

Bewust Denken & Doen ...

Een praktijkonderzoek naar leesstrategieën



Sarah Overkempe

Voorwoord

Na bijna een jaar van hard werken, ligt hier dan eindelijk het onderzoeksverslag van mijn praktijkonderzoek " voor u. Het is een studie geworden naar de vakdidactische inzichten over het aanleren van leesstrategieën bij het vak Engels. Het idee voor dit onderzoek werd voornamelijk ingegeven door het feit dat de resultaten van het centraal examen Engels op de VWO-afdeling van het Jeroen Bosch College jaar in jaar uit achterblijven bij het landelijk gemiddelde.

Het is een zoektocht geweest die mij gebracht heeft langs diepe dalen. Na een vlotte start, kreeg ik gaandeweg het onderzoek last van het gevoel dat ik helemaal de weg kwijt was en dat mijn onderzoek nooit af zou komen. Gelukkig heb ik deze vertwijfeling overwonnen door gewoon door te zetten en mezelf niet van de wijs te laten brengen. Daarom ben ik nu ook zo trots op de resultaten van mijn onderzoek.

Door het praktijkonderzoek heb ik een goed inzicht gekregen in de manier waarop we als sectie Engels de leesvaardigheid van onze Vwo-leerlingen kunnen verbeteren. Een duidelijke focus op leesstrategieën is hierbij van essentieel belang. Expliciete aandacht voor het aanleren en gebruiken van een breed scala aan leesstrategieën, kan de leesvaardigheid van leerlingen op een hoger niveau brengen.

Maar de grootste winst voor mij is toch geweest dat ik weer hernieuwde energie heb gekregen voor mijn werk als docent Engels. De laatste jaren was ik toch een beetje klaar met het onderwijs. Ik ben zelfs actief op zoek geweest naar werk buiten het onderwijs. Dit onderzoek heeft me echter van gedachten doen veranderen en me weer gemotiveerd om binnen het onderwijs werkzaam te blijven. Het was zeer inspirerend om in de vakdidactische theorie te duiken en inzichten te verwerven waarmee ik mijn onderwijsactiviteiten op een hoger plan kan brengen.

Onder begeleiding van AOS Midden Brabant ben ik van september 2014 tot juni 2015 bezig geweest met het uitvoeren van dit onderzoek en het schrijven van mijn onderzoeksverslag. Zonder deze begeleiding was dit praktijkonderzoek niet tot stand gekomen. Daarom wil ik Rian Aarts en in het bijzonder Kitty Leuverink enorm bedanken voor hun professionele begeleiding. Ook wil ik Jeroen van Hilten, collega docent Engels op het Jeroen Bosch College, bijzonder bedanken voor de motiverende woorden, positieve feedback en kritische blik. Ook mijn collega's die ik geïnterviewd heb, wil ik bedanken voor de leuke en interessante gesprekken. Geen van hen aarzelde toen ik vroeg of ze mij wilden helpen met mijn praktijkonderzoek. Tot slot mag mijn echtgenoot en tevens collega docent, Aart Bogers, zeker niet onvermeld blijven. Hij heeft mij meerdere malen weer op gang geholpen wanneer ik weer eens vastliep. Steeds kon ik bij hem terecht met mijn vragen en hield hij me met zijn kritische feedback op het rechte spoor. Ook wanneer ik hem vroeg om met mij mee te lezen heeft hij dit keer op keer gedaan. Hij was mijn rots in de branding!

Sarah Overkempe, 28 juni 2015

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
1. Samenvatting	7
2. Inleiding	8
2.1. Aanleiding	8
2.2. Context	8
2.3. Onderzoeksorganisatie	8
2.4. Aansluiting van het onderzoek in de school	8
3. Praktijkprobleem	9
4. Onderzoeksdoel en onderzoeksvraag	10
4.1. Onderzoeksdoel	10
4.2. Onderzoeksvraag met deelvragen	10
5. Aanpak	11
5.1. Analyse praktijkprobleem en theorie	11
5.2. Praktijk	11
5.3. Aanbevelingen	12
6. Resultaten	13
6.1. Resultaten centraal examen Engels	13
6.2. Leesstrategieën	14
6.2.1. Wat zijn leesstrategieën?	14
6.2.2. Waarom leesstrategieën?	14
6.2.3. Welke leesstrategieën zijn er?	14
6.3. Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?	17
6.3.1. Metacognitie	17
6.3.2. Didactiek	18
6.3.3. Belangrijke leesstrategieën	20
6.3.4. Samengevat	20
6.4. Praktijk	22
6.4.1. Resultaten interviews	22
7. Conclusies	25
8. Aanbevelingen	31
9. Evaluatie en vooruitblik	34
Literatuurlijst	35
Bijlage 1	36
Bijlage 2	37
Bijlage 3	38

1. Samenvatting

Met dit praktijkonderzoek is geprobeerd een antwoord te formuleren op de vraag welke aanbevelingen gedaan kunnen worden voor het aanbieden van leesstrategieën bij het vak Engels aan de leerlingen op de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College. Ik heb me verdiept in vakdidactische theorieën over het aanbieden van leesvaardigheid. Op basis van onderzoeken van Bimmel, Westhoff en Staatsen heb ik uiteindelijk de focus gelegd op het aanbieden van leesstrategieën. Bestaande theorieën zijn vergeleken met de lespraktijk op het Jeroen Bosch College. Om dit te kunnen doen zijn interviews afgenomen bij verschillende docenten Engels die lesgeven op de Vwo-afdeling.

De belangrijkste conclusies van mijn praktijkonderzoek zijn:

- De uitwisseling vooraf tussen leerlingen op het gebruik van een leesstrategie vindt niet bij alle docenten plaats.
- Tijdens de oriëntatie op een leesstrategie, wordt te weinig en te impliciet aandacht besteed aan het benoemen van het leerdoel(en).
- Leerlingen oefenen te weinig met gerichte opdrachten waarbij zij zich bewust worden van leerdoelen en hoe zij deze leerdoelen kunnen bereiken.
- Indien er een reflectie plaatsvindt, wordt dit op een te beperkte manier aangeboden waardoor de leerling zich te weinig bewust wordt van zijn strategiegebruik, welke handelingen hij kan verrichten om een bepaald doel te bereiken en welke strategieën hem wel of niet liggen.
- Binnen de vakgroep Engels is geen eenduidigheid over de manier waarop leesstrategieën aangeboden worden.
- Sommige belangrijke leesstrategieën werden niet of nauwelijks genoemd en er is een groot verschil tussen docenten.

Naar aanleiding van bovenstaande conclusies heb ik de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- Binnen de vakgroep Engels moet een eenduidige didactiek gehanteerd worden voor het onderwijs in leesstrategieën. (uitwisseling, oriëntatie, uitproberen en oefenen, reflectie)
- Het is zinvol om bovenstaande didactiek te verwerken in gerichte opdrachten waarmee leerlingen kennis maken en vertrouwd raken met diverse leesstrategieën.
- Afgesproken moet worden wanneer welke leesstrategieën in de OB¹ aan bod moeten komen.
- Training in leesstrategieën moet alleen aan leerlingen in de BB² aangeboden worden die dat nodig hebben.
- Er moet een referentiegedeelte met stappenschema's voor leesstrategieën ontwikkeld worden.
- De afspraken die de vakgroep Engels maakt omtrent de didactiek en het aanbod van leesstrategieën moeten opgenomen worden in het vakwerkplan.

OB 1: onderbouw

BB 2: bovenbouw

2. Inleiding

2.1 Aanleiding

De afgelopen jaren scoorde de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College voor het centraal examen bij veel vakken onder het landelijk gemiddelde. Een van de vakken die al langere tijd onder het landelijk gemiddelde scoort, is het vak Engels. Bovendien zijn de docenten Engels die in de bovenbouw van het Vwo lesgeven, van mening dat de resultaten van leesvaardigheidstoetsen van een groot aantal leerlingen in de klassen 4, 5 en 6 niet op het juiste niveau zijn. De sectie Engels wil onderzoeken hoe zij dit zou kunnen verbeteren.

2.2 Context

Het Jeroen Bosch College is een scholengemeenschap voor de afdelingen vmbo-t, havo, atheneum en gymnasium. Er studeren en werken ongeveer 1260 leerlingen, 100 docenten en 25 onderwijsondersteunende medewerkers.

De school bevindt zich in de wijk Noord van 's-Hertogenbosch, wat tevens een belangrijk wervingsgebied voor de school is. Noord is een van de grotere wijken van 's-Hertogenbosch. Er wonen hier ruim 19.000 mensen. Hiervan woont 56% in een van de aandachtsgebieden. De wijk heeft het hoogste aandeel eenoudergezinnen, personen met een WWB-uitkering, niet-werkende werkzoekenden en huishoudens met een laag inkomen van 's-Hertogenbosch. Ook het aandeel niet-Westerse allochtonen is hier relatief hoog. De meeste jongeren uit Noord gaan naar het Jeroen Bosch College (Gemeente 's-Hertogenbosch, 2009). Het Jeroen Bosch College kampt al enige tijd met een teruglopend aantal leerlingen en een zwakke financiële positie. Ondanks de vele inspanningen om het tij te keren, waaronder een reorganisatie en een betere PR, lijken te weinig basisschoolleerlingen de weg naar het Jeroen Bosch College te vinden. Een verklaring voor het teruglopende leerlingaantal kunnen de tegenvallende eindexamenresultaten zijn. Deze tegenvallende eindexamenresultaten, die door de inspectie meegenomen worden in haar rapportage over het Jeroen Bosch College, zijn niet goed voor het aanzien van het Jeroen Bosch College.

2.3 Onderzoeksorganisatie

De schoolleiding biedt de mogelijkheid tot het doen van praktijkonderzoek en is daarmee tevens de opdrachtgever.

Het praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden op het Jeroen Bosch College.

2.4 Aansluiting van het onderzoek in de school

Uit het meest recente inspectierapport blijkt dat de opbrengsten van de school onvoldoende zijn. De schoolleiding heeft naar aanleiding van deze tegenvallende resultaten het plan opgevat docenten van de verschillende vaksecties de mogelijkheid te bieden om praktijkonderzoek te doen naar een probleem uit de alledaagse lespraktijk. Dit met het oog op verbetering van het onderwijs en daarmee ook een verbetering van de resultaten.

3. Praktijkprobleem

De resultaten van leesvaardigheid Engels zijn met name in de bovenbouw Vwo van het Jeroen Bosch College zorgwekkend. De leerlingen van 6 Vwo scoren met het centraal examen Engels, dat volledig bestaat uit leesvaardigheid, al een aantal jaar op rij onder het landelijk gemiddelde. Daarnaast vinden docenten Engels die in de bovenbouw Vwo lesgeven, dat de resultaten van leesvaardigheidstoetsen van een groot aantal leerlingen in de klassen 4, 5 en 6 niet op het juiste niveau zijn.

Dit is een probleem voor zowel de leerlingen als voor de docenten Engels die lesgeven aan deze leerlingen. Omdat het eindcijfer in de examenklas voor de helft wordt bepaald door het centraal examen, is het in het belang van de Vwo-leerlingen dat zij over de juiste "tools" beschikken om het centraal examen Engels zo goed mogelijk af te ronden. Het streven van de docenten Engels is om de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op het centraal examen Engels. De ambitie is om de scores van het centraal examen Engels uiteindelijk op of zelfs boven het landelijk gemiddelde te krijgen. De resultaten van het centraal examen Engels van het Vwo op het Jeroen Bosch College liggen echter structureel onder het landelijk gemiddelde. Ondanks dat de docenten Engels de leerlingen vrijwel wekelijks laten oefenen met leesvaardigheid tijdens de lessen, levert dit tot op heden nog niet het gewenste resultaat op. Daarom is er nog een hoop werk te verzetten.

Vooraf bij de toetsing van leesvaardigheid in de bovenbouw Vwo doet het hierboven geschetste probleem zich voor. In de onderbouw Vwo zijn de resultaten van de leesvaardigheidstoetsen voldoende en komt dit probleem nog niet zo nadrukkelijk aan de oppervlakte, waardoor het minder zichtbaar is. Dit komt wellicht doordat al het leesmateriaal dat in de basisvorming gebruikt wordt eenvoudig moet zijn voor wat betreft opbouw en vocabulaire, de belangrijkste informatie expliciet verwoord moet zijn en het ook moet aansluiten op de ervaringswereld van de leerlingen (Staatsen, 2009). Dit zijn criteria die in veel mindere mate van toepassing zijn op de bovenbouw. In de onderbouw wordt echter wel de basis gelegd. De resultaten van dit onderzoek zullen dus ook naar dit niveau moeten worden vertaald.

Een van de voornaamste oorzaken van het probleem zou kunnen zijn dat leesvaardigheid op een te impliciete wijze wordt aangeboden en teveel productgericht is. Er wordt weliswaar veelvuldig geoefend met leesvaardigheid, maar het zou kunnen zijn dat de didactiek die daarbij gehanteerd wordt te weinig uitgaat van de uitkomsten van vakdidactisch onderzoek. Wellicht zou je kunnen stellen dat het te weinig planmatig en doelgericht wordt aangereikt. Leerlingen (en docenten) zijn zich misschien te weinig bewust van de 'tools' die ingezet kunnen worden bij het 'tackelen' van een stuk tekst.

Het Jeroen Bosch College bevindt zich in een taalzwak wervingsgebied. Dit benadrukt des te meer het belang van het doelgericht en planmatig aanbieden van leesstrategieën. Overigens is het aanleren van deze strategieën voor alle leerlingen, taalzwak of niet, van belang en lijkt het een veelbelovende manier om de resultaten van leesvaardigheid te verbeteren.

4. Onderzoeksdoel en onderzoeksvraag

4.1 Onderzoeksdoel

Het opstellen van concrete aanbevelingen die moeten leiden tot het verbeteren van de resultaten van leesvaardigheid van het vak Engels op de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College in het algemeen en in het bijzonder van de resultaten van het centraal examen Engels van de leerlingen van 6 Vwo.

4.2 Onderzoeksvraag met deelvragen

Onderzoeksvraag

Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden voor het aanbieden van leesstrategieën bij het vak Engels aan Vwo-leerlingen op het Jeroen Bosch College?

Analyse praktijkprobleem

Deelvraag 1: Hoe zijn de resultaten van het centraal examen Engels van leerlingen op de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College ten opzichte van de rest van Nederland?

Theorie

Deelvraag 2: Welke leesstrategieën zijn er?

Deelvraag 3: Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?

Praktijk

Deelvraag 4: Hoe worden op dit moment leesstrategieën aangeboden aan Vwo-leerlingen bij het vak Engels op het Jeroen Bosch College?

Aanbevelingen

Deelvraag 5: Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden voor het aanbieden van leesstrategieën aan Vwo-leerlingen bij het vak Engels op het Jeroen Bosch College?

5. Aanpak

5.1 Analyse praktijkprobleem en theorie

Onderzoeksinstrument

Om antwoord te kunnen geven op deelvragen 1, 2 en 3 zijn tekstbronnen bestudeerd. Deelvraag 1 (Hoe zijn de resultaten van het CE Engels van leerlingen op de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College?) is beantwoord door de resultaten van het centraal examen Engels Vwo op het Jeroen Bosch College te vergelijken met het landelijk gemiddelde voor het centraal examen Engels VWO van 2012, 2013 en 2014. Het antwoord op deze deelvraag maakt duidelijk dat het streven om op of boven het landelijk gemiddelde te komen niet gehaald wordt.

Door deelvraag 2 (Welke leesstrategieën zijn er?) te beantwoorden is duidelijk geworden dat er geen volledige lijst van leesstrategieën bestaat omdat er talloze combinaties mogelijk zijn. De leesstrategieën zijn wel onder te verdelen in drie hoofdgroepen. Verder is duidelijk geworden wat de belangrijkste leesstrategieën zijn. Het doel van deze vraag is om duidelijk te krijgen wat leesstrategieën zijn en wat de belangrijkste leesstrategieën zijn zodat dit in een later stadium vergeleken kan worden met de huidige praktijk op het Jeroen Bosch College.

Het doel van deelvraag 3 (Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?) is om inzicht te verschaffen in de didactiek van strategieonderwijs, zodat dit, net als deelvraag 2, in een later stadium vergeleken kan worden met de praktijk op het Jeroen Bosch College.

5.2 Praktijk

Onderzoeksinstrument

Het instrument dat gebruikt is om antwoord te geven op deelvraag 4 is een interview. Er is gekozen voor een interview, omdat dit de respondenten de mogelijkheid geeft om zich nader te verklaren. Een vragenlijst met meerkeuzevragen biedt deze mogelijkheid niet. Een voordeel ten opzichte van een vragenlijst met open vragen is dat wanneer de respondent de vraag anders interpreteert dan dat deze bedoeld is, hij bijgestuurd kan worden door de interviewer.

Deelvraag 4 (Hoe worden op dit moment leesstrategieën aangeboden aan Vwo-leerlingen tijdens de lessen Engels op het Jeroen Bosch College?) is nodig om in kaart te brengen hoe op dit moment leesstrategieën worden aangeboden op het Jeroen Bosch College. Het antwoord op deze deelvraag en deelvragen 2 en 3 maken het mogelijk om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag.

Opbouw onderzoeksinstrument

Het interview had onder andere betrekking op de didactiek van het strategieonderwijs, leesstrategieën en de (hulp)middelen die gebruikt worden.

- *(hulp)middelen*
Dit onderdeel bestond uit vragen met betrekking tot de middelen die gebruikt worden bij het aanbieden van leesstrategieën. Het doel hiervan was om een beeld te krijgen van het materiaal dat gebruikt wordt en om te inventariseren hoeveel gebruik gemaakt wordt van de leergang.
- *leesstrategieën*

De respondenten kregen vragen als: Kun je aangeven welke leesstrategieën aan bod komen? en Wie bepaalt welke leesstrategieën aan bod komen?

Door hier naar te vragen, kon in kaart gebracht worden welke leesstrategieën aangeboden worden en als belangrijk beschouwd worden. Verder werd ook duidelijk in hoeverre de leerling invloed heeft op het aanbod van leesstrategieën.

- o *didactiek*

Voorbeelden van vragen die betrekking hadden op de didactiek: Vindt er vooraf een uitwisseling plaats?, Vindt er een reflectie op de leesstrategie plaats door de leerling? en Zo ja, 1) hoe (werkvorm) 2) en welke instructie krijgt de leerling voor zijn reflectie?

Dit onderdeel was bedoeld om in kaart te brengen hoe de leesstrategieën aan leerlingen aangeboden worden.

Data-analysetechniek

Om de gegevens van de interviews te analyseren is gekozen om deze horizontaal te vergelijken. Hierdoor ontstond een overzichtelijk geheel en zo konden de antwoorden die de verschillende respondenten gegeven hadden snel met elkaar vergeleken worden. Vervolgens is een analyse gemaakt van deze antwoorden. Zie bijlage 3 voor de interviewverslagen en hoofdstuk 5 voor de resultaten van de analyse.

Respondenten

Het interview is afgenomen bij docenten Engels die lesgeven op de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College. In totaal zijn 5 docenten geïnterviewd.

Procedure

Met de respondenten zijn afspraken gemaakt over waar en wanneer de interviews zouden plaatsvinden. De vragen hebben de respondenten vooraf aan het interview gemaild gekregen zodat zij zich konden voorbereiden op het interview indien zij dat wensten. Alle docenten zijn individueel geïnterviewd. De interviews vonden plaats op het Jeroen Bosch College in een lokaal of een spreekkamer. De interviews duurden tussen de 20 en 50 minuten. Het eerste interview duurde veruit het langst. Dit kwam waarschijnlijk doordat dit het eerste interview was en ik mijn draai nog moest vinden. Tijdens de interviews zijn notities gemaakt. Tevens zijn alle interviews opgenomen met toestemming van de respondenten. De interviews zijn opgenomen zodat ze nageluisterd konden worden indien dit nodig zou zijn voor het verslag leggen. Van de interviews zijn korte verslagen gemaakt welke ter goedkeuring aan de verschillende respondenten zijn gemaild. Alle respondenten gaven aan akkoord te zijn met de verslagen van hun interviews.

5.3 Aanbevelingen

De aanbevelingen zijn tot stand gekomen door de antwoorden van de respondenten te vergelijken met de resultaten van deelvragen 2 en 3.

6. Resultaten

6.1 Resultaten centraal examen Engels

Hoe zijn de resultaten van het centraal examen Engels van leerlingen op de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College ten opzichte van de rest van Nederland? Om antwoord te geven op deze vraag heb ik gebruik gemaakt van Vensters VO. Vensters VO is ontwikkeld door de VO Raad om scholen van eenduidige, betrouwbare informatie over hun resultaten te voorzien zodat zij gericht aan de slag kunnen met het verbeteren van o.a. hun onderwijskwaliteit. Vensters VO verzamelt alle cijfermatige informatie over scholen in een systeem. Op deze manier wordt in kaart gebracht hoe scholen bijvoorbeeld presteren op examenresultaten. Deze examenresultaten worden vergeleken met de resultaten van andere scholen in Nederland. Het landelijk gemiddelde verschaft scholen inzicht in hun prestaties ten opzichte van andere scholen in Nederland.

Zoals tabel 1 duidelijk laat zien, scoren de Vwo-leerlingen van het Jeroen Bosch College voor het vak Engels al enkele jaren op rij onder het landelijk gemiddelde.

Tabel 1

Resultaten centraal examen Engels VWO JBC en het landelijk gemiddelde.

<i>schooljaar</i>	<i>CE¹</i>	<i>LG²</i>
2010-2011	5,99	6,2
2011-2012	6,26	6,3
2012-2013	6,61	6,9
2013-2014	6,45	6,8

CE¹: centraal examen

LG²: landelijk gemiddelde

Bron: Vensters VO

Het centraal examen Engels voor Vwo bestaat volledig uit leesvaardigheid. Ondanks dat de docenten Engels in zowel onder- als bovenbouw vrijwel wekelijks leesvaardigheid oefenen met de leerlingen, heeft dit tot op heden nog niet geresulteerd in examenresultaten die minimaal gelijk zijn aan het landelijk gemiddelde. De ambitie is om deze scores op of zelfs boven het landelijk gemiddelde te krijgen.

6.2 Leesstrategieën

6.2.1 Wat zijn leesstrategieën?

Leesstrategieën zijn strategieën die lezers kunnen gebruiken om snel en efficiënt informatie in een tekst op te zoeken. Ook de zogenaamde compenserende strategieën vallen hieronder. Compenserende strategieën zijn strategieën die de lezer kan inzetten wanneer zijn kennis niet toereikend is. Hierbij valt te denken aan woordraadstrategieën. De lezer probeert bijvoorbeeld de betekenis van een onbekend woord te achterhalen door de context te gebruiken of door het woord met een woord uit een andere taal te vergelijken.

Opmerking: Bimmel (2000) gebruikt de term 'strategische leeshandeling'. Hij gebruikt deze term om onderscheid te maken tussen de kennis over leesstrategieën en het bewust plannen, monitoren, bijstellen en evalueren van cognitieve activiteiten (metacognitief domein) en het daadwerkelijk uitvoeren van de leesstrategieën (cognitief domein). De strategische leeshandeling heeft betrekking op het uitvoeren van de leesstrategie en valt dus onder het cognitief domein. De term leesstrategie valt volgens Bimmel onder het metacognitief domein.

Staatsen (2009) maakt dit onderscheid niet en gebruikt enkel de term leesstrategie. Ook ik maak dat onderscheid niet. Wanneer het belangrijk is om dit onderscheid wel te maken, zal ik dat op een andere manier duidelijk maken.

6.2.2 Waarom leesstrategieën?

Er zijn verschillende manieren om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren. Geen enkele manier is dé manier en daarom moeten ze allemaal een plek krijgen binnen het programma van leesvaardigheid dat de leerlingen aangeboden krijgen. Denk hierbij aan het maken van leeskilometers, het uitbreiden van de woordenschat en het volgen van actualiteiten (Westhoff, 2012). Maar ook leesstrategieën mogen niet ontbreken. Westhoff (2012) is van mening dat het regelmatig oefenen van leesstrategieën een belangrijke bijdrage levert aan de leesvaardigheid van leerlingen. Staatsen (2009) stelt dat het voornamelijk de eerste jaren erg belangrijk is om leerlingen te laten oefenen met leesstrategieën en doet een suggestie voor de opbouw van een programma voor leesstrategieën in de onderbouw, zie bijlage 2. Verder zijn leesstrategieën vrij gemakkelijk aan te leren en maakt het de leerder steeds zelfstandiger.

6.2.3 Welke leesstrategieën zijn er?

Het is niet mogelijk om een volledige lijst van leesstrategieën te geven omdat er talloze combinaties mogelijk zijn. Wel is het mogelijk om de leesstrategieën onder te verdelen in bepaalde categorieën.

Staatsen (2009) splitst de leesstrategieën uit in 3 hoofdgroepen, namelijk:

- 1) *voorspelvaardigheid*
- 2) *structureren*
- 3) *raadvaardigheid, gebruikmaken van redundantie*

Voorspelvaardigheid heeft betrekking op het doen van een voorspelling over de inhoud van de tekst. Leerlingen kunnen hiervoor gebruikmaken van de titel, kopjes, illustraties, ondertitels, opvallende dingen, voorkennis en tekstsoort. Een voorspelling over de inhoud van de tekst kan leerlingen ondersteunen wanneer zij tegen informatie in een tekst aanlopen

die zij niet begrijpen. Zij kunnen met behulp van hun voorspelling een poging doen om te raden waar dat deel van de tekst over gaat dat zij niet (goed) begrijpen. Deze voorspelling moeten de leerlingen uiteindelijk wel controleren aan de hand van de tekst.

Activiteiten die leerlingen kunnen doen om hun voorspelvaardigheid te verbeteren of te ontwikkelen zijn bijvoorbeeld:

- voorkennis activeren
- tekstsoorten herkennen
- teksten in een grotere context zien
- gebruikmaken van titel, illustratie, kopjes, schuin- of vetgedrukte woorden, jaartallen enzovoort
- doelgericht selectief informatie zoeken in functionele teksten

Met *structureren* wordt bedoeld dat leerlingen op verschillende niveaus de opbouw van een tekst kunnen doorzien. Dit kan zijn op het niveau van een tekst als geheel, maar ook op het niveau van een alinea, zoals bijvoorbeeld het doorzien van de onderlinge relaties tussen alinea's of bepalen welke alinea's een hoge informatieve waarde hebben. Verder valt onder structureren het begrijpen van de functie van structurelementen als leestekens en structuurmarkeerders, alsook het begrijpen van de functie van illustraties, kopjes, ondertitels, titel enzovoort.

Activiteiten die leerlingen kunnen doen in het kader van *structureren* zijn bijvoorbeeld:

- teksten in stukken aanbieden en leerlingen deze weer in de juiste volgorde laten zetten
- informatie schematisch weergeven
- samenvatting maken aan de hand van kernwoorden of kernzinnen (bijvoorbeeld een 'whatsappje' of email maken)
- kopjes bij alinea's verzinnen

Onder *raadvaardigheid, gebruikmaken van redundantie* wordt verstaan dat leerlingen trachten de betekenis van een onbekend woord of moeilijk deel van de tekst te achterhalen door gebruik te maken van het idee dat ze al van de tekst hebben, de context, illustraties en eventuele ondertitels, delen van de tekst die dezelfde informatie bevatten of door naar de vorm van het woord te kijken of het te vergelijken met een woord uit een andere taal.

Raadvaardigheid, gebruikmaken van redundantie heeft niet alleen betrekking op woordniveau, maar kan ook gebruikt worden als ondersteuning bij het achterhalen van de inhoud van een tekst.

Activiteiten die leerlingen kunnen doen om hun *raadvaardigheid, gebruikmaken van redundantie* te bevorderen zijn bijvoorbeeld:

- gebruikmaken van woordraadstrategieën (onbekende woorden worden geraden door ze uit elkaar te halen, naar de context te kijken of te vergelijken met een andere taal)
- gatenteksten (leerlingen moeten raden wat het ontbrekende woord zou kunnen zijn door gebruik te maken van hun woordkennis en kennis van de structuur van de tekst, alinea of zin)

- concentrisch lezen (leerlingen lezen de tekst van buiten naar binnen en maken zo gebruik van reeds bekende elementen om de ontbrekende informatie in te vullen)

6.3 Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?

6.3.1 Metacognitie

Wanneer men in de literatuur op zoek gaat naar theorieën over de juiste didactiek voor het aanbieden van leesstrategieën zal men veelvuldig de term metacognitie tegenkomen. Omdat metacognitie een vrij complex begrip is, volgt hieronder een korte uitleg.

In *Leren en instructie* (Boekarts en Simons, 2012) wordt het metacognitief domein onderverdeeld in metacognitieve kennis en metacognitieve vaardigheden. Metacognitieve kennis omvat opvattingen over onder andere intelligentie en leren en kennis over de werking van de eigen cognitieve processen. Metacognitieve vaardigheden heeft betrekking op het omzetten van metacognitieve kennis in handelingen die nuttig zijn in een bepaalde situatie. Boekarts en Simons geven aan dat voor het verwerven van metacognitieve kennis en vaardigheden men tegenwoordig vooral veel waarde hecht aan reflecteren op het leren en denken. Het gaat dan om zowel reflectie op het eigen leren en denken als dat van een ander. Volgens hen zijn sommige theoretici er van overtuigd dat deze reflectie enkel zou moeten plaatsvinden tussen leerlingen onderling. Dit worden reflectieve sociale interacties genoemd.

Staatsen vat metacognitie samen als 'kennis over kennis die leerlingen helpt hun eigen leerproces te sturen' (2009, p. 62). Ook Staatsen (et al., 2009) verwijst naar een vorm van reflectie die leerlingen inzicht geeft in hun eigen leerproces en hoe ze dit kunnen verbeteren. Staatsen haalt daarbij de 'verbale fase' van Gal'perin aan. Tijdens de 'verbale fase' legt de leerling hardop uit wat hij precies doet en waarom. Leerlingen leren niet zozeer van het uitvoeren van een leestaak, maar juist door onder woorden te brengen wat ze gedaan hebben en waarom. Een voor de hand liggende manier om leerlingen in een klassensituatie op deze manier te laten reflecteren is door leerlingen in tweetallen of groepjes te delen.

Bimmel (2013, 1, p.13) gebruikt de volgende definitie voor strategie van Westhoff (1991) in zijn artikel Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen: 'een strategie is een plan van handelen om een doel te bereiken'. Westhoff gaat er volgens Bimmel vanuit dat een strategie dus iets bewusts is, aangezien plannen bewust gemaakt worden. Wanneer deze definitie aangehouden wordt voor strategie kan volgens Bimmel de conclusie getrokken worden dat de leerling naast simpelweg 'uitvoerder' (2013, 1, p. 7) van verschillende strategische handelingen ook 'mentale manager' (2013, 1, p. 7) is. De 'mentale manager' heeft betrekking op de metacognitie.

Strategische leerhandelingen van vreemde-taalleerders vallen uiteen in twee domeinen:

1. metacognitief domein: 'de leerder oriënteert zich op leertaken, stelt zichzelf leerdoelen, maakt zich daarbij voor hem zinvolle strategieën eigen, stuurt zijn eigen leerproces en schaaft deze bij waar dat nodig is, reflecteert op het leren en evalueert na afloop het leerproces' (2013, p. 8).
2. cognitief domein: 'de leerder houdt zich rechtstreeks met de leerstof bezig' (2013, p. 8), bijvoorbeeld leidt de betekenis van een woord af uit de context of leest de eerste en laatste alinea van een tekst om snel achter het onderwerp van een tekst te komen.

6.3.2 Didactiek

De didactiek van het strategieonderwijs kan dus niet bestaan uit enkel het uitvoeren van allerlei strategieën. Het metacognitief domein zal hierbij betrokken moeten worden. Dit vraagt om een bepaalde didactiek van de leerkracht. Bimmel stelt dat uit eerdere experimenten gebleken is dat de volgende activiteiten van belang zijn als het gaat om de instructie in leerstrategieën:

- uitwisseling vooraf (leerlingen vertellen hoe zij bepaalde problemen aanpakken)
- oriëntatie op het gebruik van een strategie (de leerling krijgt informatie over het leerdoel(en) en de leesstrategie wordt gedemonstreerd)
- uitproberen en oefenen, (de leerling probeert de strategie uit en oefent met gerichte oefeningen, zie bijlage 1 voor een voorbeeld)
- reflectie achteraf (de leerling reflecteert op de gebruikte strategie)

Uitwisseling vooraf en oriëntatie op het gebruik van een strategie dragen beide bij aan de vorming van metacognitieve kennis. De uitwisseling vooraf is ook een vorm van reflectie. Het geeft de leerling inzicht in wat hij al doet, maar ook in hoe een ander het aanpakt. De reflectie achteraf is met name belangrijk om de leerling bewust te maken van zijn eigen cognitieve handelingen en leert hem zelf richting te geven aan zijn eigen cognitieve processen. Ook Staatsen (2009) verwijst naar het belang van het bewuster leren gebruiken van leesstrategieën die in zekere zin onbewust gebruikt worden door leerlingen tijdens het lezen in de moedertaal. Voor de reflectie kan gebruik gemaakt worden van een aantal reflectievragen. Deze ontleent Bimmel (2013, p. 14) aan Westhoff (1996). De reflectievragen zijn als volgt:

- 'Wat wilde je leren?' (de leerling formuleert een leerdoel)
- 'Wat heb je gedaan om dit te leren?' (welke handeling(en) heeft de leerling uitgevoerd om dit doel te bereiken?)
- 'Is het gelukt? Hoe weet je dat?' (de leerling controleert of de uitgevoerde handeling(en) zinvol was)
- 'Hoe verklaar je dat?' (draagt bij aan de bewustwording van de leerling dat de combinatie van leerdoel en handeling(en) ook toepasbaar zijn op andere, vergelijkbare situaties; de leerling leert in welke context de handeling(en) toepasbaar is)
- 'Wat leer je daarvan voor een volgende keer?' (de leerling beschrijft de leesstrategie die voortkomt uit de combinatie van leerdoel en handeling(en))

Deze reflectievragen kunnen door de docent gesteld worden, maar kunnen ook door leerlingen aan elkaar gesteld worden, bijvoorbeeld in duo's.

Door dergelijke reflectievragen te beantwoorden, krijgt de leerling dus meer inzicht in zijn strategiegebruik. Door leerlingen met elkaar te laten praten over leesstrategieën en ervaringen uit te laten wisselen, kan de leerling ook kennismaken met leesstrategieën die hij nog niet kende. Zo wordt het repertoire aan strategieën nog meer uitgebreid. De leerling kan vervolgens de opgedane kennis uitproberen en aan de hand van reflectievragen bepalen welke strategische handelingen het beste bij hem passen.

Het aanbieden van leesstrategieën is bijzonder zinvol, maar Bimmel (et al., 2000) komt tot de conclusie dat hoe hoger leerlingen scoren op de beheersing van leesstrategieën en leesvaardigheid, des te negatiever zij staan tegenover het gebruik van leesstrategieën. Hij geeft daarom als advies om leerlingen die goed presteren op het gebied van leesvaardigheid niet onnodig te confronteren met een training in leesstrategieën.

Bimmel (2013) geeft aan dat in de meeste leergangen verscheidene opdrachten opgenomen zijn waarin leerlingen allerlei leerstrategieën uit moeten voeren zonder dat zij zich bewust zijn van de leerdoelen en hoe zij deze leerdoelen kunnen bereiken. Met andere woorden, de leerling is enkel 'uitvoerder' van allerlei leesstrategieën en dergelijke opdrachten dragen niet bij aan de vorming van het metacognitief domein.

In datzelfde artikel verwijst Bimmel ook naar een referentiegedeelte met werkbladen voor leerstrategieën. Leerlingen kunnen hier gebruik van maken wanneer zij verlegen zitten om een leerstrategie. Dit lijkt Bimmel verstandiger dan het telkens maar aanbieden van allerlei strategieën. Ook Staatsen (2009) verwijst naar iets vergelijkbaars, maar spreekt over stappenschema's of heuristieken voor leesstrategieën. Leerlingen kunnen deze gebruiken om meer inzicht te krijgen in hoe bepaalde leesstrategieën uitgevoerd kunnen worden. Illustratie 1 is een voorbeeld van een dergelijk stappenschema.

3 Lire (Lezen)

Etape 4, oef. 28

- 1 Sommige Franse woorden lijken veel op Nederlandse of Engelse woorden die je al kent. Je kunt dan de betekenis gemakkelijk raden. Bijv. *le chocolat* = de chocolade. En *le café* lijkt op *coffee* = koffie.
- 2 Soms moet je er meer moeite voor doen. Dan kun je kijken of illustraties of kopjes in de tekst je op een idee brengen.
- 3 Of je probeert de betekenis af te leiden uit de zin of tekst eromheen (de context). Bijv. *Er zijn drie gangen: het voorgerecht, de ... en het diner*. Uit de context kun je begrijpen dat hier *lunch* moet komen te staan.
- 4 Kom je er nog niet uit, zoek dan het woord op in een woordenboek of vraag het aan iemand.

Etape 6, oef. 16

Een Franse tekst waarvan je een aantal woorden niet kent, lijkt op een tekst met gaten. Vaak kun je de betekenis van die woorden gemakkelijk raden en de tekst begrijpen.

Etape 8, oef. 27

Als je in een tekst een aantal woorden niet kent, kun je de betekenis ervan vaak raden als je de rest van de tekst goed leest. Dit is een vaardigheid waarin je jezelf kunt trainen.

Etape 4, oef. 5

Als je een aantal woorden in een tekst niet kent, kan een matchoefening je helpen de betekenis van die woorden te raden. Doe het zo:

- 1 Kijk eerst in de oefening welke betekenissen je al kent of gemakkelijk kunt raden.
- 2 Lees dan de tekst en kies voor ieder woord van de oefening een betekenis die past in de tekst.

Illustratie 2.7
uit: *Franconville*,
tekstboek 1 (t)/havo/vwo

Illustratie 1
uit: *Moderne
vreemde talen
in de
onderbouw*,
Staatsen et al.,
2009, p. 46

6.3.3 Belangrijke leesstrategieën

In het artikel Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen (Bimmel et al., 2000) wordt een onderzoek beschreven waarin onder andere conclusies getrokken worden ten aanzien van de samenhang tussen de beheersing van vier leesstrategieën en de leesvaardigheid. De onderzoekers zijn uitgegaan van de volgende vier leesstrategieën:

- 'Koppen snellen' (titels, kopjes, illustraties en dergelijke gebruiken om een voorspelling te doen over de tekstinhoud)
- 'Begin en einde van alinea's lezen (BEA)' (voorspellingen doen over de inhoud van de tekst op basis van het begin en het einde van alinea's)
- 'Sleutelfragmenten' (belangrijke passages in de tekst herkennen)
- 'Scharnierwoorden' (gebruikmaken van structuurwoorden, zoals *daarentegen*, *maar*, *bovendien* en *zowel ... als*)

Zij hebben gekozen voor deze leesstrategieën omdat uit eerder onderzoek gebleken is dat deze handelingen met succes getraind kunnen worden bij leerlingen.

Alle vier de leesstrategieën bleken een positieve invloed te hebben op de leesvaardigheid. 'Scharnierwoorden' was de leesstrategie met de grootste invloed op de leesvaardigheid, gevolgd door respectievelijk 'BEA', 'Sleutelfragmenten' en 'Koppen snellen'.

In het artikel Mesten en meten in leesvaardigheidstraining geeft Westhoff (2012) aan welke activiteiten erg belangrijk zijn voor het verwerven van leesvaardigheid. Hij stelt onder andere dat het begrijpen van de functie van structuurwoorden bijzonder relevant is voor het ontwikkelen en verwerven van leesvaardigheid. Het niet (goed) begrijpen van structuurwoorden kan er toe bijdragen dat de leerling de plank volledig mis slaat. Ook Hulsker (2012) wijst op het belang van begrip van de betekenis en functie van structuurwoorden.

De belangrijkste leesstrategieën zijn volgens Staatsen:

- 'de betekenis van onbekende woorden uit het zinsverband opmaken
- een woordenboek hanteren
- tekstsoorten herkennen
- illustraties als steun gebruiken
- voorkennis inzetten
- opbouw van een tekst gebruiken' (2009, p. 38)

6.3.4 Samengevat

Naar mijn idee houdt bovenstaande kort samengevat in dat met name de volgende aspecten belangrijk zijn als het gaat om onderwijs in leesstrategieën:

1. Voor wat betreft de *didactiek* zouden de volgende zaken aan bod moeten komen:

- uitwisseling
- oriëntering
- uitproberen en oefenen
- reflectie

Tijdens de oriëntatie zou speciale aandacht geschonken moeten worden aan het benoemen van het *leerdoel*. Tevens zou extra aandacht geschonken moeten worden aan *reflectie*. Het is zinvol om deze reflectie hardop te laten doen. Dit kan in duo's of groepsgewijs. Een hulpmiddel bij deze reflectie kunnen de reflectievragen van Westhoff (1996) zijn:

- Wat wilde je leren?

- Wat heb je gedaan om dit te leren?
- Is het gelukt? Hoe weet je dat?
- Hoe verklaar je dat?
- Wat leer je daarvan voor een volgende keer?

2. *Structuurwoorden* zouden een belangrijke plek in moeten nemen binnen het onderwijs in leesstrategieën. Zoals eerder beschreven zijn er verscheidene belangrijke leesstrategieën die aan bod dienen te komen (de betekenis van onbekende woorden uit het zinsverband opmaken, een woordenboek hanteren, tekstsoorten herkennen, illustraties als steun gebruiken, voorkennis inzetten en de opbouw van een tekst gebruiken, titels, kopjes, illustraties en dergelijke gebruiken om een voorspelling te doen over de tekstinhoud, voorspellingen doen over de inhoud van de tekst op basis van het begin en het einde van alinea's en belangrijke passages in de tekst herkennen). Verschillende onderzoekers benadrukken echter het belang van begrip van de functie en betekenis van *structuurwoorden*.

3. Leerlingen zouden gebruik moeten kunnen maken van een *referentiedeelte* met stappenschema's voor verschillende leesstrategieën.

4. Het is van belang dat er met name in de *onderbouw* regelmatig met *gerichte* oefeningen *geoefend* wordt met de leesstrategieën .

6.4 Praktijk

Hoe worden op dit moment leesstrategieën aangeboden bij het vak Engels aan Vwo-leerlingen op het Jeroen Bosch College? Om antwoord te geven op deze vraag heb ik bij een aantal collega's van de vakgroep Engels die lesgeven aan Vwo-leerlingen een interview afgenomen. Dit zijn collega's die enkel in de onderbouw of enkel in de bovenbouw lesgeven, maar ook collega's die zowel in de onder- als bovenbouw van de Vwo-afdeling lesgeven. De interviews zijn telkens individueel afgenomen en vonden plaats op het Jeroen Bosch college in een spreekkamer of een lokaal.

De vragen hadden onder andere betrekking op de didactiek van het strategieonderwijs, leesstrategieën en de (hulp)middelen die gebruikt worden.

Ik maak onderscheid tussen de onderbouw en de bovenbouw, omdat mijn interview betrekking heeft op de klassen 1 tot en met 6. De verschillen tussen deze klassen in niveau zijn zo groot, dat enig onderscheid gewenst is. Verder wordt in de onderbouw gebruik gemaakt van een methode Engels, terwijl men daar pas schooljaar 2014-2015 in de bovenbouw mee begonnen is in 4 Vwo. In de bovenbouw wordt veelvuldig gebruik gemaakt van de tijdschriften WASP en Alquin.

De onderbouw wordt aangeduid met OB en de bovenbouw met BB.

6.4.1 Resultaten van de interviews

Bronnen

In de OB geven 4 van de 4 docenten aan dat zij bij het aanbieden van leesstrategieën gebruikmaken van de opdrachten in de methode. Verder geven 3 van de 4 docenten aan dat zij ook gebruikmaken van ander materiaal zoals oude examens. In de BB geven 3 van de 3 docenten aan dat zij hier voor gebruikmaken van eigen materiaal en oude examens. 2 van de 3 docenten geeft aan opdrachten uit de methode te gebruiken.

In zowel de OB als de BB bepaalt de docent of de methode welke leesstrategieën aan bod komen, geven 5 van de 5 docenten aan. In de OB geven 2 van de 4 docenten aan dat ook de leerling wel eens bepaalt welke leesstrategie aan bod komt, in de BB is dat 1 van de 3.

Welke leesstrategieën

3 van de 4 docenten geven aan dat in de OB scannen en woordraadstrategieën aan bod komen. Skimmen en voorspellen van de tekstinhoud wordt door 2 van de 4 docenten genoemd en 1 van de 4 docenten noemt kernwoorden en ELZA (eerste en laatste zin van een alinea lezen).

In de BB noemen 2 van de 3 docenten concentrisch lezen (een tekst van buiten naar binnen lezen) en woordraadstrategieën. 1 op de 3 docenten noemt verder verbanden leggen, voorkennis activeren, voorspellen van tekstinhoud, hoofdzaken en bijzaken onderscheiden, structuurmarkeerders, opbouw van een tekst, skimmen en scannen.

In de OB geven 2 van de 4 docenten aan dat de meest voorkomende leesstrategieën scannen of woordraadstrategieën zijn. 1 van de 4 docenten geeft aan het voorspellen van de tekstinhoud de meest voorkomende leesstrategie is.

Van de 3 docenten in de BB geeft 1 docent aan dat voor kennis activeren de meest voorkomende leesstrategie is, 1 docent woordraadstrategieën en 1 docent verbanden leggen.

Didactiek

3 van de 4 docenten geeft aan dat er in de OB een uitwisseling plaatsvindt tussen leerlingen over leesstrategieën. In de BB betreft dit 2 van de 3 docenten. Deze uitwisseling vindt bij 4 van de 5 docenten klassikaal plaats. Bij 1 docent was dit niet van toepassing.

Zowel in de OB als de BB geven alle docenten aan dat er een oriëntatie op de leesstrategie plaatsvindt. 3 van de 4 docenten in de OB geven aan dat tijdens de oriëntatie het leerdoel wordt benoemd, waarvan 1 docent aangeeft dit niet altijd even expliciet te doen. In de BB geven 3 van de 3 docenten aan dat het leerdoel benoemd wordt. Zowel in de OB als BB wordt de leesstrategie bij alle docenten gedemonstreerd. 2 van de 4 docenten geven aan dat in de OB soms ook andere leerdoelen benoemd worden. In de BB geeft 1 van de 3 docenten aan dit te doen.

3 van de 4 docenten geven aan dat in de OB de leesstrategie door de leerlingen uitgeprobeerd en ingeoeffend wordt. In de BB geven alle docenten aan dat de leesstrategie uitgeprobeerd en ingeoeffend wordt.

In de OB vindt een reflectie door de leerling plaats op de gebruikte leesstrategie volgens 3 van de 4 docenten. In de BB zeggen 2 van de 3 docenten dat dit plaatsvindt. 2 van de in totaal 4 docenten die aangeven dat er door de leerling gereflecteerd wordt, vermelden daarbij dat dit niet uitgebreid gebeurt. 1 docent geeft aan dat er helemaal geen reflectie plaatsvindt.

De volgende werkvormen werden gegeven voor de reflectie: in de OB gaven 2 van de 4 docenten aan dat dit in duo's of groepjes gebeurt, 2 van de 4 docenten gaven aan dat dit ook wel eens klassikaal gebeurt en 1 docent gaf aan dat dit individueel gebeurt. In de BB wordt door 1 van de 3 docenten een klassikale werkvorm toegepast en door 1 van de 3 een individuele werkvorm. Bij 1 docent was de werkvorm niet van toepassing omdat er geen reflectie plaatsvindt.

De instructie die de leerlingen krijgen voor hun reflectie richt zich bij 3 van de 4 docenten in de OB op het tekstbegrip, in de BB is dit het geval bij 1 van de 3 docenten. Bij 1 van de 4 docenten wordt er in de OB ook een leesstrategie benoemd. In de BB wordt door 1 van de 3 docenten ook gereflecteerd op de uitvoering van de strategie en het effect van het gebruik van de strategie. Van 1 docent heb ik geen gegevens, omdat zoals eerder vermeld in deze lessen niet gereflecteerd wordt.

Mogelijkheden leergangen

Alle docenten in zowel de OB als de BB geven aan dat de gebruikte leergangen te weinig mogelijkheden bieden om aan te slag te gaan met leesstrategieën. 2 van de 5 docenten geeft aan dat de leergangen de leesstrategieën te impliciet aanbieden.

Referentiegedeelte

Op de vraag of de leerlingen een referentiegedeelte tot hun beschikking hebben werd door 2 van de 4 docenten gezegd dat dit niet het geval is in de OB en door 1 van de 3 docenten in de BB. 2 van de 4 docenten gaven aan dat er wel een referentiegedeelte is voor leerlingen in de OB en 2 van de 3 docenten gaven aan dat dit het geval is voor leerlingen in de BB. Docenten die aangegeven hebben dat er geen referentiegedeelte is, gaven aan dat dit wel wenselijk is.

Toetsen

Alle docenten gaven aan dat er niet getoetst wordt op leesstrategieën (proces). Er wordt enkel getoetst op tekstbegrip (product). Alle docenten achtten het zinvol om op leesstrategieën te toetsen. 2 van de 5 docenten gaf aan dat hier geen cijfer aan gekoppeld zou moeten worden.

7. Conclusies

Onderzoeksvraag: Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden voor het aanbieden van leesstrategieën bij leesvaardigheid Engels aan Vwo-leerlingen op het Jeroen Bosch College?		
Conclusies	Verwijzing theorie	Verwijzing praktijk
<p>Conclusie 1: Leerlingen oefenen te weinig met gerichte opdrachten waarbij zij zich bewust worden van leerdoelen en hoe zij deze leerdoelen kunnen bereiken.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?</i> voor de opmerking van Bimmel (2013) dat in de meeste leergangen verscheidene opdrachten opgenomen zijn waarin leerlingen allerlei leerstrategieën uit moeten voeren zonder dat zij zich bewust zijn van de leerdoelen en hoe zij deze leerdoelen kunnen bereiken. Met andere woorden, de leerling is enkel 'uitvoerder' van allerlei leesstrategieën en dergelijke opdrachten dragen niet bij aan de vorming van het metacognitief domein. Zie illustratie 1 voor een voorbeeld van een dergelijke opdracht in de leergang die op het Jeroen Bosch College gebruikt wordt. Zie bijlage I voor een voorbeeld van een gerichte opdracht .</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. Er wordt veel gebruik gemaakt van de leergang om leesstrategieën aan te bieden, maar alle geïnterviewde docenten geven aan dat de leergang te weinig mogelijkheden biedt om op een zinvolle manier met leesstrategieën aan de gang te gaan. De methode biedt de leesstrategieën impliciet aan en maakt leerlingen weinig bewust van de middelen die zij in kunnen zetten tijdens het lezen van Engelse teksten. Naast de methode worden ook oude examens gebruikt. De examens voor Engels bestaan enkel uit tekstbegrip en toetsen dus alleen of de teksten voldoende begrepen zijn. Ze zijn productgericht en niet procesgericht. Instructie die hier verder bij gegeven wordt, richt zich te beperkt op het gebruik van leesstrategieën.</p>

<p>Conclusie 2: De leerling heeft vrijwel geen inspraak in welke leesstrategieën aan bod komen.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden, Didactiek</i>. Bimmel geeft aan dat het verstandiger lijkt om strategieën aan te bieden op het moment dat een leerling daar behoefte aan heeft. Met name leerlingen die goed presteren op het gebied van leesvaardigheid moeten niet onnodig lastiggevalen worden met een training in leesstrategieën.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. In zowel de OB als de BB bepaalt de docent of de leergang welke leesstrategieën aan bod komen, geven 5 van de 5 docenten aan. In de OB geven 2 van de 4 docenten aan dat ook de leerling wel eens bepaalt welke leesstrategie aan bod komt, in de BB is dat 1 van de 3.</p>
<p>Conclusie 3: Belangrijke leesstrategieën als de betekenis van onbekende woorden uit het zinsverband opmaken, een woordenboek hanteren, tekstsoorten herkennen, illustraties als steun gebruiken, voorkennis inzetten, de opbouw van een tekst gebruiken, titels, kopjes, illustraties en dergelijke gebruiken om een voorspelling te doen over de tekstinhoud, voorspellingen doen over de inhoud van de tekst op basis van het begin en het einde van alinea's, belangrijke passages in de tekst herkennen en structuurwoorden komen niet bij alle docenten aan bod.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?, Belangrijke leesstrategieën</i>. Hier wordt duidelijk dat de leesstrategieën de betekenis van onbekende woorden uit het zinsverband opmaken, een woordenboek hanteren, tekstsoorten herkennen, illustraties als steun gebruiken, voorkennis inzetten en de opbouw van een tekst gebruiken belangrijke leesstrategieën zijn, evenals structuurwoorden.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. Sommige strategieën werden niet genoemd zoals tekstsoorten herkennen en een woordenboek hanteren. Andere werden wel genoemd, maar dit wisselde sterk per docent.</p>

<p>Conclusie 4: De uitwisseling vooraf tussen leerlingen op het gebruik van een leesstrategie vindt niet bij alle docenten plaats.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?</i>, <i>Didactiek</i> waarin Bimmel stelt dat uit eerdere experimenten gebleken is dat onder andere een uitwisseling vooraf belangrijk is als het gaat om de instructie in leerstrategieën.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. 3 van de 4 docenten geeft aan dat er in de OB een uitwisseling plaatsvindt tussen leerlingen over leesstrategieën. In de BB betreft dit 2 van de 3 docenten.</p>
<p>Conclusie 5: Tijdens de oriëntatie op een leesstrategie, wordt te weinig en te impliciet aandacht besteed aan het benoemen van het leerdoel(en).</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?</i>, <i>Didactiek</i> waarin Bimmel stelt dat uit eerdere experimenten gebleken is dat onder andere een oriëntaties belangrijk is als het gaat om de instructie in leerstrategieën. Tijdens deze oriëntatie wordt het leerdoel benoemd.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews Zowel in de OB als de BB geven alle docenten aan dat er een oriëntatie op de leesstrategie plaatsvindt. 3 van de 4 docenten in de OB geven aan dat tijdens de oriëntatie het leerdoel wordt benoemd, waarvan 1 docent aangeeft dit niet altijd even expliciet te doen. 2 van de 4 docenten geven aan dat in de OB soms ook andere leerdoelen benoemd worden. In de BB geeft 1 van de 3 docenten aan dit te doen.</p>
<p>Conclusie 6: Tijdens de oriëntatie op een leesstrategie vindt een demonstratie van de betreffende leesstrategie plaats.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?</i>, <i>Didactiek</i> waarin Bimmel stelt dat uit eerdere experimenten gebleken is dat het onder andere belangrijk is dat er een demonstratie gegeven wordt op de te gebruiken leesstrategie.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. Alle docenten geven aan dat er een demonstratie gegeven wordt.</p>

<p>Conclusie 7: Indien er een reflectie plaatsvindt, wordt dit op een te beperkte manier aangeboden waardoor de leerling zich te weinig bewust wordt van zijn strategiegebruik, welke handelingen hij kan verrichten om een bepaald doel te bereiken en welke strategieën hem wel of niet liggen.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?</i>, <i>Didactiek</i> over het belang van reflecteren. De reflectie achteraf is belangrijk om de leerlingen bewust te maken van hun eigen cognitieve handelingen en leert hen zelf richting te geven aan hun eigen cognitieve processen. Hierbij kunnen de reflectievragen van Westhoff gebruikt worden.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. Er vindt bij de meeste docenten een vorm van reflectie plaats. De instructie die voor deze reflectie dikwijls gegeven wordt is voornamelijk gericht op de tekstinhoud. Leerlingen moeten met elkaar praten over hoe zij tot een bepaald antwoord op een vraag over tekstinhoud zijn gekomen.</p>
<p>Conclusie 8: Leerlingen moeten tijdens de uitwisseling vooraf en de reflectie op het gebruik van een leesstrategie meer in duo's of groepjes werken.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?</i>, <i>Metacognitie en Didactiek</i>. Er wordt verwezen naar de 'verbale fase' waarin de leerling hardop uitlegt wat hij doet en waarom. Een leerling lijkt namelijk niet zozeer te leren van het uitvoeren van een leestaak, maar juist door het onder woorden brengen van wat hij doet en waarom. Een voor de hand liggende manier om dit te verwezenlijken is door leerlingen in groepjes of duo's te laten werken. Ook maakt de leerling op deze manier kennis met leesstrategieën die hij nog niet kende.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. Deze uitwisseling vindt bij 4 van de 5 docenten klassikaal plaats. Bij 1 docent was dit niet van toepassing.</p>

<p>Conclusie 9: Leerlingen moeten gebruik kunnen maken van een referentiedeelte met stappenschema's of werkbladen.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6, <i>Hoe kunnen leesstrategieën het beste aangeboden worden?</i>, <i>Didactiek</i> over een referentiedeelte voor leesstrategieën. Bimmel doet de suggestie van een referentiedeelte met werkbladen voor strategieën. Leerlingen kunnen hier gebruik van maken wanneer zij verlegen zitten om een leesstrategie. Ook Staatsen (2009) verwijst naar iets vergelijkbaars, maar spreekt over stappenschema's of heuristieken voor leesstrategieën.</p>	<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. Op de vraag of de leerlingen een referentiedeelte tot hun beschikking hebben werd door 2 van de 4 docenten gezegd dat dit niet het geval is in de OB en door 1 van de 3 docenten in de BB. 2 van de 4 docenten gaven aan dat er wel een referentiedeelte is voor leerlingen in de OB en 2 van de 3 docenten gaven aan dat dit het geval is voor leerlingen in de BB. Docenten die aangegeven hebben dat er geen referentiedeelte is, gaven aan dat dit wel wenselijk is.</p>
<p>Conclusie 10: Binnen de vakgroep Engels wisselt het aanbod van leesstrategieën sterk per docent.</p>		<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. 3 van de 4 docenten geven aan dat in de OB scannen en woordraadstrategieën aan bod komen. Skimmen en voorspellen van de tekstinhoud wordt door 2 van de 4 docenten genoemd en 1 van de 4 docenten noemt kernwoorden en ELZA (eerste en laatste zin van een alinea lezen). In de BB noemen 2 van de 3 docenten concentrisch lezen (een tekst van buiten naar binnen lezen) en woordraadstrategieën. 1 op de 3 docenten noemt verder verbanden leggen, voorkennis activeren, voorspellen van tekstinhoud, hoofdzaken en bijzaken onderscheiden, structuurmarkeerders, opbouw van een tekst, skimmen en scannen.</p>

<p>Conclusie11: Binnen de vakgroep Engels is geen eenduidigheid over de manier waarop leesstrategieën aangeboden worden..</p>		<p>Verwijzing: Zie hoofdstuk 6 met analyseresultaten van de interviews. De didactiek van de leesstrategieën wisselde per docent, evenals het gebruik van een referentiegedeelte voor leesstrategieën (zie ook conclusies 3 tot en met 8).</p>
--	--	--

8. Aanbevelingen

Op basis van mijn bevindingen kom ik tot de volgende aanbevelingen:

1. Binnen de vakgroep Engels moet een eenduidige didactiek gehanteerd worden voor het onderwijs in leesstrategieën.

Deze didactiek bestaat uit:

- o *Uitwisseling* tussen leerlingen vooraf op het gebruik van een leesstrategie
- o *Oriëntatie* op het gebruik van de leesstrategie met aandacht voor het benoemen van het leerdoel
- o *Uitproberen en oefenen* van de leesstrategie
- o *Reflectie* op het gebruik van de leesstrategie met behulp van reflectievragen van Westhoff, zie hoofdstuk 6 .

2. Het is zinvol om bovenstaande didactiek te verwerken in opdrachten waarmee leerlingen kennis maken en vertrouwd raken met diverse leesstrategieën. Deze opdrachten moeten ontwikkeld worden. Als voorbeeld kan de opdracht van Ellis & Sinclair in *Learning to Learn English* (2009) genomen worden, zie bijlage 1 .

- *Opmerking 1:* De uitwisseling tussen leerlingen vooraf op het gebruik van de leesstrategie ontbreekt hierin en dit zou dus door de docent georganiseerd moeten worden.

- *Opmerking 2:* De reflectie is te beperkt en deze zou aangevuld kunnen worden met de reflectievragen van Westhoff.

- *Opmerking 3:* De suggesties die Staatsen (2009) doet voor allerlei activiteiten die leerlingen uit kunnen voeren om te oefenen met leesstrategieën kunnen als inspiratie gebruikt worden, zie hoofdstuk 6.

3. Het is zinvol om leerlingen meer hardop te laten praten over leesstrategieën. De uitwisseling vooraf en de reflectie achteraf op het gebruik van een leesstrategie zijn geschikte momenten om dit te doen. Een praktische manier om dit te organiseren is door leerlingen op te delen in duo's of groepjes. Het voordeel hiervan is dat alle leerlingen op deze manier aan bod komen. Daarom is het te prefereren boven een klassikale aanpak, waarbij enkel diegenen aan bod komen die de beurt van de docent krijgen.

4. De volgende leesstrategieën dienen in ieder geval aan bod te komen:

- de betekenis van onbekende woorden uit het zinsverband opmaken
- een woordenboek hanteren
- tekstsoorten herkennen
- illustraties als steun gebruiken
- voorkennis inzetten
- de opbouw van een tekst gebruiken
- titels, kopjes, illustraties en dergelijke gebruiken om een voorspelling te doen over de tekstinhoud
- voorspellingen doen over de inhoud van de tekst op basis van het begin en het einde van alinea's
- belangrijke passages in de tekst herkennen

- begrijpen van de functie van structuurwoorden

5. Afgesproken moet worden wanneer welke leesstrategieën in de OB aan bod moeten komen. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de planning per leerjaar die Staatsen (2009) maakt, zie bijlage 2.

6. Aanbevelingen 1, 2, 3 en 4 kunnen onder gebracht worden in lessenreeksen voor de OB. Leerlingen komen op deze manier in aanraking met veel verschillende leesstrategieën en ontwikkelen zo een breed repertoire aan leesstrategieën. Dit kan gaan dienen als een soort gereedschapskist waaruit leerlingen in de BB de voor hen relevante tools kunnen halen die zij in kunnen zetten tijdens het lezen.

7. Training in leesstrategieën moet alleen aan leerlingen in de BB aangeboden worden die dat nodig hebben. Leerlingen met goede prestaties voor tekstbegrip moeten dit niet opgedrongen krijgen. De basis is immers in de OB gelegd. Zij kunnen hun tijd beter benutten met bijvoorbeeld het maken van leeskilometers.

8. Wanneer leerlingen aan de slag gaan met leestaken gericht op tekstbegrip, lijkt het zinvol om deze leerlingen hun antwoorden op de vragen met elkaar te laten bespreken en hierover te laten discussiëren.

- *Opmerking:* Om deze discussie tussen leerlingen aan te wakkeren, zal de docent naar mijn idee de leerlingen de instructie moeten geven om tijdens een dergelijke leestaak tot één antwoord te komen. Leesstrategieën zullen tijdens deze discussies aan bod komen, aangezien de gedachtewisseling over de knelpunten zullen gaan. Wel zal hier een goede instructie voor gegeven moeten worden. Louter leerlingen de instructie geven dat zij tot één antwoord moeten komen zal in veel gevallen niet afdoende zijn. Deze instructie zal aangevuld moeten worden met *'Leg uit hoe je tot het antwoord gekomen bent'*, *'Wat vond je moeilijk?'*, *'Hoe heb je/ heeft je klasgenoot dat probleem opgelost?'*. Om de leesstrategieën explicieter aan bod te laten komen, moet deze samenwerking gevolgd worden door een reflectie van de leerling op de gebruikte leesstrategieën aan de hand van de reflectievragen van Westhoff. Niet alle leerlingen hoeven deze reflectie uit te voeren, maar alleen die leerlingen die tijdens het lezen en het beantwoorden van de vragen behoefte hebben aan bepaalde leesstrategieën. Op deze manier bepaalt niet de docent of de methode welke leesstrategieën aan bod komen, maar bepaalt de leerling zelf of, wanneer en welke leesstrategieën aan bod komen.

9. Er moet een referentiegedeelte met stappenschema's voor leesstrategieën ontwikkeld worden. Zie voor een voorbeeld illustratie 2. Dit kan als hulpmiddel dienen voor leerlingen in de BB wanneer zij behoefte hebben aan een leesstrategie.

- *Opmerking 1:* Ook voor leerlingen in de OB is het handig om gebruik te maken van een referentiegedeelte. Buiten de lessen waarin het gebruik van leesstrategieën centraal staat, zullen zij ook momenten hebben dat zij verlegen zitten om bepaalde leesstrategieën.

- *Opmerking 2:* Wellicht is het een idee om leerlingen zelf een referentiegedeelte met stappenschema's te laten ontwerpen die zij telkens aanvullen nadat zij gereflecteerd hebben op het toepassen van een bepaalde leesstrategie. Hier dient wel een format voor bedacht te worden, maar dit biedt hen wel de mogelijkheid zelf sturing te geven aan hun eigen leerproces. Het voordeel hiervan is dat zij een referentiegedeelte opbouwen gebaseerd op

hun eigen persoonlijke voorkeuren. Dit referentiegedeelte dient dan wel telkens meegenomen te worden naar een volgend leerjaar.

10. De afspraken die de vakgroep Engels maakt omtrent de didactiek en het aanbod van leesstrategieën moeten opgenomen worden in het vakwerkplan. Zo wordt voorkomen dat iedere docent zijn eigen invulling geeft aan het strategieonderwijs en kan het onderwijs in leesstrategieën systematisch en expliciet plaatsvinden. Ook eventuele nieuwe collega's kunnen zich zo op de hoogte stellen van bestaande afspraken.

11. Tot slot is het volgens mij belangrijk dat de vakgroep Engels in gesprek gaat om te bepalen of zij het zinvol acht om niet alleen in kaart te brengen of een leerling goed is in tekstbegrip, maar ook in het gebruik van leesstrategieën. Een aantal respondenten hadden namelijk het idee geopperd dat dit een zinvolle manier zou kunnen zijn om leerlingen meer hulp op maat te kunnen bieden of dat het zou kunnen dienen als een zelfevaluatie voor leerlingen.

9. Evaluatie en vooruitblik

Mijn praktijkonderzoek ben ik begonnen met als doel een oplossing te vinden voor de tegenvallende resultaten van het centraal examen Engels op de Vwo-afdeling van het Jeroen Bosch College. Wanneer ik terugkijk op mijn onderzoeksactiviteiten zijn er een paar zaken die opvallen en de moeite waard zijn hier belicht te worden..

Ten eerste is mijn onderzoek hoofdzakelijk een literatuurstudie geworden. Ik heb me verdiept in de vakdidactische literatuur en onderzocht welke theoretische inzichten er zijn op het gebied van de leesvaardigheid. Uit deze wetenschappelijke onderzoeken worden verschillende aanbevelingen gedaan om deze leesvaardigheid te verbeteren. In mijn onderzoek heb ik de keuze gemaakt om me te richten op de leesstrategieën. Deze keuze is voornamelijk ingegeven door het feit dat het aanleren en inzetten van leesstrategieën een complex verhaal is waar leerlingen zelf niet zo maar uitkomen. Hier kan de docent dus echt het verschil maken. Toch moet hier gesteld worden dat de andere aanbevelingen, zoals het maken van 'leeskilometers', de uitbreiding van de woordenschat en zelfs de algemene ontwikkeling van leerlingen zeker ook van belang zijn en het dus ook verdienen om binnen het leesonderwijs een plek te krijgen.

Daarnaast is mijn onderzoek vooral een theoretische zoektocht geweest in de vakdidactische literatuur. Het heeft me tal van inzichten gegeven in de manier waarop een docent Engels op een expliciete manier aan de slag kan gaan met het verbeteren van de leesvaardigheid van leerlingen. Maar de theorie is soms erg lastig te doorgronden. Dat vond ik op bepaalde momenten best moeilijk. Ik ben me ervan bewust dat ik bij het formuleren van mijn inzichten en aanbevelingen uit ben gegaan van mijn eigen interpretaties van de theoretische kaders van de door mij geraadpleegde wetenschappers. Tegelijkertijd besef ik dat er wellicht nog genoeg vakdidactische studies bestaan die ik niet heb geraadpleegd. De beschikbare tijd voor het doen van dit onderzoek biedt helaas niet de ruimte om een alomvattende literatuurstudie te doen.

Tot slot wil ik opmerken dat dit onderzoek nog niet af is. Het is nu zaak al deze theoretische inzichten en aanbevelingen te gaan vertalen naar de alledaagse lespraktijk. Dat wordt in mijn ogen nog spannender. De vraag die me nu bezighoudt is of ik daadwerkelijk in staat zal blijken te zijn om mijn inzichten en aanbevelingen te vertalen naar een concreet lesprogramma die de leesvaardigheid van de Vwo-leerlingen op het Jeroen Bosch College helpt te verbeteren. In feite is dat hetgeen waar het in de kern om draait: theoretisch inzicht is waardevol, maar verliest zijn kracht als die de leerlingen niet bereikt. Daarvoor is een goed doordacht lesprogramma nodig waarmee leerlingen gericht aan de slag kunnen om hun leesvaardigheid daadwerkelijk te verbeteren.

Literatuurlijst

Bimmel, P.E. & Van Schooten, E. (2000) *Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen*. *Pedagogische Studiën*, 77, 365-375

Bimmel, P.E., (2013). *Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen*. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 3-18

Hulsker, A. (2003) *Op weg naar een diagnostische toets Engelse leesvaardigheid*. *Levende Talen Tijdschrift*, 4(1), 19-26

Boekaerts, M. & Simons, P.R.-J. (2012). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Staatsen, F., Heebing, S. & Van Renselaar, E. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.

Ellis, G., Sinclair, B. (2009). *Learning to Learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cornford, A. et al. (2011). *New Interface*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Bijlage 1

Voorbeeld van een leesstrategie gerichte oefening.

2 Guessing unknown words

Good readers try to *guess* the meanings of words they don't know – or simply ignore them if they don't look important for understanding the text. Good readers depend more on themselves than on dictionaries.

There are many clues that can help you guess the meaning of an unknown word. Here are some examples.

What the word looks like:

- Has it got a prefix?
e.g. un-, mis-, dis-, re-, pre-, pro-, etc.
- Has it got a suffix?
e.g. -ly, -ive, -ment, -able, -ible, etc.
- Is it a compound word?
e.g. swordfish, steamroller, dipstick, etc.
- Does it look like another word in your own or another language?

The context:

- e.g. the topic of the text
the topic of the sentence
the position of the word in the sentence

Activity: Guessing out of context

What do you think the following words mean?

malodorous unflagging
underlay wobbly

Which of the above clues helped you?

Activity: Guessing in context

Look at the above words again in context. What do you think they mean now?

- a) The farmer advised me to hold my nose as the pigsty was extremely *malodorous*.
- b) The *unflagging* workers picked grapes from sunrise to sunset without a break, and still had enough energy to enjoy the evening festivities.
- c) Fred's neighbours downstairs kept complaining about the noise so he bought some *underlay* to put under his carpet.
- d) The chair was unsafe to sit on because two of its legs were *wobbly*.

Which activity did you find the most useful for guessing words?

Bijlage 2

Suggestie voor de opbouw van een leesvaardigheidsprogramma met betrekking tot de leesstrategieën in de onderbouw.

Activiteiten	Leerjaar 1	Leerjaar 2	Leerjaar 3
Voorspellen/ verifiëren	<ul style="list-style-type: none">▪ accent op voorspellen en verifiëren	<ul style="list-style-type: none">▪ herhaling leerjaar 1 zelfstandig toepassen▪ ELZA▪ start concentrisch lezen	<ul style="list-style-type: none">▪ automatiseren van het geleerde en dit zelfstandig bij iedere tekst toepassen
Structureren	<ul style="list-style-type: none">▪ eenvoudige structuur herkennen▪ kniptekst▪ eenvoudig schema invullen	<ul style="list-style-type: none">▪ accent op structureeractiviteiten	<ul style="list-style-type: none">▪ zelf een tekst indelen en een schema maken▪ kernwoorden/kernzinnen selecteren
Raadvaardigheid	<ul style="list-style-type: none">▪ begin maken met woordraadoefeningen▪ eenvoudige CLOZE-oefeningen met een zeer beperkt aantal gaten	<ul style="list-style-type: none">▪ uitbreiden woordraadstrategieën▪ vooral veel CLOZE-oefeningen	<ul style="list-style-type: none">▪ accent op woordraadstrategieën, woorden in een tekst raden, vooral gericht op detailbegrip

Uit: *Moderne vreemde talen in de onderbouw*, Staatsen et al., 2009, p. 51

Bijlage 3

Verslag interviews

respondent	1	2	3	4	5
Wanneer en welke leesstrategieën aan bod komen.					
1. Welke (hulp)middelen worden gebruikt voor het aanbieden van leesstrategieën?	OB: methode, examenteksten	OB: opdrachten methode, eigen materiaal uit examenbundel of van een collega BB: methode (weinig aandacht voor leesstrategieën), eigen materiaal	OB: opdrachten methode, examenbundel	BB: 6V opdrachten methode (Alquin), eigen materiaal	OB: opdrachten methode BB: eigen materiaal, eindexamens
2. Wie bepaalt welke leesstrategieën aan bod komen?	OB: methode, leerling	OB: docent BB: 4 vwo docent, 5 en 6 vwo wat meer vanuit de leerling, maar deze zijn uit zichzelf weinig bewust bezig met leesstrategieën	OB: voornamelijk methode/ docent, soms leerling	BB: docent/ methode	OB/BB: docent
3.a. Kun je aangeven welke leesstrategieën aan bod komen?	OB: skimmen, scannen, woordraadstrategieën, voorspellen	OB: scannen, woordraadstrategieën BB: woordraadstrategieën, concentrisch lezen, verbanden leggen (structureren)	OB: skimmen, scannen, her en der woordraadstrategieën	BB: voorkennis, voorspellen, concentrisch lezen, hoofdzaken en bijzaken, woordraadstrategieën, structuurmarkeerders, opbouw van een tekst	OB: kernwoorden, voorspellen, ELZA BB: op basis van tekst- en vraagsoorten worden bijpassende leesstrategieën aangeboden zoals skimmen en scannen

3.b. Welke van die strategieën komen het meeste aan bod?	OB: woordraad-strategieën, voorspellen op basis van plaatjes, titels, tussenkopjes e.d.	OB: scannen, woordraad-strategieën BB: grote lijnen/verbanden (structureren)	OB: scannen	BB: voorkennis, woordraad-strategieën	OB/BB: geen specifieke
De manier van aanbieden.					
4. Vindt er vooraf een uitwisseling plaats?	OB: Ja.	OB/BB: Ja, meestal wel.	OB: Ja.	BB: Ja.	OB/BB: Nee, meer een algemeen gesprek over leesstrategieën.
Zo ja, hoe?	Klassikaal.	Klassikaal.	Klassikaal.	Klassikaal.	n.v.t.
5.a. Vindt er een oriëntatie op het gebruik van een strategie plaats?	OB: Ja.	OB/BB: Ja.	OB: Ja.	BB: Ja.	Ja.
Zo ja, hoe?	Klassikaal.	Meestal klassikaal.	Laat ln. kijken naar de tekst om te bepalen welke leesstrategie toegepast kan worden en daarna wordt de leesstrategie benoemt.	Klassikaal, met name door docent.	

<p>5.b. Bevat de informatie over de leesstrategie 1) het leerdoel, 2) demonstratie 3) en overige leerdoelen?</p>	<p>OB: 1) Nee, het leerdoel wordt niet expliciet benoemd. 2) Ja, soms demonstreert leerling en soms docent. 3) Soms wel eens een link naar andere vakken.</p>	<p>OB/BB: 1) Ja, het leerdoel wordt benoemd. 2) Ja, de docent demonstreert. 3) Nee.</p>	<p>OB: 1) Ja, het leerdoel wordt benoemd, maar niet altijd even expliciet . 2) Ja, klassikaal. 3) In het begin niet, maar wel in latere lessen (om zo in eerste instantie verwarring te voorkomen).</p>	<p>BB: 1) Ja, het leerdoel wordt benoemd. 2) Ja, meestal demonstreert de docent, soms een sterke leerling. 3) Ja.</p>	<p>OB/BB: 1) Ja, het leerdoel wordt benoemd. 2) Ja, de docent demonstreert. 3) Geen antwoord.</p>
<p>6. Wordt de leesstrategie door de leerling uitgeprobeerd/ inge oefend?</p>	<p>OB: Ja, de methode geeft hier opdrachten over.</p>	<p>OB: Ja, de docent geeft hier opdrachtjes over. BB: Na de demonstratie gaan leerlingen zelf in de tekst aan de slag met de leesstrategie, zelf uitzoeken wat wel/ niet werkt.</p>	<p>OB: Ja, de docent geeft hier extra opdrachtjes voor. Het kan ook zijn dat er na het beantwoorden van tekstbegrip- vragen besproken wordt welke strategieën gebruikt zijn.</p>	<p>BB: Ja, methode ondersteunt het gebruikmaken van de strategie, maar het doel van de opdracht is dikwijls anders. Het expliciet inoefenen van strategieën gebeurt met eigen materiaal.</p>	<p>OB: Nog niet echt bezig geweest met leesstrategieën. BB: Meerdere leesstrategieën worden uitgeprobeerd/ inge oefend, maar niet systematisch.</p>

<p>7. Vindt er een reflectie op de leesstrategie plaats door de leerling?</p>	<p>OB: Ja.</p>	<p>OB/BB: Min of meer, maar niet uitgebreid.</p>	<p>OB: Niet uitgebreid.</p>	<p>BB: Ja.</p>	<p>OB/BB: Nee. Theoretisch zou het moeten, maar de realiteit is weerbarstiger. Leerlingen moeten zelf thuis oefenen met teksten en als je er later op terugkomt hebben ze niet geoefend en dus ook niet gereflecteerd. Er is geen tijd om dit allemaal in de les te doen.</p>
<p>Zo ja , 1) hoe (werkvorm) 2) en welke instructie krijgt de leerling voor zijn reflectie?</p>	<p>OB: 1) Duo's, klassikaal. 2) Hoe ben je tot het antwoord op de vraag (tekstbegrip) gekomen?</p>	<p>OB/BB: 1) Individueel. 2) Hoe ben je tot het antwoord op de vraag (tekstbegrip) gekomen?</p>	<p>OB: 1) De werkvorm kan klassikaal, duo's of groepjes zijn. 2) De reflectie beperkt zich tot: Hoe heb je het antwoord (tekstbegrip) gevonden? Welke leesstrategie heb je daarvoor gebruikt?</p>	<p>BB: 1) Klassikaal. 2)Hoe heb je het (leesstrategie gebruikt) gedaan? Hoe heeft het (leesstrategie) je geholpen bij het begrip van de tekst?</p>	<p>n.v.t.</p>

8.a. Werken leerlingen in duo's/ groepjes aan leestaken?	OB: In eerste instantie werken de leerlingen individueel, omdat ik wil bepalen wat hun niveau is. Later werken ze ook in groepjes.	OB: Beginnen doorgaans individueel en bespreken daarna hun antwoorden in groepjes/ duo's BB: 6 vwo-ers werken graag individueel.	OB: Ja.	BB: Ja, het gebeurt wel, maar vaker toch wel individueel.	OB/BB: Nee, omdat tekstverwerken een solitaire bezigheid is omdat er zulke grote verschillen zijn tussen leerlingen.
Zo ja, waarom?	In groepjes omdat ze elkaar kunnen versterken.	Dit helpt zwakkere leerlingen en leerlingen worden bewuster van wat zij doen.	Uit de literatuur blijkt dat het zinvol is om leerlingen samen te laten werken.	Vanuit het idee van 'peer coaching'.	n.v.t.
8.b. Welke instructie krijgen zij mee voor dit groepswork?	OB: Leg uit hoe je het aanpakt.	1) Antwoord (tekstbegrip) 2) Leg uit waarom/ hoe ben je tot het antwoord gekomen?	1) Samen tot een antwoord komen. (tekstbegrip) 2) Bespreken welke strategieën gebruikt (gaan) worden. 3) Bespreken waar het antwoord op de vraag gevonden is. (tekstbegrip)	Samen altijd tot één antwoord komen.	n.v.t.

<p>9. Biedt de methode voldoende mogelijkheden om aan de slag te gaan met leesstrategieën of mis je dingen?</p>	<p>OB: De methode biedt te weinig mogelijkheden. De methode is te impliciet als het gaat om het aanbieden van leesstrategieën. Niet goed, want kinderen lezen steeds minder.</p>	<p>OB/BB: niet voldoende, vooral productgericht, te weinig expliciet.</p>	<p>OB: Mist heel veel. Moet zelf extra opdrachten ontwikkelen om hier mee aan de slag te gaan. Deze opdrachten zijn zowel mondeling als schriftelijk.</p>	<p>BB: Nee, de verwerkingsopdrachten bieden leesstrategieën te impliciet aan.</p>	<p>OB: Raakt 't een beetje aan, maar niet voldoende. BB: heel af en toe en erg algemeen.</p>
<p>10. Is er een referentiedeelte voor leesstrategieën?</p>	<p>OB: Niet vanuit de methode, maar deze heb ik zelf gemaakt.</p>	<p>OB/BB: Nee, zou wel handig zijn.</p>	<p>OB: Nee, maar zou fijn zijn.</p>	<p>BB: Ja, Alquin biedt een referentiedeelte evenals de examenbundel. Het eigen materiaal biedt ook een referentiedeelte.</p>	<p>OB/BB: Niet in de methode. Iets vergelijkbaars is er wel in de vorm van een artikel (Mesten en meten) dat vereenvoudigd is of een bundeltje met teksten en vragen waarin ook een aantal leesstrategieën aan bod komen.</p>

11. Worden In specifiek getoetst op het toepassen van leesstrategieën?	OB: Nee, maar lijkt me wel zinvol. Als iets niet goed gaat, zou je kunnen kijken waar je iets mee zou kunnen. Dan zijn ze ook meer bewust van wat ze aan het doen zijn.	OB/BB: Nee, maar zou goed zijn als een soort zelfevaluatie voor leerlingen (geen cijfer).	OB: Nee, maar dat zou wel zinvol zijn.	BB: Nee, maar zou wel zinvol zijn, mits dit gebeurt in combinatie met reflectietechnieken. Hier hoeft geen cijfer aan gekoppeld te worden (formatief) en zou alleen bedoeld moeten zijn voor leerlingen die tegen problemen aanlopen.	Nee, maar wel zinvol voor leerlingen die 'moeite' hebben.
Ruimte voor opmerkingen.	Geen.	Geen.	Geen.	Geen.	Geen.