

Ontwerponderzoek

Strategisch Voorlezen



Tineke Maertens
van der Bent
Begeleiders: W. Vonck en A. Middelkoop-van Erp
Verwerkingsmodule LTAP1

Voor mijn drie lieve mannen;
zonder jullie hulp had ik dit nooit kunnen doen.
Dat we nog maar heel veel boeken samen mogen lezen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1; Introductie	6
1.1 Inleiding en motivatie	6
1.2 Probleemanalyse en probleemstelling	6
1.3 Doel van het onderzoek	7
1.4 Onderzoeksvraag	7
1.5 Deelvragen	7
1.6 Kernbegrippen	8
Hoofdstuk 2; Theoretisch kader	9
2.1 Begrijpend luisteren en Interactie	9
2.1.1 Wat is begrijpend luisteren?	9
2.1.2 Interactie	10
2.1.3 Instructie	10
2.1.4 Samenvatting	11
2.2 Interactie en tekst	11
2.2.1 Voorlezen en vragen stellen	11
2.2.2 Activiteiten	12
2.2.3 Samenvatting	12
2.3 Tekst en begrijpend luisteren	12
2.3.1 Leesstrategieën	12
2.3.2 Tekstelementen	13
2.3.3 Tekstkeuze	13
2.3.4 Samenvatting	14
2.4 Betekenis theoretisch kader voor het ontwerp	14
2.5 Bekwaamheden	14
Hoofdstuk 3; Onderzoeksstrategie en methoden	14

3.1 Onderzoeksdoelen	15
3.2 Paradigma	15
3.3 Instrumenten	15
3.3.1 Ontwerp lessencyclus	15
3.3.2 Afstemming op groepsniveau	16
3.3.3 Afstemming op individueel niveau	18
3.3.4 Invloed	19
3.4 Respondenten en ethiek	19
3.4.1 Voorafgaand aan de uitvoering	19
3.4.2 Tijdens de uitvoering	20
3.4.3 Na de uitvoering	20
 Hoofdstuk 4; Resultaten en Data-analyse	 21
4.1 Resultaten afstemmen op groepsniveau	21
4.1.1 Vragenlijst Tekstbegrip	21
4.1.2 Vragenlijst Prentenboek	22
4.1.3 Samenvattende analyse	23
4.2 Resultaten afstemmen op individueel niveau	23
4.2.1 Resultaten observaties	23
4.2.2 Resultaten metingen	24
4.2.3 Resultaten leerlingvragenlijst	24
4.2.4 Samenvattende analyse	24
4.3 Resultaten invloed van interventies	24
4.3.1 Resultaten Vragenlijst Tekstbegrip	24
4.3.2 Resultaten Vragenlijst Prentenboek	25
4.3.3 Samenvattende analyse	26
 Hoofdstuk 5; Slotbeschouwing	 28
5.1 Conclusies	28
5.1.1 Conclusie deelvraag 1	28
5.1.2 Conclusie deelvraag 2	28
5.1.3 Conclusie deelvraag 3	29
5.1.4 Conclusie deelvraag 4	29
5.1.5 Conclusie onderzoeksvraag	29

5.2 Discussie	30
5.2.1 Bijdrage van dit onderzoek aan kennisontwikkeling en praktijkontwikkeling.	30
5.2.2 Kritische reflectie op de methodologie	30
5.3 Aanbevelingen voor de praktijksituatie	31
5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	31
5.5 Evaluatie en Reflectie	32
 Literatuurlijst	 34

Afbeelding voorkant eigen werk

Samenvatting

Dit ontwerponderzoek is uitgevoerd met als doel mijn leerlingen vaardiger te maken in het begrijpend luisteren. De centrale onderzoeksvraag luidt:

Welke invloed kan ik uitoefenen op het begrijpend luisteren van mijn leerlingen in groep 2 om essentiële elementen uit een tekst te halen, middels strategisch voorlezen, zowel op groepsniveau als op individueel niveau?

De ontwikkeling van het begrijpend luisteren vindt plaats middels een verbetering van het handelingsrepertoire van de leerkracht (Carlisle, Kelcey, Rown & Phelps, 2011; Duke, Pearson, Strachan & Billman in Samuels & Farstrup, 2011; Vernooy, 2007). Centraal hierbij staat de rol van interactie. Leerlingen leren in interactie met elkaar en met de leerkracht taal te begrijpen en te gebruiken (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen, & Peters, 2012). Zij verwerven kennis en vaardigheden met elkaar door de lessituaties die de leerkracht aanbiedt.

Op grond van het theoretisch kader ontwerp en voer ik een lessencyclus 'strategisch voorlezen' uit. Het GRRIM (Förre & Van de Mortel, 2014), de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) en het hardop denkend voordoen vormen de pijlers van deze cyclus. De verwerkingsopdrachten zijn op zo'n wijze ontworpen dat zij aansluiting bieden op de zone van de naaste ontwikkeling van mijn leerlingen (Janssen-Vos, 2008).

Uit de resultaten mag geconcludeerd worden dat mede door het 'hardop denkend' voordoen de leerlingen na de uitvoering van de cyclus in staat zijn om zelfstandig leesstrategieën toe te passen. Op deze wijze kunnen zij tekstelementen benoemen en betekenis aan een tekst ontleen.

Vanuit mijn rol van change-agent ambieer ik het aanbod begrijpend luisteren structureel en leerkracht overstijgend te maken wat afspraken betreft gebaseerd op visie, missie en uitgangspunten. Met dit onderzoek heb ik het veranderingsproces binnen mijn school succesvol op gang kunnen brengen. Mijn aanbevelingen zijn gericht op een integratie van het aanbod begrijpend luisteren in het leesbeleid. Daarnaast adviseer ik over de mogelijkheden om effectief gebleken werkvormen in andere situaties te gebruiken.

Hoofdstuk 1; Introductie

1.1 Inleiding en motivatie

In de huidige maatschappij vormt het een probleem als men teksten niet goed begrijpt (Van der Leij, 2013). Een voorwaarde om te kunnen leren begrijpend lezen is een goede vaardigheid in begrijpend luisteren (Hogan, Sittner Bridges, Justice, & Cain, 2011; Potocki, Ecalle, & Magnan, 2013). Bij vrijwel alle vakken is begrijpend luisteren noodzakelijk om de instructie van de leerkracht te begrijpen. Het is mijn taak als leerkracht van groep 1/2 om mijn leerlingen vaardigheden bij te brengen waarmee zij begrip aan een tekst kunnen ontlelen.

Om mijn aanbod in kaart te brengen, vul ik de checklist voor leerkrachten van 'School aan in, met betrekking tot de doorgaande lijn begrijpend luisteren en lezen (Broekhof, 2012). 'School aan Zet' is een programmateam in opdracht van het ministerie van OCW wat werkt volgens de tussendoelen zoals geformuleerd door het Nederlands Expertisecentrum (Van Stolk & Leenders, 2012). Hieruit concludeer ik dat mijn aanbod niet voldoet aan de adviezen zoals deze zijn geformuleerd door 'School aan Zet'. Dit heeft mij wederom doen realiseren dat er sinds mijn start als groepsleerkracht in 2000 er nog een schat aan kennis en vaardigheden te verzamelen is om mijn onderwijspraktijk te verbeteren.

Het besef dat mijn aanbod begrijpend luisteren te kort schiet, heeft een gevoel van onbehagen opgeroepen. Dit gevoel heeft echter plaats gemaakt voor een uitdaging: het is mijn streven om een leeromgeving te creëren welke is afgestemd op de onderwijsbehoeftes van de kleuters om tot een beter begrip van teksten te komen.

1.2 Probleemanalyse en probleemstelling

Basisschool X staat in een wijk met middel- tot hoogopgeleide betrokken ouders. We hebben nauwelijks leerlingen met een anderstalige achtergrond; woordenschat vormt bij ons dan ook geen probleem. Binnen de meeste gezinnen wordt er dagelijks voorgelezen. Van de Mortel en Förrer (2013, 2014) onderschrijven het belang van een degelijk beleidsplan omtrent lezen met begrip, aangezien het "de sleutel tot schoolsucces" is. Uit vooronderzoek middels de 'Checklist inventarisatie begrijpend luisteren – begrijpend lezen' (Van de Mortel & Förrer, 2013) binnen mijn team blijkt echter dat ons beleid op het strategisch leesonderwijs onvoldoende bekend is. Er zijn voornamelijk onduidelijkheden over de afstemming van de doelen. Buiten het volgen van de methode Nieuwsbegrip, is er geen beleid op het aanbod begrijpend lezen geformuleerd. Er is geen sprake van een doorgaande lijn voor begrijpend luisteren (groep 1-3) naar begrijpend lezen (in groep 4-8).

Navraag bij kleutercollega's bevestigt mijn vermoeden dat er een grote verscheidenheid bestaat binnen het aanbod begrijpend luisteren. Zowel kwalitatief als kwantitatief zijn er grote verschillen tussen de zes kleutergroepen. Waar de éne collega dagelijks een prentenboek voorleest met aandacht voor meningsvragen en inhoudsvragen, komt de ander slechts één keer per week toe aan voorlezen, waarbij enkel het leesplezier centraal staat. Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling noemt het ontbreken van een doorlopende leerlijn met een goede voorbereiding in de kleutergroepen een bekend dilemma. Het noemt tevens de onbekendheid met een geschikte werkwijze voor leerlingen met moeilijkheden op dit gebied (SLO, n.d.). Wij staan als school niet alleen in onze tekortkomingen.

Naar aanleiding van de vragen die ik in mijn team heb gesteld omtrent begrijpend luisteren en lezen, heeft dit onderwerp aandacht gekregen en word ik gesteund in mijn streven het aanbod te verbeteren.

Data om aan te tonen dat er meer aandacht nodig is voor begrijpend luisteronderwijs in groep 1/2 heb ik niet tot mijn beschikking. Desondanks baseer ik mijn keuze op onderzoek wat laat zien dat leerkrachten van grote invloed zijn op de resultaten met betrekking tot begrijpend luisteren/ lezen (Carlisle, Kelcey, Rown & Phelps, 2011; Duke, Pearson, Strachan & Billman in Samuels & Farstrup, 2011; Vernooy, 2007). Uit deze informatie blijkt dat een verbetering van de leerkrachtvaardigheden leidt tot een verbetering in de resultaten van de leerlingen. Bovendien blijkt uit onderzoek dat door reeds in de onderbouw aandacht te schenken aan begrijpend luisteren leerlingen kennis ontwikkelen die nodig is om uiteindelijk succesvol te kunnen lezen met begrip (McNamara & Kendeou, 2011; Van Stolwijk & Leenders, 2012).

1.3 Doel van het onderzoek

Het is mijn ambitie om in de nabije toekomst de functie van Remedial Teacher te vervullen. Vanuit die functie wil ik leerlingen begeleiden met didactische interventies, zowel binnen als buiten de groep. Ik stel mijzelf ten doel mijn vaardigheden te verbeteren in het begeleiden van leerlingen die moeite hebben om betekenis aan een tekst te verlenen. Het doel van mijn ontwerp is om leerlingen beter in staat te stellen hun luisterproces te sturen met het oog op een preventieve werkwijze ter voorkoming van leerproblematiek (Vernooy, 2010).

Dit streven wil ik bereiken door het ontwerpen van een lessencyclus welke ik vervolgens uit zal voeren. Resultaten verkregen uit diverse metingen en observaties zullen het uitgangspunt zijn voor aanbevelingen met betrekking tot het aanbod begrijpend luisteren in de kleutergroepen en de doorgaande lijn in de gehele school.

1.4 Onderzoeksvraag

Vanuit de eerder beschreven bevindingen kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

Welke invloed kan ik uitoefenen op het begrijpend luisteren van mijn leerlingen in groep 2 om essentiële elementen uit een tekst te halen, middels strategisch voorlezen, zowel op groepsniveau als op individueel niveau?

1.5 Deelvragen

Bij dit onderzoek zijn de volgende deelvragen leidend:

1. Welke middelen kan ik benutten om het begrijpend luisteren van mijn leerlingen te stimuleren?
2. Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op groepsniveau?
3. Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op individueel niveau?
4. Welke invloed hebben mijn interventies gehad op de vaardigheden van de leerlingen om elementen uit de tekst te halen in vergelijking met de start?

1.6 Kernbegrippen

Vanuit de deelvragen worden de volgende kernbegrippen geformuleerd:

- Uit deelvraag 1: *Begrijpend luisteren*
- Uit deelvragen 2 en 3: *Interactie*
- Uit deelvraag 4: *Tekst*

De samenhang tussen deze begrippen zal worden toegelicht in Hoofdstuk 2.

Hoofdstuk 2; Theoretisch kader

Dit onderzoek is gebaseerd op informatie verkregen uit het bestuderen van zowel nationale als internationale literatuur. Een beschouwing van de theorie welke ik relevant acht volgt in dit hoofdstuk. Onderstaand venndiagram (Jutten & Senge, 2013) visualiseert de samenhang tussen de deelvragen en de daaruit volgende kernbegrippen. Het is de kennisconstructie welke de didactische ruggengraat van mijn onderzoek vormt.

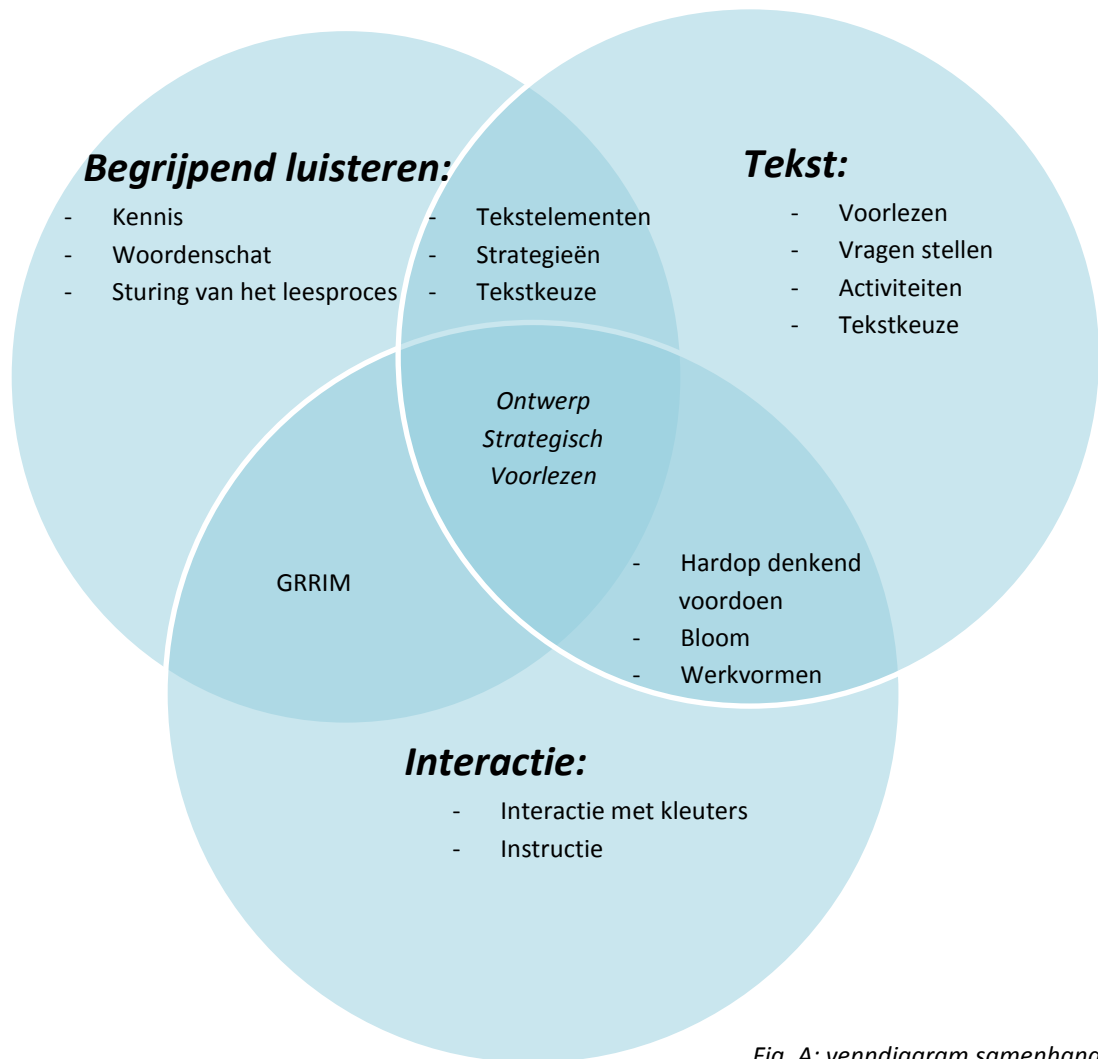


Fig. A; venndiagram samenhang

2.1 Begrijpend luisteren en Interactie

2.1.1 Wat is begrijpend luisteren?

Begrijpend luisteren is het vermogen om teksten te begrijpen middels luisteren en op die manier kennis te verwerven. Het is een voorwaarde om de instructie van de leerkracht te begrijpen.

Onderzoek toont een correlatie tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen; ze doen een beroep op dezelfde vaardigheden (Van der Leij, 2013) en kunnen al op jonge leeftijd ontwikkeld worden

(McNamara & Kendeou, 2011). “De kern van tekstbegrip is het kunnen leggen van verbanden binnen en buiten de tekst, of die nu wordt gelezen of voorgelezen.” (Broekhof, 2014, p. 1)

Van de Mortel & Förner (2013) stellen dat het begrijpen van een tekst bestaat uit twee pijlers; kennis & woordenschat, en sturing van het leesproces. Onder kennis verstaan we zowel kennis van de taal (regels rondom het taalgebruik en beheersing van het schriftelijke taalgebruik) als kennis van de wereld (kennis van over wat de lezer zelf al weet van de wereld). Kennis en woordenschat hangen nauw samen. Algemene kennis over bijvoorbeeld ‘dieren’ uit zich in de woordenschat van een kind. Het werken aan woordenschatontwikkeling staat gelijk aan het uitbreiden van kennis. Onder sturing van het leesproces verstaan we het beheersen van vaardigheden om informatie goed te begrijpen en verwerken. Hiervoor worden leesstrategieën gebruikt.

Een panel van experts heeft op basis van bewijs verkregen uit onderzoek vijf aanbevelingen gedaan als bouwstenen van goed onderwijs op het vakgebied begrijpend lezen. Deze aanbevelingen worden gedaan in naam van ‘The Institute of Education Science’, een onderdeel van het Amerikaanse ministerie van onderwijs. Zij uitte het belang van een start op jonge leeftijd met begrijpend leesonderwijs, door begrijpend luisteren (Shanahan, et al., 2010). De voornaamste aanbeveling die gedaan wordt is om leerlingen te leren hoe ze leesstrategieën kunnen gebruiken. Daarnaast stelt Van Kleeck(2008)dat leerlingen hun woordenschat kunnen vergroten door het toepassen van leesstrategieën. Op basis van deze inzichten leg ik de focus voor mijn onderzoek op het aanbieden van leesstrategieën.

2.1.2 Interactie

Kinderen ontwikkelen zich in omgang met anderen. Het krachtigste middel ter bevordering van de ontwikkeling is interactie (Janssen-Vos, 2008).De leerkracht ontwerpt lessituaties waarin leerlingen met elkaar kennis en vaardigheden verwerven. Haar rol als meerwetende partner is hierin bepalend. Zij biedt structuur en lokt leerlingen uit om nieuwe stimulerende activiteiten te ondernemen. In interactie met elkaar leren leerlingen taal te begrijpen en te gebruiken (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen, & Peters, 2012). Dit sociaal leren doet recht aan de verschillende taalvaardigheidsniveaus van de leerlingen, waarbij ze met elkaar en van elkaar leren.

Naast kennis, woordenschat en sturing van het leesproces, spelen ‘kindfactoren’ zoals zelfvertrouwen, interesse, motivatie en intelligentie een rol bij tekstbegrip. Het afstemmen op interesse werkt motiverend en leidt tot inzet en concentratie (Schuit, De Vrieze, & Slegers, 2011; Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen, & Peters, 2012). Leerlingen met ontwikkelingsstoornissen en/of andere problematiek kunnen een vertraagde of andere ontwikkeling doorlopen (Goorhuis-Brouwer & Schaerlaekens, 2008).

2.1.3 Instructie

Begrip ontleen aan een tekst ontwikkelt zich door de interactie met volwassenen. Het is aan hen om “Denkstappen over de inhoud van de tekst te verwoorden, met anderen over de tekst te praten en door een passende betekenisvolle werkvorm over de inhoud van de tekst in te zetten.” (Bouwman & Van de Mortel, 2014).

Deze interactie uit zich in expliciete instructie om kinderen goed te leren begrijpend luisteren (Vernooy, 2007; Bouwman et al., 2015). Taylor en Duke (2013) stellen zelfs dat er *excellente* instructie nodig is om tot goed tekstbegrip te komen, waarbij interactie cruciaal is.

Het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Förre & Van de Mortel, 2014) is een geschikt model voor begrijpend luisteren en lezen.

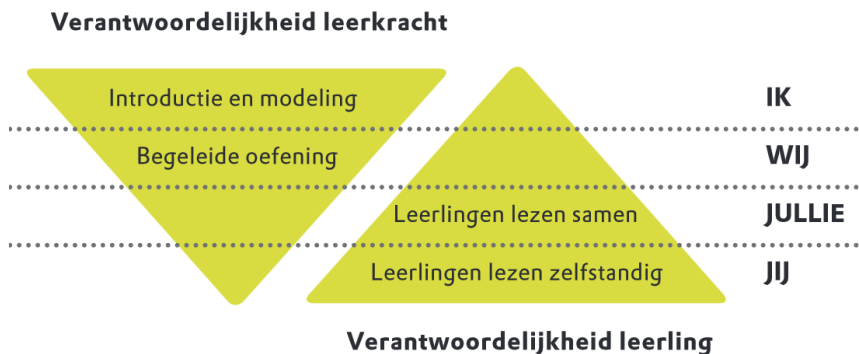


Fig. B, GRRIM (Van de Mortel, 2014)

De verantwoordelijkheid van de leerkracht verschuift geleidelijk aan naar de leerling, in interactie met andere leerlingen. Bij jonge kinderen worden de laatste twee fases vaak samengevoegd (Bouwman & Van de Mortel, 2014). Shanahan et al. (2010) noemen dit model in combinatie met het aanbieden van leesstrategieën als hun voornaamste aanbeveling ten aanzien van goed begrijpend leesonderwijs.

2.1.4 Samenvatting

Begrip ontlenen aan een tekst ontwikkelt zich door de interactie met volwassenen. Het GRRIM (Förre & Van de Mortel, 2014) is een effectief didactisch instrument om leerlingen middels interactie kennis te laten maken met leesstrategieën. Het stelt de leerlingen in staat om met en van elkaar te leren.

2.2 Interactie en tekst

2.2.1 Voorlezen en vragen stellen

Onderzoek heeft aangetoond dat begrijpend luisteren bevordert kan worden middels interactief voorlezen (Hogan, Sittner Bridges, Justice, & Cain, 2011; Potocki, Ecalte, & Magnan, 2013). Het is van belang dat de leerkracht vragen stelt om tot tekstbegrip te komen. Niet slechts vragen waarvan de antwoorden letterlijk uit de tekst kunnen worden opgemaakt, maar juist ook die vragen waarbij de lezer/luisteraar zelf informatie toevoegt om de tekst te kunnen begrijpen. Deze hebben een uitbreiding van de taalvaardigheid van de leerling tot gevolg.

De 'herziene taxonomie van Bloom' is een instrument wat het luisterproces van leerlingen stimuleert doordat het een beroep doet op verschillende denkniveaus (Anderson & Krathwohl, 2001). Dit heeft tot gevolg dat er verbanden worden gelegd welke het leerproces bevorderen.

De leerkracht doet hardop denkend voor welke denkstappen zij zet om deze vragen te beantwoorden. Zij geeft als het ware een kijkje in haar eigen denkproces om leerlingen bewust te maken van de benodigde stappen. Het voordoen van deze vragen stimuleert de leerlingen om ze zelf

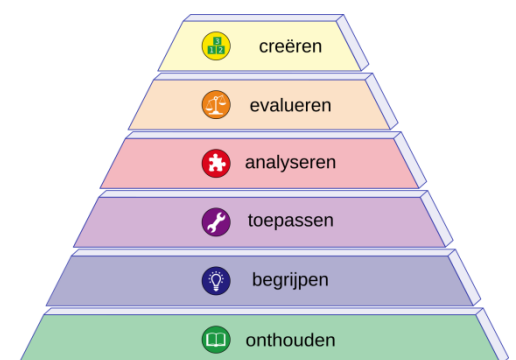


Fig. C; De herziene taxonomie van Bloom (De Vries, 2016)

ook toe te passen. Middels herhaald voorlezen krijgen leerlingen meer inzicht in de inhoud en tekstopbouw van het verhaal (Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen, & Peters, 2012).

2.2.2 Activiteiten

De leerkracht biedt de leerlingen ontwikkelingskansen door activiteiten af te stemmen op de leerlingbehoefte en hierin te participeren. Volgens Westerman & Van Oers (2004) is het hierbij van belang om te werken in de door Vygotsky betitelde 'zone van de naaste ontwikkeling'. Een activiteit die een leerling zelfstandig kan volbrengen wordt het niveau van de actuele ontwikkeling genoemd. De nabije ontwikkeling wordt zichtbaar in een activiteit waarbij het kind ondersteund wordt door de leerkracht. De zone van de naaste ontwikkeling ligt ertussenin. De tijdelijke hulp die de leerkracht biedt wordt 'scaffolding' genoemd (Westerman & Van Oers, 2004). Een diversiteit aan werkvormen stelt kinderen in de gelegenheid hun kennis van de wereld te vergroten. Zij leren woorden en begrippen in samenhang; hun conceptueel netwerk wordt uitgebreid. Werkvormen gebaseerd op systeemdenken doen in het bijzonder een beroep op interactie, samenhang en het vermogen om relaties te herkennen en te begrijpen (Jutten, n.d.). Middels preteaching kunnen de minst taalvaardige leerlingen vooraf bekend gemaakt worden met de verhaallijn, kernwoorden en/of werkvormen.

2.2.3 Samenvatting

De combinatie van interactief voorlezen, vragen stellen, hardop denkend voordoen en herhaald voorlezen leidt tot een effectieve didactische aanpak. De herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) stimuleert de ontwikkeling van het denkproces. Middels hardop denkend voordoen demonstreert de leerkracht hoe vragen beantwoord kunnen worden. Zij biedt hulp middels scaffolding bij interactieve verwerkingsopdrachten.

2.3 Tekst en begrijpend luisteren

2.3.1 Leesstrategieën

Om tot begrip van een tekst te komen moet de leerling in staat zijn om zijn lees- of luisterproces goed te kunnen sturen. Om dit te bewerkstelligen worden leesstrategieën gebruikt. "Studies suggereren dat lezers die problemen hebben met begrijpend lezen een inadequaar arsenaal aan leesstrategieën hebben." (Van den Broek, 2009). De wetenschap is het niet eens over exact welke leesstrategieën ingezet zouden moeten worden en op welke manier (Vernooy, 2012). Zo maakt Filipiak (2005) onderscheid tussen leesstrategieën en leesdoelen. Vernooy (2007) noemt zeven leesstrategieën die voor, tijdens of na het lezen worden ingezet. Förrer en Van de Mortel (2014) onderscheiden er zes. De overeenkomsten tussen de drie visies zijn de vier V's: voorspellen, visualiseren, vragen stellen en gebruik maken van en verbinden met voorkennis. Zij verschillen in samenvatten en afleiden.

Dit onderzoek heeft als doelgroep de kleuterbouw, en zal zich daarmee richten op het begrijpend luisteren. Strategieën voor begrijpend luisteren komen sterk overeen met strategieën voor begrijpend lezen (Expertisecentrum Nederlands, 2010).

Tevens is er aangetoond dat de effectiviteit van leesstrategieën niet is voorbehouden aan een specifieke leeftijdscategorie (Duke & Pearson, 2002). De leerkracht maakt de kleuters vertrouwd met leesstrategieën door deze hardop denkend voor te doen hoe zij met een tekst omgaat. Wanneer kinderen in de bovenbouw zelf hun leesproces moeten gaan sturen, profiteren zij van deze basis; zij

zijn dan immers al bekend met de leesstrategieën en zijn dan beter in staat om teksten te begrijpen en strategisch te lezen (Bouwman, Van de Mortel, Maas, & De Wit, 2015).

Keuze

Samenvatten beschouw ik in tegenstelling tot Filipiak wel als strategie, aangezien ik van mening ben dat het van belang is om tijdens het lezen al in staat te zijn om de hoeveelheid tekst te kunnen samenvatten. Afleiden wordt niet als strategie genoemd door Vernooy. Deze vorm wordt gebruikt om impliciete informatie te kunnen begrijpen en acht ik essentieel om tot een goed begrip van de tekst te komen. Vanwege bovenstaande overwegingen en de toepasbaarheid in uiteenlopende leessituaties door de gehele basisschool heen, maak ik bij dit onderzoek gebruik van de leesstrategieën zoals die door Förrer & Van de Mortel (2014) worden genoemd.

Sturingsstrategieën	Leesstrategieën	Herstelstrategieën
Leesdoel bepalen	Voorspellen	Langzamer lezen
Oriëntatie op de tekst	Vragen stellen	Aandachtiger lezen
Actualiseren van kennis en woordenschat	Visualiseren	Hardop lezen
Actief lezen door toepassen van leesstrategieën	Verbinden	Een stukje opnieuw lezen
Controleren van begrip	Samenvatten	Een stukje verder lezen
Toepassen van herstelstrategieën	Afleiden	Naar de illustraties kijken
Controle bereiken leesdoel		Hulp vragen

Fig. D, strategieën naar Förrer & Van de Mortel (2014)

Sturingsstrategieën worden gebruikt om vooraf en tijdens het lezen het leesproces aan te sturen. Leesstrategieën worden ingezet om actief bij een tekst betrokken te blijven. Als de tekst niet meer begrepen wordt, wordt er gebruik gemaakt van herstelstrategieën (Förrer & Van de Mortel, 2014).

2.3.2 Tekstelementen

In de tussendoelen beginnende geletterdheid wordt vermeld dat leerlingen in staat moeten zijn om elementen uit de tekst te kunnen halen willen zij tot begrip komen (Wentink, Verhoeven, & Van Druenen, 2008). Met name de verhaallijn, hoofdpersonen, plaats en tijd van het verhaal moeten ze kunnen herkennen. Tijdens het luisteren moeten ze deze informatie kunnen samenvatten. Zij zijn in staat om het probleem wat zich in het verhaal voordoet en de oplossing daarvan te benoemen. De leerkracht bevordert het benoemen van deze tekstelementen door gebruik te maken van visuele ondersteuning in de vorm van pictogrammen (SLO, n.d.).

2.3.3 Tekstkeuze

Teksten kun je grofweg in twee genres verdelen; verhalend en informatief. Onderzoek wijst uit dat kinderen geïnteresseerd zijn in beide genres (Taylor & Duke, 2013).

Door het voorlezen in de onderbouw een wereldoriënterend karakter te geven middels informatieve boeken wordt bij leerlingen kennis van de wereld en hun woordenschat vergroot (McNamara & Kendeou, 2011). Naast een diversiteit in genre, is het van belang om oog te hebben voor het tekstniveau. Duke et al. (in Samuels & Farstrup, 2011) en Snow & O'Connor (2013) pleiten voor een diversiteit in moeilijkheidsgraad, zodat kinderen ook uitgedaagd worden om moeilijkere teksten 'te

lijf te gaan' zonder gefrustreerd te raken. Het doel zou hoe dan ook moeten zijn, om teksten aan te bieden die kinderen motiveren om ze te willen begrijpen.

2.3.4 Samenvatting

Hardop denkend voordoen is een effectief middel om leesstrategieën aan te bieden. Teksten dienen te variëren in zowel genre als moeilijkheidsgraad. Om tot begrip van een tekst te komen moeten leerlingen in staat zijn elementen uit een tekst te halen.

2.4 Betekenis theoretisch kader voor het ontwerp

Uit het bestuderen van de theorie is gebleken dat een effectieve didactische aanpak van begrijpend luisteren bestaat uit diverse aspecten. Het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014) is geschikt om structuur te geven aan het interactief voorlezen. Vragen stellen volgens de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) helpt de leerlingen om tekstelementen te kunnen benoemen. Door hardop denkend voordoen worden deze vaardigheden voorgedaan door de leerkracht. Het aanbieden van leesstrategieën neemt een essentiële plaats in waarbij er gebruik gemaakt dient te worden van een diversiteit aan teksten. De interactie tussen de leerlingen onderling en de leerkracht is van belang voor het werken in de zone van de naaste ontwikkeling. Deze inzichten zullen het uitgangspunt vormen bij het ontwerpen van 'de lessencyclus strategisch voorlezen'.

2.5 Bekwaamheden

Mijn streven om mijn leerlingen vaardiger te maken in het begrijpend luisteren is de eerste stap in een proces. Het is een 'scaffold' gericht op een doel voor de lange termijn; het zelfstandig sturen van het leesproces. Om dit streven te kunnen volbrengen doet dit een beroep op mijn leerkrachtvaardigheden. Ik beschouw mijzelf nog niet voldoende bekwaam in het hardop-denkend voordoen, het uitvoeren van het GRRIM (Van de Mortel & Förrer, 2013) en het toepassen van de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Na iedere activiteit zal ik evalueren in hoeverre ik vorderingen maak op deze gebieden. Tevens vraag ik collega's of zij mijn leerkrachtgedrag willen observeren. Hun feedback op basis van masterwaardige deskundigheid zal mij helpen om mij verder te bekwamen leerlingen te begeleiden op het gebied van begrijpend luisteren.

Op basis van mijn theoretische kennis voel ik mij voldoende toegerust om de lessencyclus uit te voeren. De uitvoering ligt echter niet alleen bij mij. De cyclus zal gerealiseerd worden in een kleutergroep waarvan ik niet de groepsleerkracht ben. De desbetreffende groepsleerkracht zal enkele activiteiten uitvoeren en kan tegen problemen oplopen. Om haar voldoende te kunnen ondersteunen vraagt dit van mij een actieve luisterhouding en een oplossingsgerichte mentaliteit. Dit doet in het bijzonder een beroep op mijn gesprekstechnieken. Het logboek zal een weergave zijn van mijn leerproces met betrekking tot deze bekwaamheden.

Hoofdstuk 3; Onderzoeksstrategie en methoden

3.1 Onderzoeksdoelen

Dit onderzoek heeft tot doel om leerlingen vaardiger te maken in het begrijpend luisteren. In mijn ambitie de praktijk te kunnen verbeteren, maak ik gebruik van een ontwerponderzoek. Het ontwerp omvat een lessencyclus welke ik vervolgens tot uitvoering zal brengen. Hierbij volg ik de regulatieve cyclus van Van Strien welke zichtbaar verwerkt is in het logboek (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Het doel in dit onderzoek betreft aanbevelingen met betrekking tot het aanbod begrijpend luisteren binnen de kleuterbouw. De onderzoeksresultaten zullen hier het uitgangspunt voor zijn. Het is mijn hoop dat dit het startpunt wordt voor een zichtbare doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen door de gehele school.

3.2 Paradigma

Enerzijds tracht ik met dit onderzoek inzicht te krijgen in hoeverre mijn interventies van invloed zijn op het begrijpend luisterproces wat zich uit in een verbetering van de resultaten van de leerlingen. Anderzijds tracht ik inzicht te krijgen in welke wijze mijn interactie optimaal aansluit bij de behoeften van mijn leerlingen.

Deze beoogde verandering van de praktijk sluit gedeeltelijk aan bij het kritisch-emancipatorisch paradigma. Vanuit mijn rol van change-agent streef ik ernaar om het aanbod begrijpend luisteren wat nu nog incidenteel en leerkracht afhankelijk is, structureel en leerkracht overstijgend te maken wat afspraken betreft gebaseerd op visie, missie en uitgangspunten. Mijn ontwerp vormt de eerste stap om het veranderingsproces binnen de school op gang te brengen (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

Daarnaast zijn er kenmerken aanwezig van het interpretatieve paradigma door mijn participatie als onderzoeker. Deze deelname leidt tot kennis en inzicht met betrekking tot het aanbieden van vaardigheden rondom begrijpend luisteren (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Het onderzoek is gericht op het verbeteren van mijn handelen en dat van een kleine groep leerlingen. De uitkomsten zijn dan ook niet direct generaliseerbaar. Het is echter mijn hoop dat collega's kunnen profiteren van mijn ervaringen en werkwijze en deze kunnen toepassen in hun praktijk.

3.3 Instrumenten

Om antwoord te verkrijgen op de verschillende deelvragen worden kwantitatieve methoden van dataverzameling aangevuld met kwalitatieve methoden. Relevante informatie wordt opgenomen in het logboek. In deze paragraaf volgt per deelvraag een verantwoording voor de keuzes en de kwaliteit van de instrumenten. Berekeningen naar aanleiding van de Vragenlijst Tekstbegrip en de Vragenlijst Prentenboek worden gemaakt met behulp van de t-test (2-tailed, 95% betrouwbaarheidsinterval).

3.3.1 Ontwerp lessencyclus

1: Welke middelen kan ik inzetten om het begrijpend luisteren van mijn leerlingen te stimuleren?

Op grond van het theoretisch kader heb ik middels formatieve evaluatie een lessencyclus ontworpen. Het 'prototype' is voorgelegd aan een critical friend en een collega. Op basis van hun feedback is dit eerste ontwerp aangepast. Bij aanvang van de uitvoering hebben de eerste twee weken als test gefungeerd. Naar aanleiding van deze ervaringen zijn aanpassingen gemaakt. Dit heeft geresulteerd in het uiteindelijke ontwerp van de overige zes weken.

Teneinde leerlingen vaardiger te maken in het begrijpend luisteren zal een verbetering in leerkrachtvaardigheden moeten plaatsvinden. Daarmee richt dit ontwerp zich op leerkrachtniveau. Er wordt recht gedaan aan de adviezen van Broekhof (2014) en van Van de Mortel & Förner (2014) door dagelijks een les of activiteit uit te voeren welke een beroep doet op begrijpend luisteren. De cyclus bestaat uit het aanbieden van acht boeken in acht aanéengesloten weken. Deze worden volgens een routine aangeboden waarbij het prentenboek als ankerverhaal wordt gebruikt. In iedere les worden leesstrategieën voorgedaan. Inspiratie voor het ontwerp is gehaald uit de 'werkmap begrijpend luisteren en woordenschat' (Bouwman, Van de Mortel, Maas, & De Wit, 2015). De inhoud van de cyclus komt overeen met de aanbevelingen gedaan vanuit 'The Institute of Education Science' (Shanahan, et al., 2010).

Les	Routine
Les 1	Nieuw boek aanbieden volgens GRRIM en hardopdenkend voordoen
Les 2	Herhaald, interactief voorlezen; vragen stellen volgens de taxonomie van Bloom + verwerkingsactiviteit
Les 3	Verlengde instructie: pre-teaching of herhaling, aandacht voor woordenschat en kritisch luisteren
Les 4	Verlengde instructie in de groep: nadere uitwerking op les 3 (door groepsleerkracht)
Les 5	Herhaald voorlezen + activiteit in de grote kring (door groepsleerkracht)

Fig. E; routine lessencyclus

3.3.2 Afstemming op groepsniveau

2: Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op groepsniveau?

Vragen stellen over het verhaal stelt de leerkracht in staat de luistervaardigheid peilen (Expertisecentrum Nederlands, n.d.). Bij dit onderzoek worden vragen gesteld middels het onderdeel 'tekstbegrip' uit de gestandaardiseerde Taaltoets Alle Kinderen (TAK) (Verhoeven & Vermeer, 2001) en wordt een vragenlijst over een prentenboek afgenomen.

Om een uitspraak te kunnen doen over de leerlingvaardigheden op groepsniveau wordt de gemiddelde score bepaald door de individuele scores bij elkaar op te tellen en te delen door het aantal leerlingen (n=12). Scores verkregen uit de nulmeting van beide instrumenten geven een indicatie van de onderwijsbehoeften van de leerlingen wat leidt tot een afstemming van de cyclus. Halverwege de lessencyclus zal een tussenmeting van beide instrumenten uitwijzen of de focus verlegd of geïntensiveerd moet worden.

Beide instrumenten worden nader toegelicht:

Vragenlijst Tekstbegrip

Het onderdeel 'tekstbegrip' uit de gestandaardiseerde Taaltoets Alle Kinderen (TAK) (Verhoeven & Vermeer, 2001) heeft als doel in kaart te brengen in hoeverre leerlingen vaardig zijn in het beantwoorden van vragen naar informatie uit een voorgelezen tekst. Naar aanleiding van zes korte teksten worden vierentwintig tekst-impliciete en tekst-expliciete vragen gesteld welke goed of fout

beantwoord kunnen worden. Naar dit instrument zal verwezen worden als 'Vragenlijst Tekstbegrip' aangezien niet de gehele TAK (Verhoeven & Vermeer, 2001) wordt gebruikt, maar slechts één onderdeel.

Betrouwbaarheid

De waarde van Cronbach's alfa bij toetsmoment begin groep 2 voor het onderdeel tekstbegrip is .89. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de betrouwbaarheid van het instrument goed is (Verhoeven & Vermeer, 2006); het verband tussen de vragen en het achterliggende concept is goed.

Dit instrument is ontwikkeld om af te nemen met een tussenpose van een half jaar. De tussenmeting zal echter na een maand worden afgenomen. Het is niet betrouwbaar om dit instrument in dezelfde vorm te gebruiken aangezien er sprake kan zijn van een herinneringseffect. Om toch te kunnen peilen in hoeverre mijn interventies invloed hebben op de leerlingvaardigheden, zal ik een tweede versie van het betreffende onderdeel ontwerpen. De structuur en het niveau van de teksten en vragen blijven vergelijkbaar. De hoofdpersonen, voorwerpen, plaats- en tijdsbepalingen worden gewijzigd. Aangezien de items parallel gehouden zijn, wordt deze afname als een parallelle toets beschouwd. Aanpassingen die gemaakt zijn in het kader van bruikbaarheid worden vernoemd in de bijlage.

Vragenlijst Prentenboek

De Vragenlijst Prentenboek heeft als doel in kaart te brengen in hoeverre leerlingen vaardig zijn om vragen te beantwoorden naar informatie uit een voorgelezen prentenboek.

Ontwerp

Deze vragenlijst is naar eigen ontwerp en gebaseerd op het tussendoel beginnende geletterdheid (Wentink, Verhoeven, & Van Druenen, 2008). Er wordt gevraagd naar de tekstelementen; 'wie', 'waar', 'wanneer', 'probleem' en 'oplossing'. Naast deze tekst-expliciete vragen worden er tevens tekst-impliciete vragen gesteld: 'wat' en 'waarom'. Per element is er één vraag gesteld, welke uit de tekst en/of de illustraties herleid kan worden. De antwoorden worden vooraf ingeschaald aan de hand van een vijf-punts Likertschaal. Na afname van de lijst worden antwoorden welke niet voorzien waren toegevoegd.

Betrouwbaarheid

De waarde van Cronbach's alfa bij deze meting is .635, wat overeenkomt met een middelmatige betrouwbaarheid (Tilburg University, 2016). Bij deze berekening is item 7 'waarom' weggelaten zodoende een hogere alfa-waarde verkregen is. Alhoewel de betrouwbaarheid niet voldoet aan de normering 'goed', is dit wel overeenkomstig met het gegeven dat er om specifieke kennis gevraagd wordt, zonder dat er hier afgestemd onderwijs op is gegeven. Bovendien heeft de beperkte lengte van deze toets een lagere alfa-waarde tot gevolg (Tavakol & Dennick, 2011).

Bij deze vragenlijst zal vanwege het mogelijke herinneringseffect een vergelijkbare aanpassing plaatsvinden als bij de Vragenlijst Tekstbegrip. Er wordt een ander prentenboek van dezelfde auteurs voorgelezen, vergelijkbaar in verhaallijn, niveau en tekstelementen. De vragen die gesteld worden zijn overeenkomstig qua structuur en niveau. Deze afname wordt als een parallelle toets beschouwd.

3.3.3 Afstemming op individueel niveau

3: Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op individueel niveau?

Verlengde instructie

Voorafgaand aan de uitvoering zullen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften geselecteerd worden, welke deel zullen nemen aan de verlengde instructie. De selectie bij dit onderzoek is op basis van een achterstand op het gebied van begrijpend luisteren.

De verlenging van instructietijd werkt preventief. Op het moment dat leerlingen in de klas een activiteit moeten uitvoeren, hebben zij al uitleg gekregen, waardoor zij een actievere rol aan kunnen nemen. Bij activiteiten met het doel op herhaling is tegemoet gekomen aan de behoeften van de leerlingen door meer tijd voor het inoefenen van nieuwe vaardigheden te geven.

Samenstelling

De groepsleerkracht selecteert leerlingen op basis van haar dagelijkse observaties. Zij fungeert als informant (Verschuren & Doorewaard, 2015). Daarnaast kunnen leerlingen die uitval vertonen op de Vragenlijst Tekstbegrip en de Vragenlijst Prentenboek in aanmerking komen voor de verlengde instructie. Leerlingen met overeenkomstige onderwijsbehoeften worden geclusterd, waardoor zij met en van elkaar kunnen leren. De definitieve samenstelling van deze groep gebeurt in overleg tussen de onderzoeker en de groepsleerkracht bij aanvang van de lessencyclus.

Het aanbod zal voornamelijk bestaan uit pre-teaching en herhaling van de prentenboeken en werkvormen. Daarnaast wordt er middels het programma 'Bas spreekt een woordje mee' (Nienhuis, 2004) gewerkt aan woordenschatuitbreiding en kritisch luisteren. Door proactief te denken en te handelen krijgen leerlingen de begeleiding die zij nodig hebben om de vaardigheden te verwerven.

Luisteren vraagt onder andere aandacht en concentratie. Om aan deze voorwaarden te voldoen is er voor gekozen om de uitvoering van deze verlenging van instructietijd één keer per week buiten de groep plaats te laten vinden. Bij de overige lessen zullen zij participeren in de groepsactiviteiten.

Teneinde mijn interactie af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen wordt gebruik gemaakt van de volgende instrumenten:

Vragenlijst Tekstbegrip en Vragenlijst Prentenboek

Gegevens uit de nulmeting en de tussenmeting van beide instrumenten worden gebruikt om individueel te bepalen of er specifieke aandacht voor een bepaald tekstelement wenselijk is.

Open observaties

De leerlingen uit de verlengde instructie worden tijdens deze instructie door de onderzoeker geobserveerd. De verkregen informatie wordt gebruikt om op de individuele onderwijsbehoeften af te stemmen.

Leerlingvragenlijst

Na de uitvoering worden de leerlingen vragen gesteld met als doel om mijn bevindingen te staven aan de ervaringen van de leerlingen. De vragenlijst bevat negen vragen. Er is een 4-punts Likertschaal gebruikt welke is afgestemd op de doelgroep door middel van het gebruik van gezichtjes. Er worden

vragen gesteld waarbij de leerlingen hun mening kunnen geven over pre-teaching, herhaling, en werkvorm. Vanwege het kleine aantal respondenten (n=5), is afgezien van een betrouwbaarheidsmeting volgens Cronbach's alfa.

3.3.4 Invloed

4. Welke invloed hebben mijn interventies gehad op de vaardigheden van de leerlingen om elementen uit de tekst te halen in vergelijking met de start?

Een vergelijking van informatie verkregen uit de nulmeting met de eindmeting van beide vragenlijsten zal leiden tot het antwoord op deze deelvraag. Een berekening van de effectgrootte zal de mate en daarmee de relevantie van het effect aantonen. Een significantie berekening zal uitwijzen of de gevonden uitkomsten bijzonder zijn en daarmee niet toe te schrijven aan toeval. Beide instrumenten worden nader toegelicht:

Vragenlijst Tekstbegrip

Het onderdeel 'tekstbegrip' uit de TAK (Verhoeven & Vermeer, 2001) wordt bewerkt waarbij de structuur en het niveau van de teksten en vragen vergelijkbaar blijven. De hoofdpersonen, voorwerpen, plaats- en tijdsbepalingen worden gewijzigd. Aangezien de items parallel gehouden zijn, wordt deze afname als een parallelle toets beschouwd.

Vragenlijst Prentenboek

Er wordt een derde prentenboek van dezelfde auteurs voorgelezen, vergelijkbaar in verhaallijn, niveau en tekstelementen. De vragen die gesteld worden zijn overeenkomstig qua structuur en niveau. Deze afname wordt als een parallelle toets beschouwd.

3.4 Respondenten en ethiek

Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij (2010) formuleren een verscheidenheid aan ethische aspecten waaraan in mijn onderzoek toets.

3.4.1 Voorafgaand aan de uitvoering

Het ontwerp van de lessencyclus heeft een deductieve benadering welke is gebaseerd op een kritische verkenning van nationale en internationale literatuur. Voorafgaand aan het praktische deel van mijn onderzoek heb ik mijn onderzoeksgroep zorgvuldig geselecteerd. De lessencyclus zal uitgevoerd worden in een groep 1/2 representatief voor de school.

Met dit onderzoek doe ik bij de leerlingen een beroep op het begrijpen van vragen en er adequaat op kunnen antwoorden. Volgens Goorhuis-Brouwer & Schaerlaekens (2008) start deze zogenaamde voltooiingsfase rond het vijfde levensjaar. Vanaf deze leeftijd zijn leerlingen in staat om over ervaringen te praten die ze niet zelf hebben opgedaan, zoals de belevenissen van de hoofdpersoon uit een verhaal (Langberg & Blockhuis, 2014). Het zou onverantwoord zijn om een vierjarige af te spiegelen tegen deze verwachtingen. Vanwege deze reden zal slechts groep 2 deelnemen aan de metingen (n=12).

De ouders van de leerlingen uit de onderzoeksgroep worden middels een brief op de hoogte gesteld. Hierin wordt respectvol opgetreden door informatie te verlenen over het onderzoek en anonimiteit te garanderen.

Het onderzoek zal niet plaatsvinden in mijn eigen groep, aangezien ik momenteel werkzaam ben in groep 4. De groep 2 leerlingen kennen mij echter nog wel van vorig jaar toen ik een kleutergroep had. Ik realiseer mij dat ik voorafgaand aan het onderzoek regelmatig in de groep aanwezig zal moeten zijn om een goed contact op te bouwen.

3.4.2 Tijdens de uitvoering

Vanwege mijn parttime aanstelling is het niet haalbaar om alle activiteiten persoonlijk uit te voeren. De groepsleerkracht zal ook een aantal activiteiten op haar nemen. Ik begeleid haar door wekelijks samen voor te bereiden en te evalueren. Sinds haar start als groepsleerkracht in 2007 beschouwt zij haar deelname als een kans om zich verder te bekwamen in dit vakgebied. Ik stel mij integer op door aanspreekbaar te zijn op mijn handelingswijze en mij te kunnen verantwoorden over de keuzes die ik maak. Het logboek zal beknopt weergeven welke aanpassingen voortvloeien uit deze gesprekken.

Observaties welke gemaakt worden gedurende de uitvoering worden genoteerd bij de desbetreffende lessen in de lessencyclus en beknopt weergegeven in het logboek. Het geeft een navolgbare verslaglegging van de verzamelde data.

In verband met de privacy van de leerlingen, worden deze niet bij naam genoemd. Er wordt naar de afzonderlijke leerlingen gerefereerd door middel van een nummer, welke overeenkomt met de nummers op de ingevulde vragenlijsten. De lessen/activiteiten worden in het klaslokaal of in de RT/IB ruimte uitgevoerd. De metingen worden individueel verricht in een afgezonderde, bekende ruimte.

3.4.3 Na de uitvoering

Bij dit onderzoek neem ik zowel als onderzoeker als uitvoerder deel. Er is daardoor sprake van participerende observaties. Omdat mijn onderzoeksvraag voortkomt uit mijn eigen handelingsverlegenheid ben ik er niet mee gebaat om resultaten anders weer te geven dan de realiteit. De rapportage van de resultaten zullen navolgbaar zijn in de meetinstrumenten, observaties en het logboek. Onderzoeksresultaten zullen niet weggelaten worden om een ander beeld van de uitkomsten te geven. Om te voorkomen dat deze vertekent worden door mijn rol van onderzoeker, maak ik gebruik van meerdere databronnen. Deze vorm van triangulatie bevordert de interne validiteit. Van de instrumenten Vragenlijst Tekstbegrip en Vragenlijst Prentenboek is middels een Cronbach's alfa meting de betrouwbaarheid van de schaal waarmee gemeten wordt vastgesteld.

Een selectie van de ingevulde meetinstrumenten is opgenomen in de bijlagen. De navraagbaarheid van de volledig gedocumenteerde resultaten en context waarin deze verkregen zijn waarborgt de externe validiteit.

Hoofdstuk 4; Resultaten en Data-analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten verkregen uit de diverse metingen per deelvraag en per instrument weergegeven. In de daaropvolgende analyse worden deze samengevat tot het antwoord op de deelvraag. Aan deelvraag 1 is invulling gegeven met het ontwerpen van de lessencyclus.

4.1 Resultaten afstemmen op groepsniveau

Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op groepsniveau?

Scores verkregen uit de nulmeting en de tussenmeting geven weer met welke tekstelementen de leerlingen nog moeite ondervinden. Hieruit kan worden afgeleid welke categorieën aandacht dienen te krijgen.

4.1.1 Vragenlijst Tekstbegrip

De gemiddelde score bij de nulmeting is 15 vragen goed. De gemiddelde score bij de tussenmeting is 16 vragen goed. Onderstaand figuur geeft per categorie het percentage goed beantwoorde vragen weer.

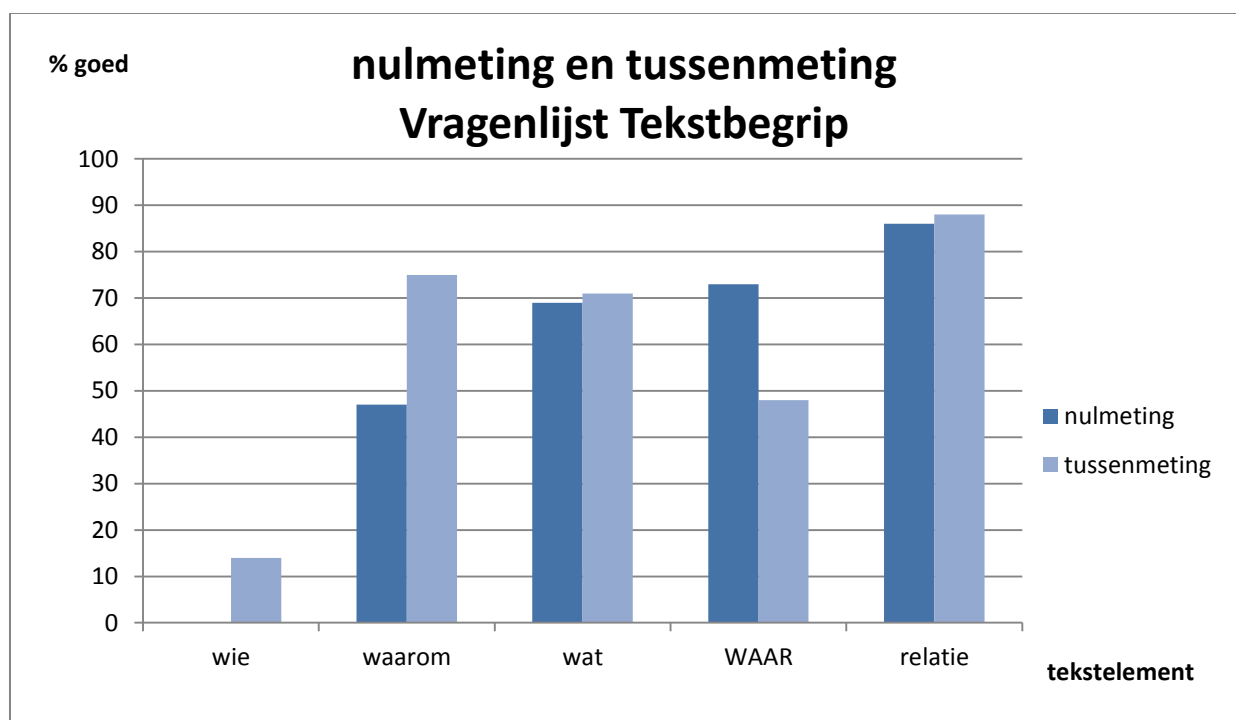


Fig F; Percentage goed gescoorde items per tekstelement op groepsniveau(n=12)

Nulmeting

Uit deze meting blijkt dat 0% van de leerlingen in staat is geweest 'wie'-vragen goed te beantwoorden. 47% Van de leerlingen weet 'waarom' vragen goed te beantwoorden. Op basis van deze gegevens zal tijdens de uitvoering van de lessencyclus de nadruk liggen op de categorieën 'wie' en 'waarom'.

Tussenmeting

Uit deze meting blijkt dat 14% van de leerlingen in staat is om 'wie' vragen te beantwoorden. Er is een geringe vooruitgang zichtbaar. De categorie 'wie' blijft een punt van aandacht. 75% Van de leerlingen is in staat om 'waarom' vragen goed te beantwoorden. De focus kan verlegd worden naar een andere categorie. 48% Van de leerlingen is in staat 'waar' vragen goed te beantwoorden. Dit is een aanzienlijke daling na de nulmeting waar 73% van de leerlingen hiertoe in staat was. De focus voor het vervolg van de lessencyclus wordt verlegd naar de 'waar' categorie.

4.1.2 Vragenlijst Prentenboek

Uit de antwoorden blijkt dat niemand in staat is om de 'wie'vraag geheel goed te beantwoorden door alle drie de hoofdpersonen te noemen. Dit is terug te zien in een relatief lage score. Onderstaand figuur geeft de gemiddelde score weer per categorie.

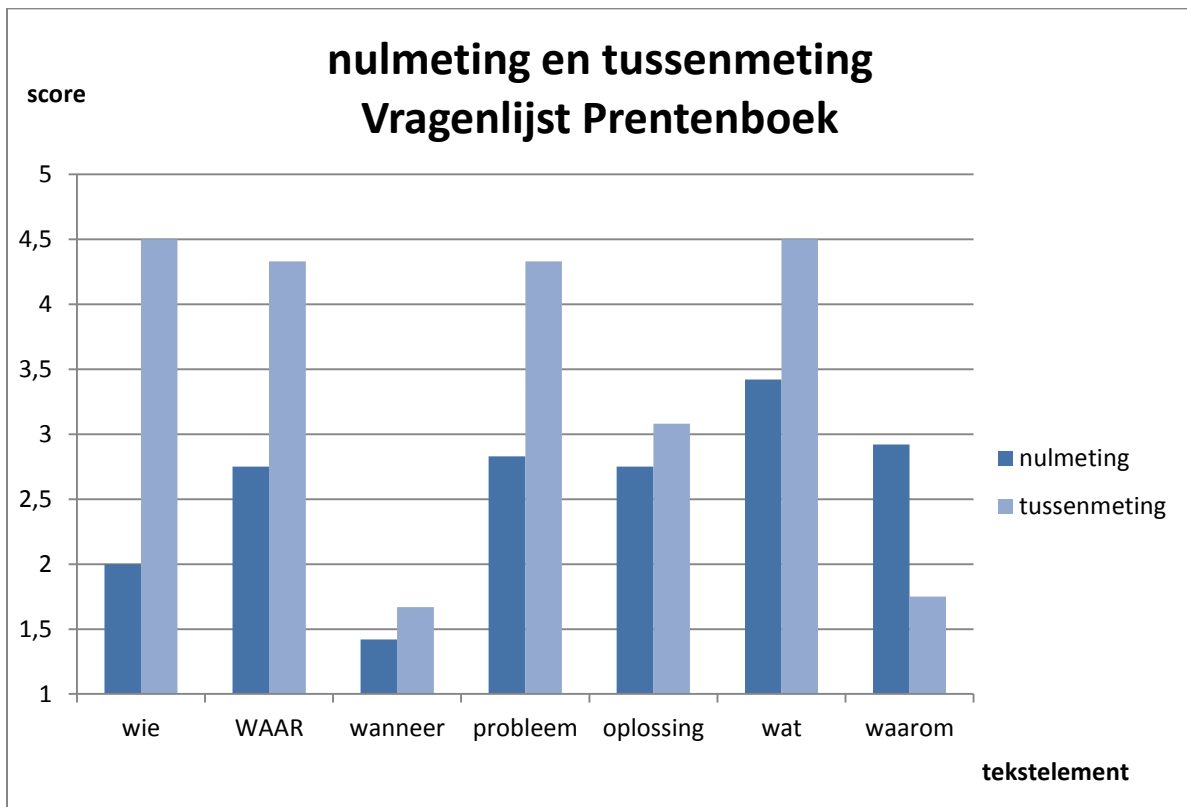


Fig G; Score op groepsniveau per tekstelement(n=12)

Nulmeting

Uit deze meting is gebleken dat de leerlingen moeite ondervinden met het goed beantwoorden van de 'wanneer' vraag. De gemiddelde score is 1,42. De gemiddelde score van de 'wie'vraag is 2,0. Op basis van deze gegevens zal tijdens de uitvoering van de lessencyclus de nadruk liggen op de categorieën 'wanneer' en 'wie'.

Tussenmeting

Uit deze meting blijkt dat de gemiddelde score bij de 'wanneer' vraag 1,67 is; een geringe vooruitgang. Intensivering met betrekking tot deze categorie is noodzakelijk. De gemiddelde score bij de 'wie'vraag is gegroeid naar 4,5. De focus kan verlegd worden naar een ander element.

De gemiddelde score van de 'waarom'-vraag is bij deze meting 1,75. Een daling na een score van 2,92 bij de startmeting. De focus voor het vervolg van de lessencyclus wordt verlegd naar de categorie 'waarom'.

4.1.3 Samenvattende analyse

Naar aanleiding van de nulmeting is de focus gericht op de categorieën 'wie', 'waarom' en 'wanneer'. Naar aanleiding van de tussenmeting wordt de categorie 'waar' hieraan toegevoegd.

In onderstaand figuur is de groei van het totaal aantal goed beantwoorde vragen in percentages weergegeven in vergelijking met de start. De categorieën 'wie', 'waar', 'wat' en 'waarom' komen in beide vragenlijsten voor.

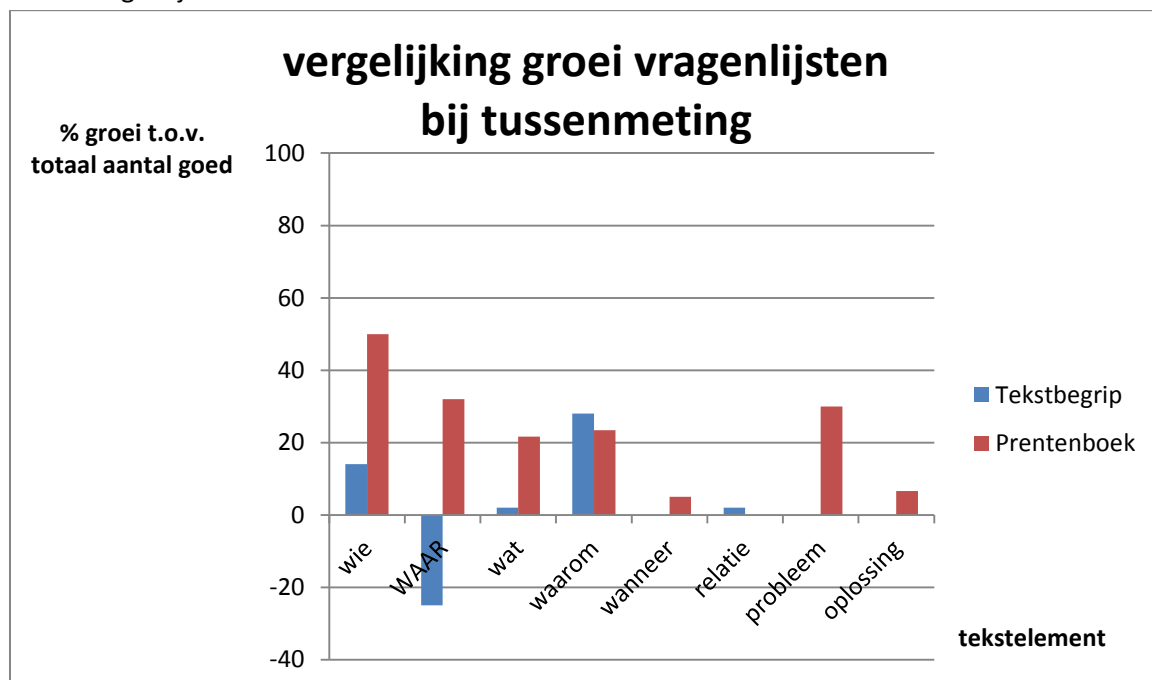


Fig. H; Vergelijking in groei per tekstelement (n=12)

Bij de categorie 'wie' is middels de afname van de Vragenlijst Tekstbegrip de groei geringer dan bij de afname van de Vragenlijst Prentenboek. Bij de categorie 'waar' is een achteruitgang zichtbaar geworden bij de afname middels de Vragenlijst Tekstbegrip. Deze uitkomsten zijn overeenkomstig met het gegeven dat bij de interventies gebruik is gemaakt van prentenboeken. De leerlingen hebben als strategie aangeboden gekregen om informatie uit de illustraties te herleiden. Bij de Vragenlijst Prentenboek hebben zij gebruik kunnen maken van deze strategie. Bij de Vragenlijst Tekstbegrip was hier geen mogelijkheid toe, aangezien deze slechts auditief is.

4.2 Resultaten afstemmen op individueel niveau

Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op individueel niveau?

4.2.1 Resultaten observaties

In de observaties gemaakt door de onderzoeker, is een grote mate van betrokkenheid tijdens de verlengde instructie zichtbaar geworden.

In vergelijking met een groepsactiviteit zijn er tevens meer mogelijkheden tot actieve deelname door het geringe aantal deelnemers. De werkvormen welke middels preteaching behandeld zijn worden door alle leerlingen herkend wanneer deze in de grote groep worden aangeboden. Dit uit zich in een vrijwel ononderbroken aandacht gericht op de desbetreffende activiteit. De reeds opgedane kennis resulteert in gevoelens van competentie wanneer er in de groep bijvoorbeeld het venndiagram wordt aangeboden; “Juf, laat mij dat maar voordoen, ik weet wel hoe dat moet.” (leerling 6, 10-3-2016).

4.2.2 Resultaten metingen

Uit de resultaten van de nulmeting en de tussenmeting is gebleken dat alle vijf de leerlingen moeite hebben met het benoemen van het gevraagde aanbod aan tekstelementen. Bij de uitvoering van de verlengde instructie zijn de diverse elementen behandeld door hardop denkend voordoen en met visuele ondersteuning van pictogrammen. Uit de metingen is niet op te maken of een eventuele groei het gevolg is van de verlengde instructie, aangezien deze leerlingen tevens deel hebben uitgemaakt van de groepsactiviteiten.

4.2.3 Resultaten leerlingvragenlijst

Middels de leerlingvragenlijst hebben de leerlingen een stem gekregen met betrekking tot de afstemming op onderwijsbehoeftes. Er is gebruik gemaakt van een vier-punts Likertschaal, omgezet naar smiles. Hieruit is gebleken dat zij het positief waarderen om in een klein groepje te werken (vraag 1: gemiddeld 3,8). Deze hoge waardering is terug te zien in de wijze waarop zij enthousiast met mij mee zijn gegaan. Herhaling wordt hoger gewaardeerd (vraag 3: gemiddeld 3) dan preteaching (vraag 2: gemiddeld 2,4). Dit verschil is niet terug te vinden in de waardering voor de werkvormen of af te leiden uit de observaties. Het is mijn vermoeden dat dit gebaseerd is op de wijze van vraagstelling, waarin het herhalen van een leuke opdracht geprefereerd wordt boven het oefenen van iets onbekends.

4.2.4 Samenvattende analyse

Middels preteaching en herhaling krijgen leerlingen extra tijd om zich nieuwe vaardigheden eigen te maken. Mijn leerlingen hebben een grotere mate van betrokkenheid laten zien en een actievere deelname dan in situaties waarbij ze niet hebben kunnen deelnemen aan een vergelijkbare instructie. Uit de leerlingvragenlijst blijkt dat de leerlingen mijn afstemming als positief ervaren hebben. Resultaten uit de tussenmetingen en observaties hebben geen aanleiding gegeven tot het aanpassen van de samenstelling van de groep verlengde instructie.

4.3 Resultaten invloed van interventies

Welke invloed hebben mijn interventies gehad op de vaardigheden van de leerlingen om elementen uit de tekst te halen in vergelijking met de start?

4.3.1 Resultaten Vragenlijst Tekstbegrip

Resultaten van de eindmeting zijn op dezelfde manier verkregen als bij de nul- en tussenmeting. De gemiddelde score bij de eindmeting is 17 vragen goed. Onderstaand figuur geeft per categorie het percentage goed beantwoorde vragen weer.

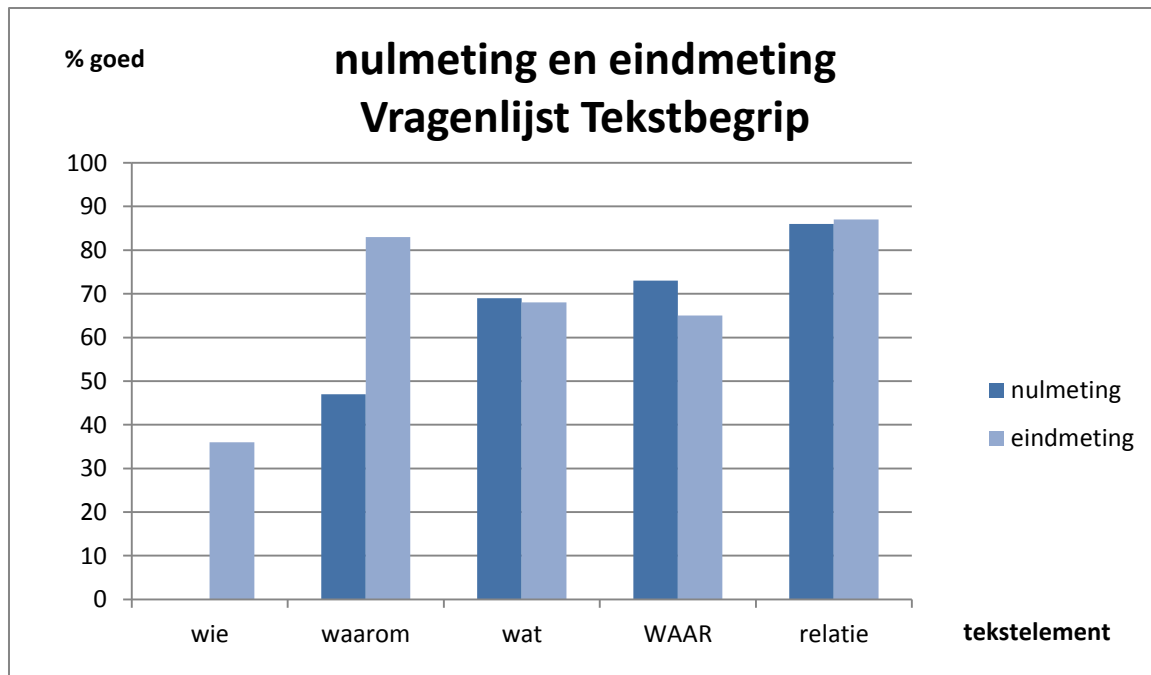


Fig 1; Percentage goed gescoorde items per tekstelement op groepsniveau (n=12)

Uit bovenstaand figuur kan opgemaakt worden dat het leggen van de focus naar aanleiding van de nulmeting op de 'wie' en de 'waarom'-vragen een positieve invloed heeft gehad op de vaardigheden van de leerlingen. Het verleggen van de focus naar de 'waar'-vragen naar aanleiding van de tussenmeting (48%) heeft een positieve invloed tot gevolg (65%). In vergelijking met de nulmeting (73%) is er een negatieve invloed herkenbaar.

De gemiddelde score bij de nulmeting is 15,17 vragen goed. De gemiddelde score bij de eindmeting is 17,33 vragen goed. Voor de berekening van de effectgrootte wordt Cohens 'd' gebruikt (Jansen, n.d.):

Verschil eindmeting-nulmeting

Standaarddeviatie nulmeting

Dit resulteert in de volgende berekening:

$$\frac{17,33 - 15,17}{3,01} = 0,72$$

De 'd' waarde van 0,72 vertegenwoordigt een middelgroot effect op de vaardigheden van de leerlingen (Jansen, n.d.). Uit de significantieberekening middels de t-test volgt een waarde van 0,044. De kans dat de vooruitgang door toeval is ontstaan is 4,4%. Deze kans is significant en daarmee betekenisvol (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Het is aannemelijk dat de aangetoonde groei niet door het toeval is ontstaan.

4.3.2 Resultaten Vragenlijst Prentenboek

Resultaten van deze eindmeting zijn op dezelfde manier verkregen als bij de nul- en tussenmeting. Onderstaand figuur geeft de gemiddelde score weer per categorie.

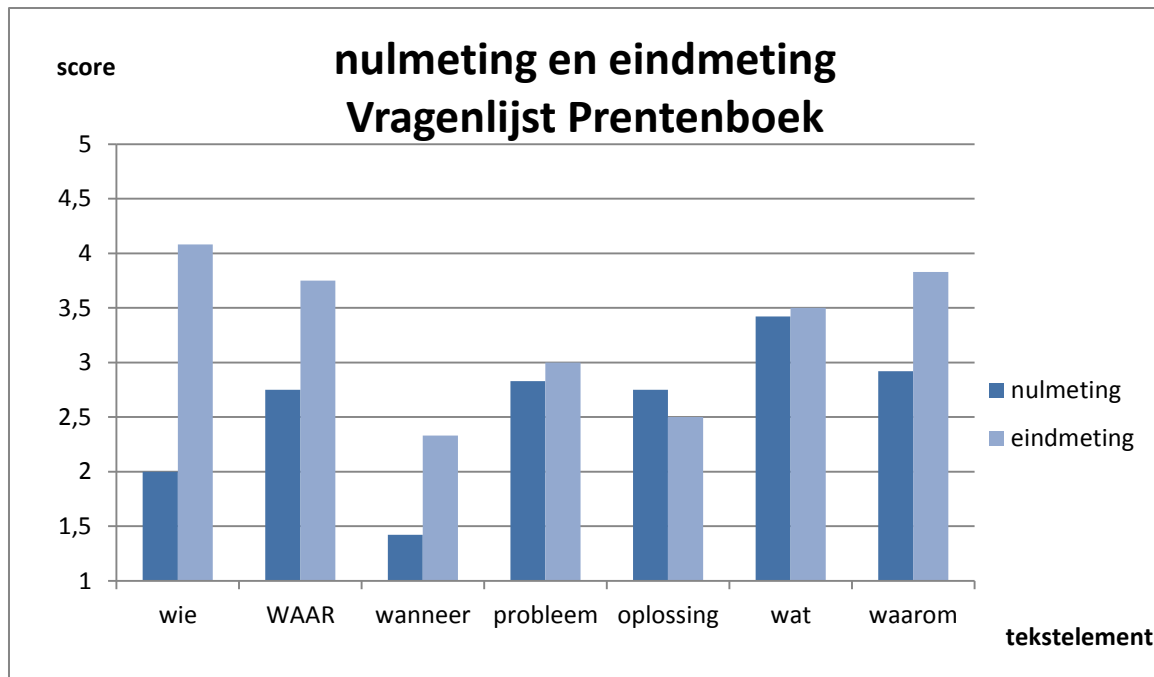


Fig J; Score op groepsniveau per tekstelement(n=12)

Uit bovenstaand figuur kan opgemaakt worden dat het leggen van de focus op de 'wanneer' en 'wie'vraag naar aanleiding van de nulmeting een positieve invloed heeft gehad op de vaardigheden van de leerlingen. Het verleggen van de focus naar de 'waarom'vraag naar aanleiding van de tussenmeting heeft tevens een positieve invloed gehad. De gemiddelde score voor de gehele toets van de nulmeting is 18,08 en van de eindmeting 23,00.

Dit resulteert in de volgende berekening voor effectgrootte:

$$\frac{23,00 - 18,08}{4,96} = 0,99$$

De 'd' waarde van 0,99 vertegenwoordigt een groot effect op de vaardigheden van de leerlingen (Jansen, n.d.). Uit de significantieberekening middels de t-test volgt een waarde van 0,006. De kans dat de vooruitgang door toeval is ontstaan is 0,6%. Het is aannemelijk dat de aangetoonde groei niet door het toeval is ontstaan.

4.3.3 Samenvattende analyse

In onderstaand figuur is de groei van het totaal aantal goed beantwoorde vragen in percentages weergegeven in vergelijking met de start. De categorieën 'wie', 'waar', 'wat' en 'waarom' komen in beide vragenlijsten voor.

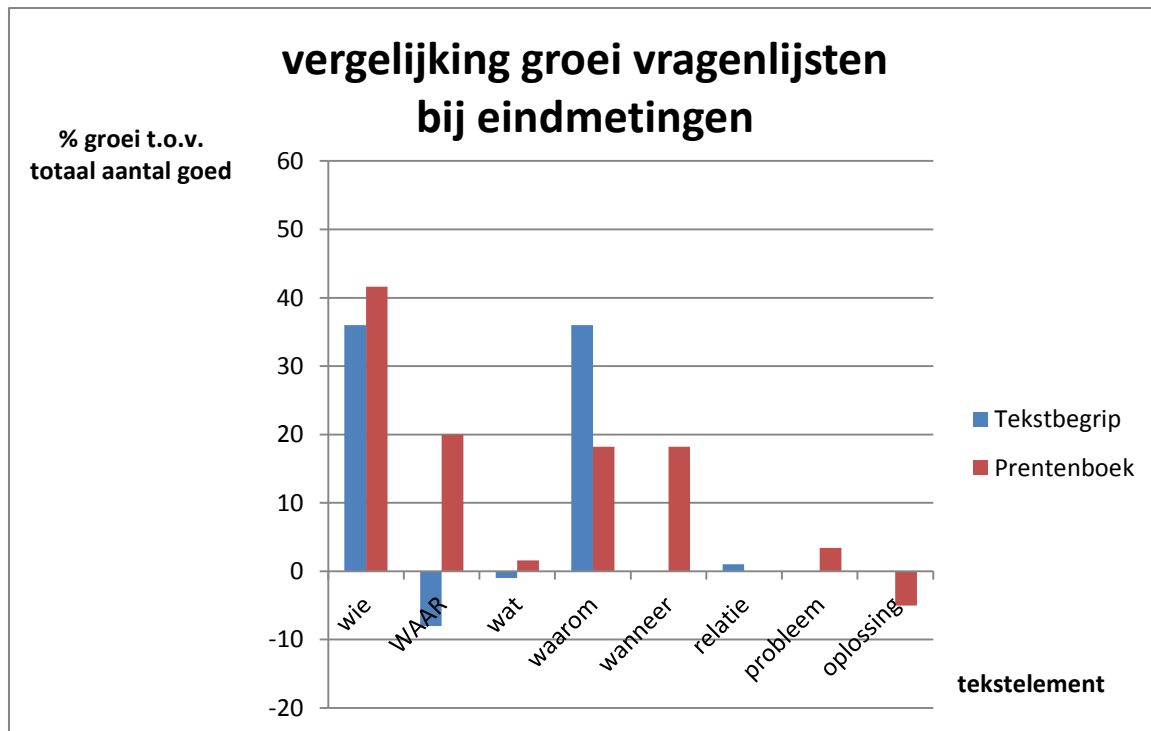


Fig. K; Vergelijking in groei per tekstelement(n=12)

Bij de Vragenlijst Prentenboek is groei zichtbaar met betrekking tot de categorieën 'waar' en 'wanneer'. Het beantwoorden van deze categorieën is hoofdzakelijk aangeboden door de herstelstrategie 'kijken naar illustraties' voor te doen. Bij de Vragenlijst Prentenboek hebben zij gebruik kunnen maken van deze strategie.

Bij de Vragenlijst Tekstbegrip is bij de categorie 'waarom' een sterkere groei zichtbaar dan bij de Vragenlijst Prentenboek. Deze categorie is aangeboden door verbanden te leggen binnen de tekst. Bij de Vragenlijst Tekstbegrip hebben zij een groter beroep kunnen doen op deze strategie dan bij de Vragenlijst Prentenboek.

Vragen uit de categorie 'wie' zijn bij de eindmeting beantwoord door zowel af te leiden van de illustraties, als informatie uit de tekst te halen. Dit is overeenkomstig met een bijna gelijke groei middels beide meetinstrumenten. De groei in vaardigheden met betrekking tot de verschillende tekstelementen is herleidbaar naar de functie van de diverse leesstrategieën.

Focus leggen op specifieke categorieën naar aanleiding van de metingen heeft een positieve invloed gehad.

De resultaten met betrekking tot het benoemen van tekstelementen zijn bij de eindmeting hoger dan bij de nulmeting. Er is een middelgroot tot groot effect waarneembaar. Middels significantieberekeningen is aangetoond dat deze niet door toeval is ontstaan.

Hoofdstuk 5; Slotbeschouwing

In dit hoofdstuk zullen per deelvraag de resultaten verklaard worden en in verband worden gebracht met het theoretisch kader. Deze bevindingen leiden tot het antwoord op de onderzoeksvraag en daarmee de conclusie van dit onderzoek. Hierop volgt een discussie waarin zal worden beschreven wat de bijdrage is geweest aan de kennisontwikkeling en de praktijkontwikkeling. Vervolgens zal ik vanuit de resultaten aanbevelingen vormen voor mijn praktijksituatie en mogelijk vervolgonderzoek. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een kritische evaluatie waarin ik reflecteer op het proces van het voeren van onderzoek en welke betekenis deze heeft in mijn ontwikkeling tot Master SEN.

5.1 Conclusies

5.1.1 Conclusie deelvraag 1

Welke middelen kan ik benutten om het begrijpend luisteren van mijn leerlingen te stimuleren?

Uit literatuuronderzoek is gebleken dat er een diversiteit aan middelen beschikbaar is welke een positieve invloed kunnen hebben op de begrijpend luistervaardig. Het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014), de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) en het hardop denkend voordoen vormen de pijlers van mijn ontwerp: de lessencyclus strategisch voorlezen. De verwerkingsopdrachten zijn op zo'n wijze ontworpen en uitgevoerd dat zij aansluiting hebben gehad bij de zone van de naaste ontwikkeling van mijn leerlingen (Janssen-Vos, 2008). Het mooiste bewijs voor een juiste afstemming is af te leiden uit de volgende opmerking van een leerling: "Hoera! Juf Tineke is er, nu gaan we weer wat leuks met boeken doen!" (24-3-2016)

5.1.2 Conclusie deelvraag 2

Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op groepsniveau?

Het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014) heeft het mij mogelijk gemaakt om middels interactie mijn leerlingen kennis te laten maken met leesstrategieën. De combinatie van het stellen van vragen en het maken van open observaties hebben mij in staat gesteld aanpassingen te maken aan het ontwerp en mijn interactie. Uit het verschil in resultaten tussen de twee vragenlijsten kan geconcludeerd worden dat mijn leerlingen voornamelijk de herstelstrategie "afleiden van illustraties" hebben gebruikt om tekstelementen te benoemen. Dit heeft als gevolg gehad dat ik in mijn interactie meer nadruk heb gelegd op het afleiden van informatie uit de tekst voor het vervolg van de cyclus.

Uit observaties van collega's blijkt dat ik mij gaandeweg het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014) meer eigen heb gemaakt, wat resulteert in een grote mate van leerlingbetrokkenheid. Dit sluit aan bij mijn ervaringen. Het stellen van vragen volgens de taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) neemt hier een essentiële plaats in. De afstemming van deze vragen op voornamelijk de jongste leerlingen is een discussiepunt gebleken.

5.1.3 Conclusie deelvraag 3

Op welke manier kan ik mijn interactie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op individueel niveau?

Vernooy (2010) meent dat zwakke leerlingen tot betere leerresultaten komen in een leeromgeving met veel goede leerlingen. Hij is voorstander van convergente differentiatie, waarbij alle leerlingen aan dezelfde minimumdoelen werken. In dit onderzoek heb ik echter tevens gebruik gemaakt van divergente differentiatie, waarbij ik tijdens de verlengde instructie met een klein groepje heb gewerkt. Ik heb juist getracht zoveel mogelijk aan te sluiten op de individuele onderwijsbehoeften.

Het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014) pleit ervoor de verlengde instructie in de klas plaats te laten vinden tijdens de zelfstandige verwerking. In een kleutergroep is er echter nog weinig sprake van zelfstandige verwerking. Bovendien doen de jongste leerlingen een groot beroep op de leerkracht als zij bezig is met de oudere leerlingen. De setting van een volle kleutergroep lijkt met betrekking tot dit vakgebied minder geschikt om te kunnen voldoen aan de onderwijsbehoeften dan een kleine setting.

De kleine groepssamenstelling heeft ertoe geleid dat ik mijn interactie beter heb kunnen afstemmen op de individuele leerling dan in de grote groep. De afstemming van het niveau van de opdrachten aan de individuele leerling heeft ertoe geleid dat er succeservaringen opgedaan zijn. Deze hebben geresulteerd in zelfvertrouwen op het moment dat de activiteit in de grote groep uitgevoerd moet worden.

5.1.4 Conclusie deelvraag 4

Welke invloed hebben mijn interventies gehad op de vaardigheden van de leerlingen om elementen uit de tekst te halen in vergelijking met de start?

Focus leggen op specifieke categorieën naar aanleiding van de metingen heeft een positieve invloed gehad. Een vergelijking van de resultaten van de nulmetingen met die van de eindmetingen laten een positieve invloed op de leerlingvaardigheden zien met betrekking tot het benoemen van elementen uit een tekst. Middels significantieberekeningen is aannemelijk gemaakt dat deze groei niet door toeval is ontstaan. Er bestaat in deze een correlatie tussen de interventies en de groei in vaardigheden.

Uit het verschil in resultaten tussen de twee vragenlijsten kan geconcludeerd worden dat vragen waarbij het antwoord herleid kan worden uit de illustraties beantwoord worden door gebruik te maken van de herstelstrategie 'afleiden uit illustraties'. Vragen die een beroep doen op het leggen van textuele verbanden worden beantwoord middels diverse leesstrategieën door informatie af te leiden uit de tekst. De desbetreffende leesstrategieën zijn aangeboden middels hardop denkend voordoen. Hieruit concludeer ik dat mijn leerlingen aangeboden leesstrategieën effectief toepassen om tekstelementen te benoemen.

5.1.5 Conclusie onderzoeksvraag

Welke invloed kan ik uitoefenen op het begrijpend luisteren van mijn leerlingen in groep 2 om essentiële elementen uit een tekst te halen, middels strategisch voorlezen, zowel op groepsniveau als

Door structureel interactieve activiteiten uit te voeren is het mogelijk een positieve invloed uit te oefenen op het begrijpend luisteren van mijn leerlingen. Het gebruik van het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014), vragen stellen volgens de herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) en hardop-denkend voordoen vormen de pijlers van het aanbod om leerlingen vaardiger te maken in het benoemen van tekstelementen. Het hardop denkend voordoen heeft tot resultaat dat leerlingen zelfstandig leesstrategieën gebruiken teneinde betekenis te verlenen aan een tekst. Dit was niet het hoofddoel, maar is echter wel een positieve nevenuitkomst. De groei in vaardigheden met betrekking tot de verschillende tekstelementen is herleidbaar naar de functie van de diverse leesstrategieën. Afstemming op de behoeften van de individuele leerling vindt plaats door verlengde instructie te geven buiten de groep, waar aandacht is voor zowel pre-teaching als herhaling.

5.2 Discussie

Het doel van dit onderzoek was om leerlingen vaardiger te maken in het begrijpend luisteren. Dit heeft moeten plaatsvinden door een verbetering van de leerkrachtvaardigheden. Een kritische beschouwing van de literatuur heeft mij de nodige kennis gebracht welke ten grondslag ligt aan deze verbetering. De groepsleerkracht heeft echter ook activiteiten voor haar rekening genomen. Hierdoor is het niet onoverkomelijk dat de activiteiten op een andere manier zijn uitgevoerd dan dat ze door mij ontworpen zijn. De resultaten zouden als gevolg van dit gegeven anders geweest kunnen zijn indien alle activiteiten door mij uitgevoerd zouden zijn.

Daarnaast is er in de resultaten geen rekening gehouden met de invloed van de rijke leeromgeving. De groepsleerkracht heeft de thema's uit de lessencyclus terug laten komen in andere activiteiten. Of dit van invloed is geweest is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

5.2.1 Bijdrage van dit onderzoek aan kennisontwikkeling en praktijkontwikkeling.

Dit onderzoek levert kennis op over de wijze waarop het aanbod begrijpend luisteren inhoud kan krijgen. Deze kennisontwikkeling is relevant voor de gehele kleuterbouw om als uitgangspunt te kunnen dienen voor een gezamenlijk gedragen aanbod. Deze ontwikkeling heeft een direct gevolg op de praktijk: het begrijpend luisteren krijgt structureel aandacht en inhoud binnen het onderwijsaanbod van de kleutergroepen. Mijn enthousiasme en inzet over dit onderzoek heeft ervoor gezorgd dat het begrijpend leesonderwijs punt van aandacht is binnen de school. Ik heb een draagvlak gecreëerd voor het implementeren van een doorgaande leerlijn.

Collega's werkzaam op andere scholen kunnen profiteren van mijn conclusies en aanbevelingen. Daarnaast kunnen zij gebruik maken van de lessencyclus en bewuste keuzes maken om ook hun praktijk te verbeteren.

5.2.2 Kritische reflectie op de methodologie

Teneinde te kunnen meten of mijn interventies ook daadwerkelijk invloed hebben gehad, is er gebruik gemaakt van diverse instrumenten.

Resultaten verkregen uit de Vragenlijst Tekstbegrip hebben een correlatie tussen de interventies en groei in vaardigheden laten zien. De toets waaruit deze afkomstig is, is echter al verouderd (2001). Tevens ben ik van mening dat er in de lijst suggestieve vragen staan welke een eerlijke uitkomst belemmeren ("Is papa echt boos?"). Bovendien heeft in sommige gevallen het fout beantwoorden van de éne vraag tot gevolg dat de volgende vraag niet meer beantwoord kan worden.

Bijvoorbeeld bij de vraag: “Is het bord kapot?”. Indien de leerling fout antwoordt en “nee” zegt, kan de vervolgvraag “Vindt papa dat heel erg?” niet meer gesteld worden. Bij de bewerkingen die ik heb gemaakt heb ik echter deze onzuiverheden in stand gehouden, met het oog op een vergelijking tussen de verschillende afnamemomenten. Een ander instrument waarbij er geen beroep wordt gedaan op andere aspecten zoals kritisch kijken of mondelinge taalontwikkeling bestaat er naar mijn weten niet.

Het ontbreken van een geschikt toetsmiddel heeft mij ertoe gezet er zelf één te ontwikkelen: de Vragenlijst Prentenboek. Bij deze lijst heb ik de mogelijke antwoorden ingeschaald met een Likertschaal. In gesprek met critical friends kwam ik echter tot de conclusie dat ik vorm boven inhoud heb gesteld. Als ik opnieuw de kans zou krijgen, dan zou ik bijvoorbeeld ‘het huis van beer’ het volledig aantal punten geven als hiermee ‘het hol’ wordt bedoeld. Het belang van het kunnen toewijzen aan de juiste categorie staat bij mij voorop.

Observaties met behulp van de kijkwijzer ‘Begrijpend luisteren’ (Van de Mortel & Förrer, 2013) hebben mijn groei in leerkrachtvaardigheden in kaart gebracht. Zij zijn uitgevoerd door twee collega’s met Masterkwalificaties. Hun feedback heeft een verbetering van mijn leerkrachtvaardigheden tot gevolg gehad. Omwille van het beperken van de taakbelasting is het aantal observaties beperkt gebleven tot twee.

De open observaties tijdens de uitvoering van de lessen heb ik zelf uitgevoerd. Deze tweevoudige taakomschrijving van zowel uitvoerder als observator heeft de betrouwbaarheid mogelijk verminderd, mede doordat de bevindingen naderhand pas zijn genoteerd en gekleurd kunnen zijn.

5.3 Aanbevelingen voor de praktijksituatie

Het is mijn aanbeveling dat alle kleutergroepen vanaf oktober 2016 per thema één prentenboek behandelen volgens de routine zoals die beschreven is in mijn ontwerp. Het reeds gecreëerde draagvlak dient als basis om deze verbetering in het aanbod begrijpend luisteren te realiseren. Middels workshops zal ik mijn collega’s bekend maken met de mogelijkheden om hun handelingsrepertoire te verbeteren.

Met betrekking tot een doorgaande leerlijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen, is het van belang om te selecteren welke pijlers de basis vormen. Het is mijn aanbeveling om het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014) te gebruiken als instructiemodel met als essentieel onderdeel het hardopdenkend voordoen. Ik adviseer om het aanbieden van leesstrategieën centraal te stellen in de gehele leerlijn. Om dit te kunnen bereiken is het van wezenlijk belang dat er bij het gehele team kennis is van de achterliggende theorieën. Een studiedag omtrent dit thema is bij uitstek een gelegenheid tot kennisoverdracht en biedt tevens de kans om als team inhoud te geven aan het aanbod. Het is wenselijk om het aanbod te integreren in een leesbeleid waarin er een samenhang is tussen begrijpend en technisch leesonderwijs (zie verwerkingsopdracht LTAP1).

5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in één kleutergroep. Het is aan te bevelen om na te gaan of in de andere vijf kleutergroepen dezelfde positieve invloed gevonden kan worden.

Het is interessant om te bestuderen welke invloed een verlenging van dit onderzoek in de huidige onderzoeksgroep heeft. Daarnaast is het de moeite waard om de mogelijkheden te verkennen dit onderzoek uit te voeren op andere scholen en de resultaten te vergelijken.

Naar aanleiding van de resultaten en observaties heb concludeer ik dat het hardop denkend voordoen essentieel is gebleken bij het aanbieden van leesstrategieën. Middels deze instructievorm zijn leerlingen in staat geweest om zelfstandig gebruik te maken van de benodigde leesstrategieën. De herziene taxonomie van Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) en het GRRIM (Förrer & Van de Mortel, 2014) hebben tevens hun waarde bewezen. Het is aan te raden om te overwegen in hoeverre deze bruikbaar zijn bij andere vakgebieden. Collega's binnen en buiten mijn school kunnen profiteren van de mogelijkheden omtrent deze transfer.

5.5 Evaluatie en Reflectie

Mijn inspiratie voor dit onderzoek is afkomstig uit de module 'begrijpend lezen'. Ik vind het belangrijk dat leerlingen in staat zijn om betekenis aan een tekst en aan illustraties te kunnen ontleenen. We leven in een geletterde maatschappij waarin tekstbegrip van essentieel belang is om volwaardig deel te kunnen nemen. Daarnaast is luisteren naar een instructie het voornaamste middel om informatie van de leerkracht te verwerven. Gesprekken met mijn werkplekbegeleider, critical friends, collega's en docenten hebben mij geholpen op de focus te vinden; tekstelementen. Met deze groep mensen als klankbord ben ik mij ervan bewust geworden dat het correct benoemen van tekstelementen voor mij het startpunt is van tekstbegrip.

Om hier vervolgens een ontwerponderzoek van te maken is een keuze geweest die dicht bij mij ligt. Sinds ik in het jaar 2000 gestart ben als leerkracht, ben ik voortdurend bezig geweest met het ontwerpen van lessen en activiteiten die naar mijn mening passen bij mijn leerlingen. De basis hiervoor is meestal een methode of een les van een collega, welke ik vervolgens passend maak voor mijn groep. Het kijken naar leerlingbehoeften en het toesnijden van mijn aanbod daarop is een wezenlijk kenmerk van mijn persoon als leerkracht. Het ontwerp van deze lessencyclus sluit hier naadloos bij aan.

Naast het ontwerpen en uitvoeren van de lessencyclus voor de gehele groep, heb ik tevens uiting willen geven aan mijn ambitie om de functie van Remedial Teacher te vervullen. Hier heb ik inhoud aan gegeven door aan een klein groepje verlengde instructie te geven. Middels pre-teaching en herhaling heb ik bereikt dat ze meer zelfvertrouwen met betrekking tot de activiteiten hebben gekregen. Of dit ook daadwerkelijk heeft bijgedragen aan hun groei in vaardigheden, is helaas niet te achterhalen aangezien zij ook hebben deelgenomen aan de groepsactiviteiten.

Het begeleiden van mijn collega tijdens de uitvoering heeft een beroep gedaan op coachingkwaliteiten waar ik eerder niet met regelmaat gebruik van maakte. Het inzetten van oplossingsgerichte technieken middels schaalvragen (Le Fevere De Ten Hove, Callens, Maene, & Gheysen, 2011) heeft ertoe bijgedragen dat onze samenwerking succesvol is verlopen.

Het feit dat ik als change agent het begrijpend leesonderwijs op de kaart heb kunnen zetten is de kroon op mijn werk. Mijn presentatie voor het gehele team heeft ertoe geleid dat het belang van een gedegen aanbod duidelijk is geworden en dat zij kennis hebben gemaakt met mogelijkheden om dit aanbod in te vullen.

Dit PGO is de ultieme onderneming geweest in mijn ontwikkeling tot Master SEN. Meer dan bij andere toetsen is de combinatie tussen praktijk en theorie bepalend geweest voor mijn persoonlijke ontwikkeling. Ik ben in staat geweest keuzes vanuit theorie en vanuit moreel-ethisch oogpunt te onderbouwen en over te brengen aan mijn collega die ook een deel van de lessen heeft uitgevoerd. Deze coachende rol heeft een nieuwe dimensie toegevoegd aan mijn professionele houding welke mijn ontwikkeling tot Remedial Teacher zal sterken.

Literatuurlijst

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2014, november). Begin bij begrijpend luisteren. *HJK*, 10-13.
- Bouwman, A., Van de Mortel, K., Maas, J., & De Wit, M. (2015). *Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat*. Amersfoort: CPS, Onderwijsontwikkeling en advies.
- Broekhof, K. (2012). *Begrijpend_luisteren.pdf*. Retrieved oktober 26, 2015, from www.schoolaanzet.nl: http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Begrijpend_luisteren.pdf
- Broekhof, K. (2014). *Kwaliteitskaart Begrijpend luisteren*. Den Haag: School aan Zet.
- Carlisle, J. F., Kelcey, B., Rowan, B., & Phelps, G. (2011). Teachers' knowledge about early reading: effects on students' gains in reading achievement. *Journal of research on educational effectiveness*, 289-321.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.
- De Vries, I. (2016). *Vragenkaart _ Begrijpend luisteren voor kleuters*. Retrieved mei 4, 2016, from Begrijpend luisteren voor kleuters: http://begrijpendluisterenvoorkleuters.nl/?page_id=320
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark DE: International Reading Association.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup, *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). Newark, Del: International Reading Association.
- Expertisecentrum Nederlands. (n.d.). *Leerlijnen taal - Begrijpend luisteren*. Retrieved januari 3, 2016, from www.leerlijnentaal.nl: http://www.leerlijnentaal.nl/page/137/begrijpend-luisteren.html
- Filipiak, P. (2005). Leren lezen met leesstrategieën. *Jeugd in School En Wereld*(89), 12-15.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). *Background knowledge*. Mc Graw Hill education.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2014). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Goorhuis-Brouwer, S. M., & Schaerlaekens, A. M. (2008). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie: bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom Uitgeverij.
- Hogan, T., Sittner Bridges, M., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing Higher Level Language Skills to Improve Reading Comprehension. *Focus on Exceptional Children*, 44(3), 1-20.
- Jansen, P. (n.d.). *About which aspects of MD do we have evaluational data?* Retrieved april 14, 2016, from [ooa.nl: https://www.ooa.nl/download/?id=17715020](http://www.ooa.nl: https://www.ooa.nl/download/?id=17715020)
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling*. Assen: Van Gorcum.
- Jutten, J. (n.d.). *VIJF DISCIPLINES IN DE KLAS - VijfDisciplinesInde Klas.pdf*. Retrieved maart 20, 2016, from [natuurlijkleren: http://www.natuurlijkleren.org/upload/pdf%20bestanden/artikelen/VijfDisciplinesIndeKlas.pdf](http://www.natuurlijkleren.org: http://www.natuurlijkleren.org/upload/pdf%20bestanden/artikelen/VijfDisciplinesIndeKlas.pdf)

- Jutten, J., & Senge, P. M. (2013). *Natuurlijk leren: systeemdenken in een lerende school*. Echt: Natuurlijk Leren.
- Langberg, M., & Blockhuis, C. (2014). *Praatjes peilen*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Le Fevere De Ten Hove, M., Callens, N., Maene, W., & Gheysen, T. (2011). *Survivalkit voor leerkracht : oplossingsgericht werken op school*. Antwerpen: Garant.
- McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011, oktober). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 33-46.
- Nederlands, E. (2010). Van leerlijnen naar tussendoelen. 117. Nijmegen.
- Nienhuis. (2004). *Bas spreekt een woordje mee*. Zelhem: Nienhuis B.V.
- Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Narrative Comprehension Skills in 5-Year-Old Children: Correlational Analysis and Comprehender Profiles. *The journal of Educational Research*, 14-26.
- Schuit, H., De Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Ruud de Moor Centrum.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Perarson, P. D., Schatschneider, C., et al. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences.
- SLO. (n.d.). *Tussendoelen beginnende geletterdheid - SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*. Retrieved januari 3, 2016, from [www.slo.nl](http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00572/): <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00572/>
- Snow, C., & O'Connor, C. (2013, september 13). *Close reading and far-reaching classroom discussion: fostering a vital connection*. International Reading Association.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 53-55.
- Taylor, B. M., & Duke, N. K. (2013). In B. M. Taylor, & N. K. Duke, *Handbook of effective literacy instruction* (pp. 1-10). New York NY: The Guilford Press.
- Tilburg University. (2016). *Tilburg University - Interne consistentie - Cronbach's alpha*. Retrieved april 14, 2016, from Tilburg University (NL): <https://www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/studie/colleges/spsshelpdesk/eddesk/cronbach.htm>
- Van de Mortel, K., & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip*. Amersfoort: CPS.
- Van den Broek, P. W. (2009, november 2). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Leiden.
- Van der Leij, A. (2013). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Elsäcker, W., Van der Beek, A., Hillen, J., & Peters, S. (2012). *De Taallijn*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Van Stolk, D., & Leenders, Y. (2012, augustus 30). *P Goede leesstart Voorbereiding op Begrijpend en Technisch Lezen in groep 1 en 2*. Retrieved december 9, 2015, from www.schoolaanzet.nl:

- http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Goede_leesstart_Voorbereiding_op_Begrijpend_en_Technisch_lezen_in_groep_1_en_2.pdf
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets alle Kinderen*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006, juli). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen_def.doc-10.pdf*. Retrieved april 3, 2016, from toetswijzer.nl: <http://www.toetswijzer.nl/html/tg/10.pdf>
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PO Raad.
- Vernooy, K. (2007, Oktober). Napoleon in Leesland. *Didaktief*(8), 10-11.
- Vernooy, K. (2010). Alle leerlingen bij de les. *Zorgbreed*, 8(32), 2-8.
- Vernooy, K. (2012, december 12). Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken. Hengelo: Expertis Onderwijsadviseurs.
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2015). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Boom.
- Wentink, H., Verhoeven, L., & Van Druenen, M. (2008). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Westerman, W. E., & Van Oers, B. (2004). *Ontwikkelingspsychologische visies op jonge kinderen*. Baarn: Bekadidact.