



Fontys

Hogeschool Kind en Educatie

**Schooljaar
2016-2017**

Beter begrijpend lezen

20-03-2017

Annelotte Broeders

2222892

Fred Vonk

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op het in kaart brengen van de wijze, waarop in de groepen vier tot en met acht van de casusschool, de leerkrachten het begrijpend leesonderwijs vormgeven aan de hand van de methode Nieuwsbegrip. Het onderzoek heeft als doel leerkrachten inzichten te geven over hoe het begrijpend leesonderwijs verbeterd kan worden.

Een belangrijke didactiek bij het begrijpend lezen is modeling. Dit is een didactiek waarbij de leerkracht interactief (hardop) denkend een strategie demonstreert. Vanuit de methode Nieuwsbegrip wordt aangegeven dat deze methode alleen werkt als modeling plaatsvindt tijdens de begrijpend lezen lessen.

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Op welke wijze wordt door de leerkrachten het begrijpend leesonderwijs vormgegeven aan de hand van de methode Nieuwsbegrip?

Om antwoord te krijgen op deze vraag is gebruik gemaakt van interviews, enquêtes en observaties. De leerkrachten van de groepen vier tot en met acht, de intern begeleider en de leerlingen van de groepen zes, zeven en acht hebben als respondent meegewerkt aan dit onderzoek.

Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat de leerkrachten nog niet op een gemeenschappelijke lijn zitten bij het begrijpend leesonderwijs. Bij het toepassen van modellen zitten nog grote verschillen tussen de leerkrachten. Een aanbeveling hierbij is dat het belangrijk is dat leerkrachten regelmatig bij elkaar komen om te praten over begrijpend lezen. Uit de analyse van de interviews blijkt dat begrijpend lezen te weinig wordt geïntegreerd in andere vakken, een aanbeveling hierbij is dat leerkrachten in de toekomst wel gaan zorgen voor deze integratie.

Inhoud

Samenvatting	2
1. Probleemanalyse	5
1.1 Aanleiding en context	5
1.2 Probleemstelling	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Begrijpend lezen	7
2.1.1 Doelstellingen begrijpend lezen	7
2.1.2. Belangen van begrijpend lezen	7
2.2. Factoren die het begrijpend lezen beïnvloeden	8
2.2.1. Leesmotivatie	8
2.2.2. Leesattitude	8
2.2.3. Kennis	9
2.2.4 Technisch lezen en woordenschat	9
2.3 Didactiek bij begrijpend lezen	10
2.3.1 Didactische modellen bij begrijpend lezen	10
2.3.2 Leesstrategieën	10
2.3.3 Methode nieuwsbegrip	11
2.3.4 Nieuwsbegrip XL	11
2.4 Leerkrachthandelen	12
2.4.1. Modeling bij begrijpend lezen	12
Onderzoeksvragen	12
3. Opzet van het onderzoek	13
3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling	13
3.2 Respondenten	14
3.3 Instrumenten	15
3.4 Wijze van data-analyse	17
4. Resultaten	18
4.1 Welke leesstrategieën beheersen de leerlingen van de casusschool?	18
4.2 In hoeverre wordt modeling door de leerkracht ingezet tijdens een les Nieuwsbegrip?	18
4.3 In hoeverre zitten de leerkrachten die lesgeven via de methode Nieuwsbegrip op een lijn met elkaar?	19
4.4 Welke meningen hebben de leerlingen van de groepen zes tot en met acht over hoe begrijpend lezen momenteel wordt vormgegeven via de methode Nieuwsbegrip?	20
5. Conclusies en aanbevelingen	22

5.1 Conclusies	22
5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces	23
5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen	24
Bibliografie	26
Bijlagen	30
Bijlage 1 Zelfobservatielijst	30
Bijlage 2 Observatieschema	38
Bijlage 3 Enquête voor leerlingen	41
Bijlage 4 Interviewleidraad + codeerschema	46
Bijlage 5 Gemeenschappelijke lijn strategieën	49

1. Probleemanalyse

1.1 Aanleiding en context

Doel van het leesonderwijs is dat leerlingen als goede lezers, die begrijpen wat ze lezen, de basisschool verlaten. Op de casusschool wordt in alle groepen aandacht besteed aan tekstbegrip. In de groepen één tot en met drie wordt gewerkt aan tussendoelen van SLO beginnende geletterdheid (Verhoeven, e.a. 1999). Met name boekoriëntatie en verhaalbegrip zijn tussendoelen die de basis leggen voor het begrijpen van teksten. Voorlezen en begrijpend luisteren zijn dagelijkse activiteiten in de onderbouw. In groep drie richt de aandacht zich vooral op het aanvankelijk lezen. In de methode voor aanvankelijk lezen komt echter ook leesbegrip aan de orde. De meeste scholen gebruiken in de groepen vier tot en met acht een van de vele methoden die op de markt zijn om de lessen begrijpend lezen vorm en inhoud te geven (Clijsen, 2014).

Het team van de casusschool ziet hoe belangrijk het vak begrijpend lezen is. Het is een vak wat in alle andere vakken veel terugkomt, vooral in zaakvakken. Dit zorgt ervoor dat de omvang van het probleem groter is dan wanneer het een probleem is wat één vakgebied betreft. De leerkrachten hebben al veel aandacht besteed om de nieuwe methode Nieuwsbegrip te leren beheersen. Toch blijven de Cito-scores en de leeropbrengsten van begrijpend lezen te laag. De school scoort al jarenlang onder het landelijk gemiddelde. Het is zowel een probleem voor de leerkrachten (deze worden hierop beoordeeld), als voor de leerlingen (zij beheersen begrijpend lezen niet goed genoeg aan het eind van groep acht). De leerkrachten hebben in de afgelopen jaren nog geen inzicht gekregen in het probleem van de achterblijvende scores. De leerkrachten denken dat een gebrek aan motivatie van de leerlingen deels zorgt voor het probleem. Daarom is zes jaar geleden gekozen voor de methode Nieuwsbegrip. Dit zou een methode zijn die de leerlingen aanspreekt, omdat de lessen gaan over actuele nieuwsitems. Toch bleek ook deze vernieuwende methode niet de oplossing te zijn. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen vooral niet terug willen lezen in de tekst, waardoor veel fouten gemaakt worden. En de leerlingen beheersen de strategieën niet goed genoeg. De leerkrachten zien geen oplossing en lopen bij de zaakvakken, de algemene leesvaardigheid en de woordenschat tegen dit probleem aan.

Externe hulp vanuit de methode Nieuwsbegrip is tijdens een studiedag in september 2016 ingeschakeld. Het team hoopt betere lessen begrijpend lezen te verzorgen door een beter beeld van Nieuwsbegrip te krijgen. Vanuit deze studiedag is naar voren gekomen dat de leerkrachten veel regels van de methode niet beheersen of opvolgen. Een voorbeeld hiervan is modeling. Dit wordt bijna niet gedaan door de leerkrachten, terwijl modeling een van de belangrijkste uitgangspunten is van Nieuwsbegrip. Ook wordt de duidelijke structuur van Nieuwsbegrip niet aangehouden.

In de praktijk lopen leerkrachten vaak tegen hetzelfde probleem aan met begrijpend lezen. Begrijpend lezen wordt vaak als een saai vak gezien door zowel leerkrachten, als door leerlingen (Te Linde & Van Nijnatten, 2015). Het team van de casusschool geeft ook aan dat de leerlingen het saai vinden. Het team wil graag inzicht krijgen in de mogelijke verbetering tijdens het lesgeven van begrijpend lezen.

De casusschool is een kleine school van ongeveer 120 leerlingen. In de groepen vier tot en met acht wordt voor begrijpend lezen gewerkt met de methode Nieuwsbegrip. Deze groepen zijn als volgt samengesteld; groep 3/4, groep 5/6, groep 6/7, groep 8. In totaal werken in deze groepen acht leerkrachten. De opdrachtgever voor dit onderzoek is de adjunct-directeur van de casusschool.

1.2 Probleemstelling

De manier van lesgeven in begrijpend lezen door de leerkrachten uit de groepen vier tot en met acht en de achterblijvende scores op dit vakgebied staan centraal in dit onderzoek. Leerkrachten zijn zich ervan bewust dat er veranderingen moeten plaatsvinden tijdens het werken met de methode Nieuwsbegrip. Maar hoe dat vormgegeven dient te worden weten de leerkrachten niet. Het team is enthousiast over de methode en gemotiveerd om aanpassingen te doen tijdens de lessen van begrijpend lezen. De leerkrachten hopen, door bepaalde aanpassingen te plegen in het begrijpend leesonderwijs, dat de scores uiteindelijk omhoog zullen gaan.

Dit onderzoek is gericht op de manier van lesgeven in begrijpend lezen, om zo meer inzicht te krijgen in de achterblijvende resultaten van begrijpend lezen bij leerlingen van groep vier tot en met acht.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk komt het belang van begrijpend lezen aan bod, waarbij gekeken wordt naar de factoren die bij begrijpend lezen komen kijken. Ook de methode Nieuwsbegrip die door de casusschool wordt gebruikt staat beschreven. In paragraaf 2.3.1 staan de verschillende leesstrategieën centraal.

2.1 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een vaardigheid die mensen moeten beheersen (Förrer & Van de Mortel, 2010). Lezen en het begrijpen wat een schrijver wil zeggen zijn onmisbare vaardigheden om mee te doen in de maatschappij. Teksten worden gelezen om informatie te verwerken, om te leren, te ontspannen en te genieten van wat schrijvers zeggen (Förrer & Van de Mortel, 2010).

Volgens Kendeou, Van den Broek, Helder en Karlsson (2014) is de kern van begrijpend lezen het vormen van een samenhangende 'mental representation' van de tekst in het geheugen van de lezer. Van den Beemt (2015) geeft een aanvulling, als het gaat om de bedoeling van de woorden. Hij schrijft dat begrijpend en studerend lezen vormen zijn van lezen, waarbij het accent ligt op het achterhalen en vastleggen van de betekenis en bedoeling van de woorden, met als doel dat de lezer een passende reactie geeft. Förrer en Van de Mortel (2010) sluiten zich aan bij de definitie van Van den Beemt (2015).

2.1.1 Doelstellingen begrijpend lezen

Een belangrijke doelstelling van het leesonderwijs is dat kinderen goede en zelfstandige lezers worden (Clijsen, 2014). Zelfstandige lezers zijn in staat verschillende soorten teksten, die lezers op school en in het dagelijks leven tegenkomen, te lezen en te begrijpen. Afhankelijk van het soort tekst en het doel waarmee de tekst gelezen wordt, kan de lezer het leesproces sturen en op basis van eigen kennis, betekenis geven aan de tekst. De samenleving heeft belang bij goede lezers om verschillende redenen. Een reden hiervan is dat de samenleving die kenniseconomie wil zijn behoefte heeft aan goede lezers, omdat werk op een hoog niveau wordt geambieerd. Een andere reden waarom een goede leesvaardigheid nodig is, is om een leven lang te blijven leren. Slechte leesvaardigheid staat vaak gelijk met werkloosheid, lage lonen en geringe promotiekansen (Gioia, 2007). Met een laag niveau van leesvaardigheid doen mensen het minder goed op de arbeidsmarkt en dat kost de samenleving dikwijls veel geld (KPMG international, 2006). Een andere reden is dat mensen met leesproblemen minder actief zijn in het dagelijkse leven (Gioia, 2007).

2.1.2. Belangen van begrijpend lezen

Een taal spreken wordt geleerd door ernaar te luisteren. Het leren lezen van taal gaat niet vanzelfsprekend. Bij het leren van begrijpend lezen is het van belang om veel te oefenen. Uit het rapport Teaching Children to Read van The National Reading Panel (2000) komen vijf punten naar voren die in het leesonderwijs aan bod moeten komen om van leerlingen goede lezers te maken. Vaardigheden op het gebied van fonemisch bewustzijn (verschillende klanken in woorden herkennen) moeten worden aangeboden. De leerling moet de vaardigheid hebben om een geschreven tekst te decoderen (technisch lezen). De leerkracht controleert, en let hierbij op de nauwkeurigheid, snelheid en intonatie. De woordenschat van de leerling moet zich verder ontwikkelen en de leerling kan begrijpend leesstrategieën

toepassen om het leesbegrip en het plezier in lezen te versterken. Aan al deze aspecten moet volgens The National Reading Panel (2000) het taalonderwijs voldoen.

2.2. Factoren die het begrijpend lezen beïnvloeden

In deze paragraaf wordt gekeken naar de verschillende factoren die het begrijpend lezen beïnvloeden. Technisch lezen, woordenschat, motivatie en metacognitie zijn volgens Gemert (2012) de belangrijkste factoren van begrijpend lezen.

Vernooy (2004), Förrer en Van de Mortel (2010) voegen hier ook de factor kennis aan toe. Zowel Gemert (2012), Förrer en Van de Mortel (2010) pleiten ervoor dat alle factoren een relatie hebben tot elkaar. Al deze factoren moeten aan bod komen in het leesonderwijs (Gemert, 2012).

2.2.1. Leesmotivatie

Als leesopdrachten aansluiten bij de eigen behoefte en belangstelling van kinderen én aansluiten bij de informatiebehoefte van kinderen, zal dit een positieve invloed hebben op de motivatie en dus de motivatie en betrokkenheid bevorderen (Gemert, 2012). Het is belangrijk dat deze motivatie intrinsiek ontstaat. Pas als men inspeelt op de intrinsieke motivatie groeien kinderen als individu (Belmont & Skinner, 1993). Als kinderen zichzelf vanuit intrinsieke motivatie sturen, zijn de kinderen minder afhankelijk van de leerkracht. Dat wil uiteraard niet zeggen dat het methodisch sturen door leerkrachten slecht is, maar als het in de leesaanpak alleen maar om technieken gaat werkt dit doorgaans motivatiebeperkend (Gemert, 2012). Walta (2014) voegt hieraan toe dat het de kunst is om leerlingen positieve leeservaringen op te laten doen, waardoor de leerlingen zin krijgen om de vaardigheid beter onder de knie te krijgen. Het is belangrijk dat kinderen een leerrijke omgeving hebben. Deze omgeving bestaat onder andere uit boeken waarin kinderen geïnteresseerd in zijn.

De internationale PIRLS-gegevens (Netten & Verhoeven, 2006) laten over het belang van leesplezier geen misverstand bestaan. Tussen een positieve leesattitude en de begrijpend leesprestaties is een duidelijk verband gevonden. Leerlingen die (bijna) elke dag lezen, behalen de hoogste leesscores en leerlingen die (bijna) nooit lezen, behalen de laagste scores. En dat in alle landen die deelnamen aan het onderzoek (Netten & Verhoeven, 2006).

Förrer en Van de Mortel (2010) hebben een leesmotivatie en leesinteresselijst samengesteld. Deze lijst is gebaseerd op een bewerking van andere vragenlijsten, zoals de 'Motivation for Reading Questionnaire' (MRQ, 1996) ontworpen door Wigfield, Guthrie en Mc Gough en de bewerking ervan door Reutzel (Cooter & Reutzel, 2007). De 'MRQ' wordt in de Amerikaanse literatuur vaak genoemd en wordt veel toegepast vanwege het gebruiksgemak (Förrer & Van de Mortel, 2010).

2.2.2. Leesattitude

De twee belangrijkste voorwaarden om te gaan lezen zijn een positieve leesattitude en voldoende leesvaardigheid. Tekstbegrip draagt bij aan een positieve leesattitude (Stichting Lezen, 2012). Uit de leesvaardigheidsonderzoeken Pisa (2009) en Pirls (2007) blijkt dat Nederlandse kinderen in vergelijking met kinderen uit andere landen weinig lezen in de vrije tijd. Uit dit onderzoek blijkt ook dat de Nederlandse kinderen het niet als plezierig ervaren om te lezen. De leesattitude van Nederlandse kinderen is in verhouding negatief en de leerprestaties werden relatief geringer naarmate de taken moeilijker werden. De leesattitude

van meisjes is positiever dan die van jongens, zowel in het basisonderwijs als in het middelbaar onderwijs. Dit komt doordat de leesattitude sterk samenhangt met het leesgedrag (Stokmans, 2007). Meisjes zouden op basis hiervan meer lezen dan jongens. Dit bevestigt het Sociaal en Cultureel Planbureau (2010). Stokmans (2007), Tellegen en Frankhuizen (2002) laten in een onderzoek zien dat, naarmate de kinderen ouder worden, vermindering optreedt in het plezier van lezen. Breeveld, Van den broek, De Haan, Harms en Huymans (2010) denken dat dit komt door het digitale tijdperk. Naarmate kinderen ouder worden gaan kinderen steeds meer werken met de digitale media, waardoor minder tijd wordt besteed aan gedrukte media en meer gekeken en geluisterd wordt naar radio en televisie.

2.2.3. Kennis

Hoe meer kennis iemand heeft, hoe gemakkelijker nieuwe kennis wordt 'aangehaakt' aan bestaande kennis. Daardoor neemt de kennis toe en komt deze op een hoger niveau (Marazano, 2004). Om een goed zicht te krijgen op het belang van kennis bij begrijpend lezen, is het belangrijk te weten wat verstaan wordt onder 'kennis'. Hirsch (2006) maakt onderscheid in kennis van taal en kennis van de wereld. Kennis van taal wil zeggen dat een lezer de standaardtaal van zijn land beheerst, de grammaticale regels kent, vertrouwd is met het formele schriftelijke taalgebruik en een ruime woordenschat heeft. Met kennis van de wereld en woordenschat bedoelt Hirsch het vermogen informatie te verwerken, informatie op te slaan en ervaringen opdoen die bijdragen aan verdere opbouw van 'schoolse kennis'. Kennis en woordenschat zijn nauw met elkaar verbonden. Marazano (2004) vult hierbij aan dat de algemene kennis zich manifesteert in woordenschat. Werken aan woordenschatontwikkeling is het uitbreiden van kennis (Van den Nulft & Verhallen, 2009). Een loodgieter zal een tekst over vloerverwarming makkelijker begrijpen dan een kapster. De loodgieter heeft namelijk voorsprong van de kennis die hij al beheerst. De hoeveelheid kennis van een leerling over een bepaald onderwerp is de beste voorspeller voor leesbegrip (Fisher, Frey, & Lapp, 2009).

2.2.4 Technisch lezen en woordenschat

Gemert (2012) stelt dat technisch lezen en woordenschat altijd verbonden zijn aan begrijpend lezen. Vernooy (2004) omschrijft het vlot lezen als volgt: Leren lezen is net als fietsen. Je moet het heel veel oefenen voor je het onder de knie hebt.

Vlot lezen is een voorwaarde om leerlingen zelfstandig de woordenschat te laten uitbreiden (Chall, 1990; Cunningham & Stanovich, 1998). Deze onderzoekers zien vlot lezen als een speerpunt van de woordenschatontwikkeling. Deze ontwikkeling is cruciaal voor het niveau waarop een leerling zit met begrijpend lezen. Eén belangrijk resultaat tijdens een woordenschatonderzoek van Anderson en Nagy (1992) is dat een slechtere woordenschat bijna altijd leidt tot slechte schoolresultaten. Een lezer kan namelijk nooit woorden en zinnen begrijpen die hij niet kan decoderen. School aan zet (2012) benoemt in de e-learningmodules verschillende observatielijsten en observatievragen voor het domein woordenschat. Deze lijsten zijn samengesteld voor de leerkrachten van basisscholen.

2.3 Didactiek bij begrijpend lezen

2.3.1 Didactische modellen bij begrijpend lezen

Er zijn verschillende opvattingen ontwikkeld over het onderwijs in begrijpend lezen. Deze benaderingen worden geordend in leerling-gestuurd onderwijs en leerkracht-gestuurd onderwijs, waarbij zelfontdekkend leren een voorbeeld is van leerling-gestuurd onderwijs en dialogisch leren van leerkracht-gestuurd onderwijs.

Uit onderzoek blijkt dat het effectief leren gebruiken van strategieën voor begrijpend lezen een langdurig proces is dat jaren in beslag neemt (Van der Stel, 2011). Onderzoekers en deskundigen pleiten hierbij voor een beperkte set 'evidence-based' leesstrategieën in plaats van de grote aantallen strategieën, zoals die in veel oudere methodes voor begrijpend lezen aan bod komen (Stoeldraijer & Vernooy, 2007; Van Keer, 2004).

Het Expertisecentrum Nederlands biedt drie benaderingen van strategisch leesonderwijs die het midden houden tussen leerling-gestuurd en leerkracht-gestuurd onderwijs. Het directe instructiemodel, elkaar onderwijzen en probleemgestuurd lezen (Les in Taal, 2016). Een vierde didactiek die wordt benoemd door het Expertisecentrum Nederlands is modellen. Ook Meelker, Van der Linden (2009) en Van de Mortel (2016) geven aan dat modeling een belangrijke didactiek is binnen het begrijpend leesonderwijs. Deze vierde didactiek wordt besproken in paragraaf 2.4.1. Een andere didactiek die kan worden ingezet bij begrijpend lezen is leren lezen via begeleide co-constructie (Aarnoutse, Snel, Terwel, & Van Leeuwe, 2012). De term co-constructie wordt gegeven als alle deelnemers een richting geven aan de ontwikkeling van de activiteit. Dat wil zeggen dat dit ook een didactiek is die tussen het leerling- en leerkracht-gestuurd leren inzit. Onderzoek van Snel, Terwel, Aarnoutse en Van Leeuwe (2012) laat zien dat kinderen die leesinstructie krijgen via directe instructie beter scoren op snelheid van woordherkenning dan kinderen die via begeleide co-constructie leren lezen. Begeleide co-constructie daarentegen levert betere resultaten op voor het verklanken van letters (grafeem-foneemkoppeling).

2.3.2 Leesstrategieën

Een strategie is een procedure die de lezer bewust volgt om informatie goed te verwerken en te begrijpen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Een kernvoorwaarde voor begrijpend lezen is, dat leerlingen inzicht krijgen in strategieën om relaties tussen zinnen te ontdekken en kennis van de wereld toe te passen (Geudens, 2016). Zowel Guthrie (2004), als Gemert (2012) zijn heel duidelijk als het gaat om het aanbieden van leesstrategieën. Als deze strategieën geïsoleerd worden aangeboden, komt hier vaak een motivatieprobleem uit voort. De methode Nieuwsbegrip maakt gebruik van actuele onderwerpen om een motivatieprobleem tegen te gaan (CED groep, 2016). Binnen de methode Nieuwsbegrip worden de leesstrategieën afleiden, samenvatten, verbinden, visualiseren, voorspellen en vragen stellen gebruikt. Deze strategieën komen ook terug in de theorieën van Förster en Van de Mortel (2010). Deze onderzoekers voegen twee andere soorten strategieën toe, de sturingsstrategieën en de herstelstrategieën. De strategieën die te maken hebben met het sturen van het leesproces zijn sturingsstrategieën. Bij het actief lezen gebruikt de lezer de leesstrategieën en als de lezer de tekst niet meer begrijpt, gebruikt de lezer herstelstrategieën.

Filipiak (2005) is het deels eens met Förrer en Van de Mortel (2011), maar vindt de belangrijkste leesstrategieën de vier v's. De vier v's (voorkennis gebruiken, voorspellen, visualiseren en vragen stellen) zijn ontworpen door Filipiak (2005). Hij heeft gekozen om maar vier strategieën centraal te stellen binnen de basisschool, omdat het zo overzichtelijker blijft voor de leerlingen. Wel zijn Filipiak (2005), Förrer en Van De Mortel (2011) het erover eens, dat leesstrategieën geen doel op zich zijn, maar een middel om de inhoud van een tekst te begrijpen. Ook Wilhelm (2001), Meelker, Schoenmaker en Van der Linden (2009) maken gebruik van de vier v's. Al deze onderwijskundigen laten in vergelijking met de methode Nieuwsbegrip, 'samenvatten' en 'afleiden' wegvallen. In paragraaf 2.3.3 wordt de methode Nieuwsbegrip uitgebreider beschreven.

Een ander model dat gebruikt wordt binnen het begrijpend leesonderwijs is Gradually Released Responsibility Instruction model (GRIMM). Dit model is ontworpen door Pearson en Gallagher (1983) en is een variant op het directe instructie-model. Bij dit model wordt ook gebruik gemaakt van modeling.

2.3.3 Methode nieuwsbegrip

In deze paragraaf wordt dieper ingegaan op de methode Nieuwsbegrip. Dit is de methode die de casusschool gebruikt als begrijpend leesmethode. Nieuwsbegrip is een aanpak waarbij leerlingen lezen over een actueel onderwerp. Aan de teksten zijn leesbegrip- en woordenschattoefeningen gekoppeld, met als doel leerlingen strategisch te laten lezen. De actualiteit motiveert leerlingen om de tekst te lezen (CED groep, 2016). Bij het werken met Nieuwsbegrip is een belangrijke rol weggelegd voor leraren. Door 'hardop-denkend' voor te doen hoe de leerkracht als leesexpert een tekst aanpakt, laat de leerkracht zien hoe een leesstrategie gebruikt wordt om de tekst te doorgronden. Dit wordt 'modelen' genoemd. Nieuwsbegrip biedt bij iedere leesstrategie 'digibordtools' aan om leerkrachten hierbij te helpen (CED groep, 2016).

Nieuwsbegrip maakt gebruik van verschillende didactische principes. Een van deze principes is dat Nieuwsbegrip 'evidence based' strategieën aanbiedt voor begrijpend lezen (CED groep, 2016). Methodes als Grip op Lezen (2016) en Bliksem (2013) maken ook gebruik van Evidence Based leesstrategieën.

Stichting leerplantontwikkeling (SLO, 2010) laat in het rapport zien dat Nieuwsbegrip aan alle eisen van de kerndoelen voldoet. Dit rapport is gemaakt op basis van Nieuwsbegrip Basis en Nieuwsbegrip XL.

2.3.4 Nieuwsbegrip XL

Naast Nieuwsbegrip Basis bestaat ook Nieuwsbegrip XL. In het rapport van SLO (2010) komt duidelijk naar voren dat een school pas voldoet aan de kerndoelen, wanneer gewerkt wordt met Nieuwsbegrip XL. Nieuwsbegrip XL is een online omgeving voor leerlingen waarin leerlingen een tweede tekst lezen aan de hand van hetzelfde Nieuwsbegrip-onderwerp als bij Nieuwsbegrip basis. Waar het bij Nieuwsbegrip basis draait om informatieve teksten, gaat het bij Nieuwsbegrip XL om andere tekstsoorten. Bijvoorbeeld een beschrijving, instructietekst, reclame, betoog, liedtekst, gedicht of interview.

2.4 Leerkrachthandelen

In deze paragraaf wordt het modellen besproken. Dit is een belangrijke kernwaarde van de methode Nieuwsbegrip (CED-Groep, 2016) en van vele andere onderzoekers (Förrer & Van de Mortel, 2011; School aan zet, 2012; Aarnoutse, Snel, Terwel, & Van Leeuwe, 2012).

2.4.1. Modeling bij begrijpend lezen

Een belangrijk onderdeel van motiverend leesbeleid van de school zou de didactiek van het interactief (hardop) denkend leren lezen (modeling) moeten zijn (Wilhelm, 2001). Modeling door de leerkracht is hét middel om tekstbegrip van leerlingen te bevorderen (Förrer & Van de Mortel, 2010). Bij modeling krijgen leerlingen een voorbeeld van de manier waarop een ervaren, goede lezer een tekst leest en de inhoud ervan verwerkt. Door de leerkracht wordt hardop denkend gedemonstreerd welke strategie de leerkracht gebruikt om een tekst te begrijpen. Vanuit Nieuwsbegrip wordt aangegeven dat deze methode alleen goede resultaten biedt, als modeling plaatsvindt tijdens de lessen van begrijpend lezen (CED-Groep, 2016). Niet alleen Förrer en Van de Mortel zijn voor modeling bij een begrijpend lezen les. Ook Groot en Hoogendijk (2016) geven in het artikel 'Een kijkje in mijn hoofd' aan dat modeling een 'must' is bij Begrijpend lezen (2016). Les in taal (2016) en school aan zet (2012) spreken van een belangrijke didactiek tijdens het leesonderwijs, als het gaat om modeling. Onderzoek van Snel, Terwel, Aarnoutse en Van Leeuwe (2012) laat zien dat kinderen die leesinstructie krijgen via modeling, beter scoren op snelheid van woordherkenning dan kinderen die via begeleid co-constructie leren lezen.

Onderzoeksvragen

Uit de probleemanalyse blijkt dat leerkrachten het vak begrijpend lezen zien als een van de belangrijkste vakken in het onderwijs. De leerkrachten geven aan een duidelijkere en gemeenschappelijke lijn willen in het begrijpend leesonderwijs. Uit het theoretisch kader blijkt dat begrijpend lezen een onmisbare vaardigheid is om mee te kunnen doen in de maatschappij. Hieruit komt de hoofdvraag voort: Op welke wijze wordt door de leerkrachten het begrijpend leesonderwijs vormgegeven aan de hand van de methode Nieuwsbegrip?

De hoofdvraag kan worden onderverdeeld in de volgende deelvragen:

- 1) Welke leesstrategieën beheersen de leerlingen van de casusschool?
- 2) In hoeverre wordt modeling door de leerkracht ingezet tijdens een les Nieuwsbegrip?
- 3) In hoeverre zitten de leerkrachten die lesgeven via de methode Nieuwsbegrip op één lijn met elkaar?
- 4) Welke meningen hebben de leerlingen van de groepen zes tot en met acht over hoe begrijpend lezen momenteel wordt vormgegeven via de methode Nieuwsbegrip?

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de beschrijving en verantwoording van de dataverzameling weergegeven. Vervolgens worden de respondenten beschreven. Daarna komen de instrumenten aan de orde en tot slot wordt de data-analyse beschreven.

3.1 Beschrijving en verantwoording van dataverzameling

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag, moet het duidelijk zijn hoe momenteel het begrijpend leesonderwijs op de casusschool wordt ingericht. Dit kan in kaart worden gebracht met een verkennend onderzoek (Heerink, 2009). Voorbeeld van een passende methode hierbij is het uitvoeren van focusinterviews, het praten met experts op dit gebied en uitvoeren van observaties.

Tijdens dit onderzoek worden verschillende onderzoeksinstrumenten met elkaar gecombineerd. Dit wordt ook wel de methodische triangulatie-aanpak of de multi-aanpak genoemd. Verhoeven (2011) spreekt pas van triangulatie, als minimaal twee bronnen worden gehanteerd. Deze aanpak verhoogt de geldigheid van onderzoeksresultaten (Verhoeven, 2011) en maakt een onderzoek waardevol (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005).

Om een antwoord te krijgen op de eerste deelvraag, worden de recentste resultaten van de strategietoetsen in week één bekeken. Hierdoor wordt het duidelijk welke leerlingen welke strategieën beheersen tijdens het maken van een toets. Vervolgens wordt aan de leerkrachten tijdens interviews in week vier gevraagd naar het strategiegebruik van de leerlingen. Bij de data-analyse van deelvraag drie wordt dit interview uitgebreid beschreven. Als laatste worden de leerlingen zelf bevraagd tijdens een enquête, welke strategieën de leerlingen denken te beheersen. Deze enquête wordt bij deelvraag vier uitgebreid beschreven.

Om antwoord te krijgen op deelvraag twee en deelvraag drie, gaan de leerkrachten die lesgeven met de methode Nieuwsbegrip op de casusschool in week twee een zelfobservatielijst invullen. Deze zelfobservatielijst is een bestaande vragenlijst. Het gebruik van een bestaande vragenlijst vergroot de betrouwbaarheid van een onderzoek (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). Door deze vragenlijst wordt een beeld gevormd over hoe de lessen Nieuwsbegrip momenteel worden aangeboden. Ook helpt het de leerkrachten bij het analyseren en beoordelen van het eigen instructiegedrag. Deze lijst is samengesteld door CPS (2012) op basis van de evidence based leesstrategieën (Vernooy, 2004) die in het theoretisch kader zijn benoemd.

Voor het beantwoorden van deelvraag twee en deelvraag drie worden in week twee en week drie ook observaties gepleegd. Deze observaties worden uitgevoerd om zicht te krijgen op de manier waarop een les Nieuwsbegrip wordt opgezet in de verschillende klassen. De observaties zorgen ervoor dat de onderzoeker deel uitmaakt van de context. Dit kan zorgen voor nieuwe inzichten (Dingemanse, 2016). Observeren is een veelgebruikte methode bij onderzoeken in het onderwijs. Gekozen is voor een niet-participerende observatie. Omdat de onderzoeker niet deelneemt aan de situatie en dus ook niks kan beïnvloeden worden de resultaten betrouwbaarder (Dingemanse, 2016). Tijdens dit onderzoek wordt het observatieschema van CPS (2012) gebruikt.

Om antwoord te krijgen op de vierde deelvraag wordt in week drie een enquête bij leerlingen afgenomen. Hiervoor is gekozen omdat een enquête eenvoudig is uit te voeren. Ook is de betrouwbaarheid van een enquête vaak groot (Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2010). De enquête die in dit onderzoek gebruikt wordt is gebaseerd op de leesmotivatie- en de leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2010), op de leesattitudelijst van Kunst van Lezen de Bibliotheek op school (2012) en op de vragenlijst van Van Dijk (2012). Door de verschillende variabelen te koppelen, wordt voldaan aan de eisen van een valide onderzoek. De enquête wordt afgenomen om in kaart te brengen wat de leesattitude van de leerlingen is en wat de mening van de leerlingen op Nieuwsbegrip is. In het theoretisch kader is door Stichting Lezen (2012) benoemd dat een positieve leesattitude zorgt voor een hogere betrokkenheid en dus voor hogere resultaten (Netten & Verhoeven, 2006).

In week vijf worden interviews afgenomen om antwoord te krijgen op deelvraag drie. Gekozen is voor een semigestructureerd interview, omdat dit als voordeel heeft dat de onderzoeker kan doorvragen. Deze interviews worden afgenomen om een beeld te scheppen van de visie die de casusschool heeft op het begrijpend leesonderwijs. Volgens Grit en Julsing (2012) heeft het afnemen van een interview als voordeel dat de onderzoeker kan doorvragen wat leidt tot een diepte-interview. Door het doorvragen kunnen onvermoede details zichtbaar worden. Voor het afnemen van het interview wordt de Post-It interviewmethode gebruikt (Wassink, sd).

3.2 Respondenten

Tijdens dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de techniek 'purposive sampling' (Leech & Onwuegbuzie, 2007) om respondenten te vinden. De respondenten moeten aan bepaalde criteria voldoen: werkzaam zijn in de midden- of bovenbouw en werken met de methode Nieuwsbegrip. Zoals bij de probleemanalyse is benoemd, wordt in de groepen vier tot en met acht lesgegeven met de methode Nieuwsbegrip. Als respondenten voor dit onderzoek is daarom gekozen voor de leerkrachten van groep vier tot en met acht. Dit maakt het een doelgerichte steekproef. De intern begeleider wordt ook meegenomen in het onderzoek, omdat de intern begeleider erg betrokken is bij het leesonderwijs op de casusschool. Dit zijn in totaal zes leerkrachten ($N_1=6$). Omdat maar vier leerkrachten de les Nieuwsbegrip elke week geven worden alleen deze vier leerkrachten geobserveerd ($N_2=4$). De leerkrachten van de groepen één tot en met drie worden niet meegenomen in dit onderzoek. Deze leerkrachten werken wel aan begrijpend luisteren en de voorwaarden om tot begrijpend lezen te komen. Deze leerkrachten zijn echter nog niet bezig met de methode Nieuwsbegrip en hebben hier weinig informatie over.

Alle respondenten zijn vrouwelijke leerkrachten. Drie respondenten bevinden zich in de leeftijdscategorie van 30 – 40, één respondent in de leeftijdscategorie 40 – 50 en twee respondenten in de leeftijdscategorie 50 – 65. Gemiddeld beschikken de respondenten over 21 ervaringsjaren als lerares in het basisonderwijs.

De leerlingen van de groepen zes, zeven en acht nemen deel aan dit onderzoek door een enquête in te vullen over de visie die de leerlingen hebben op het begrijpend leesonderwijs. Dit zijn in totaal 57 leerlingen ($N_3=57$). De leerlingen van de groepen vier en vijf worden niet meegenomen in dit onderzoek, omdat de vragenlijst voor deze leerlingen te complex is.

Voor de waarborging van anonimiteit zijn in de uiteindelijke verwerking geen namen gebruikt. Als respondenten weten dat de informatie vertrouwelijk wordt behandeld, kan dit de resultaten alleen maar ten goede komen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma).

3.3 Instrumenten

Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende instrumenten: interview, observatieschema, observatielijsten en enquêtes.

Zelfobservatielijst leerkrachten

Met de zelfobservatielijst voor leerkrachten observeert de respondent (N1) een zelf gegeven les Nieuwsbegrip. Op basis van de evidence based leesstrategieën (Vernooy, 2004) die in het theoretisch kader zijn benoemd, is door CPS (2012) een zelfobservatielijst voor leerkrachten ontwikkeld (zie bijlage één). Deze lijst helpt leerkrachten bij het analyseren en beoordelen van het eigen instructiegedrag. Doordat zowel de respondent (N1) als de onderzoeker een les observeert, vergroot dit de betrouwbaarheid van het onderzoek. Alle respondenten (N1) hebben de lijst digitaal ontvangen. Voorbeelden uit de zelfobservatielijst zijn: *“Ik laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten en hierdoor activeer ik de voorkennis”* en *“Ik corrigeer foutieve kennis en niet-relevante verbindingen die leerlingen leggen”*. De vragenlijst bestaat uit 29 vragen, waarbij de leerkrachten steeds uit vier antwoorden moeten kiezen: nooit, soms, regelmatig of altijd. Voor de volledige observatielijst zie bijlage één.

Observatieschema voor directe observaties

Tijdens de observaties wordt gebruik gemaakt van een observatielijst (zie bijlage twee). Deze lijst is ontworpen op basis van een lijst met observatiepunten van CPS (2012). Alle punten die worden benoemd in de observatielijst zijn volgens CPS (2012) punten die in elke begrijpend leesles terug moeten komen. De lijst wijkt af van de originele lijst van CPS (2012), wanneer gekeken wordt naar de methode Nieuwsbegrip. In de originele lijst wordt hier niet naar gekeken. Reden voor de toevoeging van observatiepunten over Nieuwsbegrip is dat de originele lijst niet alle kenmerken bevat waarvan Nieuwsbegrip (2016) stelt dat deze kenmerken in een goede les Nieuwsbegrip aan bod moeten komen.

De observatielijst bestaat uit vijf fases. Dit zijn de lesfases volgens het directe instructiemodel (Les in Taal, 2016). Bij elke stelling of vraag kan gekozen worden uit vier antwoordmogelijkheden: nooit, soms, vaak of altijd. Voorbeelden uit de vragenlijst zijn *“De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden”* en *“De leraar geeft aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat van hen wordt verwacht”*. Het schema bestaat uit 29 observatiepunten. Voor het volledige schema zie bijlage twee.

De onderzoeker is tijdens alle observaties zelf observant geweest. De observant nam geen deel uit van de situatie, waardoor dit een niet-participerende observatie was (Van der Donk & Van Lanen, 2011). Alle observaties zijn opgenomen met een videocamera. Het selecteren van relevante videobeelden kan helpen een focus te leggen op specifieke informatie (Goldman, Erickson, Lemke, & Derry, 2007). Een camera kan een goed hulpmiddel zijn bij observaties. Achteraf kan een opname worden teruggekeken en is de mogelijkheid om terug te spoelen aanwezig (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, Ontwikkeling door onderzoek, 2011).

Enquête voor leerlingen

Tijdens dit onderzoek wordt bij de respondent (N3) een enquête afgenomen. Deze enquête is gebaseerd op de leesmotivatie en de leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2010), op de leesattitudelijst van Kunst van Lezen de Bibliotheek op school (2012) en op de vragenlijst van Van Dijk (2012) (zie bijlage drie). Door de verschillende variabelen te koppelen aan literatuur, wordt voldaan aan de eisen van een valide onderzoek. Deze enquête moet een zo duidelijk mogelijk beeld scheppen over hoe het zit met de leesattitude en de mening op het begrijpend leesonderwijs van de leerlingen op de casusschool. Deze twee factoren geven aan hoe hoog de betrokkenheid van leerlingen tijdens een les Nieuwsbegrip is. De eerste acht vragen van de enquête gaan over de leesattitude en de laatste twaalf vragen over de methode Nieuwsbegrip. De vragenlijst bestaat uit gesloten en open vragen.

Voorbeeld van een gesloten vraag:

Vraag 6: "Hoe vind je het om boeken te lezen?"

☐ *heel leuk*

☐ *best wel leuk*

☐ *best wel vervelend*

☐ *heel vervelend"*

Voorbeeld van een open vraag:

Vraag 18: "Denk eens aan de lessen begrijpend lezen die je dit jaar hebt gehad. Welke les is jou het meest bijgebleven?"

De enquête bestaat uit twintig vragen. Voor de volledige enquête zie bijlage drie.

Interview

Het interview met de respondenten (N1) vindt plaats zonder dat hier andere personen bij aanwezig zijn. Het doel van de interviews is, het in kaart brengen hoe de respondent op dit moment denkt over het begrijpend leesonderwijs op de casusschool en over het begrijpend leesonderwijs in het algemeen. Het interview wordt afgenomen via de Post-It-interviewmethode (Wassink, sd). Deze methode is gebaseerd op de Rich Picture Methode (Howard & Monk, 1998). In de Post-It methode worden interviews gestructureerd aan de hand van een schema dat tijdens het interview door de geïnterviewde zelf wordt gemaakt. Een belangrijk voordeel van deze methode is, dat het de validiteit van het interview vergroot. Het zorgt ervoor dat de geïnterviewde nog tijdens het interview reflecteert op datgene wat aan de orde is geweest. Zo wordt voorkomen dat een interviewer het verhaal van de geïnterviewde zelf gaat inkleuren (Wassink, sd).

Bij het interview wordt gebruik gemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad. Aan het begin van het interview worden een aantal vragen gesteld om inzicht te krijgen in de persoonlijke gegevens van de geïnterviewde (ervaring, studies). Hierna worden open vragen gesteld die al vastliggen voor het interview begint. Ook wordt gekeken naar de attitude van leerkrachten. Tijdens het interview wordt doorgevraagd. De vragen zijn op basis van het theoretisch kader gevormd. Een voorbeeldvraag is: *"Wat is jouw kijk op de methode Nieuwsbegrip?"* Voor het volledige interview zie bijlage vier.

3.4 Wijze van data-analyse

Bij het analyseren van de zelfobservatielijst die is ingezet om een antwoord te krijgen op deelvraag één en deelvraag twee, is gekeken naar de antwoorden op de vragen. De antwoorden worden met elkaar vergeleken en per vraag wordt in kaart gebracht wat de frequentie is. Een voorbeeld hiervan is dat bij vraag twee door de respondenten drie keer het antwoord “regelmatig” is ingevuld en twee keer het antwoord “altijd”.

Tijdens de observaties wordt het observatieformulier ingevuld en worden video-opnames gemaakt. De video-opnames worden alleen geanalyseerd als de onderzoeker achteraf nog fragmenten terug wil kijken. Per fase van de les zijn de geturfde frequenties geschematiseerd en bij elkaar opgeteld. Een voorbeeld hiervan is dat bij vraag één wordt geturfd dat drie leerkrachten de opdrachten wel uitdelen van tevoren en twee leerkrachten niet. Bijzondere citaten die tijdens de les benoemd zijn worden voluit beschreven onderaan het turfschema. Hierna worden de antwoorden van de groepen afzonderlijk met elkaar vergeleken. Dit wordt gedaan door de antwoorden van alle groepen naast elkaar te leggen en te kijken naar afwijkende antwoorden, maar ook of een gemeenschappelijke lijn zichtbaar is.

De antwoorden van de enquête over de leesattitude en mening over het begrijpend leesonderwijs, worden op eenzelfde manier geanalyseerd als bij de zelfobservatielijst. Per antwoord worden de frequenties berekend van alle deelnemende respondenten (N2). Een voorbeeld hiervan is dat bij vraag één door de respondenten vijftien keer het antwoord “paar keer per week” is ingevuld en tien keer het antwoord “1 keer per week”. Bij de vragen waar een cijfer als antwoord gegeven moet worden, wordt het gemiddelde van alle respondenten (N2) berekend.

De interviews worden geanalyseerd aan de hand van aspecten die van tevoren zijn opgesteld. De interviews worden gedecodeerd en getranscribeerd. Hierna worden de Post-It notities van de geïnterviewden beschreven. Als laatste worden bijzondere citaten en antwoorden apart beschreven. Bij de resultaten worden de antwoorden, die gegeven zijn op de deelvragen, verwerkt.

4. Resultaten

Om de verschillende instrumenten en de resultaten hiervan overzichtelijk weer te geven, zijn de resultaten per deelvraag bij elkaar geplaatst. De gegevens van de enquête voor de leerlingen zijn verwerkt in paragraaf 4.1 en 4.4. De gegevens van de interviews, de zelfobservatielijst en de observaties zijn verwerkt in paragraaf 4.1, 4.2 en 4.3.

4.1 Welke leesstrategieën beheersen de leerlingen van de casusschool?

Uit de analyse van de data verkregen uit de enquêtes blijkt dat 80 % van de respondenten (N3=57) uit de groepen zes, zeven en acht aangeven de strategie 'samenvatten' te beheersen. Alleen in de resultaten van de strategietoetsen is juist te zien dat de respondenten (N3=57) het meeste fouten maken bij deze strategie.

Bij de overige categorieën zit meer overeenstemming tussen de resultaten van de enquêtes en de resultaten van de strategietoetsen. Een voorbeeld hiervan is dat tien respondenten (N3=57) van groep acht aangeven bij de enquête de strategie 'relaties/verwijswoorden' te beheersen. In de uitslagen van de strategietoetsen van deze groep zijn ook ongeveer tien respondenten (N3=57) die vrijwel geen fouten hebben gemaakt bij deze strategie.

Verder geven maar elf respondenten (N3=57) aan de strategie 'ophelderende van onduidelijkheden' te beheersen. Dit is een strategie die door de leerkrachten (N1=6) geen enkele keer is benoemd tijdens het interview als moeilijkste strategie.

Tabel 4.1 Resultaat enquête, vraag 15 (N3=57).

Beheersing strategie	Groep 6 (N=16)		Groep 7 (N=20)		Groep 8 (N=21)		Totaal (N=57)	
	Frequentie aantal l.l	%	F Frequentie aantal l.l	%	Frequentie aantal l.l	%	Frequentie aantal l.l	%
Ophelderende van onduidelijkheden	1	6,25	3	15	7	33,33	11	19,30
Samenvatten	15	93,75	16	80	15	71,42	46	80,70
Vragen stellen	8	50	13	65	13	61,9	34	59,65
Relaties/verwijswoorden	5	31,25	7	35	10	47,62	23	40,35

Tijdens de interviews gaven drie respondenten (N1=6) aan de pictogrammen van de strategieën die horen bij de methode Nieuwsbegrip niet op te hangen in de klas terwijl dit vanuit de methode wel zou horen. Als reden hiervoor geven deze drie respondenten (N1=6) aan dat dit vergeten wordt.

4.2 In hoeverre wordt modeling door de leerkracht ingezet tijdens een les Nieuwsbegrip?

Uit de analyse van de data verkregen uit de interviews blijkt dat vier respondenten (N1=6) modeling een van de belangrijkste aspecten vinden bij het geven van begrijpend lezen. Volgens één respondent (N1=6) zou elke leerkracht die begrijpend lezen geeft de vaardigheid modelen moeten beheersen. Eén andere respondent (N1=6) geeft hierbij aan dat de

leerkrachten op de casusschool naar haar mening de vaardigheid modellen onvoldoende beheersen.

Verder vinden twee respondenten (N1=6) dat modeling momenteel onvoldoende terugkomt in de lessen Nieuwsbegrip, maar benadrukken beide, vooral dat modellen tijdens andere vakken ook geïntegreerd zou moeten worden. Eén van deze twee respondenten (N1=6) geeft aan dat het bij leerkrachten het een tweede natuur moet worden om bij teksten de stappen hardop af te gaan. Ook bij de zaakvakken. Twee andere respondenten (N1=6) zijn het hier deels mee eens. Deze respondenten vinden dat modeling momenteel wel voldoende terugkomt in de lessen Nieuwsbegrip, maar vinden dat het vaker bij andere vakgebieden terug moet komen. Opvallend is dat één respondent (N1=6) aangeeft dat het tabletonderwijs ervoor zorgt dat een leerkracht minder kansen heeft om te modellen. Volgens deze respondent wordt teveel zelfstandig op Snappet gewerkt waardoor het klassikaal lezen minder is geworden.

Uit de analyse van de data verkregen uit de observaties blijkt dat respondenten (N2=4) gemiddeld 3,5 keer per les modellen. Van de vier respondenten (N2=4) die zijn geobserveerd laten de respondenten van observatie twee en drie het modellen duidelijk meer naar voren komen dan de andere respondenten. Als deze resultaten vergeleken worden met de zelfobservatielijst is te zien dat twee respondenten (N1=6) ook duidelijk aangeven meer te modellen dan de andere twee respondenten. Twee respondenten (N1=6) hebben bij vraag twaalf en dertien aangegeven 'altijd' te modellen. De andere twee respondenten (N1=6) hebben aangegeven dit 'regelmatig' te doen.

Tabel 4.2 Aantal keren modeling toegepast door leerkrachten tijdens observaties (N2=4).

	Observatie 1	Observatie 2	Observatie 3	Observatie 4
Aantal keer gebruik gemaakt van modeling tijdens één les Nieuwsbegrip	2 keer	6 keer	4 keer	2 keer

4.3 In hoeverre zitten de leerkrachten die lesgeven via de methode Nieuwsbegrip op een lijn met elkaar?

Uit de analyse van de data verkregen uit de interviews blijkt dat alle respondenten (N1=6) veel waarde hechten aan begrijpend lezen, waarbij met name de integratie bij andere schoolvakken als belangrijk wordt benoemd. Drie respondenten (N1=6) geven aan dat begrijpend lezen het belangrijkste vak is binnen het onderwijs. Eén respondent benadrukt hierbij dat het niet alleen het begrijpend lezen meet maar ook werkhouding, motivatie, doorzettingsvermogen en taakgerichtheid. Alle respondenten (N1=6) geven in het interview aan dat een gemeenschappelijke lijn belangrijk is in het begrijpend leesonderwijs. Drie respondenten (N1=6) geven hierbij dat sinds de bijeenkomst over Nieuwsbegrip, die plaatsvond afgelopen september, al veel punten zijn verbeterd. Vijf respondenten (N1=6) geven aan dat bij het afnemen van de toetsen iedereen wel op één lijn zou moeten zitten omdat een paar maanden terug een jaarkalender hiervoor is opgesteld.

Uit de analyse van de data verkregen uit de observaties bleek dat de respondenten (N2=4) de lessen niet op dezelfde manier geven. Bij maar zeven van de 29 observatiepunten handelen deze respondenten allemaal hetzelfde. Bij de overige 22 punten handelen deze respondenten verschillend. Dit zijn kleine verschillen zoals het behandelen van moeilijke woorden (observatiepunt elf), maar ook grotere verschillen zoals het wel/niet geven van een lesoverzicht (observatiepunt drie) en het inkaderen van voorkennis van de leerlingen (observatiepunt zeven). Opvallend is dat punten die aan bod zijn gekomen tijdens de bijeenkomst van Nieuwsbegrip afgelopen september, wel door elke respondent op dezelfde manier worden behandeld. Voorbeelden hiervan zijn het moment van het uitdelen en het moment dat de leerlingen het filmpje gaan kijken.

Wat drie respondenten (N1=6) ook benoemen tijdens het interview is dat de methode Nieuwsbegrip erg veel verschilt met de citotoetsen. Deze respondenten geven aan dat dit de verslechterde resultaten op de casusschool deels zou verklaren. Eén respondent (N1=6) geeft hierbij aan dat het compleet andere teksten zijn dan de teksten die bij Cito horen. De teksten van Cito zouden volgens deze respondent langer zijn en geen duidelijke alinea's bevatten.

De zes respondenten (N1=6) hebben aan het eind van het interview de voor hen belangrijkste doelen opgenoemd als het gaat om het begrijpend leesonderwijs op de casusschool. De punten die vaker zijn benoemd door verschillende respondenten zijn:

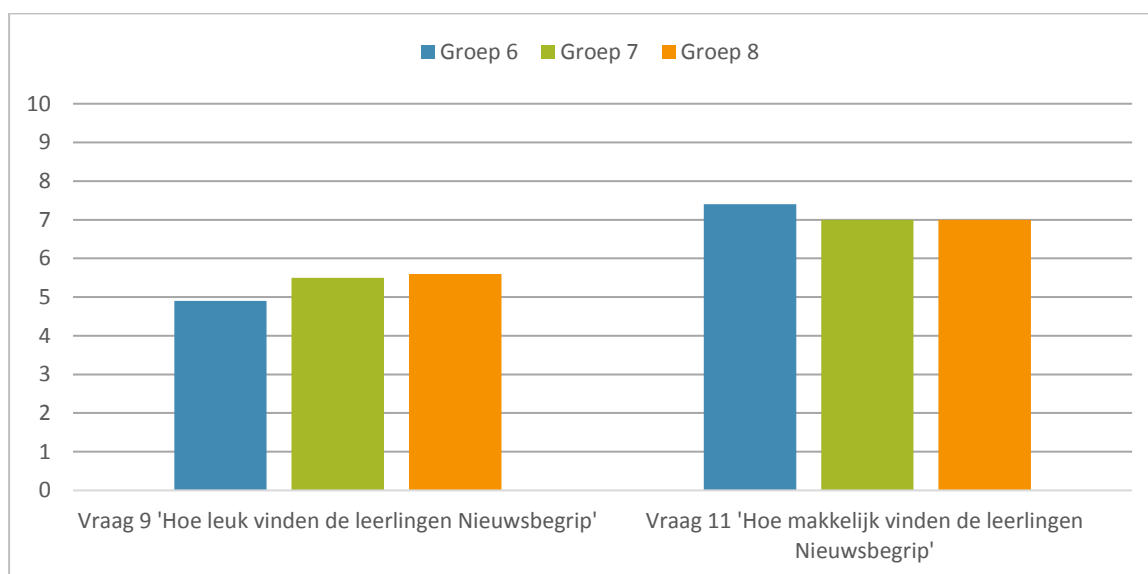
1. Gemeenschappelijke lijn (vier keer benoemd);
2. Integreren van begrijpend lezen bij andere vakken (vier keer benoemd) (twee keer is benoemd dat het thema van OGO hieraan gekoppeld kan worden);
3. Modellen (vier keer benoemd);
4. Strategieën meer oefenen (drie keer benoemd).

4.4 Welke meningen hebben de leerlingen van de groepen zes tot en met acht over hoe begrijpend lezen momenteel wordt vormgegeven via de methode Nieuwsbegrip?

De verschillende groepen zes, zeven en acht hebben geen grote verschillen in de resultaten. Uit de enquête ingevuld door de respondenten (N3=57) blijkt dat bij vraag negen de respondenten (N3=57) gemiddeld een 5,4 scoren als het gaat om hoe leuk de respondenten (N3=57) de methode Nieuwsbegrip vinden. Als uitleg bij vraag negen geven negentien (N3=57) respondenten aan de lessen Nieuwsbegrip saai zijn. Opvallend is dat één respondent (N3=57) aangeeft dat de lessen leuker worden als je mag samenwerken. Dit zou de lessen volgens deze respondent makkelijker maken.

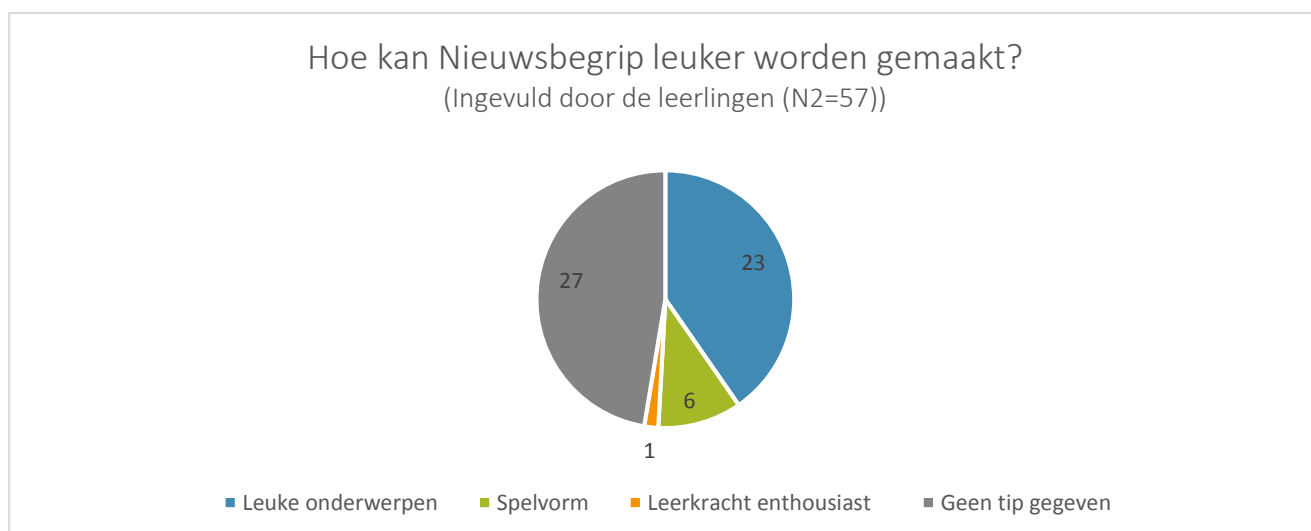
Op vraag zestien die gaat over samenwerken geven 55 respondenten (N3=57) aan het fijner te vinden om samen te mogen werken. Eén van deze respondenten (N3=57) geeft als uitleg hierbij dat als een vraag moeilijk is, de vraag aan de ander waarmee je samenwerkt gesteld kan worden. De respondenten (N3=57) geven gemiddeld het cijfer zeven op vraag elf die gaat over hoe makkelijk de respondenten (N3=57) de methode Nieuwsbegrip vinden. Wat opvalt is dat groep zes het hoogste gemiddelde heeft als het gaat om hoe makkelijk deze respondenten (N3=57) Nieuwsbegrip vinden (7,4), maar het laagste gemiddelde heeft als het gaat om hoe leuk deze leerlingen Nieuwsbegrip vinden (4,9).

Tabel 4.3 Resultaten van vraag 9 en 11 van de enquêtes ingevuld door leerlingen (N=57).



Bij vraag twintig van de enquête geven 23 respondenten (N3=57) aan dat het onderwerp van de les het belangrijkste gegeven is om een les Nieuwsbegrip leuk te maken. Verder geven zes respondenten (N3=57) aan dat de lessen in spelvorm leuker zouden zijn en één respondent (N3=57) geeft aan dat het allerbelangrijkste is dat een leerkracht het vak enthousiast geeft.

Tabel 2.4 Resultaten enquête voor leerlingen vraag 20 (N=57).



5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusies

De deelvragen zijn als volgt beantwoord:

1) Welke leesstrategieën beheersen de leerlingen van de casusschool?

Alle geïnterviewde respondenten (N1=6) geven aan dat 'samenvatten' de moeilijkste strategie is voor de respondenten (N3=57). Dit is opvallend aangezien de respondenten (N3=57) denken deze strategie goed te beheersen. Verder zijn de strategieën samenvatten, ophelderen van onduidelijkheden en relaties/verwijswoorden alle drie moeilijke strategieën voor de respondenten (N3=57). De strategie 'vragen stellen' is een strategie die veel respondenten wel beheersen. Dat de respondenten (N3=57) moeite hebben met drie van de vier strategieën kan verklaren waarom dat negentien respondenten (N3=57) aangeven begrijpend lezen saai te vinden. Zowel Guthrie (2004), als Gemert (2012) geven aan dat door het geïsoleerd aanbieden van strategieën (wat veelal gebeurt in de methode Nieuwsbegrip) een motivatieprobleem (het saai vinden van de lessen) kan veroorzaken bij de respondenten (N3=57). Opvallend is ook dat de respondenten (N1=6) de pictogrammen van de strategieën niet ophangen in de klas, terwijl het oefenen van strategieën bij drie respondenten naar voren kwam als een van de belangrijkste factoren bij het begrijpend lezen.

2) In hoeverre wordt modeling door de leerkracht ingezet tijdens een les Nieuwsbegrip?

Tijdens observaties is gebleken dat de respondenten (N2=4) het modellen nog niet voldoende toepassen binnen het lesgeven. De respondenten (N2=4) modellen in de les gemiddeld 3,5 keer waarbij de verschillen tussen de frequentie van het modellen tussen de respondenten erg verschillen. De respondenten (N1=6) hebben aangegeven in de toekomst hard te willen werken aan het toepassen van modellen. Deze vaardigheid wordt momenteel nog niet voldoende beheerst. Förrer & Van de Mortel (2010) geven aan dat modellen 'het' middel is om tekstbegrip te bevorderen. De respondenten (N1=6) zijn sinds de bijeenkomst van Nieuwsbegrip die plaatsvond op de casusschool afgelopen september al wel verbeterd hierin.

3) In hoeverre zitten de leerkrachten die lesgeven via de methode Nieuwsbegrip op één lijn met elkaar?

De respondenten (N1=6) gaven bij de interviews aan te verwachten redelijk op een gemeenschappelijke lijn zitten. Bij maar zeven van de 29 observatiepunten handelden de leerkrachten hetzelfde. Uit de resultaten blijkt dus toch dat respondenten (N1=6) geen goed beeld hebben over hoe Nieuwsbegrip wordt gegeven in de andere klassen.

4) Welke meningen hebben de leerlingen van de groepen zes tot en met acht over hoe begrijpend lezen momenteel wordt vormgegeven via de methode Nieuwsbegrip?

De respondenten (N3=57) geven gemiddeld het cijfer 5,4 over hoe leuk de methode Nieuwsbegrip is. Ongeveer één derde van de respondenten geeft aan de methode saai te vinden. Leukere onderwerpen en spelvorm zou volgens de respondenten (N3=57) de lessen verbeteren. Dit motivatieprobleem kan een van de oorzaken zijn voor de verslechterde resultaten van de Cito-toetsen begrijpend lezen. Grote verschillen tussen de groepen zes, zeven en acht zijn niet te zien en daarom kan gesteld worden dat de leerkrachten de kinderen op eenzelfde manier benaderen tijdens de lessen.

De antwoorden van de deelvragen leiden samen tot het antwoord op de hoofdvraag:
Op welke wijze wordt door de leerkrachten het begrijpend leesonderwijs vormgegeven aan de hand van de methode Nieuwsbegrip?

Conclusie 1

De leerkrachten handelen didactisch te verschillend. Een gemeenschappelijke lijn door de school is dan ook nog niet te zien als het gaat om het vak begrijpend lezen. Dit hebben de respondenten (N1=6) zelf nog niet door, want zelf denken deze respondenten al wel op een gemeenschappelijke lijn te zitten. Dit houdt in dat de respondenten (N1=6) geen goed beeld hebben over hoe Nieuwsbegrip in de andere klassen gegeven wordt.

Conclusie 2

Het is op de casusschool noodzakelijk dat het modellen meer wordt toegepast. Hoe competentere een leerkracht met modellen is, hoe effectiever de lessen begrijpend lezen worden (Aarnoutse, Snel, Terwel, & Van Leeuwe, 2012). Het modellen wordt momenteel nog te weinig toegepast.

Conclusie 3

Pedagogisch handelen de leerkrachten op dezelfde manier. De respondenten (N3=57) van de verschillende groepen zes, zeven en acht laten geen enorme verschillen zien in de resultaten als het gaat over de mening over nieuwsbegrip en de mening over lezen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten de kinderen op eenzelfde pedagogische manier benaderen.

Conclusie 4

De leerkrachten zouden het begrijpend lezen meer moeten integreren in andere schoolvakken. Respondenten (N1=6) geven aan dat integratie een erg belangrijk deel is van het leren begrijpend te lezen. Momenteel gebeurt dit vrijwel niet. Twee respondenten (N1=6) geven aan het begrijpend lezen wel proberen te integreren in het thema van OGO. Door begrijpend lezen te integreren in de zaakvakken kan het doel van beide gemeten worden. Maar dan moet wel een gemeenschappelijke lijn worden beschreven ten aanzien van de wereld oriënterende vakgebieden en ook van de begrippen die leerlingen zeker moeten beheersen (Van de Mortel, 2015).

5.2 Kritische reflectie op onderzoeksproces

Het onderzoek is in goed overleg met experts op verschillende gebieden uitgevoerd. Een kritische reflectie op het onderzoeksproces is echter nodig om een verklaring te geven voor de uitkomsten en de waarde van het onderzoek in te schatten. Tijdens het onderzoek is gebleken dat de eigenlijke hoofdvraag (Hoe gaan de resultaten van begrijpend lezen omhoog als het gaat om de cito-scores) te breed was voor een onderzoek. Wat belangrijker bleek, is om de gemeenschappelijke lijn in de casusschool op gebied van begrijpend lezen goed in beeld te krijgen. Zo werd het onderzoek specifiek en gericht.

Sterk aan dit onderzoek is het theoretisch kader. Veel recente en relevante bronnen zijn gebruikt waardoor het onderwerp van vele kanten is bekeken. Zowel wetenschappelijke artikelen, nationale- en internationale bronnen zijn gebruikt wat het onderzoek sterk maakt. Het theoretisch kader bood zo genoeg inzichten om het onderzoek uit te voeren. Door gebruik te maken van verschillende onderzoeksinstrumenten wordt de validiteit en de

betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. Doordat de onderzoeksinstrumenten veel dezelfde onderwerpen bevatten, zorgt dit voor een overlap. Dit maakt de resultaten van het onderzoek betrouwbaarder. Bij de analyse van de resultaten bleek dat in het transcriberen van de interviews veel tijd gaat zitten, terwijl de belangrijkste kernwoorden al waren benoemd doordat gebruik werd gemaakt van de Post-It interviewmethode.

Omdat de casusschool een kleine basisschool is, hebben weinig leerkrachten meegedaan aan het onderzoek. Dit maakt het onderzoek mogelijk minder betrouwbaar. Zo zijn minder gegevens beschikbaar om te analyseren en kan een resultaat van bijvoorbeeld de enquêtes er anders uitzien dan wanneer meer respondenten de enquêtes ingevuld zouden hebben. De respondenten die deelgenomen hebben aan het onderzoek voelden zich erg betrokken bij het onderzoek, de respons was dan ook 100%. Dit komt ook omdat de respondenten tijdens het interview en tijdens het invullen van de zelfobservatielijst zelf eigenaar zijn geweest van het proces. De respondenten gaven aan zich gehoord te voelen tijdens de interviews.

Het resultaat van dit onderzoek biedt zeker uitzicht op eventuele verbeterpunten. Omdat het team van de casusschool het afgelopen schooljaar een bijeenkomst van de methode Nieuwsbegrip had bijgewoond, wisten veel leerkrachten al op welke punten verbetering plaats kon vinden. Dit onderzoek heeft gezorgd voor een aanvulling op deze bijeenkomst.

Een logisch vervolgonderzoek op het voorgaande onderzoek is om de verbeterpunten in het begrijpend leesonderwijs daadwerkelijk te gaan verbeteren en hierna een controleonderzoek te plegen.

5.3 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek worden passende suggesties en aanbevelingen gegeven om het onderwijs in begrijpend lezen te verbeteren. In de probleemanalyse is een probleem geschetst rondom de achterblijvende cito-scores bij het vak begrijpend lezen op de casusschool. Naar aanleiding van dit onderzoek worden de volgende aanbevelingen gegeven:

Aanbeveling 1 (voor de leerkrachten van de groepen vier tot en met acht)

Het volgen van een vast stappenplan door de leerkrachten van de groepen vier tot en met acht.

Het is van belang dat de leerkrachten de stappen gaan volgen die terug te vinden zijn in de zelfobservatielijst van bijlage één. Door dit schema te volgen ontstaat een stappenplan gedurende de les Nieuwsbegrip en staat de didactische aanpak van de leerkracht vast. Dit kan de gemeenschappelijke lijn in de school erg bevorderen. Dit stappenplan wordt ingezet naast het volgen van de methode Nieuwsbegrip.

Aanbeveling 2 (voor de leerkrachten van de groepen vier tot en met acht)

Kijkje in de klas bij een collega. Het advies is om de leerkrachten van de groepen vier tot en met acht een keer bij elkaar in de klas te laten meekijken tijdens een les Nieuwsbegrip. Door een les van een collega bij te wonen, wordt gewerkt aan de professionalisering van leerkrachten door te observeren, maar ook door het effectief feedback geven aan collega's. Daarnaast worden tips meegenomen door leerkrachten voor eigen lessen (Onderwijsbureau Dekkers, 2016).

Aanbeveling 3 (voor het hele team van de casusschool)

Vergadering/bijeenkomst. Laat het onderwerp begrijpend lezen regelmatig terugkomen bij studiedagen en vergaderingen. Voor zowel de leerkrachten uit de groepen vier tot en met acht als voor de leerkrachten van de groepen één tot en met drie is het belangrijk om hierbij aanwezig te zijn. Zo kan de doorgaande lijn van het begrijpend luisteren naar het begrijpend lezen ook worden besproken. Dit kan helpen voor het verbeteren van de gemeenschappelijke lijn. Door de afgelopen bijeenkomst van Nieuwsbegrip zijn al veel dingen verbeterd zoals het moment van het filmpje, het moment van uitdelen en het afnemen van toetsen. Tijdens deze momenten van overleg is het belangrijk om het modellen steeds terug te laten komen. Het modellen is dé cruciale leerkrachtvaardigheid. De begripsmatig zwakke leerlingen worden in achtergrondkennis, woordenschat en leesstrategieën ondersteund door intensivering van de instructie (Van de Mortel, 2015).

Aanbeveling 4 (voor de leerkrachten van de groepen vier tot en met acht)

Integratie. Laat het begrijpend lezen niet alleen terugkomen tijdens Nieuwsbegrip maar laat het terugkomen tijdens alle teksten en vakken. Vooral gekeken naar de strategieën is dit erg belangrijk. Leerkrachten zouden bij alle teksten en vakken de zelfobservatielijst als steuntje erbij kunnen pakken. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen de strategieën meer oefenen waardoor meer inzicht in strategieën ontstaat (Van de Mortel, Begrijpend lezen is kwestie van denken, 2015). Een voorbeeld hierbij is het interactief voorlezen. Door hierbij strategieën toe te voegen wordt duidelijk dat sprake is van een gemeenschappelijke lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. In bijlage vijf is een schema te zien van een didactische werkwijze hierbij. Een gemeenschappelijke lijn wordt beschreven ten aanzien van de zaakvakken en ook van de begrippen die leerlingen zeker moeten beheersen (Van de Mortel, 2015).

Bibliografie

- Aarnoutse, C., Snel, M., Terwel, J., & Van Leeuwe, J. (2012). Effectiveness of guided co-construction versus direct instruction for beginning reading instruction. *Educational Research and Evaluation*, 18(4), 353-374.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). *The vocabulary conundrum*.
- Aslander, M., Bouwman, A., Fiori, L., Hortensius, L., Koekebacker, E., Förner, M., . . . Van de Mortel, K. (2010, Oktober). Plezier in begrijpend lezen. *Didaktief*, 1-16.
- Baarda. (2014). *Dit is onderzoek!* Noordhoff Uitgevers B.V.
- Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D., Goede, M. d., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Balling, C., Bouwman, A., De Boer, G., De With, T., Fiori, L., Förner, M., . . . Van de Mortel, K. (2013). *Zelfobservatielijst leerkrachten*. Opgehaald van Website van CPS: file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Beter%20Begrijpend%20Lezen%20(1).pdf
- Belmont, M., & Skinner, A. (1993). *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. Journal of Educational Psychology,.
- Breeveld, B., De Haan, J., Harms, L., Huymans, F., Van den Broek, A., & Van Ingen, E. (2010). *De tijd als spiegel. Hoe Nederlanders hun tijd besteden*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- CED groep. (2016). *Inhoud & Didactiek Nieuwsbegrip*. Opgehaald van Website van Nieuwsbegrip : <https://www.nieuwsbegrip.nl/over-nieuwsbegrip/inhoud-didactiek>
- CED-Groep. (2016). *Over Nieuwsbegrip*. Opgehaald van Website van Nieuwsbegrip: <http://www.nieuwsbegrip.nl/>
- Chall, J. (1990). *The reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind* . Cambridge/Massachusetts : Harvard University Press .
- Clijnen, A. (2014, januari 28). *Effectiever en Efficiënter werken aan Begrijpend lezen*. Opgehaald van Website van School aan Zet: http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV047.pdf
- Cooter, R., & Reutzell, D. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction*. Ohio: Pearson.
- CPS Onderwijsontwikkeling en advies . (2012, december). *Beter begrijpend lezen* . Opgehaald van CPS: file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Beter%20Begrijpend%20Lezen%20(1).pdf
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. (1998). *The impact of print exposure on word recognition*. In J. Metsala & L Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum .
- De Groot, D., & Hoogendijk, W. (2016, mei). Een kijkje in mijn hoofd. *Praxisbulletin*, 33(9), 19-23.
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2009). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Gent: Universiteit Gent.
- Dingemanse, K. (2016, September 27). *Info over observatie in je scriptie* . Opgehaald van Website van Scribbr: <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/observatie-je-scriptie/>
- Dingemanse, K. (2016, april 6). *Observatie in je scriptie* . Opgehaald van Scribbr: <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/observatie-je-scriptie/>

- Droop, M., Van Elsäcker, W., & Van Druenen, M. (2013). *Bliksem een motiverende aanpak voor begrijpend lezen*. Bazal, HCO en Expertisecentrum Nederlands. Opgeroepen op november 1, 2016
- Edux, Förrer, M., & Stoeldraijer, J. (sd). *Effectiever en Efficiënter werken aan Begrijpend Lezen*. Opgehaald van School aan zet: http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/KRBV047.pdf
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen. Leren lezen met leesstrategieën. *Jeugd in school en wereld*, 12-15.
- Fisher, F., Frey, N., & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. . Newark: International Reading Association .
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2010). *Lezen... denken... begrijpen!* Amersfoort: Drukkerij Wilco.
- Förrer, M., & Van de Mortel, K. (2011). *Werkmap begrijpend lezen*. (S. E., Red.) Enschede, Nederland: Ipskamp Drukkers. Opgeroepen op November 1, 2016
- Foy, P., Kennedy, A., Mullis, I., & O'Martin, M. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Frankhuizen, J., & Tellegen, S. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Gallagher, M., & Pearson, P. (1983). The instruction of reading comprehension, Contemporary Educational Psychology. In P. Alexander, *Contemporary Educational Psychology* (pp. 317-344).
- Gemert, H. (2012, mei 02). *Begrijpend lezen, samenspel van factoren*. Opgeroepen op november 9, 2016, van Website van Educatie en School: <http://educatie-en-school.infonu.nl/taal/96863-begrijpend-lezen-samenspel-van-factoren.html>
- Geudens, A. (2016). *Didactiek begrijpend lezen*. Opgehaald van Website van Veilig Leren Lezen: <http://www.veiliglerenlezen.nl/Taal-lezen-groep-3/Hoe-werkt-Veilig-leren-lezen/Didactiek/Didactiek-begrijpend-lezen.htm>
- Gioia, D. (2007). *National Endowment for the Arts (november 2007): To Read or Not To Read. A Question*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Goldman, R., Erickson, E., Lemke, J., & Derry, S. (2007). Selction in video. *Guidelines for Video Research in Education: Recommendations from an Expert Panel*, 15-23.
- Grit, R., & Julsing, M. (2012). *Zo doe je een onderzoek* . Noordhoff Uitgevers B.V. .
- Guthrie, J. (2004). *Effectieve instructie in leesstrategieën*. Opgehaald van Website van Onderwijs maak je samen: https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/artikel_leereenheid.pdf
- Heerink, M. (2009). *Onderzoek in zorg en welzijn. Een praktische inleiding*. . Amsterdam: Pearson Education Benelux .
- Helder, A., Karlsson, J., Kendeou, P., & Van den Broek, P. (2014). *A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties*. Leiden University: The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Hirsch, E. (2006). *The knowledge deficit*. Boston/New York : Houghton Mifflin Company .
- Howard, S., & Monk, A. (1998). *The Rich Picture: A Tool for Reasoning About Work Context. Interactions*.
- Huysmans, F., & De Haan, J. (2010). *Alle kanalen staan open. De digitalisering van mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff .

- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- KPMG international . (2006, april). *Global Tax Rate Survey 2006*. Opgehaald van people.stern.nyu.edu:
<http://people.stern.nyu.edu/adamodar/pdfiles/articles/KPMGtaxratesurvey.pdf>
- Laevers, F. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6-12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., Depondt, L., Nijsmans, I., & I., S. (2008). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal*. 'S Hertogenbosch : CEGO PUBLISHERS NV.
- Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant. Opgehaald van Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, pp. 105-121.
- Les in Taal. (2016). *Didactische modellen begrijpend lezen*. Opgeroepen op november 17, 2016, van Les in taal: http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32810.htm
- Malmberg. (2016, mei). *Informatie Brochure Grip op Lezen*. Opgehaald van Malmberg: <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Lezen/Grip-op-lezen/Brochure.htm>
- Malmberg. (sd). *Modeling bij begrijpend lezen*. Opgehaald van [file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Grip%20op%20lezen%20Modeling%20bij%20begrijpend%20lezen%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Grip%20op%20lezen%20Modeling%20bij%20begrijpend%20lezen%20(3).pdf)
- Marazano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria: ASCD.
- Meelker, I., Schoenmaker, A., & Van der Linden, B. (2009, september 16). *Begrijpend lezen; Leren lezen met leesstrategieën*. Opgehaald van Website van Onderwijs maak je samen: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/dossiers/taal-lezen/begrijpend-lezen-leren-lezen-met-leesstrategieen/>
- Netten, A., & Verhoeven, L. (2006). *PIRLS 2006 Rapport Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum .
- Onderwijsbureau Dekkers . (2016). *Een cadeautje voor iedere docent: leren van en met elkaar!* Opgehaald van OAB Dekkers Onderwijsadviesbureau: <http://www.oabdekkers.nl/2016/04/05/cadeautje/>
- Reports of the subgroups. (2000). *National Reading Panel*. Opgehaald van Nichd : <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- School aan zet. (2012). *Begrijpend lezen e-learningmodules*. Opgehaald van School Aan Zet: <http://www.schoolaanzet.nl/e-learningmodules/begrijpend-lezen/>
- SLO. (2004). *De Taalkijkwijzer*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO). Opgehaald van De Taalkijkwijzer .
- SLO. (2010). *Nieuwsbegrip (Nieuwsbegrip Basis en Nieuwsbegrip XL)* . Enschede : Stichting Leercentrum (SLO) .
- Somers, E. (2016, december). Attitude van leerkrachten . (A. Broeders, Interviewer)
- Stichting Lezen. (2012). *Jaarverslag 2012*. Opgehaald van Website van Lezen: <http://www.lezen.nl/sites/default/files/jaarverslag%202012%20publieksversie.pdf>
- Stoeldraijer, J., & Vernooy, K. (2007). Géén begrijpend lezen in groep 4?! *BasisschoolManagement*, 10-16.

- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon .
- Te Linde, I., & Van Nijnatten, L. (2015, 29). *Begrijpend lezen als struikelblok*. Opgehaald van Website van Edu en Ik: <http://edu-en-ik.nl/publicaties/hoogbegaafdheid/onderwijs/begrijpend-lezen-als-struikelblok/>
- Totaalrapportage Nul- en éénmeting leesattitude vragenlijst* . (2012). Opgehaald van Website van kunst van lezen : file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/KvL_BoS_Totaalrapportage_nul_en_eenmeting_2010-2011.pdf
- Van de Mortel, K. (2015, juni 1). *Begrijpend lezen is kwestie van denken*. Opgehaald van wij-leren: <http://wij-leren.nl/begrijpend-lezen-denken.php>
- Van de Mortel, K. (2016). *Verbeter uw resultaten begrijpend luisteren, begrijpend lezen*.
- Van den Beemt, M. (2015, februari). *Bibliotheek*. Opgehaald van Website van de Bibliotheek: <https://www.bibliotheek.nl/thema/opvoeding-en-onderwijs/begrijpend-lezen/wat-is-begrijpend-lezen-.html>
- Van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.
- Van der Stel, M. (2011). *Development of metacognitive skills in young adolescents*. Universiteit Leiden.
- Van der Zee, F. (2016). *Info over test-hertest*. Opgehaald van Website van hulp bij onderzoek: <http://hulpbijonderzoek.nl/online-woordenboek/test-hertest-betrouwbaarheid/>
- Van Dijk, M. (2012). *Begrijpend lezen op basisschool de Korenbloem*.
- Van Gelderen, A. (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Leven de Talen tijdschrift*, 13(1), 1-15.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*(74), 37-70.
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek?* . Boom Lemma Uitgevers.
- Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen* . Amersfoort: CPS onderwijs-ontwikkeling en advies .
- Walta, J. (2014). *Handboek voor leesbevordering* . Eindhoven: Kinderboekwinkel de boekenberg.
- Wassink, H. (sd). *De Post-It-interviewmethode*. Opgehaald van Website van Hartger Wassink: <http://www.hartgerwassink.nl/werkvormen/werkvormen/de-post-it-interviewmethode/>
- Wilhelm, J. (2001). *Improving Comprehension with Think-aloud Strategies; Modeling What Good Readers Do*. New York .

Bijlagen

Bijlage 1 Zelfobservatielijst

Zelfobservatielijst (Met voorbeelden)

Bron: (Ballering, et al., 2013)

De Zelfobservatielijst helpt leraren bij het analyseren en beoordelen van hun eigen instructiegedrag. Zij kunnen dit instrument gebruiken om hun instructievaardigheden op het gebied van begrijpend lezen grondig onder de loep te nemen en – naar aanleiding van deze eigen analyse – te verbeteren. De Zelfobservatielijst kan worden ingezet ten behoeve van een nulmeting en voor tussenmetingen.

Wanneer u zicht wilt krijgen op uw eigen instructievaardigheden ten aanzien van begrijpend lezen kunt u voor dit instrument kiezen. Bij de Zelfobservatielijst hoort een aparte bijlage, waarin de voorbeelden van het gedrag nog eens op een rij worden gezet.

Werkwijze

1. Lees eerst de beschrijving van het gedrag in de linker kolom.
2. Geef vervolgens in de kolom 'Zelfobservatie' met een kruisje aan welke van de vier opties het meest op u van toepassing is.
3. 'Beoordeel' uw gedrag, uw feitelijke manier van lesgeven, nadat u de lijst hebt ingevuld. U schat nu zelf in waar u staat en hoe u uw eigen onderwijs nog kunt verbeteren.

Fase 1. Voor het leren/lezen: gezamenlijke start
Oriëntatie op de taak, de tekst en het leesdoel

Gedrag	Zelfobservatie			
	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
1. Ik introduceer de tekst bij de leerlingen (Titel + onderwerp).				
2. Ik vertel de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen. Ik geef daarmee het doel aan.				
3. Ik concretiseer het doel van de les: ik geef aan wat ik verwacht van de leerlingen, wat ze gaan doen en hoe ze dit kunnen doen. Ik geef daarmee ook aan wat het gewenste resultaat is.				
4. Ik geef aan welke eerder geleerde vaardigheden de leerlingen hierbij kunnen gebruiken (indien van toepassing) en bevraag hen op het toepassen hiervan. Hiermee geef ik leerlingen het gevoel dat ze deze vaardigheden kennen of beheersen.				
5. Ik besteed voor het feitelijke lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden en laat de leerlingen individueel of samen de kenmerken				

van deze tekst opschrijven. Daarmee help ik de leerlingen zich te oriënteren op de tekststructuur.				
6. Ik laat de leerlingen aan de hand van een coöperatieve werkvorm inventariseren wat ze zelf al van het onderwerp weten. Hierdoor activeer ik de voorkennis.				
7. Ik kader de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden.				
8. Ik laat de leerlingen in hun eigen aantekeningen het onderwerp van de tekst selecteren of onderstrepen en geef daarmee feedback op wat ze al weten.				
9. Ik corrigeer foutieve kennis en niet-relevante verbanden die leerlingen leggen.				
10. Ik bied aanvullende informatie aan als de leerlingen te weinig van het onderwerp weten om de tekst te kunnen begrijpen. Ik maak hierbij gebruik van beelden (foto, film of video) en laat de leerlingen in eigen woorden vertellen wat ze door de aanvullende informatie te weten zijn gekomen. Hiermee laat ik ze ervaren wat ze hebben geleerd.				
11. Ik besteed aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst en vraag of leerlingen zelf ook toepassingen kunnen bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die ik heb behandeld, gebruiken. Hierdoor krijgen leerlingen het gevoel dat ze de tekst kunnen begrijpen.				
12. Ik vertel de leerlingen hoe de les er verder uit zal zien. Ik vertel dat ik, hardop denkend, een stukje tekst lees en hoe de leerlingen daarna de tekst gaan lezen.				

Fase 2. Tijdens het leren/lezen – instructie: hardop denkend voordoen

Gedrag	Zelfobservatie			
	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
13. Ik lees een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat ik doe om de tekst te begrijpen en hoe ik verbanden leg tussen tekstgedeelten.				
14. Ik geef zo nodig expliciete instructie, gericht op strategieën. Dit doe ik bijvoorbeeld door leerlingen te vertellen hoe ik mijzelf vragen stel over de tekst. Ik leg uit dat dit mij helpt om de tekst nauwkeuriger te lezen.				
15. Ik vraag de leerlingen vragen te bedenken die zij zichzelf zouden stellen bij het stukje tekst dat ik hardop denkend heb gelezen. Daarmee betrek ik hen bij de inhoud van de tekst.				

Fase 3. Tijdens het leren/lezen – instructie: begeleide (in)oefening

Gedrag	Zelfobservatie			
	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
16. Ik geef een lees- en schrijfo opdracht bij een tekstfragment dat de leerlingen gaan lezen. Deze opdracht zet aan tot gericht lezen en denken over de tekst. Ik bespreek dit kort na met leerlingen en geef daarmee feedback op de wijze waarop ze de tekst hebben gelezen.				
17. Ik vraag de leerlingen te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend aantekeningen te maken die passen bij het doel van deze les. Ze doen dit individueel of samen met een andere leerling.				
18. Ik bespreek met de leerlingen wat ze hebben gedaan en geef feedback op hun denkproces door gericht te vragen hoe ze strategieën hebben toegepast. Hierdoor worden de leerlingen zich bewust van hoe ze deze strategieën kunnen inzetten en voelen zij zich zekerder over hoe ze een tekst kunnen aanpakken.				
19. Ik maak gebruik van het hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.				
20. Ik vraag leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst zelf gaan lezen. Daardoor krijgen ze de ervaring dat ze door de begeleide (in)oefening (beter) weten hoe ze de tekst begrijpend kunnen lezen.				

Fase 4. Zelfstandig verwerken en verlengde instructie

Gedrag	Zelfobservatie			
	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
21. Ik vraag leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst ook alweer is. Daarmee richt ik hun aandacht en help ik hen te focussen op het doel.				
22. Ik geef een verwerkingsopdracht die aansluit bij het doel.				
23. Ik geef aan hoe de leerlingen gaan samenwerken en wat er van hen wordt verwacht.				
24. Ik geef verlengde instructie aan een groepje zwakke begrijpende lezers. Ik laat deze leerlingen hun aantekeningen gebruiken en stel denkvragen. Hierdoor worden zij zich bewust van strategieën die ze kunnen toepassen. De overige leerlingen zijn bezig met de verwerkingsopdracht (22 en 23).				
25. Ik loop rond, sta regelmatig stil bij een groepje leerlingen, monitor de werkwijze, geef feedback op hun werkwijze en stuur indien nodig bij door 'kritische' vragen aan de leerlingen te stellen. Hiermee laat ik leerlingen ervaren dat ze goed bezig zijn en motiveer ik hen.				

Fase 5. Gezamenlijke afsluiting en evaluatie

Gedrag	Zelfobservatie			
	Nooit	Soms	Regelmatig	Altijd
26. Ik kom terug op het doel van de les.				
27. Ik vraag leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategie(ën) en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen. Hiermee worden leerlingen zich bewust van de aanpak.				
28. Ik zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze te weten zijn gekomen.				
29. Anders, namelijk:				

Voorbeelden

Fase 1. Voor het leren/lezen: gezamenlijke start

Oriëntatie op de taak, de tekst en het leesdoel

1.	<u>Voorbeeld:</u> We gaan een tekst lezen over twee vormen van energie: kernenergie en windenergie. Ook zullen we lezen over het gebruik van beide vormen van energie.		
2.	<u>Voorbeeld:</u> Het doel van de les is dat jullie na het lezen van de tekst weten wat voor- en nadelen zijn van kernenergie en van windenergie. Ook kan iedereen de eigen manier geven over kern- en windenergie en uitleggen of hij daar voorstander dan wel tegenstander van is en waarom hij dit vindt.		
3.	<u>Voorbeeld:</u> Na het lezen van de tekst kun je zelf twee voordelen en nadelen geven van zowel kernenergie als windenergie. Neem hiervoor het schema over dat ik alvast op het bord heb gezet.		
		Kernenergie	Windenergie
	Voordeel		
	Nadeel		
4.	<u>Voorbeeld:</u> Vorige week hebben we geoefend met het maken van een samenvatting. Hoe ging dat ook alweer? (eventueel voordoen) Waar moest je op letten? (Samen herinneren of leerlingen erop attenderen) Kunnen we dat ook bij deze tekst gebruiken? Kan het schema dat ik op het bord heb gezet helpen?		
5.	<u>Voorbeeld:</u> Hoe kunnen we zonder dat we een tekst gelezen hebben, al een idee krijgen waar een tekst over zal gaan? Kijk eens naar de titel: waar denk je aan? Wat kan nog meer helpen om al een idee te krijgen over de inhoud van deze tekst? Er staan ook plaatjes en ik zie kopjes in de tekst staan. Bekijk dit en schrijf voor jezelf op waarover je denkt te gaan lezen. je mag dit ook samen doen.		
6.	<u>Voorbeeld:</u> We hebben gezien dat de tekst over kern- en windenergie gaat. Een aantal van jullie heeft aangegeven hier al wat vanaf te weten. Jullie gaan in groepjes van drie met elkaar bespreken waar je allemaal aan denkt bij kernenergie en bij windenergie. Schrijf deze woorden in het midden van een vel papier. Daaromheen schrijf je woorden en vragen die bij jullie opkomen. Jullie krijgen vijf minuten en daarna gaan we samen op het bord inventariseren wat jullie opgeschreven hebben in het woordweb.		
7.	<u>Voorbeeld:</u> Jullie hebben al veel dingen opgeschreven in het woordweb die te maken hebben met kernenergie en windenergie. We gaan het niet hebben over bijvoorbeeld de techniek van energie opwekken en ook niet over kernrampen. Vandaag is het doel te leren over de voor- en nadelen van kernenergie en windenergie.		
8.	<u>Voorbeeld:</u> Onderstreep in wat je hebt opgeschreven de woorden en begrippen die we vandaag gaan leren/bespreken. Zo kun je goed zien wat je zelf al weet.		
9.	<u>Voorbeeld:</u> Ik zie dat jullie denken wat we in Nederland veel kerncentrales hebben. Maar we hebben er slechts eentje, in Borsele, Zeeland. Ook zie ik dat jullie veel opgeschreven hebben over zonne-energie. Dat is inderdaad ook een duurzame vorm van energie. Maar daar gaat de tekst van vandaag niet over.		
10.	<u>Voorbeeld:</u> Ik wil jullie een begrip uitleggen dat in de tekst staat, want als je dat niet kent, is het lastig om de tekst te begrijpen. Het gaat om fossiele brandstoffen . Dat zijn brandstoffen die we uit de aarde kunnen winnen/halen, zoals kolen, olie en gas. De tekst gaat verder vooral over niet-fossiele brandstoffen, zoals wind- en kernenergie. Ik		

heb een kort videofilmje gevonden, waarin jullie zien hoe de ontwikkeling van windenergie ging in Nederland. Laten we het bekijken en daarna bespreken of we nu beter weten wat windenergie is.
11. <u>Voorbeeld</u>: In de tekst staat fossiele brandstoffen. Dat zijn kolen, olie en gas. We noemen dit fossiele brandstoffen, omdat dit samengeperste resten van planten en dieren zijn. Deze brandstoffen zijn in de loop van miljoenenjaren in de aardbodem ontstaan.
12. <u>Voorbeeld</u>: Ik start zo met het lezen van de tekst. De eerste alinea doe ik hardop denkend voor. Ik laat jullie horen wat ik denk om de tekst te begrijpen. Daarna gaan jullie zelf de tekst lezen in groepjes van vier, waarbij jullie om de beurt een alinea hardop denkend lezen. Na het lezen van de tekst noteer je voor- en nadelen van kern- en windenergie in het schema. Daar mag je eens rustig over nadenken. Morgen praten we verder en horen we van elkaar wat ieders mening is over kern- en windenergie.
Fase 2. Tijdens het leren/lezen – instructie: hardop denkend voordoen
13. <u>Voorbeeld</u>: Heel vreemd: Duitsland stopt met kernenergie, Nederland gaat er juist mee beginnen' (Trouw, 31-06-11). "Als ik dit lees, komt er meteen een vraag in me op. Waarom stopt Duitsland met kernenergie en gaat Nederland ermee beginnen? Ik weet dat er veel discussie is over kernenergie, vooral na de ramp in Japan. Ik kan me voorstellen dat Duitsland door de ramp wil stoppen met kernenergie, maar waarom wil Nederland dan juist beginnen? Ik lees verder: 'Zelden liepen Duitsland en Nederland zover uiteen als nu. Terwijl in Duitsland de atoomramp in het Japanse Fukushima aanleiding is om helemaal te stoppen met kernenergie, overweegt Nederland juist voor het eerst in jaren weer een nieuwe kerncentrale te bouwen.' Zie je wel, Duitsland wil stoppen met kernenergie door de ramp in Japan. Maar in ons land willen ze juist beginnen. Is dat dan niet gevaarlijk? Wat denken jullie?
14. <u>Voorbeeld</u>: Ik merk dat het stellen van vragen over deze tekst lastig voor jullie is, want ik hoor dat er weinig vragen zijn. Het stellen van vragen helpt je bij het begrijpen van een tekst. Als je op zoek gaat naar het antwoord, lees je nauwkeuriger en snap je ook beter wat de schrijver met de tekst bedoelt. Om je te laten horen hoe ik vragen stel, lees ik opnieuw de eerste alinea: 'Zelden liepen Duitsland en Nederland zover uiteen als nu. Terwijl in Duitsland de atoomramp in het Japanse Fukushima aanleiding is om helemaal te stoppen met kernenergie, overweegt Nederland juist voor het eerst in jaren weer een nieuwe kerncentrale te bouwen.' Ik vraag mezelf dan af: Klopt het dat Duitsland en Nederland meestal hetzelfde doen? Hoe komt het dan nu dat er wel een groot verschil is tussen deze landen als het om kernenergie gaat? Ik weet natuurlijk nog niet of de antwoorden in de tekst staan, maar deze vragen helpen me wel nauwkeurig te lezen.
15. <u>Voorbeeld</u>: Ik heb jullie laten horen hoe ik mezelf vragen stel om beter te begrijpen waar de tekst over gaat. Probeer dit nu ook eens zelf. Ga in tweetallen vragen bedenken die jij zou stellen om de tekst beter te snappen. Jullie krijgen vijf minuten.
Fase 3 Tijdens het leren/lezen – instructie: begeleide (in)oefening
16 <u>Voorbeeld</u>: Ik wil jullie vragen in tweetallen de volgende alinea te lezen. Kijk dan samen of je al een voor- of nadeel van kern- en windenergie tegenkomt en schrijf dit op in het schema. We nemen hier vijf minuten voor en bespreken dan met elkaar wat we hebben gevonden en hoe het ging.

17 <u>Voorbeeld:</u> <i>Probeer of je tijdens het lezen van dit tekstgedeelte al voor- en nadelen kunt vinden van kern- en windenergie. Overleg met elkaar en kijk waar je dit in het schema zet. Kun je ontdekken welke voor- en nadelen met elkaar te maken hebben? Geef dit met een kleur of lijntje aan. Als er tijd over is, kunnen jullie ook overleggen over wat je er zelf van vindt. Straks bespreken we met elkaar wat jullie gevonden hebben en wat je misschien nog niet goed snapt, lastig vond om te doen of juist handig.</i>
18 <u>Voorbeeld:</u> <i>Heb je door het ordenen van de argumenten in het schema de tekst beter begrepen? En heeft het stellen van vragen tijdens het lezen van de tekst geholpen bij het begrijpen ervan?</i> <i>Wat zijn jullie te weten gekomen over manieren/strategieën om een tekst beter te kunnen begrijpen? Hoe heeft het je geholpen bij het begrijpen ervan? Wat vind je daaraan nog lastig? Denk je dat je bij een andere tekst iets hebt aan deze strategieën?</i>
19 <u>Voorbeeld:</u> <i>Het valt jullie dus op dat er veel argumenten tegen kernenergie in de tekst staan en veel argumenten voor windenergie. Ik merk dat jullie het lastig vinden de oorzaak hiervan te bedenken. Ik denk zelf dat er door de brand in de kerncentrale in Japan veel vragen zijn ontstaan over de veiligheid van kernenergie. In de eerste alinea staat dat in Duitsland de atoomramp de aanleiding is om te stoppen met kernenergie – ik lees het nog even voor. En verder op in de tekst staat dat een kernramp veel mensen in gevaar kan brengen en grote landstreken voor lange tijd onbewoonbaar kan maken. Luister maar.</i>
20 <u>Voorbeeld:</u> <i>We hebben samen gekeken hoe je een tekst begrijpend kunt lezen. Jullie gaan de tekst zo zelfstandig verwerken. Wat zijn nu belangrijke zaken waar je op moet letten? Onderstreep ze nog even in je aantekeningen. Wie heeft er nog een vraag over?</i>
Fase 4 Zelfstandig verwerken en verlengde instructie
21 <u>Voorbeeld:</u> <i>Wie kan kort aangeven wat ook alweer het doel was van deze les?</i>
22 <u>Voorbeeld:</u> <i>Nu we de voor- en nadelen van kern- en windenergie in het schema hebben gezet - en hebben gezien dat er veel argumenten tégen kernenergie en juist veel argumenten vóór windenergie in de tekst staan - ben ik benieuwd wat je nu zelf het belangrijkste voor- of nadeel van kernenergie en windenergie vindt. Je krijgt vijf minuten om je gedachten hierover op papier te zetten. Daarna praten we er in groepen verder over.</i>
23 <u>Voorbeeld:</u> <i>Jullie gaan in groepjes van vier elkaars meningen over kernen windenergie bespreken. Gebruik je eigen aantekeningen hierbij. Kijk eens of het lukt de argumenten van alle leden van de groep duidelijk op papier te krijgen, zodat we dat straks met elkaar kunnen uitwisselen. Jullie krijgen tien minuten om te overleggen en daarna nog vijf minuten om de belangrijkste bespreekpunten op papier te zetten. Spreek met elkaar af wie dit presenteert.</i>
24 <u>Voorbeeld:</u> <i>Ik zie dat jullie de argumenten ook al hebben geordend in het schema. Hoe vonden jullie dat gaan? Kon je de argumenten goed vinden of was dat best lastig? (Leerlingen krijgen de ruimte te reageren en aan te geven hoe het lezen van de tekst, het zoeken van argumenten en het plaatsen daarvan in het schema hen is vergaan).</i> <i>Laten we samen eens kijken wat jullie allemaal hebben gevonden. Zullen we eerst naar windenergie kijken? Valt jullie iets op? Ja, er worden vooral voordelen genoemd in de tekst. Zijn jullie het daarmee eens? (Leerlingen worden uitgenodigd zelf iets te vertellen over wat ze vinden van windenergie.) Hoe zit dat met kernenergie? (Dit wordt op dezelfde manier behandeld met de leerlingen).</i> <i>Nou, ik heb hele goede argumenten gehoord en vind dat jullie ook al heel goed je eigen ideeën hierover kunnen weergeven. Zullen we de tekst nog even doorlopen om te zien of we</i>

nu alles hebben gevonden? (Samen met de leerlingen wordt de tekst nog puntsgewijs doorgenomen, waarbij de leraar leidt én leerlingen uitnodigt een volgend argument te vinden).

Ik heb het idee dat we alles gevonden hebben. Wie van jullie wil er nog iets aan toevoegen? Hebben jullie het nu ook voor jezelf duidelijk opgeschreven, zodat jullie het nog eens kunnen nalezen? Overleg samen of je er nog wat bijschrijft. Over vijf minuten gaan we verder met de hele klas.

25 Voorbeeld: *Ik hoor dat je vindt dat het grootste voordeel van windenergie is dat het geen gevaarlijk afval oplevert.” (Ik probeer elk groepje even kort aandacht te geven. Tevens geef ik feedback op het gesprek en de wijze van argumenteren).*

Wat vinden de anderen hiervan? Heb je hierover ook iets in de tekst kunnen vinden of denk je dit zelf?” (Door vragen te stellen, betrek ik de leerlingen op elkaar en probeer ze de tekst nog eens kritisch te laten bekijken). Ik hoor hier goede argumenten! Ik ben benieuwd hoe jullie dit gaan opschrijven en straks aan de hele groep presenteren. (Ik motiveer de leerlingen).

Fase gezamenlijke afsluiting en evaluatie

26 Voorbeeld: *De hele tekst is volgens mij door jullie allemaal heel goed gelezen. Ik heb in alle groepjes goede discussies gehoord over voor- en nadelen van kern- en windenergie. Wat denken jullie: hebben we nu het doel van het lezen van deze tekst ook gehaald? Wie weet nog precies wat het doel was? Ja: dat we de voor- en nadelen van kern- en windenergie zouden leren kennen. En we zouden ook voor onszelf vaststellen wat wij ervan vinden. Wie vindt dat hij of zij dat toch nog niet helemaal snapt? Wie wil er nog vragen over stellen?*

27 Voorbeeld: *We hebben bij deze tekst vooral gewerkt met een schema met daarin de twee vormen van energie en de voor- en nadelen van deze vormen. Wat vonden jullie handig aan dit schema? Vertel eens hoe zo’n schema je nu helpt tijdens het lezen. Bij wat voor soort teksten of opdrachten zou je ook met zo’n schema kunnen werken?*

28 Voorbeeld: *Laten we nog even samen kijken wat jullie allemaal te weten zijn gekomen over de voor- en nadelen van kern- en windenergie. We gaan in twee groepen uiteen. Elk groep is een actiegroep: de ene is vóór kernenergie, de andere is vóór windenergie. De groepen gaan elkaar proberen te overtuigen van hun gelijk. Om de beurt mag iemand uit een groep een argument inbrengen, dat door iemand uit de andere groep met een tegenargument wordt beantwoord. (Er worden twee groepen gevormd. Elke groep kiest een leider en verzamelt argumenten voor ‘haar’ vorm van energie. De groepen krijgen hiervoor vijf minuten; daarna start de discussie). Luister oplettend naar de argumenten die door de andere groep worden ingebracht, zodat je goed kunt reageren vanuit het standpunt van jouw groep. We nemen hiervoor tien minuten en gaan proberen elkaar te overtuigen. Dat was een goede discussie! Hoe vonden jullie dit? Vind je dat je nu voldoende weet van de voor- en nadelen van kern- en windenergie? En heb je ook een idee gekregen van wat je er nu zelf van vindt?*

29 Anders, namelijk...

Bijlage 2 Observatieschema

Naam observant:

Naam geobserveerde leerkracht:

Groep:

Datum:

Lesfase: gezamenlijke start	Observatie	
	Ja	Nee
1. De leraar deelt de opdrachten niet van tevoren uit.		
2. De leraar introduceert de tekst bij de leerlingen (titel + onderwerp).		
3. De leraar vertelt de leerlingen wat ze na deze les kennen en kunnen en geeft daarmee het doel aan, dit doel schrijft de leraar op het bord.		
4. De leraar geeft een lesoverzicht.		
5. De leraar blikt kort terug op de vorige wanneer deze strategie aan de orde kwam.		
6. De leraar besteedt voor het lezen van de tekst aandacht aan de kenmerken van de tekst, zoals titel, illustraties, kopjes en opvallende woorden.		
7. De leraar kadert de (voor)kennis van de leerlingen in om de focus op het onderwerp te houden.		
8. De leraar vertelt wat de strategie van de les is.		
9. De leraar corrigeert foutieve kennis en niet relevante verbindingen die leerlingen leggen.		
10. De leraar biedt aanvullende informatie aan als de leerlingen te weinig van het onderwerp weten om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij maakt hij gebruik van beelden (foto, film of video). Hij laat de leerlingen in eigen woorden vertellen wat ze door de aanvullende informatie te weten zijn gekomen. Hiermee laat hij de leerlingen ervaren wat ze hebben geleerd.		
11. De leraar besteedt aandacht aan twee à drie moeilijke woorden uit de tekst en vraagt of leerlingen zelf ook toepassingen kunnen bedenken waarbij ze de moeilijke woorden die hij heeft behandeld, gebruiken. Hierdoor krijgen leerlingen het gevoel dat ze de tekst kunnen begrijpen.		
Lesfase: instructie	Ja	Nee
12. De leraar benoemt wie er in niveaugroep 3 zit en deelt de opdrachten aan deze leerlingen uit. Deze leerlingen gaan in twee- of drietallen zelfstandig de tekst actief lezen en hierna zelfstandig de opdrachten maken.		
13. De leraar vertelt de leerlingen hoe de les er verder uit zal zien. Hij kondigt aan dat hij, hardop denkend, een stukje tekst gaat lezen. Ook geeft hij aan hoe de leerlingen daarna de tekst gaan lezen.		

14. De leraar leest een deel van de tekst hardop voor en laat hardop denkend horen wat hij doet om de tekst te begrijpen en hoe hij verbindingen legt tussen tekstgedeelten.		
15. De leraar geeft expliciete instructie gericht op strategieën, bijvoorbeeld door leerlingen te vertellen hoe hij zichzelf vragen stelt over de tekst. Hij legt uit hoe dat hem helpt om de tekst nauwkeuriger te lezen. Dit doet hij 2-3 keer.		
Lesfase begeleide inoefening	Ja	Nee
16. De leraar vraagt de leerlingen van niveaugroep 1 en 2 zelf vragen te bedenken die ze zichzelf zouden stellen bij het stukje tekst dat hij hardop denkend heeft gelezen. Daardoor betreft hij hen bij de inhoud van de tekst.		
17. De leraar vraagt de leerlingen van niveaugroep 1 en 2 te lezen 'met de pen in de hand' en al lezend aantekeningen te maken. Ze doen dit individueel of samen met een andere leerling.		
18. De leraar bespreekt met de leerlingen wat ze hebben gedaan en geeft feedback op hun denkproces. Hij vraagt gericht hoe ze strategieën hebben toegepast. Hierdoor worden leerlingen zich bewuster van hoe ze deze strategieën kunnen inzetten en voelen zij zich zekerder over hoe ze een tekst kunnen aanpakken.		
19. De leraar maakt gebruik van het hardop denkend voorlezen als het denkproces van de leerlingen stagneert.		
20. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat ze gaan doen als ze zo de gehele tekst gaan lezen. Daarmee laat hij de leerlingen ervaren dat ze door de begeleide (in)oefening (beter) weten hoe ze de tekst begrijpend kunnen lezen.		
21. De leraar vraagt leerlingen in eigen woorden aan te geven wat het doel van het lezen van deze tekst ook alweer is. Daarmee richt hij hun aandacht en helpt hij hen te focussen op het doel.		
Lesfase zelfstandig werken/verlengde instructie	Ja	Nee
22. De leraar deelt de tekst en de opdrachten uit aan niveaugroep 2. Deze leerlingen gaan in twee- of drietallen de tekst lezen en maken hierna de opdrachten.		
23. De leraar houdt een feedbackronde bij niveaugroep 3.		
24. De leraar geeft verlengde instructie aan niveaugroep 1. Hij laat deze leerlingen hun aantekeningen gebruiken en stelt denkvragen. Hiermee zorgt hij ervoor dat zij zich bewuster worden van strategieën die ze kunnen toepassen. De overige leerlingen zijn bezig met de verwerkingsopdracht (22 en 23).		
25. De leraar loopt rond, staat regelmatig stil bij een groepje leerlingen, monitort hun werkwijze, geeft feedback op deze werkwijze en stuurt indien nodig bij door 'kritische' vragen aan de leerlingen te stellen. Hiermee laat hij leerlingen ervaren dat ze goed bezig zijn en motiveert hij hen.		
Lesfase: gezamenlijke afsluiting	Ja	Nee
26. . De leraar komt terug op het doel van de les.		

27. De leraar vraagt leerlingen expliciet wat ze geleerd hebben van de gebruikte strategieën bij het begrijpen van de tekst en wanneer ze deze denken te kunnen toepassen. Hiermee worden leerlingen zich bewust van de aanpak.		
28. De leraar zet de leerlingen aan tot reflectie op de verworven kennis en hun aanpak door hen aan elkaar te laten vertellen wat ze geleerd hebben.		
29. De leraar haalt de aangestreepte teksten en ingevulde opdrachten op.		

Bijlage 3 Enquête voor leerlingen

Leesmotivatie- en leesattitudelijst voor leerlingen

Bron: De vragenlijst is gebaseerd op de leesmotivatie en de leesinteresselijst van Förrer en Van de Mortel (2010), op de leesattitudelijst van Kunst van Lezen de Blijboetheek op school (2012) en op de vragenlijst van Dijk (2012).

Werkwijze

- Elke leerling heeft een kopie van de lijst voor zich.
- De leerlingen vullen de lijst zelf in.
- De leerkracht geeft indien nodig of gewenst, uitleg met voorbeeldstellingen.

Vragen over lezen en boeken

Je gaat een paar vragen invullen over **lezen en boeken**. Het is geen proefwerk en je krijgt er geen cijfer voor. Je hoeft alleen zo eerlijk mogelijk te zeggen wat je van lezen vindt.

Bij de meeste vragen mag je maar één vakje kleuren. Als je meer vakjes mag kleuren, dan staat dat bij de vraag. Bij het invullen van de vragen moet je niet te lang nadenken. Weet je het echt niet? Denk dan goed na en geef het antwoord dat jou het beste lijkt. Als je iets niet snapt, vraag het dan aan je juf of meester.

Naam:

Leeftijd: ☐ 9 jaar ☐ 10 jaar ☐ 11 jaar ☐ 12 jaar ☐ 13 jaar
Groep: ☐ groep 6 ☐ groep 7 ☐ groep 8
Geslacht: ☐ jongen ☐ meisje

Vraag 1. Hoe vaak lees je in een boek als je vrij bent (dus niet op school)?

- ☐ meerdere keren per dag
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ paar keer per week
- ☐ 1 keer per week
- ☐ 1 keer per maand
- ☐ bijna nooit

Vraag 2. Hoe vaak lees je in een boek op school?

- ☐ meerdere keren per dag
- ☐ 1 keer per dag
- ☐ paar keer per week
- ☐ 1 keer per week

Vraag 10. Kun je vertellen waarom je dit cijfer hebt gegeven? 																					
Vraag 11. Geef aan met een cijfer. 1= heel moeilijk – 10= heel makkelijk. Omcirkel het antwoord. Ik vind Nieuwsbegrip: <table> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td>8</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td colspan="8">Heel moeilijk</td> <td colspan="2">heel makkelijk</td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heel moeilijk								heel makkelijk	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10												
Heel moeilijk								heel makkelijk													
Vraag 12. Kun je vertellen waarom je dit cijfer hebt gegeven? 																					
Vraag 13. Is jullie klas verdeeld in niveaugroepen? ☐ Nee ☐ Ja, ik zit in niveaugroep:																					
Vraag 14. Wat doe je als je een tekst niet snapt? Kruis alle mogelijkheden aan die jij gebruikt: ☐ langzamer lezen ☐ geconcentreerd lezen ☐ hardop lezen ☐ een stukje opnieuw lezen ☐ een stukje verder lezen ☐ naar de afbeeldingen/plaatjes kijken ☐ hulp vragen van een leerkracht ☐ hulp vragen aan een andere leerling ☐																					
Vraag 15. Welke leesstrategieën ken je? ☐ Ophelderen van onduidelijkheden ☐ Samenvatten ☐ Vragen stellen ☐ Relaties/verwijswoorden																					

Vraag 16. Wat vind je van samenwerken bij begrijpend lezen?

☐ Fijn, want

.....

.....

☐ Niet fijn, want

.....

.....

Vraag 17. Als je zelf een onderwerp mocht kiezen voor in de les Nieuwsbegrip, welke zouden dat kunnen zijn?

Kies er drie:

- ☐ natuur (planten en dieren)
- ☐ muziek
- ☐ sport
- ☐ nieuws van de dag
- ☐ politiek
- ☐ geschiedenis
- ☐ cultuur (theater, dans, kunst)

Vraag 18. Werk jij wel is op de computer met Nieuwsbegrip?

- ☐ Nooit
- ☐ Soms
- ☐ Elke week
- ☐ Meerdere keren per week hoe vaak per week: keer
- ☐ Weet ik niet

Vraag 19. Denk eens aan de lessen begrijpend lezen die je dit jaar hebt gehad. Welke les vond jij het leukst?

.....

Hoe komt dat?

.....

.....

Vraag 20. Ik ben bezig met een onderzoek over Nieuwsbegrip. Ik wil graag de lessen beter, leuker en leerzamer maken. Welke tips zou je mij geven?

1.

2.

Bijlage 4 Interviewleidraad + codeerschema

Codeerschema voor transcripties

<i>Code</i>	<i>Inhoud</i>
MNB	Methode Nieuwsbegrip
MO	Modellen
BL-DL	Begrijpend lezen gemeenschappelijke lijn
VBL	Visie begrijpend lezen
ST	Strategieën

Interviewleidraad

Welkom bij dit interview. Alvast bedankt dat je wil meewerken aan mijn onderzoek. In de afgelopen weken heb jij een zelfobservatielijst ingevuld, en heb ik bij jou in de klas een les Nieuwsbegrip geobserveerd. Ik neem dit interview af om nog beter in kaart te krijgen hoe het begrijpend leesonderwijs er op deze school uit ziet en waar de behoeften van de leerkrachten liggen op het verbeteren van het begrijpend leesonderwijs. In de uitwerking van dit interview blijf je anoniem. Graag zou ik het interview opnemen, zodat ik naderhand alles goed kan uitwerken.

Ik maak gebruik van de Post-It interviewmethode. Dit houdt in dat tussendoor en aan het eind van het interview aan jou gevraagd wordt om de belangrijkste trefwoorden te benoemen die ik mee kan nemen tijdens de verwerking van het onderzoek.

Zijn er vanuit jou kant nog vragen over dit interview, voordat we beginnen?

Persoonlijke vragen

1. Hoeveel ervaring heb jij in het onderwijs?
2. Welke studie heb jij gevolgd?
3. Hoelang werk je al met de methode Nieuwsbegrip?

Vragen over visie begrijpend lezen

4. Wat voor waarden hecht jij aan begrijpend lezen? (Stel dit is het belangrijkste vak: Zie je dat ook terug binnen de school?)
5. Wat is de visie van jou gericht op begrijpend lezen?
6. Vind jij het zelf een leuk vak?
7. Heb je een achtergrond of connectie als het gaat om begrijpend lezen?
8. Waar ligt volgens jou het probleem als het gaat over de verslechterde resultaten op het gebied van begrijpend lezen?
9. Welke vaardigheden vind jij dat een leerkracht moet beheersen bij het geven van een goede les in begrijpend lezen?
10. Welke vaardigheden beheerst je al? En waarin zou je sterker willen zijn?

Vragen over begrijpend lezen algemeen op school

11. Welke doelen op het gebied van begrijpend lezen streeft de school na?
12. Zijn er schoolafspraken met betrekking tot het aanbieden van begrijpend lezen?
13. Welke rol heeft de leerkracht een sturende of begeleidende rol? Hoe sta jij daartegenover?

14. Gaat de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs omhoog op het moment dat een juiste methode gebruikt wordt, of is het juist heel erg afhankelijk van hoe je als leerkracht het begrijpend lezen indeelt?

Vragen kerndoelen

15. Ben jij je bewust van wat de kerndoelen zijn van begrijpend lezen?
16. Weet jij of de methode Nieuwsbegrip en/of Nieuwsbegrip XL dekkend is voor de kerndoelen?

Vragen over methode Nieuwsbegrip

17. Wat vind jij van de methode Nieuwsbegrip?
18. Hoe ga jij om met eventueel aanvullend materiaal (Nieuwsbegrip XL) *
19. Moet de instructie van Nieuwsbegrip in elke klas hetzelfde zijn? Puur naar de instructie gekeken?
20. Deel jij de klas tijdens begrijpend lezen op in niveaugroepen? Zijn deze altijd hetzelfde? *
21. Is het goed als in alle klassen hetzelfde materiaal gebruikt wordt?
22. Zou jij het fijn vinden als er meer tijd was voor het geven van Nieuwsbegrip?
23. Heb jij een beeld van hoe Nieuwsbegrip gegeven wordt in de andere groepen?
24. Vind jij het belangrijk als je weet waar een ander mee bezig is?

Vragen over de strategieën

25. In hoeverre is in het begrijpend leesonderwijs het gebruik van strategieën belangrijk en in hoeverre komt dit ook terug in je les?
26. Zijn er afspraken over het strategiegebruik in de verschillende klassen? Hoe je iets noemt, wat je allemaal wel/niet doet?
27. Als er gesproken wordt over de verschillende strategieën heb jij dan goed in kaart, voor elk kind welke strategie hij wel of niet kan? Zou het helpen als je dit wel wist?

Afsluitende vragen

28. Als er gekeken wordt naar de resultaten en groepsoverzichten, worden deze besproken? Met wie? Moet dit teruggekoppeld worden?
29. Welke verbeterpunten zie jij als het gaat om het begrijpend leesonderwijs?

*Vragen met een sterretje zijn niet van toepassing voor de IB'er.

Extra vragen voor IB'er

1. Heeft de inspectie iets gezegd over begrijpend lezen?
2. Als er gekeken wordt naar hoe het begrijpend leesonderwijs wordt vormgegeven, als een leerling daar moeite mee heeft of andere behoeftes nodig heeft, worden daar dan aanpassingen voor gedaan of afspraken over gemaakt?
3. Als je kijkt naar de resultaten en groepsoverzichten, worden die dan besproken? En met wie dan? En moet dan allemaal teruggekoppeld worden, heb jij daar ook iets mee te maken?

4. En in hoeverre is het belangrijk dat de groepsresultaten niet alleen op schoolniveau of teamniveau en groepsniveau besproken worden, maar ook vergeleken worden met de landelijke norm?
5. Waarom is er voor de methode Nieuwsbegrip gekozen, weet jij door wie en waarom?
6. Hoe zou je volgens jou een nog duidelijkere leerlijn kunnen creëren op de basisschool?
7. Weet jij hoeveel tijd er staat voor begrijpend lezen? Mag jij vanuit het zorgteam deze tijd indelen?
8. Welke verbeterpunten zie jij op dit moment voor begrijpend leesonderwijs op deze school? Dus eigenlijk een beetje een samenvattende afsluiting.

Bijlage 5 Gemeenschappelijke lijn strategieën

Bron: <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/jonge-kind/gemeenschappelijke-lijn-in-strategieen.aspx>

Gemeenschappelijke lijn in strategieën

Het interactief voorlezen is de belangrijkste manier om kinderen voor te bereiden op het begrijpend lezen. Om goed begrijpend te kunnen lezen, moeten kinderen beschikken over verschillende strategieën. Door middel van interactief voorlezen werk je als pedagogisch medewerker of leerkracht al voorbereidend aan de volgende strategieën die van belang zijn voor het latere begrijpend lezen:

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

In onderstaand schema zetten we didactische werkwijze om de begrijpend luistervaardigheden in de voor- en vroegschoolse periode te stimuleren, naast de werkwijze om in de midden- en bovenbouw aan begrijpend lezen te werken. Zo wordt duidelijk dat sprake is van een gemeenschappelijke lijn van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. De strategieën bij begrijpend luisteren verschillen nauwelijks van de strategieën voor begrijpend lezen:

Voorspellen en voorkennis activeren	
<i>Onderbouw</i>	<i>Midden- en bovenbouw</i>
Praat over de kaft en de titel	Praat over titel, kopjes en afbeeldingen
Waar zou het verhaal over gaan?	Waar zou de tekst over gaan?
Leg verband met kennis en ervaringen van de kinderen	Leg verband met kennis en ervaringen van de leerlingen
Controleer of de voorspelling klopt	Controleer of de voorspelling klopt
Samenvatten	
<i>Onderbouw</i>	<i>Midden- en bovenbouw</i>
Vat na het voorlezen het verhaal met de kinderen samen	Vat iedere alinea samen
Vraag de volgende keer waar het verhaal ook weer over ging	Laat de leerlingen samenvatten
	Vat de hele tekst samen; verwijs naar de voorspelling
Verhaalstructuur	
<i>Onderbouw</i>	<i>Midden- en bovenbouw</i>

Gebruik wie-wat-waar-picto's om over onderdelen van het verhaal te praten	Wijs op verbanden in de tekst, met name tussen de titel en alinea's
	Laat de leerlingen een schema van de tekst maken
Woordleerstrategieën	
<i>Onderbouw</i>	<i>Midden- en bovenbouw</i>
Verwoord af en toe een strategie bij een onbekend woord: - Welk stukje van het woord ken ik al? - Vooruit- of teruglezen - Kijken naar afbeelding	Laat leerlingen de woordhulp gebruiken: - Welk stukje van het woord ken ik al? - Vooruit- of teruglezen - Kijken naar afbeelding - Opzoeken
Vragen stellen	
<i>Onderbouw</i>	<i>Midden- en bovenbouw</i>
Model hoe je vragen stelt bij de tekst en hoe je het antwoord vindt	Model hoe je vragen stelt bij de tekst en hoe je het antwoord vindt

Wat verandert er van voorschoolse periode en onderbouw tot midden- en bovenbouw?

- De rol van de leerlingen wordt steeds groter: ze worden steeds zelfstandiger.
- Het niveau waarop de vaardigheden worden beheerst wordt hoger.
- De te lezen teksten worden complexer.
- De rol van de leerkracht verandert: van impliciet voordoen naar expliciete instructie.