



Beter begrijpend luisteren

*Een onderzoek naar de leerkrachtvaardigheden
op het gebied van begrijpend luisteren*

Naam: Sophie Sengers
Studentnummer: 2619970
Opleiding: PABO
Procesbegeleider: Georges Ledoux
Vakexpert: Annemie Reijnders

Datum: 27-05-2018
Instituut: Fontys Hogeschool Venlo
Bachelorscriptie

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Probleemanalyse	5
1.1. Aanleiding en context.....	5
1.2. Probleemstelling.....	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1. Begrijpend luisteren	7
2.2. Het belang van begrijpend luisteren binnen het leesonderwijs.	7
2.3. Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen.....	7
2.4. Leerkrachtvaardigheden begrijpend luisteren	9
2.4.1. Leerlijn en leerkrachtvaardigheid	9
2.4.2. Modellen en Taxonomie van Bloom.....	9
2.5. Instructiemodellen	10
2.6. Onderzoeksvragen.....	12
2.6.1. Hoofdvraag.....	12
2.6.2. Deelvragen	12
3. Opzet van het onderzoek	13
3.1. Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	13
3.2. Respondenten	13
3.3. Instrumenten.....	14
3.3.1. Enquête: Leerkrachtniveau	14
3.3.2. Observatie	14
3.3.3. Semi-gestructureerd interview.....	15
3.3.4. Mondeling gestructureerde vragenlijst: Leerlingniveau	15
3.3.5. Enquête: Professionalering	16
3.4. Wijze van data-analyse.....	16
4. Resultaten	17
4.1. Deelvraag 1.....	17
4.2. Deelvraag 2.....	20
4.3. Deelvraag 3.....	21
4.4. Deelvraag 4.....	23
5. Conclusies en aanbevelingen	26
5.1. Conclusie	26

5.1.1.	Deelvraag 1.....	26
5.1.2.	Deelvraag 2.....	27
5.1.3.	Deelvraag 3.....	27
5.1.4.	Deelvraag 4.....	28
5.1.5.	Conclusie hoofdvraag	28
5.2.	Kritische reflectie op onderzoeksproces	29
5.3.	Praktische opbrengst en aanbevelingen.....	30
6.	Bronvermelding.....	32
7.	Bijlage.....	36
7.1.	Leerlijn begrijpend luisteren (Expertisecentrum Nederlands, z.d.)	36
7.2.	Doelen leerkrachtvaardigheden begrijpend luisteren	37
7.3.	Instructiemodel Förrer en Van der Mortel	38
7.4.	Enquête leerkrachtniveau (Weda, 2016).....	39
7.5.	Observatieformulier (Weda, 2016).....	42
4.5.	Semi-gestructureerd interview (Weda, 2016)	45
4.6.	Modeling gestructureerde vragenlijst leerlingniveau (Weda, 2016)	48
4.7.	Enquête professionalisering	49

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op het begrijpend luisteren in de onderbouwgroepen, om zicht te krijgen op de leerkrachtvaardigheden die de leerkrachten momenteel beheersen en zicht te krijgen op de leerkrachtvaardigheden die van belang zijn om het begrijpend luisteren verder te ontwikkelen. Voorafgaand aan het uitvoeren van het onderzoek, is er kennis verworven uit de literatuur over de kernbegrippen: begrijpend luisteren, modeling, Taxonomie van Bloom, instructiemodellen.

De hoofdvraag die centraal stond in dit onderzoek luidt: *Welke leerkrachtvaardigheden hanteren de onderbouwleerkrachten van onderzoeksschool X momenteel en op welke manier dienen ze de leerkrachtvaardigheden verder te ontwikkelen om de luistervaardigheden van de leerlingen te verbeteren?*

Om antwoord te krijgen op deze hoofdvraag hebben de respondenten deelgenomen aan enquêtes, observaties en interviews. De conclusies zijn gekoppeld aan de literatuur uit het theoretisch kader.

.

Het onderzoek wijst uit dat de leerkrachten gemotiveerd zijn om aan de slag te gaan met het verbeteren van het onderwijs op het gebied van begrijpend luisteren. Momenteel handelen de leerkrachten niet op dezelfde wijze. Ze beheersen de leerkrachtvaardigheden modellen en het vragen stellen aan de hand van de Taxonomie van Bloom nog niet.

De basisschool wordt aangeraden een professional in te schakelen, die een cursus komt verzorgen, waarbij de leerkrachten leren hoe ze modelend de luisterstrategieën kunnen aanbieden aan de leerlingen. Verder is het van belang dat er een doorgaande lijn gecreëerd wordt door de werkmap “Begrijpend luisteren en Woordenschat” aan te schaffen en de lesopbouw volgens het instructiemodel van Förrer en Van der Mortel (2013) te gaan volgen.

1. Probleemanalyse

1.1. Aanleiding en context

Uit het onderzoek van Meelissen (2012) blijkt dat het leesniveau van leerlingen op basisscholen in Nederland ten opzichte van het niveau van andere landen laag ligt. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat 100% van de leerlingen uit Nederland het laagste referentieniveau behaalt. Deze cijfers tonen aan dat er momenteel te weinig aandacht wordt besteed aan het leesonderwijs. Dit is echter verbazingwekkend, aangezien onderzoek aantoont dat begrijpend lezen een belangrijke rol speelt voor de toekomst van een kind (Vernooy, 2015). Catherina Snow (2014) geeft in haar onderzoek zelfs aan dat zij begrijpend lezen de belangrijkste vaardigheid voor de informatiemaatschappij vindt. Op het moment dat leerlingen niet over juiste leesstrategieën en leesvaardigheden beschikken, lopen ze het risico dat ze belemmerd worden in de maatschappij. Philip Gough beschrijft in het artikel van Mommers (2003) dat het verbeteren van het begrijpend lezen samenhangt met twee vaardigheden.

“ Begrijpend lezen = decodeervaardigheid x begrijpend luisteren ” (Mommers, 2003)

Om hogere resultaten te behalen met begrijpend lezen, zal eerst gewerkt moeten worden aan de voorwaarden die nodig zijn om te komen tot begrijpend lezen.

Onderzoeksschool X is een basisschool in gemeente Venlo, die deel uitmaakt van de protestants-christelijke stichting Fortior. Het is een school met een open cultuur, waarin de duidelijke driehoeksverbinding van ouders, leerkracht en kind terug te zien is. Onderzoeksschool X bestaat uit circa 300 leerlingen, die verdeeld zijn over tien homogene groepen, waarvan vier kleutergroepen. Door de homogene groepen kunnen de leerlingen zich ontwikkelen op hun eigen niveau en zich optimaal ontplooien (Classens. E, 2016).

De onderzoeksschool werkt mee aan het meerjarenopbrengstverbeteringsproject. Dit houdt in dat ze de leerresultaten wil verbeteren door professionalisering van de leerkracht. De onderzoeksschool is naar aanleiding van dit verbeteringsproject een werkgroep begrijpend lezen gestart om het huidige taalbeleid op het gebied van begrijpend lezen aan te scherpen.

De resultaten van de Cito-scores voor begrijpend lezen – gemeten vanaf 2015 – waren een reden voor de werkgroep om het huidige taalbeleid aan te scherpen. De afgelopen jaren lieten deze resultaten een daling zien. Om deze daling tegen te gaan, heeft de werkgroep een aantal bijeenkomsten besteed aan het uitzoeken van een nieuwe methode. Na zich verdiept te hebben in een aantal methoden, heeft zij gekozen voor de methode Nieuwsbegrip, omdat deze methode interactieve leeslessen aanbiedt die gekoppeld worden aan de dagelijkse actualiteit. Na de invoering van deze methode is de werkgroep opgeheven. Echter bleek deze methode niet voldoende om een stijging aan te kunnen tonen in de resultaten van begrijpend lezen. In het schooljaar 2017-2018 is de werkgroep opnieuw opgericht om te onderzoeken welke factoren

kunnen bijdragen aan een stijging van de resultaten. Na meerdere bijeenkomsten is de werkgroep tot de conclusie gekomen, dat de basisvoorwaarden voor begrijpend lezen missen bij een grote groep leerlingen.

In de groepen 1/2 en 3 werken ze aan de leerlijn begrijpend luisteren. Deze leerlijn is een voorloper op de leerlijn van het begrijpend lezen. Uit onderzoek is gebleken dat begrijpend luisteren een voorwaarde is om in hogere groepen goed te kunnen leren begrijpend lezen (Mommers, 2003). Ondanks dat uit onderzoek blijkt dat begrijpend luisteren een belangrijke voorwaarde is, ligt hier niet de nadruk op in de onderbouwgroepen van de onderzoeksschool. Het niet structureel aanbieden van activiteiten rondom begrijpend luisteren, zorgt ervoor dat er weinig aandacht wordt besteed aan luister- en leesstrategieën en effectieve didactiek op het gebied van begrijpend luisteren. De leerkrachten geven als reden, dat ze te weinig expertise hebben om dit onderwijs uit te breiden naar een hoger plan. Daarnaast geeft elke onderbouwleerkracht momenteel een eigen invulling aan begrijpend luisteren. De leerkrachten ervaren dit als probleem, omdat er op deze manier geen doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8 ontstaat.

De onderzoeksschool wil voor het einde van het schooljaar een duidelijke visie creëren die gericht is op een doorgaande lijn binnen het begrijpend luisteren in de onderbouw. Deze visie moet uiteindelijk leiden tot een doorgaande lijn, waarin de leerkrachten houvast hebben aan instructiemodellen en didactieken.

1.2. Probleemstelling

Dit onderzoek is gericht op het begrijpend luisteren in de onderbouwgroepen, om inzicht te krijgen welke leerkrachtvaardigheden de leerkrachten momenteel beheersen en zicht te krijgen op de leerkrachtvaardigheden die van belang zijn om het begrijpend luisteren binnen de onderbouwgroepen op onderzoeksschool X verder te ontwikkelen.

2. Theoretisch kader

2.1. Begrijpend luisteren

Bij begrijpend luisteren luisteren kleuters naar een voorgelezen verhaal of andere tekst (Broekhof, 2014). Het luisteren naar verhalen is de voorloper van het begrijpend lezen. Bouwhuis (2004) bouwt hierop voort en beschrijft dat begrijpend luisteren een vorm van pre-teaching is, waarbij er een beroep wordt gedaan op verschillende taal- en denkvaardigheden. Deze taal- en denkvaardigheden zijn van belang om de opbouw van verhalen te kunnen doorgronden (Expertisecentrum Nederlands, 2010). Tijdens het luisteren naar de tekst zetten de leerlingen deze vaardigheden in, om uiteindelijk verbanden te kunnen leggen (Broekhof, 2014). Expertisecentrum Nederlands (2010) geeft aan dat leerlingen door doelgericht en actief luisteren zowel nieuwe woorden aanleren als hun kennis van de wereld verbreden. In hoeverre het verhaal blijft beklijven, hangt echter af van de motivatie en bekwaamheden van de leerling. Mommers (2003) definieert dit als volgt: *“Begrijpen hangt in eerste plaats af van de woordenschat en achtergrondkennis.”*

De kennis van de wereld en de woordenschat kan pas vergroot worden op het moment dat de leerkracht verhalen interactief voorleest die aansluiten bij de woordenschat en achtergrondkennis van de leerlingen.

2.2. Het belang van begrijpend luisteren binnen het leesonderwijs.

Begrijpend luisteren speelt een grote rol bij de ontwikkeling van een kind. Voordat de spraakontwikkeling van een kind op gang komt, heeft er al een grote ontwikkeling plaatsgevonden op het gebied van begrijpend luisteren. De luistervaardigheid is de eerste taalvaardigheid die ontwikkeld wordt bij een kind. Vernooy (1997) geeft aan dat luistervaardigheid gezien moet worden als een aangeleerd denkproces, waarvoor veel oefening nodig is. Op basisscholen wordt er onvoldoende systematisch aandacht besteed aan het begrijpend luisteren. Vernooy stelt dat het begrijpend luisteren van belang is voor zowel de algemene ontwikkeling als de lees- en woordenschatontwikkeling (1997). Bouwhuis (2004) speelt daarop in door aan te geven dat begrijpend luisteren een soort van pre-teaching is voor het begrijpend lezen. Het begrijpend luisteren is een voorloper van het begrijpend lezen, waarbij de leerlingen leren om betekenissen te verlenen aan teksten. Ze leren om informatie te verbinden aan hun eigen algemene kennis en met die informatie breiden ze hun kennis uit. Daarnaast geeft Rivers (2008) aan dat het begrijpend luisteren een goede bijdrage levert aan het leren van nieuwe woorden en betekenisuances.

2.3. Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen

Begrijpend luisteren en begrijpend lezen staan de hele schoolcarrière van een leerling met elkaar in verband. Er wordt in deze doorgaande leerlijn een beroep gedaan op dezelfde vaardigheden, die steeds op een hoger niveau door de leerling ontwikkeld worden. Broekhof (2015) geeft aan dat kleuters verschillende deelvaardigheden inzetten om verbanden te kunnen leggen bij het luisteren naar een tekst. Dit zorgt ervoor dat ze een basis ontwikkelen voor het lezen met begrip

in de hogere groepen van de basisschool. Bouwman & Mortel (2014) bouwen hierop voort door aan te geven dat de basis van begrijpend lezen wordt voorbereid door intensief aandacht te besteden aan begrijpend luisteren in de onderbouw. Het verschil zit in het aanbieden van de vaardigheden. In de onderbouw wordt op een speelse manier aandacht besteed aan de vaardigheden, terwijl de vaardigheden in de bovenbouw explicieter aan bod komen tijdens de instructiemomenten. Het expliciet aanbieden van deze vaardigheden heeft als doel dat de leerlingen steeds zelfstandiger deze vaardigheden kunnen toepassen op verschillende soorten teksten. (Bouwman & Mortel, 2014; Broekhof, 2014)

Ahlers & Van de Mortel (2009) geven aan dat leerkrachten vanaf groep 4 expliciete instructie geven in de verschillende leesstrategieën, die de leerlingen vanaf dat moment zelfstandig gaan toepassen. Vernooij (2007) beschrijft dat de toepassing van strategieën een routine wordt als ze consequent toegepast wordt in alle groepen. Berends (2010) trekt de theorie van Vernooij in twijfel. Hij schrijft: *“Het idee van Vernooij om te focussen op de strategieën die ervaren lezers gebruiken, is gebaseerd op de hypothese dat deze strategieën ook te instrueren zijn en dat is natuurlijk maar de vraag. Het zou ook maar zo kunnen dat lezers strategievaardigheid ontwikkelen door veel te lezen en veel achtergrondkennis opbouwen”* (Berends, 2010).

Zoals Berends (2010) beschrijft, zou het kunnen dat lezers strategievaardigheid ontwikkelen door veel te lezen en veel achtergrondkennis op te bouwen. Het is daarom van belang dat leerlingen die nog niet kunnen lezen, voorgelezen worden om toch de strategievaardigheden te kunnen ontwikkelen. Om de leerlingen dus voor te bereiden op deze strategievaardigheden, kunnen de leerkrachten uit de onderbouw deze strategieën tijdens het voorlezen hardop denkend voordoen, ook wel modeling genoemd. Bij modellen laat de leerkracht hardop denkend zien/horen hoe hij betekenis geeft aan de tekst en stimuleert de leerlingen tot meedenken (Bouwman & Mortel, 2014). Het modellen van de leerkracht zorgt ervoor dat de leerlingen verschillende luisterstrategieën verwerven om goed te kunnen luisteren naar de tekst en de tekst ook te kunnen begrijpen. Het ontwikkelen van de luisterstrategieën zorgt ervoor dat leerlingen betekenissen gaan verlenen aan de teksten, voorspellingen gaan doen, verbanden en verbanden gaan leggen en vragen gaan stellen over de tekst. In de doorlopende leerlijnen (bijlage 1) van het Expertisecentrum Nederlands (2010) zijn de luisterstrategieën opgenomen, die de leerlingen uit de onderbouw moeten beheersen. In paragraaf 2.4.2. wordt de leerkrachtvaardigheid modellen uitgediept en wordt de relatie gelegd tussen het interactief voorlezen en het modellen.

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen de luisterstrategieën kunnen ontwikkelen, is het van belang dat je als leerkracht tijdens het hardop denkend voordoen open (luister)vragen stelt aan de leerlingen. Open vragen stimuleren de leerlingen om na te denken (Mommers, 2003). Het stellen van vragen aan de leerlingen staat centraal bij het begrijpend luisteren. Andersen & Kratwohl (2002) hebben een model ontwikkeld dat een hulpmiddel voor leerkrachten kan zijn

om vragen te stellen op een ander niveau van denken, de Taxonomie van Bloom. In paragraaf 2.4.2. wordt de Taxonomie van Bloom verder uitgediept.

2.4. Leerkrachtvaardigheden begrijpend luisteren

2.4.1. Leerlijn en leerkrachtvaardigheid

Zoals aangegeven in hoofdstuk 2.3, vergt het van de leerkracht de juiste leerkrachtvaardigheden om begrijpend luisteren te onderwijzen. Voordat een leerkracht aan de slag kan met activiteiten rondom begrijpend luisteren, is het van belang dat de leerkracht de leerlijn ([bijlage 1](#)) van begrijpend luisteren duidelijk in beeld heeft.

In augustus 2010 is de Wet Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen ingevoerd. De referentieniveaus bepalen welke stof de leerlingen moeten beheersen in de verschillende fasen van de schoolloopbaan. Förrer en Van de Mortel (2013) geven aan dat er binnen de niveaus onderscheid wordt gemaakt tussen het fundamenteel niveau en het streefniveau. Aan het eind van de basisschool zou 75% van de leerlingen het fundamenteel niveau 1F moeten beheersen. Förrer en Van de Mortel (2013) geven aan dat 50% van de leerlingen aan het einde van groep 8 het streefniveau 1S/2F zou moeten beheersen. Ahlers & Van de Mortel (2009) bouwen hierop voort door aan te geven dat de leerkracht over voldoende kennis en vaardigheden moet beschikken om uiteindelijk dit niveau te kunnen bieden aan de leerlingen.

Om de ontwikkeling van deze kennis en vaardigheden van de leerkrachten te sturen, hebben Förrer & Van de Mortel (2013) doelen voor de leerkracht opgesteld op het gebied van leerkrachtvaardigheden begrijpend luisteren/lezen ([bijlage 2](#)).

2.4.2. Modellen en Taxonomie van Bloom

Modeling speelt een belangrijke rol tijdens het begrijpend luisteren. Een leerkracht die tijdens begrijpend luisteren strategieën voordoet en demonstreert, is aan het 'modelen'. Bij begrijpend luisteren en begrijpend lezen speelt de activiteit zich grotendeels in het hoofd af. Daardoor is het lastig voor de leerkracht om het zichtbaar te maken. Modelen doet een leerkracht dan ook door hardop denkend te lezen en tussentijds te verwoorden welke strategieën hij inzet bij het lezen van de tekst. Het gaat daarbij voornamelijk om het verwoorden van het gelezen stuk, het doen van voorspellingen, het stellen van vragen en het samenvatten van een tekst (CED Groep, z.d.).

Förrer en Van de Mortel definiëren: *"De kern is dat een leraar moet weten wanneer zij in staat is om de hardop-denk-stem in te zetten."* (Förrer & Mortel, 2013)

CPS Onderwijsontwikkeling en advies (2014) bouwt hierop voort door aan te geven dat leerkrachten vaak denken dat interactief voorlezen en hardop denkend voorlezen dezelfde definitie hebben, om deze reden wordt het vaak op de verkeerde manier ingezet door de leerkrachten. Er is echter wel één verschil tussen het hardop denkend voorlezen en het interactief voorlezen. Het interactief voorlezen is gebaseerd op het samen betekenis geven aan de tekst. Dit houdt in dat de leerkracht in interactie met de leerlingen de tekst bespreekt en op

die manier tekstbegrip ontwikkelt, terwijl het hardop denkend voorlezen (modelen) altijd door de leerkracht wordt uitgevoerd.

Het is van belang dat beide manieren van voorlezen aan bod komen in de schoolloopbaan van de leerlingen. Het is belangrijk dat de leerkracht de luisterstrategieën aanleert door middel van modeling. Door vaak genoeg hardop denkend de luisterstrategieën te behandelen, kunnen de leerlingen uiteindelijk tijdens het interactief voorlezen hun tekstbegrip en luisterstrategieën ontwikkelen.

Zoals eerder vernoemd, gaat het bij modellen om het tussentijds hardop denkend verwoorden van strategieën. Eén van deze strategieën is het doen van voorspellingen en het stellen van vragen. In paragraaf 2.3 werd al aangegeven dat Kratwohl (2002) een model heeft ontwikkeld dat een hulpmiddel kan zijn om vragen op een ander niveau te stellen. Door het stellen van deze vragen, kan de leerkracht de leerlingen stimuleren op een ander niveau over de inhoud van de tekst na te denken. Het model is onder te verdelen in zes verschillende niveaus. Drie niveaus komen samen in het 'lagere orde denken' en de andere drie niveaus komen samen in het 'hogere orde denken' (Kratwohl, 2002). Volgens Druenen & Teunissen (2017) stimuleren leerkrachten over het algemeen het 'lagere orde denken'. Dit zijn vragen die gebaseerd zijn op het begrijpen en onthouden van de tekst. Het vergt als leerkracht de juiste leerkrachtvaardigheden om vragen te stellen in het 'hogere orde denken'.

Het Nationaal Expertisecentrum (2018) geeft echter aan dat de niveaus een onderscheid maken in de moeilijkheidsgraad van het niveau van denken, maar dat er geen vaste volgorde is vastgesteld waarin bepaalde niveaus aan bod moeten komen.

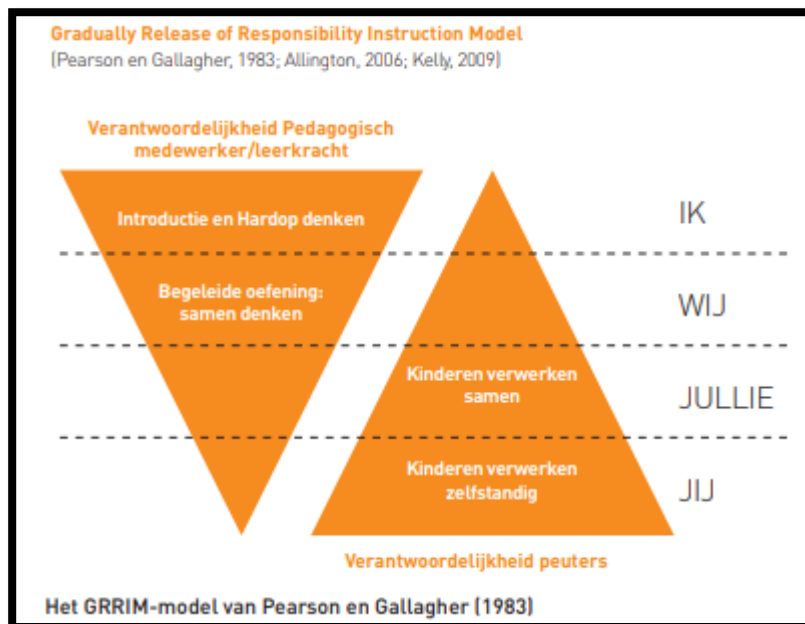
Om leerlingen op het andere niveau van denken te krijgen, is het van belang dat je als leerkracht de Taxonomie inzet tijdens het hardop denkend voordoen (modelen). Broekhof (2015) geeft aan dat leerkrachten in de praktijk vaak wie-wat-waarvragen stellen. Deze vragen zijn gericht op de lagere orde van denken en je stimuleert als leerkracht met deze vragen het navertellen van feiten. Broekhof (2015) bouwt hierop voort door aan te geven, dat het van belang is dat de leerkrachten zelf de gehele Taxonomie van Bloom kunnen toepassen. Op het moment dat de leerkracht tijdens het modellen zichzelf vragen kan stellen op het hogere niveau van denken, zullen de leerkrachten deze strategie ook verder ontwikkelen.

2.5. Instructiemodellen

Naast de kennis van de leerlijn en de vaardigheid modellen is het ook van belang dat de leerkrachten structuur aanbrengen in de activiteiten. In het basisonderwijs worden er verschillende instructiemodellen ingezet, zo ook bij begrijpend luisteren. Förrer en Van de Mortel (2013) hebben een instructiemodel ontworpen, dat houvast biedt voor de leerkracht tijdens de verschillende fasen van het begrijpend luisteren ([bijlage 3](#)). In dit instructiemodel wordt een activiteit begrijpend luisteren opgedeeld in drie verschillende fasen. De leerkracht

neemt alle fasen samen met de leerlingen door. Het instructiemodel (bijlage 2) staat garant voor een effectieve les begrijpend luisteren, op het moment dat de leerkracht alle fasen zo volledig mogelijk doorloopt.

Pearson & Gallagher (1983) hebben een Gradually Release of Responsibility Model (GRIMM-model) ontwikkeld dat grotendeels overeenkomt met het instructiemodel van Förrer & Van de Mortel (2013; Bouwman & Mortel, 2014). Het grote verschil tussen beide instructiemodellen zit in het feit dat het GRIMM-model al een enige mate van zelfstandigheid van de leerlingen verwacht. De verantwoordelijkheid van de leerkracht verschuift bij dit model in kleine stappen richting de leerling.



Figuur 2: Het GRIMM-model van Pearson en Gallagher (1983) (Bouwman & Mortel, Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten: Begin bij begrijpend luisteren, 2014)

De achterliggende gedachte van dit model is dat de leerkracht het luisterbegrip van de leerlingen ontwikkelt door interactief en hardop te denken over de inhoud van de tekst. Door als leerkracht de strategieën te modelen, worden de leerlingen aan het denken gezet over de tekst, voordat ze zelfstandig met de strategieën aan de slag moeten. De leerlingen krijgen op deze manier dus de ruimte om onder begeleiding van de leerkracht de verschillende strategieën toe te passen.

Zoals in bovenstaande paragrafen is beschreven, is het van belang dat de leerkracht een duidelijk instructiemodel voor ogen heeft, dat structuur geeft voor de opbouw van de les. Aan de hand van dit instructiemodel kan de leerkracht de verschillende luisterstrategieën modelen en daarbij de Taxonomie van Bloom inzetten om leerlingen op een hoger niveau te laten denken. Door bovenstaande leerkrachtvaardigheden in te zetten tijdens het begrijpend luisteren, zorg je er als leerkracht voor dat de leerlingen zoveel mogelijk worden uitgedaagd om gericht naar een tekst te luisteren. Het ontwikkelen van de luisterstrategieën kan vervolgens verder uitgebreid worden

door niet alleen te praten over de tekst, maar ook door verschillende verwerkingsopdrachten zoals tekenen en schrijven in te zetten.

2.6. Onderzoeksvragen

Uit de probleemanalyse blijkt dat er momenteel geen doorgaande leerlijn is op het gebied van begrijpend luisteren op onderzoeksschool X. Het theoretisch kader geeft echter aan dat begrijpend luisteren één van de belangrijkste voorwaarden is om later goed te kunnen begrijpend lezen en dat de leerkracht daar een belangrijke rol in speelt. Op basis van het theoretisch kader kan de volgende onderzoeksvraag gesteld worden:

2.6.1. Hoofdvraag

Welke leerkrachtvaardigheden hanteren de onderbouwleerkrachten van onderzoeksschool X momenteel en op welke manier dienen ze de leerkrachtvaardigheden verder te ontwikkelen om de luistervaardigheden van de leerlingen te verbeteren?

2.6.2. Deelvragen

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag, zal de onderzoeker verschillende onderzoeksmethoden inzetten, waarbij de volgende deelvragen ondersteunen zullen zijn:

- * In welke mate hanteren de leerkrachten van onderzoeksschool X het instructiemodel van Förrer en Van der Mortel (2013)?
- * In welke mate zijn de verschillende niveaus van vragen stellen uit de Taxonomie van Bloom van Kratwohl (2002) terug te zien in het huidige handelen van de onderbouwleerkrachten van onderzoeksschool X?
- * Welke luistervaardigheden beheersen de leerlingen van onderzoeksschool X momenteel?
- * Welke behoefte hebben de onderbouwleerkrachten aan professionalisering op het gebied van kennis, vaardigheden en werkwijze?

3. Opzet van het onderzoek

3.1. Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om antwoord te geven op de hoofdvraag, moest duidelijk in beeld worden gebracht wat de huidige werkwijze van onderzoeksschool X was op het gebied van begrijpend luisteren. Dit kon door middel van een exploratief onderzoek in kaart worden gebracht. Een exploratief onderzoek wordt ingezet als de onderzoeker nog niet zeker weet welke resultaten uit het onderzoek gaan komen. (Scribbr, 2018). In dit onderzoek werden verschillende instrumenten met elkaar gecombineerd, dit wordt de triangulatieaanpak genoemd. De triangulatieaanpak gaat ervan uit dat de onderzoeker minimaal twee methoden hanteert om hetzelfde onderdeel te meten. Deze aanpak verhoogt de validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten (Verhoeven, 2014).

Om antwoord te krijgen op de eerste en tweede deelvraag, werden verschillende instrumenten ingezet. In week 1 nam de onderzoeker enquêtes af bij de onderbouwleerkrachten van onderzoeksschool X. Deze enquêtes gaven de onderzoeker inzicht in de leerkrachtvaardigheden die de leerkrachten momenteel in denken te zetten. De in week 2 afgenomen observaties versterken het beeld van de vragenlijsten. Deze observaties werden uitgevoerd om een beeld te krijgen van de werkwijzen van de leerkrachten uit de verschillende klassen. Observaties zorgen ervoor dat de onderzoeker deel uitmaakt van de situatie en de context en nieuwe inzichten krijgt voor het onderzoek (Dingemanse, 2016). Vervolgens heeft de onderzoeker in week 3 aan de hand van semi-gestructureerde interviews verder doorgevraagd op de werkwijze van de leerkrachten. Er werd gekozen voor een semi-gestructureerd interview, zodat de onderzoeker kon doorvragen. Dingemanse (2017) geeft aan dat het voordeel van een interview afnemen is, dat je als onderzoeker door kunt vragen en dit leidt dan tot een diepte-interview.

Om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden, heeft de onderzoeker in week 1 een mondeling gestructureerde vragenlijst afgenomen bij veertig leerlingen, verdeeld over de groepen 2 van onderzoeksschool X. Deze vragenlijst gaf de onderzoeker een duidelijk beeld over de strategieën die de leerlingen uit de groep 2 momenteel beheersen. De vragenlijst die in dit onderzoek werd afgenomen, was gebaseerd op de luistervaardigheden/strategieën van Förer en Van de Mortel en Expertisecentrum Nederlands (2013; 2010). Voor het beantwoorden van de laatste deelvraag nam de onderzoeker in week 3 opnieuw een enquête, gericht op professionalisering, af onder de leerkrachten van de onderbouwgroepen van onderzoeksschool X.

3.2. Respondenten

Om antwoorden te krijgen op deelvragen 1, 2 en 4, werd ervoor gekozen om alle leerkrachten van de onderbouw op onderzoeksschool X uit te nodigen als respondent. Om deelvraag 3 te beantwoorden, vond een doelgerichte steekproef plaats om de leerlingen uit de onderbouw te selecteren.

In totaal namen zes leerkrachten deel aan dit onderzoek ($N=6$). De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 56 jaar. Vijf respondenten bevonden zich in de leeftijdscategorie 60 – 65 jaar en één respondent kwam uit de leeftijdscategorie 20 – 30 jaar. De respondenten hadden gemiddeld 27 jaar ervaring.

Om de respondenten voor de vragenlijst voor de leerlingen te selecteren, werd gebruik gemaakt van de onderzoeksmethodologie 'random sampling'.

"Bij random sampling heeft iedere eenheid (persoon, object of situatie) uit de populatie evenveel kans om in de steekproef te komen". (Tubbing, 2014)

Er werd gekozen voor een getrapte steekproef. Dit houdt in dat uit een clustersteekproef een aselechte groep wordt gekozen, waarbij de steekproef wordt afgenomen.

De vragenlijst werd voorgelegd aan veertig leerlingen ($n=40$) uit de vier groepen 2 op onderzoeksschool X. De respondenten bevonden zich in de leeftijdscategorie 4-6 jaar. Er werd gekozen voor deze representatieve doelgroep, omdat deze leerlingen twee volledige jaren begrijpend luisteren aangeboden hebben gekregen door dezelfde leerkracht. Dit waren dezelfde leerkrachten die respondent stonden voor de enquêtes, de interviews en de observaties.

3.3. Instrumenten

3.3.1. Enquête: Leerkrachtniveau

De onderzoeker zette een bestaande enquête uit om de huidige werkwijze van de leerkrachten op het gebied van begrijpend luisteren te meten. De vragenlijst werd samengesteld op basis van de luistervaardigheden/strategieën van Förrer en Van der Mortel en het Expertisecentrum Nederlands (2013; 2010). De vragenlijst laat de leerkrachten nadenken over hun eigen handelen en helpt de leerkrachten bij het analyseren van hun eigen instructiegedrag. Een aantal stellingen heeft de onderzoeker aan de huidige lesfasen van Förrer en Van de Mortel (2013) toegevoegd. Reden hiervoor was, dat de lesfasen van Förrer en Van de Mortel niet alle kenmerken bevatten van een volledige les begrijpend luisteren aan de hand van de literatuur. De verschillende niveaus van vragen stellen (Kratwohl, 2002) werden aan de observatielijst toegevoegd. Voorbeeld uit de observatielijst is: *"Ik visualiseer hardop denkend"*. De vragenlijst bestond in totaal uit 44 vragen, waarbij gebruik werd gemaakt van een vierpunts-Likertsschaal die gebaseerd was op frequentie.

3.3.2. Observatie

Voor de observaties ontwikkelde de onderzoeker een observatielijst. De observatielijst werd ontworpen aan de hand van de lesfasen van Förrer en Van de Mortel en de luisterstrategieën van het Expertisecentrum Nederlands (2013) (2010). Een aantal stellingen werd aan de huidige lesfasen van Förrer en Van de Mortel (2013) toegevoegd. Reden hiervoor was, dat de lesfasen van Förrer en Van de Mortel niet alle kenmerken bevatten van een volledige les begrijpend luisteren aan de hand van de literatuur. De verschillende niveaus van vragen stellen (Kratwohl,

2002) zijn aan de observatielijst toegevoegd. De observatielijst bestond uit twee delen. Het eerste deel bestond uit zeven stellingen die gebaseerd zijn op de luisterstrategieën (Expertisecentrum Nederlands, 2010). De observant kon de stelling beantwoorden aan de hand van een vierpunts-Likertsschaal. De Likertsschaal was samengesteld op basis van de formulering van de stellingen. Voor de observatielijst was gekozen de Likertsschaal af te stemmen op frequentie. Voorbeeld uit de observatielijst is: *“De leerkracht haalt de nodige (schoolse) voorkennis op.”*

Het tweede deel van de observatielijst bestond uit de drie verschillende lesfasen die gebaseerd waren op de theorie van Förrer en Van de Mortel (2013). Bij de fasen ‘voor het lezen’ en ‘na het lezen’ had de observant keuze uit twee antwoordmogelijkheden: ja of nee. Bij de fase ‘tijdens het lezen’ werd gebruikgemaakt van een vierpunts-Likertsschaal, waarbij de Likertsschaal was afgestemd op frequentie. Voorbeelden uit de observatielijst zijn: *“De leerkracht gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrondkennis en ervaring)”*, *“De leerkracht haalt hardop denkend voorkennis op (voorkennis ophalen)”* en *“De leerkracht geeft de leerlingen/duo’s een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst.”*. De observatielijst bestond uit 39 punten.

3.3.3. Semi-gestructureerd interview

De interviews vonden plaats tussen de onderzoeker en de respondent. Het doel van het interview was het in kaart brengen van de huidige werkwijze van de leerkrachten op het gebied van de luisterstrategieën, modellen, niveaus van vragen stellen en instructiemodellen. De onderzoeker had vooraf een interviewschema opgesteld met algemeen geformuleerde vragen. Dingemanse (2017) geeft aan dat een semi-gestructureerd interview leidt tot gedetailleerde informatie, zodat de onderzoeker door kan vragen op de antwoorden die de respondent geeft. Tijdens dit interview werd doorgevraagd op situaties die de onderzoeker tijdens de observaties had vastgelegd. De vragen waren opgesteld op basis van het theoretisch kader. Een voorbeeldvraag is: *“Welke lees/luisterstrategieën vindt u lastig om in te zetten? Waarom vindt u dat lastig?”*

3.3.4. Mondeling gestructureerde vragenlijst: Leerlingniveau

De onderzoeker had een vragenlijst voor de leerlingen opgesteld. Deze vragenlijst werd gebaseerd op de literatuur van het Expertisecentrum Nederlands (2010) over het toepassen van luisterstrategieën. De vragenlijst geeft een representatieve weergave van de luisterstrategieën die de leerlingen uit de onderbouwgroepen momenteel inzetten tijdens het begrijpend luisteren. Om deze vragenlijst betekenisvol te maken voor de leerlingen uit de onderbouw, koos de onderzoeker ervoor voorafgaand aan de vragenlijst het prentenboek Kikker is Kikker (Velthuis, 2015) voor te lezen. De vragenlijst werd mondeling afgenomen, omdat de leerlingen uit de onderbouwgroepen van onderzoeksschool X niet kunnen lezen. De mondeling gestructureerde vragenlijst bestond uit zeven gesloten vragen, waarbij de leerlingen de mogelijkheid kregen om hun antwoord toe te lichten. De uitspraken van de leerlingen werden op de vragenlijst

genoteerd. Voorbeeld uit de mondeling gestructureerde vragenlijst is *“Vraag jij je af over wie het boekje zal gaan?”*

3.3.5. Enquête: Professionalering

Er werd in het onderzoek ook gebruikgemaakt van een enquête professionalisering. Deze vragenlijst gaf de onderzoeker inzicht in de behoeften van de leerkrachten. De vragenlijst bestond uit elf vragen die onderverdeeld waren in de subcategorieën werkwijze, kennis en vaardigheden. Voorbeeld uit de vragenlijst is: *“Ik heb behoefte aan een overzichtelijke lesvoorbereidingsmodel, waarin ik alle facetten kan wegzetten voor een goede les begripend luisteren”*.

3.4. Wijze van data-analyse

De antwoorden van de enquête leerkrachtniveau zijn geanalyseerd, per vraag werd in kaart gebracht wat de frequentie van de antwoorden was. Uit de data verkregen uit de enquêtes werd door de onderzoeker een selectie gemaakt van relevante informatie voor het beantwoorden van de deelvragen. Een select aantal vragen werd opgenomen in de resultaten. De onderzoeker legde de observaties vast op video en heeft naderhand de beelden nogmaals bekeken en de observatielijsten waar nodig aangevuld. Kallenberg (2010) geeft aan dat het vastleggen van de observatie op beeld het mogelijk maakt dat er in geval van twijfel een tweede observator nogmaals het beeldmateriaal kan beoordelen. Per fase van de les zijn de geturfde frequenties geschematiseerd. Een voorbeeld hiervan was dat zes van de zes leerkrachten geen vragen hebben gesteld op niveau 6 van de Taxonomie van Bloom. Aanvullingen die de onderzoeker had naast de vragen op de observatielijst, zijn onderaan de observatielijst beschreven. De onderzoeker vergeleek alle antwoorden van de afzonderlijke groepen om de overeenkomsten, maar ook de verschillen te ontdekken tussen de verschillende leerkrachten en groepen.

De mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingniveau werd op dezelfde geanalyseerd als de enquête leerkrachtniveau. Per antwoordcategorie zijn de frequenties berekend van alle deelnemende respondenten. Een voorbeeld hiervan was dat zevenendertig van de veertig leerlingen verbanden leggen tijdens het luisteren naar het verhaal.

De onderzoeker heeft de interviews opgenomen op beeld. De interviews werden naderhand nog bekeken en gedecodeerd door de onderzoeker. Na het afnemen van de interviews ging de onderzoeker selectief kijken welke informatie er relevant was voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Deze informatie werd samenvattend beschreven en waar nodig geciteerd door de onderzoeker.

4. Resultaten

De resultaten van dit onderzoek worden hieronder overzichtelijk per deelvraag weergegeven. De gegevens van de enquête leerkrachtniveau, mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingniveau, de interviews en de observaties zijn verwerkt in paragraaf 4.1, 4.2 en 4.3. De enquête professionalisering is verwerkt in paragraaf 4.4.

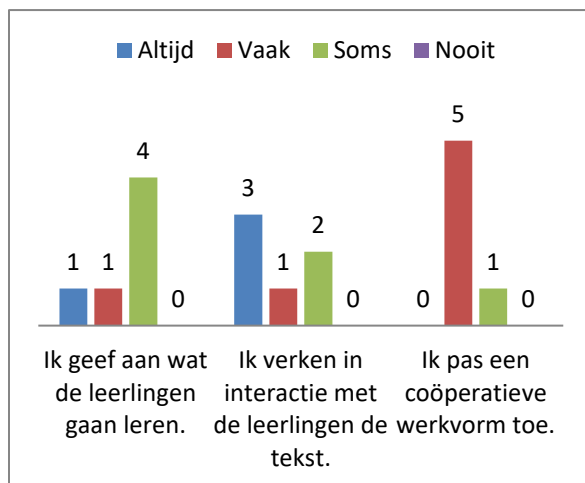
4.1. Deelvraag 1

In welke mate hanteren de leerkrachten van onderzoeksschool X het instructiemodel van Förerrer en Van der Mortel (2013)?

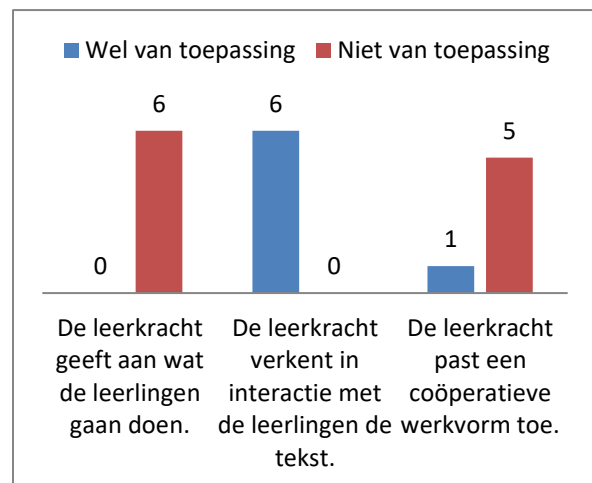
Uit de analyse van de enquête leerkrachtniveau blijkt dat alle respondenten (N1=6) aangeven dat zij aandacht besteden aan de drie verschillende fasen van het instructiemodel van Förerrer en Van der Mortel (2013). De analyses verkregen uit de observaties tonen een overeenstemming met de enquête leerkrachtniveau. Alle respondenten (N1=6) hebben tijdens de observaties aandacht besteed aan de drie verschillende fasen van het voorlezen. De wijze waarop aandacht besteed wordt aan de fasen, blijkt uit de analyse van de enquête leerkrachtniveau en de observaties te verschillen per respondent.

FASE 1: VOOR HET LEZEN

Uit de analyse blijkt dat de respondenten in de vragenlijst hebben aangegeven, dat ze aandacht besteden aan het bespreken van het doel. Echter laat de analyse van de observaties zien dat geen enkele respondent voorafgaand aan het voorlezen, het doel heeft besproken met de leerlingen. Daarentegen verkennen alle respondenten tijdens de observaties in interactie met de leerlingen de tekst, terwijl op voorhand drie respondenten hadden aangegeven in de vragenlijst dat ze dit niet altijd doen. Het toepassen van een coöperatieve werkvorm voorafgaand aan het voorlezen, werd door vijf van de zes respondenten niet in de praktijk gebracht tijdens de observaties, terwijl deze respondenten in de vragenlijst hadden aangegeven dit vaak te doen.



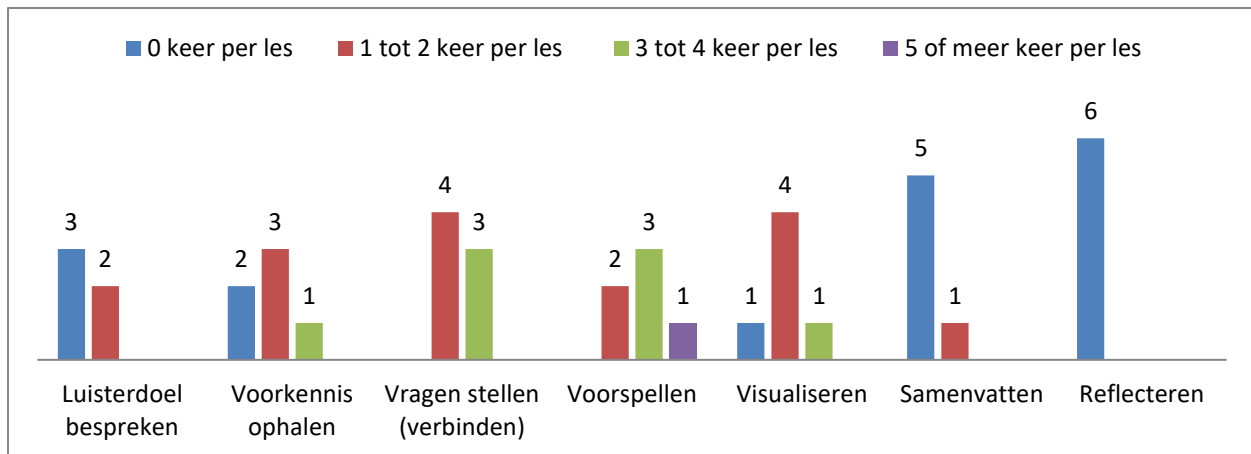
Figuur 3: Resultaten enquête leerkrachtniveau, vraag 3.1, 3.2 en 3.3 (N1=6)



Figuur 4: Aantal leerkrachten die de stappen van de fase 'voor het lezen' van Förerrer en Van der Mortel (2013) uitvoeren tijdens de observaties

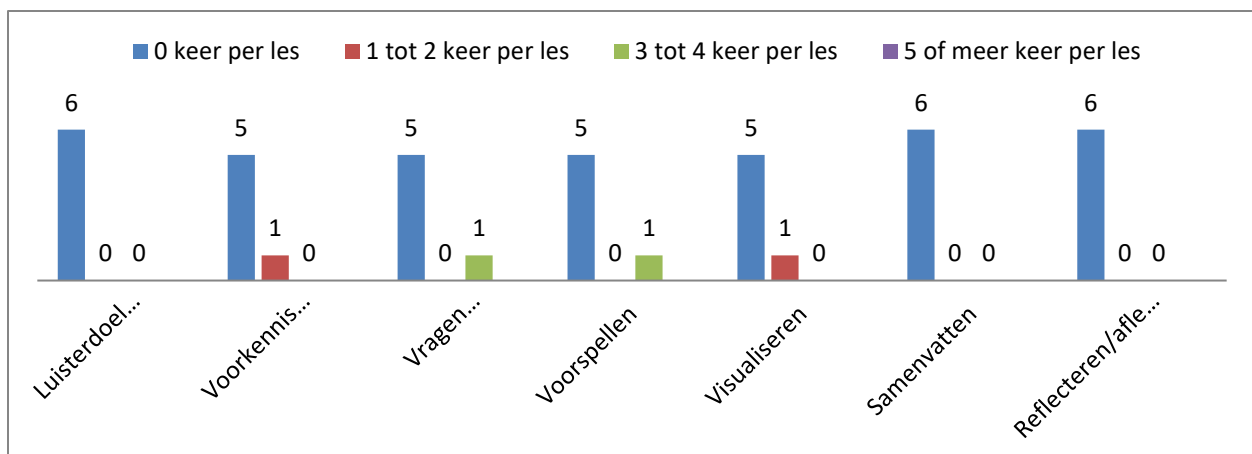
FASE 2: TIJDENS HET LEZEN

Uit de analyses van de enquêtes blijkt dat alle respondenten (N1=6) hadden aangegeven de lees- en luisterstrategieën verbinden, voorspellen en visualiseren een of meerdere keren te modelen tijdens het voorlezen. Drie respondenten geven aan dat ze het luisterdoel nooit modelen tijdens het voorlezen. Het modelend ophalen van voorkennis laten ook twee respondenten achterwege tijdens het voorlezen. Opvallend is dat alle respondenten aangeven in de vragenlijst dat ze het samenvatten van de tekst niet modelen en ook het modelend reflecteren achterwege laten.



Figuur 5: Resultaten enquête leerkrachtniveau, vraag 4.1.1. tot en met vraag 4.1.7 (N1=6)

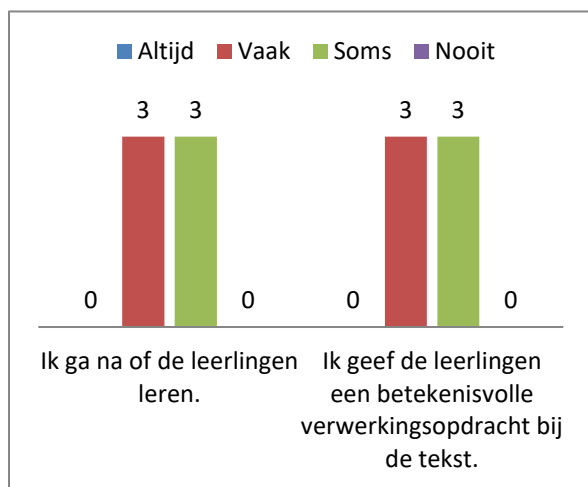
De gegevens uit de analyse van de observaties komen niet overeen met de analyse van de vragenlijsten. De observaties laten zien dat alle lees- en luisterstrategieën niet tot nauwelijks gemodeld worden tijdens het voorlezen. Eén respondent laat tijdens de observaties zien dat zij de lees- en luisterstrategieën voorkennis ophalen, verbinden, voorspellen en visualiseren modelend aanbiedt aan de leerlingen. Daarbij is terug te zien dat de lees- en luisterstrategieën verbinden en voorspellen drie tot vier keer per les gemodeld werden.



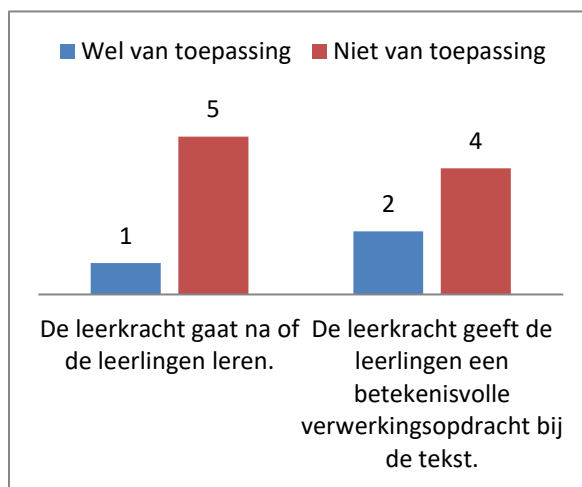
Figuur 6: Aantal keren modeling toegepast door de leerkrachten tijdens observaties (N1=6)

FASE 3: NA HET LEZEN

Uit de analyse van de enquêtes blijkt dat drie van de zes respondenten aangaven dat zij vaak na het voorlezen nagaan wat de leerlingen geleerd hebben en vervolgens een betekenisvolle verwerkingsopdracht geven bij de tekst. Uit de analyse van de observaties blijkt dat echter vijf respondenten niet nagingen wat de leerlingen geleerd hadden en ook geen betekenisvolle verwerkingsopdracht aanboden.

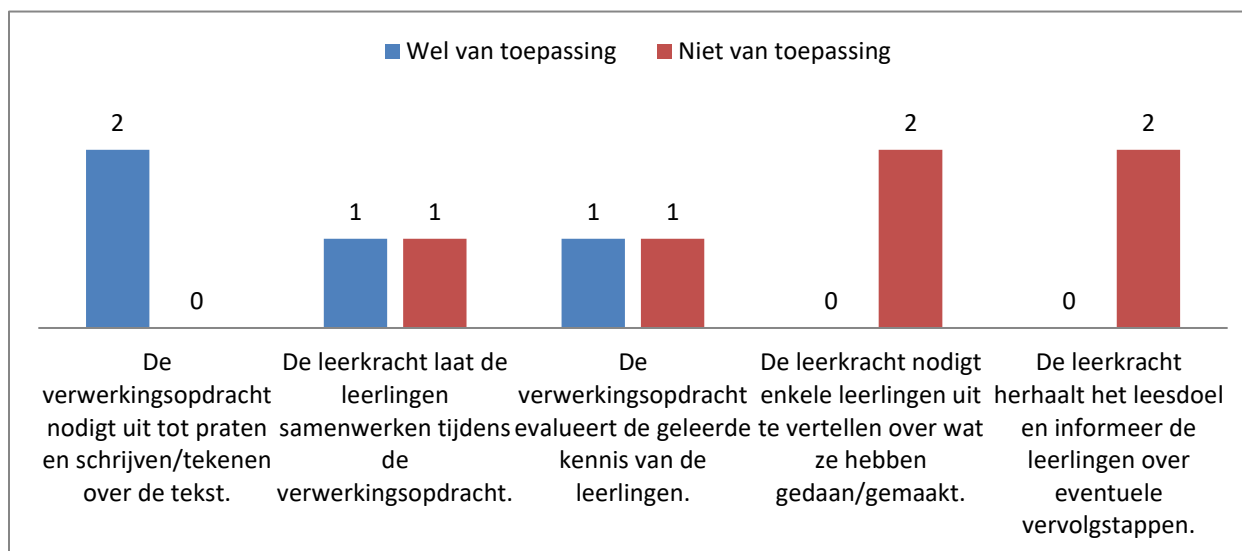


Figuur 7: Resultaten enquête leerkrachtniveau, vraag 6.2 en 6.3 (N1=6)



Figuur 8: Aantal leerkrachten die de stappen van de fase 'na het lezen' van Förer en Van der Mortel (2013) uitvoeren tijdens de observaties.

Twee respondenten gaven echter wel een verwerkingsopdracht aan de leerlingen. In onderstaande figuur is terug te zien dat deze respondenten een verwerkingsopdracht gaven die uitnodigt tot praten en schrijven/tekenen over de tekst. Eén respondent liet hierbij de leerlingen samenwerken. Opvallend was dat beide leerkrachten de leerlingen niet over de verwerkingsopdracht lieten vertellen naderhand. Het benoemen van eventuele vervolgstappen werd ook door beide leerkrachten achterwege gelaten.

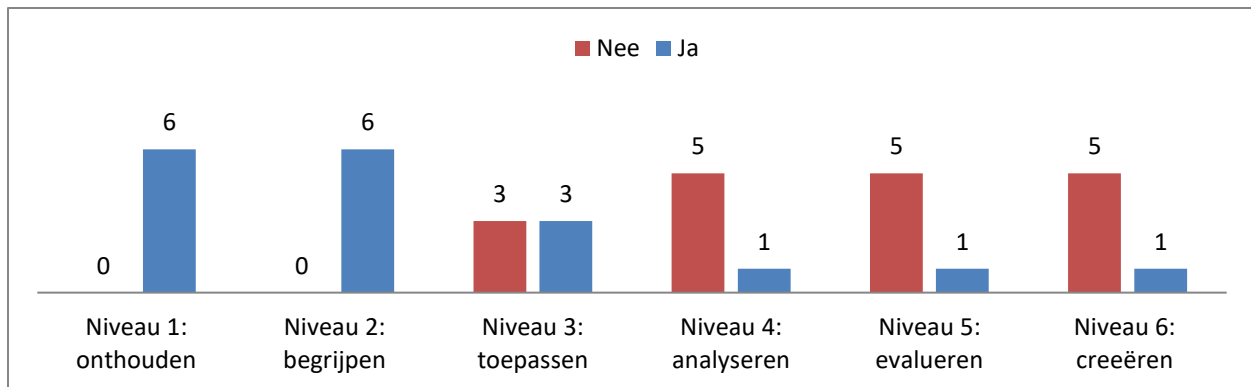


Figuur 9: Resultaten enquête leerkrachtniveau, vraag (N1=6)

4.2. Deelvraag 2

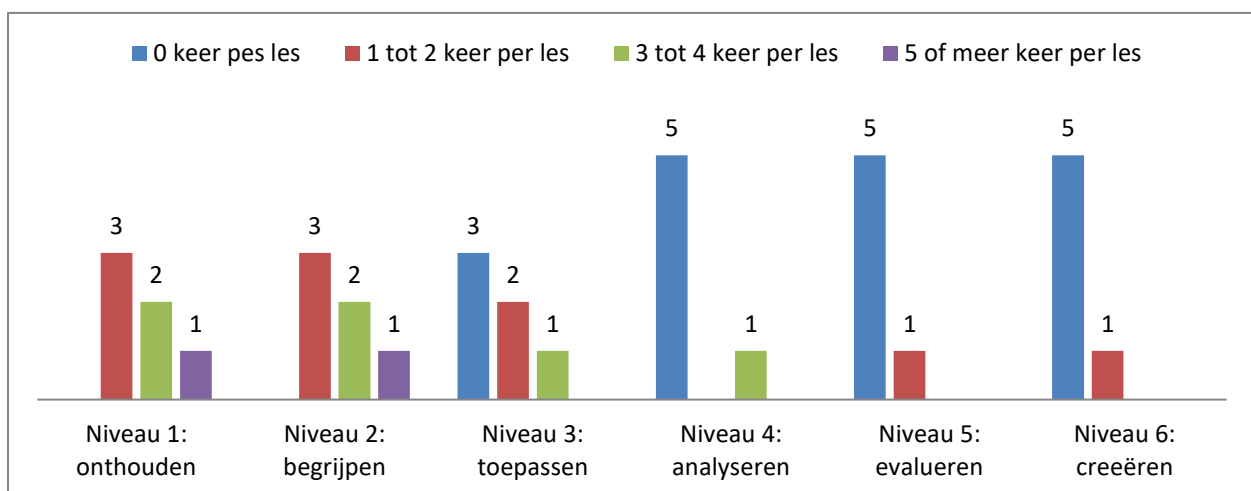
In welke mate zijn de verschillende niveaus van vragen stellen uit de Taxonomie van Bloom van Kratwohl (2002) terug te zien in het huidige handelen van de onderbouwleerkrachten van onderzoeksschool X?

Uit de analyse van de enquête leerkrachtniveau blijkt dat alle respondenten (N1=6) hebben aangegeven vragen te stellen op niveau 1 en niveau 2 van de Taxonomie van Bloom. De helft van de respondenten heeft ingevuld dat ze vragen stellen op niveau 3. Eén leerkracht geeft in de enquête aan een cursus gevolgd te hebben over de Taxonomie van Bloom en de analyse laat dan ook zien dat deze leerkracht ook vragen stelt op niveau 4, 5 en 6.



Figuur 10: Resultaten enquête leerkrachtniveau, vraag 6.3.1 tot en met vraag 6.3.5 (N1=6)

De gegevens uit de analyse van de enquête leerkrachtniveau komen grotendeels overeen met de observaties. Uit de analyse van de observaties blijkt dat het stellen van vragen op niveau 4,5 en 6 niet waargenomen is bij vijf van de zes respondenten. Op niveau 1 en 2 wordt een gelijk aantal vragen gesteld. Drie respondenten (N1=6) hebben een tot twee keer per les vragen gesteld op niveau 1 en 2. Twee respondenten stelden drie tot vier keer per les vragen op deze niveaus. En de respondent die een cursus over de Taxonomie van Bloom heeft gevolgd stelt vijf of meer keren een vraag op niveau 1 en 2. Deze respondent stelt ook vragen op de andere niveaus.



Figuur 11: Aantal keren de niveaus van de Taxonomie van Bloom toegepast door de leerkrachten tijdens observaties (N1=6)

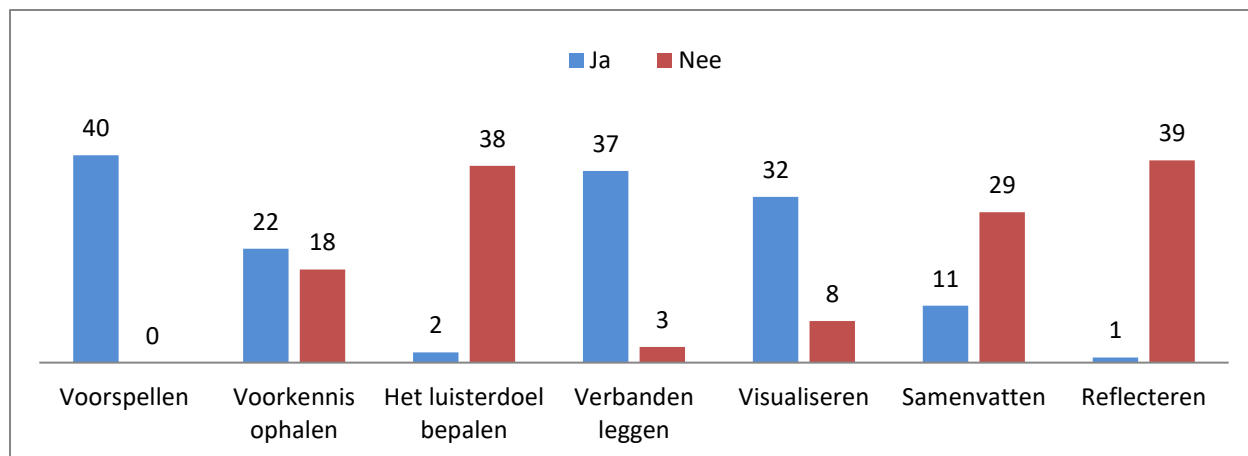
Uit de analyses van de interviews blijkt ook dat vijf respondenten (N1=6) aangeven dat ze de meeste vragen op niveau 1 en 2 stellen. De reden hiervoor is dat deze niveaus de meest voor de hand liggende vragen omvatten. Eén van de geïnterviewde zegt daarover: *“Niveau 1 en 2 zijn het meest voor de hand liggend, omdat deze vragen gebaseerd zijn op het herkennen, beschrijven, benoemen en uitleggen. Als leerkracht zijn dit meestal de vragen die het eerst in je opkomen om te stellen.”*

Eén respondent (N1=6) geeft aan dat zij net zo makkelijk een vraag stelt op een hoger niveau dan op een lager niveau. Zij benoemt: *“Je moet zelf ook anders gaan denken. Op het moment dat je zelf anders gaat denken, stel je veel gemakkelijker vragen op het hogere niveau. Hier moet je even je draai in vinden, maar als je het eenmaal doorhebt, maakt het je lessen veel uitdagender voor jezelf en voor de leerlingen.”*

4.3. Deelvraag 3

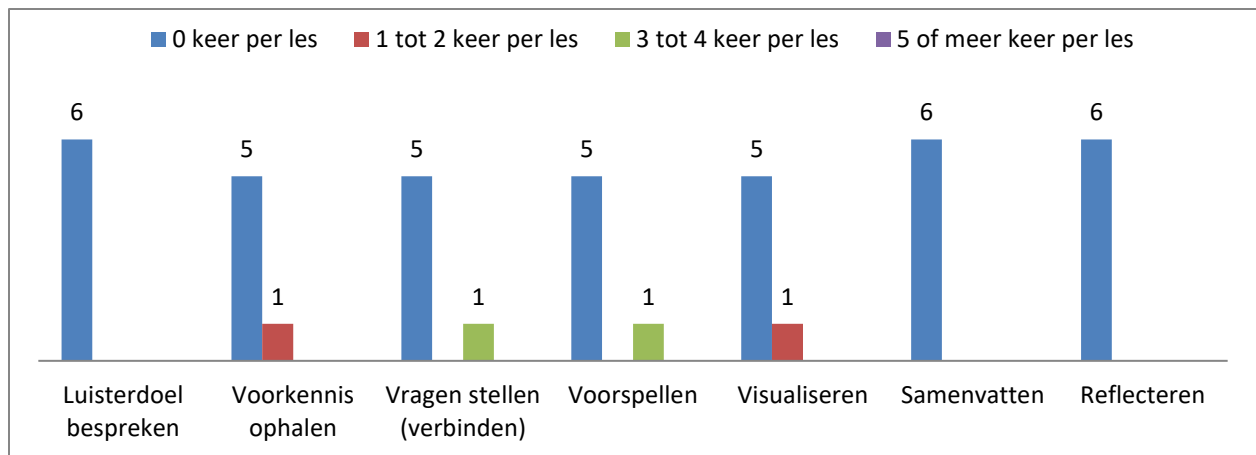
Welke luistervaardigheden beheersen de leerlingen van onderzoeksschool X momenteel?

Uit de analyse van de mondeling gestructureerde vragenlijst blijkt dat alle leerlingen (n2=40) voorspellingen doen. Ongeveer 95 procent van de leerlingen is in staat om verbanden te leggen en te visualiseren. De resultaten van de analyses van de vragenlijst geven echter ook weer dat de leerlingen het moeilijk vinden om het luisterdoel te bepalen, het verhaal samen te vatten en te reflecteren op het verhaal. Het ophalen van de voorkennis wordt wisselend ervaren. Ongeveer de helft van de leerlingen kan uit zichzelf voorkennis over het onderwerp ophalen, terwijl de andere helft het ophalen van de voorkennis nog moeilijk vindt.



Figuur 12: Resultaten respondenten mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingniveau (N2=40). Aantal leerlingen die de luisterstrategieën beheersen.

De gegevens uit de analyse van de observaties komen niet overeen met de mondeling gestructureerde vragenlijst van de leerlingen. Uit de observaties blijkt dat maar één respondent (N1=6) hardop denkend voorkennis ophaalt, verbindingen maakt, voorspellingen doet en visualiseert. Vijf respondenten lezen niet hardop denkend de tekst voor en modelen niet de verschillende lees- en luisterstrategieën.



Figuur 13: Aantal keren modeling toegepast door de leerkrachten tijdens observaties (N1=6)

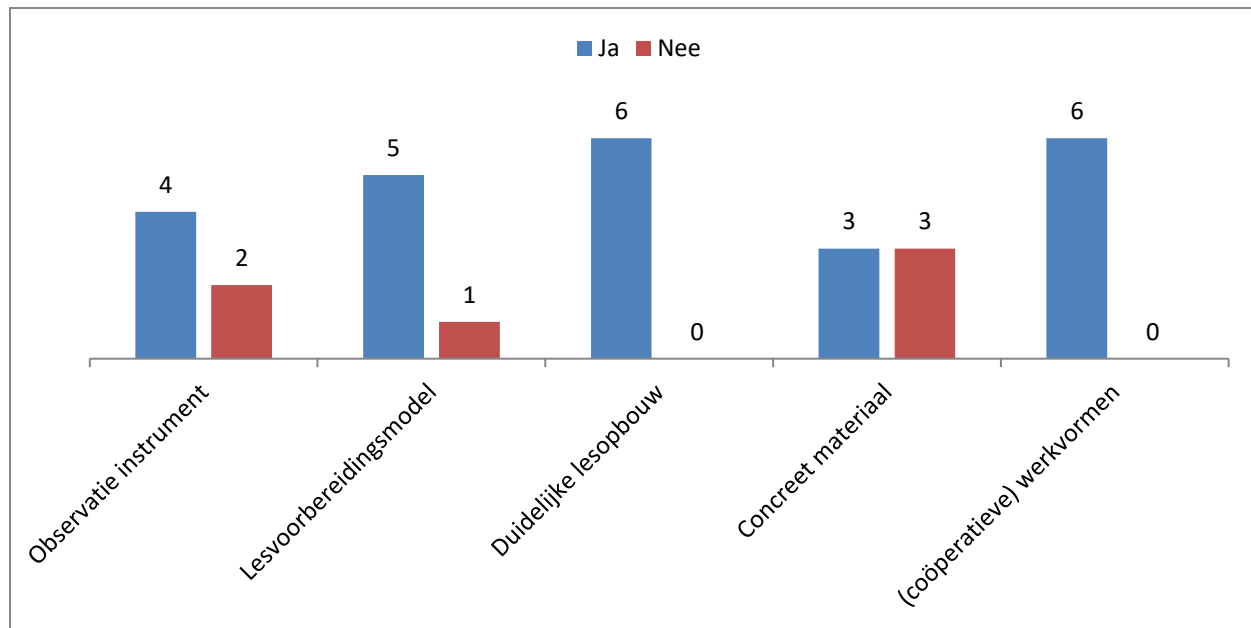
Tijdens de interviews gaven vier respondenten aan (N1=6) dat zij vaak vragen stellen over de verschillende lees- en luisterstrategieën aan de leerlingen, maar deze zelf niet modelen. Eén van de geïnterviewde zegt daarover: *“Ik laat de leerlingen gedurende het voorlezen voorspellingen doen en stel ze vragen, zodat ze verbindingen gaan leggen. Op deze manier laat ik ze oefenen met de verschillende strategieën.”*

Als reden hiervoor geven de vier respondenten aan, dat ze het lastig vinden zelf op de juiste manier de lees- en luisterstrategieën te modelen. Ze kiezen er daarom voor vragen aan de leerlingen te stellen over de verschillende strategieën.

4.4. Deelvraag 4

Welke behoefte hebben de onderbouwleerkrachten aan professionalisering op het gebied van kennis, vaardigheden en werkwijze?

Uit de analyses van de enquête professionalisering blijkt dat alle respondenten (N1=6) behoefte hebben aan professionalisering, maar dat er wel verschillen te zien zijn per subcategorie.

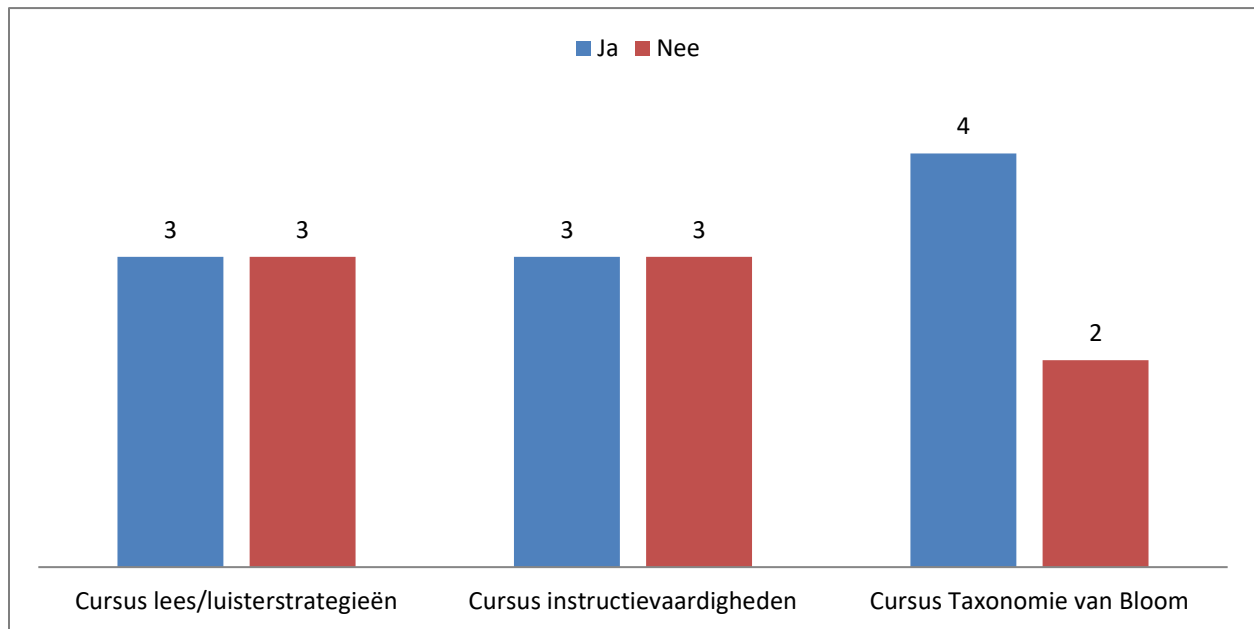


Figuur 14: Resultaten enquête professionalisering, vraag 1.1 tot en met vraag 1.5 (N1=6)

Zes van de zes respondenten geven aan dat zij bij de subcategorie werkwijze behoefte hebben aan een duidelijke lesopbouw en aan (coöperatieve) werkvormen die zij kunnen inzetten tijdens het begrijpend luisteren. De helft van de respondenten geeft aan dat ze behoefte hebben aan een observatie instrument en aan concreet materiaal.

Uit de analyse van de data verkregen uit de interviews, blijkt ook dat alle respondenten (N1=6) behoefte hebben aan professionalisering op het gebied van werkwijze. Zij geven aan dat een duidelijke lesopbouw van belang is om de juiste doelen te kunnen behalen met begrijpend luisteren. Volgens geïnterviewde X is een duidelijke lesopbouw vooral van belang, voor de leerkrachten, die aan de hand van een lesopbouw een doorgaande lijn kunnen creëren tussen de verschillende klassen. Vijf respondenten (N1=6) geven in het interview aan dat een overzichtelijk lesvoorbereidingsmodel helpend kan zijn bij het wegzetten van de verschillende fasen. Eén van de geïnterviewden zegt daarover: *“Ik zou graag een duidelijke lesopbouw aangereikt krijgen, waarin de verschillende fasen voor het begrijpend luisteren verwerkt zijn. Een lesvoorbereidingsmodel, waarin deze lesopbouw terugkomt, kan helpend zijn in het creëren van een doorgaande lijn tussen de verschillende leerkrachten.”*

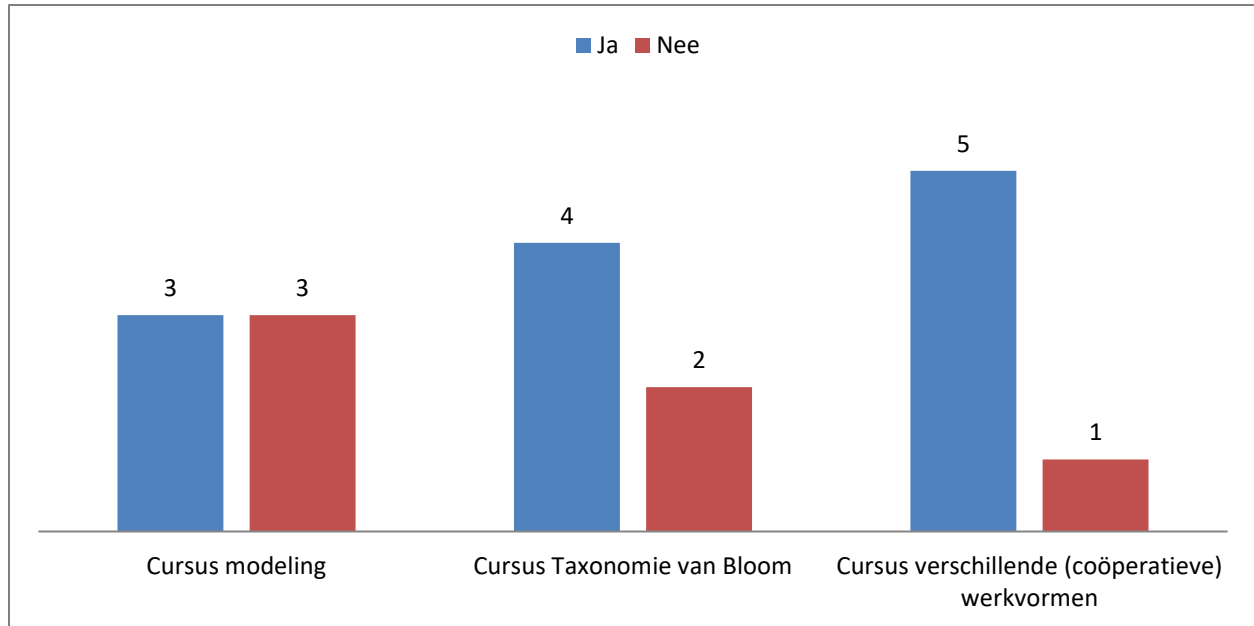
Uit de analyse van de subcategorie kennis blijkt dat de helft van de respondenten (N1=6) behoefte heeft aan een cursus waarin de lees- en luisterstrategieën en de instructievaardigheden worden toegelicht. Vier respondenten geven aan dat zij ook behoefte hebben aan een cursus waarin de Taxonomie van Bloom wordt toegelicht.



Figuur 15: Resultaten enquête professionalisering, vraag 1.6 tot en met vraag 1.8 (N1=6)

Uit de analyse van de data verkregen uit de interviews blijkt dat de helft van de respondenten (N1=6) geen behoefte heeft aan een cursus lees- en luistervaardigheden en instructievaardigheden, omdat zij nog maar een paar jaar voor de klas zullen staan. Deze leerkrachten geven aan dat ze hun manier van lesgeven niet meer willen veranderen. Eén van de geïnterviewde zegt daarover: *“Ik ga over twee à drie jaar met pensioen. Als ik nu nog mijn instructievaardigheden moet veranderen, dan gaat dat waarschijnlijk niet meer lukken. Op mijn leeftijd duurt het lang om nieuwe kennis eigen te maken. Ik werk dan nog liever de laatste jaren op mijn ‘oude, vertrouwde’ manier.”* De cursus voor de Taxonomie van Bloom zouden ze liever aangeboden krijgen, omdat de Taxonomie van Bloom ook meerwaarde kan hebben bij andere ontwikkelingsgebieden. Eén van de geïnterviewden zegt daarover: *“De Taxonomie van Bloom wil ik mijzelf nog wel eigen maken, omdat ik dit ook bij andere ontwikkelingsgebieden kan inzetten. Voor mijn gevoel geeft dat dan meer resultaat dan een instructie lees –en luisterstrategieën.”*

Uit de analyse van de subcategorie kennis blijkt dat de helft van de respondenten (N1=6) behoefte heeft aan een cursus, waarin ze handvatten krijgen om te modelen. Vier respondenten geven aan dat ze graag een cursus zouden krijgen, waarin ze leren om vragen te stellen op het hogere en lagere orde van denken. De meeste respondenten, vijf van de zes, geven aan dat een cursus, waarin verschillende werkvormen worden aangeboden zinvol zal zijn.



Figuur 16: Resultaten enquête professionalisering, vraag 1.9 tot en met vraag 1.11 (N1=6)

Uit de analyse van de interviews blijkt dat twee respondenten (N1=6) geen cursus willen volgen voor modeling, omdat zij aangeven dat zij modeling al jaren inzetten. Zij voegen hieraan toe dat ze wel graag een cursus willen volgen, rondom verschillende werkvormen. Eén van de geïnterviewde zegt daarover: *“Ik denk dat ik tijdens de lessen al voldoende model, maar ik ben er wel van bewust dat ik mijn lessen altijd op dezelfde manier vormgeef. Een cursus waarin ik verschillende werkvormen aangereikt krijgt, kan ervoor zorgen dat mijn lessen weer betekenisvol en uitdagend worden voor de leerlingen.”*

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden op basis van de resultaten en het theoretisch kader de conclusies per deelvraag beschreven. In paragraaf 5.1.5 volgt de conclusie op de hoofdvraag van dit onderzoek. Vervolgens zal in paragraaf 5.2 en 5.3 nog aandacht besteed worden aan de kritische reflectie en de aanbevelingen.

5.1. Conclusie

5.1.1. Deelvraag 1

In welke mate hanteren de leerkrachten van onderzoeksschool X het instructiemodel van Förrer en Van der Mortel (2013)?

Uit de resultaten van de enquête blijkt dat alle respondenten (N1=6) aangeven dat zij de drie fasen voor, tijdens en na het lezen doorlopen. Uit de observaties blijkt dat de drie fasen door alle leerkracht worden doorlopen, maar dat ze niet alle stappen uit de verschillende fasen van het instructiemodel van Förrer en Van der Mortel (2013) doorlopen.

Förrer en Van der Mortel (2013) geven aan dat begrijpend luisteren activiteit pas effectief is, wanneer alle fasen van het instructiemodel volledig worden doorlopen met de leerlingen. Uit de observaties is gebleken dat alle respondenten (N1=6) stappen uit de verschillende fasen overslaan tijdens een activiteit. In de fasen voor het lezen verkennen alle leerkrachten in interactie met de leerlingen de tekst, tekstsoort etc. Vervolgens gaan de leerkrachten meteen over op het voorlezen van de tekst en wordt er geen aandacht besteed aan onbekende begrippen, achtergrondkennis en coöperatieve werkvormen.

Opvallend is dat tijdens het lezen maar één leerkracht drie luisterstrategieën modelt. De rest van de leerkrachten modelen de luisterstrategieën niet, maar bieden deze luisterstrategieën aan, aan de hand van interactief voorlezen. Zowel CPS Onderwijsontwikkeling en advies (2014) als Förrer en Van der Mortel (2013) geven aan dat het van belang is, dat de leerkrachten weten wanneer zij een hardopdenkstem moeten inzetten om de luisterstrategieën te modelen. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden, dat de leerkrachten momenteel niet weten op welke manier zij de luisterstrategieën moeten modelen.

In de fase na het lezen worden ook cruciale stappen overgeslagen. Förrer en Van der Mortel (2013) geven aan dat een activiteit pas zinvol is, op het moment dat er een verwerkingsopdracht aan gekoppeld wordt, waarin de leerlingen hun opgedane kennis kunnen toepassen. Uit de resultaten van zowel de enquêtes als de observaties blijkt dat de leerkrachten de verwerkingsopdracht vaak overslaan.

5.1.2. Deelvraag 2

In welke mate zijn de verschillende niveaus van vragen stellen uit de Taxonomie van Bloom van Kratwohl (2002) terug te zien in het huidige handelen van de onderbouwleerkrachten van onderzoeksschool X?

Uit de enquête leerkrachtniveau is gebleken dat alle respondenten (N1=6) aangeven vragen te stellen op niveau 1 en 2 van de Taxonomie van Bloom. Vanaf niveau vier geeft nog maar één respondent aan vragen te stellen. Het resultaat van de analyse van de observaties liet een grote overeenstemming zien met de analyse van de enquête. Uit de observaties is gebleken dat de leerkrachten voornamelijk vragen stellen op niveau 1 en niveau 2 van de Taxonomie van Bloom. Er worden door drie leerkrachten vragen gesteld op niveau 3 van de Taxonomie van Bloom, maar de frequenties verschillen per leerkracht. Uit de resultaten kan worden geconcludeerd dat vijf leerkrachten niveau 1 en 2 van de Taxonomie van Bloom beheersen. De niveaus 3,4,5 en 6 worden door de leerkrachten als lastig ervaren.

Druenen & Teunissen (2017) geven aan dat leerkrachten over het algemeen vragen stellen in het 'lagere orde denken'. Zij bouwen daar op voort door aan te geven dat het veel energie en oefening van de leerkrachten vergt om de vragen op het 'hogere orde denken' te kunnen stellen. De moeilijkheidsgraad in het stellen van vragen, die de leerkracht moet beheersen, kan een verklaring zijn, waarom de leerkrachten alleen vragen stellen in het 'lagere orde denken'. Eén respondent gaf als reden, dat de vragen in het 'lagere orde denken' voor de hand liggen om te stellen, terwijl de vragen op het 'hogere orde denken' om expertise vraagt van de leerkracht.

5.1.3. Deelvraag 3

Welke luistervaardigheden beheersen de leerlingen van onderzoeksschool X momenteel?

Uit de resultaten van de mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingniveau blijkt dat bijna alle respondenten (n2=60) de luisterstrategieën het luisterdoel bepalen, samenvatten en reflecteren niet beheersen. Dat vijf van de zes respondenten de luisterstrategieën niet modelen tijdens het voorlezen, kan verklaren dat bijna alle respondenten (n2=40) de drie luisterstrategieën niet beheersen. Bouwman & Van der Mortel (2014) geven aan dat het modelen van de leerkracht ervoor zorgt dat de leerlingen verschillende luisterstrategieën kunnen ontwikkelen.

Opvallend is dat de respondenten (n2=40) de luisterstrategieën voorspellen, verbanden leggen en visualiseren wel lijken te beheersen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat respondenten aangeven in het interview dat zij zelf niet modelen, maar dat zij wel de leerlingen voorspellingen laten doen en dat ze vragen stellen aan de leerlingen, zodat ze verbanden gaan leggen.

CPS Onderwijsontwikkeling en advies (2014) geeft aan dat het samen nadenken over de tekst, het interactief voorlezen, pas aan bod hoort te komen, nadat de leerkracht de luisterstrategieën gedurende een lange periode, modelend heeft aangeboden. Uit de resultaten van de observaties

en de interviews kan geconcludeerd worden, dat vijf van de zes respondenten momenteel interactief aan het voorlezen zijn met de kinderen. De reden dat de respondenten (n2=40) drie luisterstrategieën niet beheersen, komt waarschijnlijk voort uit het feit dat de respondenten (N1=60) de luisterstrategieën niet op de juiste manier gemodeld hebben, voordat ze zijn overgegaan op het interactief voorlezen.

5.1.4. Deelvraag 4

Welke behoefte hebben de onderbouwleerkrachten aan professionalisering op het gebied van kennis, vaardigheden en werkwijze?

Uit de resultaten van de enquête professionalisering blijkt dat alle respondenten behoefte hebben aan professionalisering. De respondenten geven echter wel verschillen in voorkeur aan op de subcategorieën. In de resultaten is terug te zien dat de meeste respondenten behoefte hebben aan professionalisering op het gebied van de werkwijze. Er is voornamelijk behoefte aan een duidelijke lesopbouw en verschillende (coöperatieve) werkvormen.

Opvallend is dat de respondenten op het gebied van kennis en vaardigheden wisselend gereageerd hebben. De helft van de respondenten geeft wel aan behoefte te hebben aan een cursus/training rondom de luisterstrategieën, het modellen en de Taxonomie van Bloom, terwijl de andere helft aangeeft hier geen behoefte aan te hebben. Een verklaring hiervoor kan zijn, dat de gemiddelde leeftijd van de respondenten 56 jaar is. Een aantal respondenten geeft in het interview aan dat zij geen behoefte meer hebben aan bijscholing in de laatste jaren van hun carrière. Deze respondenten geven echter wel aan dat ze nog behoefte hebben aan een duidelijke lesopbouw, zodat er een doorgaande lijn tussen de verschillende leerkrachten gecreëerd kan worden.

5.1.5. Conclusie hoofdvraag

De antwoorden op bovenstaande deelvragen hebben geleid tot de een conclusie op de hoofdvraag: welke leerkrachtvaardigheden hanteren de onderbouwleerkrachten van onderzoeksschool X momenteel en op welke manier dienen ze de leerkrachtvaardigheden verder te ontwikkelen om de luistervaardigheden van de leerlingen te verbeteren?

Momenteel brengen de leerkrachten van onderzoeksschool X geen duidelijke lesopbouw aan in hun activiteiten aan de hand van een instructiemodel. Doordat de leerkrachten didactisch verschillend handelen, ontstaat er geen eenduidige aanpak tussen de leerkrachten. De meeste respondenten hebben dit zelf niet in de gaten en geven dan ook aan alle lesfasen te doorlopen. Dit geeft aan dat de leerkrachten momenteel geen goed beeld hebben van hun eigen leerkrachtvaardigheden.

Uit de resultaten is gebleken dat de leerkrachten momenteel niet tot nauwelijks de leerkrachtvaardigheid modellen toepassen tijdens het voorlezen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen niet op de juiste manier de luisterstrategieën aangeboden krijgen en deze dus niet

volledig zullen beheersen bij de overgang naar de middenbouw. De leerkrachten zullen de leerkrachtvaardigheid modellen verder moeten ontwikkelen om de leerlingen de juiste luisterstrategieën aan te kunnen bieden. Op het moment dat de leerlingen deze op de juiste manier aangeboden krijgen, zullen zij betekenissen gaan verlenen aan teksten, wat uiteindelijk zal leiden tot het zelfstandig lezen en begrijpen van teksten, het begrijpend lezen.

De leerkrachtvaardigheid vragen stellen aan de hand van de Taxonomie van Bloom zal ook verder ontwikkeld moeten worden. Momenteel beheersen de leerkrachten niveau 1 en 2. Dit zijn de niveaus in het 'lagere orde denken'. Op het moment dat de leerkrachten vragen gaan stellen in het 'hogere orde denken', leren de leerlingen informatie te verbinden aan hun eigen algemene kennis en leren ze nieuwe woorden en betekenisnuances (Rivers, 2008).

5.2. Kritische reflectie op onderzoeksproces

Aan dit onderzoek hebben verschillende experts in goed overleg meegewerkt. Een kritische reflectie op het onderzoek is van belang om een verklaring te geven voor de resultaten en de waarde van het onderzoek in te schatten. Het onderzoek is in goed overleg met de onderzoeksschool uitgevoerd. De wensen en ideeën vanuit de onderzoeksschool zijn door de onderzoeker meegenomen om het onderzoek betekenisvol te maken. Tussentijds heeft de onderzoeker meerdere keren het verloop van het onderzoek gepresenteerd. Dit is van belang om het onderzoek later binnen de onderzoeksschool een plek te geven.

Het theoretisch kader in dit onderzoek is goed uitgewerkt. Er is gebruikgemaakt van relevante bronnen en deze zijn ook tegen elkaar weggezet. Hierdoor is het onderwerp vanuit vele kanten belicht. De onderzoeker heeft gebruik gemaakt van internationale bronnen, secties uit boeken en (wetenschappelijke) artikelen. Dit heeft ervoor gezorgd dat het theoretisch kader genoeg inzichten heeft gegeven voor het uitvoeren van het onderzoek. De instrumenten zijn samengesteld op basis van de literatuur, dit heeft de validiteit van de instrumenten vergroot.

Het onderzoek is uitgevoerd op een relatief kleine basisschool. Er waren weinig respondenten die mee konden helpen bij het uitvoeren van het onderzoek en dit maakt het onderzoek minder betrouwbaar. Er zijn weinig resultaten die geanalyseerd kunnen worden en dit kan ervoor zorgen dat de gegevens uit de enquêtes een ander beeld laten zien, dan wanneer er meer respondenten zouden deelnemen. De respondenten die meegewerkt hebben aan het onderzoek, voelden zich betrokken bij het onderwerp en namen actief deel aan de uitvoering van het onderzoek. De respons voor dit onderzoek was dan ook 100 procent. Er is echter wel één verbeterpunt te noemen over de selectie van de respondenten. De respondenten die geselecteerd zijn voor de mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingniveau geven slechts een indicatie van de ontwikkelde luisterstrategieën van de leerlingen uit groep 2. Op het moment dat deze vragenlijst afgenomen was bij alle leerlingen, zou het resultaat representatief geweest zijn voor de hele groep.

In dit onderzoek zijn verschillende instrumenten ingezet. Het gebruik van verschillende soorten instrumenten heeft de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. De overlap tussen de verschillende instrumenten zorgen ervoor dat de resultaten betrouwbaarder zijn. De interviews zijn gebruikt om de uitkomsten van de enquêtes en observaties verder uit te diepen. Dit heeft de betrouwbaarheid van de metingen vergroot. De vierpunts-Likertschaal die gebaseerd was op frequentie in de enquête leerkrachtniveau, was echter niet voor elke respondent helder geformuleerd. Vraag 2 uit de enquête veroorzaakte door de niet heldere formulering verwarring bij een aantal respondenten. Dit kan mogelijk invloed hebben gehad op de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Dit onderzoek heeft geleid tot inzichten op het gebied van de vaardigheden van de leerkrachten. Een logisch vervolgonderzoek zou zijn, dat de leerkrachten aan de slag gaan met het inzetten van het instructiemodel en de vaardigheden wat betreft het modelen. Een controleonderzoek zou een logische stap zijn om aan te tonen of de leerkrachten zichzelf ontwikkeld hebben.

5.3. Praktische opbrengst en aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek kan de onderzoeker relevante en passende aanbevelingen geven om de leerkrachtvaardigheden naar een hoger niveau te tillen. De volgende vier aanbevelingen zijn opgesteld om het onderwijs in begrijpend luisteren te verbeteren:

Aanbeveling 1: Het inzetten van een vast stappenplan in de onderbouw

Momenteel is er geen doorgaande lijn zichtbaar in het lesgeven van de onderbouwleerkrachten. Het is van belang dat de leerkrachten een vast stappenplan gaan volgen om een doorgaande lijn te kunnen creëren. De stappen uit het instructiemodel van Förrer en Van de Mortel (2013), die terug te vinden zijn in [bijlage 3](#), zullen de leerkrachten structuur bieden voor een activiteit begrijpend luisteren. Door dit instructiemodel te volgen, staat de didactische aanpak van alle leerkrachten vast en zal er een doorgaande lijn gecreëerd worden binnen de onderbouwgroepen. Dit kan er uiteindelijk voor zorgen dat er een gemeenschappelijke lijn binnen de school ontstaat op het gebied van begrijpend luisteren en lezen.

Aanbeveling 2: Cursus “modeling”

Uit de conclusies kwam naar voren dat het overgrote deel van de leerkrachten niet weet op welke manier zij moeten “modelen”. De tweede aanbeveling is dan ook dat de directie een cursus aan gaat bieden, waarin de leerkrachten leren op welke manier zij kunnen “modelen” tijdens het voorlezen. Het is van belang dat de leerkrachten onder leiding van een professional de omschakeling leren te maken tussen het interactief voorlezen en het modelen. Op het moment dat de leerkracht de luisterstrategieën, modelend kunnen aanbieden, zullen de leerlingen ook de luisterstrategieën sneller ontwikkelen.

Aanbeveling 3: Aanschaf van de werkmap "Begrijpend Luisteren en Woordenschat"

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat een aantal leerkrachten het lastig vindt om een begrijpend luisteren activiteit vorm te geven. De aanschaf van de werkmap "Begrijpend luisteren en Woordenschat" kan een goed startpunt zijn om een doorgaande lijn te creëren. De werkmap neemt de leerkracht stap voor stap mee in het voorbereiden en uitvoeren van activiteiten. De vele voorbeeldteksten kunnen de leerkrachten handvatten bieden om hun eigen les zo volledig mogelijk uit te werken. De activiteiten worden in deze werkmap ondersteund met theoretische verantwoordingen en op deze manier kunnen de leerkrachten zich volledig verdiepen in de literatuur die nodig is om een activiteit vorm te kunnen geven.

Aanbeveling 4: *Uitwisselmomenten* tijdens bouwvergaderingen

Het is belangrijk dat de directie tijd vrijmaakt in bouwvergaderingen om gezamenlijk de stand van zaken te bespreken. Leerkrachten kunnen elkaar tijdens deze vergaderingen feedback geven en inspireren. Door samen de verschillende lesvoorbereidingen te bekijken en deze te voorzien van feedback, blijven de leerkrachten elkaar steeds verder uitdagen en verbeteren. Dit zal leiden tot gedetailleerde lesvoorbereidingen, waarin alle aspecten zijn meegenomen. Eventueel kunnen ook filmopnames gemaakt worden om nog gedetailleerder naar de lessen van de collega's te kijken.

6. Bronvermelding

Ahlers, L., & Mortel, K. V. (2009). Begrijpend lezen in groep 4-5. In L. Ahlers, & K. V. Mortel, *Begrijpend lezen; Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8* (pp. 63-64). Amersfoort: Drukkerij Wilco.

Ahlers, L., & Mortel, K. v. (2009). Instructie bij begrijpend luisteren. In L. Ahlers, & K. v. Mortel, *Begrijpend lezen: een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8* (p. 50). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Ahlers, L., & Mortel, K. V. (2009). Referentieniveaus van de commissie Meijerink. In L. Ahlers, & K. V. Mortel, *Begrijpend lezen; een doorgaande leerlijn van groep 1 tot en met 8* (pp. 29-30). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Berends, R. (2010). Een einde aan de worsteling met begrijpend lezen? *Het Blad* , 38-42.

Bouwuis, M. (2004). Begrijpend luisteren: taal-leesonderwijs. *Jeugd School en Wereld* , 20-23.

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

Bouwman, A., & Mortel, K. v. (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten: begin bij begrijpend luisteren. *HJK De wereld van het jonge kind* , 11.

Bouwman, A., & Mortel, K. V. (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten: Begin bij begrijpend luisteren. *HJK De wereld van het jonge kind* , 10-13.

Bouwman, A., & Mortel, K. V. (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten; begin bij begrijpend luisteren. *HJK: De wereld van het jonge kind* , 11.

Bouwman, A., & Mortel, K. V. (2014). Het optimaliseren van begrijpend leesresultaten; Begin bij begrijpend luisteren. *HJK* , 10.

Broekhof, K. (2015). *Begrijpend luisteren*. Opgeroepen op April 13, 2018, van School aan Zet: [file:///C:/Users/Sophie/Downloads/kwaliteitskaart%20beg%20luisteren%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sophie/Downloads/kwaliteitskaart%20beg%20luisteren%20(2).pdf)

Broekhof, K. (2014). *Kwaliteitskaart begrijpend luisteren*. Opgeroepen op April 16, 2018, van Onderwijsdatabank: https://onderwijsdatabank.s3.amazonaws.com/downloads/Begrijpend_luisteren.pdf

CED Groep. (sd). *Wat wordt bedoeld met modellen?* Opgeroepen op 03 23, 2018, van Nieuwsbegrip: <https://www.nieuwsbegrip.nl/page/647/wat-wordt-bedoeld-met-modelen>

CED Groep. (z.d.). *Wat wordt bedoeld met modellen?* Opgeroepen op 03 23, 2018, van Nieuwsbegrip: <https://www.nieuwsbegrip.nl/page/647/wat-wordt-bedoeld-met-modelen>

CPS Onderwijsontwikkeling en advies. (2014, Januari 21). *Scholen die de begrijpend leesresultaten willen verbeteren beginnen in de onderbouw: 3 tips om direct toe te passen*. Opgeroepen op Maart 15, 2018, van CPS Onderwijsontwikkeling en advies: <https://www.cps.nl/blog/2014/01/21/Scholen-die-de-begrijpend-leesresultaten-willen-verbeteren-beginnen-in-de-onderbouw-3-tips-om-direct-toe-te-passen>

Dingemanse, K. (2016). *Observatie in je scriptie – wanneer kun je het gebruiken?* Opgeroepen op April 16, 2018, van Scribbr: <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/observatie-je-scriptie/>

Dingemanse, K. (2017, Mei 2017). *Soorten interviews*. Opgeroepen op April 16, 2018, van Scribbr: <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/soorten-interviews/>

Druenen, M. v., & Teunissen, C. (2017). Werken met het protocol preventie van leesproblemen groep 1 en 2. *Veerkracht*, 9-11.

Expertisecentrum Nederlands. (2010). *Begrijpend luisteren*. Opgeroepen op April 16, 2018, van Leerlijnentaal: <http://www.leerlijnentaal.nl/page/303/begrijpend-luisteren.html>

Expertisecentrum Nederlands. (z.d.). Opgeroepen op April 16, 2018, van Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs: file:///C:/Users/Sophie/Downloads/Leerlijn_tussendoelen_verhaalbegrip.pdf

Filipiak, P. (2006). De didactiek van het 'Hardopdenkend (voor)lezen'. *Jeugd School en Wereld*, 20-23.

Fischer, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). A framework for gradual release of responsibility . *Better learning through structured teaching* . Alexandria : VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Förrer, M., & Mortel, K. V. (2013). In M. Förrer, & K. V. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (p. 62). CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & Mortel, K. V. (2013). De lezer stuurt zijn leesproces: strategieën. In M. Förrer, & K. V. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (p. 24). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & Mortel, K. V. (2013). Herstelstrategieën. In M. Förrer, & K. V. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (p. 69). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & Mortel, K. V. (2013). Het leesproces leren sturen en het gebruik van leesstrategieën. In M. Förrer, & K. V. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (p. 38). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & Mortel, K. V. (2013). Leesstrategieën. In M. Förrer, & K. V. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (pp. 70-92). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & Mortel, K. v. (2013). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & Mortel, K. v. (2013). Strategieën in groep 1,2,3 en de eerste helft van groep 4. In M. Förrer, & K. v. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (pp. 49-50). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Förrer, M., & Mortel, K. v. (2013). Taal-leesactiviteiten. In M. Förrer, & K. v. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (pp. 49-50). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Glabbeek, N. v. (2011). Waarnemingsschema. In N. v. Glabbeek, *Succesvol studeren, communiceren en onderzoeken* (p. 415). Amsterdam: Pearson Benelux B.V.

- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2010). Observatie. In T. Kallenberg, B. Koster, J. Onstenk, & W. Scheepsmma, *Ontwikkeling door onderzoek* (pp. 57-58). Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Knevel, R. (sd). Taxonomieën zijn hot ...en handig. *TOETS!* , 1-10.
- Kratwohl, D. R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy* . EBSCO publishing.
- Meelissen, M., Netten, A., Drent, M., Punter, R., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). PIRLS-TIMSS-2011. *Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs* . Nijmegen, Nederland: Radboud Universiteit .
- Mommers, F. C. (2003). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *Jeugd in School en Wereld* , 11-14.
- Mommers, M. (2003). *Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijsen.
- Mortel, K. V., & Förrer, M. (2013). Doelgericht werken aan het leren lezen met begrip. In M. Förrer, & K. V. Mortel, *Lezen... denken... begrijpen!* (pp. 34-35). Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Mortel, K. (2016, Juni 1). *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen*. Opgehaald van wij-leren: <https://wij-leren.nl/verbeter-resultaten-begrijpend-luisteren-lezen.php>
- research-methodology.net. (sd). *Purposive sampling*. Opgeroepen op April 16, 2018, van Research methodology : <https://research-methodology.net/sampling-in-primary-data-collection/purposive-sampling/>
- Rivers, W. (sd). Listening Comprehension. *The Modern Language Journal* , 196-204.
- Rivers, W. (2008). Listening Comprehension. *The Modern Language Journal* , 196-204.
- Robbe, R. (2007). Wees een rolmodel. In R. Robbe, *Begrijpend lezen* (p. 65). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff .
- Scribbr. (2018). *Overzicht van onderzoeksmethoden en dataverzamelmethode*n. Opgeroepen op April 16, 2018, van Scribbr: <https://www.scribbr.nl/category/onderzoeksmethoden/>
- SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling . (2018). *Taxonomie van Bloom* . Opgehaald van SLO Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling : <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
- SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling. (sd). *Taxonomie van Bloom*. Opgeroepen op Maart 15, 2018, van SLO Onderwijs en Talentontwikkeling : <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
- Snow, C. (2014). *Deep comprehension: what does it look like in two- to three-years-olds?* Utrecht.
- Studiemeesters. (sd). *De Likertschaal voor enquêtevragen in scriptieonderzoek*. Opgeroepen op Maart 25, 2018, van Studiemeesters: <https://www.studiemeesters.nl/studietips/de-likertschaal-voor-enquetevragen-scriptieonderzoek/>

Tubbing, L. (2014, Augustus 16). *Steekproef bepalen*. Opgeroepen op April 16, 2018, van De afstudeerconsultant: <https://deafstudeerconsultant.nl/afstudeertips/onderzoeksmethoden/steekproef-bepalen/>

Velthuis, M. (2015). *Kikker is kikker*. Amsterdam: Leopold .

Ven, A. v. (2009). Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* , pp. 515-524.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.

Vernooy, K. (2015). Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen. *Zorgbreed* 48 , 28.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Utrecht: Projectbureau kwaliteit.

Vernooy, K. (1997). Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen. *Jeugd in School en Wereld* , 1-6.

Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2015). De ontsluiting van bronnen. In P. Verschuren, & H. Doorewaard, *Het ontwerpen van een onderzoek*. Boom Lemma Uitgevers.

Weda, M. (2016). Opgeroepen op April 16, 2018, van HBO Kennisbank: https://www.hbo-kennisbank.nl/record/sharekit_kpz/oai:surfsharekit.nl:8a964c74-4b59-492d-9899-1f77e515c487

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

7. Bijlage

7.1. Leerlijn begrijpend luisteren (Expertisecentrum Nederlands, z.d.)

1. Boekoriëntatie

- 1.1 Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.
- 1.2 Ze weten dat boeken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.
- 1.3 Ze weten dat verhalen een opbouw hebben.
- 1.4 Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.
- 1.5 Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

2. Verhaalbegrip

- 2.1 Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.
- 2.2 Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.
- 2.3 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt.
- 2.4 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.
- 2.5 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.

7.2. Doelen leerkrachtvaardigheden begrijpend luisteren

Tabel 1: Doelen voor leerkrachten die hun leerlingen willen scholen tot zelfstandige, goede begrijpend lezers. (Mortel & Förer, 2013)

Doelen voor leerkrachten
De leerkracht richt de leesomgeving gevarieerd en aantrekkelijk in.
De leerkracht biedt systematisch aandacht aan leesmotivatie en leesbevordering.
De leerkracht heeft kennis van het proces lezen met begrip.
De leerkracht is zich bewust van het grote belang van voldoende kennis en woordenschat en besteedt daar impliciet en expliciet aandacht aan.
De leerkracht geeft met behulp van een adequaat instructiemodel doelgericht vorm aan gedifferentieerde, effectieve instructie.
De leerkracht beschikt over vaardigheden om gewenste aanpakgedrag hardop denkend voor te doen (modellen).
Door de keuze van functionele verwerkingsvormen verdiept de leerkracht het leesbegrip van de leerlingen.
De leerkracht kiest adequate middelen om het aanbod te evalueren en is in staat om op basis van de resultaten hiervan te interveniëren.
De leerkracht monitort de groepsresultaten en deelt de analyse hiervan op schoolniveau met collega's/

7.3. Instructiemodel Förrer en Van der Mortel

Tabel 2: De fasen voor begrijpend luisteren. (Förrer & Mortel, Lezen... denken... begrijpen!, 2013)

Voor het lezen (+/- 15 minuten)
De leraar geeft aan wat de leerlingen gaan leren van de tekst
De leraar verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.
De leraar haalt de nodige (schoolse) voorkennis op
De leraar gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrond kennis en ervaring)
De leraar biedt aanvullende informatie aan over de inhoud van het onderwerp
De leraar visualiseert
De leraar besteedt aandacht aan 2-3 onbekende begrippen
De leraar past een coöperatieve werkvorm toe
Tijdens het lezen (+/- 10 minuten)
De leraar leest een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat hij/zij doet om de tekst te begrijpen (inclusief leesstrategieën)
Tijdens het lezen verbindt de leraar hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat
Tijdens het lezen betreft de leraar de leerlingen bij de tekst.
Na het lezen (+/- 10 minuten)
De leraar praat en denkt met de leerlingen over de tekst
De leraar gaat na of de leerlingen leren
De leraar geeft de leerlingen/duo's een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst
De opdracht nodigt uit tot praten en schrijven/tekenen over de tekst
Leerlingen werken bij voorkeur samen
De opdracht evalueert het leren
De leraar nodigt enkele leerlingen uit te vertellen wat ze hebben gedaan
De leraar geeft informatie over de resultaten, de leerkracht herhaalt het leesdoel, en informeert de leerlingen over de vervolgstappen
De leraar benoemt de nieuw verworven kennis van de leerlingen

7.4. Enquête leerkrachtniveau (Weda, 2016)

Groep:	Respondent:
Datum:	Ervaringsjaren:

1. Op welke momenten stelt u luistervragen aan de leerlingen? En op welk niveau stelt u de luistervragen?(Aankruisen wat van toepassing is)

Luistervragen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
1.1. Tijdens de uitleg van een opdracht.				
1.2. Tijdens een kringactiviteit.				
1.3. Tijdens de vertelkring.				
1.4. Bij het bekijken van een filmpje.				
1.5. Bij het voorlezen van een (prenten)boek.				
Anders, namelijk.....				

2. Doorloopt u de drie fasen; voor, tijdens en na het lezen?

	Wel van toepassing	Niet van toepassing
2.1. Ik besteed aandacht aan de fase "voor" het lezen.		
2.2. Ik besteed aandacht aan de fase "tijdens" het lezen.		
2.3. Ik besteed aandacht aan de fase "na" het lezen.		

3. Welke handelingen verricht u tijdens de fasen "voor" het lezen?

Voor het lezen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
3.1. Ik geef aan wat de leerlingen gaan leren (doel).				
3.2. Ik verken in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.				
3.3. Ik haal de nodige (schoolse) voorkennis op.				
3.4. Ik ga na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrondkennis en ervaring).				
3.5. Ik bied aanvullende informatie aan over de inhoud van het onderwerp.				

3.6. Ik visualiseer.				
3.7. Ik besteed aandacht aan 2-3 onbekende begrippen die ze gaan leren.				
3.8. Ik pas een coöperatieve werkvorm toe.				
Anders, namelijk....				

4. Welke handelingen verricht u tijdens de fasen “tijdens” het lezen?

Tijdens het lezen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
4.1. Ik lees een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat ik doe om de tekst te begrijpen. Daarbij maak ik gebruik van de verschillende leesstrategieën/luisterstrategieën.				
Welke luisterstrategieën modelt u?	0 keer per les	1-2 keer per les	3-4 keer per les	5 of meer keer per les
4.1.1. Ik vertel hardop denkend het luisterdoel. (luisterdoel bespreken)				
4.1.2. Ik haal hardop denkend voorkennis op. (voorkennis ophalen)				
4.1.3. Ik leg hardop denkend verbanden: wie-wat-waar-waarom vragen (verbinden)				
4.1.4. Ik doe hardop denkend voorspellingen. (voorspellen)				
4.1.5. Ik visualiseer hardop denkend. (visualiseren)				
4.1.6. Ik vat hardop denkend de tekst samen. (samenvatten)				
4.1.7. Ik reflecteer hardop denkend op de tekst. (reflecteren/afleiden)				
	0 keer per les	1-2 keer per les	3-4 keer per les	5 of meer keer per les
4.2. Tijdens het lezen verbind ik hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat.				
4.3. Tijdens het lezen betrek ik de leerlingen bij de tekst.				
Anders, namelijk....				

5. Op welk niveau stelt de leerkracht vragen?

Ik stel vragen op het volgende niveau:	0 keer per les	1-2 keer per les	3-4 keer per les	5 of meer keer per les
5.1. Niveau 1: Onthouden <i>Vertel na – onthoud – herinner – herken</i>				
5.2. Niveau 2: Begrijpend <i>Omschrijf – vat samen – leg uit – voorspel – bespreek</i>				
5.3. Niveau 3: Toepassen <i>Pas toe – los op – verander – onderzoek – demonstreer</i>				
5.4. Niveau 4: Analyseren <i>Vergelijk – orden - classificeer – verbind – oorzaak&gevolg</i>				
5.5. Niveau 5: Evalueren <i>Beoordeel – waardeer – beslis – adviseer</i>				
5.6. Niveau 6: Creëren <i>Bedenk – maak – onderzoek – vind uit</i>				

6. Welke handelingen verricht u tijdens de fasen “na” het lezen

Na het lezen	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
6.1. Ik praat en denk met de leerlingen over de tekst.				
6.2. Ik ga na of de leerlingen leren.				
6.3. Ik geef de leerlingen/duo's een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst				
6.3.1. De verwerkingsopdracht nodigt uit tot praten en schrijven/tekenen over de tekst.				
6.3.2. Ik laat de leerlingen samenwerken tijdens de verwerkingsopdracht.				
6.3.3. De verwerkingsopdracht evalueert de geleerde kennis van de leerlingen.				
6.3.4. Ik nodig enkele leerlingen uit te vertellen over wat ze hebben gedaan/gemaakt.				
6.3.5. Ik herhaal het leesdoel en informeer de leerlingen over eventuele vervolgstappen.				
6.4. Ik benoem de nieuw verworven kennis van de leerlingen				
Anders, namelijk....				

7.5. Observatieformulier (Weda, 2016)

Groep:	Respondent:
Datum:	Observant:

1. Welke handelingen verricht de leerkracht tijdens de fasen “voor” het lezen?

Voor het lezen	Wel van toepassing	Niet van toepassing
1.1. De leerkracht geeft aan wat de leerlingen gaan leren (doel).		
1.2. De leerkracht verkent in interactie met de leerlingen de tekst: tekstsoort, illustraties, titel, kopjes enz.		
1.3. De leerkracht haalt de nodige (schoolse) voorkennis op.		
1.4. De leerkracht gaat na wat de leerlingen al van het onderwerp weten (achtergrondkennis en ervaring).		
1.5. De leerkracht biedt aanvullende informatie aan over de inhoud van het onderwerp.		
1.6. De leerkracht visualiseert.		
1.7. De leerkracht besteedt aandacht aan 2-3 onbekende begrippen die ze gaan leren.		
1.8. De leerkracht past een coöperatieve werkvorm toe.		
Anders, namelijk....		

2. Welke handelingen verricht de leerkracht tijdens de fasen “tijdens” het lezen?

Tijdens het lezen	Ja		Nee	
2.1. De leerkracht lees een deel van de tekst en laat hardop denkend horen wat zij doet om de tekst te begrijpen. Daarbij maakt zij gebruik van de verschillende leesstrategieën/luisterstrategieën.				
Welke luisterstrategieën modelt de leerkracht?	0 keer per les	1-2 keer per les	3-4 keer per les	5 of meer keer per les
2.1.1. De leerkracht vertelt hardop denkend het luisterdoel. (luisterdoel bespreken)				
2.1.2. De leerkracht haalt hardop denkend voorkennis				

op.(voorkennis ophalen)				
2.1.3. De leerkracht legt hardop denkend verbanden: wie-wat-waar-waarom vragen (verbinden)				
2.1.4. De leerkracht doet hardop denkend voorspellingen.(voorspellen)				
2.1.5. De leerkracht visualiseert hardop denkend. (visualiseren)				
2.1.6. De leerkracht vat hardop denkend de tekst samen.(samenvatten)				
2.1.7. De leerkracht reflecteert hardop denkend op de tekst. (reflecteren/afleiden)				
	0 keer per les	1-2 keer per les	3-4 keer per les	5 of meer keer per les
2.2. Tijdens het lezen verbindt de leerkracht hardop denkend de tekst met achtergrondkennis en woordenschat.				
2.3. Tijdens het lezen betreft de leerkracht de leerlingen bij de tekst.				
Anders, namelijk....				

3. Op welk niveau stelt de leerkracht vragen?

De leerkracht stelt vragen op het volgende niveau:	0 keer per les	1-2 keer per les	3-4 keer per les	5 of meer keer per les
3.1. Niveau 1: Onthouden <i>Vertel na – onthoud – herinner – herken</i>				
3.2. Niveau 2: Begrijpend <i>Omschrijf – vat samen – leg uit – voorspel – bespreek</i>				
3.3. Niveau 3: Toepassen <i>Pas toe – los op – verander – onderzoek – demonstreer</i>				
3.4. Niveau 4: Analyseren <i>Vergelijk – orden - classificeer – verbind – oorzaak&gevolg</i>				
3.5. Niveau 5: Evalueren <i>Beoordeel – waardeer – beslis – adviseer</i>				
3.6. Niveau 6: Creëren <i>Bedenk – maak – onderzoek – vind uit</i>				

4. Welke handelingen verricht de leerkracht tijdens de fasen "na" het lezen?

Na het lezen	Wel van toepassing	Niet van toepassing
4.1. De leerkracht praat en denkt met de leerlingen over de tekst.		
4.2. De leerkracht gaat na of de leerlingen leren.		
4.3. De leerkracht geeft de leerlingen/duo's een betekenisvolle verwerkingsopdracht bij de tekst		
4.3.1. De verwerkingsopdracht nodigt uit tot praten en schrijven/tekenen over de tekst.		
4.3.2. De leerkracht laat de leerlingen samenwerken tijdens de verwerkingsopdracht.		
4.3.3. De verwerkingsopdracht evalueert de geleerde kennis van de leerlingen.		
4.3.4. De leerkracht nodigt enkele leerlingen uit te vertellen over wat ze hebben gedaan/gemaakt.		
4.3.5. De leerkracht herhaalt het leesdoel en informeert de leerlingen over eventuele vervolgstappen.		
4.4. De leerkracht benoemt de nieuw verworven kennis van de leerlingen		
Anders, namelijk....		

4.5. Semi-gestructureerd interview (Weda, 2016)

Datum:	Respondent:
--------	-------------

Begrijpend luisteren	
1. Wat verstaat u onder begrijpend luisteren?	
2. Hoe vaak in de week besteedt u aandacht aan begrijpend luisteren?	
3. Heeft u de doelen op het gebied van begrijpend luisteren duidelijk in beeld?	
4. Op welke manier registreert u deze doelen?	
5. Wat voor een teksten gebruikt u?	
6. Leest u één boek meerdere malen voor?	

Lees/luisterstrategieën	
7. Met welke lees/luisterstrategieën bent u bekend?	
8. Welke lees/luisterstrategieën vindt u lastig om in te zetten? Waarom vindt u dat lastig?	

9. Welke lees/luisterstrategieën vindt u makkelijk om in te zetten? Waarom vindt u dat makkelijk?	
10. Zet u deze lees/luisterstrategieën modelend in tijdens het voorlezen?	

Taxonomie van Bloom	
11. Wat verstaat u onder de Taxonomie van Bloom?	
12. In welke laag van denken stelt u meestal de vragen tijdens het begrijpend luisteren?	
13. Waarom stelt u nu juist in die laag de meeste vragen?	

Betrokkenheid en beleving	
14. Hoe zorgt u voor betrokkenheid en beleving van de leerlingen tijdens het begrijpend luisteren?	
15. Welke materialen zet u in tijdens begrijpend luisteren?	
16. Zijn er materialen die u mist tijdens begrijpend luisteren?	

Kennis en vaardigheden

17. Mist u kennis en vaardigheden om een goede les begrijpend luisteren vorm te kunnen geven?

18. Wat hoopt u dat dit onderzoek u en de school oplevert?

4.6. Mondeling gestructureerde vragenlijst leerlingniveau (Weda, 2016)

Datum:	Respondent:	
---------------	--------------------	--

	Ja	Nee
1. Als je een boek ziet, ga je dan al bedenken waar het boek over zal gaan? (Voorspellen)		
2. Ga je dan bedenken wat je daar al van weet? (Voorkennis ophalen)		
3. Vraag je, je dan ook af wat je nog wilt weten over het boek? (Het luisterdoel bepalen)		
4. Vraag jij je af over wie het boekje zal gaan, wat ze gaan doen en waarom ze dat gaan doen? (Verbanden leggen; wie-wat-waar-waarom?)		
5. Maak je plaatjes of een filmpje over het boek in je hoofd? (Visualiseren)		
6. Denk je na het luisteren naar het verhaal nog na over waar het verhaal in het kort over ging? (Samenvatten)		
7. Vraag jij je na het luisteren naar het verhaal af of je nu weet wat je wilde weten over het verhaal? (Reflecteren op de tekst)		

4.7. Enquête professionalisering

Datum:	Respondent:
--------	-------------

1. Welke behoefte heeft u voor professionalisering op het gebied van begrijpend luisteren?

Werkwijze	Ja	Nee
1.1. Ik heb behoefte aan een observatie-instrument op het gebied van begrijpend luisteren.		
1.2. Ik heb behoefte aan een overzichtelijke lesvoorbereidingsmodel, waarin ik alle facetten kan wegzetten voor een goede les begrijpend luisteren.		
1.3. Ik heb behoefte aan een stappenplan, waarin een duidelijke lesopbouw terug te zien is.		
1.4. Ik heb behoefte aan concreet materiaal, dat gekoppeld kan worden aan prentenboeken.		
1.5. Ik heb behoefte aan een overzicht, waarin verschillende (coöperatieve) werkvormen staan uitgewerkt voor verwerkingsopdrachten.		

Kennis	Ja	Nee
1.6. Ik heb behoefte aan een cursus/training, waarin de verschillende lees/luisterstrategieën worden toegelicht.		
1.7. Ik heb behoefte aan een cursus/training, waarin de verschillende instructievaardigheden worden toegelicht.		
1.8. Ik heb behoefte aan een cursus/training, waarin de theorie van de taxonomie van Bloom wordt toegelicht.		

Vaardigheden	Ja	Nee
1.9. Ik heb behoefte aan een cursus/training, waarin ik leer op welke manier je het beste kunt modellen als leerkracht.		
1.10. Ik heb behoefte aan een cursus/training, waarin ik leer om zowel vragen te stellen op het lagere en hogere orde van denken van de Taxonomie van Bloom.		
1.11. Ik heb behoefte aan een cursus/training, waarin ik verschillende werkvormen, zoals mindmappen etc. leer toepassen in de praktijk		