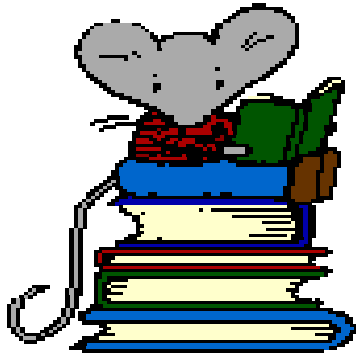


Begrijpend Lees Instructie Kan Strategisch En Motiverend!



Lezen mét begrip!

Sherida Edam

Studentnummer: 2129268

Meesterstuk in het kader van de opleiding Master SEN

Leerroute: Remedial teacher deeltijd

Jaar: 2009-2010

Begeleid door: Annette Aitink

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Bergen op Zoom

Inhoudsopgave

1. Voorwoord -----	3
2. Inleiding-----	4
3. Aanleiding en probleemstelling -----	5
4. Probleemstelling-----	6
5. Verantwoording van de probleemstelling-----	7
6. Probleemstelling in relatie tot inclusief onderwijs-----	8-9
7. Achtergronden en theoretisch kader-----	10-22
8. Opzet van het onderzoek-----	23-36
9. Conclusies -----	37-38
10. Evaluatie van het onderzoek -----	39-40
11. Nawoord-----	41
12. Literatuur -----	42
13. Bijlagen -----	43-48

Voorwoord

Begrijpend Lees Instructie Kan Strategisch En Motiverend!

Een onderzoek naar de ervaringen van leeszwakke leerlingen in groep 7, en hun groepsleerkracht en begeleiders met het werken volgens de hardopdenkend leesmethode, en het effect hiervan op het leesbegrip en de leesmotivatie van deze leerlingen.

Begrijpend lezen in de steigers



Begrijpend lezen is een onrustig vakgebied dat in de steigers staat. De kinderen vinden er niets aan en leerkrachten ervaren het als het meest vage schoolvak dat er is. De bestaande generatie begrijpend leesmethoden slaagt er niet in om de ontstane impasse te doorbreken. Dit artikel las ik op blog van taal en lezen in beeld. Het geeft precies weer wat ik in de praktijk tegen kom.

Bij sommige kinderen op de basisschool is lezen met begrip geen proces dat vanzelf lijkt te gaan. Als groepsleerkracht en remedial teacher intrigeert het mij om te onderzoeken wat ik in de praktijk kan doen om leerlingen te enthousiasmeren, zodat zij ondanks hun negatieve ervaringen met lezen toch meer en met plezier gaan lezen.

Het was een grote uitdaging om een werkwijze te vinden die praktisch en uitdagend genoeg is voor zowel de leerlingen als de groepsleerkracht.

Door verdieping in bepaalde theorieën en het toepassen daarvan heb ik een aantal tools verkregen, waarmee ik leerlingen en hun groepsleerkracht extra kan ondersteunen als het lezen met begrip niet vanzelf gaat en als lezen als saai wordt ervaren.

Inleiding

Voor de opleiding remedial teaching loop ik nu stage in de bovenbouw van een openbare basisschool. Tijdens deze stage begeleid ik leerlingen die moeite hebben met rekenen, taal en lezen. Voorheen heb ik als invalkracht in de onderbouw en middenbouw gewerkt. Ik loop nu stage in groep 7. Tijdens deze stage begeleid ik leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen. Ik merk dat ik niet voldoende zicht heb op de doorgaande lijn bij begrijpend lezen om deze kinderen adequaat te kunnen helpen.

In mijn POP is dit ook een van mijn leerdoelen namelijk:

Het vergroten van mijn vakinhoudelijke en didactische kennis t.a.v. vakken en problemen op het gebied van gedrag, waarin kinderen extra ondersteuning nodig hebben.

Op mijn praktijkschool kreeg ik voor de verwerking van de module begrijpend lezen de zorg voor zes leerlingen in groep zeven die moeite hebben met begrijpend lezen. Tijdens gesprekken met de leerlingen viel het mij op dat ze niet echt gemotiveerd waren om de teksten in hun begrijpend leesboek te lezen. Tijdens het intake-gesprek met de groepsleerkracht en de leerlingen gaven zij aan er baat bij te zullen hebben als ik ze tools kan aanreiken waarmee zij het leesbegrip en plezier in lezen kunnen vergroten.

Zo ontstond voor mij de uitdaging om te onderzoeken welke methodiek deze leerkracht en leerlingen zou kunnen helpen om de voorafgestelde doelen te realiseren.

Dit praktijkonderzoek meet het effect van een leesinterventie en omvat een volledige handelingscyclus: het beschrijft een probleem, een plan, de uitvoering en het resultaat.

Hoofdstuk 1

1.1 Aanleiding en probleemstelling:

Tijdens de oriëntatie bij de keuze van een onderwerp voor mijn praktijkonderzoek had ik eindelijk een klik toen er tijdens de module begrijpend lezen uitgelegd werd aan welke voorwaarden voldaan moet worden wil men leerlingen op een effectieve manier leren lezen met begrip.

Ik hou zelf heel veel van lezen en stond er eigenlijk niet zo bij stil dat lezen met begrip niet zo vanzelfsprekend is. Ik wist ook niet precies hoe ik leerlingen effectief kon helpen die moeite hebben met begrijpend lezen.

Om tot goede onderzoeksvragen te komen heb ik eerst onderzocht op welke manier begrijpend lezen op de praktijkschool onderwezen wordt. Verder heb ik ook onderzocht wat de recente inzichten zijn over het onderwijs in begrijpend lezen.

De school werkt momenteel met de methode Goed gelezen! De remediërende lessen uit de methode en het gebruik van Nieuwsbegrip worden op dit moment ingezet om kinderen die moeite hebben met begrijpend lezen extra te ondersteunen.

Volgens recente inzichten zou expliciete instructie het leesbegrip bevorderen.

Uit een gesprek met de groepsleerkracht bleek, dat de groepsleerkracht stapsgewijs instructie geeft zoals de methode dat aangeeft.

Het viel mij ook op dat de leerlingen tijdens het begrijpend lezen veel houvast hebben aan de stappen die heel expliciet in de methode worden gebruikt. Echter bij het lezen van teksten uit de zaakvakken of andere teksten zag ik dat de leeszwakke leerlingen er moeite mee hadden om de stappen die ze tijdens de begrijpend leesles geleerd hadden zelfstandig en effectief toe te passen op andere leesteksten.

De vraag ontstond welke instructie deze leerlingen nodig hebben om verschillende teksten zelfstandig en met begrip te kunnen lezen. Het zou een manier van instrueren moeten zijn die leerlingen helpt zich ervan bewust te worden hoe ze lezen en hoe ze hun leesbegrip zelf kunnen repareren en vergroten.

Bij de uitvoering van deze opdracht is het mijn streven geweest een balans te vinden in mijn eigen ontwikkelpunten en de verwachtingen van de praktijkschool. Voor het overzicht en het effectief gebruik van de tijd die ik had om aan dit praktijkonderzoek te werken heb ik mij beperkt tot het uitproberen van een methode, die ik als synthese put uit literatuur, die hopelijk zal leiden tot een effectieve aanpak van het begrijpend leesonderwijs, namelijk de hardop denkend leesmethode.

1.2 Probleemstelling:

Praktijksituatie:

In groep zeven waar ik momenteel stage loop zitten zes leerlingen die extra begeleiding krijgen bij begrijpend lezen. Deze leerlingen hebben door onvoldoende score bij de methode gebonden toetsen en de cito-toetsen begrijpend lezen een aversie en demotivatie ontwikkeld voor het lezen. Door de lage scores en moeite om teksten op hun niveau te begrijpen voelen deze leerlingen zich incompetent wat betreft het lezen.

In het verlengde van mijn stage zal ik deze leerlingen en hun groepsleerkracht extra gaan ondersteunen. De begeleiding zal moeten bestaan uit oefenvormen waarmee de leerlingen bepaalde leesvaardigheden kunnen oefenen bij het lezen van verschillende teksten met een transfer naar de groepsleerkracht en alledaagse leessituaties.

Tijdens en aan het eind van de begeleidingsperiode hoop ik dat de leerlingen door de hardopdenkend leesmethode zich er van bewust zullen worden op welke manier ze lezen en wat ze kunnen doen om hun leesproces te sturen/ verbeteren. Verder hoop ik dat ze door het oefenen van bepaalde leesvaardigheden zelfvertrouwen en plezier krijgen bij het lezen. Dit zal ook een positieve weerslag hebben op hun leesprestaties.

1.3 Verantwoording van de probleemstelling:

Doel van het onderzoek:

Leidt de inzet van een integrale aanpak (aanpak school en onderzoeksmethodiek), in de ondersteuning van kinderen die moeite hebben met begrijpend lezen tot betere leesbegripresultaten en meer leesplezier?

- Tijdens dit onderzoek wordt uitgezocht wat het effect is van het huidig begrijpend leesonderwijs op het leesbegrip van leeszwakke leerlingen.
- Er wordt in dit onderzoek ervaring opgedaan met het gebruik van de directe instructiemethode, de BLIKSEM-aanpak, de reciprocal teaching methode en (hardop) denkstrategieën.
- Verder wordt er kennis verzameld over het effect van het gebruik van deze methoden op het leesbegrip en leesplezier van kinderen.

Doel in het onderzoek:

In dit onderzoek wordt ervaring opgedaan met het gebruik van de indirecte instructiemethode, de BLIKSEM-aanpak, de reciprocal teaching methode, en het aanleren van (hardop) denkstrategieën om leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen te ondersteunen, naast de huidige ondersteuning die ze in de klas krijgen. Ook wordt er kennis verzameld over het effect van het gebruik van deze inzichten op het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen. De methoden worden niet in hun originele vorm gehanteerd, maar een mix van handelingen (aanpak), wordt er uit gedistilleerd die parallel loopt aan de huidige aanpak in de klas.

Tijdens het onderzoek wordt onderzocht of de gegeven instructie en de aangeboden (hardop)denkstrategieën leiden tot beter leesbegrip van de aangeboden teksten.

Bovendien wordt onderzocht of leerlingen het lezen ook leuker gaan vinden wanneer ze de strategieën mogen oefenen op boeken die zij zelf mogen kiezen en bij andere vakken in de klas of situaties, waarbij het lezen met begrip van belang is..

Het is de bedoeling dat vanuit opgedane kennis en ervaring de leerkracht in groep 7 beter geadviseerd en ondersteund kan worden wanneer zij kinderen wil begeleiden die problemen hebben met het begrijpen van teksten.

Onderzoeksvraag:

Wat is het effect van hardopdenkend lezen als hulpmiddel op het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen in groep 7 die moeite hebben met begrijpend lezen?

Deelvragen:

- Welke type begrijpend leesproblemen zijn er in de groep en op welke manier worden ze aangepakt?
- Op welke manier kan de hardopdenkend leesmethode praktisch worden ingezet, om het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen te verbeteren?
- Welk effect heeft het lezen volgens de hardopdenkend leesmethode op het algemeen leesgedrag van leerlingen?

1.4. Probleemstelling in relatie tot inclusief onderwijs

Wat wordt verstaan onder het begrip inclusief onderwijs:

Bij inclusief onderwijs staat de leerling centraal. Het onderwijssysteem moet zo ingericht zijn, dat het in staat is alle leerlingen adequaat onderwijs te bieden in dezelfde omgeving; ongeacht sekse, sociaal- culturele achtergrond, intellectueel vermogen, lichamelijke of zintuiglijke beperking. Een utopie of een realistisch ideaal?

Mijn visie hieromtrent is dat totale inclusie utopisch is. In het kader van niet probleem gericht handelen maar oplossingsgericht denken kunnen we wel streven naar een haalbaar systeem. Scholen zullen het onderwijsaanbod moeten afstemmen op het kind, niet het kind inpassen in de structuur en verwerpen als het onvoldoende functioneert. Mogelijkheden moeten benut worden, kinderen mogen verschillend zijn.

Dit houdt mijn inziens niet in dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in de toekomst geen gebruik meer zullen maken van speciaal onderwijs aanbod. In sommige gevallen is dit beter. Ik wil hierbij onderstrepen dat het belang van het kind centraal moet staan. Methoden, wil en competentie van de leerkrachten, vormen de middelen om dit doel te bereiken.

"Wat regulier kan, moet regulier, wat speciaal moet, kan speciaal!"

Essentie: Men moet bereid zijn te investeren, durven afwijken van standaard patronen, benaderingen en normen.

Specifieker:

- Het durven doorbreken van vaste leerprogramma's en leerdoelen afstemmen op een passend niveau.
- Investeren in en verbeteren van effectieve leertijd tijdens gerichte instructie en zelfstandig werken.
- Inspelen op de diversiteit van talenten bij leerlingen; visueel, auditief, onderzoekend.
- Benutten van en investeren in het ontwikkelen van leerkrachtcompetenties, waardoor preventieve begeleiding en begeleiding op maat een permanente invulling krijgen.

Binnen de structuur van de school zal men moeten leren gericht te kijken naar mogelijkheden en kansen voor iedere leerling. Deze randvoorwaarden zijn elementair voor de kans van slagen. Als invalkracht merk ik dat dit een open houding, kennis en competenties vraagt in het omgaan met verschillen tussen kinderen en het creëren van een leeromgeving waarin ieder kind tot zijn recht kan komen.

Om een beeld te krijgen van de huidige positie van mijn stageschool binnen hierboven beschreven ontwikkeling heb ik een inventarisatie gemaakt. Wat wil en kan de school, waar liggen de ontwikkelpunten?

Binnen het team van de stage school, is begin schooljaar 2008-2009 een intentie uitspraak gedaan. Het team staat open voor alle leerlingen, maar onderkent beperkingen. Men wil de grenzen van mogelijkheden en kunnen duidelijk afbakenen. Het team heeft een eenduidige uitspraak gedaan, men wil zich ontwikkelen tot een brede school.

Op deze school zijn kinderen met een rugzak welkom, heeft men geen problemen met het bieden van een leerplan op maat en mogen kinderen anders zijn.

Er zijn leerlingen met lichamelijke problemen die gebruik maken van specifieke hulpmiddelen .Vb. een jongen met een motorische beperking die de school bezoekt heeft ter ondersteuning bij het schrijven een speciaal schrijfcomputertje. Het team staat open voor gediagnosticeerde leerlingen met specifieke problemen.

In de groep hanteert men een schoolbrede basisaanpak van instructie op drie niveaus: Versnelde instructie, basisinstructie en herhaalde instructie. Er wordt gewerkt met individuele plannen, deze zijn gericht op behoefte en niveau van de leerling. Zo wordt gewerkt met compacte programma's aangevuld met verdiepingsstof en minimumprogramma's aangevuld met herhalingsstof. Specifieke plannen buiten de groep voor kinderen met lees-, spelling- en/of rekenproblemen. Groepsplannen binnen de groep zoals; zelfstandig werken, werkplanning en aanpak, sociaal emotioneel functioneren. Er wordt gestreefd naar extra begeleiding in de groep maar dit is nog niet voor iedere leerkracht haalbaar.

Binnen de groepen wordt actief gebruik gemaakt van samenwerkend leren. Er wordt gewerkt met maatjes, samenwerkingsmodellen waarbinnen sterke en minder sterke kanten van leerlingen worden gebundeld. Ook staan leerlingen voor elkaar klaar als een medeleerling praktische hulp nodig heeft, zoals bijvoorbeeld; het openen van de deur voor een leerling in rolstoel. Deze leerling gebonden activiteiten verlopen na opstart volledig natuurlijk.

Op deze school worden leerlingen besproken op basis van handelingsgerichte proces- diagnostiek. Er wordt samengewerkt met specifieke expertises buiten de school. Helaas ervaart het team de grenzen van hun kunnen, die een persoonlijk karakter dragen.

1.5 Begrijpend lezen in samenhang met visie op inclusief onderwijs

In groep 7 zitten leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften.

Op het gebied van lezen heeft de school een protocol leesproblemen en dyslexie.

Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften op het gebied van begrijpend lezen krijgen pre-teaching en remedial teaching. De leerlingen die aan het praktijkonderzoek deelnemen hebben tot nu toe zowel in de klas als buiten de klas extra begeleiding gekregen bij begrijpend lezen.

Als remedial teacher in opleiding merk ik dat de onderwijsbehoeften van de leerlingen bij begrijpend lezen zo divers zijn. Dit vraagt om een aanpak op maat.

Binnen de grenzen van mogelijkheden en kunnen die de school al biedt , en het begripsvermogen van de leerlingen, wil ik gaan onderzoeken welke aanpak het meest effectief is bij de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen. Met als doel alle leerlingen alle kansen te bieden om zich naar vermogen zo optimaal mogelijk te ontwikkelen tot zelfstandige volwassenen die zich kunnen redden in een geletterde samenleving.

Hoofdstuk 2

Achtergronden en theoretisch kader

2.1 De definitie van begrijpend lezen

Op de site van het basisonderwijs Nederlandse taal vond ik de volgende definitie voor begrijpend lezen en de volgende theorieën over lezen.

Bij begrijpend lezen gaat het om het toekennen van betekenis aan geschreven taal. Dat gebeurt in voortdurende wisselwerking met de lezer. Hij koppelt de informatie die hij leest aan de informatie die hij in zijn geheugen beschikbaar heeft. Het gaat daarbij om woordbetekenissen, om inhoudelijke kennis over allerlei onderwerpen, maar ook om zijn kennis met betrekking tot de opbouw van woorden, van zinnen en van teksten.

2.1.1 Leestheorieën

In de leestheorie spelen zowel de leestechiek als het leesbegrip een belangrijke rol.

Op de site van Basisonderwijs Nederlandse Taal. Leren lezen. Geraadpleegd, 18-02-2010, via http://www.deltascholen.org/Delta_C02/default.asp?custid=357&comid=35&modid=4310&itemid=0&time=0309 . Staat het volgende over de verschillende leestheoretische modellen:

Belangrijke leestheoretische modellen zijn: Het logogenmodel, de bottom-up-visie, de top-down-visie, het interactieve model, het interactief-compensatorisch model, het twee-route model, het connectionistische model en het fonologisch coherentiemodel.

Dit laatste model vormt de basis van de hedendaagse leesdidactiek.

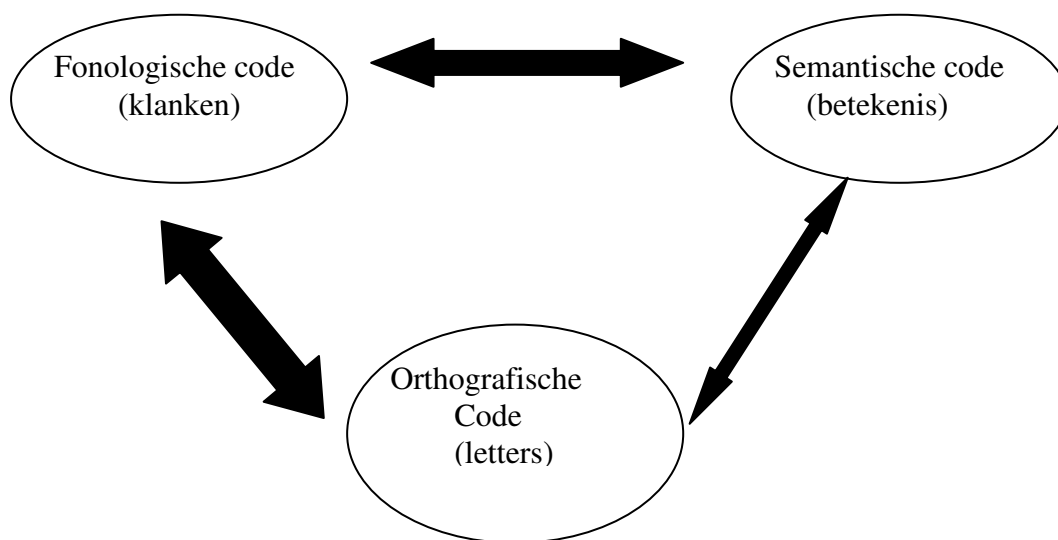
Het fonologisch coherentiemodel:

In het fonologisch coherentiemodel gaat men er van uit dat iedereen in zijn geheugen de beschikking heeft over een uitgebreid netwerk. Je kunt je dat voorstellen als een soort spinnenweb waarin de draden onderling verbonden zijn met knopen. Er zijn drie soorten knopen: Letterknopen, foneemknopen en semantische knopen. In de letterknopen is kennis van letters (a, e, j, g etc.) en

lettercombinaties (eu, au, ch etc.) ondergebracht. In de foneemknopen is kennis van de klanken te vinden en in semantische knopen betekenis. Dit netwerk ziet er voor iedereen anders uit. Het is afhankelijk van het aantal letters dat je kent, van het aantal klanken en van het aantal woordbetekenissen.

Naast de knopen zijn ook de verbindingen ertussen van belang. Er moet een verbinding gelegd worden tussen de foneemknopen en de letterknopen om klanken en letters aan elkaar te kunnen koppelen. Een verbinding tussen foneemknopen en semantische knopen is nodig om betekenis te geven aan gesproken taal en een verbinding tussen letterknopen en semantische knopen om een geschreven woord te kunnen begrijpen zonder het eerst te verklanken. Tussen de verschillende knopen bestaat geen eenrichtingsverkeer, maar er is een voortdurende wisselwerking over en weer.

Onderstaand figuur nagetekend uit het boek: Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8, Hanneke Wentink & Ludo Verhoeven, blz.15 geeft dit schematisch weer.



Figuur 1: fonologisch coherentiemodel van het leesproces

De twee pijlen bij de verbindingen in *Figuur 1* geven aan dat er een voortdurende wisselwerking (feedback) is tussen de verschillende knopen. De dikte van de pijlen geeft de sterkte van de verbindingen binnen het neurologisch netwerk weer. Hoe sterker de verbindingen zijn, des te sneller verloopt het proces.

Onze maatschappij wordt steeds complexer, en er worden daardoor ook steeds hogere eisen gesteld op het vlak van kennis en vaardigheden. Kunnen lezen is een absolute voorwaarde om mee te kunnen in deze wereld van weten en kunnen.

Kinderen leren met begrip te lezen is dus een zeer belangrijke opdracht voor de basisschool, en dat gebeurt doorgaans met behulp van een methode.

Op de praktijkschool wordt de methode Goed Gelezen! gebruikt voor het begrijpend lezen.

Naast de methode Goed Gelezen! wordt er ook gewerkt met Nieuws Begrip.

De methode Goed Gelezen! werkt volgens het indirecte instructie model, aan de hand van 8 stappen wordt er instructie gegeven.

De school werkt volgens de volgende stappen om leerlingen die problemen hebben met begrijpend lezen te helpen:

Op klassenniveau:

Aandachtspunten voor begrijpend lezen en studerend lezen.

Pre-teaching waarbij leesteksten en zaakvakteksten worden voorbereid met de zwakke lezers voorafgaand aan de les. De leerling wordt gekoppeld aan een leesmaatje.

Er wordt tijd besteed aan het activeren van de voorkennis bij leerlingen.

Er wordt stil gestaan bij moeilijke begrippen en woorden. Er wordt een moeilijke woordenschrift opgebouwd, waarin leerlingen het moeilijke woord schrijven, beschrijven en een zin formuleren met het woord.

De methodekaart wordt ingezet om de te nemen stappen te verduidelijken.

Er worden boeken aangeboden rondom een bepaald thema op verschillende technische leesniveaus , zodat ook zwakke lezers zelfstandig boeken kunnen lezen over een bepaald onderwerp.

Aandachtspunten voor informatieverwerking.

De leerlingen krijgen instructie in het omgaan met informatiebronnen zoals woordenboek, encyclopedie, internet, informatieboek.

De leerlingen krijgen informatieboeken aangeboden op het niveau van de leerling.

De groepsleerkracht laat zwakke lezers samenwerken.

De methode biedt instructie in strategieën die leren informatie te verwerken.

2.1.2 Factoren die van belang zijn bij begrijpend lezen:

- Kennis.
- Metacognitie.
- Vlotheid.
- Taal.
- Didactiek.

Voor dit praktijkonderzoek wordt er qua theorie vooral gekeken naar de volgende twee factoren die van belang zijn bij het begrijpend lezen: Didactiek en Metacognitie. Aan de hand van deze twee

factoren wil ik onderzoeken op welke manier ik leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen tools kan aanreiken om hun begrijpend lezen zelf aan te sturen en te verbeteren.

2.1.3 Didactiek:

Interactief

Lezen is een complex proces waarin allerlei interacties tussen de lezer, de tekst, de context en het leesdoel, kunnen optreden.

Strategisch leren

Afgeleid uit het artikel: Begrijpend lezen. Leren lezen met leesstrategieën. *Jeugd in school en wereld*, 2005/06, pag. 12-15 van Paul Filipiak¹ (2005), via <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00034/>, geraadpleegd: 9-03-1020, kom ik tot de volgende definitie voor strategisch leren bij begrijpend lezen.

Strategisch leren is leren waarbij de leerling gericht wordt op het proces. De leerkracht is hierbij model door hardopdenkend voor te doen wat er tijdens het lees- of schrijfproces in haar hoofd omgaat. Of stimulans tot nadenken over de activiteit. Hoe ga je dat doen?, hoe heb je dat gedaan? Zou het makkelijker gaan als je.....? Hoe heb je dat toen en toen ...gedaan en zou dat nu ook helpen?

Coöperatief leren

Leren door samen denken, samen praten en elkaar helpen bij een gezamenlijk dan wel een eigen product als kenmerk van interactief leren.

Jeffrey Wilhelm biedt in zijn boek “Hardopdenkend leren lezen” praktische werkvormen aan die goed bij het bovenstaande aansluiten. Een paar van die werkvormen ga ik uitvoeren met de onderzoeksgroep.

¹ Paul Filipiak is als leesdeskundige betrokken bij de landelijke taallespilots en is ook verbonden aan “Onderwijs Maak je Samen” dit is een onderwijs adviesbureau...

2.1.4 Metacognitie

Het aanleren van metacognitieve vaardigheden:

- Motivatie.
- Actieve leesstrategieën.
- Zelfsturing.
- Controle van het eigen leesbegrip (oplossingsstrategieën).

Metacognitie definiëren

Metacognitieve vaardigheden, is de kennis en controle die een leerling heeft over zijn of haar eigen denk- en leeractiviteiten bij begrijpend lezen.

Metacognitieve strategieën maken het mogelijk om de vooruitgang te monitoren en te verbeteren, om het begrijpen te evalueren en om de kennis toe te passen in nieuwe situaties.

Het vergroten van het leesplezier

Uit onderzoek blijkt dat kinderen hun leesmotivatie verliezen als zij ernstige problemen ondervinden tijdens het leren lezen. Zij zijn meestal enthousiast begonnen met het leren lezen, maar doordat ze daarbij al snel problemen tegenkomen, raken ze die motivatie kwijt. De meeste kinderen zijn immers vooral gemotiveerd de dingen te doen waar ze goed in zijn. Een slechte leesvaardigheid heeft dus een negatieve invloed op de motivatie om te lezen.

Het leesplezier kan vergroot worden door:

- Het scheppen van een uitdagende leesomgeving.
- Het inplannen van individuele gesprekken met de kinderen rondom lezen.

Leesonderwijs waarin leesplezier niet een bewust gekozen, vaste, belangrijke plaats inneemt, streeft zijn doel voorbij. Het is immers de bedoeling van ons leesonderwijs gemotiveerde lezers te kweken.

Om kinderen te leren hoe zij tot leesbegrip kunnen komen, moet met vele factoren rekening gehouden worden. Om het onderzoek hanteerbaar te houden en goed te kunnen meten wat de invloed is van mijn handelen, heb ik besloten het onderzoek rond drie kernbegrippen op te bouwen. Dit zijn: Effectieve instructie bij het hanteren van lees- denkstrategieën volgens de aanpak op school, (door) het aanleren van metacognitieve vaardigheden, (hetgeen zal leiden tot) het vergroten van het leesplezier.

Het geven van effectieve instructie bij het gebruik van lees- denkstrategieën en het aanleren van metacognitieve vaardigheden hebben zo'n sterke relatie met elkaar, dat ze nauwelijks los te koppelen zijn. In feite is kennis van het gebruik van lees- denkstrategieën metacognitieve kennis (Bimmel, 1999).

2.2 Wat is er nodig om een goed begrijpend lezer te worden?

Door vooral aandacht aan vlot lezen en woordenschat in groep 1 – 8 te besteden, wordt er een goede basis voor het werken met leesstrategieën in groep 5 en hoger gelegd. Vlot kunnen lezen is een cruciale onderliggende factor voor begrijpend lezen. De werkformule daarvoor zou er als volgt uit kunnen zien:

$$\text{Begrijpend lezen} = [(\text{woordenschat} \times \text{vlot lezen}) \times \text{begrijpend leesstrategieën}]$$

Woordenschatonderwijs:

De ontwikkeling van de woordenschat

Woordkennis is van groot belang voor het leren. Een lezer begrijpt niet wat hij leest als hij de betekenis van de meeste woorden niet kent. Een goede technische lezer kan een Italiaanse tekst gemakkelijk lezen, maar als hij geen Italiaans kent, begrijpt hij niet wat er staat. Om een tekst te begrijpen, is het noodzakelijk dat de lezer de betekenis van de woorden in die tekst kent. Leerlingen moeten de woorden die in schoolboeken voorkomen kennen en in nieuwe situaties kunnen gebruiken. Ook moeten zij de woorden kennen die leerkrachten gebruiken. Het gaat bij woordenschat niet alleen om het begrijpen van woorden, maar ook om de hoeveelheid woorden die de leerling kent.

Het ontbreken van een goede woordenschat is één van de oorzaken van het feit dat kinderen uit risicogroepen dikwijls mislukken in het onderwijs. Ze hebben onvoldoende woordkennis om de teksten te kunnen begrijpen. Vooral voor kinderen uit taalarme milieus is de woordenschat dikwijls een groot probleem. Veel onderzoek laat zien, dat de woordenschat van kleuters het begrijpend lezen halverwege de basisschool voorspelt.

Waarom is woordenschatonderwijs belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen?

Een goede woordenschat is van groot belang voor het begrijpend lezen. Vooral scholen met veel kinderen uit taalarme milieus moeten vanaf groep 1 veel aandacht besteden aan woordenschatonderwijs. Als deze scholen in groep 1 en 2 niets doen aan de ontwikkeling van de woordenschat, zullen veel kinderen later problemen hebben met begrijpend lezen. De problemen worden groter als leerlingen meer complexe teksten moeten lezen op het gebied van verschillende kennisgebieden.

Onderzoek van Snow (2002) laat zien dat er een duidelijk verband bestaat tussen de woordenschat van kinderen in de kleutergroepen en het begrijpend lezen halverwege de basisschool.

Gezien het belang van woordenschat voor het begrijpend lezen, is het volgens K. Vernooy gewenst dat de school een effectief beleid voor woordenschatonderwijs heeft voor groep 1 tot 8.

Daarin zijn de volgende zaken van belang:

- Leerkrachten geven expliciete instructie, gericht op het uitleggen van de betekenis van woorden.
- Leerlingen krijgen zowel binnen als buiten de school gelegenheid om te lezen over allerlei onderwerpen.
- Leerlingen krijgen gelegenheid om nieuw geleerde woorden tijdens dagelijkse interacties toe te passen, zowel mondeling als schriftelijk.
- Leerlingen voor wie het Nederlands hun tweede taal is, krijgen veel gelegenheid om hun Nederlandse woordenschat uit te breiden.
- Leerlingen leren verbanden te leggen tussen hun voorkennis en nieuwe woorden.

Ook laat onderzoek zien, dat vlot kunnen lezen belangrijk is voor de ontwikkeling van de woordenschat. Na het 8e jaar neemt de woordenschat vooral toe door het lezen.

2.2.1 Vlot kunnen lezen

Volgens Shanahan (2005) is het van belang dat het onderwijs in vlot lezen aandacht besteedt aan de volgende zaken:

- Hardop lezen.
Veel onderzoek toont aan dat het effectief is om leerlingen hardop te laten lezen. Het effect van stillezen is veel minder duidelijk aangetoond.
- Ondersteuning.
Leerlingen profiteren van de feedback die ze van leerkrachten, klasgenoten, tutores en ouders op hun lezen krijgen. Met name toegespitste feedback is belangrijk.
- Herhaling.
Voor zwakke lezers is herhaling een belangrijk onderdeel van het onderwijs in het vlot lezen. Het is nodig dat zij een tekst drie of meer keren herlezen.
Leerkrachten van groep 4 tot 6 kunnen het vlot lezen het beste onderwijzen en trainen aan de hand van een goede methode voor voortgezet technisch lezen. De inspectie van onderwijs (2006) stelt in het jaarverslag (2006) dat het voor risicolezers en zwakke lezers in groep 7 en 8 nodig is het technisch lezen systematisch te onderhouden om te voorkomen dat hun technische leesvaardigheid afneemt. Bovendien laat onderzoek van het Cito (2001) zien dat zwakke lezers in groep 7 en 8 hun technische leesvaardigheid nog kunnen verbeteren.

2.2.2 Leesstrategieën

Begrijpend leesstrategieën toepassen

Een goede begrijpend lezer is zeer strategisch bezig als hij leest. Volgens Pressley (1999) hanteert hij tijdens het lezen de volgende strategieën:

- De tekst overzien.
- Selectief lezen.
- Samenvatten en ordenen van de informatie die hij later nodig denkt te hebben.

Waarom zijn begrijpend leesstrategieën belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen?

Volgens Ambruster e.a (2003) moeten leerlingen de volgende leesstrategieën leren om teksten goed te kunnen begrijpen, doelgericht te kunnen lezen en hun eigen leesproces actief te kunnen sturen:

- Informatie uit de tekst samenvatten.
- De belangrijkste informatie (hoofdgedachte/thema) kunnen vinden.
- Inhoud van de tekst voorspellen en deze verifiëren.
- Informatie over personen of ideeën afleiden.
- Moeilijke onderdelen van de tekst langzamer lezen of herlezen.
- De betekenis van onbekende woorden achterhalen.
- Voorkennis activeren; nagaan wat je al weet over het onderwerp van de tekst.
- Een schema of een web maken van de inhoud van de tekst.

Het is van belang dat leerkrachten deze strategieën behandelen in het onderwijs in begrijpend lezen en in alle kennisgebieden waarbij leerlingen teksten moeten lezen. Zij kunnen een flap met de strategieën ophangen in de klas, zodat de leerlingen kunnen zien welke leesstrategieën zij bij het lezen en bestuderen van de teksten kunnen gebruiken. Het is raadzaam leerlingen aan te leren om zichzelf bij het lezen van teksten in ieder geval altijd de volgende vragen te stellen:

- Waar gaat de tekst over? (voorspellen)
- Wat weet ik er al van? (actualiseren voorkennis)

2.2.3 Leesbegripbevorderende instructietechnieken

Expliciete en directe instructie betreffende vaardigheden om met teksten om te gaan:

P.G.T. Nicolay, H. Nakken, K.P. van den Bos (2008, p. 13,14)

Tijdens het lezen van een tekst zijn de meeste lezers zich er periodiek van bewust of zij (nog) begrijpen waar het over gaat en waar het begripsproces eventueel stagneert. Deze begripsstagnaties kunnen allerlei structurele niveaus van tekst betreffen, variërend van woorden,

bepaalde zinnen, bepaalde alinea's (waarbinnen hoofd- en bijzaken geordend zijn) en verbanden daartussen, en de tekst als geheel.

Het is hier dat de normale lezer een soort rangordening aanbrengt in wat direct verdere aandacht nodig heeft en wat kan wachten. Met andere woorden, hij wordt een actieve probleemoplosser door spontaan oplossingsstrategieën in te zetten. Dit doet hij door te bepalen welke woorden, zinnen of grotere stukken tekst nadere herlezing of studie nodig hebben om het begripsverlies te repareren. De lezer kan zich hierbij van allerlei technieken bedienen, zoals het aan een ander vragen, een woordenboek raadplegen, de context nog eens doornemen, et cetera.

Om het leesproces te monitoren, te reguleren en te verbeteren, kan de lezer dus verschillende strategieën inzetten. Onder strategieën wordt verstaan een manier, methode of procedure die lezers doelbewust kunnen gebruiken om een probleem aan te pakken en op te lossen. Er zijn strategieën die een lezer voor, tijdens en na het lezen kan toepassen om een tekst beter te begrijpen en zijn leesdoel te bereiken. Voorbeelden van toe te passen strategieën zijn:

- Het lezen van de titel.
- Het bekijken van illustraties.
- Het vinden van de hoofdgedachte.
- Het ophelderen van moeilijke woorden tijdens het lezen van de tekst.
- Nagaan in hoeverre eigen verwachtingen uitgekomen zijn nadat de tekst is gelezen.

Strategieën worden door ervaren lezers, afhankelijk van de situatie, flexibel en selectief toegepast. Bij onervaren lezers of lezers met veel begripsproblemen, moet de hulp van buitenaf komen en zullen de leesstrategieën expliciet onderwezen moeten worden (behandelde leesstrategieën nog benoemen).

2.2.4 Leesinstructie methoden:

Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat de leesvaardigheid van zwakke lezers verbeterd kan worden door gebruik te maken van instructiemethoden. Onder instructie wordt verstaan de doelbewuste activiteit van leerkrachten en trainers om de ontwikkeling van specifieke leerprestaties te bewerkstelligen.

Bij dit praktijkonderzoek maak ik gebruik van de directe instructiemethode en de reciprocal teaching methode.

De directe instructie methode:

In de directe instructiemethode worden de te onderwijzen strategieën in stappen uiteengezet. De aanbieder hiervan is oplopend in moeilijkheidsgraad. De leerkracht doet de strategieën hardop denkend voor en geeft hierbij aan waarom en wanneer de toepassing van de strategieën zinvol is. De leerkracht/ RT-er denkt tijdens het lezen hardop na over de inhoud van de tekst, stelt vragen, lost onduidelijkheden op en vat samen. Dergelijke demonstraties van denkstappen kunnen voor zwakke lezers zeer verhelderend werken. De sturing van de leerkracht/RT-er wordt steeds minder als de leerlingen zelfstandig strategieën kunnen uitvoeren. In eerste instantie ligt de verantwoordelijkheid van het leerproces bij de leerkracht/RT-er, maar deze komt vervolgens steeds meer bij de leerling te liggen. De directe instructiemethode kan frontaal klassikaal plaatsvinden, maar wordt in RT- lessen in de één op één situatie toegepast.

De reciprocal teaching methode:

Deze methode wordt ook wel genoemd: Elkaar leren leren, dialogisch leren, rolwisselend onderwijs of wederkerig onderwijzen. Ook de reciprocal teaching instructiemethode begint vaak met principes van bovengenoemde directe instructie. Het onderscheid met alleen directe instructie ligt echter in de omstandigheid dat in de kleine groep leerlingen waarin reciprocal teaching wordt toegepast, geleidelijk gestreefd wordt naar het om de beurt overnemen door de leerlingen van de rol van de leerkracht/RT-er. Ook hier staat aanvankelijk de instructeur model. Deze doet hardop denkend de gehanteerde leesstrategieën voor en ontlokt en leidt de discussie die hierop volgt om te bepalen of de strategieën goed uitgevoerd zijn. Nadat de lezers de modelactiviteiten hebben kunnen observeren, nemen ze geleidelijk om beurten de rol van de leerkracht/RT-er over. De leerkracht/RT-er blijft hierbij feedback geven en ondersteunt waar nodig het leerproces. Bij deze methode worden zwakke leerlingen aangemoedigd om mee te doen aan een groepsactiviteit voordat zij in staat zijn de leesstrategieën zelfstandig toe te passen en uit te voeren. Andere voordelen van deze sociale context zijn dat op termijn de 'kicks' van iets geleerd te hebben of iets te beheersen, in een groepje gelijkwaardige deelnemers wellicht groter zijn dan in een één -

op- één relatie. Het is voor de leerlingen echt een beloning wanneer ze het geleerde aan een ander kunnen uitleggen en succesvol kunnen overdragen.

Doormiddel van de hardopdenkend leesmethodiek worden deze instructie methoden geoefend met de leerlingen.

2.2.4 Hoe en wat instrueren bij begrijpend lezen:

Bron: Vernooy, K. (2007). Belangrijke aandachtspunten begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Amersfoort: CPS.

Een goede instructie bij begrijpend lezen heeft de volgende kenmerken:

- De leerkracht legt de leesstrategieën expliciet uit.
- De leerkracht doet de leesstrategieën voor, bijvoorbeeld door hardop te denken.
- De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het toepassen van de strategieën en laat hen dit in toenemende mate zelfstandig doen. Door de leerlingen daarbij te observeren, krijgt de leerkracht informatie die hij kan gebruiken om beter met de verschillen tussen leerlingen om te gaan.
- Leerlingen passen de strategieën zelfstandig toe in 'alledaagse leessituaties'.
- Leerkrachten laten leesstrategieën als denkactiviteiten aan de orde komen in de drie fasen van het leesproces: Voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen.

Een goede begrijpend leesles heeft de volgende kenmerken:

- Het doel is vastgesteld.
- De inhoud van de tekst staat centraal.
- Preteaching; bijvoorbeeld denken-delen-uitwisselen rondom twee moeilijke woorden of over de vraag; waar gaat de tekst over en wat weet je er al van?
- De leerkracht heeft een duidelijke uitleg met veel voorbeelden.
- De leerkracht denkt hardop.
- De leerkracht vergroot de betrokkenheid van de leerlingen, bijvoorbeeld door denken-delen-uitwisselen, door de inhoud van de tekst centraal te stellen en door de les niet te lang te laten duren (maximaal 20 minuten).
- De leerkracht geeft gerichte feedback.
- De leerkracht sluit de les af met reflectie: wat hebben we vandaag geleerd?

In dat verband kan de leerkracht ook afspraken met de leerlingen maken over zaken waarvan de leerlingen willen, dat die de komende tijd aan de orde komen.

Uit onderzoek is gebleken dat het aanleren van leesstrategieën alleen niet voldoende is om leerlingen te helpen goede begripende lezers te worden. Leerlingen hebben een rolmodel nodig en moeten zich er van bewust worden hoe een goede lezer leest.

Het boek van Smits en Braams, Dyslectische kinderen leren lezen (2006) en het boek van Jeffrey D. Wilhelm, Ph.D, Hardopdenkend leren lezen (2008) over (hardop)denkstrategieën werkwijze gebruik ik o.a. als inspiratie bron voor verder onderzoek.

Hardop denken door een goede lezer, bijvoorbeeld de leerkracht, stimuleert een actieve leeshouding en bevordert het leesbegrip. Dit komt doordat op deze manier datgene wat de lezer denkt tijdens het lezen hoorbaar wordt uitgesproken. Voor zwakkere lezers is het niet vanzelfsprekend om tijdens het lezen ook actief na te denken en vragen te stellen aan de tekst. Smits en Braams stellen dat, wanneer dit expliciet wordt voorgedaan, zwakkere lezers houvast krijgen om hun eigen innerlijke dialoog op te bouwen. Door dit volgens vaststaande strategieën te doen, kunnen kinderen uiteindelijk zelf deze procedure uitvoeren. Hierdoor kunnen zij tot een beter begrip van de tekst komen.

Tijdens dit onderzoek leren de kinderen vanuit de twee methoden (de directe instructie- en reciprocal teaching methode) leesstrategieën. Hierbij worden de volgende strategieën aangeboden, waarbij steeds hardop door de onderzoeksleidster/groepsleerkracht wordt gemodelleerd hoe zij deze strategieën toepast tijdens het lezen van een tekst:

- Voorspellingen maken voor en tijdens het lezen.
- Een plaatje/filmpje in je hoofd maken (visualiseren).
- De tekst koppelen aan iets wat je al weet.
- Opmerken wanneer je iets niet begrijpt.
- Iets doen om je begrip te repareren.
- Vragen stellen aan de tekst.
- Commentaar leveren.
- Luisteren naar de leesstem in je hoofd.

(Een bewerking van: Smits en Braams, 2006 en van: Keene en Tovani, 2000).

De strategieën hebben twee functies; ze kunnen worden ingezet om te evalueren of een tekst begrepen wordt en de lezer kan, als hij zich realiseert dat hij de tekst of een gedeelte van de tekst niet heeft begrepen, de strategieën inzetten om het tekstbegrip te repareren en te verbeteren.

Bovenstaande strategieën kunnen samengevat worden tot de 4 V's van Paul Filipiak.

De belangrijkste en meest relevante strategieën zijn de **4 V's**:

1. Voorkennis activeren (wat weten ze al?).
2. Visualiseren.

3. Vragen stellen over het onderwerp (wat wil ik weten) om gericht te lezen.
4. Voorspellingen doen over de tekst (wat zie je aan plaatjes, titel en kopjes ?) Globaal bekijken/ globaal lezen om een keuze te maken of de tekst relevant is.

2.3.1 De didactiek van het hardopdenkend lezen

Om leerlingen de leesvaardigheden te onderwijzen die ze nodig hebben om met begrip te kunnen lezen is het belangrijk dat degene die de leerlingen begeleidt zich ervan bewust is hoe een goede begrijpend lezer leest en hoe degene zelf leest.

Als je als groepsleerkracht weet hoe je leest, kun je de stappen die je neemt tijdens het lezen om de tekst te begrijpen hoorbaar uitspreken.

De leerlingen horen dit, de stappen worden samen geoefend en de leerlingen leren zo te reflecteren op hun leesproces.

Hoofdstuk 3

3.1 Onderzoeksmethodologie

Opzet onderzoek

In eerste instantie ga ik op zoek naar literatuur die mijn deelvragen kan beantwoorden. Ook zal ik de methode voor begrijpend lezen die op de praktijkschool gebruikt wordt bestuderen. Hierin komen ook wel vormen van remediëring aan de orde. Ook zal ik de docente van de module begrijpend lezen vragen stellen. Bijvoorbeeld over hoe ik werkvormen van hardopdenkend lezen kan terugkoppelen naar de groepsleerkracht. Verder zal ik ook de groepsleerkracht op de praktijkschool interviewen over hoe zij leerlingen helpt die extra hulp nodig hebben bij begrijpend lezen. Als ik de deelvragen heb kunnen beantwoorden, zal ik een aantal hardopdenkend lees-activiteiten opzetten en gaan uitvoeren met de leeszwakke leerlingen in mijn onderzoeksgroep. Eventueel stel ik de activiteiten bij. Uiteindelijk zal dit resulteren in een verzameling van hardopdenkend lees-activiteiten die zwakke lezers helpt hun leesvaardigheid te vergroten. De leesvaardigheid wil ik voordat ik met de activiteiten begin vaststellen met behulp van een vragen- en/of observatielijst. Dit doe ik naderhand opnieuw om te zien of er ook echt verandering is opgetreden.

Methodologie

Door middel van een individugericht onderzoek² in groep 7 wil ik nagaan wat het effect is van hardopdenkend lezen op het leesbegrip van leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen en het vergroten van hun motivatie bij het begrijpend lezen. Gedurende 12 weken krijgen deze leerlingen instructie in (hardop) denkstrategieën en wordt er intensief geoefend met de aangeboden strategieën ook het bewust zelfstandig toepassen op niet- zelfgekozen teksten wordt geoefend.

Aan het eind van de begeleidingsperiode worden deze leerlingen getoetst op de geoefende werkwijze om te evalueren wat het effect van de begeleiding is geweest. Belangrijkste doel hierbij is dat de leesbegripvaardigheden van leerlingen verbeterd zijn.

Mijn opzet van het individugericht onderzoek is als volgt: Vanuit de literatuur die ik vooraf bestudeer, zal ik zelf hardopdenkend lees-activiteiten ontwerpen. Die activiteiten voer ik uit in mijn onderzoeksgroep.

² Individugericht onderzoek richt zich op het handelen van een professional met één of enkele leerlingen. Als het om enkele leerlingen gaat, blijven die in individugericht onderzoek herkenbaar als individuen. Ze worden dus niet als 'groep' geanalyseerd.

Vervolgens zal ik reflecteren of de ondernomen activiteiten ook de gewenste uitwerking op de leerlingen hebben. Elke week bedenk ik twee nieuwe activiteiten. Dat betekent dus ook dat ik per week kan kijken wat de leerlingen nodig hebben in die activiteit. Is herhaling of uitbreiding van die week ervoor nodig of moet ik een nieuw thema aanboren? Zo kan ik mijn ontwerp elke week aanpassen. Ter aanvulling maak ik gebruik van het boek van Jeffrey D. Wilhelm, Ph.D, Hardopdenkend leren lezen (2008) over (hardop) denkstrategieën. Om de validiteit van mijn onderzoek te verhogen, pas ik triangulatie toe. Ik breng verschillende invalshoeken of benaderingen in (Kallenberg, 2007). Zo verzamel ik gegevens uit verschillende literaire bronnen, maar ook uit observatielijsten en interviews. Bovendien houd ik een logboek bij gedurende mijn onderzoek.

3.1.1 Voortraject:

Gegevens verzamelen:

Voor het onderzoek:

1. Bevragen; informeel gesprek.
 - Gesprek met de Groepsleerkracht.
2. Observeren:
 - Observaties tijdens het lezen van verschillende teksten.
 - Gesprekken met kinderen over hun visie over lezen en te bereiken leerdoelen.
3. Documentanalyse:
 - Literatuuronderzoek.
 - Analyse van gegevens uit LVS.

Tijdens het onderzoek:

- Gesprekken met kinderen.
- Leesattitudeschaal (C.A.J. Aarnoutse).
- Reflecteren op eigen RT- begeleiding.
- Logboek bijhouden.
- Observeren.

Na het onderzoek:

- Leerling zelfevaluatie lijst (procedure Kees Vernooij).
- Observatie van en gesprek over het toepassen van de Hardopdenkend lezen methode.

3.1.2 Opbrengsten van het voortraject:

Huidige situatie:

In groep 7 hebben 6 leerlingen zwak gescoord op de CITO toets Begrijpend lezen, D- en C-score van februari/maart. Voor deze kinderen heeft de leerkracht een hulpprogramma gestart. Dit is afspraak op de onderzoeksschool. Voor de technische leesvaardigheid zitten 4 van de zes kinderen op AVI 9+ niveau, de andere twee leerlingen zitten op AVI 7 niveau. Bij deze twee laatste leerlingen is de diagnose dyslexie vastgesteld. Zij volgen het dyslexie protocol die de school hanteert.

De problemen die gesignaleerd werden waren:

Naam leerlingen	Technische leesvaardigheid	Woordenschat	Leesstrategieën	Motivatie
Pi.		X	X	
El.			X	X
Is.		X	X	
Ja.	X		X	
Ji	X		X	
Th.		X	X	

De meeste problemen liggen op leesstrategisch gebied.

Door onvoldoende of verkeerde toepassing van leesstrategieën komen de leerlingen niet tot voldoende tekst begrip.

Uit een analyse van de scoreverdeling op de CITO Toets Begrijpend Lezen van de huidige zes leerlingen bleek duidelijk dat inspanningen van kinderen en leerkracht om de scores met hulpplannen weer omhoog te krijgen niet leiden tot het gewenste resultaat. De vraag is hoe dit komt.

Zijdelings heeft ook het belang van fluency³ bij het lezen een plaats in mijn onderzoek. Hoewel er niet gericht gewerkt gaat worden aan het fluency niveau van de kinderen bij het lezen van verschillende teksten, wordt het resultaat en de analyse van de stilleestempotoetsen van de leerlingen meegenomen bij het opstellen van het begeleidingsplan. Hiervoor is gekozen omdat het al dan niet vloeiend en met de juiste intonatie kunnen lezen invloed kan hebben op de mate of de manier waarop denkstrategieën worden toegepast. Het is de bedoeling te onderzoeken of het gebrek aan fluency er wellicht voor zorgt dat de kinderen geen energie over hebben om aan denkstrategieën te besteden. Dit zou mogelijk gevolgen kunnen hebben voor de keuze van de gebruikte teksten of voor de aanpak van de begeleiding. Uit analyse van de begrijpendleestoetsen

³ Fluency: Vlotheid

blijkt dat het niet vanzelfsprekend is dat bij de kinderen met het allerhoogste AVI niveau het begrijpend lezen op voldoende niveau is.

Analyse van hulpplannen en navraag bij leerkracht leverde inzicht in de hulpplannen die op school gehanteerd worden. Globaal gezien worden er twee soorten hulpplannen gehanteerd op school; pre-teaching en zelfstandige verwerking van de methode lessen en Nieuwsbegrip.

De pre-teaching houdt in dat de leerkracht of een ouder de tekst uit de methode Goed Gelezen een paar dagen voor de klassikale les al eens voorleest en de vragen bespreekt. De kinderen doen de les dan dus twee keer.

Zelfstandige verwerking van een methode gebonden leesles (Goed gelezen!) houdt in dat de kinderen werken met zelfcorrigerend materiaal, waarbij de leerkracht achteraf samen de fouten bespreekt

Uit de literatuur over hardop denkstrategieën en metacognitie die ik inmiddels gelezen heb, leidde ik af dat het bespreken van de vragen achteraf en de zelfstandige verwerking zonder interactie over de tekstinhoud over het algemeen als weinig effectief wordt beschouwd.

Zoals in het theoretisch kader al beschreven is, hebben zwakke lezers over het algemeen moeite om hun eigen begrip aan te sturen en zich te realiseren dát ze iets niet begrijpen.

Aan de vervolgstap, het repareren van hun eigen begrip komen ze dan al niet eens toe. Bovendien is het voor zwakke lezers niet vanzelfsprekend om na te denken terwijl ze lezen. Voorspellingen doen, een visuele voorstelling maken van hetgeen je leest of jezelf iets afvragen naar aanleiding van het gelezene, doen zwakke lezers niet uit zichzelf.

3.1.3 Indicerings- en strategiefase

Keuze van de leerlingen

In overleg met de groepsleerkracht zijn er zes leerlingen uitgekozen die moeite hebben met begrijpend lezen.

De selectie vond plaats aan de hand van de toetsresultaten voor begrijpend lezen.

Voor de geselecteerde leerlingen heb ik observatieformulieren over hun manier van lezen en over hun leesgedrag ingevuld. De leerlingen hebben zelf een leesattitudeschaalformulier ingevuld.

Vier van de zes leerlingen die aan dit onderzoek meedoen zitten qua niveau op dezelfde lijn. De overige twee zitten ook qua niveau op dezelfde lijn. Voor het begrip en hantering van de denkstrategieën verwacht ik dat alle kinderen de strategieën bij het hardopdenkend lezen zouden kunnen toepassen. Het zou misschien handig zijn om de zes kinderen in twee groepen op te splitsen qua niveau.

Tijdens het gesprek met de groepsleerkracht werd er van één leerling expliciet gezegd dat hij motivatie problemen had. Echter bij het inventariserend gesprek met de kinderen over hun leesgedrag viel het mij op dat geen van deze zes kinderen graag leest.

Ze waren allemaal wel bereid om de komende tijd extra met mij te gaan oefenen om zo hun leesbegrip prestaties omhoog te krijgen

In overleg met de groepsleerkracht is afgesproken dat ik gedurende 12 weken, 1 uur per week remedial teaching ga aanbieden aan deze zes leerlingen. De remedial teaching zal betrekking hebben op woordenschat uitbreiding, juiste hantering van de leesstrategieën, leesteknisch zwakke leerlingen tools aanreiken om toch met meer begrip te kunnen lezen en motivatie vergrotende activiteiten. Met een transfer naar de zaakvakken.

3.1.3 Uitvoering van het onderzoek en de resultaten

Hardopdenkend lezen in de praktijk

Uit het boek Hardopdenkend leren lezen (Jeffrey D. Wilhelm, Ph. D.), heb ik enkele werkvormen uitgekozen die eenvoudig uit te voeren zijn zowel binnen als buiten de klas.

De didactiek van het hardopdenkend lezen kan in de vorm van het Directe instructiemodel en reciprocal teaching model worden gegoten; met stappen als de introductie, de geleide en zelfstandige oefening, de toepassing en reflectie (in bijlage 6 staat het lesmodel volgens welke ik de lessen gegeven heb).

Sessie 1:

Naam van de oefening:

“Leesproef ”

Soort oefening:

Aan de hand van een leestekst uit hun aardrijkskunde boek lezen de kinderen in tweetallen aan elkaar voor. Daarbij worden de ‘leesgedachten’ van elkaar genoteerd.

De kinderen moeten een onderscheid zien te vinden tussen leesstrategieën en gedachten over de inhoud van de tekst.

Aan het eind van het voorlezen moeten de kinderen de volgende vragen beantwoorden:

- Wat deed de ander bij zijn of haar begrijpend lezen?
- Las je leespartner met een leesdoel of eigenlijk zomaar?

Doelstelling bij deze oefening:

Kinderen worden zich bewust van hun manier van lezen.

Ervaringen met deze oefening in de praktijk:

Nadat de kinderen in tweetallen met elkaar gelezen hadden en elkaars ‘leesgedachten’ genoteerd hadden hebben wij per tweetal geëvalueerd wat ze opviel tijdens het lezen.

Het viel mij op dat de kinderen meer over uiterlijke kenmerken spraken van de ander bij het lezen: zoals houding en de techniek van het lezen.

Na wat doorvragen kwam het verschil in leesstrategieën en gedachten over de inhoud van de tekst aan bod. De kinderen konden voornamelijk de leesstrategieën benoemen. De gedachten over de inhoud van de tekst vonden zij moeilijk te benoemen.

Aandachtspunten volgende sessie:

De betekenis van- en het verschil tussen leesstrategieën en gedachten over de inhoud van de tekst.

Nog eens behandelen aan de hand van voorbeelden.

Sessie 2:

Naam van de oefening:

“(Hardop) denkstrategieën”

Soort oefening:

Aan de hand van vier leesstrategieën oefenen de leerlingen hoe en wanneer zij de leesstrategieën kunnen toepassen.

Wijze van feedback:

- a. Eerst de goede dingen noemen.
- b. Dan vragen stellen om verduidelijking.
- c. Tot slot suggesties doen voor verbetering bij het lezen met voorkennis, voorspellingen doen, visualiseren en eigen vragen bij het lezen.

Doelstelling bij deze oefening:

Oefenen met specifieke (hardop) denkstrategieën.

Ervaringen opdoen met deze oefening in de praktijk:

Ik heb het hardopdenkend lezen met leesstrategieën voorgedaan terwijl de leerlingen luisterden en aantekeningen maakten over mijn leesstrategieën en gedachten over de inhoud van de tekst.

Voor deze oefening las ik een tekst voor uit een bulletin over de kinderpostzegelactie.

De kinderen konden nu goed aangeven welke voorkennis ik had en hoe ik die gebruikte om de tekst beter te begrijpen. Daarna mochten de kinderen dit ook in tweetallen gaan doen.

Bij het evalueren welke leesstrategieën er gebruikt waren en waarom konden de kinderen heel goed de vier vooraf besproken strategieën benoemen en ook de manier waarop zij sturing gaven aan hun lezen.

Aandachtspunten volgende sessie:

De leerlingen mogen voor de volgende keer zelf uitgekozen teksten meenemen.

Sessie 3:

Naam van de oefening:

“Denken over mijn leesproces”

Soort oefening:

Aan de hand van een tweetal vragen worden de stappen die voor- tijdens en na het lezen gepleegd worden afgevinkt.

Doelstelling bij deze oefening:

Leerlingen worden zich bewust van hun manier van lezen.

Ervaringen met deze oefening in de praktijk:

Aan de hand van de stappen in de checklist die de kinderen moesten doorlopen (afvinken , opmerkingen) hebben wij gepraat over de gelezen teksten.

De werkwijze begint steeds beter tot ze door te dringen.

Ze moesten met z,n tweeën ieder voor zichzelf de tekst hardop voorlezen en daarbij de denkstappen aanvinken die ze doorliepen.

1 Leerling gaf aan dat hij het makkelijker vond om de denkstappen achteraf aan te vinken.

Samen hebben wij gediscussieerd over de tekst. Daarbij vooral erop lettend welke denkstappen eraan te pas kwamen om de tekst beter te begrijpen.

Aandachtspunten volgende sessie

De groepsleerkracht gaat deze oefening toepassen bij een zaakvakles.

Hoofdstuk 4

Data analyse en resultaten tijdens en na het onderzoek

Analyse meetinstrument:

Observaties:

Bij de observaties heb ik vooral gelet op welke manier de leerlingen hun leesgedrag sturen.

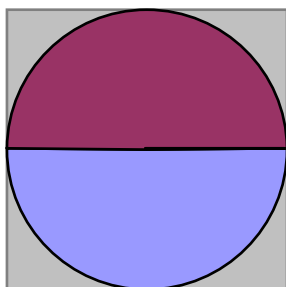
Daarbij is gelet op de volgende zelfsturingstrategieën:

- Leest de leerling gelijk de tekst of oriënteert hij zich eerst op de tekst.
- Als de leerling begint met lezen, leest hij dan eerst de titel of niet.
- Kijkt hij naar de plaatjes.
- Leest de leerling de tekst heel vluchtig of juist heel grondig.
- Verandert de leerling tijdens het lezen het leesgedrag door sneller of langzamer te gaan lezen.
- Stopt de leerling af en toe met lezen of leest hij de tekst in één keer helemaal uit.
- Als de leerling de tekst gelezen heeft, kijkt hij de begeleider gelijk vragend aan of denkt hij eerst nog over de tekst?



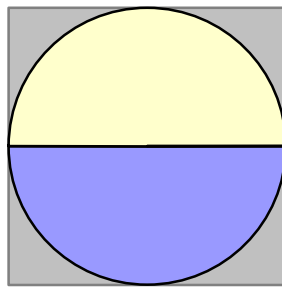
Resultaat:

Pi. beheerst de volgende punten:



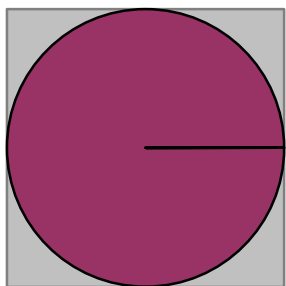
- ☒ oriëntatie op de tekst
- ☒ de tekst wordt vluchtig gelezen
- ☐ De tekst wordt grondig gelezen
- ☐ Denkt na over de tekst
- ☐ Stopt af en toe met lezen

EI. beheerst de volgende punten:



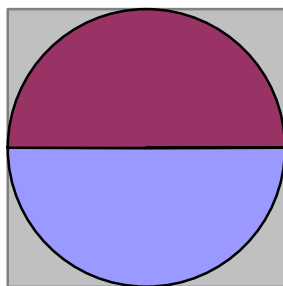
- ☒ oriëntatie op de tekst
- ☐ de tekst wordt vluchtig gelezen
- ☒ De tekst wordt grondig gelezen
- ☐ Denkt na over de tekst
- ☐ Stopt af en toe met lezen

Is. beheerst de volgende punt:



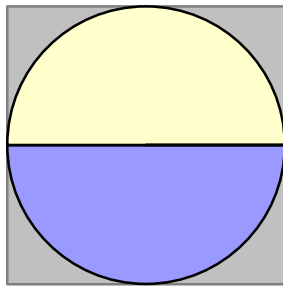
- ☐ oriëntatie op de tekst
- ☒ de tekst wordt vluchtig gelezen
- ☐ De tekst wordt grondig gelezen
- ☐ Denkt na over de tekst
- ☐ Stopt af en toe met lezen

Ja. beheerst de volgende punten:



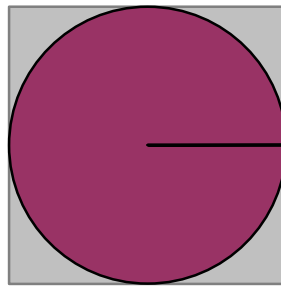
- ☒ oriëntatie op de tekst
- ☒ de tekst wordt vluchtig gelezen
- ☐ De tekst wordt grondig gelezen
- ☐ Denkt na over de tekst
- ☐ Stopt af en toe met lezen

Ji. beheerst de volgende punten:



- ☐ oriëntatie op de tekst
- ☐ de tekst wordt vluchtig gelezen
- ☐ De tekst wordt grondig gelezen
- ☐ Denkt na over de tekst
- ☐ Stopt af en toe met lezen

Th. beheerst de volgende punten:



- ☐ oriëntatie op de tekst
- ☐ de tekst wordt vluchtig gelezen
- ☐ De tekst wordt grondig gelezen
- ☐ Denkt na over de tekst
- ☐ Stopt af en toe met lezen

Betekenis:

Tijdens de observaties valt op verschillende momenten op dat het voor de kinderen niet vanzelfsprekend is om na te denken over hun manier van lezen. Ik merk vaak dat een groot deel van de kinderen geen vragen stelt bij wat ze moeten lezen, of zich geen voorstelling maakt (kan maken?) van wat er in de tekst staat. Het vlot kunnen lezen lijkt voor deze kinderen het doel van de les te zijn. Hieruit concludeer ik dat de leerlingen meer gericht zijn op het technisch lezen dan op tekstbegrip. Dit kan leiden tot het niet begrijpen van de gelezen tekst.

Evaluatie met de leerlingen:

Bij de evaluatie gaven de kinderen aan het vaak te vergeten zich eerst op de tekst te oriënteren. Bij navraag of ze wel wisten op welke manier ze zich konden oriënteren op de tekst, konden ze dat wel goed aangeven. De meeste kinderen gaven aan de tekst zo snel mogelijk te willen lezen, om met het beantwoorden van de vragen te kunnen beginnen.

Een paar kinderen zagen en gaven het verband aan tussen het vluchtig lezen van de tekst en het niet kunnen beantwoorden van de vragen, omdat ze dan eigenlijk niet meer wisten waarover ze gelezen hadden.

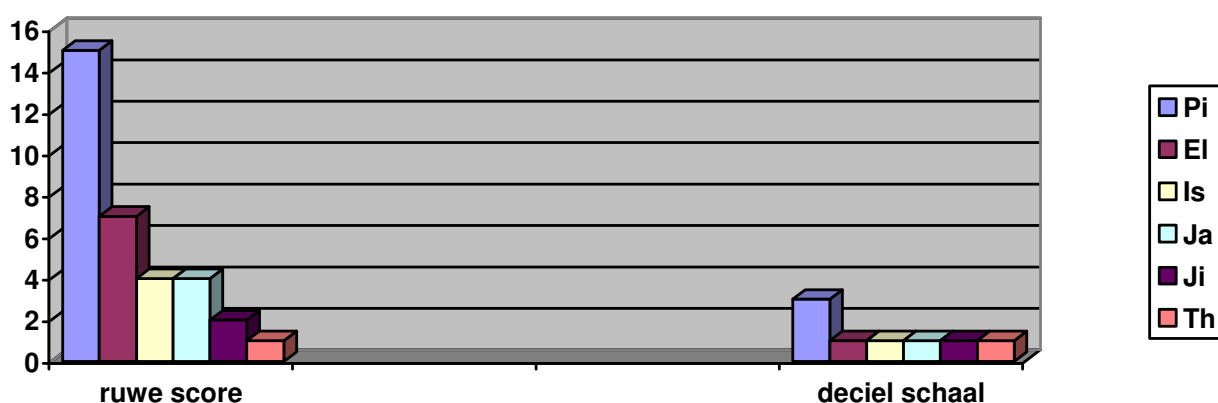
De leesattitude schaal:

Bij de leesattitudeschaal konden de leerlingen aan de hand van 27 vragen antwoord geven op de vraag of ze graag lezen.

Resultaat:

De norm voor de uitslag wordt vastgesteld volgens de decielschaal (1-10).

De zes leerlingen kwamen in volgorde van het hoogste cijfer tot het laagste cijfer bij de ruwe score: (15, 7, 4, 4, 2, 1), uit op schaal: 1, 2 en 3.



Betekenis:

Hieruit kan ik afleiden dat geen van deze 6 leerlingen van lezen houden.

Hier treedt het Mattheüs-effect in negatieve zin in werking ; hoe minder de kinderen gaan lezen, hoe minder hun leesbegrip wordt. Ik wil samen met deze leerlingen naar manieren gaan zoeken om het lezen toch nog interessant voor ze te houden. Want hoe meer ze gaan lezen , hoe beter hun tekstbegripvaardigheden zullen worden.

Evaluatie met de kinderen:

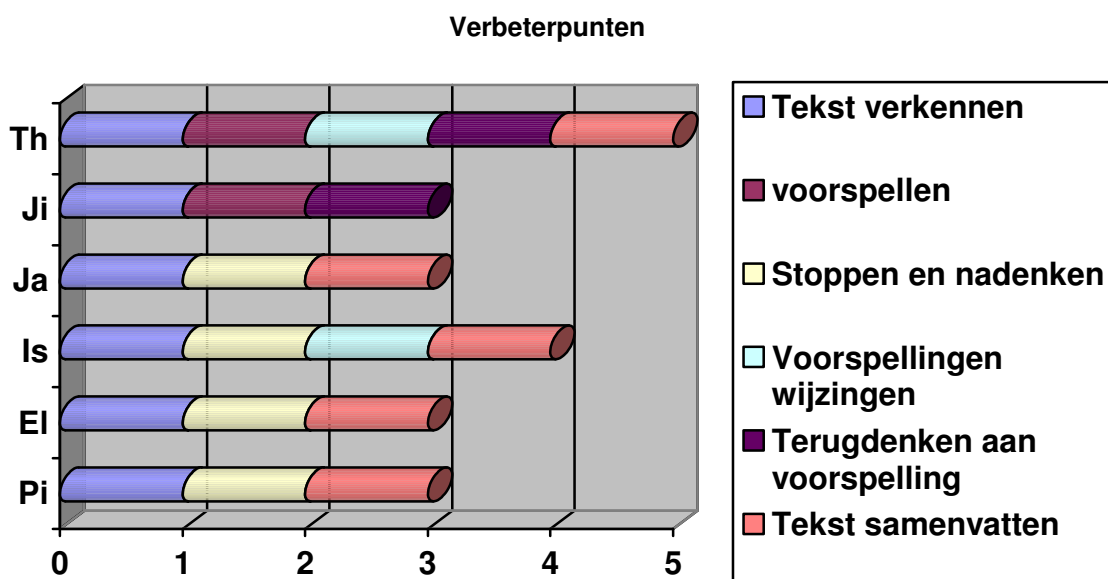
Bij het bespreken van de uitslag bij de leesattitudeschaal die de leerlingen zelf ingevuld hadden, herkenden de kinderen zich precies in de beschrijving van hun leesgedrag, afgeleid van de decielschaal waarin ze ingedeeld waren. Bij de meeste kinderen zou het werkelijk verschil maken als ze over onderwerpen zouden lezen die bij hun belevingswereld aansluit. Ze gaven aan welke onderwerpen ze interessant zouden vinden om midden in de nacht voor gewekt te worden om over te lezen. De onderwerpen die aan bod kwamen waren: Voetbal, wielrennen, en detectieve verhalen.

Leerlingzelfevaluatie lijst, gesprekken met leerlingen en reflectie op eigen manier van begeleiden:

De leerlingzelfevaluatie lijst richt zich op een aantal denkstappen die leerlingen bewust maakt van hun manier van lezen.

Resultaat:

Bovenstaande meetinstrumenten gaven een goed beeld van de zelfsturingstrategieën die de kinderen wel of juist niet gebruikten.



Betekenis:

Door kennis van de zelfsturingstrategieën bij het lezen kan ik de leerlingen expliciete instructie geven in het toepassen van denkstrategieën bij het lezen. Ik denk dat de inzet van de hardopdenkend lezen methode een positief effect zal hebben in het zich bewust worden van de eigen manier van lezen bij deze leerlingen.

Evaluatie met de kinderen:

De kinderen vonden het fijn om op deze manier zo bewust met hun eigen manier van lezen om te gaan. Door het zelf beantwoorden van de vragen en met elkaar in gesprek gaan over de denkstappen weten ze nu precies aan te geven op welke manier ze lezen en wat ze kunnen doen om hun zelfsturingsstrategieën te verbeteren en uit te breiden.

Eindevaluatie:

Tijdens het doornemen van de wijze van evalueren met de leerlingen, aan het eind van de begeleidingsperiode, gaven zij aan liever geen toetsen te willen maken. Bij navraag bleek dat ze door hun teleurstellende ervaringen bij de (CITO) begrijpend leestoets die recentelijk is afgenomen 'toetsvrees' hebben ontwikkeld.

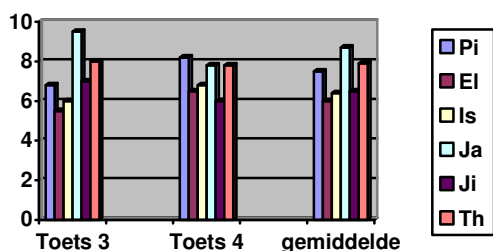
Om de druk niet verder te verhogen voor deze leerlingen heb ik besloten om in plaats van zelf een toets af te nemen gebruik te gaan maken van de methodegebonden toetsen die aan het eind van iedere blok gemaakt wordt door de leerlingen. Deze blokken lopen parallel aan mijn begeleidingsperiode. Hierdoor kan ik een tussenmeting maken.

Analyse toetsresultaten aan het eind van de begeleidingsperiode:

Methode gebonden begrijpend leestoets

Naam leerlingen	Toets hoofdstuk 3	Toets hoofdstuk 4
Pi.	6.8	8.2
El.	5.5	6.5
Is.	6	6.8
Ja.	9.5	7.8
Ji.	7	6
Th.	8	7.8

Toetsresultaat



Betekenis:

Als ik naar de toetsresultaten kijk zijn 3 van de 6 leerlingen erop vooruit gegaan.

Bij de overige 3 leerlingen constateer ik een daling in hun toetsresultaten. Ondanks die daling zitten ze gemiddeld nog op een voldoende. Wat mij opviel tijdens de begeleiding was dat de drie leerlingen met een lagere score meer gemotiveerd waren om hun cijfer omhoog te krijgen, Integenstelling tot de andere 3 die eigenlijk voldoende gescoord hadden.

Hoofdstuk 5

Conclusies

6.1 Antwoord op de onderzoeksvraag:

De onderzoeksvraag die ik mezelf gesteld had was de volgende:

Wat is het effect van hardopdenkend lezen als hulpmiddel op het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen in groep 7 die moeite hebben met begrijpend lezen?

Uit het resultaat van het onderzoek blijkt dat het geven van expliciete en directe instructie betreffende vaardigheden of strategieën om met teksten om te gaan het leesbegrip van kinderen verbeterd. Het hardopdenkend lezen aangevuld met de hulp die de kinderen al ontvingen heeft een positief effect gehad op vooral het bewustzijn van de eigen manier van lezen. Op de lange termijn zal dit het leesbegrip vergroten.

Uit observaties die ik vooraf en achteraf gedaan had bleek dat het zelfvertrouwen van de kinderen wat betreft het begrijpen van verschillende teksten steeds meer toenam.

Nu de kinderen inzicht hebben in de zelfsturingsstrategieën, vinden ze het niet meer zo erg om teksten te lezen, waarbij hun leesbegripvaardigheden van belang zijn.

Als ik naar het resultaat van de twee laatste methode gebonden toetsen kijk zie ik een stijgende lijn in score bij drie van de zes leerlingen.

6.2 Antwoord op de deelvragen:

- ❖ Welke type begrijpend leesproblemen zijn er in de groep en op welke manier worden ze aangepakt?

Uit analyse van de begrijpend leestoetsen, leerlingdossier, gesprek met de groepsleerkracht en leerlingen kwam naar voren dat de meeste problemen lagen op het gebied van woordenschat, leesstrategieën, technisch lezen en motivatie.

- ❖ Op welke manier kan de hardopdenkend leesmethode praktisch worden ingezet, om het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen te verbeteren?

Uit ervaring denk ik dat de meest praktische manier om de hardopdenkend leesmethode in te zetten gedaan kan worden door als begeleider(ster) te bedenken hoe je zelf leest. Dit vormt de basis om te begrijpen welke leesstrategieën er onderwezen moeten worden. Vervolgens wordt de leesaanpak expliciet gemaakt door hardop te denken tijdens het lezen. Dit kan bij alle activiteiten

waarbij lezen met begrip aan bod komt. In de volgende stap worden leerlingen begeleidt in het zelf toepassen van dit denken tijdens het lezen. Dit kan zo mogelijk in kleine groepjes van kinderen die samen aan de 'leespraat' gaan.

- ❖ Welk effect heeft het lezen volgens de hardopdenkend leesmethode op het algemeen leesgedrag van leerlingen?

Afgeleid uit de gesprekken en leesattitudeschaal die ik voor en na begeleiding met de leerlingen gevoerd had merkte ik dat de hardopdenkend leesmethode er niet toe heeft geleid dat deze leerlingen meer zijn gaan lezen. De leerlingen gaven wel aan dat ze er nu niet meer tegen opzien om te moeten lezen als dat nodig is voor hun leesbegrip en leesprestaties. En boeken over onderwerpen die ze aanspreekt zouden ze zonder problemen lezen. Gedurende 9 weken heb ik de leerlingen intensief kunnen begeleiden. Voor het af studeren heb ik een tussentijdse evaluatie gedaan. Het effect van deze begeleiding op het leesgedrag was op het moment van de meting niet zo groot, vanwege de relatief korte onderzoekstermijn.

6.3 Slotconclusie en aanbevelingen

Wat voor aanpak hebben deze leerlingen nodig:

Deze zes leerlingen hebben ter aanvulling een aanpak nodig waarin ze:

- Een voorbeeld zien van het gebruik van (hardop) denkstrategieën bij het lezen.
- Aangestuurd worden in het hardop denken door gebruik te maken van metacognitieve vaardigheden.
- Voordelen leren inzien van het goed kunnen begrijpend lezen

Tijdens de instructiemomenten is er bewust gewerkt aan het:

- Aanleren van het juiste gebruik van lees-denkstrategieën bij het lezen.
- Het aanleren van mogelijkheden aan de leerlingen om het eigen leesbegrip te monitoren.
- Het vergroten van het leesplezier.

Bovenstaande vaardigheden zouden leerlingen ook kunnen toepassen op de zaakvakken en bij het alledaagse lezen. Door middel van memo-briefjes zouden ze hun leesgedachten op papier kunnen zetten om het gaande weg in stilte te doen.

Hoofdstuk 6

Evaluatie van het onderzoek

Bij de oriëntatie op een onderwerp voor mijn praktijkonderzoek, zijn er een viertal onderwerpen aan bod geweest. Uiteindelijk heb ik gekozen voor dit onderwerp. Door een aanpak voor leerlingen te onderzoeken die problemen hebben met begrijpend lezen kon ik mijn vakinhoudelijke- en didactische kennis verdiepen en leren toepassen. Ook het contact met de groepsleerkracht en andere betrokkenen rond de extra zorg voor leerlingen kwam ruimschoots aan bod.

Nadat ik met de groepsleerkracht in groep 7 overlegd had, kon ik direct van start. De groepsleerkracht stond er heel erg open voor dat ik het onderzoek bij haar in de klas wilde doen. De samenwerking heb ik als zeer prettig ervaren. Alle gemaakte afspraken die tijdens de intake gemaakt waren, zijn wij van weerskanten nagekomen. In situaties waar dat niet kon was er sprake van overmacht.

Het is mij gelukt om het traject voor mijn onderzoek te volgen en uit te werken.

Ik heb wel tussentijds moeten evalueren i.p.v. aan het eind van de begeleidingsperiode van 12 weken. Bij de aanvang heb ik wekelijks geëvalueerd om de vervolglussen te kunnen plannen. Voor het afstuderen heb ik een tussentijdse evaluatie gemaakt van de 9 weken, waarin ik de kinderen gedurende 1 uur begeleid heb. Ik denk zelf dat bij evaluatie aan het eind van de 12 weken ik bij alle zes leerlingen vooruitgang zou kunnen zien. Ik ga daarom ook door met de begeleiding van die zes leerlingen om zoveel mogelijk rendement uit mijn onderzoek te kunnen halen.

Ik vond het boeiend om leerlingen te begeleiden met een methode verworven uit theorie.

Het hardopdenkend lezen had iets weg van toneel spelen. Ik kon ook aan de kinderen merken dat ze die nieuwe manier van lezen wel leuk vonden. Ik zag het ook als een uitdaging om de leerlingen geboeid te houden tijdens de lessen. Door bij de keuze van de teksten erop te letten wat ze aansprak had ik een gemotiveerd clubje. Wat ik vooral bijzonder vond is dat ik het zelfvertrouwen van deze kinderen kon zien groeien. Waar ze de eerste keren nog erg onzeker en lacherig waren, werden ze naar het einde toe steeds zekerder van zichzelf en waren ze serieuzer met de opdrachten bezig. Heel mooi om te merken.

Ik kan echter wel constateren dat het heel moeilijk is om hetgeen dat de kinderen tijdens de hardopdenkend lees-activiteiten geleerd hebben, terug te koppelen naar de groep. Ik heb dit wel geprobeerd, door tussentijds overleg met de groepsleerkracht en door het wekelijks meegeven van een blad met aandachtspunten (de leerling zelfevaluatie lijst. Aan de hand van de zes aandachtspunten voor-, tijdens-, en na het lezen kan de groepsleerkracht tijdens de pre-teaching de tekst met de leerlingen bespreken. De leerlingen kunnen het blad met de stappen op een zichtbare plek op hun tafel plakken en deze als oriëntatie gebruiken bij het lezen.

Door steeds tussen de activiteiten door te reflecteren voordat ik weer nieuwe activiteiten samenstelde, zorgde ik ervoor dat de activiteiten steeds beter verliepen.

Ik vond het verder een verrijking dat ik naar mijn praktijk toe een onderzoekende houding heb ontwikkeld. Mijn zelfvertrouwen is hierdoor gegroeid. Aan mijn leerstijl merkte ik ook positieve veranderingen; van het theorie vergaren ben ik overgegaan naar het toepassen van die theorie in de praktijk. Ik heb ook steeds meer initiatief getoond bij het aangeven en bereiken van mijn vooraf gestelde doelen.

Hoofdstuk 7

Nawoord

Het is natuurlijk heel fijn om te kunnen constateren dat de zelfsturingsvaardigheden bij het lezen en het zelfvertrouwen van de leerlingen die ik de afgelopen tijd extra begeleid heb, is toegenomen. Ik ben tijdens de activiteiten intensief met hen bezig geweest met betrekking tot (hardop) denkend leesstrategieën. Maar de leerlingen zitten in een groep waarin dagelijks en wekelijks door de leerkracht en remedial teacher gewerkt wordt aan dit soort doelen. Het is dus niet te zeggen dat de resultaten enkel en alleen komen door de activiteiten die ik met de leerlingen heb uitgevoerd. Om dat te bewijzen, zou ik ze op een groep kinderen moeten uittesten die naast de activiteiten geen ondersteuning krijgen op dit gebied. Een feit blijft wel dat ik de bewustwording van de eigen manier van lezen zag groeien. In het begin stonden ze er nog heel anders in dan bij de laatste paar activiteiten. Hierin zijn ze dus zeker zelfverzekerder geworden.

Het inzetten van de hardopdenkend leesmethode is een goede aanvulling voor deze groep kinderen en kan als dat gewenst is goed ingezet worden door de eigen groepsleerkracht.

Geraadpleegde literatuur

Boeken:

- H. Bouwers, H. van Goor, (2007) *Problemen met begrijpend lezen*. Emmen: HBuitgevers.
- P.G.T. Nicolay, H. Nakken, K.P. van den Bos (2008) *Begrijpend lezen voor mensen met een verstandelijke handicap*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Anneke Smits en Tom Braams (2006) , *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Rolf Robbe (1998) *Serie taal en Didactiek, Begrijpend lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Y. Leenders, P. Meyer, M. Sanders en S. Veenman, (1992) *Effectieve instructie*. Meppel: Ten Brink.
- Jeffrey D. Wilhelm, Ph.D., (2008) *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.

Artikelen:

Internetpublicatie:

Effectiviteit in het leesonderwijs, K. Vernooy, 7-12-07, Taalpilots onderwijsachterstanden, geraadpleegd 4 april 2010, via: <http://www.taalpilots.nl>

Aarnoutse, C; Remediërende programma's voor begrijpend lezen

Koning, L; Problemen met leesbegrip; oftewel: technisch lezen is geen lezen

Tussen apart en samen pag. 10

Citaat: Maria van der Hoeven, voormalig minister van OCW

Individueel onderzoek (Harinck en Smit, 1999) –Boek, Basisprincipes praktijkonderzoek blz.51

Website;

www.taalpilots.nl

www.hetabc.nl

<http://www.lemniscaat.nl/downloads/begrijpendlezen/Start.html>

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/verhelpen-van-technische-leesproblemen-bij-het-begrijpend-lezen/>

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/begrijpend-lezen-leren-lezen-met-leesstrategieen/>

<http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00034/> (geraadpleegd, 13-05-2010)

http://www.deltascholen.org/Delta_C02/default.asp?custid=357&comid=35&modid=4310&itemid=0&time=0309

Bijlage 1:

Observatieformulier procesgericht begrijpend leesonderzoek

1. Hoe is het technisch lezen van de leerling?
2. Hoe stuurt de leerling zijn proces van begrijpend lezen?
3. Legt de leerling een verband tussen zijn voorkennis en inhoud van de tekst?
4. Past de leerling leesstrategieën toe?
5. Is de woordenschat van de leerling voldoende om de tekst te begrijpen?
6. Hoe is de leeshouding van de leerling?

Bijlage 2:

Vragenlijst begrijpend leesonderwijs in groep 7

Voor de groepsleerkracht:

Doelstelling vragenlijst: Met het antwoord op deze vragen hoop ik inzicht te verkrijgen in hoe de groepsleerkracht het begrijpend leesonderwijs bij haar in de klas organiseert.

Welke aanpak er gehanteerd wordt bij kinderen die extra ondersteuning nodig hebben.

Hiermee hoop ik een effectieve aansluiting te vinden bij de inzet van een nieuwe methodiek voor de ondersteuning van kinderen met begrip leesproblemen.

Leerstofaanbod:

1. Welke methode en hulpmiddelen worden er gebruikt :
Methode:
Hulpmiddelen:
2. Pedagogisch/didactisch handelen:
Instructie:
Motivatie:
Differentiatie:
3. Hoeveel kinderen in de groep hebben extra begeleiding nodig:
4. Op welk gebied is er extra begeleiding nodig:

Gebied

Technisch lezen	
Luisteren	
Woordenschat	
Leesstrategieën	

5. Welk interventie programma wordt er gebruikt:
6. Wat is het effect van dit interventie programma:

<u>Problemen</u>	<u>Positieve aspecten</u>
<u>Verklaringen</u>	<u>Verklaringen</u>

7. Wat is/zijn de hulpvraag(en):
8. Wat zijn de wensen en verwachtingen:

Heel erg bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

Sherida Edam

Bijlage 3.

Leesattitudeschaal

Antwoordblad

Naam: -----

Totaal:

Groep: -----

1. Lees je op school alleen maar omdat het moet?	ja	nee
2. Lees je veel als je vrij hebt?	ja	nee
3. Hou je veel van lezen?	ja	nee
4. Lees je thuis veel?	ja	nee
5. Vind je boeken saai?	Ja	nee
6. Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?	ja	nee
7. Vind je het leuk om over boeken te praten?	Ja	nee
8. Lees je een verhaal vaak helemaal uit?	ja	nee
9. Vind je lezen belangrijk?	ja	nee
10. Gaat lezen gauw vervelen?	ja	nee
11. Vind je de meeste boeken te dik?	ja	nee
12. Wil je later veel boeken lezen?	ja	nee
13. Vind je lezen in de vakantie saai?	ja	nee
14. Vind je het leuk als iemand veel leest?	ja	nee
15. Vind je lezen vervelend?	ja	nee
16. Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen?	ja	nee
17. Lees je 's avonds vaak in bed?	ja	nee
18. Word je van lezen gauw moe?	ja	nee
19. Vind je lezen leuker dan boodschappen doen?	ja	nee
20. Lees je meer dan veel andere kinderen?	ja	nee
21. Vind je een boek een leuk verjaardagskado?	ja	nee
22. Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen?	ja	nee
23. Vind je lezen vaak spannend?	ja	nee
24. Begint lezen na een tijdje te vervelen?	ja	nee
25. Weet je veel dingen om over te lezen?	ja	nee
26. Vind je vrij lezen in de klas saai?	ja	nee
27. Ga je vaak naar de bieb?	ja	nee

Bijlage 4:

Leerling zelfevaluatielijst

Denken over mijn leesproces

Hoe deed ik het?

Voor het lezen

- | | | |
|--|----|-----|
| ○ Verkende ik de tekst? | Ja | nee |
| ○ Maakte ik voorspellingen over de inhoud? | ja | nee |

Tijdens het lezen

- | | | |
|---|----|-----|
| ○ Stopte ik en dacht ik na over wat ik las? | Ja | nee |
| ○ Wijzigde ik mijn voorspellingen? | Ja | nee |

Na het lezen

- | | | |
|--|----|-----|
| ○ Dacht ik terug aan mijn voorspellingen? | Ja | nee |
| ○ Kan ik de inhoud van de tekst samenvatten? | Ja | nee |

Om mijn lezen te verbeteren moet ik:

Bijlage 5:

Checklist hardopdenkend lezen

Naam _____ Datum _____

Stappen die ik doorloop tijdens hardopdenkend lezen

Stap	afvinken	Opmerking
1. Wat weet ik van het onderwerp?		
2. Heb ik een foto van het verhaal in mijn hoofd?		
3. Hoe zal de tekst verder gaan?		
4. Welke vraag kan ik het beste bij de tekst stellen?		

Bijlage 6:

Lesmodel hardopdenkend lezen

Introductie

- Introduceer hetgeen de kinderen gaan leren; de te leren leesstrategie.
- Demonstreer de succesvolle toepassing en vertel over het nut van de leesstrategie.
- Doe hardopdenkend de leesstrategieën voor.

Geleide oefening:

- Oefen samen met de kinderen.
- Laat ze geleidelijk meer zelfstandig lezen met gebruik van de leesstrategie.
- Ondersteun het hardopdenkend lezen van kinderen.
- Geef feedback tijdens gesprekjes over het gebruik van de leesstrategie bij het lezen.
- Laat kinderen hun hardopdenkend lezen onderling uitwisselen, gedurende het lezen in paren en in groeps- of klasdiscussie.

Zelfstandige oefening:

- Laat kinderen de strategie toepassen op een nieuwe, makkelijke tekst.
- Laat ze zelfstandig het hardopdenkend lezen toepassen in een 'leespraatsessie' in een groepje.
- Kom terug op de introductie: Wat hebben wij geleerd?

Toepassing en reflectie:

- Toepassing van de leesstrategie bij een andere of moeilijkere tekst.
- Kom terug op hetgeen in de fase van de introductie is besproken.