

“Luisterschat”

Begrijpend luisteren in groep 1, 2 en 3



Toets Praktijkgericht
Onderzoek

“Het is een misvatting om te denken dat begrijpend leesonderwijs vanaf groep 4 start; begrijpend lezen wordt voorbereid door begrijpend luisteren in de onderbouw.”

Van de Mortel, 2013

Ivon Evers

Studentnummer: 222225

Fontys Hogescholen

Master Special Educational Needs

Begeleider: Anja Van Schijndel

Juni 2015

Aantal woorden: 10.870

LUISTERTOETS

**IK KAN GOED
LUISTEREN**

**IK HEB ACHT
PIEPJES GEHOORD**

Loesje

loesje@loesje.nl
www.loesje.nl

Inhoud

INLEIDING	2
HOOFDSTUK 1, AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	4
HOOFDSTUK 2, THEORETISCH KADER	6
2.1 BEGRIJPEND LUISTEREN IN RELATIE TOT VERSCHILLENDE VORMEN VAN VOORLEZEN	6
2.2 BEGRIJPEND LUISTEREN IN RELATIE TOT KENNIS VAN DE WERELD	8
2.3 BEGRIJPEND LUISTEREN IN RELATIE TOT LEESSTRATEGIEËN	9
2.4 BEGRIJPEND LUISTEREN IN RELATIE TOT VRAGEN STELLEN	10
2.5 BEGRIJPEND LUISTEREN IN RELATIE TOT HET INSTRUCTIEMODEL	11
2.6 BEGRIJPEND LUISTEREN IN RELATIE TOT HET BUITENLAND	12
HOOFDSTUK 3, ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	13
3.1 VOORONDERZOEK	14
3.2 ONTWERPFASE	16
3.3 EVALUATIEFASE	16
3.4 ETHIEK	17
HOOFDSTUK 4, DATA-ANALYSE EN RESULTATEN	18
4.1 VOORONDERZOEK	18
4.2 ONTWERPFASE	24
4.3 EVALUATIEFASE	24
HOOFDSTUK 5, CONCLUSIES	26
5.1 ANTWOORD OP HOOFD- EN DEELVRAGEN	26
5.2 AANBEVELINGEN	29
5.3 VALIDITEIT	29
HOOFDSTUK 6, REFLECTIE	30
BIBLIOGRAFIE	32
bijlage 1 feedback verwerkt in deze toets.	35
bijlage 2 resultaten van de citotoets begrijpend lezen 2011/2012 tot en met 2014/2015	39
bijlage 3 verschillen tussen schooltaal en thuistaal	40
bijlage 4 brief ter verduidelijking van leesstrategieën bij kleuters	41
bijlage 5 logboek begrijpend luisteren	43
bijlage 6 semi gestructureerd interview met collega's midden- en bovenbouw	46
bijlage 7 uitleg onderzoek begrijpend luisteren in groep 1, 2 en 3.	48
bijlage 8 eerste ontwerp	49
bijlage 9 kijkwijzer bij observatie leerkrachten begrijpend luisteren	50
bijlage 10 evaluatie begrijpend luisteren	51
bijlage 11 definitief ontwerp	53
bijlage 12 posterpresentatie	55

Inleiding

In de schoolgids van basisschool X staat een korte toelichting op begrijpend luisteren en lezen binnen deze school:

“Het begrijpend lezen start al in de groepen 1 en 2. Daar is het echter voornamelijk begrijpend luisteren. Het interactief voorlezen van prentenboeken en verhalen vormen het uitgangspunt. In groep 3 is het begrijpend lezen verwerkt in de leesmethode. Vanaf groep 4 t/m groep 8 maken we gebruik van de methode “Nieuwsbegrip”. (schoolgids, 2014-2015, p. 16)

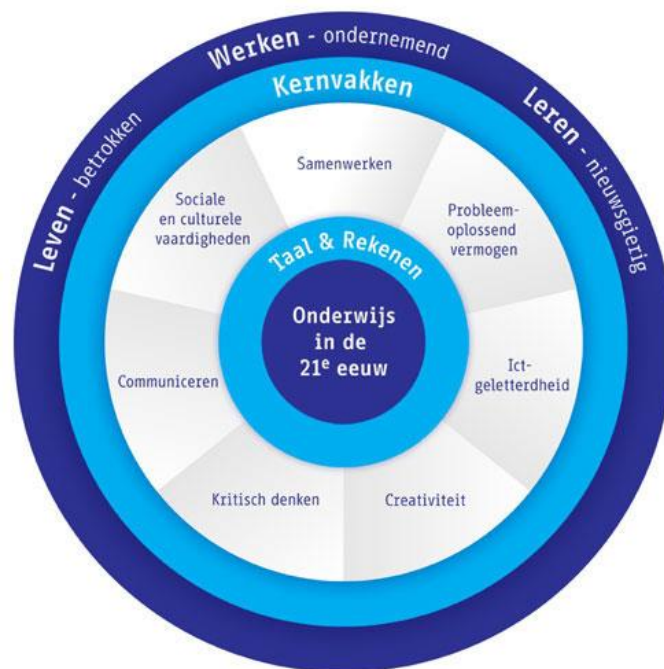
Hieruit blijkt dat er voornamelijk wordt uitgegaan van interactief voorlezen in de groepen 1 en 2. In dit onderzoek wordt er bekeken of er meerdere manieren van voorlezen zijn die begrijpend luisteren als doel kunnen hebben. Ik heb ervoor gekozen om het onderzoek uit te voeren in de groepen 1, 2 en 3, omdat blijkt dat in groep 3 begrijpend lezen in de leesmethode verwerkt zit en er nog niet met de methode Nieuwsbegrip (CED groep, 2015) gewerkt wordt. In het begin van groep 3 kunnen kinderen nauwelijks zelfstandig een tekst lezen en is er nog geen sprake van begrijpend lezen.

Daarnaast heb ik voorafgaand aan het onderzoeksvoorstel alle collega's gevraagd waar ze behoefte aan hebben betreffende begrijpend luisteren en lezen. Hieruit bleek dat juist de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 lesideeën nodig hadden. De overige leerkrachten gaven aan voldoende aan de slag te kunnen met de methode Nieuwsbegrip.

Dit onderzoek is uitgevoerd op een basisschool in Midden-Limburg met ongeveer 240 leerlingen, grotendeels in de groepen 1, 2 en 3, verder genoemd als onderbouw. Op deze school is er één groep 1 waar 4jarigen instromen, één groep 1/2 waar ook instromers bijkomen, en één groep 3. Daarnaast zijn er één groep 4, één groep 5, één groep 6, één groep 6/7, één groep 7 en één groep 7/8. Deze laatste zes groepen worden in dit onderzoek als midden-en bovenbouw aangeduid.

In de onderbouw zitten relatief veel kinderen met een VVE indicatie, Voor- en Vroegtijdse Educatie (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Dit betekent dat een kind een grote kans heeft om de basisschool te beginnen met een (taal)achterstand. Met behulp van VVE kan deze achterstand worden verkleind. Hiervoor is er een taaltutor aangesteld die twee keer in de week met de VVE-kinderen van de onderbouw aan taalontwikkeling werkt.

Bouwman, Van de Mortel, Maas & De Wit (2015) melden dat samenwerken, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en communiceren duidelijk aan bod komen binnen begrijpend luisteren. Dit zijn enkele vaardigheden die kinderen in de toekomst nodig zullen hebben, de 21st Century Skills (figuur 1, www.kennisnet.nl). Daarnaast spelen volgens mij creativiteit en voor een gedeelte sociale vaardigheden ook een rol voor leerlingen, omdat deze belangrijk zijn bij het samenwerken. Kinderen worden gevraagd oplossingen te bedenken voor een mogelijk probleem, hiervoor is creativiteit nodig. Op dit moment leiden we kinderen op voor beroepen die nu nog niet bestaan. We zullen kinderen deze vaardigheden moeten aanbieden en aanleren (Voogt, 2013).



Figuur 1 Benodigde vaardigheden in 21e eeuw (www.kennisnet.nl)

In het eerste hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding en het doel is van dit onderzoek. Tevens worden hier de hoofd- en deelvragen vermeld. Aansluitend volgt in hoofdstuk twee een onderbouwing van de kernbegrippen waarna deze in hoofdstuk drie gekoppeld worden aan de onderzoeksstrategie en onderzoeksmethode. In hoofdstuk vier worden de verzamelde data van dit onderzoek, alsmede de bijbehorende bronnen en methodes vermeld en worden in hoofdstuk vijf de conclusies en aanbevelingen weergegeven. Als afsluiting volgt in hoofdstuk zes de reflectie over het uitvoeren en schrijven van dit praktijkgericht onderzoek.

Vanwege privacy worden de naam van de onderzoeksschool, leerkrachten en kinderen niet genoemd in dit onderzoek.

Hoofdstuk 1, aanleiding en probleemstelling

Aanleiding

Ondanks een nieuwe methode voor begrijpend lezen, Nieuwsbegrip, zien de leerkrachten van basisschool X de resultaten van begrijpend lezen de afgelopen jaren nauwelijks stijgen. Omdat het begrijpen van taal, geschreven en gesproken, een belangrijke plaats inneemt in onze maatschappij is het van groot belang kinderen deze vaardigheid voldoende te leren.

Probleemstelling

De resultaten van de Cito-toetsen begrijpend lezen liggen op de betreffende school in de groepen 4 tot en met 8 al jaren onder het landelijk gemiddelde (bijlage 2).

Het schoolteam heeft vorig schooljaar gezamenlijk de afspraak gemaakt om de nadruk op begrijpend lezen te gaan leggen om zodoende een kwaliteitsslag hierin te gaan maken. Daarom is dit onderzoek gericht op het begrijpend luisteren in de onderbouw om hier een gedegen basis voor het begrijpend lezen te leggen.

Doel van mijn onderzoek

Uit literatuur blijkt dat het belangrijk is dat de doorgaande lijn binnen een school gewaarborgd blijft. Omdat begrijpend luisteren vooraf gaat aan begrijpend lezen is dit onderdeel dus zeer belangrijk binnen de doorgaande lijn van leesbegrip (Bouwman et al, 2015)

Iedere leerkracht op deze school is in zijn groep bezig met taalontwikkeling. Om er voor te zorgen dat er binnen het team samen op dezelfde manier omgegaan wordt met taalonderwijs, is goed taalbeleid nodig. Volgens Van den Branden (2010):

“krijgt taalbeleid een structureel karakter als er een duidelijke lijn valt te trekken in de wijze waarop de verschillende leden van het team over taal, taalonderwijs en taal in onderwijs denken en als hun handelen op dat vlak op elkaar is afgestemd.”(p. 18)

- Mijn persoonlijk doel:

De kennis en ervaringen die ik opdoe tijdens dit onderzoek wil ik kritische gaan toepassen en inzetten en daarna delen met collega's van deze school. Zo wil ik mijn professionele beroepshouding verder ontwikkelen.

- Doel voor leerkrachten in onderbouw:

Een bewustwordingsproces op gang brengen waarin leerkrachten ervaren hoe lessen begrijpend luisteren vormgegeven worden. Een brug slaan naar midden- en bovenbouw om zo samen een doorgaande lijn te creëren binnen het begrijpend lezen.

- Doel voor schoolteam:

In de groepen 4 tot en met 8 wordt op school gewerkt volgens de methode Nieuwsbegrip. Deze methode gaat uit van verschillende leesstrategieën om bij kinderen het diepere denken te stimuleren. Deze leesstrategieën blijken soms lastig aan te leren te zijn bij de kinderen. Door het modellen (hardop denkend voorlezen) toe te passen in alle groepen verwacht het team dat deze strategieën inzichtelijker gemaakt worden voor de kinderen.

Onderzoeksvraag en deelvragen

De hoofdvraag in dit praktijkgericht onderzoek luidt als volgt:

Hoe kunnen de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 van een reguliere basisschool het begrijpend luisteren in deze groepen vormgeven, zodat ze aansluiten bij het begrijpend leesonderwijs vanaf groep 4.

Om tot een duidelijk en specifiek antwoord te komen worden tijdens de verschillende fases van het ontwerponderzoek de volgende deelvragen gesteld:

- Welke strategieën van begrijpend lezen kunnen in groep 1, 2 en 3 aan bod komen tijdens het begrijpend luisteren?*
- Wat is de doorgaande lijn binnen begrijpend lezen?*
- Welke werkvormen kunnen ingezet worden tijdens het begrijpend luisteren in de groepen 1, 2 en 3?*

Kernbegrippen

Belangrijke begrippen in dit onderzoek zijn:

- Begrijpend luisteren
- Modelen
- Interactief voorlezen
- Herhaald voorlezen
- Schooltaal
- Tekstsoorten
- Niveaus van vragen stellen
- Leesstrategieën
- Instructiemodel

Deze kernbegrippen worden in hoofdstuk twee verder uitgewerkt en kritisch beschouwd.

Hoofdstuk 2, theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de kernbegrippen behorende bij het onderzoek over begrijpend luisteren. Tevens zullen de relaties tussen deze begrippen worden toegelicht.

Wat is begrijpend luisteren?

Bouwman et al (2015) definieert dit als volgt:

“Begrijpend luisteren is het vermogen geschreven teksten (in brede zin dus) te begrijpen.”
(p.12)

Begrijpend luisteren kan gezien worden als doel en als middel. Het doel kan zijn betekenis geven aan woorden, zinnen of de hele tekst, zodat kinderen deze begrijpen en nieuwe kennis opdoen. Het middel van begrijpend luisteren is om die nieuwe kennis te laten samenvoegen aan bestaande (voor)kennis. Hoe een tekst wordt voorgelezen is van groot belang. Dit voorlezen kan op verschillende manieren.

2.1 Begrijpend luisteren in relatie tot verschillende vormen van voorlezen

Om begrijpend luisteren te bevorderen kan de leerkracht strategisch te werk gaan, via modellen (hardop denkend voorlezen). Om het verschil tussen modellen en interactief voorlezen duidelijk te maken worden deze begrippen eerst toegelicht. Tevens wordt het begrip herhaald voorlezen verklaard.

Modellen (hardop denkend voorlezen)

Modeling, hardop denkend voorlezen volgens Van de Mortel (2014), Filipiak (2006) en Bouwman (2010) wordt veel toegepast in het begrijpend luisteren en lezen. Fisher & Frey (2008) beschrijven het als het voortdurend leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer en het tekstbegrip. Filipiak stelt dat het voornamelijk bedenken is hoe je zelf leest en dat dat de basis vormt om te begrijpen welke leesstrategie je kinderen moet aanleren.

Bij het modellen gaat de leerkracht verschillende keren hardop denkend voordoen hoe een bepaalde leesstrategie aangepakt wordt en zo bij de kinderen wordt aangeleerd, zodat het patroon als het ware inslijpt bij de kinderen. De leerkracht geeft op deze manier zogenaamd een kijkje in zijn hoofd (Egbertsen, 2013).



Figuur 2, Conferentie; Doen wat werkt! 2013 T. Egbertsen, Expertis Onderwijsadviseurs

Volgens de methode PALS (Peer Assisted Learning Strategies, Egbertsen, 2013) zie je binnen het modellen de volgende disciplines:

- De leerkracht doet het voor (kort) en leerlingen luisteren/observeren.
- Verplaats je in het denkproces van de leerling
- Maak kleine stappen
- Denk vanuit de ik-vorm
- Houd het kort, beperk wat je zegt
- Modellen is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen

Het modellen is heel goed toe te passen in het directe instructie model, dit zal verder toegelicht worden bij kernbegrip effectieve instructie.

Interactief voorlezen

Het interactief voorlezen wordt vaak verward met het hardop denkend voorlezen volgens Bouwman et al (2015). In feite wordt hier de tekst voorgelezen, of vrijer verteld, en geeft de leerkracht ruimte aan de kinderen om te reageren, voor, tijdens of na het lezen. Ze gaat dan in interactie met de kinderen over de tekst en zijn daarmee voortdurend op elkaar betrokken. Het interactief voorlezen vindt vaak plaats in een meer ontspannen sfeer, waardoor kinderen spontaner kunnen reageren. Mijn ervaring als leerkracht is dat dit ook hoort bij de ontwikkelingsleeftijd van jonge kinderen, ze zijn nog snel afgeleid en willen graag meteen reageren op wat ze zien en horen. Het doel van interactief voorlezen is dat kinderen en leerkrachten met elkaar in gesprek gaan over het verhaal, terwijl bij het modellen de kinderen meer gericht op de tekst zullen zijn, er is minder ruimte om tussendoor te kunnen reageren. Een ander verschil met het modellen is dat door het stellen van open vragen bij interactief voorlezen, de leerkracht ruimte biedt voor kinderen om te reageren met een eigen invulling (Stolwijk, 2008). Kinderen zijn hierdoor veel zelf aan het woord. Door gedifferentieerde vragen te stellen stimuleer je de verschillende denkniveaus van kinderen. Zie kernbegrip niveaus van vragen stellen.

Door middel van pictogrammen kan het verhaal aan het einde eventueel naverteld worden. Hierdoor maak je als het ware een verhaalschema (Van Kleef & Tomesen, 2004).

Herhaald voorlezen

Een tekst kan vaker herhaald worden en liefst op verschillende manieren worden voorgelezen. Hierdoor leren kinderen de verhaalstructuur herkennen (Van Kleef & Tomesen, 2004). Aanvankelijk zijn kinderen vaak nog sterk gericht op losse elementen in het verhaal. Gaandeweg gaan ze die elementen koppelen en begrijpen ze, door de herhaalde context, ook steeds meer woorden. Het herhalen zou bijvoorbeeld kunnen in kleine groepjes, met de taaltutor, met behulp van het digibord luisteren naar een digitaal prentenboek, gebruik maken van oudere leerlingen die af en toe komen voorlezen in kleine groepjes. Juist voor minder taalvaardige kinderen is deze herhaling zinvol en kan gebruikt worden als pre-teaching (Damhuis, 2014). Uit eigen ervaring merk ik dat kinderen deze herhaling meestal prettig vinden. Bij het herhaald voorlezen zou elke keer weer een ander doel voorop kunnen staan. Door het herhaald lezen via een computer is het luisteren gekoppeld aan beelden waardoor ook de woordenschat meer getraind wordt. Kinderen leren hierdoor niet alleen méér woorden, hun begrip van deze woorden wordt tevens diepgaander (Damhuis, 2014).

Hierboven zijn drie vormen van voorlezen genoemd die tijdens begrijpend luisteren ingezet kunnen worden. Het herhaald voorlezen kan gecombineerd worden met interactief voorlezen en modellen.

2.2 Begrijpend luisteren in relatie tot kennis van de wereld

Begrijpend luisteren en kennis van de wereld zijn sterk aan elkaar gekoppeld (Bouwman et al, 2015). Kennis van de wereld is nodig als voorkennis (wat ooit gebeurd is) bij een tekst, maar kan ook als achtergrondkennis (wat het kind al weet over het onderwerp) belangrijk zijn. Deze kennis kan vergroot worden door schooltaal te gebruiken of door informatieve teksten te gebruiken.

Gebruik van schooltaal

Eén van de pijlers van goed begrijpend lezen volgens Vernooy (2007) is woordenschat.

“Begrijpend lezen = [(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën]” (p.7)

Belangrijk bij elke vorm van voorlezen is het gebruik van schooltaal, de taal die op school gebruikt wordt, ook wel instructietaal, of academische taal genoemd (Henrichs, in Bouwman & Van de Mortel, 2014) Op school wordt er vaak over andere onderwerpen gepraat dan thuis, onderwerpen die vaak abstracter zijn waardoor kinderen het moeilijker vinden om de juiste betekenis bij een bepaald begrip te geven. Van den Branden (2010) heeft de verschillen tussen schooltaal en thuistaal weergegeven in een schema (bijlage 3).

Het gebruik van schooltaal komt meer in informatieve boekjes voor dan in fictieve verhalen. Vandaar de relatie tussen schooltaal en verschillende tekstsoorten.

Verschillende tekstsoorten

Om de woordenschat, maar ook de voor- (en achtergrond)kennis, te vergroten zullen leerkrachten gebruik moeten maken van verschillende teksten (Duke, 2011, in Van de Mortel & Bouwman, 2013) Naast fictie ook non-fictieteksten gebruiken. Niet alleen verschillende teksten, maar ook verschillende soorten illustraties dragen daartoe bij.

“Informational texts provide important literacy experiences for young children and should be a healthy part of their literary diets.” (Yopp & Yopp, 2012, p. 480) .

Zij stellen dat hardop voorlezen een mix zou moeten zijn van verhalende en informatieve teksten.

Het gaat dan niet zozeer om het aantal informatieve boeken, maar juist de verbreding erbij.

Te denken valt ook aan bijvoorbeeld recepten, uitnodigingen, folders of tijdschriften.

In de groepen 1, 2 en 3 van basisschool X wordt vaak gebruik gemaakt van prentenboeken, terwijl kinderen ook meer willen weten over bepaalde onderwerpen. Hier wordt dan wel over verteld, maar zelden uit een informatieboekje voorgelezen.

2.3 Begrijpend luisteren in relatie tot leesstrategieën

Om een tekst goed te kunnen begrijpen kan het leesproces gestuurd worden. Hiervoor kunnen leesstrategieën gebruikt worden. Deze helpen het kind om een tekst betekenis te geven. Door ze regelmatig aan te bieden worden deze geautomatiseerd. (Förrer & Van de Mortel, 2010). In de groepen 4 tot en met 8 worden de leesstrategieën aangeboden tijdens de lessen begrijpend lezen via de methode Nieuwsbegrip. Om aan te sluiten bij deze groepen kan het van belang zijn deze strategieën in de onderbouw al aan te bieden.

Aanleren van leesstrategieën

Strategieën zijn hulpmiddelen om een tekst goed te kunnen begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2010). Daarnaast zijn leesstrategieën vaak nauw met elkaar verbonden en ondersteunen ze elkaar. Om de doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8 voor deze school duidelijk te krijgen is de vraag welke leesstrategieën in de bovenbouw worden toegepast en welke strategieën de leerkrachten in de onderbouwgroepen willen gaan introduceren. Hiervoor zijn de leesstrategieën beschreven in de kwaliteitskaart begrijpend luisteren (Broekhof, 2014) vergeleken met Förrer & Van de Mortel (2010) en zoals benoemd in Nieuwsbegrip die op basisschool X gehanteerd wordt en dus door de kinderen van groep 4 tot en met 8 aangeleerd worden.

In Ahlers & Van de Mortel (2009) wordt de leerlijn begrijpend luisteren voor groep 1 en 2 beschreven. Hier wordt verder niets vermeld over het aanleren van strategieën bij kleuters, of het modellen in het algemeen. Hieruit zou je voorzichtig kunnen concluderen dat de schrijvers of een voorkeur hebben voor actief voorlezen boven het modellen of in 2009 nog niet de kennis en inzichten hadden van het modellen zoals Van de Mortel het later introduceert in 2014. Mogelijk is dit laatste het geval omdat Van de Mortel nu enkele boeken gepubliceerd heeft over het hardop denkend voorlezen. Uit correspondentie met haar op 21 april 2015, blijkt dat de schrijvers in 2009 wel de kennis en het inzicht hadden maar omdat niet alle publicaties tegelijkertijd geschreven kunnen worden het modellen toen nog niet expliciet beschreven werd. (zie bijlage 4 voor antwoord Van de Mortel.)

Daarnaast wordt er door Berends (2010) vraagtekens gezet bij het aanleren van strategieën. Hij toont aan dat het bij begrijpend lezen om meer dan de inzet van leesstrategieën gaat en dat er veel

“gefocust wordt op het aanleren van strategieën, terwijl blijkt dat de meeste goede (volwassen) lezers nauwelijks strategieën bij het lezen gebruiken”. (p.26)

Ook Van den Bergh, Rijkers, & Zwarts (2000) in Smale-Jacobse (2013) stellen dat

“de introductie van nieuwe lesmethodes waarin er meer aandacht is voor leesstrategieën die leerlingen kunnen helpen teksten te begrijpen weinig effect gehad heeft op prestaties van de kinderen”. (p.9)

Daarnaast wordt beweerd dat het aanleren van strategieën juist goed kan zijn voor zwakkere lezers en dat betere lezers hier ook van kunnen profiteren, hoewel ze deze waarschijnlijk minder zullen toepassen (Shanahan, 2014).

Op deze school moet men dus goed realiseren wat het doel is van het aanleren van leesstrategieën. Leesstrategieën zijn een middel om een tekst goed te kunnen begrijpen, het zou nooit een doel op zich mogen zijn. Moeten we dus in groep 1, 2 en 3 wel gaan beginnen met het aanleren van

strategieën bij het begrijpend luisteren om te kunnen aansluiten bij de midden- en bovenbouw. Deze discussie wil ik graag met mijn collega's gaan voeren.

Van Den Broek (2010) stelt dat het nodig is dat jonge kinderen al oefenen in het begrijpen van teksten en voornamelijk het kunnen leggen van verbanden.

“Het is belangrijk om veel met kleuters te praten over verhaaltjes of tv-programma's. Hoe goed 4-jarigen tv-programma's begrijpen voorspelt hoe goed ze later zijn in begrijpend lezen”(p.7)

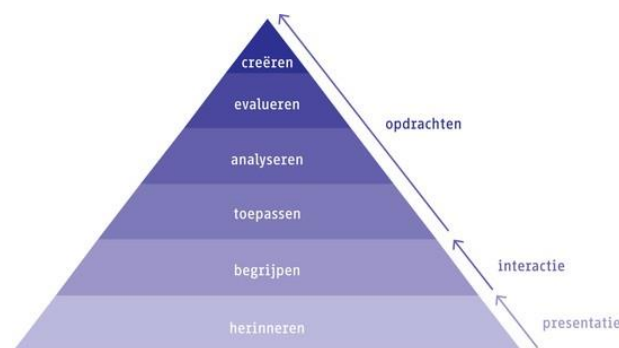
De onderzoeksvraag richt zich op het aansluiten bij het begrijpend leesonderwijs vanaf groep 4. Volgens Berends (2011), moeten we strategieën niet als losse deelvvaardigheden aanleren, maar de kinderen vanaf groep 1, en eerder, tijdens betekenisvolle onderwijsleersituaties met teksten leren om te gaan, zonder dat dit volgens een leerlijn in opbouw van moeilijkheid wordt aangeboden. Dit betekent dus voor het onderzoek dat leesstrategieën wel aan bod mogen komen in de onderbouw, bijvoorbeeld middels het modelen, maar dat deze niet als zodanig benoemd en aangeleerd dienen te worden.

2.4 Begrijpend luisteren in relatie tot vragen stellen

Bij het voorlezen worden tussendoor of aan het einde vragen gesteld om kinderen te betrekken bij het verhaal, of om het luisterbegrip te bevorderen. Deze vragen bevorderen het denkniveau van de kinderen (Bouwman et al, 2015).

Niveaus van vragen stellen

Omdat bij begrijpend luisteren kinderen gestimuleerd moeten worden om te leren denken kunnen we kinderen deze denkvaardigheden aanleren en liefst op verschillende niveaus (Rosier, 2014). Hiervoor kan de leerkracht vragen stellen die een beroep doen op het lagere orde denken (herinneren, begrijpen en toepassen) en het hogere orde (analyseren, evalueren en creëren) denken (figuur 3). Deze verschillende niveaus hoeven niet per definitie volgens deze volgorde doorlopen te worden, maar wel dienen alle niveaus aan bod te komen. Het modelen leent zich bij uitstek om deze niveaus van denkvaardigheden bij de kinderen te introduceren en naar mijn mening kan dit bij elke leesstrategie toegepast worden. Het is vaak afhankelijk van de tekst welke soort vragen gesteld kunnen worden.



Figuur 3, Taxonomie van Bloom, (Ballering & Van de Mortel, 2014)

Bovenstaand figuur geeft de verschillende denkniveaus weer die de leerkracht kan stimuleren bij de kinderen door middel van de juiste vragen te stellen. (Ballering & Van de Mortel, 2014).

2.5 Begrijpend luisteren in relatie tot het instructiemodel

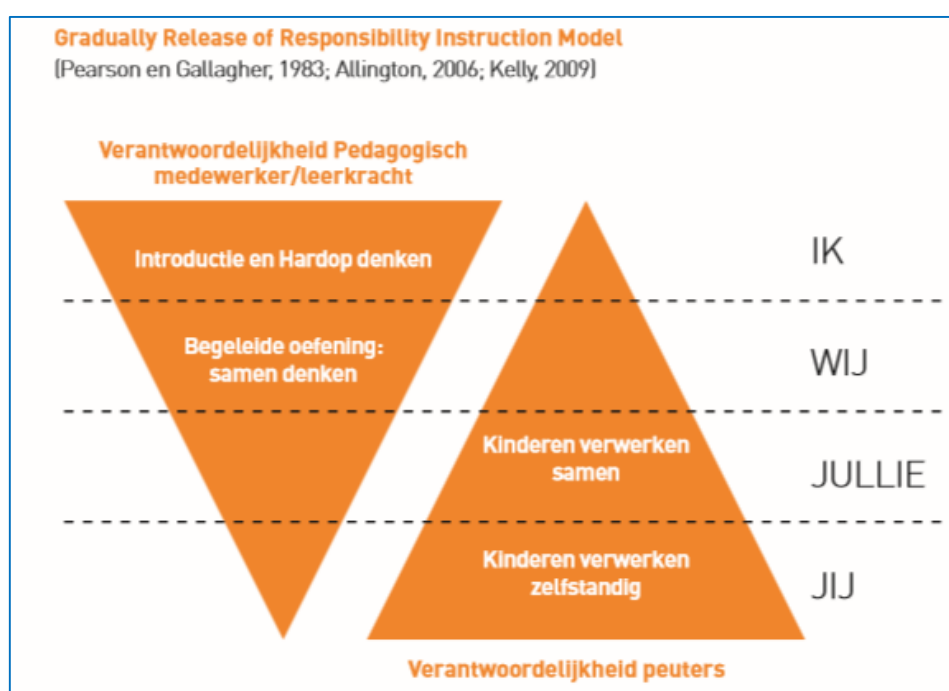
Bij begrijpend luisteren wordt het modellen veel genoemd, de leerkracht doet hardop denkend voor. Het doel hiervan is dat kinderen leren om uiteindelijk zelf strategieën te gaan toepassen. Voor sommige kinderen gaat dit gemakkelijker als voor anderen. De manier van instructie geven is hierbij belangrijk.

Instructiemodel

In de schoolgids van betreffende school staat vermeld:

“Wij werken volgens het model directe instructie. Zo wordt rekening gehouden met tempo- en niveauverschillen binnen de groep.” (p.17)

Bij begrijpend lezen kan het model van effectieve instructie goed ingezet worden. Hierbij gaat de verantwoordelijkheid van de leerkracht steeds verder over naar de leerlingen (zie figuur 4).



Figuur 4, Bouwman & Van de Mortel, 2014

De bruikbaarheid van dit GRRIM-model (Gradually Release of Responsibility Instruction Model) is volgens mij afhankelijk van de manier waarop er voorgelezen wordt. Is het interactief voorlezen dan is dit volgens mij minder geschikt om te gebruiken. Je bent in gesprek met de kinderen en er is nauwelijks sprake van het oefenen van een bepaalde strategie. Daarnaast leent dit model zich prima om tijdens het modellen in te zetten. Volgens Vernooy (2010-2011) bestaat er een grote relatie tussen het modellen bij begrijpend luisteren en directe instructie. Je bent als leerkracht eerst duidelijk zelf aan het woord om de kinderen iets te leren, iets voor te doen. Als tweede stap is het de bedoeling dat kinderen het aangeleerde steeds meer gaan toepassen. Berends (2011) geeft aan dat de aanpak volgens dit GRRIM-model nog niet duidelijk bewezen is en dat vooral zwakkere lezers baat hebben bij deze vorm van effectieve instructie, terwijl voor betere lezers meer gedacht kan worden aan zelfontdekkend of probleemoplossend leren en dus nauwelijks instructie nodig hebben. Volgens mij is dit model bij uitstek geschikt om te differentiëren, zodat betere lezers verder kunnen gaan, al dan niet op een zelfontdekkende of probleemoplossende manier.

2.6 Begrijpend luisteren in relatie tot het buitenland

Internationaal gezien scoort Nederland vrij laag op het gebied van begrijpend lezen (Netten, Droop, & Verhoeven, 2012). Met name Finland en Zweden scoren relatief hoog terwijl beide landen nauwelijks gebruik maken van methodes voor begrijpend lezen. Volgens studenten van pabo Windesheim Zwolle (Smits & Van Koeven, 2013) leren kinderen in deze landen taal door

“kennis te verwerven, vaardigheden te oefenen, door te communiceren met elkaar en met inspirerende leraren. Ze luisteren naar verhalen, lezen, schrijven en worden voorgelezen. Leerlingen maken zich taal eigen door in rijke contexten en met behulp van een rijk taalaanbod kennis te verwerven over de wereld en daarmee een scala aan betekenisnuances.”(blog Geletterdheid en schoolsucces, begrijpend lezen, 2013)

Van Den Broek (2010) stelt dat elke taal zijn eigen leesstrategieën heeft omdat de grammatica en woordvolgorde in elke taal weer anders is. Hier kan ik me wel in vinden, maar hieruit blijkt dat kinderen dus wel gebruik maken van leesstrategieën, alleen andere, voor hun taal relevante strategieën. Dit in tegenstelling tot bovengenoemde landen waar kinderen geen leesstrategieën via methodes aangeleerd krijgen.

Hoofdstuk 3, onderzoeksmethodologie

Om tot een goed onderzoek te komen zal in dit hoofdstuk het onderzoeksparadigma, de strategie van onderzoek en de gevolgde methodes worden toegelicht.

Onderzoeksparadigma

Binnen het kritisch-emancipatorische paradigma is de context bepalend en is de onderzoeker participant zoals ook in deze constructivistisch benadering. In dit onderzoek wordt kennis vergaard door praktijkonderzoek te doen en wordt theorie gebruikt om leer- en veranderingsprocessen op gang te brengen. De probleemstelling, doelstelling en onderzoeksvraag zijn geformuleerd volgens dit paradigma, de theorie wordt gebruikt om de praktijksituatie te kunnen begrijpen en eventueel waar nodig aan te passen, waarbij mijn rol als betrokkene voornamelijk ligt in het aansturen en meedenken in een collectief praktijkonderzoek.

Onderzoeksstrategie

Volgens Van der Donk (2014) zijn er verschillende opvattingen over goed onderzoek, de onderzoeksbenadering. Deze kan constructivistisch of positivistisch zijn. In deze praktijksituatie kan gesproken worden van een constructivistisch onderzoeksbenadering omdat er meerdere verklaringen van de realiteit kunnen zijn, een subjectieve benadering dus. Tijdens dit onderzoek wordt er met verschillende leerkrachten gesproken. Allen interpreteren de situatie op hun eigen manier en daarom zal er een hoge mate van samenhang zijn tussen de onderzoeksresultaten en de eigen praktijksituatie. Ontwerponderzoek zal meestal een constructivistisch benadering kennen. In feite zijn de collega's samen in dit onderzoek bezig met teamleren, samenwerking en een open communicatie;

“Bij teamleren in een lerende school gaat het om leerkrachten die regelmatig met elkaar overleggen over onderdelen van hun werk, waarbij de resultaten van de kinderen als uitgangspunt kunnen worden gebruikt om de lessen te verbeteren.” (Jutten, 2013)

Omdat de onderzoeker geen buitenstaander is, maar zelf deelnemer aan het onderzoek en omdat de data die verzameld wordt grotendeels afkomstig zijn uit interviews, observaties en lesontwerpen is dit onderzoek voornamelijk een kwalitatief onderzoek. Tevens is dit onderzoek gericht op persoonlijke ervaringen van leerkrachten en kinderen, en daarom zullen er hoofdzakelijk talige (kwalitatieve) en nauwelijks getalsmatige (kwantitatieve) resultaten uitkomen. Volgens Boeije (2014) wordt binnen het kwalitatieve onderzoek literatuur gebruikt om vanuit verschillende oogpunten het onderwerp te bekijken en worden de verzamelde gegevens volgens zelfgemaakte instrumenten beschreven.

In dit onderzoek wordt onder andere bekeken welke leesstrategieën in de bovenbouw worden toegepast en welke strategieën in de onderbouwgroepen worden geïntroduceerd, gericht op de huidige personeelsbezetting en kinderen. Ik ben me ervan bewust dat dit onderzoek daarom subjectief is en probeer met alle betrokkenen samen tot een goed ontwerp te komen en deze in het taal/leesbeleid vast te leggen.

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. Hierbij wordt een cyclus gevolgd (Van Strien, 1984, in De Lange, Shuman & Montesano Motessori, 2011) waarbij verschillende lessen worden uitgetoetst en de ondervindingen samen worden geëvalueerd. Het onderzoek is gericht op een kwalitatieve verbetering van de praktijksituatie, omdat er een bijdrage geleverd wordt aan het oplossen van het

probleem. De onderzoeksvorm is holistisch, omdat er wordt gekeken naar het geheel van alle onderzoeksresultaten.

Onderzoeksmethode

Binnen dit praktijkgericht onderzoek zijn de volgende fases te onderscheiden (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011):

- Vooronderzoek
- Ontwerpfase
- Evaluatiefase

Bij elke fase zal beschreven worden hoe de verschillende data per deelvraag verzameld worden, volgens welke methode, welke bron en met welk doel.

Vóór aanvang van dit onderzoek heeft Karin Van de Mortel een workshop verzorgd in deze school over modellen bij begrijpend luisteren en lezen. Deze workshop was bedoeld voor alle leerkrachten van de groepen 1 tot en met 8. Vervolgens is de afspraak gemaakt dat in deze groepen een begin gemaakt wordt met het modellen.

De hoofdvraag:

-Hoe kunnen de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 van een reguliere basisschool het begrijpend luisteren in deze groepen vormgeven, zodat ze aansluiten bij het begrijpend leesonderwijs vanaf groep 4.

3.1 Vooronderzoek

Tijd: 6 weken januari/februari/maart

Deelvraag 1

-Wat is de doorgaande lijn binnen begrijpend lezen?

	Methode	Bron	Doel
A.1.1	Literatuuronderzoek	-Literatuur beschreven in hoofdstuk 2 -Module begrijpend lezen van de opleiding Master SEN	De theorie over de doorgaande lijn in begrijpend lezen koppelen aan de eigen praktijksituatie.
A.1.2	Interview	Directie	Hoe is de doorgaande lijn begrijpend lezen op deze school terug te zien?

Deelvraag 2:

-Welke strategieën van begrijpend lezen kunnen in groep 1, 2 en 3 aan bod komen tijdens het begrijpend luisteren?

	Methode	Bron	Doel
A.2.1	Literatuuronderzoek	-Literatuur beschreven in hoofdstuk 2 -Module begrijpend lezen van de opleiding Master SEN	De theorie over leesstrategieën kritisch beschouwen en koppelen aan de eigen praktijksituatie
A.2.2	Open vragenlijst per mail	Karin Van de Mortel	Theorie over strategiegebruik inzichtelijk maken.
<i>Omdat er in de theorie uiteenlopende benamingen gegeven worden aan de verschillende leesstrategieën wordt Karin Van de Mortel gevraagd hoe zij tot haar benamingen komt in het boek Lezen...denken...begrijpen!</i>			
A.2.3	Logboek	Leerkrachten onderbouw.	Inzichtelijk maken welke strategieën aan bod zijn gekomen bij de verschillende lessen.
<i>De leerkrachten van de drie verschillende groepen gaan lessen uitproberen en hun bevindingen in een logboek noteren. In dit logboek maak ik gebruik van de verkregen data uit A.2.1, A.3.1 en A.3.2</i>			
A.2.4	Semi gestructureerd interview	Leerkrachten midden- en bovenbouw	Strategiegebruik in deze groepen duidelijk krijgen, om de doorgaande lijn helder te krijgen
<i>Dit gesprek zal opgenomen worden, vervolgens uitgewerkt in een verslag en dit ter controle de deelnemers laten lezen.</i>			

Deelvraag 3:

-Welke werkvormen kunnen ingezet worden tijdens het begrijpend luisteren in de groepen 1, 2 en 3?

	Methode	Bron	Doel
A.3.1	Literatuuronderzoek	-Literatuur beschreven in hoofdstuk 2 -Module begrijpend lezen van de opleiding Master SEN	Theorie over de kernbegrippen koppelen aan de eigen praktijk.
A.3.2	Focusgroep	Leerkrachten onderbouwgroepen.	Verkennen hoe er op dit moment invulling wordt gegeven aan het begrijpend luisteren in deze groepen.
<i>Focusgroep: leerkracht van groep 3, twee leerkrachten van groep 2, duopartner van groep 1. Naar aanleiding van dit gesprek zal er samen een plan opgesteld worden.</i>			

3.2 Ontwerpfase

Tijd: 6 weken maart/april/mei

	Methode	Bron	Doel
B.1.1	Checklist	Kwaliteitskaart Kees Broekhof, 2014	Format doorgaande lijn maken met juiste strategiebenamingen voor alle groepen en met voorbeelden van werkvormen die gebruikt kunnen worden in de onderbouw in basisschool X.
<i>Deze checklist wordt aangepast middels verzamelde data</i>			

3.3 Evaluatiefase

Tijd: 2 weken april/mei

	Methode	Bron	Doel
C.1	Focusinterview	Leerkrachten onderbouw	Tussentijdse evaluatie
<i>Tussendoor zal enkele malen met de focusgroep geëvalueerd worden om het ontwerp bij te stellen en eventueel de cyclus opnieuw te doorlopen.</i>			
C.2	Observeren	Leerkrachten groep 1, 2 en 3.	Welke leesstrategieën komen tijdens de verschillende lessen aan bod.
<i>Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een kijkwijzer van C.M. Helfrich (2012), die een onderzoek deed naar leerlingen op een eigen leerlijn met begrijpend lezen. Deze kijkwijzer wordt aangepast naar de punten die verkregen zijn uit verzamelde data.</i>			
C.3	Evaluatiegesprek	Leerkrachten van groep 1, 2 en 3	-Doorgaande lijn begrijpend lezen vaststellen voor basisschool X. Worden de leesstrategieën ingezet in de onderbouw, zo ja welke? Welke werkvormen worden hierin genoteerd? -De betrouwbaarheid van de kijkwijzer vergroten.
<i>Aan het einde van het onderzoek wordt samen bekeken of de checklist op maat geschreven is voor deze school. Dit met logboek en observatie als leidraad.</i>			
C.4	Teamvergadering	Team basisschool X	Controleren inhoud checklist

3.4 Ethiek

Als onderzoeker vervul ik een dubbelrol, handelen in de eigen praktijksituatie en anderzijds proberen zo objectief mogelijk naar deze situatie kijken. Ik ben me bewust van de eventuele beïnvloeding hierdoor en zal dit zeker meenemen in mijn conclusies van het onderzoek. Ik streef derhalve naar een valide onderzoek, hoewel ik weet dat door omgang met kinderen er veel invloeden zullen zijn waarvan ik niet altijd weet wat het effect hiervan op mijn onderzoek zal zijn. Omdat ik het verzamelen van data niet alleen in de eigen groep 1 doe, maar ook in de groepen 2 en 3, en tevens mijn duopartner data laat verzamelen in de eigen groep 1 verwacht ik dat de betrouwbaarheid hierdoor groter is.

Doordat dit onderzoek gericht is op kinderen en collega's, en ik me ervan bewust ben dat ik optreed in een sociale omgeving, zal de ethiek van mijn onderzoek van groot belang zijn. Ik zal de gegevens van kinderen en leerkrachten anoniem verwerken, portretten op foto's (op de kaft) onherkenbaar maken en vraag toestemming aan medebetrokkenen om hun gegevens voor mijn onderzoek te verwerken. Tevens ben ik moreel verplicht om de onderzoeksresultaten met alle belanghebbenden te bespreken. Natuurlijk spelen hierbij mijn eigen normen en waarden een grote rol, maar zal ik deze zakelijk en professioneel in mijn onderzoek inzetten en waar nodig ondergeschikt maken.

Om de validiteit en betrouwbaarheid te vergroten zal ik triangulatie zoveel mogelijk toepassen. Mijn data zijn gebaseerd op diverse bronnen (literatuur en kennis uit de gevolgde modules, maar ook collega's en leerlingen), methoden van data verzamelen (observaties, interview en lesevaluaties) en onderzoekers (ikzelf als medeparticipant, collega's van de onderbouw, leerkrachten van de midden- en bovenbouw en directie en intern begeleider).

Hoofdstuk 4, data-analyse en resultaten

Verzamelde data

In dit hoofdstuk wordt de verzamelde data beschreven en geanalyseerd. Hiervoor dezelfde structuur gebruikt als in het vorige hoofdstuk.

Hierbij zijn de kolommen bron en doel achterwege gelaten omdat deze beschreven zijn in hoofdstuk 3.

Dat de dataverzameling geleid heeft tot nieuwe data moge duidelijk zijn in een cyclisch ontwerponderzoek. Deze “nieuwe data” is tevens in onderstaande fases beschreven.

4.1 Vooronderzoek

Deelvraag 1 -Wat is de doorgaande lijn binnen begrijpend lezen?	
A.1.1	Literatuuronderzoek <i>De resultaten van het literatuuronderzoek staan beschreven in hoofdstuk 2, het theoretisch kader. Deze worden toegepast in de checklist doorgaande lijn begrijpend luisteren en begrijpend lezen (bijlage 11)</i> <i>De doorgaande lijn met betrekking tot begrijpend lezen is in twee verschillende gebieden te verdelen volgens Förrer & Van de Mortel, 2010. Namelijk kennis ontwikkelen en het leesproces leren sturen door gebruik te maken leesstrategieën. Voor beide gebieden geldt dat dit al kan starten in groep 1. Uit gesprekken met collega's van de onderbouw kwam ik erachter dat op betreffende school weinig aandacht werd besteed aan het tweede onderdeel, gebruik maken van leesstrategieën.</i>
A.1.2	Interview met directie en intern begeleider <i>Vragen:</i> <i>-Is de doorgaande lijn begrijpend lezen vastgelegd en zo ja waar?</i> <i>Deze doorgaande lijn is niet vastgelegd in een taalbeleidsplan. Voor de groepen 4 tot en met 8 is er wel een leerlijn met betrekking tot de methode Nieuwsbegrip.</i> <i>-Wat wordt er in het onderzoek meegenomen?</i> <i>Besproken is om in de onderbouw te gaan focussen op begrijpend luisteren omdat dit schooljaar (2014-2015) de midden- en bovenbouw met begrijpend lezen een inhaalslag willen gaan maken. Aan de hand hiervan wordt een onderzoeksplan opgesteld.</i> <i>Directie zou graag willen bekijken welke manieren van voorlezen er aan bod kunnen komen, hoe het modellen wordt ingezet, welke strategieën in de onderbouw gaan gebruiken. Liefst coöperatieve werkvormen en directe instructie erbij gebruiken, daarbij letten op het gebruik van schooltaal. Eventueel lessen samen voorbereiden en/of bij elkaar gaan kijken.</i> <i>Op advies van directie en intern begeleider zijn de resultaten van Cito begrijpend lezen vanaf groep 4 geanalyseerd.</i> <i>De scores van de Cito toetsen begrijpend lezen van midden 2011/2012 tot en met midden 2014/2015 blijven onder het landelijk gemiddelde (bijlage 2). De gegevens van groep 4 van het afgelopen jaar, 2015, staan niet in dit schema vermeld omdat zij dit jaar de 3.0 toets gemaakt hebben en deze moeilijk te vergelijken is met voorgaande jaren.</i> <i>Wat hierbij opvalt is dat in 2012 groep 4 en 7 nog boven het landelijk gemiddelde scoort, maar in 2013 eronder, en dat in 2013 groep 6 erboven scoort en het jaar erna ook onder het landelijk gemiddelde.</i>

Deelvraag 2:

-Welke strategieën van begrijpend lezen kunnen in groep 1, 2 en 3 aan bod komen tijdens het begrijpend luisteren?

A.2.1 Literatuuronderzoek

De leesstrategieën van Broekhof (2014), Van de Mortel (2010) en die van Nieuwsbegrip zijn met elkaar vergeleken op het gebied van inhoud en benamingen.

A.2.2 Open vragenlijst per mail naar Karin van de Mortel, bijlage 4

Navraag bij Van de Mortel (in april 2015) deed mij inzien dat de strategieën die zij beschrijft in Lezen...Denken...Begrijpen! (2010) strategieën zijn die momenteel door de leeswetenschap het meest gebruikt, meest effectief en meest toegepast worden. Volgens haar is er geen hiërarchische volgorde te zien in leesstrategieën en kunnen deze los van elkaar aangeboden worden. In het antwoord op deze mail (bijlage 4) refereert ze aan de werkmap Begrijpend Luisteren en Woordenschat (Bouwman et al 2015). Hier staan praktisch uitgewerkte activiteiten in die door de onderbouwgroepen zijn uitgetoetst. Bij elke les staan de aangeboden leesstrategieën vermeld.

De verschillende strategieën van Broekhof (2014), Van de Mortel (2010) en die van Nieuwsbegrip, zijn naast elkaar gezet om duidelijk te krijgen welke strategieën een andere benaming hebben, maar wat inhoud betreft wel hetzelfde doel hebben. Dit met het doel om tot een eenduidig werkconcept voor begrijpend luisteren en lezen te komen.

Omdat voorspellen, vragen stellen en samenvatten bij ieder genoemd wordt zijn deze drie strategieën overgenomen.

Het visualiseren komt aan bod bij Nieuwsbegrip en wordt ook door Van de Mortel (2010) als belangrijke strategie genoemd. De leerkrachten geven ook aan deze belangrijk te vinden.

De leesstrategie die bij Van de Mortel als verbinden wordt genoemd, kan gekoppeld worden aan relaties en verwijswaarden zoals genoemd bij Nieuwsbegrip en vervolgens aan de strategie verhaalstructuur begrijpen van Broekhof (2014). Bij verbinden verbind je de eigen kennis/ervaringen met het verhaal en bij relaties en verwijswaarden ligt de nadruk meer op verwijzingen, de samenhang tussen de onderdelen zoeken.

Als laatste is de strategie afleiden van Van de Mortel gekoppeld aan het ophelderen van onduidelijkheden en de woordleerstrategieën van Broekhof (2014). Deze strategieën hebben volgens mij allen te maken met moeilijke woorden begrijpen, het verhaal tussen de regels begrijpen middels een plaatje of zin.

Zie onderstaand schema.

Broekhof	Van de Mortel	Nieuwsbegrip	Toepassen binnen onze school
Voorspellen	Voorspellen	Voorspellen	Voorspellen
Samenvatten	Vragen stellen	Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen
Verhaalstructuur begrijpen	Visualiseren	Samenvatten	Visualiseren
Woordleerstrategieën	Verbinden	Vragen stellen	Verbinden/ relaties en verwijswaarden
Vragen stellen	Samenvatten	Relaties/verwijswaarden	Samenvatten
	Afleiden	Visualiseren	Woordleerstrategieën/ afleidingen maken/ ophelderen van onduidelijkheden.

A.2.3 Logboek, bijlage 5

De kernbegrippen uit de theorie (A2.1 en A3.1) en uit het gesprek met de focusgroep (A3.2) zijn opgenomen als richtlijn in het logboek voor de leerkrachten. Zo is gekomen tot de volgende aandachtspunten:

- tekstsoort
- vorm van voorlezen
- werkvorm/ materiaal
- strategiegebruik
- schooltaalgebruik
- motivatie kinderen
- eigen evaluatie

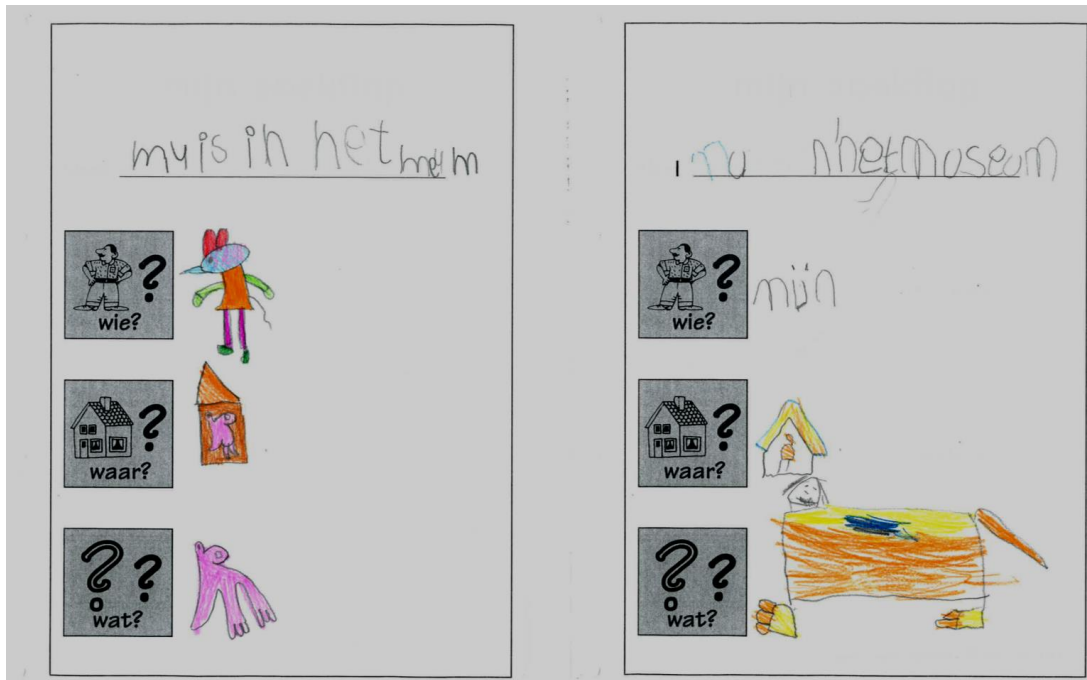
De leerkrachten van de drie deelnemende groepen hebben in dit logboek tijdens deze periode (van januari tot en met april) bijgehouden welke activiteiten er in hun groep gedaan zijn. Helaas hebben niet alle betreffende leerkrachten dit gedaan, uit tijdgebrek of het nut er niet van inzien.

Ze gaven aan dit in het begin lastig te vinden, maar naar mate ze enkele lessen gegeven hadden vonden ze het ook fijn om dit bij te houden en nog eens terug te kijken wat er gedaan was en met welk resultaat. Tijdens het evaluatiegesprek heb ik deze logboeken erbij genomen en samen besproken.

Door zelf lessen uit te proberen kunnen de leerkrachten ervaren hoe de verschillende lessen modellen zijn uitgewerkt. Tijdens tussentijdse evaluaties geven leerkrachten aan het lastig te vinden om zelf lessen te bedenken bij de verschillende strategieën. Er wordt in eerste instantie veel gebruik gemaakt van de boekflappen met de picto's wie-wat-waar. In groep 1 bij het boek Nog 100 nachtjes slapen (Praagman, 2012).



En in groep 2 bij Muis in het museum (Cousins, 2008).

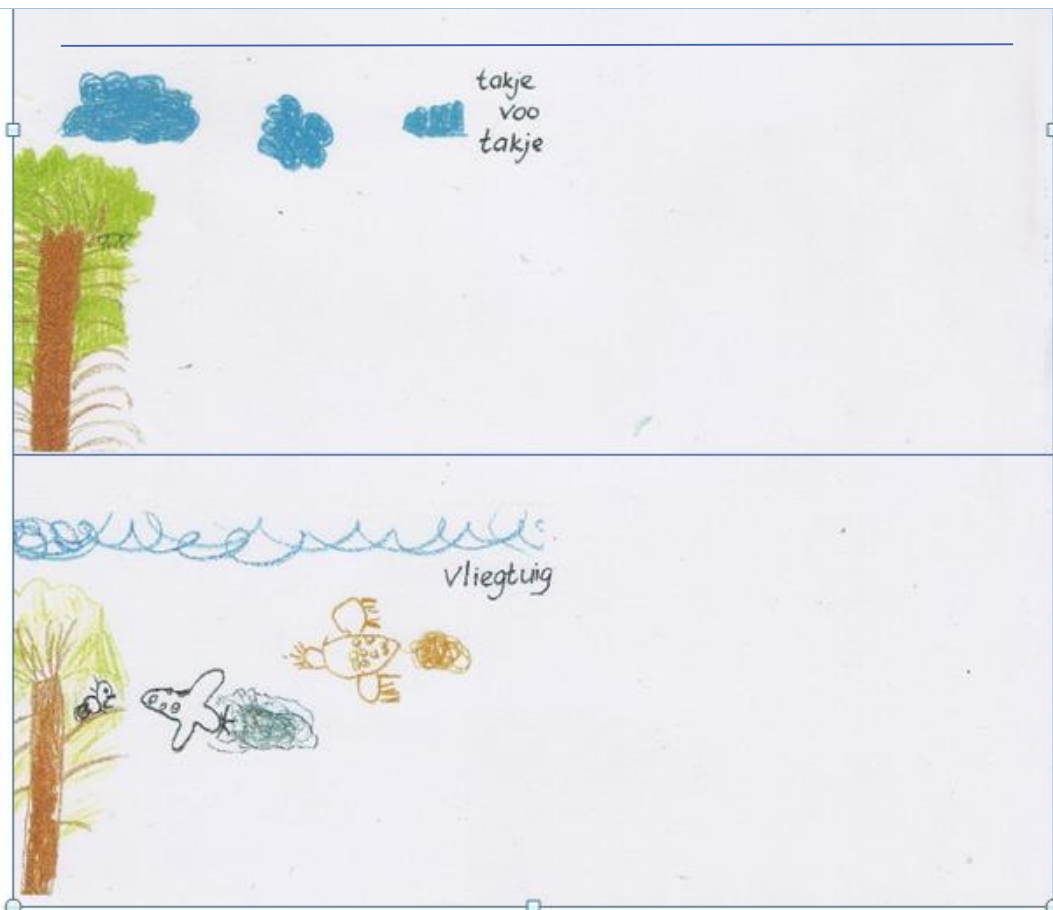


Figuur 5, boekflap bij Nog 100 nachtjes slapen, en Muis in het museum.

Op zoek gaande naar meer concrete informatie over het modellen is de Werkmap Begrijpend Luisteren en Woordenschat (Bouwman et al, 2015) geleend en hieruit hebben de leerkrachten enkele praktisch uitgewerkte lessen als voorbeeld uitgetoetst.

Vooral de verschillende (coöperatieve) werkvormen bij deze lessen spreken de leerkrachten aan. Ook de kinderen geven aan (vooral in groep 3) het leuk te vinden om zelf oplossingen te zoeken voor een probleem. Bijvoorbeeld bij het boek Pluk van de Petteflet (Annie M.G. Schmidt, 2010) worden leuke oplossingen bedacht door kinderen voor het probleem van Duizeltje de eekhoorn die niet meer uit de boom durfde (figuur 6).





Figuur 6, oplossingen voor Duizeltje uit Pluk van de Petteflet.

Bij het boek *Kikker is verliefd* (Velthuijs, 2014) wordt de strategie van voorspellen volgens deze werkmapp steeds weer voorgedaan, via het modellen.

Halverwege het boek ben ik gestopt en is de opdracht voor de kinderen te tekenen wat er gebeurd is (samenvatten) en daarnaast een tekening over hoe het verder zal gaan (voorspellen) (figuur 7).

Door het modellen vooraf is goed te merken dat de kinderen weten wat voorspellen betekent en hoe je dit kunt toepassen in een verhaal.

Titel van het boek: MAX VELTHUIJS Schrijver: <i>Kikker is verliefd</i>	
Tot zover...	Hoe zal het verder gaan?
Mijn tekening 	Mijn tekening
Belangrijke woorden <i>Kikker ligt in bed. Varkentje dacht dat hy ziek was</i>	<i>Kikker en eend gaan trouwen</i>

Figuur 7, "Hoe zal ik verder gaan" bij *Kikker is verliefd*

A.2.4 Semi gestructureerd interview, bijlage 6

Voor deze vorm is gekozen omdat hierdoor de mate van sturing minder is en er meer ruimte is voor de bevindingen van de leerkrachten. De vijf leerkrachten van de midden- en bovenbouwgroepen zijn tijdens een bouwvergadering op 24 maart 2015 gevraagd naar hun aanbod van strategieën in de lessen begrijpend lezen, de juiste benamingen die gebruikt worden en of ze vinden dat strategieën aan alle kinderen aangeleerd moeten worden.

Leerkrachten geven aan strategieën exact te benoemen en aan te leren zoals in Nieuwsbegrip. Ze vinden het prettig als de leerkrachten in de onderbouw hier al een basis voor leggen, maar geven ook aan dat het niet nodig is de juiste benamingen te benoemen in deze groepen.

Elke week komt in de midden- en bovenbouwgroepen een strategie uitgebreid aan bod middels Nieuwsbegrip. De leerkrachten geven aan weinig met de strategie visualiseren te doen, vooral uit onwetendheid. Twee leerkrachten volgen momenteel een workshop over Nieuwsbegrip XL, een verdieping voor deze methode. Zij zullen na afloop de overige collega's informeren over hun opgedane kennis.

Deelvraag 3:

-Welke werkvormen kunnen ingezet worden tijdens het begrijpend luisteren in de groepen 1, 2 en 3?

A.3.1 Literatuuronderzoek

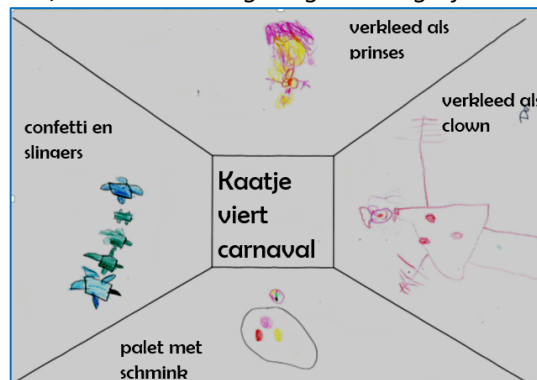
Uit de literatuur blijkt dat zowel het instructiemodel als coöperatieve werkvormen bij uitstek te gebruiken zijn tijdens begrijpend luisteren.

A.3.2 Focusgroep bijlage 7

Op 13 januari 2015 is er tijdens een bouwvergadering met de 5 leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 een plan opgesteld. Hierin worden de punten besproken die door directie en onderzoeker zijn opgesteld:

- In de drie groepen wordt op verschillende manieren het begrijpend luisteren vormgeven:
 - Modellen,
 - Interactief voorlezen
 - Herhaald voorlezen, door gebruik te maken van pre-teaching bij VVE-tutor, of begin van de week bij ene leerkracht, eind van de week herhalen bij duopartner.
- Hierbij gebruik makend van de volgende werkvormen:
 - Pictogrammen, wie-wat-waar (als verwerking)
 - Kamishibai (vertelkastje)
 - Digitale prentenboeken
 - Coöperatieve verwerkingen,
 - Directe instructie
 - Strategieën gebruiken

Bij de coöperatieve werkvorm "placemat" wordt in groep 1 het boek *Kaatje viert carnaval* (Slegers, 2015) gebruikt (figuur 8). De kinderen moeten samen ieder één onderdeel uit het boek tekenen dat betrekking heeft op carnaval. Vooral het samenwerken is voor deze kinderen een leerpunt omdat ze ieder wel iets weten te tekenen, maar door het geringe overleg zijn er ook dezelfde onderwerpen bij.



Figuur 8, placemat bij *Kaatje viert carnaval*

4.2 Ontwerpfase

B.1.1	Checklist
<i>Het format “checklist doorgaande lijn begrijpend luisteren en begrijpend lezen” kan nu worden aangepast. Op basis van de gegevens die verzameld zijn tijdens het vooronderzoek wordt een eerste ontwerp gemaakt (bijlage 8)</i> <i>Hiervoor zijn de strategieën benoemd zoals de leerkrachten deze graag willen zien. Per bouw gerangschikt met uitleg voor de onderbouw erbij. Tijdens de lessen begrijpend luisteren wordt door de onderbouwleerkrachten aandacht geschonken aan de verschillende strategieën en werkvormen in de periode 26 januari tot en met 24 april</i>	

4.3 Evaluatiefase

C.1	Focusinterview
<i>Omdat niet alle vijf de betrokken leerkrachten op een zelfde moment aanwezig zijn, is er regelmatig “tussendoor” een gesprek geweest met één of meerdere leerkrachten over de voortgang van het onderzoek. Hier is geen verslag van gemaakt. Sommige leerkrachten vonden het prettig om even te horen dat ze op de goede weg zaten, anderen wilden graag ideeën voor een verwerking bij een les. Soms was het ook fijn om naar elkaars lesideeën te luisteren. Zo kregen ze weer tips om verder te gaan.</i>	
C.2	Observeren bijlage 9
<i>De kijkwijzer die gebruikt is bij het observeren is aangepast volgens de punten die uit voorgaande gesprekken en theorie naar voren zijn gekomen. Voornamelijk de punten die ook in het logboek worden aangegeven, zoals:</i> <i>-tekstsoort</i> <i>-strategiegebruik</i> <i>-werkvorm/ materiaal</i> <i>-vorm van voorlezen</i> <i>-eigen evaluatie</i> <i>Bij vier leerkrachten is geobserveerd naar een les begrijpend luisteren.</i> <i>• In groep 1 werd een informatief boek voorgelezen. De informatieve tekst werd uitgelegd via een flipchart op het digibord. Kinderen waren zeer actief betrokken bij deze les.</i> <i>• In groep 2 tijdens een les interactief voorlezen. Deze leerkracht vond het moeilijk om het modellen toe te passen. Ze stimuleerde veel de betrokkenheid van de kinderen door hun steeds tussendoor te vragen: “Wat denk je zal ze...(steek je duim omhoog), of (doe je duim naar beneden)</i> <i>• De andere leerkracht in groep 2 gaf een les met behulp van de Kamishibai (vertelkastje). Ook werd er gebruik gemaakt van een les uit de Werkmap. Deze les duurde eigenlijk iets te lang voor de instromers in deze groep.</i> <i>• In groep 3 kwam het modellen van de strategieën visualiseren, verbinden en samenvatten aan bod. De leerkracht gaf een les uit de werkmap en paste het modellen toe. Het was te merken dat ze dit nog niet eigen was. Het modellen werd erg veel opgelezen van haar spiekbriefje.</i>	
C.3	Evaluatiegesprek, bijlage 10
<i>Dit gesprek op 21 april 2015 met 4 onderbouwleerkrachten is opgenomen, daarna uitgewerkt en deze leerkrachten laten lezen ter goedkeuring. De vraag was voornamelijk gericht op</i> <i>-de leermomenten van de leerkrachten</i>	

-de bevindingen van de verschillende manieren van voorlezen
 -de resultaten van de logboeken
 -welke strategieën toegepast zijn
 -hoe nu verder gaan.

Uit dit gesprek blijkt dat collega's allen zeer betrokken zijn geweest bij het onderzoek. Bij aanvang van het onderzoek waren ze nog sceptisch, iets nieuws uitproberen terwijl er voldoende wordt voorgelezen in hun ogen. Ook het feit dat er in de midden- en bovenbouw zwakke resultaten gescoord worden op de toetsen begrijpend lezen was voor enkelen geen aanleiding om in de onderbouw het voorlezen te veranderen. Na de workshop van Karin Van de Mortel kwam er meer respons om het modellen te gaan toepassen. Omdat het modellen door sommigen gezien werd als een opdracht, er was geen intrinsieke motivatie voor, was er een matige motivatie om het modellen te gaan toepassen. Pas na het oefenen met de voorbeeldlessen uit de Werkmap Begrijpend Luisteren en Woordenschat, maar ook door gebruik te maken van informatieve boekjes werden collega's positief gestemd. Dit werd ook bevorderd door verschillende werkvormen te gebruiken zoals de Kamishibai en coöperatieve werkvormen.

Hierna zijn gezamenlijk afspraken op papier gezet hoe in de toekomst het begrijpend luisteren beter aan bod kan komen.

Deze afspraken zijn met directie besproken en aanbevolen om in het taalbeleidsplan op te nemen. De belangrijkste afspraken zijn:

- *graag alle prentenboeken die in de Werkmap Begrijpend Luisteren aan de orde komen bij elkaar leggen zodat deze gemakkelijker te gebruiken zijn.*
- *Daarnaast ook zelf tijdens het voorlezen letten op de verschillende leesstrategieën en deze geregeld aan bod laten komen.*
- *Er wordt gebruik gemaakt van het format "checklist doorgaande lijn begrijpend luisteren en begrijpend lezen" die voor deze school is aangepast.*
- *De strategieën komen aan bod, maar deze worden niet expliciet benoemen.*
- *De leerkrachten zouden het fijn vinden als de verschillende niveaus van vragen stellen bij het format worden toegevoegd, vooral vanwege het feit dat er niet steeds dezelfde soort vragen gesteld gaan worden. Ze vinden het belangrijk dat de denkvaardigheden op verschillende niveaus worden gestimuleerd.*
- *Deze verschillende vraagstellingen gaan toepassen bij de plusgroep.*
- *Bij elk thema een boek behandelen volgens de map Begrijpend Luisteren. Dit boek blijven herhalen, net zoals op dit moment een thema behandeld wordt vanuit de methode Kleuterplein. Herhalen door middel van digibord en/of in de kleine kring, door de leerkracht of taaltutor.*
- *Verschillende werkvormen kunnen aan bod komen, maar het is niet noodzakelijk om deze te noteren op de checklist.*
- *Bij de midden- en bovenbouw navragen of uitleg bij de leesstrategieën op dezelfde wijze genoteerd moeten worden als bij de onderbouw.*
- *Graag enkele voorbeeldzinnen bij elke strategie plaatsen, als reminder.*

Hieruit blijkt dat het ontwerp aangepast moet worden volgens bovenstaande punten. Er moet op zoek gegaan worden naar voorbeeldzinnen bij de verschillende strategieën en bij midden- en bovenbouwleerkrachten vragen naar de invulling van de leesstrategieën. Dit is per mail met hen gecommuniceerd. Afgesproken is om dezelfde uitleg bij de strategieën te plaatsen en aan te passen aan het niveau van deze groep. De voorbeeldzinnen kunnen voor alle groepen dezelfde blijven. Werkvormen die in de onderbouw gebruikt kunnen worden laat ik in het format weg en ik plaats een eenvoudig schema over de verschillende niveaus van vragenstellen erbij. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de taxonomie van Bloom (SLO, 2015) en van Bouwman et al (2015). Hieruit volgt een nieuw ontwerp. (bijlage 11).

C.4 Teamvergadering

Dit onderzoek wordt gepresenteerd voor het hele team van de betreffende basisschool. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de poster van Fontys OSO (bijlage 12).

Hoofdstuk 5, conclusies

5.1 Antwoord op hoofd- en deelvragen

Om een duidelijk antwoord te krijgen op de hoofdvraag moeten eerst de deelvragen beantwoord worden.

- *“Welke strategieën van begrijpend lezen kunnen in groep 1, 2 en 3 aan bod komen tijdens het begrijpend luisteren?”*

Tijdens dit onderzoek hebben de collega's van de groepen 1, 2 en 3 de verschillende leesstrategieën toegepast in deze groepen;

- voorspellen
- vragen stellen
- visualiseren
- verbinden
- samenvatten
- afleiden

Niet alle strategieën waren bij elk verhaal inzetbaar en sommigen zijn eenvoudiger toe te passen bij de onderbouw. Zo werd er al regelmatig na een verhaal met de kinderen samengevat of vragen gesteld, al waren de verschillende niveaus van vragen stellen hierbij niet aanwezig. Ook visualiseren kwam regelmatig aan bod, al werd het nooit als zodanig benoemd door de leerkrachten. Het voorspellen en afleiden was voor de meesten een strategie die niet vaak gebruikt werd. Als onderbouw is de afspraak gemaakt om al deze strategieën te gaan gebruiken en tijdens een thema aan bod te laten komen. Deze strategieën eventueel aanbieden middels modellen. Dit kan door gebruik te maken van de Werkmap Begrijpend Luisteren en Woordenschat van Bouwman et al, 2015.

- *“Wat is de doorgaande lijn binnen begrijpend lezen?”*

Voor deze deelvraag is de theorie gekoppeld aan de behoeften van de leerkrachten van basisschool X. Als doorgaande lijn vinden deze leerkrachten het belangrijk dat er in de groepen 1, 2 en 3 lessen begrijpend luisteren gegeven worden zodat de kinderen vertrouwd raken met de leesstrategieën zonder deze expliciet te benoemen. Wel moest men het samen eens worden over de benamingen die voor deze leesstrategieën gebruikt zouden worden. In hoofdstuk 2 en 4 is beschreven dat de verschillende benamingen met elkaar vergeleken zijn en hoe tot de benamingen gekomen is zoals de leerkrachten deze op de betreffende basisschool gaan gebruiken. Er is voornamelijk gebruik gemaakt van de benamingen zoals Förer & Van de Mortel deze beschrijven in Lezen....denken....begrijpen! (2010).

Berends (2010) stelt dat kinderen geen leesstrategieën aangeleerd hoeven worden omdat blijkt dat de meeste lezers deze niet toepassen. Ik ben van mening dat we ze wel moeten aanleren, en zeker in de laagste groepen moeten bijbrengen. Dan kunnen kinderen in hogere groepen zelf bepalen of ze deze gaan toepassen. Ik denk dat goede lezers deze inderdaad minder zullen gebruiken, maar voor de zwakkeren is dit een handig hulpmiddel om een tekst goed te begrijpen.

In het uiteindelijk ontwerp doorgaande lijn (bijlage 11) worden de zes strategieën per bouwgroep kort uitgelegd, hoe deze strategie in de verschillende groepen kunnen worden toegepast. Onder elke strategie zijn enkele hulpzinnen geplaatst die de leerkracht houvast kunnen geven tijdens het modelleren van deze strategie.

- *“Welke werkwijzen kunnen ingezet worden tijdens het begrijpend luisteren in de groepen 1, 2 en 3?”*

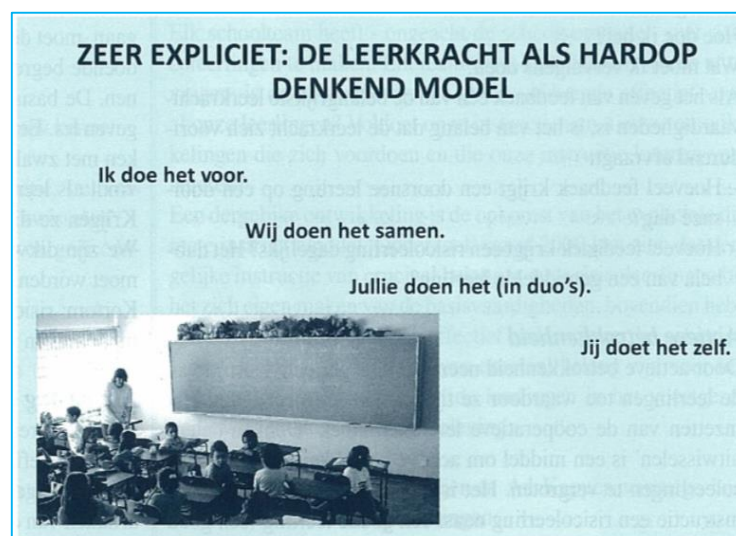
Dit onderzoek is uitgevoerd in de groepen 1, 2 en 3. Hier hebben we de volgende werkwijzen uitgeprobeerd;

- Coöperatieve werkvormen. Volgens onderzoek van Marzano, Pickering & Pollock (in Kagan, 2010) verbeteren coöperatieve werkvormen de schoolresultaten.
“Van alle methodieken die met groepjes leerlingen werken is de aanpak met Coöperatieve Leerstrategieën de meest flexibele en de sterkste” (p.2.3)
 Het blijkt dat het bij begrijpend luisteren zeer effectief is om coöperatieve werkvormen in te zetten om de voorkennis op te halen; kinderen gaan nieuwe kennis koppelen aan hun reeds aanwezige informatie. Doordat er enkele momenten van overleg zijn tussen kinderen wordt het taal-denken geactiveerd en zo merken de leerkrachten dat de kinderen beter betrokken blijven. Elke leerling levert een bijdrage aan het groepsresultaat. Coöperatieve werkvormen die werden toegepast, zijn bijvoorbeeld denktijd of tweepraat, tijdens het ophalen van de voorkennis. Tijdens en na de les leren de kinderen vooral door het samenwerken met bijvoorbeeld hun (schouder)maatje, of groepje (team). Zo kan bijvoorbeeld een placemat gemaakt worden, waarbij de leerlingen zelfstandig hun eigen hokje vullen en in het midden een gezamenlijke deler komt te staan.
 In de Werkmap begrijpend luisteren en woordenschat (Bouwman et al, 2015) worden verschillende coöperatieve werkvormen toegepast in de voorbeeldlessen.
 Als ik naar mijn eigen groep kijk, groep 1, denk ik dat voor sommige kinderen deze basisprincipes vrij hoog gegrepen zijn. Het streven is dat alle kinderen samenwerken, hoewel dit soms voor enkele vierjarigen vrij lastig is. Deze kinderen zijn nog niet gericht op samenspelen. De meesten spelen nog naast elkaar en vinden het erg moeilijk om iets te doen omdat een ander dat graag wil. Voor de overige groepen zouden deze werkvormen zeker geschikt moeten zijn.
- Informatieve leesboeken. Het bleef lastig om een informatief boek bij een thema in te zetten. Toch blijkt uit de literatuur dat woordenschat en voor- en achtergrondkennis vergroot kunnen worden door verschillende tekstsoorten te gebruiken (Duke, 2011, in Van de Mortel & Bouwman, 2013). Hoewel iedereen voornemens was om dit te gaan doen, heb ik maar bij 1 leerkracht deze les gezien. Dat het erg waardevol was bleek wel uit de reactie van de kinderen. Ze waren zeer betrokken, vooral doordat er een les op het digibord bij gemaakt was.
- Niveaus van vragen stellen. De leerkrachten gaven aan dit moeilijk te vinden om te gebruiken. Ze zien er wel de meerwaarde van in, zeker om toe te passen bij de plusgroep als we in differentiatiegroepjes werken. Uiteindelijk is dit toegevoegd aan het eindontwerp op verzoek van de leerkrachten, zonder dat er tijdens het onderzoek weinig mee geoefend is. Vooral de kinderen in groep 3 gaven zelf aan het lastig te vinden om op deze manier bevraagd te worden over een verhaal. Ze zijn het niet gewend. Toch geeft iedereen aan dit belangrijk te vinden, vandaar dat deze niveaus zijn toegevoegd bij de checklist doorgaande lijn.
- Effectieve instructie volgens het GRRIM model. Deze manier van instructie geven werd niet expliciet uitgeprobeerd. In eerste instantie vertelden de leerkrachten dat ze in de onderbouw zelden gebruik maakten van het directe instructiemodel. Toen ik hier verder op inging bleek dat de kenmerken van directe instructie wel regelmatig in hun lessen naar voren kwam. Zeker tijdens het modellen waarbij het begeleid oefenen veelvuldig aan de orde kwam. Zo is er tijdens de verschillende fases van begeleid inoefenen het volgende te zien:

- Introductie en hardop denken. Tijdens het observeren zag ik dat vaak het lesdoel genoemd werd en dat de leerkrachten een leesstrategie aanbieden middels het modellen.
- Begeleide oefening: samen denken. Nadat de strategie enkele malen hardop denkend was voorgedaan werd aan de kinderen gevraagd om deze strategie samen met de leerkracht toe te passen
- Kinderen verwerken samen. Vervolgens gingen de kinderen samen aan de slag, bijvoorbeeld door oplossingen te bedenken, of door voorspellingen te doen. Vaak werden hier coöperatieve werkvormen bij gebruikt, zoals tweepraat of denktijd.
- Kinderen verwerken zelfstandig. Deze vorm heb ik in de onderbouw weinig teruggezien. Wellicht komt dit naarmate de kinderen meer gewend zijn aan deze vorm van lesgeven. Daarnaast komt deze manier van werken ook minder aan bod bij de kleuters. In de midden en bovenbouw zal dit waarschijnlijk meer aan bod komen.

Deze concrete en zichtbare instructie binnen het GRRIM-model wordt door Vernooy (2010-2011) expliciete directe instructie genoemd:

“De leerkracht besteedt veel aandacht aan voordoen, controle tijdens en na de instructie of de leerlingen het begrepen hebben en corrigerende feedback. Daarbij krijgen leerlingen feedback om het nieuw geleerde beter toe te passen”. (p.4)



Figuur 9, Alle leerlingen bij de les, Vernooy, 2010-2011, p. 5

Na de deelvragen is nu ook de hoofdvraag beantwoord;

“Hoe kunnen de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 van een reguliere basisschool het begrijpend luisteren in deze groepen vormgeven, zodat er een doorgaande lijn ontstaat binnen het begrijpend lezen in de groepen 1 tot en met 8..”

De lessen kunnen worden vormgegeven door de werkvormen zoals hierboven beschreven te gaan toepassen:

- Coöperatieve werkvormen
- Niveaus van vragen stellen toepassen
- Informatieve leesboekjes gaan gebruiken
- Effectieve instructie geven

Deze worden ook toegevoegd aan het definitief ontwerp doorgaande lijn (bijlage 11).

Daarnaast gaan we de genoemde leesstrategieën toepassen en aanleren in de onderbouw, zonder deze expliciet te gaan benoemen. De midden- en bovenbouw gaan kritischer aan de slag met deze leesstrategieën en gaan deze ook tijdens andere lessen inzetten. Alle collega's krijgen het format doorgaande lijn begrijpend luisteren en begrijpend lezen voor basisschool X.

5.2 Aanbevelingen

Mijn doel, in de onderbouwgroepen al een begin maken met het begrijpend lezen zodat dit mogelijk de opbrengsten van de kinderen ten goede zal komen, is moeilijk meetbaar. Of de kinderen baat hebben bij de aangeleerde strategieën is nu nog niet bekend. Het zou mooi zijn om over enkele jaren een kwantitatief onderzoek te doen om te kijken of en hoe de resultaten van de Cito toetsen begrijpend lezen veranderd zijn, en of de kinderen de leesstrategieën toepassen tijdens het lezen. Ook dan is het lastig om na te gaan of deze verbetering komt door de veranderende aanpak in begrijpend luisteren in de onderbouw.

De motivatie en betrokkenheid van de kinderen in de groepen 1, 2 en 3 is zichtbaar vooruitgaan, zo melden de groepsleerkrachten en was ook te zien tijdens de observaties die gedaan zijn. Er is zeker sprake van een bewustwordingsproces, met name bij de leerkrachten van de onderbouw!

Bewustmaken van de verschillende vormen van voorlezen, niet alleen interactief voorlezen. Tevens ook het aanleren en toepassen van de strategieën bij de voorgelezen teksten.

Voor groep 3 geldt een andere aanpak. In eerste instantie gaan deze kinderen aan de slag met het begrijpend luisteren en zal dit gaandeweg het schooljaar langzaam overgaan in begrijpend lezen. Hier is door mij verder geen onderzoek naar gedaan, deels omdat dit weer een apart onderzoek waard is, maar ook omdat deze groepsleerkracht tijdens mijn onderzoek met zwangerschapsverlof was, waardoor de vervangster heeft geparticipeerd in het onderzoek.

Voor de groepen 4 tot en met 8 geldt in eerste instantie; doorgaan met de aangeboden leesstrategieën zoals vermeld in Nieuwsbegrip, maar deze ook gaan toepassen tijdens andere lessen. Daarnaast de kennis van de leerkrachten die de workshop volgen over Nieuwsbegrip XL gaan inzetten. In feite zouden de kinderen allereerst de basis goed moeten beheersen om tot begrijpend lezen te komen; technisch lezen en woordenschat (Vernooy, 2007). Mijn advies is dan ook om hier vol op in te zetten. Op dit moment wordt hier al een begin mee gemaakt door de leerkrachten van groep 4 die bezig zijn met een verbeterplan voor het technisch lezen in deze groep.

Op macroniveau doe ik de volgende aanbeveling; het taalbeleidsplan vernieuwen en hierin expliciet de doorgaande lijn begrijpend lezen in vermelden.

Omdat de resultaten van rekenen en begrijpend lezen gerelateerd zijn aan elkaar, toets consistentie (bureau Wolters, 2015) willen de leerkrachten van midden- en bovenbouw graag weten of de rekenresultaten ook achter liggen op het landelijk gemiddelde.

Dit ben ik gaan bekijken en ook hier liggen de resultaten de afgelopen vier jaar onder het landelijk gemiddeld. Dit zou kunnen betekenen dat de lage scores bij begrijpend lezen niet een oorzakelijk verband hebben met de manier van lesgeven. Om hier met zekerheid een antwoord op te geven zou hier verder onderzoek naar gedaan moeten worden.

5.3 Validiteit

Dit onderzoek is uitgevoerd in de onderbouw van basisschool X en deze conclusie en aanbevelingen zijn dan ook gericht op de leerkrachten van deze school. De lessen en werkvormen zijn gericht op de populatie van deze school gegeven door de huidige groepsleerkrachten. De mate van vergelijkbaarheid voor andere basisscholen is hierdoor gering. Andere leerkrachten kunnen en mogen hier verder wel hun voordeel mee doen.

Hoofdstuk 6, reflectie

In dit hoofdstuk wil ik reflecteren op mijn ontwikkeling tijdens dit praktijkgericht onderzoek. Hiermee wil ik bewijzen aan de Dublin Descriptoren communicatie en leervaardigheden te voldoen. Dit doe ik door het presenteren van de conclusies van mijn onderzoek aan het team en medestudenten maar ook om aan te tonen dat ik voldoende gegroeid ben in mijn vaardigheden.

Als ik terugblik op mijn onderzoek is het eerste wat me opvalt de grote twijfel. Het onderwerp (begrijpend luisteren) was wel snel duidelijk voor mij, maar de uitvoering, hoe moest ik beginnen? Ik ben blij dat ik eerst het onderzoeksvoorstel geschreven heb. Hierdoor had ik een duidelijke leidraad voor mijn vervolgonderzoek. Het doen van literatuurstudie was geen probleem. Maar deze opgedane kennis kritisch onder de loep nemen en vergelijken met andere literatuur was lastiger, hoewel het steeds interessanter werd om goede literatuur erbij te zoeken en deze kritisch te lezen.

Hiermee werd voor mij steeds meer concreet wat ik met begrijpend luisteren in de onderbouw van plan was. Om dit ook over te brengen op mijn collega's van die groepen was een volgende stap. Nadat Karin Van de Mortel een workshop over modellen had gegeven werden alle leerkrachten min of meer verplicht door de directie om met dit hardop denken aan de slag te gaan. Met tegenzin werden er lessen begrijpend luisteren gegeven door mijn collega's, top-down-benadering zorgt voor weerstand. Ze voelen zich aangetast in hun professionele status. Bij mij groeide op dat moment de onzekerheid. Ik wilde nog steeds graag aan de slag met dit onderwerp maar merkte dat er eerst een omslag moest komen om mijn collega's enthousiast te krijgen. In feite misten zij de intrinsieke motivatie om het modellen uit te proberen. Tijdens de eerste bijeenkomst heb ik de nadruk vooral gelegd op de verschillende vormen van voorlezen. Deze hebben we toen samen besproken en het modellen kwam als vanzelfsprekend ook aan bod. Het was duidelijk dat mijn collega's wel op de hoogte waren van het modellen zoals aangeleerd tijdens de workshop, maar verdere kennis of voorbeelden waren er niet. Ik ben toen op zoek gegaan naar uitgewerkte lessen en heb deze gevonden in de map Begrijpen Luisteren en woordenschat (Bouwman et al, 2015). Drie van de vijf leerkrachten uit de onderbouw hebben hier enkele lessen uit gegeven en waren enthousiast. Dit gaf mij weer een gevoel dat ik op de goede weg zat. Het was duidelijk een cyclisch proces. Steeds weer opnieuw bijstellen en uitproberen.

Ik heb geleerd dat als je iets wil veranderen, dat je dit samen moet doen, maar vooral dat iedereen er eerst de noodzaak van inziet. Als participanten in een onderzoek niet enthousiast zijn, is het heel moeilijk om een veranderingsproces op gang te brengen. Achteraf denk ik dat ik vaker het gesprek met mijn collega's had moeten aangaan om het veranderingsproces stapsgewijs te laten verlopen. Dat dit lastig is met allemaal parttimeleerkrachten is waar, ze zijn nooit allen tegelijk op school. Ook merk ik dat er iemand de leiding moet nemen en dat dit niet mijn stijl is. Ik ben hier te bescheiden in, en pas me te snel aan bij de opvattingen van de rest. Ik ben me er van bewust geworden dat dit een beeld is dat ik van mezelf heb, maar dat anderen dit anders zien en ook het leiderschap van mij verlangen. Uiteindelijk heb ik wel het voortouw hierin genomen en een verandertraject teweeg gebracht. Hierdoor heb ik juist in deze periode geleerd dat ik op mezelf moet vertrouwen. Ik heb de kennis en het inzicht om een proces op gang te brengen, maar mis soms bepaalde leidinggevende kwaliteiten. Ik zal meer moeten uitstralen dat ik iets uit te dragen heb, iets te melden heb. Het moment waarop ik weer in mijn kwaliteiten ging geloven was tijdens de observaties in de groepen, waarbij ik zag dat mijn collega's, ieder op hun eigen manier, gemotiveerd en betrokken bezig waren met de lessen begrijpend luisteren. Ook het gesprek met de leerkrachten van de midden- en bovenbouw heeft me weer positieve energie gegeven. Zij vonden het belangrijk wat ik te melden had. Voor een volgende keer betekent dit voor mij dat ik vooral op mezelf moet vertrouwen, trots zijn op wat ik te bieden heb. Daarna kan ik dit ook vol vertrouwen overbrengen op anderen. Dit was ook sterk terug te zien tijdens de presentatie op de Fontys. Mede cursisten en collega's waren

geïnteresseerd in wat ik te vertellen had en wilden graag mijn ontwerp hebben voor hun eigen praktijksituatie. Trots en vol goede moed ging ik weer verder met het afsluiten van dit onderzoeksverslag. Achteraf denk ik dat ik beter over de keuze van de te volgen modules had moeten nadenken. Nu pas merk ik dat ik eigenlijk ook de modules begeleiden had moeten volgen.

Mooi vind ik om te vermelden wat mijn critical friend schreef: “Je hebt namelijk wel leiderschap, maar volgens mij één beeld van leiderschap, terwijl er verschillende leiderschapstypes zijn, Covey.” Toen ik tijdens een studiegroepbijeenkomst voor de eerste keer mijn voorlopige onderzoek presenteerde verraste ik mezelf. Ik kreeg kritische vragen die ik voor mijn gevoel duidelijk kon uitleggen en verklaren. Mijn medestudenten vonden dat ik goed bezig was, zeker door de ommezwaai bij mijn collega’s. Er werd mij geadviseerd om in mijn reflectie te refereren aan Hattie (2013), dat de rol van de leerkracht er zeker toe doet.

“Een belangrijke voorwaarde is dat leraren kritisch naar hun rol kijken.” (p.33)

In dit onderzoeksverslag en met name in bovenstaande reflectie heb ik bewezen te voldoen aan alle basisdimensies en enkele SBL-competenties zoals beschreven in Handboek Toetsing master Sen (cohort 2013-2014). In het verslag heb ik de relatie met deze kwaliteiten aangetoond. Tevens heb ik kunnen bewijzen de Dublin Descriptoren op Masterniveau te beheersen, zoals het kunnen toepassen van oordeelsvorming; door conclusies te trekken uit verzamelde data en deze dan in de context van genoemde school plaatsen. Ik heb beschreven hoe ik mijn opgedane kennis tijdens mijn onderzoek heb ingezet en verder onderbouwd. Daarnaast heb ik aangetoond dat ik over aantoonbare kennis en inzicht beschik waarmee ik een bijdrage kan leveren aan verdere ontwikkeling.

Bibliografie

- Ahlens, L., & Van de Mortel, K. (2009). *Begrijpend lezen; Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS.
- Ballering, C., & Van de Mortel, K. (2014). *Verdiepend lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren inkwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (2014, november). Begin bij begrijpend luisteren. *Het Jonge Kind*, 10-13.
- Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerling in je kielzog. *Didaktief-special "Begrijpend lezen"*, 5-7.
- Bouwman, A., & Van de Mortel, K. (sd). De doorgaande lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen.
- Bouwman, A., Van de Mortel, K., Maas, J., & Wit De, M. (2015). *Werkmap Begrijpend luisteren en woordenschat*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Broekhof, Kees (Sardes). (2014, februari). Kwaliteitskaart. *Begrijpend luisteren*. Den Haag: School aan zet.
- CED-Groep. (2015, januari 13). *Inhoud en Didactiek Nieuwsbegrip*. Opgehaald van Nieuwsbegrip: <http://www.nieuwsbegrip.nl/over-nieuwsbegrip/inhoud-didactiek>
- CED-groep. (2015, januari 28). *Nieuwsbegrip*. Opgehaald van www.nieuwsbegrip.nl
- Coöperatief leren bij begrijpend lezen. (2011, februari 9). Opgeroepen op februari 3, 2015, van Leraar 24: <https://www.leraar24.nl/video/2517>
- Damhuis, C. (2014). *A cognitive approach to vocabulary learning in kindergarten*. Enschede: Ipskamp Drukkers.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Egbertsen, T. (2013). PALS Coöperatieve werkvormen bij begrijpend lezen. *Doen wat werkt!* Expertis Onderwijsadviseurs.
- Filipiak, P. (2006, februari). De didactiek van het "Hardopdenkend (voor)lezen". *JSW*, 90, 20-23.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better Learning Through Structured Teaching*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Förre, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Helfrich, C. (2012, juni 18). *www.oso-windesheim.nl*. Opgeroepen op april 29, 2015, van Begrijp je het wel? Een onderzoek naar leerlingen op een eigen leerlijn met begrijpend lezen: <http://www.oso-windesheim.nl/docs/files/Helfrich%20Vlootschouw.pdf>
- Jutten, J. (2013). *Teamleren in een lerende school: samen werken aan beter onderwijs*. Opgeroepen op april 8, 2015, van Wij leren.nl: <http://wij-leren.nl/teamleren-samenwerken.php>
- Kagan, S. (2010). *Coöperatieve Leerstrategieën; Research, principes en de praktische uitwerking*. Vlissingen: Bazalt.
- kennisnet. (sd). Opgeroepen op april 8, 2015, van 21st century skills: <http://www.kennisnet.nl/themas/21st-century-skills/>
- Meelisen, M.R.M.; Drent, M.; Punter, R.A.; Netten, A.; Droop, M.; Verhoeven, L.;. (2012). *Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs, PIRLS TIMSS 2011*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit Nijmegen en Universiteit Twente.
- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen-Enschede: Radboud Universiteit & Universiteit Twente.
- Rosier, W. (2014, september). De boom van Bloom. (CPS, Red.) *didactief special; goed taalonderwijs voor alle kinderen*, 44, 8-9.
- SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling. (2015). *Taxonomie van Bloom*. Opgehaald van SLO Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling: <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
- Smale-Jacobse, A. (2013). *Trainen van docenten in strategie-instructie gericht op tekstanalyse en vraaganalyse bij begrijpend lezen*. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs (GION).
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2013, november 25). *Taalrijk vakonderwijs*. Opgeroepen op februari 3, 2015, van Geletterdheid en schoolsucces: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/search/label/begrijpend%20lezen>
- Stolwijk, D. (2008). *Goede leesstart. Voorbereiding op begrijpend en technisch lezen in groep 1 en 2*. Utrecht: Taalpilots onderwijsachterstanden en School aan zet.
- Van de Mortel, K. (2014). *eBook; Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.
- Van de Mortel, K., & Bouwman, A. (2013). *Reader begrijpend luisteren voorschool en groep 1 - 2*. Amersfoort: CPS.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van den Broek, P. (2010, maart). Waarom lezen soms mislukt. *Didaktief NR 3*, 4-7.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2014). *praktijonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

- Van Kleef, M., & Tomesen, M. (2004). *Stimulerende lees- en schrijfactiviteiten in de onderbouw*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Taalpilots onderwijsachterstanden.
- Vernooy, K. (2010-2011). Alle leerlingen bij de les. *Zorgbreed*, 2-8.
- Voogt, J. (2013). 21st century skills: een nieuwe uitdaging voor het curriculum. *LRPLN magazine over onderwijs en leerplanontwikkeling*, 48-49.
- Wolters. (2015, januari). St. Odilienberg: Bureau Wolters.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2012). Young children's limited and narrow exposure to informational text. *The reading teacher*, 480-490.

Bijlage 1

Feedback verwerkt in deze toets.

Feedback gekregen van verschillende personen heb ik in de toets verwerkt. Fouten heb ik verbeterd, overige punten heb ik vervolgens aangepast en in onderstaand schema weergegeven.

- beoordelaar van de vorige toets, onderzoeksvoorstel
- studiebegeleider
- critical friends

Algemeen

Inhoudsopgave (telt mee in aantal woorden!!)

Check het hele document op het gebruik van 'we' 'wij' 'ons'.

Zeer veel bronnen gebruikt. Loffelijk, een master-student waardig.

Bij navraag blijkt de inhoudsopgave niet mee te tellen in het aantal woorden.

Ik heb het hele verslag aangepast en de woorden ik, wij etc. zoveel mogelijk vervangen in algemener taalgebruik.

Samenvatting

Je schrijft 'Ik vind...': altijd je mening staven, onderbouwen, verantwoorden. Dat had gemakkelijk met bronnen uit LTAA4 gekund.

Een inleiding is iets anders als een samenvatting

Onderzoeksvraag: ... van 'een' basisschool suggereert dat je bevindingen universeel bruikbaar zijn op veel basisscholen. Wellicht toch aanpassen naar 'onze' basisschool (vraag aan Anja)

Een citaat zou ik zelf in de tekst inspringen.

Tekstfoutje: complexe teksten

Conclusie: er zijn voor ons 3 manieren. (Uit een scala van <hoeveel>?).

Ik heb de vraag waarom deze drie? Ik zou er iets meer uitleg bij geven.

Naar aanleiding van de feedback van mijn onderzoeksbegeleider heb ik de samenvatting aanzienlijk ingekort. In de onderzoeksvraag heb ik juist op haar advies een basisschool laten staan in plaats van mijn.

Citaten heb ik in het hele document aangepast. Daarnaast heb ik de conclusie in de samenvatting niet verder toegelicht omdat deze in hoofdstuk 5 verder wordt verduidelijkt. Uiteindelijk heb ik de samenvatting in zijn geheel weggelaten, ook vanwege het aantal woorden.

Inleiding

Eerste feed up: in je inleiding staan NUL bronnen, referenties, verwijzingen! Dat kan en mag niet. Hier had een verbinding naar literatuur, taalbeleid op school (LTAA1) en centrale thema's prima gepast.

Blz.8: 'Ik denk' dat binnen ... Denken is niet zeker weten, kan wellicht krachtiger

Blz.8: 'Kinderen wordt gevraagd ...', hiervoor is creativiteit nodig. (Comp.3)

Onduidelijk is wie deze creativiteit nodig heeft, de leerling of jij als leerkracht.

Bronnen in mijn inleiding toegevoegd, en gerefereerd naar de schoolgids. Centrale thema's heb ik in hoofdstuk 3 toegevoegd, het teamleren.

De onduidelijkheden heb ik verhelderd.

Hoofdstuk 1, aanleiding en probleemstelling

Maak het strak en scherp. Literatuur naar het tweede hoofdstuk, alles over de opzet naar het derde hoofdstuk en de uitgebreide toelichting inkorten. Twee kantjes eerste hoofdstuk, want de laatste hoofdstukken kosten veel woorden, begrijp je?

De onderzoeksvragen lijken me voldoende richtinggevend en sturend.

De kernbegrippen zijn mager. Aanscherpen: denk steeds 'Wat heb ik nodig, wat is er af als mijn onderzoek klaar is?' Kortom, het gaat om sleutelbegrippen, definities – dat zijn er meer dan je nu denkt.

Concretiseren, bij gewenste effect en bij voorwaarden

Koppel de deelvragen aan de fases van ontwerponderzoek

Kun je de (actuele) discussie over begrijpend lezen in groep 3 en 4 ook ergens kwijt? Lijkt me zeker relevant.

Beschrijf de school, de zorgstructuur, jouw positie en rol, het begeleidingstraject dat is ingezet, het draagvlak van collega's en management voor jouw onderzoek.

Wat is jouw persoonlijke drijfveer om hiermee aan de slag te gaan? Wat wil je leren? Waar zit jouw inspiratie (de schittering in je ogen :-))

Blz.11: plaatje triade, bron tussen haakjes.

Ik heb hoofdstuk 1 flink ingekort en naar mijn mening scherper gemaakt. Daarbij heb ik de doelen en persoonlijke drijfveer verder beschreven. Uitleg over de school staat al in mijn inleiding, dus hier niet meer genoemd. De deelvragen aan de fases koppelen laat ik hier achterwege en vermeld ik in hoofdstuk 3.

Ik heb lang getwijfeld over verdere uitleg over begrijpend lezen in groep 3 en 4, maar ik vond dit niet tot de kern van mijn onderzoek horen.

De kernbegrippen heb ik nog eens nader bekeken en na mijn onderzoeksvoorstel aangepast. Ik heb er toen maar drie genoemd, begrijpend luisteren, leesstrategieën en doorgaande lijn. Deze heb ik nu uitgebreid naar Modellen, Interactief voorlezen, Herhaald voorlezen, Schooltaal, Tekstsoorten, Niveaus van vragen stellen en Instructiemodel.

Hoofdstuk 2, theoretisch kader

-APA-proof, let daar op. Goed dat je internationale invalshoeken meeneemt en inclusie verweeft. Graag meer bronnen, ga op zoek!

Voeg meer taalbeleid in, gebruik het handboek van Van den Branden.

Het is belangrijk dat je de grote lijn helder naar voren laat komen; neem de lezer mee. Wat is écht belangrijke informatie voor jouw onderzoek? Wat zijn de kernthema's en welke literatuur is er over te vinden? Wat zegt die literatuur? Zijn er verschillen in opvatting? Hoe komt dat? Wat vind jij? Waar ga jij van uit in dit onderzoek en waarom?

Activiteiten in het kader van je onderzoek: hoofdstuk 3 (eventueel als het vooronderzoek betreft hoofdstuk 1)

Opzet van je onderzoek (uitproberen varianten) hoofdstuk 3

meerdere bronnen gebruiken, kritisch vergelijken

Leidt hoofdstuk 2 in: in welke kernbegrippen ga je je verdiepen? Wat hebben ze met elkaar en met dit onderzoek te maken?

Naar hoofdstuk 3

Het schema van de leesstrategieën is een opsomming, hier ligt een kans om te verdiepen. Kijk naar het aantal strategieën en verdiep je in de inhoud ervan.

Kun je het Karin Van de Mortel vragen?

Kun je dit onderbouwen?

Verbind de subhoofdstukken met elkaar en met het thema van jouw onderzoek. Het zijn nu losse delen.

Bepaal welke begrippen je gaat verhelderen, verkennen, bestuderen. Baken ze af en beschrijf waarom je juist deze begrippen kiest en wat ze met elkaar en met jouw onderzoek te maken hebben.

Theoretisch kader goed en helder leesbaar uitgewerkt en m.i. goede en recente (Nederlandse en buitenlandse) bronnen gebruikt.

Let je er wel op dat je de woorden uit figuren (bv figuur 5, dat zijn er veel) meetelt!

In dit hoofdstuk laat je zien dat je ook kritisch bent: je geeft een eigen mening (je zou voorzichtig kunnen concluderen ...) en je haalt er literatuur bij die kritisch is (bv. Berends).

GRIMM-model (streepje ertussen)

Bron 'Van Den Broek' klopt niet met je literatuurlijst (Van de Broek)

Blz. 17: Je bron (PIRLS TIMS, 2011) zie ik niet terug in je literatuurlijst

Je laatste alinea (Dublin-descriptor) kan wellicht ook naar je reflectie, maar kan ook blijven staan, ook omdat je in de tekst verwijst naar de basisdimensies en competenties.

Ik heb alles gecontroleerd op APA en dit door mijn critical friends nogmaals laten checken. Het handboek taalbeleid erbij genomen en nog meer bronnen erbij gezocht. Daarnaast heb ik ook veel theorie achterwege gelaten, zoals coöperatieve werkvormen, Kamishibai. En ben meer de relaties tussen de kernbegrippen gaan opzoeken. Daarnaast heb ik mijn eigen mening toegevoegd over de kernbegrippen. De punten die de studiebegeleider aangaf heb ik verplaatst naar hoofdstuk 3. In het algemeen heb ik veel onderdelen verplaatst naar andere hoofdstukken waardoor de structuur naar mijn mening duidelijker wordt.

Ik heb Karin Van de Mortel per mail vragen gesteld over de leesstrategieën en heb haar antwoord verwerkt in dit verslag. Lang getwijfeld over het toevoegen van figuur 5, nu bijlage 3. Ik vond dit relevante informatie, maar inderdaad ook veel woorden.

In eerste instantie had ik bij elk hoofdstuk verwezen naar de competenties, basisdimensies en Dublin descriptoren. Dit heb ik uiteindelijk achterwege gelaten en in hoofdstuk 6 bij de reflectie gevoegd. Verder heb ik weer alle bronnen gecheckt op de APA-norm.

Hoofdstuk 3, onderzoeksmethodologie

Van Strien, ontwerponderzoek, ethiek: goed zo.

Het tijdpad is niet SMART, jammer. Het staat nog niet allemaal in de steigers qua aanpak. De richting en concepten zijn helder, de lineaire route van het ontwerpproces nog niet. Leg een link met de basisdimensies en centrale thema's. Je bent absoluut bezig te professionaliseren, en authentiek functioneren is voelbaar. Er is een begin van het kritisch toepassen van kennis zichtbaar. Verdiep jezelf in de Dublin-descriptoren op masterniveau en leg meer verbanden.

Neem voorafgaand aan de deelvragen de hoofdvraag nogmaals op voor het overzicht van de lezer.

Kun je de deelvragen nummeren?

Het is oké als je je plan in een schema zet in hoofdstuk 3. Ik zie niet bij alle methodes hoe je de data gaat analyseren. Bij sommige staat het wel (in de eerste kolom). Kun je er een aparte kolom van maken?

Het doel van elke methodiek zou in principe moeten zijn dat de betreffende deelvraag beantwoord wordt.

Wat ik nog mis is de verdere uitleg van de methodieken. Bijvoorbeeld informatie over de vragenlijst, het interview, ed. je moet in dit hoofdstuk verantwoorden waarom je juist deze methode hebt gekozen, hoe je bent gekomen tot juist deze vragen, enz. kijk in de theorie van de OND-bijeenkomsten en in de onderzoeksliteratuur.

De koppeling van de deelvragen aan de fases van het onderzoek is nog niet helemaal in orde. Ik raad je aan om te vragen of een cf jou wil helpen met het verder aanbrengen van structuur in dit hoofdstuk.

Het eerste wat opviel was de grote hoeveelheid 'ik' in H3 (ik, mijn, onze, we, ...)

Je hebt het over je dataverzamelmethode: deze is flexibel, afhankelijk van het proces. Dat is helder, maar kan specifieker: observaties om te bereiken, interviews met collega's om, ook kun je bv. de te houden interviews specificeren.

Je onderzoeksmethode beschrijf je heel verhalend, welke stappen je achtereenvolgens hebt genomen. Bij het kopje verzamelen staan nog een paar zinnen in de toekomstige tijd; daarna ga je weer verder in de voltooid verleden tijd.

Je herhaalt de stap ontwerpen een paar keer, beschrijf je, maar zijn er niet meer stappen die je dan herhaald neemt?

Bij Ethiek beschrijf je dat je streeft naar een valide onderzoek. Wanneer mag je term 'valide' hanteren? Wat zijn de criteria?

Dit hoofdstuk heb ik enkele malen herschreven. Ik kreeg de juiste structuur niet duidelijk geformuleerd. Na duidelijke feedback van mijn studiebegeleider en critical friend ben ik tot deze opzet gekomen. In eerste instantie was ik uitgegaan van de cyclus van Van der Donk. Deze heb ik gewijzigd in de cyclus van Van Strien, zoals ik ook beschreven had in mijn onderzoeksvoorstel.

Hoofdstuk 4, data-analyse en resultaten

Logboek concreter beschrijven

Wachten tot hoofdstuk 3 helemaal goedgekeurd is, dan pas met hoofdstuk 4 beginnen.

Ik zou hoofdstuk 4 gewoon uitschrijven, maar dan de structuur wel aanhouden.

Ik heb het eerder aangegeven: het moet echt zakelijker.....

Welke vragen heb je gesteld/ welke data heb je verzameld? Hoe ben je tot onderstaande conclusies gekomen en hoe weet je dat jouw interpretatie klopt?

Beschrijf bij je data hoe en wanneer geven ze dit aan?

Kijk steeds of je echt antwoord geeft op de deelvraag

Hieronder staat je eerste ontwerp? Laat dit duidelijk zien. Hoe is het tot stand gekomen, kun je daar nog iets over beschrijven? Hoe heb je ervoor gezorgd dat het ontwerp past bij jouw vooronderzoek (de ontwerpeisen)?

Wat hebben jullie afgesproken met betrekking tot het uitproberen? Wie? Hoe vaak? Hoe lang?

Ik heb het idee dat op het eind minder bronnen worden gebruikt. Ik weet niet of dit kan en mag.

Ik heb hoofdstuk 4 ook enkele malen opnieuw geschreven. Ik merk nu dat ik te veel verhalend heb geschreven en inderdaad zonder logische opbouw en structuur. Ik heb dezelfde structuur aangehouden als in hoofdstuk 3 en

de deelvragen bij de juiste fases geplaatst. Hier hoefde ik nu eigenlijk alleen nog maar de resultaten te beschrijven en hoe ik tot deze resultaten ben gekomen (analyseren). De feedback over meer bronnen is volgens mij in hoofdstuk 4 niet van toepassing. Ik beschrijf hier de resultaten, of deze conclusies ook voortkomen uit de literatuur beschrijf ik in hoofdstuk 5 en daar benoem ik dan ook weer enkele bronnen. Ik heb gelet op de zakelijkheid en ook dieper ingegaan op de vragen van Anja. Hoe kom je aan de data, aan de conclusie, welke vragen heb ik gesteld, etc.

Hoofdstuk 5, conclusie en discussie (beantwoorden van onderzoeksvraag)

Onderbouw je mening!

bijlage 11 is dit je uiteindelijke ontwerp? Benoem dat dan

in dit hoofdstuk teruggrijpen op theorie uit hoofdstuk 2

Je drukt je erg voorzichtig uit bij de aanbevelingen. Als ik de kop lees dan hoop ik hier te lezen dat jij aanbeveelt dat;

- aanpassen taalbeleid

-toetsgegevens komende jaren in de gaten houden

-aanpassingen in lesrooster

-borgen door PDCA

Het mag krachtiger, maar ook korter. Als ik het nu lees lijkt het of je niet zeker van je zaak bent of dat je om de kern heen draait. En zo ken ik je niet. Laat jezelf zien/ horen Ivon!

Je gaf aan dat je teveel woorden had. Als ik kijk naar hoofdstuk 5 dan kun je daar vertellen over de conclusies.

Echter zie ik dat je in je enthousiasme heel veel vertelt over Kamishibai, wat het is, hoe jullie ermee gewerkt hebben, hoe jullie verder gaan. Misschien dat je in dit hoofdstuk iets meer 'to the point' kunt komen.

Hoofdstuk 5 heb ik aangepast, niet herschreven. Ik heb ervoor gezorgd dat ik zekerder overkom. Deze feedback kreeg ik ook tijdens mijn presentatie in het team, terwijl dit niet het geval was bij de presentatie aan mijn studiegenoten. Een leerpunt dus voor mij.

De tekst over de Kamishibai heb ik geschrapt. En het hele hoofdstuk wat ingekort en krachtiger geschreven.

Hoofdstuk 6, evaluatie en reflectie

ik vind je reflecties niet diepgaand, ze zijn vooral beschrijvend. Feed forward; werk bovenstaande aandachtspunten uit in je concepthoofdstukken en vraag daar feedback op.

Heb je er eens over nagedacht hoe anderen jou zagen?

Heb je geen modules uit de lijn begeleid en gevolgd?

Wat betekent Dat voor een volgende keer? Welke leerkracht/ begeleider/ professional wil jij zijn?

Dit hoeft je m.i. niet expliciet te noemen. Als het goed is zit de triade in het hele onderzoek.

Taal: zinsbouw, zakelijk taalgebruik (vermijd gebruik je, wij, onze, enz) Op enkele plaatsen aangegeven in de kantlijn.

Volgens mij komen alle punten aan bod. Ik heb zelf het ui-model van Deci & Ryan ernaast gelegd om het te vergelijken.

Bij je presentatie luisterde je naar iedereen en nam je ze serieus. Je reflecteerde, stelde je kwetsbaar op en gaf antwoord. En dat zal ervoor zorgen dat collega's in de toekomst nog vragen aan je zullen durven stellen en weten dat je niet oordeelt en ze serieus neemt.

Je enthousiasme is door het hele stuk te lezen evenals de kennis die je op hebt gedaan en je twijfels, dus mooie duidelijke triade. basisdimensies en competenties komen naar voren en zelfs Dublin descriptoren.

Aanvankelijk had ik beschreven waar ik in de tekst refereerde aan de basisdimensies en competenties, maar dit werd te veel tekst. Volgens mij is zo ook wel duidelijk aan welke competenties ik voldoe. Ik heb getracht mijn reflectie diepgaander te beschrijven. Het ui-model heb ik hier niet toegepast, wel in mijn SENthese toets. Ook ben ik dieper ingegaan op mijn eigen rol als begeleider.

Minder bijlagen, graag! Bijlage 1: anonimiseer je critical friends.

Ik heb erop gelet alle namen te anonimiseren, ook de school, de leerkrachten en de critical friends. Het aantal bijlagen is ten opzichte van het onderzoeksvoorstel niet verminderd, vooral ook omdat ik enkele figuren niet in de tekst wil plaatsen vanwege het woordenaantal. Daarnaast zal ik toch mijn dataverzameling als bijlage moeten toevoegen.

Bijlage 2

Resultaten van de Citotoets begrijpend lezen midden 2011/2012 tot en met 2014/2015 groep 4 tot en met 7

Medio 2012

Groep 4		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		36	38	12,7		12,6	III	14	19	22	25	19
Groep 5		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		44	44	24,1	25,0	25,3	III	9	23	27	18	23
Groep 6		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		31	31	28,6	32,0	31,8	IV	13	23	10	23	32
Groep 7		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		27	29	49,3		44,2	I	30	19	11	19	22

Medio 2013

Groep 4		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		37	37	10,2		12,6	IV	16	19	16	19	30
Groep 5		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		35	35	21,5	25,0	25,3	IV	14	6	26	20	34
Groep 6		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		43	43	32,3	32,0	31,8	III	19	21	19	16	26
Groep 7		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		31	31	41,5	45,0	44,2	IV	10	19	29	10	32

Medio 2014

Groep 4		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		22	22	10,6		12,6	IV	9	23	27	23	18
Groep 5		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		37	40	19,2	25,0	25,3	V	14	14	11	16	46
Groep 6		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		35	35	25,9	32,0	31,8	V	11	9	9	29	43
Groep 7		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		40	41	44,1	45,0	44,2	III	12	30	12	25	20

Medio 2015

Groep 5		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		21	22	24,4	25,0	25,3	III	19	29	10	19	24
Groep 6		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		11	39	28,6	32,0	31,8	IV	9	18	18	9	45
Groep 7		Lln	Lln	Gemiddelde	Inspectienom	Landelijk	Groep	%I	%II	%III	%IV	%V
Toets		afn	tot	vaard.score	< 15%	gem.	niveau	20	20	20	20	20
Begrijpend lezen 2012		35	35	40,2	45,0	44,2	IV	14	9	26	26	26

Verschillen tussen schooltaal en thuistaal

- Taal wordt op school *bewust* gebruikt om kinderen allerlei nieuwe competenties te doen ontwikkelen;
- Taal wordt op school gebruikt om over andere onderwerpen (fenomenen, objecten, bewerkingen, vaardigheden, gebeurtenissen, ...) te praten dan thuis;
- Taal wordt op school gebruikt om diepgaand over die fenomenen, objecten, gebeurtenissen, ... na te denken, er redeneringen over op te zetten, ze te verklaren: kinderen leren *wetenschappelijk* nadenken over de wereld en over activiteiten;
- De *interactiepatronen* op school zijn veel strakker georganiseerd dan thuis;
- De *relatie* tussen de leerlingen en de leerkracht is van een andere aard dan die tussen leerlingen en hun gesprekspartners thuis: de leerkracht stuurt en organiseert de interactie;
- Als gevolg van al die kenmerken worden er in de schooltaal heel wat andere woorden, complexere zinnen, en andere teksten gebruikt dan thuis.

schooltaal versus thuistaal (Van den Branden, 2010, p. 41)

Aan Karin Van de Mortel,

Afgelopen november heeft u een studiedag verzorgd over het modellen bij begrijpend lezen en luisteren voor de basisscholen in [REDACTED]

Omdat ik als groepsleerkracht werkzaam ben in de kleutergroep van deze school ben ik aan de slag gegaan met het modellen bij begrijpend luisteren in groep 1. Tevens gebruik ik deze informatie voor mijn praktijkgericht onderzoek voor mijn Master SEN opleiding. *Top dat je mailt!!!* Mijn onderzoeksvraag hierbij is:

“Hoe kunnen de leerkrachten van de groepen 1, 2 en 3 van een reguliere basisschool het begrijpend luisteren in deze groepen vormgeven, zodat er een doorgaande lijn ontstaat binnen het begrijpend lezen in de groepen 1 tot en met 8..” *Mooie vraagstelling*

Om deze doorgaande lijn helder te krijgen ben ik eerst gaan inventariseren welke strategieën er gebruikt worden in de midden- en bovenbouw bij ons op school bij de methode Nieuwsbegrip. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de kwaliteitskaart begrijpend luisteren van Broekhof. De leesstrategieën beschreven in deze checklist hebben een andere benaming dan de leesstrategieën uit Nieuwsbegrip en zoals die beschreven staan in het boek Lezen...denken... begrijpen! gebaseerd op Fisher, Frey en Lapp.

Broekhof	Van de Mortel	Volgens Nieuwsbegrip
1. Voorspellen	1. Voorspellen	1. Voorspellen
2. Samenvatten	2. Vragen stellen	2. Ophelderen van onduidelijkheden
3. Verhaalstructuur begrijpen	3. Visualiseren	3. Samenvatten
4. Woordleerstrategieën	4. Verbinden	4. Vragen stellen
5. Vragen stellen	5. Samenvatten	5. Relaties/verwijswoord en
	6. Afleiden	6. Visualiseren

Mijn vraag aan u is of hier slechts sprake is van andere benamingen? Blijft de inhoud hetzelfde? Of is hier ook sprake van een andere opbouw?

De strategieën die ik toen heb aangereikt, dat zijn de strategieën waarover de leeswetenschap het wel eens is. Op dit moment. Met de resultaten van onderzoek zoals die er nu liggen.

Dat wil zeggen:

- *Deze strategieën worden door mensen het meest gebruikt en toegepast om zich de inhoud van teksten eigen te maken.*
- *Deze zijn het meest effectief waar het gaat om het aanleren van strategieën. De educatieve uitgeverijen doen er wel andere dingen mee. Ze benoemen anders of gebruiken niet deze 6 exact in hun programma's. Relaties en verwijswoorden komt expliciet van het CED. NB was oorspronkelijk ook opgezet vanuit de Rotterdamse achterstandssituatie; veel van die kids snappen in de Nederlandse taal de verwijswoorden niet. Vandaar. Verwijswoorden is een categorie woorden en geen strategie natuurlijk. Verbinden is dit heel expliciet wel en ligt breder dan alleen de verwijswoorden. Zo betekent afleiden: tussen de regels door lezen, wat zegt de schrijver niet wat er wel wordt bedoeld? Figuurlijk taalgebruik e.d. Afleiden als zodanig komt in Nb niet voor; men heeft hiervoor de strategie*

‘ophelderen van onduidelijkheden’ in gedachten. Vaak gaat het hierbij om woord leerstrategieën. Heel nuttig en ook logisch. Immers: NB Basis hanteert informatieve teksten, daarvan valt niet zoveel tussen de regels door te lezen. Dat is feitelijk. Dus afleiden ligt in dit geval breder.

Zo vind ik de strategie verbinden bij de kleuters erg belangrijk, maar zie deze niet expliciet terugkomen in Nieuwsbegrip, terwijl er in deze methode ook veel aandacht is voor verwijswoorden.

Omdat het geen strategie is maar een categorie woorden Deze strategie komt in uw boek weer minder aan de orde. Daarnaast worden er in de literatuur ook veel vraagtekens gezet over het aanleren van strategieën. Wat is uw mening hierover? *Ik ben hierin heel erg duidelijk en expliciet: strategieën zijn slechts hulpmiddelen, is slechts gereedschap. De tekst moet centraal staan. Over dit punt staat er voldoende in de literatuur beschreven die je noemt.*

In uw boek Begrijpend lezen; een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8 beschrijft u de leerlijn voor groep 1 en 2. Ik vond hier geen verdere informatie over het aanleren van strategieën bij kleuters, of het modellen in het algemeen. In mijn onderzoek schrijf ik hierover het volgende: Je zou hieruit voorzichtig kunnen concluderen dat de schrijvers of een voorkeur hebben voor actief voorlezen boven het modellen bij de kleuters of in 2009 *(Nee, zie onder)* nog niet de kennis en inzichten hadden van het modellen zoals Van de Mortel het later introduceert in 2014. *Kennis en inzicht wel, maar niet alle publicaties kunnen tegelijkertijd geschreven worden. In die zin was het wel een kwestie van tijd...* 😊 Mogelijk is dit laatste het geval omdat Van de Mortel nu enkele boeken gepubliceerd heeft over het hardop denkend voorlezen.

In de Werkmap Begrijpend luisteren en woordenschat ben ik hierover heel expliciet en staat het antwoord op jouw vraagstelling letterlijk in de tekst. Begrijpend luisteren bereidt begrijpend lezen voor; de doorgaande lijn wordt gevormd door de leerkracht die hardop denkend voorleest. Ik stel het een niet boven het ander (interactief voorlezen). Mijn ‘wimpeltje’ is: wat je er niet eerst instopt, kun je er ook niet uithalen. Met andere woorden: naar aanleiding van een tekst alleen vragen stellen werkt niet als kleuters of jonge lln er niet eerst de taal bij hebben gekregen. Dus modellen naast interactief voorlezen. Als het goed is, zijn er situaties waarin herhaald wordt voorgelezen...

Ik zou het fijn vinden als u mij op deze vragen een antwoord zou kunnen geven, zodat ik mijn onderzoek verder kan afronden.

Bedankt voor uw tijd en moeite,

Groet,

██████████

██████████

██████████

<u>Wat</u> -fictie (prentenboek) -non fictie (informatieve boekjes)	<u>Hoe</u> -interactief -modellen -herhaald voorlezen -digitaal prentenboek	<u>Materiaal?</u> -picto -kamishibai -DIM -kleine kring -Coöp. Wv	<u>Strategie gebruikt?</u> -voorkennis -voorspellen - samenvatten -visualiseren	<u>Schooltaal toegepast?</u> Geen zinnen vereenvoudigd maar moeilijke woorden wel gelezen en uitgelegd	<u>Hoe was de motivatie en interesse van de kinderen?</u>	<u>Eigen evaluatie:</u>
Prentenboek : Het kerstkonijn.	Interactief en modellen	Het boek in grote kring voorgelezen	Voorspellen, visualiseren en samenvatten	Geen zinnen vereenvoudigd maar moeilijke woorden wel gelezen en uitgelegd	Deze was bij de meeste kinderen wel goed.	Het was een vrij moeilijk boek met veel moeilijke woorden. De kinderen vertelden verder goed waar het boek over ging
Recept lezen	interactief	Recept grote kring	Voorkennis ophalen	Moeilijke woorden laten zien met concreet materiaal	Zeer goed	Beter in 2x in een kleine kring kunnen doen dan hoefden de kinderen niet zo lang te wachten.
Prentenboek: Wil jij mijn rug insmeren.	Digitaal prentenboek	digibord	Voorkennis en herhaling	Geen woorden hoeven uit te leggen	Deze was zeer goed. De kinderen deden erg enthousiast mee.	Een erg leerzame leuke les waarin we op meerdere manieren bezig zijn geweest met getallen.
Prentenboek: Piep het is Pasen	Interactief, modellen, visualiseren	Grote kring, 2-spraak	Voorspellen, visualiseren	Moeilijke woorden uitgelegd door het woord te splitsen, kijken welk deel van het woord ken je.	De kinderen deden erg goed mee.	Deze les verliep weer een beetje beter dan de andere lessen. Leuk dat ze nu nog actiever meededen
Informatieboek Gezond eten. Mini-informatie	Interactief, Actief, visualiseren	Digibord/actievebord, Poster van de schijf van 5, een pak sinaasappelsap, 2-spraak	Voorkennis en visualiseren	Tekst meer vertelt en aangepast naar hun taalgebruik, moeilijke woorden uitgelegd en laten zien a.d.h.v. een sinaasappelsap pak.	De kinderen waren heel enthousiast en waren erg druk, wel wisten ze al erg veel van gezonde voeding	Interessant om eens een informatieboek te gebruiken. Ik heb er wel zelf nog dingen bijgemaakt.

Logboek begrijpend luisteren groep 1/2

<u>Wat</u>	<u>Hoe</u>	<u>Materiaal?</u>	<u>Strategie gebruikt?</u>	<u>Schooltaal toegepast?</u>	<u>Hoe was de motivatie en interesse van de kinderen?</u>	<u>Eigen evaluatie:</u>
-fictie (prentenboek) -non fictie (informatieve boekjes)	-interactief -modellen -herhaald voorlezen -digitaal prentenboek	-picto -kamishibai -DIM -kleine kring -Coöp. Wv	-voorkennis -voorspellen - samenvatten -visualiseren	Geen zinnen vereenvoudigd maar moeilijke woorden wel gelezen en uitgelegd		
Prentenboek Tip de Muis viert Kerstmis	-modellen en interactief		-voorspellen	-ja, letterlijk uit boek, niet vereenvoudigd	-grote betrokkenheid, moeilijk om niet te reageren tijdens het modellen.	-modellen best moeilijk, veel gedaan maar nog veel tips gekregen door Vera (observatie)
2: Muis in het museum		Picto; wie-wat waar				
VVE: Prentenboek Nog 100 nachtjes slapen	-interactief	Kamishibai in kleine kring (VVE groepje)				VVE Tutor
Prentenboek Nog 100 nachtjes slapen	-herhaald als digitaal prentenboek	Picto wie-wat-waar			-grote betrokkenheid, vooral door digibord	eenvoudige herhaling via digibord.
Leesconsulent Prentenboek Boer Boris gaat naar zee.	-start nationale Voorleesdagen	Kamishibai in grote groep			-zeer betrokken door kamishibai, spannend	Leuk met de kamishibai, weinig aan modellen toegekomen, vooral interactief.
Kinderen groep 7/8 verschillende prentenboeken	Nationale Voorleesdagen	Kleine groepjes In klas navertellen				
Prentenboek Kaatje viert carnaval	-interactief -herhaald als – digitaal prentenboek	-placemat in 4 tal (coöperatie -ve werkvorm)	-voorkennis ophalen		-interesse groot -sluit aan bij beleavings-wereld	goed, lastig om te modellen, kinderen waren actief, ze wilden zelf veel vertellen
Informatieboekje over voertuigen ..	-interactief		-voorkennis ophalen	-schooltaal gebruikt, technische benamingen van een fiets	--interesse groot -sluit aan bij thema vervoer	-in eerste instantie moeilijk om voor te lezen, vooral vertellen over de praatplaten en benoemen.
Ankerverhaal Alles groeit: Een grote verrassing	-interactief -oriënteren op verhaal	- praatplaten uit schootboek -grote groep	-voorspellen			

Ankerverhaal Alles groeit: Een grote verrassing	-interactief -herhaald voorlezen	- praatplaten uit schootboek kleine groep, herhaling	- samenvatten			VVE Tutor
Prentenboek: Kikker is verliefd	-interactief	-kleine kring	- samenvatten	gebruikt en uitgelegd		VVE Tutor
Prentenboek: Kikker is verliefd	-interactief -modellen	-grote kring -werkmap begr. luisteren	-voorspellen -samen vatten	gebruikt en uitgelegd		lastig om uitgewerkte les helemaal te volgen en niet te laten leiden door de kinderen. Lange les, vooral voor de instromers. Samenvatten en voorspellen wel heel goed aan bod gekomen.
Prentenboek Kleine kangoeroe	uitleg leesconsulent begrijpend luisteren aan ouders groep 1	-halve groep -Kamishibai	-voorspellen samenvatten			
Neushoorns eten geen pannen- koeken	-modellen	-Prenten gekopieerd -werkmap begrijpend luisteren	Visualiseren, voorspellen, samenvatten	-mijlenver uitgelegd via foto's digibord -enorme, uit tekst gehaald -verschrikt uit tekst		Leuke les, goede betrokkenheid. Grote kring. Kinderen krijgen door hoe het modellen werkt, niet alleen maar vragen stellen, maar meedenken en oplossingen bedenken!!

Bijlage 6

Semi gestructureerd interview met collega's midden- en bovenbouw

Voor mijn onderzoek naar begrijpend luisteren als voorbereiding op begrijpend lezen ben ik bezig met het inventariseren naar de gebruikte strategieën in jullie begrijpend leeslessen. Dit doe ik voornamelijk met als doel een duidelijke doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8 te krijgen. De vraag is **of en welke** strategieën wij in de groepen 1, 2 en 3 de kinderen moeten aanleren, of de kinderen kennis mee moeten laten maken.

In de literatuur worden verschillende benamingen gebruikt voor de soorten leesstrategieën. In onderstaand schema heb ik de belangrijkste op een rijtje gezet. Daarnaast is er ook een tegenstroming in de literatuur die beweert dat het aanleren van strategieën weinig zin heeft. Kinderen moeten teksten leren begrijpen door er veel mee bezig te zijn, door vloeiend te kunnen lezen en door een grote woordenschat te hebben (goede voorkennis).

Volgens Broekhof	Volgens Van de Mortel	Volgens Nieuwsbegrip
1. Voorspellen	1. Voorspellen	1. Voorspellen
2. Samenvatten	2. Vragen stellen	2. Ophelderen van onduidelijkheden
3. Verhaalstructuur begrijpen	3. Visualiseren	3. Samenvatten
4. Woordleerstrategieën	4. Verbinden	4. Vragen stellen
5. Vragen stellen	5. Samenvatten	5. Relaties/verwijswoorden
	6. Afleiden	6. Visualiseren

Mijn vraag aan jullie is:

- gebruiken jullie de strategieën die Nieuwsbegrip hanteert?
- vinden jullie dat we de strategieën moeten aanleren, aan alle kinderen?
- leren jullie de kinderen deze strategieën ook als middel bij een tekst aan?
- zetten jullie deze leesstrategieën ook in bij andere vakken?
- Welke benamingen zijn het beste om binnen onze hele school te gaan gebruiken.

Daarnaast zou ik jullie willen vragen om eens na te gaan in hoeverre je bovenstaande items toepast in een les begrijpend lezen, of je deze nuttig vindt om te gebruiken.

Ik wil het hier samen met jullie tijdens een bouwvergadering over hebben. Ook weer om te kijken hoe we in de onderbouw hierop kunnen inzetten. Uiteindelijk wil ik dan de *Doorgaande lijn begrijpend luisteren en lezen, checklist voor de leerkrachten van Basisschool Lambertus* gaan bijstellen voor onze school.

Uitgewerkt verslag gesprek met midden- en bovenbouwcollega's 24 maart 2015:

Volgens Nieuwsbegrip	Wordt gebruikt door de leerkrachten
7. Voorspellen	✓
8. Ophelderen van onduidelijkheden	✓
9. Samenvatten	✓
10. Vragen stellen	✓
11. Relaties/verwijswoorden	✓
12. Visualiseren	

- Elke week komt er een strategie aan bod. De benamingen worden exact zo gebruikt zoals Nieuwsbegrip deze hanteert. Alleen visualiseren komt niet aan bod. Deze wordt volgens enkelen wel gebruikt bij Nieuwsbegrip XL. Visualiseren wordt niet expliciet aangeleerd, maar komt wel aan bod.
- Elke blok duurt 5 weken, dan komen deze 5 strategieën aan bod, daarna volgt de blokles, een toets.

- graag in de onderbouw al werken aan voorkennis ophalen en voorspellen
- Strategieën worden weinig bewust toegepast tijdens wereldoriëntatie. Willen ze wel meer gaan doen. Door picto's op te hangen en deze ook tijdens andere lessen te gaan gebruiken.
- Strategieën worden aan alle kinderen aangeboden. Toch is de vraag of kinderen bij een tekst altijd de strategieën gaan toepassen. Niveaugroepen wordt gedifferentieerd in moeilijkere teksten, maar er worden wel de strategieën aangeboden.
- stappenplan Nieuwsbegrip wordt weinig toegepast, vooral in de groep 4.
- Tijdens het gesprek komen de collega's erachter dat er binnen de methode nog meer mogelijkheden zijn, zoals tips van Sam, met denkwolkjes. Hier willen ze graag nog een vergadering aan besteden.
- methode is zeer uitgebreid, eigenlijk weten niet alle collega's hoe deze methode precies in elkaar zit. Willen ze graag eens verder verdieping in. (workshops Nieuwsbegrip))
- resultaten blijven erg laag, ligt aan onze populatie? Lezen en woordenschat scoort ook erg laag. We willen misschien te snel resultaten zien. Met woordenschat zijn we ook al enkele jaren aan de gang, maar volgens sommigen doen we teveel hap/snap en duiken we niet met z'n allen diep in een nieuwe manier van werken, zoals Verhallen.
- Nieuwsbegrip komt 2x per week op het rooster, ongeveer 3 kwartier per keer.
- correlatie tussen rekenen en begrijpend lezen? Als rekenen niet zo laag scoort, dan is ons begrijpend leesonderwijs niet voldoende. verder onderzoeken!!
- Kamishibai uitleg. Ook te gebruiken in de bovenbouw.
- Vraag is wat is de meerwaarde hiervan? Aantrekkelijk, iets nieuws, spannend. Nieuwe platen die komen, is ook voorspellen.
- Checklist maken, een doorgaande lijn, bij elke strategie kort beschrijven hoe je deze strategie kunt bereiken. Dit wil de bovenbouw ook wel. In elk geval vinden ze het fijn dat er een doorgaande lijn komt en dat de ob dezelfde benamingen gaat gebruiken. Wel samenvatten-voorspellen, voorkennis ophalen.
- onze methode bevat goed, kinderen vinden deze leuk, maar is erg uitgebreid, misschien ook teveel op het nieuws gericht en minder als methode. Misschien te weinig als methode gebruikt, aanleren van strategieën. Moet je XL erbij gebruiken om aan alle doelen te voldoen?
- Kinderen hebben misschien nog niet voldoende in de gaten dat er 5 verschillende strategieën zijn. Toch zien ze elke week welke strategie er aan bod komt. Zichtbaar maken met de kaartenpicto. Deze kaarten moet niet te uitgebreid zijn, teveel info werkt niet, wordt niet gelezen.

2 lessen per week, 1^e les komen de moeilijke woorden aan bod en wordt het verhaal gelezen, ong. half uur. Tweede les vragen maken. In 3 niveaugroepen, instructie, basis en de C teksten vrijwel zelfstandig.

Afspraken:

- leerkrachten gaan gebruik maken van de posters/picto's van de strategieën.
- 2 leerkrachten gaan de workshops volgen over Nieuwsbegrip XL
- Nieuwsbegrip komt vaker terug op de agenda van de bovenbouw, voornamelijk om te checken of de leerkrachten deze methode op dezelfde wijze gebruiken.
- Volgende vergadering gaan de leerkrachten de extra "hulp" bij nieuwsbegrip bekijken

Mijn hoofdvraag luidt:

- *Hoe kunnen de leerkrachten van groep 1, 2 en 3 het begrijpend luisteren in deze groepen vormgeven, zodat er een doorgaande lijn ontstaat binnen het begrijpend lezen in de groepen 1 tot en met 8.*

De bijbehorende deelvragen zijn:

- *Welke strategieën van begrijpend lezen laten we in groep 1, 2 en 3 aan bod komen tijdens het begrijpend luisteren?*
- *Wat is de doorgaande lijn binnen begrijpend lezen?*
- *Welke werkwijzen kunnen we inzetten tijdens het begrijpend luisteren in de groepen 1, 2 en 3?*

Afspraken gemaakt naar aanleiding van bouwoverleg met leerkrachten groep 1, 2 en 3.

We gaan in de drie groepen aan de slag met begrijpend luisteren op verschillende manieren:

- Modellen, hardop denkend voorlezen. (toe te passen bij de verschillende strategieën)
- Interactief voorlezen
- Herhaald voorlezen, bv door gebruik te maken van pre-teaching bij VVE-tutor, of begin van de week bij ene leerkracht, eind van de week herhalen bij duopartner.

Hierbij gaan we gebruik maken van de volgende werkvormen:

- Pictogrammen, wie-wat-waar (als verwerking)
- Kamishibai, vertelplaten of alleen kaft en hiermee verhaal voorspellen, voorkennis ophalen.
- Digitale prentenboeken
- Coöperatieve verwerkingen, zoals placemat, kinderen elkaar vragen stellen, verhaal doorvertellen aan een ander
- Gebruik maken van directe instructie (volgens ons bijna alleen mogelijk bij modellen)
- Strategieën gebruiken,
 - Voorspellen; aan de hand van tekst en illustraties. Wat zou er kunnen gebeuren, een inschatting maken.
 - Voorkennis ophalen; Verbinden; de tekst verbinden met wat je al weet over dat onderwerp.
 - Samenvatten; de belangrijkste informatie uit de tekst kunnen navertellen.
 - Verhaalstructuur begrijpen aan de hand van vragen stellen; van te voren, tijdens en na het (voor)lezen. Hierop ook zelf proberen het antwoord te vinden.
 - Visualiseren; een beeld vormen van de tekst, met al je zintuigen.

Als leidraad maken we gebruik van het observatieformulier voor begrijpend luisteren en de doorgaande lijn begrijpend luisteren. Deze wordt op het einde aangepast door ons.

Eind april gaan we evalueren wat de uitwerking is geweest van de verschillende manieren en werkvormen van begrijpend luisteren en welke strategieën we in onze groepen geschikt vinden om aan te bieden. Tevens wil ik dan de doorgaande lijn voor de hele school gaan aanpassen.

Bijlage 8

Eerste ontwerp

Voorspellen, voorspellingen kunnen doen over wat er vervolgens zou kunnen gebeuren op grond van aanwijzingen in de tekst en illustraties.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik praat over de kft en de titel ➤ Ik vraag waar het verhaal over zou gaan ➤ Ik leg verband met de kennis en ervaringen van kinderen ➤ Ik controleer of de voorspelling klopt	

Vragen stellen, voortdurend vragen, voorafgaand, tijdens en na het verhaal

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik doe voor hoe je vragen stelt bij de tekst en hoe je het antwoord vindt. ➤ Ik laat leerlingen vragen bij de tekst beantwoorden.	

Visualiseren, in het hoofd een beeld kunnen vormen van het (deel van) verhaal

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Maak een plaatje in het hoofd van de woorden/verhaal ➤ Maak situaties concreet, verbind met eigen wereld/kennis	

Verbinden/ relaties en verwijswaarden, inhoud van het verhaal verbinden met eigen ervaringen.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik gebruik wie-wat-waar picto's om over onderdelen van het verhaal te praten; ik bespreek de samenhang tussen de onderdelen. ➤ (Groep 3) Ik vul met de kinderen een verhaalschema in. ➤ Denk na over wat de tekst je herinnert aan eigen ervaringen.	

Samenvatten, onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het verhaal op hoofdzaken kunnen navertellen.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik vat het verhaal na het voorlezen met de kinderen samen; ik verwijst naar de voorspelling. ➤ Ik vraag de volgende keer waar het verhaal ook weer over ging.	

Woordleerstrategieën/ afleidingen maken/ /ophelderen van onduidelijkheden, moeilijke woorden begrijpen, verhaal "tussen de regels" begrijpen middels een plaatje of zin.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik doe af en toe een strategie bij een onbekend woord voor: ➤ Welk stukje van het woord ken ik al? ➤ Vooruit- of teruglezen ➤ Kijken naar afbeelding ➤ Interpreteer emoties, situaties van de personen	

Gebruik maken van:	Werkvormen
-Coöperatieve werkvormen -Kamishibai -Pictogrammen; wie-wat-waar -Strategieën erbij betrekken -IGDI model (DIM) -Mindmap (woordspin) -Schooltaal gebruiken (woordenschat)	-Modellen tijdens.. -Herhaald voorlezen (mbv tutor) -Interactief voorlezen

Na de observatie volgt een nagesprek in de vorm van een semi-gestructureerd groepsinterview met de leerkrachten samen. Dit om de betrouwbaarheid van dit instrumenten te vergroten.

	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	Leerkracht 4
item aanwezig	ja/nee	ja/nee	ja/nee	ja/nee
soort tekst				
-informatief		x		
-fictie	x		x	x
algemeen				
-leesdoel bepalen	x	x		
-oriëntatie op de tekst				
-voorkennis ophalen	x	x	x	x
-positieve feedback	x	x		x
leesstrategieën				
-voorspellen			x	x
-vragen stellen	x	x	x	x
-visualiseren	x	x		
-verbinden (aan bestaande kennis)	x	x	x	x
-samenvatten	x	x	x	x
-woordleerstrategie	x	x		x
werkvormen				
-coöperatieve werkvormen	-verwerking in tweetallen	-tweepraat -denktijd	-denktijd -placemat in viertal	-verwerking in tweetallen
-gebruik schooltaal	x	x		x
-toepassen direct instructiemodel:				
▪ introductie fase	x	x		x
▪ instructiefase	x			x
▪ begeleide inoefening	x			x
▪ zelfstandig verwerken	x			x
▪ evaluatie		x	x	x
-gevarieerde werkvormen		Digibord: flipchart sorteren van eten		-kamishibai
Vormen van voorlezen				
-modellen door leerkracht	x			x
-interactief voorlezen	x	x	x	x
-herhaald voorlezen				
Overige				
	Het modellen werd nog grotendeels voorgelezen, was niet echt van haar zelf.	Grote betrokkenheid bij introductie en denktijd.	Kinderen dmv duim omhoog/omlaag mee laten denken	lastig om niet te laten leiden door de kinderen. Lange les, vooral voor de instromers.

Bouwoverleg 21 april 2015

Aanwezig; leerkracht groep 1, groep 2 en groep 3.

Leermomenten

- Andere vragen stellen vooral met behulp van map begrijpend luisteren, Voorheen vooral vragen gericht op de inhoud van een verhaal (Niveau 1, herinneren). Nu was ik meer bezig met het onderwerp, kinderen zelf oplossingen laten bedenken (Niveau 3, toepassen) Andere insteek. Hierdoor ook grotere betrokkenheid van de kinderen.
- Informatieboekje gebruiken; op een andere manier “voorlezen”, wordt dan voornamelijk een kringactiviteit. Kinderen zeer betrokken, vooral vanwege de variatie tijdens deze les.
- Als je een les uit de map begrijpend luisteren geeft, is dat een vrij lange les, eventueel in 2 delen geven, maar kinderen blijven hele les zeer betrokken!
- Betrokkenheid kinderen; Kinderen worden continu aan het denken gezet, dus meer interactie.

Bevindingen

- Werkmap Begrijpend lezen is door iedereen gebruikt en als zeer positief ervaren. Vooral vanwege de verschillende soorten werkvormen. Voorstel; graag alle prentenboeken die in deze map aan de orde komen bij elkaar leggen zodat we deze makkelijker kunnen nemen.
- Boekflappen, met de pictogrammen wie-waar-wat, voornamelijk in groep 2. Vooral in combinatie met de strategie samenvatten.
- In groep 1 wel samenvatten in combinatie met voorspellen. Op de helft van het verhaal stoppen, kinderen tekenen waar het verhaal over ging (samenvatten) en daarna een tekening over hoe het verder zal gaan (voorspellen). Leerkracht schrijft er enkele steekwoorden onder.
- In de gaten houden welke boeken geschikt zijn voor bepaalde doelen. Boeken uit de Kikker- serie worden als positief genoemd.
- Informatieboekje was erg leuk om te doen, er een uitgebreide les van gemaakt met gebruik van digibord.
- Sommige kinderen, (groep 3) moesten wennen aan de andere manier van vragen stellen. Niet alleen de kinderen, leerkrachten ook. Veel met post-its gewerkt, of blad met aantekeningen naast de juf, werd wel als prettig ervaren. Vooral omdat we niet gewend zijn om op deze manier een boek voor te lezen en vragen te stellen.

Logboeken

Leerkracht groep 1 heeft dit 2 maanden heel nauwkeurig bijgehouden. Bij alle leerkrachten ben ik gaan observeren en heb ik van hen verwerkingsopdrachten gekregen die de kinderen na een les begrijpend luisteren gemaakt hebben.

Strategieën toegepast

- Bovenbouw gebruikt strategieën, gaan we deze nu ook gebruiken in de onderbouw, maken we een keuze? Leerkrachten vinden format doorgaande lijn erg helder. Strategieën die hierop genoemd worden hebben we één voor één bekeken en verduidelijkt. Voorbeeldvragen erbij beschreven worden als zinvol beschouwd.
- Besloten is om al deze strategieën in de onderbouw aan bod te laten komen, niet specifiek benoemen, maar wel gebruiken.
- Handig om per strategie vragen gebundeld te hebben.
- Voorspellen, komt al veelvuldig aan bod, blijven we doen.
- Samenvatten; ook deze deden we al regelmatig, met de boekflap. Gebruik maken van de begrippen eerst-dan- vervolgens- uiteindelijk.
- Verbinden, en afleiden iets lastiger. Doen we nu ook wel maar vaak zonder te weten welke strategie erachter zit.. Deze vinden we voornamelijk voor midden- en bovenbouw maar willen we wel laten staan en ook meer inzetten. Is ook zeer afhankelijk van het boek dat gebruikt wordt. Groep 3 laat deze wel vaker aan bod komen, komt ook meer in de methode voor.
- Woordleerstrategie, wat doe je als je moeilijke woorden tegenkomt. Vinden we ook bij groep 1, 2 en 3 van toepassing. Welk woord hoor je al, welk woordje zit erin.
- Vragen stellen, niveaus, opbouw. Voorheen eenvoudige vraagstelling, nu kinderen zelf actief mee laten denken. De 6 niveaus zijn kort toegelicht. Bijvoorbeeld als een verhaal anders afloopt hoe zou het dan verder gaan? Voorstel om deze ook bij de plusgroep te gebruiken. In map begrijpend luisteren worden deze vraagstellingen ook genoemd. Eventueel naar verwijzen.
- Visualiseren, soms achteraf, soms tijdens verhaal doe de ogen even dicht en denk aan..

Hoe verder?

- **Rooster**
In groep 3 staat voorlezen op het rooster, maar dit is voornamelijk tijdens het eten en niet echt geschikt om een begrijpend luisterles te geven. We vinden dat dit niet expliciet op het rooster hoeft te staan en ook niet hoeveel tijd we er per week aan besteden. We laten dit in de thema's terugkomen. In groep 3 komt het ook meer in de methode terug.
- **Afspraken**
 - Graag alle prentenboeken die in de map begrijpend luisteren aan de orde komen bij elkaar leggen zodat we deze gemakkelijker kunnen gebruiken.
 - We gaan gebruik maken van het format doorgaande lijn met strategieën. Laten deze aan bod komen, maar niet elke strategie moet aan bod komen.
 - Niveaus van vragen bij format voegen.
 - Voorstel om deze ook bij de plusgroep te gebruiken.
 - Bij elk thema een boek behandelen volgens de map begrijpend luisteren. En dit boek blijven herhalen net zoals in Kleuterplein. Herhalen dmv digibord, kleine kring.
 - Checklist aanpassen, nog laten bekijken door collega's dan bovenbouw laten bekijken en in teamvergadering presenteren als onderdeel van onderzoek.
 - De verschillende werkvormen kunnen aan bod komen, maar het is volgens de meesten niet noodzakelijk om deze te noteren op de checklist.
 - Graag enkele voorbeeldzinnen bij elke strategie plaatsen, als reminder.

Doorgaande lijn begrijpend luisteren en begrijpend lezen,

Basisschool

Voorspellen, voorspellingen kunnen doen over wat er vervolgens zou kunnen gebeuren op grond van aanwijzingen in de tekst en illustraties.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik praat over de kft en de titel ➤ Ik vraag waar het verhaal over zou gaan ➤ Ik leg verband met de kennis en ervaringen van kinderen ➤ Ik controleer of de voorspelling klopt	➤ Ik praat over titel, kopjes en afbeeldingen. ➤ Ik vraag waar de tekst over zou gaan. ➤ Ik leg verband met de kennis en ervaringen van leerlingen. ➤ Ik controleer of de voorspelling klopt of laat de leerlingen dat zelf doen.
Hulpzinnen om hardop denkend door de tekst te gaan: - Ik voorspel....omdat... - Ik denk dat hierna....zal gaan gebeuren....omdat....	
- Ik denk te gaan leren....omdat... - Ik ga ervan uit dat... - Ik denk dat ik te weten kom..	

Vragen stellen, voortdurend vragen, voorafgaand, tijdens en na het verhaal

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik doe voor hoe je vragen stelt bij de tekst en hoe je het antwoord vindt. ➤ Ik laat leerlingen vragen bij de tekst beantwoorden. ➤ (vragen stellen volgens taxonomie van Bloom, zie schema hieronder)	➤ Ik doe voor hoe je vragen stelt bij de tekst en hoe je het antwoord vindt. ➤ Ik laat leerlingen vragen bij de tekst beantwoorden. ➤ Ik laat leerlingen zelf vragen bij de tekst bedenken.
Hulpzinnen om hardop denkend door de tekst te gaan: - Ik vraag me af of...(waarom, wat, of, waar, wanneer, wat, wie...)	
- Ik vraag me af wat hij bedoeld met... - Ik vraag me af hoe het kan dat...	

Visualiseren, in het hoofd een beeld kunnen vormen van het (deel van) verhaal

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Maak een plaatje in het hoofd van de woorden/verhaal ➤ Maak situaties concreet, verbind met eigen wereld/kennis	➤ Maak een plaatje in het hoofd van de woorden/tekst ➤ Maak situaties concreet, verbind met eigen wereld/kennis
Hulpzinnen om hardop denkend door de tekst te gaan: - Als ik denk aan...dan zie ik voor me... - Ik maak er eens een plaatje van...	
- Als ik me voorstel hoe dit eruit ziet dan... - Als ik erbij zou zijn dan...	

Verbinden/ relaties en verwijswaarden, inhoud van het verhaal verbinden met eigen ervaringen.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik gebruik wie-wat-waar picto's om over onderdelen van het verhaal te praten; ik bespreek de samenhang tussen de onderdelen. ➤ (Groep 3) Ik vul met de kinderen een verhaalschema in. ➤ Denk na over wat de tekst je herinnert aan eigen ervaringen.	➤ Ik wijs op verbanden in de tekst, met name tussen de titel en de alinea's. ➤ Ik laat de leerlingen zelf verbanden aanwijzen. ➤ Ik laat de leerlingen een schema van de tekst maken. ➤ Denk na over wat de tekst je herinnert aan eigen ervaringen. ➤ Maak tekst-tekst, tekst-zelf en tekst-wereld verbanden.
Hulpzinnen om hardop denkend door de tekst te gaan: - Deze zin verwijst naar....,want..	

Samenvatten, onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het verhaal op hoofdzaken kunnen navertellen.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik vat het verhaal na het voorlezen met de kinderen samen; ik verwijs naar de voorspelling. ➤ Ik vraag de volgende keer waar het verhaal ook weer over ging.	➤ Ik vat iedere alinea met de leerlingen samen of laat ze dat zelf doen. ➤ Ik laat de leerlingen mondeling en schriftelijk samenvatten. ➤ Ik vat de hele tekst met de leerlingen samen; ik verwijs naar de voorspelling.
Hulpzinnen om hardop denkend door de tekst te gaan: - Dit gaat over... - Eerst, dan, vervolgens, uiteindelijk..	
- Deze zin is de kern, want... - Eerst gebeurde...en daardoor.. - Een aantal mensen vindt...en andere mensen zijn het daar niet mee eens, want...	

Woordleerstrategieën/ afleidingen maken/ /ophelderen van onduidelijkheden, moeilijke woorden begrijpen, verhaal “tussen de regels” begrijpen middels een plaatje of zin.

Onderbouw	Midden- en Bovenbouw
➤ Ik doe af en toe een strategie bij een onbekend woord voor: ➤ Welk stukje van het woord ken ik al? ➤ Vooruit- of teruglezen ➤ Kijken naar afbeelding ➤ Interpreteer emoties, situaties van de personen	➤ Ik wijs de leerlingen erop hoe zij zelf strategieën kunnen inzetten en doe deze af en toe voor: ➤ Welk stukje van het woord ken ik al? ➤ Vooruit- of teruglezen ➤ Kijken naar afbeelding ➤ Opzoeken ➤ Interpreteer emoties, situaties van de personen ➤ Leid signalen af, die tussen de regels van de tekst door te lezen zijn
Hulpzinnen om hardop denkend door de tekst te gaan: - Dit hoofdpersoon voelt..	
- De schrijver vertelt niet..., maar ik weet dat.. - Er staat niet..., maar volgens mij..., want..	

Hierbij aandacht geven aan de volgende punten tijdens de lessen begrijpend luisteren:

- Coöperatieve werkvormen
- Informatieve leesboekjes gaan gebruiken
- Effectieve instructie geven
- Niveaus van vragenstellen toepassen

Handvaten bij vragenstellen:

Niveau				
6	Creëren	Nieuwe ideeën of ontwerpen bedenken	-Kun je een ...tekenen om... -Bedenk eens een andere manier om.. -Zie jij een oplossing voor...	Hogere orde denken
5	Evalueren	Motiveren, bekritisieren of een oordeel vormen	-Wat zou jij gedaan hebben als.. -Is er een betere manier om.. -Waarom is...zo belangrijk volgens jou?	
4	Analyseren	Verbanden en relaties leggen	-Als ..gebeurd zou zijn, hoe zou dan..? -Kun je zeggen wat er moet zijn gebeurd toen..?	
3	Toepassen	Informatie in een andere context gebruiken	-Wat zou jij veranderen om...? -Welke vragen zou jij willen stellen bij...? -Teken eens..., waarbij...	Lagere orde denken
2	Begrijpen	Samenvatten, betekenis geven of uitleggen	-Kun jij in je eigen woorden vertellen ...? -Wat is het belangrijkste? -Wat zou er nu volgens jou kunnen gebeuren?	
1	Onthouden	Informatie herinneren, herkennen of benoemen	-Wat gebeurde er na..? -Hoe vaak...? -Wie was..? -Welke kleur...?	

Bewerkt door Ivon Evers, gebaseerd op Taxonomie van Bloom (SLO informatiepunt, <http://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>) en werkmap begrijpend luisteren en woordenschat, (Bouwman, Van de Mortel, Maas & De Wit, 2015)

