

Samenvatting.

“**Ik dacht dat je het begreep**” is de titel van dit praktijkonderzoek naar het effect van het aanbieden van hardop denkstrategieën op het leesbegrip en het leesplezier van kinderen.

Deze titel verwijst naar een situatie die ik in de dagelijkse onderwijspraktijk soms zie gebeuren. Leerkrachten *denken* dat de kinderen die zij lesgeven wel begrijpen wat er staat wanneer ze een tekst lezen. ‘Het staat er toch!’, ‘Waarom zeggen ze niet dat ze het niet begrijpen!’ of ‘Ze lezen gewoon niet goed wat er staat.’ zijn verzuchtingen van leerkrachten wanneer ze (achteraf) merken dat hun leerlingen de tekst toch minder goed begrepen hebben dan zij dachten.

Het theoretisch kader bij dit onderzoek toont aan dat leesbegrip een complex geheel is en dat voor kinderen lezen en denken minder vanzelfsprekend bij elkaar horen dan leerkrachten aannemen. Met de resultaten van dit onderzoek krijgen leerkrachten echter een krachtige methodiek in handen om het denkproces tijdens het lezen bij hun leerlingen te activeren.

Ingrid Brinks.

Inhoudsopgave.

| | |
|---|----|
| 1 Inleiding | 3 |
| 1.1 Verlegenheidsituatie..... | 3 |
| 1.2 Doel van het onderzoek | 3 |
| 1.3 Doel in het onderzoek | 3 |
| 1.4 Onderzoeksvragen..... | 4 |
| 2 Theoretisch kader | 5 |
| 2.1 Theoretisch kader | 5 |
| 2.2 Voortraject..... | 7 |
| 3 Opzet project en verantwoording | 9 |
| 3.1 Stappenplan | 9 |
| 3.2 Planfase | 10 |
| 3.2.1 Onderzoeksvragen | 10 |
| 3.2.2 Onderzoeksinstrumenten | 10 |
| 3.2.3 Organisatie van het onderzoek..... | 11 |
| Hoofdstuk 4 Resultaten en opbrengsten | 13 |
| 4.1 Uitvoeringsfase | 13 |
| 4.1.1 Stilleestempo | 13 |
| 4.1.2 Denkstrategieën | 14 |
| 4.1.3 Leesmotivatie | 14 |
| 4.2 Resultaten..... | 14 |
| 4.2.1 Leesbegrip..... | 15 |
| 4.2.2 Denkstrategieën | 16 |
| 4.2.3 Leesmotivatie en leesplezier | 17 |
| Hoofdstuk 5 Conclusies | 20 |
| 5.1 Onderzoeksdoelen | 20 |
| 5.2 Kinderen trekken een conclusie | 20 |
| 5.3 Opgedane kennis | 21 |
| 5.4 Aanbevelingen voor de school | 22 |
| 5.4.1 Stilleestempo | 22 |
| 5.4.2 Denkstrategieën | 22 |
| 5.4.3 Scholing..... | 23 |
| 5.5 Transfer naar andere basisscholen..... | 24 |
| 5.6 Persoonlijke groei..... | 24 |

Literatuurlijst

Bijlagen

1 Inleiding.

1.1 Verlegenheidsituatie.

Sinds drie en een half jaar werk ik als Intern Begeleider voor de bovenbouw op een dorpsschool.

Collega's uit de bovenbouw vragen steeds vaker advies aan mij als IBer over problemen van kinderen met begrijpend lezen. Ze maken zich zorgen over kinderen die slecht scoren op begrijpend leestoetsen en merken op dat deze kinderen tijdens het lezen van zaakvakteksten niet zelfstandig tot een goed begrip hiervan kunnen komen.

Tijdens de opleiding las ik in het boek van Smits en Braams, *Dyslectische kinderen leren lezen* (2006), en in het boek *Reading Essentials* van Routman (2003) over (hardop)denkstrategieën en dit wekte mijn interesse.

Hardop denken door een goede lezer, bijvoorbeeld de leerkracht, stimuleert een actieve leeshouding en bevordert het leesbegrip. Dit komt doordat op deze manier datgene wat de lezer denkt tijdens het lezen hoorbaar wordt uitgesproken. Voor zwakkere lezers is het niet vanzelfsprekend om tijdens het lezen ook actief na te denken en vragen te stellen aan de tekst. Smits en Braams stellen dat, wanneer dit expliciet wordt voorgedaan, zwakkere lezers houvast krijgen om hun eigen innerlijke dialoog op te bouwen. Door dit volgens vaststaande strategieën te doen, kunnen kinderen uiteindelijk zelf deze procedure uitvoeren. Hierdoor kunnen zij tot een beter begrip van de tekst komen.

1.2 Doel van het onderzoek.

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Allereerst wordt in dit onderzoek ervaring opgedaan met het gebruik van (hardop)denkstrategieën tijdens het lezen van een tekst. Ook wordt er kennis verzameld over het effect van het gebruik van deze denkstrategieën op het leesbegrip van kinderen. Het is de bedoeling dat vanuit opgedane kennis en ervaring leerkrachten beter geadviseerd en ondersteund kunnen worden wanneer zij kinderen willen begeleiden die problemen hebben met het begrijpen van teksten.

Het tweede doel is voor de langere termijn. Aan de hand van verzamelde gegevens kan het begrijpend leesonderwijs op de onderzoeksschool bespreekbaar gemaakt worden en kan een aanzet gegeven worden tot het verbeteren ervan.

1.3 Doel in het onderzoek.

Tijdens dit onderzoek leren de kinderen (hardop)denkstrategieën. Hierbij worden de volgende strategieën aangeboden, waarbij steeds hardop door de onderzoeksleidster wordt gemodelleerd hoe zij deze strategieën toepast tijdens het lezen van een tekst:

- * voorspellingen maken voor en tijdens het lezen
- * een plaatje/filmpje in je hoofd maken (visualiseren)
- * de tekst koppelen aan iets wat je al weet
- * opmerken wanneer je iets niet begrijpt
- * iets doen om je begrip te repareren
- * vragen stellen aan de tekst
- * commentaar leveren
- * luisteren naar de leesstem in je hoofd

(Een bewerking van: Smits en Braams, 2006 en van: Keene en Tovani, 2000.

Tijdens dit onderzoek wordt onderzocht of de aangeboden (hardop)denkstrategieën leiden tot hogere scores op de CITO Toets Begrijpend Lezen.

Bovendien wordt onderzocht of kinderen het lezen ook leuker gaan vinden wanneer ze de strategieën mogen oefenen op boeken die zij zelf mogen kiezen.

1.4 Onderzoeksvragen.

- Vraag A Scoren kinderen die expliciete instructies krijgen in het gebruik van (hardop)denkstrategieën tijdens het lezen en dit onder begeleiding 9 weken intensief oefenen met zelfgekozen teksten in een stimulerende leesomgeving, na afloop van de begeleiding hoger dan voor aanvang ervan op de CITO Toets Begrijpend Lezen, m.a.w. bereiken zij een leerrendement van 100% of hoger?
- Vraag B Wat is het stilleestempo mét begrip van de kinderen bij een tekst op leesniveau AVI 9 bij de start van het onderzoek en welke consequenties zou dit volgens literatuur kunnen hebben op de keuze van teksten of de aanpak van de begeleidster tijdens de onderzoeksperiode?
- Vraag C Welke strategieën kunnen kinderen na een periode van 9 weken waarin intensief geoefend is met de aangeboden strategieën ook bewust zelfstandig toepassen op niet-zelfgekozen teksten?
- Vraag D Ervaren kinderen die expliciete instructies krijgen in het gebruik van denkstrategieën tijdens het lezen en dit onder begeleiding intensief oefenen met zelfgekozen boeken in een stimulerende leesomgeving, een grotere leesmotivatie?
- Vraag E Ervaren kinderen die expliciete instructies krijgen in het gebruik van denkstrategieën tijdens het lezen en dit onder begeleiding intensief oefenen met zelfgekozen boeken in een stimulerende leesomgeving, dat ze meer lezen?

2 Theoretisch kader

2.1 Theoretisch kader

Tijdens dit onderzoek wordt het leesbegrip van kinderen onderzocht, om het daarna (positief) te beïnvloeden. Literatuuronderzoek wijst uit dat meerdere factoren invloed uitoefenen op het leesbegrip van kinderen. Het zijn voorwaarden om een actieve (nadenkende) leeshouding met een goed leesbegrip te bereiken. Een opsomming:

* Kinderen dienen over een goede technische leesvaardigheid te beschikken, hierbij is met name fluency van belang. Hoewel fluency een lastig te vertalen begrip is, kan men het omschrijven als het vloeiend en op toon kunnen lezen van een tekst. Fluency zorgt ervoor dat een tekst de juiste emotionele lading meekrijgt, van spannend tot droevig en van grappig tot bezorgd. Hierdoor bouwt fluency een brug tussen woordherkenning en leesbegrip. Het zorgt ervoor dat geen concentratie en energie meer nodig is om te decoderen, zodat de lezer zich kan focussen op wat de tekst betekent. De lezer kan dan verbinding leggen tussen ideeën in de tekst en eigen achtergrondkennis. Kinderen met een hoog fluencyniveau komen dus gemakkelijker tot een goed tekstbegrip. (Zie: Armbruster, Lehr & Osborn, 2001; Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Walczyk & Griffith-Ross, 2007)

* Kinderen dienen over een arsenaal aan denkstrategieën te beschikken. Hierdoor kunnen kinderen als het ware communiceren met de tekst en voortdurend nadenken over de inhoud. Een denkstrategie is een plan volgens welke men het denken aanstuurt. Deze strategieën moeten kinderen flexibel kunnen inzetten en toepassen, afhankelijk van de inhoud van de tekst of het doel waarmee ze lezen. (Zie o.a. Zimmermann & Keene, 1997; Takala, 2006)

* Kinderen dienen metacognitieve vaardigheden te bezitten. Metacognitieve vaardigheden zorgen ervoor dat kinderen zich ervan bewust zijn dat ze tijdens het lezen voortdurend denken. Bovendien dienen kinderen te weten dat ze zich bewust moeten zijn van *wat* ze denken. Begrijpend lezen is een actief denkproces wat continu plaatsvindt, stellen Ivey en Fisher (2005).

Keene en Tovani (2000) geven aan dat kinderen zich ervan bewust moeten worden dat ze soms afgeleid zijn, wanneer ze afgeleid zijn, wanneer hun gedachten afdwalen van de tekst, dat ze soms in verwarring zijn en waaraan ze kunnen merken dat dit zo is, voordat ze strategieën kunnen aanwenden om weer opnieuw tot tekstbegrip te komen. Pas wanneer kinderen een dergelijke bewuste leeshouding hebben, zijn zij in staat hun eigen begrip te monitoren. (Zie: Boekaerts & Simons, 2003)

* Kinderen hebben een rijke woordenschat nodig. Deze woordenschat hebben kinderen nodig om onbekende woorden uit de tekst te kunnen afleiden. Filipiak (2005) stelt dat kinderen een zeer hoog percentage van de woorden in de tekst vlot moeten kunnen lezen en betekenis geven om tot een goed begrip van de tekst te kunnen komen. Bovendien vergroot een rijke woordenschat de mogelijkheden van de kinderen om de gelezen tekst te koppelen aan reeds aanwezige voorkennis.

* Kinderen hebben plezier in lezen. Kinderen maken een leesontwikkeling door wanneer ze intrinsiek betrokken zijn. Om betrokkenheid te creëren dient het leesonderwijs verbonden te zijn met de interesses en het leven van een kind, met de echte wereld om hem heen en met andere lesgebieden. Omdat interesses voor elk

kind ergens anders liggen, heeft dit gevolgen voor het tekstaanbod. (Zie: Rasinski & Padak, 2000).

Het aanbod moet zo gevarieerd mogelijk zijn, met diverse soorten teksten, zodat ieder kind steeds keuze heeft uit een aantal passende boeken, tijdschriften of andere tekstsoorten. Om dit te bereiken is het ook nodig het aanbod steeds te af te wisselen. Volgens Chambers (1995) wordt het leesplezier van kinderen daarnaast ook mede bepaald door de interactie die zij hierover hebben. Niet alleen de hoeveelheid interactie is hierbij van belang, maar ook de kwaliteit ervan. De interactie dient een appél te doen op emoties van het kind rondom het boek, verbanden die het kind gelegd heeft binnen het boek, met andere teksten en met de wereld om hem heen. Dit vraagt van de begeleider een goede beheersing van diverse vraagtechnieken, zoals het stellen van persoonlijke verbindingsvragen, waardoor kinderen de tekst kunnen koppelen aan eigen kennis of ervaringen.

* Kinderen hebben voorkennis nodig over het onderwerp waarover ze lezen. Kinderen kunnen namelijk pas tot nieuwe kennis en kennisconstructie komen wanneer ze gelezen tekst kunnen koppelen aan datgene wat ze al aan kennis bezitten. Dit sluit ook aan bij bovenstaande bewering over het positieve effect van leesonderwijs wat verbonden is met de interesses en belevingswereld van het kind. Immers: over een onderwerp dat een kind interesseert heeft het ook veel voorkennis (en een rijke woordenschat). Hierover zal het dus teksten op moeilijker niveau kunnen lezen. Van Beek en Verhallen (2004) beschrijven dat het mogelijk is om voorkennis te activeren of zelfs te laten verwerven door kinderen voordat een tekst aangeboden wordt. Dit is een effectieve manier om moeilijke teksten of teksten die veel nieuwe informatie bevatten toch goed door kinderen te laten verwerken.

Uit bovenstaande valt af te leiden dat leesbegrip dus een complex geheel is. Om kinderen te leren hoe zij tot leesbegrip kunnen komen, moet met vele factoren rekening gehouden worden. Om het onderzoek hanteerbaar te houden en goed te kunnen meten wat de invloed is van mijn handelen, heb ik besloten het onderzoek rond drie kernbegrippen op te bouwen. Dit zijn: de uitbreiding van het arsenaal aan denkstrategieën, het aanleren van metacognitieve vaardigheden en het vergroten van het leesplezier.

De uitbreiding van het arsenaal aan denkstrategieën en het aanleren van metacognitieve vaardigheden hebben zo'n sterke relatie met elkaar, dat ze nauwelijks los te koppelen zijn. In feite is kennis van het gebruik van denkstrategieën metacognitieve kennis (Bimmel, 1999). In de instructiemomenten tijdens het onderzoek zal bewust gewerkt gaan worden aan het aanleren van denkstrategieën en aan het aanleren van mogelijkheden aan de kinderen om het eigen leesbegrip te monitoren.

Het vergroten van het leesplezier krijgt een plek in het onderzoek door het scheppen van een uitdagende leesomgeving en het inplannen van individuele gesprekken met de kinderen rondom lezen. Leesonderwijs waarin leesplezier niet een bewust gekozen, vaste, belangrijke plaats inneemt, streeft zijn doel voorbij. Het is immers de bedoeling van ons leesonderwijs om gemotiveerde lezers te kweken.

Bovendien is de keuze op *deze* drie kernbegrippen gevallen, omdat ze direct verband houden met de problemen die de leerkrachten op de onderzoekschool met hun leerlingen tegen komen, zoals in de volgende paragraaf beschreven is in het voortraject.

Met de keuze van mijn kernbegrippen wil ik niet aangeven dat de andere voorwaarden naar mijn mening geen invloed hebben op het leesbegrip van de kinderen. Ik sluit ook niet uit dat er wellicht naast de hierboven beschreven voorwaarden ook nog andere facetten zijn die hier hun invloed op uitoefenen. Maar door me tot deze drie te beperken denk ik het onderzoek hanteerbaar te kunnen houden.

2.2 Voortraject.

Het besluit dit onderzoek te gaan uitvoeren, heb ik genomen toen de ik drie IBgesprekken in één week had gevoerd waarbij elke leerkracht zorgen uitte over kinderen in haar groep die zwak gescoord hadden op de vorige CITO Toets Begrijpend Lezen. Voor deze kinderen hadden deze leerkrachten een hulpprogramma gestart. Dit is afspraak op de onderzoekschool. Toch leken de kinderen niet vooruit te gaan. Deze 3 leerkrachten signaleerden dat veel van deze kinderen ook problemen hadden bij zaakvakken; niet zozeer met de onderwerpen en thema's zelf, maar wel wanneer er zelfstandige verwerking van tekst bij kwam kijken. Vooral de verzuchting van een collega dat het probleem juist steeds sterker leek te worden en dat ze niet goed wist hoe ze deze kinderen het beste kon helpen, deed me besluiten nu toch daadwerkelijk iets te gaan doen met de al eerder opgedane inspiratie uit literatuur over hardop denkstrategieën.

Analyse van gegevens uit het CITO Leerlingvolgsysteem leverde stof tot nadenken op. CITO verdeelt de kinderen in vijf categorieën, A t/m E. Hierbij scoren groep A en B boven gemiddeld, is C de groep gemiddeld scorende kinderen en gelden D en E als zwak en onvoldoende. Het viel op dat de groep kinderen met D en E scores niet extreem hoog is. Wanneer de richtlijnen uit de handleiding van CITO worden aangehouden (max. 15% D score en 10% E score) scoorden de meeste jaargroepen daar zelfs onder. Maar wanneer de verdeling van de kinderen over de scores A t/m E onder de loep wordt genomen, wordt duidelijk dat er wel degelijk sprake is van een probleem. Het aantal kinderen met A of B score daalt iedere jaargroep naar mate de schoolloopbaan van de kinderen vordert, terwijl de C groep iedere jaargroep groter wordt en stijgt tot ver boven de gewenste 25%.

Uit een analyse van de scoreverdeling op de CITO Toets Begrijpend Lezen van de huidige groep 7 bleek duidelijk dat inspanningen van kinderen en leerkrachten om de scores met hulplannen weer omhoog te krijgen niet leiden tot het gewenste resultaat. Zelden behalen de kinderen met de gepleegde interventies een leerrendement van meer dan 100%. De vraag is hoe dit komt.

Analyse van hulplannen en navraag bij leerkrachten leverde inzicht in de hulplannen op school op. Globaal gezien worden er twee soorten hulplannen gehanteerd op school; pre-teaching en zelfstandige verwerking van Variaboekjes Begrijpend Lezen. De pre-teaching houdt in dat de leerkracht of een ouder de tekst uit de methode Goed Gelezen een paar dagen voor de klassikale les al eens voorleest en de vragen bespreekt. De kinderen doen de les dan dus twee keer. Zelfstandige verwerking van Variaboekjes houdt in dat de kinderen werken met zelfcorrigerend materiaal, waarbij de leerkracht achteraf samen de fouten bespreekt. Uit de literatuur over hardop denkstrategieën en metacognitie die ik inmiddels gelezen had, leidde ik af dat zelfstandige verwerking zonder interactie over de tekstinhoud over het algemeen als weinig effectief wordt beschouwd. Zoals in het theoretisch kader al beschreven is, hebben zwakke lezers over het algemeen moeite om hun eigen begrip aan te sturen en zich te realiseren dát ze iets niet begrijpen. Aan de vervolgstap, het repareren van hun eigen begrip komen ze dan al niet eens

toe. Bovendien is het voor zwakke lezers niet vanzelfsprekend om na te denken terwijl ze lezen. Voorspellingen doen, een visuele voorstelling maken van hetgeen je leest of jezelf iets afvragen naar aanleiding van het gelezene, doen zwakke lezers niet uit zichzelf.

De pre-teaching leek tijdens de les wel te helpen; leerkrachten vonden dat de kinderen nu tijdens de klassikale les meer betrokken waren en vaker de goede antwoorden wisten. Op toetsen, waarop geen pre-teaching werd gegeven, scoorden deze kinderen dan echter toch weer onvoldoende. Daardoor ontstaat een beeld van kinderen die in de klassikale les de antwoorden reproduceren die in de pre-teachingsles samen besproken zijn. Dit is natuurlijk geen echte toename van begrip of van eigen mogelijkheden van kinderen om tot begrip te komen.

Tijdens het lesgeven opvalt velerlei momenten op dat het voor de kinderen niet vanzelfsprekend is om na te denken, of om je dingen af te vragen. Of het nu een aardrijkskundeles over de werking van een sluis is, of een rekenles over het volpakken van een magazijn, ik merk vaak dat een groot deel van de kinderen geen vragen stelt bij wat ze moeten lezen, of zich geen voorstelling maakt (kan maken?) van wat in de tekst staat. Bij lessen in begrijpend lezen valt dit direct op: de vragen aan het eind van de les, lijken voor de kinderen het doel van de les te zijn.

Geïnspireerd door de vele literatuur over denkstrategieën en metacognitie, besloot ik te gaan onderzoeken wat het effect van het aanbieden van denkstrategieën zou zijn op het leesbegrip van deze leerlingen.

Zijdelings heeft ook het belang van fluency een plaats in mijn onderzoek. Hoewel er niet gericht gewerkt gaat worden aan het fluency niveau van de kinderen, wordt voor de start van de onderzoeksperiode het stilleestempo met begrip van de kinderen gemeten. Dit geeft een aanwijzing voor het fluencyniveau van de kinderen. Hiervoor is gekozen omdat het al dan niet vloeiend en met de juiste intonatie kunnen lezen invloed kan hebben op de mate of de manier waarop denkstrategieën worden toegepast. Het is de bedoeling te onderzoeken of het gebrek aan fluency er wellicht voor zorgt dat de kinderen geen energie over hebben om aan denkstrategieën te besteden. Dit zou mogelijk gevolgen kunnen hebben voor de keuze van de gebruikte teksten of voor de aanpak van de begeleiding.

3 Opzet project en verantwoording

3.1 Stappenplan.

Dit praktijkonderzoek meet het effect van een leesinterventie en omvat een volledige handelingscyclus: het beschrijft een probleem, een plan, de uitvoering en het resultaat.

Stappenplan:

| | Wat ga ik doen? | Wat wil ik weten | Hoe uitzoeken? |
|---|---|--|---|
| | Probleemfase | | |
| <i>oktober</i> | Uitgangssituatie beoordelen | Scores en ontwikkelingslijnen van kn.d. op Begrijpend Lezen op onze school. | Analyse van gegevens uit LVS Gesprekken met collega's |
| <i>november</i> | Literatuur lezen | Wat zegt de literatuur over (hardop) denkstrategieën en metacognitie? En over het stimuleren van leesmotivatie? | Literatuuronderzoek. |
| | Planfase | | |
| <i>december</i> | Theoretisch kader opzetten Onderzoeksvragen opstellen Critical friend vragen Praktische zaken rondom uitvoering regelen Fiat studiecoach vragen | Is er draagvlak voor het onderzoek bij collega's? Welke strategieën kies ik? | Gesprekken met collega's Keuze n.a.v. literatuuronderzoek |
| | Uitvoeringsfase | | |
| <i>januari</i> <i>februari</i> <i>maart</i> | Feitelijke uitvoering onderzoek Lokaal inrichten Ouders informeren Kinderen informeren Lessen verzorgen Logboek bijhouden Zonodig bijstellen | Hoe ervaren de kinderen het onderzoek? Lukt het mij de strategieën 'voor te denken', kunnen zij ze overnemen? | Gesprekken met kinderen Logboek bijhouden Reflecteren op eigen lesgeven |
| <i>april</i> | 11-4 Hfst. 1-2-3 definitief af Verwerken van gegevens en resultaten beoordelen | Antwoorden op onderzoeksvragen, mogelijke verklaring vanuit literatuur | Analyse v. gegevens, gericht literatuuronderzoek indien nodig |

| | Resultaat | | |
|------------|--|---|-------------------|
| <i>mei</i> | Conclusies trekken en aanbevelingen doen Hfst. 4 en 5 schrijven Rapport afronden Presenteren aan collega's Terugkoppeling naar ouders | Is er draagvlak bij collega's om aan de slag te gaan met aanbevelingen uit het onderzoek? | Korte presentatie |

In dit hoofdstuk wordt de planfase nader toegelicht. De probleefase is reeds beschreven in paragraaf 2.2, Voortraject. Een beschrijving van de uitvoeringsfase en een bespreking van resultaten is opgenomen in hoofdstuk 4.

3.2 Planfase.

3.2.1 Onderzoeksvragen.

Al lezend en analyserend werd langzamerhand de hoofdvraag van dit onderzoek gevormd. Zou het waar zijn dat het aanbieden van hardop denkstrategieën inderdaad leidt tot beter leesbegrip, zoals in diverse literatuur gesteld werd? Als dat zo zou zijn en er zou ervaring mee opgedaan worden, dan zouden leerkrachten kunnen worden geadviseerd dit ook te gaan gebruiken en ondersteund kunnen worden bij de uitvoering ervan.

Er moest een keus gemaakt worden welke strategieën in dit onderzoek aan de kinderen zouden worden aangeboden. De keuze viel op een eigen mix van strategieën die meerdere keren genoemd werden in de literatuur. De manier waarop Smits en Braams (2006) deze verwoorden, zijn voor zowel leerkrachten als kinderen herkenbaar. Daarom worden deze termen in het onderzoek gehanteerd. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van de leesstem in je hoofd, zoals beschreven door Keene en Tovanni (2000). Een overzicht van de strategieën is gegeven in de inleiding.

Als geconcludeerd zou kunnen worden welke strategieën kinderen gemakkelijk overnemen en zelf gaan toepassen, zouden misschien weer nieuwe aanknopingspunten kunnen worden ontdekt die helpen lessen begrijpend leesonderwijs in de toekomst verder te verbeteren. Binnen het onderwijs in het algemeen en dit onderzoek in het bijzonder is het van belang dat de kinderen de lessen die zij ontvangen ook motiverend en uitdagend vinden. Zeker omdat het onderzoek bij positieve resultaten zou kunnen leiden tot aanpassingen van het (begrijpend) leesonderwijs op de onderzoeksschool, is het van belang mee te wegen wat een dergelijke manier van leesonderwijs doet met de motivatie van de kinderen.

3.2.2 Onderzoeksinstrumenten.

Voor het bepalen van het leesbegrip van de kinderen werd gekozen voor de Toetsen Begrijpend Lezen van CITO. (Staphorsius & Krom, 1998) Deze worden op de onderzoeksschool al volgens de toetskalender afgenomen.

Voor het meten van het stilleestempo werd een tekst op AVI 9 niveau van het AVI toetspakket gebruikt (Visser, van Laarhoven & ter Beek, 1994). De kinderen werd steeds de vraag gesteld de tekst stil voor zichzelf te lezen, zodanig dat ze naderhand

goed zouden weten waar de tekst over ging. De kinderen wisten dat er na het lezen vragen over gesteld zouden worden. Naderhand werd bepaald hoeveel woorden de kinderen in een minuut gelezen hadden en of ze de tekst voldoende begrepen hadden.

Om de verandering in leesmotivatie van de kinderen en het daadwerkelijke gebruik van de strategieën te meten, werd een vragenlijst ontwikkeld. Deze is te vinden onder bijlage 2.

3.2.3 Organisatie van het onderzoek.

De leerkrachten van groep 5/6 en 6/7 stonden wel open voor het onderzoek en er werd afgesproken dat de onderzoekster een periode van 9 weken alle leeslessen zou gaan geven aan hun groepen 6 (totaal 20 kinderen). Het leek een voordeel dat alle kinderen van deze groep leesniveau AVI 9 op instructieniveau lazen, of hoger. Dit beperkt de mogelijkheid dat het technisch leesniveau van de kinderen erg veel invloed zou uitoefenen op eventuele resultaten.

Alle leeslessen, dat kwam neer op 5 lessen per week, namen in totaal 2 uur en 3 kwartier per week in beslag. De keuze voor een periode van 9 weken komt voort uit het feit dat op deze school het leesonderwijs groepsoverstijgend plaatsvindt in blokken van 11 weken. Groep 6 werd gedurende één blok buiten de gebruikelijke indeling gehouden. De eerste en de laatste week zouden besteed worden aan de nul- en eindmeting, de overige weken zouden de kinderen les krijgen. Omdat gebruikelijk is op deze school dat kinderen wanneer ze eenmaal AVI 9 beheersen, drie keer per week zelfstandig lezen, duolezen of tutor zijn van een jonger kind, werd besloten in het onderzoek ook deze leestijd aan te houden voor zelfstandig stillezen.

Twee keer per week werd instructie gegeven, waarbij hardop denkstrategieën gemodelleerd werden. Na een klassikaal voorbeeld gingen de kinderen in groepjes of in tweetallen met een andere tekst hun eigen denkproces proberen te verwoorden.

Om aan instructieteksten te komen werden de kinderen zoveel mogelijk uitgenodigd zelf iets aan te leveren. Bovendien werd een regelmatig wisselende collectie boeken bij de bibliotheek geleend, zodat er de hele onderzoeksperiode aanvoer van aantrekkelijke boeken was.

Om de kinderen te ondersteunen tijdens het zelfstandig lezen en hen te stimuleren ook dan de aangeboden strategieën te gebruiken, is een bewerking gemaakt van het logboekformulier uit Reading Essentials (Routman, 2003). Dit formulier is opgenomen als bijlage 1.

Toen het plan van aanpak eenmaal klaar was, leerkrachten hun medewerking hadden toegezegd en de directie akkoord was gegaan, werden de kinderen en hun ouders voorgelicht. De ouders werden op de hoogte gebracht door middel van een brief. Met de kinderen werd in de week voor de uitvoeringsfase daadwerkelijk van start ging, een kringgesprek gevoerd. Daarin werd uitgelegd wat 'we' gaan onderzoeken; Is het waar dat je door strategieën ('denktrucsjes') te leren makkelijker kunt begrijpen wat je leest? Vanaf dat moment is het woord strategieën bewust opgenomen in het dagelijkse taalgebruik binnen de onderzoeksgroep. Bovendien werd vanaf dat moment gesproken over 'ons' onderzoek, zodat de kinderen mede-eigenaar zouden worden van het resultaat.

Er werd verteld wat de nulmeting en de eindmeting inhouden; stillezen alleen bij de nulmeting, bij beide metingen een vragenlijst, bij beide metingen een CITO Toets Begrijpend Lezen. Ook werd uitgelegd waarom deze metingen belangrijk zijn.

Bovendien werd besproken wat het onderzoek hén kon opleveren. Hierbij werd concreet de mogelijkheid genoemd dat meesters en juffen zouden kunnen gaan nadenken over manieren om vaker lessen te geven zoals deze die zij straks zouden gaan doen. Maar dat zullen ze natuurlijk alleen doen als de kinderen zeggen dat het helpt en dat het leuk is.

Hoofdstuk 4 Resultaten en opbrengsten.

In dit hoofdstuk worden zowel de belangrijkste momenten in de uitvoerende fase beschreven, als de resultaten die een antwoord geven op de in hoofdstuk 1 gestelde onderzoeksvragen.

4.1 Uitvoeringsfase.

4.1.1 Stilleestempo.

Na de afname van de nulmeting in de eerste onderzoekswEEK, bleek dat het fluencyniveau van veel kinderen inderdaad gevolgen had voor de aanpak van de begeleiding in de onderzoeksperiode.

Tijdens de stilleestest viel namelijk op dat het grootste deel van de kinderen een heel erg hoog stilleestempo had. Vergeleken met de richtlijnen die gehanteerd worden door Smits (2003) lazen de kinderen veel te snel! Smits (2003) stelt namelijk dat kinderen die naar de brugklas van het VWO gaan, eind groep 8 een stilleestempo van ongeveer 160 woorden per minuut nodig hebben. De onderzoeksgroep bestaat uit kinderen in groep 6, midden in het schooljaar. Het gemiddelde stilleestempo van de groep bleek 183 woorden per minuut te zijn. Helaas was het tekstbegrip van de kinderen daarbij meestal matig of onvoldoende.

Dat was tegen de verwachting in. Het idee heerste dat de kinderen misschien te veel moeite zouden hebben met decoderen om goed allerlei denkstrategieën toe te kunnen passen, maar het tegendeel bleek waar. De kinderen lazen te snel, ze namen geen tijd om te denken tijdens het lezen! In feite was er bij deze kinderen geen sprake van fluency, zoals het begrip omschreven is in hoofdstuk 2 'Theoretisch kader'. Hoewel de kinderen snel en vloeiend lezen is er bij dit hoge leestempo immers geen sprake van een goede intonatie, gebruik van interpunctie of het zorg dragen voor de juiste emotionele lading.

Om een antwoord te vinden op onderzoeksvraag B, waarin ik wilde weten of het stilleestempo van de kinderen gevolgen zou hebben voor de tekstkeuze of de aanpak van de begeleiding tijdens de onderzoeksperiode, werd een literatuuronderzoek gestart naar de relatie tussen stilleestempo en tekstbegrip. Hierbij lag de nadruk op een hoog stilleestempo in combinatie met een laag tekstbegrip. Een zoektocht in vele artikelen leverde uiteindelijk een beschrijving op van het begrip 'wordcalling'. Hiervan is sprake wanneer de lezer zo snel en vloeiend leest, dat het denkproces wat nodig is om tot begrip te komen niet plaats vindt. De lezer verklankt als het ware alleen zo snel mogelijk de woorden, zonder hier betekenis aan te verbinden. Walczyk en Griffith-Ross (2007) beschrijven deze valkuil van *te* vloeiend lezen. Het decoderen kost de lezer dan helemaal geen inspanning, waardoor de geest gemakkelijk af kan dwalen. Zij geven ook suggesties om kinderen bewuster te richten op het begrip van de tekst, zoals kinderen laten lezen en hen als opdracht mee te geven dat ze de tekst later weer moeten kunnen uitleggen aan anderen. Ook raden zij aan kinderen in groepjes te laten discussiëren over meningen en standpunten naar aanleiding van een gelezen tekst. Deze suggesties werden verwerkt in de lessen waarin de kinderen als groep leesactiviteiten deden.

Bovendien werd een kringgesprek georganiseerd over leessnelheid. Hiervoor werd gekozen omdat de indruk bestond dat voor de kinderen lezen en denken niet automatisch bij elkaar horen, zodat de kinderen tijdens het lezen niet gericht zijn op begrip. Het handjevol kinderen in de groep dat goed scoorde tijdens begrijpend

leestoetsen kon verwoorden dat ze soms stopten met lezen of even terug gingen in de tekst, om te zorgen dat ze alles begrepen. Goed lezen betekent volgens hen dus: alles begrepen, en niet: snel klaar. Dit gesprek is tijdens het onderzoek geregeld terug gekomen, om de kinderen iedere keer weer te kunnen wijzen op het belang van denkpauzes.

4.1.2 Denkstrategieën.

Na een aantal weken hardop denkend strategieën te hebben aangeboden en geoefend, gaven de kinderen aan dat ze de strategieën *zelf* niet moeilijk vonden. Het moeilijkste was volgens hen om er aan te denken tijdens het lezen. Trucjes als; aan het eind van iedere bladzij even stoppen om jezelf een vraag te stellen of; ieder hoofdstuk en iedere leessessie standaard beginnen met een voorspelling, vonden ze maar matig helpen.

Wat wel hielp waren de strategiestickers die ze tijdens instructielessen en oefeningen moesten gebruiken om op te schrijven wat ze dachten. (bijlage 3)

Nadeel daarvan vonden ze dat het gebruik van de stickers en het schrijven ten koste ging van hun leesplezier. Zo konden ze niet lekker in hun boek 'duiken'. Omdat in het theoretisch kader van dit onderzoek duidelijk stelling genomen wordt over het belang van leesplezier, besloten de kinderen en de onderzoekleidster samen tot een compromis.

Tijdens de instructielessen en de oefeningen die in groepjes gedaan werden, werden verschillende manieren gebruikt om de kinderen 'te dwingen' actief na te denken en vragen te stellen bij de tekst, tijdens de vrije leessituaties konden kinderen ervoor kiezen om met post-its de plaatsen in de tekst te markeren waar ze bewust wilden nadenken. Hier maakten steeds ongeveer 5 kinderen gebruik van.

4.1.3 Leesmotivatie.

Tijdens de eerste weken van het onderzoek vonden een paar kinderen het moeilijk om zelfstandig tot stillezen te komen. Naar aanleiding van de logboek gesprekken is toen samen met deze kinderen gezocht naar boeken die ze wel graag wilden lezen. Door gericht voor hen te zoeken in de bibliotheek konden vooral de tweede helft van de onderzoeksperiode alle kinderen iedere stilleesperiode zelf vullen. De stilleesperiodes werden altijd vooraf gegaan door een korte bespreking van een aandachtspunt, meestal refererend aan de individuele logboekgesprekken. Aan het eind werd altijd in groepjes of tweetallen én plenair even geëvalueerd. Er werd besproken wie zijn boek uit had, of er iemand voortijdig gestopt was met een boek, wie er een boek had dat hij bij iemand anders wilde aanbevelen, wie er een leuk of spannend stukje had om voor te lezen of wie het gelukt was om heel bewust aan zijn doelstrategie te werken.

Soms kwam uit deze evaluatiekringen ook de tekst voort die de volgende instructieles gebruikt kon worden.

4.2 Resultaten.

Het antwoord op mijn onderzoeksvraag over het stilleestempo moest ik al toepassen tijdens de uitvoeringsfase, zoals hierboven beschreven. De antwoorden op mijn andere onderzoeksvragen moesten echter wachten tot aan het eind van de begeleidingsperiode.

4.2.1 Leesbegrip.

De hoofdvraag in het onderzoek, scoren kinderen die expliciete instructies krijgen in het gebruik van (hardop)denkstrategieën tijdens het lezen en dit intensief oefenen met zelfgekozen teksten in een stimulerende leesomgeving hoger op de CITO Toets Begrijpend Lezen, kon worden beantwoord zodra de kinderen de afsluitende TBL toets van CITO gemaakt hadden.

Toen konden immers de scores van de nulmeting en de eindmeting met elkaar vergeleken worden, zodat het leerrendement kon worden uitgerekend.

Deze scores zijn verwerkt in de volgende tabel.

| naam | Afname nulmeting | | | Afname eindmeting | | | Leerrendement In % |
|-----------|------------------|-------------------|------|-------------------|-------------------|-------|-----------------------|
| | Aantal goed | Vaardigheid score | DLE | Aantal goed | Vaardigheid score | DLE | |
| AA | 16 | 7 – E | < 25 | 35 | 34 – B | 36 | 550% |
| BB | 38 | 48 – A | 44 | 42 | 57 – A | 53 | 450% |
| CC | 37 | 37 – B | 38 | 43 | 51 – A | 47 | 450% |
| DD | 30 | 35 – B | 36 | 38 | 48 – A | 44 | 400% |
| EE | 18 | 10 – E | < 25 | 32 | 29 – C | 31 | 350% |
| FF | 39 | 50 – A | 46 | 42 | 57 – A | 53 | 350% |
| GG | 19 | 12 – D | < 25 | 32 | 29 – C | 31 | 350% |
| HH | 35 | 42 – B | 41 | 40 | 52 – A | 48 | 350% |
| JJ | 20 | 13 – D | < 25 | 31 | 28 – C | 30 | 300% |
| KK | 32 | 37 – B | 38 | 38 | 48 – A | 44 | 300% |
| LL | 31 | 36 – B | 37 | 36 | 44 – B | 42 | 250% |
| MM | 30 | 26 – C | 29 | 34 | 32 – C | 34 | 250% |
| NN | 36 | 44 – B | 44 | 40 | 52 – A | 48 | 200% |
| OO | 21 | 14 – D | < 25 | 28 | 24 – C | 27 | 150% |
| PP | 33 | 39 – B | 39 | 35 | 42 – B | 41 | 100% |
| QQ | 38 | 48 – A | 44 | 39 | 50 – A | 46 | 100% |
| RR | 30 | 35 – B | 36 | 26 | 35 – B | 36 | 0% |
| SS | 30 | 26 – C | 29 | 27 | 22 – C | 25 | 0% |
| TT | 31 | 36 – B | 37 | 30 | 36 – B | 37 | 0% |
| UU | 18 | 10 – E | < 25 | 18 | 10 – E | < 25 | 0% |
| gemiddeld | 29,1 | 30,25 – C | 31,4 | 34,3 | 43 – B | 42,43 | |

Tabel 1: Leerrendement Leesbegrip

Om een goede vergelijking van de scores van de nulmeting en de eindmeting mogelijk te maken, is de vaardigheidsscore van de kinderen bij beide metingen omgezet naar DLE (didactische leeftijdequivalent). Dit is gedaan met behulp van het DLE boek van Melis (1994).

De kinderen zijn 9 weken volgens de onderzoeksmethodiek begeleid. De kinderen zijn dus in de periode tussen de nulmeting en de eindmeting precies twee maanden ouder geworden. Om een leerrendement van 100% te behalen, moesten ze dus bij

de eindmeting 2 DLE hoger scoren dan bij de nulmeting. Een score van 4 DLE extra op de eindmeting ten opzichte van de nulmeting, betekende een leerrendement van 200%.

Het DLE boek (Melis, 1994) kent geen DLE lager dan 25 toe bij de CITO TBL. In de verantwoording van het boek wordt dit toegelicht. Men gaat er vanuit dat, om de toets adequaat te kunnen maken, een kind minimaal op het niveau van midden groep 5 moet functioneren. Dit komt overeen met een didactische leeftijd van 25 maanden. Om toch een berekening van het leerrendement te kunnen maken, is steeds gekozen voor een DLE 24, waar de handleiding < 25 aangaf.

In de tabel wordt duidelijk dat 80% van de kinderen een leerrendement van 100% of hoger behaalt. Hiermee kan een antwoord gegeven worden op de vraag of kinderen die expliciete instructies krijgen in het gebruik van (hardop)denkstrategieën tijdens het lezen en dit onder begeleiding 9 weken intensief oefenen met zelfgekozen teksten in een stimulerende leesomgeving, na afloop van de begeleiding hoger scoren dan voor aanvang ervan op de CITO toets Begrijpend Lezen. Het antwoord is: veel kinderen wel, maar voor een deel van de kinderen is deze methodiek niet effectief genoeg omdat het niet tot een leerrendement van 100% of hoger leidt.

Uit de tabel kunnen ook een aantal resultaten afgelezen worden, die niet direct antwoord geven op een van de onderzoeksvragen, maar die wel interessant zijn voor de leerkrachten die dagelijks lesgeven aan de onderzoeksgroep.

De meeste zorg van deze leerkrachten gaat uit naar de kinderen die een D of E score behalen. We zien dat van de zes kinderen die bij de nulmeting een dergelijke, onvoldoende score behaalden, er bij de eindmeting nog slechts één over is.

Een ander interessant gegeven is de hoeveelheid A scores bij beide meetmomenten. In hoofdstuk 2, § 2.2 Voortraject, is al beschreven dat het zorgwekkend is dat op de onderzoeksschool de groep kinderen met een A score in de loop der jaargroepen steeds verder afneemt. Op de nulmeting is dit duidelijk te zien; slechts 15% van de kinderen behaald een A score. Bij de eindmeting is dit gestegen naar 40%.

4.2.2 Denkstrategieën.

In onderzoeksvraag C vroeg ik mij af welke strategieën kinderen na een periode van intensieve oefening ook daadwerkelijk bewust zelfstandig gingen toepassen. Met name de term 'bewust' acht ik van belang in deze onderzoeksvraag. Een strategie is een plan volgens welke men te werk gaat. Dit betekent dat denkwerk dat men onbewust en verinnerlijkt verricht, niet onder de term strategie valt. Bovendien is dit onbewuste denkwerk ook niet meetbaar, dus niet bruikbaar voor dit onderzoek.

Om kinderen na afloop van de eindmeting te kunnen bevragen op hun strategiegebruik, ontwikkelde ik een vragenlijst. Hierin werd hen per toetsdeel van de CITO toets Begrijpend Lezen steeds gevraagd aan te kruisen hoe vaak ze elke strategie gebruikten hadden (zie bijlage 2, blad 2).

Om te voorkomen dat het resultaat vertekend zou worden door mogelijke onbekendheid met de vragenlijst en de manier van beantwoorden, werd ook tijdens de lessen al gebruikt gemaakt van deze vragenlijst.

In onderstaande tabel is af te lezen met welke frequentie de kinderen tijdens de eindmeting de verschillende strategieën toepasten.

| Strategie | niet gebruikt | 1 gebruikt | x 2x gebruikt of vaker |
|-------------------------------|---------------|------------|---------------------------|
| Visualiseren | 4% | 17% | 79% |
| leesstem in je hoofd | 30% | 4% | 66% |
| tekst koppelen aan voorkennis | 26% | 21% | 53% |
| voorspellingen doen | 30% | 30% | 40% |
| vragen stellen aan de tekst | 35% | 35% | 30% |
| commentaar leveren | 74% | 4% | 22% |
| begrip monitoren | 26% | 56% | 18% |
| begrip repareren | 48% | 39% | 13% |

Tabel 2 Frequentie van gebruik van aangeboden denkstrategieën.

Uit de tabel valt af te leiden dat van alle strategieën het visualiseren door de kinderen het meest gebruikt wordt. Slechts 1 leerling geeft aan dit niet te hebben gedaan.

Bij alle overige strategieën is er steeds een behoorlijke groep die aangeeft deze niet te gebruiken. Uit de tabel is niet af te leiden dat dit niet steeds dezelfde kinderen zijn.

Uit de individuele vragenlijsten valt dit wel af te leiden. De meeste kinderen hebben twee of drie voorkeursstrategieën die ze 2x of vaker gebruikten.

Het valt op dat het monitoren van het eigen begrip, dat wil zeggen het bewust worden van gebrek aan begrip, en daaruit voortvloeiend het repareren van het begrip relatief nog weinig gebeurt. Bovendien leidt het bewustzijn van gebrek aan begrip blijkbaar nog niet bij alle kinderen ook tot goede reparatie van dit begrip: beide resultaten zijn immers niet gelijk. 56% van de kinderen geeft aan één keer gemerkt te hebben dat ze een tekstgedeelte niet begrepen, maar slechts 39% heeft het gebrek aan begrip ook daadwerkelijk opgelost.

Helaas valt uit de tabel niet af te leiden wat de reden is dat de bovenste strategieën het meest gebruikt worden. Komt dit doordat deze al vroeg in de onderzoeksperiode aan bod kwamen, doordat dit voor kinderen de gemakkelijkste of meest herkenbare strategieën zijn, doordat de tekst zich voor deze strategieën het meest leende, of zijn er nog andere redenen? Verder onderzoek hiernaar, bijvoorbeeld via vraaggesprekken met de kinderen, zou op dit gebied meer informatie kunnen opleveren. Hier zouden leerkrachten dan weer hun voordeel mee kunnen doen bij de verdere ontwikkeling van hun onderwijs.

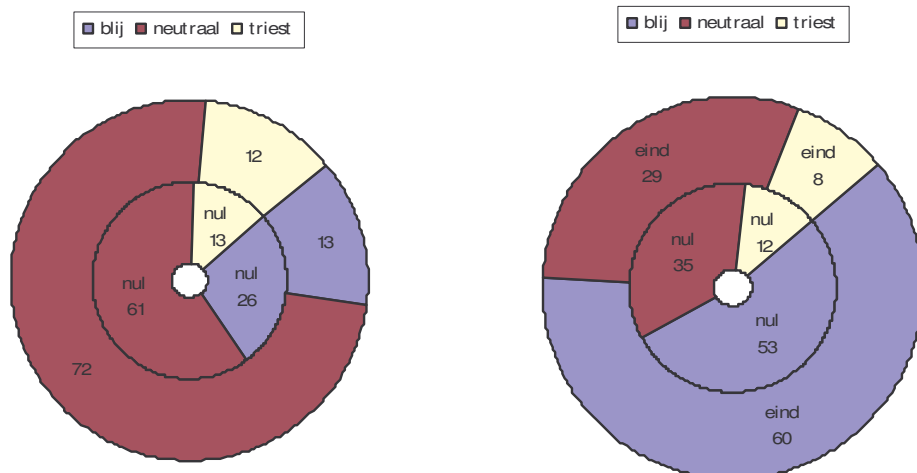
4.2.3 Leesmotivatie en leesplezier.

Omdat de algemeen heersende mening van leerkrachten op deze school is dat veel kinderen op hun school lezen niet leuk vinden, vroeg ik mij in onderzoeksvraag D af of dit zou veranderen wanneer ze een periode lang hun eigen oefenmateriaal, leesstof dus, mochten kiezen. De nulmeting van het onderzoek zou bovendien duidelijk maken of de heersende mening van de leerkrachten wel klopte.

Aan de kinderen werd gevraagd op een schaal van 1 tot 10 aan te geven welk gevoel ze kregen van lezen, op school en thuis. Hierbij stond 1 voor heel blij en 10 voor erg triest. Om dit voor de kinderen verder te verduidelijken, werden hierbij ook de volgende symbolen gebruikt: 😊😐😞 (zie bijlage 2). Aan het eind van de onderzoeksperiode kregen de kinderen dezelfde vraag. Beide antwoorden werden met elkaar vergeleken om een stijging of daling van het leesplezier zichtbaar te maken. Dit leverde de volgende grafieken op.

van lezen op school word ik ...

van lezen thuis word ik



Grafiek 2: Leesplezier.

Beide cirkeldiagrammen zijn als volgt tot stand gekomen. Om te beginnen zijn de antwoorden van de kinderen teruggebracht tot 3 categorieën: blij, neutraal en triest. Hiertoe zijn de antwoorden 1, 2 en 3 samengevoegd tot blij, de antwoorden 4, 5, 6 en 7 tot neutraal en de antwoorden 8, 9 en 10 tot triest. Vervolgens werd van iedere categorie het percentage leerlingen dat hierop stemde bepaald. In de binnenste ring van iedere diagram is het resultaat van de nulmeting weergegeven, in de buitenste ring het resultaat van de eindmeting.

Bij het diagram dat het leesplezier op school weergeeft valt op dat dit plezier tijdens het onderzoek lijkt te zijn afgenomen. De categorie neutraal is immers gestegen ten koste van de categorie blij. Dit lijkt weer opgeheven te worden door de stijging van het leesplezier thuis. Hier is zowel de categorie neutraal als de categorie blij gegroeid.

Met opzet formuleer ik hierboven uiterst voorzichtig: *lijkt* afgenomen en *lijkt* opgeheven te worden. Tijdens de eindmeting is namelijk ook rechtstreeks aan kinderen gevraagd of ze lezen leuker zijn gaan vinden tijdens de onderzoeksperiode. Hierop antwoordde 56% met ja. Hoe het komt dat deze 56% niet terug te vinden is in de cirkeldiagrammen is onduidelijk. Mogelijk weten niet alle kinderen meer wat ze hadden ingevuld bij de nulmeting of hebben ze de gegevens niet in relatie tot elkaar gezien. Wellicht zijn er ook kinderen die zich hebben laten leiden door hun gevoelens op het moment van beantwoorden van de vragen. Mijn indruk is dat de uitkomst uit de directe vraag een reëler beeld geeft van de stijging van het leesplezier van de kinderen.

Het antwoord op onderzoeksvraag E, waarin ik mij afvroeg of kinderen ervaren dat ze tijdens het onderzoek meer lezen, kan ook in verband gebracht worden met de groei van het leesplezier van de kinderen. 61% van de kinderen antwoordde positief op de vraag of hij/zij meer is gaan lezen sinds de start van het onderzoek. De hoeveelheid leestekst die kinderen verwerken heeft een positieve relatie met het leesplezier en leesmotivatie: wanneer kinderen gemotiveerde lezers zijn die lezen met plezier, zullen ze waarschijnlijk ook vaker en meer lezen. Het omgekeerde kan, onder de juiste omstandigheden, ook het geval zijn. Kinderen die meer gaan lezen (doordat hen meer en effectievere leestijd geboden wordt) kunnen lezen ook leuker gaan

vinden. Voorwaarden hierbij zijn wel de interessante boeken, kwalitatieve interactie rondom de inhoud en andere facetten die horen bij een stimulerende leesomgeving. Samenvattend: iets meer dan de helft van de kinderen geeft aan lezen leuker vinden als ze hun eigen leesstof mogen kiezen, ook al moeten ze daar soms oefeningen mee doen die ze niet leuk vinden.

Hoofdstuk 5 Conclusies.

5.1 Onderzoeksdoelen.

Wanneer de resultaten uit hoofdstuk 4 worden bekeken in relatie tot de doelen van dit onderzoek, kan men stellen dat de doelen van het onderzoek behaald zijn.

Doel *in* dit onderzoek was immers de kinderen (hardop)denkstrategieën aan te bieden en vervolgens te onderzoeken of dit zou leiden tot hogere scores op de CITO toets begrijpend lezen. Hieruit zou dan geconcludeerd kunnen worden dat het leesbegrip van de kinderen is toegenomen. Omdat uit de resultaten blijkt dat 80% van de kinderen een leerrendement van 100% of hoger behaalde, mag inderdaad geconcludeerd worden dat het aanbieden en oefenen van (hardop)denkstrategieën voor deze kinderen zeker geleid heeft tot het vergroten van hun leesbegrip. Bovendien is meer dan de helft van hen het lezen ook leuker gaan vinden.

Met deze positieve resultaten en de opgedane ervaring met het gebruik van de denkstrategieën komt ook het doel *van* het onderzoek in beeld. Voortaan kan ik collega's adviseren om vooral hun eigen denkprocessen hardop te verwoorden aan kinderen, in plaats van zelf uit te leggen wat een tekst betekent.

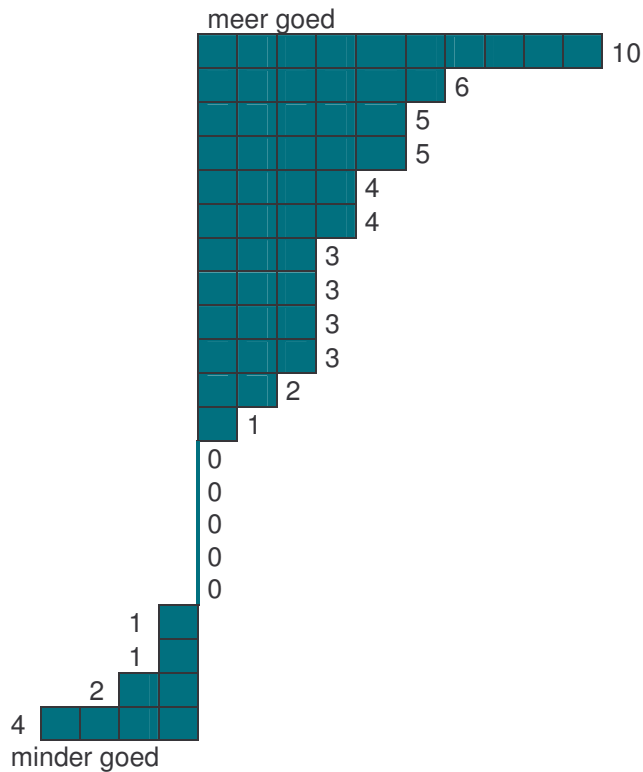
Ik kan hen voordoen hoe ze dit kunnen aanpakken en hen ondersteunen als ze het willen gaan proberen.

5.2 Kinderen trekken een conclusie.

Bij de kinderen leefde aan het eind van het onderzoek de vraag of ze nu in de eindmeting werkelijk meer vragen goed hadden gemaakt dan in de nulmeting. Zij wilden zelf de conclusie kunnen trekken of denkstrategieën hen daadwerkelijk helpen om teksten beter te begrijpen.

Om voor de kinderen het resultaat zichtbaar te maken, maakte ik twee posters met daarop twee grafieken. Op elke poster werd van een deel van de toets aangegeven hoeveel vragen meer of minder de kinderen bij de tweede afname goed gemaakt hadden ten opzichte van de eerste afname. In de grafiek op de volgende bladzijde zijn de resultaten van de afname van deel 1 weergegeven. Op deze manier was anoniem voor de kinderen zichtbaar hoe groot het verschil tussen nul- en eindmeting was. De grafiek van deel 2-3 is hier niet ingevoegd, maar kende een vergelijkbare score. In een individueel afrondend gesprek is aan ieder kind zijn persoonlijke toe- of afname meegedeeld.

De meeste kinderen waren verrast door het resultaat. Omdat vrijwel alle kinderen de onderzoekslessen leuker vonden dan de gebruikelijke lessen begrijpend leesonderwijs en veel kinderen dus meer vragen goed hadden dan de eerste keer, vonden ze het een goed plan om vaker op deze manier te gaan werken.



Grafiek 2. Aantal vragen meer of minder goed, gevisualiseerd voor kinderen.

5.3 Opgedane kennis.

In dit onderzoek is veel kennis verzameld. Leerkrachten kunnen hierdoor zicht krijgen op de complexiteit van het leesbegrip, wat kansen biedt voor het ontwikkelen ervan. Dit is van belang omdat uit het onderzoek ook blijkt dat de aangeboden denkstrategieën voor 20% van de kinderen in het geheel geen rendement op hebben geleverd.

Bij deze kinderen is mogelijk één van de andere facetten die het leesbegrip beïnvloeden wat minder ontwikkeld. Analyse van hun leesgedrag en leesbegrip zal moeten uitwijzen welk facet zij minder ontwikkeld hebben. Voor hen kan het een hoog rendement opleveren om zo'n facet dat voor hen extra belemmerend is, specifiek te onderwijzen.

Alle facetten beïnvloeden elkaar. Wanneer bijvoorbeeld bij kinderen bewust de voorkennis over een onderwerp wordt geactiveerd, hebben zij ook een grotere woordenschat over dit onderwerp paraat. Hierdoor zal de woordherkenning sneller tot stand komen en zal de fluency van het lezen toenemen. Dit betekent dat kinderen hier minder energie in zullen hoeven te steken, waardoor ze meer mogelijkheden hebben om tot bewuste denkprocessen te komen. Van daaruit kunnen zij komen tot de metacognitieve kennis die zij nodig hebben om hun eigen begrip te monitoren.

Op dezelfde manier kan gestart worden bij het stimuleren van het fluencyniveau van een kind, als analyse heeft uitgewezen dat dit bij een kind te laag is. Of met een uitbreiding van de woordenschat, wanneer dit een belemmerende factor is. Het stimuleren van het ene facet heeft steeds een positieve uitwerking op de andere

facetten. Het literatuuronderzoek geeft echter duidelijk aan dat het belangrijk is om bij het stimuleren van het leesbegrip te werken aan *alle* facetten.

Zoals de resultaten van dit onderzoek onderschrijven zal insteken op slechts één of twee facetten niet voor alle kinderen tot een hoog leerrendement leiden. Het zou de moeite waard zijn om te onderzoeken of leesonderwijs dat insteekt op alle facetten en daarbij ook differentieert, wél leidt tot een hoog leerrendement voor *alle* kinderen. De differentiatie zou dan zodanig georganiseerd moeten worden dat kinderen die problemen ondervinden met een of twee specifieke facetten hierin expliciete instructie krijgen.

5.4 Aanbevelingen voor de school.

Tijdens een presentatie van de eindresultaten van het onderzoek zijn de volgende aanbevelingen gedaan aan het team.

5.4.1 Stilleestempo.

Tijdens het onderzoek is geconstateerd dat vrijwel alle kinderen een extreem hoog stilleestempo hebben. Literatuurstudie heeft aangetoond dat dit een belemmering kan zijn voor het toepassen van denkstrategieën tijdens het lezen door de kinderen.

Het hoge stilleestempo heeft daarmee dus negatieve gevolgen voor het leesbegrip van de kinderen. Het verdient daarom aanbeveling om te onderzoeken of dit probleem wellicht binnen de school in meerdere groepen speelt.

Analyse van het leesonderwijs kan vervolgens een antwoord geven op de vraag hoe dit zo ontstaan is. Krijgen de kinderen misschien onbedoeld de indruk dat snel lezen hoog gewaardeerd wordt door de leerkrachten? Wordt tijdens het (technische) leesonderwijs snel lezen misschien onbedoeld gestimuleerd door leerkrachten of de methode?

Het antwoord op deze vragen kan een eerste stap zijn om het tijt te keren en kinderen te leren dat het rustig vloeiend en op toon lezen van de tekst hetgeen is wat waardering oogst. Alleen op deze manier kan een tekst immers de juiste emotionele lading mee krijgen, wat het begrip van de tekst bevordert.

Het verdient aanbeveling om, net als tijdens het onderzoek, af en toe klassengesprekken rond dit onderwerp te voeren en een open oog te houden voor situaties waarin leesbegrip ten koste gaat van vloeiendheid, zodat direct aangesloten kan worden bij de praktijk van dat moment.

Bovendien kunnen de aanbevelingen die in de uitvoeringsfase in hoofdstuk 4, § 4.1.1 “Stilleestempo”, genoemd worden, door de school rechtstreeks in de praktijk worden toegepast. Hiervoor kunnen behalve lessen begrijpend leesonderwijs ook zaakvakteksten gebruikt worden. Met name de suggestie om kinderen te laten lezen om het later weer uit te leggen aan anderen en de suggestie om kinderen in groepjes te laten discussiëren over meningen en standpunten zijn bruikbaar binnen de wereldoriënterende vakken.

5.4.2 Denkstrategieën.

De resultaten van dit onderzoek geven aan dat het aanbieden en oefenen van (hardop)denkstrategieën voor een groot deel van de onderzoeksgroep een hoog leerrendement opleverde.

Het is daarom zinvol om te onderzoeken of de onderzoeksgroep representatief is voor de overige schoolbevolking. Dit zou namelijk kunnen betekenen dat ook voor

een groot deel van de overige kinderen op school het expliciet aanleren van denkstrategieën tot vergroting van het leesbegrip zou kunnen leiden.

Voor de organisatie hiervan kunnen meerdere vormen gekozen worden. In iedere groep kan de leerkracht tijdens de lessen bij gebruik van iedere tekst hardop haar eigen denkproces verwoorden. Op grond van de resultaten van dit onderzoek mag daarvan zeker een positief effect verwacht worden op het leesbegrip van de kinderen.

Binnen de onderzoeksgroep zijn veel kinderen met een B score op de nulmeting naar een A score op de eindmeting gegaan. Daarom mag aangenomen worden dat voor deze kinderen het aanbieden van de denkstrategieën vooral een bewustwordingsproces is geweest. Een vaardigheid die zij nog niet kenden, maar zich relatief eenvoudig eigen konden maken. Het zou voor de school dan ook een goede overweging zijn om vaker een (al dan niet heterogene) groep kinderen een periode buiten het gangbare leesonderwijs te houden en in plaats daarvan op dezelfde manier als tijdens dit onderzoek (hardop)denkstrategieën aan te leren.

Voor de school is het van belang zich te realiseren dat de kinderen ook na 11 weken specifieke instructie hierin, nog steeds veel moeite hebben met het monitoren en repareren van het eigen tekstbegrip. Dit betekent dat de kinderen zich er niet altijd van bewust zijn dat ze een tekstgedeelte niet begrijpen en wanneer ze zich hier wel bewust van zijn, niet altijd er aan denken dit begrip te repareren of hier niet in slagen. Blijkbaar is dit voor veel kinderen de moeilijkste strategie. Zoals in het theoretisch kader al besproken is, is dit een metacognitieve vaardigheid. Het vereist een langdurige oefening en begeleiding om dit goed onder de knie te krijgen. Het modeleren ervan en onder begeleiding oefenen kan in allerlei lessituaties, waarbij de manier waarop leerkrachten dit verwoorden van essentieel belang is, zoals in de paragraaf hieronder wordt beschreven.

5.4.3 Scholing.

Het gebruik maken van (hardop)denkstrategieën is in principe voor iedere leerkracht en in iedere lessituatie mogelijk. Het kost nauwelijks extra tijd, meestal komt het alleen neer op een *andere* manier van omgaan met teksten uit het gebruikelijke onderwijsaanbod door ze op een andere manier te bespreken. Juist in deze nieuwe manier van omgaan met vertrouwde stof zit een valkuil. Het hardop modeleren van het eigen denkproces is voor veel leerkrachten tegenstrijdig met hun gebruikelijke manier van omgaan met teksten, namelijk uitleggen wat de schrijver bedoelt, de inhoud verklaren of vragen stellen over de tekst aan de kinderen. Tijdens tussentijdse terugkoppelingen viel op dat diverse leerkrachten het hardop denken hier dan ook mee verwarren.

Het verschil tussen modeleren en uitleggen ligt vooral in het activeren van het denkproces. Door te modeleren hoe het eigen denkproces verloopt en vervolgens kinderen uit te nodigen hierin mee te denken, wordt het denkproces van de kinderen zélf geactiveerd. Daarna kunnen zij gestimuleerd worden hun eigen denkproces te verwoorden, zodat ze tenslotte zelfstandig en zonder begeleiding hun eigen denkproces en leesbegrip kunnen aansturen. Wanneer kinderen luisteren naar de uitleg van de leerkracht over een tekst consumeren zij wat de leerkracht aangeeft als betekenis van de inhoud. De kinderen denken dan niet zelf actief na over de tekstinhoud en construeren dan zelf geen tekstbegrip.

Ook het stellen van vragen over de tekst mag niet verward worden met modeleren van wat je als lezer denkt tijdens het lezen van de tekst. Juist door het stellen van vragen die kinderen moeten beantwoorden, ontstaat een passieve leeshouding.

Kinderen zijn dan niet gericht op de inhoud van de tekst, maar op het beantwoorden van de vragen. Door het stellen van vragen aan kinderen, gaan deze kinderen niet zelf over tot het stellen van vragen aan een tekst. En dat is juist wat wel gedaan wordt tijdens een actief denkproces tijdens het lezen. (Zie ook Hervey, 2006)

Daarom is het aan te bevelen leerkrachten te trainen in het verwoorden van hun eigen denkproces. Zij zijn immers al zo lang gewend dit verinnerlijkt te doen, dat zij zich vaak niet meer bewust zijn van datgene wat zij denken. Een instructeur die voor hen modelleert hoe dit hardop verwoorden in zijn werk gaat, kan al een eye-opener zijn. Coaching of collegiale consultatie kan dit bewustwordingsproces verder stimuleren.

5.5 Transfer naar andere basisscholen.

De onderzoeksvragen uit dit onderzoek, de keuze van de achtergrondliteratuur en de aanpak van de begeleiding zijn bewust gekozen bij de onderzoeksgroep van de meewerkende onderzoeksschool. Een deel van de conclusies uit dit onderzoek en de daaruit volgende aanbevelingen voor de school kan echter ook voor andere scholen interessant zijn.

Da afgelopen vijf jaar zijn veel scholen, mede dankzij de stimulans van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie van Wentink en Verhoeven (2003 en 2004), bewuster omgegaan met hun leesonderwijs. Hierbij wordt veelal in eerste instantie geïnvesteerd in het technische leesonderwijs. De ervaring is dat daarin vernieuwing wordt doorgevoerd en dat het begrijpend leesonderwijs hier niet vanzelfsprekend in wordt betrokken. Dit is vaak een volgende stap in de verbetering van het leesonderwijs op een school. Het is dus heel goed mogelijk dat ook leerkrachten op andere basisscholen zoekende zijn naar manieren om het leesbegrip van hun leerlingen te bevorderen omdat ze vergelijkbare problemen ervaren als de onderzoeksschool. Voor teams die zich herkennen in deze beschrijving zou het zinvol zijn te onderzoeken of ook op hun school veel 'wordcallers' voorkomen; kinderen die een hoog leestempo hebben, maar daarbij tot een zwak leesbegrip komen. Voor deze scholen zijn de aanbevelingen die aan de onderzoeksschool gedaan zijn extra interessant.

Ook leerkrachten die, al reflecterend op zichzelf, tot de conclusie komen dat *zij* vaak degenen zijn die vragen stellen aan de kinderen en dat *zij* de kinderen vertellen wat de tekst eigenlijk betekent en dat *zij* aangeven wat de kinderen daarvan moeten onthouden, kunnen hun voordeel doen met dit onderzoek. Dankzij het theoretisch kader van dit onderzoek en de antwoorden op de onderzoeksvragen kunnen zij kennis maken met een krachtige methodiek waarvan zij het bestaan en effect misschien niet kenden, maar die na het bewustwordingsproces betrekkelijk eenvoudig is toe te passen in hun dagelijks onderwijs.

5.6 Persoonlijke groei.

Dit onderzoek omvatte naast elf lesweken ook een uitgebreide literatuurstudie. Hierdoor werd mij duidelijk dat het leesbegrip een complex geheel is, omdat er zoveel factoren zijn die er invloed op hebben. Zoals in paragraaf 5.3 'Opgedane Kennis' beschreven is, beïnvloeden deze factoren elkaar ook weer. De wetenschap dat leesbegrip vergelijkbaar is met een heel stelsel van communicerende vaten, waarin elk ander vat voller wordt wanneer aan één vat vloeistof wordt toegevoegd, is een opbrengst die voor mij gaat bepalen hoe mijn leesbegeleiding er in de toekomst

uit moet zien. Ieder facet zal aandacht moeten krijgen, op een natuurlijke manier en in relatie tot de andere facetten.

Bij dit onderzoek is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van recente literatuur en hedendaagse theorieën omtrent lezen, leren en kennisconstructie. Hierover is de laatste tien jaar veel kennis verzameld en er zijn veel onderzoeken naar gedaan door wetenschappers. Deze ontwikkeling gaat nog steeds door. Mogelijk blijkt in de toekomst dat de conclusies die in dit onderzoek gesteld zijn, achterhaald worden door nieuwe theorieën en onderzoeken. Hiervoor blijf ik zeker open staan. Op dit moment stel ik mij echter tevreden met het feit dat ik weet hoe ik kinderen kan helpen om tot een zo goed mogelijk tekstbegrip te komen. Ik durf op dit moment te stellen: *“Ik denk dat ik het begrijp!”*