

Eindverslag

Module

Begrijpend lezen en NT2



Een kind heeft altijd zin in zijn eigen ontwikkeling
Luc Stevens

Module:	Begrijpend lezen en NT2
Opleidingstraject:	Speciale Onderwijszorg
Leerroute:	Taal/dyslexiespecialist
Naam:	Margje Peterson
Email adres:	margjevanderstaal@telfort.nl
Studentennummer:	s993865
Cursusplaats:	Leeuwarden
Docent:	Marianne Punter
Datum:	9 februari 2011

Inhoudopgave

	blz.
1. Hoofdstuk 1: Visie op meervoudige geletterdheid	2
2. Hoofdstuk 2: Inventarisatie voortgezette geletterdheid bij taal in de eigen school	4
3 Hoofdstuk 3: Toekomstperspectief, eigen wensen voor voortgezette geletterdheid in de school	8
4. Hoofdstuk 4: Ontwerp een les en evaluatie-instrument	11
5. Hoofdstuk 5: Uitvoering, evaluatie en bespreking van de les	13
6. Hoofdstuk 6: Reflectie	17
7. Literatuurlijst	19

Bijlagen:

1. Causale lus	22
2. Plan van aanpak	23
3. Lesopzet, tekst en verwerking over de kerkuil	24
4. Kijk dit weet ik formulier	28
5. Dit vond ik ervan formulier	29
6. Evaluatieformulier leerkracht	30
7. Relatiecirkel	31
8. Literatuurformulieren	32

Hoofdstuk 1: Visie op meervoudige geletterdheid

1.1 Belang van de meervoudige geletterdheid

In de huidige maatschappij is het belangrijk dat leerlingen taalvaardig zijn, door taal leren ze veel andere dingen. Op scholen wordt daarom vanaf groep 1 veel tijd aan meervoudige geletterdheid zoals begrijpend luisteren, begrijpend lezen, woordenschat en schrijfvaardigheden besteed. Door gesprekken te houden met de leerlingen over de verwachtingen die we van hen hebben, hoe we omgaan met lezen en wat de doelen zijn, werken we aan de betrokkenheid. (Bronwyn, 2004) De leeromgeving is rijk en er zijn veel boeken en teksten, zodat leerlingen worden gemotiveerd om te lezen. De leerkracht ondersteunt, daagt uit, faciliteert en reflecteert bij de lessen. Meijerink (2008) geeft met referentieniveaus vier taaldomeinen aan: de mondelinge taalvaardigheid, de leesvaardigheid, de schrijfvaardigheid en de begrippenlijst en taalverzorging. Hiermee wordt een doorgaande lijn van 12-18 jaar aangegeven.

1.2 De doorgaande lijn

1.2.1 Groep 1 en 2

In de onderbouw van het basisonderwijs wordt gewerkt aan het begrijpend luisteren, de leesvoorwaarden uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie met de tussendoelen van beginnende geletterdheid 1 t/m 7 en de woordenschat. Er wordt veel (interactief) voorgelezen en gewerkt met letters, woorden en zinnen. Er is een rijke leeromgeving waarin de leerlingen ondersteuning krijgen zodat ze zich ontwikkelen. Er wordt veel taal gebruikt bij de gesprekken, er is aandacht voor de woordenschat. De geschreven taal wordt gebruikt om leerlingen bekend te maken met letters, woorden en zinnen.

1.2.2 Groep 3

In groep 3 ligt het accent op het technisch lezen met daarnaast het begrijpend luisteren met het (interactief) voorlezen. Aan de leesvoorwaarden met de tussendoelen Protocol Leesproblemen en Dyslexie van de beginnende geletterdheid 1 t/m 10 wordt gewerkt en er is aandacht voor de woordenschat. De leerlingen worden uitgedaagd om veel te lezen en krijgen daar ook tijd voor. (Chambers, 1995) Door te praten over de teksten worden leerlingen gemotiveerd om te lezen. Het schrijven van letters en woorden wordt versterkt. Leerlingen worden uitgedaagd om zinnen te maken en verhalen te schrijven. (Kleef en Tomesen, 2002). Door samenwerkend leren wisselen leerlingen uit wat ze over een onderwerp weten.

1.2.3 Groep 4 t/m 8

In groep 4 worden de leerlingen ondersteund met begrijpend lezen en luisteren. Ze worden gemotiveerd om veel te lezen door uitdagende teksten in methoden, boeken en tijdschriften. Het voortgezet lezen en de woordenschatontwikkeling blijven aandachtspunten. In groep 5 is er aandacht voor het begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en de woordenschat. Het technisch lezen moet in groep 6 op niveau zijn. De leerling kan zich nu helemaal richten op het begrijpend lezen en de woordenschat. In de bovenbouw wordt het studerend lezen en de woordenschat verder uitgebreid. Er is in alle groepen aandacht voor leesstrategieën, zodat leerlingen weten hoe ze een tekst kunnen lezen. (Harvey en Goudvis, 2005)

1.3 Gebruik digitale, mediale en visuele middelen

In de hele school, behalve in groep 1/2, wordt gebruik gemaakt van het digibord. Computergebruik is een vast onderdeel van de lessen. Leerlingen weten hoe ze informatie kunnen vinden en worden uitgedaagd daar actief in de lessen mee te werken. Het gebruik van plaatjes, foto's en filmpjes vergroot de betrokkenheid. Bruin (2005) geeft het belang aan van

leren op verschillende manieren. Prikkelende teksten dagen de hersenen uit om te lezen en te leren.

1.4 Benaderingen in vreemde/tweede taalonderwijs

Kalsbeek (2004) geeft aan dat er vijf factoren zijn die tot vernieuwingen in het taalonderwijs kunnen leiden: de ontwikkelingen in de maatschappij, in de technologie, ontwikkelingen over opvattingen over taallessen, over taal en over het taalonderwijs.

Was men voorheen van mening dat NT2 leerlingen zo snel mogelijk de nieuwe taal moesten leren zonder gebruik te maken van hun eigen taal, tegenwoordig sluit men aan bij de kennis van de leerling. Door leerlingen met verschillende talen te laten samenwerken leren ze van elkaar, het taalaanbod is begrijpelijk en er is veel tijd om te oefenen, waarbij voortdurend aan de woordenschat wordt gewerkt. (Filipiak, 2011) De leerkracht zorgt voor een veilig leerklimaat en legt de nadruk op wat de leerling goed doet. Door uitdagende en zinvolle taken en het structureren wordt de kennis van de leerlingen uitgebreid. Reflectie op het leerproces vergroot de autonomie van de leerling. De leeromgeving is rijk, er wordt gewerkt in kleine groepjes. De leerkracht heeft bij de ontwikkeling van de meervoudige geletterdheid een belangrijke rol. Vooral scholen waar leerlingen zitten die het Nederlands niet als moedertaal hebben moeten zich beraden over hun onderwijs. In onze school zijn veel friestalige leerlingen die in groep 1 het Nederlands niet of gedeeltelijk beheersen. De leerkracht in de onderbouw beraadt zich voortdurend of de manier van lesgeven aansluit bij de leerling. (Brok. et al. 2004)

1.5 Uitbreiding woordenschat

De lessen begrijpend lezen zijn vakoverstijgend zodat op verschillende manieren aan de woordenschatuitbreiding wordt gewerkt. Flanigan en Greenwood, (2007) geven aan hoe zinvol woordenschatonderwijs kan worden gegeven. De leerling staat centraal, er zijn instructiedoelen waarbij woorden op verschillende niveaus worden geleerd. Bij het aanleren van strategieën is het plannen van de tijd en instructie belangrijk.

De opbouw van de woordenschat is van groot belang (Verhallen e.a. 2001). Vanaf groep 1 wordt systematisch gewerkt aan de woordenschat, omdat het een belangrijke vaardigheid is voor het schoolsucces. Filipiak (2001) beschrijft twee soorten aanpak: de sleutelwoorden aanpak waarbij een begrip bekend is en een woord nieuw en de woordveld aanpak waarbij het begrip nieuw is en wordt gewerkt aan de diepere begripsvorming. Door Voorbewerken, Semantiseren, Consolideren en Controleren oefenen leerlingen met woorden en begrippen.

1.6 Leesstrategieën

Het vloeiend lezen is een voorwaarde voor het begrijpend lezen vandaar dat de leerlingen eerst goed het vloeiend lezen moeten beheersen voordat wordt begonnen met begrijpend lezen. Vernooy en Stoeldraaijer (2006), vragen zich af of het verstandig is om in groep 4 te starten met begrijpend lezen als ze AVI 4 nog niet beheersen.

Aarnoutse en Schellings (2003), geven het belang aan van het gebruik van de leesstrategie; voor, tijdens en na het lezen, hierdoor gaan leerlingen de tekst beter begrijpen en zijn ze gemotiveerder om te lezen. De strategieën worden ook toegepast bij de zaakvakken en tijdens de taallessen. Er is een wederkerige relatie tussen leesmotivatie en leesstrategieën. Goede lezers zijn gemotiveerd om een tekst te lezen, ze stellen een leesdoel vast en stellen zichzelf voortdurend vragen.

1.7 Visie van de school

Er is geen visie op begrijpend lezen vastgelegd. Er wordt gewerkt met de methode Tekstverwerken, Leesmaatjes en Woordenschat. Door de vele wisselingen in de directie en de

visie van een van de directeuren dat “van een dubbeltje geen kwartje gemaakt kan worden”, hebben ervoor gezorgd dat er geen visie is.

De huidige directeur is mede door de gesprekken over dit werkstuk gemotiveerd om het leesonderwijs gestalte te geven. De collega's zijn zich door de gesprekken over het begrijpend lezen bewust geworden dat er meerdere mogelijkheden van belang zijn voor lezen.

We bezinnen ons op de uitvoering ervan omdat er nog meer beleid in de school moet worden opgezet.

1.8 Keuze domeingebied: Ik volg de opleiding voor taal-/dyslexiespecialist daarom heb ik voor een taalles gekozen in groep 5. De strategieën waaraan ik werk zijn: woordenschat, voorkennis activeren, tekst interpreteren en samenvatten. Ik maak gebruik van de werkvormen: woordspin/web en relatiecirkel . (Jutten, 2004)

Tevens wordt de voorkennis geactiveerd en is er ruimte voor samenwerken en evaluatie.

Hoofdstuk 2: Inventarisatie voortgezette geletterdheid en taal in de eigen school

2.1 Basisbegrip 1: Instructie in leesbegrip en het omgaan met nieuwe informatie- en communicatiemiddelen en talige diversiteit.

In onze school hebben alle groepen behalve groep 1/2 een digibord. Het digibord wordt gebruikt bij de uitleg en instructie voor alle lessen. Hierdoor worden leerlingen betrokken en gemotiveerd voor de lessen. In groep 1/2 wordt het digibord van groep 3 gebruikt als deze groep niet in het lokaal is zoals tijdens de pauze en de gymlessen. Volgend jaar krijgen ze ook een digibord. In elke groep zijn twee computers waar dagelijks gebruik van wordt gemaakt. Twee keer per week wordt per groep gebruikt gemaakt van de centrale computers. Vanaf groep 4 wordt bij begrijpend lezen gewerkt met de methode Tekstverwerken, bij deze methode hoort een computerprogramma dat gebruikt kan worden voor de zwakke en de goede snelle lezers. Helaas is dit programma niet aangeschaft. Momenteel wordt bekeken of we dit wel gaan doen zodat zwakke leerlingen de tekst van te voren kunnen lezen en goede lezers extra leesstof krijgen aangeboden.

Aan de talige diversiteit wordt tegemoet gekomen door in groep 1/2 de leerlingen op te vangen in hun eigen taal. De meeste leerlingen zijn friestalig zodat er overwegend Fries wordt gesproken. Er is een dagdeel waarop de leerkracht Nederlands spreekt.

In groep 3 t/m 8 wordt Nederlands gesproken en is een dagdeel voor Fries gereserveerd. We gebruiken de methode Studio F, waarbij het digibord wordt ingezet. In groep 3 volgen we de lessen uit de methode "Taalrotonde" omdat Studio F vanaf groep 4 begint.

2.2 Basisbegrip 2: Metacognitie is een eerste stap naar goed omgaan met teksten, het maakt je tot een bewust lezer die zijn eigen leesvaardigheid monitort.

De methode tekstverwerken waarmee in onze school wordt gewerkt geeft aan hoe de leerkracht met de reflectie voorafgaand aan de les kan omgaan. Bij de zaakvakken wordt veel gebruik gemaakt van een filmpje op het digibord, waarin over het onderwerp uitleg wordt gegeven. Leerlingen hebben op deze manier gelegenheid bij zichzelf na te gaan wat ze over het onderwerp weten. Tijdens de les is er gelegenheid voor gesprek en overleg zodat leesstrategieën worden aangeleerd. Boekaerts en Simons (2003) geven het belang aan van de metacognitieve opvattingen, kennis en vaardigheden. In onze school is nog verschil van mening over de *statische* opvatting over intelligentie, waarbij de intelligentie vaststaat en de *dynamische* opvatting waarbij er groei in intelligentie mogelijk is. Dit heeft tot gevolg dat leerkrachten verschillend tegen leerlingen aankijken. Bij de eerste opvatting is minder uitdagen tot leren, door reflectie leert men zichzelf en de ander beter kennen.

2.3 Basisprincipe 3: Vloeiend lezen is de brug van woordherkenning naar begrip.

Leerlingen die vloeiend lezen richten zich op de tekst waardoor ze beter dan zwakke leerlingen leesbegrip ontwikkelen. In onze school wordt in groep 4 met begrijpend lezen begonnen hoewel de leerlingen nog niet op AVI4 niveau lezen Vernooy en Stoeldraaijer, 2006 pleiten voor een kritische houding ten opzichte van het begrijpend lezen in groep 4. Bij de Cito scores voor begrijpend lezen zien we vooral in de middenbouw een grote uitval.

2.4 Basisprincipe 4: Leesbegrip en woordenschat hangen samen.

Naast de methode Tekstverwerken wordt gebruik gemaakt van Woordenschat, (Ajodidact) waarbij woorden en begrippen worden geleerd en Leesmaatjes voor woorden en leesbegrip. In de methode wordt na elke vijfde les getoetst. Bij Woordenschat vullen leerlingen opdrachten in zoals synoniemen en uitleg geven over de woorden door een omschrijving te geven. Er is na elke vijfde les een toets. De leerlingen krijgen deze stof niet op als huiswerk. Bij Leesmaatjes wordt per les weinig gedaan aan de woordenschatontwikkeling. Het uitbreiden van de woordenschat wordt bij de zaakvakken tijdens de lessen gedaan door de

woorden/begrippen in te vullen en er over te praten. Ivey en Fisher (2005) geven aan dat er strategieën bij begrijpend lezen zijn die niet werken, het leesbegrip en het testen van begrip wordt verward. Gebruik van strategieën is belangrijk maar mag het leesbegrip niet in de weg staan. Het knelpunt is dat er op verschillende manieren aan de woordenschat wordt gewerkt die niet op elkaar aansluiten. Leesbegrip en woordenschat kunnen op andere manieren worden verbeterd. (Richek 2005)

2.5 Basisbegrip 5: Kennis van de achtergrond en de wereld. Lezen verdiept en verbreedt de kennis van de lezer.

Van Beek en Verhallen (2004) geven aan dat voorkennis het mogelijk maakt om tot nieuwe kennis te komen. Interesse speelt een belangrijke rol, door de voorkennis te activeren en teksten daarbij te laten aansluiten wordt de kennis verbreed. Er is in onze school geen doorgaande lijn voor de woordenschatontwikkeling ieder is op zijn eigen manier bezig. Dit komt omdat men niet bewust is van het belang van herhaling en verdieping bij woordenschatontwikkeling. Knelpunt is dat hierdoor de zwakke leerlingen met weinig woordenschat nog meer achteruit gaan en het Mattheüs effect optreedt. (Verhallen et al. 2001)

2.6 Basisprincipe 6: Door directe instructie worden begripsstrategieën zoals lezen, luisteren, schrijven en spreken verbonden.

Lezen van korte teksten gebeurt bij Leesmaatjes. De activiteiten die worden gedaan voor begrijpend lezen staan op zich. Hierdoor is er weinig/geen transfer naar de zaakvakken en de taallessen. Het verbinden van lessen waarbij begripsstrategieën worden verbeterd kan meer worden uitgebreid. (Soalt, 2005) Door dieper op teksten in te gaan en erover te spreken en te schrijven worden de strategieën met elkaar verbonden.

2.7 Basisprincipe 7: Leren omgaan met teksten bevordert door een interactieve aanpak.

Er is tijdens de lessen veel overleg tussen de leerlingen en de leerkracht, overleg tussen de leerlingen is er niet veel, hier kunnen de leerkrachten meer gebruik van maken zodat leerlingen nieuwe inzichten krijgen. (Aarnoutse & Schellings, 2003) Het vragen stellen en zinvol schrijven bij teksten kan ook meer worden gebruikt. (Zimmermann & Keene, 1997)

2.8 Basisprincipe 8: Er is een sterke relatie tussen leesmotivatie en de ontwikkeling van leesbegrip.

Het werken aan een leescultuur is op onze school in ontwikkeling. Leerlingen krijgen meer tijd om te lezen en ontwikkelen daardoor een eigen lezersidentiteit.

De leerkracht als rolmodel wordt steeds meer toegepast door zelf ook te lezen en leerlingen uit te dagen over teksten te praten. (Guthrie & Fox, 2003) Er kan meer worden gedaan met gevarieerde teksten zodat het leesbegrip wordt vergroot. (Soalt, 2005)

2.9 Basisprincipe 9: Aanpak en leerkrachtgedrag: het hoe van de strategieën

Leeskracht als rolmodel is van belang, voordoen, benoemen wat je doet als lezer zodat een proces zichtbaar wordt bij leesstrategieën, bevordert het leesbegrip. (Welij, 2003)

Dit proces begint in de bovenbouw op gang te komen doordat de leerkracht de kracht ervan heeft ontdekt. Haar ervaringen gaan we gebruiken om andere collega's te motiveren. (Kamil et al. 2008 en Scamacca et al. 2007)

2.10 Omgaan met teksten en gesprekken

In onze school wordt momenteel wat de zorg betreft een inhaalslag gemaakt. Het team heeft tijdens een teamdag te horen gekregen dat er meer opbrengstgericht moet worden gewerkt. Het systeemdenken (Jutten, 2004) geeft aan dat wat we doen gevolgen heeft.

Als school hebben we aspiraties om de ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen zodat ze later in de maatschappij hun plaats vinden. Dit proces wordt bevorderd door goede communicatie en samenwerking.

Het hebben van hoge verwachtingen (Vernooy, 2004) is van belang hierdoor dagen we leerlingen uit, we gaan ervan uit dat ze leerbaar zijn en gemotiveerd om te leren. Door actief te werken aan de organisatie en hoge verwachtingen te hebben wordt een nieuwe weg ingeslagen. Het bevorderen van het leesonderwijs is een van de onderwerpen waarmee we aan de gang gaan, de leerlingen van de bovenbouw hebben boeken uitgezocht voor hun bibliotheek en worden door de leerkrachten uitgedaagd om veel te lezen en te praten over teksten. Er wordt leestijd gegeven waarin alle leerlingen kunnen lezen, hierdoor krijgen ook zwakke leerlingen de kans om te lezen. (Voorheen was stillezen stopwerk en kwamen de zwakke lezers er minder aan toe). De vorderingen zijn met sprongen vooruit gegaan. Het enthousiasme van de leerkrachten heeft zijn doorwerking naar de collega's, in de eerstkomende vergadering worden hun bevindingen besproken zodat meer collega's tijd voor lezen geven. Jutten (2004) geeft in causale lus aan waardoor iets verandert. (Bijlage 1)

Hoofdstuk 3: Toekomstperspectief, eigen wensen voor voortgezette geletterdheid op school.

3.1 De lerende school

In de lerende school van Jutten (2004) wordt duidelijk dat *ontwikkeling* te maken heeft met *aspiratie*, *communicatie* en *samenwerking*. Dit is een proces waarin bewustwording een belangrijke rol speelt. Door aspiratie te hebben om het leesonderwijs te veranderen en samen te werken aan verbeteringen en daarover te communiceren krijgt men ontwikkeling.

In onze school komt dit proces op gang, we volgen een communicatietraining waarbij geleerd wordt hoe er op een professionele manier kan worden gecommuniceerd.

De aspiratie is bij de teamleden verschillend, sommigen doen enthousiast mee en anderen wachten af wat er gaat gebeuren. De directeur speelt in dit proces een belangrijke rol door het belang aan te geven van doelen en deze naderhand te evalueren komt er duidelijkheid.

(Marzano, 2007) Het vieren van succes versterkt de competentie van de leerkrachten en nodigt uit om nieuwe ontwikkeling aan te gaan. Gebruik maken van samenwerken kan meer worden gedaan. Bijvoorbeeld door leerkrachten die bezig zijn met actief taal- leesbeleid te laten vertellen wat hun ervaringen zijn. Het werken met maatjes ondersteunt het proces ook. Ik heb de directeur gevraagd het boek van Jutten (2004) te lezen om inzicht te krijgen in het systeemdenken.

3.2 De basisprincipes

3.2.1. Basisbegrip 1: Instructie in leesbegrip en het omgaan met nieuwe informatie- en communicatiemiddelen en talige diversiteit.

In onze maatschappij zijn leerlingen gericht op het visuele aspect. Door het werken met digitale, mediale en visuele middelen komen we tegemoet aan de behoeften van leerlingen. De leerlingen kunnen zelf veel informatie krijgen en ontwikkelen daardoor hun kennis. De leerkrachten ondersteunen dit proces door doelgericht de middelen in te zetten. (Bruin, 2005)

Wensen

1. Een doorgaande lijn opzetten voor computervaardigheden en gebruik programma's.
2. Kennis digibord uitbreiden door het maken van interactieve lessen die aansluiten bij de zaakvakken, lessen taal en begrijpend lezen. (Brok et al, 2004)
3. De eerste taal van de leerlingen bewust verbinden met de tweede taal, zodat kennis van leerlingen wordt gebruikt om nieuwe taal te ontwikkelen. Samenwerken is daarbij belangrijk. (Sterckx, 2002)

3.2.2. Basisbegrip 2: Metacognitie is een eerste stap naar goed omgaan met teksten, het maakt je tot een bewust lezer die zijn eigen leesvaardigheid monitort.

Kennis hebben over eigen cognitief functioneren en dat van de ander en sturing geven aan eigen cognitieve processen is van belang. (1976, Flevell in Boekaerts)

Leerkrachten ondersteunen leerlingen in dit proces door het hebben van hoge verwachtingen. Leerdoelen worden aangegeven en routes en routines ernaar toe ontwikkeld zodat leerlingen in staat zijn teksten te lezen en te begrijpen. Leerlingen worden in het proces uitgedaagd zich te ontwikkelen tot bewuste lezers die het eigen leerproces bewaakt.

Wensen:

1. Leerkrachten bewust maken van het belang van de dynamische opvatting over intelligentie. Er is groei mogelijk door aan te sluiten bij wat de leerling kan. (Bezemer, 2004)
2. Leerlingen meer betrekken bij hun eigen leerproces, zodat ze zich competent voelen voor het lezen van verschillende teksten, boeken en tijdschriften. (Pompert, 2004)

3.2.3 Basisprincipe 3: Vloeiend lezen is de brug van woordherkenning naar begrip.

Het vloeiend lezen is voorwaarde voor het begrijpend lezen omdat leerlingen anders meer gericht zijn op de techniek van het lezen en minder op begrip. (Ivey & Fisher 2005)

Sinds vorig jaar werken we met de methode Estafette, door verlengde instructie, meer leestijd en herhaling is het lezen verbeterd. De leerkrachten zijn zich bewust geworden van de verbinding tussen technisch- en begrijpend lezen.

Wensen:

1. Het niveau van technisch lezen in groep 4 bekijken voordat wordt begonnen met begrijpend lezen. In groep 3 streven naar het behalen van een zo hoog mogelijk leesniveau, minimaal E3.

3.2.4. Basisprincipe 4: Leesbegrip en woordenschat hangen samen.

Men is het erover eens dat de woordenschat een belangrijke voorwaarde is voor het begrijpen van een tekst. Gerichtte instructie bij het woordenschatonderwijs is van belang, er is structuur en de organisatie is duidelijk. (Flanigan & Greenwood 2007)

Wensen:

1. Het leesbegrip wordt versterkt door het aanbieden van goede teksten. Door kritisch te kijken naar het materiaal wat we nu gebruiken beslissen of we zo doorgaan of dat we kiezen voor betekenisvolle teksten en daar gestructureerd mee gaan werken. Een abonnement op Nieuwsbegrip zal meer ontwikkeling geven dan Woordenschat en Leesmaatjes.

De cd 's aanschaffen die bij Tekst verwerken horen zodat differentiatie mogelijk wordt.

2. Het woordenschat onderwijs wordt vanaf groep 1 gestructureerd en doelgericht opgezet. De organisatie door de groepen is duidelijk. De leerkrachten zijn zich bewust van het niveau van de woorden en houden bij de instructie rekening met de verschillende niveaus.

Er wordt gebruik gemaakt van een woordenschrift waarin de nieuwe woorden worden geschreven. De leerlingen houden de vorderingen bij en de leerkracht ondersteunt en daagt uit om zoveel mogelijk woorden te leren.

3.2.5 Basisprincipe 5: Kennis van de achtergrond en de wereld. Lezen verdiept en verbreedt de kennis van de lezer.

De teksten die we aanbieden geeft de leerlingen mogelijkheden om zijn leesbegrip en woordenschat te ontwikkelen. Methoden dragen bij aan deze ontwikkeling door prikkelende teksten en opdrachten. Het gebruik van Ict versterkt de kennis.

Door het activeren van de voorkennis worden leerlingen enthousiast gemaakt om meer kennis op te doen over een onderwerp, ze zijn gemotiveerd om te lezen, hierdoor krijg je een doorgaand leesproces. (Jutten 2004)

Wensen:

1. Activeren van kennis door gebruik te maken van wat de leerlingen weten. Door gesprek en discussie komt samenwerkend leren op gang. Er wordt doelgericht met teksten omgegaan. (Verhallen et al, 2001) Door het lezen wordt de kennis van de leerlingen uitgebreid. (Atwell, 2007)

3.2.6 Basisprincipe 6: Door directe instructie worden begripsstrategieën zoals lezen, luisteren, schrijven en spreken verbonden.

Onderzoek heeft uitgewezen dat het gebruik van strategieën van belang is voor de ondersteuning van leerlingen bij het lezen van teksten. (Harvey & Goudvis, 2005) De leerkracht is zich bewust van het belang van de strategieën en gebruikt ze op een didactisch verantwoorde manier.

Wensen: Leerkrachten gaan doelgericht om met de begripsstrategieën waarbij rekening wordt gehouden dat kennis over een onderwerp nodig is. De leerkracht daagt leerlingen uit om te lezen, te schrijven en gesprekken te voeren over de teksten. (Routman, 2003)

3.2.7 Basisprincipe 7: Leren omgaan met teksten vraagt om een interactieve aanpak.

Door actief met teksten bezig te gaan en erover te praten komen gesprekken tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling op gang. Hierdoor ontstaan nieuwe inzichten, leesbegrip en kennis. De leerling leert zichzelf en de ander kennen, daarom is het betekenisvol omgaan met teksten belangrijk. In onze school zijn veel Friestalige leerlingen die baat hebben bij interactie over een tekst. (Sterckx 2002 en Filipiak, 2011)

Wensen:

1. Leerkrachten beseffen de kracht van de interactie en het leereffect hiervan bij de leerlingen. Door gesprekken met het team komen tot een leerhouding waardoor actief gewerkt wordt aan interactie en samenwerkend leren. (Pompert, 2004)

Voor de transfer tussen de vakken is de interactieve aanpak belangrijk.

3.2.8 Basisprincipe 8: Er is een sterke relatie tussen leesmotivatie en de ontwikkeling van leesbegrip.

De leerkracht is een belangrijke factor en rolmodel om leerlingen gemotiveerd te maken voor het lezen. Leesbelevingen zorgen voor kennisvermeerdering waardoor leerlingen de mogelijkheid krijgen om hun identiteit te ontwikkelen. In een rijke leescultuur zal de leerling eerder gemotiveerd worden om te lezen. (Guthrie & Fox, 2003)

Wensen:

1. Door gesprekken en boekbesprekingen een proces bij de leerkrachten opgang brengen zodat ze zich bewust zijn van hun positie als rolmodel. (Routman, 2003 en Atwell, 2007)

2. Afspraken maken over het ontwikkelen van leesonderwijs met o.a. maatjes lezen, voorlezen aan kleuters, vaste leesmomenen en voldoende gelegenheid tot stillezen. Leerlingen krijgen gerichte instructie en ontwikkelen zich tot competente en gemotiveerde lezers. (Welij, 2003)

3.2.9 Basisprincipe 9: Aanpak en leerkrachtgedrag: het hoe van de strategieën

De leerkracht is een belangrijke factor in het leer- leesproces. (Marzano, 2007). De inhoud en de kwaliteit van de lessen wordt door de leerkracht bepaald. De leerkracht laat door modeling aan leerlingen zien hoe ze kunnen omgaan met het lezen van teksten.

Motiveer de leerlingen door een creatieve aanpak, daag ze uit en bevraag elkaar op de leeservaringen. (Brok et al. 2004)

Wensen:

1. De lerende school van Jutten (2004) geeft aan dat *ontwikkeling* mogelijk is met *ambitie, communicatie en samenwerking*.

Het is belangrijk dat een team het eens is over de doelen van het onderwijs zodat er doelgericht wordt gewerkt aan de lerende school. Het gedrag van de leerkracht is cruciaal ik hoop dat dit denken binnen ons team leidt tot ambitieus werken aan de lerende school waarin iedereen zijn verantwoordelijkheid neemt. (Plan van aanpak bijlage 2)

Hoofdstuk 4: Ontwerp van de les en evaluatie-instrument

4.1 Inleiding op de les

Deze les is ontstaan vanuit de presentatie over uilen die twee leden van het Fryske Gea op school hebben gehouden. Tijdens de bijeenkomst werd gebruik gemaakt van plaatjes van uilen op het digibord. De dames hadden ook een opgezette kerkuil meegenomen en de kaart van Nederland met gebieden waar de uilen in ons land leven. Als verwerking op de presentatie gingen de leerlingen de meegebrachte braakballen uitpluizen met behulp van een pincet, tandenstoker en tandenborstel. Met een loep werden de voorwerpen bekeken en besproken. De leerlingen waren erg enthousiast over dit onderwerp vandaar dat ik een les heb gemaakt over de “Kerkuil”. (Bijlage 3)

4.3 Verantwoording van de groep en de werkwijze bij les 1

In overleg met de leerkracht heb ik groep 5 van onze school gekozen om de les over de kerkuil te geven omdat zij de presentatie van het Fryske Gea hebben bijgewoond.

Ze hebben dus al voorkennis over de kerkuil kunnen opdoen.

Er zitten 20 leerlingen in de groep, ze hebben wekelijks een les van begrijpend lezen met de methode Tekstverwerken en zijn bekend met bepaalde leesstrategieën.

De strategieën die ik in de les heb gebruikt zijn bij de leerlingen bekend. Het werken aan de woordenschat wordt met de kennis, opgedaan in het artikel van Flanigan en Greenwood (2007), uitgevoerd. Door bewust van te voren na te gaan welke woorden je wilt behandelen en dit voor, tijdens en na de les te doen geeft je kinderen veel gelegenheid om woorden te leren. Hierdoor wordt de woordenschat vergroot, herhaling zorgt ervoor dat woorden beklijven. Het gebruik van een woordenblad per onderwerp zorgt ook voor het beter onthouden, leerlingen kunnen terugbladeren en opzoeken welke woorden bij een onderwerp aan bod kwamen. De leerkracht gebruikt de woorden tijdens het voorlezen, tijdens de gesprekken en tijdens de afsluiting. Als er meerdere lessen over een onderwerp worden gehouden wordt de woordenschat nog groter en kunnen woorden nog beter beklijven. Soalt, (2005) geeft het belang aan van informatieve teksten naast verhalende tekst, de “Tweelingteksten”.

Er zijn leerlingen die meer gericht zijn op het lezen van verhalende tekst, terwijl anderen voor de informatieve tekst gaan.

4.2 De tweede les

Het Friese verhaal is een verhaal dat door een van de presentatoren is geschreven, omdat leerlingen baat hebben bij de woordenschatontwikkeling in meerdere talen heb ik gekeken naar een verhalende tekst in het fries. (Filipiak 2011)

Hierdoor kunnen de leerlingen kennis opdoen en komen ze meer te weten over het leven van “Titus de goudûle”. (lessenserie te vinden via www.goudûle.nl)

Ik heb de tweede les niet kunnen uitvoeren en daarom aan de collega de site ter informatie doorgegeven. De les sluit goed aan bij mijn les en kan als tweelingtekst uitstekend worden gebruikt.

4.3 Feedback van de medestudenten, de collega van groep 5 en de leerlingen

4.3.1 Feedback van de medestudenten:

In een groepje van 4 studenten hebben we de les besproken, vooraf heb ik verteld hoe ik tot het de keuze van het onderwerp ben gekomen. De aansluiting bij de presentatie vonden ze een goed idee omdat je dan al voorkennis hebt opgedaan met woorden en begrippen.

Nadat ik de les heb voorgelezen spraken we over de inhoud en de woorden die ik eruit wilde halen. Deze woorden had ik gearceerd met een kleurtje zodat duidelijk was welke woorden besproken werden. Van de medestudenten kreeg ik de tip om op het planformulier van de les

deze woorden in niveaus in te delen zoals aangegeven in het artikel van Flanigan en Greenwood (2007). Dit vond ik een waardevolle tip die ik direct heb gebruikt. Het gebruik van de digitale middelen zoals het digibord voor de plaatjes en filmpjes vonden ze goed aansluiten bij het onderwerp en tegemoet komen aan de behoeften van de leerlingen. (Brok et al 2004)

Er waren complimenten over het zelf maken van de les, evenals het gebruik van boeken over uilen in de rest van de week en de opgezette kerkuil die was meegenomen. Van een van de medestudenten kreeg ik de tip om de leerlingen de les zelf te laten evalueren. Deze tip heb ik overgenomen omdat leerlingen dan zelf hun ontwikkeling kunnen aangeven.

4.3.2 Feedback van de collega uit groep 5:

De collega uit groep 5 vond het een goede les die aansluit bij het niveau van de leerlingen. Ze herkende veel uit de opzet van de methode Tekstverwerken en ontdekte hoe erop een andere manier met woordenschat werd omgegaan. Dit sprak haar aan temeer daar de woorden regelmatig werden herhaald en opgeschreven op het “Kijk dit weet ik” blad over de kerkuil. (Bijlage 4)

Het gebruik van de leesstrategieën sloot aan bij de methode Tekstverwerken. Het maken van een woordspin werd in deze groep vaker gedaan, de relatiecirkel was nieuw. Het onderwerp trok ook de belangstelling van de ander collega's die de les in een moeilijker versie wilden geven in groep 8.

4.3.3 Feedback van de leerlingen:

De leerlingen kregen op het “Dit vond ik ervan” blad gelegenheid om de les te evalueren. (Bijlage 5) Hierdoor kon de leerling aangeven wat hij van de les vond en welke ontwikkeling er is doorgemaakt. Welke woorden en begrippen kende je al en welke leerde je erbij. De leerlingen gaven aan dat ze geen vijf nieuwe woorden hadden geleerd, dit geeft aan dat de woorden niet in een les beklijven. In de verwerking en op het “Dit weet ik “ blad werden de woorden door enkele leerlingen gebruikt. Leerkrachten hebben niet altijd de juiste inschatting van wat leerlingen weten. (Vallen, 2004)

In de vervolgo opdracht bij de tweede les zouden de aangeleerde woorden gebruikt kunnen worden bij het schrijven van een eigen tekst over de kerkuil.

Voor het schrijven van het verhaal over de kerkuil mochten de leerlingen gebruik maken van de informatie van internet zodat ze zelf op onderzoek konden naar nieuwe aspecten van de kerkuil. Hierdoor gaan leerlingen zich competent voelen, hun zelfvertrouwen wordt versterkt en de woordenschat vergroot. (Verhallen et al 2001)

Het bevorderen van leesmotivatie is van belang zodat leerlingen ook thuis gemotiveerd zijn om boek en teksten te lezen.

Hoofdstuk 5: Uitvoering, evaluatie en bespreking van de les.

5.1 Uitvoering van de les

5.1.1 De inleiding

De les werd gegeven in groep 5 van onze school, in deze groep zitten 20 leerlingen. De vorige dag hebben ze de presentatie over de kerkuil meegemaakt. Ik had een opgezette kerkuil meegenomen zodat deze gebruikt kon worden in de inleiding. Het tonen van het dier betrok de leerlingen direct bij het onderwerp, bij het maken van de woordspin kwam de voorkennis die ze hadden ruim aan bod. De level 1 en 2 woorden (Flanigan & Greenwood, 2007) werden allemaal behandeld, het woord gezichtssluier heb ik met behulp van de meegebrachte uil uitgelegd. De leerlingen wisten veel en vertelden enthousiast over de kerkuil. Ze wilden veel weten over de uil, zoals waar de uil was gevangen en hoe oud de uil was en opzetten hoe ging dat? Voordat de leerlingen met de verwerking aan de gang gingen heb ik het doel van de les aangeven, dat we vandaag nog meer over de kerkuil te weten kwamen en dat we nieuwe begrippen en woorden gingen leren. Er mocht worden overlegd bij het beantwoorden van de vragen en als je een antwoord niet wist je dan de tekst nog eens kon nalezen. De leerlingen kregen daarna het verwerkingsblad en konden vraag 1 beantwoorden, er was overleg in de groepjes over de antwoorden. Daarna hebben we klassikaal vraag 1 besproken. De betrokkenheid was groot, de leerlingen konden hun antwoorden goed beargumenteren en luisterden naar de uitleg die werd gegeven.

5.1.2 De kern

Het maken en het bespreken van de vragen

Na het maken van de woordspin en het beantwoorden van vraag 1, heb ik het verhaal voorgelezen. De eerste reactie van een leerling was, "Mogen we deze les houden?" Ze vonden de plaatjes zo mooi. Vraag 2 werd samen gemaakt en daarna gingen ze zelfstandig aan het werk. Ik liep rond om vragen te beantwoorden, ondersteuning te geven als iets niet duidelijk was, zoals bij het zoeken van het woord onhoorbaar. Kinderen overlegden samen en discussieerden over de antwoorden. Er was een sfeer van betrokkenheid en motivatie. Leerlingen waarvan ik wist dat ze moeite met begrijpend lezen hebben werden uitgedaagd om tekstgedeelten opnieuw te lezen en daarna te bekijken of ze de tekst hadden begrepen. Overleg met de medeleerlingen ondersteunde daarbij. Ik liep intussen rond om de kerkuil van dichtbij te laten zien. De leerlingen konden de onderdelen van de uil zoals de klauwen en de gezichtssluier goed bekijken. De betrokkenheid was groot. Leerlingen werd gevraagd welke naam we in het Fries aan de uil hebben gegeven en hoe dat zou komen. Toen de vragen beantwoord waren hebben we ze samen besproken. De leerlingen wilden hun antwoorden graag vertellen en discussieerden over de verschillen. Vooral vraag drie leverde discussie op, was het antwoord op deze vraag twee keer uil of was er een ander antwoord mogelijk? Vraag 4 werd door vrijwel iedereen goed beantwoord, het woord onhoorbaar werd door een leerling nog eens uitgelegd zodat het kon beklijven. Vraag 5 was van belang voor het begrijpen van het gehoor van de kerkuil, de leerlingen kwamen met goede formuleringen die aangaven dat ze de tekst over het gehoor hadden begrepen. Vraag 6 leverde geen problemen op. Naar aanleiding van deze vraag heb ik het woord schemer door leerlingen laten uitleggen. De leerlingen vulden elkaar goed aan bij de uitleg.

Bij vraag 7 werden ingevulde woorden besproken en door leerlingen uitleg gegeven bij schedel en pincet. (waar gebruik je een pincet ook wel voor?)

Vraag 8 leverde gesprekstof op over waar de kerkuil eerst had gewoond en hoe het kwam dat hij nu in schuren woonde.

Het dichtmaken van de torens leverde mooie antwoorden op: “De dominee wilde geen uilen in de kerk.” Vroeger was het allemaal anders en was er geen verwarming in de kerk, daarom vonden ze het niet erg dat er gaten waren met uilen.

Bij vraag 9 werd de uitleg van het woord uilskuiken door de leerlingen goed gedaan en werd het leven van de jongen beschreven.

Woorden als balts en territorium kwamen opnieuw aan de orde en werden door leerlingen uitgelegd. Ik kon als leerkracht zien of de woorden en begrippen werden begrepen.

Was dit niet het geval dan werden leerlingen uitgedaagd om de groep te vertellen wat de uitleg was. De nieuwe woorden werden bij de woordspin beschreven die al op het bord stond. (gezichtssluier, verenkrans, onhoorbaar, verteren, balts, territorium)

5.1.3 De afsluiting

Als aanvulling op de informatie had ik drie korte filmpjes van www.schooltv/beeldbankuil.nl: Braakballen, uilen en jagers lieten de leerlingen zien hoe uilen zich gedragen.

Er was veel herkenning vooral bij het uitluizen van de braakballen.

De leerlingen werden na de filmpjes uitgedaagd om hun vragen te stellen, er was ruimte voor gesprek waarin de nieuwe woorden aan bod kwamen.

Relatiecirkel

De kinderen hadden niet eerder met een relatiecirkel gewerkt dus heb ik eerst het begrip relatie met hun besproken. Door weer gebruik te maken van hun eigen voorkennis kwamen we op erachter wat een relatie is. Het gebruik van de cirkel hebben we eerst samen gedaan door de vraag wat de uil eet en wat er met dat eten gebeurt in kaart te brengen. (Bijlage 7)

“Dit weet ik” formulier

Op dit formulier (bijlage 4) konden de leerlingen na afloop van de les hun woorden schrijven die bij hen boven komen als het over de kerkuil gaat.

Dit formulier geeft de ontwikkeling weer van de woordenschat. Wanneer je meerdere lessen geeft zou je aan het eind van de lessenserie nog een keer dit formulier kunnen laten invullen zodat de ontwikkeling wordt weergegeven.

De leerlingen gebruiken de formulieren als naslagwerk, ze kunnen zien welke woorden en begrippen ze weten die bij de kerkuil horen.

Als we in het team de afspraak maken om deze formulieren voor elk onderwerp te gebruiken en in een map op te bergen krijgen we een overzicht waarmee de leerlingen de vorderingen op het gebied van woordenschat laten zien. Op deze manier wordt een doorgaande lijn gewaarborgd.

“Dit vond ik ervan” formulier

De leerlingen kregen tenslotte het formulier waarop ze konden aangeven wat ze zelf van de les vonden. Dit formulier is samen met het “dit weet ik” formulier bij de eigen leerkracht ingevuld.

Vraag 1: Alle leerlingen geven aan dat ze deze les leuk vonden.

Vraag 2: Acht leerlingen geven aan we hebben geen vijf nieuwe woorden hebben geleerd.

Vraag 3: Een leerling gaf aan dat het niet waar is dat ze nu meer weet over de kerkuil.

Vraag 4: Twee leerlingen hadden niet met de filmpjes van het digibord geleerd, de rest wel.

Vraag 5: Ik kan vertellen waar de kerkuil leeft werd drie keer als niet waar aangekruist.

Vraag 6: Vier leerlingen wisten na deze les niet wat de leefgewoonten van de kerkuil zijn.

Vraag 7: Ik weet hoe de jongen leven werd door iedereen als waar beantwoord.

Vraag 8: Ik begrijp hoe het kan dat een kerkuil goed hoort werd twee keer als niet waar aangegeven.

Vraag 9: Acht leerlingen gaven aan dat ze in deze les niet hebben leren samenwerken.

Achteraf had ik deze vraag anders moeten formuleren: Ik leerde doordat ik samenwerkte.

Dit formulier geeft de leerkracht inzicht in het leren van de leerlingen, waar leren ze van en op welke manier. Ik had het fijn gevonden dat ik dit formulier met de leerlingen had kunnen bespreken zodat het mij nog duidelijker was geworden wat leerlingen met hun antwoorden bedoelden. Was bijvoorbeeld het bij vraag 6 duidelijk wat leefgewoonten zijn?

Als een leerling dat niet weet beantwoordt hij de vraag waarschijnlijk anders dan wanneer dit woord bekend is.

5.2 Gesprekken met de collega's over de les

5.2.1 Gesprek met de collega uit groep 5

Deze collega heb ik de opbouw van de les en de verwerkingsvormen laten zien.

Ze was enthousiast over de les omdat deze aansloot bij de methode en de presentatie over de kerkuil. Ik heb met haar het belang besproken van het uitbreiden van de woordenschat, ze beaamde dat de methode Tekstverwerken daar niet veel aan doet. Ze vond ook dat de manier waarop dit onderdeel nu werd behandeld met Leesmaatjes en woordenschat van Ajodidact niet ideaal was. Door dit gesprek kwamen we erachter dat in onze school geen doorgaande lijn is voor de woordenschat ontwikkeling.

Haar voorstel om het begrijpend lezen op een teamvergadering te bespreken heb ik in het gesprek met de directeur meegenomen.

5.2.2 Gesprek met de collega uit groep 8

Deze collega gaf aan dat ze bij het lezen het stillezen op een andere manier uitvoert. Waren voorheen leerlingen die klaar waren aan het stillezen nu maakt ze bewust tijd vrij voor alle leerlingen en gaat ze zelf ook lezen. Na afloop van de leestijd stelde ze tijd beschikbaar om over de teksten te praten. Het viel haar daarbij op dat de leerlingen zo enthousiast reageerden op deze werkwijze. Ze waren belangstellend naar de teksten waarover werd verteld en wilden weten wat juf had gelezen. Door deze werkwijze werden ze gemotiveerd om de besproken boeken te gaan lezen. De leerlingen die anders niet aan het stillezen toe kwamen, omdat ze hun werk nog niet af hadden, gaven aan dat ze met meer plezier lazen want nu hadden ze ook tijd om een boek uit te lezen. (Vernooy, 2001)

De collega was blij met deze ontwikkeling en wilde dit op een personeelvergadering doorgeven aan de andere teamleden.

5.2.3 Gesprek met de directeur

De directeur had ik het werkstuk gestuurd zodat hij de inhoud kon doornemen.

Hij vond het een goed geschreven stuk en wilde graag meewerken om de wensen in vervulling te laten gaan. We zijn ons aan het beraden hoe en in welke vorm we dit gaan doen. Dit jaar wordt voor de komende vijf jaar het schoolplan geschreven en daarin willen we het onderdeel leesbeleid met het begrijpend lezen beschrijven.

In onze school moet veel worden gedaan aan ontwikkeling en beleid en omdat we niet in een stroomversnelling willen raken en leerkrachten de werkdruk als teveel ervaren is het goed de tijd te nemen om beleid uit te zetten. In het gesprek was duidelijk dat de directeur het belang inziet van vernieuwing bij het begrijpend leesonderwijs en woordenschat ontwikkeling.

Hij is er een voorstander van om met het hele team hierover in gesprek te gaan.

Door het inzetten van een professionele kracht en daarmee de gewenste ontwikkeling te bespreken moet duidelijk worden waar en hoe we gaan werken. De werkvorm coöperatief leren kan daarbij een goede ondersteuner zijn.

In teamvergaderingen komt het onderwerp begrijpend lezen regelmatig op de agenda, zodat we volgend jaar bewust met dit vak omgaan. De werkvormen van Jutten (2004) kunnen daarbij een goede ondersteuning geven als we gaan werken met onder andere de woordspin/ de relatiecirkel, de gedragsgrafiek en de placemat. Het doel is om een duidelijke visie op het taal- leesbeleid te formuleren zodat iedereen weet waar we voor staan.

5.2.4 Gesprek met het team

In dit gesprek hebben we het gehad over het begrijpend leesonderwijs zoals het nu op onze school wordt gegeven. Van de knelpunten de manier waarop de lessen worden gegeven was men het erover eens dat het ontwikkeling van de woordenschat beter kan.

We zijn ons aan het bezinnen hoe we dit door de hele school gaan opzetten. Het idee van een woordenschatmap aanleggen wordt nog meer uitgewerkt evenals welke materialen we volgend jaar gaan inzetten zodat het onderwijs effectiever wordt.

Nieuwsbegrip en Kidsweek behoort tot de mogelijkheden, we onderzoeken of dit een betere manier van werken is bij woordenschatontwikkeling.

De teamleden bekijken ook of de cd-rom die hoort bij de methode Tekstverwerken een versterking is bij het werken met de methode voor zowel de zwakke leerlingen als degenen die meer stof aan kunnen.

Het begrijpend lezen in groep 4 wilde men eerst zo laten doorgaan, ik vraag in het overleg van de Ib-ers hoe men op andere scholen omgaat met het begrijpend lezen in groep 4.

Worden de Cito toetsen voor begrijpend lezen afgenomen en krijgen leerlingen die uitvallen ondersteuning? De collega van groep 4 wil de methode Tekstverwerken gebruiken als signaal en plannen en ondersteuning geven aan de leerlingen als ze in groep 5 zitten.

Deze materie zal binnen het team moeten worden besproken zodat duidelijk wordt hoe we verder werken.

Hoofdstuk 6: Reflectie

6.1 Wat wilde ik leren?

In deze module wilde ik leren hoe vanuit onderzoek het begrijpend lezen op scholen kan worden gegeven. Welke handreikingen zijn belangrijk en hoe wordt het begrijpend lezen op onze school gedaan? Ik wilde leren een les begrijpend lezen te ontwikkelen en te geven.

6.2 Hoe heb ik geprobeerd meer over het begrijpen lezen te weten te komen?

Ik ben begonnen met het lezen van de literatuur en heb me tegelijkertijd verdiept in het begrijpend lezen bij ons op school.

Vanuit de literatuur kreeg ik kennis over begrijpend lezen met handreikingen voor ontwikkeling van de woordenschat en het opzetten van lessen. (Flanigan & Greenwood, 2007 en Richek, 2005) De lessen van de opleiding gaven momenten van overleg en discussie, hierdoor kon ik de les over de kerkuil maken en uitvoeren.

6.3 Welke leermomenten waren er?

6.3.1 Leren vanuit de literatuur.

Door de literatuur kreeg ik kennis over het begrijpend lezen, hierdoor kwam ik erachter dat het van belang is om veel aan woordenschatontwikkeling te doen.

Leerlingen hebben kennis van woorden en begrippen nodig om teksten te begrijpen.

De aanpak van het onderwijs is belangrijk omdat leerlingen daardoor leren, door gericht te werken aan de woordenschat, leesstrategieën en metacognitie ontstaat een doorgaande lijn.

6.3.2 Leren vanuit de materialen.

Bij de bestudering van de methode Tekst verwerken, Leesmaatjes en Woordenschat ontdekte ik dat bij de methode de cd-rom niet wordt gebruikt en dat daardoor geen differentiatie wordt toegepast. Vanuit de literatuur leerde ik dat het effectief omgaan met woorden belangrijk is. De materialen die op onze school worden gebruikt werken niet vakoverstijgend maar naast elkaar aan leesbegrip. In de methode wordt weinig gedaan aan woordenschatontwikkeling. Het is voor mij de vraag of we op deze manier door moeten gaan.

6.3.3 Leren vanuit de gesprekken.

In het schoolplan staat geen visie omschreven, in de gesprekken merkte ik dat wanneer er geen visie is er geen doelen zijn waar men aan werkt. Het evaluatieformulier kan hier verandering in brengen. (Bijlage 6) Door dit aan te geven naar directie en team ontstonden gesprekken en werd er actie ondernomen. In het schoolplan wordt gezet waar we in het leesonderwijs met begrijpend lezen aan gaan werken, hierdoor vindt professionalisering plaats. Het gesprek over het begrijpend lezen naar aanleiding van het artikel van Vernooy en Stoeldraaijer (2006) leverde een discussie op over het belang van begrijpend lezen in groep 4. We beraden ons erop hoe we verder gaan met deze materie en winnen daarvoor informatie in. Leerpunt bij dit onderdeel was dat ik de kennis vanuit de module in de gesprekken naar voren kon brengen. Bij de leesles had ik veel aan de feedback van de collega, de medestudenten en de leerlingen.

6.4 Hoe voelde ik mij daarbij?

Het voelde voor mij goed dat ik gesprekken met de collega's kon voeren. De gesprekken waarin weerstand was over het begrijpend lezen in groep 4 zetten me aan tot nadenken en actie. Hoe wordt het begrijpend lezen in andere scholen gedaan? Wat zijn de voor- en nadelen van begrijpend lezen in groep 4 en welke gevolgen kan dit voor het onderwijs hebben?

6.5 Wat hielp daarbij en wat belemmerde mijn leren?

Dat ik de materie regelmatig met de collega's en de directeur kon bespreken en dat we samen naar oplossingen zochten was voor mij belangrijk.

Belemmerend vond ik dat er eerst geen overleg mogelijk was, er werd al jaren op deze manier gewerkt dus waarom zo niet doorgaan. Later werd de houding open en stond men open voor gesprek.

6.6 Welke rol spelen anderen in het bevorderen van mijn leren?

Anderen bevorderen mijn leren door samen te zoeken naar oplossingen en open te staan voor gesprek. De directeur wil werken aan een doorgaande lijn voor woordenschatontwikkeling en een visie op het begrijpend lezen ontwikkelen.

De collega uit groep 8 heeft zich verdiept in de materie door de box van Lucia (2011) te bestuderen. Ze heeft in haar groep het stillezen veranderd en wil de opgedane kennis delen met het team. Hierdoor wordt het draagvlak voor verandering verbreed.

Ik heb anderen nodig om te leren. In de lessen van de opleiding leerde ik van de medestudenten en de docent. De gesprekken waren zinvol en maakten dat ik mijn mening over het omgaan met verschillende talen heb bijgesteld en meer gebruik maak van de talen naast elkaar in te zetten. (Soalt, 2005 en Filipiak, 2011)

De bespreking van de les zorgde ervoor dat ik meer ideeën kreeg om de les uit te voeren. Deze manier van leren ervaar ik als zinvol.

6.7 Welke problemen en sterke punten zie ik in mijn eigen manier van leren?

Ik heb de basis van de literatuur nodig, vanuit de opgedane kennis ga ik aan de slag.

Het voeren van gesprekken over onderwerpen die verandering nodig hebben komt bij sommige collega's als bedreigend binnen. Er is altijd op een bepaalde manier gewerkt en waarom de verandering? Ik heb geleerd om veranderingen tijd te geven en daarnaast te beginnen. Door collega's ruimte te geven zelf ontdekkingen te doen komt een ontwikkeling op gang. Daarnaast is het opstarten van iets ook van belang, collega's zien wat de verandering concreet inhoudt. Toen ik de les had gegeven en deze naar de collega's mailde kwamen er positieve reacties terwijl men eerst sceptisch tegenover de vernieuwingen stond.

Sterk punt is dat ik doorga ook al is er weerstand, ik probeer op alle mogelijke manieren verandering door te voeren en ontwikkeling op gang te brengen.

6.8 Welke alternatieven zie ik met betrekking tot mijn manier van leren?

Door aan te sluiten bij de kennis van de collega's en vanuit hun ambities de communicatie en samenwerking te versterken komt ontwikkeling tot stand. (Jutten, 2004)

Ik zou veel meer op deze manier willen werken, als we samen ambities hebben en willen werken aan de ontwikkeling door communicatie en samenwerking gaat er minder tijd verloren om het doel te bereiken. Iedereen is verantwoordelijk voor het proces.

6.8 Tot welke voornemens leidt dat voor de volgende periode?

De samenwerking op onze school verbeteren door beter te communiceren en duidelijk te zijn over de koers. Wat willen we bereiken, waar gaan we aan werken en hoe doen we dat.

Mijn volgende module is rekenen, dit onderwerp sluit aan bij het zoeken naar een nieuwe rekenmethode. We krijgen als team voorlichting over verschillende methoden en met de kennis van de collega's en de kennis die ik opdoe in de module gaan we een nieuwe methode kiezen. Professionalisering in een team werkt als een olievlek, de kennis wordt steeds groter. Ik vind het fijn als we samen de verandering doorvoeren zodat er een lerende school ontstaat!

Literatuurlijst:

Artikelen:

- Aarnoutse, C. Schellings, G. (2003), een onderzoek naar de leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. In: *Pedagogische Studieën. Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*. Jrg. 80 nr 2. 2003 pp 110-126
- Beek, W. van, Verhallen M. (2004) *Taal een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Hfst 4. Het Win-winmodel; de opbouw van geïntegreerd taal-zaakonderwijs Bussum: Coutinho
- Bezemer, J. (2004), Omgaan met meertaligheid in het onderwijs. *Moer* jrg. 2004 nr 1.p11-20
- Brok, P. den, Hajer, M. Patist, L. Swachten, L. (2004) *Leraar in een kleurrijke school, keuzen en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school*. p. 85-108. Bussum: Couhtino
- Bronwyn, T. (2004). "A Puzzle to the rest of Us". Who is a "Resder" Anyway? Literacy and Identity Column. *Journal od Adolecsent & Adult Literacy*. 47.8, 686-689
- Bruin, E. Leren leven dankzij een spannend DVD'tje. (2005). In: *NRC Handelsblad* Vrijdag 1 juli 2005 pp 1-2
- Boekaerts, M. Simons, R-J. (2003) *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Koninklijke van Gorcum: Assen, p. 85-98. Hfdst. 4. Meta-cognitieve kennis en vaardigheden.
- Chambers, A. (1995) *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. P. 46-52. Querido: Amsterdam. Hfdst. 8 Tijd om te lezen.
- Flanigan, K. Greenwood, S. (2007) Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* Vol, 51, no 3, p. 226-238
- Filipiak, P. (2001), Kan woordenschatonderwijs nog effectiever? *Toon*, april 2005
- Filipiak, P. (2011), Tweetalige kinderen in Nederlandse scholen. Gelezen op 15 januari 2011 op www.onderwijsmaakjesamen.nl
- Guthrie, J. Fox, T.K.E. (2003). Classroomconditions for motivation and engagement in reading. In: *Educational Psychological Review* (13), 3, p. 282-303
- Harvey, S. Goudvis, S.A. (2005). *Strategies that Work: Teaching to Enhance Comprehension Understanding*. Stenhouse, 42-50
- Hirsch, E.D. Jr. (2003). Reading Comprehension Requires Knowlwedge – Words and Words and World. Scientific Insights into The Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. In: *American Educator*. Spring 2003. p. 10-29

- Ivey, G., Fisher, D. (2005). Learning from what doesn't work. In: *Educational Leadership*, Oktober 2005. p. 9-16
- Kalsbeek, A. (2004). *Van communicatie naar competentie. Recente benaderingen in het onderwijs Nederlands als tweede/vreemde taal*. Geraadpleegd 20 november 2006. Via <http://www.snv.hum.uva.nl/publicatie.html>
- Kamil, M. Borman, G.D., Dole, J. Kral, C. Salinger, C., Salinger, T. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. IES Practice Guide. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*. Geraadpleegd 23 mei 2009 via http://www.eric.ed.gov/ERIC/Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3e/89/86.pdf
- Onno, R. van Vallen, T. (2004). De kunst van het inschatten. *Moer* 2004. 1 3-10
- Pompert, B. (2004) *Thema's en taal. Ontwikkelingsgericht onderwijs in de bovenbouw*. Koninklijke van Gorcum: Assen. P. 122-130
- Ritchek, M.A. (2005). Words are wonderful: interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading teacher* vol 58. no.5 februari 2005. p.114-123
- Scamacca, N. Roberts, R. Vaughn, S. Edmonds, M. Wexler, J. Reutebuch, C. Torgesen, J.K. (2007). Interventions for adolescent struggling reader; A meta-analysis with implications for practice. Portsmouth, NH: Research Corporation, center on Instruction.
- Soalt, J. (2005). Bringing together fictional and informational texts to improve comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (7) april 2005, 680-683
- Sterckx, M. (2002) Kun je ademen door je mond? Of hoe je op een motiverende manier aan taalvaardigheid werken met anderstalige nieuwkomers. *ISchool-enklaspraktijk*- (44) 176.
- Verhallen, M. Schoonen, R. en Appel R. (2001) Verdiepen van woordkennis: een empirische studie naar effecten van een trainingsprogramma / 239 *Pedagogische studiën*, jrg. Nr. 4 2001, p. 239-255
- Vernooy, K. (2001), *Leerlingen worden betere lezers door te lezen! Stillezen van harte aanbevolen*. Amersfoort: KPC-groep. Interne publicatie.
- Vernooy, K. (2004), *De weg omhoog, Lage verwachtingen nader bekeken*. CPS, interne publicatie.
- Vernooy, K. Stoeldraaijer, J (2006) Geen begrijpend lezen in groep 4? *Basisschoolmanagement* Jrg. 21. nr 2. p. 1-9
- Welij, J. van (2003) hoe leer je begrijpen wat je leest? *Toon*. Jaargang 7. nr 3, p. 1-2
- Zimmerman, S. Keene, E.O. (1997) *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop* 97-121. Heinemann: Portsmouth. Hfst.6. Delving deeper with Questions.

Boeken:

- Atwell, N. (2007) *The reading zone*, Sholastic New York
- Jutten, J. (2004). *Duurzaam leren in de school. Systeemdenken in de 21^E eeuw*. p.1-17
- Kleef, M. en Tomesen, M. (2002) *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw: prototypen voor het creëren van interactieve leessituaties en het ontlocken van (nieuw) schrijfgedrag*. Expertisecentrum Nederlands: Nijmegen, p 45-68
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school*. Research in actie. Basalt Middelburg
- Routman, R. (2003) *Reading essentials. The specifics needs you need to teach reading well*. Porthmouth; Heinemann. p. 98-112

Internetsites die bezocht zijn in december 2010 - januari 2011:

- <http://www.lezen.nl>
- <http://www.vanlezensbelang.nl>
- <http://www.drawingwriting.comm/multilit.html>
- http://readwritelink.org/lessons_view.asp?id=139
- <http://reachgrocers.org/index.php>
- http://somers.k2.nyus/intranet/reading/strategic_reading.html
- <http://literacymatters-org/lessons/contentoverview.htm>
- <http://www.taalpilots.nl>
- <http://www.schoolaanzet.nl>
- <http://www.nbdbiblion.nl?pagina1449>