“Dit woord snap ik niet ……. wat zal dat zijn….. ik lees het nog een keer”

Praktijk Onderzoek Hardopdenkend [voor]lezen bij kinderen met ernstige spraaktaalmoeilijkheden

door
MARIANNE V
8 juni 2011

Onderzoekbegeleidster: Lonny Fennis
Opleiding Taal-en Dyslexiespecialist
Windesheim
Student 321290

VOORWOORD

Voor u ligt het praktijk onderzoek over het hardopdenkend [voor]lezen bij kinderen met ernstige spraaktaalproblemen [ESM], uitgevoerd ter afronding van de opleiding voor de Master Special Education Needs. Het gaat over de eerste bevindingen met het hardopdenkend [voor]lezen, het proeven aan ….door leerkrachten en door leerlingen.
Boeiende onderwerpen kwamen langs: het fenomeen 'hardopdenkend [voor]lezen', het lezen met begrip….. Ik heb me met veel interesse en plezier aan deze onderwerpen gewijd.

Dit onderzoek is mogelijk geweest door de bereidheid van leerkrachten/collega's van een cluster 2 school voor auditief en communicatief beperkte kinderen in Drachten. Geweldig zo enthousiast zij dit oppakten! Tity, Liesbeth, Jansje, Petra, Anneke en Fokje, enorm bedankt voor jullie openheid en medewerking. Ook leerlingen van jullie klassen: fijn dat ze met mij in gesprek wilden gaan.

Ik wil hierbij Ingrid Brinks, mijn studiebegeleidster, bedanken. Zij maakte de opmerking "In gesprek gaan met een tekst" tijdens de module 'begrijpend lezen'. Deze uiting trof mij en het eerste vonkje ging smeulen…..
Tijdens het onderzoek werd ik gesteund en begeleid door de docente Lonny Fennis. Haar wil ik bedanken voor deze ondersteuning, het bijstellen van en het regelmatig trechteren van mijn gedachtenbrij en deze herformuleren en voor haar geduld. Hierdoor is het onderzoek geworden tot dit interessante resultaat.

Daarnaast wil ik enkele studiegenoten bedanken: Liesbeth, die mij bij de start vooral geholpen heeft om tot het specifieke van mijn onderwerp te komen, Ellen, mijn 'critical friend' die de moeite heeft genomen mijn teksten te lezen en kritische opmerkingen te plaatsen, waardoor ik weer verder kon. Mijn dank gaat uit naar buurman Bert die mij wegwijs heeft gemaakt in het maken van grafieken en kolommen.

Niet in de laatste plaats wil ik Jan, mijn partner, bedanken als trouw maatje en kritische meelezer, die mij altijd de ruimte en tijd gaf om me aan dit onderzoek te wijden. Mijn lieftallige kids, Ewoud, Thijmen, en Meike, zijn ondertussen maar op kamers gaan wonen!
Aan jullie allen draag ik dit onderzoek op!
Bedankt!

Een laatste opmerking: in dit onderzoek spreek ik over een leerling met ESM in de hij – vorm, op dezelfde plaats kan ook zij worden ingevuld.

Ik wens u veel leesplezier.

Marianne van de Liefvoort,
Juni 2011
Roden

INHOUDSOPGAVE

		Blz.
Voorwoord		2
Inhoudsopgave		3
Samenvatting		4
HOOFDSTUK 1	Inleiding	5
HOOFDSTUK 2	Theoretisch Kader	7
2.1.	Lezen met begrip	7
2.2.	De leerling met ernstige spraaktaalmoeilijkheden [ESM] en het lezen met begrip	9
2.2.1.	De leerling met ESM	9
2.2.2.	ESM en het lezen met begrip	10
2.3.	Instructie	12
2.4.	De rol van de leerkracht	13
2.5	Hardopdenkend [voor]lezen	13
HOOFDSTUK 3	Opzet en verantwoording van het onderzoek	16
3.1.	Stappenplan	16
3.2.	Uitgangssituatie	16
3.3.	Planfase	16
3.3.1.	Onderzoeksvragen	16
3.3.2.	Onderzoeksgroep	17
3.3.3.	Onderzoeksinstrumenten	17
3.4.	Uitvoeringsfase	17
3.4.1.	Methode analyse	17
3.4.2.	Instructiebijeenkomst leerkrachten	19
3.4.3.	Periode van uitvoering	19
HOOFDSTUK 4	Opbrengsten en resultaten	20
4.1	Onderzoeksvraag 1	20
4.2	Onderzoeksvraag 2	20
4.3	Onderzoeksvraag 3	21
4.4	Onderzoeksvraag 4	21
4.5	Onderzoeksvraag 5	22
4.5.1.	Enquête leerkrachten	22
4.6	Onderzoeksvraag 6	27
4.6.1.	Enquête leerlingen	27
HOOFDSTUK 5	Conclusies en aanbevelingen	31
5.1.	Conclusie	31
5.2.	Aanbevelingen	31
5.3.	Nawoord	32
Literatuurlijst		34

Bijlage 1 : vragenlijst leerkrachten
Bijlage 2 : vragenlijst leerlingen

SAMENVATTING

In dit onderzoek staat de vraagstelling met betrekking tot het hardopdenkend [voor]lezen [HDL] centraal. Hoe wordt HDL door leerkrachten en leerlingen met ESM binnen het cluster 2 onderwijs ervaren en welke bijdrage levert dit op voor een goede inzet van HDL als interventie bij lezen met begrip bij deze leerlingen.
In het eerste hoofdstuk wordt de verlegenheidsituatie aangegeven en wordt het doel in en het doel van het onderzoek uiteengezet. In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch kader beschreven. Dit hoofdstuk start met het inzoomen op het lezen met begrip: welke factoren spelen een rol, wat doet een goed begrijpend lezer wel en wat doet een zwak begrijpend lezer minder goed. Daarna wordt beschreven wat onder leerlingen met ernstige spraaktaalmoeilijkheden precies wordt verstaan en wordt de koppeling gemaakt tussen te verwachten moeilijkheden bij deze leerlingen en het begrijpen van een gelezen tekst. Via het bespreken van een goede instructiemanier voor deze leerlingen komen we terecht bij HDL. Deze methodiek wordt nader uitgewerkt.
In hoofdstuk 3 wordt de opzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven. Het onderzoek wordt uitgevoerd op een cluster 2 school, een school voor leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking. In dit hoofdstuk worden tevens twee door de school gebruikte methodes voor het lezen met begrip geanalyseerd op basis van het aspect HDL.
In het vierde hoofdstuk worden de opbrengsten en resultaten in beeld gebracht die verkregen zijn vanuit de literatuur en vanuit het praktijk onderzoek. Hiervoor is een schriftelijke enquête onder en zijn gesprekken met de betrokken leerkrachten en leerlingen gehouden.
Dit onderzoek wordt afgesloten met hoofdstuk 5 waarin de conclusie en aanbevelingen een plaats krijgen. Vanuit dit kleinschalige onderzoek komt naar voren dat de betrokken leerkrachten en leerlingen met ESM een positieve ervaring hebben opgedaan met HDL. Zij zien HDL als een bruikbare interventie bij het tekstlezen met begrip. Leerkrachten en leerlingen hebben ervaren dat door het toepassen van HDL de leerlingen actiever en meer betrokken met een tekst omgaan. Ze denken dat door de inzet van HDL het tekstbegrip wordt vergroot. Tenslotte worden er aanbevelingen gedaan hoe de inzet van HDL voor deze doelgroep leerlingen op deze cluster 2 school kan worden aangescherpt.

HOOFDSTUK 1 INLEIDING

Verlegenheidssituatie

Ik werk als ambulant begeleider binnen cluster 2; de grootste groep leerlingen die ik begeleid heeft ernstige spraaktaalproblemen [ESM]. Veel van deze leerlingen hebben moeite met het begrijpen van een tekst terwijl ze deze lezen. Tijdens gesprekken met een aantal leerkrachten wordt door hen aangegeven dat ze dit als een groot probleem ervaren.

Tijdens een module van deze opleiding werd ik geraakt door de uitspraak "in gesprek gaan met een tekst". Uit eigen ervaring merk ik dat er leerlingen met ESM zijn die - ondanks hun voldoende niveau van technisch lezen - de teksten niet of nauwelijks begrijpen. Praten over het onderwerp aan de hand van hetgeen gelezen is, is erg moeilijk. Het beantwoorden van de vragen bij de tekst kunnen ze onvoldoende. Ze halen weinig of geen informatie uit de tekst. De leerlingen gaan niet in interactie met de tekst. Het blijft voor hen een kwestie van puur [technisch] lezen: decoderen.

Ik kom weinig of geen leerkrachten tegen die hun eigen denkprocessen tijdens het lezen van een stukje tekst verwoorden. Wat ze wel doen is vooral veel vragen stellen aan de leerlingen over een gelezen tekst of uitleg geven, maar hierbij verwoorden ze niet hardop wat ze daarbij gedacht hebben en waarom en waardoor ze bepaalde verbanden leggen.

Tijdens de module begrijpend lezen werd ik geboeid door de artikelen van Filipiak [2006] en door het boek van Wilhelm [2008] over hardopdenkend [voor]lezen en ik heb me de vraag gesteld of deze methodiek van tekstlezen een goede manier is om bij leerlingen met ESM een actievere manier van tekstlezen te bewerkstelligen en daardoor tot een beter lezen met begrip te komen.

Praktijkvraag:

Hoe ervaren leerkrachten en leerlingen met ESM binnen het cluster 2 onderwijs hardopdenkend [voor]lezen en welke bijdrage levert dit op voor een goede inzet van hardopdenkend [voor]lezen als interventie bij lezen met begrip bij deze leerlingen.

Doel *in:*

Ik wil weten of hardopdenkend [voor]lezen [afgekort:HDL] van een tekst, een bijdrage kan leveren aan het lezen met begrip van kinderen met ESM. Tevens wil ik door het onderzoek meer kennis verkrijgen van wat tekstlezen met begrip precies inhoudt. Wanneer spreekt men van goed begrijpend lezen, wat is kenmerkend voor een goede, wat voor een zwakke lezer en hoe is dat specifiek bij een leerling met ESM. Welke vorm van instructie is voor hen van belang en welke rol kan HDL hierbij spelen. Hoe wordt HDL door de leerkrachten en leerlingen met ESM ervaren, biedt deze methodiek mogelijkheden voor deze doelgroep.

Doel *van:*

In dit onderzoek wordt ervaring opgedaan met het gebruik van de HDL methodiek tijdens het lezen van teksten met leerlingen met ESM in de groepen 5 t/m 8. Vanuit deze opgedane ervaring en kennis kan ik leerkrachten en remedial teachers een meer gerichte aansturing en advisering geven op dit gebied. Ik lever door het geven van presentaties van dit onderzoek een bijdrage aan het vergroten van de kennis van leerkrachten en ambulant begeleiders over het lezen met begrip en over de rol van HDL.

Onderzoeksvraag 1
Wat verstaat de literatuur onder lezen met begrip?
Deelvragen:

a. Wat is lezen met begrip?

b. Welke processen spelen zich af bij het lezen van een tekst?
c. Welke vaardigheden zijn nodig voor het lezen met begrip?
d. Wat maakt dat sommige leerlingen geen moeite hebben met lezen met begrip en anderen wel?

Onderzoeksvraag 2
Welke problemen ondervinden leerlingen met ernstige spraaktaalmoeilijkheden [ESM] tijdens lezen met begrip?
Deelvragen:
a. Wat houdt ESM in?
b. Op welke manier spelen de taalproblemen een rol bij het leesbegrip?
c. Beschikken leerlingen met ESM over de benodigde vaardigheden voor het tekstlezen met begrip?
d. Welke instructie wordt aanbevolen?

Onderzoeksvraag 3
Wat zegt de literatuur over HDL?
Deelvragen:
a. Wat is kenmerkend voor HDL?
b. Welk doel heeft HDL?
c. Voor wie is deze interventie bedoeld?

Onderzoeksvraag 4
Hoe krijgt het lezen met begrip gestalte op de onderzochte cluster 2 school?
Deelvragen:
a. Welke methode voor begrijpend lezen wordt momenteel gebruikt?
b. Welke advisering wordt gegeven t.a.v. het lezen van een tekst met begrip. Welke aanpak?
c. Wordt de methodiek HDL in de gebruikte methode aangeboden?
d. Wordt de methodiek HDL gebruikt door leerkrachten?

Onderzoeksvraag 5
Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten met HDL?
Deelvragen:
a. Hoe wordt HDL toegepast in de opbouw van de lessen?
b. Bij welke lees- en denkstrategieën wordt HDL door de leerkracht toegepast?
c. Welke vormen van aanvullende visuele ondersteuning hebben de leerkrachten bij HDL toegepast?
d. Is HDL voor de leerkracht gemakkelijk om uit te voeren en zich eigen te maken? Hanteerbaar?
e. Merken leerkrachten dat de leerlingen anders meelezen, anders meedoen door HDL? Waaraan merken zij dit?
f. Wordt HDL buiten de lessen van begrijpend lezen om ingezet? Zo ja, op welke momenten?

Onderzoeksvraag 6
Hoe wordt HDL ervaren door de leerlingen met ESM ?
Deelvragen:
a. Hoe hebben de leerlingen HDL ervaren als methodiek, als ondersteuning?
b. Hoe wordt de interactie tussen leerkracht en leerling door de leerlingen ervaren?

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

Voor het beantwoorden van de vraag hoe hardopdenkend [voor]lezen [HDL] wordt ervaren door leerkrachten en door leerlingen met ESM en of HDL een bijdrage kan leveren als interventie bij het lezen met begrip, wordt eerst ingegaan op het aspect 'lezen met begrip' [onderzoeksvraag 1]. Er wordt gezocht naar antwoorden op vragen als: wanneer wordt een tekst begrepen, welke processen spelen zich af, welke vaardigheden zijn nodig, Wat maakt dat sommige leerlingen geen moeite hebben met lezen met begrip en anderen wel? Wat betekent dat voor een leerling met ESM [onderzoeksvraag 2], wat is de problematiek van deze leerling en hoe beïnvloedt deze het lezen met begrip. Vervolgens wordt een goede instructiemethode voor deze leerlingen besproken, daarna krijgt de verdieping in de methodiek HDL een plaats [onderzoeksvraag 3].

2.1. Lezen met begrip

Om in de huidige, geletterde maatschappij te kunnen functioneren is het belangrijk dat teksten goed gelezen en begrepen kunnen worden. Denk hierbij aan het lezen van informatieve documenten, van instructies en het kunnen invullen van formulieren [Van den Broek, 2009]. Geletterdheid is een voorwaarde om succesvol te integreren in de maatschappij [Wieberdink, Kuster, Polman-van 't Slot & Kwint-Fontijn, 2005].
Veel leerkrachten onderschrijven het belang van het leren begrijpen van teksten. Het onderwijs besteedt daarom veel aandacht aan het begrijpend lezen. Dit staat meestal als een apart vak op het lesrooster, waarbij een specifieke methode wordt gehanteerd. Helaas blijven de CITO- scores van begrijpend lezen bij veel leerlingen met ESM op hetzelfde, lage niveau. Deze leerlingen boeken weinig vooruitgang in het begrijpen van teksten, ondanks de gebruikte methodes en interventies. Leerkrachten en leerlingen raken hierdoor enigszins gefrustreerd. Ze werken er hard aan maar de inspanningen leveren weinig resultaat op. Het ontbreekt hen aan kennis en inzicht hoe om te gaan met het begrijpend lezen. Aarnoutse en Schellings [2003] geven aan dat het een goede zaak is wanneer het begrijpend lezen regelmatig geïntegreerd wordt met de zaakvakken. Begrijpend lezen als geïsoleerd vak is niet de oplossing om de leerlingen beter teksten te laten begrijpen. Er spelen meer factoren een rol die hieronder worden uitgewerkt.
Omdat het begrijpen van teksten niet beperkt kan worden tot een vak en regelmatig binnen verschillende lessen terugkomt, is het beter te spreken over 'lezen met begrip' en is dus vakoverstijgend.

Er is veel geschreven over het complexe proces dat lezen met begrip is en op welke pijlers dit rust. Vernooy [2007] geeft aan dat het hebben van een goede woordenschat, goed technisch kunnen lezen en het kunnen toepassen van de nodige lees- en denkstrategieën belangrijke voorwaarden zijn. Het blijkt dat als de lezer makkelijk kan decoderen wat er staat, er meer ruimte in het hoofd komt voor het begrijpen van de tekst [Manset-Williamson & Nelson, 2005]. Er wordt dan ook wel gesproken van lezen met een zogenaamde 'fluency': het lezen van een tekst met een goede intonatie en een vlot tempo en met een emotionele lading waardoor er een betere koppeling ontstaat tussen woordherkenning en leesbegrip [Ambruster, Lehr & Osborne, 2003].
Keer en Verhaeghe [2004] geven daarnaast aan dat bij het lezen met begrip een continue interactie plaatsvindt tussen de lezer en de tekst. Zij maken onderscheid in lezerskenmerken en tekstkenmerken. Bij de lezerskenmerken spelen de decodeer-vaardigheden, motivatie en voorkennis een rol. Het op de hoogte zijn van feitelijke kennis, maar ook de kennis van structuur en stijl van zinnen, van de grammaticale regels en van denk- en leesstrategieën vallen hieronder. De tekstkenmerken die een rol spelen bij het lezen met begrip zijn onder andere de moeilijkheidsgraad, de tekstsoort,

lengte, structuur en opbouw, de voorspelbaarheid van de informatie en tekstinhoud en in welke mate de tekst een appèl doet op de belangstelling van de lezer.
Bij de interactie tussen de lezer en de tekst vinden cognitieve processen plaats. Wieberdink en collega's [2005] onderscheiden hierbij de bottom-up processen, waarmee met name het hele gebeuren rondom het decoderen wordt bedoeld en de topdown processen, de zogenaamde metacognitieve processen waarbij het gaat om het integreren van de onderliggende beweringen en voorstellen in de tekst en deze kunnen relateren aan eerder verworven kennis. De huidige kennis over het lezen met begrip baseert zich vaak op de uitgangspunten van de interactieve theorieën; deze gaan er van uit dat de lagere en hogere ordeprocessen elkaar wederzijds beïnvloeden. Dat houdt in dat leerlingen vaardigheden en strategieën met betrekking tot de tekst zich eigen moeten maken, maar ook dat ze kennis over hun eigen denken en leren moeten verwerven en toepassen, het zgn. monitoren. De verscheidene kenmerken van de lezer en van de tekst spelen tegelijkertijd een rol bij het lezen van een tekst, het zijn deelprocessen die elkaar wederzijds beïnvloeden [Aarnoutse & Schellings, 2003].

Hierboven is een aantal voorwaarden en processen aangegeven die belangrijk zijn bij het tekstlezen met begrip. Maar wanneer is een tekst begrepen? Van den Broek [2009, p. 4] geeft hierop een antwoord in zijn oratie: "Er is sprake van het begrijpen van een tekst als de lezer een coherente, samenhangende mentale presentatie van de tekst heeft weten te creëren; dit gebeurt door het leggen van verbanden tussen individuele stukjes informatie". De lezer van een tekst probeert te achterhalen welke betekenis de tekst heeft. Het alleen lezen van de tekst is niet voldoende, er gebeurt meer tijdens het lezen van de tekst. De lezer bevindt zich in een voortdurend proces van koppelen van verkregen informatie aan relevante [achtergrond]kennis. Deze interactie met de tekst vindt plaats voor, tijdens en na het lezen van de tekst. Tijdens dit proces wordt verondersteld dat de lezer verbanden legt, dat hij betekenisvolle relaties legt tussen tekstdelen en dat hij interpretaties maakt die indien nodig geëvalueerd en bijgesteld moeten worden.
Van den Broek [2009] geeft aan dat het maken van mentale presentaties met name wordt gevoed door het leggen van relaties. Hierbij maakt hij onderscheidt in twee typen relaties. Als eerste onderkent hij de referentiële relatie, deze heeft betrekking op de verwijswoorden. Het zijn deze relaties die een kenmerkende rol spelen bij de organisatie en opslaan van de beelden in het hoofd. Als tweede type benoemt hij de causale relatie, deze heeft betrekking op de oorzaak-gevolg relatie, op het gebruik van voegwoorden en functiewoorden, waardoor er relaties gelegd kunnen worden met zowel de feitelijke als culturele achtergrondkennis van de lezer.
Uit het onderzoek van Van den Broek [2009] blijkt dat lezers met een goed tekstbegrip zeer veel inferentiële activiteiten uitvoeren tijdens het lezen: zij leggen veel relaties tussen tekstgedeelten onderling, soms op grote afstand van elkaar verwijderd en ze leggen regelmatig verbanden tussen nieuw verworven informatie en voorkennis, waardoor deze beter worden onthouden.
Deze groep lezers past ook metacognitieve vaardigheden toe. Dat betekent dat lezers met een goed tekstbegrip teksten doorgronden en de samenhang zien. Ze reflecteren op een tekst en kunnen zichzelf aansturen in het denken en hiernaar handelen. Ze beheersen vaardigheden zoals zichzelf kunnen monitoren en reguleren. Het uitvoeren van inferentiële activiteiten doen deze lezers automatisch. Is een tekst erg moeilijk te lezen voor hen, qua woordgebruik, zinsopbouw en/of tekststructuur, dan hanteren ze min of meer bewust een strategie om de tekst wel te kunnen volgen en te begrijpen. Zij hebben goed ontwikkelde lezerskenmerken en kunnen adequaat omgaan met de verschillende tekstkenmerken. Deze flexibiliteit maakt dat er een goede interactie tussen lezer en tekst ontstaat en dat zij als het ware 'in gesprek gaan' met de tekst.

Voor een aantal lezers verloopt het tekstlezen met begrip minder gemakkelijk. Allereerst kan het technisch lezen, het decoderen van een tekst de nodige inspanning kosten, waardoor er minder aandacht naar het begrijpen van de tekst uitgaat [Förrer & Mortel, 2010]. Is het technisch lezen wel op voldoende niveau, dan blijft er in de hersenen een restcapaciteit over die ingezet kan worden voor het verwerken van de informatie en voor het leggen van de verbanden. Van den Broek [2009] constateert dat ook de technisch minder goede lezers nog bepaalde restcapaciteit over hebben om in te zetten, maar dat zij daar minder effectief mee omgaan. De lezers met een zwak tekstbegrip kijken wel terug in een tekst, maar doen dit ook bij minder relevante inhoud. Zij hebben moeite met het onderscheid maken tussen hoofd– en bijzaken. Deze groep lezers spreekt niet altijd die informatie aan die hen zou kunnen helpen bij het leggen van verbanden. Ook is gebleken dat zij wel kijken naar verbanden binnen de zin [korte afstand] maar veel minder terugkoppelen naar informatie uit eerdere stukjes tekst of minder terugkoppelen aan achtergrondkennis [grote afstand].
Er zijn ook lezers met een zwak tekstbegrip die als het ware op de 'automatische piloot' lezen. Zij zijn zich niet bewust van de leesprocessen en ook niet van leesstrategieën die zich in hun hoofd afspelen [Gruwel, Aarnoutse & Bos,1995]. Zij decoderen de woorden en de tekst. Deze groep lezers lezen niet interactief, zij engageren zich niet met de tekst. Voor hen is het lezen een technische aangelegenheid. Zij lezen de tekst oppervlakkig en voeren weinig of geen effectieve inferentiële activiteiten uit.
Dymock [2005] noemt dat de cognitieve – en metacognitieve processen bij lezers met een zwak tekstbegrip niet van nature ontstaan. Het lezen met begrip doet een beroep op vaardigheden die hen aangereikt moeten worden.

2. 2. De leerling met ernstige spraaktaalmoeilijkheden en het lezen met begrip

In deze paragraaf wordt ingegaan op onderzoeksvraag 2 en de deelvragen: wat is de problematiek van een leerling met ernstige spraaktaalproblemen. In welke mate speelt hun problematiek een rol bij het begrijpen van teksten en beschikken ze over de benodigde vaardigheden? Als er een koppeling vast te stellen is tussen ESM-problematiek en het lezen met begrip, wat is dan een goede interventie voor leerlingen met ESM?

2.2.1. De leerling met ernstige spraaktaalmoeilijkheden [ESM]

Er is sprake van een leerling met ernstige spraaktaalmoeilijkheden, indien "het kind een spraaktaalontwikkeling heeft die beduidend achterblijft of negatief afwijkt van het normale verloop van het taalverwervingsproces, met inbegrip van de normale interindividuele variatie daarin, binnen de regionale en sociale variëteit die het kind zich aan het verwerven is" [Dungen & Verboog,1991, p.16]. Het gaat hierbij om een primaire taalstoornis dat wil zeggen dat de stoornis niet terug te voeren is op een verstandelijke handicap, slechthorendheid of een neurologische afwijking. Er is in dit geval geen duidelijke oorzaak aan te wijzen [Goorhuis- Brouwer, 1997]. Elk kind bezit van nature aanleg om taal te leren. Bij een leerling met ESM is dit minder ontwikkeld. Deze leerling pakt de moedertaal niet vanzelf op, de taal moet hem geleerd worden.
Binnen de taalverwerving bij kinderen met ESM kunnen twee basisstoornissen worden onderscheiden, te weten: 1. taalproductiestoornis en 2. taalreceptiestoornis [Weerdenburg, Bonder & Slofstra-Bremer, 2009].

Taalproductiestoornis

Bij leerlingen met een taalproductiestoornis zijn de verbale uitingen onvolledig of soms zelfs afwijkend. Ze hebben veel moeite om zich voor de ander verstaanbaar te maken doordat ze problemen kunnen hebben met de uitspraak van klanken en met de uitspraak van de woorden. Daarnaast kunnen ze moeite hebben met de taalvorm, dit is met de onderliggende grammaticale regels in de taal. Deze leerlingen hebben moeite met het

formuleren van goedlopende en correct opgebouwde zinnen en het op de juiste manier vervoegen van woorden, waardoor ze zich voor de ander minder begrijpelijk uitdrukken.

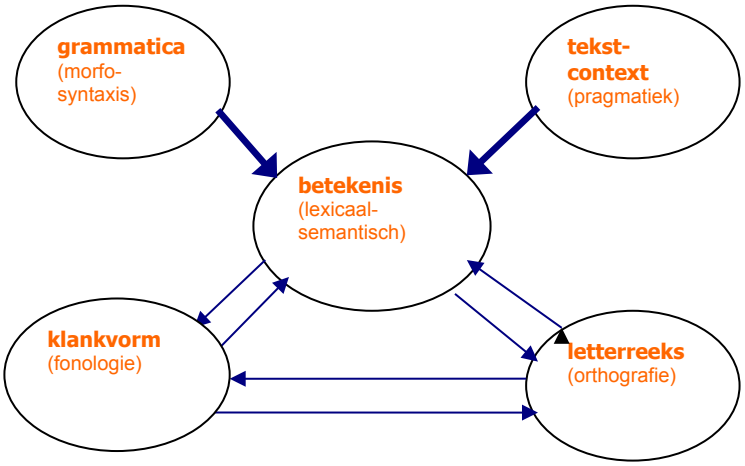
Taalreceptiestoornis
Bij deze taalstoornis staat centraal dat de leerling gesproken taal niet adequaat kan verwerken. De problemen spelen zich vooral af op het gebied van de taalinhoud. Het gaat om de moeite die een leerling heeft met het begrijpen van de taal, van het waarnemen en verwerken van het gesproken woord. Elk kind zal betekenis moeten verlenen aan datgene wat hij hoort. Een leerling met ESM vindt dat vaak lastig en het kost hem meer tijd. Hij kan problemen ondervinden bij de auditieve informatieverwerking, hij heeft vaak een kleine woordenschat en hij is niet goed in staat een onderlinge samenhang te ontdekken door een afwijkende en/ of anders verlopende conceptuele ontwikkeling. Door zijn korte spreekgeheugen, de beperkte woordenschat en het slechte zinsbegrip kan deze leerling weinig verbale informatie in één keer opslaan [Scholten, 2000]. Ook heeft hij vaak moeite met figuurlijk taalgebruik, spreekwoorden, synoniemen, homoniemen etc. Deze leerlingen hebben een zgn. zwak metalinguïstisch vermogen [Weerdenburg et al, 2009].

Spraaktaalproblemen kunnen zich ook nog voordoen op het gebied van het taalgebruik: een leerling met ESM kan onvoldoende vaardig zijn om de taal te gebruiken. Hij heeft moeite met het begrijpen van de communicatieve functies. Hij kent de sociale codes die verbonden zijn aan het taalgebruik onvoldoende of is niet voldoende in staat het spreken in verschillende omstandigheden aan de situatie aan te passen. Dit wordt ook wel de pragmatische kant van de taal genoemd [Welle Donker-Gimbrère, Slofstra-Bremer, Meulen & Denderen- Lubbers, 2002].
Er bestaat een grote variatie binnen de problematiek van de verschillende leerlingen met ESM. Meestal is er sprake van een combinatie van de bovengenoemde aspecten, maar de accenten liggen verschillend. Vaak gaat het om een onevenwichtige ontwikkeling van de diverse aspecten van de taal. [Paternotte, 2003]. De kern van hun problematiek draait om "begrijpen en begrepen worden".

Als de taalverwerving zich niet vanzelfsprekend ontwikkelt, heeft dit ook consequenties voor de cognitieve ontwikkeling van de leerling. Het denken van de mens wordt in hoge mate gesteund door taal. Taal is het voertuig van het denken [Constandse-van Dijk, Elzer & Mildenberg, 2007]. Dat betekent dat de denkontwikkeling bij een leerling met ESM zich anders of minder zal ontwikkelen. Hierdoor vormt zich de innerlijke taal voor een groot deel anders of minder. Het denken reguleert het gedrag, maar het denken reguleert ook het maken van de overstap van het concrete denken naar het abstracte niveau. Door deze stap te maken leert de mens te redeneren. Dit is voor een leerling met ESM een lastige stap. Het aspect van de ontwikkeling van de innerlijke taal is nauw verweven met de cognitieve- en metacognitieve processen die eerder ter sprake kwamen.
Uit het bovenstaande komt naar voren dat een leerling met ESM door de problemen met de verschillende aspecten van de taal een beperkte toegang heeft tot de taalkennis.

2.2.2. ESM en lezen met begrip
De combinatie ESM en lezen met begrip wordt beschreven aan de hand van de drie pijlers waar het lezen met begrip op rust, zoals deze hierboven omschreven zijn [2.1.], namelijk de woordenschat, het technisch lezen en het kunnen toepassen van denk- en leesstrategieën. Door deze te analyseren bij de leerlingen met ESM worden direct de knelpunten al zichtbaar.

De woordenschat
De meeste leerlingen met ESM beschikken over een kleine woordenschat. Vaak hebben hun ontwikkelde concepten een beperkte betekenis, gebaseerd op de eigen concrete ervaring, en hebben zij geen diepgaande, semantische netwerken van de woorden opgebouwd [Constandse-van Dijk et al., 2007].
Wieberdink en collega's [2005] geven aan dat in dit zogenaamde mentale woordenboek ook informatie over de grammaticale eigenschappen van woorden wordt opgeslagen. Deze informatie wordt aan de vorm [foneem en grafeem] en betekenis [lexicaal-semantisch] toegevoegd, het zgn. triangelmodel. Zo ontstaan semantische netwerken.



Figuur 1. Het triangelmodel bij leerlingen met ESM en lezen.
[uit : Bishop & Snowling . 2004. p.876]

Leerlingen met ESM hebben minder duidelijke opgebouwde netwerken, omdat de componenten grammatica en tekstcontext niet vanzelfsprekend in voldoende mate zijn ontwikkeld. Zij hebben moeite om zich grammaticale structuren eigen te maken. Dit zijn wel aspecten die ingezet moeten worden bij het lezen met begrip, zodat ze deze tijdens het lezen van teksten kunnen herkennen en herleiden [Wentink, Hoogenboom & Cox, 2009]. Het lezen van teksten met begrip door leerlingen met ESM wordt beïnvloed door hun [onvoldoende] ontwikkeling van woord- en zinsbegrip en door het minder goed begrijpen en doorzien van grammaticale en pragmatische regels.
Daarnaast wordt veel gebruik gemaakt van abstracte woorden, zoals voegwoorden die de zinnen verbinden en wordt er gebruik gemaakt van woorden die iets anders uitdrukken dan ze zeggen. Weerdenburg en collega's [2009] geven aan dat deze woorden door leerlingen met ESM vaak niet als belangrijk worden herkend, zij lezen eroverheen. Het betreft dan woorden in de categorie: synoniemen, ambigue woorden, verwijswoorden, voegwoorden, functie- woorden en figuurlijk taalgebruik, het zgn. metalinguïstisch vermogen. Zij stellen dat leerlingen met ESM deze woorden weinig of niet in hun taal gebruiken en zullen het lezen ervan niet goed kunnen plaatsen.
Ook het impliciete taalgebruik in een tekst, dat wat ongenoemd blijft in een tekst, is voor leerlingen met ESM een groot struikelblok. Er moet "tussen de regels door" worden gelezen. Ervaren lezers doen dat onbewust, omdat het zo gewoon en zo vertrouwd is of omdat zij geen problemen hebben met het lezen met begrip. Leerlingen met ESM doen en kunnen dat niet [Constandse-van Dijk et al., 2007]. Zij koppelen hun eigen ervaringen, hun eigen kennis weinig of niet aan de abstracte taal.
Braams [2002] geeft aan dat het interpreteren van teksten een verbale wendbaarheid vraagt van de lezer. Er moeten voortdurend keuzes worden gemaakt van de verschillende betekenissen die woorden en zinnen kunnen hebben en over deze wendbaarheid beschikt een leerling met ESM doorgaans niet.

Technisch lezen
Wentink en collega's [2009, p.16] stellen: "leren lezen is afhankelijk van de onderliggende taalvaardigheden van een persoon". Door de vaak aanwezige problemen in de fonologie [spraakklanken], het fonemisch bewustzijn en auditieve verwerking verloopt het aanvankelijk leesproces bij leerlingen met ESM meestal niet vanzelfsprekend en gemakkelijk. Zij hebben vaak meer tijd nodig om uiteindelijk tot de fase van vloeiendheid te komen. Het lezen van teksten is voor hun niet altijd eenvoudig. Ook een kleine woordenschat maakt het leren lezen voor hen minder gemakkelijk, bijvoorbeeld het minder snel komen tot een woordherkenning.

Toepassen van lees- en denkstrategieën
Als laatste speelt het gebruik maken van de lees-en denkstrategieën een rol bij het tekstlezen met begrip: omdat leerlingen met ESM een beperkte toegang hebben tot hun taalkennis en een beperkt inzicht hebben in de grammaticale structuren van de taal en een beperkt inzicht hebben in de verhaalopbouw zullen zij deze strategieën niet snel uit zichzelf toepassen. Het ontwikkelen van metacognitieve processen, beschreven in paragraaf 2.2.1, die een beroep doen op de innerlijke taal, vindt bij hen weinig of niet plaats, zij zullen deze vaardigheden aangereikt moeten krijgen.

Conclusie
Gezien het bovenstaande is het redelijk te veronderstellen dat een groot aantal van deze leerlingen problemen krijgt bij het tekstlezen met begrip [Bishop & Snowling, 2004]. Zij bezitten een aantal risicofactoren dat het lezen van teksten met begrip bemoeilijkt. Dymock [2005] geeft aan dat het lezen met begrip zich bij de meeste lezers niet vanzelf ontwikkelt. Voor leerlingen met ESM is het een extra complex gebeuren, omdat het vaardigheden verlangt die zich bij hen niet vanzelfsprekend ontwikkelen. De kenmerken die Van den Broek [2009] noemt ten aanzien van een zwak begrijpend lezer [zie 2.1.] zijn van toepassing op veel leerlingen met ESM. Voor hen is het activeren van vaardigheden die nodig zijn voor het goed begrijpen van een tekst lastig door hun ernstige problemen met de taal. Het hebben van verminderde metacognitieve vaardigheden beïnvloedt het tekstlezen met begrip. Daarnaast ontbreekt bij hen de verbale wendbaarheid. Het goed leren lezen met begrip zal bij leerlingen met ESM extra aandacht moeten hebben.

2.3 Instructie
Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar de vraag wat een goede manier is om de strategieën voor het tekstlezen met begrip op leerlingen over te brengen. Daaruit is duidelijk geworden dat expliciete uitleg [Manset-Williamson & Nelson, 2005] en/of directe instructie [Jager, 2005] effectieve manieren zijn. Manset-Williamson en Nelson [2005] noemen dat met name zwakke leerlingen veel baat hebben bij directe instructie van de vaardigheden. Ze geven aan dat het voor de lezers met een zwak tekstbegrip belangrijk is dat de manier waarop de lees- en/of denkstrategie wordt toegepast tijdens het lezen van een tekst hardop wordt voorgedaan, naast het geven van uitleg. Hun onderzoek geeft aan dat er niet beter gepresteerd wordt op toetsen, maar er vindt wel een beter gebruik van de metacognitieve functies plaats. Voor, tijdens en na het lezen wordt meer nagedacht over de inhoud en de betekenis van de tekst. Het zijn deze metacognitieve processen die een zeer belangrijke rol binnen het tekstlezen met begrip spelen en het zijn deze processen die bij leerlingen met ESM op gang moeten worden gebracht. Een meespelende factor voor leerlingen met ESM is dat zij door hun spraaktaalstoornissen vaak weinig of geen innerlijke taal hebben ontwikkeld. Zij hebben hierdoor moeite met de planning en aansturing van zichzelf en dat is waar de metacognitieve processen een beroep op doen. Zij hebben hulp nodig om deze innerlijke taal verder te ontwikkelen, zodat ze dit kunnen inzetten bij het lezen en begrijpen van een tekst.

Dat de lees- en denkstrategieën uitgelegd, voorgedaan en samen beoefend moeten worden is een noodzaak voor veel leerlingen. Aarnoutse en Schellings [2003] waarschuwen dat het aanleren van leesstrategieën een hulpmiddel is. Het mag geen doel op zichzelf zijn. De tekst raakt teveel op de achtergrond als er alleen aandacht naar de strategie uitgaat. Het is de bedoeling dat door het aanleren van denk- en leesstrategieën leerlingen zich deze vaardigheden eigen maken, dat de metacognitieve processen in gang worden gezet en dat uiteindelijk de lees-en denkprocessen worden verinnerlijkt [Filipiak, 2006]. Hierdoor kunnen de leerlingen deze denk- en leesstrategieën ook op andere momenten toepassen. Van den Broek [2009] onderschrijft deze aanname en is van mening dat onderwijskundig gezien hulp bij het lezen met begrip het meest effectief is als deze aansluit bij de processen die plaats vinden tijdens het lezen.

2.4 Rol van de leerkracht

De leerkracht zal ervoor moeten zorgen dat bovenstaande in een interactieve en communicatieve context wordt gegeven. Dat houdt tevens in dat de rol van de leerkracht een bepalende factor is in het aanleren en ontwikkelen van de metacognitieve processen. Vernooy [2007] geeft aan dat een effectieve leerkracht een leerkracht is bij wie de relatie en de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en de kwaliteit van de instructie cruciaal zijn. Ambruster en collega's [2003] geven aan dat de leerkracht een 'model' zal moeten zijn en hij zal moeten laten zien hoe lezen met begrip plaats vindt, daarbij rekening houdend met het feit dat door het verwoorden van wat hij doet, meer effect zal hebben dan het verwoorden van hoe het moet. Door hardop voor te doen zal de leerkracht moeten laten horen wat er in zijn hoofd gebeurt wanneer hij een tekst leest. Te weinig leerkrachten zijn zich hiervan bewust [Walker, 2005].
Voor leerlingen met ESM betekent dit in de praktijk dat bij hen de verbanden tussen gebeurtenissen en handelingen en eigen ervaringen expliciet gemaakt moeten worden, er moeten woorden aan gegeven worden [Constandse et al.,2007]. Ze moeten expliciet leren hoe ze de gelezen woorden en zinnen kunnen omzetten in een eigen voorstelling; een mentale representatie van de tekst. Van den Broek [2009] geeft aan dat zwakke lezers dit niet voldoende kunnen. Ze moeten hun gedachten terugkoppelen aan die gemaakte voorstellingen. Klopt de informatie met wat ze dachten? Hierdoor ontstaat een proces van voortdurend controleren van de eigen gedachtegang, er moet een innerlijke dialoog op gang komen [Zimmermann & Keene ,1997]. In plaats van een passieve lezer te zijn zullen leerlingen met ESM moeten leren een actieve houding te krijgen. Kortom: de leerlingen zullen als het ware in gesprek moeten gaan met de tekst. Om dit te leren hebben leerlingen met ESM een voorbeeld nodig. Dit wordt ook wel modelling genoemd. Het hardopdenkend [voor]lezen voorziet in deze behoefte.

2.5 Het hardopdenkend [voor]lezen

In de volgende paragraaf wordt antwoord gegeven op onderzoeksvraag 3: wat zegt de literatuur over Hardopdenkend [voor]lezen [HDL]. Ook antwoorden op de deelvragen: wat zijn de kenmerken van HDL, welk doel dient HDL en voor wie is deze interventie bedoeld? worden hierin beschreven.

HDL is een methodiek waarop de lezer zijn denkstappen in het leesproces kenbaar maakt door hardop uit te spreken wat hij waarneemt, denkt, voelt en doet terwijl hij een tekst leest [Wilhelm, 2008]. Dat betekent voor de lezer dat hij zich bewust wordt van zijn denken, dat hij reflecteert en zijn gedachten gaat uitspreken. Terwijl de lezer leest raakt hij verdiept in de tekst door intens te participeren in het verhaal en door het visualiseren van details. Bij HDL laat de lezer horen hoe hij wikt en weegt, hoe hij zichzelf vragen stelt en deze al zoekend beantwoordt. Hij laat zien hoe hij verbanden tussen verschillende gegevens legt, hoe hij informatie terugkoppelt en hoe hij bepaalde verwachtingen voorspelt, maar ook weer verwerpt of loslaat of juist bevestigt. Bij HDL

worden al deze wendingen hardop uitgesproken, zodat de ander kan horen hoe de lezer de tekst interpreteert. HDL is een methodiek waarmee de leerkracht de expliciete en directe instructie vorm geeft.

Binnen HDL worden de verschillende lees-en denkstrategieën gebruikt, voorgedaan en voorgezegd. Belangrijk is dat de nadruk niet op de strategieën ligt. Het zijn middelen die gebruikt worden om het uiteindelijke doel te bereiken: actief omgaan met een tekst en daardoor de tekst beter te kunnen begrijpen. De strategieën moeten in combinatie met elkaar onderwezen worden; er zal een integratie van de verschillende strategieën moeten plaatsvinden, waardoor de leerlingen leren een complete tekst aan te pakken [Keer & Verhaeghe, 2004].

HDL activeert de volgende strategieën :

- het activeren van voorkennis, het maken van een voorspelling vooraf en tijdens het lezen, het terugkoppelen van deze voorspelling [tijdens en na het lezen];
- het visualiseren van de inhoud: een plaatje in je hoofd maken;
- het ontdekken van onduidelijkheden en deze ophelderen: bijv. de betekenis van woorden achterhalen, of zichzelf vragen stellen: begrijp ik het nog?
- het leggen van verbanden, het inzien van referentiële en causale relaties, op korte en langere afstand, het reflecteren op signaalwoorden en verwijswoorden;
- het geven van commentaar en het stellen van kritische vragen;
- het samenvatten: het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het halen van de belangrijkste informatie uit de tekst.

Belangrijk voor de leerlingen is ook dat de leerkracht benoemt wat hij gaat doen en waarom; hij vertelt dat deze manier van lezen 'hardopdenkend [voor]lezen' wordt genoemd, zodat leerlingen dit gaan herkennen en ook weten wat dit inhoudt. Wilhelm [2007] beschrijft bij het toepassen en aanleren van HDL vier fasen: van modelling door de leerkracht tot het zelfstandig uitvoeren van de leerling. Hij noemt het een baas-gezelstructuur. HDL is niet een methodiek die van de leerkracht blijft, het is de bedoeling dat de leerlingen deze wijze van tekst lezen overnemen.

Tijdens de uitvoering van HDL kan er gebruik worden gemaakt van ondersteunende, met name visuele, activiteiten. Wilhelm [2007] geeft er een aantal aan, zoals het maken van een woordweb en hierbij voorspellingen maken en deze terugkoppelen, het stellen van vragen aan jezelf of aan de tekst, deze als aantekeningen weergeven bij of naast de tekst, visualisaties naast de tekst en ook het met verschillende kleuren markeren van woorden die iets oproepen of een verband aangeven. Tenslotte benoemt Wilhelm [2007] het gebruik maken van signaalwoorden en/of mimiek van de leerkracht op het moment dat hij HDL toepast.

Conclusie

Al lezend in de literatuur wordt duidelijk dat HDL een goede manier is voor zwakke lezers om het lezen met begrip te activeren. Vanuit de eerder beschreven behoefte van leerlingen met ESM ten aanzien van het tekstlezen met begrip kan er ook gedacht worden aan HDL. Dit is immers een manier van lezen van een tekst die de aspecten van directe en expliciete instructie en modelling in zich heeft.

Er is een extra moeilijkheid ten aanzien van HDL bij leerlingen met ESM. HDL is vooral het verwoorden van het denken en handelen, met eventueel gebruik maken van een aantal visuele middelen. Leerlingen met ESM hebben veel minder taal ter beschikking en meer moeite met het vlot en adequaat verwerken van informatie. Aan de ene kant vraagt het luisteren naar de voorgelezen tekst en het zelf verwoorden hen meer inspanning. Aan de andere kant worden door HDL onzichtbare denkprocessen van de

leerkracht juist zichtbaar gemaakt. Verbanden die de leerlingen zelf niet kunnen maken, omdat zij de taal niet in voldoende mate beheersen, worden nu gemaakt door het denkproces voor te doen en uit te leggen.
De visuele ondersteuning bij HDL is voor leerlingen met ESM zinvol. Het is voor hen een toegankelijke manier om informatie te begrijpen en vast te houden. Het is zinvol om het verbale te ondersteunen door een visuele input [Dungen, 2006].

HOOFDSTUK 3 OPZET EN VERANTWOORDING VAN HET ONDERZOEK

3.1. Stappenplan

Om op de praktijkvraag "Hoe ervaren leerkrachten en leerlingen met ESM binnen het cluster 2 onderwijs hardopdenkend [voor]lezen en welke bijdrage levert dit op voor een goede inzet van hardopdenkend [voor]lezen als interventie bij lezen met begrip bij deze leerlingen" een antwoord te vinden is een onderzoekstraject uitgezet:

* Probleem verhelderen, oriëntatiefase, uitgangssituatie bepalen
* Plan maken
* Plan uitvoeren
* Resultaat beoordelen [Hoofdstuk 4]

3.2 Uitgangssituatie

Voor dit onderzoek zijn leerkrachten van groep 5 tot en met 8 van een cluster 2 school, een school voor leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking, gevraagd om ervaring op te doen met HDL tijdens de lessen waarin het tekstlezen met begrip centraal staat. De leerkrachten geven aan dat ze ontevreden zijn met de huidige methode die zij gebruiken voor het leren begrijpen van teksten. Er wordt gebruik gemaakt van de taalmethode "De taaltrapeze". Zij lopen vaak aan tegen het probleem dat de kinderen een tekst decoderen maar dat er verder niets gebeurt met de leerlingen of met hun denken over dat wat ze lezen. Vragen over de tekst zijn moeizaam te beantwoorden en daar hebben de leerlingen veel hulp bij nodig. De leerlingen laten vaak merken deze lessen niet leuk te vinden, saai en moeilijk. Leerkrachten benoemen dat er zwak wordt gescoord op de toetsen van begrijpend lezen.
Ze willen een nieuwe methode voor lezen met begrip uitproberen. De keuze is gevallen op de digitale methode "Nieuwsbegrip" en de leerkrachten willen ervaren of deze methode meer aanslaat bij de leerlingen. In de handleiding van deze methode wordt geadviseerd de teksten door middel van HDL door te nemen. De methode geeft in het kort aan wat deze methodiek inhoudt.
Zo is er vanuit mijn vraag of HDL een geschikte methodiek is om in te zetten bij leerlingen met ESM tijdens de lessen lezen met begrip en de behoefte van de leerkrachten om op een andere manier met het lezen met begrip om te gaan, een samenwerking ontstaan. Er zal hen een verdieping in HDL worden gegeven en worden uitgelegd wat deze manier van lezen precies inhoudt. Vanuit de verdieping worden hen handvatten aangereikt om deze manier van omgaan met een tekst toe te kunnen passen.

3.3. Planfase

3.3.1. De onderzoeksvragen

Lopende het literatuuronderzoek is veel duidelijk geworden omtrent het lezen met begrip en welke vaardigheden en welke instructie hiervoor van leerlingen en leerkrachten worden vereist. Een aantal vragen van het onderzoek zijn in het theoretisch kader beantwoord. Duidelijk is geworden dat HDL een goede manier zou kunnen zijn voor zwakke lezers om het lezen met begrip te activeren. Vanuit deze aanname kan er een koppeling vanuit de literatuur naar de praktijk plaatsvinden. Het is relevant om te onderzoeken in hoeverre leerlingen met ESM hiervan kunnen profiteren, gezien hun ernstige spraaktaalproblemen. Is HDL een manier die bij ESM leerlingen past, is het een bruikbare leesinterventie om tot een beter tekstbegrip te komen.

3.3.2. De onderzoeksgroep

Aan dit onderzoek hebben in totaal vijf leerkrachten van groep 5 tot en met 8 meegewerkt. Zij doen op basis van vrijwilligheid mee aan dit onderzoek. Elke week staat

er een uur ingeroosterd om expliciet aandacht te besteden aan het vakgebied begrijpend lezen; de leerkrachten geven aan dat niet altijd deze tijd volledig wordt gebruikt voor tekstbegrip omdat de ruimte voor het technisch lezen nog veel tijd in beslag neemt. De leerkrachten hebben geen ervaring met het toepassen van de methodiek HDL op een tekst.
Het aantal leerlingen in de groepen 5 tot en met 8 besloeg een totaal van 60. De leerlingen hebben de leeftijd van acht tot twaalf jaar. Zij zitten in groepen met als uitstroomperspectief het praktijkonderwijs of VMBO-bb en leerwegondersteunend onderwijs. Deze leerlingen behalen gemiddeld een E of D– score op de Cito-toets van begrijpend lezen.
De enquête is bij negen leerlingen uit de verschillende groepen afgenomen. Zij zijn door de betreffende leerkracht willekeurig [at random] gekozen. Uit alle groepen zijn twee leerlingen genomen, behalve uit de grootste groep, daaruit zijn drie leerlingen gekozen. De afname is in overleg met de leerkrachten mondeling en groepsgewijs gedaan.

3.3.3 De onderzoeksinstrumenten

Bij het onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende instrumenten: vanuit de literatuurstudie is er een enquête opgezet met vragen voor de leerkrachten met betrekking tot het opdoen van de ervaring met het werken met HDL, het toepassen van, het inzetten bij etc.
Daarnaast is een vragenlijst opgesteld voor de leerlingen om erachter te komen hoe zij HDL hebben ervaren. De vragen hebben betrekking op HDL als toepassing, over het al dan niet komen tot een beter begrip van de tekst en een gedeelte van de vragen beslaat de interactie en de ervaring van wat HDL met de leerlingen deed. Deze enquêtes zijn te vinden als bijlage 1 en 2. In de weken van uitvoering heb ik geobserveerd in drie verschillende groepen aan de hand van een door mij opgestelde observatielijst, met eveneens aandachtspunten die uit de literatuur waren gehaald. Naar aanleiding van mijn observaties heb ik gesprekken met de leerkrachten gevoerd.

3.4. De uitvoeringsfase

3.4.1. Methode-analyse

In deze paragraaf krijgt onderzoeksvraag 4 een plaats. Hierbij wordt een antwoord gegeven op de vraag hoe het lezen met begrip op de betrokken cluster 2 school gestalte krijgt. Evenals op de vragen welke methode wordt gebruikt, in hoeverre wordt HDL als methodiek aangereikt binnen de door de school gehanteerde methode, en in welke mate HDL bij leerkrachten al een bekende methodiek zou kunnen zijn. Om antwoorden te kunnen geven zijn de twee gebruikte methodes geanalyseerd. De methode “De Taaltrapeze” wordt al verscheidene jaren gebruikt, “Nieuwsbegrip” is een geheel nieuwe methode die nu als pilot door een aantal leerkrachten wordt uitgeprobeerd vanuit een ontevredenheid met de bestaande methode van Taaltrapeze.
Een belangrijke vraag voor deze analyse is: hoe krijgt de instructie voor het lezen met begrip gestalte binnen de methode. Welke advisering wordt gedaan naar de leerkrachten toe en wordt HDL benoemd of wordt het als instructie methodiek aangereikt voor de leerkrachten. Mocht dit zo zijn dan is de vraag in welke vorm dit wordt weergegeven.

Analyse van “De Taaltrapeze”

Op de betrokken school wordt gewerkt met de methode “De Taaltrapeze” [Uitgeverij Bekadidact, Baarn, 2006]. Dit is een taalmethode waarbinnen het mondelinge taalonderwijs gestalte krijgt, gekoppeld aan de schriftelijke taal, aan de wereldoriënterende vakken en ook aan het lezen met begrip; dit laatste wordt binnen het thema meegenomen.

Binnen deze methode krijgen de verschillende lees- en denkstrategieën, zoals deze in paragraaf 2.4 beschreven zijn, een plek. In deze methode ligt de nadruk op het activeren van de voorkennis en van de woordenschat. Het gezamenlijk ontdekken van moeilijkheden en zoeken naar oplossingen wordt aangegeven. Evenals het terugkoppelen van informatie en het leggen van verbanden.
De manier waarop dit aan de orde gesteld moet worden, is beschreven aan de hand van leerkrachtvaardigheden. Deze worden benoemd en uitgewerkt. De leerkracht moet expliciet aangeven met welk doel de tekst wordt gelezen. Het lezen van de tekst wordt aan de hand van een gegeven stappenplan gedaan. De te geven instructie wordt uitgewerkt aangereikt. Hierbij ligt het accent op het bespreken van de tekst aan de hand van door de leerkracht gestelde vragen. Deze zijn uiteenlopend van aard, maar vooral gericht op de woordbetekenis en op de functie van woorden. Duidelijk wordt dat de Taaltrapeze een interactieve taalmethode is die zich richt op het met elkaar in gesprek raken, om leerlingen met ESM verder te ontwikkelen in hun taal en mondelinge taalvaardigheden. De methode benadrukt dat de leerlingen zelf veel aan het woord moeten komen. In de handleiding wordt benoemd dat de leerkracht niet moet vertellen hoe het moet, maar dat hij juist de leerlingen met oplossingen moet laten komen. Het stimuleren om zelf na te denken krijgt op deze wijze gestalte.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat HDL nergens expliciet wordt aanbevolen in deze methode. Vanuit de communicatieve problematiek van de leerlingen met ESM stimuleert de Taaltrapeze het zelf verwoorden en het zelf nadenken over, door het stellen van veel vragen aan de leerlingen. Vanuit de kant van de taalontwikkelingsproblematiek bezien een redelijke gedachtegang, omdat het stimuleren van het verwoorden van je gedachten voor leerlingen met ESM belangrijk is evenals het bij de leerlingen uitlokken van taal. Maar om te komen tot lezers met een beter tekstbegrip blijkt uit de literatuur dat de leerkracht eerst moet verwoorden wat hij denkt, wat hij waarneemt en voelt. Niet door middel van het stellen van vragen aan de leerlingen, maar door al nadenkend veel vragen aan zichzelf te stellen: de leerkracht doet het voor, hij laat horen en vertelt hoe het werkt, vertelt wat hij denkt, hij spreekt zijn gedachtegangen uit. Het begrip 'modelling' wordt in de Taaltrapeze niet genoemd. De Taaltrapeze werkt wel volgens het directe instructiemodel: expliciet maken wat het doel van de les is, aan het werk, lezen en opdrachten in kleine stapjes maken en de les afsluiten met een evaluatie van wat er geleerd is.
Vanuit het werken met de Taaltrapeze zal voor de leerkrachten HDL als een methodiek om het tekstlezen met begrip te ontwikkelen niet bekend zijn geworden.

Analyse van "Nieuwsbegrip"
De methode "Nieuwsbegrip", [CED-groep, Rotterdam, 2005. www.nieuwsbegrip.nl.] is een digitale methode. Deze is in eerste instantie uitgebracht als een aanvulling voor het tekstlezen met begrip op de door de school gebruikte reguliere methode, met als doel de leertijd voor begrijpend lezen op een motiverende manier uit te breiden. Binnen Nieuwsbegrip wordt structureel maar één type tekst aangeboden, namelijk een informatieve tekst over een actueel onderwerp en dit in de stijl van een nieuwsbericht of achtergrondartikel. Nieuwsbegrip heeft zich onlangs uitgebreid – Nieuwsbegrip XL-- en kan dan als volwaardige methode ingezet worden. Dat betekent dat de methode aan de kerndoelen voldoet. Dit zijn doelen zoals: de leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, ze leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, ze leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten en ze krijgen plezier in het lezen van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Zoals gezegd is Nieuwsbegrip een digitale methode, elke week worden op verschillende leesniveaus teksten aangeleverd via internet over een actueel onderwerp. Scholen kunnen onderwerpen aandragen, mits ze een abonnement hebben op Nieuwsbegrip.

De volgende lees- en denkstrategieën worden aangereikt:
- Voorspellen [voor- tijdens- na].
- Ophelderen van onduidelijkheden.
- Samenvatten, hier valt ook onder: zichzelf vragen stellen, belangrijke informatie eruit halen.
- Vragen stellen m.b.t. het begrip.
- Relaties leggen/ verwijswoorden: inzicht in de structuur van de tekst verkrijgen.

Iedere week staat één van bovenstaande strategieën centraal. In de algemene handleiding worden deze nader uitgelegd wat ook geldt voor het rolwisselend leren. Nieuwsbegrip gaat uit van het zogenaamde meester- gezelonderwijs: de meester doet hardop de stappen uit het stappenplan voor, hij laat horen wat hij denkt en waarom hij een bepaalde strategie toepast. Een volgende keer is een leerling de expert.
Het stappenplan geeft duidelijke richtlijnen aan wat er gedaan moet worden als lezer van de tekst zowel voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. Het is de bedoeling dat de leerkracht dit eerst duidelijk en hardop voordoet en dit als model overbrengt op de leerlingen. Het lezen van de tekst via het stappenplan is altijd de eerste opdracht.
De tweede opdracht refereert aan de strategie die centraal is gesteld. De andere opdrachten zijn wisselend, en raken andere intelligenties. Nieuwsbegrip werkt weinig met vragen en antwoorden; de leerlingen voeren andere activiteiten uit naar aanleiding van de tekst waaruit blijkt of ze de tekst begrepen hebben en of ze er informatie uit kunnen halen.
Deze manier van aanbieden van een tekst rust op de principes van HDL zoals Wilhelm [2009] en Filipiak [2006] die aanreiken, het wordt ook expliciet in de methode genoemd en uitgewerkt.

3.4.2. Instructiebijeenkomst leerkrachten

Voorafgaand aan het daadwerkelijke onderzoek hebben de leerkrachten een door mij verzorgde powerpointpresentatie aangeboden gekregen over HDL. Hierbij is het tekstlezen met begrip in het algemeen toegelicht, alsook de methodiek HDL. Er is een tekst hardopdenkend voorgelezen en voorgedaan [modelling], zodat de leerkrachten een voorbeeld hadden. De leerkrachten hebben de instructie en informatie als erg zinvol beschouwd. Het heeft hen waardevolle inzichten gegeven hoe het tekstlezen met begrip tot stand kan komen, welke vaardigheden er veelal ontbreken bij zwakke leerlingen en bij leerlingen met ESM in het bijzonder en hoe HDL hierin probeert te voorzien. Zij wilden met de aangereikte handvaten graag aan het werk.

3.4.3. Periode van uitvoering

De leerkrachten hebben minimaal acht weken gewerkt op de bovenstaande manier. Daarvoor zijn er teksten van Nieuwsbegrip uitgewerkt, die als voorbeeld dienden voor de leerkrachten. In de tekst zijn hulpzinnen geschreven die de gedachtegang van de leerkracht kunnen vormen. Ideeën voor een pakkend begin om de voorkennis te activeren zijn geopperd, een manier van kopiëren van de tekst op A3 formaat zodat er ruimte is voor [aan]tekeningen etc., en een advies voor het gebruik van markeerstiften is gegeven. Er hebben bij drie verschillende leerkrachten observaties plaatsgevonden om hen te coachen en handreikingen te geven. De leerkrachten konden tijdens deze fase van uitproberen altijd met vragen bij mij terecht.

HOOFDSTUK 4 RESULTATEN EN OPBRENGSTEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten en opbrengsten van het literatuur en van het praktijk onderzoek beschreven die een antwoord geven op de in hoofdstuk 1 gestelde onderzoeksvragen, inclusief de daarbij behorende deelvragen. De resultaten en opbrengsten van onderzoeksvraag 5 en 6 worden uitvoerig beantwoord omdat dit de uitwerking vormt van het praktische gedeelte van het praktijk onderzoek.

4.1. Onderzoeksvraag 1
Wat verstaat de literatuur onder lezen met begrip?

a. Wat is lezen met begrip?
b. Welke processen spelen zich af bij het lezen van een tekst?
c. Welke vaardigheden zijn nodig voor het lezen met begrip?
d. Wat maakt dat sommige leerlingen geen moeite hebben met lezen met begrip en anderen wel?

Vanuit de literatuur komt naar voren dat er sprake is van lezen met begrip wanneer de lezer van een tekst een coherente, samenhangende mentale presentatie kan maken [Broek, 2009]. Het maken van deze mentale presentatie wordt vooral gevoed door het leggen van betekenisvolle relaties. Lezers met een goed tekstbegrip kunnen zichzelf hierbij goed reguleren en monitoren. Zij maken, meestal onbewust, gebruik van de metacognitieve processen. Lezers met een zwak tekstbegrip leggen minder effectieve relaties, bij minder relevante zaken, of ze voeren weinig of geen inferentiële activiteiten uit. Voor deze laatste groep betekent het dat er geen interactie met de tekst ontstaat. Belangrijk om te weten is dat bij lezers met een zwak tekstbegrip deze cognitieve –en metacognitieve processen niet van nature ontstaan [Dymock, 2005]. Een uitgebreid en diepgaand antwoord is in het theoretisch kader beschreven [hoofdstuk 2.1.].

4.2. Onderzoeksvraag 2.
Welke problemen ondervinden leerlingen met ESM tijdens lezen met begrip?

a. Wat houdt ESM in?
b. Op welke manier spelen de taalproblemen een rol bij het leesbegrip?
c. Beschikken leerlingen met ESM over de benodigde vaardigheden voor het tekstlezen met begrip?
d. Welke instructie wordt aanbevolen?

Bij leerlingen met ESM heeft zich de taalontwikkeling niet vanzelfsprekend ontwikkeld en hierdoor bezitten zij een aantal risicofactoren die het lezen van teksten met begrip bemoeilijkt. De minder diepgaand opgebouwde semantische netwerken, de onvoldoende ontwikkeling van woord- en zinsbegrip en het minder goed begrijpen en doorzien van grammaticale en pragmatische regels [Constandse-van Dijk et al.,2007] beïnvloeden bij deze leerlingen het lezen met begrip op een negatieve manier. Doordat bij hen de innerlijke taal zich minder of anders heeft ontwikkeld, vindt bij hen de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden ook minder of niet plaats. Dat betekent dat deze leerlingen het inzetten van lees- en denkstrategieën niet of nauwelijks uit zichzelf zullen doen. Het in interactie gaan met de tekst ontstaat bij hen moeizaam of niet. Enkele leerlingen met ESM blijven tevens moeite houden met het decoderen waardoor het leesbegrip beperkt blijft [Förrer & Mortel, 2010].
Het lezen met begrip is voor de meeste leerlingen met ESM een complex gebeuren. Voor hen is directe en expliciete instructie noodzakelijk. Zij moeten geholpen worden met het in gang zetten van het interactieproces met de tekst en hoe deze te houden. Tekstlezen met begrip doet ook een beroep op de minder of anders ontwikkelde metacognitieve vaardigheden van hen. De rol van de leerkracht is hierbij belangrijk. Om

de vaardigheden te ontwikkelen en om het interactieproces met de tekst te stimuleren hebben zij een voorbeeld en handvaten nodig die de leerkracht door modelling moet aanreiken. In het theoretisch kader [hoofdstuk 2.2.] is op de problematiek van de leerlingen met ESM, welke gevolgen hun problematiek heeft voor het lezen met begrip en welke instructie voor hen wordt aanbevolen, uitgebreid ingegaan.

4.3. Onderzoeksvraag 3.
Wat zegt de literatuur over HDL?

a. Wat is kenmerkend voor HDL?
b. Welk doel heeft HDL?
c. Voor wie is deze interventie bedoeld?

HDL is een methodiek waarbij de lezer van de tekst hardop laat horen wat hij denkt, waarneemt, voelt en doet terwijl hij leest [Wilhelm, 2008]. De lezer laat horen hoe hij de lees- en denkstrategieën gebruikt bij het lezen van een tekst. Hij laat hardop horen welke denkstappen er in zijn hoofd afspelen, waardoor de metacognitieve processen als het ware zichtbaar worden gemaakt. De lezer laat horen hoe hij betekenis aan de tekst geeft en hoe hij zijn eigen leesproces aanstuurt [Förrer & Mortel, 2010].
HDL werkt volgens het directe instructiemodel en wordt door modelling overgebracht op de leerlingen. Het uiteindelijke doel van HDL is dat de leerlingen zelfstandige lezers worden met begrip van de tekst. De leerkracht kan tijdens de inzet van HDL gebruik maken van aanvullende visuele ondersteuning.
Vanuit de literatuur wordt duidelijk dat HDL een goede methodiek is voor zwakke lezers om het lezen met begrip te activeren. Het voldoet aan het model van directe en expliciete instructie, de manier waarop zwakke leerlingen het best geholpen kunnen worden. Een uitgebreider antwoord is in hoofdstuk 2.5. te vinden.

De vraag rijst omhoog: in hoeverre geldt dit voor leerlingen met ESM? HDL is een talige methodiek, het draait om het verwoorden van wat de lezer denkt, voelt en doet. Leerlingen met ESM kunnen problemen hebben met het verwerken van al deze auditieve informatie. Aan de andere kant worden door HDL onzichtbare denkprocessen van de leerkracht juist zichtbaar gemaakt. Verbanden die de leerlingen zelf niet kunnen maken, omdat zij de taal niet in voldoende mate beheersen, worden nu gemaakt door het denkproces voor te doen en uit te leggen. Kan HDL een bijdrage leveren als interventie bij het lezen met begrip bij leerlingen met ESM? Een antwoord op deze specifieke vraag zal vanuit het praktijkonderzoek gegeven kunnen worden.

4.4. Onderzoeksvraag 4.
Hoe krijgt het lezen met begrip gestalte op de s.o.- school cluster 2?

a. Welke methode voor begrijpend lezen wordt momenteel gebruikt?
b. Welke advisering wordt gegeven t.a.v. het lezen van een tekst met begrip. Welke aanpak?
c. Wordt de methodiek HDL in de gebruikte methode aangeboden?
d. Wordt de methodiek HDL gebruikt door leerkrachten?

De betrokken cluster 2 school gebruikt de methode Taaltrapeze, een methode die gericht is op de mondelinge taalvaardigheden. De methode adviseert de leerkrachten veel vragen te stellen aan de leerlingen om hierdoor denkprocessen op gang te helpen en de leerlingen veel aan het woord te laten. Het is een interactieve methode [Förrer & Mortel, 2010]. HDL en modelling zijn termen die niet in de handleiding van Taaltrapeze te vinden zijn, waardoor ze voor de leerkrachten minder bekend zullen zijn, in ieder geval niet via de methode. De interactieve manier van de Taaltrapeze is een voor deze doelgroep logische aanpak, maar met de kennis van nu over het lezen met begrip en

passende instructie, is HDL een methodiek die ingezet zou moeten worden. Er zal een verandering in instructie moeten plaatsvinden ten aanzien van het lezen en bespreken van een tekst. HDL is een methodiek die ingezet kan worden bij alle methoden, het is methodeoverstijgend, dus eventueel ook bij teksten van de Taaltrapeze.

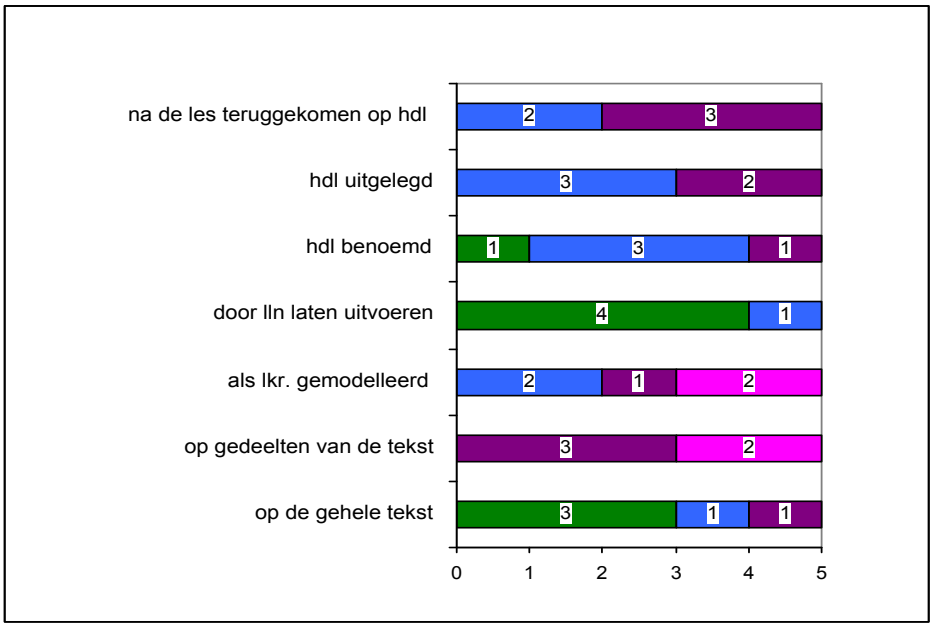
De digitale methode Nieuwsbegrip, de voor deze onderzoeksperiode ingezette methode voor het lezen met begrip, hanteert de methodiek HDL wel binnen zijn aanpak van de lessen. Leerkrachten die de handleiding van Nieuwsbegrip lezen komen de methodiek vanzelf tegen. Deze wordt expliciet in de methode genoemd en uitgewerkt. Deze manier van aanbieden van een tekst rust op de principes van HDL zoals Wilhelm [2009] en Filipiak [2006] dat weergeven. Ook geeft Nieuwsbegrip de structuur aan van invoeren van HDL, dit wordt de meester-gezelstructuur genoemd. Nieuwsbegrip heeft de methodiek van HDL al in zich. Voor de meeste van de betrokken leerkrachten een nieuwe, onbekende methodiek.
Een gedetailleerd antwoord is in hoofdstuk 3.4. te vinden.

4.5. Onderzoeksvraag 5.
Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten met HDL?

4.5.1. Enquête leerkrachten.
Om de eerste ervaringen en bevindingen van de leerkrachten [N=5] te onderzoeken is er een enquête afgenomen in de vorm van een gesloten vragenlijst. Deze vragenlijst is digitaal rondgestuurd. Ook heeft er met een drietal leerkrachten een individueel gesprek plaatsgevonden over het hardopdenkend [voor]lezen [HDL], naar aanleiding van de genoemde vragenlijst en een door mij uitgevoerde observatie.
Vijf leerkrachten hebben de schriftelijke enquête ingevuld [X-as]. Deze aantallen zijn in de grafieken ook zichtbaar gemaakt. Een aantal vragen van de enquête zijn samengevoegd en in één grafiek weergegeven. Een aantal andere vragen zijn door de leerkrachten tijdens gesprekken beantwoord; de door hen gemaakte opmerkingen hebben een plek gekregen als aanvulling op de uitwerking van de grafieken.

a. Hoe wordt HDL toegepast in de opbouw van de lessen?
Alle leerkrachten hebben HDL toegepast op gedeelten van de tekst, een tweetal van de ondervraagde leerkrachten heeft HDL toegepast op de gehele tekst. Bij de toepassing hebben vier leerkrachten regelmatig of af en toe HDL als zodanig in de les benoemd, één heeft dit niet benoemd. Van degene die het benoemd hebben, hebben twee regelmatig uitgelegd wat HDL inhoudt en drie leerkrachten af en toe. Tijdens HDL hebben vooral de leerkrachten als model gefunctioneerd. In deze weken van uitproberen zijn ze praktisch niet toegekomen om HDL door leerlingen te laten uitvoeren. Slechts één leerkracht heeft dit wel geprobeerd. In de gesprekken geven ze aan dat het een te kort tijdsbestek besloeg om aan dat aspect toe te komen. Twee leerkrachten geven aan dat ze af en toe, drie leerkrachten zijn regelmatig teruggekomen na afloop van de les op HDL. Leerkrachten geven aan dat HDL een manier van denken en verwoorden is dat tijd nodig heeft om als leerkracht zelf goed te leren. Het vraagt een andere insteek. Leerkrachten proberen het wel altijd toe te passen, maar niet voortdurend of gedurende de gehele tekst. Alle leerkrachten denken er bewust mee om zijn te gaan, maar het model zijn voor de leerlingen is voor hen nog niet altijd vanzelfsprekend tijdens het lezen van de tekst. Drie leerkrachten geven aan dat ze ook bewust gekozen hebben om HDL op een gedeelte in plaats van de gehele tekst toe te passen. Ze merkten dat ze door het verwoorden van hun eigen gedachten en vragen de draad van de tekst kwijt raakten en samen met de leerlingen weer op zoek moesten gaan naar het punt waar ze in de tekst waren gebleven. Vanuit de gesprekken met hen merkten ze op dat verschillende leerlingen dit ook zo ervaarden en dat enkele leerlingen, als PDD-NOS

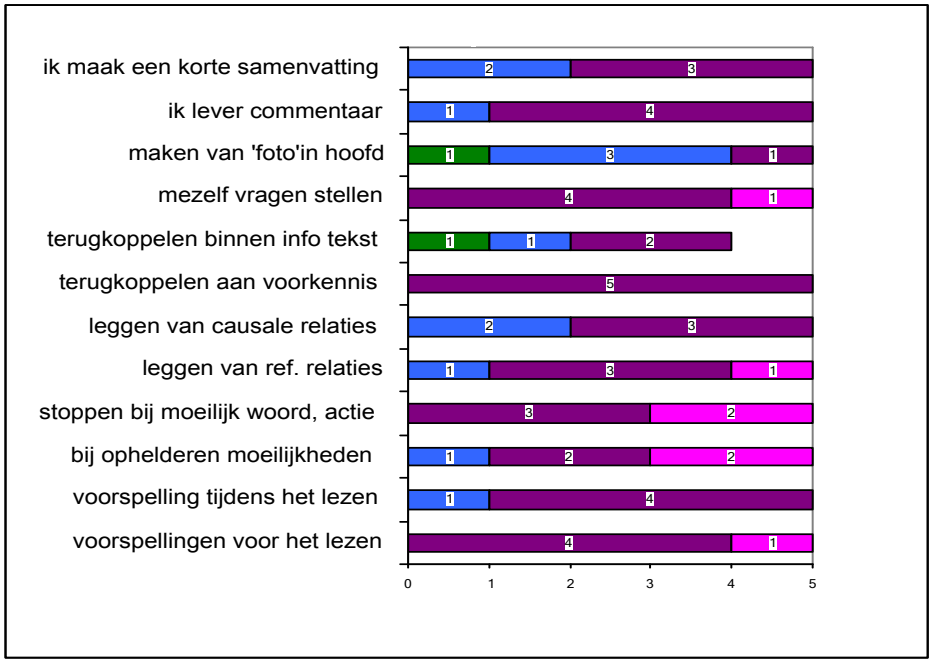
gediagnosticeerd, het storend vonden om steeds uit het lezen van de tekst gehaald te worden.



Figuur 2 . Toepassing van HDL door leerkracht en of leerling.

Uit bovenstaande gegevens wordt duidelijk dat HDL een methodiek is die goede voorbereiding vraagt. HDL heeft aspecten in zich waarin een leerkracht zich kan verliezen. De omvang van de talige component kan de leerkracht en de leerling parten spelen. Leerkrachten zullen de tekst goed moeten voorbereiden zodat het verwoorden van hun gedachtegang en denkprocessen kort en kernachtig gebeurt. Het is goed om te merken dat de leerkrachten een schiftingdifferentiatie aanbrengen in de tekstlengte. De leerkrachten voelen zelf aan dat er in de toepassing van HDL iets moet worden afgebakend. Tevens moeten ze een manier zoeken om in een tekst aan te geven waar voor dat ogenblik de toepassing van HDL begint en eindigt. Dit zou kunnen door een zichtbaar merkteken waardoor het gemakkelijker wordt om de plek terug te vinden.
Opvallend is de opmerking over de leerlingen die als PDD-NOS gediagnosticeerd staan. De vraag kan gesteld worden of HDL voor hun tijdens het lezen van een tekst een geschikte methodiek is. Kan HDL wel ingezet worden en hoe dan? Op welke wijze kan differentiatie zonodig worden toegepast? Vragen die hier niet kunnen worden beantwoord, maar een goed onderwerp zijn voor een nader onderzoek, of door gesprekken met deze leerlingen voorlopig kunnen worden verduidelijkt.
Zoals eerder is gezegd heeft een leerkracht HDL door leerlingen laten uitvoeren. Uit het gesprek met de leerkracht komt naar voren dat hij de leerlingen hierbij veelal ondersteunt omdat de leerlingen nog moeite hebben om HDL zelfstandig uit te voeren. Als een leerling HDL uitvoert dan heeft dat vooral betrekking op het maken van voorspellingen, een enkele keer op onbekende begrippen en een paar leerlingen pasten het toe als een manier van commentaar geven op de tekst. Een hele enkele keer is door een leerling gebruik gemaakt van HDL bij het leggen van verbanden. Vanuit de observatie tijdens een klassenbezoek komt nog een aspect naar voren namelijk dat een leerling HDL spontaan uitvoert maar dat de leerkracht dit niet opmerkt dat op dat moment de leerling hardop nadenkt. Leerkrachten moeten zich HDL nog meer bewust moeten worden ook in het herkennen als zodanig en dit heeft tijd nodig.

b. Bij welke lees- en denkstrategieën wordt HDL door de leerkracht toegepast?
Het inzetten van HDL bij het lezen en begrijpen van teksten kan op verschillende momenten gebeuren, hierbij denkend aan de toepasbaarheid bij de verschillende lees- en denkstrategieën. Uit de enquête blijkt dat alle leerkrachten[N=5] het inzetten van HDL koppelt aan alle verschillende lees–en denkstrategieën. Hierbij valt op dat één van de leerkrachten HDL niet toepast tijdens het terugkoppelen van informatie binnen een tekst en één leerkracht doet dit niet tijdens het maken van een foto in het hoofd. De andere strategieën zijn regelmatig aan bod gekomen via de methodiek HDL. Met name het maken van voorspellingen voorafgaand aan het lezen van de tekst, het stoppen bij moeilijkheden tijdens het lezen van de tekst, het terugkoppelen aan voorkennis en het stellen van vragen aan zichzelf heeft bij alle vijf leerkrachten altijd of regelmatig de aandacht gekregen. De leerkrachten besteden tijd aan het praten over de inhoud van de tekst, aan de hand van het maken van voorspellingen over de tekst, en koppelen dit tijdens het lezen weer terug. Daarnaast laten twee leerkrachten altijd zien aan de leerlingen wat ze doen bij nieuwe en onbekende begrippen en drie regelmatig.
Het maken van voorspellingen *tijdens* het lezen gebeurt af en toe [één leerkracht] of regelmatig [vier leerkrachten], maar geen van de leerkrachten heeft dat altijd in zijn handelen laten zien. Het leggen van verbanden binnen de tekst wordt wat minder beoefend: drie leerkrachten leggen regelmatig causale verbanden tegenover twee die dat af en toe doen, wat het leggen van referentiële relaties betreft legt een leerkracht altijd het verband, drie regelmatig en één nooit deze relatie. Drie leerkrachten maken regelmatig een samenvatting en twee af en toe. Het leveren van commentaar op de tekst wordt door vier leerkrachten meestal gedaan, slechts één leerkracht levert af en toe commentaar.



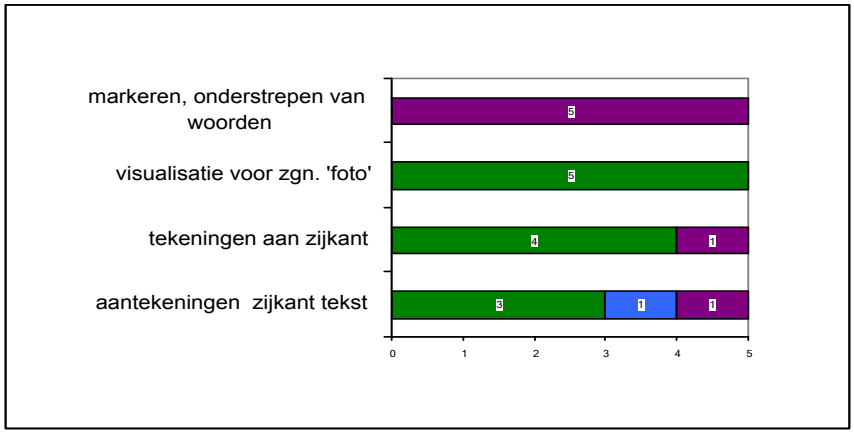
Figuur 3. Inzet van HDL bij de lees- en denkstrategieën.

Samenvattend kan gezegd worden, dat met betrekking tot de inzet van HDL bij de lees- en denkstrategieën, HDL door de leerkrachten bij alle strategieën wel eens wordt aangewend en het meest wordt uitgevoerd in verband met het maken van voorspellingen over de tekst en bij het tegenkomen en ophelderen van nieuwe, onbekende begrippen. Ook het gebruik van HDL bij het zichzelf vragen stellen wordt regelmatig ingezet. Minder vaak wordt HDL ingezet bij het leggen van causale relaties, bij het

leggen van referentiële relaties, het terugkoppelen binnen de tekst, het maken van een 'foto' in het hoofd en bij het maken van een samenvatting.
Voor de leerkrachten is het belangrijk om nadrukkelijk aandacht te schenken aan de inzet van HDL bij het maken van causale en referentiële relaties. Leerlingen met ESM hebben meestal moeite met het gebruik van voegwoorden en van verwijswoorden, woorden die relaties en verbanden aangeven. Het is daarom van groot belang om HDL daarbij in te zetten.

c. Welke vormen van aanvullende visuele ondersteuning hebben de leerkrachten bij HDL toegepast?

Zoals aangegeven is het hanteren van visuele ondersteuning voor leerlingen met ESM mogelijk een aanvullende ondersteuning bij het lezen met begrip. De ondervraagde leerkrachten [N=5] maakten daarvan op de volgende manier gebruik:
het markeren en onderstrepen van woorden is door alle leerkrachten regelmatig uitgevoerd. Dit komt overeen met figuur 3 waaruit blijkt dat leerkrachten veel aandacht schenken aan nieuwe, onbekende woorden. Deze woorden worden gemarkeerd. Tekeningen maken tijdens HDL of aantekeningen maken doet één leerkracht regelmatig en één af en toe, maar het overgrote deel [drie leerkrachten] geeft aan dat het dit niet doet. Ook het zelf aangeven als leerkracht dat hij van de tekst een beeld, een 'foto' maakt in het hoofd, wordt door hen niet gedaan [vijf leerkrachten niet]. Dit lijkt in tegenspraak met de gegevens uit figuur 3 waarin leerkrachten aangeven dat ze deze ondersteuning af en toe wel toepassen. Blijkbaar zijn ze er zich minder bewust van dat ze dit doen. In de gesprekken en vanuit de observatie, geven de leerkrachten aan dat ze voordat ze met het lezen van de tekst starten, tijd besteden aan verschillende onbekende woorden / begrippen uit de tekst. De aandacht voor de woordenschat is groot. Leerkrachten maken ruimte voor de introductie van de tekst. Zij maken hierbij gebruik van ondersteunende beeldmateriaal om begrippen uit de tekst duidelijk te maken. Hierdoor wordt een tekst pas in de tweede les hardopdenkend voorgelezen.

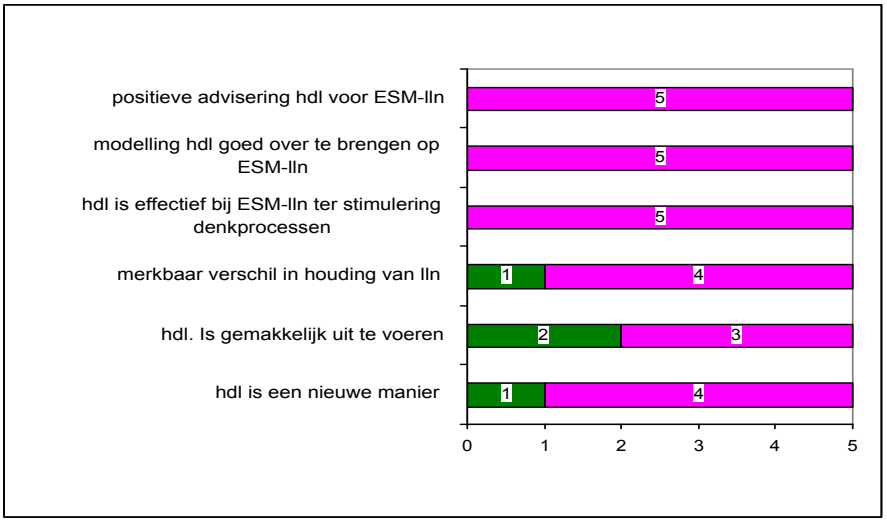


Figuur 4 . Mate waarin gebruik gemaakt wordt van de verschillende aanvullende visuele mogelijkheden bij HDL.

De leerkrachten maken beperkt gebruik van de aanvullende visuele ondersteuning. Het zoeken van platen en afbeeldingen van onbekende begrippen is voor deze leerkrachten een vanzelfsprekende zaak, evenals deze woorden markeren. Maar er zijn bij het bespreken van een tekst meer aanvullende visuele dingen mogelijk. Leren om [aan]tekeningen te maken naast en bij de tekst en het bewust worden van het visualiseren van de tekst in je hoofd. Dit zal een kwestie van wennen en handelen zijn.

d. Is HDL voor de leerkracht gemakkelijk om uit te voeren en zich eigen te maken? Hanteerbaar?

Hierbij is gevraagd naar de ervaring, de beleving van de leerkrachten met betrekking tot HDL als methodiek. Voor vier leerkrachten is HDL een nieuwe manier van handelen, het is voor hen een andere manier van [voor]lezen van een tekst. Het uitvoeren van HDL is niet voor elke leerkracht even gemakkelijk: twee leerkrachten vinden het niet gemakkelijk uitvoerbaar tegenover drie die het wel gemakkelijk vinden. De leerkrachten zijn het met elkaar eens wat betreft de toepasbaarheid van HDL specifiek gerelateerd aan de leerlingen met ESM. Eensluidend geven ze aan dat ze ervaren dat het een manier is om de denkprocessen bij de leerlingen met ESM te stimuleren, ze zijn van mening dat HDL via modelling goed over te brengen is op de leerlingen en ze zullen HDL allemaal aanbevelen aan collega's. De leerkrachten laten een positieve houding zien ten opzichte van het toepassen van HDL in de groep. Opmerkelijk hierbij is dat alle vijf leerkrachten zich op deze manier uitspreken terwijl één leerkracht geen verandering bespeurde bij de leerlingen. Op dit moment ervaart deze leerkracht, na zo'n korte periode van inzetten van HDL, dit nog niet maar zijn verwachting is dat als hij zijn vaardigheden vergroot op dit gebied en een langere periode met HDL werkt, dit wel een uitwerking zal hebben op de leerlingen.



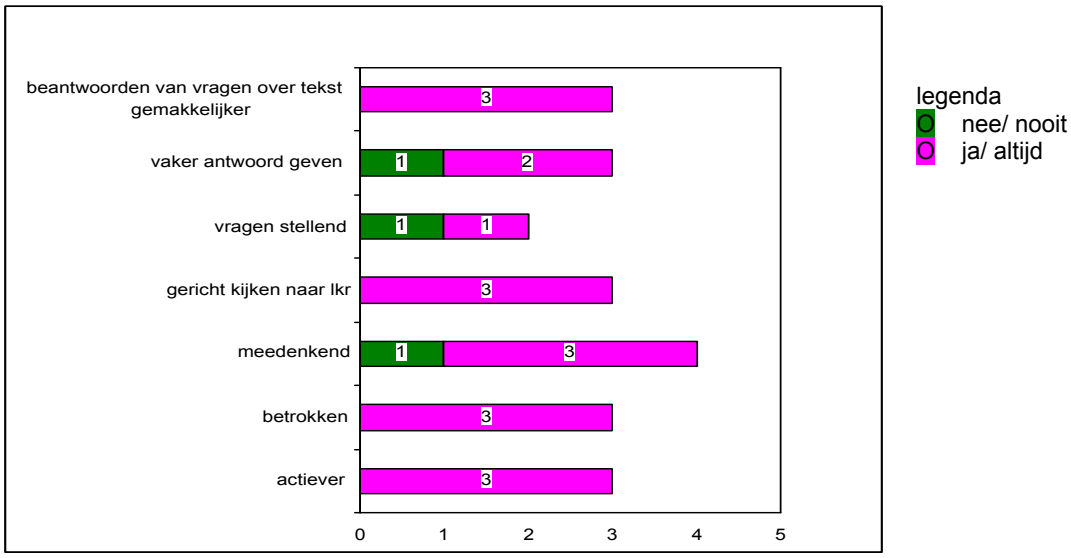
Figuur 5. Waardering voor HDL door de leerkrachten.

De opmerking over modelling heeft enige uitleg nodig. De leerkrachten ervaren dat HDL goed over te brengen is op de leerlingen door zelf als voorbeeld te functioneren. Het zelf uitvoeren van HDL en dit laten horen "werkt" voor hen en zij merken dat de leerlingen hierop reageren. Zij denken dat deze methodiek ook over te brengen is op de leerlingen. Het is een verwachting, want HDL uitgevoerd door een leerling heeft praktisch niet plaatsgevonden. Dit is wel een prikkelende vervolgvraag: kunnen leerlingen met ESM HDL zelfstandig inzetten?

Verder komt uit de antwoorden naar voren dat meer dan de helft vandrie van de vijf de leerkrachten HDL als een gemakkelijk toepasbare methodiek ervaren. Uit de beantwoording van de verschillende vragen blijkt dat er enkele lastige aspecten aan HDL zitten. HDL lijkt schijnbaar gemakkelijk toepasbaar maar de uitvoer vraagt zeker om een goede voorbereiding. Denk hierbij aan het schiften van woorden en zinnen, van een goede inzet bij alle lees- en denkstrategieën. Het is een methodiek die een andere manier van denken vereist die de meeste leerkrachten zich eigen moeten maken. Het toepassen van HDL vraagt bepaalde vaardigheden van de leerkracht.

e. Merken leerkrachten dat de leerlingen anders meelezen, anders meedoen door HDL? Waaraan merken zij dit?

In figuur 6 is uitgewerkt waaraan leerkrachten merken dat ze een verschil in houding waarnemen. Omdat meerdere keuzes kunnen worden aangekruist of juist worden opengelaten, komen de scores niet voordurend tot 100%. Opvallend uit de grafiek blijkt dat drie van de leerkrachten vinden dat de leerlingen betrokken, actiever en meedenkend zijn, ook drie leerkrachten geven aan dat het beantwoorden van vragen over de tekst door HDL bij leerlingen gemakkelijker gaat en dat de leerlingen gerichter kijken naar de leerkracht. Twee leerkrachten geven aan dat de leerlingen vaker antwoord geven, terwijl één leerkracht aangeeft dat dat niet veranderd is. Het stellen van vragen door de leerlingen gebeurd weinig. Slechts één leerkracht is van mening dat de leerlingen opvallend meer vragen stellen.



Figuur 6. Door leerkrachten waargenomen reactie van de leerlingen op HDL.

Leerkrachten merken allemaal dat de leerlingen actiever en / of meer betrokken zijn. De ene leerkracht neemt dat waar aan het vragen stellen, de ander ziet het wat meer in het meedenken. Dit ligt verdeeld over de verschillende aspecten, maar meerdere aspecten worden waargenomen door verscheidene leerkrachten.

f. Wordt HDL buiten de lessen van begrijpend lezen om ingezet? Zo ja, in welke situatie?

Uit de gesprekken blijkt dat de leerkrachten zich bewust zijn geworden dat HDL goed bruikbaar en toe te passen is in andere situaties en dat zij de transfer ook daadwerkelijk een enkele keer hebben toegepast bij andere vakken. Met name bij de vakgebieden wereldoriëntatie, rekenen en taal is HDL toegepast, praktisch niet bij het technisch lezen, of tijdens de creatieve vakken.

4.6. Onderzoeksvraag 6.
Hoe wordt HDL ervaren door de leerlingen met ESM ?

4.6.1. Enquête leerlingen.

In dit onderzoek staan de eerste ervaringen van de leerkrachten en de leerlingen met ESM met het toepassen van HDL centraal. De leerlingen kunnen vanuit hun ervaringen en beleving aanvullende informatie aanreiken. Ook bij hen is een enquête afgenomen.

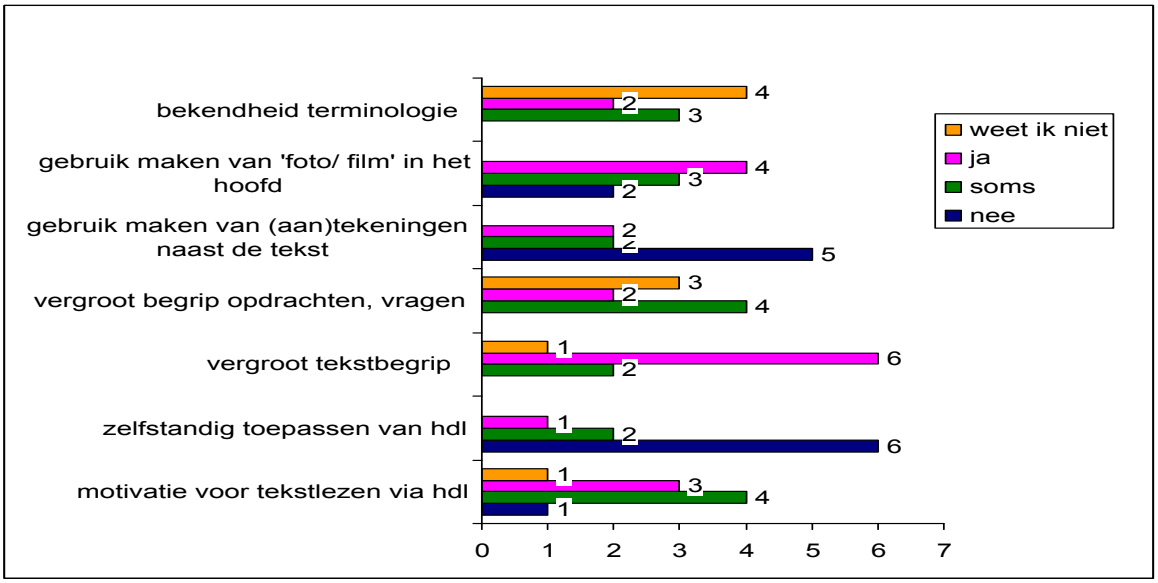
Deze is bij negen leerlingen [N= 9] uit vier verschillende groepen [groep 5 t/m 8] afgenomen. In overleg met de leerkrachten is dit mondeling en in groepjes gedaan; de vragen zijn voorgelezen en door deze manier van afname ontstond er ruimte voor een gesprek met hen over het lezen met begrip en over HDL.

c. Hoe hebben de leerlingen HDL ervaren als methodiek, als ondersteuning?

Meer dan de helft van de leerlingen heeft gehoord dat de leerkracht expliciet aan geeft dat ze 'hardopdenkend " ging lezen.. .. de overigen wisten dit niet meer. Bijzonder hierbij is dat een paar leerlingen 'weet ik niet' aangaven terwijl in die les de leerkracht het twee keer duidelijk benoemde. Het is belangrijk dat de leerlingen deze term gaan leren kennen en weten wat dit inhoudt omdat HDL een gevuld begrip moet gaan worden. Hierdoor worden de leerlingen zich bewust van wat ze moeten gaan doen of wat ze kunnen verwachten van de leerkracht.

Opvallend is het resultaat op de vraag over het vergroten van het tekstbegrip: het overgrote deel van de leerlingen geeft aan dat ze ervaren de tekst beter begrijpen als dit via de methodiek HDL met hen wordt gedaan. Zes van de leerlingen geeft dit zeker aan, twee leerlingen beantwoorden dit met soms. Het maken van vragen en opdrachten vinden de meeste leerlingen hierdoor soms wat gemakkelijker, een paar leerlingen kunnen dit niet aangeven. Verscheidene leerlingen [zeven] maken soms of altijd al een visuele voorstelling van de tekst, een paar leerlingen echter niet. Het maken van een visuele voorstelling is erg belangrijk om tot het tekstbegrip te komen. Zoals Van den Broek [2009] dit ook aangeeft, lezers van een tekst moeten komen tot een mentale representatie van dat wat er gelezen wordt. Het maken van een ondersteunende [aan]tekening doet meer dan de helft van de leerlingen niet, twee leerlingen wel en twee soms. Dit sluit aan op de vraag in de enquête voor de leerkrachten, hierboven uitgewerkt in vraag d, die hierin aangeven dat ze nog geen tekeningen of aantekeningen bij de tekst plaatsten. Ook bij de leerlingen is dit geen vanzelfsprekende zaak, maar het is iets wat hun ook nog weinig wordt voorgedaan.

Zeven van de leerlingen ervaren HDL doorsnee genomen als prettig. Eén leerling niet en een leerling weet het niet. Het enthousiasme om Nieuwsbegrip [tekstlezen met begrip] te doen geeft dezelfde uitslag: zeven leerlingen hebben daar soms, of altijd zin in, twee leerlingen niet. Een groot gedeelte van de leerlingen past HDL zelf niet toe, twee leerlingen soms en één leerling wel. Dit komt overeen met de fase waarin de leerkrachten zich bevinden met het overbrengen van HDL op de kinderen: de leerkrachten zijn nog het model. De leerkrachten geven zelf ook aan dat ze HDL nog niet bewust door kinderen hebben laten uitvoeren [vraag a / figuur 2, leerkrachten enquête].

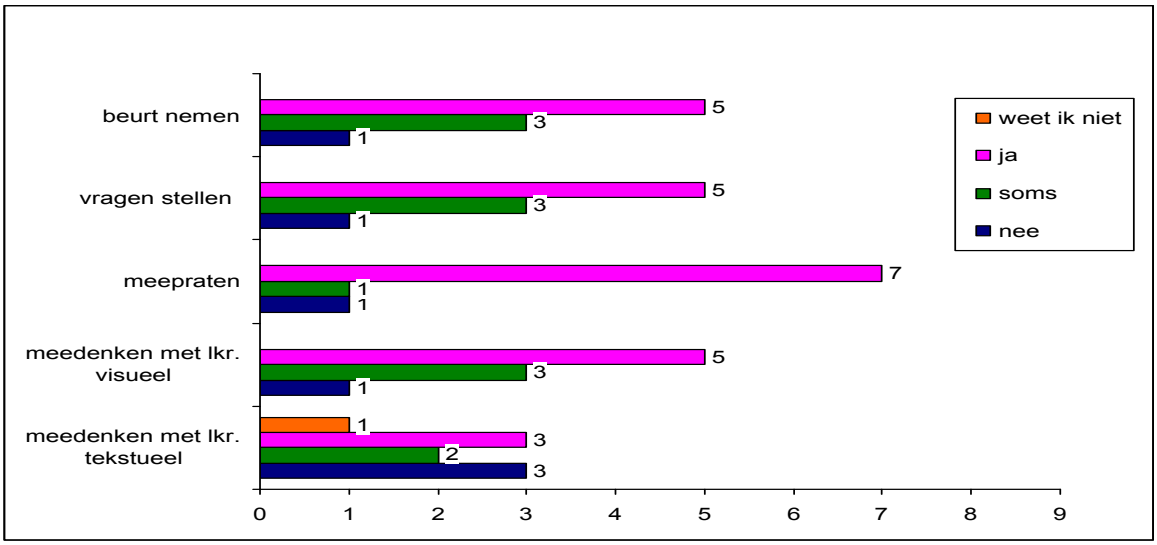


Figuur 7.HDL toegepast door en ervaringen van de leerlingen.

Samenvattend kan gezegd worden dat de leerlingen HDL overwegend positief hebben ervaren; ze denken dat HDL hun tekstbegrip vergroot, ze ervaren dat ze de vragen van een tekst gemakkelijker kunnen beantwoorden en ze geven aan dat zij wel gebruik maken van visuele ondersteuning zoals het maken van een 'foto' in het hoofd maar veel minder van het maken van [aan]tekeningen bij een tekst.
Hierbij moet worden opgemerkt dat het ervaringen van de leerlingen zijn wanneer de leerkracht HDL toepast. De leerlingen hebben het praktisch niet zelfstandig uitgevoerd.

d. Hoe wordt de interactie tussen leerkracht en leerling door de leerlingen ervaren?

Er zijn vragen gesteld over de interactie vanuit de leerling met de leerkracht en vragen over hoe leerlingen naar zichzelf keken qua actieve houding en betrokkenheid: drie [N=9] van de leerlingen vindt het niet leuk om mee te denken over zaken betreffende een eerste tekstoriëntatie, twee soms en drie van de ondervraagde leerlingen vindt het altijd wel leuk. Met elkaar in gesprek raken over het onderwerp geven zeven leerlingen volmondig aan dat ze dat leuk vinden, en één vindt het soms leuk. Slechts één leerling doet dit niet. Om met de leerkracht mee te denken, mee te praten over de plaatjes van de tekst geeft als resultaat dat acht van de leerlingen dit soms of vaak doet, en ook acht leerlingen stellen soms of vaak vragen en ook acht leerlingen willen wel een beurt hebben, waarvan drie leerlingen weer soms aangeeft. Kortom: ruim meer dan de helft van de leerlingen heeft een positieve ervaring opgedaan en wil wel meedoen, meedenken en meepraten tijdens HDL door de leerkracht. Er is steeds slechts één leerling die dit niet leuk en niet prettig vindt, maar bij de verschillende vragen is dat steeds een andere leerling, het betreft niet één dezelfde leerling.



Figuur 8. De beleving van de leerling over de interactie van hem met de leerkracht tijdens HDL.

Vanuit de beleving van de leerlingen kan gezegd worden dat ze overwegend positief staan tegenover HDL. Ze ervaren het als een plezierige methodiek, ze willen wel meepraten, meedenken en willen wel de beurt krijgen of vragen stellen.
Het doel van de inzet van HDL is om te komen tot een beter tekstbegrip. De leerlingen denken dat HDL het tekstbegrip bij hen vergroot. Deze ervaringen en beleving worden door dit onderzoek niet met harde gegevens gestaafd. Dit onderzoek beperkt zich tot de ervaring. De overwegend positieve ervaring van de leerlingen nodigt uit om door te gaan met het toepassen van HDL als methodiek bij het lezen met begrip bij leerlingen met ESM.

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

5.1. Conclusie

Vanuit dit praktijk onderzoek en de theorie zijn antwoorden gevonden op de gestelde onderzoeksvragen. De centrale vraagstelling van dit onderzoek ”Hoe ervaren leerkrachten en leerlingen met ESM binnen het cluster 2 onderwijs hardopdenkend [voor]lezen en welke bijdrage levert dit op voor een goede inzet van hardopdenkend [voor]lezen als interventie bij lezen met begrip bij deze leerlingen” kan door de uitkomsten van de enquêtes en de gesprekken positief worden beantwoord.
Uit de bevindingen van de betrokken leerkrachten blijkt dat zij enthousiast zijn en positief staan tegenover HDL als methodiek om leerlingen met ESM te begeleiden bij het lezen van een tekst met meer begrip. De leerkrachten ervaren dat door hun modellerende rol de leerlingen een actievere houding aannemen en een grotere betrokkenheid laten zien. De leerkrachten merken dat door HDL reacties worden uitgelokt bij de leerlingen. Door het expliciet laten horen en laten zien van de cognitieve– en metacognitieve processen die bij henzelf plaatsvinden tijdens het lezen van de tekst denken zij dat de leerlingen worden gestimuleerd in hun denk- en leesprocessen. Dit sluit aan op hetgeen Dymock [2005] aangeeft, hij noemt dat bij lezers met een zwak tekstbegrip deze bovengenoemde processen niet van nature ontstaan en dat de benodigde vaardig-heden hen aangereikt moeten worden. Directe instructie en expliciete uitleg is de manier voor leerlingen met een zwak tekstbegrip [Manset-Williamson & Nelson, 2005].
Een van de leerkrachten omschrijft haar ervaring van het toepassen van HDL als volgt: “in plaats van dat jij als leerkracht boven hen staat en jij druk met de tekst bezig bent, neem je nu de leerlingen mee, door het uitspreken van jouw gedachten en jouw vragen, en zo duik je samen met de leerlingen de tekst in”.
Uit de bevindingen van de betrokken leerlingen kan worden geconcludeerd dat zij plezier beleven aan en actief meedoen met het doornemen van de tekst via de methodiek HDL. Zij hebben het idee dat hun betrokkenheid wordt vergroot en ze denken dat ze door HDL een beter tekstbegrip verkrijgen. Deze conclusies ondersteunen het advies van Van den Broek [2009]. Hij geeft aan dat de hulp voor lezers met een zwak tekstbegrip het meest effectief is als dit tijdens de leesprocessen gegeven wordt.
De resultaten van dit onderzoek zijn bemoedigend. In het algemeen kan worden gesteld dat de leerkrachten en de leerlingen met ESM denken dat HDL een kansrijke interventie is voor leerlingen met ESM tijdens het lezen van een tekst. Vanuit hun ervaringen en belevingen denken ze dat de ondersteuning door de methodiek HDL het begrijpen van een tekst vergroot. Ook komt uit dit onderzoek naar voren dat HDL goed toepasbaar is, maar dat dit wel bepaalde vaardigheden vereist van de leerkracht.
Bij het geven van de antwoorden ben ik me bewust van de kleinschaligheid van dit onderzoek, en dat de opbrengsten zijn gebaseerd op de eerste ervaringen van leerkrachten en leerlingen. Maar aangezien de opbrengsten uitsluitend positief zijn is het een goede reden tot vervolgonderzoek Een breder en langdurig onderzoek zal nodig zijn om meer gegronde conclusies te kunnen trekken. Een vervolgonderzoek naar effectmeting, berustend op harde, meetbare feiten, is aan te bevelen, door bijvoorbeeld het stellen van de vraag “verbeteren de toetsresultaten door de toepassing van HDL?” Metingen kunnen deze eerste ervaringen al dan niet bevestigen.

5.2. Aanbevelingen

De leerkrachten van de betrokken school kunnen doorgaan met het toepassen van HDL bij het lezen van teksten. De positieve ervaring die leerkrachten en leerlingen met ESM hebben opgedaan met de methodiek HDL is hiervoor een goede aanzet geweest. Maar het toepassen en het inzetten van HDL door de leerkrachten kan nog worden aangescherpt. De volgende aandachtspunten kunnen vanuit dit onderzoek worden meegenomen. HDL is een schijnbaar gemakkelijk toepasbare methodiek maar vergt wel

goede voorbereiding. De leerkrachten moeten van te voren keuzes maken op welke momenten, bij welke zinsneden of woorden ze HDL toepassen. Het is dus belangrijk dat HDL gestructureerd en gedoseerd wordt toegepast vanwege het verbale en talige karakter van de methodiek. Er is meer te halen uit het aspect van aanvullende visuele ondersteuning. Dit is voor deze doelgroep leerlingen een vereiste. Digitale borden zijn wat dat betreft een uitkomst. Visualisatie houdt ook in het stimuleren van het maken van een beeld in het hoofd en van het maken van [aan]tekeningen bij de tekst. Voor het beleven en begrijpen van teksten zijn deze mentale beelden van de tekst, gevoed door visualisaties en door het leggen van verbanden, van groot belang. [Van den Broek, 2009]. Er moet meer aandacht uitgaan naar de inzet van HDL bij het maken van causale en referentiële relaties tijdens het lezen van de tekst. Dit blijkt niet vanzelfsprekend te zijn en vraagt bewustwording en oefening.
HDL is nog krachtiger wanneer het toegepast wordt in meer onderwijssituaties. HDL is een manier van denken en verwoorden die leerkrachten zich eigen kunnen maken, zodat ze het ook op andere momenten kunnen toepassen [Jager, 2003]. HDL vraagt een andere manier van denken en van [voor]lezen en vereist daardoor een goede voorbereiding, tijd en oefening [Ambruster et al., 2003]. Niet iedere leerkracht bezit de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het toepassen van HDL, zodat scholing van belang is.
Het aspect van differentiatiemogelijkheden binnen een les is niet genoemd. In principe mag worden verondersteld dat dit na een periode van toepassen van HDL vanzelf zal ontstaan, gezien de meester-gezelstructuur van HDL. Maar vanwege de reactie van enkele leerlingen met PDD-NOS op deze methodiek heeft dit vanaf het begin aandacht nodig. Het zou goed zijn dat daar een onderzoek naar uit gaat. Ook vragen als “nemen leerlingen met ESM de methodiek HDL over, kunnen ze het zelfstandig toepassen?” liggen er nog.

5.3. Nawoord

Tijdens deze opleiding heb ik veel nieuwe en specifieke kennis kunnen opdoen en kunnen uitproberen. Door mijn werk als ambulant begeleider heb ik deze deskundigheid direct kunnen toepassen en verbreiden. Dit praktijk onderzoek heeft zeker een extra waarde aan de Master SEN- opleiding gegeven. In eerste instantie worstelde ik met het te kiezen onderwerp voor het onderzoek en toen ik dat eenmaal goed voor ogen had en het onderzoek kon uitvoeren, brak mij later het gevecht van het kort en krachtig op papier zetten op. Toch , het is gelukt en het heeft mij veel opgeleverd.
Door de literatuurstudie, die uitgebreid in het theoretisch kader een plek heeft gekregen, is mij duidelijk geworden hoe complex het lezen met begrip is, met name ook voor onze leerlingen met ESM. Ik heb inzicht gekregen in de factoren die daarbij een rol spelen, en ook de kennis tot me genomen wat zwakke tekstlezers met begrip nalaten of op een verkeerde manier doen. Het is erg verrijkend geweest. Een goede opstap naar de waardevolle verdieping van de methodiek HDL toe en hoe deze, schijnbaar eenvoudige interventie toegepast kan worden.
In de afgelopen periode heb ik een terugkoppeling naar het team van de betrokken cluster 2 school verzorgd, evenals een tweetal presentaties over HDL en het lezen met begrip. Een derde presentatie staat op de rol. Ik heb de kennis die ik door dit onderzoek heb opgedaan direct kunnen delen. Collega’s, leerkrachten geven aan dat ze dit graag eerder hadden geweten, het was een eye-opener voor hen. Ook binnen mijn eigen begeleidingswerk zijn het soms de kleine momenten van het toepassen van HDL die ik kan laten zien of aanreik. Deze koester ik ook. Nu ik zelf zo intensief met HDL heb kennisgemaakt, merk ik hoe vaak het bruikbaar is in de leerprocessen van kinderen.
Daarnaast heb ik mij verdiept in het effectief leren schrijven [Hermans, 2010], om dit werkstuk zo neer te zetten dat het goed leesbaar is voor iedereen. Dat was voor mij een lastige opgave. Kort en bondig zijn is niet mijn sterkste kant.

Ik heb veel geleerd, veel gelezen, en nog eens gelezen…..ik denk dat ik het nu begrijp!

LITERATUURLIJST

Aarnoutse, C., Schellings, G. [2003]. Een onderzoek naar de leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde, [80].2, 2003*. pp 110-126.

Ambruster, B., Lehr, F. en Osborne, J. [2003]. *Put Reading First* , *US department of education*, CIERA. National Reading Panel. Ho. Phonics instruction, & Fluency. pp12-31.

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J. [2004] Development Dyslexia and Specific Language Impairement: Same of different. *Psychological Bulletin, 130,* pp 858-886.

Braams, T. [2002]. *Dyslexie, een complex taalprobleem.* Amsterdam: Boom. Ho.8.

Broek, P.W. van den [2009]. *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing.* Oratie, Leiden. Geraadpleegd op 20 februari 2010 via www.media.leidenuniv.nl.

Constandse- van Dijk, C., Elzer, M., Mildenberg, M. [2007]. *Altijd Taaltijd*, *over communicatie en moedertaalverwerving.* Baarn. Agiel. Katernen: Lezen, stellen en rekenen, woordenschatonderwijs, wereldoriëntatie.

Dungen, L. van den.,Verboog, M. [1991]. *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen.* Muiderberg: Cotinho.

Dungen, L. van den [2006]. *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen.* Bussum: Coutinho.

Dymock, S. [2005]. Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher* [59].pp177-181.

Filipiak, P. De didactiek van het 'Hardopdenkend [voor] lezen'. *Jeugd in School en wereld, [90] 6*, *2006*.

Goorhuis- Brouwer, S.M. [1997]. *Het wonder van de taalverwerving. Basisboek voor opvoeders van jonge kinderen.* Utrecht: De Tijdstroom.

Gruwel, S., Aarnoutse, C. & Bos, van den K. [1995]. *Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Een programma bestemd voor leerlingen van groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen met hetzelfde niveau van het speciaal onderwijs*. Nijmegen. Berkhout. pp. 5-12

Harvey, S., Goudvis, A. [2005]. *Strategies That Work: Teaching to Enhance Comprehension . Understanding.* Stenhouse , pp 42-50.

Jager, B. de [2003]. Beter begrijpend lezen. *Didactief & School*, *2003, Mei*, p. 20-21.

Keer, H. van. Verhaeghe, J.P. [2004]. Begrijpend en studerend lezen: samen naar een strategische diepgang. *Daams, F., van Branden K. en Verschaffel, L. van [red.]. Taal verwerven op school.* pp. 189-212

Manset-Williamson, G., Nelson, J.M. [2005]. Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities. *Disability Quarterly*, *2005*, *Vol. 28, Issue 1*, pp. 59-75.

Paternotte, A.[2003]. Taal- en spraakstoornissen bij kinderen bekeken vanuit de neuropsychologie. *Balans- Belang,* O*ktober 2003*, pp12-15.

Scholten, J. [2000] De sociaal emotionele gevolgen van [ernstige] spraaktaalmoeilijkheden. Assen . Workshop. april 2000. p 55-57.

Vernooy, K. [2007] Belangrijke aandachtspunten begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Amersfoort. CPS. Geraadpleegd 2 Januari '10 via www.cps.nl.

Walker, B.J. [2005]. Thinking aloud: struggling readers often require more than a model. *The reading teacher, Vol. 58* [*2005] , nr. 7.*

Weerdenburg. M., Bonder. F., Slofstra- Bremer. C. [2009]. *Veelzeggend. Speciaal onderwijs aan kinderen met ernstige spraak-en of taalmoeilijkheden. De praktijk ontrafeld*. Leuven/ Den Haag: Acco.

Welle Donker- Gimbrère, H., Slofstra-Bremer, C., Meulen S. van der, Denderen-Lubbers, M. van [red.] [2001]. *Spraak- en taalproblemen bij kinderen. Ervaringen en inzichten.* Assen: Van Gorkum.

Wentink, H., Hoogenboom, S., Cox, A. [2009] *Leesonderwijs en leesbegeleiding voor leerlingen met ernstige spraak- en / of taalmoeilijkheden [ESM].* Een katern bij de protocollen leesproblemen en dyslexie. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

Wieberdink, H., Kuster, H., Polman- van 't Slot, J., Kwint- Fontijn, E. [2005]. *Remediërend Programma Begrijpend Lezen.* Ede: Giralis.

Wilhelm, J.D. [2008]. *Hardopdenkend leren lezen.* Helmond: Onderwijs maak je samen.

Zimmermann, S., Oliver Keene, E. [1997]. *Mosaic of Thought : Teaching Comprehension in a Reader's Workshop.* Hfst. 6. Delving deeper with questions. pp 97-121. Heinemann. Portsmouth

Overige gelezen literatuur

Beek, W. van, Verhallen, M. [2004]. *Taal een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal-en zaakvakonderwijs op de basisschool.* Bussum: Coutinho

Filipiak, P. *Begrijpend lezen: leren lezen met leesstrategieën.* Geraadpleegd op 24 februari 2011. www.onderwijsmaakjesamen.nl

Hermans, M. [2010]. *Schrijven met effect. Stijlcursus doeltreffend formuleren.* Bussum: Coutinho.

Ven, A.H.F.M. van de. [2009]. Actief lezen: zie, voel en [be]grijp de tekst. Het belang van het oproepen van mentale beelden en zintuiglijke gewaarwordingen bij tekstbegrip. *Tijdschrift voor orthopedagogiek .48.[2009.].* 451- 461.

Stahl, S., K. Heubach en B. Cramond.[1997]. *Fluency Orientated Reading Instruction*. Athens [USA]. National Reading Research Center.

Bijlage 1:

VRAGENLIJST voor de LEERKRACHTEN
OVER HET HARDOPDENKEND LEZEN IN DE PRAKTIJK

De afgelopen periode heb je het lezen met begrip geoefend aan de hand van de methode "Nieuwsbegrip". Deze methode adviseert om het lezen van de tekst door middel van **hardopdenkend lezen** (= opdracht 1 van de les) door te nemen met de kinderen. Je hebt dit nu, mede op mijn verzoek, enkele keren kunnen toepassen.

Voor mijn Praktijkonderzoek heb ik jouw ervaringen met het toepassen van hardopdenkend lezen nodig. Hieronder staat een aantal vragen die met die ervaring met deze techniek of strategie in de groep te maken heeft. Zou je deze vragen willen beantwoorden?
Ook is er ruimte gelaten voor aanvullende opmerkingen, niet altijd is de ervaring in gestandaardiseerde woorden te vangen.
Ik wil heel graag met jou een gesprek hebben adhv. deze door jou ingevulde lijst , op een nader af te spreken moment (mei/ juni) en daarvoor neem ik contact met je op.

Voor het invullen van deze vragenlijst kan je regelmatig gebruik maken van een 4 puntschaal, waarbij de cijfers de volgende betekenissen hebben:

Nee/ nooit	Af en toe <50%	Regelmatig >50%	**Ja**/ altijd
0	1	2	3

Hardopdenkend lezen toepassing :				
	0	1	2	3
Tijdens het lezen van de teksten van Nieuwsbegrip toegepast:				
Ik pas hardopdenkend lezen op de gehele tekst toe				
Ik pas hardopdenkend lezen op gedeelten van de tekst toe				
Ik heb hardopdenkend lezen als leerkracht gemodelleerd (duidelijk voorgedaan, als model)				
Ik heb hardopdenkend lezen door een leerling laten uitvoeren				
Overige opmerkingen:				

Hardopdenkend lezen ingezet bij denk- leesstrategieën :				
	0	1	2	3
Ik maak voorspellingen t.a.v. de inhoud van de tekst, *voor* het lezen				
Ik maak voorspellingen t.a.v. de inhoud van de tekst, *tijdens* het lezen				
Ik heb hardopdenkend lezen ingezet bij ophelderen van onduidelijkheden				
Ik stop met lezen bij een onbekend/ moeilijk woord en onderneem actie				
Ik heb hardopdenkend lezen toegepast bij het leggen van referentiële relaties (verwijswoorden)				
Ik heb hardopdenkend lezen toegepast bij het leggen van causale relaties (oorzakelijke verbanden, voegwoorden)				
Ik koppel terug / ik leg een relatie van de informatie (dat wat je leest) naar voorkennis				
Ik koppel terug / ik leg een relatie van de informatie (dat wat je leest) naar de voorspelling				
Ik stel mezelf hardop vragen over het gelezene				
Ik laat horen dat ik een 'filmpje'/ foto in mijn hoofd maak over de tekst				
Ik lever commentaar op de tekst				
Ik maak een korte samenvatting				
Opmerkingen:				

Hardopdenkend lezen : taalgebruik (geheugensteuntjes)				
	0	1	2	3
Ik maakte gebruik van bewoordingen in de trant van:				
ik voorspel dat……				
ik weet (niet) dat…..				
ik denk (niet) dat….				
ik snap dit (niet)…. Volgens mij…..				
ik lees het nog eens (opnieuw, terug, verder)……..				
Dit begrijp ik niet….wat wordt er nu toch bedoeld?				
ik stel me voor dat…..				
Dit is niet wat ik verwachtte….(terugkomen op voorspelling)				
anders, nl.				

Opmerkingen:				

Hardopdenkend lezen – instructie (totaal van de lessen)				
	0	1	2	3
Ik heb het hardopdenkend lezen benoemd in de les				
Ik heb uitgelegd wat ik doe als ik hardopdenkend lees				
Ik heb mijn eigen denken en handelen in de lessen verwoord				
Ik ben na het lezen van de tekst op het hardopdenkend lezen teruggekomen:				
Nav het voorspellen				
Nav terugkoppelen van informatie				
Nav het leggen van causale en/of referentiële relaties				
Nav het tegenkomen van onbekende woorden/ begrippen				
Nav het stellen van vragen aan mezelf				
Opmerkingen:				

Hardopdenkend lezen – door leerlingen				
	0	1	2	3
Leerlingen hebben het hardopdenkend lezen van een tekst zelf uitgevoerd nav voorbeeld (model) van de leerkracht				
Leerlingen hebben het hardopdenkend lezen van een tekst zelf uitgevoerd mbv ondersteuning door de leerkracht				
Leerlingen pasten het hardopdenkend lezen toe bij: ◦ het voorspellen ◦ terugkoppelen van informatie ◦ het leggen van causale relaties (voegwoorden, oorzaak-gevolg) ◦ het leggen van referentiële relaties (verwijswoorden) ◦ het tegenkomen van onbekende woorden/ begrippen ◦ het stellen van vragen aan zichzelf ◦ commentaar geven op de tekst ◦ spontaan				
Opmerkingen:				

Hardopdenkend lezen is verbaal en auditief . Welke aanvullende mogelijkheden heb jij benut?				
	0	1	2	3
Ik heb gebruik gemaakt van de volgende mogelijkheden (meerdere keuzes mogelijk):				
aantekeningen aan de zijkant van de tekst schrijven , (of hierbij gebruik maken van tekstballonnen, post-it blaadjes.)				
tekeningen aan de zijkant van de tekst, verduidelijking van een begrip				
het visueel maken, tekeningen aan de zijkanten van de tekst, zodat er een foto / filmpje in je hoofd ontstaat. (het verhaal)				
Markeren of onderstrepen van woorden				
anders,nl				
Opmerkingen:				

Transfer van hardopdenkend lezen naar andere vakken		
	nee	**ja**
Ben je je **bewust geworden** dat hardopdenkend lezen ook op andere momenten toegepast kan worden?		
Heb je het daadwerkelijk in andere situaties toegepast?		

Welke vakgebieden betrof het vooral (meerdere keuzes mogelijk): ○ wereldoriëntatie ○ lezen ○ taalonderwijs ○ rekenen ○ creatieve vakken ○ anders, nl…….		
Heb je gemerkt dat de leerlingen hardopdenkend lezen uit zichzelf toepasten op andere momenten?		

Ervaring met hardopdenkend lezen		
	nee	**ja**
Is het introduceren van hardopdenkend lezen voor jou als leerkracht een nieuwe / andere manier van lezen van een tekst met de leerlingen? *Opmerkingen:*		
Is hardopdenkend lezen voor jou gemakkelijk uit te voeren? *Opmerkingen:*		
Hoe reageerden de leerlingen tijdens hardopdenkend lezen (meerdere keuzes mogelijk)? ○ niet anders ○ het over zich heen laten gaan ○ actiever ○ meedenkend ○ betrokken ○ meer gericht kijken naar mij als leerkracht ○ vragen stellend ○ vaker antwoord willen geven ○ anders, nl……. *Opmerkingen:*		
Is er verschil in de houding te merken van de leerlingen tijdens het hardopdenkend lezen van een tekst van Nieuwsbegrip vergeleken met zoals je voorheen teksten las of teksten doornam. *Opmerkingen:*		
Is hardopdenkend lezen volgens jou een effectieve manier om de denkprocessen (meta-cognitieve processen) bij ESM- leerlingen te stimuleren? *Opmerkingen:……..*		
Denk je dat ESM-leerlingen het hardopdenkend lezen d.m.v. modelling onder de knie kunnen krijgen? *Opmerkingen:*		
Begrijpen de leerlingen na afloop van het dmv. hardopdenkend lezen van de tekst de tekst beter dan voorheen? Zo ja, Waaraan merkte je dat (meerdere keuzes mogelijk): ○ het beantwoorden van vragen over de tekst gaat makkelijker ○ ze blijven over het onderwerp doorpraten met mij (leerkracht) en/ of mede leerlingen ○ ze komen later terug op het onderwerp ○ anders nl. …….. *Opmerkingen:*		
Zou jij deze manier van lezen van een tekst, met als doel de tekst beter te begrijpen , adviseren aan collega's (die werken met ESM kinderen)? *Opmerkingen:*		

Informatievoorziening	nee	ja
Heeft de presentatie van hardopdenkend lezen voldoende informatie opgeleverd om ermee aan de slag te kunnen?		
Heb je voldoende gehad aan de aangeleverde kopieën en literatuur?		
Heb je voldoende ondersteuning ervaren?		

* **Aanvullende opmerkingen of omschrijvingen:**

…….
…….
…….
…….
…….
…….
…….
…….
…….
…….
…….
…….

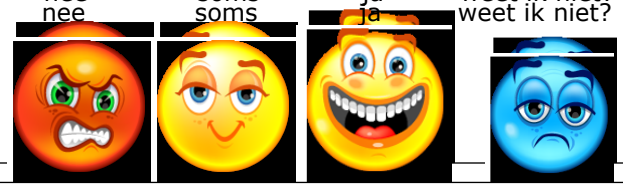
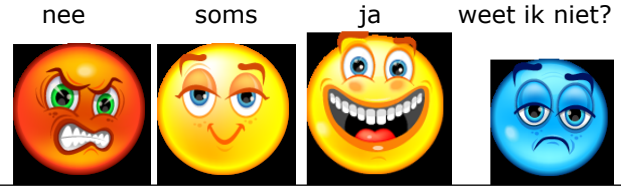
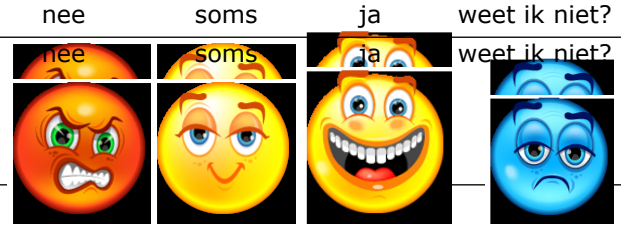
Heel erg bedankt voor je tijd en voor het invullen van deze vragenlijst!

Marianne

Bijlage 2

VRAGENLIJST voor de LEERLINGEN
OVER HET HARDOPDENKEND LEZEN bij NIEUWSBEGRIP

Zet een rondje om het antwoord dat jij kiest!

1. Heb je wel eens gehoord dat juf zegt als ze een tekst gaat voorlezen, dat ze gaat '**hardopdenkend lezen**…."	nee soms ja weet ik niet?
2. Vind je het leuk om met juf **mee te denken** over de **titel** , over de onderwerp?	nee soms ja weet ik niet? 
3. **Vertel jij** dan ook over dat woorden in de tekst?	nee soms ja weet ik niet?
4. Vind je het leuk om met juf **mee te denken en te praten** over de **plaatjes** bij de tekst?	nee soms ja weet ik niet? 
5. Wil jij een **de beurt** om iets te zeggen over de tekst/ woorden of over de plaatjes.	nee soms ja weet ik niet? 
6. Stel **jij** vragen aan juf over de tekst / woorden of over de plaatjes?	nee soms ja weet ik niet?

7. Maak jij **tekeningen naast** de tekst, of schrijf je een woord op?	nee soms ja weet ik niet?
8. Maak jij in je hoofd een f**ilmpje** of foto van het verhaal/ tekst?	nee soms ja weet ik niet?
9. Als jullie de tekst met juf samen hardopdenkend gelezen hebben, **begrijp** je dan de tekst? Bijv. Zou jij dan (stukjes van) het verhaal kunnen navertellen, naspelen of kan je een erover tekenen?	nee soms ja weet ik niet?
10. Als jullie de tekst met juf samen hardopdenkend gelezen hebben, kun je de vragen/ opdrachten **gemakkelijker** maken?	nee soms ja weet ik niet?
11. Heb jij **zelf** al eens geprobeerd om hardop na te denken over moeilijke woorden of over de plaatjes , de tekst?	nee soms ja weet ik niet?
12. **Praat** je later wel eens over het onderwerp van de tekst? Of zoek je er een boek over op?	nee soms ja weet ik niet?
13. Vertel je **thuis** wel eens over wat je gelezen hebt bij Nieuwsbegrip?	nee soms ja weet ik niet?

14. Vind je dit **samen lezen** van een tekst fijner dan zoals je het eerder deed, bijv. met de Taaltrapeze verhalen of boekjes van de leeslijn?	nee soms ja weet ik niet?

15. Ga je wel **andere dingen doen** tijdens het lezen van de tekst, jpv met juf mee te doen?	nee soms ja weet ik niet?
16. Heb je er zin in om Nieuwsbegrip te doen in de klas?	nee soms ja weet ik niet?

17. Hier mag jij zelf nog iets vertellen of tekenen over het hardopnadenkend lezen of over Nieuwsbegrip	