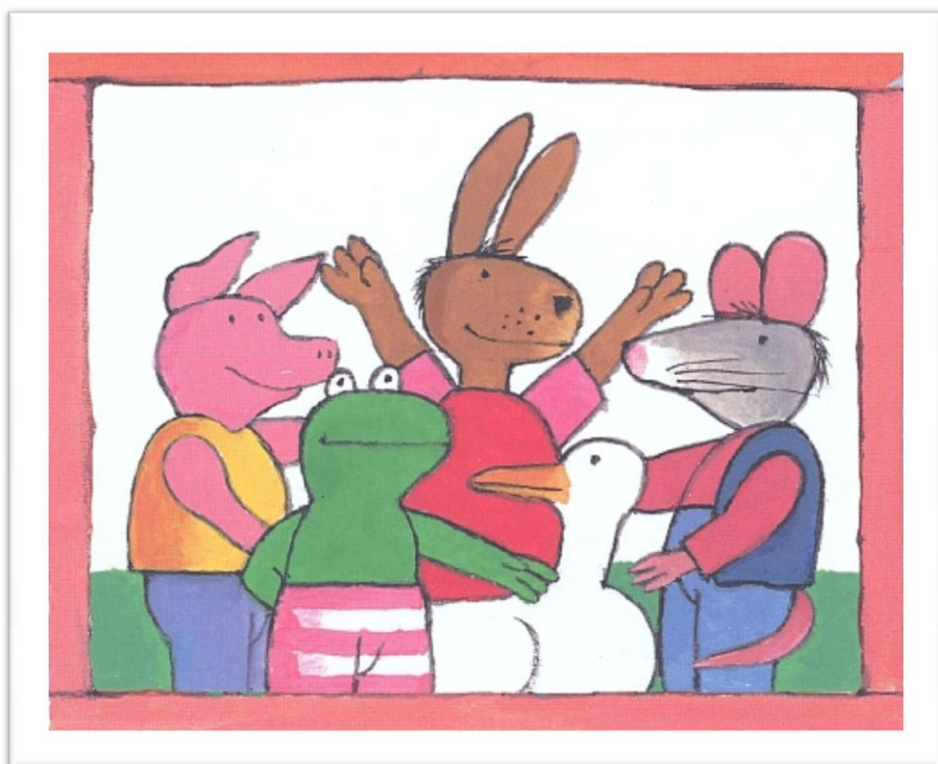


Praktijkgericht onderzoek

Een actieonderzoek naar het inzetten van de Taxonomie van Bloom voor het ontwikkelen van luistervaardigheden bij jonge kinderen.



Naam student:	Ilse van der Ploeg
Student nummer:	2887789
Opleiding:	Master Educational Needs
Begeleider	Ilonka van der Sommen
Datum:	14 juni 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Introductie	5
1.1 Inleiding	5
1.2 Aanleiding	5
1.3 Probleemstelling	6
1.4 Eerder onderzoek	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	7
2.1 Begrijpend luisteren	7
2.2 De relatie met begrijpend lezen	8
2.3 Voorlezen	9
2.3.1 Interactief voorlezen	9
2.3.2 Hardopdenkend voorlezen	10
2.4 Vragen stellen	10
2.4.1 Taxonomie van Bloom	11
2.5 Vaardigheden van de 21 ^e eeuw	12
2.6 Onderzoeksvraag	13
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	14
3.1 Onderzoeksvorm	14
3.2 Respondenten	15
3.2.1 Leerlingen	15
3.2.2 Collega's	15
3.2.3 Eigen rol	15
3.2.4 Gebruik opnames	15
3.3 Methoden	15
3.3.1 Literatuuronderzoek	15
3.3.2 Observatie met vragenlijst	16
3.3.3 Focusgroep	16
3.3.4 Observatie van een lessencyclus	17
3.4 Procedure	18
3.5 Kwaliteit	18
3.5.1. Betrouwbaarheid en validiteit	18
3.6 Ethiek	18
Hoofdstuk 4: Data analyse	20
4.1 Resultaten uit de observatie 'gewone' leesles	20
4.2 Resultaten uit het gesprek met de focusgroep.	22
4.3 Resultaten uit de interventies met de onderzoeksgroep.	25

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	31
5.1 Conclusies	31
5.2 Discussie en reflectie	33
5.2.1 Discussie	33
5.2.2 Reflectie	34
5.3 Aanbevelingen	35
Nawoord	37
Literatuurlijst	38
Bijlagen	41
Bijlage 1 Observatielijst interventie 1	42
Bijlage 2 Pictogrammen wie-wat-waar	43
Bijlage 3 Integratiematrix voor kleuters	44
Bijlage 4 Logboek format	45
Bijlage 5 Brief aan ouders	46
Bijlage 6 Tijdsplanning interventieperiode	47

Samenvatting

Dit actie onderzoek richt zich op het experimenteren met de Taxonomie van Bloom (2001) als middel om de luistervaardigheden bij kleuters te ontwikkelen.

Aanleiding voor dit onderzoek is een combinatie van literatuurstudie en het analyseren van reeds uitgevoerde interventies in de praktijk. Ik heb geconstateerd dat interventies plaatsvinden vanaf groep vier en specifiek gericht op het vak begrijpend lezen. Van de Mortel en Bouwman (2014) geven aan dat er bij de onderbouw gestart dient te worden wanneer de resultaten bij begrijpend lezen omhoog moeten. Daarnaast ben ik vanuit mijn professionele nieuwsgierigheid benieuwd naar de 21^e eeuwse vaardigheden en de mogelijkheden om deze te integreren in het huidige onderwijs.

Middels diverse interventies heb ik een antwoord kunnen geven op de volgende onderzoeksvraag:

“Op welke manier kan ik als leerkracht de Taxonomie van Bloom inzetten bij het onderwijs in luistervaardigheden bij kleuters?”

In dit onderzoek is gewerkt met een onderzoeksgroep bestaande uit leerlingen. Om deze onderzoeksgroep samen te stellen is een leesactiviteit geobserveerd zoals deze normaal gesproken plaatsvindt. Met behulp van een analyse zijn leerlingen voor een volgende interventie geselecteerd.

Middels een gesprek met de focusgroep, bestaande uit drie collega's uit de kleuterbouw, is de beginsituatie van het huidige onderwijs in luistervaardigheden vastgesteld. Tevens is de visie van hen verkend omtrent onderwerpen zoals de Taxonomie van Bloom en de 21^e eeuwse vaardigheden.

Als laatste interventie is een lessencyclus uitgevoerd waarbij het inzetten van de Taxonomie van Bloom centraal stond. Deze lessenserie is ontworpen middels de PDCA - cirkel van Deming (1993).

Dit praktijkonderzoek laat zien dat het integreren van de Taxonomie van Bloom bij kleuters te realiseren is, al vraagt dit voorbereiding van de leerkracht. Het is wenselijk om kennis te hebben van de Taxonomie.

Tevens is het van belang dat er aansluiting is bij de leefwereld van het jonge kind en dat er rekening gehouden wordt met de speel- en cognitieve ontwikkeling passend bij deze leeftijdsgroep.

In dit onderzoek komt het gebruik van spel, middels handpoppen, naar voren als mogelijk middel om kennis over te dragen en de Taxonomie toe te passen.

Hoofdstuk 1. Introductie

In dit hoofdstuk staat de aanleiding en de probleemstelling van mijn praktijkgericht onderzoek centraal. Daarnaast wordt nagegaan of er eerder onderzoek heeft plaatsgevonden rondom kernbegrippen in dit onderzoek.

1.1 Inleiding

Mijn naam is Ilse van der Ploeg en ik ben werkzaam in groep 1-2 op een reguliere basisschool waar dit praktijkgericht onderzoek zal plaatsvinden.

In de Master EN zal ik afstuderen binnen het domein leren met de specialisatie taal. Middels het volgen van alle modules over de taalontwikkeling is mijn affiniteit met taal gegroeid.

De taalontwikkeling van kinderen bevat verschillende inhouden waaronder de geschreven taal. Een functie van geschreven taal is begrijpen wat je leest. Binnen het onderwijs wordt dit vormgegeven middels het vak begrijpend lezen.

1.2 Aanleiding

Op mijn werkplek wordt het vak begrijpend lezen wekelijks aan alle kinderen uit groep vier tot en met acht onderwezen met behulp van de methode Nieuwsbegrip. Uit gesprek met collega's blijkt dat wanneer leerlingen onvoldoende scores op de tussentijdse toetsen er verschillende interventies plaatsvinden. Deze interventies hebben als doel de scores te verhogen en bestaan veelal uit het oefenen van strategieën middels geschreven opdrachten. Uit onderzoek blijkt dat het gebruik van strategieën de lezer kan helpen de tekst te begrijpen (Duke & Pearson, 2002 in: Förrer en Van de Mortel, 2010). Filipiak (2006) beaamt dit onderzoek, maar benadrukt tegelijkertijd dat een strategie een hulpmiddel is en daarom nooit het doel van een les kan zijn.

Ahlers en Van de Mortel (2009) stellen dat het begrijpend luisteren een voorloper is van begrijpend lezen. Om de resultaten van begrijpend lezen te verhogen dient er geïnvesteerd te worden in het begrijpend luisteren. Het ontwikkelen van begrijpend luister vaardigheden is te zien als *pre-teaching* van het begrijpend lezen.

Volgens Vernooy (1997) zijn luistervaardigheden aan te leren en zijn deze van belang wanneer in hogere jaargroepen de transfer wordt gemaakt naar leesstrategieën. Bouwhuis (2004) benoemt ook dat begrijpend luisteren, om tot beter begrip te komen, meer is dan alleen luisteren naar anderen. Zowel interactie als nadenken, hardop denken, uitwisselen en voorspellen behoren tot 'begrijpend luisteren'.

Verwijzend naar deze theorieën zie ik dat er op mijn werkplek de interventies op een ander gebied zouden moeten plaatsvinden. De theoretische inzichten van met name Förrer en Van de Mortel (2010) en van Ahlers en Van de Mortel (2009) dragen bij aan mijn wil om een *change agent* te zijn op het gebied van begrijpend lezen. Vanuit mijn professionaliteit ben ik nieuwsgierig naar de mogelijkheden om de luistervaardigheden bij jonge kinderen verder te ontwikkelen.

1.3 Probleemstelling

Uit literatuur van onder andere Ahlers en van de Mortel (2009), Filipiak (2006) en Förrer en van de Mortel (2010) blijkt dat zowel het stellen van de juiste vragen als het modellen van de leerkracht tijdens het voorlezen de vaardigheden op het gebied van begrijpend luisteren bij kinderen kan vergroten.

Op dit moment is er geen doorgaande lijn begrijpend luisteren – begrijpend lezen binnen de school. Ook binnen de kleuterbouw, waar ik zelf in werk, zijn geen vaste afspraken gemaakt rondom het onderwijs in begrijpend luisteren. Het gebruik van een wie-wat-waar schema biedt houvast wanneer het gaat om vragen stellen over de tekst of het voorgelezen verhaal. Dit schema speelt met name in op het reproduceren van feitelijke kennis. Volgens de Taxonomie van Bloom (Anderson en Krathwohl, 2001) zijn dit lagere orde denkvragen.

In het nieuwe kerncurriculum van het onderwijs²⁰³² van minister Dekker (Platform Onderwijs²⁰³², 2016) staat dat er vakoverstijgende vaardigheden, de 21^e eeuwse vaardigheden, ontwikkeld dienen te worden bij kinderen. Deze kennis en vaardigheden zijn nodig zodat zij volledig kunnen participeren in de maatschappij van de toekomst. Enkele vaardigheden die genoemd worden zijn creëren, kritisch denken, probleemoplossend vermogen, leervaardigheden en samenwerken. Deze vaardigheden worden in de Taxonomie benoemd als hogere orde denkvragen.

Uit literatuur blijkt dat deze Taxonomie veelal ingezet wordt in het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen, omdat specifiek deze groep leerlingen behoefte heeft aan vraagstellingen die te maken hebben met het hogere orde denken (Brouwer en Ahlers, 2011).

Middels dit actieonderzoek, waarbij mijn eigen professionele ontwikkeling centraal staat, wil ik onderzoeken of deze Taxonomie een bruikbaar middel is om de vaardigheden bij het begrijpend luisteren van jonge kinderen te vergroten.

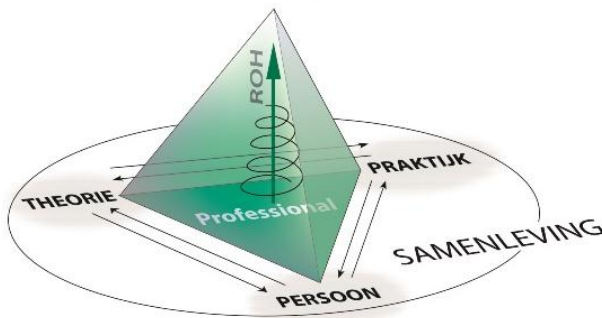
1.4 Eerder onderzoek

Hoewel er divers onderzoek is gedaan naar het vergroten van de vaardigheden bij het begrijpend luisteren, het ontwikkelen van interventieprogramma's om het (voor)lezen een vaste plek in het onderwijs te geven en het gebruik van de Taxonomie van Bloom, heb ik een combinatie van bovenstaande aspecten nog niet ontdekt.

Mijn hypothese is dat een onderzoek waarin een combinatie wordt gemaakt van bovenstaande onderdelen van meerwaarde kan zijn voor de kinderen die nu in de kleutergroepen zitten, gezien de formulering van de 21^e eeuwse vaardigheden.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal gestart worden met een toelichting op het begrip **begrijpend luisteren** en de relatie met begrijpend lezen. Vervolgens zullen enkele manieren om te werken aan het begrijpend luisteren nader bekeken worden, waaronder het **interactief voorlezen**. In relatie met deze methodiek wordt de **Taxonomie van Bloom** toegelicht waarbij het vragen stellen op verschillende niveaus centraal staat. Tot slot wordt de noodzaak van het stellen van vragen op verschillende niveaus belicht vanuit het perspectief van de **21^e eeuwse vaardigheden**. De verbinding met de triade van de Master EN (Van Swet en Van Huijgevoort, 2012) wordt gelegd middels enkele praktijkvoorbeelden, vormgegeven in de groene tekstvakken.



Figuur 1. De triade in de opleiding Master EN

2.1 Begrijpend luisteren

De gehele leerlijn van begrijpend lezen is te verdelen in drie leergebieden (Ahlers en van de Mortel, 2009):

1. Begrijpend luisteren (groep 1 t/m 3).
2. Begrijpend lezen (groep 4 t/m 8).
3. Studerend lezen (met name in groep 7 en 8). Dit is een onderdeel van begrijpend lezen.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 1-2 en dat maakt dat de focus ligt op het eerste leergebied van deze leerlijn: het begrijpend luisteren.

In de literatuur, gericht op taalontwikkeling, zijn verschillende perspectieven te vinden over de definitie van begrijpend luisteren.

Op de kwaliteitskaart 'begrijpend luisteren' van School aan Zet (2014) schrijft Broekhof dat begrijpend luisteren het luisteren naar verhalen of andere teksten inhoudt. Daarbij wordt aangegeven dat het leggen van verbanden, zowel binnen als buiten de tekst, een belangrijke vaardigheid is. Ook wordt aangegeven dat bij begrijpend luisteren essentiële taal- en denkvaardigheden van belang zijn, die later terugkomen bij het begrijpend lezen.

Volgens het Expertisecentrum Nederlands (2010) is het luisteren naar verhalen van belang om verschillende teksten te leren doorgronden, en op deze manier het tekstbegrip te ontwikkelen.

Ahlers en Van de Mortel (2009) gebruiken de volgende definitie: “Begrijpend luisteren is betekenis geven aan mondelinge informatie, ofwel mondelinge informatie begrijpen.”

De definitie die ik in dit onderzoek hanteer is van Broekhof (2014).

2.2 De relatie met begrijpend lezen

Begrijpend luisteren is de voorloper van begrijpend lezen. Wanneer de resultaten op het gebied van begrijpend lezen verbeterd zouden moeten worden, is het volgens Bouwman en Van de Mortel (2014) raadzaam om te beginnen in de onderbouw met het begrijpend luisteren. Ook Vernooy (1997) benadrukt het belang om juist in de onderbouw aandacht te besteden aan de actieve dimensie van de luisterontwikkeling bij kinderen; het begrijpend luisteren.

Bouwhuis (2004) en Ahlers en Van de Mortel (2009) stellen dat begrijpend luisteren gezien kan worden als *pre-teaching* van het begrijpend lezen. Deze stelling is gebaseerd op het gegeven dat bij begrijpend luisteren een beroep wordt gedaan op vaardigheden die in de latere schoolloopbaan essentieel zijn voor het begrijpend lezen. Wanneer een kind begrijpt wat er wordt verteld is het in staat betekenis te verlenen aan het verhaal of de tekst. Broekhof (2014) noemt dat de kern van tekstbegrip bestaat uit het kunnen leggen van verbanden zowel binnen als buiten de tekst. Tegelijkertijd wordt de nieuwe informatie gekoppeld aan de reeds bestaand informatie. Op deze manier wordt de kennis verder uitgebreid.

Mommers (2002, in: Ahlers en Van de Mortel, 2009) stelt dat het goed kunnen begrijpend luisteren afhankelijk is van een aantal factoren, waaronder woordenschat en achtergrondkennis. Om beide factoren zo optimaal mogelijk te ontwikkelen is het de taak van de leerkracht om een diversiteit aan teksten te gebruiken (Förre en Van de Mortel, 2013).

In mijn onderwijspraktijk wordt de methode Nieuwsbegrip gehanteerd om het vak begrijpend lezen te onderwijzen. Deze methode bevat actuele teksten die een relatie leggen met het nieuws. Steeds vaker wordt door leerkrachten van de bovenbouw teksten uit de zaakvakken gehanteerd om het begrijpend lezen in deze vakken te integreren. Tevens worden fragmenten uit leesboeken van de leerlingen gebruikt om de strategieën van begrijpend lezen zich eigen te maken.

Het verschil tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen is dat laatstgenoemde vaak vanaf groep vier een meer formeler karakter krijgt. De instructie wordt explicieter en gedurende de schoolloopbaan wordt van de leerlingen verwacht dat zij vaardigheden kunnen inzetten om teksten te begrijpen en zelfstandig te kunnen verwerken. In de onderbouw wordt op een speelse manier kennis gemaakt met de diverse luistervaardigheden (Broekhof, 2014).

Op het gehanteerde schoolrooster wordt het vak ‘begrijpend lezen’ expliciet genoemd vanaf groep 4. In de voorgaande schooljaren wordt er gesproken over ‘taalontwikkeling.’

De overeenkomst tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen is dat dezelfde strategieën gehanteerd worden.

In de kwaliteitskaart 'Begrijpend luisteren' (Broekhof, 2014) staat de doorgaande lijn van begrijpend luisteren en lezen weergegeven. De genoemde strategieën binnen deze lijn zijn:

1. Voorspellen en voorkennis activeren
2. Samenvatten
3. Verhaalstructuur begrijpen
4. Woordleerstrategieën
5. Vragen stellen

Filipiak (2006) benadrukt echter dat een strategie een middel is om de tekst of het verhaal beter te begrijpen. Een strategie kan dus nooit het doel van de les zijn. Een middel wat ingezet kan worden om aan de ontwikkeling van de luisterstrategieën te werken is voorlezen.

2.3 Voorlezen

Wentink, Verhoeven en Van Druenen (2011) benadrukken dat met voorlezen gewerkt wordt aan enkele tussendoelen van de beginnende geletterdheid (Verhoeven en Aarnoutse, 1999). Zowel boekoriëntatie (tussendoel 1) als verhaalbegrip (tussendoel 2) komen hierbij aan de orde.

De kracht van het voorlezen zit in de herhaling. Stolwijk (2008) benoemt net als Wentink et al. (2011) dat kinderen steeds meer inzicht krijgen in verhaalstructuren, verhaalbegrip, verbanden, problemen en gebeurtenissen wanneer het verhaal of de tekst meerdere malen wordt voorgelezen.

“Juf wil je nog een keer dat verhaal van varken Flip voorlezen, want dan kan ik zelf ook een boekje maken en dan weet ik hoe het gaat maar dan verzin ik wel wat anders. Dat is leuk hè?” (Leerling, 6 jaar)

2.3.1 Interactief voorlezen

Voor jonge kinderen kan het lastig zijn om lang stil en geconcentreerd te moeten luisteren naar het verhaal (Verhoeven, Wentink en Van Druenen, 2011). Zij willen het liefst reageren op wat er wordt verteld. Als leerkracht biedt deze spontane spraak kansen om op in te haken. Tijdens deze momenten van interactie wordt de taalontwikkeling gestimuleerd, mits de leerkracht de juiste open vragen stelt. Het stellen van open vragen is van belang omdat op deze manier de meeste ruimte aan kinderen wordt geboden om te reageren met hun eigen invulling.

Een veelgebruikte manier om aan deze interactie tegemoet te komen is het interactief voorlezen. De leerkracht verkent samen met de leerlingen het verhaal. De inhoud en de betekenis staan hierbij centraal. De rol van de leerkracht wordt veelal vormgegeven door vragen te stellen over het verhaal. Dit gebeurt zowel vooraf, tijdens als na het lezen. Koerhuis en Op den Kamp (2015) geven aan dat het aantal onderbrekingen in het verhaal beperkt dienen te blijven, zodat de aandacht van de leerlingen vastgehouden kan worden.

De kern van interactief voorlezen zit in de interactie. De leerkracht verkent samen met de kinderen de tekst.

2.3.2. Hardopdenkend voorlezen

Een andere manier van voorlezen is het hardopdenkend voorlezen. Centraal bij deze methodiek staat de leerkracht die hardop denkt over het verloop van het verhaal. Van de Mortel (2014) noemt dat deze methodiek te weinig wordt benut in de praktijk terwijl juist de leerkrachtvaardigheid 'modelen' goed ingezet kan worden bij het begrijpend luisteren. Juist door hardop te denken wordt voor kinderen hoorbaar welke strategie er wordt ingezet om het verhaal te begrijpen.

Uit informele gesprekken met collega's blijkt dat zij bekend zijn met 'modelen', maar dat dit vaak bij andere vakken dan begrijpend lezen bewust(er) wordt toegepast. Bijvoorbeeld in het rekenonderwijs. De leerkracht modelt hardop de strategie die wordt gehanteerd om tot de oplossing van de som te komen.

Filipiak (2006) onderscheidt drie verschillen vormen van hardopdenkend voorlezen:

- De leerkrachtgeleide aanpak, waarbij de leerkracht de leidende rol heeft. Deze aanpak is duidelijk onderverdeeld in verschillende fasen, te weten: voor-tijdens en na.
- De interactieve aanpak. Deze aanpak biedt meer interactie met de kinderen. De leerkracht stelt verschillende vragen en de kinderen schrijven de antwoorden hier van op. De mening van de kinderen wordt op bepaalde momenten (door de leerkracht uitgekozen) momenten gevraagd. Tijdens deze momenten komt bijvoorbeeld het gebruik van een strategie naar voren.
- De geïntegreerde aanpak. Deze aanpak kan ingezet worden wanneer kinderen vertrouwd zijn geraakt met het hardopdenkend voorlezen en voldoende zelfstandig lees- en luisterstrategieën kunnen hanteren.

De kern van hardopdenkend voorlezen zit in de rol van de leerkracht. Deze modelt de strategie om de leerlingen te sturen in het begrijpen van de tekst.

2.4 Vragen stellen

Eerder werd aangegeven dat de onderbrekingen in het verhaal of de tekst beperkt dienen te blijven om de aandacht van de leerlingen vast te houden. Filipiak (2005) ziet het stellen van vragen juist ook als kans om leerlingen te stimuleren verder te luisteren of te lezen. Hij geeft aan dat wanneer een leerling zelf vragen mag bedenken, deze bezig is met een eigen betekenis aan de tekst te geven.

Tegelijkertijd stellen Van de Mortel en Bouwman (2014) dat de interactie tussen leerkracht en leerling cruciaal is. Het tekstbegrip ontwikkelt zich niet alleen door te luisteren naar een verhaal, maar juist door hier met elkaar over in gesprek te gaan. Als leerkracht is het van belang dat er rijke taal wordt ingebracht en dat denkstappen worden verwoord om zo achter de betekenis van de tekst te komen.

Het stellen van vragen staat bij het interactief voorlezen centraal. Met het stellen van de juiste vragen worden leerlingen aan het denken gezet over de inhoud van de tekst.

2.4.1 Taxonomie van Bloom

De Taxonomie van Bloom (Bloom, 1956) is een denkkader wat ingezet kan worden om kinderen dieper te laten nadenken over de inhoud van de tekst.

De oorspronkelijke Taxonomie is in 1956 ontwikkeld door Benjamin Bloom (Gershon, 2015). In dit onderzoek wordt de Taxonomie gehanteerd zoals die in 2001 door Anderson en Krathwohl is herzien (Anderson & Krathwohl, 2001).



Figuur 2. De Taxonomie van Bloom (SLO, z.d.)

De Taxonomie is opgebouwd uit zes verschillende denkvaardigheden die oplopen in mate van complexiteit. De eerste drie vaardigheden, onthouden, begrijpen en toepassen worden de lagere orde denkvaardigheden genoemd. De daaropvolgende drie vaardigheden, analyseren, evalueren en creëren zijn de hogere orde denkvaardigheden. Hoewel Brouwer en Ahlers (2011) aangeven dat leerlingen een trede moeten 'beheersen' om naar de volgende trede te kunnen gaan, blijkt uit onderzoek door Anderson en Krathwohl (2001) dat deze vaardigheden ook naast elkaar of in een andere volgorde geleerd kunnen worden. Silva (2008) benadrukt dat de combinatie van de lagere en hogere denkvaardigheden van belang is.

In de praktijk wordt bij de kleuters op dit moment veelal gewerkt met pictogrammen, gekoppeld aan de wie-wat-waar vragen (o.a. Broekhof, 2014). In de Taxonomie wordt dit geformuleerd als lagere orde denkvragen en gaat het met name om het reproduceren van feitelijke kennis. De Taxonomie is ook een middel wat ingezet kan worden tijdens het hardop denken, het 'modelen'. Middels de inzet van de Taxonomie worden de denkvaardigheden ontwikkeld naar een hoger niveau.

De Taxonomie van Bloom wordt in de literatuur vaak gekoppeld aan het onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Het belangrijkste aspect is het uitdagender maken van de bestaand lessen voor deze groep leerlingen (Brouwer en Ahlers, 2011).

Ook in mijn praktijkcontext heeft de Taxonomie van Bloom een vaste plek in de plusgroep. In deze groep zitten meerbegaafde en gediagnosticeerde hoogbegaafde leerlingen. Gedurende het werken aan een thema is de Taxonomie een hulpmiddel voor de leerlingen uit deze groep om met elkaar in gesprek te gaan.

2.5 Vaardigheden van de 21^e eeuw

In februari 2015 heeft minister Sander Dekker het startschot gegeven voor het Platformonderwijs2032 om een advies te schrijven wat betreft de kennis en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om te kunnen participeren in de toekomstige samenleving.

Het doel van dit advies is het ontwikkelen van een curriculum dat aansluit bij deze kennis en vaardigheden. De vaardigheden die centraal staan in de 21^e eeuw zijn:

- Creativiteit
- Kritisch denken
- Probleemoplossende vaardigheden
- Communiceren
- Samenwerken
- Digitale geletterdheid
- Sociale en culturele vaardigheden
- Zelfregulering

In samenwerking met Kennisnet heeft het SLO een model ontwikkeld waarin deze kennis en vaardigheden weergegeven worden, zie figuur 3.



Figuur 3. Het model van de 21^e eeuwse vaardigheden (Kennisnet, 2016).

In dit onderzoek zal de focus van deze vaardigheden liggen op creëren en kritisch denken. De keuze voor deze focus is gemaakt om de doorgaande lijn van de vaardigheden die nodig zijn bij het begrijpend luisteren middels de Taxonomie van Bloom te verbinden met de vaardigheden van de 21^e eeuw.

Thijs, Fisser en Van der Hoeven (2014) verstaan onder de vaardigheden creëren en kritisch denken het volgende:

- Creëren: *‘Het bedenken van nieuwe ideeën en deze kunnen uitwerken en analyseren’* (p.26).
- Kritisch denken: *‘Het kunnen formuleren van een eigen, onderbouwde visie of mening’* (p.26).

De koppeling met de Taxonomie van Bloom wordt gemaakt met de hogere orde denkvaardigheden analyseren, evalueren en creëren.

2.6 Onderzoeksvraag

Op basis van dit theoretisch kader kan de volgende onderzoeksvraag worden opgesteld:

Op welke manier kan ik als leerkracht de Taxonomie van Bloom inzetten tijdens het begrijpend luisteren bij kleuters?

Om tot antwoord op deze onderzoeksvraag te komen zal ik diverse interventies plegen, waarbij de volgende deelvragen ondersteunend zullen zijn:

1. Hoe wordt het onderwijs in begrijpend luisteren bij kleuters in mijn onderwijspraktijk vormgegeven?
2. Op welke manier kan ik mijn kleuter collega's betrekken bij het vormgeven van het onderwijs in begrijpend luisteren, in relatie tot de 21^e eeuwse vaardigheden?
3. Welke activiteiten zijn geschikt voor het onderwijs in begrijpend luisteren bij kleuters?

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk staat de opzet van het onderzoek centraal evenals de wijze waarop de data wordt verzameld.

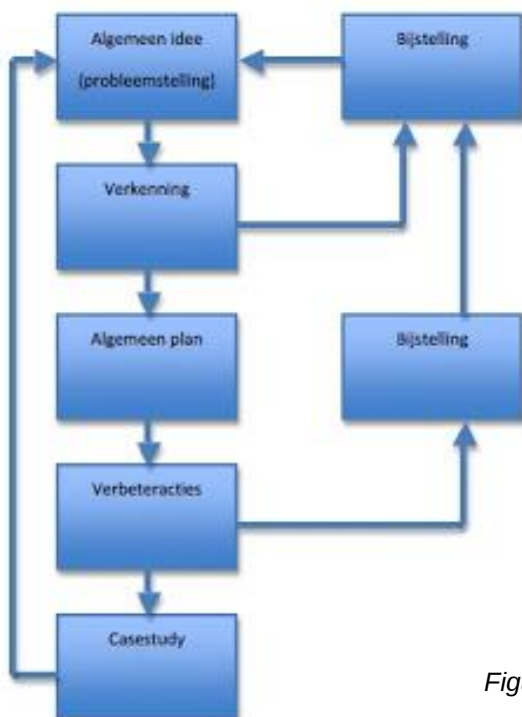
3.1 Onderzoeksvorm

Als professional vind ik het belangrijk om steeds kritisch naar mijn eigen handelen binnen het onderwijs te kijken. Om deze reden wordt er binnen dit onderzoek geëxperimenteerd met het inzetten van de Taxonomie van Bloom bij kleuters, om op deze wijze de vaardigheden die nodig zijn bij het begrijpend luisteren beter te ontwikkelen. Volgens De Lange, Schuman en Montessori (2011) wordt deze manier van onderzoek een actieonderzoek genoemd. Het handelen van de eigen leerkracht staat bij deze vorm van onderzoek doen centraal.

Een actieonderzoek bestaat uit zowel een onderzoeksdeel als een handelingsdeel. Ik zal beide delen uitvoeren. Het onderzoeksdeel krijgt in dit onderzoek vorm middels het theoretisch kader, zie hoofdstuk 2. Het handelingsdeel bestaat uit interventies die ik pleeg in de praktijk op basis van de literatuur, zie hoofdstuk 4.

Actieonderzoek wordt ook wel gezien als interventiemethodologie (De Lange, Schuman en Montessori, 2011). Tijdens dit onderzoek zal ik experimenteren met een alternatieve handelingswijze om te ontdekken of deze passend is voor kleuters. Aan het eind van dit onderzoek zal ik deze handelingswijze evalueren. Kritisch evalueren en reflecteren zijn belangrijke aspecten binnen dit onderzoek en daarom past het kritisch-emancipatorische paradigma bij dit onderzoek (De Lange et al., 2011).

Kenmerkend voor actieonderzoek is het systematisch handelen van de onderzoeker. In dit onderzoek wordt het model van Ponte (2010) gehanteerd, zie figuur 4. Een tweede kenmerk voor actieonderzoek is het bijhouden van een logboek. In bijlage 4 is het format hiervoor te vinden. Dit format heb ik gedurende mijn onderzoek gehanteerd om ontwikkelingen vast te leggen.



Figuur 4. Actieonderzoek volgens Ponte (2010).

3.2 Respondenten

In dit onderzoek staat mijn eigen handelen centraal. Twee van de drie interventies vinden plaats binnen mijn eigen klas. De overige interventie vindt plaats in groepsverband met collega's.

3.2.1 Leerlingen

De leerlingen uit mijn groep vormen een belangrijk aspect binnen dit onderzoek. Tijdens de eerste interventie zullen alle (28) leerlingen respondent zijn. Middels een observatielijst wordt een aantal leerlingen geselecteerd voor de volgende interventie.

3.2.2 Collega's

Naast de leerlingen zullen mijn collega kleuterleerkrachten ook deelnemen aan dit onderzoek. In de analyse van de data uit dit onderzoek zullen zij weergegeven worden als M1, V1, V2. Hierbij staat M voor mannelijk en V voor vrouwelijk.

3.2.3 Eigen rol

Zelf neem ik ook deel aan dit onderzoek. Ik neem zowel de rol van onderzoeker als die van leerkracht aan. Als onderzoeker bereid ik de interventies voor en reflecteer ik op de resultaten. Als leerkracht zal ik de interventies uitvoeren. Ik realiseer mij dat ik een dubbele rol aanneem, maar zoals De Lange et al. (2011) aangeeft is dit iets wat onoverkomelijk is bij een actieonderzoek.

3.2.4 Gebruik opnames

Om de interventies in de groep zo goed mogelijk te kunnen analyseren en hier op te reflecteren zal er gebruik worden gemaakt van een video camera. De beelden die hierdoor ontstaan zullen echter alleen gebruikt worden voor dit onderzoek. Alle ouders van de kinderen uit de klas hebben hier een brief over ontvangen waarin om toestemming wordt gevraagd. Alle ouders hebben hier akkoord voor gegeven. Wel is door ouders een aantal keer genoemd dat de beelden niet naar buiten mogen worden gebracht.

3.3 Methoden

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten is gekozen om gebruik te maken van meerdere onderzoeksmethoden. Het gebruik van meerdere onderzoeksmethoden wordt triangulatie genoemd, ofwel driehoeksmeting (De Lange et al., 2011).

De methoden die in dit onderzoek gebruikt worden zijn literatuuronderzoek, observatie met vragenlijst, focusgroep en observatie van een lessencyclus.

3.3.1 Literatuuronderzoek

In hoofdstuk 2 is het theoretisch kader terug te vinden waarin een aantal kernbegrippen in dit onderzoek verkend worden. De vergelijking van verschillende theoretische perspectieven geven mij kaders voor het ontwerpen van interventies. De specifieke invulling van de interventies is niet vooraf opgesteld, omdat de mogelijkheid bestaat dat deze aangepast dienen te worden wanneer dit blijkt uit reflectie momenten.

De literatuur heeft niet alleen een rol in het begin van dit onderzoek maar is ook ondersteunend gedurende de hele interventieperiode.

3.3.2 Observatie met observatielijst

De eerste interventie die wordt gepleegd heeft als doel een onderzoeksgroep, bestaande uit leerlingen, samen te stellen. Om tot deze groep leerlingen te komen zal gebruik worden gemaakt van indirecte gestructureerde observatie met behulp van een video camera (Ponte, 2010).

Een leesactiviteit, zoals deze doorgaans met de hele groep wordt uitgevoerd, zal worden vastgelegd om vervolgens deze beelden te analyseren. Tijdens deze analyse wordt er gebruik gemaakt van een observatielijst (zie bijlage 1) om leerlingen te selecteren voor de onderzoeksgroep. De focus ligt op de onderdelen verhaalbegrip en vragen stellen.

De observatielijst bestaat uit vier topics:

1. Aandachtig luisteren naar een verhaal
2. Reageren op de inhoud van het verhaal
3. Antwoord geven op vragen over het verhaal
4. Voorspellen van het verloop van het verhaal.

Binnen deze vier topics kunnen leerlingen laag (1), midden (2) of hoog (3) scoren. Om tot een betrouwbare onderzoeksgroep te komen heb ik als criterium gesteld dat er bij drie van de vier topics een hoge (3) score moet zijn behaald.

De observatielijst is tot stand gekomen dankzij input van de Kwaliteitskaart Begrijpend Luisteren van *School aan Zet* (Broekhof, 2014), de observatielijst uit *Ik & Ko* (CED-groep en Zwijsen, 2013) en de 'Observatielijst Taal groep 1 en 2' van de methode *Schatkist* (Zwijsen, z.d.).

Hoewel er op mijn school in de onderbouw geen methode wordt gehanteerd voor begrijpend luisteren, is toch gebruik gemaakt van bovenstaande methodes. Zowel *Ik en Ko* als *Schatkist* zijn veel voorkomende methodes in de kleuterbouw. Beide methodes beschikken over observatielijsten die gebaseerd zijn op de tussendoelen voor de beginnende geletterdheid.

Mijn rol tijdens deze interventie is tweeledig:

- leerkracht tijdens het uitvoeren van de leesactiviteit
- onderzoeker tijdens het analyseren van de beelden en het samenstellen van de onderzoeksgroep.

3.3.3. Focusgroep

De focusgroep bestaat uit drie collega kleuterleerkrachten. Het gebruik maken van de focusgroep heeft voor mij als doel om opvattingen en ideeën te peilen bij mijn andere collega's (De Lange et al., 2011).

In de focusgroep neem ik de rol van gespreksleider aan. Om het gesprek na afloop te kunnen analyseren zal ook hier gebruik worden gemaakt van een video camera. Tijdens het gesprek zullen verschillende onderwerpen besproken worden. De gesprekspunten zijn afgeleid van de 'Kwaliteitskaart Begrijpend Luisteren' van *School aan Zet* (Broekhof, 2014) en van de checklist 'Begrijpend luisteren en begrijpend lezen' (Van de Mortel en Förrer, 2013).

De gespreksonderwerpen zijn:

- Aanbod en inhoud begrijpend luisteronderwijs
- Tijdsduur van de lessen
- Differentiatie

Specifiek op de begrijpend luister lessen gericht:

- Gebruik van verschillende strategieën:
 - Voorspellen
 - Samenvatten
 - Verhaalstructuur begrijpen
 - Woordleerstrategieën
 - Vragen stellen

Naast deze punten zullen algemene punten besproken worden, specifiek gericht op mijn onderzoek:

- In hoeverre is de Taxonomie van Bloom bekend?
- Wat is de visie van de leerkrachten op de 21^e eeuwse vaardigheden?

Het doel van het bespreken van deze laatste onderwerpen is mijn collega's betrekken bij het mogelijk organiseren van activiteiten gericht op het ontwikkelen deze vaardigheden. Daarnaast acht ik het van belang om draagvlak onder mijn collega's te creëren voor eventuele aanbevelingen die voortkomen uit dit onderzoek.

De analyse van deze interventie zal plaatsvinden middels het uitschrijven van kernzinnen rondom de vooraf vastgestelde gespreksonderwerpen.

3.3.4 Observatie van een lessencyclus

De lessencyclus die zal plaatsvinden heeft als doel experimenteren met de Taxonomie van Boom tijdens het interactief en hardopdenkend voorlezen.

De respondenten die deelnemen aan deze cyclus zijn de geselecteerde leerlingen uit interventie 1 (de observatie van de gewone leesles).

De gegeven les zal worden opgenomen, om middels deze beelden te kunnen reflecteren op mijn vooraf gestelde doel. Op basis van deze reflectie zal een nieuwe interventie ontworpen worden.

In deze cyclus speelt de kwaliteitscyclus (PDCA) van Deming (1993), zie figuur 5, een belangrijke rol.



Figuur 5. Kwaliteitscirkel van Deming (1993)

De analyse van de kern van deze activiteit, het voorlezen, zal middels transcriptie worden uitgewerkt. De interactie tussen de leerkracht en de leerlingen staat hierbij centraal.

3.4 Procedure

In dit onderzoek vindt een viertal soorten interventies plaats. In de bijlage van dit onderzoek is een schematische weergave van de gehele interventieperiode te vinden.

3.5 Kwaliteit

Als onderzoeker streef ik naar uitkomsten van dit onderzoek dit betrouwbaar en valide zijn. Eerder is aangegeven dat er gebruik wordt gemaakt van triangulatie om de kwaliteit van het onderzoek te vergroten.

3.5.1 Betrouwbaarheid en validiteit

In dit actieonderzoek ligt de focus op het uitproberen van een nieuwe methodiek waarbij mijn eigen handelen centraal staat. Middels de literatuurstudie zijn interventies voorbereid en uitgevoerd. Omgevingsfactoren zoals de samenstelling van de groep en het moment van de dag kunnen van invloed zijn op de resultaten van de interventies in de klas.

Tijdens de analyse van de videobeelden afkomstig uit interventie 1 zal een andere kleuterleerkracht deze beelden ook analyseren. Op deze manier worden de beelden zo objectief mogelijk geïnterpreteerd. Waar mogelijk kan discussie ontstaan wat leidt tot nieuwe input voor de vervolgstappen.

De betrouwbaarheid van het gesprek met de focusgroep wordt gewaarborgd door dit op te nemen. Mede dankzij de structuur die gehanteerd wordt dankzij de checklist begrijpend luisteren (Van de Mortel en Förer, 2013) en de strategieën afkomstig van de kwaliteitskaart 'Begrijpend luisteren' (Broekhof, 2014) beschouw ik dit gesprek als valide. Deze validiteit wordt vergroot wanneer ik als gespreksleider deze punten naar voren laat komen binnen het gesprek.

3.6 Ethiek

Ik heb rekening gehouden met verschillende ethische aspecten gedurende dit onderzoek. De gedragsregels voortvloeiend uit de gedragscode van Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters en Peij (2010) pag. 6-10 heb ik hierbij gehanteerd.

1. Het professionele en maatschappelijke belang dienen.

Het onderwerp van dit onderzoek is vanuit professionele nieuwsgierigheid gericht op het experimenteren met een middel om aansluiting te vinden met de 21^e eeuwse vaardigheden zoals geformuleerd door het SLO en Kennisnet.

2. Respectvol zijn

Alle gegevens van zowel respondenten als de school zijn geanonimiseerd binnen dit onderzoek. Alle respondenten zijn voorafgaand aan de interventies geïnformeerd over het belang van de interventie waarbij ik mijzelf als onderzoeker open en transparant heb opgesteld. Tevens is er toestemming gevraagd voor het gebruik van video opnames.

De verschillende meningen die worden geuit tijdens het gesprek met de focusgroep behandel ik als onderzoeker respectvol door geen standpunt in te nemen in mijn rol als gespreksleider.

3. *Zorgvuldig zijn*

Het model van Ponte is leidend in dit actieonderzoek. Het bijhouden van verzamelde gegevens in een logboek is hierbij een vereiste. Tijdens het literatuuronderzoek heb ik verschillende perspectieven uit het domein taalontwikkeling, gerelateerd aan het onderzoeksonderwerp, nader bekeken om tot een hanteerbare definitie binnen dit onderzoek te komen. De verkregen data zal zo compleet mogelijk worden weergegeven om een nauwkeurig beeld te schetsen van de resultaten.

4. *Integer zijn*

Gedurende dit onderzoek ben ik transparant en open naar mijn respondenten. De verzamelde data wordt alleen gebruikt voor onderzoeksdoeleinden, welke uiteindelijk kunnen samenkomen in een advies voor de school. Kritische noot hierbij is dat ik gehandeld heb op basis van mijn theoretisch kader en mijn eigen interpretatie. Daarnaast worden er geen onderzoeksresultaten weggelaten zonder dit te beargumenteren.

5. *Keuzes en gedrag verantwoorden.*

Hoewel dit onderzoek gericht is op mijn eigen handelen kan de uitkomst van het onderzoek het belang van het onderwijs in mijn eigen praktijk dienen. Dit is met directie van de school besproken. Tevens is in de paragrafen 3.2, 3.3 en 3.4 weergegeven hoe dit onderzoek vorm krijgt en welke keuzes hiertoe geleid hebben.

Alle verkregen data wordt in dit onderzoek zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld.

Hoofdstuk 4. Data analyse

In dit hoofdstuk geef ik een analyse van de data die ik heb verkregen vanuit de verschillende interventies. In paragraaf 4.1 worden de resultaten van de observatie van de leesactiviteit weergegeven. Paragraaf 4.2 geeft een schematisch overzicht van het gesprek met de focusgroep en in paragraaf 4.3 zijn de resultaten van de interventie met de lessencyclus gepresenteerd.

Ik heb er voor gekozen om beschrijvende data weer te geven om een compleet en nauwkeurig beeld te schetsen van de genomen interventies. Middels het gebruik van de PDCA cyclus, in paragraaf 4.3, wordt mijn handelen indien nodig tijdens het onderzoek aangepast.

4.1 Resultaten uit de observatie 'gewone' leesles

In deze paragraaf beschrijf ik het verloop van de les en wordt in percentages weergegeven hoe de leerlingen gescoord hebben op de topics van de observatielijst.

Lesverloop

Beginsituatie	- De onderzoeksgroep bestaat uit 28 leerlingen. - Het verhaal uit de activiteit is bekend.
Uitvoering:	- 10:30 uur; eerste kring moment van de dag. Om een zo realistisch mogelijk beeld te creëren is voor dit moment gekozen. Normaliter wordt ook rond dit tijdstip een verhaal voorgelezen.
Verhaal:	- Een taart voor Flip het feestvarken (Busser en Schröder, 2004).
Start:	- Tassen worden door de leerlingen naar de gang gebracht. - Leerlingen zitten in de kring.
Kern:	- De leerkracht leest het verhaal voor. - Diversiteit aan vragen wordt er gesteld, veelal 'wie-wat-waar' vragen afgewisseld met 'hoe komt het dat...'vragen of een voorspellende vraag. - Leerlingen zijn gericht op de leerkracht - Verhaal is bekend bij leerlingen. Dit blijkt wanne er gedurende de interactie de vriendjes van Flip bij het verhaal worden gehaald, terwijl deze niet letterlijk genoemd worden.
Afsluiting:	- Een aantal leerlingen is afgehaakt. De andere kleutergroep is in dezelfde ruimte aan het spelen, dit wekt de aandacht van de leerlingen. Zij kijken rond. - Na het afronden van het verhaal gaan de leerlingen ook de ruimte in om te spelen.

Analyse

De beelden van deze les zijn geanalyseerd door mijzelf en door de collega die in dezelfde ruimte staat. Voor deze collega is gekozen om de betrouwbaarheid te vergroten en persoonlijke voorkeur uit te sluiten.

De les is geanalyseerd met behulp van de observatielijst behorende bij deze interventie, beschreven in paragraaf 3.3.2 en zie bijlage 1.

De leerlingen behalen op basis van het gedrag wat zij laten zien een laag (1), middel (2) of hoge (3) score.

Topic 1: Aandachtig luisteren naar een verhaal		
<u>Score:</u>	<u>Aantal leerlingen:</u>	<u>Procent:</u>
1	8	28,6%
2	13	46,4%
3	7	25%

Topic 2: Reageren op de inhoud van het verhaal		
<u>Score:</u>	<u>Aantal leerlingen:</u>	<u>Procent:</u>
1	7	25%
2	6	21,4%
3	15	53,7%

Topic 3: Antwoord geven op vragen over het verhaal		
<u>Score:</u>	<u>Aantal leerlingen:</u>	<u>Procent:</u>
1	4	14,3%
2	16	57,1%
3	8	28,6%

Topic 4: Voorspellen van het verloop van het verhaal		
<u>Score:</u>	<u>Aantal leerlingen:</u>	<u>Procent:</u>
1	3	10,7%
2	21	75%
3	4	14,3%

De onderzoeksgroep voor de volgende interventie wordt samengesteld op basis van het volgende criterium: een leerling dient bij drie van de vier topics een drie (3) score behaald te hebben.

Nieuwe onderzoeksgroep

Uit analyse van de gegevens blijkt dat er zes leerlingen zijn die aan het gestelde criterium voldoen. Vijf leerlingen uit groep 2 en een leerling uit groep 1.

4.2 Resultaten uit het gesprek met de focusgroep.

In deze paragraaf geef ik een samenvatting van het gesprek met de focus groep, bestaande uit collega's, ook uit de kleuterbouw. De onderwerpen die in dit gesprek naar voren zijn gekomen is het vormgeven van onderwijs in begrijpend luisteren , de Taxonomie van Bloom en de 21^e eeuwse vaardigheden. Voorafgaand aan dit gesprek heb ik mijn collega's geïnformeerd en deze onderwerpen gepresenteerd.

In de matrix hieronder is per topic schematisch de reactie van de respondenten weergegeven. Aan het eind van deze matrix is een overzicht te vinden van uitspraken die deze matrix ondersteunen.

Respondenten Topics	M1	V1	V2
Aanbod begrijpend luister onderwijs	Nu geen methode, maar is wel wenselijk. Kleuters voelen als los onderdeel van de rest van de school. Methode niet bepalend, wel input voor ideeën.	Wil graag methode. Geeft meer sturing en houvast. Niet intentie om strak te volgen, maar kijken wat past bij de leerlingen en het moment.	Voordat er een methode wordt aangeschaft, eerst goed inventariseren waar behoefte aan is. ideeën? Suggesties? Input? Voorgekauwde lessen? Welke doelen staan centraal.
Inhoud begrijpend luister onderwijs	Heel veel boeken, voorleesboeken met één verhaal gebruik ik vaak. Kinderen leven dan naar het volgende moment toe. Gebruik weinig andere soorten teksten; soms informatief, ligt aan het thema of interesses van het kind. Vind ook niet alles geschikt.	Lees vaak de geijkte boeken voor (Dagmar Stam, Marianne Busser). Kinderen herkennen zich in de verhalen. Dat vind ik belangrijk, aansluiting bij leefwereld. Geen vast moment voor voorlezen. Soms 1x per dag, soms meerdere keren. Gebruik soms informatieve teksten, maar niet vaak.	Gebruik van alles wat. Informatieve boeken vinden vaak jongens interessant, bv. vliegtuigen, vulkanen, jungle. Dierenboeken ook bij meisjes favoriet. Soms ook uitleg wat de woorden betekenen, en wat voor soort boek het is. Ook veel voorlezen, heel fijn met typetjes en stemmen.

			Beleving is belangrijk voor kinderen, en voor mezelf. Geniet er van.
Tijdsduur lessen	Wil geen keurslijf over tijdsduur. Ene keer langer dan de andere keer. Ligt ook aan de groep. Soms is voorlezen een oplossing om groep rustig te krijgen, soms niet. Nu geen extra instructiemoment voor zwakke lezers. Komt vanzelf, zijn er dan nog niet aan toe, of vinden het geen interessant boek.	Lees elke dag voor. Tijdsduur varieert, ligt erg aan de groep en het moment. Verhalen niet voorbereid, soms pak ik spontaan een boek. Ook geen extra instructiemoment. Past niet bij visie van kleuters op school.	Ook elke dag voorlezen. Nu vaak als ontspanningsmoment, of vermaak. Weinig voorbereiding van verhalen, zou wel beter kunnen.
Differentiatie	Zie geen meerwaarde om de groep in aanpakken te verdelen zoals in de groepen 3 t/m 8. Vooral nu in ongedwongen sfeer, plezier van lezen staat voorop.	Probeer wel kinderen die moeite hebben met opletten te betrekken bij het verhaal. Stel geen bewuste vragen aan kinderen die meer/minder moeite hebben met het begrijpen van het verhaal. Gebruik picto's af en toe.	Geen vaste differentiatie. Lastig vast te stellen bij kleuters. Check wel betrokkenheid, geen plan voor Iln met zwakke taalontwikkeling. Wat zijn exact mogelijkheden?
Gebruik strategieën: • Voorspellen • Samenvatten • Verhaal structuur begrijpen • Woordleer strategieën • Vragen stellen	Bekijk altijd vooraf de kaft en titel. Zit in de structuur. Wel vragen over het verhaal, niet altijd terugkoppeling naar de voorspelling. Gebruik geen picto's. (later) boekenflap kan, maar geen vast stramien, niet altijd.	Ook aandacht voor kaft en titel. Achteraf verhaal bespreking, terugkoppelen naar voorspelling soms. Picto's gebruik ik wisselend. Voorgaande jaren soort boekenflap ingevuld met wie-wat-waar, Iln mochten ook tekening maken over het verhaal. Is er uit gegaan, weet niet waarom. Wel	veel aandacht met name voor kaft; wat zegt de afbeelding? Verhaal bespreken wisselend. Ligt aan het doel, soms voor vermaak, dan geen extra 'overdracht' moment, lezen is dan puur voor het plezier. Picto's wel in gebruik, maar zijn wel saai. Mogelijk

		belangrijk.	iets wat Iln meer aanspreekt maken? Boekenflap leuk idee! Terug te halen? Zelf ontwerpen. Biedt structuur.
Taxonomie van Bloom	Is toch van HB? (hoogbegaafdheid) ga ik allemaal niet doen.	Ken ik echt niet... wat is überhaupt een Taxonomie.	Nooit van gehoord, niet bewust in ieder geval. Is het noodzaak?
21^e eeuwse vaardigheden	Is veel discussie over. Weet ze niet precies. Wat is het verschil met huidige manier van werken en leren. Wetenschapsdag van laatst was dat ook? Op I-pad zit OSMO, is ook voor digitale vaardigheden. Vinden ze leuk. Niet altijd de juiste middelen beschikbaar, dat is jammer.	Kinderen moeten toch digitaal gaan. Leren programmeren? Met die Bee-Bot laatst. Vinden ze wel heel leuk. Ik snap het zelf niet.	Ben ik wel bekend mee, maar ook voor kleuters? Hoe dan. Ben zelf niet digitaal, zie wel noodzaak er van in.

Ondersteunende uitspraken, afkomstig uit het gesprek met de focusgroep.

- *“Laat die Taxonomie lekker bij de hoogbegaafde kinderen.”*
- *“Als kinderen 1 jaar worden krijgen ze een i-pad in hun handen geduwd, dan ontwikkelt die digitale ontwikkeling zich vanzelf.”*
- *“Kinderen moeten gewoon spelen zolang het kan”*
- *“De basis wordt wel gelegd bij de kleuters, dus wij kunnen wel een verandering aanbrengen in hun manier van denken. Zou wel mooi zijn als dat doorgetrokken wordt in de hele school.”*
- *“Dezelfde strategieën als bij begrijpen lezen? Meen je dat? Heb ik me nooit gerealiseerd.”*
- *“Het is wel goed om naar het totaal plaatje van het kind te kijken. Onderwijs in begrijpend luisteren is goed, maar is niet alleen bepalend voor de resultaten op bij begrijpend lezen.”*
- *“Misschien doe ik de kinderen wel tekort....”*
- *“Ik weet zelf niet goed wat de 21^e eeuwse vaardigheden zijn, dan kan ik het toch niet overbrengen op kinderen?”*
- *“Ze moeten al zo veel, het zijn ook kinderen hé..”*

- *“Ik zie wel potentie om een beredeneerd aanbod neer te zetten, maar dat moet wel samen gebeuren.”*
- *“Hoe doe jij dat dan?”*
- *“Wat zijn precies de 21^e eeuwse vaardigheden dan? Bij welk vak moeten we dat integreren?”*
- *“Oh zo.. dat klinkt niet zo ingewikkeld.”*
- *“Het voelt alsof ik zelf heel veel bij moet gaan leren als ik dit allemaal zo beluister....”*

4.3 Resultaten uit de interventies met de onderzoeksgroep.

In deze paragraaf wordt iedere interventie weergegeven volgens de PDCA cyclus (Deming,1993).

Les 1:

Plan (doel + strategie)

Boek: Kikker is Kikker (Velthuys,1999). Tijdens de les bewust inzetten van de pictogrammen ‘wie, wat en waar’.

Do (uitvoering)

De onderzoeksgroep (6 lln) zitten op de bank en op het kleed, theateropstelling. Ik zit als leerkracht frontaal naar de kinderen. Picto's liggen op de grond.

Voorafgaand aan het lezen bespreek ik met de leerlingen de kaft en de titel van het boek. Kinderen zijn bekend met de boeken van kikker. Een van de leerlingen kent het boek al, de andere kinderen weten het niet zeker.

Tijdens het voorlezen stel ik bewust vragen en pak ik de pictogrammen er bij. Naast het gebruik van de picto's stel ik ook vragen zoals ‘waarom zou kikker dit bedenken?’ Na het lezen vraag ik of de kinderen het boek weer herkennen. Twee van de vijf leerlingen zeggen het boek weer te herkennen. Voor de andere drie leerlingen is het onbekend. Ook vraag ik of de leerlingen het verhaal kunnen samenvatten met behulp van de pictogrammen.

De gehele activiteit duurt ongeveer 15 minuten.

Check (reflectie)

Wanneer ik kijk naar de voorbereiding en de uitvoering van deze les kan ik concluderen dat het volgens planning is verlopen. De kinderen hadden hun aandacht op de leerkracht gericht, beantwoordden de vragen over het boek, en luisterden aandachtig naar het verhaal.

Tegelijkertijd weet ik als leerkracht niet of deze les geslaagd is. Het doel van de les, het bewust inzetten van de pictogrammen, is behaald, maar ik was erg gefocust op het inzetten van dit middel. Er was weinig echte interactie tussen leerlingen en leerkracht. Het beantwoorden van de vragen was vooral leerkracht gestuurd en mijn rol was hier in leidend. Daarnaast was mijn eigen voorbereiding wat betreft de te stellen vragen tijdens het verhaal niet goed. Tijdens het lezen voelde ik mijzelf handelingsverlegen en was ik niet in staat om de juiste vragen te stellen. Ik concludeer hier uit dat ik als leerkracht de mogelijke vragen, of richtlijnen uit de Taxonomie, paraat moet hebben, of het boek beter moet voorbereiden.

De helft van de kinderen was bekend met dit boek. Ik heb dit niet voorafgaand aan de activiteit gecheckt. Wanneer ik dit wel had gedaan, had ik mogelijk anders soorten vragen kunnen stellen aan deze kinderen, zodat het verhaalbegrip bij deze kinderen beter ontwikkeld kon worden.

Act (aanpassing)

De volgende keer staat wederom het boek 'Kikker is Kikker' centraal. Ik heb ervaren dat de kinderen de vragen rondom de pictogrammen 'wie wat waar' goed kunnen beantwoorden, maar dat het gebruik van deze picto's voor mijzelf in deze onderzoekscontext belemmerend heeft gewerkt. Het bracht mij in handelingsverlegenheid als het gaat om vragen stellen.

De volgende les bereid ik het verhaal concreter voor. Ik maak een schema waarin ik per bladzijde noteer welke vragen ik mogelijk zou kunnen stellen. Deze vragen betreffen alle lagen van de Taxonomie, waar ook de 'wie wat waar' vragen in verwerkt zitten. De vragen zijn gemaakt met behulp van de vragenkaart begrijpend luisteren (De Vries, 2015).

Les 2:

Plan (doel + strategie)

Boek: Kikker is Kikker (Velthuys, 1999). Tijdens de les vragen stellen met behulp van schematische voorbereiding. Open vragen stellen waardoor interactie mogelijk is.

Do (uitvoering)

De onderzoeksgroep (5 ln, 1 leerling is ziek) zit op het kleed en de bank, wederom theatervoorstelling.

Voor het lezen benoem ik dat we het boek Kikker is Kikker nogmaals gaan lezen, maar dat ik voor tijdens het verhaal vragen heb bedacht. Ik vraag de kinderen goed naar het verhaal te luisteren en op te letten zodat zij de vragen kunnen beantwoorden.

Tijdens het lezen is onderstaand schema gehanteerd om vragen te stellen.

Bladzijde	Niveau	Vragen
1	Onthouden	• Waar kijkt kikker in het water naar?
2-3	Begrijpen/analyseren	• Welke verschillen noemt Eend tussen Eend en Kikker?
4-5	Creëren	• Kun jij een manier bedenken waar kikker wel mee zou kunnen vliegen?
	Evalueren	• Hoe zou kikker zich voelen nadat hij probeerde te vliegen? En waarom denk je dat?
6-7	Analyseren	• Hoe zou het komen dat kikker teleurgesteld is?
	Begrijpen	• Kun jij uitleggen waarom Kikker teleurgesteld is?
8-9	Begrijpen	• Wat denk je dat er nu gebeurt met Kikker?
10-11	Evalueren	• Wat vind jij van deze actie van kikker?
	Toepassen	• Waarom is het een geluk dat kikker in het water valt?
12-13	Toepassen	• Wat zou jij veranderen aan het antwoord van Varkentje?

14-15	Creëren	• Welke tip zou jij aan kikker geven als hij een taart moet bakken?
16-17	Herinneren	• Wat gebeurt er met kikker als haas een stukje heeft voorgelezen
18-19	Analyseren	• Wat is het probleem van kikker? • Wat zijn de verschillen tussen alle dieren
20-21	Evalueren	• Wie zorgt er voor dat kikker zich weer goed voelt? Hoe doet hij dat?

Check (reflectie)

Het doel van de les was bewuster vragen stellen tijdens het verhaal. Mede dankzij dit schema was ik als leerkracht beter in staat om de juiste vragen te stellen. De open vragen die gesteld werden leidden tot interactie tussen de kinderen en leerkracht. Ook hadden de kinderen aandacht voor mij als leerkracht en het verhaal, maar bij mijzelf ervaar ik als het om het echte voorlezen gaat weinig plezier. Ik voel mijzelf echt 'de juf' waarbij ik leerstof overdraag aan de kinderen. Op de videobeelden is ook te zien dat ik vrij serieus de vragen behandel. Wellicht komt dat omdat ik mijn doel voor ogen wil houden. In dit geval zijn de leerlingen uit mijn groep erg braaf, en vertonen niet snel ongewenst of storend gedrag, maar ik vraag mij af of kinderen plezier halen uit deze manier van voorlezen en het stellen van vragen. Het voelt als 'een lesje'.

Uit theorie afkomstig uit het domein het jonge kind blijkt dat deze groep kinderen zich al spelend en ontdekkend ontwikkelt. De les zoals deze nu is vormgegeven, sluit daar niet op aan. Tevens schrijft De Lange et al. (2011) dat gedurende een actieonderzoek de onderzoeker in staat moet zijn om het proces vanuit verschillende perspectieven te zien, moet durven loslaten en accepteren.

Terwijl ik over deze aspecten nadenk en de leerlingen al enkele minuten aan het spelen zijn komt er een leerling, uit de onderzoeksgroep, naar mij toe met een handpop van Kikker. *'Kijk juf, kikker is er ook!'* Het enthousiasme en verwondering straalt van deze leerling af en op dat moment realiseer ik mij dat het gebruik van deze handpop weleens het middel kan zijn om de doelen die ik stel tijdens het voorlezen over te brengen op de kinderen. Niet als leerkracht, maar via Kikker.

Act (aanpassing)

De volgende keer staat wederom het boek Kikker is Kikker centraal. Vanaf de start van het boek zal Kikker in de vorm van de handpop meeluisteren naar het verhaal. Ik ga als leerkracht geen vragen stellen, maar laat kikker dit doen. Voor kinderen is het veilig wanneer zij zich kunnen identificeren met iets of iemand die 'niet echt' is. Op deze manier voelen zij zich veiliger als het gaat om antwoord geven.

De voorbereiding voor mijzelf als leerkracht blijft hetzelfde. Voorafgaand aan de activiteit stel ik enkele vragen op die kikker aan de kinderen kan stellen.

Les 3:

Plan (doel + strategie)

Boek: Kikker is Kikker (Velthuys, 1999). De handpop van Kikker wordt in deze les ingezet als intermediair om vragen te stellen en hardop te denken.

Do (uitvoering)

De onderzoeksgroep (6ln) zit op de bank en op het kleed, de leerkracht met kikker frontaal.

Voor het lezen wordt Kikker welkom geheten door de leerkracht en kinderen.

Tijdens het verhaal is onderstaand schema gehanteerd om via Kikker de vragen te stellen

Bladzijde	Niveau	Vragen / hardop denken
1	Analyseren	Kun je iets bedenken wat nog meer mooi is aan Kikker zijn?
2-3	Evalueren	Vind je het aardig wat eend tegen kikker zegt? Hoe zou kikker zich nu voelen?
4-5		-
6-7	Toepassen	Heb jij je ook wel eens zoals Kikker gevoeld? Wat was er gebeurd, en wat deed je daarna
8-9	Creëren	Wat zou jij doen als je ook kon vliegen?
10-11	Begrijpen	Ik zie dat eend naar kikker staat te kijken
	Analyseren	Wat zou eend denken?
12-13	Analyseren	De vraag die kikker aan rat stelt lijkt op de vraag aan eend. Wat is hetzelfde?
14-15	Creëren	Kikker het is volgens mij niet slim om alles in de kom te doen, kijk maar naar het plaatje. Wie heeft een tip voor kikker?
	Evalueren	Ik geloof dat het niet helemaal goed gaat, Kikker....
16-17	Evalueren	Wat zou jij gezegd hebben als kikker vroeg of jij hem wilde leren lezen
18-19	Evalueren	- Als je naar het plaatje kijkt, hoe zou Kikker zich dan voelen? - Wat zou jij gezegd hebben als je Haas zou zijn?
20-21	Evalueren	Ik vind het goed wat Haas zegt, want het is fijn om te kijken naar de dingen die je wel kan.. Wat vind jij daar van Kikker?
22	Creëren	Wat is jouw advies aan Kikker?

Check (reflectie)

Vanaf de start van de les is er betrokkenheid bij de kinderen aanwezig. Dit is af te leiden uit het contact wat zij met Kikker zoeken en benoemen *'He kikker, doe je mee?'* Als leerkracht speel ik met de handpop: ik laat kikker in het boek kijken, ik praat tegen kikker en laat kikker op de leerlingen reageren. De vragen die vooraf zijn bedacht, of de hulpzinnen bij het hardop denken laat ik kikker uitvoeren. Ik merk dat de kinderen veel spontaner reageren dan tijdens de andere interventies.

Mogelijkerwijs komt dit omdat het niet de leerkracht is die (toetsende) vragen stelt,

maar het is de kikker die aansluit bij de belevingswereld van de kinderen en hen om hulp vraagt wanneer hij hardop denkt. Er is meer interactie tussen kikker en de leerlingen dan bij eerdere interventies tussen leerkracht en kinderen. De vragen die vooraf bedacht zijn, waren ondersteunend bij het vertellen van het verhaal, maar met de bijdrage van Kikker vindt er meer interactie plaats en zijn de voorbereidende vragen wellicht niet nodig.

Act (aanpassing)

Om uit te sluiten dat deze zet met Kikker geen toeval is besluit ik om tijdens een volgende interventie nogmaals met Kikker in te zetten. Wel kies ik er voor om een ander boek centraal te stellen. Het boek uit deze en eerdere interventies is drie keer intensief behandeld en, hoewel de vorm wellicht niet aansloot bij mijn verwachtingen, is de inhoud wel volledig behandeld. In het nieuwe verhaal zal Kikker samen met de leerlingen gaan verkennen wat er gebeurt en wat hij doet om tot oplossingen te komen. Er zal geen gebruik worden gemaakt van voorbereide vragen, wel is de vragenkaart van De Vries (2015) beschikbaar ter ondersteuning.

Les 4:

Plan (doel + strategie)

Boek: Kikker is verliefd (Velthuys, 2000). De handpop van Kikker wordt deze les wederom ingezet. Er wordt geen gebruik gemaakt van voorbereide vragen.

Do (uitvoering)

De onderzoeksgroep (6 ln) loopt uit zichzelf naar de bank waar kikker ligt te wachten. Er volgt een gesprekje dat uitmondt in het vertellen van het verhaal en het lezen van het boek. Kikker speelt een duidelijke hoofdrol en stelt de kinderen veel vragen. Wat vinden ze van de acties die kikker uitvoert, hebben zij ook wel eens soortgelijke dingen uitgevoerd, en wat doen zij zelf als ze verliefd zijn?

Check (reflectie)

“He kikker! Wat ga je doen?” Dat is de eerste reactie van kinderen wanneer zij naar de bank toelopen en kikker daar al zien liggen. Als leerkracht speel ik met kikker alsof hij niet lekker is. Ik vraag wat hij heeft. Wanneer kikker zegt dat hij buikpijn heeft, bekijken we gezamenlijk de kaft van het boek. Een leerling zegt: *“Ooh je hebt geen buikpijn maar kriebels denk ik want dat zijn dan vlinders. Dat heb ik wel eens gehoord als je verliefd bent..Maar dat vind ik wel gek.”* Samen met de leerlingen wordt het verhaal verkend en vraagt Kikker zich af is het slim is wat hij allemaal doet om de aandacht van Eend te trekken. Een jongen zegt: *“Je kunt het beste gewoon doen want meisjes vinden stoere jongens niet leuk, alleen coole. En je bent cool als je niks doet.”* Uit dit fragment blijkt dat deze leerling het verhaal aan laat sluiten bij zijn eigen belevingswereld. In het begin wordt er lacherig gedaan over het thema verliefd zijn, maar in de loop van het verhaal wordt dit serieus besproken. De conclusie is wel dat Kikker en Eend wel verliefd kunnen zijn maar dat ze geen kinderen krijgen want een baby eend past niet in het kikkerdril. Na afloop willen de kinderen het verhaal van kikker nogmaals lezen en zelf de handpop bedienen. In de leeshoek wordt het verhaal door leerlingen nogmaals verteld.

Act (aanpassing)

Er komt geen volgende interventie. Gedurende deze lessencyclus om te experimenteren met een nieuwe methodiek bij het interactief en hardopdenkend

voorlezen heb ik ontdekt dat het aansluiten bij de belevingswereld van jonge kinderen belangrijk is om op deze manier kennis van verschillende niveaus te ontwikkelen.

Hoofdstuk 5. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies en aanbevelingen uit dit onderzoek weergegeven. De conclusies vormen samen een geïntegreerd antwoord op de deelvragen, en daarmee wordt tevens antwoord gegeven op de onderzoeksvraag *“Op welke manier kan ik als leerkracht de Taxonomie van Bloom inzetten tijdens het begrijpend luisteren bij kleuters?”*

5.1 Conclusies

De leidende deelvragen in dit onderzoek zijn:

1. Hoe wordt het onderwijs in begrijpend luisteren bij kleuters in mijn onderwijspraktijk vorm gegeven?
2. Op welke manier kan ik mijn kleuter collega's betrekken bij het vormgeven van het onderwijs in begrijpend luisteren, in relatie tot de 21^e eeuwse vaardigheden?
3. Welke activiteiten zijn geschikt voor het onderwijs in begrijpend luisteren bij kleuters?

Vanuit het gesprek met de focusgroep komt naar voren dat de meningen rondom het onderwijs in voorlezen en begrijpend luisteren sterk uiteenlopen. Alle leerkrachten geven aan dat er op dit moment geen methode is, maar dat de aanschaf hiervan wel wenselijk is. Tevens wordt aangegeven dat er geen behoefte is aan een vast protocol hoe de methode ingezet dient te worden. Een methode kan echter wel structuur bieden in het aanbod van de verschillende strategieën. Daarbij is het van belang dat de leerkracht hardop modelt (Förrer en van de Mortel, 2010), zodat de leerling meegenomen wordt in het denkproces om tot luister begrip te komen.

Uit onderzoek van het OESO (2011) blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs verbeterd kan worden wanneer de expertise van de leerkracht wordt vergroot. De pictogrammen (Broekhof, 2014) die op school aanwezig zijn worden wisselend en vaak onbewust ingezet. Deze pictogrammen zijn ondersteunend aan de verschillende strategieën die gehanteerd worden bij het begrijpend luisteren.

Wanneer de leerkracht zich bewust is van de samenhang tussen deze strategieën en de strategieën die later nodig zijn bij begrijpend lezen (Broekhof, 2014) wordt er nadrukkelijker gewerkt aan de ontwikkeling van deze vaardigheden.

Voorheen is er gewerkt met een format waarop de meest relevante informatie rondom een boek samen met de leerlingen werd opgeschreven. Vanwege onduidelijke redenen is dit format verdwenen. Toch geeft een enkele leerkracht aan hier mogelijkheden in te zien. Juist het gebruik van een format om de strategieën te visualiseren kan structuur bieden bij het ontwikkelen van het verhaalbegrip (Van de Mortel en Bouwman, 2014; Filipiak, 2006; Förrer en van de Mortel, 2010). Wanneer deze leerkracht in zijn kracht staat en plezier ervaart om met dit format te werken, biedt dit mogelijkheden om het gebruik uit te breiden naar de andere leerkrachten. Wanneer dit in samenspraak gebeurt kan dit gezien worden als een *bottom-up* benadering, welke een positieve uitwerking heeft op de leerkracht (Korthagen en Vasalos, 2007).

Differentiatie wordt door alle leerkrachten benoemd als punt waar op dit moment weinig aandacht aan wordt besteed. Zoals in H2 beschreven benoemt Filipiak (2005)

dat het stellen van vragen juist een middel is om te differentiëren. Tevens noemen Bouwman en Van de Mortel (2014) dat de interactie tussen leerkracht en leerling cruciaal is. Interactie behoort tot de mogelijkheden om de kennis van de leerling te verrijken of juist ondersteunend te zijn in het volgen van denkstappen. Stolwijk (2008) noemt dat differentiëren ook mogelijk is door juist met een kleine groep leerlingen interactief voor te lezen, omdat de interactie dan makkelijker verloopt en er meer aandacht geschonken kan worden aan de individuele onderwijsbehoeften.

Zowel de Taxonomie van Bloom als de 21^e eeuwse vaardigheden zijn onbekend terrein voor de leerkrachten uit de focusgroep. Uit de gegeven antwoorden blijkt dat het ontbreekt aan persoonlijke kennis. Een enkele leerkracht geeft aan wel interesse te hebben in deze onderwerpen, maar dat de mogelijkheden tot integreren bij kleuters voor handelingsverlegenheid zorgt. Schaveling, Voskuilen en Veldsink (2007) noemen dat het belangrijk is elkaar als professional te ondersteunen en tegelijkertijd te stimuleren verder te denken dan de onderwijspraktijk in de eigen klas. Binnen dit aspect zie ik mogelijkheden om mijn expertise te delen met de andere leerkrachten. Daarnaast is in H2 beschreven dat de Taxonomie van Bloom vaak wordt gekoppeld aan het onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen. Dit is ook het beeld wat bij de collega's aanwezig is. Om vakoverstijgende vaardigheden te kunnen ontwikkelen die nodig zijn om in de toekomst te kunnen participeren in de samenleving, acht ik het van belang om dit beeld bij te stellen.

Deelconclusie:

1. Hoe wordt het onderwijs in begrijpend luisteren bij kleuters in mijn onderwijspraktijk vormgegeven?
2. Op welke manier kan ik mijn kleuter collega's betrekken bij het vormgeven van het onderwijs in begrijpend luisteren, in relatie tot de 21^e eeuwse vaardigheden?

De inhoud en vorm van het onderwijs in begrijpend luisteren is erg leerkracht afhankelijk. Mogelijk dat de aanschaf van een methode tot meer inspiratie voor lesinhoud kan leiden, waarbij strategieën een vaste plek krijgen. De Taxonomie van Bloom en de 21^e eeuwse vaardigheden zijn voor de meeste leerkrachten onbekend terrein. Dit laatste zit mogelijk in het ontbreken van persoonlijke kennis en het beeld dat de Taxonomie slechts een middel is voor hoogbegaafde leerlingen. Door het delen van persoonlijke expertise kan gewerkt worden aan de uitbreiding van kennis bij de collega's, wat ten goede komt aan de kwaliteit van het onderwijs (OESO, 2011).

De interventies met de onderzoeksgroep zijn uitgevoerd met verhalen die bekend zijn bij de leerlingen. In H2 is geschreven dat zowel Stolwijk (2008) als Wentink et al. (2011) aangeeft dat het ontwikkelen van verhaalbegrip ontstaat door de kracht van herhaling. Het resultaat van deze interventie bevestigt deze uitspraak. De leerlingen waren in staat om bekende figuren uit de verhalen van Max Velthuys bij het gesprek te betrekken, terwijl deze niet letterlijk in het verhaal voor kwamen. Daarnaast is vanuit de leerlingen naar voren gekomen dat de toevoeging van de handpop van Kikker waardevol is geweest. Deze handpop sluit aan bij de ontwikkeling van kinderen en het spelend leren. Kikker past bij het 'doen-alsof-spel', en zorgt voor een veilig gevoel. Er kan geen goed of fout antwoord gegeven worden. Kinderen ontdekken al spelend de wereld en er worden veel verbindingen gemaakt met andere

vakgebieden. Beets-Kessens (2015) noemt dit leren met hoofd, hart en handen. Wanneer het onderwijs aanbod in de breedste zin gehanteerd wordt, zonder het aanbod te vernauwen tot één vakgebied, is de Taxonomie een middel wat hierbij ook ingezet kan worden. Uit de interventie blijkt ook dat leerlingen zelf in staat kunnen zijn om deze Taxonomie toe te passen naar aanleiding van het verhaal. Zij verwerken het verhaal door het bijvoorbeeld na te spelen of in de bouwhoek voorwerpen uit het verhaal te creëren en dit toe te passen in het spel. Dit laat dus zien dat de Taxonomie een middel is om in te zetten als het gaat om het ontwikkelen van verschillende luistervaardigheden en daarmee verhaalbegrip.

Deelconclusie:

3. Welke activiteiten zijn geschikt voor het onderwijs in begrijpend luisteren bij kleuters?

Begrijpend luisteren gaat over het begrijpen van mondelinge taal en het verbanden leggen zowel binnen als buiten de tekst (Broekhof, 2014). De kracht van herhaling is essentieel als het gaat om het ontwikkelen van verhaalbegrip. Om tegemoet te komen aan de ontwikkeling van de kleuter is het van belang het onderwijs in brede zin aan te bieden, zodat verschillende vakgebieden aan bod komen. Juist dan is de Taxonomie een middel wat goed ingezet kan worden.

5.2 Discussie en reflectie

5.2.1 Discussie

De opbrengsten uit dit onderzoek zijn mijns inziens tweeledig. Middels de interventie met de lessencyclus heb ik ontdekt dat *bij kleuters* het inzetten van een handpop een mogelijkheid biedt om te werken aan de cognitieve ontwikkeling en het toepassen van de Taxonomie van Bloom. Ik realiseer mij daarentegen wel dat de onderzoeksgroep bij wie deze interventie is uitgevoerd bestaat uit zes leerlingen die tijdens een eerdere observatie hoog scoorden op de reeds aanwezige luistervaardigheden. Dat maakt dat de uitkomsten mogelijk anders kunnen zijn wanneer de leerlingen minder hoog scoren op reeds aanwezige luistervaardigheden. Voor mij als leerkracht is het essentieel dit verschil in ontwikkeling te kunnen waarnemen om op de juiste manier de leerlingen te kunnen begeleiden, middels vragen stellen of modeling.

Echter, de handpop in dit onderzoek is een middel terwijl ik denk dat de belangrijkste conclusie is dat er om tot ontwikkeling te komen aangesloten dient te worden bij de belevingswereld van een kind. Wanneer er betrokkenheid is bij de leerling, vormt dit de basis tot ontwikkeling (Laevers en Depondt, 2004). Hoewel dit onderzoek in een kleutergroep is uitgevoerd, verwacht ik dat de aspecten betrokkenheid en aansluiting bij de belevingswereld de gehele schoolloopbaan van toepassing zijn wanneer het aankomt op ontwikkeling. Reflecterend op mijn eigen ontwikkeling binnen dit onderzoek constateer ik dat betrokkenheid voor mij een voorwaarde is om doorzettingsvermogen te tonen en resultaat te willen behalen. Dit huidige onderwerp heeft mijn interesse en dat maakt dat ik gedreven ben om dit onderzoek uit te voeren. In een eerder stadium, toen het onderwerp deels nog onbekend was, had ik deze gedrevenheid niet.

Het bewust inzetten van de Taxonomie van Bloom om een relatie te leggen met de 21^e eeuwse vaardigheden heeft mij gedwongen om de lessen goed voor te bereiden en in te lezen in de theorie. Ik ben mij er dan ook van bewust dat dit onderzoek enige mate van subjectiviteit bevat en daardoor niet in zijn geheel representatief is voor de kleutergroepen in zijn algemeenheid. De interventies zijn door mij als leerkracht uitgevoerd. Mijn voorkennis, theoretisch kader en persoonlijke interesse hebben hieraan bijgedragen.

Toch denk ik dat het verdiepen in de 21^e eeuwse vaardigheden waardevol kan zijn voor de gehele school, omdat de leerlingen die nu op de basisschool zitten in een maatschappij moeten participeren die andere vaardigheden vraagt dan dat nu het geval is (Thijs, et al., 2014). Dat vraagt een andere manier van kennisoverdracht van leerkrachten.

Eerder in dit onderzoek heb ik aangegeven dat de Taxonomie veelal wordt ingezet bij (hoog)begaafde kinderen. Uit dit onderzoek kan voorzichtig geconcludeerd dat deze Taxonomie ook bij kleuters ingezet kan worden die niet als hoogbegaafd gediagnosticeerd zijn. Beets-Kessens (2015) noemt dat de Taxonomie een beroep doet op denkvaardigheden van verschillende niveaus en dat middels het spelend leren van jonge kinderen deze allemaal gestimuleerd kunnen worden.

5.2.2 Reflectie

Actieonderzoek bestaat uit zowel een onderzoeksdeel als een handelingsdeel (De Lange et al. 2011).

Handelingsdeel

Om tot een gedegen onderzoeksdeel te komen heb ik tijdens deze fase van het onderzoek veelvuldig gebruik gemaakt van de onderzoeken op HBO-kennisbank.

Met het lezen van en het oriënteren op de verschillende indelingen in verslagen had ik de intentie om duidelijkheid te creëren voor mijzelf. Ik vind het prettig om exact te weten wat ik moet doen. Een middel om deze duidelijkheid te verwezenlijken is het vergelijken van verschillende bronnen. Eenmaal midden in deze vergelijking was ik het overzicht totaal kwijt. Geen enkel verslag was hetzelfde en hoewel ik in de veronderstelling was dat deze interventie mij structuur zou bieden, werkte het averechts. De Lange et al. (2011) noemt dit het verzanden in de overvloed aan literatuur. Deze verzanding in literatuur heeft niet alleen effect gehad op de voortgang van mijn onderzoek, maar ik voelde mij in al mijn systemen ontwricht. Mijn gevoel van competentie en autonomie was verdwenen (Stevens, 1997). Zowel tijdens de momenten dat ik voor de klas stond, als in mijn privéleven heb ik last gehad van deze onduidelijkheid. Er zijn momenten geweest dat ik enkel gefocust kon zijn op het onderzoek. Tegelijkertijd kon ik op dat moment ook niet helder nadenken. Van Meersbergen en Jeninga (2012) beschrijven in 'De ecologie van de leerling' dat gebeurtenissen in bepaalde leefsysteem van een persoon invloed kunnen hebben op andere systemen. Het voorbeeld van de verzanding in de literatuur sluit hierop aan. Normaliter probeer ik werk – studie - privé gescheiden te houden, maar dit voorbeeld laat zien dat dit niet altijd zo werkt.

Om uiteindelijk de structuur weer terug te krijgen heb ik uit alle documenten alleen actieonderzoeken geselecteerd, omdat dit aansluit bij mijn eigen onderzoeksvorm.

Vervolgens heb ik onderzoeken geselecteerd die aansloten bij het domein taalontwikkeling.

Een volgende keer weet ik dat het mij helpt wanneer ik eerst een overzicht maak van criteria die ik noodzakelijk acht voor het selecteren aan literatuur. Dit overzicht heeft als doel om herhaling van bovenstaande te voorkomen.

Onderzoeksdeel

De combinatie van persoon- en onderzoekenmerken hebben er aan bijgedragen dat het plezier van het onderzoeken tijdens het handelingsdeel niet permanent aanwezig was.

Kenmerken die bij mij als persoon passen zijn:

- Gestructureerd
- Duidelijkheid
- Doel voor ogen
- Vastberaden

Kenmerken van actieonderzoek zijn:

- Durven loslaten
- Kunnen organiseren
- Bijstellen
- Afstand nemen

Ik vond het erg ingewikkeld om mijn structuur los te laten, bang om het doel niet meer helder te houden. Tegelijkertijd heb ik ervaren dat de oplossing soms dichterbij is dan wordt gedacht. Juist op het moment dat ik nadrukkelijk gefocust was op mijn onderzoeksdoel en mijn handelen, liet een leerling mij in zien dat ik hen centraal moest stellen. Wilde ik dat mijn onderzoek zou slagen, zou het noodzakelijk zijn om mij te verdiepen in de belevingswereld van het kind en mijzelf daarbij open stellen voor veranderingen of nieuwe aanpakken.

Dat maakt ook dat ik aan het eind van dit onderzoek moet concluderen dat ik de ontwikkeling van het jonge kind nadrukkelijker had moeten bestuderen alvorens te starten met de interventies. Beets-Kessens (2015) benadrukt dat jonge kinderen leren door te spelen met hoofd, hart en handen. Door aan te sluiten bij de belevingswereld van het kind en de rol van de leerkracht hierbij de integreren komt het jonge kind tot leren. Wanneer de leerlingen vervolgens zelf het verhaal naspelen wordt er geleerd met hoofd, hart en handen.

5.3 Aanbevelingen

De aanbeveling die ik als onderzoeker doe vanuit het gesprek met de leerkrachten, is het aanschaffen van de Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat van Bouwman, Van de Mortel, Maas en De Wit (2015). Deze werkmap biedt input om tot inhoudelijk goede lessen te komen als het gaat om onderwijs in begrijpend luisteren. De aanschaf en het werken met deze map kan het startpunt zijn van een doorgaande lijn wat betreft begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Daarnaast is mijn streven om met het team het gesprek aan te gaan omtrent de relatie tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen. Wanneer deze samenhang zichtbaar is, kan onderwijs in zowel

begrijpend luisteren als begrijpend lezen geboden worden in de brede zin van het woord.

Een andere aanbeveling die ik wil voorleggen vanuit dit onderzoek is verdieping omtrent de 21^e eeuwse vaardigheden. Enkele kernpunten binnen deze vaardigheden zijn samenwerken, creëren, analyseren en verbinden. Hoewel dit onderzoek is uitgevoerd in groep 1-2, zie ik mogelijkheden om verder onderzoek te doen naar het inzetten van de Taxonomie in de groepen 3 tot en met 8. De Taxonomie van Bloom is niet langer alleen een middel voor de hoogbegaafde leerlingen, maar kan geïntegreerd in andere vakgebieden worden aangeboden om juist op deze manier te werken aan de 21^e eeuwse vaardigheden (Westenbroek, 2016).

Echter, voor deze verdieping zal plaatsvinden is het raadzaam om eerst teambreed de beginsituatie rondom dit onderwerp te inventariseren alvorens er *bottom-up* (Korthagen en Vasalos, 2007) acties worden uitgezet.

Vanuit mijn rol als leerkracht doe ik een aanbeveling om het perspectief van de andere kleuterleerkrachten op de Taxonomie van Bloom te verbreden. De integratie matrix voor kleuters (Breedijk, z.d.) biedt een overzicht aan activiteiten waarbij de Taxonomie geïntegreerd kan worden aangeboden. Ik realiseer mij echter dat deze matrix gedegen aangeboden dient te worden zonder een *top-down* benadering (Korthagen en Vasalos, 2007). De matrix is te vinden in de bijlage.

Nawoord

Met het afronden van dit onderzoek wil ik een woord van dank uitspreken naar verschillende mensen.

Mijn studiebegeleider; Ilonka van der Sommen, bedankt voor de sturing van mijn gedachten in dit onderzoeksproces, het geven en uitspreken van vertrouwen zodat ik door kon gaan. Tevens heb jij mij laten inzien dat het krachtig is om gebruik te maken van *critical friends*, en ik heb ervaren dat dit echt zo werkt.

Mijn *critical friends*; Rozemarijn, Floor, Laura en Sharon. Bedankt voor de tijd die jullie genomen hebben om mij gedurende het schrijven van dit verslag van feedback te voorzien. De feedback die jullie mij gaven was precies wat ik nodig had; kritisch, maar met suggesties hoe het anders zou kunnen en tegelijkertijd ook heel positief:

- *“Mooi verwoord!”*
- *“Ik kan helemaal voorstellen wat je bedoelt.”*
- *“Bedankt dat ik met je mee mocht lezen tijdens dit onderzoek. Ik vind je enorm gegroeid qua schrijven en denken. Heel goed gedaan!”*

Tot slot:



En daar sluit ik mij helemaal bij aan.

Ilse van der Ploeg
14 juni 2017

Literatuurlijst

- Ahlers, L. en Mortel, K. van de, (2009) *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. en Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. HBO-raad.
- Beets Kessens, A. (2015). Spelen is leren met hoofd, hart en handen. *HJK*, (43) 1, 4-9
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay.
- Bouwhuis, M. (2004). Begrijpend luisteren: de basis voor lezen Taal-leesonderwijs in groep 3. *JSW*, 88(5), 20-23.
- Bouwman, A., en Mortel, K. van de (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten. Begin bij begrijpend luisteren. *HJK*, 42(3), 10-13.
- Breedijk, J. (z.d.) *Integratiematrix Bloom & Gardner*. Geraadpleegd op 3 mei 2017 van: <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/hulpmiddel/1169-integratiematrix-bloom-gardner>
- Broekhof, K. (2014). *Kwaliteitskaart Begrijpend luisteren*. Den Haag: School aan Zet.
- Brouwer, G. en Ahlers, L. (2011). *Knappen koppen in de klas. Wat (hoog)begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies
- De Vries, I. (2015). *Vragenkaart begrijpend luisteren*. Pica, Enschede
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen. Leren lezen met leesstrategieën. *JSW*, 89(10),12–15
- Filipiak, P. (2006). De didactiek van het 'Hardopdenkend (voor)lezen'. *JSW*, 90(2), 20-23.
- Förrer, M., en Mortel, K. van de, (2010). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies

- Gershon, M., (2015). *How to use Bloom's Taxonomy in the classroom. The complete guide*. USA: Createspace Independent Publishing Platform.
- Koerhuis, I. en Kamp, M. op den (2015). Handvatten bij interactief voorlezen. Interactief voorlezen: ja! Maar hoe?. *HJK*, 43(1), 10-13
- Korthagen, F. en Vasalos, A. (2007) Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 17-23
- Krings-Heussen, M. (2006). Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen een werkwijze voor het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. *JSW*, 90(6), 28-31.
- Laevers, F. en Depondt, L. (2004). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers
- Lange, R. de, Schuman, H., en Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant
- Meersbergen, E. van en Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling: Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 175-185
- Mortel, K. van de, en Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- OECD (2011). "Executive Summary", in *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing. Geraadpleegd op 20 maart 2017 van <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-2-en>
- Passionned Group, (2017). *Kwaliteitscirkel van Deming*. Geraadpleegd op 28 mei 2017 van <https://www.pdcacyclus.nl/william-edwards-deming/deming-cirkel/kwaliteitscirkel-van-deming/>
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032 Eindadvies*. Geraadpleegd op 18 april 2017 van: <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf>
- Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Redactie SLO (z.d.) *Bloom's taxonomie*. Geraadpleegd op 12 april 2017 van <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/afbeeldingen/103-bloom-s-taxonomie>
- Schaveling, J., Volkuilen, E. en Veldsink, J. (2007). Systeemdenken. Een noodzakelijke competentie. *Mesomagazine*, 27 (156), 11-15

- SLO (z.d.) *Taxonomie van Bloom* Geraadpleegd op 18 april 2016 van <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
- Stolwijk, D. (2008). Een goede leesstart. *Digitale implementatiekoffer Taalbeleid Onderwijsachterstanden*. Utrecht. PO-Raad.
- Swet, J. van & Huijgevoort, H. van (2012). *De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN*. In: Swet, J. van & Bakx, A. (red.) *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en samen kennis delen*. p. 21-31 Tilburg: Fontys
- Thijs, A., Fisser, P., en Hoeven, M. van der (2014). *21^e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO.
- Verhoeven, L. en Aarnoutse, C. (redactie) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (1997). Stimuleren van begripend luisteren door interactief voorlezen. *JSW*, 82(1), 1-6.
- Voorwinden, R. (2016) *Nieuw model 21e eeuwse vaardigheden*. Geraadpleegd op 24 april 2017 van <https://www.kennisnet.nl/artikel/nieuw-model-21e-eeuwse-vaardigheden/>
- Wentink, H., Verhoeven, L., en Van Druenen, M. (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Groep 1-2, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Westenbroek, J. (2016) *Zo pas je 21st century skills toe in lesmateriaal*. Geraadpleegd op 24 april 2017 van: <http://www.maakwerkvanonderwijs.nl/zo-pas-je-21st-century-skills-toe-in-lesmateriaal/>