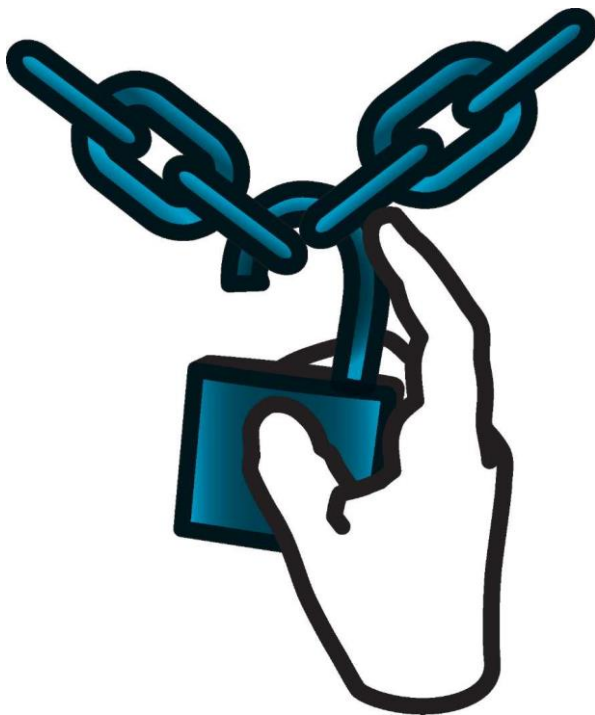
- Belangrijke punten uit de tekst te selecteren
- Markeringen aan te brengen bij belangrijke tekstfragmenten
- In eigen woorden de tekst samen te vatten

- De tekst in logische volgorde samen te vatten
- Schematische afbeeldingen te maken van de tekst (web, schema, tabel, woordveld,woordspin)

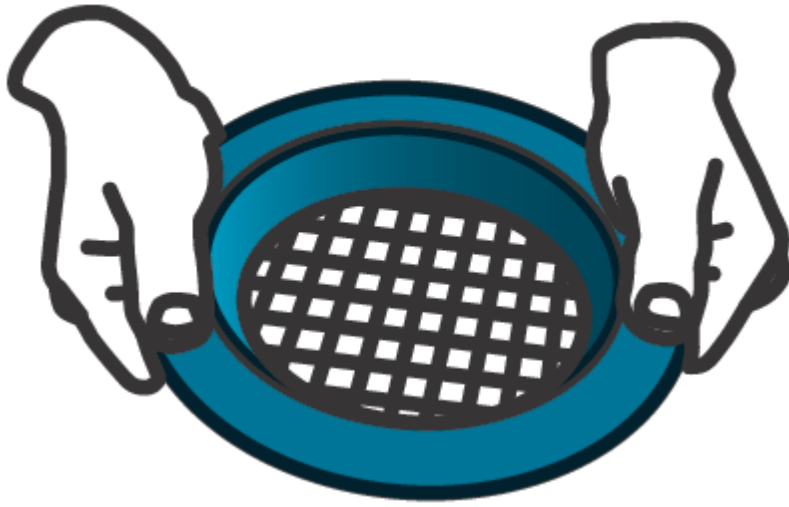
Vragen stellen



Verbinden



Samenvatten



Bijlage 4: Het stappenplan

Er is een zogenaamd 'stappenplan lezen' te downloaden (door de leerkracht zelf te kopiëren en te lamineren) en is bedoeld om de leerlingen de leesstrategieën in samenhang te leren gebruiken.

Het stappenplan is verdeeld in drie fasen

- Voor het lezen; de leerling oriënteert zich op de tekst, voorspelt waar de tekst over zal gaan en gaat na wat hij al weet van dit onderwerp
- Tijdens het lezen; de tekst wordt hardop gelezen, bij moeilijke woorden of fragmenten wordt een strategie toegepast, woordhulp wordt ingezet bij moeilijke woorden, er wordt voorspeld en gecontroleerd
- Na het lezen; de leerling kijkt terug op het leesproces, controleert de voorspelling, gaat na of de tekst is begrepen en vatten de tekst samen



Bijlage 5: vragenlijst leerlingen

Beste leerlingen uit groep 8,

Jullie hebben vast wel gemerkt dat er in de lessen aardrijkskunde en geschiedenis wat is veranderd. Over deze veranderingen wil ik jullie een paar vragen stellen.

Wat vind je van het gebruik van gekopieerde teksten?

☐ Zinvol

☐ Niet zinvol

Dit vind ik omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wat vind je van het gebruik van het stappenplan?

☐ Zinvol

☐ Niet zinvol

Dit vind ik omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wat vind je ervan dat de pictogrammen van de leesstrategieën in de klas hangen?

0 Zinvol

0 Niet zinvol

Dit vind ik omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wat vind je van het gebruik van de nieuwe transferopdrachten?

0 Zinvol

0 Niet zinvol

Dit vind ik omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Welke leesstrategieën (vragen stellen, verbinden, samenvatten) zorgen ervoor dat jij de tekst van de zaakvakken beter kan begrijpen?

0 Vragen stellen

0 Verbinden

0 Samenvatten

Dit vind ik omdat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Heel erg bedankt voor het invullen van de vragen!

Groetjes juf Lotte

Bijlage 6: Interviewschema

1. kun je omschrijven wat er de laatste tijd is veranderd bij het lezen van de teksten bij de zaakvakken?
2. Hier voor je liggen foto's van de 4 veranderingen, kun je deze op volgorde leggen van wat jij het zinvolst vond werken?
3. Waarom heb je voor deze volgorde gekozen?
4. Wat vond je dan fijn aan de veranderingen en waarom?
5. wat vond je niet fijn aan de veranderingen en waarom?
6. Heeft de juf ook nog iets ander gedaan bij de instructie? Zo ja wat vond je daar van?
7. Wat moet de juf blijven doen?

Dit was het. Ik vond het een goed interview. Je hebt me dingen verteld die voor ons belangrijk zijn. Bedankt. Heb je zelf nog vragen?

Bijlage 7: Kwaliteitskaart

Niet van toepassing			→	Zeer van toepassing		
1	2	3	4	5		

Leerkrachtvaardigheid	Beginmeting					Eindmeting				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.De leerkracht geeft het leesdoel aan.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enzovoort.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.De leerkracht activeert de voorkennis.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4.De leerkracht geeft aanvullende informatie over het onderwerp van de tekst.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5.De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enzovoort.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6.De leerkracht besteedt aandacht aan twee of drie onbekende begrippen.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7.De leerkracht gebruikt korte coöperatieve werkvormen om de betrokkenheid van de leerlingen in de begin fase van de les te bevorderen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8.De leerkracht besteedt aandacht aan het toepassen van strategieën.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9.De leerkracht besteedt aandacht aan het toepassen van strategieën.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10.De leerkracht wijst de leerlingen op het stappen plan voor het gebruik van leesstrategieën.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11.De leerkracht doet hardop denkend voor wat zij doet om de tekst beter te begrijpen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12.De leerkracht geeft een leerling/leerlingen de kans hardop na te denken over wat hij doet om de tekst beter te begrijpen of hoe hij zijn leerproces stuurt door gebruik te maken van strategieën. De leerkracht stelt hierbij vragen, geeft feedback en eventueel aanwijzingen.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13.De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid strategieën hardop denkend toe te passen en geeft hierop feedback.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14. De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen aantekeningen kunnen maken bij de tekst die ze lezen.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15. De leerkracht sluit de les af en besteedt aandacht aan: Het leesdoel: waarom hebben we deze tekst gelezen en wat hebben we er mee gedaan?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16.Reflectie: wat heeft het lezen van de	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

tekst opgeleverd?		
-------------------	--	--

Bijlage 8: Observatielijst

De leerkracht past de transferopdrachten toe binnen het lesmodel (GRIMM). De leerkracht vermindert geleidelijk haar eigen inbreng, terwijl de inbreng van de leerlingen steeds groter wordt.

Voor het lezen	Wat doet de leerkracht?	Wat doen de leerlingen?
1. De leerkracht geeft het leesdoel aan.		
2. De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enzovoort.		
3. De leerkracht activeert de voorkennis.		
4. De leerkracht geeft aanvullende informatie over het onderwerp van de tekst.		
5. De leerkracht besteedt aandacht aan twee of drie onbekende begrippen.		
6. De leerkracht gebruikt korte coöperatieve werkvormen om de betrokkenheid van de leerlingen in deze fase van de les te bevorderen.		
Tijdens het lezen	Wat doet de leerkracht?	Wat doen de leerlingen?
7. De leerkracht besteedt aandacht aan het toepassen van strategieën.		
8. De leerkracht wijst de leerlingen op het stappen plan voor het gebruik van leesstrategieën.		
9. De leerkracht doet hardop denkend voor wat zij doet om de tekst beter te begrijpen.		
10. De leerkracht doet hardop denkend voor wat zij doet om de tekst beter te begrijpen		
11. De leerkracht geeft een leerling/leerlingen de kans hardop na te denken over wat hij doet om de tekst beter te begrijpen of hoe hij zijn leerproces stuurt door gebruik te maken van strategieën. De leerkracht stelt		

hierbij vragen, geeft feedback en eventueel aanwijzingen.		
12.De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid strategieën hardop denkend toe te passen en geeft hierop feedback.		
13.De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen aantekeningen kunnen maken bij de tekst die ze lezen.		
Na het Lezen	Wat doet de leerkracht?	Wat doen de leerlingen?
14.De leerkracht sluit de les af en besteedt aandacht aan: Het leesdoel: waarom hebben we deze tekst gelezen en wat hebben we er mee gedaan?		
15.Reflectie: wat heeft het lezen van de tekst opgeleverd?		

Bijlage 9: Logboek

Datum:	
Methode + bijbehorende les:	
Gebruikte leesstrategie:	
Gebruikte transferopdracht:	
Wat ging goed tijdens de les:	
Wat moet de volgende les anders:	
Opmerkingen:	

Bijlage 10: Transferopdrachten

Alfabetposter

Doel: Leerlingen vergroten hun woordenschat en breiden hun kennis uit.

Strategie: Samenvatten.

Uitvoering: U geeft de leerlingen de opdracht om in kleine groepjes de alfabetposter zo compleet mogelijk in te vullen met belangrijke woorden die uit de tekst gerelateerd zijn. De leerlingen kunnen woorden letterlijk uit de tekst opschrijven, maar ook woorden waarvan ze vinden dat die met de tekst te maken hebben. Leerlingen leggen aan elkaar uit waarom ze een woord op de poster willen schrijven.



Alfabetposter

A	B	COX	D
E	F	G	H
I	J	K	L
M	N	O	P
R	S	T	U
V	W	Y	Z

Groepsdiscussie

Doel: Leerlingen leren reflecteren om een tekst en leren zich een mening te vormen over het onderwerp van de tekst.

Strategie: Samenvatten, vragen stellen.

Uitvoering: U laat de tekst door kinderen in groepjes lezen. Vertel dat de leerlingen zich in groepjes een mening gaan vormen over de tekst. Als de meningen binnen het groepje verschillen, gelden de meeste stemmen.

In het groepje bespreken de leerlingen de volgende vragen:

- Wat is het hoofdonderwerp van de tekst?
- Welke zaken zijn erg belangrijk en welke zaken zijn minder belangrijk?
- Wat is het probleem?
- Wat vinden wij als groepje van de probleemstelling in de tekst.
- Wat is de mening van de hele groep?
- Welke aspecten uit de tekst gaven de doorslag om tot deze mening te komen?

Hebben wij een klik

Doel: De leerlingen leren woorden bij elkaar te zoeken die aan elkaar zijn gerelateerd en leren de relatie tussen deze woorden te benoemen.

Strategie: Verbinden.

Uitvoering: Zoek ik de tekst woordenparen of korte zinnen die op een of andere wijze iets met elkaar te maken hebben.

Schrijf elk woord of zin op een strookje. Zorg dat het aantal strookjes overeenkomt met het aantal leerlingen. Verdeel de groep in twee groepen en geef elke leerling een strookje. De leerlingen van de twee groepen lopen door elkaar om het bijpassende strookje te zoeken. Als alle paren gevormd zijn, lezen de duo's het strookje hardop voor en leggen ze uit waarom ze vinden dat die bij elkaar horen.

In drieën

Doel: De leerlingen leren de hoofdgedachte van een tekst te achterhalen

Strategie: Vragen stellen, verbinden, samenvatten

Uitvoering: Teken het schema van het werkblad op het bord. U leest de titel van de tekst en vraagt de leerlingen wat de hoofdgedachte van deze tekst zou kunnen zijn. Laat de leerlingen hier eerst zelf over nadenken en uitwisselen (denken-delen-uitwisselen). De geïnventariseerde antwoorden schrijft u in de linkerkolom. Dan leest u de betreffende alinea 'modelend' voor, als u een sleutelwoord, voorbeeld of korte zin tegenkomt die de hoofdgedachte ondersteunt, benoemt u dit en schrijft u ze in de kolom 'detail'. Op basis van deze aantekeningen vat u de voorgelezen paragraaf of alinea in een zin samen. Dit schrijft u in de middelste kolom. De leerlingen oefenen dit in tweetallen de rest van de tekst.

9 In drieën

Hoofdgedachte	Samenvattingen	Details

Laat maar zien

Doel: De leerlingen actief betrekken bij de inhoud van de tekst.

Strategie: Vragen stellen, verbinden, samenvatten

Uitvoering: Tijdens het hardop denken voorlezen vraagt u af en toe om een korte reactie van de leerlingen, waarbij ze een beweging kunnen maken. Dit stimuleert de betrokkenheid bij de tekst.

Voorbeelden:

- Duim op of duim neer om te laten zien of je de tekst begrijpt.
- Duim op of duim neer om te laten zien of je ergens wel of niet mee eens bent (bijvoorbeeld een mening bij een informatieve tekst).
- Verdere vragen met betrekking tot de strategieën kunt u zelf bedenken.

Podcast

Doel: De leerlingen leren een podcast ('radio-uitzending') te maken, waarmee zij een auditief verslag maken van een gebeurtenis, interview of discussie.

Strategie: Vragen stellen, verbinden, samenvatten.

Uitvoering: Vertel de leerlingen dat zij in het kader van de leestekst een podcast gaan maken en bespreek verschillende vormen en mogelijkheden, bijvoorbeeld een interview, een verslag, een discussie of een column. U bespreekt met de leerlingen vooraf aan welke eisen het eindproduct moet voldoen.

- Het moet boeiend zijn om naar te luisteren, bijvoorbeeld er moeten voldoende details worden genoemd.
- Er moet vlot en duidelijk worden gesproken. Daarom moet je de tekst goed oefenen voordat je het gaat opnemen. Je moet de tekst vloeiend kunnen voorlezen.
- De podcast is een soort samenvatting en moet daarom eenvoudig en kort zijn. Het is belangrijk dat je van tevoren heel goed weet wat je doel is, wat je wilt bereiken met de podcast. Zorg voor 'eigen' taalgebruik.

In tweetallen bepalen de leerlingen wat voor podcast ze gaan maken. Ze schrijven daarvoor eerst een draaiboek. Daarna nemen ze hun podcast op.

Puzzelen

Doel: De leerlingen vergroten hun woordenschat en achtergrondkennis over het onderwerp van de tekst. Ze leren de belangrijke informatie samen te vatten en over te dragen aan hun klasgenote.

Strategie: Samenvatten, verbinden.

Uitvoering: Vorm groepen van vier leerlingen, dit is de tafelgroep. Iedere leerling krijgt de tekst. Daarna worden de paragrafen van de tekst verdeeld over de vier leerlingen in het groepje. Gebruik kleuren: alle leerlingen die de eerste paragraaf gaan lezen zijn geel, de tweede paragraaf rood, de derde paragraaf blauw en de vierde paragraaf groen. Alle leerlingen met dezelfde kleur vormen hierna met elkaar een 'expertgroep'. Elke expertgroep leest (hardop of voor zichzelf) het eigen tekstdeel. U geeft de expertgroepen opdrachten, zoals: Hoe denken jullie over de tekst? Welke vragen roepen de tekst op? Welke zaken zijn de belangrijkste en welke zijn minder van belang? De leerlingen krijgen de opdracht de tekst samen te vatten, zodat ze hun klasgenoten kunnen vertellen wat de essentie is van hun tekstdeel. Elke expert geeft een samenvatting van het eigen tekstdeel en vertelt wat de belangrijkste punten van de tekst zijn. Als het goed is vormen de 'puzzelstukken' van de tekst (de samengevatte tekstdelen) tezamen een geheel. U bespreekt de tekst klassikaal na. Gebruik een tekstschema als visuele ondersteuning om de informatie te ordenen.

Hieronder worden een aantal tekstschema's laten zien. Die kunnen als visuele ondersteuning bieden voor leerlingen.

14-3

Oorzaak en gevolg

In dit tekstschema beschrijf ik de gevolgen van een belangrijke gebeurtenis in de tekst.
Titel:
Schrijver:
De gebeurtenis in deze tekst die veel gevolgen heeft is:
Deze gebeurtenis heeft als gevolg dat:
Dit leidt er weer toe dat:
Tenslotte:

In dit tekstschema beschrijf ik oplossingen die zijn bedacht om een probleem op te lossen dat in de tekst wordt beschreven.

Titel:

Schrijver:

Deze tekst gaat over het volgende probleem:

De oplossingen die zijn bedacht om dit probleem op te lossen zijn:

Een oplossing die niet werkte was:

De oplossing die het beste werkte was:



In dit tekstschema vat ik informatie samen over het belangrijkste onderwerp in de tekst.

Titel:

Schrijver:

In deze tekst gaat het vooral over:

Dit is belangrijk omdat:

Een voorbeeld is:

Laat de leerlingen vaker met tekstschema's werken. Zij worden zo steeds vaardiger in het samenvatten van teksten. Aan de hand van de door leerlingen ingevulde tekstschema's kun je hun vaardigheid in het samenvatten op een snelle, informele manier evalueren.

Quiz

Doel: De leerlingen leren goede vragen te bedenken naar aanleiding van de tekst, ze vergroten hun woordenschat en achtergrondkennis.

Strategie: vragen stellen, verbinden, samenvatten.

Uitvoering: U vertelt dat de leerlingen naar aanleiding van een tekst quizvragen gaan bedenken. Een quizvraag is een vraag waarop je een duidelijk eenduidig antwoord kan geven. Quizvragen beginnen bijvoorbeeld met 'waarom', 'hoe', 'wat' of 'als'. U leest een paragraaf of alinea modelend voor. U vertelt welke vragen er in u opkomt naar aanleiding van dit stukje tekst en vraagt zich hardop af of dit een quizvraag is. Met andere woorden: is er een helder, eenduidig antwoord op deze vraag? U demonstreert met enkele quizvragen. U deelt de gekopieerde tekst uit en geeft leerlingen de opdracht om in tweetallen quizvragen te bedenken naar aanleiding van de tekst. De leerlingen moet de vragen ook zelf beantwoorden en schrijven hun antwoorden op. De leerlingen bekijken hun vragen kritisch en stellen indien nodig bij. Elk tweetal moet 6 quizvragen bedenken. Om de beurt stelt de ene groep een vraag aan de andere groep. Bespreek met de leerlingen de werkvorm na.

- Welke vragen waren hele goede quizvragen?
- Hoe helpt het stellen van vragen om meer te weten te komen over het onderwerp van de tekst?
- Wie kan de tekst kort samenvatten?

Schema's om samen te vatten

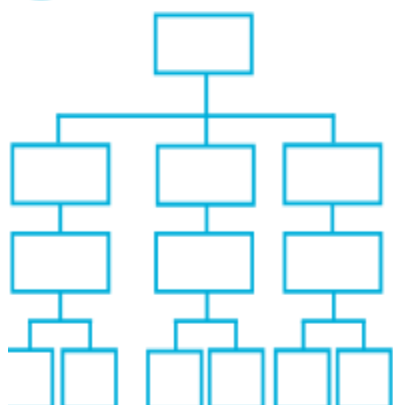
Doel: Leerlingen vatten de tekst samen met behulp van een grafisch schema en leren het juiste schema te kiezen op basis van tekstkenmerken

Strategie: samenvatten.

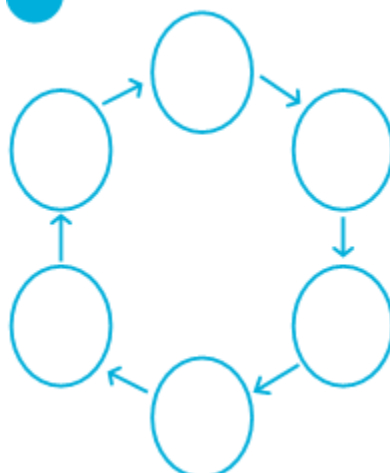
Introduceer een tekstschema en leg de bedoeling uit. Leg een relatie met het type tekst en met de opbouw van de tekst. Bespreek met de leerlingen dat het schema helpt om belangrijke informatie op te zoeken uit de tekst. Doe eerst hardop denkend voor hoe u naar aanleiding van de tekst een schema invult. Wanneer de leerlingen vertrouwd zijn met de werkwijze doen ze dit zelfstandig. Bespreek de ingevulde schema's.

Voorbeelden van grafische schema's:

6.1 Boomdiagram

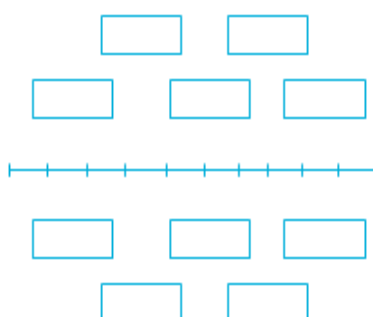


6.2 Cyclus

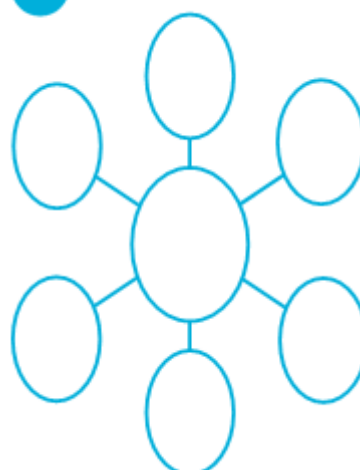


6.3 Tabel

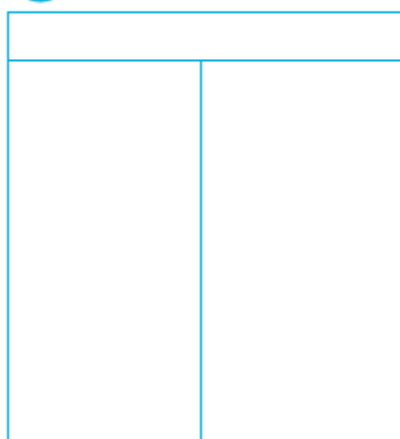
6.4 Tijdlijn



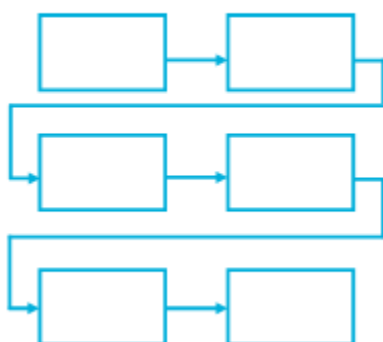
6.5 Woordweb



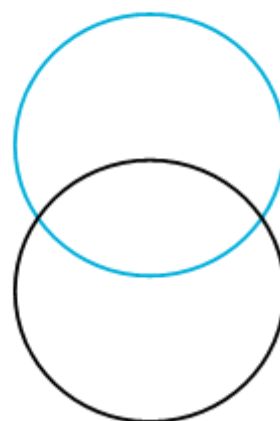
6.6 T-schema



6.7 Stroomschema



6.8 Venn-diagram



Bijlage 11: Inge vulde vragenlijst

Beste leerlingen uit groep 8,

Jullie hebben vast wel gemerkt dat er in de lessen aardrijkskunde en geschiedenis wat is veranderd. Over deze veranderingen wil ik jullie een paar vragen stellen.

Wat vind je van het gebruik van gekopieerde teksten?

☒ Zinvol

☐ Niet zinvol

Dit vind ik omdat

Het is fijn dat je hierop aantekeningen kan maken
Van dingen die belangrijk zijn. Ook onderstreep
ik belangrijke woorden of zinnen.

Wat vind je van het gebruik van het stappenplan?

☒ Zinvol

☐ Niet zinvol

Dit vind ik omdat

Door dit stappenplan kijk ik extra naar de
titel en kopjes verder gebruik ik het niet.

Wat vind je ervan dat de pictogrammen van de leesstrategieën in de klas hangen?

☐ Zinvol

☒ Niet zinvol

Dit vind ik omdat

ik kijk hier alleen na als de juf hier aan wijst.
Zelf kijk ik hier niet na.
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Wat vind je van het gebruik van de nieuwe transferopdrachten?

☒ Zinvol

☐ Niet zinvol

Dit vind ik omdat

Ik vind de opdrachten heel leuk. Ik weet meer
van de onderwerp van de tekst. Ik lees de tekst
dan ook vaker!
.....
.....
.....
.....
.....

Welke leesstrategieën (vragen stellen, verbinden, samenvatten) zorgen ervoor dat jij de tekst van de zaakvakken beter kan begrijpen ?

0 Vragen stellen

0 Verbinden

● Samenvatten

Dit vind ik omdat

Door het samenvatten haal ik belangrijke
dingen uit de tekst. Ik zet dit in mijn woorden.
We hebben dit nu veel geoefend. Dit gaat nu beter.

Bijlage 12: Ingevulde observatielijst

lkn = leerlingen
lkr = leerkracht

De leerkracht past de transferopdrachten toe binnen het lesmodel (GRIMM). De leerkracht vermindert geleidelijk haar eigen inbreng, terwijl de inbreng van de leerlingen steeds groter wordt.

Voor het lezen	Wat doet de leerkracht?	Wat doen de leerlingen?
De leerkracht geeft het leesdoel aan.	de lkr schrijft de doelen op het bord en leest ze voor	de lkn kijken mee
De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, titel, illustraties, kopjes enzovoort.	de lkr bespreekt met de lkn de kenmerken van de tekst. Waar zou de tekst over gaan? waar de tekst over gaat	de lkn benoemen de kenmerken van de tekst en vertellen
De leerkracht activeert de voorkennis. de re voorkennis wordt besproken	de lkr geeft de opdracht in tweetallen een mind-map te maken.	de lkn schrijven hun voorkennis in een mind-map.
De leerkracht geeft aanvullende informatie over het onderwerp van de tekst.	de lkr laat 2 filmpjes zien over het onderwerp van de tekst het werelddeel Australië	de lkn kijken de filmpjes en schrijven belangrijke dingen op
De leerkracht besteedt aandacht aan twee of drie onbekende begrippen. Er wordt 'weinig' met de woorden gedaan	de lkr geeft de lkn een woordendriest met 3 woorden + uitleg	de lkn leren dit
De leerkracht gebruikt korte coöperatieve werkvormen om de betrokkenheid van de leerlingen in deze fase van de les te bevorderen.	ja! tweepraat	de lkn zijn betrokken.
Tijdens het lezen	Wat doet de leerkracht?	Wat doen de leerlingen?
De leerkracht besteedt aandacht aan het toepassen van strategieën.	-> samenvatten legt ook de transferopdracht uit.	luisteren. reageren met 'leuk' op de opdracht
De leerkracht wijst de leerlingen op de pictogrammen van de leesstrategieën.	ja en wijst ze aan	kijken
De leerkracht wijst de kinderen op het stappen plan voor het gebruik van leesstrategieën.	ja en laat lkn dit bij de tekst gebruiken	niet alle kinderen gebruiken dit
De leerkracht doet hardop denkend voor wat zij doet om de tekst beter te begrijpen.	ja	lkn zijn erg betrokken
De leerkracht doet hardop denkend voor wat zij doet om de tekst beter te begrijpen	ja -> verklaart moeilijke woorden via de woordhulp	

De leerkracht geeft een leerling/leerlingen de kans hardop na te denken over wat hij doet om de tekst beter te begrijpen of hoe hij zijn leerproces stuurt door gebruik te maken van strategieën. De leerkracht stelt hierbij vragen, geeft feedback en eventueel aanwijzingen.	leen laten zien hoe ze een alinea samenvatten. de lkr geeft hierop gerichte feedback	
De leerkracht geeft leerlingen gelegenheid strategieën hardop denkend toe te passen en geeft hierop feedback.	ja -> wat zijn belangrijke punten? wat is de hoofdgedachte? Is dit een logische volgorde?	de lkn zijn allemaal deze alinea aan het samenvatten
De leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen aantekeningen kunnen maken bij de tekst die ze lezen.	de lkn hebben gekopieerde teksten hierop schrijven ze en markeren zinnen	de lkn markeren belangrijke zinnen en woorden
Na het Lezen	Wat doet de leerkracht?	Wat doen de leerlingen?
De leerkracht sluit de les af en besteedt aandacht aan: Het leesdoel: waarom hebben we deze tekst gelezen en wat hebben we er mee gedaan?	er wordt gekoppeld en gevalueerd aan de doelen	geven 'aan' wat ze hebben geleerd. Hoe het proces -> in tweetallen verliep.
Reflectie: wat heeft het lezen van de tekst opgeleverd?	niet meer gezien na 65 min terug naar mijn groep	

- De lkn zijn erg betrokken bij de ABC lijst -> ze gaan in tweetallen aan de slag om belangrijke woorden op te zoeken. leuke opdrachten! Iedereen is aan het werk.

- De les duurt wel lang (65 min) op het laatste is het 'op'!