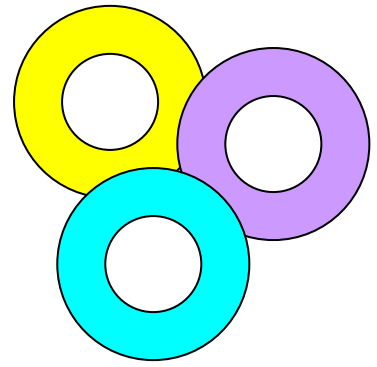




Yes!!!

Begrijpend lezen!

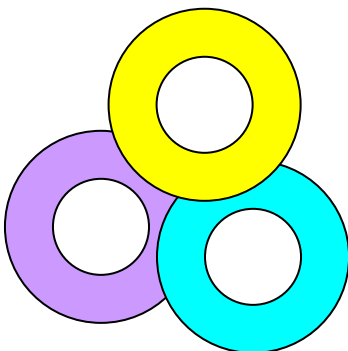
Onderzoek naar de motivatie van leerlingen bij begrijpend lezen.



*Naam: Karin Beukers
Studentnummer: 2173178
Begeleider: Nettie Veeninga*

*Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg
Master Special Educational
Needs
Leerroute: Remedial Teacher*

Juni 2012



Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Inleiding	5
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling	8
Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing	10
2.1 Begrijpend lezen	
2.2 Didactiek	
2.3 Begrijpend lezen en samenwerkend leren (coöperatief leren)	
2.4 Motivatie	
Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	24
3.1 Onderzoeksvorm	
3.2 Doelgroep en onderzoeksperiode	
3.3 Methoden voor dataverzameling	
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	
3.5 Ethiek	
Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten	28
Hoofdstuk 5. Conclusies en aanbevelingen	36
5.1 Antwoord op de onderzoeksvragen	
5.2 Conclusies	
5.3 Aanbevelingen	
Hoofdstuk 6. Evaluatie	41
6.1 Reflectie op het procesverloop	
6.2 Reflectie op mijn eigen leerproces	
Literatuurlijst	44
Bijlagen	47
1 Nulmeting leerlingen	
2 Nulmeting praktijk- en groepsleerkrachten	
3 Checklist voor leerlingen in praktijkvakken	
4 Vragenlijst over de bijeenkomsten met ouderejaars leerlingen	
5 Nameting leerlingen	
6 Nameting praktijk- en groepsleerkrachten	
7 Overzicht uitkomsten voor- en nameting	

Samenvatting

Op welke manier kun je kinderen motiveren om met tekstbegrip aan de slag te gaan? Wat zorgt ervoor dat kinderen gemotiveerd raken? En wat is je rol als leerkracht daarbij?

Op deze vragen wordt in dit onderzoek een antwoord gegeven. Uit een nulmeting blijkt dat kinderen heel wisselend denken over begrijpend lezen. Is het nou leuk of niet? En wat maakt het leuk? In dit onderzoek ben ik met de helft van groep 6 aan de slag gegaan om begrijpend lezen anders te presenteren. Met gebruik van directe instructie, hardopdenkend lezen en samenwerkend leren wil ik bereiken dat leerlingen gemotiveerder denken over het vak begrijpend lezen, maar bovenal dat het leerlingen bewust maakt van de denkprocessen en dat er daardoor ook meer tekstbegrip is. Tijdens het onderzoek heb ik het aantal leesstrategieën beperkt tot vier. Want zoals in de theorie wordt gezegd: *Uit ervaring blijkt dat veel lezers eigenlijk niet veel meer leesstrategieën gebruiken dan de genoemde vier.* (Strategies That Work; Teaching Comprehension to Enhance Understanding; Stephanie Harvey; Anne Goudvis; 2000).

In de theorie wordt onder andere uitgelegd wat hardopdenkend lezen, reciprocal teaching, directe instructie en samenwerkend leren inhoudt en op welke manier je een instructievormen en verschillende werkvormen kunt inzetten om de leerlingen gemotiveerder te maken voor begrijpend lezen.

De opzet van het onderzoek is dat ik met 13 leerlingen uit groep 6 aan het werk ga. Dit wordt dan de experimentele groep genoemd. De controlegroep krijgt les van de eigen leerkracht. De duur van het onderzoek is zes weken. Hierin geef ik zes lessen en de leerkracht van groep 6 laat de kinderen nog een keer zelfstandig aan de slag gaan met werk dat ik heb aangedragen.

Na het onderzoek is gebleken dat de motivatie van de kinderen is gestegen ten opzichte van de nulmeting. Dit is te lezen in hoofdstuk 4 de data-analyse en in hoofdstuk 5 de conclusie. De leerlingen zijn het meest enthousiast over hardopdenkend lezen. Zoals een leerling aangaf: 'Nu snap ik beter waar het verhaal over gaat'.

Er is uit dit onderzoek gebleken dat het werken met hardopdenkend lezen, directe instructie en samenwerkend leren een motiverende manier is om begrijpend lezen plezieriger te maken voor leerlingen.

Inleiding

Het laatste jaar van de opleiding Master SEN Remedial Teacher is aangebroken! Wat een druk jaar gaat dit worden, wat een hoop te doen! Maar ook... wéér een jaar met nieuwe informatie, nieuwe kennis die ik op kan doen en ook weer kan toepassen.

En dat alles om kinderen die vastlopen weer op weg te helpen.

En nu dan ook een afstudeeronderzoek. Ik wist al vrij snel het onderwerp dat mij aansprak. Namelijk begrijpend lezen.

Maar dan... begrijpend lezen is ook een ruim begrip. Ik ben enthousiast geworden door de module die we vorig jaar van [REDACTED] kregen. Daarvoor vond ik het zelf maar een saai vak. Maar nu ik weet hoe belangrijk dit vak is, wil ik dat ook graag aan mijn collega's kenbaar maken. En ook hoe je het leuk kunt maken. Want motivatie is daarbij ook heel belangrijk en essentieel voor het behalen van goede resultaten. Kinderen geven vaak reacties van: Bah, begrijpend lezen. Ik weet dat kinderen niet onverdeeld enthousiast zijn over begrijpend lezen en dat staat of valt dan ook weer met het enthousiasme van de leerkracht.

Inmiddels heb ik wel het een en ander geleerd met betrekking tot begrijpend lezen.

Maar ik heb nog niet in de praktijk gezien of alle theorie wel echt werkt.

Klopt het wel dat kinderen enthousiaster worden van begrijpend lezen wanneer 4 belangrijke leesstrategieën worden aangeleerd en besproken en wanneer de voorkennis optimaal wordt geactiveerd?

Klopt het dat ook de resultaten van de toetsen daarop vooruitgaan? En dat dat ook weer te merken is bij andere vakken?

Is het voor leerkrachten ook haalbaar om diversiteit aan te brengen in het vak begrijpend lezen m.a.w. krijg je voor de inzet en voorbereiding wat terug van de leerlingen?

Omdat ik graag een bijdrage wil leveren aan de kwaliteit van onderwijs op de school waar ik werk, vindt de uitvoering van het onderzoek ook daar plaats.

Dit is de [REDACTED]

Het is een school met zo'n 180 leerlingen waar ook een aantal leerlingen zitten die Nederlands als hun tweede taal hebben.

Ik ben in 2002 begonnen op deze school als groepsleerkracht. In de jaren die volgden heb ik verschillende groepen lesgegeven in de middenbouw en ook twee jaar in de onderbouw. Daarna kreeg ik de mogelijkheid om de rugzakleerlingen te begeleiden in combinatie met de remedial teaching. Inmiddels doe ik dit voor het derde jaar.

Op school zijn we bezig met het implementeren van de 1-zorgroute. Onlangs zijn er ook groepsplannen en groepsoverzichten gemaakt van het vak begrijpend lezen. Vanuit de zorg kwam de vraag of ik bij het afstudeeronderzoek iets wilde doen met betrekking tot een doorgaande lijn bij begrijpend lezen.

Zelf wilde ik ook graag iets doen omtrent begrijpend lezen, maar dan meer met de motivatie van zowel leerkrachten als leerlingen. Mijn eigen ervaringen waren dat ik het een saai vak vond, de leerlingen hadden er ook nooit zin in. Ik weet ook dat er binnen het team leerkrachten zijn die begrijpend lezen niet zo'n leuk vak vinden. Ik wilde graag bekijken of het verbeteren van de motivatie bij leerkrachten leidt tot een verbeterde motivatie van de leerlingen en leidt tot betere resultaten.

Uiteindelijk hoop ik dat het de motivatie van de kinderen verhoogd en dat dat weer leidt tot hogere resultaten.

Als dat het geval is dan kan ik de manier van het aanbieden van begrijpend lezen bij collega's introduceren en hen het resultaat van het onderzoek laten zien.

Mijn verwachtingen zijn dat de kinderen meer gemotiveerd raken voor het vak begrijpend lezen. En dat ze de leesstrategieën ook gebruiken in andere vakken. Ik verwacht ook dat het voor de leerkracht leuker is om de lessen te geven na een goede voorbereiding en verschillende werkvormen.

Omdat het onderzoek wordt uitgevoerd in een tijdsbestek van een maand of drie zal het, naar mijn verwachting, moeilijk zijn om te beoordelen of de resultaten die gehaald worden ook echt een vooruitgang zijn of misschien zelfs een terugval. Daarvoor is de tijd, denk ik, te kort.

Het belangrijkste doel voor het onderzoek is dan ook, dat de motivatie van de kinderen wordt vergroot. En dat ze meer plezier beleven aan het vak.

Maar ook, dat door het benoemen van de belangrijke strategieën, deze beter toepasbaar zijn bij andere vakken binnen de school. Bv. geschiedenis, aardrijkskunde en natuur.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

Voordat de module Begrijpend lezen werd gegeven binnen de opleiding had ik altijd het idee dat het een saai vak was. Tijdens deze module ben ik gemotiveerd geraakt en gaan inzien dat begrijpend lezen zo waardevol is voor alle vakken. Ook op school merkte ik dat niet alle leerkrachten uit de voeten konden met begrijpend lezen.

Sommige gaven aan dat ze het niet zo'n leuk vak vonden. Anderen hebben ondertussen het vak al wel aardig op de rit gezet. In de klas wordt het vak niet genoemd als één van de favoriete vakken. Daaraan merk je dat de kinderen het ook niet heel leuk vinden.

Juist doordat ik het nu zo'n leuk vak vind en doordat sommige leerkrachten niet heel erg gemotiveerd zijn voor begrijpend lezen, begon het idee te groeien om er iets mee te doen bij het afstudeeronderzoek.

In de huidige situatie zitten er ca. 180 leerlingen op de [REDACTED]. Deze leerlingen zijn verdeeld over 7 groepen. In elke groep zitten max. 30% NT2 leerlingen. De klassengrootte varieert van 18 tot 30. Er is er nog geen doorgaande lijn op school bij begrijpend lezen. Er wordt wel een methode gevolgd. Deze methode is Goed Gelezen! Geen van de leerkrachten maakt gebruik van de actuele teksten die je kunt downloaden als je lid bent van Kidsweek Junior. Inmiddels is dit veranderd en hoef je helemaal geen lid te zijn om actuele teksten te downloaden. Niet alle leerkrachten gebruiken de handleiding of verwoorden de leesstrategieën naar de kinderen. Schoolbreed zijn er geen afspraken over het aanbieden van de leesstrategieën. In de methode zelf wordt er stapsgewijs gelezen. Er zijn acties voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. Zelf vind ik dat de leesstrategieën niet duidelijk genoeg benoemd worden. Dit reikt de handleiding ook niet aan.

In de gewenste situatie zijn leerkrachten zich bewust van de waarde van begrijpend lezen. Er wordt een afspraak gemaakt over hoe de vier belangrijkste leesstrategieën goed aan bod kunnen komen en hoe dit gedaan wordt. Verder wordt Goed Gelezen! goed benut. Er wordt gebruik gemaakt van het internet om zo de actuele teksten ook onder de aandacht van de kinderen te brengen. Er wordt gebruik gemaakt van verschillende werkvormen om zo de motivatie van de kinderen te prikkelen. Ook wordt er schoolbreed een doorgaande lijn opgezet voor begrijpend lezen, waarin duidelijk de vier leesstrategieën worden verwoord naar de leerlingen. Dit zal echter

niet in het onderzoek gebeuren. Afhankelijk van het resultaat kunnen er vervolgstappen ondernomen worden. Het belangrijkste in de gewenste situatie is dat leerkrachten begrijpend lezen leuk gaan vinden en dat kinderen ook gemotiveerd zijn. Als vanzelf passen ze dit dan ook weer toe bij zaakvakken. Resultaat van de stijgende motivatie zijn ook verbeterde resultaten. Mijn onderzoek richt zich met name op de motivatie van de kinderen en leerkrachten en op de instructie van de leerkrachten. Als de resultaten verbeteren is dat mooi meegenomen maar dat is niet het hoofddoel.

Er is al eerder onderzoek gedaan naar de motivatie bij begrijpend lezen bij kinderen uit het praktijkonderwijs. Hieruit is gebleken dat het gebruik van een checklist de motivatie van de leerlingen kan verhogen. Deze conclusie wordt voorzichtig gesteld omdat het onderzoek is gedaan bij een kleine groep leerlingen. (Brentjens, I. (juni 2011) *Waarom hebben we begrijpend lezen in de klas?*) Dit is echter een heel andere doelgroep.

Mijn onderzoeksvraag heb ik als volgt geformuleerd: **Hoe kunnen we er [REDACTED] voor zorgen dat er meer motivatie ontstaat bij het vak begrijpend lezen.**

Deelvragen hierbij zijn vervolgens:

- Waaraan voldoet een goede instructie?
- Wat zijn de meest effectieve vormen van instructie?
- Welke strategieën zijn noodzakelijk voor een optimaal leesbegrip?
- Op welke manier kunnen welke werkvormen en instructie het beste worden ingezet om de leesmotivatie van de leerlingen te verbeteren?
- Is de hardopdenkmethode een motiverende en stimulerende vorm van instructie voor leerkrachten en leerlingen?
- Welke motiverende vormen van samenwerkend leren kunnen ingezet worden?
- Wat is het effect van bovenstaande werkvormen op het begrijpend leesgedrag en de motivatie van de leerkrachten en leerlingen?
- Is de motivatie van de leerlingen vooruitgegaan na het krijgen van lessen die de belangrijkste leesstrategieën verwoorden en waar verschillende werkvormen toegepast worden?

2. Theoretische onderbouwing.

2.1 Begrijpend lezen.

2.1.1 Definitie

Voordat kan worden ingegaan op het begrijpend lezen, dient eerst te worden omschreven wat begrijpend lezen inhoudt. Veel definities die hiervoor worden gebruikt, lijken op de volgende definitie: begrijpend lezen is betekenis verlenen aan een geschreven of gedrukte tekst (Vernooy, 2005). Op de Taalsite van de Stichting Leerplanontwikkeling wordt begrijpend lezen als volgt gedefinieerd:

‘Het toekennen van betekenis aan geschreven taal, een actief en complex proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van strategieën van essentieel belang zijn’.

2.1.2 Wat is begrijpend lezen?

In het dagelijks leven wordt er constant een beroep gedaan op begrijpend lezen. Om een tekst te kunnen begrijpen moet men allereerst vlot en nauwkeurig kunnen lezen. Maar dat is slechts een voorwaarde want er zijn kinderen die vlot en nauwkeurig kunnen lezen maar toch niet begrijpen waar een tekst over gaat. Andere voorwaarden voor begrijpend lezen zijn woordenschat, motivatie, wereldkennis en metacognitie. Voordat het proces van begrijpend lezen op gang komt, is het van belang dat het proces van begrijpend luisteren goed ontwikkeld is. Het is van belang dat kinderen strategieën verwerven om goed te luisteren naar wat voorgelezen wordt. (Verhoeven, Biemond en Litjens, 2007) Strategieën die worden gebruikt bij het lezen met begrip, kunnen ook gebruikt worden om tijdens het luisteren teksten goed te begrijpen. (Förrer, Mortel, 2010)

Begrijpend lezen is het beheersen van de vaardigheid om teksten te begrijpen, te lezen en te doorgronden met begrip. Het is een denkproces waarbij drie factoren een essentiële rol spelen: de lezer, de tekst en het leesdoel van de lezer. De lezer is continu bezig met het achterhalen van de betekenis van een tekst. Hierdoor is begrijpend lezen een actief probleemoplossend proces waarbij doelgericht te werk wordt gegaan. De lezer is constant bezig met het bedenken wat er daadwerkelijk staat in de tekst, wat de tekst voor hem betekent en wat de schrijver bedoelt met de

tekst. Om allerlei teksten goed en makkelijker te kunnen begrijpen heeft men strategieën nodig.

Een ander woord dat genoemd wordt voor het sturen van het denkproces is metacognitie. In het volgende stuk wordt beschreven wat metacognitie precies inhoudt en hoe de didactiek vorm krijgt om de metacognitie te bevorderen bij begrijpend lezen.

2.1.3 Metacognitie

Onder metacognitieve vaardigheden worden vaardigheden verstaan die betrekking hebben op de kennis en de controle die een leerling heeft over zijn eigen denk- en leerproces en activiteiten bij het lezen met begrip. Deze vaardigheden zorgen ervoor dat de vooruitgang bij het lezen met begrip gemonitord kan worden en indien nodig verbeterd. En tevens dat het begrijpen geëvalueerd wordt en dat de verworven kennis toegepast wordt in nieuwe situaties.

Voor een goede beheersing van het begrijpend lezen is het van belang dat de volgende metacognitieve vaardigheden aangeleerd worden:

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

Het aanleren van metacognitieve vaardigheden en de effectieve instructie bij het gebruik van lees- en denkstrategieën zijn sterk met elkaar verbonden. In wezen is het gebruik maken van lees- en denkstrategieën metacognitieve kennis. (Bimmel, 1999)

2.2 Didactiek

Vanuit de theorie komt naar voren dat het belangrijk is dat leerlingen op een strategische manier leren lezen. Bij strategisch leren staat het gericht zijn op het leer- en denkproces voorop. Bij begrijpend lezen is de leerkracht hierbij het model door hardopdenkend voor te doen wat er tijdens het leesproces in het hoofd van de leerkracht omgaat en de leerlingen stimuleert tot het nadenken over de activiteit(en). (Filipiak, JSW, 2005)

In de volgende paragraaf worden de leesstrategieën beschreven, daarna hoe de instructie eruit zou kunnen zien om het gebruik van lees- en denkstrategieën te stimuleren.

2.2.1 Leesstrategieën

De lezer gebruikt leesstrategieën om zijn leesproces te sturen. Het doel is dat de lezer actief en met aandacht leest om zo te komen tot tekstbegrip.

Er zijn verschillende vormen van leesstrategieën. We maken gebruik van de volgende criteria om zo de leesstrategieën te onderscheiden van andere gedachten die men tijdens het lezen kan hebben:

- Een leesstrategie is een hulpmiddel om iets in een tekst beter te begrijpen. Een leesstrategie is dus geen leesdoel. Het doel van lezen is immers om iets in de tekst beter te begrijpen.
- Leesstrategieën kun je voor, tijdens en na het lezen gebruiken. 'Samenvatten' is bijvoorbeeld vanwege dit criterium geen leesstrategie.
- Tekstkenmerken zoals kopjes, alinea's, en dergelijke zijn ook geen leesstrategieën.
- Leesstrategieën moeten algemeen toepasbaar zijn bij de meeste tekstsoorten.
- Leesstrategieën moeten ook echt door geoefende lezers, bijvoorbeeld leerkrachten, gebruikt worden bij het eigen lezen.

Voor dit onderzoek willen we ons beperken tot de 4V's (voorspellen, vragen stellen, visualiseren en voorkennis gebruiken). Uit ervaring is gebleken dat veel lezers niet meer leesstrategieën gebruiken dan de genoemde vier. (Strategies That Work; Teaching Comprehension to Enhance Understanding; Stephanie Harvey; Anne Goudvis; 2000). Bovendien hebben de 4 V's een sterke onderlinge samenhang.

Leesstrategieën die horen bij de 4 V's zijn:

Voorspellen:

De lezer gaat bij deze strategie na wat er zou kunnen gebeuren op basis van de beschikbare informatie (titel, voor- en achterkant van het boek, inhoudsopgave, koppen en tussenkoppen, illustraties, opvallende woorden). De lezer kan dit zowel voor als tijdens het lezen doen. Bij deze strategie hoort ook dat de lezer nagaat of zijn voorspelling klopte. Let erop dat voorspellen geen gokken wordt. Je hoeft deze strategie niet altijd toe te passen.

Zinnen die horen bij voorspellen: “Als ik de titel en de plaatjes zie, denk ik dat dit boek gaat over ...; Ik denk dat ik te weten zal komen of ... omdat ...; Ik denk dat het goed gaat aflopen omdat ...; Nu ik dit weet denk ik dat ...”

Vragen stellen:

De lezer brengt vragen onder woorden die de tekst bij de lezer oproept. Tijdens het lezen gaat de lezer ook op zoek naar de antwoorden op zijn vragen. Deze strategie vindt plaats voor, tijdens en na het lezen. Er wordt ook een beroep gedaan op zijn eigen kennis en ervaringen. Het stellen van vragen over de tekst houdt de lezer gemotiveerd.

Zinnen die horen bij vragen stellen: “Hoe komt het dat/kan het dat/werkt/gaat; Ik vraag me af wat hij bedoelt met .; Ik vraag me af hoe het kan dat ; Ik vraag me af waarom hij dit gaat doen ...?”

Visualiseren:

Tijdens het lezen roept de lezer mentale beelden en zintuiglijke gewaarwordingen op. De lezer maakt zich een voorstelling van wat er in de tekst wordt beschreven. Niet alleen beelden spelen hierbij een rol. De lezer gebruikt alle zintuigen (gezicht, gehoor, gevoel, reuk en smaak) om de tekst te visualiseren. Het visualiseren leidt tot meer grip op de tekst en stimuleert de gedachtevorming. (Mortel & Forrer, 2010)

Vooral teksten die beeldend beschreven zijn nodigen zich uit tot visualiseren. Ook deze strategie wordt gestimuleerd door kennis en ervaringen van de lezer. Op school kan deze strategie ondersteund worden door voorafgaand aan het lezen, informatie over het onderwerp aan te reiken en dan vooral in beeldende vorm.

Zinnen die horen bij visualiseren: “Als ik dit lees dan zie ik voor me...; Als ik erbij zou zijn dan zag ik...; Ik ruik, voel, hoor...;”

Voorkennis gebruiken:

Deze leesstrategie heeft betrekking op het leggen van verband tussen je voorkennis (je eigen ervaring en kennis van de wereld) en de tekst en tussen de tekst en de informatie uit een andere tekst. Als je leest vraag je je bijvoorbeeld het volgende af: is er iets in deze tekst dat me doet denken aan iets in mijn eigen leven of iets wat ik gelezen heb in een andere tekst? De lezer krijgt uit de nieuwe tekst nieuwe informatie, die hij kan toevoegen aan wat hij al weet. Het gebruik maken van de

voorkennis stimuleert de betrokkenheid bij de tekst als de cognitieve ontwikkeling van de lezer. (Kelly & Clausen-Grace, 2007)

Deze strategie gebruik je niet alleen vóór, maar ook tijdens en zelfs na het lezen.

Zinnen die horen bij voorkennis gebruiken: “Dit doet me denken aan die keer dat ik ...; Gaat het bij mij thuis ook zo ...; Mijn zus is heel anders, die zou nooit ...; Over dit onderwerp heb ik op de tv gezien dat ...; Mijn juf heeft hierover al eens verteld dat ...; In een ander boek dat ik heb gelezen stond hier iets anders over ...”

In Goed Gelezen! worden wel kopjes genoemd als: Voor het lezen, Tijdens het lezen en Na het lezen. Maar in deze methode worden de leesstrategieën niet duidelijk verwoord. Er worden doelen gesteld per blok/les als: In deze les leer je feiten en meningen onderscheiden. Dit is elk blok/les weer anders. Leerlingen hebben hier meer structuur in nodig zodat het in elke groep hetzelfde is.

Bij iedere strategie moet het kind nadenken, bij nadenken hoort metacognitie. De begeleiding is gericht op het juist hanteren van de lees- en denkstrategieën. In de volgende paragraaf wordt beschreven op welke manieren de instructie vorm gegeven kan worden.

2.2.2 Instructie

Instructie is een onderdeel van het geheel van lesgeven. Men spreekt van instructie als de leerlingen zich nieuwe leerstof eigen moeten maken of als er problemen uit al eerder behandelde leerstof aan de orde komen (Leenders, 1999). Het is belangrijk dat instructie effectief is, dit valt echter niet mee vanwege de grote verschillen tussen leerlingen. Verschillen tussen leerlingen zijn er bijvoorbeeld op het gebied van: intelligentie, woordenschat, interesse, instructiebehoefte, leerstijl (Leenders, 1999). Het geven van instructie gaat volgens bepaalde instructieprincipes. Om kinderen iets uit te leggen worden verschillende vaste werkwijzen gebruikt. Er zijn vele instructiemodellen waar een leerkracht gebruik van kan maken.

Voor dit praktijkonderzoek zal gebruikt gemaakt gaan worden van het directe instructiemodel, Reciprocal teaching, een afgeleide van het directe instructiemodel. Binnen dit model zal ook gebruik gemaakt gaan worden van de methode hardopdenkend lezen en het samenwerkend leren.

2.2.3 Directe instructie

Directe-instructiemodel: dit model wordt het Directe instructiemodel genoemd omdat de leerkracht in belangrijke mate verantwoordelijk is voor de uitvoering van het onderwijsproces. Dit betekent echter niet dat het directe instructiemodel niet interactief is. Dat is het namelijk wel. De leerkracht heeft juist als doel de leerlingen actief te betrekken bij de uitleg van nieuwe leerstof, bijvoorbeeld door het stellen van veel vragen of het geven van korte opdrachten. Het model legt vooral de nadruk op hoe belangrijk de manier is waarop er onderwezen wordt. Dit model lijkt de meest logische manier om kinderen nieuwe kennis, vaardigheden of strategieën te leren. Bij het directe instructiemodel gaat het om leerkrachtgestuurd onderwijs. Directe instructie gaat uit van het idee dat leerlingen het meest gebaat zijn bij uitleg die stap voor stap gegeven wordt. Daarnaast gaat men bij directe instructie ervan uit dat nieuwe kennis en vaardigheden gebaseerd moeten zijn op eerder verworven kennis en vaardigheden. Ook krijgen de leerlingen zelf verantwoordelijkheid. Het directe instructiemodel is dan ook een veelgebruikt model voor het aanleren van basisvaardigheden. (van Eijkeren, 2005).

Het directe instructiemodel bestaat uit zeven fasen:

1. Terugblik: in deze fase wordt er met de leerlingen gekeken en besproken wat er al bekend is over het onderwerp. Zodat de nieuwe stof beter kan aansluiten bij de kennis waarover de leerlingen al beschikken.
2. Oriëntatie: in deze fase worden de leerdoelen aangegeven. Er wordt uitgegaan van het gegeven dat leerlingen zich meer betrokken voelen en gemotiveerder zijn als zij het belang en de doelen van een les weten.
3. Uitleg: in deze fase wordt een beroep gedaan op de voorkennis van de leerlingen. Er wordt uitleg gegeven van de nieuwe stof en leerlingen worden gemotiveerd om vragen te stellen en voorbeelden te bedenken.
4. Begeleide inoefening: in deze fase worden leerlingen geactiveerd om de uitleg direct, onder begeleiding, te verwerken. Er dient een afwisseling te zijn tussen uitleg en verwerking
5. Zelfstandige verwerking: in deze fase werken de leerlingen zelfstandig aan een of meerdere opdrachten. Dit kan individueel, in tweetallen of in groepjes. Men gaat ervan uit dat leerlingen ook van elkaar kunnen leren.
6. Evaluatie: in deze fase vindt er een terugkoppeling plaats waarin gekeken wordt naar het lesdoel, de goede en minder goede punten van de les. Op deze manier

leren de leerlingen kritisch te kijken naar hun eigen leerproces en deze indien nodig aan te passen.

7. Terug- en vooruitblik: in deze fase wordt herhaald wat er geleerd is en wat er een volgende keer aangeboden zal gaan worden. (Leenders, 2002)

De beginfasen bestaan voornamelijk uit het geven van instructie, er is sprake van leerkrachtgestuurd onderwijs. Na deze fasen volgt de fase van de begeleide inoefening, in deze fase verschuift de verantwoordelijkheid van geleidelijk aan over van de leerkracht naar de leerlingen. Daarna trekt de leerkracht zich nog meer terug en komt de verantwoordelijkheid bij de leerlingen te liggen, zij gaan zelfstandig de nieuwe kennis of vaardigheid toepassen. (Leenders, 1999). Het overdragen van de verantwoordelijkheid vindt pas plaats op het moment dat de leerkracht ervaren heeft dat de leerlingen de leerinhouden hebben begrepen. Voordat ze zelfstandig kunnen verwerken, hebben ze de hulp en ondersteuning van de leerkracht nodig en daarom is er begeleide inoefening en verlengde instructie. Dit model wordt ook wel het activerende instructiemodel genoemd. Dit omdat de leerkracht ook de leerlingen moet activeren. Tijdens al deze fasen is het belangrijk dat er regelmatig feedback wordt gegeven. Hierbij reageert de leerkracht op wat de leerlingen doen. Feedback kan in de vorm van een compliment zijn maar ook een aanwijzing. (van Eijkeren, 2005)

2.2.4 Reciprocal teaching

Volgens Encyclo.nl wordt reciprocal teaching als volgend gedefinieerd:

'Reciprocal teaching: rolwisselend onderwijzen of elkaar onderwijzen; een vorm van onderwijs waarin samenwerkend leren en strategisch leren samengaan. Reciprocal teaching wordt gebruikt bij begrijpend lezen'.

Deze werkwijze wordt volgens het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, SLO, ook wel wederkerend leren, wederkerig onderwijzen, wederkerig leren, wederzijds onderwijzen, wederzijds leren, rolwisselend onderwijzen, rolwisselend leren of elkaar onderwijzen genoemd.

De reciprocal teaching methode is een instructiemethode die bepaalde principes van het directe instructiemodel hanteert. De methode heeft als doel om het begrijpend lezen te verbeteren. De leerkracht staat in eerste instantie zelf model als instructeur en heeft de volledige verantwoordelijkheid voor de instructie. Kenmerkend voor deze instructie is dat de leerkracht het strategisch lezen hardop denkend voordoet en de

leiding heeft. Langzaamaan verschuift die leiding en verantwoordelijkheid naar de leerlingen. Tijdens dit leerproces worden de leerlingen aangemoedigd om mee te doen aan een activiteit voordat hij werkelijk in staat is deze zelfstandig uit te kunnen voeren. Hierbij is sprake van de zone van naaste ontwikkeling. De leerling leert van het voorbeeld van de instructeur. Dit is in eerste instantie de leerkracht, later een medeleerling. De leerling observeert, ziet hoe strategieën worden uitgevoerd en wordt bij het zelfstandig uitvoeren ondersteund door een ervaren leerkracht of leerling die als voorbeeld fungeert. Voor de ervaren leerlingen is het een beloning dat zij op hun beurt weer hetgeen zij geleerd hebben kunnen uitleggen en aanleren aan andere leerlingen. (volgens SLO)

Volgens SLO is naar het gebruik van de reciprocal methode is al veel onderzoek gedaan. Uit deze onderzoeken blijkt dat het een effectieve methode is om leesstrategieën aan te leren.

2.2.5 Hardopdenkend lezen (modeling)

Volgens encyclo.nl wordt modeling als volgt gedefinieerd:

‘Modeling: Het gaat er bij `modeling` om dat de leerkracht de leerlingen het gewenste gedrag voordoet. Het is een belangrijke leerkrachtvaardigheid bij strategisch (taal)onderwijs. Een voorbeeld van modeling is `hardop denken` bij begrijpend lezen. Door modelgedrag laat de leerkracht zien hoe het moet.’

Met betrekking tot de begeleiding die kinderen nodig hebben om goede begrijpend lezers te worden wordt door Van de Mortel (2010) begrijpend lezen beschreven als denkproces, waarbij er een interactie is tussen de lezer en de tekst. Volgens de literatuur (Aarnoutse & Chellings, 2003; Bouwers & Goor, 1997; Vernooy, 2005) is het een betekenis verlenend proces en hebben kinderen hierbij hulp nodig, zij moeten leren nadenken over de inhoud van teksten (Bouwers & Goor, 1997). In de special ‘begrijpend lezen’ van het onderwijstijdschrift Didaktief is het belangrijkste advies: ‘*leer kinderen denken over wat ze lezen*’. (Mortel, 2010, p.2). De auteur Karin van de Mortel (2010) noemt ‘model leren’ de cruciale leerkrachtvaardigheid, het biedt begripsmatige zwakke leerlingen intensieve instructie in leesstrategieën, woordenschat en achtergrondkennis. Hardopdenken en voorstellen geeft deze kinderen de mogelijkheid het leesbegrip te automatiseren, aldus Bouwman

(2010 p.5). Zij refereert hierbij aan een onderzoek van Fisher, Frey en Lapp (2008) dat aantoonde dat 'model leren' effectief is bij het leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer en het begrijpen van een tekst.

'Model leren' is een leerkrachtvaardigheid waar de volgende aandachtspunten bijdragen aan een succesvol resultaat (Bouwman, 2010).

- Verplaats je in het denkproces van de leerling
- Maak kleine stappen
- Denk vanuit de ik-vorm
- Houd het kort, beperk wat je zegt
- 'Model leren' is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen
- Maak zichtbaar dat je modelt en maak verschil met voorlezen: benoem 'ik denk nu...'
- 'Model leren' is niet het stellen van vragen en het uitleggen van de tekst.
- Oefen, er is veel tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten
- 'Model leren' mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier.

Hardopdenkend voorlezen wordt door de leerkracht voornamelijk ingezet in de eerste drie fasen van de begrijpend leesles respectievelijk: gezamenlijke start, instructiefase en indien nodig tijdens begeleid oefenen, zodat de focus komt te liggen op de inhoud van de tekst en het gebruik van sturings- en leesstrategieën. Het is hierbij essentieel dat de leerkracht als model haar gedachte verwoordt en zo als het ware de leerlingen uitnodigt om 'een kijkje in haar hoofd te nemen'. (Förrer & Mortel, 2010). Voor het lezen kunnen tekstkenmerken worden benoemd zoals titel, kopjes, illustraties en het belang van de inleiding. Het uiten van gedachtensprongen kun je door middel van de volgende opmerkingen: ik denk..., ik voorspel..., ik ga ervan uit..., ik heb geen idee..., ik moet verder lezen.. (Wilhelm, 2008).

In zijn artikel in de JSW (2006) geeft Filipiak aan dat het belangrijk is dat kinderen de leesstrategieën te horen krijgen als ze worden gebruikt, in plaats van er alleen over te vertellen. Begrijpend leesinstructie komt voor het grootste deel neer op het bewust maken van het eigen denkproces bij het lezen van verschillende soorten teksten. Hierbij speelt het voordoen van het eigen leesproces van de leerkracht een belangrijke rol. Door je bewust te zijn als leerkracht van je eigen denkproces bij het

lezen van een tekst, ben je je ook bewust van de strategieën die een leerling nodig heeft om verschillende teksten te kunnen lezen en begrijpen. Filipiak geeft hierbij aan dat volgens hem de volgende strategieën het belangrijkste zijn: **Voorkennis** gebruiken, **Voorspellen**, **Visualiseren** en **Vragen bedenken**.

Vervolgens worden de leerlingen begeleid we in het zelf toepassen van dit denkproces tijdens het lezen van verschillende teksten. Dit kan als het mogelijk is in kleine groepjes leerlingen die samen aan de 'Leespraat' gaan. (Filipiak, 2006)

Hierbij kunnen zij, als ondersteuning, gebruik maken van de instructiekaart waarop de vier **V**'s beschreven staan. (zie bijlage 1)

Nieuwe methoden voor begrijpend lezen helpen daarbij, maar als een leerkracht er geen gevoel voor heeft, bestaat er een risico dat het niet goed geïntegreerd wordt in de les. (Filipiak, 2006)

Vanuit de visie van Filipiak op hardopdenkend lezen worden drie mogelijke lesvormen aangegeven:

- De leerkrachtgeleide aanpak
- De interactieve aanpak
- De geïntegreerde aanpak

Een mogelijk lesmodel waarbij instructie en verwerking besproken wordt staat hieronder uitgewerkt.

Dit lesmodel is volledig overgenomen uit het artikel 'De didactiek van het 'hardopdenkend(voor)lezen' van Filipiak uit de JSW. (Filipiak, 2006)

De didactiek van het hardopdenkend(voor)lezen kan in de vorm van het Directe instructiemodel worden gegoten, met stappen als de introductie, de geleide en zelfstandige oefening, de toepassing en reflectie.

Introductie

- Introduceer hetgeen de kinderen gaan leren: de te leren leesstrategie, bijvoorbeeld we gaan in deze les leren hoe je foto's in je hoofd kunt maken terwijl je leest, om iets in de tekst beter te begrijpen.
- Demonstreer de succesvolle toepassing en vertel over het nut van de leesstrategie.

- Doe hardopdenkend de leesstrategieën voor, terwijl u voorleest en de kinderen meelesen.

Geleide oefening

- Oefen samen met de kinderen.
- Laat ze geleidelijk meer zelfstandig lezen, met gebruik van de leesstrategie.
- Ondersteun het gebruik van leesstrategieën door de kinderen, dat wil zeggen ondersteun het hardopdenkend lezen van kinderen.
- Geef feedback tijdens gesprekjes over het gebruik van de leesstrategie bij het lezen.
- Laat kinderen hun hardopdenkend lezen onderling uitwisselen, gedurende het lezen in paren en in een groeps- of klasdiscussie (samenwerkend leren en pratend lezen); laat kinderen elkaar het gebruik van de leesstrategie uitleggen.

Zelfstandige oefening

- Laat kinderen de strategie toepassen op een nieuwe, makkelijk tekst.
- Laat ze zelfstandig het hardopdenkend(voor)lezen toepassen in een 'leespraatsessie' in een groepje.
- Werk met het geven van Feedback door u en door klasgenoten na de zelfstandige toepassing van de 'leespraatsessie'.
- Kom terug op de introductie: wat hebben we geleerd?

Toepassing en reflectie

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

2.3 Begrijpend lezen en samenwerkend leren (Coöperatief leren)

Op de site van de SLO wordt de volgende definitie van coöperatief leren gegeven:

'Coöperatief leren wordt in het Nederlands ook wel 'samenwerkend leren' genoemd. Bij coöperatief leren draait het om interactie en samenwerking tussen leerkracht en kinderen en vooral tussen kinderen onderling.

Bij taalonderwijs gaat het om effectieve communicatie, toch vindt er bij veel taaloefeningen helemaal geen communicatie plaats tussen de leerlingen, hoogstens tussen de leerkracht en enkele kinderen. Luisteren, lezen, spreken en schrijven, zijn

daarom vaardigheden die in interactie moeten worden geoefend en samenwerking is daarbij noodzakelijk'.

Om in de maatschappij goed te kunnen functioneren, is het nodig dat kinderen goed leren samenwerken. Samenwerken is hierbij een belangrijke vaardigheid. Om deze vaardigheid te leren en te oefenen in de praktijk is coöperatief werken (samenwerkend leren) een goede manier om te gebruiken. Bij coöperatief leren gaat het om het samenwerken van de kinderen. Het idee achter dit model is dat de resultaten, de prestaties van de leerlingen verbeteren doordat zij elkaar extra uitleg geven of van elkaar krijgen. Hierdoor groeit hun gevoel van verantwoordelijkheid doordat zij in zekere mate afhankelijk van elkaar zijn. De leerlingen krijgen een structuur aangeboden waarbij de achterliggende gedachte is dat zij niet alleen leren van de interactie met de leerkracht, maar ook met de interactie met elkaar. Doordat de leerlingen onderling praten over de leerstof, actief bezig zijn mét elkaar, krijgt de inhoud van de lesstof meer betekenis voor hen. Door deze actieve manier van samen werken met elkaar in een groepje, wordt de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden ontwikkeld. (Leraar24, 2009).

Om zoveel mogelijk leerrendement te krijgen is de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen tijdens het samenwerken van groot belang. Dit geldt tevens voor de voorwaarden waaraan moet worden voldaan om te kunnen spreken van coöperatief leren. (Johnson en Johnson, 1999). Onderzoek heeft uitgewezen dat coöperatief leren een positief effect heeft op de leerprestaties van leerlingen. Coöperatief leren is als werkvorm voor het onderwijs in het algemeen ontwikkeld. Door verschillende onderzoeken wordt aangetoond dat coöperatief leren ook mogelijkheden biedt om het leesonderwijs te verbeteren. (Stevens, 2003, Aarnoutse, 2003, National Reading Panel, 2000).

Uit studies van o.a. Aronson et al. (1978), Cohen (1986), Johnson & Johnson (1987, 1989), Slavin (1990, 1992) en Van Sickle (1992) blijkt dat leerlingen die op een gestructureerde manier hebben leren samenwerken:

- hoger scoren op toetsen;
- meer vaardigheden hebben in het logisch redeneren en het gebruik van strategieën;

- positievere houding hebben ten aanzien van samenwerking met leerlingen en met leerkrachten.
- beter een gesprek kunnen voeren over de uitvoering van een taak;
- beter gezamenlijk aan een taak kunnen werken;
- grotere intrinsieke motivatie hebben voor leren;

Naast een intrinsieke motivatie is ook een extrinsieke motivatie een voorwaarde om tot goed begripend lezen te komen. Om duidelijk te maken wat motivatie precies inhoudt en op welke manieren dat gestimuleerd kan worden wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

2.4 Motivatie

Uit een onderzoek van Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (Heesters e.a., 2007) blijkt dat sinds 1993, 13% van de kinderen lezen niet meer leuk vindt. Een nader onderzoek onder 9000 kinderen uit West Brabant concludeert dat bijna de helft van de kinderen in november groep 4 begripend lezen al niet meer leuk vindt.

2.4.1 Definitie

De definitie van motivatie is moeilijk te omschrijven. Het is iets wat zich in het hoofd afspeelt. Voorbeelden van definities die worden gegeven zijn:

‘Begrip dat verwijst naar een geheel van factoren die maken dat de mens een bepaalde handeling stelt of nalaat ze te stellen. Motivatie is een term die in de psychologie gebruikt wordt voor de innerlijke gesteldheid waardoor een levend wezen tot zekere activiteiten komt’. (Dr. Kris Roose, Gent)

‘Bereidheid tot het verrichten van een bepaald gedrag. Motivatie is een inwendige factor’. (www.digischool.nl)

‘mo - ti` va - tie [-(t)sie] («Frans) de -woord (vrouwelijk) het motiveren; het bepaald-zijn door motieven (van het gedrag); bereidheid tot doelgerichte inspanning’. (www.woorden.org)

2.4.2 Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Leerkrachten vinden begrijpend lezen vaak een complex vak om te geven. De wisselwerking dat er weinig motivatie is bij de kinderen werkt op de leerkracht en andersom. (J.Stoeldraaijer, M. Förrer, taalpilots-onderwijsachterstanden). Om te kunnen motiveren is het belangrijk te weten dat motivatie te onderscheiden is in twee soorten: extrinsieke en intrinsieke motivatie.

Met het volgende gezegde is het verschil duidelijk uit te leggen:

‘Men speelt het spel om het spel zelf en niet om de knikkers’.

Hierbij is het spel de intrinsieke motivator en de knikkers zijn de extrinsieke motivatoren.

Extrinsieke motivatie:

Deze motivatie is het resultaat van versterkers, feedback, prijzen of beloningen die niet met de taak zelf te maken hebben. Als we steeds een appèl doen op motivatie van buitenaf, leidt dit tot vermindering van de intrinsieke motivatie.

Intrinsieke motivatie:

Vooraf interne factoren bepalen de motivatie en veel minder de externe druk.

Naarmate men het gevoel heeft dat men een taak niet aankan en men er maar weinig invloed op heeft, neemt de motivatie bij af. Dit komt door drie fundamentele psychologische behoeften die iedereen heeft: de behoefte aan

- Autonomie.
- Competentie.
- Relatie.

Deze behoeften zetten aan tot intrinsiek gemotiveerd gedrag, waardoor men uitdagingen wil aangaan en men de in eigen omgeving effectief wilt zijn. Een goede omgang met de omgeving leidt tot het inzicht dat succes afhangt van inspanning, waardoor men controle krijgt op het eigen functioneren.

Dit versterkt het gevoel van eigen competentie en autonomie, waardoor de intrinsieke motivatie verder zal toenemen. (www.psycon.nl)

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt uiteen gezet hoe het onderzoek is opgebouwd. De vorm van onderzoek wordt aangegeven en de manieren van data verzamelen worden toegelicht en beargumenteerd. Daarnaast wordt beschreven wie er bij het onderzoek zijn betrokken. Tot slot wordt de verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid besproken.

3.1 Onderzoeksvorm

Het onderzoek is een actieonderzoek. Het onderzoek is gericht op het veranderen van de aanpak van het vak begrijpend lezen, waardoor de motivatie wordt vergroot. De onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

Hoe kunnen we er [REDACTED] voor zorgen dat er meer motivatie ontstaat bij het vak begrijpend lezen.

Deelvragen waarbij in de theorie al een antwoord is verkregen, zijn:

- Waaraan voldoet een goede instructie?
- Wat zijn de meest effectieve vormen van instructie?
- Welke strategieën zijn noodzakelijk voor een optimaal leesbegrip?

Lopende het onderzoek zal er een antwoord verkregen worden op de volgende deelvragen:

- Op welke manier kunnen welke werkvormen en instructie het beste worden ingezet om de leesmotivatie van de leerlingen te verbeteren?
- Is de hardopdenkmethode een motiverende en stimulerende vorm van instructie voor leerkrachten en leerlingen?
- Welke motiverende vormen van samenwerkend leren kunnen ingezet worden?
- Wat is het effect van bovenstaande werkvormen op het begrijpend leesgedrag en de motivatie van de leerkrachten en leerlingen?
- Is de motivatie van de leerlingen vooruitgegaan na het krijgen van lessen die de belangrijkste leesstrategieën verwoorden en waar verschillende werkvormen toegepast worden?

3.2 Doelgroep en onderzoeksperiode

Het onderzoek wordt uitgevoerd met de helft van de kinderen van groep 6. Dit zijn dan 14 leerlingen, zij zullen fungeren als experimentele groep. De overige 14 leerlingen van groep 6 zullen dan de controlegroep zijn.

Het selecteren van de leerlingen zal gaan naar aanleiding van de methodegebonden toetsen en de observatiegegevens van de leerkracht. De experimentele groep en de controlegroep zullen gelijk verdeeld zijn qua niveau.

Gedurende 6 lesweken wordt aan de experimentele groep, met de methode als basis, directe instructie gegeven waarbij de volgende werkvormen worden toegevoegd:

- Reciprocal teaching
- Hardopdenkend lezen
- Samenwerkend leren (coöperatief)

De leerkracht geeft in deze periode de helft van groep 6 les op haar eigen manier volgens de huidige aanpak. Ik zal in diezelfde periode met de andere helft van groep 6 lessen geven, die aansluiten bij de methode, waarbij het accent zal liggen op directe instructie met behulp van reciprocal teaching en hardopdenkend lezen. Bij de verwerking van de stof zal ik gebruik maken coöperatieve werkvormen, te weten denken-delen-uitwisselen, tweegesprek op tijd en tweetal coach.

Deze drie werkvormen van coöperatief leren zullen in twee lessen aan bod komen. (zie bijlage 5)

Het onderzoek zal plaatsvinden in maart en april 2012.

3.3 Methoden voor dataverzameling

De eerste stap in het doen van onderzoek is de voormeting. Hiervoor is voor de leerlingen een motivatielijst gebruikt (M.M.Heeremans, 2007).

Deze lijst bestaat uit negen onderdelen; een vraag is een ordeningsvraag, de overige vragen moeten beantwoord worden op een vijfpunts Likertschaal.

Het doel van dit meetinstrument is om de intrinsieke motivatie van de leerlingen voor begrijpend lezen en hun competentiegevoel ten aanzien van het uitvoeren van de begrijpendleestaken te meten. In bijlage 2 is de Motivatielijst te vinden.

Daarnaast wordt er bij een zestal leerlingen een kort interview afgenomen om meer zicht te krijgen op de motivatie en interesse van deze leerlingen. Hierbij dient als leidraad de leesinteresse- en motivatielijst (K.Mortel, M.Förrer 2010).

Voor de leerkrachten wordt als voormeting gebruik gemaakt van een vragenlijst voor leerkrachten waarin hun visie en mening wordt gevraagd omtrent de methode Goed Gelezen, en de motivatie van leerkrachten en leerlingen van het vak begrijpend lezen in de huidige vorm. In de bijlage 3 is de vragenlijst te vinden.

Na de voormeting wordt er gedurende zes weken gewerkt met de verschillende vormen van instructie en verwerking. Hierbij wordt gebruikt gemaakt van het lesmodel van Filipiak zoals dat beschreven wordt in JSW februari 2006. Een voorbeeld van zo'n uitgewerkt lesmodel is te vinden in de bijlage 4. Verder worden er in dit onderzoek drie vormen van coöperatief leren gebruikt, waarvan verwacht wordt dat deze makkelijk toepasbaar zijn de lessen. Tijdens deze periode wordt een logboek bijgehouden waarin de reflecties op de lessen, de evaluaties van de leerlingen en de evaluaties van de leerkracht genoteerd worden.

Tot slot wordt er een nameting gedaan. Uit de nameting moet blijken in hoeverre de lessen zullen bijgedragen aan het vergroten van de motivatie voor begrijpend lezen. Dit wordt net zoals de voormeting gedaan d.m.v. individuele vragenlijsten.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

De aspecten die in de vragenlijsten en interviews voorkomen zijn relevant voor het onderzoek. Er wordt middels verschillende vragen hetzelfde gemeten om zo de betrouwbaarheid van de antwoorden te vergroten. De vragenlijsten zijn voorgelegd aan collega-leerkrachten om te checken op begrijpelijkheid en inhoud. De gekozen vragen sluiten aan bij de aspecten die onderzocht worden.

Voor het afnemen van de interviews is ervoor gekozen om deze op te nemen om zo de betrouwbaarheid van de geschreven weergave te garanderen.

Middels het bijhouden van het logboek wordt het proces van het onderzoek nauwkeurig beschreven, zodat het hele proces transparant is.

De te onderzoeken werkvormen komen meerdere malen terug zodat er een gedegen interpretatie en/of conclusie gevormd kan worden.

Triangulatie vindt plaats door de theorie in de vragenlijsten en interviews te verwerken. Daarmee vindt een koppeling plaats tussen theorie en praktijk.

Ook worden in het onderzoek gebruik gemaakt van verschillende methoden te weten; vragenlijsten, interviews, reflecties en evaluaties.

3.5 Ethiek

Door middel van de wekelijkse reflectie en evaluaties wordt het onderzoeksproces besproken met leerlingen en de groepsleerkracht. Hierbij kan feedback gegeven worden op de onderzoekslessen. Het onderzoek is vooraf voorgelegd aan de directie van de school. Aan de betrokken wordt het nut van het onderzoek uitgelegd. Ook de ouders van de betrokken leerlingen worden vooraf op de hoogte gesteld van het onderzoek. Zij kunnen hier eventueel bezwaar tegen maken.

Onderzoeksgegevens worden alleen gebruikt voor het doel van het onderzoek. In de vragenlijsten e.d. wordt er gewerkt met geanonimiseerde gegevens.

Alle uitkomsten en resultaten spelen een rol in het onderzoeksverslag wat zorgt voor volledigheid.

Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de resultaten zijn van het onderzoek.

Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen is er een enquête afgenomen onder de collega's van groep 5,6,7/8 en de leerlingen van groep 6.

De enquête bij de leerkrachten is eenmaal afgenomen. Hieronder volgt een beschrijvende uitslag van deze enquête. De enquête zelf is te vinden in bijlage 3
Het gaat om 4 collega's, zij hebben allen gereageerd.

Groep 5:

Hier gebeurt al veel met begrijpend lezen. De leerkracht volgt de methode, de tekst wordt twee keer gelezen, waarna de leerlingen in heterogene groepjes van 3 leerlingen aan de slag gaan. Deze manier van werken wordt ook vaak gebruikt bij aardrijkskunde, geschiedenis en natuur. De leerkracht heeft ervaren dat met het samenwerken de resultaten beter worden. Er wordt extra aandacht besteed aan samenvatten, dit vinden de kinderen moeilijk. Omdat er in heterogene groepjes wordt gewerkt is differentiatie weinig mogelijk omdat de leerlingen verspreid zitten over de groepjes. De leerkracht is enthousiast over de teksten in de methode, ze zijn afwisselend en spreken de leerlingen aan.

Leerlingen zijn redelijk gemotiveerd, vinden samenwerken leuk.

Groep 6:

Leerkracht van groep 6 geeft aan dat de leerlingen redelijk gemotiveerd zijn voor de boeklessen. Het maken van de bakkaarten vinden ze niet leuk omdat het zelfstandig maken van de teksten soms wat moeilijk is. De leerkracht volgt de methode, er wordt tijdens de boeklessen niet gedifferentieerd gewerkt. De tekst wordt gezamenlijk gelezen en de antwoorden vaak ook gezamenlijk gemaakt. Tijdens de lessen aardrijkskunde, natuur en geschiedenis komt een stukje begrijpend lezen terug door middel van bespreken van moeilijke woorden en gezamenlijk lezen van de tekst. De leerkracht zelf is redelijk gemotiveerd, voor de bakkaarten minder, maar vindt het moeilijk om goede remediering te geven aan zwakke leerlingen.

Het grootste struikelblok is de woordenschat van de leerlingen, hierop vallen ze uit.

Groep 7/8

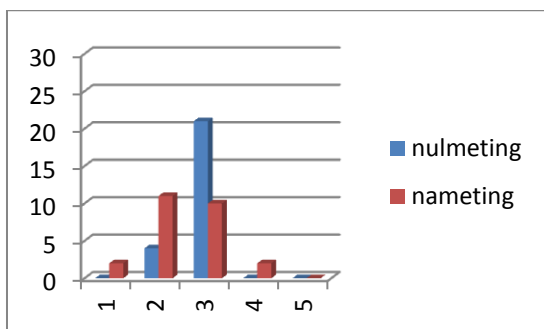
Leerkracht is supergemotiveerd omdat het de basis is voor vervolgonderwijs.

Leerlingen zijn best voldoende gemotiveerd. Leerkracht volgt de handleiding wat

betreft boeklessen en bakkaarten. De strategieën die door Goed gelezen worden aangereikt worden ook gebruikt bij aardrijkskunde, natuur en geschiedenis. Leerlingen vallen uit op woordenschat en tempo. Leerkracht geeft aan de Goed gelezen ruimte geeft voor differentiatie door de bakkaarten.

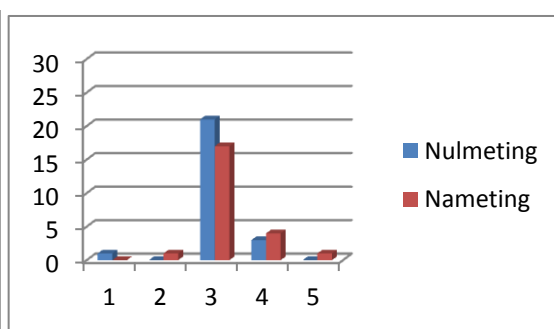
De enquête bij de leerlingen van groep 6 is tweemaal afgenomen, een zogenaamde nulmeting welke is ingevuld voor de aanvang van de lessen door de onderzoeker en een nameting welke is ingevuld na afloop van de lessen door de onderzoeker. De volgende 9 grafieken laten duidelijk zien hoe er antwoord is gegeven op de vragen en op welke onderdelen winst is behaald. De afgenomen vragenlijst is te vinden in bijlage 2

Vraag 1: Ik vind de lessen begrijpend lezen:



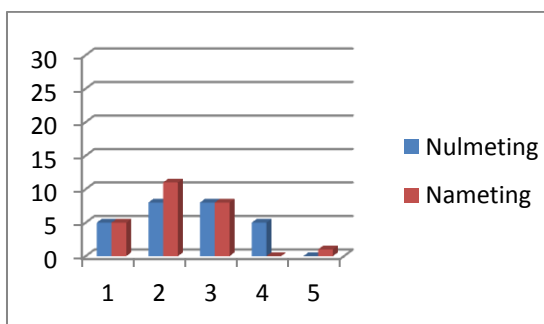
1= heel leuk 3= soms leuk, soms niet leuk 5= heel saai
2= leuk 4= saai

Vraag 2: De vragen die tijdens begrijpend lezen gesteld worden vind ik:



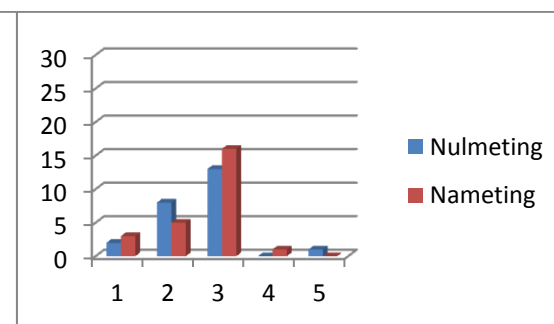
1=heel moeilijk 3= soms moeilijk, soms makkelijk
2= moeilijk 4= makkelijk 5= heel makkelijk

Vraag 3: Tijdens begrijpend lezen:



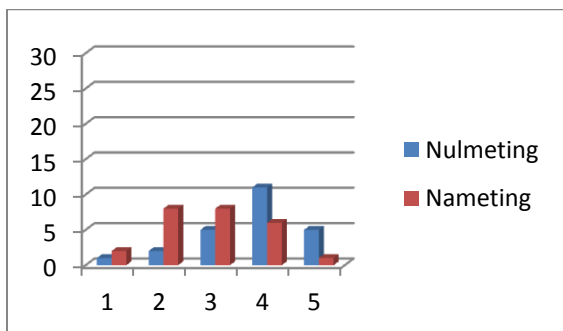
1= let ik de hele les goed op
2= let ik een groot deel van de les op
3= let ik som op en verlies ik soms mijn aandacht
4= heb ik vaak moeite om mijn aandacht bij de les te houden
5= kan ik mijn aandacht niet bij de les houden

Vraag 4: Tijdens de begrijpend leeslessen weet ik:

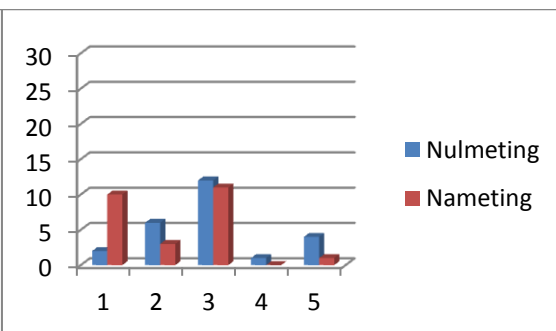


1= heel vaak het goede antwoord
2= vaak het goede antwoord
3= soms het goede antwoord, soms niet
4= niet vaak het goede antwoord
5= bijna nooit het goede antwoord

Vraag 5: Hoe belangrijk is begrijpend lezen voor jou, als je kiest tussen w.o., tekenen, rekenen, taal en begrijpend lezen?

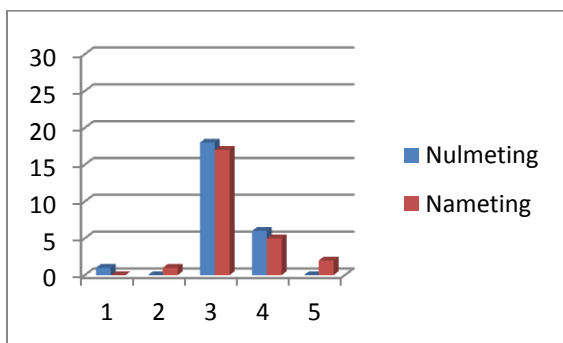


1= eerste plek
2= tweede plek
3= derde plek
4= vierde plek
5= vijfde plek



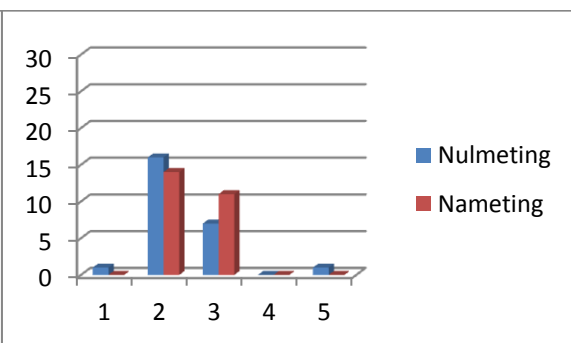
1= heel leuk
2= leuk
3= soms leuk, soms saai
4= saai
5= heel saai

Vraag 7: Ik vind de vragen die op de bakkaarten staan:



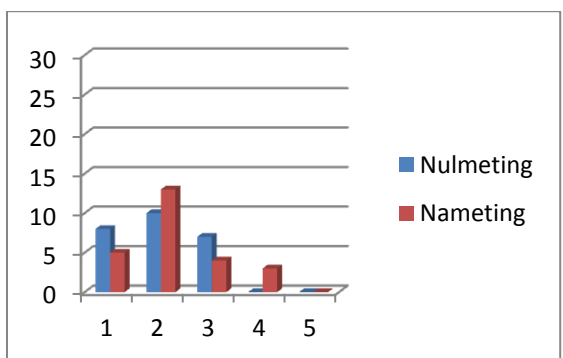
1=heel moeilijk
2= moeilijk
3= soms moeilijk, soms makkelijk
4= makkelijk
5= heel makkelijk

Vraag 8: Als ik aan een bakkaart werk doe ik:



1= heel goed mijn best om een goed antwoord op te schrijven
2= goed mijn best om een goed antwoord op te schrijven
3= soms goed mijn best om een goed antwoord op te schrijven, soms niet
4= een beetje mijn best om een goed antwoord op te schrijven
5= niet mijn best om een goed antwoord op te schrijven

Vraag 9: Ik vind van mijzelf dat ik:



1= heel goed ben in het maken van de bakkaarten
2= goed ben in het maken van de bakkaarten
3= niet goed en ook niet zwak ben in het maken van de bakkaarten
4= zwak ben in het maken van de bakkaarten
5= heel zwak ben in het maken van de bakkaarten

Naast de enquête is met 6 leerlingen uit de experimenteergroep een kort interview gehouden. Ook is deze leerlingen gevraagd om op een 10 puntsschaal aan te geven hoe leuk ze begrijpend lezen vinden. De uitkomsten van de nulmeting en nameting worden hieronder beschreven:

Nulmeting:

Tijdens het korte interview worden 5 vragen gesteld. Deze vragen zijn:

- Wat vind jij van begrijpend lezen?
- Wat vind jij leuk aan begrijpend lezen?
- Hoe vind je het werken met de bakkaarten?
- Wat zou je graag nog anders willen zien tijdens de baklessen of tijdens de boeklessen? Wat zou begrijpend lezen voor jou nog leuker maken? En wat vind je echt niet leuk?
- Welk cijfer geef jij begrijpend lezen?
- Welke van de volgende vier vakken vind jij het leukst?

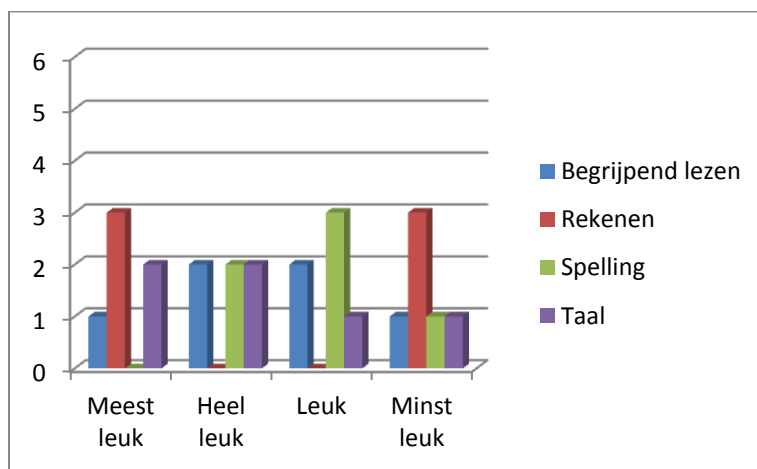
De leerlingen gaven allen aan dat ze de teksten in het boek wel leuk vinden. Soms zijn het informatieve teksten, soms zijn het verhalende teksten. Twee leerlingen gaven aan dat zij begrijpend lezen erg leuk vinden, vooral omdat zij niets hoeven op te schrijven. In de klas worden de vragen meestal mondeling besproken. Drie leerlingen geven aan dat ze het niet leuk zouden vinden als ze de antwoorden moeten opschrijven. De meeste leerlingen zouden het wel leuk vinden om ook doe-opdrachten erbij te hebben en niet alleen schrijfopdrachten. Geen van de leerlingen vindt het werken met de bakkaarten leuk omdat het saai is, veel hetzelfde of het zijn geen leuke teksten. Twee leerlingen geven aan dat ze het wel leuk zouden vinden om opdrachten meer samen te doen. Dit wordt in de klas ook wel gedaan. Een leerling geeft aan liever alles alleen te doen.

Op de vraag hoe leuk de leerlingen begrijpend lezen vinden wordt op een tienpuntsschaal het volgende ingevuld (zie hiervoor het groene streepje) Het rode streepje geeft de score aan die de leerlingen hebben gegeven bij de nameting.



Figuur A

Daarnaast is gevraagd de leerlingen de volgende vakken op volgorde te zetten van meest leuk naar minst leuk. In de volgende grafiek is te lezen hoe de leerlingen daarop hebben geantwoord.



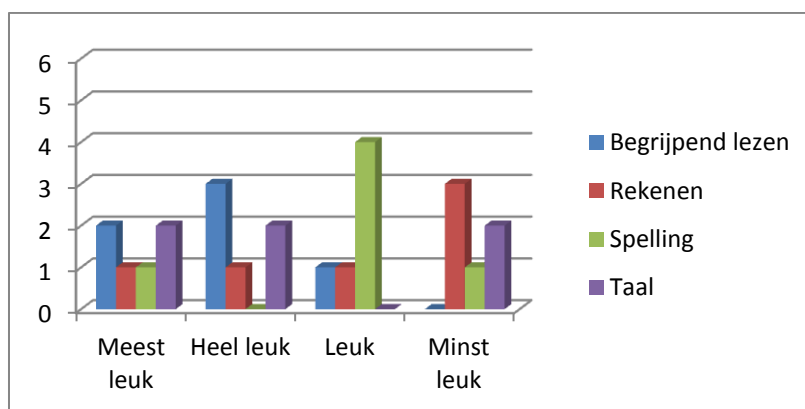
Nameting:

Tijdens het korte interview worden 5 vragen gesteld. Deze vragen zijn:

- Wat vind jij van begrijpend lezen?
- Wat vind jij leuk aan begrijpend lezen?
- Hoe vind je het werken met de keuzeteksten en de actuele teksten?
- Wat zou je graag nog terug willen zien tijdens de baklessen of tijdens de boeklessen als je denkt aan wat je hebt geleerd de afgelopen weken. En wat vind je echt niet leuk?
- Welk cijfer geef jij begrijpend lezen na het werken met hardopdenkend lezen en samenwerkend leren?
- Welke van de volgende vier vakken vind jij het leukst?

In het gesprek dat gehouden werd na de lessen kwam naar voren dat alle leerlingen graag hardopdenkend lezen willen gebruiken tijdens begrijpend lezen. Als reden daarvoor geven zij aan dat ze het leuk vinden om de tekst samen te lezen, maar ook

omdat dan direct een moeilijk woord of ingewikkelde zin verduidelijkt wordt. Alle leerlingen vonden het in het begin moeilijk maar naarmate het meer geoefend werd was het makkelijker. Zoals een leerling vertelde: 'Ik begrijp de tekst nu beter'. Een andere leerling gaf aan: 'de vier stappen maakten dat het heel duidelijk was hoe je de tekst moet lezen'. Hierdoor werd het maken van de opdrachten makkelijk gaf een leerling aan. Een andere leerling gaf aan dat het maken van opdrachten in ieder geval niet leuk is, maar dat je de tekst door hardopdenkend lezen beter begrijpt. Deze leerling heeft liever meerkeuzevragen dan dat ze iets moet invullen. Alle kinderen vonden het werken met keuzeteksten het leukste. Er werd aangegeven dat ze op die manier beter een tekst konden uitkiezen die hun interesse heeft. De waardering die de kinderen hebben gegeven op de tienpuntsschaal is te zien aan het rode streepje in figuur A. Het is te zien dat alle 6 kinderen begrijpend lezen leuker zijn gaan vinden door gebruik te maken van hardopdenkend lezen en keuzeteksten. Daarnaast is weer gevraagd aan de leerlingen de volgende vakken op volgorde te zetten van meest leuk naar minst leuk. In de volgende grafiek is te lezen hoe de leerlingen daarop hebben geantwoord na het volgen van de lessen.



Kort verslag van het logboek: (zie bijlage 6)

Samenwerken:

De kinderen kwamen enthousiast binnen en gingen gelijk op hun plek zitten. Toen werd duidelijk dat niet alle kinderen blij waren met het maatje waaraan ze gekoppeld waren. Sommige leerlingen konden het verschil tussen samenwerken en samen spelen niet maken. Tijdens de volgende lessen heb ik hier nadrukkelijk op gehamerd.

Laat zien dat je kan samenwerken. Je hoeft niet elkaars beste vrienden te zijn. We hebben geoefend met verschillende samenwerkingsvormen. Uiteindelijk zijn we de laatste twee lessen aan Tweetalcoach begonnen. De kinderen vonden dit wel leuk. Het was duidelijk wat ze konden doen, door middel van een stappenkaart. Toch zijn ze nog wel geneigd om er sneller doorheen te gaan dan wenselijk is. Dan wordt de fase van voorspellen bijvoorbeeld overgeslagen. Hierop hebben ze nog wel sturing nodig. Het is niet gelukt om dat in de laatste twee lessen helemaal los te laten. Eenmaal aan het werk is de club ook goed aan het werk. Het blijft een aandachtspunt dat twee leerlingen samenwerken heel moeilijk vinden.

Hardopdenkend lezen:

Tijdens het voordoen van hardopdenkend lezen in de eerste lessen waren de leerlingen geneigd om zelf antwoord te geven op de vragen die ik mijzelf stelde. De leerlingen waren met name in de eerste lessen erg betrokken. Daarna mochten de kinderen zelf aan het werk. Er werd serieus geoefend, als ze er niet uitkwamen hielp ik ze om door middel van herstelstrategieën verder te komen. Dit kon bijvoorbeeld zijn teruglezen of verder lezen.

Vanaf les 4 mochten de leerlingen het helemaal zelf doen. Hierbij liep ik rond om te sturen en ondersteuning te bieden. Het was goed om te merken dat hier goed gewerkt werd. Er werd wel duidelijk door de leerlingen aangegeven dat het als moeilijk werd ervaren. Daar tegenover staat dat de leerlingen ook aangaven dat het leuk was en naarmate het steeds meer werd gedaan, ook steeds makkelijker werd. Het motiveerde mij als leerkracht ook enorm. Ik stond erbij stil tegen welke problemen leerlingen aan kunnen lopen tijdens het lessen en ook; wat er allemaal in het hoofd omgaat om tot begrijpen te komen. Ik merkte dat ik er steeds enthousiaster over werd, omdat de kinderen enthousiast waren.

Teksten:

De leerlingen hebben het als stimulerend ervaren om af en toe ook doe-opdrachten te doen. Bijvoorbeeld toen het ging over feiten en meningen. De leerlingen mochten toen als opdracht tijdens de bakkaartenles een grafiek maken van wie er welke kleur haar heeft.

Daarnaast zijn er actuele teksten aangereikt van MijnMalmberg en keuzeteksten. Dit maakte de leerlingen meer gemotiveerd om de tekst te gaan lezen.

De teksten die in de methode Goed Gelezen aangeboden worden zijn al leuk en afwisselend. Hier heb ik gewoon de methode gevolgd.

Controlegroep:

De leerlingen uit de controlegroep hebben de lessen gevolgd bij de groepsleerkracht. Zij hebben de teksten behandeld zoals ze dat gewend zijn. Samen lezen van de tekst uit het leerlingenboek, vervolgens soms in tweetallen aan het werk met de vragen in het boek, soms mondeling klassikaal bespreken van de vragen uit het boek. De leerkracht heeft de methodelessen gevolgd. Tijdens de bakkaartenlessen maken de leerling een bakkaart op hun eigen niveau. De bakkaarten zijn er in drie niveaus. De leerkracht bepaalt naar aanleiding van de laatste methodetoets het niveau van de leerling. De bakkaartenlessen zijn twee keer uitgevallen.

Hoofdstuk 5. Conclusies

In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de deelvragen, trek ik conclusies en doe ik aanbevelingen voor de school.

5.1 Antwoord op de deelvragen

- *Op welke manier kunnen welke werkvormen en instructie het beste worden ingezet om de leesmotivatie van de leerlingen te verbeteren?*

De werkvormen die zijn ingezet zijn coöperatieve werkvormen. Door samenwerken is de motivatie toegenomen bij de meeste leerlingen. Zij vinden de tweetalcoach een fijne werkvorm doordat gebruik gemaakt wordt van een stappenplan.

Het is bewezen dat een effectieve vorm van instructie het directe instructiemodel is. Er is een duidelijke opzet, wat zorgt voor structuur. Tevens kan de hardopdenkmethode ook hierbij gebruikt worden.

- *Is de hardopdenkmethode een motiverende en stimulerende vorm van instructie voor leerkrachten en leerlingen?*

Uit het onderzoek is gebleken dat dit een zeer motiverende vorm van instructie is zowel voor leerlingen als voor leerkrachten. De leerlingen waren enthousiast over de hardopdenkmethode. Nu geeft 52% van de leerlingen aan begrijpend lezen leuk te vinden t.o.v. 16% daarvoor.

Door de opzet van het onderzoek is de onderzoeker als leerkracht aan de slag gegaan met de hardopdenkmethode. De onderzoeker vindt het een motiverende en stimulerende vorm van instructie. Het bevordert het denkproces van de leerlingen en zorgt voor meer tekstbegrip.

- *Welke motiverende vormen van samenwerkend leren kunnen ingezet worden?*
Er zijn verschillende vormen van samenwerkend leren toepast. Denken-delen-uitwisselen, tweegesprek op tijd en tweetalcoach. De tweetalcoach wordt door de leerlingen als de meest prettige vorm ervaren. Dit komt doordat er een overzichtelijke stappenkaart is, maar ook doordat hardopdenkend lezen hierin een plek krijgt.
- *Wat is het effect van bovenstaande werkvormen op het begrijpend leesgedrag en de motivatie van de leerkrachten en leerlingen?*

Niet alle leerlingen vinden samenwerken leuk, sommigen werken liever alleen, anderen geven aan wel graag samen te werken omdat je samen meer weet dan een. Voor de een werkt het motiverend, voor de ander niet. Het is goed om hier een balans in te vinden door afwisseling.

- *Is de motivatie van de leerlingen vooruitgegaan na het krijgen van lessen die de belangrijkste leesstrategieën verwoorden en waar verschillende werkvormen toegepast worden?*

Ja, de kinderen waren erg enthousiast over hardopdenkend lezen en vonden tweetalcoach een fijne manier van samenwerken.

5.2 Conclusies

Het werken met hardopdenkend lezen is voor de kinderen uit de experimenteergroep een goede manier om de motivatie te verhogen en de teksten beter te kunnen begrijpen. Ook door gebruik te maken van de leeskaart, behorende bij hardopdenkend lezen (zie bijlage 1) werd voor de leerlingen zichtbaar welke vragen bij welke strategieën horen.

De motivatie van de kinderen is vooruit gegaan na het onderzoek. Dit is gebleken uit de enquête die de leerlingen hebben ingevuld na het onderzoek. De leerlingen zelf hebben aangegeven dat zij de methode hardopdenkend lezen graag in de klas terug zien, dat dit het leuk maakt. Ook het gebruik van de leeskaart zorgde ervoor dat de stappen duidelijk waren. Welke vragen moet je jezelf stellen? De kinderen hadden hier houvast aan. Het modellen wordt door Forrer en van de Mortel aangegeven als een effectieve manier van instructie geven bij begrijpend lezen. Dat is ook wat er gebeurt bij hardopdenkend lezen. Door zelf voor te doen en kinderen daarmee te laten experimenteren worden zij uiteindelijk geoefende hardopdenkend lezers.

Mijn conclusie is dat hardopdenkend lezen bijdraagt aan het vergroten van de motivatie bij begrijpend lezen. Dit is ook te zien in de grafieken in de data-analyse. De motivatie voor begrijpend lezen is vooruitgaan ten opzichte van de nulmeting. 52% van de leerlingen heeft nu gekozen voor begrijpend als leuk of heel leuk, in tegenstelling tot 16 % bij de nulmeting.

Het werken met het instructiemodel directe instructie heeft bijgedragen aan een gestructureerde les. Dit model wordt schoolbreed al gebruikt door de collega's. Reciprocal teaching is een afgeleide vorm van het model directe instructie. Het staat voor wederkerend onderwijzen. (SLO) De opzet van leerkrachtgestuurd naar steeds

meer zelfstandig werken door middel van modeling heeft ertoe bijgedragen dat leerlingen steeds vaardiger zijn geworden met het leren van de hardopdenkend leesmethode. Geconcludeerd kan worden dat dit een goede manier is om het hardopdenkend lezen aan te leren. Het hardopdenken is ook een item wat terugkomt in Reciprocal teaching. Helaas moet ook worden geconcludeerd dat 6 weken een te korte periode is om het hardopdenkend lezen helemaal eigen te maken. De leerlingen hebben hier nog verdere begeleiding bij nodig om het zich goed eigen te kunnen maken.

Naast het hardopdenkend leren is er geëxperimenteerd met verschillende coöperatieve werkvormen. Volgens de literatuur is uit verschillende onderzoeken aangetoond dat coöperatief leren ook mogelijkheden biedt om het leesonderwijs te verbeteren. (Stevens, 2003, Aarnoutse, 2003, National Reading Panel, 2000).

Coöperatieve werkvormen die zijn gebruikt zijn denken-delen-uitwisselen, tweegesprek op tijd en tweetalcoach. Het tweetalcoach is de werkvorm waarnaar toegewerkt werd. Hierin komen elementen van denken-delen-uitwisselen en tweegesprek op tijd in terug. De leerlingen waren niet onverdeeld enthousiast. Factor hierbij is wel dat sommige leerlingen samenwerken en samen spelen niet kunnen scheiden en daardoor al een verminderde inzet tonen. Andere leerlingen waren wel enthousiaster met als reden dat als je het zelf niet weet een ander het dan wel weet. Geconcludeerd kan worden dat het samenwerkend leren een goede werkvorm is om met de kinderen uit te voeren maar om zoveel mogelijk leerrendement te krijgen is het van belang dat aan de voorwaarden moet worden voldaan om te kunnen spreken van coöperatief leren. (Johnson en Johnson, 1999). Dat is er tijdens dit onderzoek niet voor alle kinderen goed uitgekomen.

Samenvattend:

Positieve factoren ter vergroting van de motivatie bij begrijpend lezen:

- ✓ Werken met hardopdenkend lezen
- ✓ Samenwerken met verschillende werkvormen
- ✓ Regelmatig gebruik maken van keuzeteksten
- ✓ Regelmatig gebruik maken van actuele teksten
- ✓ Afwisselen met doe-opdrachten

- ✓ De methode Goed Gelezen!
- ✓ Een gemotiveerde leerkracht

Belemmerde factoren ter vergroting van de motivatie bij begrijpend lezen:

- Leerlingen die niet willen samenwerken met iemand anders dan hun eigen vriendje
- Steeds dezelfde samenwerkingsvormen gebruiken
- Vooraf bepaalde teksten
- Bakkaartenlessen zoals ze in de methode gebruikt worden

5.3 Aanbevelingen

Naar aanleiding van de conclusies kom ik tot de volgende aanbevelingen:

- Schoolbreed inzetten van het model hardopdenkend lezen tijdens begrijpend lezen en dit doorvoeren naar de lessen wereldoriëntatie.
- Samenwerken.
- Meer gebruik maken van keuzeteksten tijdens de bakkaartenlessen.

Schoolbreed inzetten van het model hardopdenkend lezen tijdens begrijpend lezen en dit doorvoeren naar de lessen wereldoriëntatie.

In de groepen 4-8 wordt geadviseerd te werken met de methode hardopdenkend lezen. Bij begrijpend lezen is de leerkracht hierbij het model door hardopdenkend voor te doen wat er tijdens het leesproces in het hoofd van de leerkracht omgaat en de leerlingen stimuleert tot het nadenken over de activiteit(en). (Filipiak, JSW, 2005)

Ook de zwakke leerlingen kunnen veel steun hebben aan de vier duidelijke strategieën die gehanteerd worden bij hardopdenkend lezen. Iedere leerling maakt bij het lezen van de teksten uit Goed Gelezen gebruik van de stappenkaart. (zie bijlage 1) Op deze stappenkaart worden duidelijk de vier strategieën uitgelegd. De vier strategieën die centraal staan in elke groep zijn: Voorkennis, Verbeelden, Visualiseren, Vragen stellen.

De resultaten van de kinderen kunnen, door deze doorgaande lijn, verbeteren doordat de leerlingen zich meer bewust zijn van het leesproces.

Samenwerken

Het wordt aanbevolen om eens gezamenlijk te kijken naar het samenwerken in de klassen. Welke vaardigheden horen daarbij om zo te kunnen samenwerken zonder dat de medeleerling een vriendje van je is. Een goede manier om daar juist vorm aan te geven zou het boek Coöperatief leren binnen adaptief onderwijs (J.M.C.G. van Vugt, 2001) kunnen zijn.

Meer gebruik van keuzeteksten tijdens de bakkaartenlessen.

De leerlingen hebben aangegeven dat het de motivatie vergroot wanneer zij vaker kunnen kiezen uit teksten. Een goede manier hiervoor is om de aangeboden actuele teksten te gebruiken die op MijnMalmberg worden geplaatst. Dit zijn actuele teksten die ook nog aansluiten bij de doelen die de methode Goed Gelezen stelt. Een andere mogelijkheid is om Lees aardig aan te schaffen. Dit werkboek voor begrijpend lezen wordt uitgegeven door Kinheim en bevat twintig teksten van verschillende genres.

Hoofdstuk 6. Evaluatie van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt weergegeven hoe ik dit onderzoek naar de motivatie van begrijpen lezen heb ervaren. Ik verdeel dit in twee subhoofdstukken, namelijk een reflectie op het procesverloop (hoe verliep het onderzoek) en een reflectie op mijn eigen leerproces (wat heeft het met mij gedaan, wat heb ik ervan geleerd, waar liep ik tegenaan).

6.1 Reflectie op het procesverloop

Vorig jaar na een module Begrijpend lezen ben ik erg enthousiast geworden voor het vak. Toen op de school ook de vraag kwam iets te doen met Begrijpend lezen, sloot dat mooi aan. De school heeft ook nog een doorgaande lijn begrijpend lezen nodig en vroeg mij daar iets mee te doen. Gelukkig konden zij ook uit de voeten met de keuze die ik maakte om te kijken naar de motivatie van de kinderen. De conclusie van mijn onderzoek kan ook in de doorgaande lijn opgenomen worden, mits de collega's daar mee akkoord gaan.

Toen de keuze eenmaal gemaakt was vorig jaar mei/juni was nog niet duidelijk voor mij hoe het nu verder moest. Alles was nog heel erg vaag. Welke theorie, hoe gaat het onderzoek er precies uitzien? Tijdens de eerste brainstormavond kwam daar al snel duidelijkheid in. Onze intervisiebegeleidster heeft mij daar heel goed in begeleidt. Wat zie ik wel zitten? Een onderzoek met een controlegroep en een experimenteergroep. Wat zie ik niet zitten? Modellen voor de leerkracht. Uiteindelijk heb ik een keuze gemaakt over hoe het onderzoek vorm krijgt.

Daarna ging alles in een stroomversnelling. Het theoretisch gedeelte, de onderzoeksmethodologie en toen was het eindelijk zover: het onderzoek gaat uitgevoerd worden. Mijn collega heeft haar schema omgegooid zodat ik tijdens mijn werkdagen het onderzoek kon uitvoeren. In het begin verliep het nog niet helemaal goed. De extra lessen vielen door tijdsgebrek uit in de groep waardoor de kinderen minder konden oefenen dan de bedoeling was. Ik was hier niet zo blij mee. Mijn collega had ingestemd met het onderzoek en nu dit. Gelukkig verliep het na een kort gesprek goed. Ik heb kunnen uitleggen hoe belangrijk het is voor mij dat ik het hele onderzoek kan uitvoeren. Maar ik begreep ook haar standpunt dat in de tijd van een schoolbreed project veel van haar gevraagd werd waardoor ze met haar groep in

tijdnood kwam. Daarna werden alle lessen gegeven. Ze heeft zelfs de toets nog uitgesteld zodat ik mijn zesde les kon geven. Om alles in een data-analyse te zetten vond ik nog niet zo gemakkelijk. Hoe kan ik alles overzichtelijk en compact kwijt. Een heel gestoei met grafieken leverde dat op. Uiteindelijk heb ik daarvoor toch de keuze gemaakt zoals die in hoofdstuk 4 is te zien. Doordat het meerkeuzevragen zijn, zijn de antwoorden goed in een grafiek weer te geven, maar doordat de antwoorden telkens wisselend zijn en lang, is het ook weer lastig. Hoe is het voor de lezer nu duidelijk? De conclusie dat de leerlingen gemotiveerder zijn door het gebruik van hardopdenkend lezen en samenwerkend leren is stimulerend voor mijn collega om daar mee verder te willen gaan. Het liefst zou ik dat gelijk doen, maar de tijd ontbreekt om dat direct te doen. Omdat het juist ook goed is voor zwakke lezers is mijn collega geïnteresseerd om het ook in de klas hardopdenkend te lezen. Wat het met mij heeft gedaan en wat ik ervan heb geleerd wordt in het volgende hoofdstuk omschreven.

6.2 Reflectie op mijn eigen leerproces

Toen ik begon met de opleiding tot Remedial Teacher wilde ik graag meer leren over de achtergrond van problematieken die zich bij kinderen voordoen en wat ik daar als remedial teacher in kan betekenen. Ik had nog geen idee wat er van me gevraagd zou worden. Het eerste jaar was een jaar met frustraties in het begin en onzekerheid, doe ik het wel goed. Is het voldoende? Het was een leuk jaar met ups en downs, tijdsdruk en blijdschap dat er voldoende in de wacht werden gesleept. Ik vond het moeilijk om te bedenken wat het eindonderzoek zou inhouden. Hoeveel tijd kost het? Lukt het allemaal wel? Omdat ik erg van de deadlines ben, vond ik het ook prettig dat mijn intervisiegroepje dat ook was. Hierdoor stimuleerden we elkaar om de opdrachten op tijd in te leveren naast de tijdsdruk die er was bij de andere vakken. Ik vond het nog het lastigste dat het eindonderzoek overal tussendoor liep. Hierdoor had ik ook het gevoel dat de reden van het onderzoek meer naar de achtergrond was geraakt. Het was inmiddels bijna $\frac{3}{4}$ jaar geleden dat ik mijn collega had gevraagd of ik het onderzoek in haar klas kon doen. Andere leerkrachten zijn dat jaar gestart met samenwerkend leren in groepjes van 3 tijdens begrijpend lezen en hadden het inmiddels goed op de rit staan. Omdat we een kleine school zijn met maar 3 groepen in de bovenbouw, was ik dus erg afhankelijk van deze collega.

Ik heb zelf veel geleerd tijdens dit onderzoek. Het hardopdenkend lezen was ook nieuw voor mij en de eerste les was ook spannend voor mijzelf. Als leidraad heb ik hierbij gebruik gemaakt van een artikel van Filipiak gebruikt: De didactiek van het hardopdenkend lezen (2006). Hierin wordt een les heel duidelijk uitgewerkt. Het maken van de vragen bij de teksten had ik snel door. Wie zegt wat? Waarom? Wat is de betekenis van bepaalde woorden? Ik was wel benieuwd naar de reactie van de kinderen hierop. Zouden ze het gek vinden? Of zouden ze aandachtig luisteren? En houd ik die aandacht dan wel vast de volgende lessen? Hoe doe ik dat? Juist door de goede voorbereiding, nogmaals de theorie lezen en een gemotiveerde groep leerlingen had ik na afloop van de eerste lessen een goed gevoel. De leerlingen waren geïnteresseerd en deden goed mee. Hierna was het de kunst om het allemaal zo te houden. Dat ging heel wisselend. Leerlingen die slecht luisterden en waar ik dan moeilijk door heen kwam, leerlingen die niet kunnen samenwerken met iemand anders dan hun eigen vriendje, hierdoor heb ik dit duo alle lessen extra moeten begeleiden. Wat zorgt er nou voor dat hij wel gemotiveerd raakt? Ik merkte dat hij het prettig vond om een keuze te maken uit teksten en ook doe-opdrachten te maken. Dit heb ik dan ook een paar keer gedaan. Ik heb in de aanbevelingen voor de school ook opgenomen dat het goed is om met deze groep te kijken naar het doel van samenwerken. (zie hiervoor hoofdstuk 5.2) Er waren ook leerlingen die heel gemotiveerd zijn, geweldige vragen stelden, verdieping creëerden en vanuit hun eigen voorkennis een goede bijdrage hadden voor de rest van de groep. Dit alles samen resulteerde er toch in dat de kinderen hardopdenkend lezen leuk vinden. Wat dat betreft staan we met deze groep 6, wat betreft hardopdenkend lezen, nog in de kinderschoenen. De basis is gelegd, maar ik moet niet te lang wachten met de uitbreiding daarvan. De kinderen hebben er nog wel extra begeleiding in nodig. Daarom vind ik het jammer dat de duur van het onderzoek maar zes weken is. In het begin vond ik het lang, maar uiteindelijk was het snel voorbij. Nu dit is gebeurd, vraag ik mijzelf af waarom ik niet gelijk ging modellen voor mijn collega. Toen zag ik het niet zitten, nu wel. Waarom is dat? Ik denk dat dat komt doordat ik mij nu veel vaardiger voel rondom hardopdenkend lezen en samenwerkend leren. Ik heb het ervaren en ik hoop dat mijn collega er net zo over denkt wanneer zij het gaat toepassen in haar klas.

Literatuurlijst

Boeken:

Brouwers, H., Goor, H. van (2007). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HBUitgevers

Ebbens, S.O., Ettekoven, S.C.J., & Rooijen, J. van (1997). *Samenwerkend leren*. Groningen: Wolters Noordhoff

Förrer, M., Kenter, B., Veenman, S. (2000): *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: C.P.S..

Förrer, M., Mortel, K van de. (2010) *Lezen, denken, begrijpen! : Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.

Kallenberg, A.J., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Leenders, Y., Meyer, P. & Sanders, M. (1999). *Effectieve instructie: leren onderwijzen met behulp van het Directe-Instructiemodel*. Hoevelaken: CPS

Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directie instructiemodel*. Amersfoort: CPS

Van Elsäcker, W., Verhoeven, L. (2001): *Interactief lezen en schrijven: Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Eijkeren, M. (2005). *Pedagogisch – didactisch begeleiden*. Baarn: HBUitgevers

Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een complete lezer: Effectief Omgaan Met Verschillen In Het Leesonderwijs. Wat Werkt?*. CPS uitgeverij.

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

Artikelen:

Bimmel, P. & E. Van Schooten, 2000, Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen, p. 365-377 in: *Pedagogische Studiën*, nr. 5

Filipiak, P. (2006). De didactiek van het 'hardop (voor)lezen'. *JSW*, 90, 20-24.

Harvey, S. Goudvis, A. (2000) *Strategies That Work; Teaching Comprehension to Enhance Understanding*

Heeremans M.M. (2007) *Cooperatief leren in het basisonderwijs*. Scriptie

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning Together And Alone: Cooperative, Competitive, And Individualistic Learning (5th Edition)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

National Reading Panel (NRP). (2000). Teaching Children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Stoeldraijer J. e.a. (2008) *Taalpilots onderwijsachterstanden Paper Effectiever en Efficiënter werken aan Begrijpend Lezen*, CPS Onderwijsadvies en ontwikkeling, Amersfoort

Walker, B.J. (2005). Thinking aloud: Struggling readers often require more than a model. *International Reading Association* (pp. 688–692)

Website:

Brown en Palincsar (1989) *Lexicon Reciprocal teaching*, verkregen op 24 januari via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00685/>

www.digischool.nl

Encyclo.nl , verkregen op 22 januari via <http://www.encyclo.nl/lokaal/10364>

www.gertjanschop.nl

<http://www.leraar24.nl/dossier/741>

(Leraar24.nl is een samenwerking tussen Kennisnet , Ruud de Moor Centrum ,
Onderwijscoöperatie & NTR)

www.motivatatieproblemenopschool.nl

Nationaal Expertise Centrum leerplanontwikkeling, Lexicon begrijpend lezen, verkregen op
16 januari 2012 via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>

Nationaal Expertise Centrum leerplanontwikkeling, Lexicon coöperatief leren, verkregen op
16 januari 2012 via <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00520/>

www.psycon.nl

www.woorden.org

Bijlagen:

- Bijlage 1: Leeskaart
- Bijlage 2: Motivatielijst
- Bijlage 3: Vragenlijst leerkrachten
- Bijlage 4: Lesmodel directe instructie met hardopdenken lezen
- Bijlage 5: Samenwerkingsvormen: Denken-delen-uitwisselen, tweegesprek op tijd, tweetal-coach.
- Bijlage 6: Logboekgegevens



Leeskaart

1 Voorkennis

Bedenk wat je wilt gaan lezen en bedenk of je het onderwerp al kent. Ga na of je al meer weet over het onderwerp en onthoud dit.



2 Voorspellen



- Kijk naar de titel.
- Kijk naar de plaatjes.
- Kijk naar de 1e alinea.

Voorspel waar de tekst over gaat. Denk tijdens het lezen na, of je voorspelling nog klopt.

3 Verbeelden

Maak een foto of filmpje in je hoofd bij woorden of zinnen die je leest.



4 Vragen Stellen



Bedenk je eigen vragen bij het lezen. Om goede vragen te bedenken gebruik je je voorkennis, je voorspelling en je foto's of filmpjes die je hebt bedacht. Beantwoord je eigen vragen.



Onderwijs maak je *samen*

De leeskaart is ontwikkeld door Onderwijs Maak Je Samen

Bijlage 2

Motivatielijst voorkant:

Vragen over de lessen in Begrijpend Lezen

1. Ik vind de lessen Begrijpend Lezen

- ☐ heel leuk
- ☐ leuk
- ☐ soms leuk, soms niet leuk
- ☐ saai
- ☐ heel saai

2. De vragen die tijdens Begrijpend Lezen gesteld worden vind ik

- ☐ heel moeilijk
- ☐ moeilijk
- ☐ soms moeilijk, soms makkelijk
- ☐ makkelijk
- ☐ heel makkelijk

3. Tijdens Begrijpend Lezen

- ☐ let ik de hele les op
- ☐ let ik een groot deel van de les op
- ☐ let ik soms op en verlies ik soms mijn aandacht
- ☐ heb ik vaak moeite om mijn aandacht bij de les te houden
- ☐ kan ik mijn aandacht niet bij de les houden

4. Tijdens de Begrijpend Leeslessen weet ik

- ☐ heel vaak het goede antwoord
- ☐ vaak het goede antwoord
- ☐ soms het goede antwoord, soms niet
- ☐ niet vaak het goede antwoord
- ☐ bijna nooit het goede antwoord

5. Zet de volgende vijf vakken op volgorde van belangrijkheid. Begin met het schoolvak, dat jij het belangrijkste vindt:

Wereldoriëntatie-Begrijpend Lezen-Tekenen-Taal-Rekenen

1.

2.

3.

4.

5.

Motivatielijst achterkant:

VRAGEN OVER DE BEGRIJPEND LEESKAARTEN (de bakkaarten)

6. Het werken aan een Begrijpend Leeskaart vind ik:

- ☐ heel leuk
- ☐ leuk
- ☐ soms leuk, soms saai
- ☐ saai
- ☐ heel saai

7. Ik vind de vragen die op de Begrijpend Leeskaart staan:

- ☐ heel moeilijk
- ☐ moeilijk
- ☐ soms moeilijk, soms makkelijk
- ☐ makkelijk
- ☐ heel makkelijk

8. Als ik aan een Begrijpend Leeskaart werk doe ik

- ☐ heel goed mijn best om een goed antwoord op te schrijven
- ☐ goed mijn best om een goed antwoord op te schrijven
- ☐ soms goed mijn best om een goed antwoord op te schrijven, soms niet
- ☐ een beetje mijn best om een goed antwoord op te schrijven
- ☐ niet mijn best om een goed antwoord op te schrijven

9. Ik vind van mijzelf dat ik:

- ☐ heel goed ben in het maken van Begrijpend Leeskaarten
- ☐ goed ben in het maken van Begrijpend Leeskaarten
- ☐ niet goed en ook niet zwak ben in het maken van Begrijpend Leeskaarten
- ☐ zwak ben in het maken van Begrijpend Leeskaarten
- ☐ heel zwak ben in het maken van Begrijpend Leeskaarten

Bijlage 3

Vragenlijst leerkrachten groep 4-8

1. In welke groep geef je les?
2. Hoe gebruik je Goed Gelezen in jouw klas? (wat doe je, hoe lang en hoe vaak?)
3. Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen t.a.v. begrijpend lezen (waar komt dat door?)
4. Hoe gemotiveerd ben jij om begrijpend lezen te geven, wat vindt je zelf van het vak?
5. Ben je bezig met begrijpend lezen tijdens lessen natuur/geschiedenis/ aardrijkskunde? (en zo ja: wat doe je, hoe lang en hoe vaak?)
6. Maak je gebruik van differentiatie tijdens begrijpend lezen? (en zo ja: wat doe je, hoe vaak, hoe lang en hoe organiseer je dat?)
7. Hoe toets je de begrijpend leesvaardigheid (waarmee en hoe vaak?) en wat doe je met de resultaten?
8. Waarop vallen zwakke begrijpend lezers vooral uit?

(waar hebben ze moeite mee?)
9. Hoe geef je hulp aan zwakke begripend lezers? (wat doe je, hoe vaak, hoe lang, welk materiaal gebruik je?)
10. Waar heb je behoefte aan voor de gewone begripend leeslessen of loopt dit naar wens?
11. Waar heb je behoefte aan voor het geven van hulp aan zwakke begripend lezers of loopt dit naar wens?
12. Eventuele toelichting of opmerkingen

Bijlage 4

Lesmodel:

Les 1: Blok 5 les 1. De leerlingen zijn gekoppeld aan een maatje. Kinderen weten wie kind 1 en wie kind 2 is.	Tekst: Introductie d.m.v. Een rare naam. Keuze tekst voor de verwerking:
Bakkaarten les: Afmaken van de doe-opdracht. Maken van de actuele tekst op MijnMalmberg d.m.v hardopdenkend lezen.	Doel: • Feiten en meningen onderscheiden • Zich kunnen verplaatsen in de hoofdpersoon • Kennismaken met hardopdenkend lezen • Kennismaken met de samenwerkingsvorm denken-delen-uitwisselen.
	Instructievorm: Denken-delen-uitwisselen Introductie: Doel van de les aangeven. Voorkennis: A. Wat is het verschil tussen een feit en een mening? (feiten zijn te onderzoeken, meningen niet) B. Hoe kun je een feit of mening controleren? (een feit door op onderzoek uit te gaan, een mening is niet te controleren) Kind 1 denkt na over vraag A, kind 2 over vraag B. Kind 1 geeft het eerste antwoord, daarna vult kind B aan of geeft een compliment. Vervolgens worden de rollen omgedraaid In de groep wordt gevraagd of zij er uitgekomen zijn en feedback gegeven op het samenwerkingsproces. Bekijken van de titel en de plaatjes: Waar denk je dat de tekst over gaat? (voorspellen) Wat voor soort tekst is het? (leestekst) Ik lees het eerste stuk van de tekst hardopdenkend voor. En benoem hierbij de 4 leesstrategieën die horen bij de hardopdenkend leesmethode. (voorkennis, voorspellen, verbeelden, vragen stellen) Ook de leesstrategie die deze les centraal staat wordt besproken. Er worden enkele foto's getoond van Indonesië. Geleide inoefening: Kinderen lezen in tweetal blz. 89. De eerste helft leest kind 1 de tekst hardopdenkend voor. Ook kind 2 geeft aanvulling. Daarna draaien de rollen om voor de tweede helft van de tekst. Daarna is er ruimte om feedback te geven op het hardopdenkend lezen op de tweede helft van de tekst. Zelfstandige oefening: Kinderen krijgen de keuze uit twee nieuwe teksten om de leesstrategieën toe te passen nl. Maden en Tatoeages. Dit gebeurt in een groepje van twee duo's. Hierna is er ruimte om feedback te geven op elkaar. Kom daarna terug op de introductie: Wat hebben we geleerd?

	Toepassing en reflectie: Doe-opdracht feiten en meningen. Uit de kopieermap van Goed Gelezen. Als de groep hiermee klaar is wordt gevraagd te reflecteren op deze les. Wat vond je leuk aan deze les? Wat vond je niet leuk aan deze les? Wat zou je volgende week graag anders zien? Waar moet de juf nog extra opletten? Ging het samenwerken goed? Waarom wel/niet?

Bijlage 5

Gebruikte coöperatieve werkvormen

Voor dit onderzoek gebruikte vormen van coöperatief leren (Förre, 2000):

1. Denken-delen-uitwisselen:

- a. Opdracht of vraag van de leerkracht
- b. Individuele bedenktijd (1-2 minuten)
- c. Overleg in tweetal
- d. klassikaal uitwisselen

2. Duo's (Tweetal Coach):

- a. Duo's vormen
- b. Om de beurt maken de leerlingen één vraag, terwijl de andere leerling observeert en indien nodig hulp geeft. De leerling die de vraag maakt denkt hardop, zodat de ander weet op welke manier de vraag wordt aangepakt. De eerste leerling maakt bijvoorbeeld de even opgaven en controleert de oneven vragen. Als het antwoord goed is, geeft hij een compliment, als het niet goed is, helpt hij om het goede antwoord te vinden (de leerkracht kan er ook voor kiezen om pas na vijf opgaven te wisselen van rol i.p.v. dit te doen per opgave)
- c. Nabespreking van de manier van samenwerken en nakijken of nabespreken van de antwoorden)
(uitgebreid beschreven op de Tweetal Coach-kaart (bijlage 5))

3. Tweegesprek op tijd (Guido van Muijnen, JSW):

- a. de ene partner vertelt gedurende een van tevoren vastgestelde tijd iets, terwijl de ander luistert.
- b. Daarna worden de rollen omgedraaid

Tweetal Coach

MET EEN LEESMAATJE LEES JE BETER

- Spreek met je leesmaatje af wanneer jullie aan de Begrijpend Leeskaart gaan werken (dag én tijdstip schrijf je in je agenda)
- Op het afgesproken moment zoeken jullie samen een Begrijpend Leeskaart uit.
- Je vertelt even aan de juf dat jullie gaan beginnen. Dan krijgen jullie het invulblad.



1. Jullie bespreken met elkaar waar de tekst over zou kunnen gaan. Leg ook uit *waarom* je denkt dat de tekst daarover gaat.

Bespreken= Allebei aan het woord. Luister goed naar elkaar. Reageer op elkaar.

2. Jullie lezen in de tekst hardopdenkend aan elkaar voor.

3. Jullie vatten de tekst mondeling samen. Leerling A vat de tekst samen -
> leerling B geeft aanvullingen en/of een compliment.

4. Jullie maken de vragen van de Begrijpend Leeskaart in je schrift.

A maakt de oneven vragen, B maakt de even vragen.

5. Als jullie allebei klaar zijn maken jullie de vragen als Tweetal Coach.

A leest zijn antwoord op: B is de coach.

B leest zijn antwoord op: A is de coach.

Coachen= Goed luisteren. Geef dan een compliment en/of een advies (bv. hoe kun je het antwoord vinden?). Het antwoord voorzeggen is niet goed coachen.

6. Klaar? Dan kijken jullie samen na.

7. Daarna beoordelen jullie op het invulblad jullie samenwerking.

8. Op het invulblad noteren jullie de eindscore. Het blad geef je aan de juf.

het Tweetal Coach beoordeelt zelf de samenwerking

De samenwerking ging :

niet goed=0 punten / best goed=1 punt / goed=2 punten

1. Jullie hebben voor het lezen met elkaar besproken waar de tekst over zou kunnen gaan en *waarom* jullie dat dachten (zie punt 1 van de kaart).

2. Jullie hebben de tekst hardopdenkend gelezen. Eventueel met behulp van de leeskaart. (zie punt 2 van de kaart).

3. Jullie hebben de tekst na het lezen mondeling samengevat (zie punt 3 van de kaart).

4. Jullie hebben de vragen echt op de Tweetal Coach-manier gemaakt (zie punt 5 van de kaart).

EINDSCORE

Bijlage 6

Logboekgegevens

Denken-deelen uitwisselen

8-3-2020 Samenkomst: Oriëntatie

- maatsjes gemaakt
- middelen van het doel.
- Voorstellen om oors. feiten en mening
- Voorstellen
- Beelden maken van van interesse
- 1. Vrijer handopdenkend leren
- Wordt goed opgevoerd door de lln.
- Tweede heeft zelf gelezen. Ging ook heel goed. Maar de je als je stilke is niet weet?
- Feiten en meningen uit het verhaal benoemd
- Keuze opdraai: Feit of mening?

Bakkaarten opdraai:

- 2 kinderen met keuze met maatsjes handopdenkend leren. Drama via delen, denken uitwisselen vragen maken

Reflexie positief

lezen levin
opdrachten leuk
handopdenkend leren leuk
les te les!

niet leuk. op

volgende keer meer tijd voor opdrachten maken

Vergeten terug te koppelen naar het doe en naar de voorstelling.

Geen tijd om nog nieuwe taken zelfstandig te oefenen. Het ging al heel goed.

Bakkaartenles: uitgevallen.

12-3-2020 Denken-deelen uitwisselen:

- 11n vonden het weer erg leuk.
- Met handopdenkend lezen gaat ook heel goed. Dit geeft ons een stuk drukker van vande week.
- 11n vond handopdenkend lezen makkelijk.
- 11n heeft problemen met zijn rugje.
- de lln heeft de bakkaarten vorige en deze weet niet gedaan.
- kinderen zijn erg enthousiast.
- Teruggekeerd naar voorstelling.
- 11n vonden dit erg leuk.
- Tijd gaat erg snel.

> Duidelijker zijn in opdrachten.

Van tekenen vertellen wat ze kunnen doen als de leidende opdracht goed gaat.

Bakkaartenles: uitgevallen.

19-3-12 Tweegesprek op tijd

8. Klaar was erg druk, moeilijk stil te krijgen. Het viel vooral sommige lln. gewillig te zwijgen. Het was erg moeilijk zijn te corrigeren. lln. eruit gestuurd.

B.L. lln. wind hardop denkend lezen erg moeilijk. Tweegesprek op tijd ging goed. Tekst was leuk.

ltn. zijn erg gemakkelijk. Schrijven liever dan op.

Windmolten wort samenwerken was voor sommige lln. lastig. Voorstellingen kregen gedachte.

Bakkerles: Tekst: "

van Malmberg.

Tekst in duo's gelezen volgens de methode van hardop denkend lezen.

Kinderen hebben dit voor het eerst zelfstandig gedaan. ltn. geven zelf aan de dit goed ging.

20-3-12 Tweegesprek op tijd

- 2x Goede les, met beeldmateriaal van de dampkring. Kinderen erg geïnteresseerd. ltn. eruit gestuurd, maakte het na. Waarschuwings: te bont. ltn. moeite met samenwerken, weigert overleg.

Overig geïnteresseerd en doen goed mee.

Nog ltn. die het moeilijk vind. Extra op zetten!

Alle ltn. vinden het leuk om samen te werken & dingen te doen.

Onderwerpen en verhalen zijn leuk uit de methode.

Tweegesprek op tijd: korte samenvatting geven aan elkaar. Dit verliep goed. Soms was onduidelijkheid onder de tekst. Beelden de tekst helemaal hebben gelezen.

Bakkerles: Tekst: "The voice kids" van Malmberg. ltn. hebben goed getuurd en volgens hardop denkend lezen de tekst gelezen. Tekst sprak ook aan bij de leerlingen.

2-4-12

Tweetal coach

was in het begin onwennig.

lin. vonden het leuk om complimenten te geven. Ook de tweetalcoach was leuk. De tekst kwam uit het geschiedenisboek, deze was ook leuk en interessant. De lin. wisten hier al wat van omdat de tekst al behandeld is.

lin. vonden het afschrijven niet leuk. Regelmatig komt naar voren dat dat bij jup ~~moest~~ niet hoeft.

D. vindt het erg moeilijk om samen te werken. Is snel geïrriteerd. Uiteindelijk besloot de tweetal hun samenwerking niet met een 7.

lin. hebben een andere tekst uitgezocht in het geschiedenisboek waar het tweetal morgen tijdens de zw-les mee aan de slag wil.

~~D.~~ geeft aan dat ze het nu beter

snappt, dat de stappen helderder zijn.

→ ~~Oit~~ en ~~D.~~ bijgezet bij hardopdenkend lezen, zodat ik dit een beetje kan sturen.

→ Dit was niet eenvoudig omdat de lin. veel aandacht vragen.

→ ~~Oit~~ heeft goed gewerkt.

Bakkaartenles:

Leerkraft geeft aan dat de lin. heel goed hebben gewerkt. Tweetal wist echt niet wat ze moesten doen.

Dit was het tweetal dat gisteren heel goed heeft gewerkt.

→ volgende week meer aandacht aan besteden!

→ kaart gegeven met de stappen van handvonden hand lezen

donderdag 12 april

doen: - kopiëren de roze olifant ox
de bangerwinter ox
+ antwoorden
- kopiëren Tweetal coach ox
- kopiëren reflectie ox
- kopiëren knawete

Leerlingen waren rustig, geen problemen gehad met lin. die serieus niet wilde gedragen. leerlingen mochten twee uur werk maken. Dit werd door de lin. erg op prijs geset. leerlingen waren genodigd om direct te lezen. nadat het stappenplan van tweetal kwam. Hier moet de voorloop wijzen.

Verder zijn de vragen goed gemaakt. Het hardopdenkend lezen verloopt ok. lin. zijn hier ook serieus mee bezig. leerlingen betalen goed op de lessen. Het werken in tweetal vinden sommige wel leuk, anderen alleen als het met een vriendje is.

Hardopdenkend lezen willen ze graag terug zien in

de lessen.

Ook het horen van teksten zouden ze wel leuk willen.

De lin. hebben opnieuw de vragenlijst motivatie ingevuld.