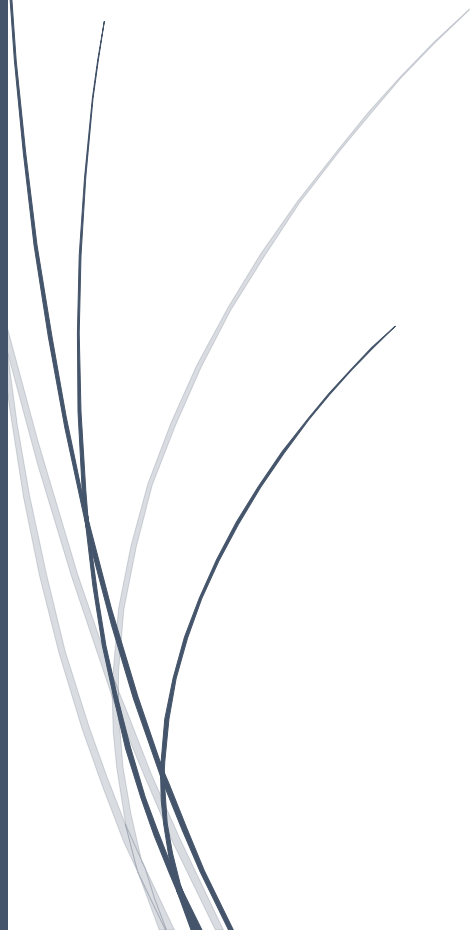


11-4-2016

Praktijkgericht onderzoek

Op welke wijze kunnen de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' geïntegreerd worden bij het vak geschiedenis?



Auteur:	Linda Mouwen
Studentnummer:	2145202
Begeleider:	Anouk Middelkoop- van Erp
Opleiding:	Master SEN Fontys OSO
Opleidingsplaats:	Tilburg

Inhoudsopgave

<i>Samenvatting</i>	4
<i>Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling</i>	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Relevantie en doel van het onderzoek	7
1.3 Eerdere onderzoeken	7
1.4 Probleemstelling en deelvragen	8
1.5 Samenvatting	8
<i>Hoofdstuk 2 Theoretisch kader</i>	9
2.1 Begrijpend lezen	9
2.2 Strategieën	11
2.2.3 De methode 'Leeslink'	11
2.2.4 Begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten'	12
2.3 Leerkrachtvaardigheden bij het begrijpend lezen	13
2.3.1 'Strategieles'	14
2.4 Samenvatting	14
<i>Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie</i>	16
3.1 Onderzoeksvorm	16
3.2 De interventies	16
3.3 Deelnemers aan het onderzoek	17
3.4 Wijze van data verzamelen	18
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	19
3.6 Ethische aspecten	20
3.7 Samenvatting	20
<i>Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten</i>	21
4.1 De interventieperiode	21
4.2 Deelvraag 1 Hoe verloopt het integreren van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis?	21
4.2.1 Observatielijst	21
4.2.2 Schriftelijke samenvatting observaties	24
4.2.3 Het logboek	25

4.3 Deelvraag 2 Hoe ervaren de leerlingen het integreren van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis?	27
4.3.1 De vragenlijst	27
4.3.2 Het interview	30
4.4 Samenvatting	32
<i>Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie</i>	33
5.1 Beantwoording van de deelvragen	33
5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag	36
5.3 Discussie en reflectie	36
5.4 Aanbevelingen	37
5.5 Samenvatting	38
<i>Literatuurlijst</i>	39
<i>Bijlagen</i>	41
1. Verwerkingsopdracht	41
2. Inspectiekaart en toets 'Leeslink'	45
3. De observatielijst	46
4. Het logboek	49
5. De vragenlijst	50
6. Het interviewschema	54
7. Feedbackformulieren presentatie onderzoek	55

Samenvatting

Dit praktijkgericht actieonderzoek richt zich op de wijze waarop de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' geïntegreerd kunnen worden bij het vak geschiedenis. De aanleiding hiervoor zijn de lage opbrengsten van het begrijpend leesonderwijs op school X en de handelingsverlegenheid van de leerkracht om een transfer naar andere vakken te realiseren. Dit terwijl een transfer van de begrijpend leesstrategieën van essentieel belang is (Van den Heuvel, 2015). Begrijpend kunnen lezen is een onmisbare vaardigheid voor de schoolloopbaan van leerlingen en om vervolgens te kunnen participeren in de hedendaagse samenleving (Vernooy, 2007).

In dit praktijkgericht onderzoek zie ik als leerkracht een kans om de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis te integreren. Gedurende de interventie zijn er in groep 8 zes lessen voorbereid en uitgevoerd volgens de 'lesbeschrijving strategieles' van Förrer en Van de Mortel (2011). Modeling en het GRIMM-model (Pearson en Gallagher, 1983) zijn een onderdeel van deze lesbeschrijving, waarbij de begrijpend leesstrategieën geïsoleerd aangeboden zijn. Daarnaast is er in deze lesbeschrijving aandacht voor woordenschat en kennis, wat volgens Vernooy (2007), Ahlers (2009) en Förrer en Van de Mortel (2013) belangrijke componenten zijn bij het begrijpend lezen.

Dit praktijkgericht onderzoek laat zien dat modeling en het uitvoeren van het GRIMM-model een vaardigheid is waarin een leerkracht zich gedurende een periode ontwikkelt. De meeste leerlingen vinden de interventies een meerwaarde hebben en geven aan het begrijpend leesonderwijs op deze wijze aantrekkelijker te vinden. Echter zijn er in dit onderzoek ook verbeterpunten naar voren gekomen. Een opvallend verbeterpunt is dat het geïsoleerd aanbieden van begrijpend leesstrategieën leerlingen kan beperken en belemmeren bij het begrijpen van de geschiedenisles. Een begrijpend leesstrategie is namelijk niet altijd en overal nodig of een andere begrijpend leesstrategie is soms meer gewenst. De verbeterpunten worden een aanleiding voor het starten van een vervolgonderzoek, zodat de transfer van de begrijpend leesstrategieën verder geoptimaliseerd kan worden.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding van dit onderzoek beschreven. Dit leidt uiteindelijk tot een probleemstelling met de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen.

1.1 Aanleiding

Mijn naam is Linda Mouwen en ik ben sinds 2013 werkzaam op de school (school X) waar dit praktijkgericht actieonderzoek uitgevoerd wordt. Als leerkracht basisonderwijs bemerk ik dat een goede leesvaardigheid essentieel is om optimaal van het onderwijsaanbod te kunnen profiteren. Voor het merendeel van de vakken geldt dat leerlingen zich voornamelijk ontwikkelen door te lezen. Dit is daarom de belangrijkste bron van kennisopbouw (Johnson, 1982, Marzano 2004, Fisher & Ivey, 2006). Op het voortgezet onderwijs zal dit alsmaar toenemen en wordt een grote mate van zelfstandigheid op het gebied van zelfstudie verwacht. Vernooy (2007) benadrukt dat leerlingen zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid niet in staat zijn hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten. Zij worden hiermee dus begrensd in hun maatschappelijke mogelijkheden.

Uit de inspectiekaart (Parnassys, 2015) kan geconcludeerd worden dat school X bij het vakgebied begrijpend lezen onder de inspectienorm scoort (zie bijlage 2). Bovenstaande resultaten en theoretische inzichten creëren bij mij als professional een betrokkenheid en motivatie om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren. Het vergroten van de kansen voor leerlingen is namelijk mijn missie.

School X hanteert sinds 2011 de begrijpend leesmethode 'Leeslink' (Malmberg, 2015) om leerlingen expliciet begrijpend leesstrategieën aan te leren. Uit onderzoek blijkt dat begrijpend leesstrategieën de tekst helpen te begrijpen (Duke & Pearson, 2002). Strategieën houden het denken tijdens het lezen op gang. Het is belangrijk dat leerlingen leren hoe ze deze strategieën kunnen inzetten.

Ondanks dat de leerlingen voldoende scoren op de methode gebonden toetsen van 'Leeslink', laat de inspectiekaart zien dat er geen vooruitgang zichtbaar is op het gebied van begrijpend lezen. Uit gesprekken met leerlingen komt het volgende naar voren: *"Ik gebruik sommige leesstrategieën niet, omdat ik ze niet begrijp."* De leerlingen kunnen de begrijpend leesstrategieën dus niet zelfstandig toepassen. De leerlingen geven aan vooral de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' lastig te vinden. Dit is eveneens zichtbaar in de toetsen van 'Leeslink' (zie bijlage 2).

De methode biedt één strategie per week aan. In een periode van 9 weken is elke begrijpend leesstrategie één keer aangeboden. Bij uitval biedt de methode een remediëringsblad aan

om de strategie nogmaals te oefenen. Echter bemerk ik op deze wijze geen vooruitgang bij de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten'. Als leerkracht vind ik de frequentie van het aanbieden en het oefenen van een begrijpend leesstrategie laag. Eveneens ben ik me ervan bewust geworden dat het toepassen van een begrijpend leesstrategie buiten de methode 'Leeslink' lastig is voor de leerlingen van groep 8. Aangezien een goede begrijpend leesvaardigheid essentieel is voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen, wil ik de frequentie van het aanbieden verhogen en het toepassen van de begrijpend leesstrategieën oefenen buiten de methode 'Leeslink'.

Methode gebonden toetsen zijn formatief van aard. Het doel van formatief toetsen is dat de leerkracht het leerproces waar nodig bijstuurt (Van de Mortel & Förrer, 2013). In dit geval gebeurt dit niet, want ik houd me vast aan de methode uit handelingsverlegenheid. Volgens Stoeldraijer & Förrer (2008) is dit teleurstellend. Als leerkrachten de transfer niet kunnen maken, zullen de leerlingen dit ook niet kunnen. Het leerproces kan hierdoor niet bijgestuurd worden. Op deze wijze wordt er aan het doel van de methode voorbijgegaan: de leerlingen kunnen de begrijpend leesstrategieën niet inzetten.

Een goede technische leesvaardigheid en een goede woordenschat zijn volgens Vernooy (2007) belangrijke factoren bij het begrijpend lezen. Mijn ervaring sluit hierbij aan. Het vooraf gezamenlijk voorbereiden van zaakvak teksten met de zwakke lezers en het toepassen van de Viertakt (Van der Nulft, Verhallen, & Stoeldraijer, 2009) bij lastige begrippen, hebben het leesbegrip bij de leerlingen verhoogd: *"Het maken van de opdrachten in het werkboek is nu makkelijker."* Aan deze twee factoren wordt door mij structureel aandacht besteed bij het lezen.

Tijdens de opleiding Master Special Education Needs heeft Van den Heuvel (2015) bij mij het inzicht gecreëerd dat de teksten uit de zaakvakken ook volop kansen bieden om het toepassen van begrijpend leesstrategieën te oefenen. De zaakvak geschiedenis wordt gegeven op de dag dat ik werkzaam ben. Hierdoor zie ik de mogelijkheid om de frequentie van het aanbieden van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' te verhogen en het toepassen buiten de methode 'Leeslink' te oefenen.

Gezien mijn handelingsverlegenheid wil ik mijn praktijkgericht onderzoek richten op de wijze waarop de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' geoefend kunnen worden bij het vak geschiedenis.

1.2 Relevantie en doel van het onderzoek

In het voortgezet onderwijs wordt er een zelfstandige houding van leerlingen verwacht bij het studeren. Er worden dan ook hoge eisen gesteld aan de leesvaardigheid van leerlingen. De moeilijkheidsgraad en de hoeveelheid aan teksten zal toenemen. Het team van school X streeft er daarom naar om de leerlingen met een voldoende leesvaardigheid de school te laten verlaten. Volgens Duke en Pearson (2002) helpen begrijpend leesstrategieën de lezer om een tekst te begrijpen. In de inleiding werd duidelijk dat de leerlingen van groep 8 met name uitvallen op de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten'. Als leerkracht beseft ik dat met name deze laatste begrijpend leesstrategie van essentieel belang is om zelfstandig te kunnen studeren in het voortgezet onderwijs en hoger. Als leerkracht van groep 8 wil ik extra aandacht besteden aan de leesstrategieën waarop ze uitvallen. De aangeleerde kennis over deze begrijpend leesstrategieën beklijft namelijk niet. Volgens de methode Tekstverwerken (Wolters-Noordhoff, 2006) beklijven leesstrategieën nauwelijks als je deze als leerkracht niet laat toepassen bij andere vakken. Als leerkracht van groep 8 wil ik leren hoe ik de transfer van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' kan maken naar het vak geschiedenis. Op deze wijze hoop ik te leren op welke wijze ik het leerproces bij kan sturen, zodat de leerlingen de begrijpend leesstrategieën kunnen inzetten.

1.3 Eerdere onderzoeken

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de rol van strategieën bij het begrijpend lezen. Volgens Förrer en Van de Mortel (2010) kan hieruit geconcludeerd worden dat het aanleren van leesstrategieën belangrijk is. Het gebruik van leesstrategieën helpt de lezer de teksten te begrijpen (Förrer en Van de Mortel, 2010; Duke en Pearson, 2002). Echter delen Förrer en Van de Mortel (2010) mede dat er een evidentie bestaat voor een aantal strategieën en dat deze strategieën pas toegepast kunnen worden als leerlingen vlot technisch kunnen lezen en over een goede woordenschat beschikken.

Zowel Vernooy (2007), Filipiak (2011) als Förrer en Van de Mortel (2010) geven aan dat modeling een belangrijke methodiek is om leerlingen succesvol begrijpend leesstrategieën aan te leren. De leerkracht fungeert hier als voorbeeld. De leerlingen zien door deze expliciete instructie hoe een professional de begrijpend leesstrategie inzet. Het is de bedoeling dat deze leerlingen deze aanpak overnemen. Omdat modeling een component is van effectief begrijpend leesonderwijs (Förrer en Van de Mortel, 2010), zal het een belangrijke interventie zijn tijdens dit onderzoek.

1.4 Probleemstelling en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan ik de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' integreren bij het vak geschiedenis?

Deelvragen:

1. Hoe verloopt het geïntegreerd aanbieden van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis?
2. Hoe ervaren de leerlingen uit groep 8 het geïntegreerd aanbieden van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis?

Kernbegrippen:

Begrijpend lezen, begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' en leerkrachtvaardigheden

1.5 Samenvatting

Het is belangrijk dat leerlingen zelfstandige begrijpende lezers worden. Begrijpend leesstrategieën kunnen de leerlingen helpen om teksten te begrijpen. Met dit onderzoek wil ik als leerkracht onderzoeken hoe het oefenen van onvoldoende beheerste begrijpend leesstrategieën (Visualiseren en Samenvatten) geïntegreerd kan worden bij het vak geschiedenis. Op deze wijze hoop ik dat de leerlingen van groep 8 de begrijpend leesstrategieën kunnen inzetten.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt er literatuurstudie gedaan naar de kernbegrippen horend bij dit praktijkgericht onderzoek. Op deze wijze worden ook de interventiemogelijkheden voor het integreren van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis bekeken.

2.1 Begrijpend lezen

Bij begrijpend lezen staat het nadenken over teksten centraal (Van de Mortel & Förrer, 2013). De lezer is voortdurend in interactie met de tekst en geeft daarin betekenis aan woorden, zinnen en de tekst als geheel (School aan Zet, 2012). Begrijpend lezen is een essentiële vaardigheid voor schoolsucces. Bij de verschillende vakgebieden wordt namelijk een groot beroep gedaan op de leesvaardigheid van leerlingen.

Begrijpend lezen kent twee pijlers (Van de Mortel & Förrer, 2013). Beide pijlers behoeven aandacht. Gezamenlijk zorgen zij ervoor dat leerlingen zelfstandige lezers kunnen worden (zie figuur 2.1).



Figuur 2.1 De pijlers van lezen met begrip (Förrer en Van de Mortel, 2013)

Volgens Vernooy (2007) zijn het vlot technisch kunnen lezen en woordenschat de belangrijkste componenten bij het begrijpend lezen. Hij hanteert daarvoor de volgende formule:

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

Hij wil hiermee aangeven dat begrijpend leesstrategieën pas ondersteuning bieden als de woordenschat en het technisch lezen voldoende ontwikkeld zijn.

Ahlers (2009) benoemt echter zeven factoren die van invloed zijn bij het begrijpend lezen (zie figuur 2.2). Volgens haar hebben alle leerlingen deze voorwaarden nodig om tot goed begrijpend lezen te kunnen komen.

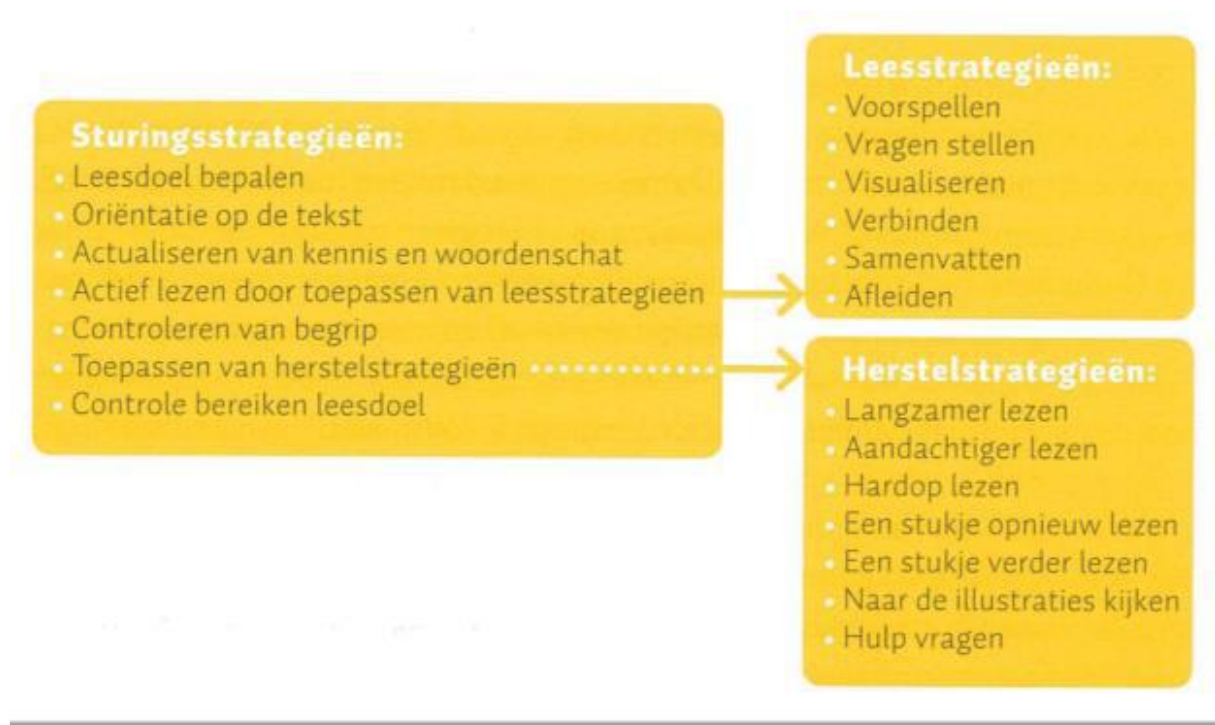


Figuur 2.2 Factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen (Ahlers, 2009)

In bovenstaande verschillende visies zijn overeenkomsten zichtbaar. Het vlot technisch lezen, een goede woordenschat, kennis van de wereld en begrijpend leesstrategieën komen naar voren als belangrijke componenten bij het begrijpend lezen. Begrijpend lezen is dus meer dan het oefenen van de begrijpend leesstrategieën in de methode.

2.2 Strategieën

Leesstrategieën zijn hulpmiddelen die het denken tijdens het lezen op gang houden (Van de Mortel & Förrer, 2013). Volgens Duke en Pearson (2002) blijkt uit onderzoek dat leesstrategieën het begrip van de tekst vergroten. Aarnoutse & Verhoeven (2003) laten zien dat de begrijpend leesstrategie een onderdeel is van de procedure die de lezer bewust gebruikt om informatie te kunnen verwerken en begrijpen. Van de Mortel en Förrer (2011) onderscheiden daarom de drie verschillende strategieën voor het begrijpend lezen (zie figuur 2.3)



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

2.2.3 De methode 'Leeslink'

In figuur 2.3 wordt duidelijk dat er vanuit de sturingsstrategieën gebruik gemaakt wordt van de begrijpend leesstrategieën en herstelstrategieën. De methode 'Leeslink' (Malmberg, 2015) hanteert echter andere, en volgens hen evidence-based, leesstrategieën. Deze zijn zichtbaar in figuur 2.4.

Begrijpend leesstrategieën 'Leeslink'	
Leesdoel bepalen	Vragen stellen
Voorspellen	Visualiseren
Voorkennis ophalen	Samenvatten.
Herstellen	

Figuur 2.4: De 7 evidence-based begrijpend leesstrategieën van 'Leeslink' (Malmberg, 2015)

De sturingsstrategie 'leesdoel bepalen' en de term 'herstellen' worden door de methode 'Leeslink', in tegenstelling tot Förrer en Van der Mortel (2011), als begrijpend leesstrategie gehanteerd. De in figuur 2.3 geformuleerde begrijpend leesstrategieën 'verbinden' en 'afleiden' worden in de methode 'Leeslink' weggelaten. Toch laat 'Leeslink' de leesstrategie 'verbinden' terugkomen bij de leesstrategie 'voorkennis ophalen' en de leesstrategie 'afleiden' komt terug bij de leesstrategie 'visualiseren'. De methode 'Leeslink' heeft bovenstaande procedure daarmee compacter gemaakt. Vernooy (2007) onderschrijft het belang van een beperkt aantal strategieën. Volgens Wilhelm (2008) is het van belang dat leerlingen ervaren dat leesstrategieën hen helpen. Volgens Förrer en Van de Mortel (2011 en 2013) is het daarom van belang te formuleren wat de inhoud van de tekst is en hoe een begrijpend leesstrategie hierbij kan ondersteunen.

Volgens Förrer en Van de Mortel (2011) is stap 1 de begrijpend leesstrategie oefenen in de methode. Stap 2 is het geïsoleerd oefenen van de begrijpend leesstrategie in een andere tekst dan die van de methode. Stap 3 is het gecombineerd gebruiken van de verschillende begrijpend leesstrategieën. Dit praktijkgericht onderzoek zal zich gaan richten op stap 2; het afzonderlijk oefenen van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' in een andere tekst. Er is kennis van deze begrijpend leesstrategieën nodig om ze te kunnen integreren bij het vak geschiedenis. De desbetreffende begrijpend leesstrategieën worden daarom in onderstaand stuk afzonderlijk behandeld.

2.2.4 Begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten'

Visualiseren

Bij het visualiseren worden mentale beelden en zintuigelijke gewaarwordingen opgeroepen door de lezer (Van de Ven, 2009). Tijdens het lezen worden er bijvoorbeeld plaatjes en filmpjes in het hoofd gevormd (Wilhelm, 2008). Volgens Van de Ven (2009) gaat dit verder. De lezer gebruikt namelijk alle zintuigen om zich de tekst voor te stellen. Dus ook geluid, geur, smaak, tast en emotionele gevoelens. Deze leesstrategie zorgt er daarom ook voor dat de lezer betrokken blijft bij de tekst (Harvey & Goudvis, 2007).

Echter geven Förrer en Van de Mortel (2011) een belangrijke boodschap mee. Het is moeilijk om je iets voor te stellen als je er geen kennis van hebt. Een leerkracht zal dit moeten ondervangen door vooraf informatie te geven over het onderwerp in de vorm van beelden.

De methode 'Leeslink' (Malmberg, 2015) hanteert bij de begrijpend leesstrategie 'visualiseren' een onderdeel dat volgens Förrer en Van de Mortel (2011) hoort bij de begrijpend leesstrategie 'Afleiden', namelijk: verwijswwoorden. Leerlingen leren tijdens het 'visualiseren' de opbouw van de tekst herkennen aan de hand van signaalwoorden, zoals:

probleem en oplossing, doel en middel, overeenkomsten en verschillen en oorzaak en gevolg.

Samenvatten

Bij het samenvatten zoekt de lezer naar de hoofdgedachte en de belangrijke informatie uit de tekst (Förrer en Van de Mortel, 2011). Het onthouden en kunnen reproduceren van teksten kan een doel zijn van samenvatten. In het kader van dit onderzoek past dit doel bij de teksten van de geschiedenisles. De leerlingen krijgen aan het eind namelijk een toets over het hoofdstuk. Met deze insteek zal deze leesstrategie daarom ingezet worden.

Filipiak (2011) is van mening dat samenvatten geen begrijpend leesstrategie is. Volgens hem pas je dit enkel na het lezen toe. In tegenstelling tot Filipiak is het volgens Förrer en Van de Mortel (2011) van belang dat de lezer ook tijdens het samenvatten informatie selecteert. Na het lezen kan de schrijver beslissen welke informatie vastgehouden dient te worden en welke losgelaten kan worden.

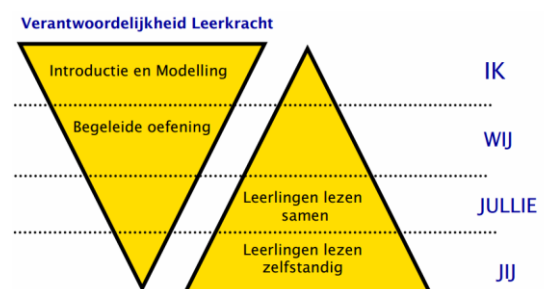
De methode 'Leeslink' (Malmberg, 2015) laat de leerlingen oefenen met de begrijpend leesstrategie 'samenvatten' doordat leerlingen de verschillende doelen van het samenvatten leren kennen. Daarnaast oefenen ze met het vinden van kernwoorden, kernzinnen en de hoofdgedachte van de schrijver. Ze leren hierbij onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken. De methode leert de leerlingen dat kernzinnen regelmatig te vinden zijn in de eerste en laatste zin. Ook leren ze hoe ze teksten samenvattend kunnen weergeven in een schema's.

2.3 Leerkrachtvaardigheden bij het begrijpend lezen

Volgens Förrer en Van de Mortel (2011) is het zien en aangrijpen van kansen om begrijpend leesstrategieën te oefenen bij andere teksten de meest cruciale vaardigheid die een leerkracht moet bezitten. Zowel Vernooy (2011), Filipiak (2011) als Förrer en Van de Mortel (2010) geven aan dat modeling van belang is bij het aanleren van begrijpend leesstrategieën. Bij modeling maakt de leerkracht zijn gedachten tijdens het lezen expliciet. Door dit voorbeeldgedrag leren leerlingen hoe ze over een tekst kunnen denken en hoe zij de tekst kunnen begrijpen. In onderstaand stuk wordt de methode modeling expliciet gemaakt met behulp van het GRIMM-model (Gradual Release of Responsibility Instruction).

2.3.1 'strategieles'

Förrer en Van de Mortel (2011) en (2013) brengen het GRIMM-model van Pearson en Gallagher (1983) onder de aandacht (zie figuur 2.7). Dit is een variant van het directe instructiemodel. De cognitieve verantwoordelijkheid verschuift hier geleidelijk van de leerkracht naar de leerling, die in samenwerking met andere leerlingen het geleerde toepast. Förrer en Van de Mortel (2011) hebben een 'lesbeschrijving strategieles' uiteengezet waarmee begripend leesstrategieën effectief geoefend kunnen worden in teksten. Dit begint met een gezamenlijke start waarbij het lesdoel en leesdoel centraal staan. Vervolgens vindt de instructiefase plaats, waarin de tekst helemaal gelezen wordt en aandacht bestaat voor woordenschat en (achtergrond)kennis. Daarna vinden er twee momenten van begeleide inoefening plaats, waarbij de verantwoordelijkheid langzaam naar de leerlingen verschuift. Uiteindelijk gaan de leerlingen zelf of in duo's oefenen met de begripend leesstrategie die centraal staat. De les wordt aan het eind gezamenlijk afgerond, waarin de les geëvalueerd en besproken wordt.



Figuur 2.7 GRIMM (Förrer en Van de Mortel, 2011)

Aandachtspunten

Förrer en Van de Mortel (2011) geven adviezen bij het hanteren van de methode modeling. Het is volgens hen van belang de tekst voor te bereiden. Op deze wijze kan de leerkracht plaatsen zoeken waarbij het nodig is om de leesstrategie hardop denkend voor te doen. Het is daarnaast van belang om achtergrondkennis en woordenschat tijdens het hardop denken aan orde te laten komen. Het is voor vele leerkrachten een valkuil om vragen te stellen in plaats van hardop denken. Afsluitend delen ze mede dat modeling een vaardigheid is die veel geoefend moet worden om het onder de knie te krijgen.

2.4 Samenvatting

In dit theoretisch kader komt het belang van het aanleren van begripend leesstrategieën naar voren. De methode 'Leeslink' is kritisch vergeleken met de literatuur, waardoor ik als professional meer inzicht in de opbouw en keuzes van de methode 'Leeslink' heb gekregen. De begripend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' zijn uitgewerkt, zodat duidelijk wordt hoe deze tijdens de teksten van de geschiedenisles gebruikt kunnen worden. Echter is het van belang dat de leerkracht rekening houdt met de kanttekeningen bij het werken met begripend leesstrategieën. Begripend leesstrategieën zijn namelijk een hulpmiddel en werken pas als er aan een aantal voorwaarden is voldaan. In dit praktijkgericht

actieonderzoek zal dit gerealiseerd worden door gebruik te maken van de 'lesbeschrijving strategieles' van Förrer en Van de Mortel (2011), waarin het GRIMM-model een belangrijke plaats heeft.

Met dit praktijkgericht onderzoek wil ik nagaan of bovenstaande punten bijdragen aan het effectief integreren van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis. Het uiteindelijke doel is dat leerlingen deze begrijpend leesstrategieën kunnen inzetten.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Dit praktijkgericht onderzoek richt zich op de wijze waarop de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' geïntegreerd kunnen worden bij het vak geschiedenis. In dit hoofdstuk wordt de opzet van dit onderzoek en de wijze van dataverzameling uiteengezet en verantwoord.

3.1 Onderzoeksvorm

Als professional wil ik mijn beroepspraktijk verbeteren en vernieuwen. Om deze reden wordt er gedurende dit onderzoek een alternatieve wijze van instructie en verwerking uitgetoetst om leerlingen de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' aan te leren. Een praktijkgericht onderzoek met deze insteek wordt een actieonderzoek genoemd (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Middels een presentatie aan het team zal ik de uitkomsten van dit onderzoek als change-agent bewust inzetten om verbetering en vernieuwing op schoolniveau te bewerkstelligen.

In dit onderzoek ben ik als leerkracht actief betrokken. Als leerkracht heb ik kritisch gekeken naar de huidige begrijpend leeslessen met als doel een geschikte verandering te kunnen bewerkstelligen. Het kritisch analyseren en reflecteren zijn belangrijk om mijn professionaliteit op dit vlak te kunnen verbeteren. Het onderzoekparadigma kritisch-emancipatorisch past daarom bij dit onderzoek (De Lange et al., 2011).

3.2 De interventies

Dit praktijkgericht onderzoek vindt plaats in groep 8 op basisschool X. Gedurende dit onderzoek zullen 24 leerlingen geschiedenislessen volgen waarbij de begrijpend leesstrategieën 'Visualiseren' of 'Samenvatten' geïntegreerd zijn. Één geschiedenis hoofdstuk bestaat uit zes lessen. Om deze reden is er gekozen voor een interventieperiode van zes lessen. Deze lessen zullen twee keer per week gegeven worden, waardoor het drie weken in beslag neemt. In deze interventieperiode worden de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' afzonderlijk tijdens het vak geschiedenis geoefend. Het is een streven om beide begrijpend leesstrategieën even vaak te laten passeren, maar de tekstsoort zal leidend zijn voor het kunnen integreren van de begrijpend leesstrategie.

De geschiedenislessen worden voorbereid middels de lesbeschrijving 'strategieles' (Förre en Van de Mortel, 2011) en de begrijpend leesmethode 'Leeslink' (Malmberg, 2015). De lesbeschrijving 'strategieles' spitst zich toe op het afzonderlijk oefenen van een begrijpend leesstrategie bij zaakvakken. Het richt zich op belangrijke zaken voor het geven van een effectieve begrijpend leesles. Er wordt aandacht besteed aan de (achtergrond)kennis en woordenschat van leerlingen. Bij het ophalen van de achtergrondkennis wordt de transfer

met de begrijpend leesmethode 'Leeslink' zichtbaar. Op deze wijze leren de leerlingen de begrijpend leesstrategie te gebruiken zoals de methode het aanbiedt. De lesbeschrijving 'strategieles' is tevens gebaseerd op het GRIMM-model (Förrer & Van de Mortel, 2011), waardoor de cognitieve verantwoordelijkheid langzaam naar de leerlingen verschuift.

Aan de 'lesbeschrijving strategieles' zijn enkele punten toegevoegd. De leerlingen mogen tijdens de les namelijk gebruikmaken van een gelamineerd begrijpend leesstrategiekaart. Deze kaart is gekopieerd uit een map die bij de methode 'Leeslink' hoort. Op deze kaart staat informatie die de leerling helpt de begrijpend leesstrategie toe te passen. Op deze wijze wordt de integratie van de begrijpend leesmethode naar het vak geschiedenis zichtbaar. Daarnaast is het volgens Harvey & Goudvis (2007) en Filipiak (2006) functioneel om met gekopieerde teksten te werken. Op deze wijze kunnen leerlingen hun gedachtegang zichtbaar maken en samenvattingen of visuele beelden van de tekst maken. Het gebruik van de gelamineerde leesstrategiekaart en de gekopieerde teksten met markeerstiften en post-its zijn daarom een onderdeel van de lesbeschrijving geworden.

De leerlingen krijgen normaliter na elk afgerond hoofdstuk een samenvatting mee naar huis om te leren voor de toets geschiedenis. Nu vormen de gekopieerde teksten met eigen aantekeningen een boekje die de leerlingen zich eigen kunnen maken. Het toepassen van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' wordt hierdoor functioneel. De leerlingen zullen ervaren hoe de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' hen kunnen helpen bij het beter begrijpen en reproduceren van de inhoud.

Hoewel de methode 'Leeslink' het doel stelt de begrijpend leesstrategie te oefenen, leren de leerlingen tijdens deze les hoe de begrijpend leesstrategie hen kan helpen de tekst te begrijpen. Deze lessen liggen daarom in de zone van de naaste ontwikkeling (Stevens, 1997).

3.3. Deelnemers aan het onderzoek

De interventies zullen in groepsverband plaatsvinden. Op deze wijze kunnen alle leerlingen van groep 8 profiteren van de extra oefenmomenten. Tijdens dit onderzoek wordt er in de eerste instantie data verzameld bij alle leerlingen van de groep. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van een focusgroep (De Lange et al., 2011) voor het verkrijgen van diepgaandere informatie. School X werkt met drie niveaugroepen binnen een groepsplan. Voor een goede afspiegeling van de populatie, kies ik als onderzoeker twee leerlingen uit iedere niveaugroep (Harinck, 2010). De verkregen informatie vanuit deze zes leerlingen zal hierdoor objectiever zijn.

Naast de leerlingen zal ik als onderzoekende leerkracht een belangrijke bron van informatie vormen. De lessen worden namelijk door mij voorbereid en uitgevoerd. De Intern

Begeleider/SVIB-begeleider op school X zal de les driemaal komen observeren met gerichte observatiepunten, zodat de lessen ook vanuit een ander perspectief worden bekeken. Dit zorgt voor triangulatie en zal mij ondersteunen bij het reflecteren.

3.4 Wijze van data verzamelen

Dit praktijkgericht onderzoek richt zich op de wijze waarop de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' geïntegreerd kunnen worden bij het vak geschiedenis. Gedurende dit onderzoek zullen er geschiedenislessen gegeven worden waarbij deze begrijpend leesstrategieën geïntegreerd zijn.

Als leerkracht en onderzoeker heb ik de taak de geschiedenislessen voor te bereiden en uit te voeren. Om de begrijpend leesstrategie effectief te integreren tijdens de geschiedenislessen, dient de les aan de eisen 'lesbeschrijving strategieles' van Förrer en Van de Mortel (2011) te voldoen. In paragraaf 3.2 is beschreven welke punten aan deze lesbeschrijving zijn toegevoegd. Deze eisen zijn opgenomen in een observatielijst (zie bijlage 3). Het is van belang dat de lessen middels deze observatielijst geobserveerd worden. Op deze wijze kan mijn leerkracht handelen geanalyseerd en bijgestuurd worden. De Intern Begeleider en tevens SVIB-begeleider, zal daarom driemaal een les komen observeren. Dit betreft de eerste, derde en laatste les.

Daarnaast houd ik als leerkracht een logboek bij (zie bijlage 4) waarin ik reflecteer op het voorbereiden en uitvoeren van de geschiedenislessen. Volgens Smaling (2008) is reflecteren van belang om de efficiëntie en effectiviteit van het handelen te verbeteren. Voor voldoende diepgang tijdens het reflecteren hanteer ik de vijf dimensies van reflectie die Klabbers & Boosten (2013) onderscheiden.

Volgens De Lange et al. (2011) is een logboek waardevol, omdat er betekenisvolle momenten gedocumenteerd worden. Bij het reflecteren op de uitvoering zal ik als leerkracht de punten uit de observatielijst (Förrer en Van de Mortel, 2011) als leidraad nemen. Dit zorgt voor congruentie en structuur. Op deze wijze wordt er zowel vanuit mijn perspectief als die van de Intern Begeleider gekeken naar mijn leerkracht handelen volgens de eisen 'lesbeschrijving strategieles'. Hierdoor wordt de verkregen data meer valide en betrouwbaar (De Lange et al., 2011).

Verkregen data uit het logboek alsmede de ingevulde observatielijst van de intern begeleider zullen geanalyseerd en met elkaar vergeleken worden. Op deze wijze wordt het verloop van het geïntegreerd aanbieden van de begrijpend leesstrategieën bij het vak geschiedenis zichtbaar. Hiermee hoop ik de volgende deelvraag te kunnen beantwoorden:

“Hoe verloopt het geïntegreerd aanbieden van de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ bij het vak geschiedenis?”

In dit onderzoek zijn ook de leerlingen waardevolle informatiebronnen. Zij zijn immers nauw betrokken bij de lessen. Om deze reden wil ik ook een antwoord krijgen op de volgende deelvraag:

“Hoe ervaren de leerlingen uit groep 8 het geïntegreerd aanbieden van de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ bij het vak geschiedenis?”

Om deze deelvraag te beantwoorden, wordt een vragenlijst afgenomen bij alle leerlingen van groep 8 (zie bijlage 5). Deze zeven vragen hebben allen betrekking op de genomen interventies, waardoor ik inzicht krijg in de ervaringen van de leerlingen. In deze vragenlijst beantwoorden de leerlingen zeven gesloten vragen, waarbij na elke vraag om een toelichting wordt gevraagd. Door de gesloten vragen krijgen de antwoorden volgens De Lange et al. (2011) een meetbaar karakter. De openvraag geeft mij daarnaast meer informatie over het gegeven antwoord. De vragenlijst voorziet mij van antwoorden met betrekking tot de zinvolheid, het ervaren van prettig/onprettig en het geleerde van de interventies.

Na het analyseren van de gegeven antwoorden wordt er met een focusgroep, bestaande uit zes leerlingen, een semi-gestructureerd interview afgenomen. Een semi-gestructureerd interview heeft een onderwerp en een aantal hoofdvragen die tenminste aan orde moeten komen (Harinck, 2010). In bijlage 6 wordt het interviewschema weergegeven met de onderwerpen die ik als onderzoeker behandel. Middels een interview met de focusgroep kan er dieper ingegaan worden op de gegeven antwoorden van de vragenlijst, waardoor bovenstaande deelvraag nauwkeurig beantwoord kan worden. Bij het begeleiden van een focusgroep is een tweede persoon noodzakelijk (Den Otter, 2015). De Intern Begeleider zal daarom tijdens het interview de tijd bewaken en opnames maken.

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

Als onderzoeker streef ik naar valide en betrouwbare uitkomsten van dit onderzoek. Een instrument is valide als het iets meet wat we daadwerkelijk willen weten (Harinck, 2009). Betrouwbaarheid verwijst naar de stabiliteit van een instrument (Harinck, 2009). Dit wil zeggen dat het meetinstrument steeds dezelfde resultaten geeft onder dezelfde condities. Bij het opstellen van het observatieschema, het logboek, de vragenlijst en het interview vormden validiteit en betrouwbaarheid het uitgangspunt. Mijn onderzoeksbegeleider, critical-friends en Intern Begeleider hebben dit proces samen met mij kritisch bewaakt.

Als onderzoeker heb ik rekening gehouden met triangulatie door meerdere personen en meetinstrumenten in te zetten op eenzelfde onderzoeksvraag. Op deze wijze wordt de data vanuit verschillende invalshoeken geanalyseerd, waardoor de meting nauwkeuriger wordt (De Lange et al., 2011). De zes leerlingen uit de focusgroep zijn door mij als onderzoeker bewust geselecteerd uit verschillende niveaugroepen. Hierdoor zijn deze leerlingen een goede afspiegeling van de populatie. Hiermee hoop ik mezelf en het team van school X van belangrijke inzichten te kunnen voorzien.

3.6 Ethische aspecten

Volgens De Lange et al. (2011) is het belangrijk om in een onderzoek aandacht te hebben voor ethiek. Tijdens een onderzoek wordt er namelijk samengewerkt. Dit onderzoek heeft rekening gehouden met verschillende ethische aspecten. Alle deelnemers aan dit onderzoek zijn vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Zij zijn ook geïnformeerd over wat het onderzoek in hun voordeel zal opleveren. Op deze wijze krijgen de deelnemers iets terug voor de tijd, de inspanningen en het zich kwetsbaar opstellen voor dit onderzoek. Naast de deelnemers zijn ook de ouders van de leerlingen en het gehele schoolteam op de hoogte gesteld. Naar verwachting zal ook het schoolteam profijt hebben van de resultaten van dit onderzoek. Mijn opgedane kennis en aanbevelingen zullen daarom met hen gedeeld worden middels een presentatie.

Als onderzoeker zal ik de verkregen data vertrouwelijk en zorgvuldig analyseren en verwerken.

3.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk is de opzet van dit onderzoek en de wijze van data verzamelen beschreven. Door middel van een observatieschema, logboek, vragenlijst en interview wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Daarnaast is beschreven hoe ik als onderzoeker rekening houdt met ethische aspecten, betrouwbaarheid en validiteit binnen dit onderzoek.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

Het doel van dit praktijkgericht onderzoek is het krijgen van een antwoord op de vraag op welke wijze de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ geïntegreerd kunnen worden bij het vak geschiedenis. In dit hoofdstuk wordt de verkregen data van de onderzoeksinstrumenten weergegeven en op dataniveau toegelicht.

4.1 De interventieperiode

Dit praktijkgericht onderzoek heeft plaatsgevonden van 18 januari tot 16 februari 2016. Gedurende deze periode heeft er een interventie tijdens de zes geschiedenislessen plaatsgevonden, namelijk het integreren van de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’. Beide begrijpend leesstrategieën zijn drie keer aan de orde geweest. De Intern Begeleider, die de taak had om driemaal de lessen bij te wonen middels de observatielijst, heeft alleen de lessen ‘visualiseren’ bijgewoond. Hier is bewust voor gekozen, zodat zij het gevolg van haar feedback kon waarnemen.

4.2 Deelvraag 1 Hoe verloopt het integreren van de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ bij het vak geschiedenis?

Om bovengenoemde deelvraag te kunnen beantwoorden zijn er lessen geobserveerd en heb ik als leerkracht een logboek bijgehouden. De verkregen data van deze methodieken worden hieronder uiteengezet.

4.2.1 Observatielijst

Om inzicht te krijgen in hoe het integreren van de begrijpend leesstrategieën verloopt, heeft de Intern Begeleider drie lessen ‘visualiseren’ bijgewoond met een observatielijst. Dit betreft een beginmeting, tussenmeting en eindmeting. De observatielijst bevatte componenten waaraan een dergelijke les volgens de literatuur moet voldoen. Dit is echter een vaardigheid die een leerkracht zich eigen moet maken (Förrer & Van de Mortel, 2011). Doordat de Intern Begeleider de mate van zichtbaarheid observeerde, wordt het verloop van mijn ontwikkeling in deze vaardigheid zichtbaar.

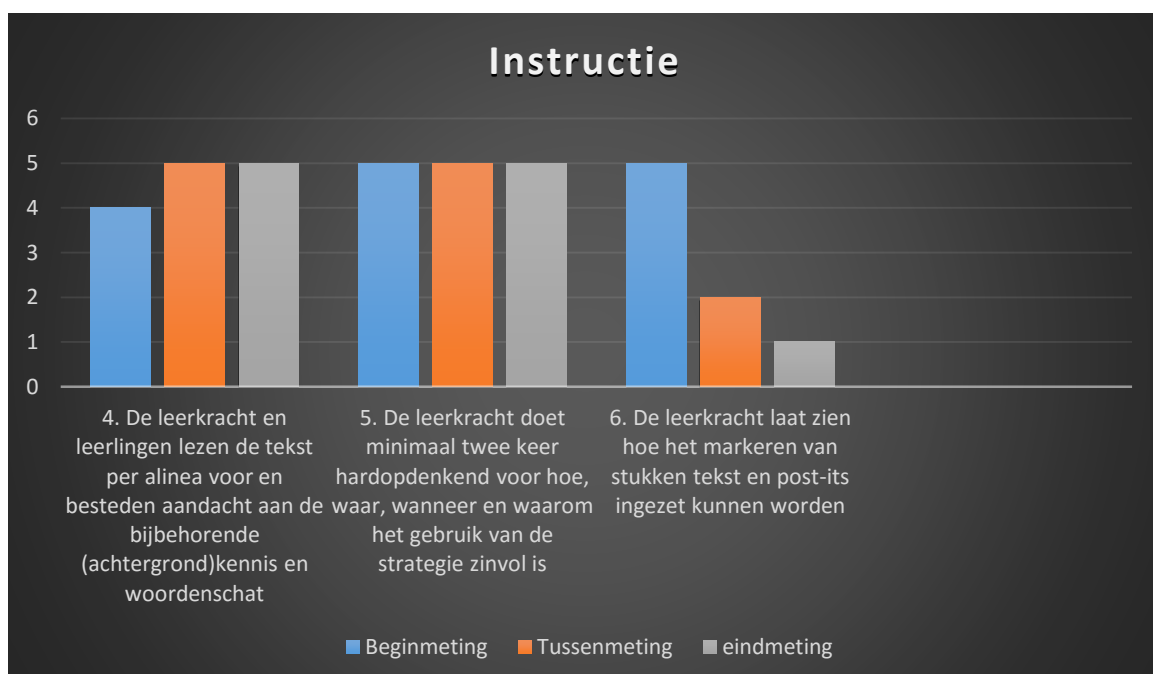
In de observatielijst was de volgende schaal van toepassing:

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

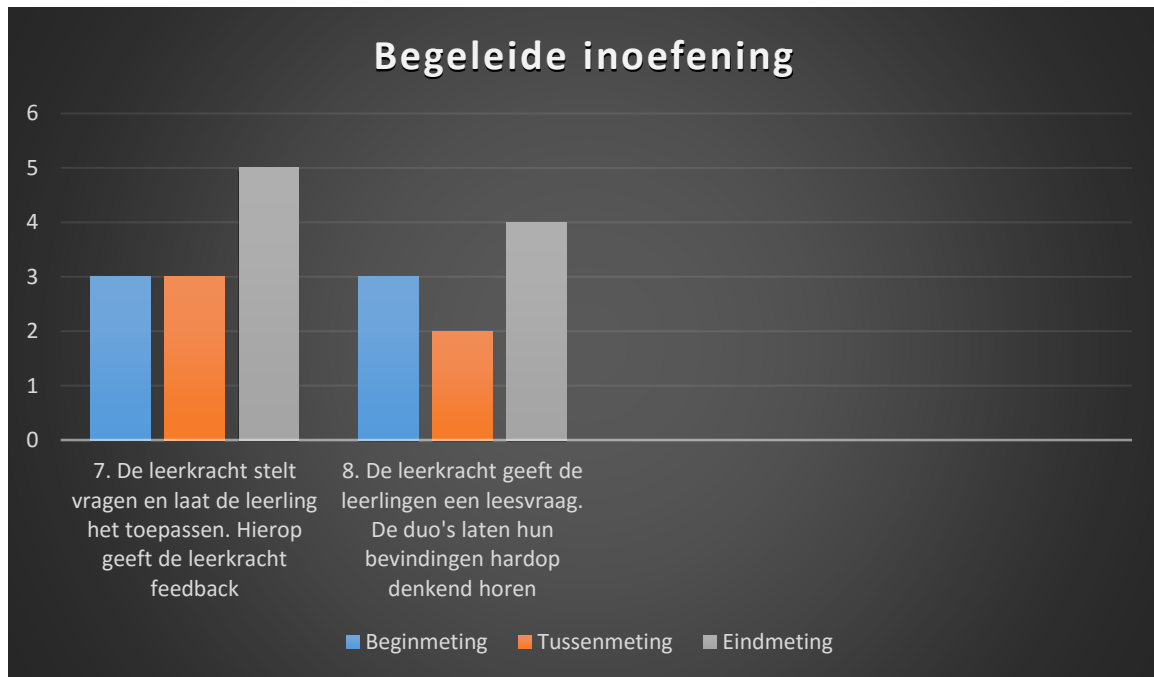
De resultaten van de beginmeting, tussenmeting en eindmeting worden hieronder per lesfase in een grafiek zichtbaar gemaakt. Aan het eind volgt een schriftelijke samenvatting.



Grafiek 1 Gezamenlijke start



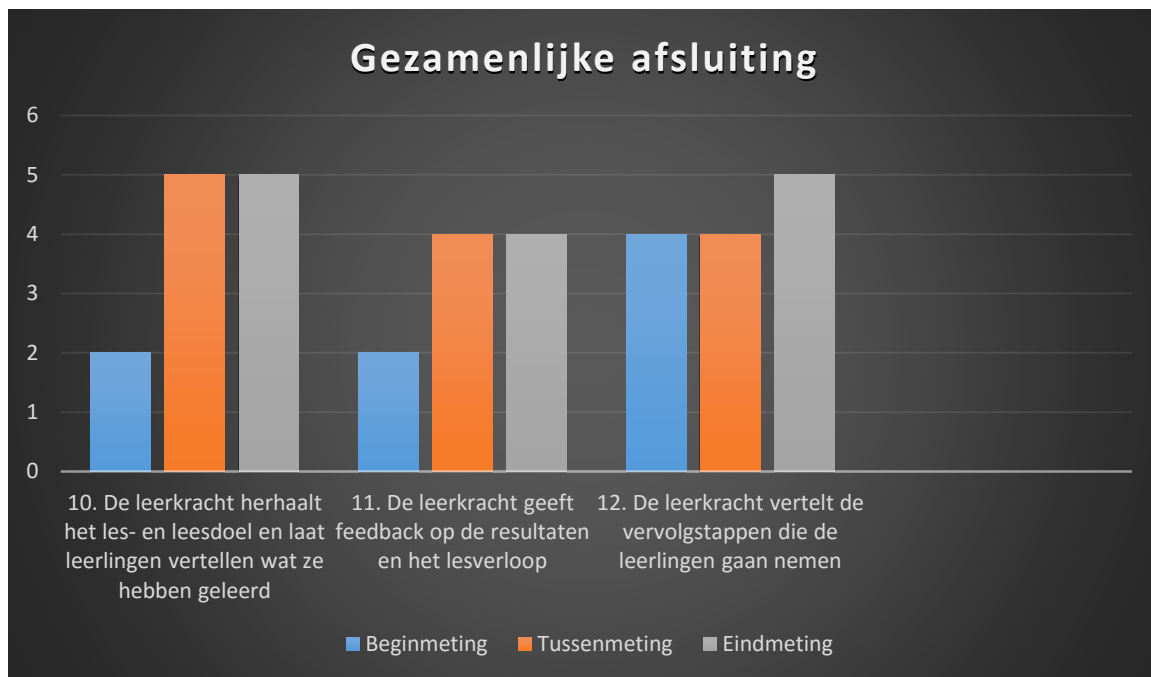
Grafiek 2 Instructie



Grafiek 3 Begeleide inoefening



Grafiek 4 Zelfstandige verwerking



Grafiek 5 Gezamenlijke afsluiting

4.2.2 Schriftelijke samenvatting observaties

In grafiek 1 is te zien dat de Intern Begeleider de componenten 'aandacht voor het lees- en lesdoel' en 'aandacht voor kennis en woordenschat' bij alle metingen beoordeeld heeft met de score 5. Het gebruik van de begrijpend leesstrategiekaart is bij de begin- en tussenmeting beoordeeld met een 3 en bij de eindmeting met een 2. In grafiek 2 wordt zichtbaar dat 'het aandacht besteden aan (achtergrond)kennis en woordenschat tijdens het lezen' stijgt van score 4 bij de beginmeting tot en met score 5 bij de tussen- en eindmeting. 'Het hardop denkend voordoen' is bij alle metingen beoordeeld met de score 5. Component 'de leerkracht laat zien hoe het markeren van stukken tekst ingezet kan worden' krijgt bij de beginmeting score 5, maar daalt naar score 2 bij de tussenmeting en krijgt bij de eindmeting score 1. In grafiek 3 is zichtbaar dat component 'de leerkracht stelt vragen en laat de leerling het toepassen' stijgt van score 3 bij de begin- en tussenmeting naar score 5 bij de eindmeting. Bij de component 'de leerkracht geeft de leerlingen een leesvraag' is een daling zichtbaar van de score 3 bij de beginmeting naar score 2 bij de tussenmeting. Bij de eindmeting stijgt de beoordeling naar een 4. Uit grafiek 4 is af te lezen dat de component 'de leerlingen passen de leesstrategie in duo's toe' in de begin- en tussenmeting is beoordeeld met een score van 1, waarna hij groeit naar de score 5 bij de eindmeting. Grafiek 5 toont aan dat de score van 'de leerkracht herhaalt het lees- en lesdoel' is gegroeid van een 2 bij de beginmeting tot en met 5 bij de tussen- en eindmeting. Bij de component 'de leerkracht geeft feedback op de resultaten en het lesverloop' groeit de score van een 2 bij de

beginmeting tot en met een 4 bij de tussen- en eindmeting. De component 'de leerkracht vertelt de vervolgstappen die de leerlingen gaan nemen' krijgt een 4 bij de begin- en tussenmeting en groeit naar een 5 bij de eindmeting.

4.2.3 Het logboek

Gedurende de interventie heb ik als leerkracht ook een logboek bijgehouden. Op deze wijze worden de ervaringen van mij als leerkracht over het verloop van de lessenreeks zichtbaar. Hieronder wordt de data uit het logboek beschreven.

De voorbereiding

In het logboek komt naar voren dat ervoor het correct uitvoeren van het GRIMM-model meer alinea's nodig waren. Hierdoor is het hardop denken steeds maar bij één alinea uitgevoerd. Dit was een bewuste keuze, omdat de begeleide verwerking effectiever leek en zo wel in voldoende mate aan de orde kwam. Naar mate de interventieperiode vorderde, ontwikkelde ik een vaste structuur in de voorbereiding en uitvoering van de lessen. Dit versnelde het voorbereiden van de lessen en gaf mij als leerkracht meer zelfvertrouwen bij het uitvoeren van de lessen.

Tijd

Het logboek laat zien dat er bij elke les sprake was van tijdnoed. Sommige onderdelen van de observatielijst konden hierdoor niet of in onvoldoende mate uitgevoerd worden. Vooral de observatiepunten 'zelfstandige verwerking' en 'het evalueren van het lees- en lesdoel' werden hierdoor gekort. In het logboek komt naar voren dat dit probleem vooral aanwezig was bij de lessen 'visualiseren', waarbij toneelstukjes gespeeld werden die de leerlingen vervolgens vast moesten leggen middels een tekening op een post-it. In het logboek is zichtbaar dat ik dit heb proberen op te lossen door in de laatste les 'visualiseren' niet meer te tekenen. Naar mijn idee haalde het tekenen de kracht van de toneelstukjes weg, omdat de leerlingen het tekenen lastig en daarom vervelend vonden.

GRIMM-model

In het logboek komt naar voren dat het hanteren van het GRIMM-model lastig was. Als leerkracht geef ik aan dat er ondanks de voorbereiding, in de uitvoering toch stappen werden overgeslagen. Zo vergat ik de leerlingen een leesvraag mee te geven, waardoor de begeleide verwerking op een zelfstandige verwerking leek. In het logboek geef ik aan dat het uitvoeren van het GRIMM-model bij 'visualiseren' lastiger was dan bij 'samenvatten'. Het verschil in moeilijkheidsgraad tussen de begeleide verwerking stap 1 en 2 was bij het 'visualiseren' minder duidelijk zichtbaar te krijgen. In het logboek is aangegeven dat wanneer

het verschil in moeilijkheidsgraaf wel zichtbaar was, de les soepeler verliep. De leerlingen wisten toen precies hoe ze het moesten aanpakken.

Begrijpend leesstrategieën

In het logboek wordt aangegeven dat sommige leerlingen de zinvolheid van begrijpend leesstrategieën niet inzagen. De leerlingen waren er niet van op de hoogte dat begrijpend leesstrategieën alleen ingezet moeten worden wanneer deze nodig zijn. Gaande de interventie wordt er door mij een kritische kanttekening gegeven in het logboek: *“het geïsoleerd aanbieden van begrijpend leesstrategieën kan belemmerend en of beperkend werken”*. Eenzelfde begrijpend leesstrategie was niet altijd bij elke alinea nodig of een andere was meer gewenst, waardoor het de tekst juist ingewikkelder maakte voor leerlingen. In het logboek is te lezen dat de ontstane verwarring bij de leerlingen hierdoor begrepen werd: *“de leerlingen leren deze begrijpend leesstrategieën in te zetten; ook wanneer deze niet nodig zijn”*. Echter was er van dit probleem nauwelijks sprake bij het ‘samenvatten’. Het vermoeden was dat dit lag aan de verschillende doelen van de begrijpend leesstrategieën. Het doel bij het ‘samenvatten’ was namelijk het onthouden van de tekst, waardoor ze konden leren voor de toets. Het logboek laat ook zien dat de concentratie en motivatie van de leerlingen bij het ‘samenvatten’ meer aanwezig was.

De methode ‘Leeslink’

In het logboek wordt aangegeven dat het opvallend was dat het geleerde van de methode ‘Leeslink’ niet of nauwelijks bekijft bij de leerlingen. Zij wisten bijvoorbeeld niet meer hoe kernzinnen gevonden konden worden en op welke wijze een samenvatting vormgegeven kon worden. In het logboek is te lezen dat leerlingen het middels deze interventie wel eigen gingen maken. Daarnaast wordt er aangegeven dat het geleerde uit de methode ‘Leeslink’ niet altijd juist lijkt te zijn. Als voorbeeld wordt gegeven dat voorbeelden, details of uitleg soms wel van belang zijn om op te nemen in een samenvatting. Als leerkracht ervaarde ik dat leerlingen op de manier van deze interventie wel leerden wat voor soort samenvatting bij hen paste. In het logboek wordt een mening gegeven: *“Er is niet één bepaalde manier van samenvatten, terwijl de methode ‘Leeslink’ de leerlingen hier wel op afrekent.”* In het logboek is aangegeven dat de leerlingen werd geleerd het geleerde uit de methode ‘Leeslink’ als een richtlijn te beschouwen en daar, indien nodig, verandering in aan te brengen.

Vakintegratie

In het logboek staat beschreven dat het gebruik van de gelamineerde leesstrategiekaart bij het 'visualiseren' overbodig was. Bij het 'samenvatten' was dit handiger, omdat hierop te zien was op welke wijze de leerlingen konden 'samenvatten'. In het logboek wordt ook aangegeven dat het integreren van de begrijpend leesstrategie 'samenvatten' het spannende geschiedenisverhaal wegnam. Dit in tegenstelling tot de begrijpend leesstrategie 'visualiseren', waar door middel van toneelstukjes het verhaal naar voren kwam. In het logboek wordt aangegeven dat dit probleem is opgelost door structureel vooraf de tekst te lezen met de leerlingen, waarin aandacht geschonken werd aan het verhaal. Het geïsoleerd aanbieden van begrijpend leesstrategieën wordt daarom als beperkend en belemmerend ervaren. Begrip van de tekst is namelijk noodzakelijk alvorens deze samengevat kan worden

Differentiatie

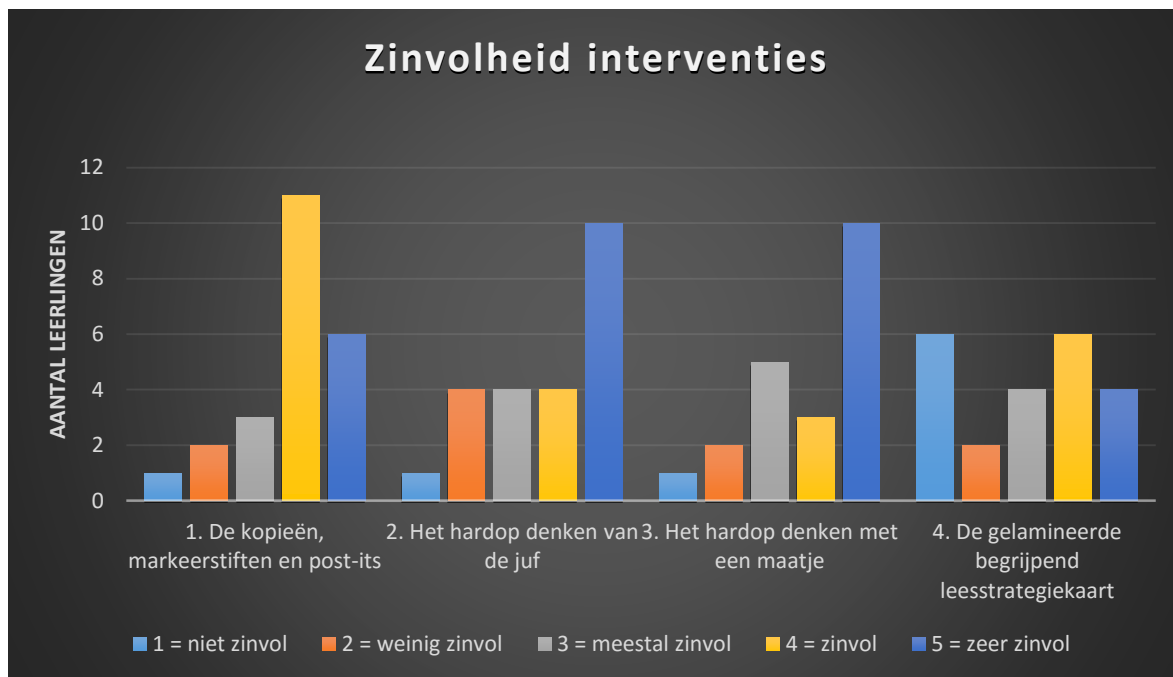
In het logboek komt meerdere malen naar voren dat sommige leerlingen hun concentratie verloren tijdens het 'modellen'. In het logboek wordt beschreven dat ook bij deze interventie differentiëren van belang is. Dit was een lastige opgave, omdat leerlingen hierdoor essentiële informatie misten.

4.4 Deelvraag 2 Hoe ervaren de leerlingen het integreren van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag is een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen, waarna een aanvullend en verdiepend interview met zes leerlingen heeft plaatsgevonden. De verkregen data wordt hieronder uiteengezet

4.4.1 De vragenlijst

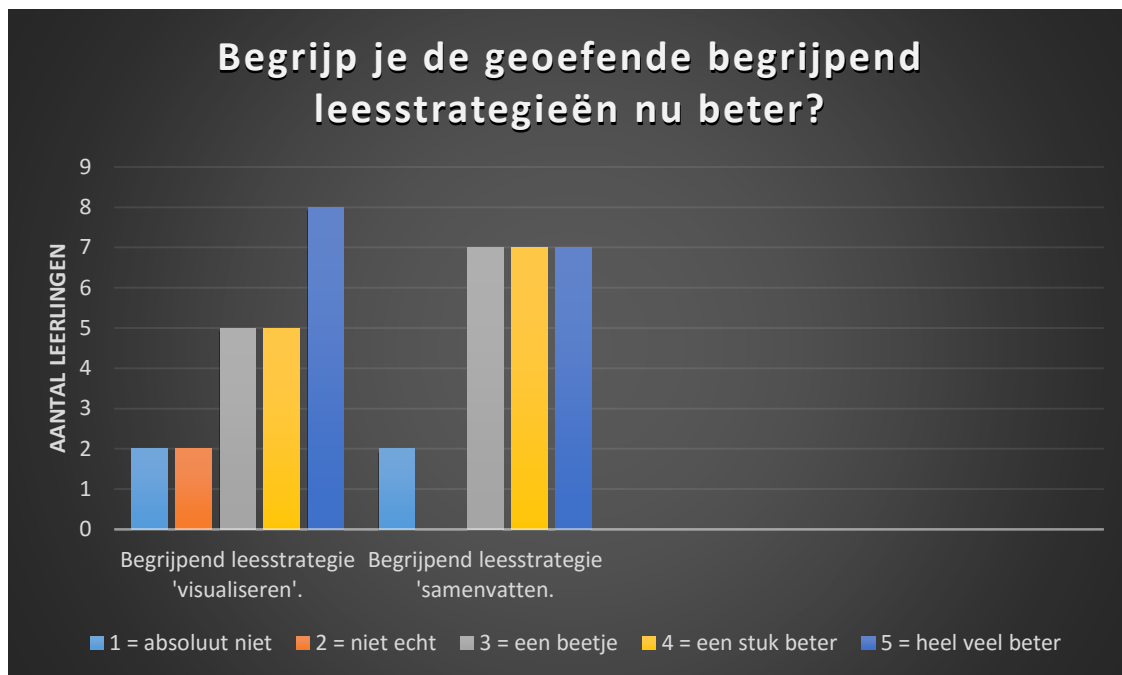
In deze vragenlijst hebben de leerlingen de interventies beoordeeld met een score 1 tot en met 5, inclusief een toelichting. Deze vragenlijst is door hen ingevuld na de laatste les van de interventieperiode. In onderstaande grafieken zijn de antwoorden van de leerlingen verwerkt. Na elke grafiek volgt een schriftelijke toelichting over de gegeven antwoorden van de leerlingen.



Grafiek 6 Zinvolheid van de interventies

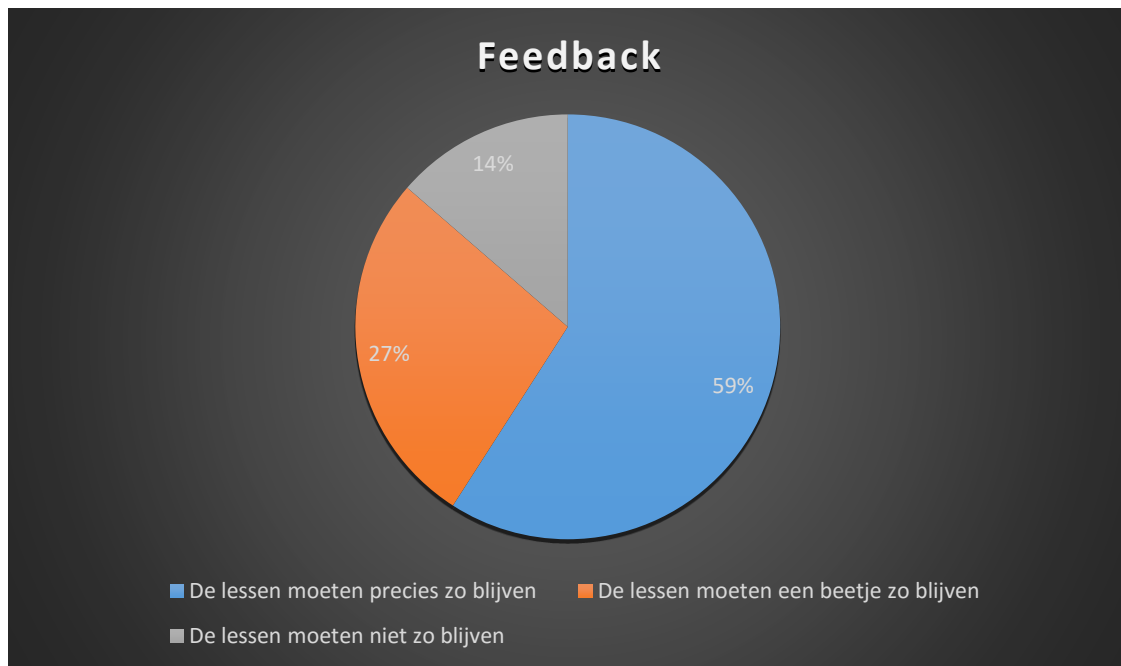
In grafiek 6 is zichtbaar dat de leerlingen de vier interventies verschillend beoordelen. De leerlingen die de interventie ‘kopieën, markeerstiften en post-it’s’ niet zinvol tot weinig zinvol vinden, geven als toelichting dat het vervelend is om steeds te markeren en dat ze liever gewoon lezen. De leerlingen die de interventie meestal zinvol vinden, geven aan dat ze het A3 formaat te groot vinden, de hoeveelheid spullen lastig vinden en daardoor moeite krijgen met hun concentratie. De leerlingen die de interventie zinvol tot zeer zinvol vinden, lichten toe dat het markeren en het maken van aantekeningen leidt tot meer begrip en het beter kunnen reproduceren van de inhoud.

De leerlingen die de interventie ‘hardop denken van de juf’ niet zinvol tot weinig zinvol vinden geven aan dat deze interventie te lang duurde en dat ze liever direct aan de slag gaan. De leerlingen die deze interventie meestal zinvol tot zeer zinvol vinden lichten toe dat ze op deze wijze precies weten wat ze moeten doen. De leerlingen die de interventie ‘hardop denken met een maatje’ niet zinvol tot weinig zinvol beoordelen geven aan dat ze bij het samenwerken afgeleid zijn of te lang op elkaar moeten wachten. De leerlingen die de interventie als meestal zinvol tot zeer zinvol vinden, geven allen aan veel van elkaar te leren. De leerlingen die de gelamineerde begrijpend leesstrategiekaart als niet zinvol tot weinig zinvol beoordelen geven aan dat ze deze kaart overbodig vinden, omdat de poster van de methode ‘Leeslink’ hen voldoende ondersteunt. De leerlingen die de interventie meestal zinvol tot zeer zinvol beoordelen geven aan dat deze kaart hen de gelegenheid geeft om te spieken. Drie leerlingen geven aan dat dit niet altijd nodig is.



Grafiek 7 Mate van begrip begrijpend leesstrategie

De leerlingen die de begrijpend leesstrategie 'visualiseren' en 'samenvatten' absoluut niet tot niet echt beter zijn gaan begrijpen, geven aan dat ze de begrijpend leesstrategie al best goed begrijpen of dat ze de begrijpend leesstrategie nog steeds lastig vinden. De leerlingen die de begrijpend leesstrategie een beetje beter tot heel veel beter zijn gaan begrijpen lichten toe dat ze de begrijpend leesstrategieën nu leren toepassen, waardoor ze het beter zijn gaan begrijpen. Twee leerlingen geven in hun toelichting aan het toepassen van de begrijpend leesstrategie 'samenvatten' moeilijker te vinden.



Grafiek 8 Feedback

In grafiek 8 is zichtbaar dat 59% van de leerlingen het prettig vindt als de lessen op dezelfde wijze gegeven blijven worden. 27% van de leerlingen geeft aan dat de lessen een beetje zo moeten blijven en 14% geeft aan dat de lessen niet zo moeten blijven. Er zijn leerlingen die aangeven dat ze liever de tekst lezen en opdrachten in hun werkboek maken. Dit omdat ze of graag zelfstandig werken of omdat ze geschiedenis op deze wijze minder goed begrijpen. Ook geven leerlingen aan dat sommige lessen te lang duurden, waardoor ze hun concentratie verloren. De leerlingen die willen dat de lessen zo blijven, lichten toe dat de begrijpend leeslessen op deze wijze leuker zijn en er daardoor meer van leren.

4.4.2 Interview

Naar aanleiding van de vragenlijst zijn zes leerlingen geïnterviewd. Alle leerlingen konden aangeven wat er bij de geschiedenislessen is veranderd. Er werd aan de leerlingen gevraagd om de interventies op volgorde van het meest zinvol naar het minst zinvol te leggen. In onderstaand tabel is de rangschikking van de leerlingen af te lezen.

Interventies Volgorde	Kopieën, markeerstiften en post-it's	Hardop denken juf	Hardop denken maatje	Gelamineerde begrijpend leesstrategiekaart
1 Meest zinvol	3	1	2	-
2	2	1	2	1
3	1	2	1	2
4 Minst zinvol	-	2	1	3

Tabel 1 Rangschikking interventies door leerlingen. Zie grijze vlakken voor aantal leerlingen.

Tijdens het interview is ook aan de leerlingen gevraagd te benoemen wat ze prettig vinden aan de interventie. De leerlingen geven aan dat ze het maken van aantekeningen een leuke manier van werken vinden en ze merken dat ze de tekst hierdoor beter onthouden. Ook wordt aangegeven dat ze begrijpend lezen leuker vinden als het gekoppeld is aan de geschiedenislessen. Drie leerlingen, die moeite hebben met begrijpend lezen, vinden het hardop denken van de juf fijn. Ze geven aan behoefte te hebben aan een voorbeeld. Ook wordt het samenwerken met een maatje als prettig benoemd, omdat ze veel van elkaar leren. De leerlingen geven aan dat ze het A3 formaat van de kopieën te groot vonden. Na doorvragen komt naar boven dat ze de kopieën wel fijn vinden als deze een A4 formaat heeft. Er zijn drie leerlingen die het hardop denken van de juf minder fijn vinden, omdat ze liever zelf aan de slag gaan of omdat de lessen op deze wijze te lang duren.

Vier leerlingen kunnen aangeven wat ze het lastigst vinden aan de lessen. Alle vier de leerlingen vinden de begrijpend leesstrategie 'samenvatten' het lastigst. Vijf leerlingen geven aan dat ze hebben geleerd hoe ze kernzinnen kunnen vinden in de tekst. Na wat doorvragen blijkt dat de leerlingen het wel lastig vinden om zinnen met details, voorbeelden of uitleg op te sporen. Één leerling vult aan dat de methode 'Leeslink' hen leert om geen zinnen met details, voorbeelden of uitleg te markeren, maar dat hij nu heeft geleerd dat dit soms wel belangrijk is. Vijf leerlingen geven aan verschillende manieren van 'samenvatten' te hebben geleerd. Ze wisten bijvoorbeeld niet dat ze door middel van tekeningen en 'trapjes' konden 'samenvatten'. Één leerling geeft aan dat hij de teksten van de geschiedenislessen te makkelijk vindt en de begrijpend leesstrategieën daarom niet nuttig vindt. Omdat hij veel zelfstandig mocht werken, heeft hij minder van de begrijpend leesstrategieën meegekregen en meer over de geschiedenis geleerd. Hij geeft de tip om kinderen uit aanpak 3 moeilijkere teksten aan te bieden en hen eerder zelfstandig aan de slag te laten gaan.

Als leerkracht vroeg ik me af of de leerlingen het zinvoller vonden als er zes lessen 'samenvatten' gegeven worden. Vier leerlingen geven aan dat het om en om aanbieden van de begrijpend leesstrategieën verwarrend is en dat het daarom wel prettiger lijkt.

Samenvattend komen de leerlingen overeen: het integreren van de begrijpend leesstrategieën bij het vak geschiedenis moet blijven bestaan, alleen het hardop denken van de juf is niet voor iedere leerling noodzakelijk.

4.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is de verzamelde data met betrekking tot dit praktijkgericht onderzoek geanalyseerd. Dit hoofdstuk bevatte daarmee conclusies op dataniveau. De verkregen ruwe data wordt gedurende vijf jaar (2016-2021) bewaard en is bij de onderzoeker op te vragen.

Hoofdstuk 5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: 'Op welke wijze kan ik de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' integreren bij het vak geschiedenis? Dit wordt gedaan aan de hand van de gestelde deelvragen, horend bij dit praktijkgericht actieonderzoek. Daarnaast wordt er kritisch gereflecteerd op het onderzoeksproces en -resultaten.

5.1 Literatuur

Het zien en aangrijpen van kansen om begrijpend leesstrategieën te oefenen bij andere teksten is volgens Förrer en Van de Mortel (2011) de meest cruciale vaardigheid die een leerkracht moet bezitten. In dit praktijkgericht onderzoek zag ik als leerkracht de kans om de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis te integreren, middels de 'lesbeschrijving strategieles' van Förrer en Van de Mortel (2011). Modeling en het GRIMM-model (Pearson en Gallagher, 1983) waren een onderdeel van deze lesbeschrijving. Daarnaast was er in deze lesbeschrijving aandacht voor woordenschat en kennis, wat volgens Vernooy (2007), Ahlers (2009) en Förrer en Van de Mortel (2013) belangrijke componenten zijn bij het begrijpend lezen.

5.2 Beantwoording van de deelvragen

Deelvraag 1: Hoe verloopt het integreren van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' bij het vak geschiedenis?

Uit de data-analyse van dit praktijkgerichte actieonderzoek is te herleiden dat ik als leerkracht een groeiproces heb doorgemaakt. Als leerkracht heb ik me het meest ontwikkeld in het vrijmaken van tijd, zodat de leerlingen in duo's de leesstrategie konden toepassen. Het 'vertellen van het lees- en lesdoel', 'het geven van een kort lesoverzicht', 'het aandacht besteden aan kennis en woordenschat' en 'het hardop denkend voordoen' gingen mij direct goed af. Uit het logboek kan afgeleid worden dat ik als leerkracht de lesfase 'begeleide inoefening' het lastigst vond. Dit is ook te zien aan observatiepunt 'de leerkracht geeft de leerlingen een leesvraag', omdat de score van zichtbaarheid eerst daalt en vervolgens bij de eindmeting is gestegen. In het logboek wordt aangegeven dat het zichtbaar krijgen van het verschil in moeilijkheidsgraad bij de begeleide inoefening fase 1 en 2 lastig was. Dit verliep volgens het logboek bij de lessen 'samenvatten' soepeler, omdat hier geen toneelstukjes

werden gespeeld. Uit de analyse blijkt dat het gebruik van de gelamineerde begrijpend leesstrategiekaart gedurende de interventieperiode tijdens het 'visualiseren' afnam. Uit het logboek is te herleiden dat hier het gebruik van de gelamineerde begrijpend leesstrategiekaart overbodig was, omdat deze lessen enkel over het plaatjes/filmpjes maken in het hoofd gingen. Dit in tegenstelling tot het 'samenvatten', waarbij het gebruik zinvoller lijkt te zijn in verband met de verschillende manieren van 'samenvatten'. Ook wordt het voordoen van het markeren van stukken tekst of het werken met post-its minder zichtbaar. Dit omdat er veel tijd verloren ging met het tekenen op post-it's en er tevens werd ervaren dat het de kracht van de toneelstukjes weghaalde. De laatste les is er daarom voor gekozen niet meer te tekenen.

Wilhelm (2008) haalt het belang aan dat leerlingen ervaren dat leesstrategieën hen helpen. Volgens Förrer en Van de Mortel (2011) is na het oefenen van de begrijpend leesstrategie in de methode, het geïsoleerd oefenen in een andere tekst de tweede stap. Opvallend was dat leerlingen het nut niet altijd inzien van begrijpend leesstrategieën en dat het geïsoleerd aanbieden van begrijpend leesstrategieën tijdens het vak geschiedenis leerlingen juist kan beperken en belemmeren. Begrijpend leesstrategieën zijn namelijk niet altijd nodig, waardoor het belemmerend kan werken op het tekstbegrip. Het geïsoleerd aanbieden beperkt de leerlingen, doordat andere begrijpend leesstrategieën soms zinvoller zijn. 'Samenvatten' lukt bijvoorbeeld pas wanneer leerlingen de tekst begrijpen. Förrer en van de Mortel (2011) vullen hierbij aan dat begrijpend leesstrategieën niet werken als de lezer weinig kennis heeft over het onderwerp. De ontstane verwarring bij de leerlingen over het nut van begrijpend leesstrategieën werd mij daardoor duidelijk. Begrijpend leesstrategieën werden namelijk geoefend, terwijl deze niet altijd en voor iedereen nodig waren. De concentratie van leerlingen bij het 'samenvatten' was groter dan bij het 'visualiseren'. Het vermoeden is dat dit aan de verschillende doelen van de begrijpend leesstrategieën lag. 'Samenvatten' heeft als doel de tekst te kunnen onthouden. Leerlingen die de tekst al begrepen vonden deze begrijpend leesstrategie vermoedelijk wel nuttig, omdat ze middels deze samenvatting namelijk konden leren voor de toets.

Förrer en Van de Mortel (2011) geven aan dat 'modeling' een vaardigheid is die veel geoefend moet worden. Middels deze ervaring kan ik dit beamen. Hun advies om de tekst vooraf zorgvuldig voor te bereiden op het gebied van 'modeling', heeft mij hierbij ondersteund. Op deze wijze heb ik ook na kunnen denken over hoe de observatiepunten geïntegreerd konden worden bij het vak geschiedenis. Dit was van belang, omdat er soms te weinig alinea's aanwezig waren om het GRIMM-model in zijn volledigheid uit te voeren. Het voorbereiden en uitvoeren van de lessen gedurende de interventie gingen echter steeds sneller en efficiënter.

Deelvraag 2: Hoe ervaren de leerlingen het integreren van de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ bij het vak geschiedenis?

Uit de data-analyse blijkt dat het overgrote deel van de leerlingen de verschillende interventies meestal als zinvol tot zeer zinvol ervaarde. Echter is er bij iedere interventie een kleine groep leerlingen zichtbaar die de manier van werken als minder prettig heeft ervaren. Het werken met de gelamineerde begrijpend leesstrategiekaart werd, als we dit vergelijken met de overige interventies, als het minst zinvol ervaren. De leerlingen gaven aan de begrijpend leesstrategiekaart overbodig te vinden, omdat de poster van ‘Leeslink’ hen al voldoende ondersteuning bood. Bij de interventie hardop denken van de juf valt op dat een relatief grote hoeveelheid leerlingen het als niet zinvol tot weinig zinvol ervaart, terwijl een grote hoeveelheid leerlingen de interventie ook als zeer zinvol ervaart. De leerlingen die het niet zinvol vonden, gaven aan dat ze hun concentratie verloren en graag zelf aan het werk wilden gaan. De leerlingen die het zinvol vonden beschreven het hardop denken als prettig, omdat ze op deze wijze precies wisten wat ze moesten doen.

Ondanks dat de gekopieerde teksten met markeerstiften en post-it's over het algemeen als zinvol ervaren werden, gaven een aantal leerlingen aan dat ze het vervelend vonden dat het een A3 formaat had. Tijdens het interview komt naar voren dat ze de kopieën wel prettig vonden als het een A4 formaat had. Toch blijkt uit de vragenlijsten dat er ook een kleine hoeveelheid leerlingen aanwezig was die de geschiedenislessen liever op de oorspronkelijke manier volgden. De meeste leerlingen hebben aangegeven de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ nu een beetje beter tot heel veel beter te begrijpen.

Verschillende leerlingen gaven aan begrijpend lezen op deze wijze leuker te vinden, waardoor ze er ook meer van leren. De meeste leerlingen zien graag dat begrijpend lezen op dezelfde wijze geïmplementeerd wordt in de toekomstige geschiedenislessen. Toch worden er verbeterpunten gegeven. Het hardop denken van de juf is volgens hen niet bij elke les en voor iedere leerling nodig. Tijdens deze lessen is het differentiëren volgens hen dus van belang. Als leerkracht heb ik ervaren dat dit een lastige taak is, omdat ik merkte dat leerlingen op deze wijze toch essentiële informatie misten. Ook wordt als advies gegeven eenzelfde begrijpend leesstrategie drie lessen achtereen aan te bieden, omdat de afwisseling van de begrijpend leesstrategieën verwarrend was.

5.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Op welke wijze kan ik de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ integreren bij het vak geschiedenis?

Middels de ‘lesbeschrijving strategieën’ (Förreer en Van de Mortel, 2011) kunnen de begrijpend leesstrategieën ‘visualiseren’ en ‘samenvatten’ een plaats krijgen in de geschiedenislessen. De leerlingen van groep 8 van school X geven aan het prettig te vinden om drie lessen aaneengesloten dezelfde begrijpend leesstrategie te oefenen. Daarnaast is het van belang na te denken over hoe differentiatie geïmplementeerd kan worden tijdens deze lessen. Als onderzoekende leerkracht vond ik de teksten uit de geschiedenisles eerder geschikt voor stap 3 die Förreer en Van de Mortel (2011) noemen, namelijk: het flexibel inzetten van begrijpend leesstrategieën. Het geïsoleerd aanbieden van begrijpend leesstrategieën beperkt en belemmert de leerlingen soms bij het begrijpen van de geschiedenis tekst. Bepaalde begrijpend leesstrategieën waren niet altijd nodig of juist andere begrijpend leesstrategieën waren bij bepaalde alinea’s meer gewenst. Ondanks dat de leerlingen de begrijpend leesstrategie ‘samenvatten’ altijd zinvol vonden, werkte deze niet altijd. Om te kunnen ‘samenvatten’ is namelijk begrip van de tekst noodzakelijk. Förreer en Van de Mortel (2011) delen deze mening en geven aan dat begrijpend leesstrategieën pas helpen als de leerling kennis van de tekst heeft. ‘Modeling’ middels het GRIMM-model is een vaardigheid die veel geoefend moet worden om onder de knie te krijgen. Het zorgvuldig voorbereiden van de lessen en hierop reflecteren helpt mij als leerkracht bij het automatiseringsproces. De leerlingen geven aan begrijpend lezen bij de geschiedenislessen leuker te vinden dan bij de methode ‘Leeslink’, alhoewel er een kleine groep leerlingen bestaat die liever op de oorspronkelijke manier de geschiedenisles krijgt.

5.3 Discussie en reflectie

Gedurende dit onderzoek kwam ik tot het inzicht dat het kunnen hanteren van de begrijpend leesstrategie ‘visualiseren’ lastig te meten was bij de leerlingen. Bij het spelen van toneelstukjes, het maken van tekeningen en het verwoorden van beelden worden namelijk ook andere vaardigheden gemeten. Er waren bijvoorbeeld leerlingen die het tekenen lastig vonden, maar de tekst wel goed konden verbeelden in hun hoofd. Dit zou van invloed kunnen zijn op de conclusies die getrokken zijn rondom het begrip van de desbetreffende begrijpend leesstrategie. Het gebruik van het logboek heb ik tijdens dit actieonderzoek als zeer waardevol ervaren. De verschillende dimensies van reflectie zorgden voor voldoende diepgang en het van binnenuit leren (Korthagen & Vasalos, 2007). Dit had een positieve

invloed op mijn kennisontwikkeling, omdat het reflecteren mij meer duidelijkheid gaf over mijn gevoel, missie en vaardigheden met betrekking tot dit actieonderzoek. Door het leren van binnenuit (Korthagen & Vasalos, 2007) ben ik ook nieuwsgierig geworden naar het uitvoeren van een vervolgonderzoek (zie aanbevelingen). Het gebruik van het logboek gaf tevens een waardevolle aanvulling op de andere methodieken van dit praktijkgericht actieonderzoek, wat de uitkomsten van dit onderzoek betrouwbaarder en meer valide heeft gemaakt.

De verkregen kennis en ervaring middels dit praktijkgericht actieonderzoek heeft mij als professional op meerdere vlakken laten ontwikkelen. Op didactisch vlak is het methode onafhankelijk kunnen handelen van grote waarde geweest. In mijn opinie is begrijpend lezen geen vak, maar een vaardigheid. De leerkracht zal de transfer naar andere vakgebieden moeten maken, zodat de leerlingen de vaardigheid 'begrijpend lezen' daadwerkelijk gaan en leren inzetten. Naar mijn mening kan een leerkracht zelfs pas passend onderwijs (Rijksoverheid, 2012) bieden als hij de methode los kan laten en individuele accenten aan kan brengen. Dit is dan ook iets waar ik trots op ben en wat mij in mijn beginnende carrière als leerkracht meer zelfvertrouwen geeft. Dit heeft mij handvatten gegeven om het groepsplan begrijpend lezen meer af te kunnen stemmen op de behoeftes van mijn leerlingen. Als change-agent zal ik mijn collega's middels een presentatie ervan bewust maken dat begrijpend lezen een vaardigheid is en dat er daarom beslist een transfer naar andere vakken noodzakelijk is.

Toen ik tot het inzicht kwam dat de interventie minder effectief bleek dan gehoopt, was ik aanvankelijk teleurgesteld. De conclusie was namelijk dat het geïsoleerd aanbieden van de begrijpend leesstrategieën de leerlingen soms juist beperkte en of belemmerde. Dit liet mij ervaren dat hetgeen wat de literatuur je voorschrijft niet altijd in de praktijk hoeft te werken. Na het beantwoorden van de onderzoeksvraag was ik uiteindelijk toch tevreden. Dit praktijkgericht onderzoek heeft mijn kritisch onderzoekende houding namelijk verder ontwikkeld, waardoor ik handvatten heb gekregen om mijn aanpak verder te optimaliseren (zie aanbevelingen). Dit is wat in mijn opinie professionaliteit inhoudt en wat mijn gehele carrière bruikbaar en essentieel zal blijven. Het van binnenuit leren en daarop kritisch en onderzoekend reflecteren zullen daarom een onderdeel van mijn handelingsrepertoire blijven.

5.4 Aanbevelingen

Dit praktijkgericht actieonderzoek heeft aangetoond dat de begrijpend leesstrategieën door middel van de 'lesbeschrijving strategieles' (Förrer & Van de Mortel, 2011) geïntegreerd kunnen worden bij het vak geschiedenis. Het geïsoleerd oefenen van begrijpend leesstrategieën raad ik echter af tijdens de geschiedenislessen, omdat dit ten koste kan gaan van het begrip van de geschiedenisles. De inhoud van de tekst moet bijvoorbeeld eerst begrepen worden alvorens het samengevat kan worden (Förrer en Van de Mortel, 2011). Hier zijn soms geen of verschillende begrijpend leesstrategieën voor nodig. Aangezien het geleerde uit de begrijpend leesmethode 'Leeslink' na deze lessenreeks pas bleek te beklijven, raad ik leerkrachten wel aan een transfer naar andere teksten/vakken te bewerkstelligen. Zeker omdat begrijpend lezen een vaardigheid is en geen vak. Daarnaast beperkt de methode 'Leeslink' de leerlingen soms bij het 'samenvatten', doordat zij dit volgens gegeven richtlijnen moeten doen. Dit terwijl ik van mening ben dat er niet één goede manier van 'samenvatten' bestaat. Bij de transfer ontdekken de leerlingen pas welke manieren werken en bij hen passen. De leerlingen hebben aangegeven het toepassen van de begrijpend leesstrategie 'samenvatten' het lastigst te vinden. Dit heeft ertoe geleid dat ik nieuwsgierig ben geworden naar een alternatief om de transfer te optimaliseren. Hiermee ontstaat een opzet voor een vervolgonderzoek. Als onderzoekende professional zie ik namelijk een mogelijkheid om na de behandelde geschiedenisles het 'samenvatten' te oefenen. Dit omdat er vooraf al aandacht aan de les is geschonken en leerlingen op deze wijze leren hoe ze kunnen studeren voor een toets. Dit kan eventueel in plaats van de methode 'Leeslink', omdat het geleerde toch pas lijkt te beklijven na de transfer. Bovendien geven de leerlingen aan begrijpend lezen leuker te vinden als het geïntegreerd is in een vak. Naar mijn inzien voorkom ik hiermee tevens tijdgebrek, waardoor er beter gedifferentieerd kan worden. Dit zal de concentratie van de leerlingen bevorderen. In plaats van de gelamineerde begrijpend leesstrategiekaart kan de transfer plaatsvinden middels de instructietekst van de methode 'Leeslink'. Bij elke begrijpend leesstrategie worden namelijk verschillende en concretere instructies gegeven die direct toepasbaar zijn; ook in andere teksten.

5.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de deelvragen en de onderzoeksvraag beantwoord en hierop is kritisch gereflecteerd. Daarnaast zijn er aanbevelingen gedaan over hoe de onderzoeker het

integreren van de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' verder kan optimaliseren middels een vervolgonderzoek.

Literatuurlijst

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

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

De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Duke, N., & Pearson, P. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. Newark: International Reading Association.

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

Fisher, D., & Ivey, G. (2006). Evaluating the interventions for struggling readers. *Journal of adolescent and adult*, 50, 180-189.

Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2011). *Lezen denken begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

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

Johnson, P. (1982). Effects of reading comprehension on building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, 503-516.

Klabbers, W., & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie. *Nieuw Meesterschap*, 3 (2), 29-33.

Malmberg. (2015). *'Leeslink'*. s'Hertogenbosch: Malmberg.

Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria: ASCD.

Rijksoverheid. (2012). *Rijksoverheid*. Opgeroepen op 2013, van Passend onderwijs: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>

School aan Zet. (2012). *School aan Zet. Van en met elkaar leren*. Opgehaald van Wat is begrijpend lezen: <http://www.schoolaanzet.nl/e-learningmodules/begrijpend-lezen/>

Smaling, A. (2008). Reflectie en normatieve professionaliteit. In: Jacobs, G., R. Meij, H. Tenwolde en Y. Zomer. *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Den Haag: School Aan Zet.

Van de Mortel, K., & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Van der Nulft, D., Verhallen, M., & Stoeldraijer, J. (2009). *Kwaliteitskaarten woordenschat*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.

Vernooy, K. (2007, december 7). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Opgehaald van [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/taa4/uitvoering/Werken/TAA4%20Bijeenkomst%201/Bijlage%201.8%20Vernooij%20\(2007\)%20Effecief_leesonderwijs.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/taa4/uitvoering/Werken/TAA4%20Bijeenkomst%201/Bijlage%201.8%20Vernooij%20(2007)%20Effecief_leesonderwijs.pdf)

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

Bijlage 1

Verwerkingsopdracht LTAA4

Begrijpend lezen; de voorwaardes en de mogelijkheid tot vak integratie

Inleiding

Uit onderwijsverslagen van de inspectie uit het jaar 2014/2015 en 2015/2016 blijkt dat 25% van de leerlingen de basisschool verlaat met een slechte leesvaardigheid, terwijl 85% van het schoolcurriculum met taal te maken heeft (Vernooy, 2007). Deze cijfers hebben mijn aandacht getrokken, omdat de school waar ik werkzaam ben ook onder de inspectienorm scoort (zie toets onderzoek). *“Zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid zijn leerlingen niet in staat hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten en worden hun maatschappelijke mogelijkheden ook begrensd”* (Vernooy, 2007, p.3). Dit vind ik teleurstellend. Het is mijn verantwoordelijkheid om de opbrengsten op het gebied van begrijpend lezen te verhogen. Als leerkracht was ik afhankelijk van de methode, waardoor ik me handelingsverlegen voelde in het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs. In dit verslag worden mijn verkregen inzichten uit de module beschreven. Deze inzichten hebben mij geholpen met het opstarten van een praktijkgericht actieonderzoek, waarmee ik mijn leerkracht handelen heb kunnen verbeteren.

Voorwaarden begrijpend lezen

Tijdens de lessen begrijpend lezen en de verlengde instructie besteedde ik voornamelijk aandacht aan het toepassen van de begrijpend leesstrategieën. Vernooy (2007) laat echter zien dat technisch lezen en woordenschat de belangrijkste factoren zijn bij het begrijpend lezen. Pas als deze voldoende ontwikkeld zijn, bieden de begrijpend leesstrategieën ondersteuning. De resultaten van de leerlingen die uitvallen op het gebied van begrijpend lezen, heb ik vergeleken met hun resultaten op het gebied van technisch lezen en woordenschat. Er was een duidelijk verband zichtbaar waaruit blijkt dat technisch lezen en woordenschat inderdaad voor problemen kunnen zorgen bij het begrijpend lezen. Door dit inzicht ben ik me ervan bewust geworden dat ik de fundamentele factoren van begrijpend lezen oversla tijdens mijn verlengde instructie. Hierdoor kunnen de leerlingen zich de leesstrategieën nauwelijks eigen maken.

Een leerling uit mijn groep met problemen op het gebied van begrijpend lezen, krijgt ondersteuning van een remedial teacher. Met bovenstaande inzichten ben ik in gesprek gegaan met de remedial teacher. We hebben de afspraak gemaakt dat zij de tekst van de

begrijpend leesles samen met de leerling doorneemt. Ze besteedt dan voornamelijk aandacht aan het technisch lezen en woordenschat. Deze vorm van pre-teaching is volgens van den Heuvel (2015) het meest effectief. De leerling zelf geeft aan dat de lessen begrijpend lezen nu makkelijker te volgen zijn. Tijdens de lessen kan de leerling zich nu meer richten op de begrijpend leesstrategieën.

Toen ik de verschillende theorieën van Vernooy (2007), Ahlers (2009) en Förrer en Van de Mortel (2013) vergeleek, werd duidelijk dat meerdere componenten van belang zijn bij het begrijpend lezen. Over het algemeen kan hieruit geconcludeerd worden dat naast technisch lezen, woordenschat en begrijpend leesstrategieën, ook de component kennisontwikkeling van belang is voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen. Dit is logisch, omdat leerlingen tijdens het lezen nieuwe kennis aan al reeds bestaande kennis moeten verbinden. Alle momenten waarop technisch lezen, woordenschat, begrijpend leesstrategieën en kennis aan orde komen, kunnen dus een bijdrage leveren aan het ontwikkeling van het begrijpend lezen. In de praktijk heb ik ondervonden dat het aandacht schenken aan woordenschat een positief effect heeft op het ontwikkelen van kennis. Om deze reden heb ik mezelf een vaste routine bij het vak geschiedenis aangeleerd, waarbij woordenschat centraal staat. Clarke, Snowling, Truelove & Hulme (2010) juichen zo'n vaste routine toe. Lastige begrippen uit de tekst worden nu tijdens de geschiedenisles volgens de Viertakt en de Drie uitjes (Van der Nulft, Verhallen & Stoeldraijer, 2009) aangeboden. Naast het maken van leeskilometers, werd de kennis van leerlingen hierdoor, meer als voorheen, uitgebreid. De toets scores van het desbetreffende geschiedenis hoofdstuk waren namelijk nog nooit zo hoog geweest.

Na deze ervaring ben ik het met Vernooy (2007) eens dat woordenschatontwikkeling en technisch lezen belangrijke voorwaarden zijn voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen. De kennis over de wereld van de leerlingen werd hierdoor namelijk automatisch uitgebreid. Naast technisch lezen zal woordenschatonderwijs voortaan een belangrijke plaats krijgen in mijn toekomstig handelen.

De Intern Begeleider (Peters, 2015) gaf als feedback om op dezelfde wijze aandacht te besteden aan de woorden uit de taalmethode. Deze woorden vallen onder de term 'schooltaalwoorden' en zijn meer van belang bij het communiceren in het hedendaagse leven dan de 'vaktaalwoorden' uit de geschiedenisles. De essentie hiervan deel ik, want naast de 'vaktaalwoorden' uit de teksten van de geschiedenisles, hadden de leerlingen ook moeite met de zogenoemde 'schooltaalwoorden'. Dit zijn juist de woorden die ze het meest nodig zullen hebben. De komende periode zullen de woorden uit de taalmethode centraal staan bij

mijn woordenschat aanbod. Dit omdat ik heb geleerd dat dit in verband staat met het begrijpend leesonderwijs.

In bovenstaande interventies missen we echter het oefenen van de begrijpend leesstrategieën. Ook begrijpend leesstrategieën kunnen routinematig aangeboden worden bij het vak geschiedenis (Van de Heuvel, 2015; Förrer & Van de Mortel, 2013). Dit was door mijn handelingsverlegenheid een lastige opgave. Mijn bevindingen op dit vlak worden hieronder uitgewerkt.

Begrijpend leesstrategieën aanbieden bij de zaakvakken

Op de school waar ik werkzaam ben, hanteren we de begrijpend leesmethode 'Leeslink' (Malmberg, 2015). Met behulp van deze methode worden de begrijpend leesstrategieën expliciet aangeboden. Echter bemerkte ik dat de leerlingen bij toetsing steeds weer uitvielen op de begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten'. Methode gebonden toetsen zijn formatief van aard. Dit betekent dat ik als leerkracht het leerproces met behulp van de opgeleverde informatie moet bijsturen (Förrer en Van de Mortel, 2013). De afzonderlijke begrijpend leesstrategieën worden in de methode slechts één keer in de negen weken aangeboden. In mijn opinie is de frequentie van het oefenen hiermee laag. Als professional wilde ik het oefenen daarom gaan uitbreiden. Van de Heuvel (2015) gaf mij het advies dit tijdens de zaakvakken te doen. Echter heb ik gemerkt dat het lastig is om de transfer naar de geschiedenisles te maken. Als leerkracht besef ik nu het belang van het methodeonafhankelijk kunnen handelen. Filipiak (2006, p.21) erkent dat dit lastig is:

"Onderwijzers moeten opnieuw leerling worden om het begrijpend lezen te kunnen onderwijzen. Ze moeten in staat zijn om hun leesaanpak expliciet te maken door hardop te denken tijdens het lezen en zich bewust te zijn van de leesstrategieën die ze gebruiken." De Intern Begeleider (Lokin, 2015) gaf het feedback dat 'modeling' een belangrijke vaardigheid van een leerkracht is bij het begrijpend leesonderwijs. De begrijpend leesstrategieën 'visualiseren' en 'samenvatten' zouden volgens haar op deze wijze aangeboden kunnen worden bij het vak geschiedenis. Lokin (2015) wil deze vaardigheid schoolbreed onder de aandacht brengen. Ook Vernooij (2007), Filipiak (2011) en Förrer en Van de Mortel (2013) geven aan dat 'modeling' een belangrijke methodiek is om leerlingen succesvol leesstrategieën aan te leren. Mijn actieonderzoek zal zich daarom gaan richten op het aanbieden van de begrijpend leesstrategieën 'Visualiseren' en 'Samenvatten' bij het vak geschiedenis. Hierbij zal de vaardigheid 'modeling' centraal staan. De uitkomsten van mijn onderzoek worden met het team gedeeld, zodat deze bijdragen aan de ontwikkelingen binnen de school.

Literatuurlijst

- Ahlers, L., & Van de Mortel, K. (2009). *Begrijpend lezen: Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS.
- Clarke, P., Snowling, M., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Sciences*, 1106-1116.
- Filipiak, P. (2006). De didactiek van het hardenken (voor)lezen. *JSW*, 20-23.
- Filipiak, P. (2011). *(hardop)denkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2011). *Lezen denken begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Malmberg. (2015). *'Leeslink'*. s'Hertogenbosch: Malmberg.
- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2008). *Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Den Haag: School Aan Zet.
- Van de Mortel, K., & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Van der Nulft, D., Verhallen, M., & Stoeldraijer, J. (2009). *Kwaliteitskaarten woordenschat*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.
- Vernooy, K. (2007, december 7). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Opgehaald van [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/taa4/uitvoering/Werken/TAA4%20Bijeenkomst%201/Bijlage%201.8%20Vernooij%20\(2007\)%20Effecief_leesonderwijs.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/taa4/uitvoering/Werken/TAA4%20Bijeenkomst%201/Bijlage%201.8%20Vernooij%20(2007)%20Effecief_leesonderwijs.pdf)

Bijlage 2

Inspectiekaart en toets 'Leeslink'

Inspectiekaart vakgebied begrijpend lezen (Parnassys, 2015).

Percentage gewogen leerlingen CITO BEGRIJPEND LEZEN	Periode	Versie	2013 / 2014			2014 / 2015		
			4%			5%		
			Afw.	Norm	n=	Afw.	Norm	n=
Totaal	5 - II	LOVS M5	1,7	25	64/66	-4,8	25	46/47
Totaal	6 - II	LOVS M6	-3,7	32	67/68	0,2	32	63/65
Totaal	7 - II	LOVS M7	1,7	45	77/78	-1,0	45	67
Totaal	8 - II	LOVS M8				-0,4	55	77

Cijfers methode 'Leeslink' per begrijpend leesstrategie (Parnassys, 2015).

Begrijpend lezen	Leesdoel bepalen	Voorspellen	Voorkennis ophalen	Herstellen	Vragen stellen	Visualiseren	Samenvatten
Toets 1	7,1	6,5	9,3	7,4	7,7	5,4	6,0
Toets 2	8,4	6,3	7,4	9,3	7,0	5,9	5,7

Bijlage 3

Observatielijst

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

Gezamenlijke start	Waarnemingen				
1. De leerkracht vertelt het lees- en lesdoel en geeft een kort lesoverzicht	1	2	3	4	5
2. De leerkracht besteedt aandacht aan de kennis en woordenschat door terug te kijken op de vorige les en begrippenanimaties te laten zien.	1	2	3	4	5
3. De leerkracht besteedt aandacht aan de begrijpend leesstrategie met behulp van de gelamineerde leesstrategiekaarten.	1	2	3	4	5
Instructie					
4. De leerkracht en leerlingen lezen de tekst per alinea voor	1	2	3	4	5

en besteden aandacht aan de bijbehorende (achtergrond)kennis en woordenschat					
5. De leerkracht doet minimaal twee keer hardop denkend voor hoe, waar, wanneer en waarom het gebruik van de strategie zinvol is.	1	2	3	4	5
6. De leerkracht laat zien hoe het markeren van stukken tekst en post-its ingezet kunnen worden	1	2	3	4	5
Begeleide inoefening					
7. De leerkracht stelt vragen en laat de leerling het toepassen. Hierop geeft de leerkracht feedback.	1	2	3	4	5
8. De leerkracht geeft de leerlingen een	1	2	3	4	5

leesvraag. De duo's laten hun bevindingen hardop denkend horen.						
Zelfstandig toepassen						
9. De leerlingen passen in duo's de leesstrategie toe. De leerkracht ondersteunt	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
Gezamenlijke afsluiting						
10. De leerkracht herhaalt het les- en leesdoel en laat leerlingen vertellen wat ze hebben geleerd	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
11. De leerkracht geeft feedback op resultaten en lesverloop	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
12. De leerkracht vertelt de vervolgstappen die de leerlingen gaan nemen	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		

Bijlage 4

Logboek

Datum:	
Geschiedenisles:	
Begrijpend leesstrategie:	

Reflectie voorbereiding les: <i>-Wat ging goed?</i> <i>-Wat was lastig?</i> <i>-Wat ga ik anders doen?</i> <i>-Hoe leerde ik vanuit de vorige les?</i> <i>-Wat past er bij mij?</i> <i>-Waarom is dit zo?</i>	
Reflectie uitvoering les: <i>-Welke observatiepunten gingen goed?</i> <i>-Welke observatiepunten waren lastig?</i> <i>-Wat ga ik anders doen?</i> <i>-Hoe leerde ik vanuit de vorige les?</i> <i>-Wat past er bij mij?</i> <i>-Waarom is dit zo?</i>	

Bijlage 5

Vragenlijst

Beste leerlingen van groep 8,

De afgelopen periode zijn er een aantal dingen tijdens de geschiedenisles veranderd. Bij het vak geschiedenis hebben jullie de begrijpend leesstrategieën 'Visualiseren' en 'Samenvatten' geoefend. Over deze verandering wil ik jullie een aantal vragen stellen.

Dit is de schaal:

Niet zinvol		→	Zeer zinvol	
1	2	3	4	5

De schaal kan soms veranderen. Dit wordt dan aangegeven met rood. Om te oefenen met dit soort vragen gaan we een voorbeeldvraag maken:

Voorbeeldvraag:

Wat vind je van het DMT oefenlezen?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nu zijn we klaar om de echte vragen te maken. We zullen alle vragen eerst samen doorlopen. Daarna mag je ze zelf gaan invullen.

Sla het blad maar om

1. Wat vind je van het werken met gekopieerde teksten, markeerstiften en post-its?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dit vind ik omdat:

2. Wat vind je van het hardop denken van de juf?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dit vind ik omdat:

3. Wat vind je van het zelf hardop denken met een maatje?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dit vind ik omdat:

4. Wat vind je van de gelamineerde begrijpend leesstrategiekaart?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dit vind ik omdat:

Let op: nu worden de schalen soms anders:

Onprettig				→				Zeer prettig
1	2	3	4	5				

5. Wat vind je ervan dat het werkboek van geschiedenis nu tijdens agendawerk gemaakt wordt?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Dit vind ik omdat:

Let op de schaal:

Nee				→				Heel veel beter
1	2	3	4	5				

6. Snap je de begrijpend leesstrategie 'visualiseren' door deze lessen beter?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik kies hiervoor, want:

7. Snap je de begrijpend leesstrategie ‘Samenvatten’ door deze lessen beter?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ik kies hiervoor, want:

8. Tips voor juf Linda:

- **De geschiedenisles precies zo blijven geven, want:**

- **De geschiedenisles een beetje zo blijven geven, want dit kan anders:**

- **De geschiedenisles niet zo blijven geven, want:**

Bedankt voor het invullen van de vragen!

Groetjes,

Juf Linda

Bijlage 6

Interview schema

1. Kun je omschrijven wat er de laatste tijd is veranderd bij de geschiedenisles?
2. Wat vond je fijn aan de verandering?
3. Wat vond je minder fijn aan de verandering?
4. Voor je liggen een aantal foto's van de veranderingen bij de geschiedenisles.
Kun je deze op volgorde leggen van het meest zinvol naar het minst zinvol?
5. Waarom heb je voor deze volgorde gekozen?
6. Wat vond je het moeilijkst aan de les?
7. Als de kopie even groot was als het boek, zou een kopie dan fijner zijn dan het boek?
8. Vond je het fijner om na het visualiseren een tekening te maken of niet? En waarom?
9. Wat heb je geleerd van de lessen?
10. Wat moet de juf blijven doen?
11. Wat miste je tijdens de lessen of had je liever gezien/gehad?
12. Heb je nog tips?

Bijlage 7

Feedbackformulieren presentatie onderzoek

Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Linda Maassen
	Datum presentatie	18 april 2016
	Naam toehoorder	Mary
	Titel presentatie	peo 'de gis-ies als middel'
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	✓
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	✓
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	✓
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	GRIMM-model ✓
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	✓
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	niet concreet in aantallen of cijfers gezien blijft wat onderbelicht → wel een in aanbevelingen
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	✓ Hoop eindelijk op rimpeling / olieutiek mbt interesse op vaardigheid BL
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Heel veel: Is de kern van 't kunnen leren op 't komen tot leren.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Zinvol voor de praktijk
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Duidelijk en helder weergegeven
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Linda heeft zelf eicht 't leren leren onderhouden. By 't inzetten van en de toepassen van de deelonderzoekjes had ze mogelijk toch al een idee van wat de 'uitkomst' zou zijn →

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Omdat de uitslag niet aan haar verwachtingen voldeed, kwam ze echt in de leerstand.

Ze was in verwarring gebracht en daardoor is haar nieuwsgierigheid gewekt en is ze op andere denklijnen uitgekomen en is cyclisch gaan werken (Korthagen in de
Praktijk → Leren v. Binnenuit !!!)

**Fontys**Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Linda Mouten
	Datum presentatie	19-4-2016
	Naam toehoorder	Hannah Lourens
	Titel presentatie	De geschiedenis als middel voor het optimaliseren van het begripd leesonderwijs
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Heel goed.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Heel duidelijk.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Zeer zeker.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Duidelijk.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	duidelijk.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	zeker.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Heel relevant voor de praktijk - Linda gaat de presentatie herhalen voor het team
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	De reflectieve houding is van groot belang voor de ontwikkeling van de leerkracht - Die wordt herhaald
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Goed onderwerp - Goede presentatie Student beheerst de inhoud waardoor het een heel natuurlijk verhaal is
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Mooie resultaten. Het is steeds wat eenvoudiger werd maar wel heel relevant voor de praktijk van de leerkracht die het doet
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Beheerst de stof en laat zien hier flexibel mee om te kunnen gaan en laat zien dat er sprake is van een daadwerkelijke gedragsverandering

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Linda Muijen
	Datum presentatie	18-04-2016
	Naam toehoorder	Margo van Zummeren
	Titel presentatie	Praktijkgericht onderzoek
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	eerst het verhaal vanuit jou. Na afloop zeker 'n dialoog met de toehoorders.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ja.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	ja.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja → Je hebt 't duidelijk uitgelegd.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	→ heel relevant. Ik doe er, na je onderzoek, al heel veel mee. → Ik ga het zeker toepassen in andere vakken.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	→ Dit onderwerp komt in alle vakken voor. En zo verandert mijn onderwijs op heel veel fronten. Taal-rekenen, natuurk - ecc.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Je vertelt heel duidelijk en rustig. Goed onderbouwd.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Interessant. Ook door de dingen die "mis" gingen weer veel geleerd.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	→ Je bent echt master op 't gebied van begrijpend leren. Zeker gericht op speciale onderwijsbehoeften. Bv de dyslect, de hoogbegaafde de aandachtsgestoorde, de gemiddelde 11n.

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN
Margo van Zummeren.

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Linda
	Datum presentatie	18-04-16
	Naam toehoorder	Natasja
	Titel presentatie	geschiedenis als middel
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Na de presentatie reactie vanuit luisteraars. goed!
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	modeling, vaardigheden, visualiseren ↳ duidelijk!
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja. jammer dat het maar op 1 klas is gericht. Zou leerzaam zijn voor andere klassen.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Duidelijk.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja eerst in de inleiding en vervolgens stap voor stap zoals in het onderzoek. was goed te volgen
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	- observaties, interviews, vragenlijsten ↳ reflecties en evaluaties
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Interessant onderzoek. Jelaar duidelijk merken dat je naar jezelf kan kijken. Dat de methode soms losgelaten moet worden, dat dit maar een richtlijn is. Hiervan bewust zijn is goed voor elke leerkracht
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Laat zien dat begrijpend lezen niet blijft hangen in eerdere groepen, doordat er misschien teveel wordt vastgehouden aan de leerlijn. Blijf naar jezelf en het doel kijken
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	duidelijk en rustig overgebracht structuur in de presentatie, was erg prettig
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Interessant onderzoek. Andere leerkrachten zouden hier veel van kunnen leren, vooral lagere groepen Bewustwording !!
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	kijkt op verschillende niveaus naar kinderen kijkt ook vanuit zichzelf naar eigen werk reflecteert en past aan. Durft kritisch te zijn. Beschrijft gevoelens van zichzelf maar ook van kinderen

Handtekening:

S. Iderker

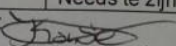
knap als je dat zo goed kan!

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Hinda
	Datum presentatie	18-4
	Naam toehoorder	Jolanda De Junder
	Titel presentatie	De geschiedenisles als model
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	minimaal, veel monoloog aan het begin Heel even bij conclusie en aan het einde, veel.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	prima
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	kort, maar krachtig
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja, duidelijke stappen. Mooie opzet ook je eigen kwetsbaarheid.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	ja zeker mooie opbouw. mooie eigen reflectie
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Gericht op hinda's praktijk situatie maar ook toepasbaar in alle groepen en vakken Puntjes op de i, weer een stukje bewustwording van
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Hoe belangrijk modellen is en hoe je begrijpend leren (leest) ook kunt toe han passen in andere lessen.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Duidelijk verhaal
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Mooi eigen feedback en dat je verder gaat. Zeker meer waarde voor het team
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Geen idee, laat in ieder geval duidelijk zien wat en hoe, wanneer je begrijpend leren in kunt zetten.

Handtekening:



Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN leerlingen. Het is om te observeren en te beoordelen naar hun beoordelingen.

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Linda Mouwen
	Datum presentatie	10-11-16
	Naam toehoorder	Andy de Graaf
	Titel presentatie	Praktijkgericht onderzoek
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Aan het einde van de presentatie kwam er een prachtig dialoog tot stand. Linda weet heel duidelijk waaraan het om gaat.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja, kernbegrippen zijn duidelijk.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja.
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	De opzet werd duidelijk uitgelegd.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Het verhaal van Linda sloot aan bij de onderzoeksvraag. De verzamelde gegevens zijn gebruikt in de analyse en aanbevelingen.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Dit onderzoek is praktijkgericht. Dus hier heeft het team van van De bloemaert heel veel aan.
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Verdieping van het "vali" begrip naar lezer. Transfer naar andere valies.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Mooi om deze na presentatie meegemaakt te hebben → verdieping, toepassing. Heldere uitleg. Linda weet waaraan ze over praat!!
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Mooi om te zien dat dit onderzoek kan bijdragen aan de verbetering van begrip naar lezer op onze school.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Onderbouwing, uitvoering van dit onderzoek. Maar ook: reflectie op je haarzelf! Dit is volgens mij precies de bedoeling van deze opleiding!

Handtekening: *A de Graaf*

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN