

'Goed lezen door motivatie en variatie'.



Praktijkgericht onderzoek in het kader van het Fontys Opleidingscentrum voor speciale Onderwijszorg. Master SEN Gedragsspecialist.

Margriet Baartscheer-Dorjee.

Studentnummer: 2184844,

Studiebegeleider: Drs. V.G. Zeinstra

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Utrecht.

augustus 2013.

Inhoudsopgave	8
Samenvatting.....	3
Inleiding	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	9
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	16
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	23
Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen	32
Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	36
Nawoord	39
Bibliografie.....	40
Bijlagen:	
Bijlage 1: formulier schaalwandelen oktober 2012	44
Bijlage 2: formulier schaalwandelen maart 2013.....	45
Bijlage 3: vragenlijst leesgedrag	46



Samenvatting.

Achtergrond: Uit onderzoek is gebleken dat het niveau van begrijpend lezen in de hogere groepen van de basisschool is gedaald. Deze bevinding is in overeenstemming met de lage scores van de Cito-niveautoetsen op mijn basisschool vanaf groep 6. Een van de oorzaken voor deze waarnemingen kan zijn dat het aanbod van tekstbegrip niet gevarieerd genoeg wordt aangeboden en niet gericht is op de individuele behoefte van de leerling, waardoor motivatie voor het lezen in het algemeen afneemt. Een andere oorzaak kan zijn dat het aantal leerlingen sinds 1993, dat nooit een boek leest, is verdubbeld. Hieruit voortvloeiend is mijn onderzoeksvraag:

Worden de resultaten en de motivatie van de leerlingen positief beïnvloed door variatie in aanbod van teksten?

Methode: Om deze vraag te beantwoorden is gedurende een half jaar op vier verschillende manieren tekstbegrip aangeboden waarna vragen over het onderwerp moesten worden beantwoord: 1) Tekst lezen met na afloop behouden van tekst, 2) Film kijken, 3) Voorlezen door leerkracht en 4) Tekst lezen, na afloop tekst inleveren. In het begin en aan het eind van het onderzoek is in de vorm van schaalwandelen de motivatie van de manier van tekstbegrip aanbod, met als doel hogere scores te halen, gemeten. Bij alle leerlingen is een vragenlijst afgenomen over frequentie van lezen en welke emoties leerlingen hebben bij lezen.

Resultaten: Het aanbieden van tekstbegrip ondersteund met visuele beelden (film) geeft relatief de beste resultaten. Opvallend is dat jongens hierbij hoger scoren vergeleken met meisjes. Leerlingen met een lage uitkomst bij de Cito-niveautoets scoren in dit opzicht hoger, speciaal de meisjes met een lage uitkomst bij de Cito-niveautoets scoren hoger vergeleken met meisjes met een hoge Cito-score. De variatie in aanbod sprak vooral de jongens erg aan en motiveerde hen om goed aan het werk te gaan.

De verschillende manieren van tekstbegrip aanbod resulteerde in meer motivatie zowel bij jongens als bij meisjes. Hetgeen is te zien aan de scores van schaalwandelen. Na het onderzoek zijn deze hoger vergeleken met de resultaten van voor het onderzoek.

Conclusie: Het blijkt dat begrijpend lezen goed aangepast kan worden aan leerstijl en behoefte van individuele leerlingen (passend onderwijs), hetgeen resulteert in meer motivatie en betere prestaties.

Aanbeveling: Een niet te verwaarlozen conclusie is dat '*de leerkracht ertoe doet*'. In het geval van begrijpend lezen is dat het aanbod variëren, werken met strategieën en de leerlingen enthousiasmeren.

Inleiding:

Mijn naam is Margriet Baartscheer en ben werkzaam op een openbare basisschool in de provincie Utrecht. In mijn groep ben ik verantwoordelijk voor het geven van gedifferentieerd onderwijs. Ik werk met een weektaakblad om tegemoet te komen aan de individuele verschillen tussen leerlingen, één van de verschillen tussen leerlingen is de instructiebehoefte. Terwijl de ene leerling na de groepsgebonden uitleg en begeleidde inoefening de lesstof voldoende beheerst om aan de zelfstandige verwerking te beginnen, heeft een andere leerling extra instructie nodig om tot beheersing van de lesstof te komen. Het doel van gedifferentieerd werken is de ontwikkeling van elke leerling individueel maximaal te stimuleren. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen op scholen waar gedifferentieerde instructie wordt gegeven een beter zelfbeeld ontwikkelen dan op scholen waar dit niet gebeurt (Bade, 1981). Gedifferentieerd werken pas ik toe bij rekenen, spelling, technisch en begrijpend lezen. Zelfcontroleerende taken, voor de leerling die in staat is deze toe te passen, vergemakkelijken het differentiëren. Bij deze werkvorm is een behoorlijk niveau van technisch en begrijpend lezen belangrijk. Leerlingen moeten zelfstandig een opdracht kunnen lezen, begrijpen en uitvoeren (Eijkeren, 2005). Dit afstudeeronderzoek is gericht op het krijgen van een verbetering van de score van leesbegrip en motivatie. Uit ervaring blijkt dat onze leerlingen begrijpend lezen een moeilijk vak vinden en dit heeft zijn weerslag op de leesmotivatie. Door de variatie van aanbod wil ik onderzoeken welk manier van aanbod beter afstemt op de interesse en vaardigheden van leerlingen. Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 7, gebruik makend van de methode 'Nieuwsbegrip' (zie hoofdstuk 1). Deze methode is ontwikkeld door het Centrum Educatieve Dienst (CED)

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek:

Het huidige leesonderwijs wordt gekenmerkt door het vergroten van de betrokkenheid en motivatie met als doel dat leerlingen de basisschool verlaten als goede begrijpend lezers. (Stoeldraijer, 2008). Uit onderzoek blijkt dat halverwege de basisschool, met name vanaf groep 6, een teruggang in de scores voor begrijpend lezen te zien is. In groep 5 en 6 is het percentage leerlingen dat Cito A en B scoort gedaald. Een trend die zich voortzet in groep 7 en 8. (Wolfgram, 2012). Deze terugval kan te maken hebben dat, sinds 1993, het percentage leerlingen, dat zegt nooit een boek te lezen, is verdubbeld. Dit heeft een negatieve weerslag op de verrijking van de woordenschat. (Heesters, 2007). Minder goede prestaties bij begrijpend lezen hebben veelal te maken met een geringe woordenschat, het ontbreken van handvatten om een les te gaan begrijpen en de motivatie. Het mag duidelijk zijn dat dit consequenties heeft voor de zaakvakken (Bacchini, 2005). De motivatieproblemen van leerlingen zijn geen specifiek Nederlands probleem; de problematiek is internationaal (Peetsma, Hascher, Van der Veen & Roede, 2005).

1.2 Verlegenheidssituatie:

Deze trend is waarneembaar op onze school. Ik heb gemerkt dat de frequentie van lezen en de motivatie om te lezen afneemt naarmate leerlingen verder in de basisschool zitten. Dit komt tot uiting in de scores van de Cito niveau toetsen voor begrijpend lezen, die elk schooljaar worden afgenomen. Na aanleiding van de lage scores van de Cito begrijpend lezen toetsen, constateer ik dat leerlingen:

- Een lage motivatie voor lezen en tekstbegrip hebben.
- Niet kritisch reflecteren op hun gemaakte werk.
- Geen strategieën toepassen om een tekst te begrijpen
- Geen transfer maken naar de andere zaakvakken.

Dit roept de volgende vragen op:

Wat hebben de leerlingen van de leerkracht nodig om hogere scores te halen bij tekstbegrip?

Welke handvatten kan de leerkracht ze daarvoor geven?

Welke strategieën kunnen de leerlingen inzetten om betere resultaten te halen bij tekstbegrip?

Hoe differentieert de leerkracht bij begrijpend lezen?

Differentiatie vindt plaats na de groepsgewijze instructie les, zo kan de zwakkere leerling leren van de betere, omdat deze bloot gesteld wordt aan informatie die in haar of zijn zone van naaste ontwikkeling ligt. Bij begrijpend lezen hebben de jongens een achterstand ten opzichte van de meisjes. Onderzoek ondersteunt deze ervaring. (Mulder, 2007).

Ik wil onderzoeken of de variatie in aanbod leidt tot hogere scores en verbetering van de motivatie in het algemeen. Zie ik verschil tussen jongens en meisjes en is er verschil in score tussen de leerlingen met A, B en C, D, E na een gevarieerde manier van tekstbegrip aanbieden, om vervolgens mijn onderwijs daarop af te stemmen.

1.3 Keuze van methode voor begrijpend lezen.

Als professional in het geven van tekstbegrip acht ik het van belang dat leerlingen de goede strategieën en denkstappen leren gebruiken om een tekst op een verantwoorde manier te analyseren. De methode die we tot vorig schooljaar gebruikten voldeed niet aan deze eisen en aan de huidige normen die Cito-aan de kinderen stelt en aan de normen die wij op school hanteren met betrekking tot begrijpend lezen. Tevens bood de methode die we gebruikten weinig variatie in soorten tekst en nodigde niet uit tot een eigentijdse manier van instructie geven tevens waren de onderwerpen van de teksten sterk verouderd.

Bovenstaande argumenten hebben ertoe geleid dat wij het afgelopen schooljaar de methode 'Nieuwsbegrip' (CED, 2011) hebben ingevoerd.

Deze methode biedt:

- 1 Wekelijks een tekst met een actueel onderwerp, op 4 niveaus voor groep 4 t/m 8.
- 2 5 leesstrategieën: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, samenvatten, vragen stellen, relaties/verwijswoorden. Elke leesstrategie komt ieder 7 maal aan bod.
- 3 Een stappenplan: Deze bestaat uit leesstrategieën en vragen die voor, tijdens en na het lezen kunnen worden ingezet.

- 4 Elke les bevat een oefening waarbij de leerlingen een sleutelschema moeten maken, dit is een visuele weergave van de meest belangrijke zaken uit de tekst en hun onderlinge relaties.
- 5 Een woordhulp: Deze biedt strategieën waarmee de lezer achter de betekenis van een moeilijk woord kunnen komen.
- 6 Opdrachten.
- 7 Filmpje over het onderwerp.

1.4 De gewenste situatie zal zijn:

Een passend aanbod van tekstbegrip gericht op de individuele leerling.

Met meer motivatie werken aan tekstbegrip.

Het behalen van betere resultaten.

De transfer maken naar andere vakken.

Hoofdvraag:

Worden de resultaten en de motivatie positief beïnvloed door de variatie in aanbod van teksten?

Deelvragen:

Welke manier van tekst aanbieden beïnvloedt de resultaten het meest positief?

Is er verschil in resultaat tussen jongens en meisjes als gevolg van de manier van tekstbegrip aanbieden?

Is er verschil in resultaat tussen leerlingen, afhankelijk van hun Cito score, als gevolg van de manier van tekstbegrip aanbieden?

Hoofdstuk 2: theoretisch kader:

2.1 Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen is een proces van decoderen, woordkennis en vlot lezen. In het basisonderwijs wordt de nadruk in het begrijpend leesonderwijs vaker gelegd op het aanleren van leesstrategieën, waardoor de zich ontwikkelende lezer hulpmiddelen in handen krijgt om informatie in een tekst te verwerken en te begrijpen.

De zorg van de leerkracht is dat een leerling 'kan' gaan leren. Dit moet plaatsvinden in een veilige omgeving waarbij de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie een rol spelen (Bors & Stevens, 2010). Daarnaast is motivatie een voorwaarde om tot leren te komen. Bij motivatie om te leren speelt het gedrag van de leerkracht, zijn functie als rolmodel, een rol (Marzano, 2008). Wanneer de leerkracht aangeeft dat een leerling zijn doel kan halen, zal dit zijn motivatie om te werken verhogen. Bij vertraging van het leesproces speelt de motivatie van een leerling een belangrijke rol. Het is de taak van de leerkracht om erachter te komen wat de leerling, qua lezen, nodig heeft om vervolgens afwisselende werkvormen en differentiatie in te zetten. De leerlingen met een C, D of E Cito-score hebben de leesstrategieën en verlengde instructie meer nodig dan de leerlingen met een Cito A of B score. Stanovich (2000) heeft het over het 'Mattheüseffect': wie met plezier leest, wordt een vaardiger lezer en gaat als gevolg daarvan meer lezen. Uit onderzoek blijkt dat meisjes bij begrijpend lezen beter scoren dan jongens. Internationaal gezien hebben de meisjes een kleine tot middelmatige voorsprong op taal en lezen in vergelijking met de jongens (Van Langen, 2006).

Vaardigheden als strategiegebruik en leren reflecteren op de leertaak, bevordert dat de leerling terugkijkt op zijn eigen leerproces en zelf ontdekt wat volgende keer beter kan. Het geeft ze de kans om verbeterpunten in het leerproces te ontdekken, dit bevordert de intrinsieke motivatie. De leerkracht kan daardoor beter inschatten in welk stadium van het leerproces de leerling zich bevindt en afstemmen op de onderwijsbehoeften en het bevorderen van het leesproces. (Groen, 2006). Förrer & Mortel (2010) beweren dat het belangrijk is dat de teksten aansluiten bij de interesse van de leerlingen, dan zal de motivatie om te lezen toenemen en de leerling de concentratie opbrengen om lezen met begrip op een effectieve wijze te starten en te voltooien. Het aanbod van teksten en de manier van aanbieden moet gevarieerd zijn.

Dit houdt de leerlingen (en leerkracht) alert en de les spannend. In het algemeen hebben kinderen een voorkeur voor grappige en spannende teksten en over het leven. Dit spreekt hun belevingswereld aan en kunnen zij zich daarin herkennen (Renninger, Hidi, & Krapp, 1992). Het is het zinnig om teksten te kiezen met betrekking tot de actualiteit, doe-teksten, brieven en gedichten. Verhalen in de 'ik' vorm spreken kinderen het minst aan. De vormgeving, structuur en samenhang in de tekst en de verbinding met de al beschikbare informatie van de leerlingen (voorkennis) spelen een rol in het ontwikkelen van leesbegrip. De informatie in de tekst moet duidelijk en in samenhang zijn. Beknopte teksten lenen zich goed voor herhaald lezen, waardoor de leerlingen ervaren dat de vragen die zij hadden bij aanvang van de les al worden beantwoord (Mortel, 2010). Informatieve prentenboeken (visueel) kunnen ook worden ingezet bij het begrijpend leesonderwijs. De leerkracht moet bewust keuzes maken, op basis van wat hij ziet in de groep en op basis van de theorie, welke onderdelen in een bepaalde les moeten worden toegepast. (Marzano, 2008)

De leesinstructie en werkwijze, die gehanteerd werd, was dat kinderen teksten konden begrijpen door er achteraf vragen over te beantwoorden. We leerden ze niet wat ze voor, tijdens en na het lezen konden doen om een tekst beter te begrijpen. In de hedendaagse methoden van begrijpend lezen wordt dit wel aangeboden door middel van leesstrategieën. Om leesstrategieën te onderscheiden van allerlei andere gedachten, die leerlingen tijdens het lezen kunnen hebben, hanteren we enkele criteria. Een leesstrategie is een *hulpmiddel* om iets in een tekst te begrijpen en dus *geen* leesdoel. Leesstrategieën moeten toepasbaar zijn bij de meeste tekstsoorten en moeten door geoefende lezers, bijvoorbeeld leerkrachten, gebruikt worden wanneer ze zelf lezen. Na afloop van de les reflecteert de leerkracht met de leerlingen op de gebruikte strategieën. Wanneer leerlingen de strategieën niet automatisch inzetten bij de zaakvakken zal er expliciete instructie plaats moeten vinden over de leesstrategieën bij de zaakvakken, dit door modellen van de leerkracht (Van Elsacker, 2010). Zo maak je de transfer naar de zaakvakken en creëert de leerkracht momenten waarop er gesproken wordt over manieren om teksten te lezen en te verwerken. De leerlingen leren dat strategieën daarbij een hulpmiddel zijn. Dit betekent dat zij mogelijke aanpakken van taken gaan verwoorden

en expliciteren. Wanneer leerlingen de transfer toepassen, maken zij een verbinding tussen de vakken en gaan beter presteren. Dit maakt het onderwijs betekenisvoller.

2.2 De strategieën.

Strategieën zijn *ondersteunende* middelen om een tekst aan te pakken (Vernooy, 2009). Het beheersen van een strategie is een manier om zelfstandig te komen tot het lezen met begrip, het moet *geen* doel worden. Vanaf groep 4 kan de leerkracht op verschillende manieren strategieën aanbieden.

Leesstrategieën:

Leesstrategieën maken de lezer gevoeliger voor wat hij leest en wat hij moet doen als hij de tekst niet begrijpt. Het zijn hulpmiddelen om het begripend lezen te verbeteren en falen bij begripend lezen te voorkomen door er meer controle op uit te oefenen.

Sturingsstrategieën:

De sturingsstrategieën doen een beroep op de metacognitie. De lezer is zich bewust van het doel van het lezen van het leesstuk en vraagt zich af welke kennis hij van het onderwerp heeft en zet vervolgens leesstrategieën in, indien nodig zet hij herstelstrategieën in. Tenslotte checkt hij of het leesdoel is behaald.

Herstelstrategieën:

De lezer zet herstelstrategieën in tijdens het niet begrijpen van het leesstuk. Bij welk onderdeel liep ik vast in de tekst? Hij gaat terug en verder lezen en leest de tekst hardop en kijkt naar de afbeeldingen.

In recente literatuur komen twee visies naar voren over het gebruik van strategieën. De visie van Vernooy (2009) en van Filipiak (2005).

Vernooy (2009) benoemt 7 'evidence based' strategieën, die worden ingezet:

Voor het lezen: Doel bepalen, inhoud voorspellen, voorkennis activeren.

Tijdens het lezen: Vragen stellen over de tekst, Tekst visualiseren, Ophelderen van onduidelijkheden.

Na het lezen: Samenvatten.

Filiapiak (2005) gaat uit van de vier V's, hulpmiddelen om een tekst te analyseren, deze kan je inzetten voor, tijdens en na het lezen.

Voorspellen: Bekijk de titel, tussenkopjes, illustraties, inhoudsopgave

De lezer kan dit voor en tijdens het lezen doen en hiermee nagaan of zijn voorspelling klopte. Zinnen die horen bij voorspellen zijn: 'Als ik de titel en de plaatjes zie, denk ik dat dit boek gaat over....., Ik denk dat ik te weten zal komen dat....., omdat.....'

Vragen stellen en beantwoorden: De lezer brengt vragen onder woorden die bij hem opkomen, dit houdt de lezer gemotiveerd. Deze zijn gericht op het verhelderen van het gelezen onderdeel. Eigen kennis en ervaring speelt hierbij een rol.

Visualiseren: De lezer maakt zich een voorstelling van wat hij leest en gebruikt hierbij alle zintuigen. Dit visualiseren leidt tot meer grip op de tekst. (Mortel, 2010). Voorafgaand aan deze strategie kan de leerkracht in beeldende vorm informatie over het onderwerp aanreiken. Vragen die bij visualiseren horen zijn: 'Als ik dit lees dan zie ik dit voor me.....; Als ik erbij zou zijn, dan zag ik....., ruik ik....., voel ik....., hoor ik.....'

Voorkennis gebruiken: Deze strategie heeft betrekking op verbanden leggen tussen voorkennis, tekst en de informatie uit andere teksten. De lezer krijgt door het lezen van de tekst informatie, die hij kan voegen bij informatie die hij al weet. De leerprestatie hangt samen met de voorkennis (Dochy, 1993). Het gebruik maken van de voorkennis motiveert de betrokkenheid bij de tekst. Kelly & Clausen-Grace (2007) adviseren om in de onderwijspraktijk een beperkt aantal strategieën uit te kiezen voor groep 1 t/m 8. Hierin sluiten ze aan bij Filipiak (2005). Door strategieën toe te passen op steeds ingewikkeldere teksten zal de bekwaamheid van de leerling verder ontwikkelen en gaat hij een link leggen naar andere vakken. Bimmel (2000) beweert dat toepassen van leesstrategieën geen garantie biedt dat een taak met succes wordt uitgevoerd, maar het vergroot wel de kans op succes. Het omslagpunt van 'lezen leren' naar 'leren lezen' ligt in groep 5/6. (Stoeldraijer, 2007). Förre en Mortel (2010) adviseren om eind groep 4 met begrijpend lezen te starten, aangezien leerlingen in groep 3 en 4 nog intensief bezig zijn met aanvankelijk lezen. Het is belangrijk dat de leerkracht van groep 1 t/m 4 zijn aandacht richt op vlot lezen, praten over teksten en voorkennis activeren aan de hand van vragen als: 'Waar gaat de tekst over, wat weet je er al van, klopte je voorspelling'. Dit is een voorbereiding, voorafgaand aan de start van begrijpend leesonderwijs.

2.3 De aangegeven lestijd.

Förrer en Mortel (2010) raden aan om de lestijd en zelfstandig werken bij begrijpend lezen te beperken. Zij geven een richtlijn voor de te besteden tijd aan het begrijpend leesonderwijs. In groep 7 en 8: 60 tot 90 minuten per week. De 'Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau' geeft aan dat niet de aangegeven leertijd, maar de kwaliteit van de instructie en de teksten cruciaal zijn voor de effectiviteit van het begrijpend leesonderwijs (PPON, 2007). De 'Stichting Leerplanontwikkeling Nederland' (SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, Enschede) adviseert voor begrijpend lezen, afhankelijk van het leerjaar, 60 tot 120 minuten per week. De (technische) leesvaardigheid moet gedurende de gehele basisschoolperiode aandacht krijgen. Dit kan door voldoende 'leeskilometers' te maken en momenten te creëren voor 'stillezen'.

2.4 Les model

Een les begrijpend lezen vraagt verschillende vaardigheden van de leerkracht. Hij moet aandacht besteden aan achtergrondkennis, woordenschat, taalgebruik en de complexiteit van de tekst. Wanneer leerlingen moeite hebben met woordenschat zal de leerkracht, voorafgaand aan de les, daar aandacht aan moeten besteden. Tijdens het lezen van de les kan de leerkracht helpen door instructie te geven op leesstrategieën (denkprocessen). Een effectieve manier om dat te doen is het modelleren (Fisher, 2009). Vernooy (2009) sluit zich daarbij aan en vindt dat directe instructie, door middel van modellen, goed laat zien hoe een tekst aangepakt kan worden. De leerkracht fungeert als model voor het leesproces en verwoordt wat hij doet. Hij raadt aan om met de leerlingen te reflecteren wat het gebruik van leesstrategieën heeft opgeleverd.

2.5 Motivatie.

We onderscheiden twee soorten motivatie: intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie houdt in dat de motivatie voortkomt vanuit de persoon. Lens (1993) gaat er van uit dat er sprake is van intrinsieke motivatie als het doel van de activiteit voortkomt uit de activiteit zelf, men wil leren 'om het leren'. Deci (1975) stelde daarbij dat de mate van intrinsieke motivatie een positieve samenhang heeft met de vaardigheden van het kind. Extrinsieke motivatie houdt in dat gedrag

voorkomt wanneer het gedrag gecontroleerd wordt door zaken die geen deel uit maken van de activiteit. Mensen hebben een intrinsieke hang om zichzelf uit te dagen en bezitten een nieuwsgierigheid naar nieuwe dingen. Mensen willen uitproberen wat ze kunnen, ontdekken en leren. Recente literatuur hierover, uit Amerika, heeft als grondslag de '*attributie theorie*'. Deze behelst hoe mensen het gedrag van zichzelf en van anderen verklaren in termen van oorzaak en gevolg en de invloed op hun motivatie (Weiner, 1992). Motivatie is een proces van besluit- en doelvorming. Bij motivatie om te leren speelt het gedrag van de leerkracht naar de leerlingen een belangrijke rol (rolmodel). De leerkracht geeft aan dat de leerling een doel kan halen, de leerling zal dit sneller geloven en dit verhoogt zijn motivatie om te werken.

2.6 Emoties en lezen.

Auteurs, die emotionele betrokkenheid losmaken, geven met name jongens de kans om hun emotievocabulaire te vergroten en kennis over de verbalisering van emotionele ervaringen te krijgen. Jongens lezen minder 'emotionele' boeken en zijn vanuit hun sekse daar minder mee bezig. Uit onderzoek '*Ontroerend Goed*' (Bolt, 2000) blijkt dat bevorderen van de leesbetrokkenheid (de sleutel tot leesplezier) een instrument kan zijn, die een bijdrage levert aan de emotionele ontwikkeling. Lezen kan op twee manieren een bijdrage leveren aan de affectieve ontwikkeling. De ene manier heeft betrekking op het primaire, intentionele niveau van de intrinsieke motivatie en primaire leesvoldoening. Dit is de directe bijdrage die het lezen van boeken kan leveren aan het herstel van de onaangename of het behoud van de aangename stemming. De andere manier refereert aan affectieve processen op het secundaire, incidentele niveau die zich voordoen tijdens het lezen naar aanleiding van de relatie tussen tekst en lezer. Dat wil zeggen dat het ervaren van emoties, door de tekst, kan bijdragen aan de ontwikkeling van kennis over emoties of emotionele processen. Een lezer, die met overgave leest, beleeft daar plezier aan. Het leesplezier geeft motivatie en is vervolgens het gouden ei voor de continuering van de leesgewoonte. De kans, dat een leerling geregeld een boek gaat lezen, zal groter zijn als hij daar plezier aan beleeft. Het gevolg is het vergroten van de woordenschat en om met tekstbegrip goede resultaten te halen. Leerlingen, die teksten

onvoldoende begrijpen of geconfronteerd worden met teksten die ze niet boeiend vinden, lezen minder graag.

2.7. Internationalisering.

Uit onderzoek in het Nederlandse en Vlaamse leesonderwijs (Van Elsacker, 2002) bleek dat leerlingen goed letterlijke informatie konden overnemen uit een tekst, dit veranderde als ze de tekst samenvatten of een kritische reactie op de tekst schreven. Hun leesbegrip bleek dan minder goed te zijn. Eveneens bleek dat twaalfjarigen te laag scoorden bij moeilijke leesopdrachten van begrijpend lezen. Ze werden gecamoufleerd door goede scores voor makkelijker leesbegripplessen. In het hoger onderwijs viel die camouflage weg. Instromers in het hoger onderwijs worstelden met hoofdlijnen aanduiden, verbanden interpreteren en volledig en gedetailleerd tekstbegrip. In dit onderzoek is ook gekeken naar het belang van strategiegebruik bij begrijpend lezen. In dit onderzoek werden een aantal strategieën ingeoefend. Onderzocht is of strategieonderwijs een positieve invloed had op:

- 1) Een toets strategiegebruik.
- 2) Een begrijpend lezen-test.
- 3) De leeshouding.
- 4) Het strategiegebruik buiten het begrijpend lezen (transfer).

Nagegaan werd of leerlingen na het experiment meer strategieën konden opnoemen. Leerlingen scoorden beter op de strategietoets, dan leerlingen uit de controlegroep die geen strategieonderwijs kregen. Het verschil is er na drie maanden nog. Op de begrijpend lezen-test scoorden leerlingen uit het experiment hoger dan de controlegroep. De experimentele- en controlegroep boekten weinig vooruitgang in leesattitude. De resultaten toonden wel aan dat de experimentele groep de geleerde strategieën konden toepassen bij andere vakken. Uit interviews met leerlingen, over hun strategiegebruik, bleek dat de experimentele groep meer strategieën konden opnoemen en toepassen (Bimmel, 2009). Eveneens stelden zij dat de beheersing van de strategische leeshandelingen een positieve invloed had op de vaardigheid begrijpend lezen, hoewel strategietraining voor de meer leesvaardige leerlingen minder belangrijk leek.

Hoofdstuk 3: Onderzoeks methode.

3.1 Algemeen.

Het onderzoek richt zich op het bestuderen van het effect van een gevarieerd aanbod van tekstbegrip in groep 7 van de basisschool. De begrijpend lezen methode *Nieuwsbegrip* wordt gebruikt om tekstbegrip op een gevarieerde manier aan te bieden (zie 3.7). De resultaten behaald door leerlingen en de motivatie van de leerlingen worden bij de verschillende manieren van tekstbegrip aanbod geanalyseerd (hoofdstuk 4) en geïnterpreteerd (hoofdstuk 5) op basis van sekse en de begrijpend lezen Cito-score. Tevens wordt het leesgedrag van de leerlingen onderzocht op frequentie van lezen, reden van lezen en de emotionele betrokkenheid bij lezen.

3.2 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek is een evaluatieonderzoek wat op groepsniveau wordt uitgevoerd. Evaluatie onderzoek is gericht op het vaststellen van de opbrengst en/of de waarde van een programma, proces, organisatie, persoon, etc. Bij evaluatieonderzoek ligt de nadruk op het vaststellen van effecten. Het leidt tot een concrete verbetering van het onderwijs in het algemeen, mijn eigen professionalisering ten aanzien van het aanbieden van tekstbegrip en lessen begrijpend lezen en een meer passend aanbod voor elke leerling, zodat het verwerken van teksten de leerling interesseert en motiveert voor lezen.

3.3 Tekstbegrip onderzoek.

De begrijpend lezenlessen/tekstbegrip worden op 4 verschillende manieren aangeboden met behulp van de methode *Nieuwsbegrip*. Na de instructiefase (zie werkwijze tekstbegrip lessen) gaan de leerlingen een tekst lezen, film kijken of wordt de tekst voorgelezen door de leerkracht. Alle leerlingen zitten apart, zodat er geen samenwerking mogelijk is. Naar aanleiding van de tekst krijgen de leerlingen een aantal vragen voorgelegd, die ze binnen 30 minuten moeten beantwoorden. Het onderdeel tekst lezen wordt in twee delen gesplitst: 1) tijdens het beantwoorden van de vragen houden de leerlingen de tekst erbij. 2) de leerlingen moeten de tekst

inleveren voor het beantwoorden van de vragen. Zo ontstaan 4 onderzoeksgroepen. Tijdens de onderzoeksperiode worden: 1) Lezen met tekst, 2) Film, 3) Voorlezen, 4) Lezen zonder tekst, 5 maal aan de leerlingen aangeboden. De antwoorden van de leerlingen worden door de leerkracht beoordeeld met een score van 0 t/m 10. Daar de moeilijkheidsgraad van elke vraag verschilt, bepalen 3 beoordelaars de moeilijkheidsgraad van de vraag met een score van 1, 2 of 3. Het gemiddelde van deze 3 cijfers vormt de 'zwaarte' die een vraag krijgt. De score van de vraag samen met de zwaarte bepaalt de uiteindelijke score van de vraag (Bijvoorbeeld: voor een bepaalde vraag is de beoordeling van de leerkracht 8, gemiddelde zwaarte is 2 dit geeft voor deze vraag een score van 16). De scores van alle vragen van een bepaalde toets worden opgeteld en uitgedrukt als percentage van de maximale te behalen score voor een toets. De maximale waarde voor een toets wordt bepaald door: het aantal vragen, de maximale score per vraag van de leerkracht (is 10) en de gemiddelde zwaarte van de vragen van die toets. (bijvoorbeeld: aantal vragen is 8 de gemiddelde zwaarte alle vragen is 1,9. De maximale score voor de toets is dus $10 \times 2,0 \times 9 = 180$). In tabel 1 wordt dit nog een keer verduidelijkt aan de hand van een resultaat van een toets van één leerling. Zo krijgt elke leerling voor elke toets een score.

Tabel 1: Voorbeeld resultaat berekening.

vragen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	Totaal
Beoordeling leerkracht	7	6	5	8	7	8	6	6	
Beoordelaar 1	1	1	2	2	3	2	2	3	
Beoordelaar 2	1	1	1	2	3	2	3	3	
Beoordelaar 3	1	2	1	2	3	3	2	3	
Gemiddelde zwaarte	1,0	1,3	1,3	2,0	3	2,3	2,3	3,0	
Score vragen	7	7,8	6,5	16,0	21,0	18,4	13,8	18	108,5
Maximale score=aantal vragen x gemiddelde zwaarte x maximale score/vraag									
Maximale score=	8	x	2,0		x	10		=	160
Score toets leerling in percentage = 100 x 108,5/160 = 67,8%									

Voor elke leerling wordt, voor alle manieren van tekstbegrip aanbod, een gemiddelde berekend over de 5 toetsen (zie figuur 1). De verkregen gemiddelden van alle

leerlingen, voor een bepaalde manier van tekstbegrip, worden gemiddeld en met de andere manieren van tekstbegrip aanbod vergeleken. Indien van toepassing wordt onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes en leerlingen met een Cito-score A of B en C,D of E (zie figuren 2-4). Met deze vergelijkingen wordt informatie verkregen over de relatie tussen de manier van tekstbegrip aanbod en de hoogte van de score van de leerlingen en subgroepen van leerlingen.

3.4 Algemene werkwijze bij mijn tekstbegrip lessen:

Instructiefase: Ik zet hierbij de 4 V's in Voorspellen, Vragen stellen, Visualiseren, Voorkennis gebruiken (Filipiak, 2005), (zie ook hoofdstuk 2).

Naar aanleiding van de titel van de les tekstbegrip is er een interactief gesprek tussen leerkracht en leerlingen over wat de leerlingen denken wat er in deze les wordt behandeld en wat ze al van het onderwerp afweten (voorspellen, voorkennis). Leerlingen formuleren vragen over het onderwerp van de les en proberen het onderwerp te visualiseren. De leerkracht nodigt de leerlingen uit om mee te denken.

Verwerking: Zelfstandige verwerking, waarin leerlingen de geleerde strategieën zelf toepassen. Zwakke leerlingen krijgen, indien nodig, verlengde instructie, waarbij de leerkracht het denkproces van de leerlingen stuurt. In de lessen tekstbegrip voor dit onderzoek hebben de leerlingen altijd zelfstandig de vragen beantwoord.

Feedback: Deze heeft een interactief karakter. De leerlingen reflecteren en geven elkaar feedback. Vragen als: 'Hoe ben je tot dit antwoord gekomen' en 'Welke strategie heb je gebruikt'. Uiteindelijk zullen de leerlingen door te reflecteren en elkaar feedback te geven bij de gemaakte leertaak, betrokken raken bij hun leerprestaties en succes van hun aanpak. De leerkracht kan, door de feedback in combinatie met de resultaten, het aanbod afstemmen op wat een leerling nodig heeft.

3.5 Motivatie onderzoek.

De leerlingen moeten voor de start van het onderzoek (de vooronderstelling) voorspellen welke manier van tekstbegrip aanbod hen het meest motiveert om tot het beste resultaat te komen. Zij geven dit aan met een cijfer van 1 t/m 10: schaalwandelen (bijlage 1). Na afsluiting van het onderzoek wordt het schaalwandelen herhaald (de ervaring), (bijlage 2). Het aantal keer dat leerlingen

een bepaald cijfer geven wordt gescoord en de gemiddelde score wordt berekend. Met dit onderzoek wordt informatie verkregen over de motivatie van de leerlingen voor en na de invoering van een gevarieerde manier van tekstbegrip aanbod.

3.6. Onderzoek lezen; frequentie, waarom en emotionele ervaringen.

Leerlingen moeten op een aantal voorgelegde vragen, over hoe vaak ze lezen, het antwoord kiezen wat het beste bij hen past. Het aantal keer dat de leerlingen een bepaald antwoord kiezen wordt gescoord. De leerlingen moeten op verschillende stellingen over: waarom je leest en emoties tijdens het lezen, het antwoord kiezen wat het beste bij hen past (nooit, vaak of soms). Het aantal keer dat de leerlingen een bepaald antwoord kiezen wordt gescoord. De vragen en stellingen hebben betrekking op het lezen in het algemeen. Hiermee wordt een beeld geschapen welke plaats lezen inneemt en welke emoties een verhaal bij leerlingen oproept.

3.7 De onderzoeksperiode

Het onderzoek heeft plaats gevonden vanaf oktober 2012 t/m maart 2013. Gedurende deze tijd zijn de verschillende manieren van tekstbegrip aanbod elk vijf maal aangeboden aan de leerlingen. Tevens is in deze periode het motivatie onderzoek en leesgedrag onderzoek uitgevoerd.

3.8 Ethiek

De naam en de standplaats van de school, de identiteit van leerlingen, leerkrachten en respondenten blijven anoniem. Het onderzoek zal geen nadelige invloed hebben op het onderwijs, dat leerlingen in groep 7 (de onderzoeksgroep), ontvangen. De directie van de school is ingelicht en akkoord gegaan met de opzet van het onderzoek. Ouders van de leerlingen zijn geïnformeerd over de achtergrond van het onderzoek. De gegevens van de betrokken leerlingen uit het leerlingvolgsysteem (Cito-score) en de onderzoeksgegevens blijven anoniem. De resultaten van dit onderzoek zullen na afloop ter inzage op school liggen. Tevens zal het onderzoek tijdens een teamvergadering gepresenteerd worden, zodat over de resultaten kan worden gediscussieerd om tot een betere strategie te komen van de lessen tekstbegrip/begrijpend lezen

3.9 Respondenten/ betrokkenen

De respondenten van dit onderzoek zijn mijn leerlingen uit groep 7. Deze bestaat uit 24 leerlingen: 10 meisjes en 14 jongens.

De leerkracht van groep 7 (tevens onderzoeker) beoordeelt antwoorden van de toetsen tekstbegrip. Collega leerkracht, wetenschappelijk onderzoeker (niet uit het onderwijs) en de leerkracht beoordelen de moeilijkheidsgraad van de vragen uit de tekstbegrip toetsen. Buiten de rol van beoordelaar zal de rol van leerkracht/onderzoeker bestaan uit vertrouwen in en respect hebben voor de keus van de leerlingen, deze liggen namelijk aan de basis van motiverend onderwijs. Ik ben van mening dat de leerling van zichzelf is. De leerling ontwikkelt zichzelf, maar hij kan het niet alleen. Iedere leerling gaat zijn eigen weg en heeft zijn eigen unieke talenten en uitdagingen.

3.10. Triangulatie.

Triangulatie is een manier om de betrouwbaarheid te vergroten. Bij onderzoek geldt dat er vanuit verschillende visies en invalshoeken gekeken wordt. Mijn onderzoek richt zich op begrijpend lezen en motivatie. Heeft de manier van aanbieden invloed op de resultaten en de motivatie? De leerkracht biedt de lessen op verschillende manieren aan en kijkt of dit verandering teweeg brengt in de scores van de leerlingen en of de manier van aanbieden motivatie verhogend werkt. Ik maak gebruik van theoretische verkenning in de literatuur, antwoorden uit vragenlijsten, schaalwandelen en de resultaten van de gemaakte tekstbegrip lessen. Hierdoor kan ik de methodische triangulatie garanderen. (Harinck, 2010). Mijn resultaten van het onderzoek en mijn stellingname ten opzichte van de resultaten van het onderzoek reflecteer ik aan de mening van verschillende personen: studiebegeleider, critical friends (mede studenten), collega's en wetenschappelijk onderzoeker.

3.11 Statistiek.

De data van het tekstbegrip onderzoek worden gepresenteerd als gemiddelde $\pm$ de standaard fout van het gemiddelde (SEM). Student's-t-test is gebruikt om statistische significantie aan te tonen met een waarde van p kleiner dan 0.05 ($p < 0.05$).

SEM is de standaardfout van het gemiddelde. In de statistiek de benaming voor de standaardafwijking van het steekproefgemiddelde. De term is afkomstig uit de foutenleer om de nauwkeurigheid aan te geven van een berekend gemiddelde.

De p-waarde of overschrijdingskans is de kans dat de waarde van de toetsingsgrootte wordt behaald of overschreden. De p-waarde geeft aan hoe extreem de gevonden waarde voor de toetsingsgrootte van elkaar verschillen. Hoe kleiner de p-waarde, hoe signifikanter de uitkomst. In de praktijk wordt de waarde van 5% ($p=0.05$) als grens genomen; is de p-waarde kleiner ($p<0.05$), dan spreekt men van een significant verschil.

3.12 Onderzoeks paradigma:

Onderzoekers behoren te bepalen en te weten hoe naar de werkelijkheid gekeken wordt. Deze zienswijze noemen we een paradigma, dit bepaalt de visie op de wereld en dus op het doen van onderzoek. Mijn onderzoek is praktijkgericht, ik interpreteer de theorie en vergelijk deze met de praktijksituatie. Mijn onderzoek: welke manier van tekstbegrip aanbod (lezen met tekst, filmpje, voorlezen, lezen en tekst inleveren) hogere scores geeft en een grotere motivatie oplevert, zou kunnen leiden tot een gevarieerder aanbod van tekstbegrip en meer inspelen op de onderwijsbehoeften van ieder kind. De rol van de leerkracht is in dit opzicht uitermate belangrijk. Hij biedt de lessen zo gevarieerd en enthousiast mogelijk aan met als gevolg betere prestaties en meer motivatie van de leerlingen.

3.13 Validiteit en betrouwbaarheid.

Validiteit of geldigheid van een test is de mate waarin de test meet wat hij zou moeten meten. Mijn onderzoek is gericht op het meten van de resultaten en motivatie afhankelijk van het aanbod van tekstbegrip. Het onderzoek is uitgevoerd in groep 7 van een basisschool in een klein dorp in het midden van ons land in de periode 2012-2013. Variabelen, die ontstaan door geografie, tijd en de daarbij gerelateerde samenstelling van de onderzoeksgroep kunnen generalisering van de resultaten bemoeilijken (externe validiteit). Echter de resultaten van mijn onderzoek kunnen naar mijn mening (indruk validiteit) geëxtrapoleerd worden naar vergelijkbare situaties waaronder het onderzoek heeft plaats gevonden. De uitslag van dit onderzoek geldt op dit moment, met de diversiteit van leerlingen in deze groep op

deze school (interne validiteit). De resultaten van mijn onderzoek geven op zijn minst een indicatie om de resultaten van tekstbegrip te verbeteren, gebaseerd op een passende manier van onderwijs in begrijpend lezen lessen voor individuele leerlingen (criterium validiteit). De resultaten zijn vergeleken en geïnterpreteerd ten opzichte van de theorie verkregen uit eerder onderzoek (discriminatie validiteit). Het aanbod van tekstbegrip is op een manier gevarieerd om tegemoet te komen aan het kennisdomein aanbod tekstbegrip (inhoudsvaliditeit).

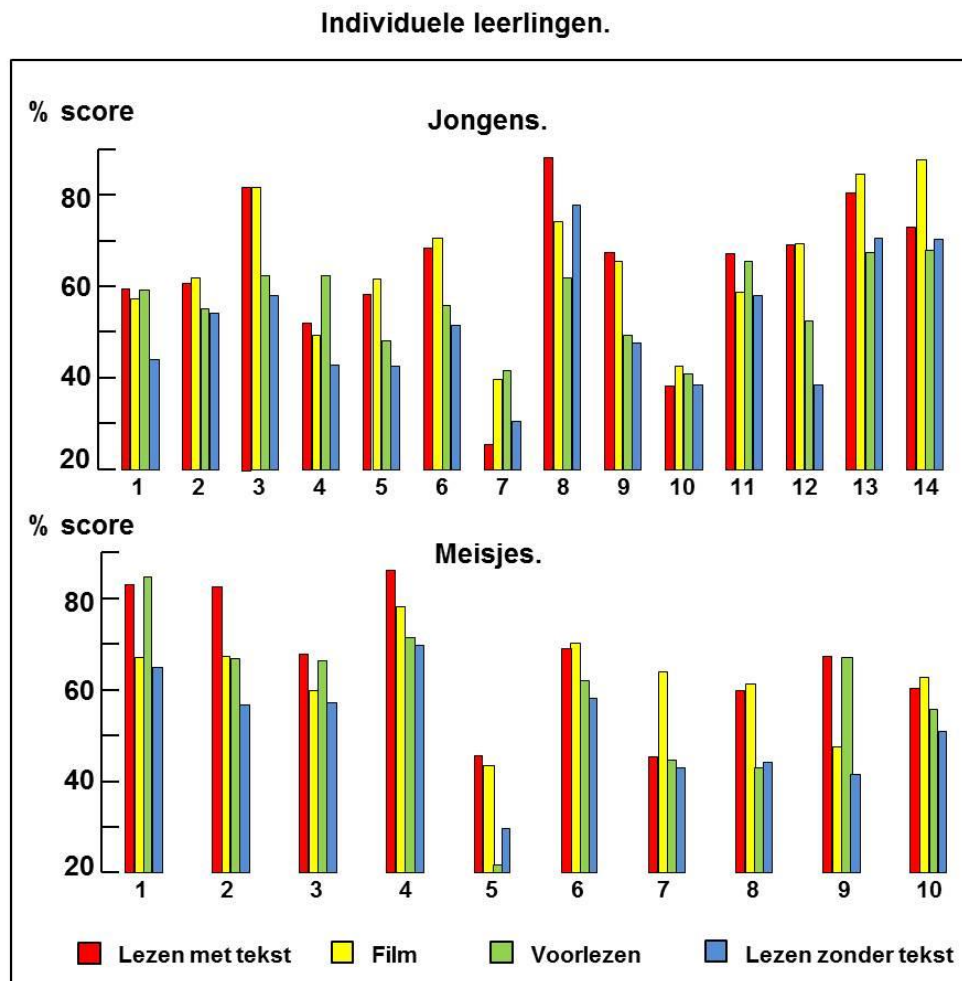
De betrouwbaarheid is de nauwkeurigheid en de herhaalbaarheid van een meting (Harinck, 2010). De resultaten van het onderzoek tekstbegrip zijn gepresenteerd als gemiddelde en de standaard fout van het gemiddelde en statistisch onderzocht op significantie. In dit opzicht is het van belang, dat beoordeling van verkregen resultaten zoveel als mogelijk onbevooroordeeld worden beoordeeld. In dit perspectief zijn de antwoorden van de leerlingen bij het onderzoek tekstbegrip beoordeeld door de leerkracht zonder de informatie welke leerling de vragen heeft beantwoord. De moeilijkheidsgraad van de vragen is niet alleen beoordeeld door de leerkracht, maar ook door twee onafhankelijke personen (zie 3.9). De vragenlijsten (door mij gemodificeerd), zijn afkomstig uit een handboek en een proefschrift over begrijpend lezen (Förrer & Van de Mortel, 2010, Van Elsäcker, 2002).

De leerlingen hebben apart gezeten bij het maken van de toetsen tekstbegrip, schaalwandelen en het beantwoorden van de vragenlijst om overleg over de antwoorden te voorkomen.

Hoofdstuk 4: data-analyse en resultaten

4.1 Resultaten tekstbegrip aanbod: jongens vergeleken met meisjes.

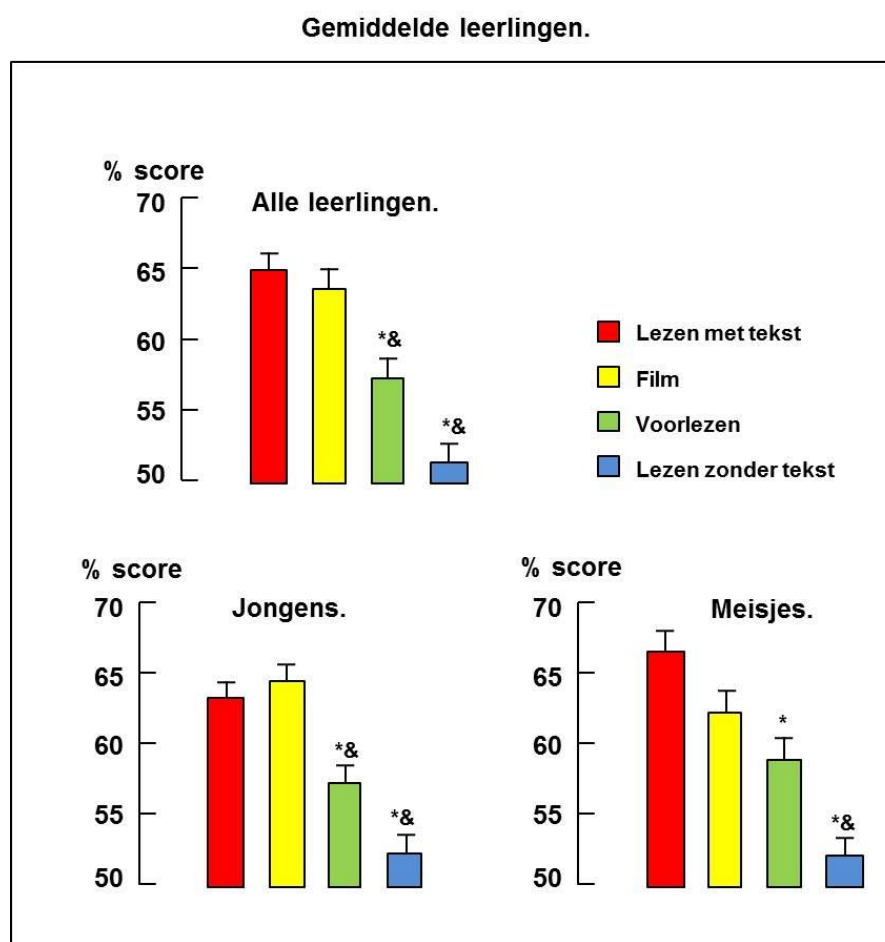
Figuur 1 laat van alle verschillende manieren van tekstbegrip aanbod het gemiddelde resultaat zien van individuele leerlingen onderverdeeld in jongens en meisjes. De verschillende manieren van tekst aanbod zijn vijf maal aangeboden.



Figuur 1. Gemiddelde resultaten (n=5) van de verschillende manieren van aanbieden van tekstbegrip van individuele leerlingen onderverdeeld in jongens (boven) en meisjes (onder).

De resultaten van de individuele leerlingen varieert van 22 tot 87%. Kinderen, die bij lezen met tekst een lage score hebben (7 en 10 bij jongens en 5 bij meisjes), daarvan is de score bij de andere manier van tekstbegrip aanbod eveneens laag. Hetzelfde geldt voor de leerlingen met een hoge score bij lezen met tekst (3,8 en 13 bij jongens en 1,2 en 4 bij meisjes). Zij hebben ook een hogere score bij de andere

manier van tekstbegrip aanbod. De overige leerlingen laten in dit opzicht een divers beeld zien. Ondanks de variatie zijn trends waarneembaar. Tekstbegrip aanbod voorlezen en lezen zonder tekst scoren zowel bij jongens als bij de meisjes lager vergeleken met lezen met tekst. Tekstbegrip aanbod film scoort zowel bij de jongens als bij de meisjes hoger vergeleken met tekstbegrip aanbod voorlezen en lezen zonder tekst. Het verschil is bij de jongens groter dan bij de meisjes. Tekst aanbod film scoort bij 9 van de 14 jongens en bij 4 van de 10 meisjes hoger vergeleken met lezen met tekst. De bovenstaande aangegeven verschillen worden samengevat in figuur 2, waarin het gemiddelde resultaat $\pm$ SEM te zien is van de vier manieren van tekstbegrip aanbod van alle leerlingen en onderverdeeld in jongens en meisjes. Tekstbegrip aanbod voorlezen en lezen zonder tekst is significant lager vergeleken met tekstbegrip aanbod lezen met tekst en film. Alleen bij de meisjes is voorlezen

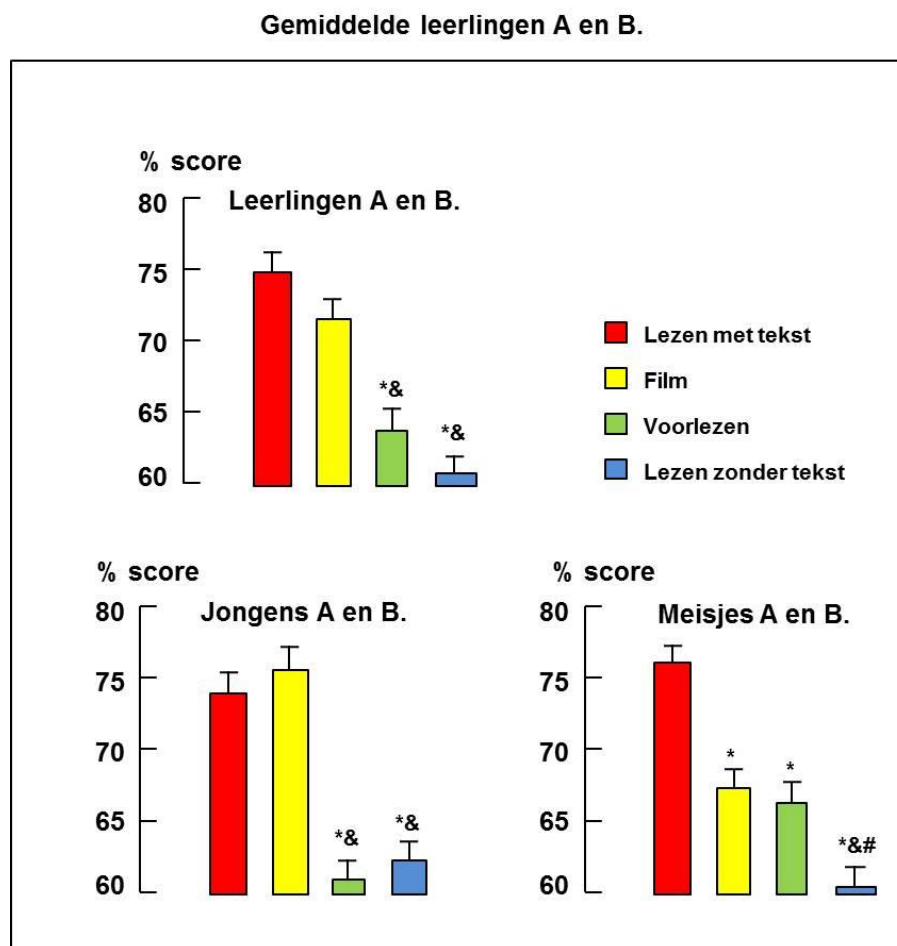


Figuur 2. Gemiddelde scores van de verschillende manieren van tekstbegrip aanbod. Alle leerlingen ($n=24$, boven), jongens ($n=14$ links onder), meisjes ($n=10$ rechts onder). Data: gemiddelde $\pm$ SEM. * $p < 0.05$ ten opzichte van lezen met tekst, & $p < 0.05$ ten opzichte van film

vergeleken met film niet statistisch significant lager. Het aanbod film vergeleken met lezen met tekst is hoger bij jongens maar lager bij meisjes. Deze verschillen bereikten geen statistische significantie.

4.2 Resultaten tekstbegrip aanbod: leerlingen met Cito-score (A,B) en (C,D, E)

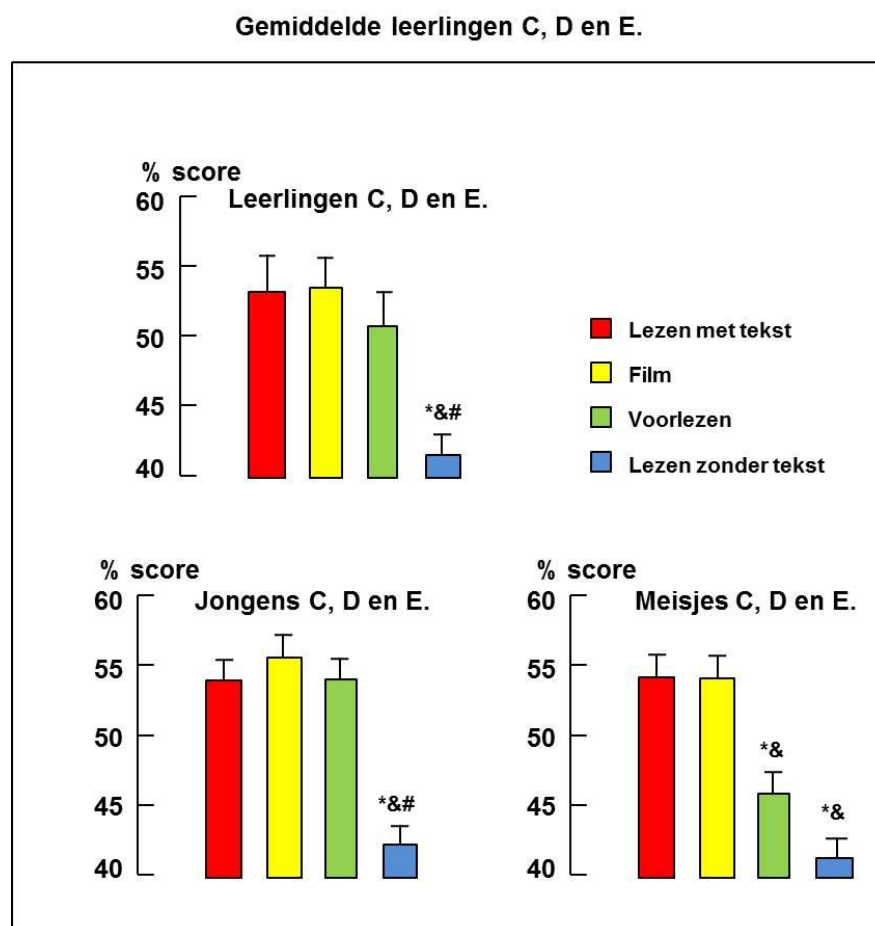
Figuur 3 toont het gemiddelde resultaat $\pm$ SEM van de vier manieren van tekstbegrip aanbod van alle leerlingen met een Cito-score (A,B) en onderverdeeld in jongens en meisjes. Vergeleken met de resultaten van alle leerlingen liggen de scores van de leerlingen met Cito-score (A,B) hoger (vergelijk figuur 2 en 3). Echter patronen, die te zien zijn voor alle leerlingen (figuur 2) komen in grote mate overeen met de patronen voor de leerlingen met Cito-score (A,B), (figuur 3).



Figuur 3. Gemiddelde scores van de verschillende manieren van tekstbegrip aanbod van leerlingen met een cito score voor begrijpend lezen A of B. Alle leerlingen (n=17, boven), jongens (n=10 links onder), meisjes (n=7 rechts onder). Data: gemiddelde $\pm$ SEM. * $p < 0.05$ ten opzichte van lezen met tekst, & $p < 0.05$ ten opzichte van film, # $p < 0.05$ ten opzichte van voorlezen

Tekstbegrip aanbod voorlezen en lezen zonder tekst scoren ook in deze groep lager vergeleken met de twee andere manieren van tekstbegrip aanbod. Opvallend is dat bij de jongens met Cito-score (A,B) tekstbegrip aanbod voorlezen (figuur 3) een groter verschil laat zien met lezen met tekst in vergelijking met de score van alle jongens (figuur 2). Hetzelfde geldt voor de meisjes voor het aanbod film. Het tekstbegrip aanbod film scoort daardoor bij de leerlingen met een Cito-score (A,B) significant hoger bij de jongens vergeleken met de meisjes.

Figuur 4 toont het gemiddelde resultaat $\pm$ SEM van de vier manieren van tekstbegrip aanbod van alle leerlingen met een Cito-score (C,D,E) en onderverdeeld in jongens en meisjes. Vergeleken met de resultaten van alle leerlingen liggen de scores voor de leerlingen met Cito-score (C,D,E) lager (vergelijk figuur 2 en 4).



Figuur 4. Gemiddelde scores van de verschillende manieren van tekstbegrip aanbod van leerlingen met een cito score voor begrijpend lezen C,D of E. Alle leerlingen ($n=7$, boven), jongens ($n=4$ links onder), meisjes ($n=3$ rechts onder). Data: gemiddelde $\pm$ SEM. * $p<0.05$ ten opzichte van lezen met tekst, & $p<0.05$ ten opzichte van film, # $p<0.05$ ten opzichte van voorlezen.

De patronen, die te zien zijn voor alle leerlingen (figuur 2) en de leerlingen met Cito-score (A,B) (figuur 3) verschillen in vergelijking met die van de leerlingen met Cito-score (C,D,E) (figuur 4). Opvallend is dat de scores van voorlezen bij de jongens in tegenstelling met de score bij alle leerlingen en leerlingen met Cito-score (A,B) een zelfde score laat zien in vergelijking met lezen met tekst en film (vergelijk figuur 4 met figuren 2 en 3). Bij de meisjes is het meest opvallende verschil dat film relatief beter scoort. De score voor film bij meisjes met Cito-score (C,D,E) is even hoog als de score voor lezen met tekst, waar het bij alle leerlingen (figuur 2) en bij leerlingen met Cito-score (A,B) (figuur 3) lager scoorde.

4.3. Schaalwandelen voor en na het onderzoek.

Tabel 2: Schaalwandelen voor het onderzoek: de vooronderstelling.

Score	3	4	5	6	7	8	9	10	gemiddelde
Alle leerlingen (n=24)									
Lezen met tekst					8	15	1		7,7
Film			3	10	5	6			6,5
Voorlezen		1	6	10	5	2			6,0
Lezen zonder tekst		2	2	10	9	1			6,2
Jongens (n=14)									
Lezen met tekst					3	11			7,7
Film			3	4	2	5			6,6
Voorlezen		1	3	5	3	2			6,1
Lezen zonder tekst		2	2	8	2				5,7
Meisjes (n=10)									
Lezen met tekst					5	4	1		7,6
Film				6	3	1			6,5
Voorlezen			3	5	2				5,9
Lezen zonder tekst				2	7	1			6,9

Tabel 3: Schaalwandelen na het onderzoek: de ervaring.

Score	3	4	5	6	7	8	9	10	gemiddelde
Alle leerlingen (n=24)									
Lezen met tekst			1	2	1	11	8	1	8,1
Film				2	7	13	2		7,6
Voorlezen				5	15	4			6,9
Lezen zonder tekst	2	1	1	7	11	1	1		6,3
Jongens (n=14)									
Lezen met tekst				2	1	4	6	1	8,2
Film				1	3	10			7,6
Voorlezen				5	8	1			6,7
Lezen zonder tekst	1	1	1	5	4	1	1		6,2
Meisjes (n=10)									
Lezen met tekst			1			7	2		7,9
Film				1	4	3	2		7,6
Voorlezen					7	3			7,3
Lezen zonder tekst	1			2	7				6,4

Tabel 2 toont de samenvatting van schaalwandelen voor het onderzoek (de vooronderstelling) van alle leerlingen en onderverdeeld in jongens en meisjes. Het aantal maal dat een leerling voor een bepaalde manier van tekstbegrip een cijfer geeft en het daaruit berekende gemiddelde is weergegeven in de tabel. Lezen met tekst scoort zowel bij jongens en meisjes het hoogste gemiddelde: 7,7 en 7,6 resp. De ander manieren van tekstbegrip aanbod scoren lager, waarbij opvalt dat lezen zonder tekst bij de jongens het laagst scoort, bij de meisjes is dit voorlezen. 12 van de 14 jongens (85%) geeft bij lezen zonder tekst een 6 of lager. Bij lezen met tekst, film en voorlezen is dit 0, 50 en 35% resp. 8 van de 10 meisjes (80%) geeft bij voorlezen een 6 of lager. Bij lezen met tekst, film en lezen zonder tekst is dit 0, 60 en 20% resp.

Tabel 3 toont de samenvatting van schaalwandelen na het onderzoek (de ervaring) van alle leerlingen en onderverdeeld in jongens en meisjes. De gemiddelde scores zijn bijna voor alle manieren van tekstbegrip hoger vergeleken met de gemiddelde scores van voor het onderzoek, alleen lezen zonder tekst scoort lager bij de meisjes (vergelijk tabel 2 en 3). Het algehele gemiddelde van de 4 manieren van tekstbegrip aanbod is bij de jongens gestegen van 6,5 naar 7,2 en bij de meisjes van 6,7 naar 7,3. Bij jongens is de grootste verandering te zien bij film, waar het gemiddelde met

1,0 is toegenomen. Bij de meisjes is de grootste verandering bij voorlezen waar het gemiddelde 1,4 hoger is. Het percentage jongens dat een cijfer van 6 of lager scoort voor de verschillende manieren van tekstbegrip aanbod is nu voor lezen met tekst, film, voorlezen en lezen zonder tekst 14, 7, 35 en 57% resp. bij de meisjes is dit 10, 10, 0 en 30% resp.

4.4. Lezen; frequentie, waarom en emotionele ervaringen.

Tabel 4: Vragen over leesfrequentie.

	Alle leerlingen n=24	Jongens n=14	Meisjes n=10
1) Hoe vaak lees je in een boek in je vrije tijd?			
Iedere dag	13	5	8
1 à 2 keer per week	7	5	2
Alleen in het weekend	3	3	-
1 of meer keer per maand.	-	-	-
Alleen in de vakantie	1	1	-
2) Wanneer heb je voor het laatst in een boek gelezen?			
Gisteren,	19	9	10
Paar dagen geleden	4	4	-
Week geleden	1	1	-
Maand geleden	-	-	-
3) Ben je thuis in een boek bezig waar je verder in wilt lezen?			
Ja	20	10	10
Nee	4	4	-
4) Hoeveel boeken lees je?			
1 of meer per week	7	1	6
1 per 2 weken	10	8	2
1 per 3 weken	2	1	1
1 per maand,	2	1	1
minder dan 1 per maand	1	1	-

Aan de leerlingen is gevraagd welk antwoord het meest op hen van toepassing is bij 4 vragen, gerelateerd aan de frequentie van boeken lezen. Ze moesten denken aan alle soorten boeken, van leesboeken tot en met stripboeken, hobbyboeken of kookboeken. Schoolboeken niet meerekenen. Tabel 4 toont het aantal van alle leerlingen en onderverdeeld in jongens en meisjes, hoeveel een bepaald antwoord is

gekozen. Het globale beeld laat zien dat meisjes vaker en meer lezen dan jongens. 80% van de meisjes leest elke dag (vraag 1) en 100% geeft aan gisteren nog gelezen te hebben (vraag 2) tegenover 35 en 64% resp. van de jongens. 100% van de meisjes is op het moment van de vraag een boek aan het lezen (vraag 3) en 60% leest op zijn minst 1 boek per week (vraag 4) tegenover 74 en 7% resp. van de jongens.

Aan de hand van de 12 onderstaande beweringen is onderzocht waarom leerlingen een boek lezen. De leerlingen kiezen bij elke stelling in welke mate (nooit, soms, vaak) deze op hen van toepassing is.

- 1 Met het lezen van een boek kan ik wel uren doorgaan.
- 2 Ik ben benieuwd naar wat er in een boek gebeurt.
- 3 Als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen.
- 4 Als ik even aan iets anders wil denken ga ik een boek lezen.
- 5 Ik lees graag boeken als ze spannend zijn.
- 6 Ik lees graag zielige verhalen.
- 7 Ik lees boeken waar je bij kunt lachen.
- 8 Boeken lezen vind ik plezierig.
- 9 Als ik alleen wil zijn dan ga ik een boek lezen.
- 10 Ik ga een boek lezen als ik kwaad ben.
- 11 Als ik nare dingen wil vergeten ga ik een boek lezen.
- 12 Ik ga een boek lezen omdat ik niet weet wat ik anders moet doen.

Tabel 5: Waarom lees je een boek.

Vraag	Alle leerlingen n=24			Jongens n=14			Meisjes n=10		
	nooit	soms	vaak	nooit	soms	vaak	nooit	soms	vaak
1	6	12	6	6	4	4	-	8	2
2	1	6	17	-	4	10	1	2	7
3	15	9	-	11	3	-	4	6	-
4	9	14	1	4	10	-	5	4	1
5	4	9	11	4	5	5	-	4	6
6	13	10	1	7	6	1	6	4	-
7	-	12	12	-	7	7	-	5	5
8	6	7	11	6	5	3	-	2	8
9	8	11	3	5	8	1	3	5	2
10	22	1	1	14	-	-	8	1	1
11	13	9	2	7	7	-	6	2	2
12	5	15	4	3	8	3	2	7	1

Tabel 5 toont het aantal van alle leerlingen en onderverdeeld in jongens en meisjes, hoe vaak een bepaald antwoord is gekozen. Net als bij de vorige vragen (tabel 4) toont tabel 5, dat meisjes vaker lezen. Op vraag 1 en 8 antwoorden alle meisjes (100%) soms of vaak bij de jongens is dat voor beide vragen 57%. Bij de andere vragen is er geen verschil tussen jongens en meisjes.

Aan de hand van de 7 onderstaande beweringen is onderzocht of leerlingen emotioneel betrokken zijn bij het lezen van een boek. De leerlingen kiezen bij elke stelling in welke mate (nooit, soms, vaak) deze op hen van toepassing is.

- 1 Ik word droevig van een boek.
- 2 Als ik een boek lees moet ik glimlachen.
- 3 Ik maak me boos om wat er in een boek gebeurt.
- 4 Ik krijg medelijden met iemand in een verhaal.
- 5 Ik voel mee met iemand in een verhaal.
- 6 Als ik een verhaal lees, voel ik me de hoofdpersoon.
- 7 Ik krijg tranen in mijn ogen als ik een boek lees.

Tabel 6: Emoties bij het lezen.

Vraag	Alle leerlingen n=24			Jongens n=14			Meisjes n=10		
	nooit	soms	vaak	nooit	soms	vaak	nooit	soms	vaak
1	11	13	-	8	6	-	3	7	-
2	-	21	3	-	13	1	-	8	2
3	17	7	-	10	4	-	7	3	-
4	7	11	6	6	6	2	1	5	4
5	8	11	5	8	4	2	-	7	3
6	12	10	2	6	7	1	6	3	1
7	18	5	1	12	2	-	6	3	1

Tabel 6 toont het aantal van alle leerlingen en onderverdeeld in jongens en meisjes, hoeveel een bepaald antwoord is gekozen. Op deze vragen antwoorden meisjes meer; soms of vaak (67%) vergeleken met de jongens (48%). Het grootste verschil tussen meisjes en jongens is het antwoord op de vraag of je meevoelt met de hoofdpersoon. 100% van de meisjes antwoord hierop soms of vaak tegenover 42% van de jongens.

Hoofdstuk 5: Discussie

In mijn onderzoek heb ik bestudeerd of de manier waarop tekstbegrip wordt aangeboden de resultaten en motivatie van leerlingen beïnvloedt met als deelvragen het verschil van resultaten en motivatie tussen jongens en meisjes en leerlingen met een hoge Cito-score (A of B) en een lage Cito-score (C,D of E). Tevens heb ik gekeken of de resultaten van mijn onderzoek geassocieerd kunnen worden met leesgedrag: frequentie van lezen, waarom lees je en emoties bij het lezen.

De belangrijkste bevindingen van het onderzoek tekstbegrip aanbod zijn dat het aanbieden van tekstbegrip ondersteund met visuele beelden (film) relatief het hoogst scoort en dat jongens hierbij hoger scoren vergeleken met meisjes. Leerlingen met een lage Cito-score (C,D of E) scoren in dit opzicht relatief hoger, speciaal de meisjes in deze groep scoren hoger vergeleken met meisjes met een hoge Cito-score. De verschillende manieren van tekstbegrip aanbod resulteerde in meer motivatie zowel bij jongens als bij meisjes. Hetgeen te zien is bij de scores van schaalwandelen, na het onderzoek zijn deze hoger vergeleken met de resultaten van voor het onderzoek. Alle leerlingen scoren bij lezen met tekst hoog. Dit heeft te maken met het kunnen terugzoeken naar de antwoorden op de vragen. Na alle manieren van tekstbegrip aanbod blijft, met name bij de meisjes, zelf lezen een dominante rol houden (Joëls, 2010). Zowel de meisjes en jongens scoorden bij zelf lezen hoger dan bij voorlezen. De verklaring hiervoor kan te vinden zijn in het feit dat deze manier van werken over het algemeen redelijk standaard gehanteerd wordt in de basisschool, daar zijn ze aan gewend.

In figuur 3 zie je dat de jongens bij film kijken hoog scoren. Dit verschil is bij de jongens groter dan bij de meisjes. De oorzaak kan zijn dat jongens gevoeliger zijn voor het opnemen van beelden en het liefst tekst willen visualiseren. Film geeft, in deze vorm van tekst aanbod, een even grote steun aan de leerlingen als tekst zelf lezen en de tekst bij het maken van de opdrachten erbij mogen houden.

De jongens die bij Cito C,D of E scoren en dus geen vaardige lezers zijn, scoren bij film kijken hoger dan bij zelf lezen. Het blijkt dat bij film kijken deze leerlingen meer geboeid worden, door het zien van de beelden over het onderwerp en daardoor beter met de gegeven opdrachten beter uit de voeten kunnen. Wat tevens voor deze leerlingen motiverend werkt. Uit onderzoek blijkt dat de achterstand van jongens zich

vooral voordoet bij het analyseren van teksten, het opzoeken en het interpreteren en integreren van informatie en het juist weergeven van hoofd-en bijzaken (Onderwijsraad, 2007). Wanneer deze vaardigheid niet van ze geëist wordt zullen ze dus beter scoren.

Leerlingen verschillen onderling in leerstijl, motivatie en cognitieve mogelijkheden. Jongens, die C, D of E scoren bij de Cito M7 begrijpend lezen toets ervaren ,naast de variatie van film kijken, voorlezen als prettig en scoren daarop hoger dan de meisjes. Deze jongens zijn geen vaardige lezers en ervaren voorlezen als ondersteunend. Dit komt doordat de leeshandeling nog niet moeiteloos gaat, dus de betrokkenheid niet vanzelfsprekend is, absorptie of aandacht blijven uit. Deze groep ervaart *zelf* lezen nog teveel als 'werk' en zeker niet als prettig. Waar sprake is van (emotionele) betrokkenheid bij het lezen van een tekst is er ook sprake van absorptie. De intonatie waarmee de voorlezer de tekst voorleest, dit is ook het geval bij de ondersteuning door beelden, zorgt dat de tekst makkelijker aansluit bij hun belevingswereld. Dit is een toepassingsgerichte leerstijl (Teurlings, 1993). Begrijpend luisteren en kijken wordt bevorderd bij het film kijken. Met name de jongens in de groep waren erg enthousiast over begrijpend lezen met film kijken en geen tekst lezen. Renninger, Hidi & Krapp (1992) suggereren dat wanneer leerlingen niet gemotiveerd zijn, er nauwelijks leerprocessen ontstaan. Leerstof en 'verpakking' moeten er voor zorgen dat leerlingen betrokken raken.

De leerlingen, die Cito A of B scoren, hebben daarentegen een meer betekenisgerichte leerstijl. Zij zoeken naar verbanden tussen verschijnselen en zijn vaak eerder gehinderd door concrete voorbeelden, in dit geval de filmbeelden. In de literatuur zijn aanwijzingen dat jongens andere leerpreferenties hebben dan meisjes (Reints, in druk). Mijn waarneming is dat de motivatie van de leerlingen tijdens het onderzoek al omhoog ging, ze werkten met meer plezier aan de tekstbegrip lessen door het gevarieerde aanbod. De leerlingen gaven aan dat variatie in aanbod hen boeide en daardoor meer gemotiveerd werden om aan de slag te gaan. Dit is in overeenstemming met de resultaten van het schaalwandelen (tabel 2 en 3). Deze laten zien dat de leerlingen na het onderzoek van de verschillende varianten, hogere cijfers gaven voor motivatie in vergelijking met voor het onderzoek. Tabel 4 en 5 laat zien dat de meisjes over het algemeen vaker bezig zijn met lezen en beleven daar meer plezier aan. Dit wordt bevorderd door allerlei motieven, denk aan absorptie,

emotionele intensiteit en empathie. Meisjes bezitten deze eigenschappen in hogere mate dan jongens (Bolt, 2000). Dat kan verklaren waarom meisjes meer en regelmatig boeken lezen (tabel 4 en 5). De beweegredenen om te lezen verschillen bij jongens en meisjes (Saarni, 1999). Nieuwsgierig zijn naar kennis en informatie is voor beide seksen even belangrijk. In de opvoeding van meisjes wordt de nadruk gelegd op het ontwikkelen van vaardigheden en kennis op het sociaal-emotionele terrein, de verhoudingen tussen mensen. Meisjes lezen gretiger om hun stemming te reguleren. Als jongens hun stemming door te lezen willen reguleren zoeken ze meer naar spanning en opwinding. De opvoeding van meisjes zou er toe kunnen bijdragen dat zij, meer dan jongens, zich openstellen voor de beleving van allerlei emoties. (Saarni, 1999). Aangenomen wordt dat meisjes tot ongeveer 13-jarige leeftijd meer lezen dan jongens, daarna worden de verschillen kleiner (Rosengren & Windahl, 1993). Tellegen & Catsburg (1987) beweren dat de hogere leesfrequentie bij de meisjes te wijten is aan het feit dat meisjes meer begrensd zijn in mogelijkheden of alternatieven om invulling te geven aan hun vrije tijd. Ik ben van mening dat dit inmiddels redelijk is achterhaald, de activiteiten van meisjes en wat meisjes en jongens mogen, toont geen verschillen meer. Olivier (1993) zegt dat meisjes hun droevige gevoelens bij het kijken naar beelden als meer bevredigend ervaren dan jongens en dat jongens gevoelens als boosheid meer laten zien bij film kijken. Ik ervaar dat jongens tegenwoordig veel meer openlijk hun gevoelens laten zien, zowel oud als jong. Wanneer jongens lezen gebruiken om hun stemming te reguleren, zoeken ze meer naar verhalen met spanning en opwinding of zij zoeken hun troost in bijvoorbeeld een computerspel (Nelck da Silva Rosa, 2004). Zij vinden het prettiger om zich te verliezen in beelden dan in lezen, bij meisjes is dat andersom. Meisjes zijn gretiger om te lezen en doen dit vaak om hun verveling tegen te gaan, zich rustig te voelen, afleiding of troost te zoeken, wanneer ze zich eenzaam voelen. Beide seksen ervaren andere emoties bij een boek en computerspel. In hun ego-ontwikkeling lopen meisjes voor op jongens en zijn zij in staat om te reflecteren op verhalen op het hogere relationele en abstraherende niveau. (weglaten van dingen, vaak onbelangrijke informatie), terwijl jongens de tekst vooral op zichzelf betrekken (zelf beschermende reflectie). Hierdoor ontwikkelen meisjes vaker een positieve leesattitude, terwijl jongens de voorkeur geven aan andere vrijetijdsactiviteiten (Nelck da Silva Rosa, 2004).

Conclusie

De resultaten van mijn onderzoek laten zien dat het gevarieerd aanbieden van tekstbegrip lessen de motivatie van de leerlingen verhoogt. Het blijkt dat begrijpend lezen goed aangepast kan worden aan leerstijl en behoefte van de individuele leerling (passend onderwijs), hetgeen resulteert in meer motivatie en betere prestaties. Door de kracht van gevarieerd aanbieden en het gebruik van leesstrategieën worden de leerlingen vaardiger lezers. Dit heeft als gevolg dat de leerling meer gemotiveerd raakt en beter gaat presteren.

Aanbeveling:

Het is aan te raden om het begrijpend leesonderwijs gevarieerder aan te bieden en beter af te stemmen op de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen. De leerlingen zullen hierdoor vaardiger lezers worden en kunnen hierdoor de transfer naar de zaakvakken beter maken. Niet alleen de resultaten van begrijpend lezen zullen beter worden, maar ook de resultaten in het algemeen bij de vakken waar lezen een belangrijke rol in speelt.

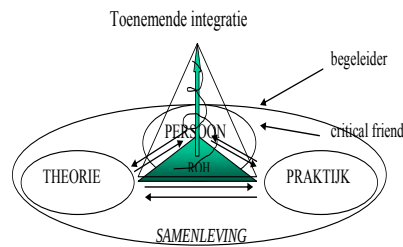
Een niet te verwaarlozen aanbeveling is dat de leerkracht de lesstof enthousiast en gevarieerd aanbiedt (de leerkracht doet ertoe). Het is een taak voor de leerkracht om dit proces te starten, sturen en begeleiden met behulp van: de juiste instructie, goed en gevarieerd aanbod van teksten, afgestemd op de leerling en leerstijl. Hetgeen zijn weerslag zal hebben op het enthousiasme en leer- en leesprestaties van de leerlingen.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

De Master Sen studie was een avontuur. Ik wist eigenlijk niet goed wat me te wachten stond, weer gaan leren, veel lezen, toetsen maken, maar ook veel gedreven mensen ontmoeten en daarmee sparren over dit mooie onderwijsvak. Het heeft mij veel kennis en energie gebracht. Ik ga het missen, alle boeiende onderwijseenheden en discussies. De eerste proeve van bekwaamheid was het maken van mijn POP. Door het op een rijtje zetten van mijn competenties werd ik me meteen bewust waarin ik een professional ben en waar ik meer over te weten wilde komen, wat ik moest leren. Ik werd me onder andere bewust van mijn rol als collega. Hoe ga ik met mijn collega's om, hoe help ik ze, doe ik dat wel goed, luister ik goed naar ze? Het bleek zeker een leerpunt te zijn. Een competentie, die ik na mijn studie, bij het overbrengen van mijn kennis aan collega's nodig zou hebben, heeft zeker nu mijn aandacht (competent in samenwerking met mijn collega's). Dit helpt tevens om beter te communiceren met directie, leerlingen en ouders. Ik ben me bewust geworden van mijn te impulsieve reactie, te snel de oplossing te willen aandragen, zonder eerst te vragen: 'Wat heb jij van mij nodig'. Door deze houding aan te passen voelen mijn collega's zich minder bezwaard en doen zij regelmatig een beroep op mij, waardoor ik mijn professionaliteit nu op de goede manier in praktijk kan brengen. Dit is zeer waardevol voor mijn persoonlijke ontwikkeling, maar komt zeker onze school ten goede. In de studie heb ik onder andere gekozen voor COM 1 en OGW, hierdoor heb ik deze competentie en mijn kennis hierover ontwikkeld, om dit vervolgens toe te kunnen passen in de praktijk. Om niet weer in deze valkuil te stappen moet ik hier bewust van blijven en aan blijven werken. Naast het goede contact met de collega's vind ik goed communiceren in de driehoek: ouders, school en leerling een belangrijk onderdeel in het goed functioneren van het kind. Ik spreek de ouders aan als ervaringsdeskundige (partnerschap) en betrek de ouders bij de ontwikkeling van hun kind, voorzie ze van relevante informatie omtrent welbevinden, gedrag en leerontwikkeling, teneinde goed af te kunnen stemmen op de behoeftes van mijn leerlingen.

Mijn onderzoek geeft mij bevestiging, dat er een verschil bestaat in de leerstijl van jongens en meisjes en dat de manier van instructie geven tussen de leerlingen met A en B en de C,D,E scores verschilt en dit kan ik nu theoretisch onderbouwen. Ik heb me eerst in de theorie over tekstbegrip, leesstrategieën en motivatie verdiept; wat is

modellen en hoe belangrijk is motivatie bij lezen en hoe kan ik deze in mijn praktijk verbeteren (fig. 5).



Figuur 5. Reflectief onderzoekende houding.

De effecten hiervan zijn duidelijk waarneembaar. Ik ervaar in mijn groep dat de leerlingen meer gemotiveerd zijn om bij begrijpend lezen beter te presteren. Dit komt tot uiting in de hogere Cito scores van de begrijpend lezen toets die ik aan het einde van het schooljaar heb afgenomen. De vaardigheidsscore lag bij de meeste leerlingen beduidend hoger. Door mijn onderzoek over begrijpend lezen en me te verdiepen in motivatie en de bijbehorende theorieën, ben ik een professional geworden op dit gebied. Deze professionaliteit heb ik ingezet in mijn team, door een presentatie te houden over het belang van leesstrategieën, het verschil in leerstijl tussen jongens en meisjes, motivatie en hoe je de instructie kan aanpassen aan leerlingen met een Cito score A, B of C,D,E. Volgend schooljaar gaan we, mede dankzij mijn onderzoek, afspraken maken over hoe we met deze kennis ons begrijpend lezen onderwijs op een hoger plan kunnen brengen. De studie heeft mij bewuster gemaakt van mijn keuzes, wat zegt de literatuur hierover, hoe zet ik dit om in handelen in mijn praktijk en wat is mijn doel, zowel bij begrijpend lezen als ook bij de aanpak van bijzondere kinderen, zonder meteen een etiket op deze leerling te plakken. Ik 'zie' de diversiteit in mijn groep en in de school en pas mijn gedrag daar op aan: Hoe spreek ik dit kind aan, Wat is voor dit kind belangrijk, wat heeft dit kind van mij nodig? In het verlengde daarvan communiceer ik op deze manier met de ouders. Ik heb mij ontwikkeld door bewust bezig te zijn met de koppeling van de theorie naar de praktijk, gecombineerd met mijn brede ervaring. Ik kan nu mijn ideeën en handelen beter theoretisch onderbouwen en weet ik relevante literatuur te vinden en hoe deze te interpreteren. Ik ondersteun het team professioneel in het maken van keuzes hoe je het beste aan de onderwijsbehoeften van elk kind tegemoet kan komen, zodat je bij ieder kind zijn talenten aanboort en deze laat uitgroeien tot iets moois.

Mijn critical friends hebben mij geholpen om de tekst in dit onderzoeksverslag zo professioneel mogelijk op te schrijven en mij af en toe even wakker te schudden met de vraag: 'Wat is de relevantie van wat je nu hebt opgeschreven?'. Zij trokken dan terecht even aan de rem in het tot me nemen van literatuur en kennis (bijlage 1)

Onderzoek doen was een nieuwe ervaring. Bij de hoofd- en deelvragen blijven en gestructureerd opschrijven was vooral een leerproces. Hier waren mijn critical friends mij zeker tot steun. Op voorhand was mijn idee dat jongens meer op beelden gericht zouden zijn en meisjes op lezen, dit blijkt niet geheel onterecht.

De uitkomsten van mijn onderzoek zijn een startpunt om goede keuzes te gaan maken om in de praktijk toe te passen, zoals het belang onderkennen van het inzetten van lees strategieën, modellen, reflecteren en de transfer maken naar de andere vakken. Met als belangrijk startpunt en bijkomend effect, het creëren van een goede motivatie. Dit zal bijdragen aan goede leeropbrengsten in een goed pedagogisch klimaat. Begrijpend lezen staat weer op de kaart als een leuk vak.

In een presentatie aan het team wil ik deze manier van werken, **onze** manier maken. *'Goed onderwijs maak je immers samen'.*

Nawoord.

Na twee jaar intensieve studie, presenteer ik mijn praktijkgericht onderzoek. Eerst wil ik een aantal mensen bedanken, mede door hen is mijn onderzoek geworden wat het nu is.



Ik bedank mijn leerlingen uit groep 7, mijn onderzoeksgroep.

Elke week aan de slag met teksten en vragen.

Maar vooral steeds enthousiaster worden!

Dank lieve kinderen!

Ik dank mijn critical friends: Joyce, Bram, Lieke en Lotte voor het telkens lezen van mijn stukken en Vrony Zeinstra, mijn studiebegeleidster, voor haar feedback, aanvullingen en adviezen.

Maar bovenal dank ik mijn lieve partner voor de hulp bij het maken van de plaatjes, de technische kant van mijn werkstuk en de leerzame gesprekken die we hebben gevoerd over onderzoek doen in het algemeen.

Bedankt voor alle steun en interesse, daardoor kon ik me volledig concentreren op deze studie Master SEN.

Margriet Baartscheer-Dorjee.

Bibliografie

- Bacchini, S., Boland, T., Hulsbeek, M., Pot, H. & Smits, M. (2005). Duizend-en-een-woorden. De allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters. Stichting Leerplanontwikkeling, Enschede: S.L.O.
- Bade, J. & Bult, H. (1981). De praktijk van interne differentiatie, handboek voor de leraar achtergronden-mogelijkheden-consequenties, Baarn, 72-110.
- Bimmel, P. (2009). De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter? (pp.103-118) Enschede: NaB-MVT, Enschede & IVLOS, Universiteit Utrecht.
- Bors, G. & Stevens, L. (2010). De gemotiveerde leerling, uitgave van het Nivoz, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- CED. (2011). Nieuwsbegrip. Rotterdam: CED groep.
- Deci, E., L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- Dochy, F., I., R., C. (1993). De invloed van voorkennis op het leerresultaat en het leerproces, Utrecht: Lemma.
- Eijkeren, M. (2005). Werken in het basisonderwijs, Baarn: HB uitgevers, 63-65.
- Elsäcker, W. (2002). Begrijpend lezen. Radboud Universiteit.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen, leren lezen met leesstrategieën, Jeugd in school en wereld (JSW), Juni, 12-15, jaargang 89.
- Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). In a reading state of mind. Brain research, teacher modelling and comprehension instruction, Newark: International Reading Association.

- Förrer, M. & Mortel, K. (2010). Lezen...denken...begrijpen, handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs, Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Groen, M. (2006). Reflecteren: De basis, op weg naar bewust en bekwaam handelen, tweede druk: Groningen, Houten: Noordhoff.
- Harinck, F. (2010). Basisprincipes praktijkonderzoek, Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Heesters, K. & Berkel S. (2007). Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005, Arnhem: Cito, PPON reeks nr. 35.
- Joëls, M. (2010). Meisjes zijn niet bèta dom. Over de hersenen in het dagelijks leven. Amsterdam: Bert Bakker.
- Kelley, M.J. & Clausen-Grace, N. (2007). Comprehension shouldn't be silent: From strategy instruction to student independence. Newark, DE: International Reading Association.
- Lens, W. (1993), Studiemotivatie: theorie voor de praktijk op school en thuis. Leuven: Universitaire Pers.
- Marzano, R. (2008). Wat werkt in de klas. Bazalt: Educatieve uitgaven.
- Mulder, L., Roeleveld, J. & Vierke, H. (2007). Onderbenutting in het basis-en voortgezet onderwijs, studie en SCO Kohnstamm instituut in opdracht van de Onderwijsraad, Den Haag: Onderwijsraad.
- Nelck da Silva Rosa, F. (2004). Non scholae sed, vitae legimus: de rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitude ontwikkeling bij adolescenten. Groningen: Rijksuniversiteit.

Olivier, M., B. (1993). Exploring the paradox of the enjoyment of sad films. *Human communications research*: 19.3, 315-342.

Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I. & Roede, E. (2005). Relations between adolescents selfevaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 3, 209-225.

PPON-reeks, (2007) nummer 35. *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Reints, in druk. *Leerstijlkenmerken van de digitale leermiddelen en het effect op de leerprestaties van jongens en meisjes*. Utrecht: CLU.

Renninger, A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Stanovich, K., E. (2000). *Progress in understanding reading*, New York: Guilford Press.

Rosengren, K., & Windahl, S. (1993). *Media matter tv use in childhood and adolescence*. Norwood: NJ, Ablex Publishing Corporation.

Saarni, C. (1999). *Socialization of emotion*. Handbook of emotions. New York: Guilford Press.

SLO. Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Enschede.

Stoeldraijer, M. & Vernooy, K. (2007). *Geen begrijpend lezen in groep 4?* Basisschool management, jaargang 21. 2.

- Stoeldraijer M. & Förrer, M. (2008). Effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen. Uitgave: projectbureau kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl
- Tellegen, T. & Catsburg, I. (1987). Waarom zou je lezen? Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Teurlings, C., C., J. (1993). Leren tekstverwerken: Een nieuw perspectief. Proefschrift, Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Van der Bolt, L. (2000). Ontroerend goed; een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis-en voortgezet onderwijs. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.
- Van Elsäcker, W., Damhuis, R., Droop, M. & Segers, E. (2010). Zaakvakken en taal: twee vliegen in één klap! Taalontwikkeling stimuleren bij het zaakvakonderwijs in groep 5-8 van de basisschool. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Langen, A., Driessen, G. & Vierke, H. (2006). Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerling gegevens en oudervragenlijsten, Basisrapportage PRIMA cohortonderzoek, zesde meting, 2004-2005, ITS: Nijmegen.
- Vernooy, K. (2009). 10 zaken over begrijpend lezen. Twente school education: Lectoraat effectief taal/leesonderwijs.
- Weiner, B. (1992). Metaphors, theories and research. Londen: Saga publications.
- Wolfgram, P., Van der Horst, W. & Keijsers, E. (2012). Kenniscentrum begrijpend lezen: CED groep, Sardes en universiteit Leiden, Didaktief, november.

Bijlage 1.

schaalwandelen:

Afgenomen in oktober 2012,
voor het gevarieerd aanbieden van begrijpend lezen lessen.

Naam:

Groep:

Wat **lijkt** je het prettigst werken?

Geef een cijfer van 1 t/m 10.

- Filmpje kijken en vragen maken geef ik het cijfer:
- Voorlezen en vragen maken geef ik het cijfer:
- Zelf lezen en tekst houden en vragen maken geef ik het cijfer:
- Zelf lezen en tekst inleveren en vragen maken geef ik het cijfer:



Bijlage 2.

schaalwandelen:

Afgenomen in maart 2013,
na het gevarieerd aanbieden van begrijpend lezen lessen.

Naam:

Groep:

Wat vind je **nu** het prettigst werken?

Geef een cijfer van 1 t/m 10.

- Filmpje kijken en vragen maken geef ik het cijfer:
- Voorlezen en vragen maken geef ik het cijfer:
- Zelf lezen en tekst houden en vragen maken geef ik het cijfer:
- Zelf lezen en tekst inleveren en vragen maken geef ik het cijfer:



Bijlage 3.

Vragenlijst .

School:

Datum:

Leeftijd:

Jaar:

Ik wil graag weten wat je bij lezen van teksten of boeken voelt.

Zet een rondje om het juiste antwoord.

Ben je een:

1 meisje, 2 jongen

- 1.) Ik word droevig van een boek. 1 nooit, 2 soms, 3 vaak.
- 2.) Als ik een boek lees moet ik glimlachen. 1 nooit, 2 soms, 3 vaak.
- 3.) Ik maak me boos om wat er in een boek gebeurt. 1 nooit, 2 soms, 3 vaak.
- 4.) Ik krijg medelijden met iemand in een verhaal. 1 nooit, 2 soms, 3 vaak.
- 5.) Ik voel mee met iemand in een verhaal. 1 nooit, 2 soms, 3 vaak.
- 6.) Als ik een verhaal lees, voel ik me de hoofdpersoon. 1 nooit, 2 soms, 3 vaak.
- 7.) Ik krijg tranen in mijn ogen als ik een boek lees. 1 nooit, 2 soms, 3 vaak.

Wil je bij de volgende vier vragen met een rondje aangeven hoe vaak je leest?

Denk daarbij aan alle soorten boeken, van leesboeken tot en met stripboeken, hobbyboeken of kookboeken. Schoolboeken niet meerekenen.

Hoe vaak lees je in een boek in je vrije tijd?

1. bijna iedere dag
2. 1 à 2 keer per week

3. alleen in het weekend
4. 1 of meer keer per maand
5. alleen in de vakantie

Ben je thuis in een boek bezig waar je verder in wilt lezen?

1. ja
2. nee

Wanneer heb je voor het laatst in een boek gelezen?

1. gisteren
2. een paar dagen geleden
3. afgelopen weekend
4. afgelopen maand

Hoeveel boeken lees je?

1. 1 of meer per week
2. 1 per 14 dagen
3. 1 per 3 weken
4. 1 per maand
5. minder dan 1 per maand

Aan de hand van de 12 onderstaande beweringen is onderzocht waarom leerlingen een boek lezen. De leerlingen kiezen bij elke stelling in welke mate (nooit, soms, vaak) deze op hen van toepassing is.

- 1 Met het lezen van een boek kan ik wel uren doorgaan.
- 2 Ik ben benieuwd naar wat er in een boek gebeurt.
- 3 Als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen.
- 4 Als ik even aan iets anders wil denken ga ik een boek lezen.
- 5 Ik lees graag boeken als ze spannend zijn.
- 6 Ik lees graag zielige verhalen.
- 7 Ik lees boeken waar je bij kunt lachen.
- 8 Boeken lezen vind ik plezierig.
- 9 Als ik alleen wil zijn dan ga ik een boek lezen.
- 10 Ik ga een boek lezen als ik kwaad ben.
- 11 Als ik nare dingen wil vergeten ga ik een boek lezen.
- 12 Ik ga een boek lezen omdat ik niet weet wat ik anders moet doen.