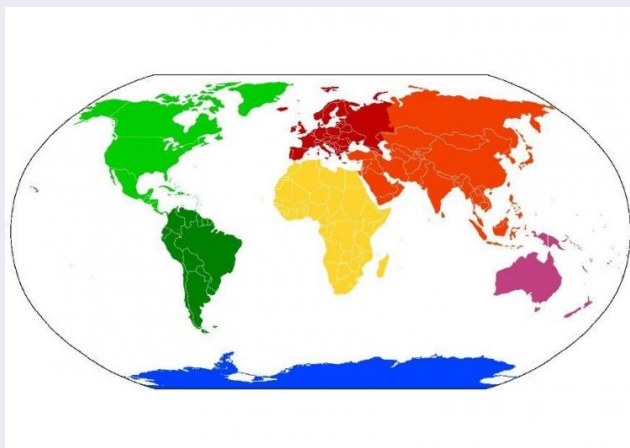


Begrijp het



**ik zie..., ik weet..., ik denk...
en ik vraag me af !**

Praktijkwerkstuk in het kader van het Fontys Opleidingscentrum
voor Speciale Onderwijszorg
Fontys OSO Remedial teaching; Lesplaats Rotterdam

Praktijkonderzoek van: Dorothée Venrooij

Email: dtlmvenrooij@gmail.com

studentnummer: 1409418

Begeleiders: mevrouw H. Jespers en mevrouw A. Dijkman

Augustus 2011

Samenvatting

In dit actieonderzoek dat uitgevoerd werd in één klas, namelijk groep 4 en 5 van een reguliere basisschool, staat de rol van de leerkracht en meer aandacht voor het nieuws centraal. In dit onderzoek naar begrijpend lezen met Nieuwsbegrip is het volgende onderzocht: 'nemen het leesplezier en de prestaties op leesgebied toe als de leerkracht de nieuwsonderwerpen van Nieuwsbegrip actueler maakt door meer korte activiteiten rondom het nieuwsonderwerp met de leerlingen te doen. Enerzijds wordt de hele groep meerdere keren per week betrokken bij het nieuwsonderwerp en anderzijds ontvangen de leerlingen die uitvallen op CITO begrijpend lezen preteaching, de tekst wordt met hen voorbereid middels hardopdenkend voorlezen. Deze manier van instructie geven werd ook toegepast bij de verlengde instructie. Om de vorderingen te meten, maakten alle leerlingen de begin- en eindtoets van Nieuwsbegrip. Groep 4 en groep 5 lazen teksten op een niveau passend bij de eigen jaargroep en maakten bijbehorende opdrachten. De CITO-toets begrijpend lezen werd ook gebruikt voor vaststelling van de vorderingen. Om het plezier van lezen vast te stellen werd een vragenlijst afgenomen waarbij de intrinsieke en extrinsieke motivatie werd gepeild en kinderen mochten cijfers geven voor leesactiviteiten. Van de interventie op klassenniveau werd verwacht dat de kinderen meer plezier krijgen in het lezen en de lessen Nieuwsbegrip leuker gaan vinden. De verwachting van de interventie voor de leerlingen die uitvallen op CITO Begrijpend lezen is toename van het leesplezier en betere prestaties op de CITO-toets begrijpend lezen en de eindtoets van Nieuwsbegrip. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat het leesplezier nauwelijks werd vergroot en de motivatie nam niet toe. Sommige kinderen behaalden betere prestaties op de toetsen, andere leerlingen behaalden geen hogere resultaten. Het merendeel van de leerlingen die deelnamen aan de interventie met hardopdenkend voorlezen als instructiemiddel hadden betere resultaten in vergelijking met eerdere begrijpend leestoetsen.

Voorwoord

Ik zie dat mijn praktijkonderzoek af is, ik kijk terug op een leerzame periode.

Ik weet nu dat begrijpend lezen een complex onderdeel van lezen is, waarbij allerlei factoren een rol spelen.

Ik denk dat ik hardopdenkend voorlezen in de praktijk nog veel zal gebruiken.

Ik vraag me af wat ik de komende jaren ga doen, in ieder geval gebruik maken van de kennis en vaardigheden die ik tijdens de studie Remedial Teaching heb verkregen en.....werken aan het leesplezier van de leerlingen in mijn klas.

Mijn dank gaat uit naar *Betty van Dam*, zij gaf de module Begrijpend lezen in de laatste periode van mijn studie. Zij heeft mij enorm geïnspireerd en onder andere door haar ben ik gaan inzien dat begrijpend lezen een vak is waarbij veel factoren onderzocht moeten zijn alvorens remedial teaching in te zetten.

Mijn klas, geïnteresseerde collega's en de intern begeleiders bedank ik voor de samenwerking.

Aveline Dijkman, mijn begeleidster vanuit Fontys en *medestudenten* wil ik bedanken voor hun feedback en voor het hartelijke ontvangst halverwege het jaar als nieuwkomer.

Ivo was vooral op het laatst een steun op het moment dat de computer eigenwijzer werd dan ik gewend ben.

Augustus 2011

Dorothée Venrooij

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Voorwoord	3
Hoofdstuk 1. Inleiding	7
1.1. Introductie	7
1.2. Aanleiding	9
1.3. Maatschappelijke relevantie	10
1.4. Probleemstelling en onderzoeksvragen	11
1.5 Verwachtingen.....	12
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	13
2.1. Begrijpend lezen	13
2.1.1. Definiëring van lezen	13
2.1.2 Wat is begrijpend lezen en wat hebben leerlingen hiervoor nodig?	13
2.2. Leesplezier en motivatie.....	15
2.3 Methoden en evidenced-based strategieën voor begrijpend lezen	18
2.3.1. Werkwijze en methoden voor begrijpend lezen	18
2.3.2. Didactiek begrijpend lezen.....	19
2.3.3. Taakaanpak en gebruik van evidenced based strategieën voor begrijpend lezen.	21
2.3.4. Begrijpend lezen met Nieuwsbegrip.....	22
2.4. Methodiek 'Hardopdenkend voorlezen'	25
2.4.1 Theorie en Vygotsky.....	25
2.4.2. Rol van de leerkracht.	26
2.4.3. Hardopdenken-techniek	27
2.5 Remediering.....	29
Hoofdstuk 3. Onderzoek	31
3.1. Opzet onderzoek	32
3.2. De onderzoeksperiode.....	34
3.3. Onderzoekssetting, populatie en algemene leerlinggegevens	34
3.4. Inhoud van de lessen	36
3.4.1. Inleiding.....	36
3.4.2. Inhoud op klassenniveau	36
3.4.3. Inhoud van preteaching en verlengde instructie.....	37

3.4.4. Hulpmiddelen bij lessen	38
3.5. Methodieken van dataverzameling	38
3.5.1. Inleiding.....	38
3.5.2. Dossieranalyse	40
3.5.3. Literatuuronderzoek	40
3.5.4. Gesprekken	40
3.5.5. Vragenlijsten	40
3.5.6. Toetsen.....	42
3.5.7. Interviews.....	42
3.6. Data-analyse	42
3.7. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	43
3.8. Ethiek	43
Hoofdstuk 4 Resultaten	44
4.1. Inleiding	44
4.2. Resultaten van de dossieranalyse	44
4.3. Resultaten van het literatuuronderzoek	47
4.4. Resultaten van de gesprekken.....	47
4.5. Resultaten van de vragenlijsten	48
4.6. Resultaten van de Nieuwsbegriptoetsen	56
4.7. Resultaten van de interviews	63
Hoofdstuk 5 Analyse, conclusies en discussie.....	68
5.1. Inleiding	68
5.2. Analyse en conclusie.....	68
5.3. Algemene conclusie	73
5.4. Discussie	73
Hoofdstuk 6 Reflectie en aanbevelingen	75
6.1. Inleiding	75
6.2. Reflectie op de voorbereiding	75
6.3. Reflectie op de periode van onderzoek.....	76
6.4. Afsluitende fase	77
6.5. Aanbevelingen	78
Bronvermelding	79

Bijlage

Bijlage 1	Type strategieën	82
Bijlage 2	Stappenplannen lezen en woordhulp groep 4 (AA-tekst) en groep 5 (A-tekst)	83
Bijlage 3A	Enquête voor lezen	85
Bijlage 3B	Enquête voor lezen	86
Bijlage 4	Vragenlijst leesmotivatie	87
Bijlage 5	Vragenlijst strategieën	88
Bijlage 6	Vragenlijst leesattitudeschaal	89
Bijlage 7	Leesmotivatie en lees interesselijst	91
Bijlage 8	Resultaten van de begin- en eindtoetsen van Nieuwsbegrip	93
Bijlage 9	Resultaten van de citotoets Begrijpend lezen: niveau en DLE	97
Bijlage 10	Resultaten van leestoetsen	99
Bijlage 11	Resultaten van de motivatievragenlijst	101
Bijlage 12	Frequenties en percentages van de antwoorden op de vragenlijst Strategiegebruik	103

Hoofdstuk 1. Inleiding

Dit inleidend hoofdstuk begint met een introductie waarin een motivatie wordt gegeven voor het onderzoeksonderwerp 'Begrijpend lezen'. Vervolgens worden de aanleiding, het doel van het onderzoek, de maatschappelijke relevantie van begrijpend lezen en de onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen besproken. De verwachting, de zogenaamde wolk, vormt de afsluiting van hoofdstuk 1.

1.1. Introductie

In 2011 begon ik met mijn praktijkonderzoek in het kader van mijn Master Special Educational Needs. Ik had mij hiervoor nooit gerealiseerd dat in het basisonderwijs de rol van begrijpend lezen zo cruciaal is. Daar wordt immers met begrijpend lezen de basis gelegd voor het studerend lezen en het leren gedurende de verdere loopbaan. Tevens ben ik te weten gekomen door het lezen van de literatuur dat de leerkracht veel invloed kan uitoefenen op de prestaties van kinderen door middel van effectieve instructie (Förre & Mortel, 2010) en het besteden van voldoende tijd aan de lessen begrijpend lezen (Vernooy, 2005). In dit praktijkonderzoek wordt instructie gegeven in de vorm van hardopdenkend (voor)lezen, waarbij de leerkracht de expert is en haar gedachten op de volgende manier kan verwoorden:

Ik zie...

Ik weet

...

Ik denk...

Ik vraag me af...

De keuze van bovengenoemd onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek zal ik in deze inleiding toelichten, nadat ik een samenvatting heb gegeven van mijn eigen schoolloopbaan, mijn drijfveren en mijn toekomstplannen op werkgebied.

Na afronding van mijn opleiding Pedagogische Academie Basisonderwijs ben ik aan de Universiteit Leiden gaan studeren, omdat ik graag meer wilde leren op het gebied van leerproblemen en hieraan gerelateerd diagnostisch onderzoek. Ik heb tijdens de opleiding Onderwijs- en Ontwikkelingspsychologie een diagnostiekstage vervuld in het speciaal basisonderwijs en mijn diagnostiekaantekening behaald. Tevens heb ik op multiculturele scholen onderzoek uitgevoerd naar het effect van de rol van de leerkracht tijdens het

samenwerkend leren door leerlingen van groep 7 in de rekenles. De onderzoeksvraag was toen: *Wat is de invloed van een intensieve begeleiding van het samenwerkend leren op de leerwinst van groep 7 leerlingen tijdens een curriculum rekenen op een multiculturele basisschool?* Uit de onderzoeksresultaten bleek dat intensieve begeleiding niet het gewenste effect had. De leerlingen in die conditie scoorden niet hoger op de afsluitende rekentoets en de waargenomen interacties waren niet van betere kwaliteit. De kwaliteit van uitleg geven en vragen stellen hing in dit onderzoek niet samen met leerprestatie. Nederlandse achterstandsleerlingen profiteerden meer van samenwerken tijdens het rekencurriculum ongeacht de conditie waartoe zij behoorden dan de overige leerlingen.

Hoewel het mijn bedoeling was dat ik als onderwijspsycholoog aan het werk zou gaan, ben ik in het onderwijs als leerkracht gaan werken. In het speciaal basisonderwijs heb ik veel praktijkervaring opgedaan op het gebied van leerproblemen. Toch miste ik als leerkracht de mogelijkheid om uitgebreid onderzoek naar leerproblemen te doen en met kinderen individueel of in kleine groepjes aan het werk te gaan. Ik vind het leuk om uit te zoeken wat het kind kan, wat de knelpunten zijn tijdens het leren en na analyse een plan van aanpak te maken. Mijn ambitie om te werken met kinderen met speciale onderwijsbehoeften was de reden dat ik in 2009 besloot de Master SEN Remedial Teaching te volgen. Hierdoor staat de weg open om in de toekomst een eigen leerpraktijk te openen, waarin ik zowel kinderen kan onderzoeken als behandelen op het gebied van rekenen en/of lezen en een coachende rol kan vervullen voor ouders en leerkrachten. Aanvankelijk was ik van plan om een onderzoek te doen naar het leren van de vermenigvuldigingsommen door middel van een leskist, die door de betrokken leerlingen is gevuld met materiaal en activiteiten onder begeleiding van mij. Vanwege een verhuizing halverwege dit schooljaar (2010-2011) was ik genooddaakt een andere baan te zoeken en dit bovenstaand plan bleek niet te passen bij mijn nieuwe groep. Ik ben op zoek gegaan naar een onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek dat interessant is voor zowel de basisschool als voor mij. Ik wilde zelf een actieve rol hebben in mijn onderzoek, zodat ik in de toekomst als ik werkzaam ben als remedial teacher iets heb aan de opgedane kennis en vaardigheden. Het domein van mijn onderzoek is het begrijpend leesonderwijs. Hierin kan ik nu als leerkracht een betekenisvolle rol spelen voor de kinderen in mijn groep die daar extra ondersteuning bij nodig hebben.

1.2. Aanleiding

Het algemene onderwerp van dit onderzoek is begrijpend lezen met Nieuwsbegrip. Nieuwsbegrip is ontwikkeld door CED-groep in Rotterdam. Het is een organisatie in educatieve dienstverlening. Zij publiceren iedere week actuele teksten op vijf niveaus inclusief opdrachten op hun site nieuwsbegrip.nl. Op de reguliere basisschool waar dit onderzoek naar begrijpend lezen heeft plaatsgevonden, heeft de methode 'Goed Gelezen' (paragraaf 2.3.1.) plaatsgemaakt voor Nieuwsbegrip. Meer informatie over Nieuwsbegrip is te lezen in paragraaf 2.3.4. De leerlingen van zowel groep 4 als groep 5 krijgen één keer in de week les in begrijpend lezen door middel van AA-teksten en bijbehorende opdrachten van Nieuwsbegrip. Het is een informatieve tekst met een nieuwsonderwerp. Het tekstniveau van de AA tekst is groep 4 (AVI E3 tot en met AVI E4). Een les duurt gemiddeld 30 minuten. Na een korte klassikale inleiding maken ze in tweetallen de opdrachten. Dit was de situatie voordat het praktijkonderzoek plaatsvond. In hoofdstuk 3 wordt de nieuwe situatie beschreven. De duur en didactiek van een les begrijpend lezen in het algemeen zal ook beschreven worden in hoofdstuk 2 en 3.

Het doel van het onderzoek is meer uit de kinderen halen op leesgebied zowel op technisch leesgebied als begrijpend lezen. Er zijn in mijn klas een aantal kinderen die uitvallen op de CITO toets begrijpend lezen, zij behalen een D of E score. Zij lijken meer leertijd dan 30 minuten en/of een ander aanbod nodig te hebben. Deze achterstand op het gebied van begrijpend lezen kan wellicht door middel van een andere werkwijze worden verminderd. De aanpak bij dit onderzoek is tweeledig. Enerzijds krijgt het nieuwsonderwerp dat bij de actuele weektekst hoort klassikaal meer aandacht en anderzijds krijgen de kinderen die uitvallen op begrijpend lezen meer instructietijd en aanvullende instructie waarbij de rol van de leerkracht als model van belang is. Samengevat: er is een interventie gericht op de gehele klas (meer tijd en aandacht voor het nieuwsonderwerp) en een interventie gericht op een groepje van vier leerlingen (meer instructie en de leerkracht leest de tekst hardopdenkend voor).

1.3. Maatschappelijke relevantie

Begrijpend lezen op de basisschool heeft een doorgaande lijn. Begrijpend luisteren is de voorloper van begrijpend lezen en studerend lezen is een vervolg op begrijpend lezen. Voor studerend lezen zijn leerstrategieën nodig om tekst te reproduceren in een spreekbeurt, een werkstuk of een toets. Bij begrijpend lezen staat niet het onthouden centraal, maar het begrip is essentieel en hierbij zijn leesstrategieën nuttig. Studerend lezen is een voorbereiding op het vervolgonderwijs en is relevant vanaf groep 7, terwijl begrijpend lezen met name vanaf groep 4 belangrijk wordt. (Ahlers & van de Mortel, 2009). Lezen met begrip is bij meer vakken nodig dan enkel bij het vak 'Begrijpend lezen'. Begrijpen wat wordt gelezen is de basis voor veel schoolvakken (van de Mortel, 2010). In taal-, reken- en wereldoriëntatie-opdrachten moet de informatie worden begrepen alvorens deze uit te kunnen voeren. Het gebeurt in de klas regelmatig dat leerlingen de opdracht niet begrijpen, doordat zij bijvoorbeeld de inhoud van de opdracht onvoldoende tot zich door laten dringen. Leerlingen moeten leren nadenken over de inhoud van teksten. *'Begrijpend lezen is een kwestie van denken'*, zegt van de Mortel (2010). Het is niet vanzelfsprekend dat leerlingen de basisschool verlaten met voldoende vaardigheden voor begrijpend en studerend lezen. Toch zijn die vaardigheden belangrijk, want vier maatschappelijk relevante vaardigheden die noodzakelijk zijn bij begrijpend lezen zijn: 1. vragen beantwoorden 2. vragen stellen 3. samenvatten 4. tot actie overgaan bij onbegrip van een gedeelte van de tekst (Vernooy, 2009). Wim van de Grift (2008) refereerde in zijn presentatie 'De vaardigheden van onze leerlingen in begrijpend lezen.' aan een onderzoek uit 2004 van Haquebord, waarin werd geconcludeerd dat 24% van de leerlingen in de brugklas van de basisberoepsgerichte leerweg en kaderberoepsgerichte leerweg van het VMBO niet zelfstandig lesboeken kunnen lezen die voor hen zijn bestemd. Kinderen het belang laten in zien van begrijpend lezen en het gebruik maken van strategieën is nodig voor toekomstig schoolsucces en het functioneren in de maatschappij. (Ahlers & van de Mortel, 2009). Kinderen die moeite hebben met begrijpend lezen, zoals de eerder beschreven kwart van de VMBO brugklassers, en de zwakke begrijpend lezers van groep 4-5 van de betrokken school in onderhavig onderzoek moeten 'leren denken over wat ze lezen'. Het aanleren van denken tijdens het leesproces wordt beschreven in paragraaf 2.4.

1.4. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Het doel in het onderzoek is:

Ik wil uitzoeken of meer aandacht voor het onderwerp van de tekst en instructie door middel van Hardopdenkend (voor)lezen het leesplezier en de motivatie voor lezen bevordert en de leesprestaties hierdoor worden verhoogd.

De onderzoeksvraag.

Ik onderzoek de effecten van het inzetten van Hardopdenkend (voor)lezen als instructiemiddel bij begrijpend lezen, omdat ik erachter wil komen of deze methodiek invloed heeft op de taakaanpak, de leesattitude, het leesplezier van de leerlingen en de leesprestaties, zodat de leerlingen teksten begrijpend kunnen lezen.

De centrale vraagstelling luidt:

In hoeverre heeft de leerkracht invloed op het leesplezier en de resultaten van de leerlingen bij begrijpend lezen?

Bovenstaande centrale vraagstelling wordt hieronder uitgesplitst in zes deelvragen.

1. *Hoe ervaren de kinderen de lessen begrijpend lezen?*
2. *Wat is hun leesattitude en hoe is hun plezier in lezen?*

Deze twee deelvragen zijn bedoeld om de leesbeleving voor aanvang en aan het eind van het onderzoek in kaart te brengen.

3. *Wat is de taakaanpak van kinderen bij begrijpend lezen?*

Deze deelvraag geeft duidelijkheid over de werkwijze van kinderen als ze met Nieuwsbegrip aan het werk gaan en over de beheersing van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor begrijpend lezen. Aan het eind van het onderzoek wordt opnieuw gepeild hoe de taakaanpak is van de kinderen bij begrijpend lezen.

4. *Wat is de didactiek van het Hardopdenkend voorlezen?*

Deze deelvraag geeft informatie over de kennis en vaardigheden van leerkrachten voor hardopdenkend (voor) lezen zodat ik dit op een juiste wijze kan toepassen tijdens de begrijpend leeslessen. Deze methodiek wordt ingezet als middel om kinderen die uitvallen op begrijpend lezen vaardigheden aan te leren.

*5. Hoe zijn de leesprestaties van de leerlingen bij technisch en begrijpend lezen bij
aanvang en aan het eind van het onderzoek?*

Deze deelvraag heeft twee doelen. Enerzijds kan er op basis van de eerste toetsresultaten een onderzoeksgroepje worden samengesteld, anderzijds geeft het antwoord op deze vraag een beeld van een mogelijk effect van een andere werkwijze, namelijk hardopdenkend voorlezen door de leerkracht.

6. Hoe ervaar ik de methodiek Hardopdenkend voorlezen als leerkracht/ RT-er?

Ik wil het proces van onderhavig onderzoek benutten om er achter te komen of de werkwijze van Hardopdenkend voorlezen als werkwijze past bij mij en of het inzetbaar is op een later moment met andere kinderen.

1.5 Verwachtingen

Onderstaande WOLK is de ideale situatie in relatie tot begrijpend lezen.

De kinderen in de klas kijken al op maandag uit naar het nieuwe onderwerp van de tekst van Nieuwsbegrip.

Ze hebben de afgelopen dagen naar het jeugdjournaal gekeken en kunnen gebruik maken van hun voorkennis over het onderwerp.

Ze weten er al wat van en kunnen een voorspelling doen waar de tekst over zal gaan.

De afgelopen weken is er in de klas veel aandacht uitgegaan naar omgaan met een leestekst.

Door middel van sociale interactie hebben de leerlingen zich een aantal vaardigheden voor het begrijpen van een tekst eigen gemaakt.

De leerlingen maken gebruik van een aantal technieken om de tekst goed te begrijpen.

Ze zijn in staat al lezende een voorstelling te maken, tijdens het lezen zichzelf en anderen vragen te stellen en tussendoor en aan het einde van de tekst een samenvatting te maken.

In tweetallen maken ze de opdrachten van Nieuwsbegrip en de vragen zijn aanleiding voor een gesprek.

Het nieuwsonderwerp is deze week actueel en komt iedere dag even terug in een bepaalde werkvorm, zodat de kennis van de wereld wordt gestimuleerd en wordt uitgebreid.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1. Begrijpend lezen

In dit hoofdstuk wordt een definitie van lezen gegeven en wordt er beschreven wat nodig is voor het lezen en begrijpen van een tekst.

2.1.1. Definiëring van lezen

Lezen is een activiteit die zowel op school als in de vrije tijd wordt uitgevoerd. Lezen is een ruim begrip. Op de site vandale.nl staan de onderstaande betekenissen van lezen:

“le·zen las, h gelezen 1 (al zoekend) verzamelen: aren ~ 2 geschreven en gedrukte letters begrijpen: hij kan ~ noch schrijven 3 kennismaken vd inhoud van iets dat geschreven of gedrukt is: een brief ~ 4 voorlezen 5 (r-k, ve mis) opdragen: een mis ~”

In onderhavig onderzoek is bovenstaande betekenis ‘kennis nemen van de inhoud van iets dat geschreven of gedrukt is’, een belangrijke vaardigheid die gerelateerd is aan begrijpend lezen. Deze leesvaardigheid ofwel het leesniveau van kinderen bepaalt grotendeels de schoolloopbaan en het toekomstige succes en het maatschappelijke functioneren van kinderen. Een essentiële voorwaarde om op een hoog niveau teksten te begrijpen is plezier in lezen en leesmotivatie. Plezier bevordert de motivatie, dit heeft een gunstig effect op de duur van de leestijd en meer lezen is bevorderend voor het leesbegrip (Ahlers & Mortel, 2009; De Jonge 2010). In paragraaf 2.2. staat plezier in lezen en leesmotivatie centraal.

2.1.2 Wat is begrijpend lezen en wat hebben leerlingen hiervoor nodig?

De kern van begrijpend lezen is volgens Aarnoutse & Schellings (2003) snelle herkenning van woorden en het integreren van informatie tot een zinvol geheel. Begrijpend lezen is complex, het hangt af van de volgende zeven voorwaarden: kennis van teksten; woordenschat en kennis van de wereld; leesstrategieën; mondelinge taal (spreken: zinsbouw/praten); mondelinge taal (begrijpend luisteren); vlot technisch lezen; leesplezier en motivatie. Begrijpend lezen is een actief proces waarbij alle aandacht uitgaat naar de inhoud van de tekst. De lezer integreert de inhoud van de tekst met zijn of haar voorkennis (Vernooy, 2009). Van de Mortel (2010) beschrijft begrijpend lezen als denkproces, waarbij de lezer in interactie is met de tekst. Het is een betekenisverlenend proces (Aarnoutse & Schellings, 2003; Bouwers & Goor, 1997; Vernooy, 2005) en kinderen hebben hierbij hulp

nodig, zij moeten leren nadenken over de inhoud van teksten (Bouwers & Goor, 1997). Een vorm van hulp is Hardopdenkend lezen, een methodiek om kinderen vaardigheden aan te leren voor begrijpend lezen, is door Jeffrey Wilhelm ontworpen en in de praktijk toegepast. De methodiek zal in paragraaf 2.4.3 worden uitgelegd en gebruikt als methodiek voor instructie tijdens het actieonderzoek (hoofdstuk 3). Het tekstbegrip en kennis van de inhoud neemt af naarmate iemand tijdens het lezen meer bezig is met andere zaken. (Bouwers & Goor, 1997). Deze verminderde aandacht voor de tekst kan ontstaan als achtergrondkennis van het onderwerp en bijbehorende woordkennis onvoldoende is. Naast deze conceptuele kennis zijn voor het begrijpen van teksten ook leesstrategieën belangrijk. Dit zijn cognitieve activiteiten ook wel middelen om een tekst te begrijpen en zij worden voor, tijdens en na het lezen ingezet. (Aarnoutse & Schellings, 2003) Echter, de leesstrategieën zijn hulpmiddelen om de tekst te begrijpen en dienen niet als lesdoel ingezet te worden, de inhoud van de tekst blijft centraal staan (Vernooy, 2006a). Vragen stellen en samenvatten zijn twee strategieën die na het lezen van een tekst kunnen worden ingezet. Zij nemen een belangrijke plaats in bij het begrijpend lezen (Vernooy, 2007) De strategieën die effectief zijn bevonden door middel van evidenced based onderzoek worden in de paragraaf 2.3.3 'Taakaanpak en gebruik van evidenced based strategieën voor begrijpend lezen' toegelicht.

Op wetenschappelijk gebied zijn er een drietal ontdekkingen gedaan die zijn gerelateerd aan begrijpend lezen. Kees Vernooy (2006a) noemt deze ontdekkingen in zijn boek 'effectief omgaan met risicolezers'. Hieronder worden ze kort beschreven.

- Bij aanvang van de leesontwikkeling moeten de kinderen leren nauwkeurig te lezen. Aan het eind van groep vijf moeten ze vlot en nauwkeurig kunnen lezen. Deze vaardigheid is belangrijk voor het begrijpend lezen. Snelle herkenning van woorden zorgt voor meer capaciteit in het geheugen om de betekenis van woorden te achterhalen (Scheltinga et. al., 2011).
- De woordenschatontwikkeling in de eerste jaren van de basisschool beïnvloedt sterk het begrijpend lezen vanaf groep 5
- Directe en expliciete instructie over de manier van denken bij het omgaan met teksten is essentieel om begrijpend lezen te verbeteren.

Op de vorige bladzijde werd directe instructie door middel van hardop denken als middel genoemd om begrijpend lezen te onderwijzen. In paragraaf 2.3.2, 2.4.2 en 2.5 zal hier verder op ingegaan worden en komen de volgende aspecten aan bod.

Fielding & Pearson (1994) noemen vier aspecten die nodig zijn voor een goede instructie, namelijk: 1. voldoende tijd voor het lezen van teksten inroosteren

2. aanleren van leesstrategieën door directe instructie

3. leerlingen samen laten lezen

4. samen gesprekken voeren onder leiding van de leerkracht over de tekst.

Het tweede aspect 'aanleren van leesstrategieën door directe instructie' wordt uitgebreider beschreven in paragraaf 2.3.2 en paragraaf 2.4.2.

Samenvattend: Een goede begrijpend lezer is gedurende het leesproces op inhoudsniveau aan het lezen en stelt zich voortdurend vragen. Om de inhoud te kunnen begrijpen zijn achtergrondkennis, woordenschat en vlot technisch lezen nodig. Zonder deze kennis en vaardigheid is begrip van de tekst minimaal en heeft instructie over leesstrategieën weinig zin (Mortel, 2010).

2.2. Leesplezier en motivatie

Waarom lezen kinderen? Uit onderzoek van De Jonge (2010) blijkt dat kinderen, die buiten school veel lezen, kiezen voor een boek in hun vrije tijd vanwege drie redenen: 1. het leesplezier en ontspanning 2. lezen om bij te leren 3. lezen uit verveling. Het plezier van lezen werd door veel kinderen toegeschreven aan het kunnen inleven in het verhaal en fantasiegebruik. Het lezen om bij te leren werd voornamelijk gedaan om beter te worden in lezen en kennis van de wereld uit te breiden. Hun voorkeur voor leesmateriaal was informatieboeken en informatieve teksten van internet. Interesse van kinderen wordt gewekt door actuele informatieve onderwerpen zoals nieuws en de wereld om hen heen (CED-groep Rotterdam, 2010). Informatieve teksten zijn in het onderzoek van De Jonge (2010) gerelateerd aan betrokkenheid en interesse. Deze hoge mate van betrokkenheid zorgt voor de motivatie om te lezen. Toch werkt dit niet voor alle kinderen. Op veel scholen zijn kinderen te vinden die lezen vervelend vinden en weinig betrokken zijn bij leesmomenten ongeacht hun niveau. Hierboven is de relatie tussen betrokkenheid en motivatie genoemd. De betekenis van motivatie en typen motivatie worden op de volgende bladzijde beschreven.

Motivatatie is een proces waarbij een doelgerichte activiteit wordt gestart en volgehouden.
(Pintrich & Schunk, 2002)

In de theorie wordt er een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. De doelen zijn verschillend voor de twee typen motivatie. Intrinsieke motivatie wordt volgehouden doordat het doel is: 'kennis of een vaardigheid onder de knie te krijgen', terwijl extrinsieke motivatie voortkomt uit drang naar prestatie of verplicht zijn te presteren, het bijbehorende doel is: 'beloning'. (Pintrich & Schunk, 2002). In de tabel 2.1. worden verschillen benoemd van intrinsieke en extrinsieke motivatie en voorbeelden gegeven. Deze voorbeelden zijn overgenomen uit tabel 5.4 van het boek 'motivation in education' van Pintrich & Schunk (2002), uit een vragenlijst van de publicatie 'Begrijpend lezen' van Willy van Elsäcker (2002) en uit de dagelijkse klassenpraktijk.

Tabel 2.1. Verschillen tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Intrinsieke motivatie	Extrinsieke motivatie
Mastery goals: doelen om kennis en vaardigheden onder de knie te krijgen	Performance goals: presteren met als doel een beloning
De focus ligt op het leren en nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Fouten maken bij begrijpend lezen is een onderdeel van leren.	De focus ligt op de taak goed uit te voeren voor een hoge beoordeling. Fouten bij begrijpend lezen worden ervaren als vervelend, het beïnvloedt de prestatie negatief.
Een belangrijke reden waarom ik lees is, omdat ik het leuk vind nieuwe dingen te leren.	Een belangrijke reden waarom ik lees is, omdat ik hoge cijfers wil halen.
Een belangrijke reden waarom ik lees, omdat ik er beter in wil worden. Prestaties worden vergeleken met eerdere eigen prestaties.	Een belangrijke reden waarom ik lees, omdat ik beter wil zijn dan anderen in de klas. Vergelijkt eigen prestaties met prestaties van anderen.
Ik lees vaak een boek, omdat ik het leuk vind.	Ik ga soms in een boek lezen, omdat mijn ouders het graag willen.
Ik ga thuis een boek lezen, omdat ik van mijn verjaardagsgeld nieuwe spannende boeken heb gekocht.	Ik ga thuis wel eens een boek lezen, omdat ik er geld voor krijg.

Kinderen die moeite hebben met lezen en begrijpend lezen hebben vaak geen leesplezier en ze zijn moeilijk te motiveren, zij lezen vaak vanwege externe factoren. Een aantal factoren die behoren tot extrinsieke motivatie werden in tabel 2.1 genoemd. Zij lezen voor een beloning, een complimentje of omdat het opgelegd wordt door volwassenen (De Jonge, 2010). Het ontbreken van intrinsieke motivatie maakt kinderen afhankelijk van de gewenste gevolgen. Dit heeft negatieve invloed op de vorderingen en het toekomstig leerproces van kinderen bij begrijpend lezen en andere vakken. Als de externe factoren zoals controlerende volwassenen en/of gewenste gevolgen bijvoorbeeld hoge cijfers en complimenten uitblijven, verliezen kinderen hun motivatie (Pintrich & Schunk, 2002). Leren en prestatie zijn gerelateerd aan motivatie want wat iemand uitvoert en leert beïnvloedt latere motivatie voor andere taken (Pintrich & Schunk, 2002). Kinderen die moeilijkheden ervaren tijdens het lezen verliezen leesmotivatie. Demotivatie heeft in dit geval een negatief verband met besef van gebrek aan competentie (Vernooy 2007). Motivatie is veranderbaar (Pintrich & Schunk, 2002) in het leesonderwijs door gebruik te maken van leesstof die past bij de interesses en de leefwereld van het kind (Bouwers & Goor, 1997; De Jonge 2010; Fiori & Richters 2010). Een voorbeeld hiervan is het 'Vrij, Vrolijk, Veel lezen project'. In dit project wordt er in eerste instantie gewerkt aan het vergroten van het leesplezier door aansluiting bij de interesses van lezers. Leesplezier heeft effect op de toename van leeskilometers en de hoeveelheid leeskilometers bevordert de leesvaardigheid. Het effect van meer lezen is ook te merken aan uitbreiding van woordkennis en bredere achtergrondkennis. (Fiori & Richters, 2010). In paragraaf 2.1.2. was al beschreven dat leesstrategieën worden gebruikt voor tekstbegrip. Leerlingen die hun achtergrondkennis en leesstrategieën bewust inzetten voor tekstbegrip hebben over het algemeen een hoge leesmotivatie. (Aarnoutse & Schellings, 2003) Leesstrategieën dienen aangeleerd te worden. De meeste kinderen hebben hiervoor goede leesinstructie nodig met uitleg en voorbeelden (Vernooy, 2007). De leerkracht speelt hierbij een cruciale rol (Vernooy, 2006a; Vernooy, 2006b). Bij gebruik van een methode, in dit actieonderzoek 'nieuwsbegrip', is succes afhankelijk van effectief gebruik van de methode door de leerkracht (Scheltinga et al, 2011). In paragraaf 2.3.2. en 2.4.2. wordt de rol van de leerkracht, effectieve instructie en de belangrijkste leesstrategieën beschreven. In deze paragraaf werd leesplezier en verhoging van motivatie in verband gebracht met de aansluiting bij interesse en de leefwereld van kinderen. De motivatie kan ook door inzetten

van remediërende hulp worden verhoogd (Bouwers & Goor, 1997). In paragraaf 2.5 wordt remediëring van begrijpend lezen aan de orde gesteld.

2.3 Methoden en evidenced-based strategieën voor begrijpend lezen

In dit hoofdstuk komt de werkwijze van begrijpend lezen kort aan de orde. Methoden, in het bijzonder Nieuwsbegrip (paragraaf 2.3.4) worden besproken. De taakaanpak met gebruik van strategieën die door middel van onderzoek effectief blijkt te zijn, wordt beschreven in paragraaf 2.3.3.

2.3.1. Werkwijze en methoden voor begrijpend lezen

De methoden voor begrijpend lezen in het primair onderwijs zijn ontwikkeld voor groep 4 tot en met 8. Stoeldraijer en Förrer (2008) adviseren om vanaf groep 5 met een methode voor begrijpend lezen te starten. Volgens hen is het effectief om in groep 4 het technisch vlot lezen te bevorderen met hierbij aandacht voor tekstbegrip door het aanbieden van een beperkt aantal leesstrategieën. In de verschillende methoden voor begrijpend lezen worden vaak veel leesstrategieën aangeboden. De meest gebruikte methode is 'Goed gelezen' en deze wordt door 35% van de scholen gebruikt (Stoeldraijer & Förrer, 2008). In de methode 'Goed Gelezen' worden ongeveer 30 strategieën aangeboden, terwijl uit onderzoek is gebleken dat zeven strategieën evidenced based zijn (Projectbureau Kwaliteit a). Veel van die aangeboden strategieën worden door volwassenen nooit gebruikt en heeft de goede begrijpend lezer niet nodig (conferentie Scoren met Taal/leesonderwijs, 2009; Projectbureau Kwaliteit b). Waarom zouden kinderen die strategieën moeten leren? Door kritisch naar de gebruikte methode te kijken, kun je een selectie maken van waardevolle lessen, waarbij evidenced-based strategieën worden aangeboden. Op www.taalpilots.nl (Projectbureau Kwaliteit b) staat een analyse van de methode Goed Gelezen, en zijn de effectieve lessen al overzichtelijk weergegeven. De methode Goed Gelezen biedt in groep 4 in totaal negen lessen aan die evidenced based zijn, in groep 5 zijn het in totaal acht effectieve lessen gelet op de evidenced based strategieën (Projectbureau Kwaliteit b). Op basis van bovenstaande kan geconcludeerd worden dat niet alle lessen uit methoden zinvol zijn. Uitgaande van die wetenschap zou een schoolteam kunnen kiezen om andere middelen in te zetten om begrijpend lezen aan te bieden, bijvoorbeeld Nieuwsbegrip.

De zeven effectieve strategieën, deze worden uitgewerkt in paragraaf 2.3.3., kunnen worden onderverdeeld in de verschillende lesfasen (voor, tijdens en na het lezen) en dit wordt ook wel monitorende aanpak genoemd (Vernooy, 2011). Monitoren is controleren en toezicht houden, in deze literatuurstudie specifiek gericht op het begrijpend leesproces (Förrer, 2010). Bij deze aanpak kunnen strategieën ook tegelijkertijd aan de orde komen gedurende het leesproces. Het gaat om het denkproces, waarbij wordt gereflecteerd op de inhoud van de tekst, dit wordt ook wel metacognitief begrijpen genoemd (Vernooy, 2011). Metacognitie is denken over het denken (Förrer, 2010). Strategieën dienen ingezet te worden voor het begrijpen van een tekst en zijn geen lesdoel, de inhoud van de tekst moet centraal staan (Stoeldraijer & Förrer, 2008). Het kiezen en het effectief gebruiken van de methode voor begrijpend lezen is een onderdeel van het beleid. Een andere gebied van het beleid voor begrijpend lezen, zijn de toetsen en het meten van de gemaakte vorderingen.

Het toetsen van begrijpend lezen gebeurt door middel van methodegebonden toetsen en methodeonafhankelijke toetsen. In de onderwijspraktijk meten beide type toetsen vaak onvoldoende de aangeboden en aangeleerde vaardigheden, hierdoor krijgt de leerkracht weinig inzicht in het begrijpend leesproces van kinderen. Een voorbeeld hierbij is CITO begrijpend lezen, deze tekst met meerkeuzevragen meet niet de beheersing van leesstrategieën (Stoeldraijer & Förrer, 2008; Förrer, 2010b). De vraag is of de toetsgegevens betrouwbaar genoeg zijn voor een juiste beoordeling van het niveau van een kind voor het vak begrijpend lezen. Het lijkt er op dat ze vooral de voorwaarden voor begrijpend lezen meten zoals woordenschat en kennis van de wereld (Stoeldraijer & Förrer, 2008).

2.3.2. Didactiek begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een complexe activiteit waarbij voornamelijk 4 aspecten een rol spelen. Deze vier aspecten zijn *kennis, ervaring, denken en instructie* (Fielding & Pierson, 1994). Hieronder worden de vier aspecten kort uitgelegd.

Kennis: Kennis is nodig voor het lezen van teksten, eigenlijk begint het gebruik van kennis al voordat de tekst wordt gelezen met het activeren van de voorkennis zoals wereldoriënterende kennis (Fielding & Pearson, 1994). De leerkracht kan hiervoor een woordweb gebruiken. Een ander type kennis die nodig is heeft betrekking op de structuur (Houtveen & Grift, 2007), dit is kennis van taal en de opbouw van teksten (Fielding &

Pearson, 1994). De leerkracht kan hierbij aandacht besteden aan de titel, de kopjes, de illustraties en de samenvatting en leerlingen begeleiden bij het maken van een voorspelling.

Ervaring: Dit tweede aspect heeft zowel betrekking op ervaring met verschillende soorten teksten als levenservaring. De leerkracht kan ervaring stimuleren door verschillende typen teksten te gebruiken, kinderen met elkaar te laten praten over een bepaald onderwerp, internet en educatieve programma's in te zetten bij begrijpend lezen (Förrer, 2010b).

Denken: Begrijpend lezen is verbonden met afleidingen maken en evaluatief denken, het heeft minder te maken met letterlijke reproductie van informatie uit de tekst (Fielding & Pearson, 1994). De leerkracht kan bij de ontwikkeling van het denken een grote rol spelen door hardopdenkend voor te lezen, waarbij hij als het ware de leerling uitnodigt een kijkje te nemen in zijn hoofd. De leerkracht maakt zijn leesproces openbaar door alles wat gezien, gedacht, gevoeld en uitgevoerd wordt tijdens het lezen, hardop uit te spreken. Deze manier van leren is afgeleid van de leertheorie van Vygotsky. (Wilhelm, 2008). In paragraaf 2.4.1 en 2.4.2 wordt de leertheorie van Vygotsky en hardopdenkend leren lezen uitgebreider uitgelegd.

Instructie: Volgens Fielding & Pearson (1994) zou instructie uit de volgende vier onderdelen moeten bestaan.

1. **Voldoende tijd** reserveren voor het lezen van teksten, met aandacht voor zelf teksten kiezen voor bevordering van de motivatie, herlezen van teksten voor meer snelheid en leesbegrip, discussiëren over teksten. Kortom, lezen is een cognitieve en een sociale activiteit. Dit onderdeel van instructie is ondermeer gericht op de vergroting van kennis.
2. Het aanleren van leesstrategieën door **directe instructie**. (zie paragraaf 2. 3. 3. en 2.4.2.)
3. **Samen lezen en samenwerkend lezen** kan ingezet worden als onderdeel van instructie om kinderen te laten leren van elkaars denkprocessen. Een voorwaarde hierbij is dat de samenwerkingsdoelen helder zijn voor de leerlingen.
4. **Praten en discussiëren** over de gelezen tekst voor het aanleren van standpuntbepaling en het bestaan van verschillende interpretaties.

De zojuist genoemde onderdelen van de didactiek zoals: het bevorderen van motivatie, het uitbreiden van de leestijd, het herlezen van teksten, leesstrategieën aanleren en directe instructie zijn onderwerpen die in andere paragrafen terugkomen, respectievelijk 2.2 en 2.4.2.

2.3.3. Taakaanpak en gebruik van evidenced based strategieën voor begrijpend lezen.

Strategieën zijn hulpmiddelen voor een juiste taakaanpak bij begrijpend lezen en om vervolgens verschillende teksten goed te begrijpen. Er zijn een drietal type strategieën: sturingstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. Sturingsstrategieën sturen het leesproces, leesstrategieën zorgen voor actieve betrokkenheid bij de tekst en bij onbegrip kunnen herstelstrategieën worden ingezet. (Förrer & Mortel, 2010). In bijlage 1 staan de drie type strategieën met voorbeelden. Sturings- en herstelstrategieën komen iedere les terug. Leesstrategieën worden afzonderlijk aangeleerd door de leerkracht en kunnen gezien worden als gereedschap om teksten te begrijpen. Later is het gebruik van leesstrategieën afhankelijk van de tekst, de leesvaardigheid van de leerling, de eigen voorkeur en kennis en persoonlijke ervaringen. Kennis en ervaringen met betrekking tot de tekstinhoud zorgen voor strategiegebruik op een hoger niveau (Förrer & Mortel, 2010). Volgens onderzoek werken leesstrategieën alleen bij leerlingen die gemotiveerd zijn om te lezen (Wilhelm, 2008). In deze paragraaf worden de strategieën die evidenced based zijn, dat wil zeggen aangetoond in praktijkonderzoeken dat die strategieën werken, genoemd en uitgelegd. In het overzicht op de volgende bladzijde, tabel 2.2 'Lesfasen met bijbehorende strategie', is de monitorende aanpak (paragraaf 2.3.1) weergegeven. Deze aanpak is evidenced based (Vernooy, 2011). Type strategie (lezen, sturen of herstellen), staat genoemd onder de toelichting.

Tabel 2.2 Lesfasen met bijbehorende strategie

lesfase	strategie	toelichting
Vooraf	Leesdoel bepalen	Sturingsstrategie: Waarom ga ik deze tekst lezen?
	Voorspellen	Leesstrategie: Ik voorspel op basis van het vluchtig doorkijken van de tekst (inhoud)
	Voorkennis	Sturingsstrategie: Wat weet ik al?
Tijdens	Vragen stellen	Leesstrategie: Ik stel vragen gerelateerd aan mijn doel
	Visualiseren	Leesstrategie: De inhoud van de tekst zet ik in een schema, web, onderstreep, maak aantekeningen.
	Herstellen	Herstelstrategie: Wat doe ik als ik het niet meer snap? (herlezen etc.)
Na	Samenvatten	Leesstrategie: Heb ik mijn doel bereikt? Kan ik de informatie gebruiken?

In bovenstaande tabel is de strategie 'vragen stellen' ondergebracht bij de lesfase 'tijdens'. Vernooy en Stoeldraijer (2007), genoemd in (Projectbureau Kwaliteit a), delen de strategie 'vragen stellen' ook in bij 'na' het lezen van de tekst. Deze vragen hebben het doel om te bekijken wat je te weten bent gekomen en of dit overeenkomt met wat je wilde weten. Gevolgd door de vraag: 'wat wil ik nog weten'. In de methode Nieuwsbegrip wordt een stappenplan voor het lezen aangeboden, dit heeft dezelfde opbouw als de inhoud van bovenstaande tabel 2.2. In de volgende paragraaf wordt de methode Nieuwsbegrip toegelicht.

2.3.4. Begrijpend lezen met Nieuwsbegrip

Een relatief nieuw middel om begrijpend lezen aan te bieden is Nieuwsbegrip. Nieuwsbegrip is ontwikkeld door CED-groep Rotterdam en in 2005 van start gegaan. Iedere week is één nieuwsitem het onderwerp van de tekst. De teksten en bijbehorende opdrachten worden gemaakt op vijf niveaus waarvan 4 niveaus geschikt zijn voor de basisschool. Het makkelijkste niveau is AA en geschikt voor groep 4. Andere niveaus zijn: A, B, C en D.

Niveau C is voor de betere lezers van groep 8 (CED-groep Rotterdam, 2010). Al eerder genoemd in paragraaf 2.1.2 en 2.2. is de bevinding dat kennis van de wereld en woordenschat voorwaarden zijn voor begrijpend lezen en dat informatieve teksten de betrokkenheid van kinderen bij leesteksten verhogen. Interesse van kinderen wordt gewekt door actuele onderwerpen zoals nieuws en de wereld om hen heen, een gevolg hiervan is dat de kennis van hun wereld en de woordenschat wordt verhoogd. Dit zijn ook de achterliggende doelen van Nieuwsbegrip. Een didactisch principe van Nieuwsbegrip is dat er evidenced strategieën aangeboden worden, waarvan het geautomatiseerd toepassen een uiteindelijk doel is. Deze strategieën overgenomen uit de handleiding (CED-groep Rotterdam, 2010) staan in onderstaand schema.

Tabel 2.3 Strategieën gebruikt in Nieuwsbegrip met toelichting.

Strategie	Toelichting	Evidenced Based volgens Vernooy (Vernooy, Onderwijs Maak Je Samen, 2011)
Visualiseren	Beeld vormen van de inhoud in hoofd of op papier d.m.v. een sleutelschema. Voorbeelden van sleutelschema's zijn: woordweb, tabel, cirkeldiagram, grafiek, oorzaak-gevolgschema. Het type sleutelschema is afhankelijk van de denkactiviteit. Een jaartallenschema wordt gebruikt op gebeurtenissen op volgorde te zetten.	Evidenced based
Voorspellen	Voor: oriënteren/ beeld vormen van onderwerp (plaatjes, titel, kopjes, cursief, vet, onderstreept). Tijdens: alinea of verloop van tekst voorspellen. Na: controleren van voorspellingen.	Evidenced based
Ophelderen van onduidelijkheden	Handvatten voor onbekende woorden of deel tekst niet begrijpen. Inschakelen van de woordhulp (zie bijlage 2) of toepassen van een herstelstrategie, zoals stukje opnieuw lezen (zie bijlage 1)	Evidenced based
Samenvatten	Belangrijkste informatie uit de tekst halen door vragen te stellen. Gebruik sleutelschema.	Evidenced based
Vragen stellen	Door vragen te formuleren en te stellen kan informatie worden samengevat en gecontroleerd worden op begrip.	Evidenced based
Relaties en verwijswoorden	Door inzicht in structuur van tekst en onderlinge relaties van woorden, zinnen en alinea's.	-

Vijf strategieën vormen de leerlijn van Nieuwsbegrip en iedere les staat er één strategie centraal. De strategie 'visualiseren' komt in iedere les voor. Na vijf lessen komen alle vijf strategieën aan bod in een les, zogenaamde blokles. Het vormt de afsluiting van een blok en kan worden gebruikt als toetsmoment. Verder zijn er begin- en eindtoetsen, waarmee inzicht verkregen kan worden in de beheersing van de vijf begrijpend leesstrategieën die de leerlijn vormen zoals hierboven genoemd in het overzicht. Nieuwsbegrip biedt mogelijkheden voor rolwisselend lezen in groepjes, waarbij een expert hardop denkt. Hardopdenkend voordoen door de expert wordt door Förrer & van de Mortel (2010) 'model leren' genoemd. Aanvankelijk is de leerkracht in een klassikale setting het model ofwel expert en doet hardop alles voor, dit is de eerste fase van rolwisselend lezen. In de tweede fase is een leerling expert en de leerkracht ondersteunt en geeft feedback. De derde fase bestaat uit in heterogene groepjes lezen, waarbij één leerling expert is en hardop denkt en leesstrategieën voor doet. De leerkracht ondersteunt alle groepjes. In de laatste fase werken de kinderen zelfstandig in groepjes en één leerling heeft de leiding als expert tijdens het lezen en het maken van de opdrachten (CED-groep Rotterdam, 2010). De methode 'hardop denkend voorlezen' wordt beschreven in paragraaf 2.4.3. Door Nieuwsbegrip wordt het begrijpend lezen weer aantrekkelijker, maar volgens Koekebacker (2010) is deze methode niet geschikt om alle leerlingen de benodigde vaardigheden aan te leren, zodat ze die in alle geletterde situaties kunnen toepassen. Zijn argument is dat de transfer van strategieën niet volgens wens verloopt en toepassing binnen de leesmethode blijft. De taak voor de leerkracht is om de strategie die in Nieuwsbegrip centraal staat ook expliciet toe te passen in teksten bij andere vakken (Förrer & Mortel, 2010). Bijvoorbeeld een muurkrant in de klas combineert stellen en leesstrategieën (Förrer & Mortel, 2010). Begrijpend lezen moet niet meer als apart vak gezien worden. Koekebacker (2010) pleit er voor dat leerkrachten toepassingssituaties moeten creëren, zodat leerlingen adequaat met allerlei teksten kunnen omgaan.

2.4. Methodiek 'Hardopdenkend voorlezen'

2.4.1 Theorie en Vygotsky

Er zijn drie onderwijs-leermodellen waarvan de eerste twee modellen eenzijdig zijn: het leerkracht-informatiemodel, het leerling-interessemodel en het onderwijs-leermodel. Bij een eenzijdig model wordt informatie gegeven vanuit de leerkracht of de leerling zoekt naar informatie. Het onderwijs-leermodel is tweezijdig waarbij leerkrachten expertise delen met leerlingen (Wilhelm, 2008). Dit laatste model wordt in deze paragraaf in verband gebracht met onderwijs in begrijpend lezen. In paragraaf 2.1.2 staat onderstaande tekst, waarbij het hier voornamelijk gaat om de begeleiding die kinderen nodig hebben om een goede begrijpend lezer te worden.

*Van de Mortel (2010) beschrijft begrijpend lezen als denkproces, waarbij de lezer in interactie is met de tekst. Het is een betekenisverlenend proces (Aarnoutse & Schellings, 2003; Bouwers & Goor, 1997; Vernooy, 2005) en **kinderen hebben hierbij hulp nodig**, zij moeten leren nadenken over de inhoud van teksten (Bouwers & Goor, 1997).*

Op een paar uitzonderingen daar gelaten hebben de meeste kinderen instructie nodig. Dit sluit aan bij het gedachtegoed van Vygotsky, één van de bekendste Russische ontwikkelingspsycholoog die het tweezijdig onderwijs-leermodel aanhangt. Hij veronderstelde 'dat wat geleerd wordt, moet onderwezen worden' (Wilhelm, 2008). Ontwikkeling door leren is een sociaal proces, kinderen maken zich kennis en vaardigheden eigen door in interactie te zijn met anderen (Verhofstadt-Denève, Van Geert, & Vyt, 1995; Kohnstamm, 1992). De theorie van Vygotsky gaat uit van een relatie tussen taal en denken, waarbij de omgeving een belangrijke rol speelt. Mensen worden gezien als sociale wezens en sociale spraak is een voorloper van egocentrische spraak (Metaal & Jansz, 1999). Een kind moet de taal beheersen om zich op cognitief gebied te ontwikkelen. Ontwikkeling is een verinnerlijking van wat eerst een handeling was. Deze handeling wordt juist voorgedaan door de leerkracht. Een goede leerkracht is net een stapje voor met voordoen en instructie geven, dan de leerling zelfstandig kan of weet (Kohnstamm, 1992). Deze zone van de naaste ontwikkeling (ZNP) vertegenwoordigt de afstand tussen wat het kind zelfstandig kan uitvoeren en wat gedaan kan worden met hulp of samenwerking van anderen, die de benodigde kennis en vaardigheden reeds bezitten. Een leerling kan steeds moeilijkere

kennis/vaardigheden leren, indien ondersteuning ofwel instructie van goede kwaliteit is. Bij weinig of geen vooruitgang kan men de instructie in twijfel trekken (Wilhelm, 2008).

2.4.2. Rol van de leerkracht.

De leerkracht is de belangrijkste factor voor de leesresultaten van leerlingen (Vernooy, 2005). Al eerder is beschreven dat zij een grote rol speelt bij het aanleren van vaardigheden die noodzakelijk zijn voor begrijpend lezen. Tevens is zij verantwoordelijk voor de organisatie en uitvoering van een les begrijpend lezen. De duur van een les begrijpend lezen is ongeveer 45 minuten en bestaat uit verschillende fasen. Een voorbeeld van een lesmodel is GRIMM en is een variant van het direct-instructie-model. GRIMM is de afkorting van Gradual Release of Responsibility Instruction Model. Dit model ontworpen door Pearson en Gallagher heeft de volgende vijf fasen en de verantwoordelijkheid verschuift geleidelijk van de leerkracht naar de leerling (Förrer & Mortel, 2010):

- **Gezamenlijke start** waarin leerkracht sturingsstrategieën toepast (zie bijlage 1) en een gesprek voert met de leerlingen over het onderwerp (15 minuten)
- **Instructiefase** waarin de leerkracht tijdens het lezen van de tekst strategieën en achtergrondkennis en woordenschat modelt, zij is de expert. (5 minuten)
- **Begeleid oefenen** waarin de leerkracht de leiding heeft en leerlingen uitnodigt om mee te denken. Zij doet dit door vragen te stellen. Geleidelijk trekt de leerkracht zich terug, indien nodig demonstreert de leerkracht nog hoe het moet. (10 minuten)
- **Zelfstandige verwerking** waarin leerlingen strategieën zelf toepassen individueel, in duo's of een groepje. Enkele leerlingen krijgen verlengde instructie, waarbij leerkracht het denkproces van die leerlingen stuurt. (10 minuten)
- **Gezamenlijke afronding** met een interactief karakter (korte presentatie en/of elkaar vragen stellen. (5 minuten).

Hardopdenkend voorlezen wordt door de leerkracht voornamelijk ingezet in de eerste drie fasen respectievelijk: gezamenlijke start, instructiefase en indien nodig tijdens begeleidt oefenen, zodat de focus komt te liggen op de inhoud van de tekst en het gebruik van sturings- en leesstrategieën. Het is hierbij essentieel dat de leerkracht als model haar gedachte verwoordt en zo als het ware de leerlingen uitnodigt om 'een kijkje in haar hoofd te nemen'. (Förrer & Mortel, 2010). Voor het lezen kunnen tekstenmerken worden benoemd zoals titel, kopjes, illustraties en het belang van de inleiding. Het uiten van je gedachtensprongen kun je door middel van de volgende opmerkingen: ik denk., ik

voorspel.., ik ga ervan uit.., ik heb geen idee.., ik moet verder lezen.. (Wilhelm, 2008). In paragraaf 2.4.3 wordt de 'hardopdenken'-techniek beschreven en geïllustreerd met voorbeelden.

2.4.3. Hardopdenken-techniek

In de special 'begrijpend lezen' van het onderwijstijdschrift Didaktief is het belangrijkste advies: '*leer kinderen denken over wat ze lezen*' (Mortel, 2010, p.2). De auteur Karin van de Mortel (2010) noemt 'model leren' de cruciale leerkrachtvaardigheid, het biedt begripsmatige zwakke leerlingen intensieve instructie in leestategieën, woordenschat en achtergrondkennis. Hardopdenken en voordoen geeft deze kinderen de gelegenheid leesbegrip te automatiseren, aldus Bouwman (2010 p.5). Zij refereert aan een onderzoek van Fisher, Frey en Lapp (2008) die aantoonde dat 'model leren' nuttig is voor het leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer en tekstbegrip.

'Model leren' is een leerkrachtvaardigheid waar de volgende aandachtspunten bijdragen aan een succesvol resultaat (Bouwman, 2010).

- Verplaats je in het denkproces van de leerling
- Maak kleine stappen
- Denk vanuit de ik-vorm
- Houd het kort, beperk wat je zegt
- 'Model leren' is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen
- Maak zichtbaar dat je modelt en maak verschil met voorlezen: benoem 'ik denk nu...'
- 'Model leren' is niet het stellen van vragen en het uitleggen van de tekst.
- Oefen, er is veel tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten
- 'Model leren' mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier.

Het 'model leren' bij Nieuwsbegrip is gericht op het sturen van het leesproces door middel van de zes belangrijke strategieën van Nieuwsbegrip. Voorbeelden van uitingen door het model ofwel expert zijn per strategie in tabel 2.4 op de volgende bladzijde weergegeven.

Tabel 2.4 Strategieën gebruikt in Nieuwsbegrip met voorbeelden van hardopdenktechniek.

Strategie	Toelichting	Hardopdenktechniek: voorbeeldzinnen (Förrer, 2010b)
Visualiseren	Inleving in de tekst met gebruik van zintuigen	• <i>Ik zie voor me dat.....</i> • <i>Ik stel me voor dat het er uit ziet als.....</i>
Voorspellen	Aanwijzingen in de tekst en illustraties worden gebruikt om te voorspellen	• <i>Als ik de titel zie, denk ik dat dit boek gaat over.....</i> • <i>Ik denk dat hierna..zal gebeuren, omdat....</i>
Ophelderen van onduidelijkheden	Actualiseren van voorkennis en handvatten voor onbekende woorden of bij onbegrip van een gedeelte van een tekst.	• <i>Ik weet niet meer zo goed wat hij heeft gedaan, ik lees even een stukje terug.</i> • <i>Oh....., dat is een lang en moeilijk woord, ik kijk of ik een stukje van het woord herken.</i>
Samenvatten	Op zoek naar de hoofdgedachte en de belangrijkste informatie uit de tekst	• <i>Er zijn drie manieren om... namelijk.....</i> • <i>Eerst...dan...en helemaal aan het eind.....</i>
Vragen stellen	Vragen stellen die de tekst oproept	• <i>Ik vraag me af hoe het kan dat....</i> • <i>Ik vraag me af waarom hijgaat doen.</i>
Relaties en verwijswoorden	Inzicht in de structuur van de tekst en onderlinge relaties van woorden, zinnen en alinea's.	• <i>In regel 5 staat 'hij', ik ga een stukje terug lezen om uit te zoeken wie 'hij' is.</i> • <i>Als ik dit lees zou het wel eens kunnen zijn....</i>

Aan bovenstaande zes strategieën zou het stellen van leesdoelen toegevoegd kunnen worden. Een goede begrijpend lezer weet waarom hij een tekst gaat lezen en wat hij daarna met de informatie wil doen (Förrer, 2010a). Deze bepaling van het leesdoel is effectief voor het ontdekken van belangrijke details en heeft positieve invloed op de concentratie. Een voorbeeld van modeling van het leesdoel is: 'door dit verhaal te lezen kom ik er achter dat...' (Wilhelm, 2008).

Voldoende tijd, effectieve instructie waarbij de leerkracht haar gedachten bloot geeft en ruimte voor leerlingen om het geleerde toe te passen vormen de basis voor een goede les begrijpend lezen.

2.5 Remediering.

Goed leesonderwijs moet voor alle kinderen toegankelijk zijn. Helaas heeft 15 % van de leerlingen die de basisschool na groep verlaten, niet goed leren lezen. (Vernooy, 2005) Zwakke jonge lezers verschillen van hun klasgenoten qua leesniveau, maar hebben in het kader van inclusief onderwijs recht op gedegen leesonderwijs in de buurt van hun leefomgeving. Er zijn scholen die de diversiteit van leerlingen niet als een probleem zien, maar als een rijkdom, als een uitdaging om samen op weg te gaan, van elkaar te leren om zo elkaar te versterken (Nossin zd). Kinderen met een beperking gaan naar een reguliere school waar men uitgaat van hun mogelijkheden (Beets Kessens, van Oudheusden en Wanningen, 2008). Regelmatig contact met ouders is bevorderend voor het leesproces van kinderen. Ouders zijn een bron van informatie en leerkrachten moeten dit benutten (van Oudheusden, 2008). Goed kijken naar kinderen is de sleutel naar de optimale leeromgeving van het kind. Dit is één van de vaardigheden die een goede leerkracht in huis moet hebben. Observatie helpt de leerkracht om gedrag beter te begrijpen en de nodige aanpassingen te doen in het belang van het kind (Baard, 2008). Andere vaardigheden zijn onder andere: tegemoet komen aan onderwijs-behoeften, handelingsplannen schrijven en uitvoeren, onderwijs op maat bieden, bedenken en uitvoeren van methodieken om leerstof toegankelijker te maken (Beets Kessens, van Oudheusden en Wanningen, 2008).

Hierboven genoemde activiteiten zoals kennis delen en informatie uitwisselen, observeren, uitgaan van de mogelijkheden en handelingsplannen maken zijn uitgangspunten van handelingsgericht werken. *‘De diagnose is geen doel op zich, maar een middel om goed te kunnen adviseren’*, aldus Pameijer en Beukering (p. 19 2008). De diagnose kan aanleiding zijn voor het inzetten van remediëring.

Het succes van de remediëring op het gebied van begrijpend lezen is afhankelijk van motivatie en de hardnekkigheid van de decodeerproblemen ofwel een laag niveau van technisch lezen. (al betekent een laag niveau van technisch lezen, niet automatisch een laag niveau van begrijpend lezen). Als behandeling op het gebied van decoderen weinig heeft opgeleverd, is het nodig dat een leerling meer tijd krijgt voor begrijpend lezen, zodat de tekst meerdere keren gelezen wordt. Deze voorbereiding levert een snellere herkenning van woorden op en er is meer aandacht vrij voor de betekenis van de inhoud en verbanden. Gebrek aan motivatie kan er voor zorgen dat remedial teaching geen effect heeft.

Verandering van leesstof door aan te sluiten bij de hobby's en belangstelling van het kind kan een kentering zijn. Mocht de tekst een te hoog technisch leesniveau hebben dan kan een gevorderde lezer meerdere keren de tekst voorlezen en de moeilijke woorden aandacht geven en inoefenen, hierdoor wordt de tekst bruikbaar (Bouwers & Goor, 1997).

Eerder in deze paragraaf werd de factor tijd genoemd die een belangrijke rol speelt bij het aanpakken van problemen met begrijpend lezen. Mocht 60-90 minuten, afhankelijk van het leerjaar, inclusief verlengde instructie niet voldoende zijn voor een leerling, dan zou preteaching nog ingezet kunnen worden. Zwakke lezers hebben baat bij extra instructie en inoefening. Extra tijd vooraf kan ingezet worden voor oefening van de tekst op woord- en zinsniveau, dit aspect is gericht op technisch lezen en woordenschat. Meer tijd voor begrijpend lezen kan ook benut worden voor oefening van het begrijpen van een tekst. Ahlers & van de Mortel (2009) verwijzen naar Willingham (2006), die heeft geconcludeerd dat leesbegrip wordt verhoogd door instructie van leesstrategieën, mits deze strategieën ook toegepast worden in andere teksten. Hierdoor krijgen zwakke lezers handvatten om teksten beter te begrijpen. Tijd is een belangrijke factor in het leesproces van een kind. De leerkracht dient goed om te gaan met tijd zowel qua organisatie als op het gebied van instructie (Vernooy, 2005). In onderstaand overzicht staat de gewenste tijdsduur voor activiteiten rondom begrijpend lezen voor de jaargroepen 4 en 5. Dit overzicht is overgenomen uit Lezen..denken..begrijpen (Förre & Mortel, 2010).

Tabel 2.5. Gewenste tijd voor begrijpend lezen

groep	tijd	inhoud
Groep 4 tot kerst	45-60 min	(Hardopdenkend) voorlezen, activiteiten rondom boeken in combinatie met leesbegrip en woordenschat
Groep 4 na kerst en groep 5	45 min 60 min	(Hardopdenkend) voorlezen, activiteiten rondom boeken in combinatie met woordenschat Methode begrijpend lezen / begrijpend lezen binnen de vakvakken in combinatie met woordenschat

Samengevat zijn elementen voor een goede les begrijpend lezen: kinderen strategieën aanleren om de inhoud van de tekst beter te begrijpen, strategieën aanleren door hardopdenkend voordoen, aansluiten bij de leefwereld van kinderen om plezier te vergroten en hiermee de motivatie te bevorderen, voldoende tijd besteden aan het leesonderwijs en de zwakke lezers extra instructie en oefening aanbieden

Hoofdstuk 3. Onderzoek

In dit hoofdstuk wordt allereerst de opzet van het onderzoek toegelicht. Vervolgens worden de onderzoeksperiode, de onderzoekssetting, de onderzoekspopulatie en algemene leerlinggegevens beschreven. De inhoud van de lessen begrijpend lezen komt in paragraaf 3.4 aan de orde. Methodieken van dataverzameling en wijze van data-analyse worden beschreven in respectievelijk paragraaf 3.5 en 3.6. Triangulatie en Ethiek zijn de twee afsluitende paragrafen.

3.1. Opzet onderzoek

Praktijkonderzoek vormt de afsluiting van de tweejarige opleiding Remedial Teaching van Fontys OSO. Het algemene onderwerp van dit onderzoek is begrijpend lezen met Nieuwsbegrip en werd in paragraaf 1.2 bij de aanleiding genoemd. Tevens werd daar vermeld dat de kinderen van groep 4 en 5 een half uur per week begrijpend lezen door middel van Nieuwsbegrip niveau AA. Er vallen enkele kinderen uit op de CITO-toets Begrijpend lezen, anderen behalen een hoge score. Ondanks de grote verschillen in de klas, wordt er geen differentiatie bij begrijpend lezen ingezet om tegemoet te komen aan deze verschillen. Nieuwsbegrip stond op donderdagmiddag van 13.00 tot 13.30 op het rooster, op andere dagen werd niets aan Nieuwsbegrip gedaan. Hierboven is de beginsituatie beschreven.

In hoofdstuk 1 is *het doel van dit praktijkonderzoek* als volgt beschreven: ‘meer uit de kinderen halen op leesgebied zowel op technisch leesgebied als begrijpend lezen’. Tevens is in het eerste hoofdstuk *het doel in het onderzoek* beschreven. Dit doel is gericht op een andere werkwijze. De werkwijze bestaat uit meer aandacht voor het onderwerp van de tekst en instructie aan een groepje van vier leerlingen door middel van Hardopdenkend (voor)lezen. In dit praktijkonderzoek wordt nagegaan of een andere werkwijze tijdens de lessen begrijpend lezen invloed heeft op het leesplezier van kinderen, hun motivatie voor lezen en hun leesprestaties. Een toename van leesplezier en motivatie en betere prestaties worden verwacht. In hoofdstuk 4 en 5 zal het duidelijk worden of de werkwijze effect heeft op de leesprestaties van kinderen.

Eenzijds is er op klassenniveau onderzoek gedaan en anderzijds is het onderzoek vervolgd met een klein groepje. Harinck (2010) noemt deze type onderzoeken actieonderzoek en individugericht onderzoek. Verantwoording over de inhoud van beide type onderzoeken

volgt nog in deze paragraaf en in paragraaf 3.4. Voor het reflecteren van de eigen leerkrachtvaardigheden is regelmatig zelfreflectie toegepast. Bevindingen van zelfreflectie worden in hoofdstuk 6 beschreven.

Het actieonderzoek kan verdeeld worden in fasen die cyclisch zijn en bij de afronding kunnen nieuwe vragen ontstaan (Harinck, 2010). De belangrijkste fasen volgens Kallenberg et. al. (2007) zijn respectievelijk: 1. Signalering probleem en vraag formuleren; 2. Verkenning van probleem en vraag; 3. Plan naar aanleiding van resultaten en verbeteractie; 4. Rapportage over het onderzoek en de onderzoeksvraag, gevolgd door verbeteringen. Bij fase twee zijn belangrijke onderzoeksmethoden observatie, reflectie, literatuurstudie en gesprekken.

In Kallenberg et. al. (2007) staat beschreven dat het doel van actieonderzoek een concrete verbetering van het eigen onderwijs is. De positieve verandering, die het actieonderzoek moet gaan opbrengen, is meer aandacht voor begrijpend lezen en Nieuwsbegrip met bijbehorende actuele onderwerpen, zodat de tekst meer gaat leven voor de kinderen en het plezier in lezen wordt vergroot. Hoe dit is aangepakt komt in paragraaf 3.4.1. aan de orde. De positieve verandering die het individugericht onderzoek moet bewerkstelligen is vaardigheden verbeteren op het gebied van technisch lezen zowel op woord- als zinsniveau en vaardigheden/strategieën aanleren op het gebied van begrijpend lezen met gewenste vooruitgang op alle leestoetsen. Toetsen worden genoemd in paragraaf 3.5.

Het is een onderzoek naar de invloed van de leerkracht en de effecten van instructie op het welbevinden en de prestaties van leerlingen bij lezen. De praktijkvraag is gericht op de klas. Aanvankelijk wordt het leesplezier en de leesprestaties van de leerlingen in de klas in kaart gebracht. Met een kleine selectie van 4 kinderen die uitvallen op CITO begrijpend lezen wordt het onderzoekstraject vervolgd. Er vindt een interventie plaats op het gebied van de leesaanpak, hierbij wordt de leerkracht ingezet als model. De leerkracht geeft instructie, die bestaat uit het verwoorden van het denkproces bij begrijpend lezen. De gebruikte methodiek is hardopdenkend voorlezen. Na afloop van de interventie wordt de leesbeleving en de leesprestaties van alle leerlingen in de klas weer in kaart gebracht. Vervolgens worden begin- en eindmeting met elkaar vergeleken. De wijzen van dataverzameling worden genoemd in paragraaf 3.5. De duur van het onderzoek en de beschrijving van de betrokken kinderen zijn te lezen in de volgende twee paragrafen.

3.2. De onderzoeksperiode

Het onderzoek vond plaats van halverwege maart tot eind juni 2011, waarbij de eerste twee weken zijn gebruikt voor het in kaart brengen van de beginsituatie en de voormeting. In de twee laatste weken is de nameting gedaan. De interventie door middel van preteaching en verlengde instructie heeft zes keer plaatsgevonden. De onderzoeksmiddelen worden in de paragraaf methodieken van dataverzameling beschreven.

3.3. Onderzoekssetting, populatie en algemene leerlinggegevens

Op de reguliere basisschool, in de regio Rotterdam waar het onderzoek heeft plaatsgevonden, is het leesonderwijs volop in ontwikkeling. De school bestaat vijf jaar en staat in een nieuwbouwwijk waar veel hoogopgeleide ouders met hun kinderen wonen. Op de school is nog geen duidelijke visie en leerlijn opgesteld voor wat betreft het leesaanbod en de aanpak van uitval op begrijpend lezen. Het zorgteam wil in de toekomst handelingsgericht gaan werken en hiervoor worden nu de eerste stappen gezet door onder andere te kijken naar belemmerende en positieve factoren, het registreren van de onderwijsbehoeften van kinderen en in gesprek te gaan met ouders en andere betrokken experts. De kinderen die in aanmerking komen voor RT worden enkel op basis van toetsgegevens in een groepje ingedeeld. Handelingsgericht werken wordt nu nog niet bij remedial teaching ingezet voor het opstellen van een plan en de juiste behandeling op maat.

Na gesprekken met de intern begeleiders en leerkrachten werd bovenstaande duidelijk. Tevens werd er door gesprekken meer informatie verkregen over het aanbod van begrijpend lezen. Het aanbod bestaat uit een korte instructie/inleiding op de wekelijkse tekst van Nieuwsbegrip en een zelfstandige verwerking alleen of in tweetallen. Er wordt gepraat over het onderwerp, maar de nadruk ligt niet op de aanpak van de tekst of meerdere leesstrategieën. De kinderen lezen 1x in de week een tekst van Nieuwsbegrip.

Het onderzoek zal plaatsvinden binnen één klas op de basisschool. Dit is een klas waarbij groep 3-4-5 in een lokaal bij elkaar zitten om te leren. De leerlingen van groep 4 en 5 in deze klas worden bij het onderzoek betrokken. Groep 3 laten we voor het onderzoek buiten beschouwing. De intern begeleiders gaven aan dat er enkele kinderen in klas X (groep 3-4-5) moeilijkheden ervaren met begrijpend lezen. Dit was ook al opgevallen tijdens de

dossieranalyse in januari. In tabel 3.1 op de volgende bladzijde staan de gegevens van de kinderen van de groepen 4 en 5. De gegevens zijn: *het groepsverloop*, *de didactische leeftijd* (dl = maanden onderwijs, 1 schooljaar is 10 maanden) en *de didactische leeftijd equivalent* (DLE = geeft niveau aan dat overeenkomt met x maanden onderwijs). Bij de leerlingen die in aanmerking zijn gekomen voor het *individuegerichte onderzoek* staat een vinkje in de laatste kolom RT. Het *niveau van begrijpend lezen* wordt aangegeven met een letter van A tot en met E, dat duidt het niveau aan respectievelijk van uitstekend tot zeer zwak.

Tabel 3.1 De leerlinggegevens van de leerlingen van groep 4 en 5

Leerling	Groepsverloop	DL	DLE begrijpend lezen	Niveau CITO begrijpend lezen	RT
1. Meisje**	1-2-3-4-5	dl 25	33	B	
2. jongen	1-2-3-4-5	dl 25	24	C	
3. jongen**	1-2-3-4-5	dl 25	36	A	
4. jongen*	1-2-3-4-5-5	dl 35	13	E	✓
5. Meisje*	1-2-3-4-5	dl 25	18	D	✓
6. jongen	1-2-3-4-5	dl 25	25	B	
7. jongen	1-2-3-4-5	dl 25	22	C	
8. jongen*	1-2-3-4-5-5	dl 35	18	D	✓
9. Meisje**	1-2-3-4	dl 15	22	B	
10. meisje*	1-2-3-4	dl 15	9	D	✓
11. jongen**	1-2-3-4	dl 15	23	A	
12. jongen**	1-2-3-4	dl 15	37	A	
13. jongen	1-2-3-4	dl 15	15	B	
14. meisje	1-2-3-4	dl 15	19	B	
15. jongen	1-2-3-4	dl 15	19	B	
16. meisje**	1-2-3-4	dl 15	37	A	
17. jongen	1-2-3-4	dl 15	15	C	

Zowel in groep 4 en 5 zijn er kinderen* die extra instructie en oefening nodig hebben, zij hebben een DLE die lager is dan hun didactische leeftijd (> half jaar). In tabel 3.1. vallen ook leerlingen** op waarbij het niveau hoger is dan de gemiddelde leerling van die groep (>half jaar). Zij hebben uitdaging nodig. In dit onderzoek ligt de focus op de kinderen die meer aandacht behoeven vanwege een te laag niveau bij het begrijpend lezen. Leerling 4, 5, 8 en 10 komen in aanmerking voor Remedial Teaching. In de volgende paragraaf zal zowel op klassenniveau als op leerlingniveau het aanbod voor begrijpend lezen worden uiteengezet.

3.4. Inhoud van de lessen

3.4.1. Inleiding

Het doel van het actieonderzoek is verbetering van prestaties van zowel technisch lezen als begrijpend lezen en het leesplezier vergroten door meer instructie en aandacht voor het onderwerp van de actuele Nieuwsbegrip tekst. In hoofdstuk 2 was al genoemd dat informatieve teksten gerelateerd zijn aan betrokkenheid en interesse (De Jonge, 2010). Een hoge mate van betrokkenheid zorgt voor de motivatie om te lezen. Leren en prestatie zijn gerelateerd aan motivatie, want wat iemand uitvoert en leert beïnvloedt latere motivatie voor andere taken (Pintrich & Schunk, 2002). De beginsituatie die eerder in dit hoofdstuk is beschreven, zal op verschillende punten worden veranderd. De nieuwe inhoud van de lessen Nieuwsbegrip is er op gericht betrokkenheid te vergroten waardoor plezier en prestaties toenemen. Hiervoor zijn de duur en de didactiek aangepast. In paragraaf 3.4.2. wordt de inhoud op klassenniveau beschreven en in de paragraaf 3.4.3. wordt de inhoud van de preteaching en verlengde instructie beschreven.

3.4.2. Inhoud op klassenniveau

Hierboven is beschreven dat er veranderingen zijn doorgevoerd op klassenniveau. De veranderingen staan in tabel 3.2 met vermelding van het doel. Van maandag tot en met donderdag vinden onderstaande activiteiten plaats.

Tabel 3.2. Veranderingen rondom Nieuwsbegrip op klassikaal niveau

Activiteit	Duur	Doel
-Weekoverzicht kijken van Jeugdjournaal	35 minuten	Op de hoogte zijn van de actualiteit
-Woordweb na bekendmaking nieuwe onderwerp	5-10 minuten	Voorkennis van het nieuwsonderwerp achterhalen
-Filmpje van Nieuwsbegrip kijken	10 minuten	Kennis activeren
-Tekst doornemen op het smartboard	15-20 minuten	Strategieën: Wat te doen voor en tijdens het lezen? Strategie die in de week centraal staat krijgt extra aandacht, waarbij de leerkracht hardopdenkt.
-Woordweb	5-10 minuten	Nieuwe geleerde kennis noteren, wat hebben we geleerd. Wat weten we nu?

De kinderen werken in tweetallen aan de opdrachten die toebehoren aan de tekst van Nieuwsbegrip. Ze hebben de mogelijkheid te overleggen, elkaar vragen te stellen en uitleg te geven. Zo leren ze van en met elkaar.

3.4.3. Inhoud van preteaching en verlengde instructie.

Op woensdagochtend krijgen de vier geselecteerde leerlingen, die uitvallen op CITO Begrijpend lezen, preteaching. Tijdens dit half uur wordt de tekst twee keer gelezen. Eerst leest de leerkracht de tekst waarbij er regelmatig wordt gestopt met voorlezen om een gedachte te uiten die opkomt tijdens het lezen van de tekst. Voorbeelden van deze uitingen zijn in tabel 2.4 (p.24) genoemd. Het tweede gedeelte van de les mogen de kinderen om de beurt voorlezen en ze kleuren na ieder kopje de moeilijke woorden paars. De site Nieuwsbegrip XL wordt gebruikt om de betekenis van moeilijke woorden op te zoeken. Ook wordt het woordenboek er bij genomen indien nodig. Op donderdag is er verlengde instructie, de kinderen maken onder begeleiding van de leerkracht de opdrachten. De leerkracht geeft extra instructie over de strategie die centraal staat en wat te doen voor, tijdens en na het lezen. De leerlingen werden begeleid tijdens het maken van de opdrachten.

3.4.4. Hulpmiddelen bij lessen

In de klas hangen twee posters die bij de lessen van Nieuwsbegrip horen. Op één poster staat wat je voor, tijdens en na het lezen moet doen. Deze poster heeft betrekking op de evidenced-based strategieën, toegelicht in paragraaf 2.3.4. Dit is een hulpmiddel bij het lezen van de tekst. De andere poster met het woordweb wisselt wekelijks. De woorden die de kinderen weten direct na bekendmaking van het onderwerp hebben een andere kleur dan de woorden die later in de week toegevoegd worden. Er zijn twee momenten dat het woordweb klassikaal wordt ingevuld. Kinderen mogen tussendoor ook woorden toevoegen. De website van Nieuwsbegrip wordt gebruikt voor het tonen van een filmpje dat past bij het onderwerp. Op Nieuwsbegrip XL staan veel mogelijkheden voor andere lessen, in dit onderzoek wordt alleen woordenschat gebruikt bij preteaching.

3.5. Methodieken van dataverzameling

3.5.1. Inleiding

Voor het onderzoeken van het effect van de interventies ‘hardopdenkend voorlezen’ en ‘een andere werkwijze’ bij begrijpend lezen zijn een aantal onderzoeksmethoden ingezet. Deze methodieken in het onderzoek bestaan uit zowel kwalitatieve strategieën als kwantitatieve strategieën. In tabel 3.3. zijn de methodieken bondig weergegeven. Er is hierbij onderscheid gemaakt tussen methodieken voor de gehele klas (actieonderzoek), methodieken voor de kleine groep (individueel onderzoek) en methodieken voor overige onderdelen van het onderzoek zoals literatuurstudie en in kaart brengen van de beginsituatie.

Tabel 3.3. De gebruikte kwantitatieve en kwalitatieve methodieken

Methodieken	
Klassikaal	❖ <u>Kwantitatief</u> ● Dossieranalyse in het leerlingvolgsysteem ESIS. ● Vragenlijst Leesmotivatie* ● Vragenlijst Strategiegebruik* (taakaanpak) ● Enquête leesactiviteiten in maart en juni ● Begin en eindtoets Nieuwsbegrip *Bron: Elsäcker (2002).
Kleine groep	❖ <u>Kwantitatief</u> ● Vragenlijst leesattitudeschaal van Aarnoutse ❖ <u>Kwalitatief</u> ● Interview met behulp van een vragenlijst* over interesses, leesplezier, leesniveau en activiteiten omtrent lezen. *Bron: (Förrer en van de Mortel, 2010)
Overig	❖ <u>Kwalitatief</u> ● Gesprekken met collega's ● Literatuuronderzoek

3.5.2. Dossieranalyse

Via ESIS, een elektronisch dossier waar toetsgegevens van kinderen zijn opgeslagen, wordt vooraf en achteraf informatie over het lezen verzameld en geanalyseerd. De dossieranalyse is voor niveaubepaling van het leestempo (CITO leestempo, toets voor technisch lezen), CITO begrijpend lezen en indien aanwezig DMT en AVI (toetsen voor respectievelijk technisch lezen op woord- en tekstniveau.) Het DLE geeft informatie over het niveau, maar ook over verschil tussen de eerdere prestaties en de meest recente prestatie. Door de leerlingen nauwkeurig te volgen op leesgebied kunnen de resultaten gebruikt worden voor het beantwoorden van enkele deelvragen. Groep 5 maakt in juni 2011 opnieuw de CITO Begrijpend lezen M5 en er zal gekeken worden naar het DLE om de prestaties te vergelijken. Een leereffect zou de prestatie mogelijk kunnen verhogen.

3.5.3. Literatuuronderzoek

Literatuuronderzoek wordt zowel in het begin als aan het eind van het onderzoek gebruikt voor achtergrondinformatie, ideeën voor het actieonderzoek, vragen te kunnen beantwoorden en aanbevelingen te kunnen doen die theoretisch onderbouwd kunnen worden.

3.5.4. Gesprekken

Gesprekken met collega's worden ingezet om de beginsituatie in beeld te brengen en tussendoor bevindingen te delen met collega's. Aan het eind van het onderzoeksproces kan ik met hen de resultaten delen en de conclusies trekken, wellicht levert het aanbevelingen op voor de school, leerkracht of de betrokken kinderen. Het eindresultaat kan weer nieuwe vragen opleveren, die een uitgangspunt vormen voor een vervolgonderzoek.

3.5.5. Vragenlijsten

- Vragenlijst Leesmotivatie

Deze vragenlijst (bijlage 4) bevat vragen die een antwoord geven op de leesmotivatie van kinderen. De lijst is verdeeld in twee delen, een gedeelte met 10 vragen over intrinsieke motivatie en 6 vragen die betrekking hebben op extrinsieke motivatie. Kinderen kunnen kiezen uit de antwoordcategorieën ja of nee. De intrinsieke leesmotivatie is verdeeld in de categorieën 'vrije tijd' en 'het is leuk'. Voorbeeldvragen hierbij zijn respectievelijk: 'als ik vrij ben lees ik graag een boek' en 'ik ga soms in een boek lezen, omdat ik het zelf leuk vind'.

Extrinsieke motivatie is verdeeld in 'anderen' en 'leren'. Een voorbeeldvraag bij 'anderen' is: 'ik ga soms in een boek lezen, omdat mijn ouders het graag willen'. In de categorie 'leren' hoort de vraag 'ik ga soms in een boek lezen, omdat ik dan op school hogere cijfers krijg'.

- Vragenlijst Strategiegebruik

Volgens Vernooij en andere deskundigen op leesgebied helpt het gebruik van strategieën bij het begrijpen van een leestekst. De vragenlijst 'Strategiegebruik' wordt ingezet om te verkennen in hoeverre de kinderen uit groep 4 en 5, die deelnemen aan dit onderzoek, gebruik maken van sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. De vragenlijst is opgenomen in bijlage 5. Er zijn 3 categorieën, namelijk de hierboven genoemde strategieën. Categorie Leesstrategie bestaat uit 4 items, categorie Herstelstrategie heeft 5 items en tot de laatste categorie Sturingsstrategieën behoren 6 items. In bijlage 1 en paragraaf 2.3.3. *'Taakaanpak en gebruik van evidenced based strategieën voor begrijpend lezen'* is uitleg gegeven over de drie type strategieën.

- Enquête beoordeling leesactiviteiten

Eind maart en half juni vullen leerlingen een enquête in om leesplezier te meten. Zij geven een cijfer van 0 tot en met 10 voor de drie leesactiviteiten die in de klas op het rooster staan. Dit zijn Chill lezen ofwel vrij lezen, Nieuwsbegrip en Leescircuit. Leescircuit zijn leesactiviteiten die iedere week rouleren en verzameld zijn in een plastic bak. De opdrachten zijn gericht op leesplezier, technisch lezen, begrijpend lezen en lees-schrijfopdrachten. De leerlingen geven ook een korte motivatie waarom zij die cijfers hebben gegeven. In bijlage 3a en 3b staan de enquêtes.

- Vragenlijst leesattitude

Het leesplezier wordt nader onderzocht bij de leerlingen die meedoen aan het individugerichte onderzoek. Hiervoor wordt de leesattitudeschaal van Aarnoutse gebruikt. De leerlingen beantwoorden de vragen met ja of nee. Er zijn een aantal vragen die negatief geformuleerd zijn, bijvoorbeeld bij 'Gaat lezen gauw vervelen?'. Bij deze negatief gestelde vragen krijgen kinderen 1 punt voor antwoordcategorie 'nee' en 0 punten voor het antwoord 'ja'. Er zijn 27 vragen hierdoor is het maximale aantal punten 27. De ruwe score wordt omgezet in een norm van 0 tot 10. De vragen zijn terug te vinden in bijlage 6.

3.5.6. Toetsen

Eind maart 2011 maken de leerlingen van groep 4 de begintoets AA van Nieuwsbegrip en groep 5 maakt de begintoets A versie 1. Analyse van deze toets geeft aan welke strategieën al voldoende worden toegepast. De onderzochte strategieën zijn: voorspellen, vragen stellen, samenvatten, relaties en verwijswwoorden, ophelderen van onduidelijkheden. Halverwege juni 2011 maken de leerlingen van groep 4 eindtoets AA en groep 5 de eindtoets A versie 1.

3.5.7. Interviews

De interviews met de kinderen van het individugerichte onderzoek vinden twee keer plaats. Het is bedoeld om de beginsituatie omtrent leesinteresse, leesplezier en motivatie helder te krijgen en deze te vergelijken met de situatie aan het eind van het onderzoek. In het boek 'Lezen, denken en begrijpen' van Förrer en van de Mortel (2010) is een bijlage opgenomen die vragen bevat die antwoord geven op de volgende onderwerpen: nieuwsgierigheid en interesse; voorkeur voor genre; voorkeur voor uitdaging; leesniveau; lezen in de sociale context, taakmotivatie. De onderwerpen en bijbehorende vragen zijn uitgangspunt voor de interviews en staan in bijlage 7.

3.6. Data-analyse

Alle data en opbrengsten worden geanalyseerd. Voor analyse van kwantitatieve gegevens wordt alle data verzameld en verwerkt met behulp van de computer. De antwoorden op de vragenlijsten en enquêtes, leerlinggegevens en toetsgegevens van het leerlingvolgsysteem worden ingevoerd in SPSS, een softwareprogramma voor analyse van gegevens. Dit programma berekent gemiddelden en percentages. De opbrengsten en uitkomsten worden door middel van grafieken en tabellen zichtbaar gemaakt. Grafieken worden gemaakt met behulp van de site www.grafiektool.nl. De toepassing van strategieën wordt onderzocht door middel van de begin- en eindtoets van Nieuwsbegrip. Deze voormeting en nameting worden na handmatig scoren eveneens in het databestand opgenomen. In bijlage 8 worden resultaten van de begin- en eindtoets weergegeven. Analyse van kwalitatieve gegevens, verkregen door gesprekken en interviews, worden gebruikt om de kwantitatieve gegevens te illustreren. De uitingen van leerlingen en collega's zullen bij de bespreking van de resultaten een aanvulling zijn om kwantitatieve gegevens te interpreteren.

3.7. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

De *betrouwbaarheid* is de nauwkeurigheid en de herhaalbaarheid van een meting (Harinck, 2010). De verschillende vragenlijsten die worden gebruikt bevatten een paar vragen die overeenkomen met elkaar. Deze herhaalbaarheid wekt de verwachting dat deze vragen hetzelfde worden beantwoord in dezelfde onderzoeksfase. Een andere manier om de betrouwbaarheid te optimaliseren is het inzetten van een interview om de antwoorden van de leerlingen zo nauwkeurig mogelijk na te trekken en een helder beeld te krijgen om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Validiteit heeft te maken met het beeld dat gegeven wordt door de resultaten. Wordt er in de vragenlijsten en de toetsen wel datgene gemeten wat het doel was van de vragenlijst of de toets?(de Heus et. al., 1995). In dit onderzoek worden vragenlijsten gebruikt die afkomstig zijn uit een handboek voor begrijpend lezen (Förner & van de Mortel, 2010) en een proefschrift over begrijpend lezen van Elsäcker (2002). Deze vragenlijsten zijn vaker gebruikt door de ontwerpers, validiteit wordt hiermee verhoogd.

In praktijkonderzoek is *triangulatie* een belangrijk criterium voor kwaliteit. Triangulatie wordt bewerkstelligd door het inzetten van meerdere bronnen (Harinck, 2010). Verschillende type informatiebronnen voor het beantwoorden van de deelvragen in dit onderzoek zijn: interview, verschillende vragenlijsten, toetsresultaten en analyse toets.

3.8. Ethiek

De naam van de school en de standplaats van de school is niet vermeld vanwege privacyredenen van betrokken leerkrachten en kinderen. Ouders worden schriftelijk op de hoogte gesteld over het onderzoek dat plaats gaat vinden in de klas. De ouders van de kinderen die worden uitgekozen voor de interventie hebben de mogelijkheid om in een gesprek vragen te stellen en meer informatie te krijgen. Aan desbetreffende kinderen wordt eveneens om medewerking gevraagd. Zij moeten de leesbegeleiding wel willen, want vrijwillige deelname is van belang voor hun welbevinden. De gegevens van het leerlingvolgsysteem en de andere onderzoeksgegevens zullen anoniem blijven. De leerlingen krijgen een getal toegewezen en aan dit getal wordt de informatie gekoppeld. De vermelding van bronnen zal volgens APA-richtlijnen in de literatuurlijst worden opgenomen.

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1. Inleiding

De methodieken in dit onderzoek bestaan uit zowel kwalitatieve strategieën als kwantitatieve strategieën. Deze methoden van onderzoek zijn in hoofdstuk 3 al toegelicht in paragraaf 3.5 *'Methodieken van dataverzameling'*. In de komende paragrafen wordt bij iedere methode de resultaten genoemd of beschreven.

4.2. Resultaten van de dossieranalyse

Via ESIS, het elektronische leerlingvolgsysteem, is vooraf en achteraf informatie over het lezen opgevraagd en geanalyseerd. De drie gebruikte toetsen waren: CITO Leestempo, DMT- en AVI-kaarten en CITO Begrijpend lezen. De bestudering van de gegevens leverde het volgende op: De kinderen die een lage score hadden op Leestempo (niveau D en E) zijn doorgetoetst met DMT- en AVI-kaarten. Er waren 7 leerlingen die in januari 2011 een laag niveau op Leestempo hadden, daarvan hadden drie leerlingen een D of een E score op begrijpend lezen. Een jongen die zwak presteerde op de CITO-toets begrijpend lezen had een gemiddeld (C-score) voor de toets Leestempo. Een gedeelte van bovenstaande beginsituatie, namelijk de toetsgegevens Begrijpend lezen van januari 2011 zijn in paragraaf 3.3 al weergegeven in een tabel voor het verantwoorden van de keuze van het RT-groepje begrijpend lezen. In juni zijn de drie toetsen wederom afgenomen. Door middel van dossieranalyse van de toetsgegevens van januari en juni vielen in totaal 10 kinderen op, omdat zij uitvielen (D of E-score) op één van de drie toetsen. Hun gegevens worden in bijlage 10 vermeld. De toetsresultaten van de vier leerlingen die in januari 2011 uitvielen op begrijpend lezen zijn in de volgende tabel weergegeven.

Tabel 4.1. Leesgegevens van de kinderen die uitvallen op begrijpend lezen.

Leerling *dl jan/juni	CITOBegrijpend lezen	CITO Leestempo	Overige leestoetsen	CITOBegrijpend lezen	CITO Leestempo	Overige leestoetsen
4** 35/40 Groep 5	E m5 13	E m5 11	DMT: D E E DLE 15-12-13 AVI: E4 ins DLE 19	- m5 20 was 13 (+7)	E e5 13 was 11	DMT: D E E DLE 14-11-10 AVI: E4 ins DLE 19
5 25/30 Groep 5	D m5 18	E m5 14	DMT: D E D DLE 14-13-14 AVI: E4 ins DLE 19	- m5 24 was 18 (+6)	E e5 13 was 14	DMT: D E E DLE 15-14-14 AVI: E4 DLE 20
8** 35/40 Groep 5	D m5 18	C m5 21	-	- m5 22 was 18 (+4)	C e5 26 was 21	-
10 15/20 Groep 4	D m4 9	D m4 10	DMT: C C C DLE 14-11-11 AVI: E4 ins	C E4 18 was 9 (+9)	D e4 14 was 10	DMT: C C D 16-17-13 AVI: E4

*dl didactische leeftijd, aantal maanden op school, geteld vanaf groep 3. ** leerling 4 en 8 doen dit jaar groep 5 opnieuw

De resultaten die gedeeltelijk in tabel 4.1 en in bijlage 10 staan laten zien dat 9 kinderen vooruit zijn gegaan op CITO Begrijpend lezen, dat wil zeggen een verhoging van DLE van tenminste vijf maanden. Leerling 4, 5 en 10 die preteaching en verlengde instructie hebben gehad zijn ook vooruitgegaan, respectievelijk een DLE van +7, +6 en +9. Zes leerlingen zijn enkele maanden vooruitgegaan, achteruitgegaan of gestagneerd, waaronder leerling 8 die ondanks extra begeleiding 4 maanden vooruit is gegaan. Sommige resultaten waren minder dan verwacht. Er vielen twee kinderen op, leerling 14 en leerling 12, zij zijn in DLE respectievelijk 6 en 13 maanden achteruitgegaan op de CITOtoets Begrijpend lezen. Hun resultaten op de toets Leestempo zijn eveneens gedaald met een DLE van 3 en 1 maand. Er waren 6 leerlingen die in juni 2011 een laag niveau op Leestempo hadden. Vier van hen hadden in januari ook een laag niveau (D of E-niveau) behaald op die toets. Twee leerlingen hebben nu voor het eerst een D of E-niveau voor Leestempo. Ook de leerlingen 4, 5 en 10 hadden in juni een laag niveau op Leestempo. Na doortoetsen bleek leerling 10 op niveau te

kunnen lezen. Ze zit eind groep vier en ze beheerst AVI E4. De woorden van DMT kaart 3 leest ze met onvoldoende tempo (DLE 13; niveau D), maar DMT kaart 2 is ze beter gaan lezen (DLE 17; +6; niveau C). In januari bleek ze ook een voldoende technisch leesniveau te hebben. Leerlingen 4 en 5 van groep 5 scoren niet leeftijdsadequaat op de toetsen voor leestempo en technisch lezen.

Bij een normale ontwikkeling wordt er verwacht dat kinderen vijf maanden vooruitgaan in een half schooljaar. In het onderstaande overzicht zijn alle leerlingen ingedeeld naar gelang hun score op de Leestempo toets en Begrijpend lezen toets in vergelijking met de toetsperiode van januari 2011. De vorderingen worden hierdoor zichtbaar gemaakt.

Tabel 4.2 Kruistabel: kinderen ingedeeld op basis van resultaten (januari en juni 2011) op CITO Begrijpend lezen en CITO Leestempo

	achteruit Leestempo DLE verschil < 0	stagnatie Leestempo DLE verschil 0-5	vooruit Leestempo DLE verschil > 5	Totaal leerlingen
achteruit Begrijpend lezen DLE verschil < 0	3; 12; 14		11	4
stagnatie Begrijpend lezen DLE verschil 0-5		9	1; 7; <u>8</u>	4
vooruit Begrijpend lezen DLE verschil > 5	13; <u>5</u>	<u>4</u> ; <u>10</u> ; 15; 16	2; 6; 17	9
Totaal leerlingen	5	5	7	

n: preteaching en verlengde instructie

Op de leestempotoets zijn 7 kinderen vooruit gegaan, de 10 anderen zijn gestagneerd of achteruitgegaan. Stagnatie van het resultaat op Leestempo ging vaker gepaard met goede vorderingen op begrijpend lezen, achteruitgang op Leestempo ging net iets meer samen met achteruitgang bij Begrijpend lezen. Op CITO Begrijpend lezen zijn er meer kinderen vooruitgegaan dan er van een gemiddelde leerling wordt verwacht (stijging in DLE van >5). Het gaat hier om net iets meer dan de helft van de leerlingen van de groep.

Door de leesgegevens nauwkeurig te bestuderen kunnen de resultaten gebruikt worden voor het beantwoorden van enkele deelvragen in hoofdstuk 5.

4.3. Resultaten van het literatuuronderzoek

In hoofdstuk 2 is een theoretische onderbouwing ofwel achtergrondinformatie gegeven voor de onderzoeksvragen. De twee belangrijkste resultaten uit het literatuuronderzoek zijn: 1. de leerkracht speelt een cruciale rol bij het leesproces van kinderen, bij begrijpend lezen is zij een model die leerlingen voordoet hoe te denken; 2. aansluiten bij de interesse van kinderen is belangrijk om kinderen te motiveren tot lezen. De antwoorden op de onderzoeksvragen worden in hoofdstuk 5 gekoppeld aan de literatuur. Daarnaast leverde literatuuronderzoek ook ideeën voor het actieonderzoek en het individugerichte onderzoek, zoals de interventie hardopdenkend voorlezen. Ook zal de informatie uit bronnen worden gebruikt om aanbevelingen te doen.

4.4. Resultaten van de gesprekken

Bij dit actieonderzoek is de intern begeleider op de achtergrond betrokken geweest. Gesprekken met de intern begeleider van de school vonden zowel in het begin als aan het eind van het onderzoek plaats. Bij het bekijken van de resultaten van de toetsperiode januari viel op dat er vier kinderen moeite leken te hebben met begrijpend lezen en een aantal leerlingen ook met de toets Leestempo. In het eerste gesprek werd er besloten de focus te leggen bij het begrijpend lezen, aangezien dit bij de zaakvakken, zoals aardrijkskunde, biologie en geschiedenis, ook steeds meer een rol gaat spelen. De leerling van groep 4 en de drie leerlingen uit groep 5 werden in één groep geplaatst. De visie van de school is dat kinderen van en met elkaar leren. Een ander gezamenlijk besluit was het aanbieden van de A-teksten en bijbehorende opdrachten (groep 5 niveau) van Nieuwsbegrip tijdens preteaching. Niet alle vier de kinderen hebben de beheersing van het leesniveau M5, toch werd hier voor gekozen. Deze beslissing werd genomen op grond van de theorie die de basis vormt voor het Ralfi lezen. Bij Ralfi lezen krijgen de kinderen leesteksten aangeboden boven hun AVI-niveau. Deze teksten lezen zij herhaald met ondersteuning van de leerkracht (Smits & Braams, 2006). Na de interventie van zes weken werd er getoetst. De resultaten van de leestoetsen zijn met de intern begeleider besproken tijdens de leerlingbespreking. In paragraaf 4.2 zijn de resultaten van het groepje al weergegeven in tabel 4.1. De resultaten

van de gehele groep staan in tabel 4.2 en in bijlage 10. Daarnaast is de interventie geëvalueerd en zijn de ervaringen en bevindingen te lezen in hoofdstuk 6 bij de reflectie gedurende de interventie. Het eindresultaat heeft weer nieuwe vragen opgeleverd, die een uitgangspunt vormen voor een mogelijk vervolgonderzoek. In de aanbevelingen staan de nieuwe vragen die het onderzoek heeft opgeleverd.

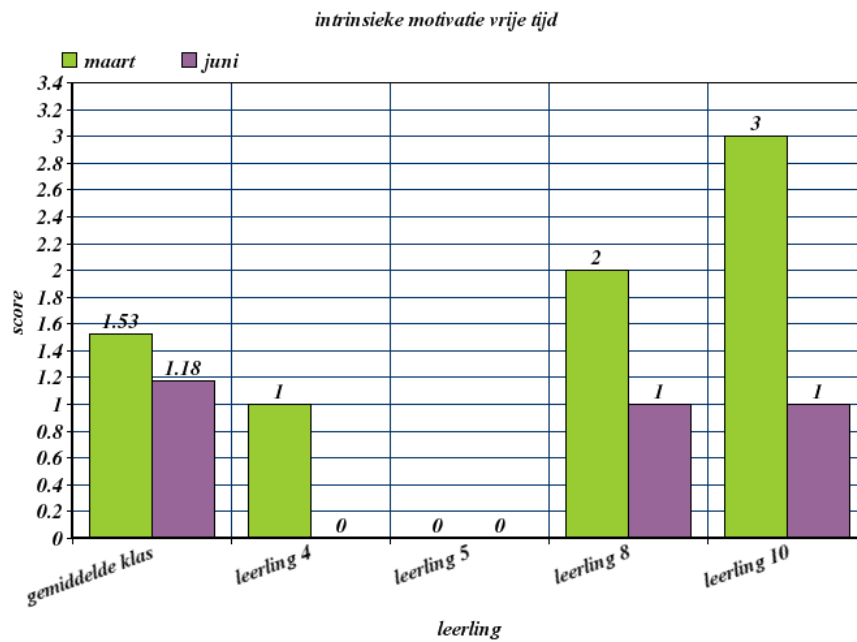
4.5. Resultaten van de vragenlijsten

- *Vragenlijst Leesmotivatie*

De vragenlijst Leesmotivatie is zowel in maart als in juni afgenomen. Deze lijst (bijlage 4) bevat vragen over intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. De resultaten van de beide type motivatie zijn bekeken na indeling in vier categorieën, namelijk 'vrije tijd', 'het is leuk', 'anderen' en 'leren'. De mate van motivatie is voor de vier categorieën zichtbaar gemaakt door middel van grafieken. Hieronder worden de gegevens getoond voor de klas in het algemeen en van de vier kinderen die de interventie 'hardopdenkend voorlezen' hebben gevolgd. In bijlage 11 zijn de resultaten van alle leerlingen in een grafiek vermeld.

a. Intrinsieke motivatie 'vrije tijd':

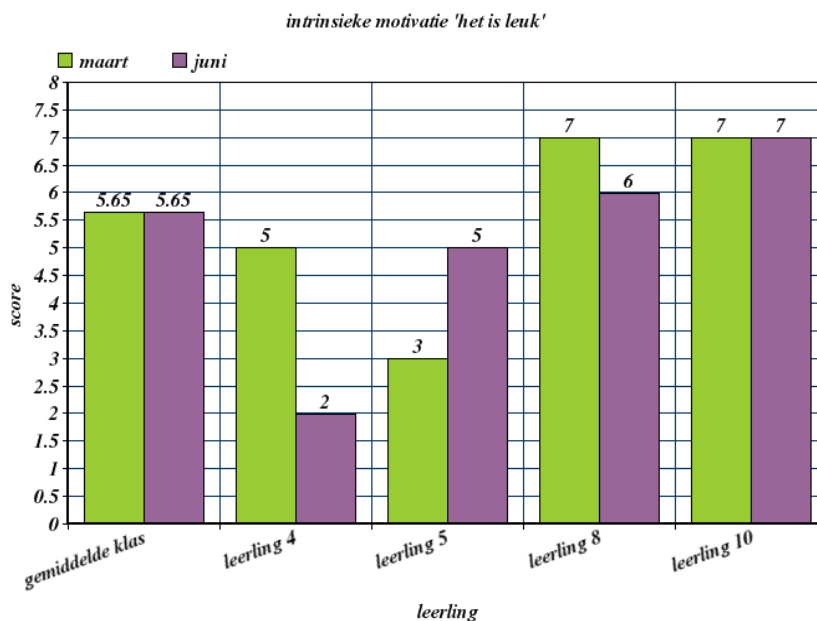
In maart 2011 was de gemiddelde intrinsieke motivatie 'vrije tijd' van de leerlingen 1,53. De scores op klassenniveau liepen uiteen van 0 tot 3, waarbij 0 het ontbreken van deze motivatie is en 3 staat voor veel intrinsieke leesmotivatie 'vrije tijd'. Bij de 4 leerlingen hieronder is hetzelfde terug te zien. In juni 2011 was de gemiddelde score van de gehele klas 1,18. De scores liepen uiteen van 0 tot 2. Veel intrinsieke leesmotivatie kwam niet meer voor. De vier leerlingen hieronder hadden in juni een beetje intrinsieke leesmotivatie of geen intrinsieke leesmotivatie bij de categorie 'vrije tijd'.



Figuur 4.1: Intrinsieke motivatie 'vrije tijd'

b. Intrinsieke motivatie 'het is leuk':

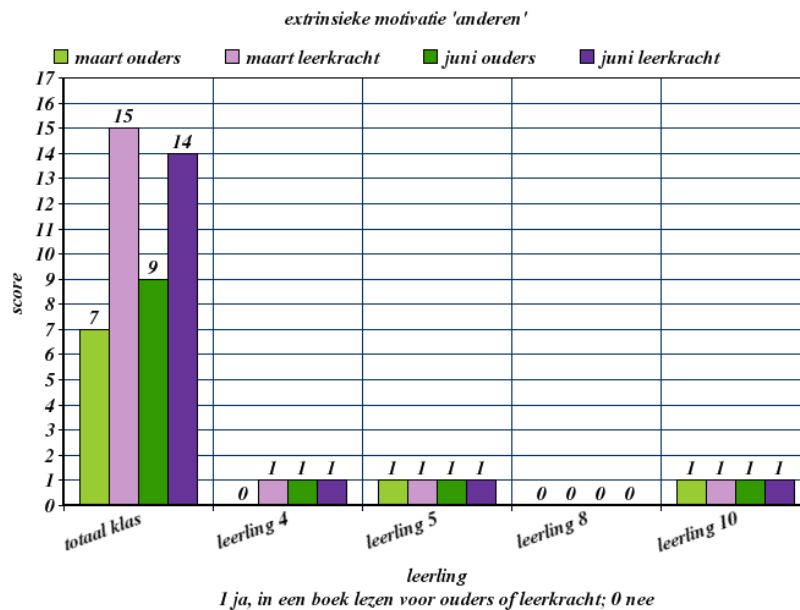
De gemiddelde score op Intrinsieke motivatie 'het is leuk' is voor de klas zowel in maart als in juni 5,65. Deze categorie bestaat uit 7 vragen, waarbij het antwoord 'ja' 1 punt oplevert. De scores in de klas lopen in maart 2011 uiteen van 3 tot 7 punten. In juni is de range 2 tot 7 punten. De scores van de leerlingen die uitvallen op begrijpend lezen staan hieronder in grafiek Intrinsieke motivatie 'het is leuk'.



Figuur 4.2: Intrinsieke motivatie 'het is leuk'

c. Extrinsieke motivatie 'anderen':

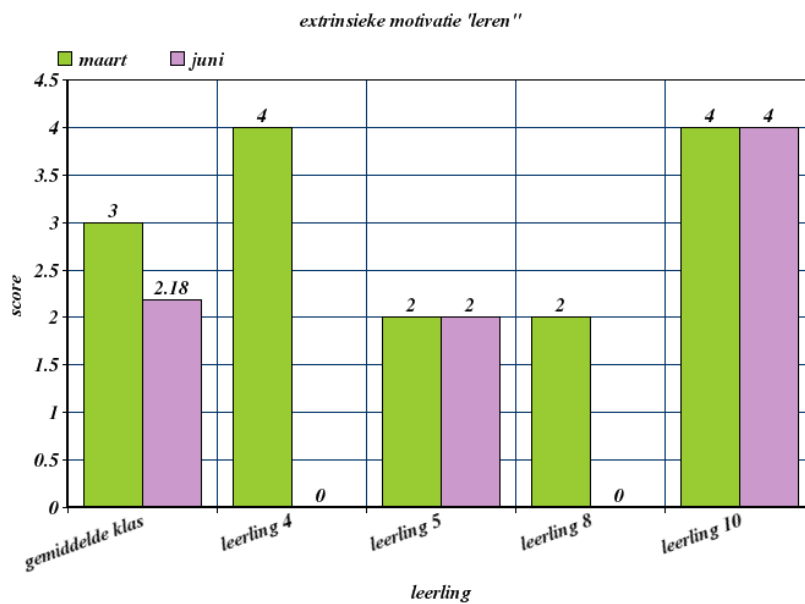
In maart 2011 geven 7 kinderen aan dat ze in een boek lezen, omdat hun ouders dat willen. Drie maanden later zijn het 9 kinderen die gaan lezen nadat hun ouders dit hebben gevraagd. Er zijn in maart en juni respectievelijk 15 leerlingen en 14 leerlingen die lezen, omdat de leerkracht dit graag wil. Hieronder is te zien dat leerling 8 niet gaat lezen, omdat anderen dat van hem verwachten. De overige 3 leerlingen doen dit wel.



Figuur 4.3: Extrinsieke motivatie 'anderen'

d. Extrinsieke motivatie 'leren':

De gemiddelde score op Extrinsieke motivatie 'leren' is voor de klas in maart 3,00 en in juni 2,18. Deze categorie bestaat uit 4 vragen, waarbij het antwoord 'ja' 1 punt oplevert. De scores in de klas lopen in maart 2011 uiteen van 1 tot 4 punten. In juni is de range 0 tot 4 punten. De scores van de leerlingen die uitvallen op begrijpend lezen staan op de volgende bladzijde in de grafiek Extrinsieke motivatie 'leren'.



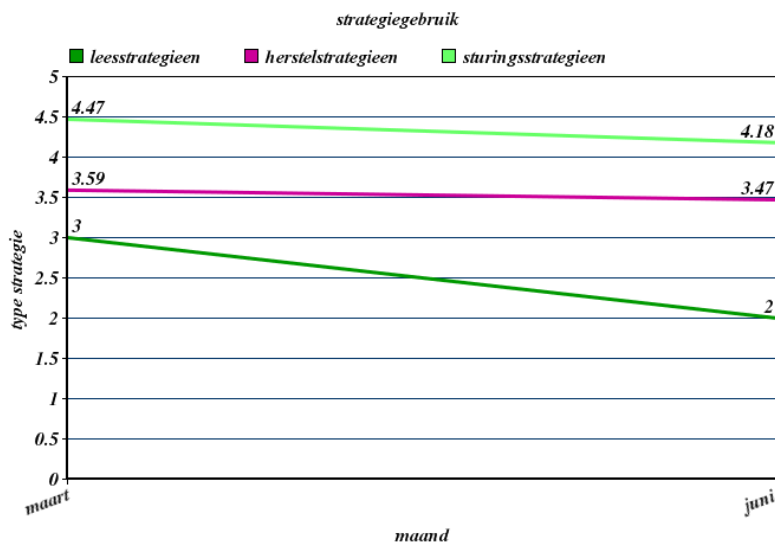
Figuur 4.4: Extrinsieke motivatie 'leren'

De resultaten van leesmotivatie zijn hierboven weergegeven en in hoofdstuk 5 volgt een interpretatie en conclusie.

- *Vragenlijst Strategiegebruik*

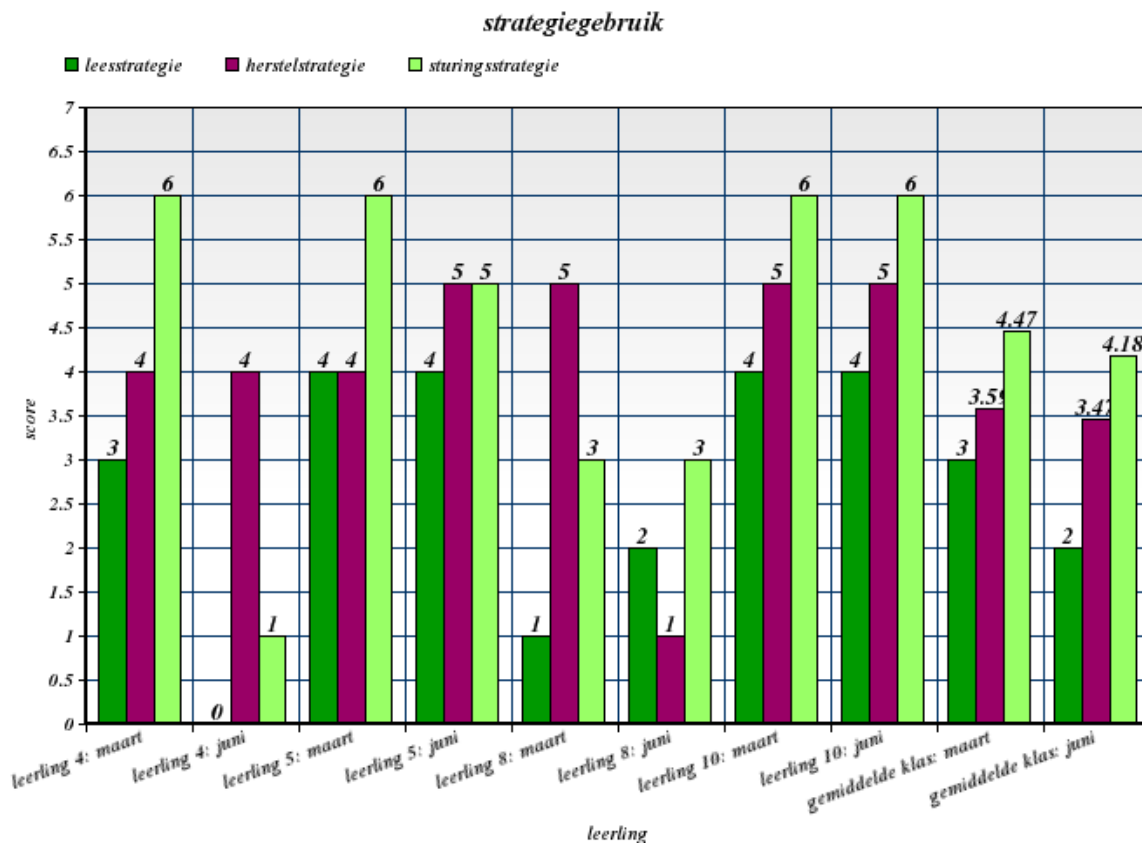
Het gebruik van strategieën is tweemaal onder de loep genomen door middel van een vragenlijst. In hoeverre kinderen sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën gebruiken werd in maart en juni onderzocht. Strategieën kunnen worden ingezet voor het begrijpen van een tekst. Sturingsstrategieën sturen het leesproces, leesstrategieën zorgen voor actieve betrokkenheid en vormen gereedschap om de tekst te begrijpen en bij onbegrip kunnen herstelstrategieën worden ingezet (Förrer & Mortel, 2010). In bijlage 1 staan de drie type strategieën met voorbeelden. Alle leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld, maar twee leerlingen zijn vergeten één vraag in te vullen. Zij hebben voor dat item geen punt gekregen. Per vraag waren drie antwoordmogelijkheden, namelijk nooit, soms en altijd. De antwoordmogelijkheden *soms* en *altijd* zijn samengevoegd tot één antwoord 'ja' om de gemiddelden voor de gehele groep te berekenen en de uitkomsten van de vier individuele leerlingen per strategie te bekijken. Ieder antwoord 'ja' levert 1 punt op. Maximum aantal te behalen punten is gerelateerd aan het aantal items per strategie: leesstrategieën 4 punten; herstelstrategieën 5 punten; sturingsstrategieën 6 punten. Hieronder staan zowel

de grafiek voor het groepsgemiddelde als de grafiek voor leerlingen 4, 5, 8 en 10 die betrokken zijn bij de tweede interventie.



Figuur 4.5: Gemiddelden van de drie strategieën in maart en juni 2011.

Er is een afname van strategiegebruik te zien, deze afname is bij leesstrategieën het sterkst. Deze afname van strategiegebruik is op klassenniveau zichtbaar, maar ook in onderstaande grafiek bij de leerlingen 4 en 8. Leerling 4 lijkt in juni geen leesstrategieën meer te gebruiken en zijn gebruik van sturingsstrategieën is sterk afgenomen (van 6 naar 1). Hij hanteert nog wel herstelstrategieën. Leerling 8 leest minder vaak opnieuw tekst om zich te herstellen tijdens het leesproces. Leerling 10 geeft aan dat zij veel gebruik maakt van alle drie de strategieën, zij scoort hierbij hoger dan het klassengemiddelden. Leerling 5 wekt de indruk regelmatig strategieën in te zetten bij het lezen.



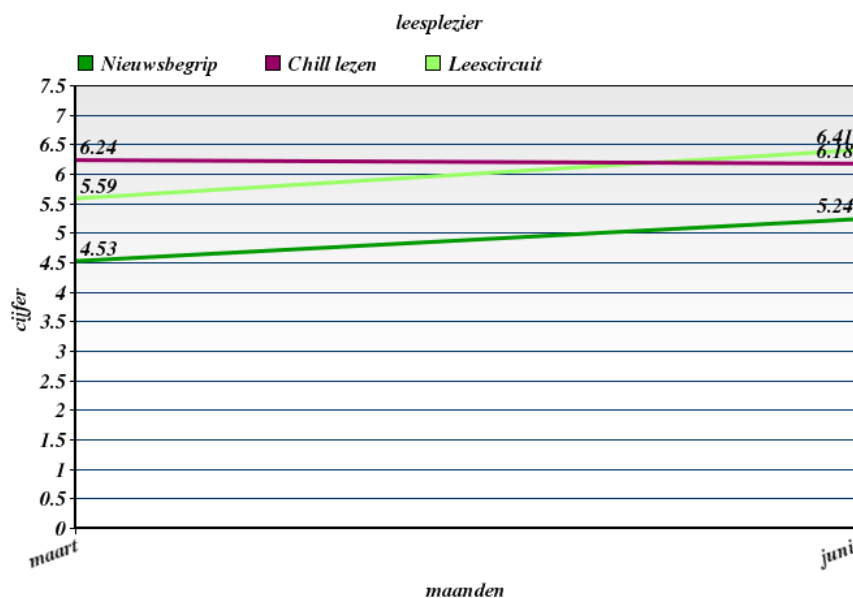
Figuur 4.6: Gemiddelden van de drie strategieën in maart en juni 2011 bij de leerlingen die een extra interventie ontvingen.

In bijlage 12 staan de frequenties en percentages van de antwoordcategorieën per vraag. Hier zijn de oorspronkelijke antwoordcategorieën ‘altijd’, ‘soms’ en ‘nooit’ voor gebruikt. Het valt op dat in de maand juni bij de meeste vragen minder gekozen wordt voor de antwoordcategorie ‘altijd’. Er is een uitzondering, want meer kinderen lezen ‘altijd’ het verhaal nog eens door, een lichte stijging van 2 naar 4.

- *Enquête beoordeling leesactiviteiten*

Eind maart en half juni vulden de leerlingen een enquête in (zie bijlage 3). Leesactiviteiten werden beoordeeld door de kinderen en de cijfers geven het leesplezier weer. Leesplezier werd gemeten voor *Chill lezen* ofwel vrij lezen, *Nieuwsbegrip* en *Leescircuit*. De leerlingen gaven ook een korte motivatie waarom zij die cijfers (keuze uit 1 tot met 10) hebben gegeven. Er zijn twee activiteiten die gemiddeld een betere beoordeling hebben gekregen bij de tweede meting, dat waren Leescircuit en Nieuwsbegrip. Voor de leesactiviteit Nieuwsbegrip gaven 7 leerlingen een hogere beoordeling in juni dan in maart, 4 leerlingen

gaven een lager cijfer voor Nieuwsbegrip en 6 leerlingen vonden het na 3 maanden hetzelfde cijfer waard. Kinderen die een relatief hoog cijfer geven hebben de volgende argumenten: 'het is leerzaam', 'de vragen zijn moeilijk en leuk', 'je wordt er slimmer van'. Kinderen die gemiddeld cijfer geven, rond de 5, geven het volgende aan: 'het is soms leuk als de nieuwstekst interessant is' en 'soms is de tekst saai'. Een andere leerling vindt de meerkeuzevragen saai. Kinderen die een lage beoordeling geven, vinden de opdrachten saai of vinden de opdrachten te omvangrijk. Een paar leerlingen vinden het vervelend dat ze Nieuwsbegrip moeten doen, als hun andere werk nog niet af is. Een leerling geeft een onvoldoende en haar reden is: 'ik voel me moeilijk'. Gemiddeld vonden de leerlingen in juni Nieuwsbegrip een 5,2 waard, in maart was dat nog 4,5. Ook het Leescircuit kreeg in het algemeen een betere beoordeling, namelijk een 6,4 in plaats van het gemiddelde 5,6 die in maart was gegeven. In de waardering voor Chill lezen is weinig veranderd (6,24 werd 6,18). Echter, vier kinderen gaven in juni een cijfer dat 3 of meer punten hoger of lager was dan het cijfer in maart. Dit waren bijvoorbeeld leerling 4 en 5, hun beoordelingen komen na figuur 4.7 en zijn in een tabel weergegeven. Leerling 10 geeft chill lezen zowel in maart als juni een cijfer 1. Haar argument is: 'vies die stinkvoeten'. Bij chill lezen mogen kinderen relaxed zitten, liggen en schoenen uitdoen. In onderstaande grafiek staan de gemiddelden van de gehele groep voor de drie leesactiviteiten.



Figuur 4.7: Gemiddelde cijfers van Nieuwsbegrip, Chill lezen en Leescircuit afkomstig van de twee afgenomen enquêtes leesplezier.

Tabel 4.3. Beoordeling leesactiviteiten door de vier leerlingen die de tweede interventie voor begrijpend lezen kregen.

	Nieuwsbegrip		Chill lezen		Leescircuit	
	maart	juni	maart	juni	maart	juni
Leerling 4	3	1	10	1	1	9
Leerling 5	7	7	5	9	9	10
Leerling 8	1	1	10	8	7	10
Leerling 10	3	4	1	1	10	3

Hierboven zijn de beoordelingen van de leerlingen 4, 5, 8 en 10 zichtbaar gemaakt. Het valt op dat er bij Chill lezen en Leescircuit grote beoordelingsverschillen zijn zowel voor de waardering van de activiteit op hetzelfde tijdstip door anderen (kijk verticaal) als de beoordeling op de twee tijdstippen door dezelfde persoon (kijk horizontaal). Leerlingen 4, 8 en 10 geven Nieuwsbegrip in maart en in juni een lager cijfer dan de bijbehorende gemiddelden, respectievelijk 4,5 en 5,2.

- *Vragenlijst Leesattitude*

Het leesplezier van de vier leerlingen die uitvallen op begrijpend lezen werd gepeild door middel van de Leesattitudeschaal van Aarnoutse (bijlage 6). Er zijn 27 vragen en het maximaal te behalen punten is 27. De ruwe score werd omgezet in een norm van 0 tot 10. Vervolgens wordt er gekeken of in juni het leesplezier positiever, negatiever of stabiel is ten opzichte van maart. De ruwe score en de behaalde norm staan in tabel 4.4 op de volgende bladzijde.

Tabel 4.4. Resultaten voor de vier leerlingen op de Leesattitudeschaal

	maart		juni		verandering*		
	Ruwe score	Norm	Ruwe score	Norm	+	-	=
Leerling 4	18	4	9	1		-	
Leerling 5	11	1	7	1			=
Leerling 8	24	8	11	1		-	
Leerling 10	24	8	26	9			+

*Positief + ; Negatief – ; Stabiel =

Leerlingen 4 en 5 hebben weinig leesplezier en leerling 4 heeft zelfs een minder positieve houding ten opzichte van lezen gekregen. Het resultaat van leerling 8 is aanvankelijk in maart een norm van 8 (norm 1-10) en in juni is het een norm van 1. Toch zegt hij lezen leuker te vinden dan boodschappen doen. Echter, hij noemt één uitzondering: 'behalve als ik een boek mag kopen'. Bij leerling 10 is een toename van leesplezier te zien. Er is één vraag waar ze geen punt voor krijgt, namelijk 'Lees je 's avonds vaak in bed?'. Zij antwoordt ontkennend, want ze geeft de volgende reactie: 'nee, omdat ik dit niet mag van mama'.

4.6. Resultaten van de Nieuwsbegriptoetsen

Eind maart 2011 maakten de leerlingen van groep 4 de begintoets AA van Nieuwsbegrip en groep 5 maakten de begintoets A versie 1. De resultaten per strategie en per leerling zijn in een overzicht gezet (zie bijlage 8). Kijkend naar de gehele klas kan er het volgende worden opgemerkt:

Acht leerlingen maakten de toetsen voldoende (7 tot 9 vragen goed); Drie leerlingen hadden meer dan 9 goed; Zes leerlingen van groep 4 en 5 scoorden onvoldoende op de begintoets, dat willen zeggen minder dan 7 goed. Leerling 4 en leerling 8 maakten de toets onvoldoende, zij behaalden een score van 2 en 4. Het viel op dat leerling 5 de toets ruimvoldoende maakte (score van 9) en leerling 10 de toets ook voldoende maakte (7 goed). Er waren in juni 10 kinderen met een voldoende voor de eindtoets en 7 leerlingen met een onvoldoende. Per jaargroep worden de resultaten van de begintoets weergegeven in tabel

4.5 en tabel 4.6. De resultaten van de eindtoets staan er naast. Het prestatieverschil van leerlingen op de begin- en eindtoets staat in de rechterkolom. Het verschil met de gemiddelde score van de klas staat tussen haakjes in kolom 2 en 3. De gemiddelde score van groep 4 was zowel op de begintoets (6,8) als de eindtoets (7,1) afgerond 7 goed.

Tabel 4.5. Resultaten groep 4 op de begin- en eindtoets van Nieuwsbegrip

Groep 4	Begintoets maart aantal goed	Eindtoets juni aantal goed	Vershil prestatie
Leerling 9	5 (-2)	6 (-1)	+1
<i>! Leerling 10</i>	7	6 (-1)	-1
Leerling 11	6 (-1)	5 (-2)	-1
Leerling 12	10 (+3)	9 (+2)	-1
Leerling 13	7	7	=
Leerling 14	5 (-2)	6 (-1)	+1
Leerling 15	9 (+2)	8 (+1)	-1
Leerling 16	8 (+1)	8 (+1)	=
Leerling 17	4 (-3)	9 (+2)	+5

+ is vooruitgang; - achteruitgang; = constant; (.x) verschil ten opzichte van gemiddelde.

Leerling 17 valt op vanwege het grote verschil tussen de prestatie op de begin- en eindtoets. De eindtoets maakte hij ruim voldoende met 9 goede antwoorden. Leerling 9, 11, en 14 maakten beide keren de toetsen van Nieuwsbegrip onvoldoende. Leerling 10 scoorde op de begintoets voldoende en de eindtoets onvoldoende. De overige leerlingen maakten de toetsen voldoende tot goed.

De gemiddelde score van groep 5 was op de begintoets een 7,8 (afgerond 8 goed) en op de eindtoets een 7,0 (7 goed).

Tabel 4.6. Resultaten groep 5 op de begin en eindtoets van Nieuwsbegrip

Groep 5	Begintoets maart aantal goed	Eindtoets juni aantal goed	Vershil prestatie
Leerling 1	11 (+3)	9 (+2)	-2
Leerling 2	9 (+1)	8 (+1)	-1
Leerling 3	9 (+1)	8 (+1)	-1
! Leerling 4	2 (-6)	5 (-2)	+3
! Leerling 5	9 (+1)	9 (+2)	=
Leerling 6	10 (+2)	6 (-1)	-4
Leerling 7	7 (-1)	7	=
! Leerling 8	5 (-3)	4 (-3)	=

+ is vooruitgang; - achteruitgang; = constant; (.x) verschil ten opzichte van gemiddelde.

Leerling 4 en leerling 6 vallen op vanwege het grote verschil tussen de prestatie op de begin- en eindtoets. Leerling 6 maakte de toets onvoldoende, terwijl hij de vorige keer de toets goed maakte. Leerling 4 scoorde op beide toetsen onvoldoende, maar had meer vragen goed dan in maart. Hij was de enige die beter presteerde ten opzichte van de vorige keer. Leerling 8 maakte ook beide keren de toetsen van Nieuwsbegrip onvoldoende. Leerling 5 maakte de twee toetsen voldoende met hetzelfde resultaat. De overige leerlingen maakten de toetsen ook voldoende tot goed. Analyse van de begintoetsen geeft aan welke strategieën al voldoende worden toegepast en welke doelen/leesstrategieën er nog geoefend moeten worden. Hiervoor moet er binnen de toets worden gekeken naar de verschillende leesstrategieën. Hieronder worden ze nogmaals genoemd met korte uitleg:

1. **Voorspellen:** het tekstonderwerp voorspellen op basis van de titel, kopjes en plaatjes
2. **Ophelderen van onduidelijkheden:** afleiden van woordbetekenissen
3. **Samenvatten:** de hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven
4. **Vragen stellen:** inhoudelijke vragen over de tekst beantwoorden
5. **Verwijswoorden:** relaties en verwijswoorden herkennen en benoemen

Per strategie wordt er gekeken hoeveel vragen de leerlingen gezamenlijk goed hebben bij de begintoets en hiervan wordt het percentage berekend. Dit levert voor groep 4 en 5 de volgende resultaten op.

Tabel 4.7. Percentage correct beantwoorde vragen per strategie op de begintoets

	Voorspellen	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden
Groep 4	89%	37%	39%	44%	78%
Groep 5	75%	50%	46%	38%	71%

De beginmeting gaf aan dat de volgende doelen/ leesstrategieën nog op klassenniveau geoefend moeten worden, namelijk Vragen stellen, Samenvatten, Verwijswoorden. De helft of minder van de vragen binnen die categorieën worden goed beantwoord. In bijlage 8 *'Resultaten van de begin- en eindtoetsen van Nieuwsbegrip'* werd er per leerling gekeken welke strategieën aandacht behoeven. Kijkend naar de kinderen die onvoldoende scoren op de CITotoets begrijpend lezen krijgen we het volgende overzicht.

Tabel 4.8. Overzicht van de leerdoelen ofwel strategieën die aandacht behoeven

	Voorspellen	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden
Leerling 4	✓	✓	✓	✓	✓
Leerling 5				✓	✓
Leerling 8		✓	✓	✓	
Leerling 10	✓		✓	✓	✓

Een leerling krijgt een vinkje als binnen een strategie 50% of minder dan de helft van de vragen correct zijn beantwoord. Op die manier wordt er overzichtelijk weergegeven waar de

aandacht naar uit moet gaan, kortom wat de leerdoelen zijn. Bij leerling 10 staat bij drie strategieën een vinkje, maar zij heeft de strategieën bij de ene tekst goed gebruikt en bij de andere tekst onvoldoende. Zij komt hierdoor op precies 50% uit. Het valt op dat zij in de ene tekst alle vragen goed beantwoordt en bij de andere tekst eenderde correct maakt. De beginsituatie is hierboven beschreven op basis van de begintoets. In de tabel 4.9 staan de percentages van de begin- en eindtoets om de opbrengst in kaart te kunnen brengen en een overzicht te krijgen van de beheersing van strategieën.

Tabel 4.9. Percentage correct beantwoorde vragen per strategie op de begintoets en eindtoets

Begin-toets maart	Voorspellen	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden
Groep 4 Begintoets	89%	37%	39%	44%	78%
Groep 4 Eindtoets	67% (-)	52% (+)	67% (+)	44%	64% (-)
Groep 5 Begintoets	75%	50%	46%	38%	71%
Groep 5 Eindtoets	25% (-)	13% (-)	67% (+)	69% (+)	63% (-)

Het percentage correct beantwoorde vragen per strategie loopt voor groep 4 en 5 uiteen. Groep 4 valt nog steeds uit op verwijswoorden. Vragen stellen en Samenvatten is beter gegaan dan in maart. Er zijn nu wel meer fouten gemaakt bij Voorspellen en Ophelderen van onduidelijkheden. De percentages van deze strategieën zijn gedaald. Groep 5 valt uit op Vragen stellen en Voorspellen met een percentage van respectievelijk 13% en 25%. Ophelderen van onduidelijkheden is net iets minder gemaakt dan de vorige keer. De strategieën Samenvatten en Verwijswoorden gingen veel beter. In tabel 4.10 staat voor de vier leerlingen welke strategieën zij nog onderwijsbehoeften zijn.

Tabel 4.10. Overzicht van de leerdoelen ofwel strategieën die aandacht behoeven

	Begin-toets maart (m)									
	Eindtoets juni (j)		Voorspellen		Vragen stellen		Samenvatten		Verwijswoorden	
	m	j	m	j	m	j	m	j	m	j
Leerling 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Leerling 5		✓		✓			✓		✓	
Leerling 8			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Leerling 10	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓

Uit tabel 4.6 kon worden opgemaakt dat leerling 4 bij de eindtoets meer vragen goed heeft beantwoord. Hierboven is te zien dat de strategie Ophelderen van onduidelijkheden beter is gemaakt. Verwijswoorden maakte hij 50% goed. Leerling 5 heeft in juni meer problemen met Voorspellen en Vragen stellen, terwijl dit in maart goed ging. De leerdoelen Verwijswoorden en Ophelderen van onduidelijkheden zijn behaald. In bijlage 8 is te zien dat bijna alle leerlingen van groep 5 de vraag van de strategie Voorspellen fout hadden gemaakt. Leerling 8 maakte deze vraag juist goed. Zijn leerdoelen blijven behouden, maar wordt uitgebreid met Ophelderen van onduidelijkheden. Bij leerling 10 valt op dat Vragen stellen bij beide toetsen goed ging. Haar leerdoelen zijn nog hetzelfde gebleven.

Aangezien er bij leerling 10 werdesignaleerd dat er een groot verschil was in correct beantwoorde vragen tussen de twee teksten in de begintoes, werd er besloten te kijken naar het percentage correct beantwoorde vragen per tekst. Dit leverde het volgende overzicht op.

Tabel 4.11. Percentage correct beantwoorde vragen per tekst.

	Onderwerp tekst 1	Onderwerp tekst 2	Tekst leesstrategie Voorspellen
Begin-toets groep 4	Meisje naar Mars. (plek in Amerika die op Mars lijkt)	Dieren en een winterslaap.	Meer spoorloos verdwenen
	50% goed	58% goed	89% goed
Eindtoets groep 4	Jongen van 10 die elf talen spreekt.	Olifant onthoudt kleding en geur.	Beroepen
	68% goed	42% goed	67% goed
Begin-toets groep 5	Domme dolfinen.	Dikke dieren	Dieren op kantoor
	58% goed	49% goed	75% goed
Eindtoets groep 5	De Sahara	Apen jagen met zelfgemaakt speren.	Slechte ogen en toch zien.
	36% goed	77% goed	25% goed

Voor de twee leerjaren is er apart gekeken naar de correct beantwoorde vragen per tekst. Een percentage goed beantwoorde vragen lager dan 50% werd rood gekleurd. Leerling 10 behaalde op de tekst 'Dieren en een winterslaap' een score van 100%. Het gemiddelde van groep 4 op diezelfde tekst is 58%. Het valt op dat bij de eindtoets van groep 5 er een groot verschil is in de percentages van de twee verschillende teksten. De tekst over de Sahara heeft een kleiner percentage goed beantwoorde vragen en de tekst over de apen wordt door de leerlingen van groep 5 beter gemaakt. Tussen de teksten waarbij de leerlingen van groep 5 het onderwerp moeten voorspellen is ook een groot verschil in percentage te zien, respectievelijk 75% en 25%.

4.7. Resultaten van de interviews

De volgende onderwerpen kwamen in de interviews aan bod: nieuwsgierigheid en interesse; voorkeur voor genre; voorkeur voor uitdaging; leesniveau; lezen in de sociale context, taakmotivatie. Per leerling wordt een samenvatting gegeven van de twee interviews.

Leerling 4:

Leerling 4 is een jongen in groep 5. Hij doet groep 5 voor de tweede keer dit schooljaar. In het eerste gesprek in maart geeft hij aan dat hij niet van lezen houdt. Als hij toch moet lezen, kiest hij voor stripboeken, de kidsweek (een kinderkrant) of een leesboek van Geronimo Stilton. Lezen over zijn hobby's zou hij wel willen doen. Zijn interesses zijn hockeyen en hutten bouwen. Hij houdt van logeren en buiten spelen. Zijn leesvoorkeur zijn avonturenverhalen en verhalen met een geheim erin. Hij houdt van dikke boeken en na doorvragen blijkt hij dikke boeken te associëren met boeken van Geronimo Stilton. De meeste boeken vindt hij niet dik en hij zegt: 'het is juist leuk, vooral als het spannend is'. Hij kan de tijd vergeten als hij aan het lezen is. Hij denkt dat zijn leesniveau AVI 3 is. In werkelijkheid is zijn leesniveau E4 instructie dit staat ongeveer gelijk aan AVI 4 en 5 (CITO). Hij vindt het niet leuk als anderen vragen naar zijn leesniveau. Hij wil wel weten welk leesniveau hij heeft en hij wil graag zijn leesniveau verbeteren. Moeilijke boeken, teksten en vragen vindt hij leuk als hij het onderwerp interessant vindt. Hij vindt het leuk om over de boeken van Geronimo Stilton na te denken. Die boeken dagen hem uit om te lezen. Hij geeft aan naar de bibliotheek te willen gaan, maar hij gaat niet zo vaak. Boeken ruilen met anderen lijkt hem leuk, maar over boeken praten niet. Hij leest soms zijn moeder voor en hij vindt het best leuk anderen voor te lezen. De motivatie voor lezen is een goede prestatie op leestoetsen. Hij geeft aan wel eens te lezen, omdat hij het zelf wil en omdat het moet voor school. Hij krijgt niet zo graag complimentjes over zijn lezen.

In juni, 3 maanden later, is bovenstaande beschrijving van het leesgedrag van leerling 4 veranderd op de volgende punten. Hij wil niet meer weten wat zijn leesniveau is, hij denkt zelf AVI 5. Dit klopt, zijn leesniveau is nog steeds E4 instructie, dit oude en nieuwe niveau komen overeen met elkaar. Hij wil zijn leesniveau niet verbeteren en zegt: 'ik lees wat ik wil en ik heb toch dyslexie'. Dit is nog niet vastgesteld en hij wordt in het nieuwe schooljaar gediagnosticeerd. Een interesse die hij nu noemt is de computer. Hij houdt niet van lezen en

hij wil niet meer over zijn hobby's lezen. Hij geeft aan niet zo veel hobby's te hebben. Hij wil niet lezen over nieuwe dingen. Zijn argument is: 'ik zoek liever dingen met mijn handen uit en ik wil er niet over lezen'. Zijn leesvoorkeur is niet veranderd, maar naast Geronimo Stilton noemt hij ook de Donald Duck. Hij leest niet om goed te presteren op leestoetsen en ook niet omdat hij wil lezen. Hij leest zijn moeder ongeveer 3 keer per maand voor. Hij vindt het niet leuk om anderen voor te lezen.

Leerling 5:

Leerling 5 is een meisje in groep 5. In het eerste gesprek in maart geeft zij aan dat ze vaak het jeugdjournaal kijkt, ongeveer 4 á 5 per week. De krant in de klas leest ze niet. In de klas leest ze het liefst leesboeken en informatieboeken. Ze vindt het jammer dat er in de klas niet zo veel informatieboeken zijn. Haar interesse is dansen. Zij houdt van buiten spelen. Haar leesvoorkeur zijn verhalen met een geheim erin. Ze vindt het ook leuk om te lezen over nieuwe dingen. Carry Slee is haar lievelingsschrijfster. Lievelingsboeken die ze noemt zijn: 'de glitterclub' en 'wilde Mathilde'. Dit zijn boeken van andere auteurs. Zij houdt van dikke boeken met één verhaal. Ze kan wel eens de tijd vergeten als zij aan het lezen is. Ze denkt dat haar leesniveau eind groep 4 is. In werkelijkheid is haar leesniveau E4 instructie, ze beheerst nog niet de einddoelen van groep 4 voor lezen. Ze vindt het niet leuk als anderen vragen naar haar leesniveau. Zij wil wel weten welk leesniveau zij heeft en zij wil graag haar leesniveau verbeteren. Moeilijke boeken, teksten en vragen vindt zij leuk als zij het onderwerp interessant vindt. Zij geeft aan regelmatig naar de bibliotheek te gaan met haar moeder en broertje. Boeken ruilen met anderen lijkt haar leuk, maar over boeken praten niet. Zij leest regelmatig haar ouders voor en zij vindt het niet leuk om haar broertje voor te lezen. De reden van lezen is voor haar niet om de leestoetsen goed te doen. Haar motivatie om te lezen is omdat het moet voor school. De leesmotivatie is niet intrinsiek, want ze antwoordt ontkennend op de zin: 'ik lees omdat ik wil lezen'. Ze roept vervolgens: 'helemaal niet, ik houd niet van lezen'. Zij vindt het leuk om complimentjes te krijgen over haar leesprestatie.

In de maand juni, 3 maanden na het eerste interview, is bovenstaande beschrijving van het leesgedrag van leerling 5 veranderd op de volgende punten: In de klas leest ze nu naast informatieboeken het liefst de kidsweek, dit is de krant in de klas. Haar leesniveau benoemt

ze nu volgens de oude avi-indeling. Dit niveau is volgens haar AVI 5-6. Dit komt overeen met de omzetting van de niveaus volgens CITO (CITO). Ze vindt het nu leuker om over haar hobby's te lezen. Ze zegt geïnteresseerd te zijn in talen. Ze wil graag Engels leren en meer te weten komen over Amerika, het land waar zij is geboren. Boeken lezen over mensen in andere landen spreekt haar nu meer aan dan in maart. Als ze aan het lezen is vergeet ze niet snel meer de tijd. 'Ze zegt: 'ik let op de tijd'. Dikke boeken en moeilijke boeken spreken haar nu ook minder aan dan tijdens het interview in maart. De motivatie voor lezen lijkt veranderd. Ze leest, omdat ze de leestoetsen goed wil doen. De kleine letters van de leestoetsen vindt ze niet fijn. Ze heeft liever grote letters. Eveneens geeft ze aan dat ze tijdens leestoetsen vaak denkt dat ze het niet afkrijgt binnen de tijd en dan moet ze op het laatst de vragen snel invullen. Dit laatste lijkt op een kenmerk van faalangst.

Leerling 8:

Leerling 8 is een jongen in groep 5. Hij doet groep 5 voor de tweede keer dit schooljaar. In het eerste gesprek in maart geeft hij aan dat hij best wel van lezen houdt. Tijdens leesmomenten in de klas kiest hij voor stripboeken, de kidsweek (een kinderkrant) of een leesboek van Geronimo Stilton. Lezen over zijn hobby's vindt hij leuk om te doen. Zijn interesses zijn voetbal en de computer. Hij houdt ook van tv kijken. Hij kijkt geen jeugdjournaal, maar wel buitenlandse speelfilms en hij leest dan de ondertiteling. Zijn leesvoorkeur zijn avonturenverhalen, verhalen met een geheim erin en fantasieverhalen. Hij houdt van dikke boeken en hij noemt als voorbeeld zijn lievelingsboek. Dit boek heet: *de reis om de wereld in 80 dagen*. Hij kan de tijd vergeten als hij aan het lezen is. Hij denkt dat zijn leesniveau AVI E5 is, dit heeft hij goed benoemd. Hij vindt het niet leuk als anderen vragen naar zijn leesniveau. Hij wil wel weten welk leesniveau hij heeft en hij wil graag zijn leesniveau verbeteren. Moeilijke boeken, teksten en vragen vindt hij leuk als hij het onderwerp interessant vindt. Hij is geneigd om iets te gaan lezen over een onderwerp waar iemand interessant over vertelt. Hij gaat wel eens naar de bibliotheek om boeken te lenen, maar boeken ruilen met anderen lijkt hem leuk. Hij vindt het leuk om over boeken te praten en doet dit ook wel eens thuis. Hij leest zijn ouders niet voor, maar hij vindt het leuk om anderen voor te lezen. De motivatie voor lezen is een goede prestatie op leestoetsen en omdat hij het zelf wil. Hij leest niet omdat het moet voor school. Hij verbindt moeilijke dingen leren met lezen. Hij krijgt graag een complimentje over zijn lezen.

In juni, 3 maanden later, is bovenstaande beschrijving van het leesgedrag van leerling 8 verandert op de volgende punten. Naast de kidsweek en een boek van Geronimo leest hij graag moppenboeken. Hij is minder geïnteresseerd in zijn leesniveau en hecht minder waarde aan wat een leesniveau aangeeft. Leren brengt hij niet meer in verband met lezen. Hij leest niet graag meer over zijn hobby's en weet minder onderwerpen waar hij over wil lezen. Fantasier verhalen spreken hem niet meer aan. Interessante onderwerpen waar hij wel over wil lezen was de tekst van Nieuwsbegrip over Osama Bin Laden. Dat maakte hem nieuwsgierig om er meer over te lezen. Hij leest niet graag meer voor en over boeken praten met anderen spreekt hem veel minder aan. Lezen in de sociale context wordt eveneens vermindert doordat hij boeken ruilen niet graag meer doet.

Leerling 10:

Leerling 10 is een meisje in groep 4. In het eerste gesprek in maart geeft zij aan graag een leesboek en stripboek in de klas te lezen. Ze vindt lezen leuk en vooral als het een interessant onderwerp voor haar is of over een van haar hobby's gaat. Ze is geïnteresseerd in honden. Haar lievelingsboeken zijn informatieboeken over honden. Als iemand anders iets boeiends vertelt, wil ze daar niet perse meer over weten. Haar leesvoorkeur zijn verhalen met een geheim erin. Ze vindt het ook leuk om te lezen over nieuwe dingen of over mensen in andere landen. Een lievelingsschrijfster kan ze niet noemen. Zij houdt van dikke boeken met één verhaal. Ze kan wel eens de tijd vergeten als zij aan het lezen is. Ze heeft geen idee wat haar leesniveau is. In werkelijkheid is haar leesniveau M4 beheersing. Ze vindt het leuk als anderen vragen naar haar leesniveau. Zij wil best wel weten welk leesniveau zij heeft en zij wil graag haar leesniveau verbeteren. Moeilijke boeken, teksten en vragen vindt zij leuk als zij het onderwerp interessant vindt. Zij geeft aan regelmatig naar de bibliotheek te gaan met haar moeder en zusje. Boeken ruilen met anderen lijkt haar leuk en over boeken praten ook. Zij leest regelmatig haar ouders en zusje voor. Haar motivatie om te lezen is omdat het moet voor school en om de leestoetsen goed te doen. Lezen omdat ze het zelf wil doet ze ook wel eens, maar de motivatie op grond van leren en school is sterker. Zij vindt het leuk om complimentjes te krijgen over haar leesprestatie.

In de maand juni, 3 maanden na het eerste interview, is bovenstaande beschrijving van het leesgedrag van leerling 10 verandert op de volgende punten: In de klas leest ze nu naast

stripboeken het liefst de kidsweek, dit is de krant in de klas. Een leesboek noemt ze niet meer. Dit keer geeft ze aan erg graag te willen weten wat haar leesniveau is, ze weet haar niveau zelf niet. Ze houdt van buiten spelen, maar ze kan dat niet de hele middag doen. Ze zegt: 'ik moet iedere dag een uur lezen van mijn moeder'. Ze lijkt dat niet erg te vinden, want ze leest nu ook meer omdat ze zelf wil lezen. Als ze aan het lezen is vergeet ze soms nog wel de tijd. Ze heeft minder onderwerpen waar ze over wil lezen, boeken over mensen in andere landen vindt ze minder interessant dan in maart. Als anderen over een interessant onderwerp praten, wil zij er nu wel meer over gaan lezen. Een lievelingsschrijver heeft ze nog niet, maar ze wil later kinderboekenschrijfster worden.

Hoofdstuk 5 Analyse, conclusies en discussie

5.1. Inleiding

In dit praktijkonderzoek staat het inzetten van Hardopdenkend (voor)lezen als instructiemiddel en het uitbreiden van de lestijd bij begrijpend lezen centraal. Voor onderzoek of deze interventies invloed hebben op het begrijpend lezen van kinderen is er gekeken naar de taakaanpak, de leesattitude, het leesplezier van de leerlingen en de leesprestaties.

De centrale vraagstelling luidde: *In hoeverre heeft de leerkracht invloed op het leesplezier en de resultaten van de leerlingen bij begrijpend lezen?*

Deze centrale vraagstelling werd uitgesplitst in zes deelvragen. De deelvragen zullen in de volgende paragraaf worden beantwoord op basis van de resultaten en de bevindingen in het praktijkonderzoek en de literatuur. De conclusies worden weergegeven voor zowel de gehele klas als vier individuele leerlingen die nog betrokken waren bij een tweede interventie.

5.2. Analyse en conclusie

1. Hoe ervaren de kinderen de lessen begrijpend lezen?

De leesactiviteiten werden door de kinderen beoordeeld via een enquête. Kinderen ervoeren de lessen begrijpend lezen het minst leukst in vergelijking met twee andere leesactiviteiten. In maart 2011 gaven ze een 4,5 en in juni steeg dit met lichte mate naar 5,2. Deze beoordeling is in een range van 1 tot 10 onvoldoende. Kinderen die relatief hoge cijfers geven vinden het leuk omdat ze ervan leren en het is lekker moeilijk. Kinderen die lage cijfers geven vinden nieuwsbegrip niet leuk, omdat het saai en moeilijk is. De ervaring ‘het is moeilijk’ heeft in de onderzochte klas twee betekenissen, namelijk ‘moeilijk’ in de zin van uitdaging en ‘moeilijk’ in relatie tot ‘ik denk dat ik het niet kan’. De leerlingen die uitvallen op CITO begrijpend lezen geven zowel in maart als in juni een onvoldoende, dat lager is dan het groepsgemiddelde. De uitzondering is leerling 5, zij geeft beide keren een 7 en ze vindt nieuwsbegrip leerzaam. De kinderen in de klas ervoeren de lessen begrijpend lezen verschillend, maar gemiddeld geven zij het een negatieve beoordeling. In juni zijn ze iets positiever en geven 0,7 punten gemiddeld meer aan Nieuwsbegrip.

2. Wat is hun leesattitude en hoe is hun plezier in lezen?

Het plezier in lezen is klassikaal onderzocht door middel van de leesenquête waarvan de uitslag van het onderdeel Nieuwsbegrip hierboven al is genoemd. Ook werd de vragenlijst Leesmotivatie gebruikt. In paragraaf 2.2 werd al beschreven dat leesplezier en motivatie aan elkaar zijn gerelateerd en dit de leesresultaten beïnvloedt. Het plezier in lezen is gemiddeld niet hoog in de groep:

Chill lezen krijgt zowel in maart als juni afgerond een zes. Dit zijn voldoende, maar geven aan dat de kinderen niet heel enthousiast zijn over de leesactiviteiten op school. Bovenstaande geeft een beeld van het gemiddelde leesplezier in de klas. De vragenlijst Leesmotivatie werd gebruikt voor een algemeen beeld van het leesplezier. De leesmotivatie werd onderzocht door middel van 4 categorieën. Categorie 1 was intrinsieke motivatie 'vrije tijd'. Deze is verminderd na 3 maanden, zowel bij de 4 individuele leerlingen als kijkend naar het gemiddelde in de groep. De kinderen vinden het minder leuk om in hun vrije tijd te lezen, ze gaan liever iets anders doen dan lezen als ze kunnen kiezen tussen meerdere activiteiten. De tweede categorie van intrinsieke motivatie is 'het is leuk'. Deze blijft gemiddeld stabiel met 5.65 en het maximum was 7, Een maximum van 7 geeft aan dat de kinderen lezen voor hun plezier. Leerling 10 en leerling 8 lezen, omdat ze het leuk vinden. Leerling vijf lijkt er meer plezier in te hebben dan in maart, terwijl leerling 4 het lezen minder leuk lijkt te vinden. Zijn intrinsieke motivatie is laag. De extrinsieke leesmotivatie bestaat uit de categorieën 'anderen' en 'leren'. Het merendeel van de kinderen leest, omdat de leerkracht het wil. Ouders lijken voor kinderen minder snel een reden te zijn om een boek te pakken, dan de leerkracht. Leerling 5 en 10 gaan wel eens lezen, omdat hun ouders dat willen. Waarschijnlijk stimuleren deze ouders hun kinderen om thuis te lezen. In juni geeft leerling 4 ook aan dat hij wel eens leest omdat zijn ouders dat willen. Leerling 8 leest als hij zelf wil en niet omdat anderen dat vragen. Categorie 4 is in maart redelijk hoog. Kinderen lezen om iets te leren. Deze houding is in juni verminderd. Eveneens hebben leerling 4 en 8 minder de behoefte om te lezen met leren als doel. Leerling 5 leest soms iets om te leren en leerling 10 geeft aan regelmatig te lezen om te leren. Kinderen pakken een boek omdat ze iets leuks willen lezen en omdat de leerkracht het wil. De kinderen die betrokken waren bij de tweede interventie werden tweemaal geïnterviewd en bij hen werd de Leesattitudevragenlijst van Aarnoutse afgenomen. Hieruit komt dat leerling 4 en 5 in maart een lage leesattitude hebben, ofwel weinig leesplezier. Leerling 8 en 10 hebben een

positieve houding ten opzichte van lezen. Leerling 10 uit groep 4 blijft die positieve houding hebben in juni. Dit komt ook uit het interview naar voren, maar niet uit de leesenquête. De overige drie leerlingen uit groep 5 hebben een negatieve houding ten opzichte van lezen in juni. Dit blijkt ook uit de interviews. Leerling 4 is in juni erg negatief ten opzichte van lezen in vergelijking met maart. De vraag is of hij in maart sociaal wenselijk heeft geantwoord of dat er iets anders is gebeurd dat die verandering in houding teweeg heeft gebracht. Leerling 5 lijkt lezen leerzaam te vinden op basis van de beoordeling van Nieuwsbegrip, terwijl haar extrinsieke motivatie 'leren' niet een hoge score heeft. Bij leerling 8 vallen de hoge beoordelingen op die in juni voor de leesactiviteiten leescircuit en chill lezen zijn gegeven, terwijl zijn leesattitude sterk gedaald is. De kinderen lijken niet altijd consequent te antwoorden. De vraag is wat ligt daaraan ten grondslag?

3. Wat is de taakaanpak van kinderen bij begrijpend lezen?

De taakaanpak is in maart en juni onderzocht met behulp van een vragenlijst. Hieruit bleek dat kinderen na de interventie van 6 weken niet vaker strategieën zijn gaan gebruiken. Het lijkt alsof ze minder gebruik maken van de leesstrategieën, de herstelstrategieën en de sturingsstrategieën. Vooral leesstrategieën worden minder ingezet. Kijkend naar de frequenties van de antwoorden op de vragen valt op dat kinderen vaker kiezen voor antwoordmogelijkheden zoals soms of nooit. De toepassing van de leesstrategieën heeft betrekking op het denken tijdens het lezen. Dit zogenaamde denken lijkt minder toegepast te worden in juni. Gemiddeld proberen minder leerlingen te onthouden wat ze lezen. Er is een afname van bedenken welke nieuwe dingen geleerd zijn. Ook wordt er minder nagedacht over het belangrijkste van de tekst. Het verhaal uit hun hoofd navertellen wordt door de leerlingen in juni ook minder gedaan dan in maart. Uit de vragenlijst komt dat de meisjes (leerlingen 5 en 10) de leesstrategieën soms of altijd gebruiken. Leerling 4 gaf in maart ook aan leesstrategieën te gebruiken. In juni blijkt uit zijn antwoorden dat hij dit niet meer inzet bij het lezen van een tekst, net zoals de andere jongen uit groep 5. Meer instructie over strategieën levert niet direct een toename van strategiegebruik op. Hardopdenkend voorlezen heeft nog niet het gewenste effect gekregen. Voor toepassing van leesstrategieën is mogelijk meer tijd en oefening nodig. Wellicht hebben de kinderen in maart de lijst sociaal wenselijk ingevuld. De sterke afname van gebruik van leesstrategieën door leerling 4 kan verband houden met zijn sterk verminderde motivatie. Wilhelm (2008)

noemde in zijn boek dat leesstrategieën alleen werken als kinderen gemotiveerd lezen. Er is ook nog gekeken naar de vragen van Nieuwsbegrip in relatie tot de strategieën. Strategieën die al goed gebruikt zijn tijdens de begintoets, blijken in de eindtoets moeilijkheden op te leveren. Een voorbeeld hiervan is een jongen die ophelderen van onduidelijkheden in maart voldoende heeft gedaan en in juni onvoldoende deze strategie toepasten. Een tweede voorbeeld is een meisje die binnen 1 toets bij de ene tekst de vragen 100% goed maakte en in een andere tekst veel fouten maakten. Er lijken meer factoren mee te spelen om strategieën goed toe te passen, zoals leesplezier, motivatie en kennis en ervaring. Dit was ook in de theorie al beschreven door Förrer.

4. Wat is de didactiek van het Hardopdenkend voorlezen?

De didactiek is uitgezocht tijdens de literatuurstudie en is beschreven in paragraaf 2.4. Vooral de boeken Lezen, denken en begrijpen van Förrer & van de Mortel (2010) en Hardopdenkend leren lezen van Wilhelm (2008) zijn nuttige boeken voor een leerkracht die tijdens begrijpend lezen instructie wil geven door middel van hardopdenkend voorlezen. Het is prettig om te lezen, omdat er goede praktijkvoorbeelden in staan en de valkuilen worden genoemd.

Samengevat: bij hardopdenkend voorlezen legt de leerkracht uit wat de strategie inhoudt, waarvoor het wordt ingezet en de toepassing wordt hardopdenkend voorgedaan, bijvoorbeeld:

'Ik ga de strategie 'voorspellen' gebruiken zodat ik een idee heb waar de tekst over gaat. Ik kan een voorspelling doen over de tekst door naar de foto's, de titel en de kopjes te kijken. Ik zie een foto van Bin Laden bij de tekst, ik weet dat Bin Laden door de Amerikanen gezocht werd en laatst is vermoord, omdat hij in New York een vliegtuig door de twin towers liet vliegen. Ik denk dat deze tekst gaat over Bin Laden die vermoord is, en ik vraag me af hoe de Amerikanen dat precies hebben gedaan.'

5. Hoe zijn de leesprestaties van de leerlingen bij technisch en begrijpend lezen bij aanvang en aan het eind van het onderzoek?

De leesprestaties in het leerlingvolgsysteem zijn geanalyseerd. In paragraaf 4.2 zijn de leesprestaties beschreven en in bijlage 8, 9 en 10 zijn ze in overzichten geplaatst. Het bleek dat de leerlingen die de toets Leestempo zwak maakten, op niveau de AVI leeskaarten lezen of zij behalen zelfs een hoger niveau dan het gemiddelde van hun leerjaar. Uitzonderingen hierop zijn zowel in maart als in juni de leerlingen 4 en 5. Zij hebben naast moeilijkheden bij begrijpend lezen een achterstand bij technisch lezen. Technisch lezen is bij hen een factor die een rol speelt bij hun leesprestaties bij begrijpend lezen. Prestaties bij begrijpend lezen kunnen worden onderzocht door middel van Nieuwsbegrip en CITO begrijpend lezen. Een goede score op begrijpend lezen wil nog geen goede prestatie betekenen bij Nieuwsbegrip of andersom. Leerling 5 en 10 maakten in maart de toets Nieuwsbegrip voldoende, maar in januari 2011 was hun score op de CITO begrijpend lezen onvoldoende. Er zijn ook leerlingen die Nieuwsbegrip onvoldoende hadden gemaakt, terwijl ze een goede score behaalden op CITO begrijpend lezen. Drie van de vier leerlingen die preteaching en verlengde instructie hebben gekregen zijn vooruit gegaan op de CITO begrijpend lezen, respectievelijk 6, 7 en 9 maanden in vergelijking met de prestatie in januari. Extra aandacht in de vorm van extra instructie lijkt zijn vruchten af te werpen voor tekstbegrip, maar blijkt geen invloed te hebben op technisch lezen. Deze prestaties zijn niet vooruitgegaan bij de vier leerlingen die betrokken waren bij een tweede interventie.

6. Hoe ervaar ik de methodiek Hardopdenkend voorlezen als leerkracht/ RT-er?

Het was een leerzame periode waarin ik veel nieuwe kennis heb opgedaan omtrent begrijpend lezen. Ik heb weer meer ervaring op het gebied van werken met kinderen die specifieke onderwijsbehoeften hebben. Eveneens was het leerzaam om zelf een onderzoek op te zetten. De reflectie op deze periode heeft voor mij nuttige informatie opgeleverd. Mijn ervaring met hardopdenkend voorlezen als leerkracht en RT-er wordt in hoofdstuk 6 beschreven.

5.3. Algemene conclusie

De centrale vraagstelling luidde:

In hoeverre heeft de leerkracht invloed op het leesplezier en de resultaten van de leerlingen bij begrijpend lezen?

De leerkracht heeft invloed op het leesplezier van leerlingen, maar moet daarbij aansluiten bij de interesses en wensen van kinderen. De interventie 'meer aandacht voor Nieuwsbegrip' gedurende de week door het inzetten van verschillende activiteiten lijkt het leesplezier minimaal te verhogen, maar er is meer nodig. Kinderen in de klas geven aan dat ze Nieuwsbegrip de ene keer leuk vinden en de andere keer niet. Het plezier in Nieuwsbegrip is afhankelijk van het nieuwsitem, dit blijkt uit deze twee opmerkingen van leerlingen: 'het is soms leuk als de nieuwstekst interessant is' en 'soms is de tekst saai'. In de discussie zal de invloed op het leesplezier meer aandacht krijgen. De resultaten van de leerling in de klas voor begrijpend lezen is niet bij iedereen omhoog gegaan. Waar het voor de een effectief was, bleek het voor de ander niet te werken. De tweede interventie 'preteaching en verlengde instructie' door middel van hardopdenkend voorlezen leek voor drie van de vier leerlingen zinvol. Zij behaalden een betere score op de CITO Begrijpend lezen. Echter, het leesplezier werd er niet door verhoogd. Voor groep 5 moet er wel rekening worden gehouden dat een leereffect mogelijk de prestatie heeft beïnvloed.

5.4. Discussie

De interventie hardopdenkend voorlezen was een middel om kinderen een tekst te laten begrijpen. Dit lijkt effectief voor een aantal kinderen, maar de interventie duurde slechts 6 weken. Het bleek niet het leesplezier van leerlingen te vergroten, maar de resultaten verbeterden bij een aantal kinderen. De interventie vormt hier geen discussiepunt, want voor een betrouwbare uitspraak hierover zou een leerkracht het voor een langere termijn moeten inzetten. De discussie hieronder gaat over één van de doelen in dit onderzoek 'verhogen van de motivatie voor lezen en vergroten van het leesplezier'.

Interesse van kinderen wordt gewekt door actuele informatieve onderwerpen zoals het nieuws en de wereld om hen heen (CED-groep Rotterdam, 2010), dit vormt het uitgangspunt van Nieuwsbegrip. Volgens Boers & Stoeldraijer (2010) hebben teksten uit 'de echte wereld' effect op de motivatie om te lezen. Dit kan voor een aantal kinderen gezegd worden, maar

lang niet voor allemaal. In hoeverre Nieuwsbegrip het leesplezier verhoogd kan ter discussie worden gesteld. Bij Nieuwsbegrip en andere methoden voor begrijpend lezen krijgen kinderen teksten aangeboden die volwassenen voor ze hebben uitgekozen. De ene keer spreekt het kinderen aan en de andere keer vinden ze het onderwerp niet interessant. Dit kan variëren per kind, zij hebben immers een verschillende belangstelling. Na uitvoering van dit praktijkonderzoek kan geconcludeerd worden dat leesplezier alleen vergroot kan worden als een kind iets mag lezen en vervolgens een opdracht uitvoert dat aansluit bij de eigen interesse of meer inspraak heeft in het onderwerp of het type tekst. Inspraak een vorm van autonomie heeft effect op motivatie. Volgens de theorie van Deci&Ryan neemt door autonomie de intrinsieke motivatie toe (Metaal&Jansz, 1999). Motivatie voor een taak zorgt voor betrokkenheid en plezier. Bij het werken aan vergroting van het leesplezier van kinderen zullen zij meer persoonlijk betrokken moeten worden. Hiervoor is meer nodig dan enkel vragenlijsten, dit komt nog in hoofdstuk 6 bij de reflectie aan de orde. Om te weten te komen wat kinderen echt willen omtrent het lezen van boeken zal er met kinderen gesproken moeten worden. Dit is vooral belangrijk voor kinderen die uitvallen op leesgebied. Een interview zal belangrijke informatie opleveren om een plan van aanpak te kunnen maken. In dat plan van aanpak kan, bij het werken met kinderen die weinig leesplezier en ondersteuningsbehoeften bij begrijpend lezen hebben, de methode losgelaten worden. Teksten gebruiken die passen bij hun interesses werkt meer motiverend. Door deze verhoging van motivatie zullen volgens Wilhelm (2008) ook de strategieën beter kunnen worden aangeleerd.

Hoofdstuk 6 Reflectie en aanbevelingen

6.1. Inleiding

In de reflectie wordt stilgestaan bij de vier fasen van onderzoek doen volgens Kallenberg et. al. (2007) namelijk: 1. signalering probleem en vraag formuleren; 2. verkenning van probleem en vraag; 3. plan naar aanleiding van resultaten en verbeteractie; 4. rapportage over het onderzoek en de onderzoeksvraag, gevolgd door aanbevelingen.

6.2. Reflectie op de voorbereiding

In februari 2011 nam ik vanwege mijn verhuizing halverwege het schooljaar een klas over. Tijdens de inwerkperiode kwam ik erachter dat er een aantal leerlingen uitvielen op begrijpend lezen. Een probleem had ik gesignaleerd, maar ik had er nooit bij stilgestaan dat de theorie rondom begrijpend lezen zo uitgebreid en complex is. Bij de module rekenen had ik geleerd dat de leerkracht veel invloed heeft op de rekenprestaties van rekenen, dit zou ook voor begrijpend lezen kunnen gelden en ik ging op zoek naar een interventie waarbij de leerkracht nauw betrokken is bij het leerproces van kinderen. Op internet kwam ik terecht bij een artikel van Edux, een organisatie in onderwijsadvies. Daarin stond dat leerkrachten hun leesgedachten verwoorden tijdens instructie geven. Op mijn nieuwe school werkten de leerkrachten met Nieuwsbegrip en ik kwam er al snel achter dat dit een half uur per week op het rooster stond. Dit leek me erg weinig tijd. Ik ging er van uit dat meer aandacht voor het actuele nieuwsonderwerp meer betrokkenheid, motivatie en indirect meer leesplezier op zou leveren. De periode voor signalering van het probleem en een onderzoeksvraag opstellen was betrekkelijk kort. Achteraf is het jammer dat ik niet meer tijd heb kunnen nemen om het probleem te verkennen om vervolgens de onderzoeksvraag op te stellen. Als ik volgens de manier van handelingsgericht werken de voorbereiding had gedaan, had ik beter aan kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van de kinderen. De intakefase en de strategiefase zijn onvoldoende doorlopen voorafgaand aan de onderzoeksfase. Ik had meer informatie moeten verzamelen over de vier betrokken leerlingen alvorens de interventie te starten. In de strategiefase had ik door middel van interviews naar informatie moeten zoeken die ik nog miste. Tijdens het onderzoek kwam ik achter informatie die ik liever eerder had geweten. De groepssamenstelling was niet ideaal, want alle vier de kinderen hadden andere onderwijsbehoeften. Dit zal ik beschrijven in de volgende paragraaf.

6.3. Reflectie op de periode van onderzoek

Gedurende de onderzoeksperiode zijn de volgende punten opgevallen die waardevol zijn om in de reflectie te bespreken: vragenlijsten, onderwijsbehoeften en leestoetsen. Vragenlijsten gebruiken is zinvol, maar er zijn twee nadelen. Kinderen kunnen de vragenlijsten sociaal wenselijk invullen of zij geven een beoordeling op grond van bijzaken, bijvoorbeeld de omstandigheden waarin iets plaatsvindt. Er volgt een toelichting op de genoemde nadelen. Eén leerling had zo'n groot verschil tussen de voor- en nameting van de motivatie en leesplezier dat er werd getwijfeld aan de betrouwbaarheid van zijn antwoorden. Een andere leerling, die voldoende leesplezier lijkt te hebben, gaf een cijfer 1 aan chill lezen vanwege stinkvoeten, omdat kinderen hun schoenen uit mogen doen. De vraag hierbij is: zegt het cijfer 1 iets over haar leesplezier of over de omstandigheden van het lezen? In dit onderzoek is de vragenlijst Leesattitude van Aarnoutse gebruikt inclusief de normen. Deze vragenlijst is al meer dan 20 jaar oud. Wat is de houdbaarheidsdatum van de bijgeleverde normen? Is er in de afgelopen jaren een verandering in leesattitude bij kinderen? Als ik meer tijd had gehad, zou ik de vragenlijsten zelf hebben samengesteld in plaats van bestaande lijsten overnemen.

In paragraaf 6.2 werd genoemd dat handelingsgericht werken ingezet kan worden om beter aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften. Gedurende de interventie met hardopdenkend voorlezen merkte ik dat één leerling erg onzeker is over haar leesniveau. Ik wist al uit de analyse van toetsen dat haar leestempo zwak is. In het laatste interview dat ik met haar had, kwam ik erachter dat ze tijdens het maken van een leestoets zich veel zorgen maakt of ze alles af krijgt. Achteraf had zij een andere interventie moeten krijgen, namelijk een interventie gericht op vergroten van zelfvertrouwen tijdens het lezen en het maken van leestoetsen. Een andere leerling neemt te weinig tijd bij het maken van een leestoets en raffelt de opdrachten af. Ook vroeg hij veel aandacht tijdens preteaching, hij praatte regelmatig voor zijn beurt. Hij is impulsief en dat had een effect op zijn werkhouding en indirect op zijn resultaten. Ook het werken in een kleine groep, werd hierdoor beïnvloed. Deze jongen had een andere interventie moeten krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van kids skills. Als ik de intakefase en de strategiefase beter had doorlopen, dan had ik waarschijnlijk een ander onderzoek gedaan of hetzelfde onderzoek met één leerling.

De leestoetsen die werden gebruikt waren CITO begrijpend lezen en Nieuwsbegrip. Ik vraag me af wat beide toetsen meten? Ik merkte dat er een verschil is tussen de resultaten op de toetsen. Een lage score op CITO begrijpend lezen hoeft niet te betekenen dat ook de toets van Nieuwsbegrip zwak worden gemaakt. Ook zijn er binnen de toetsen van Nieuwsbegrip verschillen tussen de scores.. Mijn vermoeden is dat interesse in het onderwerp en leesplezier meer een rol speelt voor motivatie en aandacht voor de tekst en bijbehorende vragen dan ik aanvankelijk had gedacht.

6.4. Afsluitende fase

Reflectie op de interventie doe ik door terug te kijken op de wijze van instructie geven. Het hardopdenkend voorlezen heb ik tijdens mijn praktijkonderzoek ingezet om kinderen aan te leren hoe ze grip kunnen krijgen op een tekst. Het was moeilijker dan ik had verwacht, dit had verschillende redenen. Mijn valkuilen waren: te veel praten dan nodig en de kinderen tussendoor te weinig aan het woord laten komen. Ik stelde tijdens het lezen te weinig vragen om de mening van de kinderen te peilen of een denkvraag te stellen om kinderen erbij te betrekken. Ik verwacht dat een nog betere voorbereiding waarbij ik vooraf op geeltjes mijn commentaar schrijf al veel kan helpen om de duur van praten te verminderen. Tijdens het model-leren besteedde ik aandacht aan het verschil tussen voorlezen en vertellen. Tijdens voorlezen had ik mijn blaadje vast, tijdens hardopdenkend vertellen legde ik mijn blaadje weg en keek ik de kinderen af en toe aan. De suggestie om twee stemmen te gebruiken past niet bij mij, dit vind ik niet prettig.

In de afsluitende fase kwam ik in een artikel van CITO erachter dat je beter naar schaalscores kan kijken bij testen dan naar DLE. Dit geeft een betrouwbaarder beeld van hoe de leerling zich ontwikkelt ten opzichte van zichzelf. Ik zal vanaf nu ook de schaalscores/vaardigheidsscores gebruiken om verschillende prestaties van een leerling te vergelijken. In dit praktijkonderzoek heb ik gebruik gemaakt van DLE.

De rapportage van het onderzoek vond ik best ingewikkeld om te doen. Dit kwam omdat ik tijdens het onderzoek weer nieuwe zaken ontdekte die ik wilde bekijken. Ik had moeite om bij de kern te blijven. Bovenstaande nieuwsgierige houding is een nadeel, maar hierdoor heb ik wel een aantal aanbevelingen.

6.5. Aanbevelingen

De volgende aanbevelingen zijn ontstaan tijdens en na afloop van mijn onderzoek:

- Start in de klas, bij aanvang van een nieuw schooljaar, een onderzoek naar leesplezier en leesinteresse. Deze kennis zorgt voor meer aansluiting tussen de leeslessen en de kinderen, motivatie zal hierdoor worden vergroot.
- Vervolgonderzoek: wat meten de toetsen van Nieuwsbegrip, het beheersen van strategieën of iets anders? De beheersing van strategieën leek bij sommige kinderen in dit onderzoek niet consequent. Ook de taakaanpak, dat wil zeggen het toepassen van strategieën is afgenomen. Is dit een kwestie van onvoldoende inzicht van kinderen in eigen vaardigheden (metacognitie) of een gebrek aan motivatie of heeft het een andere oorzaak.
- De intern begeleiders van de basisschool kunnen onderzoeken hoe ze handelingsgericht werken kunnen inzetten om nauw aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen en vervolgens de leerdoelen voor begrijpend lezen specifiek opstellen.
- Bij het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek is het raadzaam om voldoende tijd te nemen voor alle stappen van onderzoek doen. Alle fasen zijn belangrijk.
- Voldoende tijd reserveren voor begrijpend lezen en het lezen van verschillende type teksten om tekstbegrip te vergroten.
- Betrek kinderen bij het hardopdenkend voorlezen door af en toe een denkvraag te stellen of hun mening te vragen.

Bronvermelding

Aarnoutse, C. (1990). *Leesattitudeschaal*. Nijmegen: Berkhout

Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *pedagogische studiën* , 110-126.

Ahlers, L., & Mortel, K. v. (2009). *Begrijpend lezen, een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS.

Ahlers, L., & Mortel, v. d. (2009). *Begrijpend lezen. Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8*. Amersfoort: CPS.

Baard, M. (2008 (35)). 'Ongewild lastige' kinderen en inclusie. *Wereld van het jonge kind, themanummer 10* .

Beets Kessens, A., Heijden, A. v., & Wanningen, K. (2008 (35)). Je kunt niet van de vloer op zolder!, groeien naar inclusief onderwijs. *Wereld van het jonge kind, themanummer 10* .

Boers, M., & Stoeldraijer, J. (2010). Begrijpend lezen, anders, beter en leuker! deel II. *Redax Magazine*, bijlage 3.9.

Bouwers, H., & Goor, v. H. (1997). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: HB Uitgevers.

Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerling in je kielzog. *Didaktief* , 5-7.

Braams, T. (2002). *Dyslexie, een complex taalprobleem*. Amsterdam: Boom.

CED-groep Rotterdam. (2010, 12 03). *HANDEiding. Algemene HANDEiding Nieuwsbegrip (XL)* . Rotterdam: CED-groep Rotterdam.

CITO. (sd). *conversietabellen AVI*. Opgeroepen op 07 15, 2011, van www.cito.nl:
http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po/lvs_toetsen/vernieuwing_avi.aspx

CITO. (sd). DLE, hoe zit het daarmee? Opgeroepen op 07 15, 2011, van www.cito.nl:
http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po/lvs_toetsen/dle_en_lwoo.aspx

conferentie Scoren met Taal/leesonderwijs. (2009, mei 19). Opgeroepen op februari 28, 2011, van www.taalpilots.nl:
<http://www.taalpilots.nl/conferenties/taalconf19mei2009/begrijpenDLEzen>

De Jonge, E. (2010). *"mama leest ook niet graag"*. Opgeroepen op maart 23, 2011, van <http://lib.ugent.be/>: http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/460/239/RUG01-001460239_2011_0001_AC.pdf

- Elsäcker, W. v. (2002). *rapport Begrijpend lezen*. Opgeroepen op maart 02, 2011, van www.lezen.nl:
http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=8
- Fielding, L., & Pearson, D. (1994). Begrijpend lezen. Wat werkt. Kees Vernooy CPS.
- Fiori, L., & Richters, J. (2010). Rust en resultaat met vrij, vrolijk, veel lezen. *Didaktief* , 13-14.
- Förrer, M. (2010). Actief lezen met leesstrategieën. *Didaktief* , 3-6.
- Förrer, M., & Mortel, K. v. (2010). *Lezen.. denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Grift, v. d. (2008, mei). *Inspectie van onderwijs. De vaardigheid van onze leerlingen in begrijpend lezen*. Opgeroepen op mei 3, 2011, van www.taalspilots.nl:
www.taalspilots.nl/attachments/session=cloud_mmbase.../egalgewaard.pdf
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Heus, P. d., Leeden, R. v., & Gazendam, B. (1995). *Toegepast data-analyse*. Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.
- Houtveen, A., & Grift, W. v. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement* , 173-190.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Baarn: ThiemeMeulenhoff.
- Koekebacker, E. (2010). Eerst begrijpen, dan doen! *Didaktief* , 9-12.
- Kohnstamm, R. (1992). *Kleine Ontwikkelingspsychologie II, de schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Metaal, N., & Jansz, J. (1999). *Psychologie, de stand van zaken*. Lisse: Swets&Zeitlinger B.V.
- Mortel, v. d. (2010). Begrijpend lezen is een kwestie van denken. *Didaktief* , 2-4.
- Nossin, M. (zd). *voorwoord index voor inclusie*. Opgeroepen op mei 21, 2011, van index voor inclusie: <http://www.indexvoorinclusie.nl/images/voorwoord-bij-index.pdf>
- Oudheusden, M. v. (2008 (35)). Inclusief ouders. *Wereld van jet jonge kind, themanummer 10* .
- Pameijer, N., & Beukering, T. v. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Culemborg: Acco.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education*. New Jersey: Pearson Education.

Projectbureau Kwaliteit a. (sd). *Taal en leesmethoden begrijpend lezen*. Opgeroepen op februari 23, 2011, van www.taalpilots.nl.

Projectbureau Kwaliteit b. (sd). *Taal en leesmethoden begrijpend lezen Goed Gelezen*. Opgeroepen op februari 23, 2011, van www.taalpilots.nl.

Scheltinga, F., Gijsel, M., Druenen, v. M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.

Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2008, maart). Opgeroepen op februari 26, 2011, van www.taalpilots.nl.

Stoeldraijer, J., & Förrer, M. (2008, februari). *paper effectiever en efficiënter werken aan begrijpend lezen*. Opgeroepen op maart 6, 2011, van www.taalpilots.nl: www.schoolaanzet.nl

Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P., & Vyt, A. (1995). *Handboek Ontwikkelingspsychologie, grondslagen en theorieën*. . Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Vernooy, K. (2009, augustus). *Begrijpend leesstrategieën nader bekeken op basis van recent Amerikaans onderzoek*. Opgeroepen op mei 5, 2011, van www.spoel.nl: http://www.spoel.nl/media/attachments/begrijpend_leesstrategie%C3%ABn.pdf

Vernooy, K. (2007, oktober). *effectief leesonderwijs nader bekeken*. Opgeroepen op februari 17, 2011, van www.taalpilots.nl.

Vernooy, K. (2006a). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer!* Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2006b). Het LISBO- en VLOTPROJECT: leerkrachtgestuurde leesinterventieprojecten voor het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* , 162-169.

Vernooy, K. (2011, 02 25). *Onderwijs Maak Je Samen*. Opgeroepen op 03 10, 2011

Wilhelm, J. (2008). *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.

Bijlage 1 Type strategieën

(Förrer & Mortel, Lezen.. denken...begrijpen!, 2010)

Sturingsstrategieën: *sturen het leesproces*

1. **Leesdoel bepalen:** waarom gaan we tekst lezen, wat kan je met informatie doen

2. **Oriëntatie op de tekst:** type tekst

3. **Actualiseren van kennis en woordenschat**

4. **Actief lezen door toepassen van leesstrategieën**

5. **Controleren van begrip:** begrijp ik wat ik lees? Tussendoor bekijken of er iets verduidelijkt moet worden d.m.v. een herstelstrategie

6. **Toepassen van herstelstrategieën**

7. **Controle bereiken leesdoel:** is het doel bereikt wat gaan we met de tekst doen.

Leesstrategieën : *hulp voor actief lezen en aandacht te geven aan inhoud van de tekst*

- Voorspellen
- Vragen stellen
- Visualiseren
- Verbinden
- Samenvatten
- Afleiden

Herstelstrategieën: *activiteiten die ingezet worden als tekst of gedeelte hiervan niet wordt begrepen*

- Langzamer lezen
- Aandachtiger lezen
- Hardop lezen
- Een stukje opnieuw lezen
- Een stukje verder lezen
- Naar de illustraties kijken
- Hulp vragen

AA

STAPPENPLAN LEZEN

1 Voor het lezen

 Ik kijk naar de tekst:
Ik kijk naar de titel.
Ik kijk naar de plaatjes.

 Waar gaat de tekst over?

 Wat weet ik al?

2 Tijdens het lezen

 Ik lees de tekst.
Begrijp ik de tekst?
Wat weet ik al?
Wat kan ik vragen?

Zie ik een moeilijk woord?
Ik kijk dan in de woordhulp.

3 Na het lezen

 Waar ging de tekst over? Had ik gelijk?

 Begrijp ik de tekst?

 Wat weet ik nu?

WOORDHULP

Ik zie een moeilijk woord.
Wat doe ik?

Ik lees een stukje
terug of verder.



Ik kijk naar
het plaatje.



Ken ik een stukje
van het woord?



Ik vraag wat het
woord betekent.



voor hierlangs en plok de achterkanten tegen elkaar.



STAPPENPLAN LEZEN

1 Voor het lezen

- Kijk naar de tekst. Let op:
 - de titel
 - de kopjes
 - de illustraties
 - opvallende woorden (**vet**, *schuingedrukt*, onderstreept, ...)
 - getallen
- Doe een **voorspelling**: de tekst gaat over...
- Wat weet je er al van? Wat heb je gezien, gehoord of gelezen?

2 Tijdens het lezen

- Lees de tekst.
 - Onderstreep belangrijke woorden en signaalwoorden. Let op de **verbanden**.
 - Maak aantekeningen en/of een schema. Heb je een goed beeld van de tekst?
 - **Stel vragen** over het belangrijkste van de tekst:
Wie, Wat, Waar, Wanneer, Waarom, Hoe?

Begrijp je nog wat je leest?
Wat doe je als je iets **niet begrijpt**?

- Je begrijpt een woord niet -> Gebruik de woordhulp op de andere kant.
- Je begrijpt een klein stukje tekst niet -> Lees het moeilijke stukje nog een keer.

3 Na het lezen

- Klopte je voorspelling?
- Kun je de tekst **samenvatten**? Vertel in een paar zinnen waar de tekst over gaat.



WOORDHULP

Je ziet een woord dat je niet begrijpt.
Je wilt weten wat het woord betekent.
Wat kun je doen?

Lees een stukje terug of verder:

- daar staat soms een woord dat ongeveer hetzelfde betekent
- daar staat soms een woord dat het tegengestelde betekent
- daar wordt soms uitgelegd wat het woord betekent

Kijk naar de illustratie bij de tekst.

Misschien heeft het plaatje iets met het woord te maken.

Kijk naar het woord.

Soms ken je al een stukje van het woord.

Soms kom je zelf niet achter de betekenis.

Vraag het dan aan iemand anders of zoek het op in het woordenboek.



Lees de zin opnieuw met de gevonden betekenis. Controleer of het klopt in de tekst.

voel hierlangs en plok de achterkanten tegen elkaar

A. Voor **nieuwsbegrip** geef ik het cijfer:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom? Ik geef nieuwsbegrip een, omdat...

B. Voor **chill lezen** geef ik het cijfer:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom? Ik geef chill lezen een....., omdat...

C. Voor **leescircuit** geef ik het cijfer:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom?

Ik geef het leescircuit een....., omdat...



Ik heb nog ideeën voor in de rode bak van het leescircuit:

Mijn idee is:

A. Voor **nieuwsbegrip** geef ik het cijfer:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom? Ik geef nieuwsbegrip een, omdat...

B. Voor **chill lezen** geef ik het cijfer:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom? Ik geef chill lezen een....., omdat...

C. Voor **leescircuit** geef ik het cijfer:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Waarom?

Ik geef het leescircuit een....., omdat...



Ik heb nog ideeën voor in de rode bak van het leescircuit:

Mijn idee is:

Naam:

Intrinsieke leesmotivatie			
1.a	Ik vind het leuk om op school vrij te lezen in een kinderboek.	ja	nee
2.a	Ik lees graag in de vakantie.	ja	nee
3.a	Als ik vrij ben, lees ik graag een boek.	ja	nee
1.b	Ik ga soms in een boek lezen, omdat ik het zelf leuk vind.	ja	nee
2.b	Ik ga soms in een boek lezen, omdat ik graag een spannend of leuk boek lees.	ja	nee
3.b	Ik vind boeken lezen saai *.	ja	nee
4.b	Ik hou veel van lezen.	ja	nee
5.b	Ik lees omdat ik het leuk vind.	ja	nee
6.b	Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen.	ja	nee
7.b	Ik vind het leuk als ik een boek kado krijg.	ja	nee
totaal		.	.

* Score omdraaien

Extrinsieke leesmotivatie			
1.c	Ik ga soms in een boek lezen, omdat de meester of juf het graag wil.	ja	nee
2.c	Ik ga soms in een boek lezen, omdat mijn ouders het graag willen.	ja	nee
1.d	Ik ga soms in een boek lezen, omdat ik er veel van leer.	ja	nee
2.d	Ik ga soms in een boek lezen, omdat ik dan op school hogere cijfers krijg.	ja	nee
3.d	Ik ga soms in een boek lezen omdat je dan informatie krijgt over de natuur of de wereld.	ja	nee
4.d	Ik lees omdat ik er veel van leer.	ja	nee
totaal		.	.

Leesstrategie				
1	Ik probeer te onthouden wat ik lees.	altijd	soms	nooit
2	Ik bedenk welke nieuwe dingen ik geleerd heb.	altijd	soms	nooit
3	Ik denk er over na wat het belangrijkste was van de tekst.	altijd	soms	nooit
4	Ik probeer uit mijn hoofd het verhaal na te vertellen.	altijd	soms	nooit
totaal		.	.	.
Herstelstrategie				
1	Ik lees sommige stukken nog een keer.	altijd	soms	nooit
2	Ik lees het verhaal nog eens door.	altijd	soms	nooit
3	Ik lees alles twee keer: één keer snel en dan nog een keer langzaam.	altijd	soms	nooit
4	Als ik iets niet gelezen heb, zoek ik terug in de zinnen die ik al gelezen heb.	altijd	soms	nooit
5	Als ik een lang woord niet begrijp, kijk ik of ik een stukje van dat woord wel begrijp.	altijd	soms	nooit
totaal		.	.	.
Sturingsstrategie				
1	Ik kijk of ik een tekst leuk zal vinden.	altijd	soms	nooit
2	Ik kijk naar de plaatjes, dan zie ik waar het over gaat.	altijd	soms	nooit
3	Ik kijk of ik de tekst erg moeilijk vind.	altijd	soms	nooit
4	Ik denk na of ik alles goed begrepen heb.	altijd	soms	nooit
5	Ik denk erover na of ik nu genoeg weet van het onderwerp.	altijd	soms	nooit
6	Ik denk erover na of het verhaal wel klopt met wat ik van tevoren dacht.	altijd	soms	nooit
totaal		.	.	.

Bijlage 6. Aarnoutse (1990) Vragenlijst leesattitudeschaal

Naam:

Vragen	Antwoord		Formulering		score
	ja	nee	+	-	
1. Lees je op school alleen maar omdat het moet?	ja	nee	-		
2. Lees je veel als je vrij hebt?	ja	nee	+		
3. Hou je veel van lezen?	ja	nee	+		
4. Lees je thuis veel?	ja	nee	+		
5. Vind je boeken saai?	ja	nee	-		
6. Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?	ja	nee	-		
7. Vind je het leuk om over boeken te praten?	ja	nee	+		
8. Lees je een verhaal vaak helemaal uit?	ja	nee	+		
9. Vind je lezen belangrijk?	ja	nee	+		
10. Gaat lezen gauw vervelen?	ja	nee	-		
11. Vind je de meeste boeken te dik?	ja	nee	-		
12. Wil je later veel boeken lezen?	ja	nee	+		
13. Vind je lezen in de vakantie saai?	ja	nee	-		
➔ Vervolg van de vragenlijst leesattitudeschaal					

14. Vind je het leuk als iemand veel leest?	ja	nee	+
15. Vind je lezen vervelend?	ja	nee	-
16. Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen?	ja	nee	+
17. Lees je 's avonds vaak in bed?	ja	nee	+
18. Word je van lezen gauw moe?	ja	nee	-
19. Vind je lezen leuker dan boodschappen doen?	ja	nee	+
20. Lees je meer dan veel andere kinderen?	ja	nee	+
21. Vind je een boek een leuk verjaardagscadeau?	ja	nee	+
22. Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen?	ja	nee	+
23. Vind je lezen spannend?	ja	nee	+
24. Begint lezen na een tijdje te vervelen?	ja	nee	-
25. Weet je veel dingen om over te lezen?	ja	nee	+
26. Vind je vrij lezen in de klas saai?	ja	nee	-
27. Ga je vaak naar de bieb?	ja	nee	+

Positief gestelde vragen (+) : ja = 1
nee = 0

Overige opmerkingen:

Negatief gestelde vragen (-): ja = 0
nee = 1

Normen: 0-11 = 1; 12-14= 2; 15-16=3; 17-18=4; 19-20=5; 21-22=6;
23 = 7; 24-25= 8; 26 = 9; 27 = 10

Bijlage 7 Leesmotivatie en lees interesselijst

(Förrer & Mortel, Lezen..denken..begrijpen!, 2010)

Je beantwoordt de vragen als volgt:

1. Dat past helemaal niet bij mij.
2. Dat past niet zo erg bij mij.
3. Dat past wel een beetje bij mij.
4. Dat past helemaal bij mij

Nieuwsgierigheid en interesses	Cijfer
Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is.	
Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen.	
Ik heb verschillende onderwerpen waar ik graag over lees.	
Ik lees graag over mijn hobby's want dan kom ik er meer over te weten.	
Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen.	
Ik lees graag boeken over mensen in andere landen.	

Voorkeur voor genre	Cijfer
Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.	
Ik lees fantasieverhalen en sprookjes.	
Ik houd van verhalen met een geheim erin.	
Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.	
Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.	
Ik lees graag avonturenverhalen.	
Ik houd van een dik boek met één lang verzonnen verhaal erin.	
Ik lees graag gedichten.	

Voorkeur voor uitdaging	Cijfer
Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.	
Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.	
Ik vind het wel leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken.	
Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb.	

Leesniveau	Cijfer
Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.	
Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.	
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.	
Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.	

Lezen in een sociale context	Cijfer
Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.	
Ik lees graag mijn broertje of zusje voor.	
Ik vind het leuk om met mijn vrienden/vriendinnen iets te ruilen om te lezen.	
Ik lees mijn ouders wel eens voor.	
Ik vind het leuk om mijn vrienden/vriendinnen te vertellen over wat ik heb gelezen.	
Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen.	

Taakmotivatie	Cijfer
Ik lees omdat ik de leestoetsen graag goed wil doen.	
Ik lees omdat ik wil lezen.	
Ik lees alleen als het moet voor school.	
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.	

Bijlage 8 Resultaten van de begin- en eindtoetsen van Nieuwsbegrip

Groep 5 begintoets Nieuwsbegrip									
Tekst 2 dieren op	Tekst 1: domme dolfijnen No:2 (niet ingevuld) Totaal: 54 Fout:23 42% fout				Tekst 3 dikke dieren No:1 (niet ingevuld) Totaal: 47 Fout: 24 51% fout				
	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden	Score (x goed) op toets
9	-----	1;8	4	2;3;5;6	10;11	16	15	12;13	
1		2	1	4	2	1	1	2	
I		II	I	IIII	I -	-	-	II	1 11
no		II	-	IIII	I -	I	-	-I	2 9
I		I-	no	I-II	I -	I	-	II	3 9
-		--	I	----	--	-	-	-I	4 2
I		II	-	I-I-	II	I	-	I-	5 9
I		I-	I	I-II	II	-	-	II	6 10
I		--	-	-III	I-	-	-	II	7 7
I		--	-	I-II	--	no	-	-I	8 4
6		5 3	3	6 3 7 6	6 2	3	0	5 7	Gem 8
II4: alles; II5: verwijswoorden en ophelderen onduidelijkheden; II8: alles, ophelderen onduidelijkheden is het beste! <u>Normen</u>: < 7 onvoldoende; 7-9 voldoende; 10-14 goed									

Groep 5 eindtoets Nieuwsbegrip									
Tekst 2 slechte ogen	Tekst 1 Sahara No: 0 (niet ingevuld) Totaal: 48 Fout: 31 64 % fout				Tekst 3 Apen jagen No: (niet ingevuld) Totaal: 48 Fout: 11 23% fout				
	Voorspellen	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden
9	3;5	8	4	1;6	----- -	10;17	11	12;14;16	
1	2	1	1	2		2	1	3	
-	--	I	I	II		II	I	-II	1 9
-	--	I	-	I-		II	I	III	2 8
I	--	-	I	I-		I-	I	III	3 8
-	--	-	-	-I		I-	I	-II	4 5
-	-I	I	I	-I		II	I	-II	5 9
-	--	-	-	-I		II	I	II-	6 6
-	--	I	-	I-		-I	I	III	7 7
I	I-	-	-	--		-I	I	---	8 4
2	1 1	4	3	4 4		6 6	8	4 7 6	Gem 7
II4: toets beter dan vorige keer, maakt de derde tekst beter dan de eerste tekst en ophelderen van onduidelijkheden nu beter dan vorige keer; II5: wederom een voldoende en verwijswoorden nu wel goed; II8: nog steeds onvoldoende, snel klaar en ophelderen van onduidelijkheden is nu zwak. <u>Normen:</u> < 7 onvoldoende; 7-9 voldoende; 10-13 goed									

Groep 4 begintoets Nieuwsbegrip									
Tekst 3 Een meer is verdwenen	Tekst 1 Meisje naar 'nep' mars in Amerika No (niet ingevuld): 0 Totaal: 54 Fout: 27 50 % fout				Tekst 2 Dieren en de winterslaap No (niet ingevuld): 0 Totaal: 45 Fout: 19 42 % fout				
	Voorspellen	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden
	Score (x goed) op toets								
15	7	8	4	1;3;5	9;10	14	13	11	
1	1	1	1	3	2	1	1	1	
I	-	-	-	I-I	--	I	-	I	9 5
-	I	-	-	I--	II	I	I	I	10 7
I	-	-	-	I-I	--	I	I	I	11 6
I	I	-	I	III	-I	I	I	I	12 10
I	-	-	I	I-I	-I	-	I	I	13 7
I	-	-	-	I-I	-I	-	-	I	14 5
I	I	I	I	III	--	I	-	I	15 9
I	-	-	I	III	I-	I	-	I	16 8
I	-	-	-	I--	I-	-	-	I	17 4
8	3	1	4	9 3 7	3 4	6	4	9	Gem 7
II10: tekst 2 veel beter gemaakt <u>Normen:</u> < 7 onvoldoende; 7-9 voldoende; 10-12 goed									

Groep 4 eindtoets Nieuwsbegrip									
Tekst 3 Beroepen	Tekst 1 Jongen van tien die 11 talen spreekt No (niet ingevuld): 0 Totaal: 63 20 Fout: 32 % fout				Tekst 2 Olifant onthoudt kleding + geur No (niet ingevuld): 0 Totaal: 36 21 Fout: 58 % fout				
Voorspellen	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden	Vragen stellen	Samenvatten	Verwijswoorden	Ophelderen van onduidelijkheden	Score (x goed) op toets
15	1	9	2;6	3;4;7	10;13	14	---	11	
1	1	1	2	3	2	1	-	1	
- mode	I	I	-I	-II	--	I		-	9 6
- mode	I	I	--	I-I	II	-		-	10 6
- voetb	I	I	-I	-I-	-I	-		-	11 5
I	I	I	I-	III	--	I		I	12 9
I	I	I	--	-II	--	I		I	13 7
I	I	-	I-	-II	-I	-		-	14 6
I	I	I	-I	-I-	-I	I		I	15 8
I	I	I	II	II-	--	-		I	16 8
I	I	-	II	III	--	I		I	17 9
6	9	7	4 4	4 8 6	1 4	5		5	Gem 7
Il10: 1 fout meer dan vorige toets. Vragen stellen is duidelijk haar sterke kant, alles goed in beide teksten. Over beide toetsen het meeste fout in verwijswoorden. <u>Normen:</u> < 7 onvoldoende; 7-9 voldoende; 10-14 goed									

Bijlage 9 Resultaten van de citotoets Begrijpend lezen: niveau en DLE
groep 5 en groep 4

Leerling	Groepsverloop	DL	DLE begrijpend lezen	Niveau CITO begrijpend lezen	Vorderingen in maanden (DLE)
Groep 5					
1. meisje	1-2-3-4-5	dl 25	33	B	
		dl 30	33	-	0 mnd
2. jongen	1-2-3-4-5	dl 25	24	C	
		dl 30	29	-	5 mnd
3. jongen	1-2-3-4-5	dl 25	36	A	
		dl 30	35	-	-1 mnd
4. jongen	1-2-3-4-5-5	dl 35	13	E	
		dl 40	20	-	7 mnd*
5. meisje	1-2-3-4-5	dl 25	18	D	
		dl 30	24	-	6 mnd*
6. jongen	1-2-3-4-5	dl 25	25	B	
		dl 30	32	-	7 mnd*
7. jongen	1-2-3-4-5	dl 25	22	C	
		dl 30	24	-	2 mnd
8. jongen	1-2-3-4-5-5	dl 35	18	D	
		dl 40	22	-	4 mnd
*meer dan 5 maanden vooruitgegaan in de tweede helft van dit schooljaar; Vetgedrukt: individuele interventie; Groep 5 heeft geen niveau gekregen aangezien ze de toets van M5 hebben gemaakt, want er bestaat geen E5 CITO begrijpend lezen.					

Leerling	Groepsverloop	DL	DLE	Niveau CITO	Vorderingen
			begrijpend lezen	begrijpend lezen	in maanden (DLE)
Groep 4					
9. Meisje	1-2-3-4	dl 15	22	B	1 mnd
		dl 20	23	B	
10. meisje	1-2-3-4	dl 15	9	D	9 mnd*
		dl 20	18	C	
11. jongen	1-2-3-4	dl 15	23	A	- 2 mnd
		dl 20	21	B	
12. jongen	1-2-3-4	dl 15	37	A	- 13 mnd
		dl 20	24	B	
13. jongen	1-2-3-4	dl 15	15	B	8 mnd*
		dl 20	23	B	
14. meisje	1-2-3-4	dl 15	19	B	- 6 mnd
		dl 20	13	C	
15. jongen	1-2-3-4	dl 15	19	B	5 mnd
		dl 20	24	B	
16. meisje	1-2-3-4	dl 15	37	A	5 mnd
		dl 20	42	A	
17. jongen	1-2-3-4	dl 15	15	C	7 mnd*
		dl 20	22	B	
*DLE meer dan 5 maanden vooruitgegaan in de tweede helft van dit schooljaar. Didactische leeftijd neemt vijf maanden toe in een half jaar. Vetgedrukt: individuele interventie					

Bijlage 10 Resultaten van leestoetsen

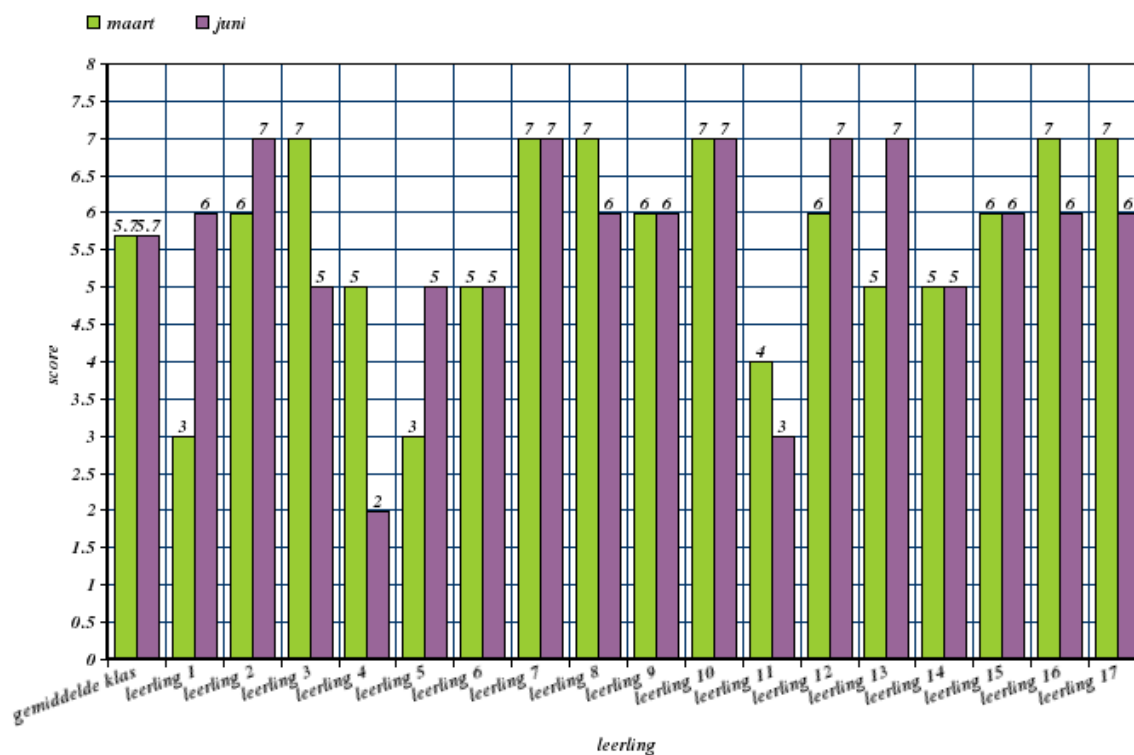
waaronder de resultaten van de 10 kinderen die opvallen in de analyse (niveau en DLE) van de citotoetsen: Begrijpend lezen en Leestempo, aangevuld met DMT en AVI.

Leerling en didactische leeftijd (januari/juni)	Januari CITO Leestempo, niveau en DLE groep 4 M4; groep 5	Januari CITO Begrijpend lezen, niveau en DLE groep 4 M4; groep 5	Januari DMT kaart 1-2-3 en AVI (indien nodig)	Juni CITO Begrijpend lezen niveau en DLE groep 4 E4; groep 5 M5	Juni CITO Leestempo, niveau en DLE groep 4 E4; groep 5 E5	Juni DMT kaart 1-2-3 en AVI (indien nodig)
1 25/30	B	33	C	-	C	-
			22	33	27	
				0	+5	
2 25/30	C	24	D	DMT: B A	C	-
			17	A	23	
				29 +5	+6	
				AVI: E7 ins		
3 25/30	A	36	B	-	C	-
			29	35	23	
				-1	-6	
4 35/40	E	13	E	DMT: D E E	E	DMT: D E E
			11	AVI: E4 ins	13	AVI: E4 ins
				20	+2	
				+7		
5 25/30	D	18	E	DMT: D E	E	DMT: D E E
			14	D	13	AVI: E4
				24	-1	
				+6		
6 25/30	B	B	-	-	A	-
	25	24		32	31	
				+7	+7	
7 25/30	C	22	D	DMT: B A	C	-
			17	A	27	
				24	+10	
				+2		
8 35/40	D	18	C	-	C	-
			21	22	26	
				+4	+5	
9 15/20	B	C	-	B	D	DMT: B B B
	22	12		23	14	AVI: E4
				+1	+2	
10 15/20	D	D	DMT: C C C	C	D	DMT: C C C
	9	10	AVI: E4 ins	18	14	D
				+9	+4	AVI: E4

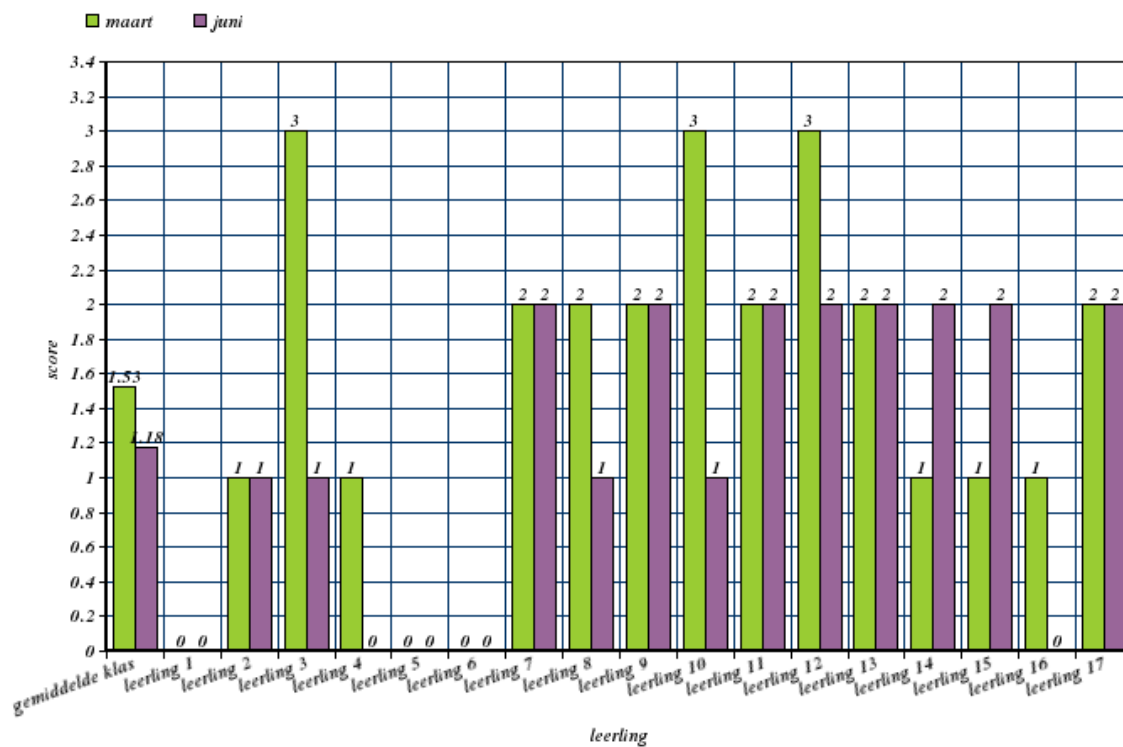
11	A	D	DMT: B C B	B	C	-
15/20	23	8	AVI: M5	21	18	
			ins	-2	+10	
12	A	D	DMT: E E C	B	E	DMT: D E
15/20	37	10	AVI: M4	24	9	D
			ins	-13	-1	AVI: E4 ins
13	B	A	-	B	23 C	-
15/20	15	21		+8	15	
					-6	
14	B	C	-	C	E	DMT: B C C
15/20	19	11		13	8	AVI: M5
				-6	-3	
15	B	19 B	-	B	C	-
15/20		18		24	16	
				+5	+2	
16	A	37 A	-	A	A	-
15/20		25		42	29	
				+5	+4	
17	C	15 C	-	B	C	-
15/20		12		22	17	
				+7	+5	

Bijlage 11 Resultaten van de motivatievragenlijst

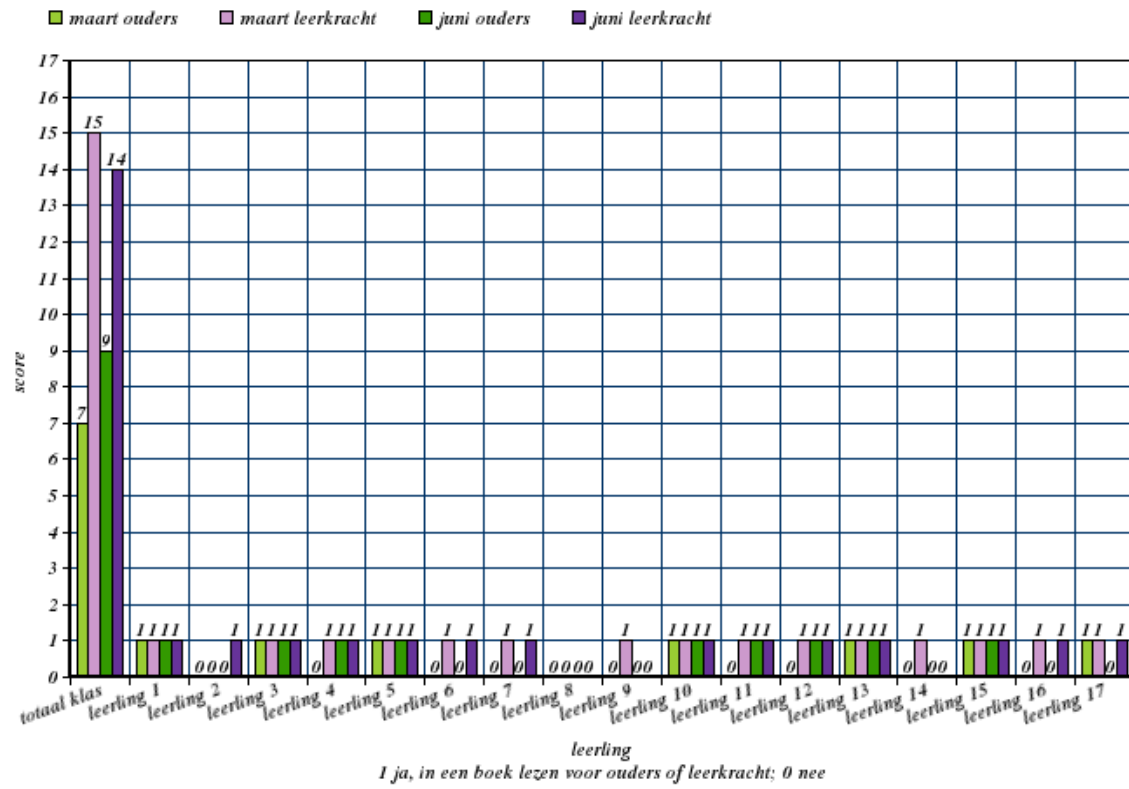
intrinsieke motivatie 'het is leuk'



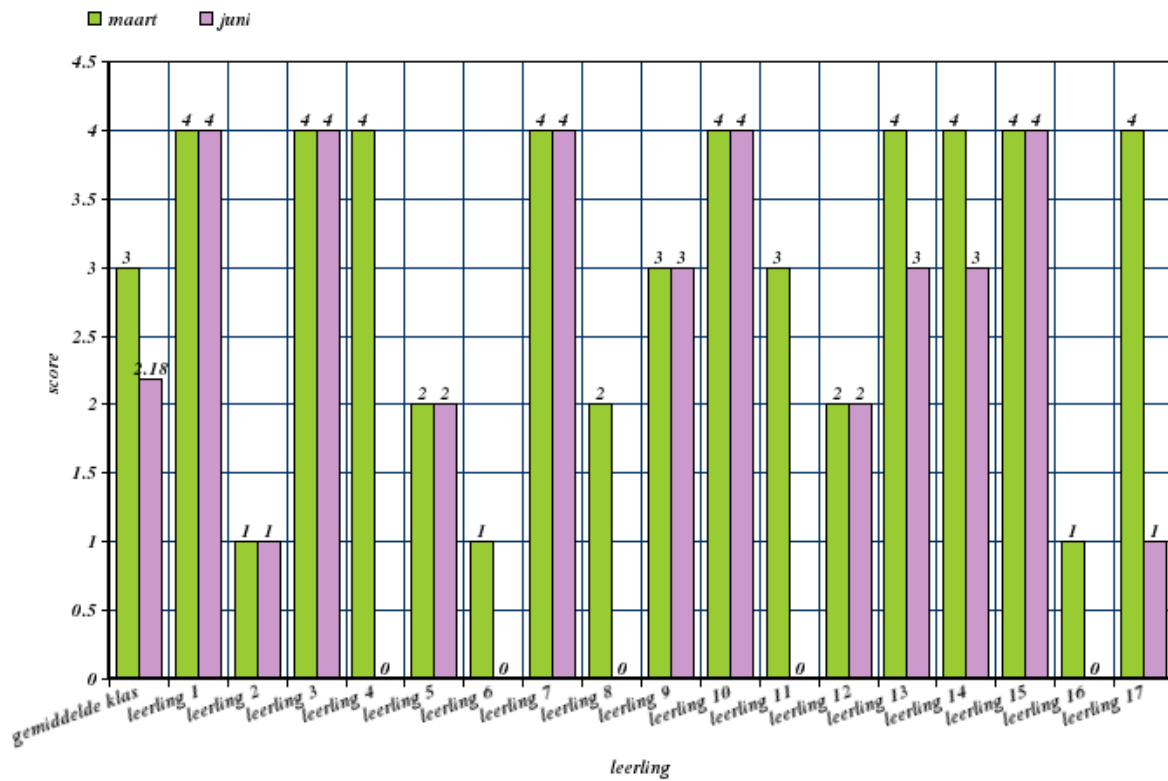
intrinsieke motivatie vrije tijd



extrinsieke motivatie 'anderen'



extrinsieke motivatie 'leren'



Bijlage 12: Frequenties en percentages van de antwoorden op de vragenlijst Strategiegebruik

Leesstrategieën						
4 items:	maart			juni		
			%			%
Ik probeer alles te onthouden wat ik lees.	Nooit	3	17,6%	Nooit	6	35,3%
	Soms	7	41,2%	Soms	7	41,2%
	Altijd	7	41,2%	Altijd	4	23,5%
Ik bedenk welke nieuwe dingen ik geleerd heb.	Nooit	4	23,5%	Nooit	11	64,7%
	Soms	7	41,2%	Soms	3	17,6%
	Altijd	6	35,3%	Altijd	3	17,6%
Ik denk erover na wat het belangrijkste was van de tekst.	Nooit	3	17,6%	Nooit	6	35,3%
	Soms	9	52,9%	Soms	8	47,1%
	Altijd	5	29,4%	Altijd	3	17,6%
Ik probeer uit mijn hoofd het verhaal na te vertellen.	Nooit	7	41,2%	Nooit	11	64,7%
	Soms	6	35,3%	Soms	4	23,5%
	Altijd	4	23,5%	Altijd	2	11,8%

Herstelstrategieën						
5 items	maart			juni		
			%			%
Ik lees sommige stukken nog een keer.	Nooit	2	11,8%	Nooit	2	11,8%
	Soms	11	64,7%	Soms	11	64,7%
	Altijd	4	23,5%	Altijd	4	23,5%
Ik lees het verhaal nog eens door.	Nooit	5	29,4%	Nooit	5	29,4%
	Soms	10	58,8%	Soms	8	47,1%
	Altijd	2	11,8%	Altijd	4	23,5%
Ik lees alles twee keer: een keer snel en dan nog een keer langzaam.	Nooit	10	58,8%	Nooit	11	64,7%
	Soms	4	23,5%	Soms	6	35,3%
	Altijd	3	17,6%	Altijd	0	0,00%
Als ik iets niet gelezen heb, zoek ik terug in de zinnen die ik al gelezen heb.	Nooit	2	11,8%	Nooit	3	17,6%
	Soms	9	52,9%	Soms	10	58,8%
	Altijd	6	35,3%	Altijd	4	23,5%
Als ik een lang woord niet begrijp, kijk ik of ik een stukje van dat woord wel begrijp	Nooit	4	23,5%	Nooit	4	23,5%
	Soms	7	41,2%	Soms	10	58,8%
	Altijd	5	29,4%	Altijd	2	11,8%

Sturingsstrategieën						
6 items	maart		%	juni		%
Ik kijk of ik de tekst leuk zal vinden.	Nooit	3	17,6%	Nooit	5	29,4%
	Soms	7	41,2%	Soms	8	47,1 %
	Altijd	7	41,2%	Altijd	4	23,5%
Ik kijk naar de plaatjes, dan zie ik waar het over gaat.	Nooit	3	17,6%	Nooit	3	17,6%
	Soms	10	58,8%	Soms	9	52,9%
	Altijd	4	23,5%	Altijd	5	29,4%
Ik kijk of ik de tekst erg moeilijk vind.	Nooit	8	47,1%	Nooit	6	35,3%
	Soms	6	35,3%	Soms	8	47,1%
	Altijd	3	17,6%	Altijd	3	17,6%
Ik denk na of ik alles goed begrepen heb.	Nooit	1	5,9%	Nooit	4	23,5%
	Soms	7	41,2%	Soms	6	35,3%
	Altijd	9	52,9%	Altijd	7	41,2%
Ik denk erover na of ik nu genoeg weet van het onderwerp.	Nooit	5	29,4%	Nooit	5	29,4%
	Soms	7	41,2%	Soms	8	47,1%
	Altijd	5	29,4%	Altijd	4	23,5%
Ik denk erover na of het verhaal wel echt klopt met wat ik van tevoren dacht.	Nooit	6	35,3%	Nooit	7	41,2%
	Soms	7	41,2%	Soms	7	41,2%
	Altijd	4	23,5%	Altijd	2	11,8%