

Begrijp ik het goed?



Student	Annemarie Berben
Studentnummer	1430916
Titel	Begrijp ik het goed?
Opleiding	Master Special Educational Needs (M SEN) Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute	Intern Begeleider
Begeleiding	Petra Kerstens
Datum	oktober 2011- juni 2012

**Begrijp ik het
goed?**

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	4
Mag ik mij even voorstellen...	4
Motivatie	5
1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Probleemstelling	8
1.2.1 Beginsituatie	8
1.2.2 Gewenste situatie	8
1.3 Het doel van het onderzoek	9
1.4 De onderzoeksvraag	10
1.5 Verwachtingen	11
2 Theorie	12
2.1 Begrijpend lezen	12
2.1.1 Definitie	12
2.1.2 Begrijpend lezen vroeger	12
2.1.3 Voorwaarden begrijpend leesonderwijs	13
2.1.4 Leerkrachtvaardigheden	13
2.1.5 Conclusie	14
2.2 Veranderprocessen	15
2.2.1 Conclusie	16
3 Onderzoeksmethodologie	17
3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	17
3.2 Onderzoeksvorm	17
3.3 Keuze van onderzoeksinstrumenten	18
3.4 triangulatie, betrouwbaarheid, validiteit en ethiek	20

4	Data analyse en resultaten	23
4.1	Resultaten enquête leerkrachtgedrag	23
4.1.1	Beginsituatie	23
4.1.2	Houding	24
4.2	Resultaten observatie begrijpend lezen	25
4.3	Resultaten leerling interview	27
4.4	Uitkomsten interview reteaming	29
5	Conclusies	31
5.1.1	Antwoord deelvraag 1	31
5.1.2	Antwoord deelvraag 2	33
5.1.3	Antwoord deelvraag 3	34
5.2	Antwoord op de onderzoeksvraag	35
5.3	Aanbevelingen	37
6	Evaluatie	38
	Nawoord	41
	Bronvermelding	42
	Bijlage1 Weergave directe instructiemodel	44
	Bijlage 2 Twaalf stappen reteaming	45
	Bijlage 3 Enquête leerkrachtgedrag begrijpend lezen	46
	Bijlage 4 Kijkwijzer begrijpend lezen in het directe instructiemodel	49
	Bijlage 5 Stappenplan Nieuwsbegrip	52
	Bijlage 6 Leerling interview	53
	Bijlage 7 Interview na gesprek en invullen reteaming	54
	Bijlage 8 Data enquête leerkrachtgedrag begrijpend lezen	55
	Bijlage 9 Data kijkwijzer begrijpend lezen	58
	Bijlage 10 Data leerlinginterview	60
	Bijlage 11 Uitwerking interview reteaming	62

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is een onderzoek naar begrijpend lezen op basisschool de Meule in Venlo.

De hoofdvraag die in dit werkstuk centraal staat is de volgende: Hoe wordt op basisschool De Meule begrijpend leesonderwijs gegeven en hoe optimaliseer ik dit begrijpend leesonderwijs als intern begeleider?

Het onderzoek is opgezet in twee delen. In hoofdstuk 2 staat literatuur beschreven met betrekking tot het onderwerp en in hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4 kunt u terugvinden op welke manier het onderzoek is uitgevoerd en wat de resultaten zijn. In hoofdstuk 5 heb ik de conclusies van de deelvragen en uiteindelijk de hoofdvraag uitgewerkt.

Belangrijke conclusies uit het onderzoek zijn:

- De aangeboden leesteksten moeten beter aansluiten bij het technisch leesniveau van de individuele leerling;
- Lees strategieën moeten bewuster aangeboden worden en ook met regelmaat benoemd worden;
- De leerkracht moet tijdens de instructie meer werken volgens rolwisselend leren of wel modelleren.

Gedeeltelijk ben ik dit jaar aan de hand van de twaalf stappen van reteaming begonnen aan het werken aan de optimalisatie van ons begrijpend leesonderwijs met een beperkt aantal leerkrachten. Komende periode, evenals volgend schooljaar, pak ik dit verder op. Omdat uit mijn onderzoek is gebleken dat er nog kansen liggen bij het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs, gaan we samen met het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED)¹ aan de slag met dit onderwerp op teamniveau. Mijn onderzoek heeft dus wel wat in de week gezet!

¹ De CED-Groep helpt de onderwijspraktijk innoveren en richt zich op de groei van professionals in het onderwijsveld en kinderopvang.

Inleiding

Voor u ligt mijn praktijkwerkstuk dat ik gemaakt heb voor Fontys-OSO Eindhoven. In dit hoofdstuk stel ik mezelf aan u voor en geef ik de motivatie voor mijn onderzoek weer.

Mag ik mij even voorstellen...

Mijn naam is Annemarie Stevens-Berben. Sinds 12 jaar ben ik werkzaam in het onderwijs. Ik heb korte tijd als leerkracht gewerkt in het Speciaal Voortgezet Onderwijs en heb daarna de stap gemaakt naar het reguliere basisonderwijs. Gedurende acht jaar ben ik werkzaam geweest op verschillende scholen als groepsleerkracht van bovenbouwgroepen. In die tijd heb ik verschillende korte bijscholingen gedaan om mezelf als leerkracht en als persoon te kunnen blijven ontwikkelen. Sinds dit schooljaar (2011-2012) ben ik werkzaam als deelteamleider op een basisschool in Venlo (verder te noemen mijn school). De functie deelteamleider houdt binnen de onderwijsstichting waarin ik werk, de stichting Fortior, in dat je zowel manager van een deelteam bent als intern begeleider. Voor mij betekent dit dat ik verantwoordelijk ben voor de gehele bovenbouw op mijn school. Afgelopen jaren heb ik hiervoor het Management Development Traject gevolgd en momenteel ben ik in de afsluitende fase van de opleiding tot Intern Begeleider via Fontys OSO Eindhoven. Alle opleidingen afgelopen jaren hebben me doen inzien dat een mens moet blijven veranderen om mee te kunnen blijven gaan met zijn omgeving en om aan de eisen die tegenwoordig aan het onderwijs worden gesteld te kunnen blijven voldoen. Soms moeilijk, maar altijd een uitdaging!

Motivatie

Mijn school heeft een zeer diverse culturele populatie en is gesitueerd in een redelijke achterstandswijk. Vier jaar geleden zijn we door de onderwijsinspectie als zwak genoteerd. Sinds die tijd hebben we een nieuwe directeur en werken we in plaats van ontwikkelingsgericht nu opbrengstgericht. Deze omslag heeft zowel bij leerlingen, leerkrachten als ouders heel wat teweeg gebracht. Niet alleen vraagt dit een enorme inzet van leerkrachten, maar ook voor leerlingen betekent dit een hele andere manier van werken. Op dit moment hebben we voor de vakken rekenen, taal, spelling en technisch lezen nieuwe methoden en werken we volgens het directe instructiemodel² (Ahlers en Van de Mortel, 2009). Een voorbeeld van dit model is terug te vinden in bijlage 1. Bij deze vakken zien we de afgelopen tijd in leerling resultaten een groei. Inmiddels staan we ook niet meer onder toezicht van de onderwijsinspectie.

Het begrijpend leesonderwijs is op dit moment nog een heel ander verhaal. De resultaten vallen tegen en zijn nog steeds onder de maat. Daar willen we nu dan ook verandering in gaan brengen. Ik vind het een uitdaging deze taak op mij te nemen en samen met het team een verandering te ondergaan die een positief effect heeft op de resultaten van ons onderwijs.

² Het directe instructiemodel is een lesmodel waarbij er rekening gehouden wordt met verschillende leervermogens van kinderen. Doormiddel van het directe instructiemodel wordt er onderscheid gemaakt tussen kinderen die snel de leerstof op nemen en kinderen die hier moeite mee hebben.

1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

Wij gebruiken op dit moment voor begrijpend lezen de methode Nieuwsbegrip. Deze methode die de actualiteit als basis voor begrijpend lezen kiest is populair. Het wordt op heel veel basisscholen gebruikt. Nieuwsbegrip zorgt voor veel leesplezier bij de leerlingen. De actuele onderwerpen zorgen er voor dat de leerlingen betrokken zijn bij de teksten en zich ontwikkelen tot gemotiveerde en actieve lezers. Maar waarom zien wij dit dan niet terug bij onze leerlingen?

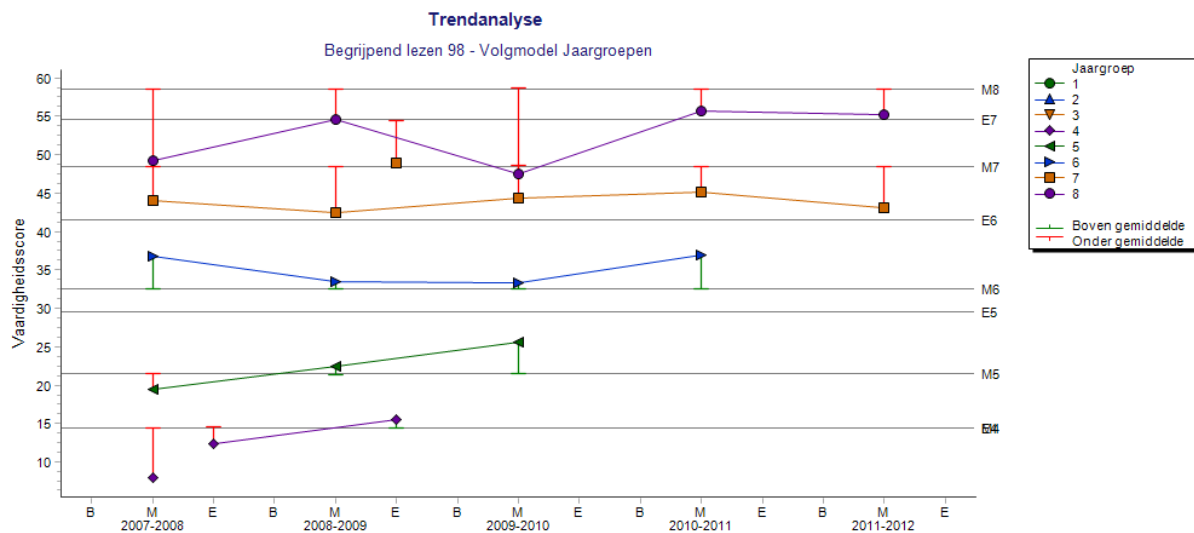
Een van de uitgangspunten van onze visie is : "**Optimale ontplooiing van elke leerling en elke leerkracht**" (Smeets 2011, p.6). Echter de leerling kan zich pas verder ontwikkelen als de leerkracht genoeg kennis en vaardigheden heeft en kritisch kan kijken naar zijn eigen handelen. Dat is dan ook mijn opdracht, het vaststellen van de beginsituatie zoals begrijpend lezen nu door de leerkrachten wordt verzorgd en samen met de leerkrachten bekijken hoe we dit onderwijs in de toekomst verder kunnen ontwikkelen.

Voor mij ligt hierin een enorme uitdaging! Ik moet mezelf verder gaan verdiepen in het begrijpend leesonderwijs en ik wil er voor gaan zorgen dat leerkrachten kritisch naar hun eigen didactische handelen gaan kijken: wat lukt wel al en wat verdient nog extra aandacht. Hoe kunnen wij ons begrijpend leesonderwijs gaan optimaliseren en zo het hoogst haalbare uit onze leerlingen halen?

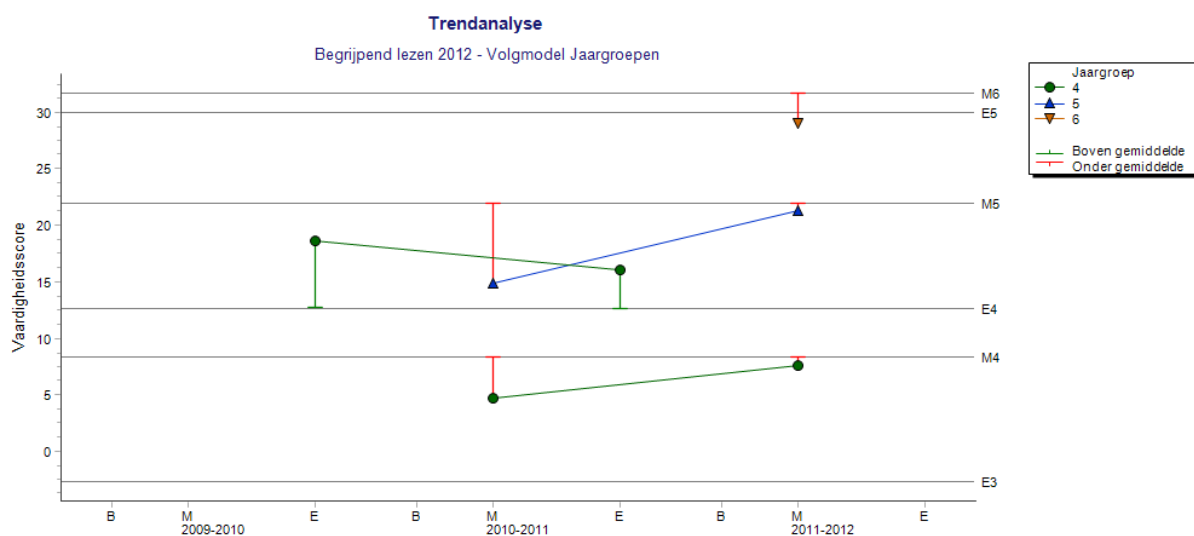
Sinds einde 2009 zijn wij stapsgewijs begonnen met het vervangen van de oude citotoetsen van begrijpend lezen (1998) naar de nieuwe toetsen (2012). Wij voeren deze nieuwe toetsen van af de laagste groepen in om een duidelijk en eerlijk beeld te kunnen blijven houden over de resultaten. Op dit moment hebben alleen de groepen 7 en 8 nog de oudere versie van de toetsen.

In onderstaande trendanalyses is duidelijk te zien dat de afgelopen jaren de resultaten veel onder het gemiddelde hebben gezeten. Wel zien we de afgelopen

jaren een lichte stijging in de resultaten bij de lagere groepen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de manier waarop de afgelopen jaren al is geïnvesteerd in technisch leesonderwijs en uitbreiding van de woordenschat al voorzichtig zijn vruchten begint af te werpen.



Bron: Cito LOVS De Meule (14-05-2012)



Bron: Cito LOVS De Meule (14-05-2012)

Belangrijk is dus de lichte stijging in de laagste groepen door te kunnen blijven trekken en zelfs nog verder proberen te verbeteren. Hiervoor is het noodzakelijk het begrijpend leesonderwijs tegen het licht te gaan houden.

1.2 Probleemstelling

1.2.1 Beginsituatie

De afgelopen jaren hebben wij als school veel geïnvesteerd in het verbeteren van de prestaties van technisch lezen en uitbreiding van de woordenschat. Omdat nu de resultaten van ons begrijpend leesonderwijs wel erg achterblijven is het nu van belang onze focus daar op te gaan richten. Sinds afgelopen jaar gebruiken wij schoolbreed de methode Nieuwsbegrip van CED Rotterdam. Een methode die goed inspeelt op de actualiteit en de teksten daardoor erg aantrekkelijk maakt voor de leerlingen. Nieuwsbegrip gebruikt een beperkt aantal strategieën die ieder leerjaar terug komen. Een strategie is een procedure die bewust door de lezer wordt gebruikt. Hierdoor kan de lezer de gelezen informatie goed verwerken en begrijpen (Aarnoutse en Verhoeven, 2003). De afgelopen jaren heeft het accent bij begrijpend lezen nog erg gelegen op het beantwoorden van de opdrachten na de tekst. De methode wordt structureel door de groepen 5 tot en met 8 gebruikt. De aangeboden strategieën worden veelal gebruikt om de vragen na het lezen van de tekst te beantwoorden. De nadruk wordt niet nadrukkelijk gelegd op het leren begrijpen van de tekst.

1.2.2 Gewenste situatie

Op basis van onderzoek is gebleken dat het belang van strategieën binnen begrijpend lezen gerelativeerd moet worden (Van der Steeg en Vermeer & Lanser, 2011). Het aanleren van deze strategieën moet niet meer het einddoel zijn, maar moet gezien worden als hulpmiddel: ze houden het denken tijdens het lezen aan de gang en zorgen ervoor dat de lezer actief blijft lezen. Het helpt leerlingen zelfstandige

lezers te worden als zij beschikken over een aantal vaste leesstrategieën die ze goed beheersen en toe kunnen passen.

Leerkrachten moeten dus leren wat er echt toe doet, weten wat goed begrijpend leesonderwijs is, kritisch kunnen kijken naar de lesstof en weten op welke manier zij de strategieën aan moeten leren aan hun leerlingen.

Hoe kunnen we ons begrijpend leesonderwijs, ieder op ons eigen niveau, verbeteren om betere resultaten te behalen zowel voor de zwakke lezers als voor de meer getalenteerde leerlingen? Aan de hand van nader te bepalen onderzoeksinstrumenten wil ik bepalen wat de beginsituatie van de leerkrachten van de groepen 5,6,7 en 8 op dit moment is. Ik ga observeren in de groepen en aan de hand van deze uitkomsten kunnen we een actieplan opstellen. Over een aantal maanden hoop ik dan oprecht te kunnen zeggen: **Nu begrijpen we het begrijpend leesonderwijs!**

1.3 Het doel van het onderzoek

Iedereen die begrijpend leeslessen geeft op een basisschool ervaart dat het grootste deel van de leerlingen de lessen niet veel plezier oplevert. Met de invoering van de methode Nieuwsbegrip is er een kleine toename te zien van ongeveer 10% van leerlingen die de lessen wel plezier oplevert (Boers en Stoeldraijer, 2011).

Nieuwsbegrip zegt in de handleiding: *Nieuwsbegrip heeft als achterliggende gedachte dat de actualiteit leerlingen motiveert om de tekst te lezen (p.7)*. Toch blijkt uit onderzoek dat deze opzet niet altijd lukt. Nieuwsbegrip werkt met een aantal vaste strategieën die aan de hand van vaste schema's les na les terugkomen in dezelfde soorten vragen. De strategieën voeren dus de boventoon en de kennis van het onderwerp wordt niet gezien als het hoofddoel van de les. Het gaat om het eigen maken van een vaste manier waarop alle teksten aangepakt kunnen worden en op die manier voor meer duidelijkheid zorgt.

Eerder lag het doel van een begrijpend leesles vooral op het goed en taalkundig verantwoord beantwoorden van de vragen en opdrachten na het lezen van de tekst. Het doel van mijn onderzoek is dan ook om deze "oude ideeën" over begrijpend lezen los te laten en van de huidige begrijpend leeslessen tekstgerichte begrijpend

leeslessen te maken. Welke kennis en vaardigheden vraagt dit van de leerkracht en hoe gaan zij individueel aan de slag met hun eigen ontwikkeling. Mijn onderzoek richt zich op de begeleiding van de leerkrachten in deze ontwikkeling: welke doelen stellen zij zich en op welke manier en met welke begeleiding gaan zij die doelen behalen? Voor mij betekent dit dat ik me zal gaan verdiepen in de theorie van begrijpend leesonderwijs en de didactiek ervan. Ook wil ik gaan bekijken op welke manier ik de leerkrachten kan laten werken aan hun eigen ontwikkeling zonder zelf een te grote rol in dat proces te spelen.

1.4 De onderzoeksvraag

Hoe wordt op basisschool De Meule begrijpend leesonderwijs gegeven en hoe optimaliseer ik dit begrijpend leesonderwijs als intern begeleider?

Deelvragen:

1. Wat is de beginsituatie met betrekking tot begrijpend lezen van het bovenbouwteam van basisschool De Meule?
2. Hoe ervaren de leerlingen de begrijpend leeslessen en de begeleiding van de leerkracht?
3. Hoe ervaren leerkrachten de twaalf stappen van reteaming om oplossingsgericht aan hun eigen ontwikkeling met betrekking tot begrijpend lezen te werken?

1.5 Verwachtingen

Ik verwacht dat mijn onderzoek in grote mate zal bijdragen aan de bewustwording van leerkrachten in het begrijpend leesproces. Ook verwacht ik dat de leerlingen, door het proces dat de leerkrachten doorlopen, veranderen in gemotiveerde lezers die de te lezen teksten ook echt begrijpen.

Het investeren in kennis en vaardigheden is niet zo maar iets. Leerkrachten moeten weten wat er toe doet. Hiervoor zullen we ons moeten verdiepen in het doel van begrijpend leeslessen. Ik wil in de groepen ook gaan bekijken hoe de leerkracht de lessen begrijpend lezen aanbiedt, hoe denken zij over het vak begrijpend lezen en hoe ervaren leerlingen de lessen?

Ik ben er van overtuigd dat de leerkrachten de noodzaak inzien van de veranderingen ten aanzien van de begrijpend leeslessen: ieder leerkracht wil zich immers blijven ontwikkelen om ook zijn/haar leerlingen vooruit te kunnen blijven helpen.

2 Theorie

In dit hoofdstuk zal eerst worden ingegaan op het begrijpend leesonderwijs in het algemeen. Om veranderingen in het begrijpend leesonderwijs door te voeren, zal eerst duidelijk moeten zijn wat het doel van begrijpend lezen is en welke kennis en vaardigheden leerkrachten tot nu toe hebben en welke stappen vooruit ze zouden kunnen maken.

Verder beschrijf ik hoe ik samen met de leerkrachten wil gaan werken aan het verbeteren van deze kennis en vaardigheden. Dit wil ik doen aan de hand van de systematiek van reteaming van Furman & Ahola (2009). Reteaming richt zich niet op het probleem, maar op oplossingen. Ik kom hier verder nog op terug in paragraaf 2.2.

2.1 Begrijpend lezen

2.1.1 Definitie

Definities van begrijpend lezen komen vaker op hetzelfde neer. Vernooy (2007) bijvoorbeeld geeft als omschrijving van begrijpend lezen: het verlenen van betekenis aan een geschreven of gedrukte tekst. Förrer (2011, p.9) zegt dat begrijpend lezen *het vermogen is om geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip*. Hiermee worden dan niet alleen geschreven teksten bedoeld, maar zeker ook teksten uit de digitale media (teksten die gecombineerd worden met beeld en geluid). In het huidige digitale tijdperk kunnen we daar niet meer omheen.

2.1.2 Begrijpend lezen vroeger

Begrijpend lezen is een vak dat al jarenlang op alle basisscholen gegeven wordt. Toch is de didactiek van het huidige begrijpend leesonderwijs nog niet zo lang geleden in de belangstelling komen te staan. Heel lang heeft de systematische instructie totaal ontbroken (Boonman, 1987). Men zag volgens Boonman (1987) het belang van het begrijpen van teksten wel in, maar er werd weinig instructie gegeven om vaardigheden hiertoe uit te breiden. Het ging er heel lang om of leerlingen de vragen naar aanleiding van een gelezen tekst wel konden beantwoorden. Dit

antwoord moest dan ook nog taalkundig verantwoord zijn. Het leerproces en de instructie bleven impliciet.

2.1.3 Voorwaarden begrijpend leesonderwijs

Vernooy(2007) geeft aan dat er een aantal voorwaarden is om een goede begrijpende lezer te worden. Begrijpend lezen is volgens hem een primair doel voor alle leerlingen. Hij onderscheidt drie belangrijke onderliggende vaardigheden voor begrijpend lezen, nl.:

- *Het vlot kunnen lezen van teksten;*
- *Het beschikken over een goede woordenschat;*
- *Het kunnen toepassen van leesstrategieën. (Vernooy 2007, p.6)*

Ook Förrer (2011) stoelt haar ideeën op deze theorie. Volgens haar zorgen bovenstaande drie punten er samen voor dat leerlingen begrijpend leren lezen en zelfstandige lezers worden.

Kinderen die niet in staat zijn vlot te lezen en/of een te geringe woordenschat hebben, zijn volgens Vernooy (2007) en Förrer (2011) meestal niet in staat leesstrategieën toe te passen.

Omdat we op mijn school al intensief bezig zijn geweest met zowel het technisch lezen als het uitbreiden van de woordenschat van onze leerlingen, zijn we nu toe aan een volgend doel. We willen het begrijpend leesonderwijs zo aanbieden aan onze leerlingen dat er in de nabije toekomst een resultaatverbetering te zien zal zijn.

2.1.4 Leerkrachtvaardigheden

Het aanleren van strategieën is in woorden snel gezegd, maar hiervoor moet je wel inzicht hebben in het leren van leerlingen.

Volgens Vygotski (in Wilhelm, 2008) heeft ieder kind een actueel ontwikkelingsniveau. Wanneer we leerlingen leesteksten aanbieden die binnen dit actuele ontwikkelingsniveau of beheersingsniveau liggen, dan kunnen leerlingen

deze taak zelfstandig uitvoeren en wordt er niets nieuws geleerd. Wanneer we deze leerlingen echter taken geven binnen de naaste ontwikkelingszone ligt er een ontwikkelingskans. Wat dan wel onmisbaar is, is het bieden van hulp en instructie door de leerkracht. Op dat moment wordt er echt geleerd! Het bieden van hulp gaat door totdat leerlingen de taak zelfstandig, dus zonder hulp, kunnen uitvoeren. Dan vallen de geleerde vaardigheden binnen de actuele ontwikkelingszone of het beheersingsniveau. Leerlingen die taken krijgen buiten deze naaste ontwikkelingszone, zullen niet tot leren komen: de taak is te moeilijk, ongeacht de hulp die geboden wordt.

Volgens Vygotski (in Wilhelm, 2008) moet de leerkracht binnen deze naaste ontwikkelingszone eerst voordoen of modelleren hoe de taak uitgevoerd moet worden: hij zal moeten uitleggen hoe iedere strategie op een succesvolle manier toegepast moet worden. Daarna geeft de leerkracht de leerling de mogelijkheid om de strategie onder begeleiding toe te passen. Het laten werken in kleine groepje leerlingen is de stap na het modelleren: de leerkracht laat de leerlingen elkaar helpen en begeleidt daar waar nodig. Op het moment dat de leerling de strategie zelfstandig toe kan passen op andere teksten valt de strategie binnen het beheersingsniveau en heeft de leerling daadwerkelijk de strategie toe leren passen.

Van IJzendoorn (1998) gaat ook uit van een zelfde soort principe. Hij noemt dit niet modelleren, maar rolwisselend leren. Dit komt bijna op hetzelfde neer. Leerlingen lezen een tekst waarbij de leerkracht de leiding neemt. Door middel van het directe instructiemodel maakt hij stap voor stap duidelijk wat leesstrategieën zijn en ook wanneer en hoe je ze moet gebruiken. Hij doet hardop denkend voor hoe de strategieën gebruikt moeten worden. De volgende stap is het onder begeleiding oefenen gevolgd door het steeds zelfstandiger aan de slag gaan. De taak van de leerkracht is uiteindelijk het ondersteunen van de leerlingen en hij ziet er op toe dat het proces goed blijft verlopen. De leerling neemt uiteindelijk dus leiding over zijn eigen proces.

2.1.5 Conclusie

Op mijn school wordt gewerkt met het directe instructiemodel om zo goed mogelijk op de zone van naaste ontwikkeling van iedere individuele leerling in te kunnen spelen. Ook de begrijpend leeslessen worden op deze manier gegeven. Een les kent drie instructieniveaus: leerlingen die helemaal zelfstandig aan het werk kunnen, leerlingen die gedeeltelijk begeleid en gedeeltelijk zelfstandig werken en leerlingen die geheel onder begeleiding van de leerkracht werken. Het directe instructiemodel zal ook in de toekomst gebruikt blijven worden. Wel gaan we kritisch kijken naar de invulling van de lessen: waar hebben onze leerlingen behoefte aan en hoe bieden wij ze dat zo gestructureerd mogelijk aan in het directe instructiemodel?

Uit de theorie heb ik kunnen opmaken dat het strategiegebruik bij begrijpend lezen en de rol van de leerkracht in dit proces van essentieel belang zijn. Mijn taak is om er achter te komen waarom onze leerlingen begrijpend lezen als moeilijk blijven ervaren en welke inzichten van het begrijpend leerproces bij de leerkrachten op mijn school verbeterd kunnen worden.

2.2 Veranderprocessen

Bij het werken in veranderprocessen zie je dat er meestal probleemgericht wordt gewerkt. Hierbij komen steeds meer oorzaken van het probleem boven water en worden veelal negatieve gevoelens gecreëerd. In plaats van een positieve verandering te realiseren verliest men het uiteindelijk te behalen doel steeds verder uit het oog.

In plaats van me te richten op de problemen, ga ik me richten op mogelijke oplossingen. Dat is wat Reteaming doet: *Een generieke, multifunctionele methode bestaande uit twaalf stappen die bedoeld is om individuele personen en groepen mensen ten goede te veranderen door het stellen van doelen te vergemakkelijken en door de motivatie te vergroten en de samenwerking te versterken die nodig zijn om die doelen te bereiken* (Furman & Ahola 2009, p.11).

Zoals beschreven richt reteaming zich op het stellen van doelen, niet op problemen die opgelost moeten worden. Er wordt veel hoop en optimisme gegenereerd. Ook

mensen die het niet meer zien zitten, worden weer optimistisch door het doorlopen van de twaalf stappen (zie bijlage 2). Reteaming bouwt motivatie op. Men weet intussen wel hoe doelen gesteld moeten worden en hoe we ze moeten realiseren, maar als er geen motivatie is, zal er weinig tot niets tot stand komen. Deze methode zorgt er stapsgewijs voor dat het jouw doel is en dat het waardevol voor je is. Het is niet iets wat anderen zeggen dat je moet doen. Je hebt er vertrouwen in dat je het kunt halen, je merkt vooruitgang op en bent bereid eventuele tegenslag het hoofd te bieden. Je besteedt aandacht aan iedere vooruitgang en viert dit succes met je gekozen supporters. Je voorkomt zo gefrustreerd en ongemotiveerd te worden.

Veranderingen zijn de afgelopen jaren op mijn school veelal van bovenaf opgelegd: leerkrachten moesten wel met verschillende nieuwe methoden gaan werken om van het stempel 'zwakke school' af te komen. Ditzelfde geldt ook voor het werken met het directe instructiemodel. Achteraf waren de leerkrachten wel heel tevreden met de doorgevoerde veranderingen.

Bovenstaande is dan ook de reden dat ik er op dit moment voor kies om de verandering in de begrijpend leeslessen oplossingsgericht aan te pakken. Leerkrachten worden zo eigenaar van hun veranderend gedag.

2.2.1 Conclusie

Ik verwacht dat het een moeilijk stap voor leerkrachten zal zijn, zich niet te richten op de problemen, maar op de oplossing en de te stellen doelen. Ook voor mijzelf is dit een grote omslag. Vele jaren heb ook ik gedacht in problemen en niet op doelen om die problemen op te lossen. Problemen omzetten in doelen wordt ook wel 'omdoelen' genoemd. Door de manier van werken van reteaming zal de leerkracht de motivatie vinden om zich te verdiepen in het begrijpend leesonderwijs en te kijken naar oplossingen. Samen maken we een verandering door!

3 Onderzoeksmethodologie

In het vorige hoofdstuk heeft u de theoretische achtergrond met betrekking tot begrijpend lezen en oplossingsgerichte veranderprocessen kunnen lezen. In dit hoofdstuk beschrijf ik welke vorm van onderzoek ik gebruik om antwoord te krijgen op mijn deelvragen en uiteindelijk de onderzoeksvraag. Ook bespreek ik hier hoe ik omga met triangulatie, validiteit, ethische kwesties en betrouwbaarheid.

3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

Hoe wordt op basisschool De Meule begrijpend leesonderwijs gegeven en hoe optimaliseer ik dit begrijpend leesonderwijs als intern begeleider?

Deelvragen:

1. Wat is de beginsituatie met betrekking tot begrijpend lezen van het bovenbouwteam van basisschool De Meule?
2. Hoe ervaren de leerlingen de begrijpend leeslessen en de begeleiding van de leerkracht?
3. Hoe ervaren leerkrachten de twaalf stappen van reteaming om oplossingsgericht aan hun eigen ontwikkeling met betrekking tot begrijpend te werken?

3.2 Onderzoeksvorm

Volgens Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2011) voer ik een kwalitatieve casestudy uit. Ik wil een gedetailleerd inzicht krijgen in de kennis en vaardigheden van mijn leerkrachten in de bovenbouw om me daarna te richten op stappen die de resultaten van begrijpend lezen verbeteren. Om vanuit een goede afstemming op de kennis en kunde van iedere leerkracht te kunnen starten is het voor mij als intern

begeleider van belang om de beginsituatie goed in te schatten. Dit onderzoek is gericht op mijn eigen school. Hiermee wil ik aangeven dat de conclusies uiteindelijk het onderwijs op mijn school betreffen en niet automatisch een bredere geldigheid hebben. Als dat mijn doel zou zijn geweest, had ik meerdere scholen in mijn onderzoek kunnen betrekken.

3.3 Keuze van onderzoeksinstrumenten

Om antwoorden op mijn deelvragen te krijgen heb ik bewust gekozen voor onderstaande onderzoeksinstrumenten. Per instrument geef ik aan waarom ik die keuze heb gemaakt, welke data ik er mee wil verzamelen en welke doelgroep ik aanspreek.

Enquête leerkrachtgedrag:

Deze vragenlijst (zie bijlage 3) wordt helemaal in het begin van mijn onderzoek voorgelegd aan de leerkrachten van de bovenbouw. De vragen zijn gericht op de beginsituatie en de houding van de leerkrachten ten opzichte van het vak begrijpend lezen. Ik heb gekozen voor een vragenlijst om zo veel mogelijk informatie op eenzelfde manier bij alle leerkrachten te achterhalen. De antwoorden die men kan geven zijn beperkt om op deze manier het verwerken van de data makkelijker en overzichtelijker te kunnen houden (Kallenberg et al., 2011). Verder heb ik met het opstellen van de vragen rekening gehouden met de formulering door de vragen positief te stellen en altijd uit te gaan van de ik-persoon. Er kan dus geen onduidelijkheid ontstaan om wie het gaat in de gestelde vragen. Voor iedere vraag heeft de leerkracht keuze uit een beperkt aantal meerkeuze-antwoorden, hierdoor kan ik de antwoorden makkelijker kwantificeren en verwerken (Kallenberg et al., 2011). Ik heb gekozen voor de soort meerkeuzevraag waarbij de antwoordmogelijkheden elkaar uitsluiten. Het onderwerp is daarom ook in een vraag verwerkt.

Observatie begrijpend lezen:

Om een duidelijk beeld te krijgen van de beginsituatie ga ik in iedere groep een begrijpend leesles observeren, gegeven door leerkrachten uit de bovenbouw. Ik maak daarbij gebruik van een kijkwijzer (zie bijlage 4). Deze kijkwijzer ik gebaseerd

op “het stappenplan lezen” (bijlage 5) dat bij de methode Nieuwsbegrip hoort. Hierin staan voor de leerlingen alle strategieën beschreven die ze moeten gebruiken tijdens de zelfstandige verwerking. Deze stappen moeten bij een klassikale les in principe dus ook aan bod komen. Niet iedere les behandelt eenzelfde strategie, maar om een tekst goed te kunnen lezen en te zorgen voor begrip, zal een leerkracht wel alle vijf de strategieën aan bod moeten laten komen. Tijdens de observatie kijk en luister ik gericht naar het gedrag van de leerkracht vanuit een van tevoren vastgestelde kijkwijzer. Hierop heb ik precies vastgesteld welke vorm van gedrag ik in kaart wil brengen. De observatie heeft duidelijk de bedoeling bepaald gedrag in beeld te brengen (Kallenberg et al., 2011).

Omdat wij op school werken volgens het directe instructiemodel heb ik het stappenplan geplaatst binnen dit kader. Dit geeft overzicht, duidelijkheid en maakt verwerking op verschillende niveaus mogelijk.

Leerling interview:

Omdat leerlingen bij de begrijpend leeslessen ook een uitermate belangrijke rol spelen, kunnen zij mij ook belangrijke informatie aanleveren. Hoewel de leerlingen in de bovenbouw uiteraard zelf kunnen lezen en schrijven heb ik toch gekozen voor een gestructureerd interview (Kallenberg et al., 2011) met open vragen (zie bijlage 6). Leerlingen willen over het algemeen alles wat ze doen goed te doen en zullen de antwoorden bij een eventuele vragenlijst ook vooral goed willen beantwoorden. De vraag is dan hoe eerlijk en objectief hun antwoorden dan nog zijn. Verder kan ik bij een interview de vragen eventueel ook nog toelichten mochten deze niet voor iedereen direct duidelijk zijn. Belangrijk is het om het antwoord op de juiste vragen te krijgen en niet het juiste antwoord op een vraag. Na afloop van de interviews verwerk ik de verkregen antwoorden zo systematisch mogelijk en probeer de gegeven antwoorden zo duidelijk mogelijk weer te geven. Ik laat de leerlingen na de verwerking controleren of het juist is wat ik genoteerd heb.

Bij de keuze van de leerlingen heb ik rekening gehouden met:

- Het percentage buitenlandse leerlingen. Dit is op dit moment 35% van het aantal leerlingen op school. Ik heb in mijn groep leerlingen voor het interview dan ook 35% buitenlandse kinderen.

- Per groep kies ik een leerling met een hoge score van de CITO Begrijpend Lezen toets, een leerling met een gemiddelde score en een leerling met een hoge score. Dit doe ik bewust om zo een eerlijk mogelijk beeld van de lessen te kunnen weergeven. Leerlingen die veel en graag lezen hebben over het algemeen een hogere score en dat kan de lesbeleving erg beïnvloeden.
- De helft van de gekozen leerlingen is jongen en de andere helft is meisje. Deze keuze ook weer bewust om geen vertekend beeld van de werkelijkheid te geven.

Stappenplan reteaming:

Wanneer bovenstaande onderzoeken zijn uitgevoerd, ga ik met iedere individuele leerkracht de onderzoeksgegevens bekijken en bespreken. Het uiteindelijke doel van dit gesprek is het invullen van de twaalf stappen van Reteaming (zie bijlage 2). Belangrijk voor mij hierin is om achteraf met deze leerkrachten te bespreken hoe ze het werken volgens deze stappen hebben ervaren. Deze vragen heb ik weergegeven in bijlage 7. Ik heb gekozen voor een gestructureerd interview (Kallenberg et al., 2001). De vier vragen die ik ga stellen zijn vooraf opgesteld. De antwoorden kan ik dan ook goed met elkaar vergelijken. Omdat de tijd dit schooljaar nog maar beperkt is, kan ik dit gesprek voor het inleveren van mijn onderzoek niet met iedere leerkracht voeren. Om toch een eerlijk beeld te krijgen, heb ik er voor gekozen de helft van de leerkrachten uit te nodigen voor dit zogenaamde “Reteamingsgesprek”.

3.4 Triangulatie, betrouwbaarheid, validiteit en ethiek

Bij mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende methoden. Van de Donk en Van Lanen (2010) noemen dit methodische triangulatie. Zoals eerder beschreven neem ik de leerkrachten een enquête af, observeer ik deze leerkrachten in de klas tijdens een begrijpend leesles en interview ik 12 leerlingen. Omdat ik ook verschillende doelgroepen raadpleeg (leerkrachten en leerlingen) kun je dit volgens Van de Donk en Van Lanen (2010) ook bronnentriangulatie kunnen noemen.

Ik krijg een volwaardiger beeld, omdat ik gebruik maak van zowel methode triangulatie als bronnentriangulatie. Mijn informatie krijg ik uit meerdere bronnen en

perspectieven. Mijn uiteindelijke conclusies worden sterker en betrouwbaarder, omdat ik kan aantonen dat ze gebaseerd zijn op informatie verzameld op verschillende manieren.

Bij het verzamelen van de onderzoeksgegevens wil ik er zeker zijn dat ik ook onderzoek wat ik wil onderzoeken, wat betekent dat ik er naar streef dat mijn onderzoek valide is. Zo krijg ik zicht op dat wat er in de toekomst verbeterd kan worden. Omdat in mijn onderzoek validiteit net zo belangrijk is als betrouwbaarheid heb ik rekening gehouden met de volgende zaken (Van de Donk en Van Lanen, 2010):

- Ik benader mijn leerkrachten zo open en eerlijk mogelijk en probeer hen ook werkelijk te begrijpen. Ik toon respect voor hun opvattingen, bedoelingen en gevoelens.
- Ik zorg ervoor dat alle aspecten die van belang zijn in mijn onderzoeksinstrumenten aan de orde komen.
- Tijdens het proces krijg ik meer inzicht in de kennis en vaardigheden van de individuele leerkrachten en hierdoor kan ik in het uiteindelijk op te stellen oplossingsgerichte ontwikkelplan gericht vragen stellen.

Ethiek is volgens Reulen en Rosmalen (2000) *een manier van kijken naar de werkelijkheid die uitgaat van de vraag wat mensen behoren te doen met het oog op het hoogste goed*. Als onderzoeker moet ik dus altijd ethisch handelen en me houden aan een aantal richtlijnen zoals hieronder beschreven:

- Toestemming vragen: Mijn leidinggevendenden hebben mij toestemming gegeven om dit onderzoek ten behoeve van mijn school uit te voeren. Ik heb toestemming van de leerkrachten en van ouders van leerlingen om hun mijn onderzoeksinstrumenten voor te leggen en de data te verwerken in dit werkstuk.
- Ik maak geen namen van individuen bekend en zorg dat de verkregen informatie vertrouwelijk wordt behandeld. Mijn onderzoeksverslag wordt door alle partijen bekeken voordat het naar buiten wordt gebracht.

- Ik reflecteer tijdens het onderzoek kritisch op de door mij gemaakte keuzes en toets deze aan mijn eigen waarden en normen.

In het volgende hoofdstuk kunt u lezen welke gegevens ik heb verkregen vanuit de onderzoeken die in dit hoofdstuk zijn beschreven.

4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de verkregen resultaten van mijn onderzoek beschreven. Ik heb ervoor gekozen om dit per onderzoeksmethode te doen. Als eerste beschrijf ik de resultaten van de enquête, vervolgens de observaties en de resultaten van de interviews met de leerlingen. Als laatste bespreek ik de uitkomsten van het interview met de leerkrachten naar aanleiding van het reteamingsgesprek.

4.1 Resultaten enquête leerkrachtgedrag

Deze enquête is ingevuld door zeven leerkrachten. Deze leerkrachten geven dit schooljaar les in de bovenbouw. Een leerkracht heeft afgelopen schooljaren altijd de begrijpend leeslessen gegeven, maar doet dat dit jaar niet. Zij heeft wel veel ervaring in het geven van begrijpend leeslessen en omdat die ervaring ook zeer waardevol is, heb ik haar de enquête toch laten invullen. Voor de volledige uitwerking van de enquête verwijs ik naar bijlage 7. Ik heb bij de verwerking eerst gewerkt met een turftabel en de gegevens hiervan vervolgens verwerkt in de uiteindelijke frequentietabel (Kallenberg et al., 2011). Om een en ander in een oogopslag duidelijk te laten zien, heb ik van enkele vragen een cirkeldiagram bijgevoegd.

4.1.1 Beginsituatie

Kijkend naar de vragen met betrekking tot de beginsituatie is er verschil in de tijd die per week besteed wordt aan het vak begrijpend lezen. Zoals in figuur 1 af te lezen is, geven de meeste leerkrachten 60 minuten per week begrijpend leeslessen. Alle leerkrachten geven aan gebruik te maken van de leesstrategieën uit de methode Nieuwsbegrip, drie leerkrachten vaak en vier leerkrachten altijd. Bij de wereldoriëntatie

Figuur 1



vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en natuur worden de leesstrategieën minder gebruikt. Zes leerkrachten geven aan dit af en toe te doen en een leerkracht gebruikt deze strategieën vaak bij het lezen van teksten bij deze vakken. Het gebruik van de methode volgens de leerkrachten is duidelijk af te lezen in figuur 2. Het Stappenplan lezen waarin alle strategieën beschreven staan en dat stapsgewijs iedere les doorgewerkt zou moeten worden, wordt door drie leerkrachten vaak hardop verwoord en door vier leerkrachten altijd. Ten slotte geven zes leerkrachten aan nooit teksten aan te bieden die aansluiten bij het technisch leesniveau van de leerlingen. Slechts een leerkracht geeft aan dit wel te doen.



Figuur 2

4.1.2 Houding

In de enquête stonden verder vier vragen met betrekking tot de houding van de leerkrachten ten opzichte van begrijpend lezen. Hieruit blijkt dat vier van de zeven leerkrachten het vaak leuk vinden om de lessen te geven en de overige drie vinden het altijd leuk om begrijpend leeslessen te geven. Zes leerkrachten vinden dat de

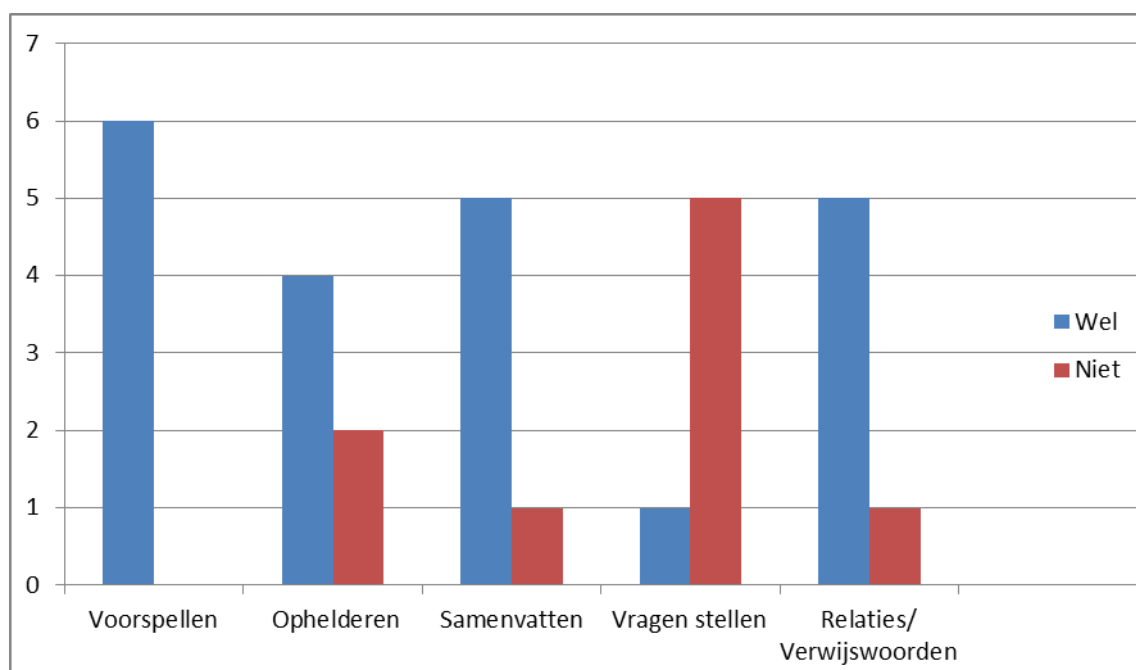


teksten van Nieuwsbegrip vaak aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Een leerkracht vindt dat deze teksten altijd aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Alle leerkrachten geven aan goed uit de voeten te kunnen met de methode Nieuwsbegrip: twee altijd en vijf leerkrachten vaak. Alle zeven de leerkrachten geven aan altijd het belang van het vak begrijpend lezen in te zien (zie figuur 3).

Figuur 3

4.2 Resultaten observatie begrijpend lezen

De observaties die ik heb uitgevoerd, hebben allemaal plaatsgevonden in de bovenbouw. Alle zes de geobserveerde leerkrachten geven al dit hele schooljaar de begrijpend leeslessen in hun eigen groep. Een bovenbouwleerkracht geeft dit jaar deze lessen niet. Haar heb ik ook niet geobserveerd. Voor de volledige uitwerking van de observaties verwijs ik naar bijlage 8.



Figuur 4, Gebruik leesstrategieën

Allereerst heb ik hieruit de vijf leesstrategieën gehaald en in een grafiek gezet (figuur 4). Opvallend hierin is dat met name de strategie vragen stellen weinig aan bod komt. De strategie voorspellen wordt door alle leerkrachten gebruikt. De helft van de leerkrachten bespreekt na het lezen van de tekst of de voorspelling klopte. Ook het behandelen van de relaties en verwijswoorden in de tekst wordt door weinig (1) leerkrachten behandeld.

In het volgende stuk bespreek ik de meest opvallende andere zaken uit de observaties.

Vier van de zes leerkrachten denken vooraf na over het niveau van de teksten dat wordt aangeboden aan de individuele leerlingen. Vier leerkrachten geven alle leerlingen de tekst op hetzelfde niveau. Alle leerkrachten hebben de les vooraf zelf goed voorbereid. De helft van de zes leerkrachten kijkt aan het begin van de les terug naar de vorige les en bespreekt wat in die les belangrijk was. Aan het begin van de presentatiefase bespreekt een leerkracht duidelijk het doel van de les met de leerlingen. Alle anderen doen dit niet. Wel bekijken ze allemaal samen met de leerlingen de tekst en wordt er gekeken naar de titel, kopjes, illustraties, opvallende woorden en de getallen die in de tekst staan. Aan de hand van deze verzamelde informatie doen alle leerkrachten samen met de leerlingen een voorspelling over de tekst. Ook wordt dan door alle leerkrachten samen met de leerlingen besproken wat de leerlingen er al van weten, gehoord hebben of eventueel al hebben gezien en gelezen over het betreffende onderwerp. Tijdens de fase van begeleide inoefening (figuur 5) is er een leerkracht die de tekst direct samen met de leerlingen leest. De andere vijf leerkrachten doen dit pas nadat ze de leerlingen eerst de tekst voor zichzelf hebben laten lezen. Vijf leerkrachten laten de belangrijke woorden en signaalwoorden onderstrepen en leggen tijdens het samen lezen hardop de verbanden. Eén leerkracht doet dit niet. Een leerkracht maakt aantekeningen en/ of schema's en stelt vragen over het belangrijkste van de tekst. De anderen doen dit niet. Vier van de zes geobserveerde leerkrachten controleren tussentijds of de leerlingen de tekst begrijpen. Wat betreft het aanbieden van oplossingen leren drie leerkrachten de leerlingen zelf gebruik te maken van de woordhulp en een leerkracht wijst de leerlingen op het teruglezen in de tekst. De andere leerkrachten bieden zelf de oplossing. In de fase van individuele verwerking en begeleiding



figuur 5

laten twee leerkrachten de leerlingen werken op verschillende niveaus en geven drie leerkrachten duidelijke begeleiding bij de verwerking en instructie. In de andere gevallen wordt de tekst door de leerlingen zelfstandig verwerkt. Vijf leerkrachten laten de gehele tekst door de leerlingen in het kort samenvatten. Die ene leerkracht die voorafgaand aan de les het doel heeft besproken, kijkt hier aan het einde van de les

ook op terug. Als laatste bespreken twee van de zes leerkrachten hoe er tijdens de les gewerkt is.

4.3 Resultaten leerling interview

Het interview heb ik afgenomen onder twaalf leerlingen uit de groepen 5 tot en met 8. Van deze twaalf kinderen waren er zes jongen en zes meisjes en vier leerlingen zijn van buitenlandse afkomst. Ik vond het belangrijk welke overeenkomsten en verschillen er zijn in de gegeven antwoorden tussen de verschillende niveaus van de kinderen. Het is voor mijn onderzoek niet belangrijk welke verschillen of overeenkomsten er zijn in antwoorden tussen de leerlingen kijkend naar de verschillende groepen. Om deze reden heb ik de keuze gemaakt de gegeven antwoorden schematisch weer te geven per niveau van de leerlingen. Dit heb ik per vraag verwerkt. De leerlingen hebben het schema bekeken aan de hand van de door hun gegeven antwoorden en hun goedkeuring gegeven. De volledige uitwerking is te vinden in bijlage 9.

Leuk om te horen was dat alle leerlingen de teksten van begrijpend lezen interessant en leerzaam vonden. Ze kijken uit naar de onderwerpen. Opvallend was dat de leerlingen met een lage score steeds ook verwezen naar het filmpje (zie citaat figuur 7) dat als extra informatiebron bekeken kan worden, terwijl de leerlingen met een gemiddelde



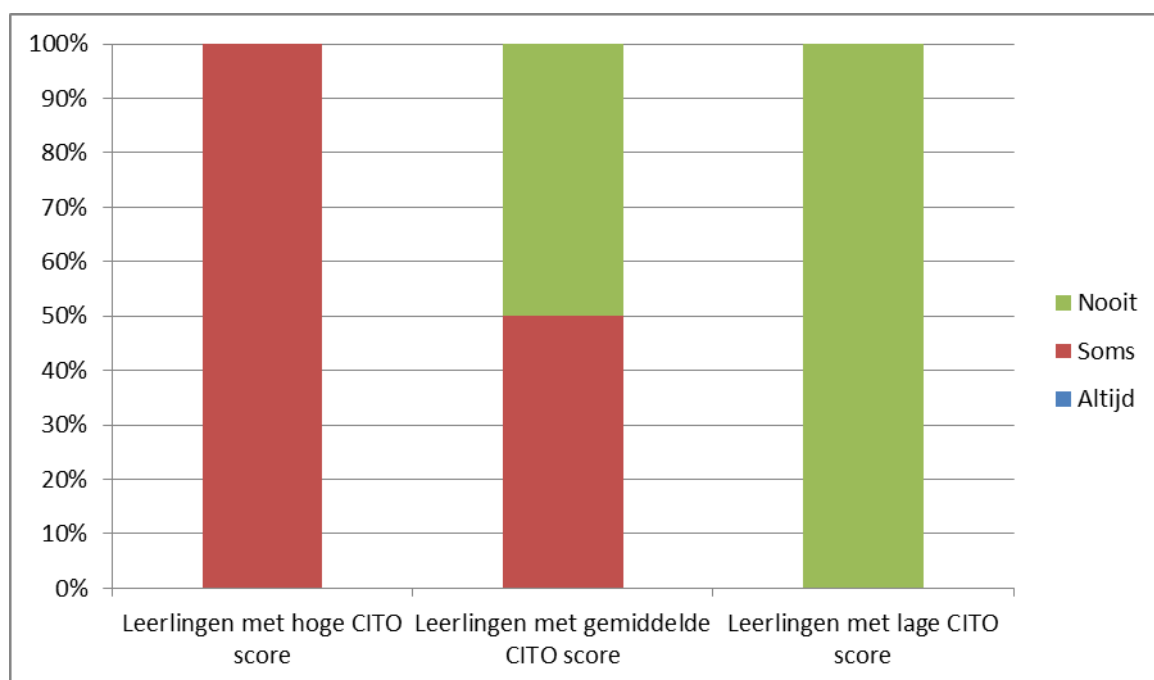
“Het is fijn om veel te weten te komen. Het filmpje is wel altijd het allerleukst!”

Figuur 7

en hoge score dit helemaal niet benoemden. De opdrachten na de tekst worden door alle leerlingen als minder leuk ervaren.

Leerlingen met lage scores kenden het woord leesstrategieën niet, terwijl de leerlingen met een gemiddelde score dit koppelden aan het stappenplan en de leerlingen met een hoge score het benoemden als “manieren om een tekst beter te leren begrijpen”. Na deze vraag heb ik kort uitgelegd wat een leesstrategie was en wisten de leerlingen allemaal wel waar je deze voor zou moeten gebruiken.

Leerlingen met een gemiddelde en hoge score konden het koppelen aan de stappen uit het stappenplan. Leerlingen met een lage score brachten over het algemeen heel voorzichtig naar voren dat misschien was om de tekst beter te begrijpen en dat je dan kon kijken naar de kopjes, titel samenvattingen en soms teruglezen in de tekst.



Figuur 8 Strategiegebruik leerlingen bij andere teksten

Het gebruik van de strategieën bij andere teksten is weergegeven in figuur 8. Opvallend is dat leerlingen met een lage score nooit gebruik maken van de strategieën bij andere teksten en dat 50% van de leerlingen met een hoge en gemiddelde score dit soms doen. De strategieën worden door leerlingen met een lage score nooit gebruikt bij andere teksten. Twee leerlingen met een hoge score gebruiken de strategieën in andere teksten als ze er aan denken en twee leerlingen

soms. Leerlingen hebben allemaal het gevoel bij moeilijkheden tijdens de les vooruit te kunnen: leerlingen met hoge scores zoeken hierin zelf hun weg met het stappenplan of een woordenboek. Alle andere leerlingen worden door hun leerkracht geholpen, krijgen nog extra uitleg of zoeken zelf in het woordenboek. Alle leerlingen geven aan dat de aangeboden teksten goed te lezen zijn. Op de vraag wat het lezen van de teksten van begrijpend lezen makkelijker zou kunnen maken werd door de leerlingen met een lage score voornamelijk geantwoord dat er dan geen moeilijke woorden meer in de tekst zouden moeten staan. De kinderen met een gemiddelde score gaven aan dat de tekst dan langzamer gelezen zou moeten worden en de opdrachten beter uitgelegd moesten worden. De leerlingen met de hoge scores vonden dat er geen verandering nodig was.

4.4 Uitkomsten interview reteaming

Het interview is door tijdgebrek zoals reeds beschreven in hoofdstuk 3 slechts uitgevoerd met drie leerkrachten. De andere leerkrachten komen zeker ook aan de beurt, maar binnen het tijdsbestek van dit onderzoek was het niet haalbaar alle leerkrachten te interviewen. Omdat het aantal respondenten en het aantal vragen beperkt waren, heb ik er voor gekozen om de antwoorden letterlijk uit te werken. Zie hiervoor bijlage 11. Het uitwerken van de letterlijke tekst van een interview wordt een protocol genoemd (Kallenberg et al., 2011).

Kijkend naar de gegeven antwoorden op de vragen zijn deze drie leerkracht met name erg tevreden over het kijken naar ieder stapje vooruitgang, hoe klein dan ook. Een leerkracht geeft aan dat met name het werken met supporters hem er toe aanzet om ook echt aan de slag te gaan. Het werken met supporters is voor één leerkracht toch wel moeilijk omdat zij niet gewend is zo te werken. Het idee dat anderen komen vragen hoe het al gaat is voor haar beangstigend. Met name een leerkracht had het gevoel dat het kijken naar eventuele hindernissen een wat belemmerende werking had. Hij gaat er liever van uit dat het wel lukt. Na het invullen vond het hij wel een positieve stap: je bent voorbereid op stapjes die niet helemaal goed gaan en kunt daarvoor alvast alternatieven bedenken. De verschillen die de leerkrachten ervaren

tussen deze stappen van reteaming en de verschillende stappen in het POP-plan zijn als volgt:

- “Ik had het gevoel dat deze stappen beter bij mij pasten. De stappen zijn kleiner en overzichtelijker en ik word meer gedwongen tussentijds te evalueren”.
- “Bij het invullen van deze stappen moet ik dieper kijken. Bij een POP-plan bleef het voor mijn gevoel meer op de oppervlakte. Nu wordt ik gedwongen om te kijken wat al goed gaat, wat anders kan, maar ook wat er fout zou kunnen gaan. Daar kan ik dan alvast een alternatief voor inplannen”.
- “Het is meer werk, maar alle kleine dingen komen tot in detail naar voren. Ik was dus ook voorbereid op tegenslag en wat ik dan zou kunnen doen”.

Figuur 6

Zoals blijkt uit bovenstaand figuur stonden alle geïnterviewde leerkrachten positief tegenover het in de toekomst vaker gebruiken van dit stappenplan bij veranderingen.

In dit hoofdstuk staan de resultaten van de drie onderzoeken die ik uitgevoerd heb. In het volgende hoofdstuk geef ik een antwoord op mijn onderzoeksvraag.

5 Conclusies

In dit hoofdstuk worden de antwoorden op mijn deelvragen beschreven met behulp van de verkregen gegevens uit het praktijkonderzoek en de beschreven theorie in hoofdstuk 2. Uit deze antwoorden kan ik vervolgens mijn onderzoeksvraag beantwoorden. Ook doe ik in dit hoofdstuk een aantal aanbevelingen ten aanzien van de voortgang van het proces.

5.1.1 Antwoord op deelvraag 1

Wat is de beginsituatie met betrekking tot begrijpend lezen van het bovenbouwteam van basisschool De Meule?

Voor het antwoord op deze eerste deelvraag heb ik informatie uit zowel de enquêtes als de observaties gebruikt. Soms is ook gebruik gemaakt van de gegevens uit de leerling interviews.

In de enquête geven alle leerkrachten aan de leesstrategieën vaak of altijd te gebruiken. Opvallend is dat ik tijdens de observaties veelal de strategie van het voorspellen langs zie komen, maar de andere strategieën niet terug zie. Delen ervan worden dan wel gebruikt, maar ze worden niet uitgewerkt en nauwelijks hardop als strategie benoemd. Dit zal ook de reden zijn dat uit het leerling interview blijkt dat leerlingen niet weten en/of kunnen benoemen wat leesstrategieën zijn. Vaker is er een andere benoeming gekozen voor dit “moeilijke woord”. Uit de theorie van Vernooy (2007) blijkt dat het kunnen toepassen van strategieën een hele belangrijke pilaar is van het begrijpend leesonderwijs. Een strategie is geen doel, maar een hulpmiddel om een tekst beter te kunnen begrijpen.

De methode Nieuwsbegrip wordt door zes leerkrachten altijd gebruikt zoals volgens de handleiding beschreven is, volgens een leerkracht vaak. Tijdens de observatie in de fase van begeleide inoefening zie ik echter bij vijf leerkrachten dat ze de leerling de tekst eerst zelf laten lezen, terwijl de methode toch heel duidelijk uitgaat van het modellerend lesgeven. Hierin zou ik ook het verduidelijken van de tekst door middel

van een schema of aantekeningen terug moeten zien, maar dat zie ik ook maar bij een leerkracht gebeuren. Vygotski (in Wilhelm, 2008) en Van IJzendoorn (1998) geven beiden aan dat de rol van de leerkracht in het leerproces uitermate belangrijk is. De leerkracht zal stap voor stap moeten verwoorden hoe hij een tekst leest en leert begrijpen. Doet de leerkracht dit niet, zal een leerling niet of nauwelijks tot leren komen.

Slechts een leerkracht bespreekt voor de les het doel duidelijk met de leerlingen. Hierin wordt namelijk iedere les een strategie centraal gesteld. Achteraf wordt dit ook weer besproken met de leerlingen of dit doel, het gebruik van een bepaalde strategie, gehaald is.

Verder blijkt uit zowel de enquête, de observatie en uit het leerling interview dat maar een enkele leerkracht zijn leerlingen teksten aanbiedt die passen bij hun technisch leesniveau. Vernooy (2007) en Förner (2011) geven hierover beiden aan dat leerlingen die niet in staat zijn een tekst vlot te lezen meestal niet in staat zijn om leesstrategieën toe te passen en tot werkelijk begrip van de tekst kunnen komen.

Conclusie:

Leerkrachten willen het graag goed doen, maar er zijn in de lessen bepaalde manieren van werken ingeslopen die voor verbetering vatbaar zijn. Belangrijke taak voor mij nu om samen met iedere leerkracht te gaan kijken hoe we kunnen gaan veranderen. Uitgaande van de beginsituatie die er nu is, is het belangrijk om de handleiding van de methode weer eens kritisch te bekijken. Nadruk in de veranderingen zal komen te liggen op de volgende punten:

- Pas de teksten van begrijpend lezen aan aan het leesniveau van de leerlingen
- Pas het modellerend lesgeven toe, doe hardop denkend alles voor tijdens het lezen van teksten.
- Ben duidelijker bij het toepassen van de strategieën. Benoem ze, zodat leerlingen ze ook in andere situaties leren toepassen en ze schoolbreed herkenbaar zijn.

5.1.2 Antwoord op deelvraag 2

Hoe ervaren de leerlingen de begrijpend leeslessen en de begeleiding van de leerkracht?

Uit het leerling interview blijkt dat de leerlingen de teksten van begrijpend lezen allemaal als interessant ervaren. Opvallend is dat met name de leerlingen met lage scores de filmpjes benoemen die als verduidelijking getoond kunnen worden. Blijkbaar hebben deze leerlingen hier dus behoefte aan. De opdrachten na het lezen van de tekst worden door alle kinderen als minder leuk ervaren. Leerlingen met een hoge score kunnen benoemen wat strategieën zijn en waarvoor deze gebruikt worden. Alle andere leerlingen weten het niet of geven een heel twijfelend antwoord. Hierdoor worden de strategieën uiteraard ook maar nauwelijks gebruikt bij het lezen van andere teksten. Opvallend is wel dat de leerlingen allemaal aangeven dat de tekst goed te lezen is , terwijl de leerlingen met een lage score ook aangeven dat er te veel moeilijke woorden in staan. De leerlingen met een gemiddelde score vinden dat er langzamer gelezen moet worden. Het vlot kunnen lezen van teksten is volgens Vernooy (2007) een hele belangrijke pijler bij het lezen van teksten. Ook Vygotski (in Wilhelm, 2008) geeft aan dat de teksten moeten aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling, omdat kinderen anders niet tot leren kunnen komen. Kijkende naar de begeleiding van de leerlingen door de leerkracht geven de leerlingen aan goed geholpen te worden, maar zoeken ze wel vaak zelf iets op in het woordenboek. Alleen de leerlingen met hoge scores geven aan zelfstandig het stappenplan te gebruiken. De andere leerlingen hadden niet altijd zelf een stappenplan bij de hand dat ze konden gebruiken.

Conclusie:

Leerlingen vinden de teksten interessant, maar met name voor de lage en gemiddelde niveaus zal kritischer gekeken gaan worden naar het niveau van de aangeboden teksten. Ook zullen in de toekomst alle leerlingen een stappenplan bij de hand hebben tijdens het samen lezen van de teksten. Woorden opzoeken in een woordenboek belemmert de leerlingen de tekst als geheel te zien en moet tijdens

deze les voorkomen worden. Deze veranderingen zouden de begrijpend leeslessen voor alle kinderen aantrekkelijker maken.

De begeleiding van de leerkracht wordt als redelijk positief ervaren. Als de leerkracht meer modellerend te werk gaat, zullen leerlingen steeds beter zelf de strategieën kunnen gaan toepassen om de teksten te begrijpen. Het woord strategie zal ook door alle leerkrachten gebruikt gaan worden om voor alle leerlingen in alle groepen duidelijkheid te creëren.

5.1.3 Antwoord op deelvraag 3

Hoe ervaren leerkrachten de twaalf stappen van reteaming om oplossingsgericht aan hun eigen ontwikkeling met betrekking tot begrijpend lezen te werken?

Aan de hand van de door de leerkracht ingevulde enquête, de observatiegegevens van de begrijpend leesles en de interviews van de leerlingen uit hun eigen groep, ben ik met drie leerkrachten om de tafel gaan zitten. Ik heb hen de gegevens overhandigd en heb hen 15 minuten de tijd gegeven om een en ander te bekijken. Aan de hand daarvan ben ik het reteaming-gesprek aangegaan. Hierbij heb ik als basisvragen de stappen uit bijlage 1 gebruikt. Soms was verduidelijking nodig en vroegen leerkrachten mij om extra toelichting. Samen hebben we de twaalf stappen doorlopen en hun plan opgesteld voor de komende periode. Alle drie de leerkrachten geven aan dat het een omschakeling was om te kijken naar doelen en niet naar dat wat fout gaat of minder goed. Furman & Ahola (2009) gaat er immers vanuit dat je kijkt naar oplossingen en niet naar problemen. Na enige sturing van mijn kant en het zetten van de vervolgstappen kwamen ze er uiteindelijk wel uit. Met name het feit dat ieder kleine stap vooruit al gezien wordt als een stap in de goede richting werd door de leerkrachten als waardevol ervaren. Dit is ook waar Furman & Ahola (2009) op aan sturen: als het jouw doel is en het is voor jou waardevol, zul je het ook gaan uitvoeren. Ook het feit dat er ook gekeken wordt naar eventuele tegenslagen vond men prettig, je hebt dan nu al vast de kans om te bekijken hoe je die “hobbels op de

weg” dan kunt gaan nemen. Supporters werven zorgt er voor dat je ook aan de slag gaat. Volgens Furman & Ahola (2009) voorkom je op deze manier om gefrustreerd of ongemotiveerd te raken. Je krijgt de kans niet om je gestelde plannen naast je neer te leggen, mensen komen je vragen hoe het gaat en willen met je meedenken en vooral meevieren bij elke stap in de goede richting. Dat geeft drive!

Conclusie:

Leerkrachten ervaren de oplossingsgerichte aanpak als positief. Het geeft hen de kans te bekijken wat al wel goed gaat en waar ze met kleine stappen vooruit willen gaan. Het geeft vertrouwen in zichzelf, in hun eigen veranderkracht. Dit was dan ook het uitgangspunt van Furman & Ahola (2009): op een oplossingsgerichte manier een positieve verandering realiseren. In de toekomst zullen we hier zeker vaker mee aan de slag gaan.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

Hoe wordt op basisschool De Meule begrippeerd leesonderwijs gegeven en hoe optimaliseer ik dit begrippeerd leesonderwijs als intern begeleider?

De leerkrachten van mijn school zijn zich zeer bewust van het belang van goed begrippeerd leesonderwijs. Op dit moment wordt er nog weinig individueel gericht begrippeerd leesonderwijs gegeven. Je kunt van deze leerlingen dan haast niet verwachten dat ze de teksten ook echt begrippeeren. De energie van de leerlingen gaat dan uit naar het technisch goed lezen van de teksten in plaats van naar tekstbegrip en hier gaat het ten slotte om. Dit kunnen we in de toekomst gaan veranderen door de begrippeerd leesteksten aan te laten sluiten bij het technisch leesniveau van onze leerlingen.

Verder zie ik bij de lessen op dit moment nog weinig terug van het aanleren van strategieën: er wordt niet of nauwelijks doelbewust gebruik gemaakt van de leesstrategieën om het tekstbegrip te vergroten. Hier ligt een kans: we zullen de

strategieën bewuster gaan gebruiken en benoemen. Hierover maken we met alle groepen afspraken, zodat dit voor alle leerlingen op dezelfde manier gebeurt. Dit zorgt voor duidelijkheid voor onze leerlingen.

Leerkrachten laten, zo blijkt uit mijn onderzoek, leerlingen nog te veel zelfstandig aan de slag gaan met het lezen van de tekst en gaan er van uit dat leerlingen dan ook begrijpen hoe en waarom ze het stappenplan moeten toepassen. Met name leerlingen met lage en gemiddelde CITO scores hebben het nodig dat veel voorgedaan wordt. Bij een vak als rekenen bijvoorbeeld doen we als leerkracht ook stap voor stap iedere som voor. Hoe kan het dan dat we dit bij een vak als begrijpend lezen niet doen? Hier ligt een belangrijk doel voor mij als intern begeleider: samen met de leerkrachten kijken hoe goed het modellen al gaat en welke stappen we hierin vooruit kunnen maken.

Ik ben al met drie leerkrachten begonnen aan het werken aan optimalisatie van het begrijpend leesonderwijs aan de hand van de twaalf stappen van reteaming. Door samen met de leerkrachten te kijken naar wat al goed gaat, ervaren zij dat ze op de goede weg zijn, al verschillende vaardigheden beheersen en komen er zelf achter wat nog beter zou kunnen en wat ze eventueel zouden kunnen veranderen. Dit is heel positief ervaren door de leerkrachten en zal naar alle waarschijnlijkheid zijn vruchten gaan afwerpen in de toekomst. De andere leerkrachten komen op korte termijn ook aan de beurt om hun eigen plan op te stellen. Samen maken we een positieve verandering door, die in de toekomst ook de resultaten van onze leerlingen positief zal beïnvloeden!

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van mijn onderzoek kan ik de volgende aanbevelingen doen:

- ❖ De teksten van begrijpend lezen zullen beter gaan aansluiten bij het technisch leesniveau van de individuele leerling.
- ❖ De leerkracht gaat begrijpend lezen modellerend lesgeven.

- ❖ Het gebruik van leesstrategieën zal voor de leerling duidelijker worden en met de juiste naam benoemd worden.
- ❖ Lees strategieën gaan ook ingezet worden bij teksten binnen andere vakken dan begrijpend lezen.
- ❖ Veranderingen gaan in de toekomst steeds vaker oplossingsgericht aangepakt worden volgens de twaalf stappen van reteaming.

Nadat ik alle onderzoeken had uitgevoerd, hebben wij met het Management Team van mijn school ook nog een en ander besproken met betrekking tot begrijpend leesonderwijs binnen de school. Besloten is toen dat we in het schooljaar 2012-2013 verder gaan. We hebben hierbij de begeleiding van de CED-groep ingeschakeld om samen met ons naar met name het strategiegebruik en het modellerend lesgeven te gaan kijken. Hier verwachten wij veel winst te kunnen behalen. Alle leerkrachten binnen de school doen hier aan mee, iedereen kan immers in de toekomst ingezet gaan worden in een groep waar begrijpend lezen een belangrijke plek inneemt.

6 Evaluatie

Wat is er mooier dan een onderzoek doen binnen je eigen school dat er uiteindelijk voor zal zorgen dat zowel leerkracht als leerling zich optimaal kan gaan ontplooiën? Dit was mijn eerste gedachte toen ik samen met het MT op mijn school had bepaald welke richting mijn eindonderzoek op zou gaan. Begrijpend lezen was voor mij, als inmiddels ervaren groepsleerkracht, een vak dat ik al vele jaren had gegeven binnen de groepssituatie. Maar ook een vak waarvan ik veel minder theoretische kennis had dan van een vak als bijvoorbeeld rekenen. Hier lag voor mijzelf dan ook een groot leerpunt. Buiten dat was het ook van essentieel belang de leerkrachten kritisch naar hun eigen begrijpend leesonderwijs te laten kijken. Naast de inhoudelijke kant was de veranderkundige kant cruciaal. Op welke manier zou ik de veranderingen die zouden moeten gaan plaatsvinden gaan aanpakken samen met het team?

Bij het bestuderen van theorie zag ik op een gegeven moment door de bomen het bos niet meer. Er is zo veel theorie te vinden in boeken, op websites en in artikelen. Ook van derden kreeg ik veel aangereikt. Er waren veel eye-openers die mij aan het denken zetten over de manier waarop ik tot nu begrijpend leeslessen had gegeven. Het belang van begrijpend leesonderwijs werd mij steeds duidelijker en ik kreeg steeds meer drive om aan mijn onderzoek te gaan beginnen. Ik wilde de opgedane kennis het liefst direct delen met mijn collega's, maar wist dat dit in mijn onderzoek dan een vertekend beeld zou geven. Voor mij was dit het eerste onderzoek dat ik uitvoerde en ik voelde mij ook constant heel verantwoordelijk voor iedere stap die gezet werd. Hoewel ik niet iemand ben die snel aan zichzelf twijfelt, zeker niet in werk gerelateerde zaken, heb ik over de keuze van de onderzoeksinstrumenten toch vaak nagedacht en (her-)overwogen of mijn keuze wel de juiste was en of ik wel de informatie zou verkrijgen die er toe deed. Ik heb verschillende andere mogelijkheden bestudeerd als alternatief voor de gekozen instrumenten, maar ben uiteindelijk tot de conclusie gekomen dat de nu gekozen instrumenten (enquête, interview, observatie en leerkracht vragenlijst) mij de gewenste informatie zouden opleveren.

Het uitvoeren van het onderzoek is goed verlopen. Doordat ik een goed draagvlak had gecreëerd voor het onderwerp en iedereen zich verantwoordelijk voelde voor het verloop van het onderzoek en de daaruit volgende veranderingen, had ik van bijna iedereen medewerking. Zelfs van ouders die ik toestemming had gevraagd voor het afnemen van het leerling interview kreeg ik hele leuke reacties. De gegevens die de enquête, het interview, de observaties en de vragenlijst na de stappen van reteaming opleverden waren allemaal zinvol en bruikbaar voor het trekken van de uiteindelijke conclusies. Het bespreken van de twaalf stappen van reteaming met het team heb ik in de loop van het onderzoek aangepast. Het was in eerste instantie mijn bedoeling om de oplossingsgerichte stappen van reteaming op teamniveau aan te pakken. In een van de voorbesprekingen kreeg ik het gevoel dat er van een paar leerkrachten wat weerstand kwam. Ik kon er niet de vinger op leggen waar het precies mee te maken had, maar had er een vervelend gevoel van. In een volgend overleg heb ik mijn gevoel bespreekbaar gemaakt en bleek dat twee leerkrachten moeite hadden met het in de groep bespreken van de onderzoeksresultaten. Omdat ik bang was dat mijn uiteindelijke doel, het optimaliseren van het begrijpend leesonderwijs, zo niet waar kon maken, heb ik besloten de twaalf stappen van reteaming individueel te bespreken. Reteaming kan immers in groepen en individueel ingezet worden (Furman & Ahola, 2009). Iedere leerkracht kan dan in een veilige omgeving kritisch naar zichzelf kijken en er kunnen toch doelen gesteld gaan worden. De leerkrachten hebben dit als prettig ervaren en vonden het geen probleem de gegevens anoniem te gebruiken in mijn onderzoeksverslag.

Ik wil graag altijd alles al van tevoren geregeld hebben en hou van overzicht. Het was lastig het onderzoek intern consistent te houden en me te beperken tot de hoofdzaken. Ik heb veel geïnvesteerd in heldere vraagstellingen en concrete bewijzen. De ontwerpfase was de meest belangrijke. Binnen een praktijkonderzoek zijn er zoveel zaken afhankelijk van elkaar en ben je ook afhankelijk van anderen. Voor het afnemen van de enquête bijvoorbeeld had ik er van te voren over nagedacht hoe ik er voor kon zorgen dat ik alle enquêtes binnen een afgesproken tijd ook daadwerkelijk terug zou kunnen krijgen. Omdat ook mijn school werkt met veel parttimers werd dit al wat moeilijker. Om er zeker van te zijn dat alles terugkwam, heb ik er uiteindelijk voor gekozen om deze enquête af te nemen tijdens een teamvergadering en alles direct in te laten leveren. Een volgende keer zou ik dit,

waar mogelijk, weer zo doen. Het afhankelijk zijn van anderen, ook wat betreft bijvoorbeeld feedback krijgen van de studiebegeleidster of critical friends, geeft mij onrust. Ik heb graag van te voren een planning klaar, maar het komt wel voor dat je iets later terug krijgt dan verwacht. Ik heb er dan veel moeite mee om mijn eigen planning daarop weer aan te passen. Omdat ik dit van mezelf weet probeer ik dit in mijn eigen planning altijd te verwerken. Voor de toekomst betekent dit dat ik hier mee moet leren omgaan en me afhankelijk van anderen moet durven opstellen. Ik moet dan ook leren hierover een gerust gevoel te krijgen.

Het werken met de studiebegeleidster en de critical friends is goed verlopen. Ik heb het als erg prettig en waardevol ervaren om van beide partijen van ieder gemaakt hoofdstuk feedback te krijgen. Het geeft je steeds weer het gevoel op de goede weg te zijn. Ieder stukje dat afgerond was, was er weer een. Ook het geven van feedback op het werk van de anderen was heel verhelderend. Je leert hierdoor kritisch te kijken en dit heeft ook invloed op je eigen te maken werk.

Het afgelopen jaar was een druk jaar. De studie heeft mij heel wat uren gekost en met een nieuwe baan en een gezin met jonge kinderen, heb ik wel eens keuzes moeten maken die me niet bij iedereen populair hebben gemaakt. Maar ik kan wel zeggen dat ik heb geleerd keuzes te maken en prioriteiten te stellen.

Het onderzoek dat ik heb opgezet en uitgevoerd heeft op mijn school belangrijke zaken aan het licht gebracht. We weten nu aan welke vaardigheden we gaan werken om het begrijpend leesonderwijs verder tot ontwikkeling te brengen. Hier liggen grote kansen tot optimale ontplooiing van elke leerkracht en leerling van mijn school, een van de uitgangspunten van onze visie.

Naar mijn idee zouden de onderzoeksinstrumenten ook gebruikt kunnen worden op andere scholen die de methode Nieuwsbegrip gebruiken. Komend schooljaar gaan wij intensief samenwerken met een andere school binnen onze stichting. Deze school gebruikt ook de methode Nieuwsbegrip en het is zeker de moeite waard om te bekijken of dit onderzoek daar ook uitgevoerd kan gaan worden.

Nawoord

Dit nawoord wil ik graag gebruiken om een aantal mensen te bedanken. Zonder deze mensen zou dit werkstuk niet tot stand zijn gekomen.

Als eerste wil ik mijn teamleden bedanken voor hun enthousiaste medewerking. Zonder deze mensen zou ik mijn onderzoek niet hebben kunnen uitvoeren en zou mijn onderzoeksvraag onbeantwoord zijn gebleven.

Ook mijn directeur en mede deelteamleider verdienen een woord van dank. Fijn dat ik van jullie alle medewerking en tijd kreeg om aan dit onderzoek te werken.

Mijn onderzoeksbegeleidster van Fontys wil ik ook bedanken voor de feedback op ieder hoofdstuk en de momenten van overleg.

Jo Verlinden, mijn coach, bedankt voor de gesprekken en het tussentijds bekijken van mijn werk.

Mijn Critical Friends wil ik bedanken voor hun feedback, interesse en de momenten dat we samen even stoom konden afblazen. Fijn om tijdens dit hele proces te weten dat er anderen waren die hetzelfde ondergingen.

Als laatste mijn ouders, man en kinderen die me waar nodig steunden en bemoedigend toespraken.

Bedankt allemaal,

Annemarie Stevens

Mei 2012

Literatuurlijst

Aarnoutse, C. en Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid, leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ahlers, L. en Mortel, K. van de (2009). *Begrijpend lezen*. Amersfoort, CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Boers, M. en Stoeldraijer, J. (2011, november). *Begrijpend lezen: terug bij af?* Redax Magazine 5^e jaargang nummer 4, 4-9.

Boonman, J.H. & Linden, J.L. van der (1987). *Taal, leren en samenwerking in het onderwijs*. Lisse: Swets en Zeitlinger B.V..

CED-groep, *Begrijpend lezen en Nieuwsbegrip*. Opgeroepen op februari 22, 2012, van <http://www.cedgroep.nl/cursussen-en-trainingen/vakgebieden/begrijpend-lezen.aspx>

CPS, *IGDI-plus-model*. Opgeroepen op mei 13, 2012, van http://www.cps.nl/nl/Extra_Informatie_paginas/Publicaties-Extra/Extra_materiaal_bij_Knappe_koppen_in_de_klas.html

Drakensteyn, *afbeelding begrijpend lezen*. Opgeroepen op mei 14, 2012, van vcodrakensteyn.basisschoolweb.nl

Donk, C. van der en Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderwijs in de school*. Bussum, uitgeverij Coutinho.

Förrer, M. (augustus 2011). *Lezen met begrip: de sleutel tot schoolsucces*. Basisschool Management 08/2011

Förrer, M. en Mortel, K. van de (2011). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort, CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Furman, B. en Ahola, T. (2009). *Reteaming, oplossingsgericht werken in het onderwijs*. HNB uitgeverij Nelissen

IJzendoorn, T. van (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Swets & Zeitlinger.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. en Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Thieme Meulenhoff.

Nieuwsbegrip. Opgeroepen op januari 17, 2012, van <http://www.nieuwsbegrip.nl>

Reteaming, *reteaming products*. Opgeroepen op mei 10, 2012, van <http://www.reteaming.com>

Reulen, J.J.M. en Rosmalen, P.H.W. (2000). *Het voortgezet onderwijs in Nederland*. Tilburg: Uitgeverij Remmers.

Smeets, L. (2011). *Jaarverslag basisschool De Meule 2010-2011*.

Steeg, M. van der, Vermeer, V. & Lanser, D. (2011). Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief. CPB Policy Brief.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken, technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën*, Projectbureau voor de kwaliteit. Opgeroepen op oktober 16, 2012, van <http://www.schoolaanzet.nl>

Wilhelm, J.D. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond, Onderwijs maak je samen.

Bijlage 1:

Directe instructiemodel

1. Gezamenlijke start van de les hele groep (5 minuten)		
2. Werkuitleg instructiegevoelige-plus leerlingen (2 minuten)		
6. Zelfstandige verwerking Instructiegevoelige-plus leerlingen (20 minuten)	3. Interactieve groepsinstructie en 4. begeleide inoefening instructieafhankelijke en instructiegevoelige leerlingen (10 minuten)	
		5. Verlengde instructie (10 minuten) (instructieafhankelijke leerlingen)
7. Instructie, feedback, procesbegeleiding instructiegevoelige-plus leerlingen (5-10 minuten)		
6. Vervolg zelfstandige verwerking Instructiegevoelige-plus leerlingen en	6. Zelfstandige verwerking instructiegevoelige leerlingen en (max. 20 minuten)	6. Zelfstandige verwerking instructieafhankelijke leerlingen en (max. 20 minuten)
8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)	8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)	8. Feedbackronde leerkracht (5 minuten)
9. Gezamenlijke afsluiting (5 minuten)		

Figuur 6. 2: Het IGDI-model met drie instructiegroepen.

Bron:CPS.nl

Bijlage 2:

De 12 stappen van Reteaming (Furman & Ahola, 2009)

	1. Je droom beschrijven		7. Iets beloven
	2. Een doel bepalen		8. Erkennen dat het een hele opgave is
	3. De voordelen van het doel onderzoeken		9. Reden tot vertrouwen vinden
	4. Supporters werven		10. Op mogelijke tegenslag voorbereid zijn
	5. Reeds geboekte vooruitgang erkennen		11. Vooruitgang evalueren
	6. Komende vorderingen schetsen		12. Succes vieren en je supporters bedanken

Bron: www.reteaming.com, samengesteld door Annemarie Stevens en Inge Jacobs

Bijlage 3:



Enquête leerkrachtgedrag begrijpend lezen

Beginsituatie:

1. Hoeveel tijd per week besteed ik aan het vak begrijpend lezen?
 - A. 20 minuten
 - B. 40 minuten
 - C. 60 minuten
 - D. 80 minuten
 - E. meer, namelijk.....minuten.

2. In hoeverre maak ik gebruik van de leesstrategieën van de methode Nieuwsbegrip?
 - A. nooit
 - B. af en toe
 - C. vaak
 - D. altijd

3. Ik maak gebruik van de leesstrategieën bij W.O.-vakken.
 - A. nooit
 - B. af en toe
 - C. vaak
 - D. altijd

4. Ik gebruik de huidige methode zoals de methode bedoeld is (volgens de handleiding).

- A. nooit
- B. af en toe
- C. vaak
- D. altijd

5. Ik verwoord zelf alle stappen van Het Stappenplan Lezen die de leerlingen moeten doorlopen hardop tijdens de les.

- A. nooit
- B. af en toe
- C. vaak
- D. altijd

6. Ik geef mijn leerlingen allemaal een tekst die aansluit bij hun technisch leesniveau.

- A. nooit
- B. af en toe
- C. vaak
- D. altijd

Houding:

7. Ik vind het leuk om begrijpend leeslessen te geven.

- A. nooit
- B. af en toe
- C. vaak
- D. altijd

8. De teksten van Nieuwsbegrip sluiten goed aan bij de belevingswereld van mijn leerlingen.

- A. nooit
- B. af en toe
- C. vaak
- D. altijd

9. Ik kan goed uit de voeten met de methode Nieuwsbegrip.

- A. nooit
- B. af en toe
- C. vaak
- D. altijd

10. Ik zie het belang in van het vak begrijpend lezen.

- A. nooit
- B. af en toe
- C. vaak
- D. altijd

Bijlage 4:



Begrijpend lezen in het directe instructiemodel	
Naam leerkracht:	Groep:
Observatie door:	Datum:
Vooraf: ☐ De leerkracht denkt na over welke niveau teksten aan leerlingen gegeven gaat worden. Ook bereidt hij zelf de teksten goed voor.	
Terugblik: ☐ De leerkracht bespreekt de vorige les met de leerlingen.	
Presentatie: ☐ De leerkracht bespreekt het doel van de les met de leerlingen. ☐ De leerkracht kijkt samen met de leerlingen naar de tekst en let op: ☐ de titel ☐ de kopjes ☐ de illustraties ☐ opvallende woorden(vet, <i>schuingedrukt</i>, <u>onderstreept</u>,) ☐ getallen ☐ Doe een voorspelling : de tekst gaat over..... ☐ Wat weet je er al van? Wat heb je gezien, gehoord of al gelezen?	

Begeleide inoefening:

- De leerkracht leest de tekst samen met de leerlingen.
 - De leerkracht laat belangrijke woorden en signaalwoorden onderstrepen en let op de **verbanden**.
 - De leerkracht maakt aantekeningen en/of een schema. Heb je een goed beeld van de tekst?
 - De leerkracht **stelt vragen** over het belangrijkste van de tekst: Wie, Wat, Waar, Wanneer, Waarom, Hoe?
- De leerkracht controleert of er nog begrepen wordt wat er gelezen is? De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze iets **niet begrijpen**.
 - Leerlingen begrijpen een woord niet -> De leerlingen gebruiken de woordhulp.
 - Leerlingen begrijpen een klein stukje tekst niet -> De leerlingen lezen het moeilijke stukje tekst nog een keer.

Individuele verwerking en instructie kleine groep:

- De leerlingen werken op verschillende niveaus aan de tekst en vragen.
- De leerkracht geeft begeleiding.

Terugkoppeling:

- De voorspelling van het begin van de les wordt besproken.
- De leerkracht laat de leerlingen de tekst **samenvatten**.
- De leerkracht kijkt samen met de leerlingen terug naar het doel van de les.
- De leerkracht bespreekt de manier waarop er tijdens de les gewerkt is samen met de leerlingen.

<u>Compliment voor de leerkracht:</u>	<u>Tip voor de leerkracht:</u>

Bijlage 5:

Stappenplan Nieuwsbegrip

ABC

STAPPENPLAN LEZEN

1 Voor het lezen

→ Kijk naar de tekst. Let op:

- de titel
- de kopjes
- de illustraties
- opvallende woorden (**vet**, *schuingedrukt*, onderstreept, ...)
- getallen

→ Doe een **voorspelling**: de tekst gaat over...

→ Wat weet je er al van? Wat heb je gezien, gehoord of gelezen?

2 Tijdens het lezen

→ Lees de tekst.

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

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

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

3 Na het lezen

→ Klopte je voorspelling?

→ Kun je de tekst **samenvatten**? Vertel in een paar zinnen waar de tekst over gaat.

WOORDHULP

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

Lees een stukje terug of verder:

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

Kijk naar de illustratie bij de tekst.

Misschien heeft het plaatje iets met het woord te maken.

Kijk naar het woord.

Soms ken je al een stukje van het woord.

Soms kom je zelf niet achter de betekenis.

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

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

NIEUWS-BEGRIP

voor hier en daar en bij de achterkant tegen elkaar


CED
groep
nieuwsbegrip

52

Bijlage 6:



Leerling interview begrijpend lezen

1. Wat vind je leuk aan het vak begrijpend lezen?
2. Wat vind je minder leuk aan het vak begrijpend lezen?
3. Ben je tevreden over je eigen resultaten van begrijpend lezen?
4. Kun je uitleggen wat leesstrategieën zijn?
5. Kun je uitleggen waarom het gebruik van leesstrategieën bij begrijpend lezen belangrijk is?
6. Welke leesstrategieën ken je uit de methode Nieuwsbegrip?
7. Gebruik je deze strategieën ook wel eens bij andere teksten?
8. Wat doet jouw juf of meneer als jij moeilijkheden tegenkomt bij begrijpend lezen?
9. Is de tekst die je leest bij Nieuwsbegrip (begrijpend lezen) voor jou goed te lezen?
10. Wat zou voor jou het lezen en goed begrijpen van teksten makkelijker maken?

Bijlage 7:



Vragenlijst na gesprek en invullen twaalf stappen van Reteaming

1. Hoe heb je het werken met de twaalf stappen van reteaming ervaren?
2. Waren er stappen waar je moeite mee had?
3. Wat is voor jou het verschil met deze stappen en de stappen in een POP-plan waar we eerder mee gewerkt hebben?
4. Zou je dit formulier vaker willen gebruiken?

Bijlage 8:

Uitwerking enquête leerkrachtgedrag begrijpend lezen

Beginsituatie:

1. Hoeveel tijd per week besteed ik aan het vak begrijpend lezen?

A.	20 minuten	0
B.	40 minuten	0
C.	60 minuten	4
D.	80 minuten	2
E.	Meer, nl. 90 minuten	1

2. In hoeverre maak ik gebruik van de leesstrategieën van de methode Nieuwsbegrip?

A.	nooit	0
B.	af en toe	0
C.	vaak	3
D.	altijd	4

3. Ik maak gebruik van de leesstrategieën bij W.O.-vakken.

A.	nooit	0
B.	af en toe	6
C.	vaak	1
D.	altijd	0

4. Ik gebruik de huidige methode zoals de methode bedoeld is (volgens de handleiding).

A.	nooit	0
B.	af en toe	0
C.	vaak	1
D.	altijd	6

5. Ik verwoord zelf alle stappen van Het Stappenplan Lezen die de leerlingen moeten doorlopen hardop tijdens de les.

A.	nooit	0
B.	af en toe	0
C.	vaak	3
D.	altijd	4

6. Ik geef mijn leerlingen allemaal een tekst die aansluit bij hun technisch leesniveau.

A.	nooit	6
B.	af en toe	0
C.	vaak	0
D.	altijd	1

Houding:

7. Ik vind het leuk om begrijpend leeslessen te geven.

A.	nooit	0
B.	af en toe	0
C.	vaak	4
D.	altijd	3

8. De teksten van Nieuwsbegrip sluiten goed aan bij de belevingswereld van mijn leerlingen.

A.	nooit	0
B.	af en toe	0
C.	vaak	6
D.	altijd	1

9. Ik kan goed uit de voeten met de methode Nieuwsbegrip.

A.	nooit	0
B.	af en toe	0
C.	vaak	5
D.	altijd	2

10. Ik zie het belang in van het vak begrijpend lezen.

A.	nooit	0
B.	af en toe	0
C.	vaak	0
D.	altijd	7

Bijlage 9:

Uitwerking observatie begrijpend lezen in het directe instructiemodel

	ja	nee
Vooraf:		
De leerkracht denkt na over welke niveau teksten aan leerlingen gegeven gaat worden.	2	4
De leerkracht bereidt hij zelf de teksten goed voor.	6	0
Terugblik:		
De leerkracht bespreekt de vorige les met de leerlingen.	3	3
Presentatie:		
De leerkracht bespreekt het doel van de les met de leerlingen.	1	5
De leerkracht kijkt samen met de leerlingen naar de tekst en let op:		
☐ de titel	6	0
☐ de kopjes	6	0
☐ de illustraties	6	0
☐ opvallende woorden	6	0
☐ getallen	6	0
Doe een voorspelling : de tekst gaat over.....	6	0
Wat weet je er al van? Wat heb je gezien, gehoord of al gelezen?	6	0
Begeleide inoefening:		
De leerkracht leest de tekst samen met de leerlingen.	1	5
☐ De leerkracht laat belangrijke woorden en signaalwoorden onderstrepen en let op de verbanden .	5	1
☐ De leerkracht maakt aantekeningen en/of een schema.	1	5
☐ De leerkracht stelt vragen over het belangrijkste van de tekst:	1	5

Wie, Wat, Waar, Wanneer, Waarom, Hoe?		
De leerkracht controleert of er nog begrepen wordt wat er gelezen is?	4	2
De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze iets niet begrijpen .		
□ Leerlingen begrijpen een woord niet → De leerlingen gebruiken de woordhulp.	3	3
□ Leerlingen begrijpen een klein stukje tekst niet → De leerlingen lezen het moeilijke stukje tekst nog een keer.	1	5
Individuele verwerking en instructie kleine groep:		
De leerlingen werken op verschillende niveaus aan de tekst en vragen.	2	4
De leerkracht geeft begeleiding.	3	3
Terugkoppeling:		
De voorspelling van het begin van de les wordt besproken.	3	3
De leerkracht laat de leerlingen de tekst samenvatten .	5	1
De leerkracht kijkt samen met de leerlingen terug naar het doel van de les.	1	5
De leerkracht bespreekt de manier waarop er tijdens de les gewerkt is samen met de leerlingen.	2	4

Bijlage 10:

Uitwerking leerling interview

	Vraag	Leerlingen met lage cito scores	Leerlingen met gemiddelde cito scores	Leerlingen met hoge cito scores
1.	Wat vind je leuk aan het vak begrijpend lezen?	Het is fijn om veel te weten te komen en het filmpje is ook altijd fijn om te kijken.	Lezen is leuk en dat moet je bij begrijpend lezen. De onderwerpen zijn interessant.	De interessante teksten waar je veel van leert.
2.	Wat vind je minder leuk aan het vak begrijpend lezen?	Veel lezen en de vragen na de tekst.	De opdrachten na de tekst.	De opdrachten na de tekst.
3.	Ben je tevreden over je eigen resultaten van begrijpend lezen?	Nee meestal niet.	Meestal wel.	Ja, maar kan nog beter.
4.	Kun je uitleggen wat leesstrategieën zijn?	Nee.	Stappenplan?	Manieren om een tekst beter te leren begrijpen.
5.	Kun je uitleggen waarom het gebruik van leesstrategieën bij begrijpend lezen belangrijk is?	Om de tekst beter te begrijpen?	Ze helpen je de tekst beter te begrijpen.	Het maakt het lezen en begrijpen van de tekst makkelijker.
6.	Welke leesstrategieën ken je uit de methode Nieuwsbegrip?	- titel - kopjes - samenvatten - teruglezen in de tekst	- alles uit het stappenplan - voorspellen	- alle stappen uit het stappenplan zijn strategieën.

7.	Gebruik je deze strategieën ook wel eens bij andere teksten?	Nee.	- nee (2 leerlingen) - soms (2 leerlingen)	- als ik er aan denk (2 leerlingen) - soms (2 leerlingen)
8.	Wat doet jouw juf of meneer als jij moeilijkheden tegenkomt bij begrijpend lezen?	Ik word geholpen.	Ik krijg nog eens extra uitleg of ik zoek iets op in het woordenboek.	Ik kijk dan zelf in het stappenplan of pak een woordenboek.
9.	Is de tekst die je bij Nieuwsbegrip voor jou goed te lezen?	Ja.	Ja.	Ja.
10.	Wat zou voor jou het lezen en goed begrijpen van teksten makkelijker maken?	Geen moeilijke woorden meer in de teksten.	Langzamer lezen en een betere uitleg van de opdrachten.	Niets.

Bijlage 11:

Uitwerking interview reteaming:

	Vraag:	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3
1	Hoe heb je het werken met de twaalf stappen van reteaming ervaren?	Het is fijn om ook te kunnen zien dat je al vooruitgaat. Soms maar weinig, maar dat is ook vooruitgang.	Het werkt goed. Het kijken waar je nu staat en het bekijken van de voordelen van de gestelde doelen maakt het tastbaar. Het werven van supporters zorgt er bij mij voor dat ik er ook echt mee aan de slag ga.	Heel waardevol, ieder klein stukje vooruitgang wordt besproken en je kunt jezelf er een beloning tegenover stellen. Net als bij kinderen werkt dit goed!
2	Waren er stappen waar je moeite mee had?	Supporters werven. Ik ben niet zo'n bespreker en ga liever mijn eigen gang. Ik moet er nog aan wennen dat anderen dan ook komen vragen hoe het al gaat.	Het voorbereid zijn op mogelijke tegenslag. Ergens vind ik dat doemdenken, ga er gewoon van uit dat het goed gaat!	Nee, de stappen zijn duidelijk.
3	Wat is voor jou het verschil tussen deze stappen en de stappen in	Ik had het gevoel dat deze stappen beter bij mij pasten. De stappen zijn kleiner en overzichtelijker en ik	Bij het invullen van deze stappen moet ik dieper kijken. Bij een POP-plan bleef het voor mijn gevoel meer op de	Het is meer werk, maar alle kleine dingen komen tot in detail naar voren. Ik was dus ook voorbereid op

	een POP-plan waar we eerder mee gewerkt hebben?	word meer gedwongen tussentijds te evalueren.	oppervlakte. Nu wordt ik gedwongen om te kijken wat al goed gaat, wat anders kan, maar ook wat er fout zou kunnen gaan. Daar kan ik dan alvast een alternatief voor inplannen.	tegenslag en wat ik dan zou kunnen doen.
4	Zou je dit formulier vaker willen gebruiken?	Ja zeker, maar wel maar voor een ding tegelijk. Maar dat vond ik met dat oude formulier ook wel.	Ik denk het wel, hoewel het wel veel tijd kost om het in te vullen.	Ja, maar ik zou dit ook wel zelf kunnen invullen. Eventueel zou ik dit zelfs met kinderen kunnen doen?