

Onderwijs in betrokken lezen en leren

JOHN T. GUTHRIE , SEVGI OZNUNGOR

Vertaald en geredigeerd door: Paul Filipiak en Job Christians



Onderwijs maak je *samen*

Inhoud

1 Een voorbeeld van een leereenheid	3
1.1 Inleiding	3
1.2 Werken met doelen en thema's	3
1.3 Leesstrategieën en instructie	3
1.4 Observeren en verpersoonlijken	4
1.5 Onderzoeken en voorkennis ophalen	4
1.6 Begrijpen en inpassen	5
1.7 De verkregen kennis met anderen delen	8
2 "Concept-Orientated Reading Instruction"	9
2.1 De werkzaamheid van leesstrategieën	9
2.2 Leer- en Kennisdoelen	9
2.3 Interactie met de echte wereld	10
2.4 Steun bij de zeggenschap van de leerling	11
2.5 Steun door samenwerking	12
2.6 Goede teksten	13
2.7 Samenvatting	14
3 Bewijs van de voordelen van CORI	15
3.1 Effecten	15
3.2 Gevolgen voor leerkrachten	16
3.3 Conclusie	18

1 Een voorbeeld van een leereenheid

1.1 Inleiding

Volgens ons kan begrijpend lezen door kinderen het best geleerd worden door langdurig en betrokken lezen. Wat bedoelen we daarmee? Wanneer leerlingen hun voorkennis gebruiken om nieuw begrip op te bouwen op basis van de teksten die ze lezen, dan worden ze betrokken. Wanneer lezers strategisch lezen door samen te vatten wat ze lezen en door zelfcontrole bij het lezen, dan raken ze betrokken. Wanneer ze het verlangen hebben om te begrijpen, en de kunst van het lezen op een sociale manier samen te delen met andere leerlingen in het klaslokaal, dan zijn ze betrokken. Met andere woorden: betrokken lezers zijn gemotiveerd en werken volgens bepaalde methoden bij hun pogingen, nieuwe kennis te vergaren uit de teksten.

In samenwerking met leerkrachten hebben de auteurs een lees kader ontwikkeld, om betrokkenheid bij het lezen op te wekken en te ondersteunen. Het kader is genoemd: "Concept-Orientated Reading Instruction" (CORI), en het is gebleken, dat daarmee goede resultaten worden behaald in de bovenbouw ook bij laagpresterende leerlingen in multiculturele scholen.

Ze geven eerst een voorbeeld van een acht weken durende eenheid van CORI in een groep 5. Daarna bespreken ze de principes, die van belang zijn voor de doeltreffendheid van CORI. De auteurs hebben dit kader toegepast in verschillende leerjaren en op verschillende scholen. Op de derde plaats tonen ze de onderzoeksresultaten, verkregen uit longitudinaal en cross-sectioneel onderzoek van CORI, die aantonen, hoe groot de voordelen ervan zijn voor het begrijpend lezen, de motivatie om te lezen, en het verwerven van kennis. Op de vierde plaats geven ze aan, wat deze inzichten voor leerkrachten betekenen.

1.2 Werken met doelen en thema's

Een eenheid van acht weken had betrekking op het onderwijs in groep 5 van een school met een multiculturele populatie, met daarin afrikaanse, amerikaanse, spaanse en blanke leerlingen. De directeur en de mediaspecialisten ondersteunden Carla Pyne, de leerkracht van de vijfde groep, die als vrijwilligster CORI-onderwijs verzorgde. De schooldirecteur verwachtte van Carla, dat ze haar onderwijs zou richten op de doelen, die in het onderwijsdistrict vereist waren, maar stond haar toe, leesboeken te gebruiken als primaire bron van onderwijsmateriaal in plaats van het volgen van het basisleesprogramma.

Carla maakte een schema voor haar onderwijseenheid in samenwerking met de media-specialisten, en werd geholpen door gesprekken met een andere leerkracht van groep 5 van een andere school.

CORI-thema's zijn gebouwd rondom een breed doel, om kennis te vergaren, zoals het begrip adaptatie in het natuuronderwijs, het begrip zonnestelsel uit de aardrijkskunde, of het begrip van eenvoudige machines binnen de natuurkunde. Het kennisdoel voor deze eenheid was ontleend aan de zaakvak kennis, die een leerling van de vijfde groep in dat onderwijsdistrict zou moeten hebben.

Het bestond in het biologisch begrip Adaptatie en de onderlinge afhankelijkheid van levensvormen, iets, dat een vast punt vormt in de doelen, die The American Association for the Advancement of Science (AAAS) wil bereiken.

1.3 Leesstrategieën en instructie

In samenhang met dit kennisdoel werden de volgende leesstrategieën onderwezen:

- (1) Het stellen van vragen;
- (2) het naar voren halen van achtergrondkennis;
- (3) het zoeken naar informatie;
- (4) het maken van samenvattingen;
- (5) het controleren van het begrijpen;
- (6) het organiseren van informatie met behulp van visuele schema's.

De instructie volgde het vier fasen plan van CORI, dat bestaat uit:

- (1) Observeren en verpersoonlijken;
- (2) onderzoeken en voorkennis ophalen;
- (3) begrijpen en inpassen in het geheel van je kennis;
- (4) de verkregen kennis met anderen delen.

Deze fasen worden beschreven in wat nu volgt.

1.4 Observeren en verpersoonlijken

Carla Pyne besloot om haar leesonderwijs te richten op het biologisch begrip "Adaptatie of aanpassing". Om dit concreet te maken voor leerlingen van de vijfde groep gebruikte ze een onderwijsleereenheid over vogels, hun bijzonderheden en overleving. In september, aan het begin van het schooljaar, maakten de kinderen voerbakken van plastic melkflessen, en zetten die in een boom, zodat de leerlingen ze vanuit de klas konden zien. Ms. Pyne stelde een periode van 120 minuten in, om aan één stuk door te kunnen lezen en onderzoek te doen.

Vragen bedenken, verhalende tekst, verslagboek

Gedurende die ononderbroken periode identificeerden de leerlingen de vogels met hun eetgewoonten, en brachten dat in kaart. Ze noteerden ook hun voorkeuren voor verschillend voedsel. Tegen het eind van die eerste week hield Carla een "brainstorm", waarin op een geïmproviseerde manier werd gediscussieerd, en waarin de leerlingen hun vragen over vogels naar voren konden brengen. De leerlingen schreven hun vragen in hun persoonlijk verslag, en ieder van hen koos één vraag, om die in de klas op het schoolbord te schrijven. De leerkracht leerde de leerlingen, hoe ze een volledige, vragende zin moesten opschrijven, en die op de juiste manier te voorzien van interpunctie. Met opwinding en trots onderstreepten de leerlingen hun vragen en zetten die op het bord. Vragen als "Waar gaan vogels heen in de winter?" en "Hoe maken vogels nesten?" werden het doel van het leren.

Parallel aan deze wereldoriënterende activiteiten lazen de leerlingen verhalen gedurende deze eerste week van dit onderwijsblok. Ze lazen Owl Moon van Jane Yolen, waarin beschreven wordt hoe een kind en haar opa 's nachts naar uilen kijken.

Ze lazen ook "Urban Roost", waarin geschetst wordt, hoe vogels in de stad nestelen en leven. In hun verslagboeken deden de leerlingen verslag van de gebeurtenissen en de hoofdgedachten in deze boeken, vergezeld van reflectie op hun eigen ervaringen. Aan het slot van deze beginfase van observeren en verinnerlijken, tegen het einde van de eerste week, waren de leerlingen sterk gemotiveerd. Ze hadden hun vragen gesteld, en ze wilden die beantwoorden. Nu ze de vogels hadden geobserveerd met het blote oog en door de verrekijker, waren ze nieuwsgierig naar de snavels, de kleuren en de trek van de vogels. Hun voorkennis was opgebouwd en geactiveerd en ze deelden met elkaar wat ze zagen en wisten van het gedrag van de vogels. Nu ze ook nog betrekkelijk eenvoudige, maar erg motiverende vertellingen hadden gelezen, was de toon gezet om meer te lezen en daardoor ook meer ingewikkelde, maar toch goed te bevatten kennis op te doen. De leerlingen schreven hun gedachten en hun reacties op in hun verslagboek.

1.5 Onderzoeken en voorkennis ophalen

Lezen om eigen vragen te beantwoorden

Toen de tweede week aanbrak, begon de leerkracht aan de fase van het onderzoek en het ophalen van voorkennis. Ze ging een stap terug met de leerlingen. Ze hadden vogels geobserveerd en hun vragen opgeschreven in hun dagboeken. Elke leerling had trots één van de vragen op het schoolbord gezet. Nu zouden ze gaan lezen, om hun vragen beantwoord te krijgen en zo meer te weten te komen over de vraag, hoe vogels overleven.

Met deze belangrijke kennisdoelen in haar gedachten, gaf Carla aanwijzingen over de vraag, wat je moet lezen om de gewenste informatie te krijgen. Ze gaf aan elke leerling een exemplaar van Birds: The Young

Scientist investigates, een informatief leesboek van 25 pagina's over alle aspecten van vogels. Zij en haar klas zochten en vonden met elkaar de tabel van de inhoud, de index, de lijst van vreemde woorden, de illustraties, de inleidingen, de diagrammen, de grafieken en de tekst in het boek. Ze vergeleken die en zetten de informatie tegenover elkaar. Daarna keken de leerlingen naar een tweede informatieve tekst: "Birds of a Feather". Ze zochten en vonden dezelfde structurele bestanddelen in dit informatieve boek.

Instructie, samenwerken en uitwisselen

De leerkracht gaf gerichte aanwijzingen over de manier, waarop je naar informatie moet zoeken in een informatief boek. Om te beginnen koos ze één vraag uit de lijst die de leerlingen op het schoolbord hadden gezet: "Waarom zingen vogels?" Ze liet zien, hoe ze de lijst van de inhoud en de index zou kunnen gebruiken, om een ter zake doende tekst te vinden. Ze toonde, hoe ze de informatie van twee onderdelen van het boek zou combineren, om deze vraag te beantwoorden.

Carla gaf alle leerlingen de opdracht om dezelfde vraag te beantwoorden, waarbij ze verschillende teksten en structurele elementen uit informatieve teksten moesten gebruiken. Ze wisselden de gevonden gegevens uit in een discussie in de hele groep. Daarna wees ze aan elk team een verschillende vraag toe, en de teamleden werkten samen in het gebruiken van de twee informatieboeken om hun antwoorden te formuleren. Na 30 minuten deelden de teams hun belangrijke informatie met de hele de groep.

De leerkracht verzamelde en noteerde elementen uit de informatieve boeken die gebruikt waren (bijvoorbeeld de index), en er volgde een discussie in de klas over de voordelen van de verschillende elementen, zoals de index en de kopjes.

Toen de studenten op zoek waren naar informatie, voegde de leerkracht drie nieuwe informatieve boeken toe aan de collectie van elk team, waaronder "Birds" van Gill, "The Bird Atlas" en "The Rookie Read-About" Books. De moeilijkheidsgraden reikten van groep 3 tot groep 6, waardoor alle leerlingen in staat waren teksten te lezen op de niveaus, die voor hen begrijpelijk waren. Carla wees de leerlingen de weg om hun eigen vragen van het schoolbord of uit hun verslagboek te beantwoorden, met gebruik van meerdere beschikbare tekstsoorten.

Aantekeningen maken, informatie combineren, persoonlijk maken

In dit stadium werd het nodig, de leerlingen duidelijk te maken, hoe ze iets moesten noteren. Carla leerde de leerlingen om belangrijke informatie in de tekst te vinden, om die in hun eigen woorden weer te geven, en om informatie uit verschillende teksten over dezelfde kwestie met elkaar te combineren. De leerlingen waren elke dag 30 tot 40 minuten bezig met het lezen van informatie, het noteren van de gegevens en met het leren van de informatie die nodig was om al hun vragen te beantwoorden.

Aan het eind van de derde week van het onderwijsblok, toen de leerlingen vertrouwd waren geworden met en vertrouwen hadden gekregen in het lezen van de informatieve boeken, introduceerde de leerkracht een roman: "White Bird" door Clyde Robert Bulla. In dit boek met hoofdstukken, vindt een jongen een vogel met een gebroken vleugel en verzorgt hem totdat hij weer beter is, maar krijgt ook met tegenstanders te maken, die zijn vogel willen stelen. 30 tot 40 minuten per dag lazen de leerlingen verschillende hoofdstukken, terwijl de leerkracht hen hielp, om de hoofdgedachten ervan te noteren in hun dagboeken. De nadruk werd gelegd op karakterstudie en ze werden aangemoedigd om hun persoonlijke reacties op het gelezene, om de andere dag, in hun verslagboek op te schrijven.

1.6 Begrijpen en inpassen

Hoofdgedachten, samenvatten en uitwisseling

Tot de derde week hadden de leerlingen inleidende waarnemingen uitgevoerd, vragen bedacht die hen motiveerden, dingen geleerd over de structuur van informatieve boeken en waren ze begonnen notities te maken. Maar de leerlingen begrepen de informatieve boeken slechts in beperkte mate. Carla gaf daarom gerichte aanwijzingen door de belangrijkste hoofdgedachten uit de paragrafen te halen en samenvattingen te geven. Ze zette een les in de context van de vraag van een leerling en van een tekst. Met als uitgangspunt de vraag van de leerling: "Waarom hebben sommige vogels grote snavels en hebben andere kleine sna-

vels?” wees Carla één paragraaf over snavels aan in een informatief boek. Ze deed voor, hoe je deze paragraaf kon samenvatten door:

- (1) Belangrijke zinnen aan te wijzen;
- (2) minder belangrijke informatie te verwijderen;
- (3) de informatie in één uitspraak samen te vatten.

Ze wees aan elke student dezelfde paragraaf uit het boek aan en allemaal probeerden ze, om het proces van het vinden van de hoofdgedachte in paragrafen en het samenvatten af te ronden op dezelfde manier als zij het had gedaan.

De leerlingen wisselden hun resultaten onderling uit en begonnen daarna met een nieuwe paragraaf. De volgende dag vroeg Carla aan elke leerling, om een paragraaf op te zoeken, die van belang was voor één van hun vragen.

Alle leerlingen schreven samenvattingen van de paragraaf en een aantal leerlingen legden hun samenvattingen voor aan de klas.

Deze gang van zaken is een vorm van “voorbeeldleren” tussen leeftijdsgenoten, zodat alle leerlingen een goed voorbeeld van een samenvatting krijgen. Daarna vroeg de leerkracht aan leerlingen, om een paragraaf te schrijven, waarin ze twee pagina's uit hun dagboek moesten samenvatten, die gebaseerd waren op aantekeningen die ze gemaakt hadden uit informatieve boeken. Gedurende heel die week waren ze elke dag 30 tot 40 minuten bezig met lezen, het maken van samenvattingen en het noteren van aantekeningen uit informatieve boeken.

Intussen waren de leerlingen bezig geweest met het lezen van “White Bird” en hadden ze de handelingen van de personages in hun dagboeken opgeschreven. De leerkracht nam toen ook deze roman op in haar lessen in samenvatten, door aan de leerlingen te vragen, om allereerst één paragraaf samen te vatten, die ze met zijn allen hadden uitgezocht. Daarna verhoogde ze het niveau van de samenvattingactiviteit tot het niveau van een hoofdstuk in de roman. Deze opdracht daagde de leerlingen uit tot het vinden van belangrijke punten en het samenbrengen van gevonden leesstof. Ze gingen door met elke dag 30 tot 40 minuten lezen, om stukken van de roman samen te vatten. Hoewel dit de helft van de klas steeds beter lukte, had de andere helft voortdurend hulp nodig bij deze manier van procesmatig en strategisch begrijpend en studerend lezen.

Motiveren

Om de motivatie van de leerlingen, om te lezen, weer nieuw leven in te blazen, zorgde Carla voor een andere “leuke” leeractiviteit. De klas ging naar buiten, naar het schoolplein, en iedere leerling verzamelde materiaal om een vogelnest te maken: gras, takjes, veertjes, bladeren, en stof of klei. De leerlingen brachten deze materialen in plastic kratten naar het klaslokaal en probeerden een vogelnest te maken. Hoewel sommige leerlingen het voor elkaar kregen, vielen de maaksels van andere leerlingen telkens uit elkaar. De leerlingen concludeerden, dat “vogels toch wel heel slim moeten zijn om een huis te bouwen.”

Leemtes in kennis

Toen de zesde week aanbrak, hadden de leerlingen een schat aan begrippen, veronderstellingen en aan informatie over vogels verzameld. Maar de leerkracht bleef het gevoel houden, dat de leerlingen niet voldoende zorgvuldig hadden nagedacht; ze zag leemten in hun informatie. Er was niet altijd voldoende verband tussen wat ze gelezen hadden aan de ene en hun vragen en hun leerdoelen aan de andere kant. Daarom probeerde ze, hen meer controle over hun begripen bij te brengen. Ze wilde, dat de leerlingen hun aandacht gericht hielden op het belangrijkste kennisdoel en dat ze dat in de gaten hielden terwijl ze lazen. Tegelijkertijd wilde ze, dat ze zouden leren, hoe ze hun vergissingen konden herstellen of leemten in hun kennis konden opvullen.

Instructie en opdrachten

Bij de les aan de hele groep over, meer begripscontrole kunt krijgen, poneerde Carla een complex begrip: Adaptatie. Adaptatie of aanpassing bestaat uit: zorgen voor je eten, je verdedigen, je voortplanten, schuilen, en andere specifieke eigenschappen van vogels, die hen in staat stellen te overleven in hun leefgebied. Carla eiste, dat ieder team in de klas een vogel zou identificeren, waarover ze nog niets geleerd hadden.

Verschillende teams wezen op de adelaar, de valk, de flamingo, de vlaamse gaai, de kolibri, en de Baltimore Oriole (*Icterus Galbula*).

Elk team kreeg daarna de opdracht om een “paper” te maken over (het vermogen tot) aanpassing van hun vogel en om informatieve boeken te lezen om de “paper” op een zorgvuldige manier volledig te maken. Ze werden gestimuleerd om met elkaar te praten over de informatie die ze hadden verzameld, de informatie die ze nodig hadden, en over teksten, die ze goed konden gebruiken bij het maken van het “paper”.

Bewustwording

Deze procedure gaf de leerlingen de mogelijkheid, om zich bewust te worden van de benodigde kennis, de ontbrekende informatie, en het indelen van de teksten met het oog op hun kennisdoel. De leerkracht geloofde, dat deze werkwijze op een constructieve manier zelfcontrole zou kunnen bevorderen en herstel van vergissingen of gebrek aan kennis zou kunnen bewerkstelligen. Ze stuurde de leerlingen aan om de hele week per dag 40 tot 50 minuten te wijden aan lezen en aan het maken van aantekeningen over het begrip “Adaptatie”.

Om het geleerde uit allerlei teksten aan te vullen, begonnen de leerlingen met een nieuwe activiteit om kennis te verwerven. De leerkracht stuurde de leerlingen aan in het ontleden van uilenballen. Ze sorteerden de inhoud en plaatsten die nauwgezet op toonplanken.

De leerlingen waren verbaasd om veldmuizenvellen en tanden van knaagdieren in die uilenballen te vinden. Deze bezigheid ondersteunde hun motivatie om (zoveel mogelijk) te lezen en te leren over het totale scala van overlevingstechnieken bij vogels.

Onderzoeksgroepen

Om de leerlingen te helpen om hun begrip nog meer onder controle te houden, vormde de leerkracht teams, die zich bezig moesten gaan houden met de volgende aspecten van de aanpassing:

- Het zorgen voor eten;
- het zich voortplanten;
- het zich verdedigen;
- het schuilen;
- de leefomgeving.

Leden van de teams bestudeerden alle vogels en leerden zo, hoe alle aanpassingen deze verschillende functies ondersteunden.

Hergroeperen en een nieuwe impuls

Toen startte de leerkracht een nieuwe activiteit: “Vind een vogel uit”. De leerlingen werden opnieuw in groepen verdeeld, met één expert uit elk van de vorige groepen. De nieuwe teams stelden een leefomgeving vast naar hun eigen keuze (bijvoorbeeld de besneeuwde top van de Mount Everest of het nauwe dal achter hun school). Daarna “bouwden ze een vogel”, die helemaal aangepast was aan die leefomgeving. Deze bezigheid vereiste de leesstrategieën zoals begripscontrole, samenvatten, vragen stellen en het opnieuw activeren van voorkennis.

Informatie ordenen in visuele schema's

Het kennisdoel voor de laatste fase van “begrijpen en inpassen” was “bedreigingen voor de overleving van vogels”. In informatieve leesboeken vonden de leerlingen een reeks van bedreigingen, zoals watervervuiling (het morsen van olie, waardoor vissen worden vergiftigd en vogels gevaar lopen), verwoesting van het leefgebied (het kappen van de bomen, waarin de nesten zitten), het verlies van waterrijke landschappen (het aanleggen van wegen op plekken waar eenden gewend waren te zwemmen). Om de leerlingen te helpen, deze overvloed aan informatie te kunnen overzien, leerde Carla hen, hoe ze alles konden ordenen door het op een bevattelijke manier in visuele schema's op te nemen. In een les voor de hele groep tekende ze met krijt een schema op het schoolbord, waarbij de invulling werd gegeven door leerlingen. Als aanvulling noemden de leerlingen de typen van verbindingen tussen de knooppunten in het schema. Bijvoorbeeld, waterverontreiniging is een abstract begrip (vergiftigde stromen zijn een “concretisering” van waterverontreiniging).

Dit schema nam de vorm aan van een piramide, met het abstracte begrip van “bedreigingen van het overleven van vogels” in de top, en meer specifieke begrippen in toenemende verbijzondering naar het midden en naar de bodem van de piramide.

Verbinden met eigen vragen

Daarna bracht de leerkracht het met de leerlingen in praktijk door het tekenen van een begrippenkaart. De leerlingen kozen een deel (1-2 pagina's) uit een informatief boek, dat verband hield met één van hun oorspronkelijke vragen. Ze tekenden een schema in de vorm van een piramide van de pagina's en sommige leerlingen toonden hun schema aan de hele klas. Carla liet aan de leerlingen zien, dat er veel verschillende mogelijkheden bestaan om schema's te maken. Ze herinnerde hen eraan, dat ze een tijdlijn hadden gemaakt van de gebeurtenissen in het in hoofdstukken ingedeelde boek “White Bird”. Dit is een schema in de vorm van een grafiek van het tijdsverloop van gebeurtenissen in dat verhaal.

De studenten maakten aanplakbiljetten van wat ze allemaal in de uilenballen hadden gevonden. Dat was een schema in de vorm van een grafiek van de inhoud van de uilenbal. De grafiek in de vorm van een piramide liet zien, hoe de kennis, die ze uit boeken hadden gehaald, in elkaar zat. Het bleek, dat de leerlingen begrepen, dat dezelfde informatie kon worden uiteengezet in een tekst én in een ruimtelijk samengestelde structuur in de vorm van een schema.

1.7 De verkregen kennis met anderen delen

Presentatie

Als topactiviteit voor de groep gaf de leerkracht de leerlingen de gelegenheid om wat ze geleerd hadden, aan andere leerlingen te leren.

De groep wees een andere groep in de school aan als doel van hun onderwijs. Ieder team bereidde een 20 minuten durende multimediale presentatie voor om de leerstof aan de betreffende klas te presenteren:

- Eén team koos ervoor, om drie grafieken of schema's in de vorm van een aanplakbiljet te laten zien.
- Een tweede team besloot, om een videoband te maken, waarop teamleden uitlegden hoe ze hun vogel hadden uitgevonden.
- Een derde team gebruikte een multimedia computerprogramma, getiteld “On the Brink”. (Dit programma geeft studenten de mogelijkheid, tekeningen en audio te gebruiken en hun eigen tekst in te voegen).
- Twee andere teams kozen ervoor, een boekje te maken met afzonderlijke “hoofdstukken”, gemaakt door ieder van de teamleden, waarin afbeeldingen en uitleg stonden over vogels, hun strategie om te overleven en de manieren, waarop ze in hun bestaan werden bedreigd.

De teams waren vrij om er literaire teksten aan toe te voegen, bijvoorbeeld gedichten of verhalen. Gedurende één week werden deze presentaties dagelijks gegeven aan de gekozen groepen. Wanneer de leerlingen, die dat gedaan hadden, terugkwamen van zo'n les, kon je ze horen uitroepen: “Nu ben ik een leerkracht!”, en: “Ze vonden mijn verhaal prachtig!”, en: “Ze denken dat ik een vogelkenner ben!”

Evaluatie

Toen de groep aan het einde van de 8e week de activiteiten afsloot, keek Mrs. Pyne verbaasd en dankbaar op alles terug. Ze was verwonderd, dat de leerlingen in staat geweest waren om op een hoog niveau te denken en te lezen. Ze was trots, dat haar leerlingen zulke zelfstandig werkende leerkrachten waren geworden. Ze was optimistisch met betrekking tot de volgende CORI - eenheid, waarin zij weer als leerkracht zou fungeren en ze was al begonnen, daarvoor een plan te maken.

2 “Concept-Orientated Reading Instruction”

2.1 De werkzaamheid van leesstrategieën

Het kader, dat leerkrachten gebruiken voor het CORI-onderwijs is het volgende:

1. Observeren en verpersoonlijken;
2. onderzoeken en voorkennis ophalen;
3. begrijpen en inpassen;
4. de verkregen kennis met anderen delen.

Door al deze fasen heen, verschaffen de leerkrachten expliciet onderwijs met betrekking tot eerder genoemde leesstrategieën, met inbegrip van het activeren van voorkennis, het vragen stellen aan jezelf, het samenvatten, het controleren van je begrip en het inpassen van grondig in kaart gebrachte begrippen.

Het onderwijsmodel van Directe Instructie volgt de nadruk op het voorbeeldleren, het afzien van details, de begeleide praktijk en op het onafhankelijk gebruik van leesstrategieën. Wat er bij CORI het meest uitspringt is, dat de Directe Instructie van leesstrategieën in een functionele context wordt geplaatst. Deze context bestaat uit ondersteuning voor zowel de kennisaspecten als de motiverende kenmerken van betrokken lezen. Wij geloven, dat Directe Instructie minder effect sorteert, indien leerlingen onvoldoende zijn gemotiveerd om zich leesstrategieën eigen te maken en om die vaak toe te passen. (Guthrie & Cox, in druk).

Daarom verschaffen we vijf kenmerken van CORI, om het onderwijs in de leesstrategieën te ondersteunen, namelijk:

1. Leer- en kennisdoelen;
2. interactie met de echte wereld;
3. steun bij de autonomie;
4. steun door samenwerking;
5. teksten, die de belangstelling voor het onderwerp kunnen vergroten.

2.2 Leer- en Kennisdoelen

Het eerste kenmerk van CORI heeft betrekking op de doelen van de onderwijseenheid. In CORI bestaan de belangrijkste doelen uit een combinatie van inhoud, voldoende kennis en de vaardigheid van begrijpend en studierend lezen.

Eerst wordt er een kennisdoel met betrekking tot natuuronderwijs of sociale kennis vastgesteld. Dit doel moet overeenkomen met de prioriteiten, die landelijk en door de school zijn vastgesteld. Het onderwijs kan bijvoorbeeld gaan over aanpassing op het gebied van sociale kennis of over aardrijkskunde, bijvoorbeeld over het zonnestelsel. Het gaat om een bevattelijk thema, dat in zijn volle diepte onderwezen wordt gedurende een behoorlijk lange tijd. Deze verdieping stelt de leerlingen in staat om op hun eigen niveau experts te worden.

De invloed op begrijpend en studierend lezen

Het leren van vaardigheden van begrijpend studierend lezen wordt versneld, wanneer de leerlingen veel aan achtergrondinformatie bezitten, waarop ze de leesstrategieën kunnen toepassen. Onderricht in de leesstrategieën, zoals het maken van een samenvatting (eigenlijk meer een leesdoel; redactie) wordt zo ingebed in een enkel beperkt kennisdomein, bijvoorbeeld “Adaptatie of aanpassing”. Dit stelt de leerling in staat, om gemakkelijk verder te bouwen op eerder verkregen kennis en om de zojuist geleerde leesstrategieën toe te passen op iets, dat vertrouwd is (Anderson & Pearson, 1984).

Kennishonger en wedijver

De kennisdoelen, die het conceptuele kader vormen in CORI, zijn verschillend van de prestatiedoelen, die vaak gebruikt worden in onderwijsconcepten, waar wedijver een grote rol speelt. Prestatiedoelen kunnen verwijzen naar een puntensysteem, een systeem van wedijver, of een structuur, waarin beloning een rol speelt. Als leerkrachten er bijvoorbeeld de nadruk op leggen, dat tien punten behaald kunnen worden, door

tien vragen over een verhaal foutloos te beantwoorden, dan is het doel, waarin wedijver een rol speelt, overheersend in het klaslokaal. Wanneer het gaat over prestatiedoelen, dan passen de leerlingen zich vermoedelijk snel aan. Ze zoeken erkenning en competitief voordeel, waar dat maar mogelijk is. Ze gebruiken allerlei strategieën om het spel te winnen, dat de leerkracht heeft aangekondigd. Hoewel sommige van deze strategieën, zoals gerichte pogingen om iets te bereiken, heilzaam kunnen zijn, werkt veel wedijver contraproductief. Als het er vooral om gaat, de wedstrijd te winnen, dan nemen de leerlingen graag de kortste weg, dan stoppen ze met werken, wanneer ze de wedstrijd hebben gewonnen (wanneer de punten zijn binnengehaald), dan zijn ze gauw geneigd, het werk van andere leerlingen over te schrijven, of zo langzaam mogelijk te werken, zodat het niet opvalt, dat ze niet kunnen meekomen met hun klasgenoten.

Kortom, kennisdoelen bevorderen het gebruik van leesstrategieën, terwijl prestatiedoelen blijkbaar niet bevorderlijk zijn voor frequent gebruik van leesstrategieën voor begrijpend lezen. Bovendien zijn leesstrategieën als onderwijsdoelen (bijvoorbeeld, het controleren van je begrip als leesdoel) abstract en niet op zich motiverend. Daarom begint CORI met kennisdoelen en zet de leesstrategieën in om informatie te begrijpen, gericht op een rijk en concreet onderwerp.

2.3 Interactie met de echte wereld

Het tweede kritische bestanddeel van CORI is de interactie met de echte wereld, waarin leerlingen een voorwerp of een gebeurtenis waarnemen of er handelend mee bezig zijn. Op het gebied van de kennis van de natuur kan de leerling dan ergens mee bezig zijn, bijvoorbeeld door waar te nemen hoe vogels zich voeden, of door uilenballen te ontleden. Op het gebied van geschiedenis zou het kunnen gaan om het weer opvoeren van een gebeurtenis of het herhalen van een toespraak uit een geschiedenisperiode.

Twee voordelen

Er zijn twee voordelen op kennisgebied, wanneer je het leesonderwijs begint met interacties uit de echte wereld. In de eerste plaats is interactie met de echte wereld opwindend en boeiend voor leerlingen. Bij die interactie met de echte wereld zijn ze automatisch bezig met het uitermate belangrijke proces van de activering of opbouwen van voorkennis. Ze denken na over wat ze al weten, zonder dat hun daarnaar gevraagd wordt of zonder ze daartoe expliciet worden aangezet. Wanneer bijvoorbeeld leerlingen een reptiel waarnemen, bijvoorbeeld een schildpad, zullen ze in een stukje over gewervelde dieren, heel vaak schrijven over ervaringen die ze met schildpadden hebben gehad of over informatie, die ze daarover bezitten.

Terwijl ze die schildpad, of één van zijn lichamelijke eigenschappen bijvoorbeeld zijn benige schild, nauwkeurig bestuderen, ordenen de leerlingen vanzelf datgene, wat ze al in hun geheugen beschikbaar hebben.

Vorbereiding op het leren uit teksten

In de activiteiten van CORI met betrekking tot de interacties met de echte wereld, wordt aan de leerlingen niet alleen gevraagd, waar te nemen, maar ook om dat, wat ze op dat moment waarnemen, te tekenen en op te schrijven. Op een later moment in de eenheid, wanneer we aan de leerlingen vragen, om teksten te lezen (bijvoorbeeld over vogels), zal hun voorkennis worden opgeroepen, geordend en opgeschreven in een vorm die onmiddellijk toepasbaar is op de nieuwe tekst waar ze uit moeten leren. Daarom doet de interactie met de echte wereld een krachtig appel, op hetgeen de leerlingen weten. Het maakt hen klaar om opnieuw van een tekst te leren.

Waar komen eigen vragen vandaan?

Interactie met de echte wereld heeft nog een ander indrukwekkend kennisvoordeel. Veel leerkrachten rapporteren, dat leerlingen een groot aantal vragen stellen, wanneer ze ergens handelend mee bezig zijn. Of het nu de vorm aanneemt van zoiets als een uilenbal uit elkaar halen, of het opvoeren van iets uit de geschiedenis, of van gesprekken met iemand uit een andere cultuur, die in het klaslokaal op bezoek komt: interactie met de echte wereld is een gelegenheid om vragen te bedenken en te stellen.

Bij het bestuderen van de natuur of andere onderwerpen stellen leerlingen uit de experimentele groep bij interactie met de echte wereld meer volledig geformuleerde en cognitief meer zinvolle vragen dan leerlingen uit de controlegroep. (Ross, 1988).

Gedurende CORI, wanneer de leerlingen bezig zijn met een handelende activiteit op het gebied van de natuur, bijvoorbeeld het ontleden van een uilenbal, stellen ze een stortvloed aan vragen, bijvoorbeeld “Hoe ziet een uil ’s nachts?”, “Kan hij zijn prooi horen?”, en “Waar slaapt hij?” Deze vragen zijn vitale beginpunten in het leerproces. In CORI laten de leerkrachten de leerlingen deze vragen opschrijven op de muren van het klaslokaal en in leerlingkranten. De vragen van de leerlingen worden de richtlijnen voor het lezen, het schrijven en voor het gebruik van leesstrategieën om te kunnen leren.

Interactie met de echte wereld dienen als een soort raamwerk voor de tekst, en scheppen een krachtig kader voor de moeilijke uitdaging, om een verklarende tekst te lezen en ervan te leren. Het is duidelijk, dat het raamwerk van de interactie met de echte wereld de leerlingen helpt om te beginnen met het gebruiken van twee belangrijkste leesstrategieën: het activeren van de voorkennis en het zelf vragen bedenken. Met de hulp van de leerkracht kunnen deze leesstrategieën bij het leesproces blijvend worden gebruikt en direct op teksten worden toegepast.

De invloed op motivatie

Interactie met de echte wereld beïnvloedt ook de motivatie om te lezen. De waarneming van een echt voorwerp, bijvoorbeeld een vogelnest, of van een gebeurtenis, bijvoorbeeld het opnieuw ten gehore brengen van een toespraak van een historische figuur, leidt vaak van binnenuit tot gemotiveerd leergedrag. De leerlingen zullen dat intens, en- uit eigen beweging doen. Ze krijgen er plezier in. Als de leerlingen de waarneming doen in een leereenheid van het zoeken naar kennis, krijgen ze het gevoel dat het iets van henzelf is. Wanneer ze bijvoorbeeld hebben ontdekt, dat de vogels vliezen aan hun poten hebben, dan zullen ze deze informatie zien als hun eigen persoonlijke kennis. Als ze een verschijnsel hebben waargenomen, worden ze eigenaars van die informatie. Dit gevoel, dat ze controle gekregen hebben over hun kennis en hun leren is een essentieel bestanddeel van innerlijke motivatie (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

Transfer van motivatie

De betekenis van motiverende ervaringen bij de interactie met de echte wereld is, dat deze motivatie overgebracht kan worden op verwante teksten. Als leerlingen boeken of multimedia krijgen, die leesbaar zijn, en die ook verband houden met hun ervaringen in de echte wereld, dan zullen ze gemotiveerd zijn om die te lezen. Zulke teksten verschaffen een uitbreiding van hun innerlijk gemotiveerde beleving van het waarnemen van een onderwerp van kennis of het opnieuw opvoeren van een gebeurtenis uit de geschiedenis. Het lezen van de tekst leidt daardoor tot intrinsieke motivatie, net zoals bij de interactie met de echte wereld.

Gemotiveerd voor het gebruik van leesstrategieën

Eén ander voordeel van interactie met de echte wereld is, dat het energie geeft voor het moeilijke werk van het leren van leesstrategieën en leesdoelen. Leesstrategieën en leesdoelen, zoals de hoofdgedachte vinden in paragrafen, het op je hoede zijn bij het begrijpen van woorden en zinnen en het combineren van informatie vanuit allerlei teksten, vragen inspanning, energie en volharding. Wanneer leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om de kennis en het begrip te verwerven, zullen ze zich meer inspannen om te leren en daarbij leesstrategieën gebruiken die het meeste resultaat opleveren.

Motivatie van binnen uit, die oorspronkelijk voortkomt uit interactie met de echte wereld en het beantwoorden aan eigen vragen die hebben te maken met eigen ervaringen, kan een voortdurende bron zijn, om leesstrategieën te gebruiken, waardoor de kennisverwerving zal versnellen.

2.4 Steun bij de zeggenschap van de leerling

Het derde kritische bestanddeel van CORI is steun bij de zeggenschap van de leerling over het eigen leren. Het proces van deze steun draagt direct bij aan het gebruik van leesstrategieën op verschillende manieren.

Eigen ervaring

In de eerste plaats heeft iedere leerling zijn eigen ervaring. Alle leerlingen kunnen hun eigen informatie inbrengen en het op hun eigen manier toepassen op hun waarnemingen of op de te lezen tekst. Als leerlingen hun eigen voorkennis gebruiken, worden ze eigenaar van de nieuwe informatie, die gekoppeld wordt

aan hun voorkennis. Het gevoel, dat ze eigenaar worden van nieuwe kennis, motiveert hen tot het gebruik van leesstrategieën en leesdoelen, zoals samenvatten.

Steun bij vragen bedenken

Steun bij zeggenschap is van wezenlijk belang voor het jezelf bevragen. De leerlingen moeten worden aangemoedigd vragen te stellen over zaken waarin ze geïnteresseerd zijn en waarvan ze geloven, dat ze belangrijk zijn. In het voorbeeld liet Carla Pyne de leerlingen hun vragen over vogels opschrijven en ophangen. Natuurlijk kan de leerkracht zelf de vragen formuleren en het directe verband met belangrijke thema's aangeven. Maar wanneer leerlingen geloven dat hun vragen persoonlijk belangrijk zijn, zal de vraag een meer dwingend karakter aannemen. Als de leerlingen lezen om een antwoord te vinden op hun eigen persoonlijk geformuleerde vragen, dan zullen ze hun kennis activeren, samenvatten, op hun hoede zijn bij het begrijpen van de tekst en vaker conclusies trekken, dan wanneer ze weinig zeggenschap over hun leren hebben.

Als zowel de vragen gesteld worden door de leerkracht, de tekst door de leerkracht wordt aangegeven, en indien de opdracht helemaal door de leerkracht wordt gecontroleerd, zal de motivatie van de leerlingen om leesstrategieën en leesdoelen te gebruiken, dramatisch verminderen. Succesvol gebruik ervan hangt dus af van de motivatie van de leerlingen om de inhoud van een tekst te begrijpen.

Om effectief te zijn, moeten de leesstrategieën en leesdoelen gebruikt worden bij bepaalde gelegenheden, en bij andere gelegenheden worden vermeden, omdat ze daar geen nut hebben. De leerkracht moet een duidelijke, maar gelimiteerde hoeveelheid keuzen en mogelijkheden aangeven, die de leerlingen in staat stelt om beslissingen te nemen zoals bijvoorbeeld: "Moet ik nu samenvatten?" "Moet ik nu mijn tijd gaan besteden aan het verzamelen van informatie uit deze twee paragrafen?" "Heb ik voor mijn leren alles uit deze tekst gehaald, wat er inzat?"

Effecten

Per saldo heeft de situatie van steun bij hun zeggenschap ervoor gezorgd, dat de leerlingen gemotiveerd raakten om leesstrategieën te gebruiken, die essentieel zijn voor begrijpend en studerend lezen.

Veronderstel dat de leerlingen een klein stukje zeggenschap hebben gekregen in een leesactiviteit. De leerkracht heeft de leerlingen de gelegenheid gegeven om hun eigen drie of vier vragen onder woorden te brengen en twee of drie stukken tekst te vinden, die van belang zijn voor die vragen. Dat is motiverend. In die mentale toestand zullen de leerlingen graag de informatie willen begrijpen. Ze zullen de juiste teksten willen uitkiezen. Ze zullen moeten beslissen of ze echt de gezochte informatie uit die teksten krijgen, waarmee hun vragen kunnen beantwoorden. Ze zijn daarbij gemotiveerd om leesstrategieën aan te wenden, omdat ze hun energie hebben gestoken in en een persoonlijk belang hebben bij het leren en het beantwoorden van de voor hen zelf belangrijke vragen.

Steun bij de zeggenschap van de leerlingen bereidt voor hen de mogelijkheid voor, om leesstrategieën te gebruiken voor het begrijpend lezen.

2.5 Steun door samenwerking

Het vierde bestanddeel van CORI is de steun door onderlinge samenwerking. In een CORI-programma besteden de leerlingen ongeveer evenveel tijd aan het individueel werken, als aan het werken met z'n tweeën, als aan het werken in groepen van drie tot zes leerlingen.

Wanneer samenwerken?

In de fase van begrijpen en inpassen van de informatie, als de leerlingen teksten hebben gevonden die van belang zijn voor het thema dat ze willen bestuderen en voor de vragen, die ze hebben gesteld, kan er steun worden geboden door samenwerking (Guthrie & McCann, 1996) De leerkracht kan bijvoorbeeld aan de leerlingen vragen, partners uit te zoeken en met hun achtergrondkennis over de specifieke teksten, die ze met hun partners lezen, uit te wisselen.

Dit verzoek, om hun eigen verworven kennis met elkaar uit te wisselen is automatisch een verzoek om informatie weer op te diepen uit het geheugen. De leerkracht kan de leerlingen stimuleren, om hun vragen over een bepaald onderwerp te delen met een andere leerling. Zo komt er een forum voor vragen tot stand.

Feedback en motivatie

Klasgenoten vormen een bron van feedback met betrekking tot de inhoud en het belang van de doelen, die de leerlingen zichzelf gesteld hebben in de vorm van vragen. In het voorbeeld vormde Carla Pyne in het begin teams, die de verantwoordelijkheid op zich moesten nemen voor het leren van verschillende subonderwerpen. Deze procedure kan zorgen voor een gevoel van saamhorigheid en belangrijkheid, dat onwrikbaar verbonden is met intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000).

Wanneer leerlingen vertrouwen, dat ze hulp zullen krijgen van klasgenoten of van leerkracht, zullen ze het risico nemen, om te proberen een moeilijke strategie te gebruiken, zoals het controleren van hun eigen begrip, of het trekken van moeilijke conclusies uit een tekst. Zo geeft steun door samenwerking, bescherming tegen missers en stelt het de leerlingen in staat, om het noodzakelijke risico te nemen om een nieuwe aanpak uit te proberen, of het gelijktijdig gebruik van twee verschillende leesstrategieën.

Samenwerking vergroot de betrokkenheid van de leerling bij de doelen van het begrijpen van teksten. Als de leerlingen een persoonlijke verantwoordelijkheid hebben voor een deel van een doel van hun groep, zal het persoonlijke doel om de tekst te begrijpen en de inhoud te leren nadrukkelijker zichtbaar zijn, langer voortduren en staande blijven, dan wanneer ze enkel persoonlijke doelen hebben voor hun leeractiviteiten.

In omstandigheden, waarin ze samenwerken, zullen de pogingen van de leerlingen en de energie, die ze steken in de aanpak van het leerproces groter zijn dan in omstandigheden, waarin ze alleen maar geïsoleerd en individueel met lezen bezig zijn. In het voorbeeld van Carla Pyne, werkten de leerlingen gedurende vijf perioden van 60 minuten samen bij het lezen, bij het noteren, en bij het samen praten over “het uitvinden van een vogel”.

Denken over je leesaanpak

Het proces van het kritisch bekijken van het eigen proces van begrijpen kan bevorderd worden door samenwerking. Als aan twee leerlingen gevraagd wordt hun manier van begrijpen te delen en elkaars inzicht in een tekst kritisch te bekijken, is het gemakkelijker leesstrategieën te gebruiken. Als een leerling het begrijpen van een andere leerling van de tekst kritisch bekijkt, wordt het proces van het kritisch volgen expliciet gemaakt, doordat beide leerlingen het proces van begrijpen kunnen ervaren en er over kunnen discussiëren.

Nadat ze deze activiteiten van het zichzelf kritisch bekijken bij het lezen met elkaar hebben besproken, kunnen de leerlingen deze aanpak gemakkelijker zelfstandig hanteren zonder afhankelijk te zijn van de leerkracht.

2.6 Goede teksten

Het vijfde bestanddeel van CORI gaat over teksten, die de belangstelling voor het onderwerp kunnen vergroten. Hierbij denken we aan commercieel uitgegeven leesboeken, websites en een verscheidenheid aan materialen, op het gebied van fictie en non-fictie.

Leesniveau

Om in aanmerking te komen voor het predikaat “interessant”, moeten deze materialen gekeurd worden op hun begrijpelijkheid voor leerlingen. Teksten die zo moeilijk zijn, dat ze onmogelijk begrepen kunnen worden, kunnen niet aantrekkelijk of interessant zijn.

Beschikbaar leesmateriaal

Bovendien moeten de materialen, om beoordeeld te worden als interessant, van belang zijn voor het bewerkstelligen van intrinsiek motiverende activiteiten, die genoemd werden in het deel van CORI over de interactie met de echte wereld. De materialen moeten van belang zijn voor het onderwerp dat de leerlingen hebben gekozen om het in detail te lezen en te leren. Wanneer de leerlingen van mening zijn dat de teksten

te moeilijk, te onbelangrijk of te ver af staan van hun zelfgekozen onderwerp, waarover ze willen lezen, zullen die teksten als niet-interessant worden beoordeeld.

Een overvloed aan interessante teksten in het klaslokaal is bijzonder stimulerend voor het gebruik van leesstrategieën. Zo zal bijvoorbeeld de leesstrategie van het activeren van achtergrondkennis natuurlijk eerder relevant zijn bij interessante, dan bij oninteressante teksten.

De leerlingen zullen de leesstrategieën van het zelf vragen stellen pas gaan gebruiken, als de teksten hen aanspreken en inhoud bevatten die slaat op hun zelfgekozen leerdoelen.

Samenvattingen maken en hoofdgedachten in teksten zoeken, zijn activiteiten, die de leerlingen dan vanzelf gaan uitvoeren, wanneer ze ondergedompeld zijn in het proces van het kiezen uit leesboeken, teksten of Websites.

Uiteindelijk is het kritisch bekijken van het eigen proces van begrijpen ook voor de leerlingen zelf echt belangrijk, indien ze allerlei bronnen gebruiken bij het lezen. Ze moeten vaststellen wanneer ze uit een tekst alles geleerd hebben wat belangrijk is, en vervolgens moeten ze een nieuwe selectie maken, die in overeenstemming is met hun doelen en kennisbehoeften. Dit is een betrekkelijk geavanceerde vorm van kritisch denken over je eigen leesaanpak.

Het proces van tekstkeuze en een kritische blik bij leerlingen met betrekking tot hun eigen leesaanpak, kan beginnen op alle niveaus van begrip. Het effect dat een positieve overvloed van “interessante teksten” kan leveren voor beter begrijpend lezen, is gedocumenteerd in een onderzoek onder 32 scholen in Maryland. Guthrie, Schafer, Von Seck, en Alban (2000)

2.7 Samenvatting

We hebben naar voren gebracht, dat er vijf kenmerken van CORI zijn. Deze factoren stellen de leerlingen in staat, om het begrijpend en studerend lezen te leren. Deze vijf bestanddelen zijn:

- (1) Kennisdoelen kiezen;
- (2) interactie met de echte wereld organiseren;
- (3) steun bieden bij de zeggenschap van de leerling over het eigen leren;
- (4) steun organiseren door samenwerking;
- (5) interessante teksten kiezen.

Deze eigenschappen kunnen worden vertaald in termen van specifieke activiteiten voor alle leerlingen. Wanneer de leerlingen deze activiteiten verrichten, leren ze begrijpend en studerend lezen.

Het begrijpen van teksten wordt in deze context versneld, omdat het afhangt van twee zaken: motivatie en het gebruik van leesstrategieën en die worden beide bevorderd door deze vijf kenmerken.

We hebben geïllustreerd, dat interactie met de echte wereld bevorderend werkt op de aanpak van het begrijpen de en studerend lezen door het activeren van voorkennis en het stellen van vragen aan jezelf. Tegelijkertijd leidt de interactie met de echte wereld tot intrinsieke motivatie en zal ook de motivatie toeneemen om teksten te lezen, die betrekking hebben op het van binnenuit gemotiveerde gedrag.

Een soortgelijk verhaal kan worden gehouden over alle genoemde aspecten van de CORI-werkwijze. Hoewel deze aspecten veel inzet vragen van leerkracht, zijn ze buitengewoon belangrijk voor het begrijpend en studerend lezen van de leerlingen.

3 Bewijs van de voordelen van CORI

Onderzoek naar betrokken lezen

Om de uitwerking van CORI op het begrijpend lezen te evalueren, hebben we verscheidene experimenten uitgevoerd. Leerlingen, die op CORI gestoeld onderwijs kregen, werden vergeleken met andere leerlingen op dezelfde scholen die traditioneel lees- en kennisonderwijs gekregen hadden. Om te onderzoeken, of CORI begrijpend lezen bevorderde, gebruikten we maatstaven voor het begrijpen van informatieve teksten, verhalende teksten, en methoden voor het leren lezen. Om te bepalen, of de leerlingen meer gemotiveerd raakten en meer betrokken raakten bij het lezen, gebruikten we vragenlijsten.

Bij het verslag over de resultaten van dit onderzoek over begrijpend lezen, gebruikten we resultaten die de verschillen aangaven tussen de groepen, waarmee geëxperimenteerd werd en de groepen waarmee ze vergeleken werden, dit in relatie tot verschillen binnen die groepen. Een effectgrootte van .50 betekent dat de groep, waarmee geëxperimenteerd werd, de helft (.5) van een standaard-afwijking hoger was dan de groep, waarmee hij vergeleken werd. Al de uitkomsten, die hier vermeld werden, waren van betekenis bij een toevalligheidsniveau van $p < .5$.

3.1 Effecten

Hoofdgedachte

We vergeleken CORI - leerlingen met traditionele leerlingen op hun vaardigheid om antwoord te geven op specifieke vragen over de voornaamste ideeën in informatieve teksten en de clou of het karakter in verhalende teksten. CORI - leerlingen scoorden beduidend hoger dan traditionele leerlingen bij de taken van het begrijpen van de tekst, met een uitkomst ter grootte van .51 voor leerlingen van groep 7 (Guthrie et al., 1998).

Begrijpen van non-fictie en fictie

Bij een tweede onderzoek werden CORI - leerlingen vergeleken met traditionele leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen van materiaal op het gebied van natuuronderwijs, dat ze hadden bestudeerd en ook met betrekking tot een nieuw kennisgebied. CORI - leerlingen scoorden hoger dan traditionele leerlingen bij het begrijpen van informatieve teksten op het onderzochte gebied, met een uitkomst ter grootte van .40.

CORI - leerlingen scoorden hoger dan traditionele leerlingen op het gebied van het begrijpen van verhalende teksten op het onderzochte gebied, met een uitkomst ter grootte van .50, en CORI - leerlingen overtroffen traditionele leerlingen bij het begrijpen van verhalende teksten op het nieuwe kennisgebied, met een uitkomst ter grootte van .38 (Guthrie, Anderson, Alao & Rinehart, 1999).

Vinden en samenvatten van veelsoortige informatie

In veel huidige klaslokalen lezen veel leerlingen allerlei boeken, en er wordt van hen verwacht, de informatie die ze daaruit krijgen, te combineren. We onderzochten, of CORI - leerlingen bij hun lezen erin slaagden, informatie te vinden, belangrijke teksten te begrijpen, en informatie uit veelsoortige bronnen samen te vatten.

Bij de gegevensanalyse waarbij gezocht werd naar deze methoden van begrijpen, overtroffen de CORI - leerlingen de andere leerlingen, die traditioneel onderwijs hadden gehad, met een uitkomst ter grootte van .76 voor groep 5 en 1.08 voor groep 7 leerlingen.

Leerlingen uit de CORI - groep scoorden hoger bij het beoordelen, welke teksten van belang waren voor hun studie-onderwerp. (uitkomst = .90). Ze scoorden hoger bij het beredeneren, waarom ze bepaalde teksten uitgekozen hadden om ze uitgebreider te lezen (een uitkomst van .38), en hoger bij de kwaliteit van de aantekeningen die ze maakten bij het lezen van veelsoortige teksten (een uitkomst van .85; Guthrie et al., 1998).

Bijgevolg scoorden, bij vergelijkende experimenten, de CORI - leerlingen hoger dan de leerlingen, die traditioneel onderwijs hadden gehad, wat betreft het begrijpen van informatieve teksten, het begrijpen van verhalende teksten en het gebruiken van methoden om te leren van veelsoortige teksten, over een langere periode.

Leesmotivatie en leesaanpak

Toen we onderzochten, of CORI - leerlingen een sterkere motivatie kregen om te lezen, maakten we verschillende vergelijkingen. In één studie gaven we alle leerlingen een vragenlijst over hun motivatie om te lezen. We deden dat aan het eind van het schooljaar. De CORI – leerlingen scoorden hoger dan de traditionele leerlingen in nieuwsgierigheid (een uitkomst van 0.86), en betrokkenheid bij het lezen (een uitkomst van 0.33); beiden attitudes die centraal zijn bij motivatie van binnenuit. Het is duidelijk, dat CORI – leerlingen meer intrinsiek gemotiveerd waren bij het lezen, dit als resultaat van hun ervaring van een jaar met dit CORI-onderwijs.

Een andere aanwijzing van een goede motivatie is het door de leerling zelf vermelde gebruik van bepaalde leesaanpakken. In het algemeen is het waarschijnlijk, dat leerlingen, die vermelden dat ze over een breed terrein bepaalde leesaanpakken gebruiken, van binnenuit gemotiveerd zijn, en leerlingen, die zeggen, dat ze zelden bepaalde aanpakken gebruiken, vermoedelijk minder of niet gemotiveerd zijn.

CORI – leerlingen waren aan het eind van het schooljaar veel meer geneigd te vertellen, dat ze bepaalde leesaanpakken gebruikten, dan traditionele studenten. De grootte van de uitkomst die het aandeel van de invloed van CORI toonde, was 0.64 voor groep 5, en 0.43 voor groep 7. Als er nog bepaalde covarianties aan de grootte van deze uitkomsten werden toegevoegd, nam dat nog aanzienlijk toe.

Het effect van CORI op de nieuwsgierigheid leverde bijvoorbeeld een uitkomstgrootte op van 1.94, wanneer daar de bijbehorende varianties werden meegerekend. Vervolgens had de uitwerking van CORI op het gebruik van bepaalde leesaanpakken een uitkomst van 1.71, wanneer daar de covarianties werden meegerekend. Dit wijst erop, dat, wanneer leerlingen aan het begin van het schooljaar statistisch gelijk worden gesteld wat betreft hun niveau, CORI een buitengewoon grote uitwerking gehad heeft op de uitkomsten die betrekking hebben op motivatie. (Guthrie, Wigfield & Von Secker, 2000).

Uit deze bevindingen trokken wij de conclusie, dat CORI een toename veroorzaakte van het niveau van begrijpend lezen, in vergelijking met het traditionele onderwijs in dit domein. De voordelen van deze onderwijsbenadering waren duidelijk met betrekking tot de beide aspecten van betrokken lezen.

CORI verbeterde de aanpak die noodzakelijk is voor de totstandkoming van begrip en voor een verhoogde motivatie hetgeen leidt tot de bevordering van het gericht gebruik van leesstrategieën.

3.2 Gevolgen voor leerkrachten

Ons onderzoek heeft twee gevolgen voor leerkrachten. De eerste heeft betrekking op de reflectie van leerkrachten. De tweede op de werkwijze in het klaslokaal.

Langdurig gemotiveerd

Allereerst moeten we wat anders gaan denken over het onderwijs in begrijpend lezen. Begrijpend lezen is heel sterk afhankelijk van motivatie. Leerlingen moeten gedurende een lange tijd hooggemotiveerd zijn, om de ingewikkelde leesaanpakken te leren, die het mogelijk maken, de leerstof goed te begrijpen.

Motivatie is niet iets bijkomstigs. Het is een centraal bestanddeel van het leren. Leerlingen moeten daarbij niet van anderen afhankelijk zijn bij het lezen en ze moeten leesdoelen en leesstrategieën effectief gebruiken om, wat ze gelezen hebben, goed te begrijpen. Dit vraagt om een duurzame motivatie. Vanwege de behoefte aan blijvende betrokkenheid bij het lezen moeten leerkrachten zich afvragen: “Hoe kan ik voortdurend betrokkenheid bij het lezen in stand houden in mijn klaslokaal?” Ze dienen aanhoudend betrokken lezen te beschouwen als een hoofddoel van hun onderwijs.

Hoe?

Leerkrachten vragen vaak: “Hoe moet ik CORI onderwijzen?” Dit is onze tweede gevolgtrekking. We hebben voor een gids gezorgd, die iedere leerkracht kan gebruiken om een CORI – unit in zijn klaslokaal te onderwijzen (Guthrie, Cox, Knowles, Buehl, Mazzoni & Fasculo, 2000). Veel leerkrachten hebben deze gids gebruikt met daarin een schema, om hun CORI – onderwijs te organiseren.

De gids beslaat de vier fasen, die in het voorafgaande zijn beschreven:

- Observeren en verpersoonlijken;
- onderzoeken en plaatsen;
- begrijpen en inpassen in het geheel van je kennis;
- de verkregen kennis met anderen delen.

Deze bestanddelen zijn gegeven als rijen in een tabel. Voor iedere fase identificeren de leerkrachten de volgende elementen:

- Doelen;
- activiteiten van de leerlingen;
- instructie;
- hulpmiddelen.

Deze punten vormen een schema.(zie Guthrie et al., 2000). Bij hun planning schetsten de leerkrachten een unit van 8 weken, zoals die uit het voorbeeld van Carla Pyne. Verspreid over een jaar hebben sommige leerkrachten drie van zulke 8 wekelijkse leereenheden georganiseerd.

De rest van het jaar werd besteed aan proefwerken of aan speciale onderwerpen uit leerlijnen die niet binnen de vier leereenheden vielen, maar wél voor het schooljaar waren vastgelegd.

Als leerkrachten de doelen van de unit beschrijven, vormen ze zowel kennisdoelen als leesdoelen. De kennisdoelen slaan op begrippen zoals, “De trek naar het westen” of “Amerikaanse koloniën”.

In de sectie “Activiteiten van de leerlingen” van het schema, zorgen de leerkrachten ervoor, dat interacties met de echte wereld plaatsvinden. Dat zouden activiteiten kunnen zijn, waarbij de leerlingen zelf de handen uit de mouwen moeten steken, of dat ze informatie uit een verhalend boek uitbeelden. De leerkrachten zijn vaak creatief in het beschrijven van dergelijke ervaringen. Dit is een belangrijke ondersteuning bij de motivatie van de leerlingen.

Bij het denken over leerlingenactiviteiten en de instructie van de leerkracht, gaat het over de steun die kan worden geboden bij de zelfstandigheid van de leerlingen. De leerkracht vraagt zich het volgende af: “Waar kan ik aan de leerlingen cognitief zinvolle keuzen voorleggen? Het is belangrijk, de leerlingen te helpen om te kiezen, welk onderdeel van het studieonderwerp ze zullen gebruiken of welke tekst ze zullen selecteren. “Aangestuurd kiezen” ondersteunt de motivatie van de leerlingen en hun besef, dat ze het als lezers zelf voor elkaar kunnen krijgen.

De leerkrachten maken een duidelijk plan om een aantal belangrijke boeken te gebruiken. Dat zijn aan te schaffen boeken en andere hulpbronnen met een leesniveau dat aansluit bij het niveau van de leerlingen. Het leesniveau moet zodanig zijn, dat de leerlingen ze zonder hulp, of (hoogstens) met de hulp van een klasgenoot kunnen gebruiken. Sommige teksten moeten ook worden aangereikt om de gevorderde lezers uit te dagen.

Tenslotte maken de leerkrachten een plan voor ondersteuning bij de samenwerking van leerlingen. Door tweetallen van leerlingen te vormen voor een waarnemingsactiviteit of voor het lezen, vergroten leerkrachten de motivatie van de leerlingen en breiden het gebied, voor betrokken lezen, uit. Door het vormen van onderzoeksgroepen op grond van een gelijke belangstelling, kunnen leerkrachten de leerlingen helpen zich op een breed terrein te oriënteren door te lezen. Bijvoorbeeld, leerlingen die de maan van dichtbij willen waarnemen of iets over de zon willen vinden zullen ze, productief samenwerken bij het lezen van teksten over die onderwerpen? Door elkaar aan te moedigen zullen de leerlingen geprikkeld worden om meer betrokken te worden bij het lezen om te leren.

De leerkrachten maken ook een plan om onderwijs te geven in leesstrategieën. We weten van ander onderzoek dat het kunnen samenvatten van cruciaal belang is en niet gemakkelijk om aan te leren. Daarom zijn

gerichte lessen op voorgeschreven tijdstippen nodig. Deze lessen kunnen echter worden verbonden met het leerdoel en de teksten, die in de betreffende leereenheid worden gebruikt.

In feite is het van wezenlijk belang, deze lessen in een methodiek in te bedden, in de context van de leerdoelen en om de leerlingen in hun motivatie te ondersteunen. Betrokken lezen heeft wortels in zowel kennisontwikkeling als in motivatie-ontwikkeling.

3.3 Conclusie

Op de hoogte blijven van onderzoeksliteratuur is een uitdaging voor leerkrachten en onderzoekers. In dit artikel gaven we eerst een voorbeeld van een op onderzoek gebaseerde onderwijsmethode: Concept Orientated Reading Instruction (CORI).

Dit voorbeeld gaf aan dat begrijpend lezen afhangt van een mengeling van steun bij de motivatieontwikkeling en onderwijs in leesaanpakken voor leerlingen om kennis te verwerven. De eerste stap bij het motiveren van leerlingen is, om een kennisdoel te bepalen waarover ze willen lezen.

De volgende stappen zijn: het mogelijk maken van interacties met de echte wereld, steun bieden bij hun autonoom leren, goede teksten kiezen, die de belangstelling voor het onderwerp kunnen vergroten en steun verlenen bij de samenwerking (met andere leerlingen).

Wij toonden aan, hoe deze elementen elkaar versterken in het onderwijs van begrijpend en studerend lezen. Als het onderwijs de besproken eigenschappen heeft, dan raken de leerlingen zeer betrokken bij het lezen.

We deden verslag van verscheidene studies die de voordelen van CORI bewijzen voor begrijpend lezen, het belang van gemotiveerd lezen en de eerste beginselen van op onderzoek gebaseerde onderwijs, aangeven.

Deze lees- en leersuccessen kwamen ten goed aan leerlingen van stimuleringsscholen; scholen, die voordien traditioneel onderwijs aanboden en laag presteerden. Daarom doen we de aanbeveling, dat leerkrachten vol vertrouwen CORI kunnen uitproberen in hun eigen klaslokalen.

Bron:

Guthrie, J.T., Oznungor, S; Instructional Contexts for Reading Engagement;

In: Comprehension Instruction; Research-Based Best Practices; ed. Block, C; Pressley, M; 2002