

Leesplezier bevorderen

Onderzoek Master SEN

Auteur:	Jelle Arnold
Onderzoeksbegeleider:	Marianne den Otter
Studentnummer:	2144505
Datum:	1 juni 2016

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Hoofdstuk 1	
1.1 Aanleiding	4
1.2 Probleemstelling	4
1.3 Ondernomen acties basisschool	5
1.4 Doelstellingen van dit PGO	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	
2.1 Begrijpend lezen	7
2.2 Leesinteresse	9
2.3 Leesmotivatie	11
2.4 Relevantie van de theorie voor dit PGO	12
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	
3.1 Onderzoeksparadigma en strategieën	14
3.2 Onderzoeksgroep	15
3.3 Onderzoeksmethode voor data verzameling	17
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	21
3.5 Ethische verantwoording	22
Hoofdstuk 4	
4.1 Waar ligt de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 1)	22
4.2 Sluit het didactisch handelen van de leerkrachten aan bij de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 2)	24
4.3 Welke interventies van de leerkrachten zijn succesvol om de leesinteresse van de leerlingen te verhogen? (deelvraag 3)	27
4.4 Welke effecten hebben de interventies om leesinteresse te bevorderen? (deelvraag 4)	29
Hoofdstuk 5	
5.1 Beantwoording van de deelvragen	31
5.2 Conclusie	33
5.3 Aanbevelingen	34

5.4 Reflectie	35
Literatuurlijst	36
Bijlage 1: Verwerkingsopdracht module aanvankelijk technisch lezen (LTAP1)	39
Bijlage 2: Verwerkingsopdracht module begrijpend lezen	43

Samenvatting

Sinds het schooljaar 2014-2015 ben ik werkzaam in groep 8 op basisschool De Bloemeart en volg ik de opleiding Master Special Education Needs (SEN) met als doel om leerlingen met gedrags -en/of leerproblemen beter te kunnen begeleiden.

Het doel van dit praktijkgericht onderzoek (PGO) is het verhogen van de leeropbrengsten van begrijpend lezen, door het bevorderen van het leesplezier en de leesinteresse. De onderzoeksvraag is tot stand gekomen naar aanleiding van de lage prestatiescores voor begrijpend lezen. Het is immers van groot belang dat je de tools van begrijpend lezen kunt toepassen binnen onze huidige maatschappij (Huizinga, 2000).

Om het doel van dit onderzoek te realiseren is het belangrijk om de leesinteresse van de leerlingen op een rij te hebben. De lees- en motivatielijst van Förrer & Van den Mortel (2014) heeft hierbij baat. Het selecteren, lezen en reageren zijn drie didactische handelingen die elke leesles terug moeten komen (Chambers, 2002), verhoogd de leesinteresse en het leesplezier van de leerlingen. Het creëren van een leeshoek, het voorlezen door de eigen leerkracht, tutorlezen en radiolezen zijn vier interessante interventies om de leesinteresse en het leesplezier van de leerlingen te verhogen.

Dit actie onderzoek wordt uitgevoerd aan de hand van het regulatieve cyclus model (Van Strien, 1986). Samen met de leerkrachten van groep acht, worden de doelen voortdurend bijgesteld, om uiteindelijk tot een conclusie en aanbeveling te komen voor dit PGO.

Te concluderen valt dat het inspelen op de leesinteresse van de leerlingen en het creëren van een leeshoek op de gang heeft gezorgd voor meer leesinteresse en leesplezier. Door in te zetten op de didactische handelingen: selecteren, lezen en reageren zijn de leerlingen meer betrokken bij het leesonderwijs en doen dit met meer plezier. Het voorlezen door de eigen leerkracht en het radiolezen zijn twee interventies die het leesplezier hebben verhoogd. Uit de analyse valt af te leiden dat de resultaten van het begrijpend leesonderwijs door een ruime meerderheid van de leerlingen is gestegen.

1 Aanleiding

Vanaf mijn vijfde jaar heb ik op een cluster vier school gezeten, wegens een leerachterstand en gematigde gedragsproblemen. Ik viel uit op het vak begrijpend lezen, wat ook resulteerde in lagere scores voor de vakken rekenen en taal. Mijn leerkrachten hebben geïnvesteerd in extra instructie en oefentijd voor het technisch en begrijpend lezen, waarbij ik een eigen leerlijn volgde. Door succeservaringen werd het technisch en begrijpend lezen steeds plezieriger voor mij, waardoor ik bleef groeien. Dit resulteerde in het instromen in het reguliere Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (VMBO) op de gemengd theoretische leerweg. Gaandeweg bleef ik groeien waardoor ik naar het VMBO doorstroomde in het Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO). Op de HAVO en later op Fontys Hoge School Kind en Educatie (HKE) heb ik ervaren dat het goed kunnen begrijpen van teksten van wezenlijk belang is om een diploma te kunnen behalen.

Huizinga (2000) sluit aan bij mijn persoonlijke begrijpend leeservaring: functioneren in de moderne westerse wereld, zonder een redelijke leesvaardigheid is lastig. Zowel zakelijk als in het dagelijks leven zal je voortdurend een beroep moeten doen op de kwaliteiten van je leesvaardigheid. In het primair onderwijs is het lezen van teksten een van de belangrijkste aspecten, het komt in ieder vak terug (Marzano, 2004). Tellengen en Frankhuizen (2002) vermelden dat het technisch-, begrijpend-, en studerend lezen drie belangrijke componenten zijn om de leesvaardigheid van de leerlingen te bevorderen. Om de lestijd optimaal te benutten, zal de leerkracht risicoleerlingen moeten kunnen signaleren. Deze resultaten zal hij moeten gebruiken om zijn leesonderwijs te intensiveren en de tijd zo in te delen dat voor iedere leerling aan zijn eigen leesbehoeften wordt voldaan (Ahlers en Koekebacker, 2009, p13).

1.1 Probleemstelling

De basisschool waar ik werkzaam ben probeert ook aan de leesbehoeften van iedere leerling tegemoet te komen. Helaas blijkt uit het inspectierapport (2015) dat de school in begrijpend lezen onder het landelijk gemiddelde scoort (Parnassys, 2015). Uit analyse van de inspectiekaart is te concluderen dat de basisschool in het schooljaar 2012-2013 en 2014-2015 voor de groepen vijf tot en met acht voor het vak begrijpend lezen onder de inspectienorm scoort. Doordat het begrijpend lezen in ieder schoolvak terugkomt (Marzano, 2004), maakt de basisschool zich zorgen om de dalende scores voor het vak begrijpend lezen, dat terug te lezen valt in de inspectiekaart en de Centraal Instituut voor Toets en Ontwikkeling (CITO) Begrijpend lezen (Parnassys, 2015). De school vreest dat de negatieve trend van de resultaten van begrijpend lezen een negatief effect hebben op de overige

schoolvakken. De basisschool heeft op dit moment de oorzaak van het probleem niet helder in beeld. Uit gesprekken met de directie, interne begeleiders (IB-ers) en het managementteam (MT) is duidelijk geworden dat zij het schooljaar 2015-2016 gebruiken om de oorzaak van de dalende scores voor het vak begrijpend lezen in kaart te brengen en op grond hiervan een verbetertraject opstellen en uitvoeren. Het gehele team gaat dit doel realiseren doordat de directie en de IB-ers een studiebijeenkomst gaan volgen “Hoe om te gaan met begrijpend lezen?”. De IB-er verricht een onderzoek naar de problemen binnen het woordenschatonderwijs. Een collega, tevens master SEN-student, voert onderzoek uit hoe de leesstrategieën geïntegreerd kunnen worden binnen het vak geschiedenis. Mijn Praktijkgericht onderzoek (PGO) richt zich op hoe wij als leerkrachten de leesinteresse van onze leerlingen kunnen vergroten met als doel om op deze wijze de leerprestaties te verhogen.

1.2 Ondernomen acties van de basisschool.

Om de terugvallende begrijpend leesresultaten terug te dringen is de school in het jaar 2011 op zoek gegaan naar een nieuwe methode voor begrijpend lezen. De oude methode ‘Tekstverwerken’ voldeed niet meer aan de eisen van de school. De taalwerkgroep heeft een onderzoek uitgevoerd naar een nieuwe methode en was erg te spreken over de methode Nieuwsbegrip. Deze methode was in 2011 nog niet goedgekeurd door de onderwijsinspectie, waardoor de methode niet als ‘zelfstandige’ methode mocht worden ingevoerd op de basisschool. Uiteindelijk heeft de werkgroep de methode Leeslink voorgedragen aan het team. De koppeling aan het convergente differentiatie-model, de duidelijke structuur aan de hand van zeven leesstrategieën en de actuele teksten hebben de doorslag gegeven voor het aanschaffen van deze methode.

1.3 Doelstelling van dit PGO

Van den Heuvel (2015) vermeldt in zijn module begrijpend lezen (LTAA4) dat de leesinteresse, technisch lezen, woordenschat, leesstrategieën en kennis van de wereld van belang zijn om optimaal tot begrijpend lezen te komen. Doordat er al onderzoek verricht wordt op de punten woordenschat, leesstrategieën en kennis van de wereld en voor het inkaderen van mijn PGO ga ik mijn onderzoek focussen op de leesinteresse van de leerlingen van groep acht.

Frankhuisen en Tellengen (2002) en Robbe (1997) vermelden dat het beleven van een tekst de belangrijkste voorwaarde is om een tekst te begrijpen. Met dit onderzoek wil ik gaan onderzoeken hoe ik de leesinteresse van de leerlingen in groep acht kan verhogen met als doel om het begrijpend leesniveau op onze school te verhogen. Door onderzoek te doen

naar de leesinteresse van onze leerlingen ga ik doelgericht interventies inzetten om de leesinteresse te bevorderen. Het effect van deze interventies ga ik meten in de verandering van de prestaties van het vak begrijpend lezen. Volgens Forren & Mortel (2014) heeft de leesinteresse een positief effect op de leesmotivatie, wat hopelijk resulteert in het verhogen van de leerprestaties bij begrijpend lezen.

Het doel van dit onderzoek ga ik behalen door het stellen van de volgende 'voorlopige' 'hoofd- en deelvragen:

Welke interventies verhogen de leesinteresse en heeft dit een positief effect op de leerresultaten van begrijpend lezen in groep acht?

Deelvragen:

- Waar ligt de leesinteresse van de leerlingen van groep acht?
- Sluit het didactisch handelen van de leerkrachten aan bij de leesinteresse van de leerlingen?
- Welke interventies van de leerkrachten zijn succesvol om de leesinteresse van de leerlingen te verhogen?
- Welke effecten hebben de interventies om leesinteresse te bevorderen?

Begrijpend lezen, leesinteresse en leesmotivatie zijn de drie sleutelbegrippen die van belang zijn in dit PGO. In hoofdstuk twee worden deze theoretisch onderzocht.

2 Theoretisch kader

In hoofdstuk 1 is aangegeven dat het lastig is om te functioneren in de westerse wereld zonder leesvaardigheid (Huizinga, 2000). Förrer & Van den Mortel (2014) vermelden dat een leerling een tekst steeds beter zal begrijpen, wanneer zijn kennis van de wereld en van taal toeneemt. Het kenniscentrum begrijpend lezen (2013) voegt daaraan toe dat wanneer je veel kennis hebt over een onderwerp je leesinteresse en leesmotivatie worden verhoogd en je de tekst beter zult begrijpen. In hoofdstuk 2 onderzoek ik de sleutelbegrippen in relatie tot dit PGO om te komen tot een definitieve onderzoeksvraag en deelvragen.

2.1 Begrijpend lezen

Om tot begrijpend lezen te komen moet een leerling betekenis toekennen aan geschreven taal. Hierbij gaat het om een actief proces waarbij woordenschat, kennis van de wereld en leesstrategieën van belang zijn (SLO, 2013). Förrer & Van den Mortel (2014) beschrijven dat de definitie van begrijpend lezen te maken heeft met het vermogen om een geschreven tekst met begrip te kunnen lezen en begrijpen. Om tot begrijpend lezen te komen zijn er drie elementen van belang: de lezer, de tekst, de schrijver en het doel waarvoor de schrijver de tekst heeft geschreven. Ter relevantie van dit onderzoek wordt er in de volgende drie subparagrafen ingezoomd op de elementen: de lezer, de tekst en het leesdoel waarover Förrer & Van den Mortel (2014) schrijven.

2.1.1 De lezer

De kennis van een lezer is de belangrijkste component om een tekst te kunnen begrijpen. Hoe meer kennis een lezer bezit over een onderwerp, hoe gemakkelijker de tekst te lezen en te begrijpen is (Förrer & Van den Mortel, 2014). Het lezen van verschillende teksten vergroot ook het vermogen een tekst te begrijpen. Deze ervaring zorgt voor meer leesplezier en leesinteresse.

2.1.2. De tekst

Een leerling heeft meer leesinteresse als hij iets leest wat hem interesseert (Mortel, 2010). Om dit te bereiken moet de leerkracht weten welke tekst er bij zijn leerlingen past, ook wel audience appropriateness genoemd (Fischer, Frey & Lapp, 2009). Förrer & Van den Mortel (2014) en Harvey & Goudvis (2007) vermelden dat een lees- en motivatielijst een leerkracht kan helpen om achter de leesinteresses van zijn leerlingen te komen.

2.1.3. Het leesdoel

Om het tekstbegrip te vergoten, is het belangrijk dat een lezer vooraf een leesdoel stelt (Förrer & Van den Mortel, 2014). Marzano, Pickering & Pollock (2008) voegen hieraan toe dat de leesinteresse van een leerling bevorderd kan worden door het stellen van een leesdoel.

Voor dit onderzoek is het relevant om te weten dat de leesinteresse van leerlingen vergroot wordt, door hen te leren een leesdoel te stellen en hen in aanraking te laten komen met veel verschillende soorten teksten. Een lees- en motivatielijst kan van pas komen bij de beantwoording van deelvraag 1.

2.2 Leesinteresse

Chambers (2002) omschrijft dat selecteren, lezen en reageren drie didactische handelingen zijn binnen het leesonderwijs. Een leerkracht moet zijn didactische handelen hierop aanpassen. De volgende drie subparagrafen gaan hierover.

2.2.1 Selecteren

De eerste stap in het leesproces is de keuze van een boek of tekst. Een leerkracht die zelf veel leest, beschikt over een grotere kennis van het kinderboekenrepertoire en kan zijn leerlingen hierdoor beter begeleiden in het kiezen van een tekst of boek (Chorus, 2007). Het leesaanbod is wel van wezenlijk belang (Chambers, 2002). Een groot aanbod, waarin veel verschillende genres te vinden zijn, speelt hierin een rol. Freeman-Smulders (1990) de leerkracht kan zijn leerlingen hierin ondersteunen door: aanmoedigen, aandacht schenken aan de nieuwe boeken in de klas, de boeken rangschikken op genre of tentoonstellen, voorlezen en samen met leerlingen ervaringen uitwisselen over gelezen boeken (Freeman-Smulders, 1990). Volgens Förrer & Van den Mortel is het belangrijk dat een tekst binnen de leefwereld van de leerlingen valt. Deckers (2015) stelt in haar module aanvankelijk technisch lezen (LTAP1) dat het ook zinvol is om juist teksten aan te bieden die buiten de belevingswereld van de leerlingen vallen. Leerlingen worden dan uitgedaagd om hun fantasie te gebruiken en dit proces kan de leerling juist motiveren. *“You can’t learn much from books that don’t matter to you and you can’t learn from just one book (Ivey, 2010, p. 18)”*. In dit geval ben ik het met Deckers en Ivey eens. Een tekst waarbij een leerling zijn fantasie de vrije geest kan laten, heeft naar mijn mening meer effect op een leerling. Kinderen moeten wel de kans krijgen om teksten te lezen die hen iets zeggen. Een authentieke tekst heeft hierbij de voorkeur, deze teksten hebben te maken met het echte leven (Förrer & Van den Mortel, 2014). Informatieve, actuele, verhalende teksten, gedichten en procedures sluiten aan bij authentieke teksten, aldus Förrer & Van den Mortel (2014).

Pompert (2004) vermeldt tevens dat een leerkracht voldoende moet differentiëren binnen zijn leesonderwijs, zodat alle leerlingen uitgedaagd worden om aan hun leesbehoefte te voldoen. Van belang is dat de leerkracht een tekst kiest die aansluit op het kennisniveau van zijn leerlingen, wat ook wel audience appropriateness wordt genoemd (Förrer & Van den Mortel, 2014). Om hierin de juiste keuze te maken moet de leerkracht op de hoogte zijn van zowel de voor als achtergrondkennis van zijn leerlingen. Het helpen bij het selecteren van teksten is een didactische handeling wat de leesinteresse bij leerlingen kan bevorderen en aansluit bij het doel van dit PGO.

2.2.2 Lezen Het ontdekken van patronen in teksten kan lang duren en veel inspanning kosten. Patronen kunnen te maken hebben met gebeurtenissen, karakters, ideeën, beelden en de taal (Chambers, 2002). Om aan de behoefte van de leerlingen van deze generatie te voldoen, moet de leerkracht voor teksten zorgen, waarin een leerling al snel verschillende patronen binnen de tekst gaat herkennen, wat de leesinteresse bevordert (Chambers, 2002). Het genieten van lezen heeft alles te maken met het ontdekken van deze verschillende patronen in de tekst, wat de leesinteresse vergroot en dat is relevant voor dit PGO.

2.2.3 Reageren

De laatste didactische stap binnen het leesonderwijs is het reageren (Chambers, 2002). Stichting lezen (2013) vermeldt dat het reageren op boeken, de volgende opbrengsten kan hebben: Bevordert de leesinteresse en motiveert leerlingen; leren kennen van allerlei soorten boeken; hun gedachten leren te verwoorden; luisteren en reageren op elkaars bevindingen; leren verbinding te maken tussen hun eigen beleavingswereld en die van een ander en een eigen leesvoorkeur te ontwikkelen. Chambers (2002) voegt hieraan toe dat een leerling beter leert nadenken over wat hij heeft gelezen. Een leerling creëert hierdoor een eigen leesidentiteit en dat heeft een positief effect op zijn leesinteresse. Chambers (2013) geeft als aanvulling op stichting lezen een aantal aspecten weer die van belang zijn bij het nabespreken van boeken.

- Het gesprek moet gericht worden op het leesplezier; wat heeft het boek met de leerling gedaan.
- De leerkracht leidt het gesprek; hij gaat in op de antwoorden van leerlingen en dat wekt leesinteresse op.
- De kennis over boeken en schrijvers is noodzakelijk om de gesprekken goed te kunnen leiden.

Het reageren op boeken heeft dus een positief effect op de leesinteresse van leerlingen en dat is interessant voor dit PGO.

Deze paragraaf heeft theoretische onderbouwing gegeven over de didactische handelingen: selecteren, lezen en reageren. Deze didactiek kan de leesinteresse van leerlingen vergroten. Ik neem deze didactiek mee in het vervolg van dit PGO om te komen tot het beantwoorden van deelvraag twee.

2.3 Leesmotivatie

In de volgende subparagrafen onderzoeken interventies die leesmotivatie bevorderen en dit behoort bij het beantwoorden van deelvraag drie.

2.3.1 Voorlezen door de leerkracht

Bonset & Hoogeveen (2009) hebben in Nederland onderzoek gedaan naar de leesmotivatie en de resultaten van het lezen. Uit onderzoek concludeerde zij dat leerlingen die al op vroege leeftijd interactief worden voorgelezen als jong volwassenen met meer plezier lezen en daardoor betere resultaten halen in het taalonderwijs. Bonset & Hoogeveen stelden ook dat de afname van het lezen in vrije tijd aanzienlijk is. Volgens De Vries (2007) is een gemiddelde leerling op de basisschool nog geen half uur per dag aan het lezen.

Pater (2012) geeft aan dat voorlezen een van de belangrijkste leesmotivatiefactoren is. Weterings (2010) vertelt dat leerlingen tijdens het voorlezen de volgende punten onbewust leren: Plezier in lezen en luisteren; woordenschat; mondelinge taalontwikkeling; zelfvertrouwen; kennis van de wereld en verhaalbegrip. Om al deze redenen is het belangrijk dat een leerkracht dagelijks voorleest. In de literatuur wordt vooral aangeraden om korte teksten te pakken. De reden hiervoor is dat een leerling die een tekst niet interessant vindt, niet wekenlang naar het zelfde verhaal moet luisteren.

2.3.2 Tutorlezen

Smits (2006) beschrijft dat tutorlezen zorgt voor een relaxte leessfeer. SLO voegt eraan toe dat het tutorlezen de volgende voordelen heeft voor de lezer: Heb je het juiste verhaal gekozen? Heb ik de plaatjes goed laten zien (vooral bij prentenboeken)? Spreek ik op een juist tempo? Breng ik het verhaal leuk en spannend over? En gebruik ik een juiste intonatie? Het belangrijk dat de leerkracht helpt bij het evalueren van de voorgelezen tekst.

2.3.3 Theater- en radiolezen

Theater- en radiolezen zijn twee coöperatieve werkvormen van lezen. Met theaterlezen oefenen lezers enthousiast met aandacht voor vloeiend lezen, begrip, intonatie en expressie (Van Den Berg, 2014). Smits (2006) beschrijft dat theaterlezen mogelijk is voor leerlingen van groep 3 tot en met 8. Wel voegt Smits toe dat de leerkracht een tekst moet zoeken die

binnen de beleving van de leerlingen past, hier speelt leesinteresse weer een rol. Bijlage twee verwijst naar didactische tips voor het theaterlezen. Deze tips zijn handig voor eventuele aanbevelingen ten aanzien van dit onderzoek.

Radiolezen heeft veel raakvlakken met theaterlezen, alleen is het meer gericht op een monoloog. Een leerkracht zoekt een interessant stuk nieuws, sport of weerbericht. Smits & Braams (2006) vermelden dat radiolezen geschikt is voor leerlingen vanaf groep 4. In de bovenbouw is radio maken een interessant onderwerp voor een leerarrangement. In paragraaf 3.4.6 ga ik verder in op leerarrangementen.

2.3.4 Rustige leesplek

Leerlingen hebben baat bij een rustige leesplek, waarin weinig externe prikkels aanwezig zijn (Stichting lezen, 2013). Chambers (2002) is het eens met Stichting lezen, een rustige leesplek werkt motiverend op de leerlingen. Een speciaal leeslokaal kan volgens Chambers hierbij helpen. Echter is het in de praktijk lastig om een rustige leesplek voor een klas met 30 leerlingen te vinden. Chambers (2002) & Kemmeren (2006) geven aan dat er ook in een klaslokaal een rustige leesplek gecreëerd kan worden. Zorg voor een prettig en uitnodigend karakter door bijvoorbeeld het plaatsen van kussens, bankje of een luie stoel. Stoeldraaijer en Förer (2013) voegen hieraan toe dat een rustige- en ontspannen leeshoek het belang van lezen aangeeft. Van den Heuvel (2015) vermeldt in zijn college dat een leeshoek ook gebruikt kan worden om boeken te promoten door bijvoorbeeld posters over schrijvers of boeken op te hangen.

2.4 Relevantie van de theorie voor dit PGO.

In dit PGO wordt er onderzoek verricht naar het verhogen van de leesresultaten van begrijpend lezen door de leesinteresse te vergroten. De leesinteresse- en motivatielijst van Förer en Van den Mortel (2014) kan een bijdrage leveren aan het inzicht van de leesinteresse van de leerlingen van groep acht, wat tevens een antwoord geeft op deelvraag een. De leescirkel van Chambers is een overzichtelijk middel om het didactische handelen van de leerkracht ten opzichte van de leesinteresse te observeren, te bevragen en te evalueren. Deze gegevens kan ik gebruiken voor het beantwoorden van deelvraag twee. Voorlezen, tutorlezen, theater- en radiolezen, het creëren van een rustige werkplek en begrijpende lezen in de 21^e eeuw zijn een aantal interessante interventies om uit te proberen in de praktijk. Januari jongstleden is de middenacht Cito-toets afgenomen. Om te meten of de opbrengsten van begrijpend lezen en tevens het doel van dit PGO is behaald, wordt deze toets nogmaals afgenomen en vergeleken met de opbrengsten van de meting in januari.

Het doel van dit PGO wordt gewaarborgd door het stellen van de (definitieve) onderzoek- en deelvragen.

Welke interventies verhogen de leesinteresse en heeft dit een positief effect op de leerresultaten van begrijpend lezen in groep acht?

Deelvragen:

- Waar ligt de leesinteresse van de leerlingen van groep acht?
- Sluit het didactisch handelen van de leerkrachten aan bij de leesinteresse van de leerlingen?
- Welke interventies van de leerkrachten zijn succesvol om de leesinteresse van de leerlingen te verhogen?
- Welke effecten hebben de interventies om leesinteresse te bevorderen?

3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk verantwoord ik mijn onderzoeksmethodologische keuzes. Paragraaf 3.1 beschrijft nauwkeurig de keuzes ten aanzien van het onderzoeksparadigma en de onderzoeksstrategieën. Paragraaf 3.2 beschrijft de onderzoeksgroep van dit onderzoek. Een schema geeft visueel weer wie er per deelvraag onderdeel uitmaakt van de onderzoeksgroep en onder het schema licht ik dit toe. In paragraaf 3.3 worden per deelvraag de onderzoeksmethoden en dataverzameling toegelicht. Paragraaf 3.4 beschrijft de betrouwbaarheid en de validiteit van mijn onderzoek en paragraaf 3.5 verantwoord ik mijn ethische keuzes.

3.1 Onderzoeksparadigma en strategieën.

Dit PGO doet onderzoek naar bevorderen van de leesinteresses in de dagelijkse praktijk door mijn collega's uit groep acht. Het onderzoek is verankert vanuit het interpretatieve paradigma. De lange, Schuman & Montessorri (2011) beschrijven dat een interpretatief paradigma past bij een onderzoek wat als doelstelling heeft om de dagelijkse onderwijspraktijk te verbeteren. In dit onderzoek ga ik systematisch te werken, doordat ik voortdurend het handelen van de leerkrachten bevraag, observeer en evalueer met hen. Er is gekozen voor actieonderzoek, omdat het een goede strategie is om samen met andere professionals een problematisch aspect binnen het werk te verbeteren of te vernieuwen (De lange, Schuman & Montessorri, 2011). Kallenberg (2007) bevestigt dit en voegt daaraan toe dat uitproberen en evalueren hand in hand gaan bij een actie-onderzoek. Gedurende mijn onderzoek ben ik voortdurend bezig met het handelen van mijn collega's, om zo de leesinteresse van onze leerlingen te verhogen. De datatriangulatie geeft vorm aan dit actieonderzoek. Ik onderzoek het didactische handelen van de leerkrachten vanuit interviews, observaties en evaluaties, die ik samen met hen bespreek. De leerlingen van groep acht zijn ook belangrijk binnen deze triangulatie, omdat het doel is dat zij meer leesinteresse en leesmotivatie ontwikkelen aan de hand van het didactische handelen van de leerkrachten. In januari jongstleden is de middenacht Cito-toets afgenomen. Deze toets is de nulmeting. Begin april wordt deze toets nogmaals afgenomen onder vijftien leerlingen van groep acht en deze resultaten worden vergeleken met de opbrengsten van afgelopen januari.

3.2 Onderzoeksgroep

Kallenberg (2007) stelt dat het van grootste belang is om de relatie tussen de onderzoeksvraag en de samenstelling van de onderzoeksgroep goed in het oog te houden omdat de samenstelling van de onderzoeksgroep veel invloed kan hebben op de uitkomsten van het onderzoek. Ik heb zorgvuldig nagedacht over de onderzoeksgroep van dit PGO, waarin een onderscheid wordt gemaakt tussen respondenten en betrokkenen. De respondenten zijn de deelnemers aan het onderzoek, waarbij data verzameld wordt voor het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen. De betrokkenen zijn deelnemers waarbij geen data worden verzameld, maar wel van invloed kunnen zijn op het gedrag van de respondenten.

Het schema hieronder geeft visueel weer wie de respondenten en betrokkenen zijn van dit PGO. Onder het schema is een toelichting van de keuzeoverwegingen.

	Respondenten	Betrokkenen	Ik als onderzoeker
Deelvraag 1	73 leerlingen van groep acht.	De leerkrachten van groep acht, IB-er, directie en ik als onderzoeker.	Afnemen en analyseren van de lees- motivatielijst van Förner & Van Den Mortel (2014).
Deelvraag 2	vijf leerkrachten van groep acht.	De 73 leerlingen van groep acht, IB-er en ik als onderzoeker.	Het volgen van de regulatieve cyclus model van Strien (1986).
Deelvraag 3	De leerkrachten en de leerlingen van groep acht.	IB-er en ik als onderzoeker.	Observeren en evalueren.
Deelvraag 4	15 leerlingen. (uit elke groep acht, vijf ad random gekozen leerlingen)	De leerkrachten van groep acht, IB-er, directie en ik als onderzoeker.	Het analyseren van de opnieuw afgenomen middenacht Cito-toets in vergelijking met de nul meting in januari jongstleden.

3.2.1 Waar ligt de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 1)

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 verzamel ik data bij leerlingen. Er zijn drie groepen acht waarin totaal 73 leerlingen zitten. Ik heb bewust gekozen voor alle leerlingen van groep acht, omdat er cognitief een groot verschil zit tussen deze leerlingen, wat een verschil in de leesinteresse kan veroorzaken. Met deze hoeveelheid respondenten kan ik een betrouwbare balans maken van de leesinteresse van de leerlingen uit groep acht. Als onderzoeker neem ik de vragenlijst af die ik in paragraaf 3.3.1 toelicht.

3.2.2 Sluit het didactisch handelen van de leerkrachten aan bij de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 2)

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 maak ik gebruik van de leerkrachten van groep acht als respondenten. Het team van groep acht bestaat uit één fulltime leerkracht en vier parttime leerkrachten. Om een helder beeld te kunnen formuleren participeer alle vijf de leerkrachten. Ik kies hier bewust voor, omdat het didactisch handelen tussen twee duocollega's ook kan verschillen. De leerlingen zijn hierbij betrokken, omdat zij de leesles volgen die de leerkracht uitvoert. De leerlingen geven de leerkracht ook feedback door middel van een Padlet (een online prikbord).

3.2.3 Welke interventies van de leerkrachten zijn succesvol om de leesinteresse van de leerlingen te verhogen? (deelvraag 3)

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 ben ik geïnteresseerd naar de reacties van de leerlingen op een uitgevoerde interventie door een leerkracht van groep acht. In dit geval zijn zowel de vijf leerkrachten als de 73 leerlingen respondenten. Het observeren van de leerkrachten en de reacties pijlen van de leerlingen is mijn taak als onderzoeker.

3.2.4. Welke effecten hebben de interventies om leesinteresse te bevorderen? (deelvraag 4)

In overleg met IB en leerkrachten van groep acht is er besloten om vijftien leerlingen de toets opnieuw te laten maken. Het leereffect wat gemeten wordt is daarmee een steekproef van het totaal aantal leerlingen. Deze vijftien leerlingen worden willekeurig gekozen (uit elke groep acht, vijf leerlingen). Om een duidelijk beeld te creëren van de leeropbrengsten van de uitgevoerde interventies maak ik geen gebruik van leerlingen met dyslexie of een eigen leerlijn. Samen met de IB-er ga ik de leeropbrengsten van de opnieuw afgenomen middenacht Cito-toets vergelijken met de nulmeting.

3.3 Onderzoeksmethode voor de dataverzameling

Deze paragraaf zet de onderzoeksmethode voor de dataverzameling uiteen. De Lange, Schuman & Montessorri (2011) vermelden dat een onderzoeksmethode voor dataverzameling je handvaten geeft om gegevens uit de praktijk te verzamelen en te analyseren die je helpen om het doel van je onderzoek te volbrengen.

Voor dit onderzoek maak ik per deelvraag gebruik van verschillende onderzoeksmethoden.

3.3.1 Waar ligt de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 1)

Om erachter te komen waar de leesinteresse van onze leerlingen ligt, wordt er een vragenlijst afgenomen. De lange, Schuman en Montessorri (2011) vermelden kritisch dat een vragenlijst relatief oppervlakkig kan zijn. Toch is er bewust voor een vragenlijst gekozen, omdat een vragenlijst een grotere groep respondenten kan bereiken en zij hierin hun mening kunnen geven (Kallenberg, 2007). Voor het beantwoorden van deelvraag 1 wil ik de mening van de leerlingen verzamelen. Het voordeel van een vragenlijst is de laagdrempeligheid, toegankelijkheid en veel data verzamelen in korte tijd (De lange, Schuman & Montessorri, 2011).

Ik maak gebruik van een bestaande vragenlijst, de 'leesmotivatie en leesinteresselijst' van Förrer & Van De Mortel (2014). Deze vragenlijst is een formatief instrument waarmee de leerkrachten een duidelijke beeldvorming van de leesinteresse van hun leerlingen krijgen.. De vragenlijst bestaat uit zes categorieën: nieuwsgierigheid en interesse, voorkeur voor genre, voorkeur voor uitdaging, leesniveau, lezen in de sociale context en taakmotivatie. Door de vragenlijst te analyseren wordt er een beeld gevormd over de leesinteresse van de leerlingen.

Voor het beantwoorden van de hierboven beschreven vragenlijst, krijgen de leerlingen van mij een korte instructie. De leerlingen worden kort geïntroduceerd over dit PGO, om de betrokkenheid onder de leerlingen te vergroten. De leerlingen vullen de vragenlijst in en geven per stelling een waarde aan voor zichzelf. Zij kunnen kiezen uit waarde een t/m vier, waarbij een het minste waarde heeft en drie de hoogste waarde. Ik lees de vragen voor drie leerlingen voor. Deze leerlingen hebben moeite met lezen door dyslexie en een hebben eigen leerlijn voor de taalvakken.

De verzamelde gegevens worden per categorie in de vorm van een tabel geanalyseerd en de opvallendheden worden kort toegelicht. Tijdens een groepsgesprek met de collega's van groep acht, worden de data besproken.

3.3.2 Sluit het didactisch handelen van de leerkrachten aan bij de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (Deelvraag 2)

Selecteren, lezen en reageren zijn zoals eerder vermeld drie belangrijke componenten rondom de leesinteresse van leerlingen (Chambers, 2002). Om te onderzoeken of deze relevante componenten toegepast worden door de leerkrachten ga ik werken vanuit drie methoden van dataverzameling: kort interview, observatie vanuit een bestaande observatielijst en evalueren in de vorm van een gesprek. Door te werken in deze stappen waarborg ik methodische triangulatie van dit onderzoek.

Interview

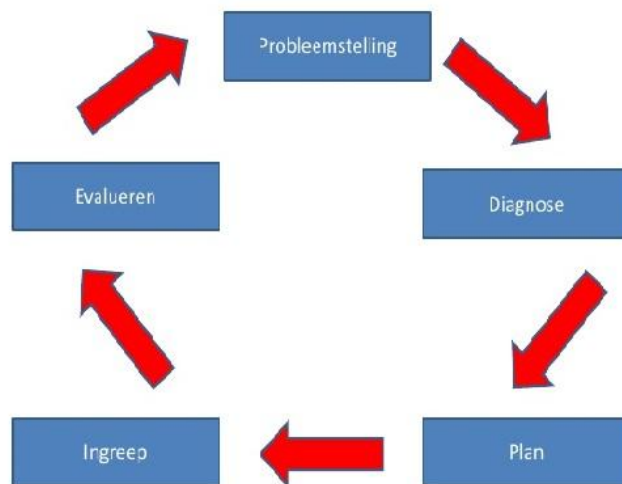
Een interview is een conversatie met een ander persoon waarin de interviewer situaties definieert en controleert (Yin, 2003). Van belang is dat een interview vanuit een doel wordt geformuleerd. Het doel van dit interview is dat de bevroegde leerkrachten nadenken over hun eigen handelen ten aanzien van het bevorderen van de leesinteresse van de leerlingen. Als onderzoeker heb ik ervoor gekozen om te werken vanuit een semi-gestructureerd interview, zodat ik als onderzoeker kan doorvragen op mijn gestelde vragen. Ik verwacht door deze keuze meer nuttige data te kunnen verzamelen.

Het interview bestaat uit drie onderdelen: selecteren, lezen en reageren. Per onderdeel worden er drie vragen gesteld aan de leerkracht, zodat er een eerste beeld ontstaat over het handelen van de leerkracht ten aanzien van het bevorderen van de leesinteresse. Het doorvragen zal diepgang geven aan het interview. Met zowel de fulltime leerkrachten als de parttime leerkrachten wordt er individueel een afspraak gemaakt voor het houden van het interview. Ik verwacht dat door het afnemen van het interview mijn data betrouwbaarder zijn.

Observatielijst

De tweede toepasbare methode is de observatie vanuit een bestaande observatielijst. De observatielijst is afkomstig van de kwaliteitskaart leesbevordering van School aan Zet. De observatielijst is opgebouwd vanuit de drie componenten van Chambers (2002). Op de originele observatielijst is alleen aan te geven of een handeling wel of niet wordt uitgevoerd. Om een beter beeld te krijgen van de situatie is ervoor gekozen om een vier puntschaal toe te voegen aan de observatielijst. Één geeft aan dat het niet gebeurt en vier geeft aan dat veel voorkomt. Op de observatielijst noteer ik wat ik wel terug zie tijdens de leesles. Onder aan de lijst houd ik ruimte over voor opvallendheden die niet terug te zien zijn op de observatielijst.

Met de leerkrachten van groep acht bespreek ik vooraf wanneer ik hen kom observeren. Om een helder beeld te krijgen wordt er gebruik gemaakt van de regulatieve cyclus model (Van Strien, 1986). Samen maken we een analyse en leiden daar doelen voor verbetering van af. Vanuit de doelen stellen wij samen interventies op en deze zullen na de uitvoering gezamenlijk worden geëvalueerd en de doelen bijgesteld.



Ter afsluiting van het onderzoek van deelvraag twee, ga ik met de leerkracht het handelen evalueren ten aanzien van het afgenomen interview en het voortschrijdende inzicht en bijgestelde interventies na iedere observatie. De relevante data van deelvraag twee worden verwerkt in een verslaglegging. Hierover zal ik met de leerkracht in gesprek gaan.

3.3.3 Welke interventies van de leerkrachten zijn succesvol om de leesinteresse van de leerlingen te verhogen? (deelvraag 3)

In deze deelvraag ga ik onderzoeken welke werkvormen en interventies onze leerlingen extra motiveren om de leesinteresse te vergroten. In hoofdstuk twee heb ik de volgende werkvormen beschreven: Voorlezen door de leerkracht, radio – en theaterlezen, voorlezen aan een jongere leeftijdsgroep, en een rustige leesplek. Deze interventies worden in de praktijk uitgetoetst.

Observeren met behulp van de videocamera is de onderzoeksmethode die ik ga toepassen voor het onderzoeken en beantwoorden van deelvraag 3. Door gebruik te maken van video-opnamen worden de interacties in de beroepspraktijk zichtbaar, toegankelijk, controleerbaar en bespreekbaar (Wels, 2001 & Hall, 2007). Een andere collega filmt de les, zodat ik als onderzoeker kan observeren en registreren.

Om een betrouwbaar en valide beeld te vormen maak ik gebruik van een nulmeting. Deze meting vindt plaats door voorafgaand aan de uitgevoerde werkvorm een normale leesles te filmen. Na afloop worden beiden lesmomenten met elkaar vergeleken en geanalyseerd. De triangulatie wordt gewaarborgd door samen met de leerlingen de les te evalueren. De evaluatie wordt afgenomen aan de hand van een belevingsschaal. Dit houdt in dat de

leerlingen per werkvorm of interventie aangeven of het leesplezier voor hen meer of minder is geworden. Tevens wordt hen gevraagd om aan te geven waarom zij de werkvorm of interventie deze waarde geven. De data van de belevingsschaal worden in een tabel geanalyseerd.

3.3.4. Welke effecten hebben de interventies om leesinteresse te bevorderen? (deelvraag 4)

Om de leeropbrengsten zorgvuldig te vergelijken ga ik dit doen vanuit **de niveauwaarde**. **De niveauwaarde is volgens Kennisplatform onderwijs (2016)** een berekening van **de plaats van een leerling binnen een van de Cito-niveaus A t/m E**. Elk niveau is ingedeeld in 10 gelijke delen, waardoor de niveauwaarde een uitstekend middel is om de groei of daling van een leerling meten. Om een helder beeld te krijgen van de resultaten, ga ik nadat ik de toets heb nagekeken met de vijftien leerlingen in gesprek. Hierin ga ik hen bevragen waarom zij denken dat het resultaat gestegen of gedaald zijn.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van een onderzoek wordt gewaarborgd wanneer een meting meerdere malen verricht wordt en transparant is (De Lange, Schuman en Montesorri, 2011). De betrouwbaarheid en transparantie van dit onderzoek worden onder andere gewaarborgd doordat de onderzoeksopzet en uitvoering nauwgezet worden beschreven. De beschreven observaties worden meerdere malen herhaald en bijgesteld vanuit de literatuur. De triangulatie is zichtbaar, doordat ik gebruik maak van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens. Verder maak ik gebruik van meerdere respondenten en betrokkenen in mijn PGO.

De Lange, Schuman & Montesorri (2011) vermelden dat de validiteit van een onderzoek verwijst naar de mate waarin een instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten. In mijn onderzoek maak ik gebruik van een bestaande vragenlijst en observatieformulier die gebaseerd zijn op de theorie van Chambers (2002), wat valt binnen de externe validiteit. Verondersteld mag worden dat deze twee instrumenten valide zijn om de leesinteresse van de leerlingen en het didactische handelen van de leerkrachten te meten. Van de Sande (1999) stelt dat het belangrijk is om toevalsfactoren bij een onderzoek zoveel mogelijk uit te schakelen. De kans op toevalsfactoren bij een incidentele observatie is aanwezig. Ik vergroot de slagingskansen doordat ik het handelen van de leerkrachten zowel observeer als bevraag in een interview en beiden met hen evalueer en vervolgens de cyclus herhaal.

3.5 Ethische verantwoording

In dit onderzoek ben ik op zoek naar innovatieve- en creatieve mogelijkheden om de dagelijkse praktijk van de leesinteresse en leesmotivatie te verbeteren met als doel de leeropbrengsten van begrijpend lezen te verhogen in de groepen acht. Als onderzoeker dien ik alle respondenten en betrokkenen in hun waarde te laten op het gebied van rechten, belangen, privacy, zienswijzen, opvattingen, theorieën en methoden (Andriessen, 2010). Gedurende dit gehele onderzoek, zorg ik ervoor dat de informatie van de respondenten vertrouwelijk en anoniem blijft. De leerlingen hoeven geen naam op de vragenlijst te vermelden, hierdoor blijft hun anonimiteit en privacy gewaarborgd. In overleg met de leerkrachten wordt er gewerkt met video interactie analyse en worden interviews opgenomen met een videorecorder op de telefoon. Vertrouwelijke gegevens worden gewaarborgd en verwijderd zodra deze niet meer nuttig zijn. De Lange, Schuman & Montessorri (2011) vermelden dat de betrokkenen van een onderzoek regelmatig op de hoogte gesteld dienen te worden van het verloop van het onderzoek. De leerkrachten blijven wekelijks geïnformeerd tijdens het paralleloverleg van groep acht. Met de leerlingen bespreek ik wekelijks welke interventies er worden uitgetoetst en wat ik met de resultaten ga doen.

Volgens Andriessen (2010) moet de onderzoeker zorgvuldig omgaan met de informatie die hij verzamelt tijdens zijn onderzoek. Het onderzoek benader ik integer, doordat ik onafhankelijk dit onderzoek instap en voorspelbaar voor alle respondenten en betrokkenen. De rapportages worden in hoofdstuk vier onpartijdig uitgewerkt om tot een transparante conclusie en aanbevelingen te komen.

De data analyse vindt plaats in hoofdstuk vier. Vervolgens worden deze data in hoofdstuk vijf zorgvuldig vergeleken en bediscussieerd met de theorie uit hoofdstuk vijf.

4 Dataverwerking

In dit hoofdstuk geef ik een presentatie en analyse van de verzamelde onderzoeksdata, die antwoord geven op de deelvragen en de onderzoeksvraag op data-niveau.

4.1 Waar ligt de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 1)

De verzamelde data uit deelvraag 1 zijn verzameld door de belevingsschaal die de 73 leerlingen uit groep acht hebben ingevuld. De leerlingen hadden vier keuze mogelijkheden: 1 (totaal niet leuk), 2 (niet leuk), 3 (wel leuk) of 4 (totaal wel leuk). Ter evaluatie van de meningen van de leerlingen ben ik in gesprek gegaan met de leerkrachten.

4.1.1 Vind jij lezen leuk?

De verzamelde data zijn afkomstig uit de belevingsschaal die door 73 leerlingen is ingevuld en worden in tabel 4.1.1 uiteengezet. Onder de tabel ligt ik de data kort toe.

Vind jij lezen leuk?	1	2	3	4
Ik houd van lezen, ik lees omdat ik wil lezen.	2	34	29	8
Ik lees alleen als het moet van school.	7	28	34	4
Als ik aan het lezen ben, dan kan ik zomaar de tijd vergeten zijn.	8	26	36	3
Als mijn juf of meester over een interessant onderwerp spreekt, dan wil ik daar wel meer over lezen.	0	19	42	12
Ik ga graag naar de bibliotheek.	6	18	34	15
Ik lees graag voor.	9	2	21	41
Ik vind het leuk om aan mijn klasgenootjes te vertellen wat ik heb gelezen.	4	3	23	44
Ik vind het leuk om van boeken te ruilen met vrienden of vriendinnen.	2	5	32	34
Ik vertel graag aan de juf of meester wat ik heb gelezen.	3	19	24	27

Tabel 4.1.1 vraag Vind jij lezen leuk? N=73

Opvallend is dat een meerderheid van de leerlingen aangeeft graag voor te lezen en te praten over gelezen boeken met klasgenoten en leerkrachten. De leesinteresse neemt volgens de respondenten toe, zodra er door de leerkracht een interessant onderwerp wordt aangeprezen. Het vrijwillig lezen ligt onder de respondenten gemiddeld.

De leerkrachten van groep acht geven aan in het evaluatiegesprek, dat zij de leerlingen te weinig ruimte geven om over gelezen boeken te praten. Geen van de leerkrachten gaat tezamen met zijn leerlingen naar de bieb om boeken uit te zoeken. Wel geven twee leerkrachten aan dat zij de leerlingen een voorkeur laten opschrijven.

4.1.2. Wat lees je graag?

In tabel 4.1.2. worden de verzamelde gegevens uit de belevingsschaal uiteengezet over wat de voor soort boeken de leerlingen graag lezen. Onder de tabel ligt ik deze kort toe.

Wat lees je graag?	1	2	3	4
Ik lees graag verhalen die echt gebeurd kunnen zijn.	6	23	20	24
Ik lees graag verhalen die afgespeeld kunnen zijn in de geschiedenis.	23	12	14	24
Ik lees graag spannende verhalen.	3	14	12	44
Ik lees graag verhalen waar ik om kan lachen	4	8	12	49
Ik lees graag fantasieverhalen.	12	2	42	17
Ik lees graag boeken uit series van meer boeken.	6	10	45	12
Ik houd van een dik boek met een lang verhaal erin.	49	13	3	8
Ik lees graag korte verhalen.	17	39	12	5
Ik lees graag gedichten.	26	18	16	13
Ik lees graag strips.	4	1	4	64
Ik lees graag informatieve boeken.	12	10	13	38
Ik lees graag tijdschriften.	14	16	42	1
Ik lees graag doe-boeken zoals kookboeken en knutselboeken.	0	61	7	5

Tabel 4.1.2. vraag: Wat lees je graag? N=73

Uit deze tabel is af te leiden dat de respondenten zowel de dikke boeken met de lange verhalen als het lezen van korte verhalen niet erg interessant vinden. Stripboeken, tijdschriften, spannende verhalen, informatieve boeken, serie boeken en fantasieverhalen zijn populair onder de respondenten. De geschiedenis en de verhalen die waar gebeurd kunnen zijn worden door de respondenten als neutraal beschouwd. De gedichten en doe-boeken zijn het minst populair.

De leerlingen hebben op de achterkant van de belevingsschaal aangegeven welke schrijvers en boeken zij interessant vinden. Populaire schrijvers onder de respondenten zijn: Carry Slee, Geronimo Stilton. Jeff Kenney, Mirjam Oldenhaven en Jacques Vriens. Boeken die kinderen aangeven als het interessantste zijn de boekenseries van: Harry Potter, Hoe overleef ik..., Kippenvel, Mees Kees, het leven van een.. en Fantasia worden beschouwd als meest interessant. De volgende titels worden door veel respondenten genoemd als leuke boeken: Het mysterie onder de middenstip, Groep zeven slaat terug, De griezelbus 2 en 3, Meester Jaap, De super dikke meester Jaap en Ravelijn (Efteling).

Uit een evaluatiegesprek met de leerkrachten van groep acht en de IB-er, blijken zij op de hoogte te zijn met de populaire boeken onder de leerlingen.

4.1.3. Lezen: makkelijk of moeilijk?

In tabel 4.1.3. zijn de gegevens uit de belevingschaal uiteengezet die behoren bij de vraag of leerlingen lezen makkelijk of moeilijk vinden. Onder de tabel worden deze gegevens toegelicht.

Lezen: makkelijk of moeilijk?	1	2	3	4
Ik lees het liefste boeken die ik gemakkelijk kan lezen.	6	0	5	62
Ik houd wel van een beetje een moeilijk boek.	5	52	2	14
Als een onderwerp mij interesseert, dan kan ik er ook moeilijke boeken en teksten over lezen.	6	11	52	4

Tabel: 4.1.3. vraag: Lezen: makkelijk of moeilijk? N=73

De ruime meerderheid van de respondenten leest het liefst makkelijk leesbare boeken. Ongeveer 75 procent van de respondenten geven aan dat zij wel moeilijkere boeken of teksten willen lezen als het onderwerp hen interesseert. Boeken waarover je na moet denken zijn maar bij een enkeling populair.

De leerkrachten geven aan in het interview zoveel mogelijk rekening te houden met het verschil in leesniveau. Dit doen zij door biebouders in te lichten over de niveauverschillen.

4.2 Sluit het didactisch handelen van de leerkrachten aan bij de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 2)

De verslaglegging van de verzamelde gegevens behorend bij deelvraag twee, worden in drie deel-paragrafen verdeeld: selecteren, lezen en reageren. Deze sluiten aan op de leescirkel van Chambers (2002). De verzamelde onderzoeksgegevens zijn verkregen door gebruik van de regulatieve cyclus model van Strien (1986). Observeren, analyseren, interventie toepassen en vervolgens opnieuw evalueren.

4.2.1 Selecteren

Selecteren is het kiezen van teksten of boeken door de leerlingen zelf of door de leerkrachten (Chambers, 2002). Voor dit PGO is het belangrijk om te weten hoe de leerkrachten handelen bij het selecteren van boeken. Door middel van observaties, evaluaties en interventies zijn deze data verzameld.

In de boekenkasten in de groepen acht zijn verouderde boeken aanwezig, geen van deze boeken sluit aan op de lees-interesselijst van de leerlingen (zie deelvraag 1). Uit observaties blijkt dat er weinig leerlingen boeken uit deze boekenkasten pakken. De leerkrachten wijzen regelmatig naar de boekenkast en veel voorkomende reacties van leerlingen zijn: “Saai, zien

er niet leuk uit of zijn oud.” De gehele school is aangesloten bij de bieb. Uit de interviews blijkt dat de boeken worden gehaald door biebouders. Drie leerkrachten geven aan dat de leerlingen schriftelijk aangeven welk boek zij willen lezen. Één leerkracht geeft aan dat zij boeken toevoegt aan de bieblijst. Bijvoorbeeld informatieboeken over geschiedenis of aardrijkskunde (thema behorend bij een bepaald hoofdstuk) en strips.

Als interventie zijn de IB-er samen met één leerkracht op zoek gegaan naar tweedehands boeken die aansluiten bij de leesinteresses van de leerlingen, die blijken uit deelvraag 1. Een groot aantal oude boeken zijn vervangen door onder boeken die vermeld zijn in deelvraag 4.1. Daarnaast zijn er nog veel losse titels toegevoegd aan de kast, waarbij er rekening is gehouden met het niveau midden groep zeven tot aan eerste klas middelbare school. Uit observaties blijkt dat leerlingen nu veel boeken uit de boekenkast van groep acht pakken.

Tijdens de eerste observatieronde was het opvallend dat de leerkrachten nauwelijks aan boekpromotie deden. De les zag er als volgt uit: *“pak je boek en ga rustig voor jezelf lezen”*. De leerkrachten gaven zelf in het interview aan dat zij niet of nauwelijks aan boekpromotie deden. De nieuwe biebboeken werden wel besproken of tentoongesteld. Een leerkracht gaf aan regelmatig voor te lezen.

Als interventie zijn de leerkrachten meer aan boekpromotie gaan doen. Een leerkracht heeft aangegeven dat elke leerling zijn of haar favoriete boek mee mag nemen om over te vertellen. Een andere leerkracht heeft oude boeken van zijn vader meegenomen en er een persoonlijk verhaal over verteld. De andere leerkrachten zijn voornamelijk gaan praten over de nieuwe boeken in de boekenkast van groep acht. Tijdens de observaties valt vooral de grote betrokkenheid op van bijna alle leerlingen. Leerlingen wisselen gelezen boeken uit en praten hierover met elkaar.

4.2.2 Lezen

Lezen is de manier waarop de leerlingen gemotiveerd en uitgedaagd worden om te kunnen lezen (Chambers, 2002). De leerkrachten gingen tijdens het stillezen aan de slag met administratief werk, wat zowel uit de observaties als de interviews blijkt. Een leerkracht gaf wel aan regelmatig bij kinderen te gaan zitten tijdens het stillezen en hen een stukje voor te laten lezen. Uit gesprekken met de leerkrachten bleek er weinig gedaan werd aan een ontspannen leessfeer en leesmotivatatie en dit viel ook meteen op tijdens de observaties. De leerlingen lazen op hun eigen stoel en er werd bij alle drie de groepen acht veel gewisseld van boeken.

Als interventie is er op de gang een leeshoek gecreëerd door de leerkrachten van groep acht en groep vier (deze groepen zitten op dezelfde gang). De leeshoek is bedoeld voor de leerlingen van groep acht en vier. Er zijn twee grote banken geplaatst en twee luie stoelen. De muren hebben een licht blauwe kleur gekregen, wat rust uitstraalt en aan de muur zijn leeslampen bevestigd. In het midden van de leeshoek ligt een groot zacht vloerkleed, waar leerlingen op kunnen liggen met een kussentje. Tegen de banken liggen vier grote kussen, waar leerlingen ook lekker tegenaan kunnen zitten. Tussen de twee luie stoelen staat een mand gevuld met strips en tijdschriften en de twee boekenkasten zijn ook in de leeshoek geplaatst. Uit meerdere observaties is gebleken dat de leerkrachten zelf meelezen in de leeshoek, in de klas of ze gaan naast kinderen zitten om hen een stukje voor te laten lezen. Uit gesprekken met de collega's van groep acht blijkt dat de leerlingen voortdurend willen lezen in de leeshoek. Met regelmaat zit de leeshoek helemaal vol met leerlingen die stil en ontspannen aan het lezen zijn.

4.2.3 Reageren

Door te reageren worden de leerlingen gemotiveerd, zodat zij de volgende les met veel leesplezier verder lezen (Chambers, 2002). Uit observaties blijkt dat één leerkracht regelmatig leerlingen laat reageren na afloop van het stillezen. Andere leerkrachten geven aan niets of weinig te doen aan reageren op boeken. De boekbespreking komt wel in iedere groep acht terug. De leerkrachten gaan over het algemeen meteen over op de volgende les. Dit blijkt uit de observaties en evaluaties met de leerkrachten van groep acht.

Als interventie zijn de leerkrachten van groep acht zich gaan verdiepen in het reageren op boeken. Leerkrachten laten nu leerlingen vertellen over boeken die gelezen worden door de leerlingen. De leerkrachten bevragen de leerlingen kritisch over de gelezen boeken met vragen als: Waarom is het boek interessant voor andere leerlingen? Wat doet het met jou?

Twee leerkrachten geven aan dat zij leerlingen met een hoger leesniveau extra uitdagen in het verwerken van gelezen stof. Zij zoeken wekelijks twee nieuwsberichten van www.kidsweek.nl uit. Deze artikelen gaan zij lezen, samenvatten en ze markeren lastige begrippen.

4.3 Welke interventies van de leerkrachten zijn succesvol om de leesinteresse van de leerlingen te verhogen? (deelvraag 3)

De leerkrachten van groep acht hebben drie interventies en werkvormen uitgetoetst ter bevordering van het leesplezier. De verzamelde gegevens zijn tot stand gekomen door observaties van de leerkrachten en leerlingen, interview met de leerkrachten en een belevingsschaal die ingevuld is door de leerlingen. De leerlingen hadden vier keuze mogelijkheden: 1 (totaal niet leuk), 2 (niet leuk), 3 (wel leuk) of 4 (totaal wel leuk). Deze gegevens worden in tabellen uitgewerkt, waaronder de observaties en de reacties van de leerkrachten worden toegelicht.

4.3.1 Voorlezen

Tabel 4.3.1. geeft weer of de werkvormen voorlezen en voorlezen aan een jongere leeftijdsgroep het leesplezier bevordert. De gegevens zijn gebaseerd op de ingevulde belevingsschaal door de leerlingen van groep acht.

Werkvorm / interventie	Leesplezier			
	1	2	3	4
Voorlezen door de leerkracht.	2	6	37	28
tutorlezen	37	19	8	9

Tabel 4.3.1. naam: Voorlezen N=73

Uit de tabel hierboven blijkt dat de meerderheid van de leerlingen aangeeft dat het leesplezier verhoogt wordt doordat de eigen leerkracht voorleest. Dit blijkt ook uit de observatiegegevens. De betrokkenheid was meetbaar, doordat de leerkrachten vragen stelden over het boek en de leerlingen de vragen goed konden beantwoorden.

Daartegenover staat dat de leerlingen het tutorlezen niet als het bevorderen van het leesplezier ervaren. Tijdens deze werkvorm lopen de leerkrachten rond en gaan regelmatig naast een groepje leerlingen zitten. Een veel voorkomende reactie van de leerlingen is: *‘De leerlingen van groep vier doen niet goed mee en de boekjes die wij samen met hen lezen zijn saai’*.

Uit het interview met de leerkrachten blijkt dat zij enthousiast zijn dat een groot deel van de leerlingen het voorlezen als prettig ervaren. In het interview geven de leerkrachten wel aan dat zij nog te weinig voorlezen. Opvallend volgens hen zijn de onderzoeksresultaten over het tutorlezen. Zij hadden verwacht dat deze werkvorm meer leesplezier had opgeleverd.

4.3.2. Radio- en theaterlezen

Tabel 4.3.2. geeft weer of de werkvorm radio- en theaterlezen bijdraagt aan het leesplezier. De gegevens zijn afkomstig uit de belevingsschaal, die door de leerlingen zijn ingevuld.

Werkvorm / interventie	Leesplezier			
	1	2	3	4
Radio- en theaterlezen.	13	14	35	11

Tabel 4.3.2. naam: Radio- en theaterlezen N=73

Een kleine meerderheid van de leerlingen geeft aan dat de werkvorm radio- en theaterlezen het leesplezier bevordert. Leerlingen die de werkvorm minder leuk vinden geven voornamelijk als reden dat zij het lastig of spannend vinden.

De leerkrachten geven in het interview aan dat zij nog zoekende zijn om de werkvorm vorm te geven. Het geeft hen zelf wel plezier, maar ze merken dat ongeveer de helft het minder interessant vinden

4.3.3. Een rustige werkplek

Tabel 4.3.3. geeft weer of een rustige leeshoek de leerlingen stimuleert in het leesplezier. De gegevens zijn geanalyseerd vanuit de belevingsschaal, die door de leerlingen is ingevuld.

Werkvorm / interventie	Leesplezier			
	1	2	3	4
Een rustige leesplek.	0	1	4	68

Tabel 4.3.3. naam: Een rustige leesplek N=73

Op een leerling na, geven de leerlingen in de belevingsschaal aan dat een rustige leesplek een positief effect heeft op hun leesplezier. De leerlingen geven aan dat de leeshoek uitnodigend is om lekker te gaan lezen en het is er rustig. De kussens, de twee banken en het dikke vloerkleed zitten lekker en dat maakt het lezen plezieriger.

De leerkrachten van groep acht geven aan in een interview, dat de leeshoek een zeer positieve interventie is. De leerlingen zijn niet alleen in de leeshoek rustig, maar er wordt ook rustiger gewerkt aan de werktafels en de computers op de gang. De leerlingen van groep vier maken ook gebruik van de leeshoek. Een leerkracht van groep vier geeft aan dat het prachtig is hoe de leerlingen van groep acht en vier samen zitten of liggen te lezen in de leeshoek. Twee leerkrachten geven aan regelmatig met de gehele klas in de leeshoek te gaan lezen of de leerkracht gaat voorlezen in de leeshoek.

4.4 Welke effecten hebben de interventies om leesinteresse te bevorderen?

(deelvraag 4)

Voor het beantwoorden van deelvraag vier, is er gebruik gemaakt van de midden acht Citotoets van begrijpend lezen. In januari jl. heeft er een nulmeting plaats gevonden en in april jl. is de toets opnieuw afgenomen. Tabel 4.4 geeft een analyse van beiden meetmomenten weer. In overleg met de IB-er en de leerkrachten van groep acht, is er besloten om vijftien leerlingen de toets opnieuw te laten maken.

Niveauwaarde nulmeting	Niveauwaarde nieuw	Vershil
1,6	1,5	-0,1
2,9	2,8	-0,1
4,8	4,8	0
2,5	2,6	+0,1
2,9	3,0	+0,1
3,6	3,8	+0,2
3,6	3,8	+0,2
0,8	1,4	+0,6
1,9	2,7	+0,8
1,1	2,1	+1,0
3,2	4,4	+1,2
1,0	2,3	+1,3
1,8	3,4	+1,6
0,8	2,7	+1,9
1,5	3,8	+2,3

Tabel 4.4 naam: Analyse Cito toets midden acht N=15

Uit de gegevens in de tabel hierboven blijkt dat twee leerlingen (rood) zijn gedaald met een niveauwaarde van 0,1. Één leerling is stabiel gebleven (geel). Zeven leerlingen zijn in hun niveauwaarde gestegen tussen 0,1 en 1,0 (blauw). Vier leerlingen hebben een stijging laten zien tussen de 1,0 en 2,0 (groen) en één leerling heeft een stijging van 2,3 (paars). Er zijn dus twee leerlingen in leesniveau gedaald, twee stabiel gebleven en 12 leerlingen zijn in leesniveau gestegen.

Nadat ik de uitslagen heb toegelicht aan de leerlingen, ben ik met hen hierover in gesprek gegaan. Alle leerlingen benoemen dat de leeshoek een positief effect heeft. Het is er rustig, relaxt, leuker en het voelt een beetje als thuis. Zeven leerlingen geven aan dat hun leerkracht veel meer tijd besteedt aan nieuwe boeken en dat motiveert hen. Tien leerlingen geven aan dat zij het lezen leuker vinden, omdat zij zelf boeken mogen kiezen voor de bieb en drie leerlingen geven aan dat de nieuwe boeken op de gang een positief effect hebben. Zeven leerlingen benoemen dat zij veel meer leestijd krijgen en twee leerlingen geven aan dat zij hun lievelingsboeken regelmatig mogen meenemen om in te lezen.

De volgende interventies buiten dit onderzoek worden ook benoemt door de leerlingen: extra oefenen in een kleinere groep (3 leerlingen), huiswerk begrijpend lezen (9 leerlingen) en woordflitsen met de spellingscategorie woorden (7 leerlingen).

In hoofdstuk vijf worden de deelvragen beantwoord, door de integratie van de gevonden data en theorie. De data en theorie worden met elkaar bediscussieerd en daar leidt ik een conclusie en aanbeveling uit.

5 Beantwoorden van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de onderzoeksvraag van dit PGO: 'Welke interventies verhogen de leesinteresse, wat een positief effect heeft op de leerresultaten van het begrijpend lezen in groep acht?' Voorafgaand wordt er eerst antwoord gegeven op de vier deelvragen. De data en de theorie behorend bij de deelvragen bediscussieer ik om uiteindelijk tot beantwoording te komen van de onderzoeksvraag. Waaruit ik mijn aanbeveling afleid.

5.1 Beantwoording van de deelvragen

5.1.1 Waar ligt de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 1)

Uit de data-analyse van deelvraag een blijkt dat de leerlingen in groep acht een variërende leesinteresse hebben. Stripboeken, tijdschriften, spannende verhalen, informatieve boeken, serie boeken en fantasieverhalen zijn populair onder de respondenten. Förrer (et.al., 2014) schrijven dat een leerkracht moet inspelen op de verschillende leesinteresses, om de leesinteresse van de leerlingen te vergroten. Mortel (2010) voegt er aan toe dat de leesinteresse vergroot wordt, zodra de leerling een tekst interesseert. Echter stellen Fischer (et. Al., 2009) dat een tekst op het juiste niveau de leesinteresse bevordert.

Uit de analyse van deelvraag 1 blijkt dat Mortel (2010) gelijk heeft. Ruim 75 procent van de leerlingen geven aan dat zij moeilijkere teksten willen lezen, als het onderwerp hen interesseert. Uit het interview behorende bij deelvraag 1, blijkt dat de leerkrachten op de hoogte zijn van het leesniveau van de leerlingen. Verder blijkt uit de data analyse van deelvraag 1, dat de meerderheid van de leerlingen graag worden voorgelezen door de leerkracht en graag over gelezen boeken praten. Zowel Stichting Lezen (2013) als Chambers (2013) geven aan dat het nabespreken van boeken de leesinteresse vergroot. De leerkrachten geven aan dat zij de leerlingen te weinig kansen bieden om de boeken na te bespreken. De leerlingen van groep acht hebben dus een gevarieerde leesinteresse.

5.1.2 Sluit het didactisch handelen van de leerkrachten aan bij de leesinteresse van de leerlingen van groep acht? (deelvraag 2)

Chambers (2002) vermeldt dat een leerkracht zijn didactisch handelen aan moet passen aan zijn leescirkel (selecteren, lezen en reageren). De leerkrachten van groep acht hebben in dit onderzoek aangetoond dat zij open staan voor feedback en graag meewerken aan interventies die hun didactische handelen verbetert. Het leesaanbod is volgens Chambers (2002) & Freeman-Smulders (1990) een randvoorwaarde om tot leesplezier te komen. Ter interventie hebben de leerkrachten van groep acht gezamenlijk met de IB-er de verouderde boeken vervangen door boeken, die vallen binnen de leesinteresse van de

leerlingen van groep acht. Deze interesse is deels gebaseerd op de ingevulde leesinteresse lijst door de leerlingen. Förrer (et. al., 2014) vermelden dat de boeken juist binnen de leefwereld van de leerlingen moeten vallen, terwijl Deckers (2015) en Yvy (2010) vermelden dat het ook zinvol is om teksten buiten deze belevingswereld aan te bieden. Hierdoor worden zij geprikkeld om hun eigen fantasie te gebruiken en kan de leesinteresse vergroten. Echter blijkt uit de data van deelvraag 2 dat, de leerkrachten van groep acht de biebboeken aanpassen aan de wensen van de leerlingen. Één leerkracht geeft aan, dat zij zelf verschillende soorten biebboeken toevoegt aan de bieblijst.

Chambers (2002) en Stichting lezen (2013) vermelden dat een ontspannen leesfeer bijdraagt aan een positief leesklimaat. Als interventie hebben de leerkrachten van groep acht een leeshoek gecreëerd op de gang. De leerkrachten lezen ook mee in de leeshoek, wat volgens Chambers (2002) een motiverende factor is voor de leerlingen. De leerkrachten laten de leerlingen reageren op de gelezen boeken. Zij doen dit voornamelijk op inhoud. Chambers (2002) vermeldt dat het belangrijk is dat de leerkrachten leerlingen ook laten reageren op het plezier wat zij hebben ervaren, hierin kunnen de leerkrachten van groep acht nog winst behalen. De leerkrachten hebben dus aangetoond dat hun didactische handelen aansluit op de leesinteresse van de leerlingen. Zij hebben dit aangetoond door het uitvoeren van interventies die in paragraaf 4.2 uitvoerig staan beschreven.

5.1.3 Welke interventies van de leerkracht zijn succesvol om de leesinteresse van de leerlingen te verhogen? (deelvraag 3)

De leerkrachten van groep acht hebben een viertal interventies uitgetoetst: voorlezen, tutorlezen, radio- en theaterlezen en het creëren van een leeshoek. Het tutorlezen blijkt volgens de leerlingen van groep acht het minst succesvol te zijn. Opvallend is dat de leerkrachten van groep acht wel rond lopen, maar de leerkrachten nauwelijks helpen met het evalueren van de teksten, terwijl Smits (2006) het evalueren als een van de belangrijkste onderdelen beschrijft van deze werkvorm. Het radio- en theaterlezen is volgens iets meer dan de helft van de 73 leerlingen succesvol om de leesinteresse te verhogen. Een andere school binnen de stichting werkt ook met de werkvorm radiolezen, hierbij maken de leerlingen een echt radioprogramma wat ook wordt uitgezonden. Het voorlezen door de eigen leerkracht en de leeshoek worden door bijna alle leerlingen als succesfactor genoemd. De betrokkenheid van de leerlingen was meetbaar, doordat de leerkrachten tussendoor vragen stelden (interactief voorlezen). Bonset & Hooijer (2009) benoemen dat het interactief voorlezen door een leerkracht, de leesinteresse vergroot onder de leerlingen wat een positief effect zal hebben op de taalontwikkeling. Echter blijkt wel uit het interview met de leerkrachten dat zij nog te weinig voorlezen, terwijl volgens Pater (2012) en Weterings (2010) het voorlezen door de leerkracht een van de belangrijkste motiverende factoren zijn in het

bevorderen van het leesplezier. De gecreëerde leeshoek is volgens de leerlingen het meest succesvol. Zowel de leerlingen als de leerkrachten geven aan dat de leeshoek rustig en uitdagend is. Stoeldraijer en Förrer (2013) vermelden dat een leeshoek ook het belang van lezen aangeeft aan leerlingen.

5.1.4. Welk effect hebben de interventies op de leerresultaten van het begrijpend lezen? (deelvraag 4)

Uit de data analyse (paragraaf 4.4) behorend bij deze deelvraag blijkt dat van de vijftien leerlingen, waarbij de midden acht Citotoets van begrijpend lezen opnieuw zijn afgenomen, twaalf leerlingen zijn gestegen in hun niveauwaarde. Wanneer er puur uitgegaan wordt van deze resultaten, kan ik concluderen dat de uitgevoerde interventies een positief effect hebben op de leerresultaten van begrijpend lezen. Om te onderzoeken of de positieve effecten op de leerresultaten veroorzaakt zijn door de interventies ben ik met deze vijftien leerlingen in gesprek gegaan over de leeropbrengsten. De meeste leerlingen geven aan dat de leeshoek, het promoten van boeken en het zelf mogen kiezen van biebboeken hen extra leesplezier gaf. Het promoten van boeken is volgens zowel Förrer (etal, 2014) als Chambers (2002) & Freeman-Smulders (1990) een belangrijk aspect binnen het verhogen van het leesplezier, wat dus een positief effect heeft op de begrijpend leesresultaten. De argumenten van de leerlingen vallen binnen het didactische handelen van de leerkracht volgens de leescirkel (selecteren, lezen en reageren) (Chambers, 2002). Daarnaast geven de leerlingen aan dat er buiten de beschreven interventies, nog andere interventies zijn uitgevoerd: extra oefenen in kleine groepjes (een aantal leerlingen), huiswerk begrijpend lezen en woordflitsen met de spellingscategorieën.

5.2 Conclusie

Uit de inleiding valt af te leiden dat de leeropbrengsten van begrijpend lezen op de gehele school onder de maat zijn. Gedurende dit PGO zijn de leerkrachten van groep acht intensief bezig geweest om het leesplezier en de leesinteresse onder de leerlingen te vergroten, om een positief effect te bereiken op de leeropbrengsten. Om het doel van dit onderzoek te verwezenlijken is er de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Welke interventies verhogen de leesinteresse en heeft dit een positief effect op de leerresultaten van begrijpend lezen in groep acht? Om uiteindelijk antwoord te kunnen op de onderzoeksvraag is er eerst onderzoek gedaan naar de leesinteresse in groep acht. Mortel (2010) vermeldt dat een leerling meer leesinteresse heeft als hij iets leest wat hem interesseert. Uit de data analyse behorende bij deelvraag 1, blijkt dat respondenten een variërend leesinteresse te hebben. Förrer (etal, 2014) beschrijven dat de leerkracht moet inspelen op de variërende interesses van de leerlingen. De leerkrachten van groep acht hebben een groot deel van de

afgeschreven boeken van groep acht, vervangen door vernieuwde boeken, deze interventie heeft een positief effect op het leesplezier en leesinteresse van de leerlingen, wat blijkt uit de analyse behorend bij deelvraag 1. De leerkrachten uit groep acht zijn ook aan de slag gegaan met het selecteren, het lezen en het reageren op boeken (Chambers, 2002). Het creëren van de leeshoek (lezen) blijkt het meest succesvol te zijn volgens de respondenten en betrokkenen. Chambers (2002) en Stichting lezen (2013) vermelden dat een ontspannen leessfeer bijdraagt aan het bevorderen van het leesplezier en de leesinteresse. Tevens heeft het voorlezen door de eigen leerkracht ook een groot belang volgens de leerlingen, dit biedt hen veel plezier. Bonset (etal, 2009) geven aan dat voorlezen een positief effect heeft op het leesplezier. De laatste interventie die een positief effect heeft op het leesplezier en leesinteresse is de werkvorm radiolezen. Uit de analyse van deelvraag vier, kan geconcludeerd worden dat een ruime meerderheid van de leerlingen zijn gestegen in de resultaten voor begrijpend lezen. De uitgevoerde interventies hebben dus een positieve bijdragen geleverd aan het bevorderen van het leesplezier, leesinteresses en het verhogen van de scores van begrijpend lezen.

5.3 Aanbeveling

Uit de conclusie is te herleiden dat zowel het plezier als de leesinteresse wel degelijk zijn vergroot. Ik raad de directie, IB en de leerkrachten aan om schoolbreed een onderzoek te doen naar de leesinteresses van de leerlingen, met behulp van de lees- en motivatielijst van Förer (etal, 2014). Uit de analyse van deelvraag 1 is gebleken dat, het aanpassen van het leesaanbod op de leesinteresses van de leerlingen een positief effect heeft. De gecreëerde leeshoek op de gang is ook een succesfactor, indien mogelijk een leeshoek creëren op alle gangen binnen de school. Didactisch kan het team zich versterken door zichzelf te verdiepen in de theorie van Chambers (2002) waarin het selecteren, lezen en reageren centraal staat. In de aanleiding is vermeldt dat er binnen de school al onderzoek is gedaan naar: de leesstrategieën, woordenschat en het implementeren van begrijpend lezen in de zaakvakken. Ik raad de directie aan om deze vier onderzoeken nauwkeurig te analyseren en aan elkaar te koppelen, zo wordt er een helder beeld gevormd van de groeikansen voor deze school.

5.4 Reflectie.

Als een leraar als professioneel gewaardeerd wil worden zal hij/zij beroepsmatig op een bepaalde wijze moeten functioneren (Kelchtermans, 2012). In mijn dagelijkse praktijk ben ik voortdurend bezig om mijn eigen handelen te reflecteren en te verbeteren, mijn PGO is daar een onderdeel van. In mijn PGO heb ik negen maanden intensief onderzoek gedaan naar het bevorderen van het leesplezier en de leesinteresse in de groepen acht. Gedurende dit PGO heb ik de leiding genomen omtrent het leesplezier en leesinteresse. Ik heb de leiding genomen in dit onderzoek en mijn collega's en de leerlingen erbij betrokken. Ik ben van mening dat samenwerking een van de belangrijkste factoren is bij een onderzoekende houding. Claasen, Bruine, Schuman Siemons & Veldhoven (2009) sluiten hierbij aan. Het regulatieve cyclus model (Van Strien, 1984) heb ik als basis gebruikt voor mijn PGO. Het maken van het onderzoeksopzet (probleem, diagnose en plan) heb ik als lastig ervaren. Deckers (2015) besprak in haar onderzoekscollege dat het onderzoeksopzet pas helder is, zodra je het probleem nauwkeurig hebt beschreven. Ik was te lang te breed aan het denken en had ik te weinig afbakening en focus. Door trechtering heb ik uiteindelijk een helder probleem en onderzoeksopzet opgesteld. De Lange (2011) en Kallenberg (2007) hebben de basis gevormd voor mijn onderzoeksmethodologie en -opzet. In dit hoofdstuk heb ik nauwkeurig mijn onderzoeksgroep en methoden voor dataverzameling beschreven. Het schrijven en uitvoeren van dit PGO heb ik als lastig ervaren, wel heeft Kelchtermans (2012) mij geleerd om voortdurend in oplossingen te denken in plaats van problemen en hierdoor heb ik plezier beleefd aan het schrijven van dit PGO. De theorie en de resultaten hebben mij veel inzicht gegeven in de leesbehoeftes van onze leerlingen in groep acht. Ik ga mijn bevindingen presteren aan het gehele team, met de hoop hen ook enthousiast te maken. Dit PGO heeft mij geleerd om kritisch te zijn op jezelf, je collega's, maar ook zeker op de theorie. De onderzoeksvaardigheden die ik heb geleerd, komen mij zeker in de toekomst van pas, als professional en als persoon.

Literatuurlijst

- Armbruster, B., Lehr, R. & Osborn, J. (2003). *Put reading first*. Illinois: RCM Research Corporation.
- Bakker, J. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid, een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Radboud Universiteit Nijmegen, in opdracht van NWO/PROO.
- Boers, M. & Stoeldraijer, J. (2010) Begrijpend lezen, anders. Beter en leuker! *Redax magazine*.
- Brasell, D. & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that Works*. Huntington Beach: Shell Education.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken genieten*. Den Haag: Biblion uitgeverij.
- Chambers, A. (2013). *Leespraat. De leesomgeving & vertel eens*. Zoetermeer: Biblion uitgeverij.
- Claassen, W. e.a. (2009) *Inclusief bekwaam*. Antwerpen: Garant.
- Deckers, T. (2015). *Onderzoekscollege*. Tilburg: Fontys Hoge School.
- Decker, T. (2015). *Module aanvankelijk technisch lezen*. Tilburg: Fontys hoge School
- Fischer, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Freeman-Smulders, A. (1990). *Leren lezen is niet genoeg*. Amsterdam: Meulenhof educatief.
- Förrer, M & Mortel, K van den. (2014). *Lezen.. denken.. begrijpen!* Amersfoort: CPS uitgeverij
- Frankhuizen, J. & Tellegen, S. (2002). *Waarom is lezen plezierig*. Delft: Eburon uitgeverij.
- Heuvel Van den, F. (2015). *Module begrijpend lezen*. Tilburg: Fontys hoge school.
- Ivey, G. (2010). Texts that matter. In: *Education leadership: Reading to learn*. Vol. 67, No. 6, march 2010, p 18-23.
- Kagan, S. (2009). *Lezing IFO-conferentie, Zwolle, 2009. Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn: ThiemeMeulenhoff uitgeverij.
- Kallenberg, T. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor de leraar*. Baarn: ThiemeMeulenhoff uitgeverij.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional*. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding.

- Lange, R. de, Schuman, H. & Montessorri, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant uitgeverij.
- Kenniscentrum begrijpend lezen (2013). *Voor u gelezen*
- Kennisplatform voor het onderwijs (2016). *Niveauwaarde*. Geraadpleegd op 21 maart 2016 via: <http://wij-leren.nl/niveauwaarde.php>
- Kennisplatform voor het onderwijs (2016). *Didactische leeftijd*. Geraadpleegd op 21 maart 2016 via: <http://wij-leren.nl/dl.php>
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Middelburg: Bazalt.
- Mortel, K, van den & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen*. Amersfoort: CPS uitgeverij.
- Mortel, K. (2010). Special begrijpend lezen. Plezier in begrijpend lezen. *Didactiek*, 8, 4-5.
- Notten, N.(2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Delft: Eburon, Stichting Lezen reeks.
- Prenski, M. (2001). Digital Native, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9 No. 5.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54–67.
- Sadoski, M. & Quast, Z. (1990). Reader response and long-term recall for journalistic text: the roles of imagery, affect, and importance. *Reading Research Quarterly*, 25, p. 256-272.
- Sardes (2013), Lezen meten, een basis voor beleid – Monitor meting 2012-2013. In opdracht van Kunst van Lezen, Amsterdam, 2013.
- Sharma, S.K., & Kitchens, F.L. (2004). Web Services Architecture for M-learning. *Electronic Journal on e-Learning*, 2, 203-216.
- Smits, A. & Braam, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom
- Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers 'implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, p. 290-305.
- Smits, A.E.H. en T. Braams (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom uitgeverij.
- Stichting Leerplan Ontwikkeling, begrijpend lezen. Geraadpleegd op 2 december 2015 via: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/0034>
- Stichting lezen (2013). *Kwestie van lezen. Deel 2, praten over boeken op de basisschool*. Den Haag: Stichting lezen.
- Stoeldraaijer, J. & Broers, M. (2010). Begrijpend lezen, anders, beter en leuker! Deel 1 en 2. *Redax magazine*, 14-18.

- Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2013). *Kwaliteitskaart 'Taalleesonderwijs - Leesbevordering'*. Geraadpleegd op 12 december 2015, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV064_01.pdf
- Tayler, T. (2012). *Are cell phones really distractive? Labeling for avoidance in dynamically conservative educational systems*. Blogpost.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.
- Vries, N. de (2007). *Lezen we nog? Een inventarisatie van onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting lezen.
- Walta, J. (2013). *Open boek*. Eindhoven: Kinderboekwinkel 'De Boekenberg'.
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partners, een handreiking voor scholen*. Q-Primair.
- Yin, Robert K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Londen: Sage Publications Inc.
- http://www.hco.nl/images/paginas/werkenaanopbrengsten/OGW_en_data-analyse/2015%20Tabellen%20tussenopbrengsten%20leerlingniveau%20CITO%20LOVS.pdf (bezoekt op: 30 november 2015)

Bijlage 1: Module aanvankelijk technisch lezen (LTAP1)

In mijn onderwijs maak ik gebruik van de methode Estafette voor het technisch lezen. De leerlingen uit mijn klas scoren op de Drie-Minuten-Toets (DMT) te laag voor wat ik van hen mag verwachten. Door het volgen van deze module ga ik handvaten ontwikkelen om het voortgezet technisch lezen effectief in te zetten en het leesplezier van mijn leerlingen kan verhogen. Ik ga dit doel behalen door de literatuur uit de module kritisch te bestuderen en interventies in de praktijk uit te proberen en te evalueren met zowel collega's als mijn leerlingen.

Effectieve leertijd

Inspectie van onderwijs (2006) geeft aan dat het instructie geven en het versnellen van de woordherkenning een van de belangrijkste leesdoelen in de groepen vier tot en met acht is. Tevens geeft de inspectie van onderwijs (2006) aan dat de leesontwikkeling extra gestimuleerd wordt door woorden uit de spellingscategorie te combineren met het technisch lezen. Deckers (2015) vermeldt in haar module dat het mes in dit geval aan twee kanten snijdt. Persoonlijk ben ik het met Deckers eens en daarom heb ik deze interventie uitgetoetst in de praktijk. De leerlingen uit mijn klas scoren zowel op technisch lezen als spelling onder het landelijk gemiddelde. Aan de hand van spellingscategoriewoorden uit onze methode Taalactief, heb ik leeswoordenlijsten gemaakt voor mijn leerlingen. De categoriewoorden heb ik geordend aangeboden op de lijsten. De leerlingen met een eigen leerlijn heb ik een aparte woordenlijst aangeboden.

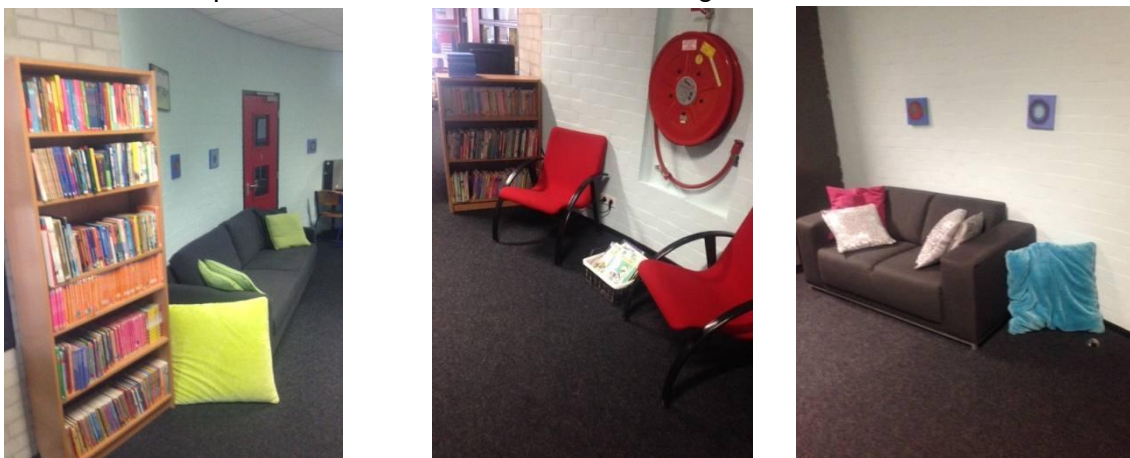
Deckers (2015) heeft meerdere malen in haar module aangegeven dat het effectiever is om een aantal maal per dag een tot twee minuten een woordenlijst te oefenen, dan in een keer een kwartier. Het advies van Deckers heb ik opgevolgd en mijn leerlingen lezen nu vier maal per dag anderhalve minuut de woordenlijst. Ik laat mijn leerlingen bewust in tweetallen werken, zodat een leerling de foutgelezen woorden kan noteren. De foutgelezen woorden haalt de leerling af van het totaal aantal gelezen woorden en daar zet de leerling een streepje. Mijn leerlingen geven aan dat zij deze werkvorm erg leuk vinden, omdat zij nu hun vooruitgang kunnen zien. Huizenga (2000) vermeldt dat leerlingen bij technisch lezen veel oefenen met elementaire handelingen, waardoor zij de koppeling tussen de klank en letter onder de knie krijgen. Door deze werkvorm oefenen de leerlingen veel met het automatiseren van de spellingscategoriewoorden.

Samen met mijn parallelcollega heb ik mijn interventie geëvalueerd. Zij heeft aangegeven dat het een geslaagde interventie is, omdat de leerlingen gemotiveerder te werk gaan. Als advies heeft zij mij meegegeven om leerlingen een doel voor zichzelf te laten stellen. Op

deze manier worden zij nog meer bewust van hun eigen ontwikkeling en dat kan nog meer stimulans geven. De feedback van mijn parallelcollega heb ik uitgevoerd in de praktijk en geëvalueerd met mijn leerlingen. Uit deze evaluatie kan ik concluderen dat het voor een aantal leerlingen nog lastig is om zelf een doel te stellen. In het vervolg ga ik deze leerlingen hierbij begeleiden door hen vragen te stellen over hun eigen kunnen.

Leesplezier

Leerlingen hebben baat bij een rustige leesplek, waarin weinig externe prikkels aanwezig zijn (Stichting lezen, 2013). Chambers (2002) is het eens met Stichting lezen, een rustige leesplek werkt motiverend voor de leerlingen. Een speciaal leeslokaal kan volgens Chambers hierbij helpen. Echter is het in de praktijk lastig om een rustige leesplek voor een klas met 30 leerlingen te vinden. Zorg voor een prettig en uitnodigend karakter door bijvoorbeeld het plaatsen van kussens, bankje of een luie stoel. Stoeldraaijer en Förner (2013) voegen hieraan toe dat een rustige en ontspannen leeshoek het belang van lezen aangeeft. Binnen onze school was er totaal geen leeshoek te vinden. In overleg met de directie en de leerkrachten van mijn gang heb ik samen met mijn parallelcollega en tevens medestudent een plan opgesteld om een leeshoek te creëren op de gang. De muren hebben een lichtblauwe kleur gekregen, wat rust en helderheid uitstraalt. In de hoek zijn twee banken geplaatst, twee rode stoelen en een aantal grote kussens op de grond tegen de muur. Ter introductie heb ik de foto's aan de leerlingen laten zien, waarop wij (de leerkrachten van de gang) allemaal lekker aan het lezen zijn in de leeshoek. Het effect op de leerlingen is fantastisch. Zelfs de leerlingen die amper gemotiveerd waren om te lezen, lezen nu stil en rustig in de leeshoek. De leerlingen zijn nu extra gemotiveerd en maken nu met plezier veel leeskilometers. De enthousiaste sfeer die ontstaan is tussen de leerlingen en de leerkrachten over de leeshoek, geeft mij nog meer stimulans om mezelf door te ontwikkelen op het gebied van het leesplezier bevorderen onder onze leerlingen.



Figuur 1.1: De gecreëerde leeshoek op de gang.

Drie-Minuten-Toets (DMT) toetsen

De DMT is een middel om te kijken of een leerling vlot genoeg leest. Cito (2016) vermeldt dat bij de afname van de DMT de nadruk ligt op de snelheid en nauwkeurigheid waarmee leerlingen afzonderlijke woorden verklanken. Onder vlot lezen verstaat Vernooy (2005) de vaardigheid om nauwkeurig, automatisch en snel een tekst te kunnen lezen zonder dat er radend of spellend gelezen wordt. Naar aanleiding van de DMT kan er geanalyseerd worden of een leerling teveel radend of spellend leest.

Op mijn school wordt de DMT afgenomen door de onderwijsassistent. De directie heeft hiervoor gekozen, zodat de leerkrachten hun tijd effectiever in de klas kunnen inzetten en doordat de toets door één persoon wordt afgenomen, de resultaten betrouwbaarder en constanter zijn. Deckers (2015) vermeldt dat het juist van belang is om de DMT toets zelf af te nemen. Ik ben het met Deckers eens. Doordat onze onderwijsassistent de DMT afneemt, heb ik zelf minder inzicht in de resultaten van de DMT. Tijdens de lessen van technisch lezen hoor ik ook wel wanneer leerlingen teveel radend of spellend lezen, maar de DMT geeft mij toch meer informatie. De komende periode ga ik in overleg met de directie of het is toegestaan dat ik eenmalig zelf de DMT afneem, zodat ik voor mezelf kan kijken wat het aan extra informatie oplevert, waardoor ik mijn onderwijs kan verbeteren.

Evaluatie

Door het volgen van de module aanvankelijk technisch lezen heb ik handvaten ontwikkeld om het technisch lezen interessanter en uitdagender te maken voor mijn leerlingen in groep acht. Leerlingen geven aan dat zij het lezen veel leuker vinden, sinds zij een eigen leeshoek hebben en daardoor dus gemotiveerder zijn. De komende periode wil ik mezelf nog verder ontwikkelen, zodat mijn technisch leeslessen nog effectiever en uitdagender worden. Ik wil dit doel gaan bereiken door in overleg te gaan met de directie, zodat ik mijn DMT toetsen zelf mag afnemen en mijn instructietijd aan de hand van de uitslagen effectiever kan inzetten. Ik wil mijn lessen uitdagender maken door nog meer verschillende werkvormen uit de literatuur uit te gaan proberen in de praktijk. Samen met mijn leerlingen ga ik de werkvormen evalueren om te onderzoeken of het daadwerkelijk effectiever en uitdagender is voor hen.

Literatuurlijst

- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken genieten*. Den Haag: Biblion uitgeverij.
- Deckers, T. (2015). *Module aanvankelijk technisch lezen*. Tilburg: Fontys Hoge School.
- Inspectie van onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Roto Smeets.
- Stichting lezen (2013). *Kwestie van lezen. Deel 2, praten over boeken op de basisschool*. Den Haag: Stichting lezen.
- Stoeldraaijer, J. & Broers, M. (2010). Begrijpend lezen, anders, beter en leuker! Deel 1 en 2. *Redax magazine*, 14-18.
- Stoeldraaijer, J., & Förrer, M. (2013). *Kwaliteitskaart 'Taalleesonderwijs - Leesbevordering'*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV064_01.pdf
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer*. Amersfoort: CPS.

Bijlage 2: Verwerkingsopdracht module begrijpend lezen (LTAP4)

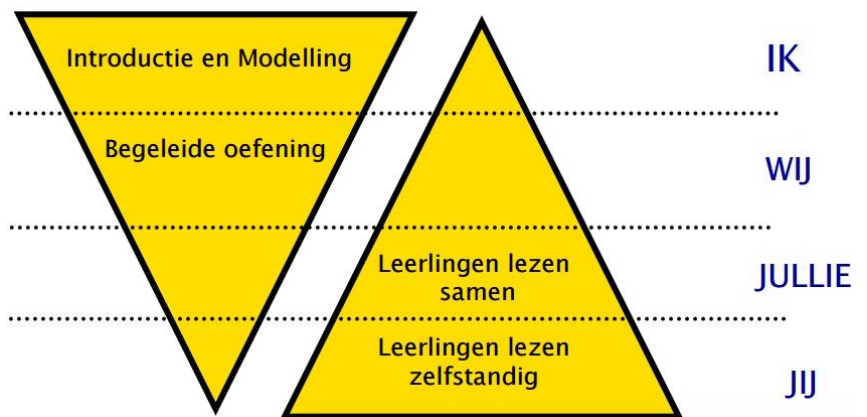
De leerlingen uit mijn groep acht scoren lager op het vak begrijpend lezen dan dat ik van hen mag verwachten. Door het volgen van deze module heb ik interventies ontdekt en uitgetoetst in mijn eigen praktijk, waardoor mijn leerlingen meer structuur ervaren en gemotiveerder aan de slag gaan met een begrijpend leesles.

Instructiefase begrijpend lezen

Een sterke begrijpend lezer maakt gebruik van complexe denkprocessen. Om tot deze processen te komen is het nodig om reproductieve vragen en opdrachten uit te voeren in combinatie met een aantal leesstrategieën (Forrer en Mortel, 2014). Echter is er meer nodig om tot dit complexe proces te komen en daarom is het van belang dat de leerkracht hardop meedenkt met de leerlingen, de leerlingen nemen een 'kijkje in het hoofd van de leerkracht'. Dit leerproces wordt in de literatuur modeling genoemd (Fisher, Frey & Lapp, 2009). Om tot een sterkere begrijpend leesles te komen ben ik het modeling gaan uitproberen. Onze school werkt met de methode Leeslink, waarin wekelijks actuele teksten te downloaden zijn. Tijdens het lezen van de teksten deed ik mijn denkstappen hardop voor. Zo zien mijn leerlingen hoe ik aan het zoeken ben, hoe gegevens uit de tekst gecombineerd worden, hoe voorkennis ingeschakeld wordt en hoe oplossingen gezocht worden. Tijdens het modeling gebruikte ik de volgende zinnen als leidraad die Van Den Heuvel (2015) heeft aangeraden tijdens zijn module: Ik stel mezelf voor dat.., de titel doet mij denken aan..., wat raar, ik had verwacht dat.. enzovoorts. Door het modeling hebben mijn leerlingen inzicht gekregen in de verbanden binnen een tekst. De intern-begeleider adviseerde mij om tijdens het modeling geen vragen te stellen aan de kinderen. Volgens haar is het modeling daarvoor niet bedoeld. Een leerling gaat door het modeling jouw gedrag kopiëren en dat is ook de doelstelling volgens haar. Leeslink (2015) bevestigt de feedback van mijn intern-begeleidster. Volgens Leeslink haken leerlingen die de vraag niet kunnen beantwoorden af. De kunst van het modeling is dat het vragenstellen aan leerlingen wordt vervangen door het voordoen.

GRRIM

Pearson en Gallegher (1983) hebben het Gradual Release of Responsibility Instruction model (GRRIM) uitgewerkt. Het GRRIM is een variant op het directe-instructiemodel, wat ik al toepas binnen mijn onderwijs.



Figuur 1.1 GRIMM

Een les bestaat volgens GRRIM in vier fasen (zie figuur 1.1). Door gebruik te maken van dit model heb ik mezelf structuur aangeleerd en deze structuur aan mijn leerlingen overgedragen. Mijn leerlingen weten nu wat ik van hen verwacht in elke fase van de les en uit evaluatiegesprekken met mijn leerlingen heb ik geconstateerd dat het voor hen houvast en veiligheid biedt. Mijn duoleerkracht geeft aan dat het een fijn model is om mee te werken en dat ik hierdoor een begrijpend leesles beter begeleidt. Wel geeft ze aan dat ik wat vaker terug moet pakken op een vorige fase van de les, wanneer ik merk dat mijn leerlingen een stuk niet hebben begrepen. Kelly (2007) bevestigt de feedback van mijn duocollega. Volgens Kelly is het begrijpend lezen een cyclisch proces, waarbij de leerkracht gerust soms moet terugkeren naar een eerder deel van de les.

Integratie in de wereldoriëntatievakken.

Door het volgen van deze module ben ik erachter gekomen dat ik de strategieën die ik aanbied tijdens de lessen begrijpend lezen ook toe kan passen binnen mijn wereldoriëntatievakken. Van der Meer (2005) bevestigt dit, de leesstrategieën zijn een belangrijk hulpmiddel om de moeilijke teksten uit de wereldoriëntatievakken te kunnen begrijpen. Een bijkomend voordeel van deze transfer is dat leerlingen extra oefenen met het begrijpend lezen.

De methode Zinder is een methode dat zich richt op de transfer Begrijpend lezen, woordenschat en de wereldoriëntatievakken. Door gebruik te maken van boekjes over wereldoriëntatie waarin uitdagende teksten en plaatjes staan, triggert de methode de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Volgens Guthrie (2002) verhoogt de motivatie voor het begrijpend lezen, wanneer er teksten worden gebruikt uit de wereldoriëntatievakken.

Leerlingen zijn volgens Guthrie nieuwsgierig naar de wereld en daardoor sluiten deze teksten beter aan op hun belevingswereld.

Als leerkracht ben ik erg nieuwsgierig naar de methode Zinder. Ik heb hem helaas nog niet kunnen uitproberen. Wel heb ik een start gemaakt met de transfer begrijpend lezen en de wereldoriëntatievakken. Tijdens de lessen van geschiedenis volg ik de zeven strategieën die wij bij Leeslink toepassen. Volgens mijn duocollega is het niet nodig om alle strategieën telkens te bespreken, dit gaat volgens haar af van de effectieve leertijd. Volgens de methode heeft mijn duopartner gelijk. Bekijk per les welke strategieën van belang zijn binnen de teksten, de belangrijkste strategieën komen op deze manier vanzelf aan bod. De komende periode wil ik ook het modeling gaan introduceren bij het vak geschiedenis. Ik ga dit invoeren, zodra ik merk dat ik meer feeling krijg bij de lessen van begrijpend lezen.

Metacognitieve kennis

Leerling T. heeft moeite met zijn concentratie en is snel afgeleid. Hierdoor heeft hij moeite met begrijpend lezen, omdat hij de structuur niet overziet. In een voorgaand jaar heeft T. gebruik gemaakt van de theorie van Meichenbaum. Volgens Timmerman (2004) biedt deze theorie de leerling structuur in het verwerken van de opdrachten. In het model staan de volgende vier stappen:

- Stap 1: Wat moet ik doen?
- Stap 2: Hoe doe ik mijn werk?
- Stap 3: Ik doe mijn werk.
- Stap 4 :Ik controleer mijn werk.

Ondanks dat T. al eerder had gewerkt met dit model blijft het belangrijk dat de leerkracht T. begeleidt in het denkproces. Timmerman (2004) bevestigt dit doordat zij de leerkracht de begeleidende taak geeft, wat inhoudt dat de leerkracht duidelijk zijn verwachtingen naar de leerling uitspreekt. Vooral bij stap 1 en 2 zal de leerkracht de denkstappen hardop moeten uitspreken, waarbij de leerling volgt. Deze begeleiding heb ik aan het begin van het jaar niet geboden aan T. Vorig jaar heb ik ook al gebruik gemaakt van deze theorie. Uit feedback van mijn duopartner van toen, heb ik geleerd dat ik de denkprocessen moet integreren tijdens mijn klassikale instructie, zodat de gehele klas er baat bij kan hebben. Deze feedback pas ik nog steeds toe binnen mijn onderwijs, wel ervaar ik dat het niet altijd consequent toepas, waardoor T. afhaakt. Mijn duopartner heeft mij erop geattendeerd dat ik T. aan de instructietafel kan zetten zodat ik hem beter kan begeleiden. Nu hij hier werkt, geeft hij zelf

aan zich beter te kunnen concentreren en ben ik consequenter bezig met de denkprocessen van de Meichembaum theorie.

Evaluatie

Door het volgen van deze module heb ik handvaten weten te creëren om mijn begrip van leeslessen te verbeteren. Ik heb kritisch bronnen bestudeerd en deze uitgevoerd in de praktijk. Ik heb mijn interventies aangescherpt door mijn duocollega om feedback te vragen en haar feedback te onderbouwen vanuit de theorie. De module heeft ervoor gezorgd dat ik gemotiveerder te werk ga bij het vak begrip van lezen, waardoor mijn leerlingen met meer plezier te werk gaan.

Literatuurlijst

- Fischer, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Forrer, M & Mortel, K. (2014). *Lezen.. denken.. begrijpen!* Amersfoort: CPS uitgeverij
- Heuven Van Den, F. (2015). *Module begrip van lezen*. Tilburg: Fontys hogeschool.
- Kelly, M. & Claussen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent*. Newark: International Reading Association.
- Leeslink (2015). *Informatie brochure begrip van lezen en studeren lezen*. 'S hertogen Bosch: Malmberg uitgeverij.
- Meer van der, M. (2005). Brug tussen begrip van lezen en wereldoriëntatie. *JWS*, 90, 29-30.
- Timmerman, K. (2004) *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco uitgeverij.
- Zinder (2015). *Handleiding*. Utrecht: Schoolsupport uitgeverij.