

BEGRIJPEND LEZEN EN EXECUTIEVE FUNTIES

*Een praktijkgericht onderzoek naar het versterken van de
executieve functies met als doel het verbeteren van de
prestaties binnen het begrijpend leesonderwijs.*

Kirsten van de Graaf - 2244773

Fontys OSO, begeleider: Doreen Admiraal
Mei 2018

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling.....	4
1.1 Aanleiding	4
1.2 Probleemstelling.....	5
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag	6
2.1 Theoretisch kader Begrijpend lezen.....	6
2.2 Eindconclusie theoretisch kader.....	15
2.3 Onderzoeksvragen en deelvragen	15
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	16
3.2 De onderzoeksstrategie	16
3.3 Respondenten.....	16
3.4 Onderzoeksmethoden, dataverzameling en dataverwerking	17
3.5 Kwaliteit van het onderzoek (triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid)	19
3.6 Ethische aspecten.....	20
Hoofdstuk 4. Data-analyse en resultaten.....	21
4.1 Resultaten deelvraag 1	21
4.2 Resultaten deelvraag 2	25
4.3 Resultaten deelvraag 3	27
Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie	32
5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag en conclusies	32
Hoofdstuk 6. Discussie en reflectie.....	35
6.1 Discussie.....	35
6.2 Reflectie	35
6.3 Toekomst	36
6.4 Aanbevelingen voor de praktijk	37
6.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	37
Literatuurlijst	38
De bijlagen.....	40
Bijlage 1: interventies gericht op executieve functies	40
Bijlage 2: gestandaardiseerde toetsen	44
Bijlage 3: vragenlijst over executieve functies voor leerlingen	45
Bijlage 4: uitwerking vragenlijst over executieve functies voor leerlingen ...	48
Bijlage 5: uitwerking observatie 1.....	49
Bijlage 6: uitwerking observatie 2.....	52

Bijlage 7: focus-groep interview	56
Bijlage 8: samenvatting focusgroep-interview	58
Bijlage 9: interview (begrijpend)leesspecialist.....	60
Bijlage 10: samenvatting interview (begrijpend)leesspecialist.....	61

Samenvatting

Dit onderzoeksverslag is geschreven voor de studie Master Educational Needs. In dit onderzoek staat begrijpend lezen en de rol van executieve functies hierbinnen centraal.

Diana Smidts en Mariëtte Huizinga beschrijven in hun boek 'Gedrag in uitvoering' (2017) dat executieve functies een belangrijke rol spelen bij de werkhouding op school, omdat executieve functies meerdere denkprocessen omvatten die gezamenlijk ons leergedrag aansturen. In groep 8 van basisschool B. wordt er bij meerdere leerlingen een discrepantie tussen de inzichtelijke vakken, rekenen en begrijpend lezen, waargenomen waarbij de CITO uitslagen van begrijpend lezen veelal naar beneden afwijken. Tevens wordt in de praktijk door de leerkrachten van basisschool B. ervaren dat leerlingen zwakke executieve functies hebben die hen belemmeren gedurende het begrijpend lezen. Dit onderzoek kan een bijdrage leveren aan het verbeteren van executieve functies bij leerlingen en mogelijk bijdragen aan een verbetering van de begrijpend leesresultaten bij de geselecteerde groep.

De onderzoeksvraag voor dit praktijkgerichte onderzoek luidt als volgt:

*“Hoe kan ik een bijdrage leveren aan het **verbeteren** van de prestaties bij **begrijpend lezen** van leerlingen uit groep 8 van basisschool B. met een V cito-score met oog op het versterken van de **executieve functies**?”*

Als onderzoeksstrategie is gekozen voor een actie-onderzoek. Het onderzoek focust zich op negen leerlingen, die op de CITO-toetsen begrijpend lezen een IV of een V scoren. Door middel van het afnemen van interviews, vragenlijsten en observaties is met behulp van het theoretisch kader in kaart gebracht wat een bijdrage bij leveren bij het versterken van de executieve functies en het verhogen van de opbrengsten begrijpend lezen.

Het onderzoek wijst uit dat executieve functies van invloed kunnen zijn op de prestaties van begrijpend lezen. Zowel het versterken van de executieve functies bij leerlingen, die hierdoor belemmerd worden in hun leren, als het kritisch kijken naar het begrijpend leesonderwijs en de methode '*Nieuwsbegrip*' kunnen waardevol zijn om de prestaties van leerlingen bij het vak begrijpend lezen te verbeteren.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk worden de aanleiding en de probleemstelling van dit onderzoek beschreven.

1.1 Aanleiding

Sinds 2013, na mijn afstuderen aan Fontys Hogeschool Kind en Educatie te Veghel, ben ik werkzaam in groep acht op de school (School B) waar dit praktijkgericht actie-onderzoek wordt uitgevoerd in het kader van de Master Educational Needs (EN) gericht op het domein leren. Ik ben gestart met de Master EN omdat ik de behoefte had, en nog steeds heb, om kinderen met extra onderwijsbehoeften beter te begrijpen en te kunnen ondersteunen. Deze leerlingen hebben een leer- of gedragsproblematiek waarbij je als leerkracht het verschil kan maken. De wettelijk verplichte invoering van Passend Onderwijs (Rijksoverheid, 2012) zorgt ervoor dat er steeds meer leerlingen met bijzondere ondersteuningsbehoeften ook in mijn klas zitten. Volgens Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) is het binnen Passend Onderwijs essentieel hoe we naar de leerlingen kijken, waarbij oog voor diversiteit aan onderwijsbehoeften van groot belang is. Mijn doel als leerkracht van groep acht is om hierin voor deze leerlingen het verschil maken.

School B is een reguliere basisschool in een dorp in Noord-Brabant, deze valt onder een stichting met vijf andere scholen, waaronder één school in hetzelfde dorp. Het is een school waar verwondering, passie, verbinding, eigenaarschap en plezier hoog in het vaandel staan (Schoolgids de B., 2017). De school telt ruim 250 leerlingen en werkt in een jaarklassensysteem met traditioneel onderwijs. In mijn groep ben ik niet tevreden over de begrijpend leesresultaten. Ik zie bij meerdere leerlingen een discrepantie tussen de inzichtelijke vakken begrijpend lezen en rekenen, waarbij de CITO uitslagen van begrijpend lezen vaak naar beneden afwijken. Wij werken met de methode 'Nieuwsbegrip', waarbij veel aandacht wordt besteed aan de leesstrategieën. In de praktijk ervaar ik dat leerlingen begrijpend lezen als 'saai' beschrijven. Wanneer ik hierop doorvraag hoor ik vaak: "Het is zoveel". Ik concludeer hieruit dat ze geen overzicht hebben op de tekst. Bij meerdere leerlingen in de groep zie ik ook dat er sprake is van een korte spanningsboog; zij kunnen hun aandacht er maar moeilijk bijhouden. Het inzicht in de hierboven beschreven belemmeringen is waardevol als het gaat om de aanpak bij begrijpend lezen. Dit noemt men ook wel de executieve functies. Het begrip executieve functies wordt beschreven als denkprocessen die gedrag, gedachten en emoties aansturen (Smidts en Huizinga, 2014). Binnen deze executieve functies wordt er een onderscheid gemaakt tussen verschillende kernvaardigheden, deze worden later toegelicht in het theoretisch kader. Smidts en Huizinga beschrijven in hun boek 'Gedrag in uitvoering' (2017) dat executieve functies een belangrijke rol spelen bij de werkhouding op school, omdat executieve functies meerdere denkprocessen zijn die gezamenlijk ons (leer)gedrag aansturen.

De afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar begrijpend lezen (Helder, Kraal en Van den Broek, 2015). Tevens is er veel onderzoek gedaan naar het verbeteren van executieve functies (Van Dijk, 2011). Maar er is weinig onderzoek gedaan naar het verbeteren van de begrijpend leesresultaten door te werken aan de verbetering van de executieve functies.

Mijn onderzoek kan hopelijk een bijdrage leveren aan het verbeteren van executieve functies bij leerlingen en mogelijk bijdragen aan een verbetering van de begrijpend leesresultaten bij de geselecteerde groep. Basisschool B. wil de resultaten verbeteren zodat elke leerling op het passende niveau kan uitstromen richting Voortgezet Onderwijs en wil de leerlingen handvatten meegeven als het gaat om werkhouding en taakaanpak.

In mijn persoonlijke, professionele ontwikkeling kan dit onderzoek bijdragen aan het maken van onderbouwde keuzes vanuit een kritische-reflectieve houding.

1.2 Probleemstelling

In groep 8 zien we bij meerdere leerlingen een discrepantie tussen de inzichtelijke vakken, rekenen en begrijpend lezen, waarbij de CITO uitslagen van begrijpend lezen vaak naar beneden afwijken. Tevens wordt in de praktijk ervaren dat leerlingen zwakke executieve functies hebben die hen belemmeren gedurende het begrijpend lezen. Zo blijkt bij leerlingen J.H. en J.J. mijn instructie nauwelijks en zijn zij vrijwel direct mijn instructie vergeten, kunnen leerlingen J.K. en D.C. maar een korte tijd gericht aandacht houden bij hun taak en hebben zij moeite met doorzetten wanneer het lastiger wordt en heeft leerling S.O. moeite met het plannen en organiseren. Bij haar liggen er regelmatig geen of de verkeerde spullen op haar tafel.

In dit onderzoek heb ik onderzocht welke interventies met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs en executieve functies van toegevoegde waarde kunnen zijn op de prestaties van 9 leerlingen uit groep 8 van basisschool B, die een V-score behalen op hun Cito-toetsen. De intentie van dit onderzoek is niet om een effectmeting te doen, maar aanbevelingen te brengen voor de praktijk.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag

*In het theoretisch kader wordt relevante theorie voor dit onderzoek beschreven en worden kernbegrippen **begrijpend lezen** en **executieve functies** toegelicht en een relatie met mijn praktijk gelegd. Aan het eind van het theoretisch kader wordt de onderzoeksvraag met de daar bijhorende deelvragen beschreven.*

2.1 Theoretisch kader

Begrijpend lezen

2.1.1 Wat is begrijpend lezen?

“Lezen met begrip is de sleutel tot schoolsucces” beweert Förrer (2011). Begrijpend lezen is het vermogen teksten te lezen met begrip (Förrer en Van de Mortel, 2014). Iedereen ziet het belang van goed begrijpend leesonderwijs, zo wordt ook op mijn werkplek het belang van begrijpend lezen telkens weer benadrukt door het management team. Als leerkracht van groep acht ervaar ik bijvoorbeeld dat de resultaten van begrijpend lezen zwaar meegewogen worden in het schooladvies, omdat dit het inzicht van de leerling weergeeft. Tevens zit begrijpend lezen verweven in veel andere vakgebieden zoals rekenen en de wereld oriënterende vakken. Van de Mortel (2010) schrijft in het artikel *“Begrijpend lezen is een kwestie van denken”* dat heel onze school- en maatschappelijke carrière wordt beïnvloed door de vaardigheid om de inhoud van een tekst te kunnen begrijpen. *“Lezen met begrip steunt op twee pijlers: de lezer moet beschikken over kennis en woordenschat en de lezer moet zijn eigen leesproces kunnen sturen”* (Förrer en Van de Mortel, 2014). Van de Mortel (2010) beschrijft begrijpend lezen als een denkproces. Een begrijpend lezer staat stil bij de inhoud van de tekst en stelt zichzelf, gedurende het lezen van de tekst, vragen. Het begrijpend leesonderwijs moet leerlingen leren hun lezen te sturen en vat te krijgen op de tekst. Zij moeten dus leren nadenken over de inhoud van de teksten, dit wordt ook wel ‘construeren van betekenis’ genoemd. De vraag van leerlingen dat zij zich allereerst de vaardigheden van het begrijpend leesproces eigen leren maken. Dit zijn vaardigheden als: nadenken over wat er staat, nadenken wat de schrijver wil zeggen en nadenken over wat de tekst voor jou als lezer betekent. Naast deze vaardigheden is ook de technische leesvaardigheid van grote invloed op het tekstbegrip. Leerlingen die vlot technisch lezen, besteden minder tijd aan decoderen. Decoderen is het ontcijferen van geschreven tekst of ook wel het omzetten van een visuele code naar een klankcode (Cito, 2014). Hierdoor kunnen deze leerlingen al hun capaciteiten inzetten om de tekst te begrijpen en hoeven ze hun werkgeheugen, ook wel een vorm van het geheugen waarbij belangrijke informatie even wordt vastgehouden, niet te belasten (Förrer en Van de Mortel, 2014). Tevens zijn kennis van woorden en leesmotivatie van grote invloed op het tekstbegrip van de leerling. Naast deze vaardigheden zijn er ook strategieën die de helpend kunnen zijn om een tekst te begrijpen. Deze strategieën worden in de volgende paragraaf toegelicht.

2.1.2 Begrijpend leesstrategieën

Uit onderzoek is gebleken dat het gebruik van leesstrategieën kan helpen teksten te begrijpen (Duke en Pearson, 2002). Deze leesstrategieën kun je zien als hulpmiddelen die het denken tijdens het lezen aansturen en de lezer helpt betekenis te geven aan de tekst. Binnen deze strategieën wordt er onderscheidt gemaakt tussen: *sturingsstrategieën*, *herstelstrategieën* en *leesstrategieën* (Förrer en Van de Mortel, 2014). De sturingsstrategie is een overkoepelende strategie. Een goede lezer stuurt zijn eigen leesproces aan en leest actief. Het bepalen van het leesdoel, het oriënteren op de tekst, het ophalen van voorkennis, het toepassen van leesstrategieën, het controleren van begrip, het toepassen van de herstelstrategieën en de controle bij het bereiken van het leesdoel kunnen hier helpend bij zijn.

Bij de leesstrategie gaat het om: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden. Deze leesstrategieën zijn reeds bekend bij school B. omdat deze ook verweven zitten in de methode die momenteel wordt gebruikt.

De herstelstrategie helpt om tot begrip te komen wanneer de tekst lastiger wordt. Deze strategie moet routine worden en moet aangeleerd worden door middel van hardop denkend voordoen. De lezer moet hierbij zichzelf vragen leren stellen als: Snap ik het nog? Is het verhaal logisch? Klopt dit?

Alle drie de strategieën worden aangehaald in de methode *Nieuwsbegrip* die momenteel ingezet wordt op basisschool B. Hetgeen wat bij deze methode opvalt is dat er per week een strategie centraal staat. Ik ervaar dat de leerlingen hierdoor de strategieën als een losstaand iets gaan zien en niet als een gehele aanpak. Naast alle bovengenoemde vaardigheden en strategieën zijn ook de executieve functies van wezenlijk belang bij het begrijpend lezen van een tekst. Deze spelen namelijk een grote rol binnen het denkproces van de leerling.

Executieve functies

2.1.3 Wat zijn executieve functies?

Van de Sande, Bruggink en Lamers (2015) beschrijven executieve functies als volgt: *“Executieve functies zijn cognitieve controlefuncties die je zou kunnen zien als de dirigent van je brein”*. Tevens beschrijven zij dat executieve functies invloed hebben op zowel informatieverwerking als op gedrag. Cooper en Foster (2014, p. 24) beschrijven de term executieve functies op de volgende wijze: *“De term executieve functies is een containerbegrip voor de mentale processen die een superviserende rol hebben bij het denken en het gedrag.”* Smidts en Huizinga (2014) beschrijven executieve functies als denkprocessen. Volgens hen sturen deze denkprocessen je gedrag, gedachten en emoties aan. Wat ik opmaak uit deze beschrijvingen is dat executieve functies mentale processen zijn die je gedrag, gedachten en emoties aansturen en hier dus ook invloed op hebben. De beschrijving van Cooper-Kahn en Foster (2014) spreekt mij het meest aan, omdat deze nog een onderverdeling maken die ik makkelijker kan koppelen aan mijn praktijk. Deze onderverdeling wordt verder toegelicht in de volgende paragraaf.

2.1.4 Kernvaardigheden binnen executieve functies

Binnen het begrip executieve functies wordt er onderscheid gemaakt in verschillende kernvaardigheden. De kernvaardigheden van executief functioneren zijn: plannen en organiseren, werkgeheugen, initiatief nemen, taakmonitoring, gedragsevaluatie, inhibitie, emotieregulatie en flexibiliteit (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Wanneer een leerling zwakke executieve functies heeft, wordt hiermee bedoeld dat hij problemen ervaart met één of meerdere kernvaardigheden. Deze kernvaardigheden worden hieronder kort toegelicht.

Plannen en organiseren

De executieve functie plannen en organiseren gaat over het vermogen om een plan te bedenken waarmee je doelen kunt behalen of taken kunt voltooien. Ook het vermogen om te beslissen wat prioriteit heeft en wat kan wachten speelt een belangrijke rol binnen deze executieve functie (Dawson en Guare, 2009). Wanneer leerlingen moeite hebben met deze executieve functie is dit terug te zien doordat zij moeite hebben met het opdelen van een taak in kleinere stukken. Daarnaast hebben zij ook moeite om nieuwe informatie georganiseerd weg te zetten in hun hoofd, wat tevens ook wat vraagt van het werkgeheugen.

Werkgeheugen

“Het werkgeheugen staat voor het vermogen dat we hebben om informatie gedurende korte periodes vast te houden en te bewerken” (Cathercole en Alloway, 2014, p. 12). Het werkgeheugen biedt dus ruimte om belangrijke informatie op te slaan. Omdat aandacht bij het onthouden zo belangrijk is, speelt deze kernvaardigheid een belangrijke rol binnen het werkgeheugen. Het werkgeheugen kan namelijk overvraagd worden doordat de leerling wordt afgeleid of zijn aandacht afdwaalt. Deze afleiding of afgedwaalde aandacht, ook wel ongeconcentreerd gedrag, wordt veroorzaakt door overbelasting van het werkgeheugen en dus het vergeten van informatie. Uit de hierboven beschreven theorie kan ik de conclusie trekken dat het werkgeheugen en aandacht elkaar beïnvloeden. Dit zie ik ook terug in mijn praktijk. Leerlingen die een IV of een V-score bij begrijpend lezen halen lijken tijdens mijn instructies onvoldoende op te nemen, doordat ze afdwalen. Dit merk ik omdat ze vaak geen antwoord kunnen geven op de vragen die ik stel of niet weten wat ze moeten doen.

Taakinitiatie

De executieve functie initiatief name, of ook wel taakinitiatie, draait om de capaciteit om met een taak of activiteit te starten en het zelfstandig genereren van ideeën, antwoorden of probleemoplossende strategieën (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Leerlingen die moeite hebben met deze executieve functie doen het vaak laten lijken dat zij het beginnen aan een taak uitstellen. In mijn praktijk zie ik terug dat wanneer leerlingen een vakgebied lastig vinden deze executieve functie met regelmaat terug te zien is. Leerlingen zoeken andere activiteiten in de klas om maar niet te hoeven beginnen. Dit kan dus te maken hebben met de executieve functie initiatief nemen.

Taakmonitoring

Taakmonitoring, of ook wel time-management, is het vermogen om controle uit te oefenen op eigen prestaties en na te gaan wat er nodig is voor een taak (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Leerlingen die hier moeite mee hebben kunnen lastig hun eigen voortgang beoordelen en plannen bijstellen wanneer er van het doel wordt afgedwaald. Dit is terug te zien in de praktijk wanneer leerlingen de inhoud of het tempo van hun taak niet aanpassen door een verandering uit de omgeving. Deze kernvaardigheid hangt nauw samen met de kernvaardigheid plannen en organiseren.

Gedragsevaluatie

De executieve functie gedragsevaluatie draait om het observeren van het eigen gedrag. Hierbij hoort het vast stellen of het eigen gedrag voldoet aan verwachtingen en (ongeschreven) sociale regels. Zonder deze executieve vaardigheid missen leerlingen signalen, dat ze bijvoorbeeld iets ongepasts of irritants doen, en lopen ze meer kans op probleemgedrag of sociale isolatie (Cooper-Kahn en Foster, 2014).

Inhibitie

Inhibitie, of ook wel volgehouden aandacht, is het vermogen om bepaald gedrag op een passend moment te stoppen. Zonder inhibitie of volgehouden aandacht zijn leerlingen vaak impulsief en niet gefocust en doen ze vaak iets zonder vooraf te bedenken wat de gevolgen kunnen zijn (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Als deze executieve functie zwak is maak je vaak de taak waaraan je bezig bent niet af en ga je iets anders doen (Dawson en Guare, 2009). Deze executieve functie hangt, zoals hierboven al is beschreven, nauw samen met de executieve functie werkgeheugen.

Emotieregulatie

De executieve functie emotie regulatie is het nadenken over de eigen gevoelens en vanuit hier emotionele reacties sturen. Leerlingen met een zwakke emotieregulatie hebben vaak sterke, acute en slecht gecontroleerde emotionele reacties (Cooper-Kahn en Foster, 2014).

Flexibiliteit

Flexibiliteit is het vermogen om te schakelen, plannen te herzien en hierbij flexibel na te denken. Hierdoor kan de leerling passend reageren op een nieuwe of onverwachte situatie (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Leerlingen die moeite hebben met flexibiliteit hebben last van de overgang van de ene naar de andere activiteit of gedachtepatroon en raken hierdoor (vaak) van slag (Dawson en Guare, 2009).

De hierboven beschreven kernvaardigheden hebben zowel op het gedrag als de informatieverwerking een grote invloed (Sande, Bruggink en Lamers, 2015). Deze informatieverwerking speelt een grote rol binnen het begrijpend leesonderwijs. In de volgende paragraaf wordt verder ingegaan op het verband tussen begrijpend lezen en executieve functies.

2.1.5 Begrijpend lezen en executieve functies

In de vorige paragrafen zijn de begrippen begrijpend lezen (2.1.1) en executieve functies (2.1.3) toegelicht. In deze paragraaf wordt ingegaan op het verband tussen begrijpend lezen en executieve functies.

Leerlingen die goede lezers zijn kunnen, door enige oefening, de in paragraaf 2.1.1 beschreven vaardigheden eigen maken. Leerlingen met executieve problematieken blijken dit, volgens Cooper-Kahn en Foster (2014), lastiger te vinden. De vaardigheid woordenschat speelt een prominente rol binnen het begrijpend lezen. Tijdens het begrijpend leesproces moeten leerlingen betekenis verlenen aan losse woorden, aan zinnen en aan de tekst in zijn geheel. Hiervoor moet de leerling de losse woorden herkennen en de betekenis hiervan uit zijn geheugen naar boven halen. Wanneer de leerling de betekenis bovengehaald heeft, moet hij dit woord vasthouden in zijn geheugen totdat hij heel de zin heeft gelezen en verbanden kan leggen om de betekenis van de gehele zin te begrijpen. Dit vraagt heel wat van het werkgeheugen van de leerling (Poulisse en Goossens, 2010).

Zoals eerder in paragraaf 2.1.1 beschreven is, is het werkgeheugen een vorm van geheugen waarbij belangrijke informatie even wordt vastgehouden en bewerkt tijdens een activiteit (Smidts en Huizinga, 2017). Volgens Poulisse en Goossens (2010) blijken veel leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen een zwak werkgeheugen te hebben. Gathercole en Alloway (2014, p. 58) onderschrijven dit ook met het volgende citaat: *“Een zwak werkgeheugen brengt een groot risico op slechte leerresultaten met zich mee”*. Een zwak werkgeheugen heeft namelijk veel gevolgen voor het ontwikkelen van schoolse vaardigheden, waaronder begrijpend lezen. Zo moet een leerling, om te kunnen begrijpend lezen, een betekenis aan een tekst kunnen ontleenen. Deze betekenis moet hij of zij halen uit de relatie die bestaat tussen de stukken tekst. Bij het begrijpen van wat er gelezen wordt speelt het werkgeheugen een belangrijke rol. De gelezen stukken tekst moeten worden vastgehouden, vervolgens gekoppeld worden waardoor de tekst geïnterpreteerd kan worden. Een leerling met een zwak werkgeheugen heeft dus moeite met het opslaan en begrijpen van de tekst omdat het proces van interpretatie wordt beperkt. Ik interpreteer hieruit dat het werkgeheugen een belangrijke factor is binnen de cognitieve ontwikkeling en dat wanneer een leerling een zwak werkgeheugen heeft, het begrijpend leesproces erg veel inspanning vraagt en er een grote kans is dat het begrijpen van de tekst mislukt. Zo zie ik in de praktijk dat leerlingen S.O. en J.J. na het lezen van de tekst vaak al niet meer weten waar de tekst exact om gaat, met name wanneer hier ook nog eens een opdracht aan gekoppeld zit. Hieruit kan ik nogmaals de conclusie trekken dat begrijpend lezen en executieve functies onlosmakelijk zijn.

Tevens vinden leerlingen met zwakke executieve functies het lastig om inkomende en uitgaande informatie te organiseren (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Bij het begrijpend lezen gaat het vooral om inkomende informatie. Met deze inkomende informatie moet er gekeken worden naar overeenkomsten, verschillen, volgorde,

hoofdpersonen, thema's, crisis, hoofdzaken en bijbehorende details. Leerlingen met executieve problemen kunnen veel moeilijkheden ervaren met deze gelaagde informatie. Hierdoor kunnen ze deze informatie niet effectief opnemen. Deze belemmeringen bij het (begrijpend) lezen en de executieve functies kan het decodeerproces op zichzelf zijn, maar ook het vermogen om bij een langere tekst de lagen van betekenisvolle informatie op elkaar te stapelen. Met deze inefficiënte en zwakke cognitieve (organisatie)vaardigheden geven veel leerlingen op of leunen ze op anderen bij het begrijpend lezen van een tekst. Hierdoor zie je leerlingen afdwalen, hoor je ze zeggen: "Ik snap het niet", zie en hoor je ze juist heel veel vragen stellen, of zie je ze hun motivatie verliezen (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Deze voorbeelden herken ik ook in mijn praktijk, met name het afdwalen en het verliezen van de motivatie zie ik sterk terug binnen mijn begrijpend leeslessen en ook gedurende de begrijpend leestoetsen. Zo gaat leerling J.K. vrijwel direct met zijn hoofd op tafel liggen wanneer hij een begrijpend leestoets voorgelegd krijgt en hangt hij onderuit in zijn stoel tijdens de lessen. Leerlingen J.H. en J.J. dwalen na een korte inspanning tijdens zowel toets als les af en kunnen de aandacht moeilijk herpakken. In de volgende paragraaf licht ik verder toe welke strategieën de leerkracht in zijn les kan inzetten om zwakke organisatievaardigheden te bevorderen.

2.1.6 Executieve functies versterken

Zowel de leerkracht, de leerling als de omgeving kunnen een rol spelen bij het versterken van de executieve functies van de leerling. Hieronder beschrijf ik welke interventies er gepleegd kunnen worden om de aanpak omtrent de executieve functies te versterken.

Allereerst zijn de ontwikkeling van vaardigheden en de ontwikkeling van zelfstandigheid nodig om executieve functies te versterken. Het vierkwadranten model (Cooper-Kahn en Foster, 2014), ook wel 4KM, helpt bij het bewust ontwikkelen van zelfstandigheid. Hierbij spelen zowel leerkracht als leerling een belangrijke rol. Er zijn twee typen strategieën die binnen dit model worden gehanteerd, namelijk door de ondersteuner geïnitieerde strategie en de door leerling geïnitieerde strategie. Figuur 1 geeft het proces van het 4KM weer:



Figuur 1: Vierkwadrantenmodel
(Cooper-Kahn en Foster, 2017, p. 118)

De eerste strategie bestaat bijvoorbeeld uit directe instructie en taak specifieke strategieën. De leerling is bij deze strategie nog erg leerkrachtafhankelijk en wordt de leerling door de leerkracht door de hele instructie aan de hand meegenomen. De

indirect door de ondersteuner geïnitieerde strategie, bevat vragen van hogere orde, feedback en het voordoen van hardop denken. De leerkracht laat de leerling hier iets meer los door hetgeen wat geleerd moet worden voor te doen, controlevragen te stellen en de leerling feedback te geven op zowel proces als product. Wanneer de leerling deze vaardigheden beheerst gaat het door naar de volgende strategie. Hier wordt voortgebouwd op de toegenomen zelfstandigheid en gewerkt aan de verbale zelfinstructie. De leerling stelt zichzelf hierbij vragen over de hoofdpunten, kadert zelf en maakt ezelsbruggetjes. Als laatste stap, gebruikt de leerling strategieën als mentale voorstelling, zelfinstructie, gedragsevaluatie, probleem oplossen en automatiseren. Wanneer de leerling deze stap beheerst, heeft hij geen problemen (meer) met zijn executieve functies.

Zoals in paragraaf 2.1.5 beschreven is, kan de leerkracht strategieën in zijn begrijpend leesles inzetten om de executieve functie 'Plannen en organiseren' te bevorderen. De leerkracht kan zorgen voor het opwarmen van de leesvaardigheid. Dit opwarmen zorgt ervoor dat er werkgeheugen vrij gemaakt wordt en beter kunt nadenken en dus presteren. Een voorbeeld hiervan is het arceren van alle leestekens in de tekst. Leerlingen lezen ondertussen scannend de tekst, maar zijn nog niet bezig met het begrijpen er van. Hierna kan de leerkracht het maken van een mindmap aanbieden. Een mindmap kan leerlingen op een visuele wijze ondersteunen bij het sorteren van de tekst. Als laatste kan de leerkracht signaalwoorden laten markeren. Belangrijk hierbij is dat de leerling kaders krijgt, bijvoorbeeld: het markeren van tien signaalwoorden. Hierbij moet de leerling microbeslissingen nemen over de tekst en vergt dit vaardigheden als focus, zorgvuldig lezen en nadenken over het onderwerp.

Het is belangrijk dat je als leerkracht er voor zorgt dat de instructies begrepen zijn (Poulisse en Goossens, 2010). Hiervoor is het cruciaal dat de leerkracht eenvoudige taal gebruikt, eventueel met ondersteuning van gebaren, en de instructie kort houdt. De instructie kort houden kan door één stap tegelijk aan te bieden. Herhaal de instructie en laat de leerling ook de instructie herhalen, dit zorgt ervoor dat de informatie langer vast wordt gehouden in het werkgeheugen. Het pratend uitvoeren van een opdracht kan ook waardevol zijn voor de leerling. Het herhalen en in zichzelf praten zorgt er namelijk voor dat de leerling zijn aandacht vast kan houden en het handelen gestuurd wordt. Tevens kan een visueel geheugensteuntje, zoals een stappenplan op de tafel, de leerling helpen te onthouden wat hij moet doen. De leerkracht kan zowel in zijn eigen handelen, zoals bij een geven van een instructie, als voor de leerling zaken aanpassen. Lange taken of taken met een open eind kunnen leerlingen ontmoedigen. Om dit te voorkomen kan de leerkracht, zoals hierboven al eens is beschreven, voor een leerling met zwakke executieve functies de taak korter maken. Voor deze leerling is het belangrijk om de taak op te delen in behapbare stukken met tussendoor kleine pauzes, belangrijk hierbij is dat bij het begin van de taak het eind al in zich moet zijn. Tevens kan de leerkracht voor de leerling bij een grote opdracht de stappen verduidelijken of uitschrijven (Dawson en

Guare, 2017).

Dawson en Guare (2017) beschrijven diverse aanpakken om samen met de leerling te werken aan executieve functies. Hieronder een beknopte beschrijving van deze aanpakken. De gehele uitwerking is te vinden in bijlage 1.

Leerlingen aanleren om hun aandacht erbij te houden

Gericht op de volgende executieve functie: volgehouden aandacht

- Leg uit waarom concentratie belangrijk is;
- Bespreek waaraan je kan zien of iemand zich concentreert;
- Beschrijf hoe geconcentreerd werken bij de leerling eruit ziet;
- Kies een moment waarop de leerling kan oefenen met concentreren;
- Bepaal hoe de vaardigheid wordt gemonitord;
- Begin met oefensessies;
- Bespreek na afloop hoe het ging;
- Laat de leerling een doel bepalen en maak gebruik van een beloning.

Langetermijnprojecten

Gericht op de volgende executieve functies: taakinitiatie, volgehouden aandacht, planning, timemanagement, metacognitie.

- Controleer of de leerling de opdracht begrijpt;
- Schrijf mogelijke onderwerpen op;
- Laat de leerling een definitieve keuze maken;
- Bepaal welke materialen en/of informatiebronnen er nodig zijn;
- Beschrijf de stappen die doorlopen moeten worden
- Stel een tijdsplanning op;
- Stimuleer de leerling om zich aan de tijdsplanning te houden.

Leerlingen leren om inspannende taken te voltooien

Gericht op de volgende executieve functies: taakinitiatie, volgehouden aandacht

- Deel de taak op in kleine stukken, het eind moet hierbij in zicht zijn voor de leerling. Wanneer de het stuk afgerond is geef de leerling een compliment en las een korte pauze in;
- Laat de leerling zelf de taak in stukken opdelen;
- Stel de leerling bij moeilijkere taken een leuke activiteit in het vooruitzicht. Stel hierbij duidelijke criteria vast;
- Beloon de leerling als deze bereid is taken te doen die veel inspanning kosten;

Mochten bovenstaande interventies niet werken:

- Laat de leerling aan het eind van de inspannende taak beginnen en alleen de laatste opdracht maken. Laat de leerling hierna pauze nemen of beloon hem. Zo werk je de taak van achter naar voor af.

De omgeving kan ook stimulerend werken om de executieve functies te versterken. Zo kan de indeling van de klas de ontwikkeling van executieve functies op diverse manieren beïnvloeden (Dawson en Guare, 2017). Zelfbeheersing wordt gestimuleerd door een lokaal waarin de leraar zicht heeft op alle leerlingen. De organisatievaardigheden van een leerling kunnen gestimuleerd worden door een duidelijke klassenorganisatie. Hierbij kan gedacht worden aan een vaste plek voor het opbergen van materialen en een plek waar gemaakt werk ingeleverd kan worden.

Hieronder wordt voor de executieve functies reactie-inhibitie, werkgeheugen, volgehouden aandacht, taakinitiatie en planning puntsgewijs beschreven welke aanpassingen in de omgeving gedaan kunnen worden (Dawson en Guare, 2017).

Reactie-inhibitie:

- Vergroot de externe controle, beperk dus de plekken of situaties waar de leerling tegen problemen aan kan lopen;
- Houd meer toezicht;
- Zet manieren in om het kind te helpen zijn zelfbeheersing te behouden.

Werkgeheugen:

- Zoek plekken om informatie op te slaan, denk aan agenda of aantekeningenschrift;
- Zet waarschuwingssystemen in, denk aan verbale of visuele geheugensteuntjes.

Volgehouden aandacht:

- Bepaal start- en eindtijd;
- Gebruik beloningssystemen;
- Verdeel de taak in delen;
- Werk met vastgestelde tijd;
- Zelf-evaluatie;
- Zorg voor toezicht;
- Maak taken boeiend;
- Stel wat in het vooruitzicht;
- Aandacht geven en complimenteren.

Taakinitiatie:

- Spoor de leerling verbaal aan;
- Zorg voor visuele aansporing;
- Help de leerling om te starten met de taak;
- Wijs de leerling op start- en eindtijd.

Planning:

- Maak een plan wat de leerling begrijpt;
- Maak gebruik van scoringscriteria;
- Verdeel de taak in delen.

2.2 Eindconclusie theoretisch kader

Förrer (2011) citeert: *“Lezen met begrip is de sleutel tot schoolsucces”*. Ik onderschrijf dit. Begrijpend lezen is de rode draad binnen de gehele schoolperiode. Voor vrijwel alle vakken heb je een onderdeel van begrijpend lezen nodig. Wanneer een leerling goed in staat is tot begrijpend lezen, zal dit hem veel voordelen opleveren. Zowel Van de Mortel (2010) als Förrer (2011) beschrijven begrijpend lezen als een proces met verschillende vaardigheden en strategieën die de leerling zich eigen moet maken. Dit eigen maken van deze vaardigheden en strategieën kan belemmerd worden door het gebrek aan executieve functies. Executieve functies zijn volgens Cooper-Kahn en Foster (2014) en Smidts en Huizinga (2014) mentale processen, ook wel denkprocessen, die zowel de informatieverwerking als gedrag aanstuurt (Sande, Bruggink en Lamers, 2015).

Begrijpend leesonderwijs draait met name om inkomende informatie, hierbij wordt de informatieverwerking van de leerling aangesproken. De inkomende informatie bestaat uit verschillende lagen. Leerlingen met executieve problemen kunnen veel moeilijkheden ervaren met deze gelaagde informatie, waardoor ze de tekst niet effectief kunnen opnemen (Cooper-Kahn en Foster, 2014). Uit de hierboven beschreven theorie kan ik de conclusie trekken dat wanneer leerlingen zwakke executieve functies hebben dit een belemmering zal zijn voor het begrijpend lezen.

Vanuit de hierboven beschreven probleemanalyse en de onderbouwing van het theoretisch kader, ben ik tot de volgende onderzoeksvraag, met de daar bijbehorende deelvragen, gekomen:

2.3 Onderzoeksvragen en deelvragen

2.3.1 Onderzoeksvraag

*“Hoe kan ik een bijdrage leveren aan het **verbeteren** van de prestaties bij **begrijpend lezen** van leerlingen uit groep 8 van basisschool B. met een V cito-score met oog op het versterken van de **executieve functies**?”*

2.3.2 Deelvraag 1:

Welke executieve functies zijn zwak of ontbreken bij de leerlingen in groep 8 met een V CITO-score bij begrijpend lezen?

2.3.3 Deelvraag 2:

Welke interventies zijn bruikbaar om de executieve functies bij leerlingen in groep 8, met een V cito-score bij begrijpend lezen, te versterken?

2.3.4 Deelvraag 3:

Welke verbeteringen, rondom het vakgebied begrijpend lezen, zijn in de praktijk bruikbaar om de prestaties binnen het begrijpend leesonderwijs te verhogen?

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk licht ik mijn keuzes voor onderzoeksstrategie, -methoden en onderzoeksgroep toe. Tevens leg ik uit, hoe ik gewerkt heb aan de kwaliteit van het onderzoek en aan de ethische aspecten.

3.2 De onderzoeksstrategie

Voor dit onderzoek is gekozen voor een actie-onderzoek, omdat dit gericht is op verandering en/of vernieuwing en uiteindelijk op verbetering van de praktijk (De Lange, Schuman en Montesano Motessori (2011)). Na een kritische reflectie op het handelen in de praktijk wordt er op basis van de verkregen inzichten een plan voor verbetering ingezet. Vanwege de verbetering in de praktijk wordt er gewerkt vanuit het interpretatief paradigma. Bij het interpretatief paradigma worden situaties geïnterpreteerd en hiernaar gehandeld. Het interpretatief paradigma past bij mij als onderzoeker omdat ik betrokken ben in de praktijksituatie en me om deze reden ook goed kan inleven in de onderzoeksgroep en op deze manier me participatief kan opstellen en ook collega's en leerlingen bij mijn onderzoek wilde betrekken en ze een stem geven (Kienhuis, 2008).

3.3 Respondenten

Bij dit onderzoek worden de zwakke begrijpend lezers uit groep 8 betrokken. Deze groep is geselecteerd op de scores van de meest recente CITO toetsuitslagen, aan de hand van een documentanalyse. De groep bestaat uit 9 leerlingen, waarvan 6 jongens en 3 meisjes. Zij hebben een leeftijd van 11 of 12 jaar.

Deze leerlingen worden voor de interventie eenmaal geobserveerd gedurende een begrijpend leesles. Tevens wordt er een vragenlijst afgenomen.

Omdat ik graag mijn praktijk wil verbeteren, streef ik er naar om mijn collega's bij mijn onderzoek te betrekken. Er wordt een focusgroep interview gehouden met mijn collega's, de leerkrachten van groep 4 t/m 8, om hun te horen over de executieve functies. Daarnaast wordt er bij deze collega's ook een enquête afgenomen over het begrijpend leesonderwijs binnen basisschool B.

Tevens wordt er een individueel interview afgenomen met een (begrijpend) leesspecialist. Deze specialist is werkzaam als leerkracht binnen een andere stichting in de omgeving van basisschool B. Zij heeft onderzoek gedaan naar het verbeteren van begrijpend leesonderwijs binnen haar school en behaalt hiermee in haar praktijk goede leerresultaten.

3.4 Onderzoeksmethoden, dataverzameling en dataverwerking

In deze paragraaf beschrijf ik hoe ik naar antwoorden heb gezocht op de drie beschreven deelvragen. Ik ga in op de gekozen onderzoeksmethoden hoe de verzamelde data geanalyseerd zullen worden. Figuur 2 geeft dit inzichtelijk weer. Later in deze paragraaf is de uitwerking te vinden.

Deelvraag	Plan	Bron
1	Literatuur	Theoretisch kader executieve functies
	Documentanalyse van gestandaardiseerde toets	Cito begrijpend lezen M8
	Vragenlijst	9 leerlingen uit groep 8
	Observatie	Begrijpend leesles door middel van video-opname
2	Literatuur	Theoretisch kader interventies executieve functies
	Focusgroep-interview	Leerkrachten bovenbouw
	Individueel-interview	Leesspecialist
3	Literatuur	Theoretisch kader begrijpend lezen
	Individueel-interview	Leesspecialist
	Vragenlijst	Leerkrachten groep 4 t/m 8

Figuur 2: Overzicht onderzoeksopzet (Van de Graaf, 2018)

3.4.1 Verantwoording onderzoeksinstrumenten deelvraag 1

“Welke executieve functies zijn zwak of ontbreken bij de leerlingen in groep 8 met een IV of V CITO-score bij Begrijpend lezen?”

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 is aan de hand van een **literatuurstudie** vastgesteld wat het begrip executieve functies exact inhoud. Hierna is door middel van een **documentanalyse** de reeds in de klas afgenomen gestandaardiseerde toets, CITO Begrijpend lezen M8, nader bekeken. Het doel hiervan was om gegevens te verzamelen om een achterstand op begrijpend lezen vast te stellen. Er is gekozen voor een documentanalyse van deze toets omdat deze toets een hoge waarde van betrouwbaarheid heeft en refereert aan een vastgestelde norm (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). Daarnaast wordt er bij de 9 leerlingen uit groep 8, die een IV of V-score bij Cito gehaald hebben, een schriftelijke **vragenlijst**, met gesloten vragen, afgenomen. Deze vragenlijst is gecategoriseerd in

de verschillende vaardigheden binnen de executieve functies. De leerkracht neemt eenzelfde vragenlijst af over de leerlingen. Er is gekozen voor dit type vragenlijst omdat dit eenvoudiger te duiden is, de betrouwbaarheid relatief hoog is en er gevraagd wordt naar ervaringen en persoonlijke kenmerken (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). Tevens is er een **observatie** uitgevoerd met behulp van video-opnamen. Hiervoor is gekozen omdat dit mij de mogelijkheid gaf om informatie te verzamelen over het handelen van en de interacties tussen leerkracht en leerling. Het maken van video-opnamen stelt extra eisen aan het ethisch bewustzijn in vergelijking tot andere onderzoeksmethoden. Vanuit deze observatie aan de hand van video-opname is gekeken naar de beoordelingscriteria ten behoeve van executieve functies (Dawson en Guare, 2017, p. 30). De observatie is geregistreerd aan de hand van “*Observatielijst groepen 5-8 – Wijzer in executieve functies*” van Zien in de klas (2018) door zowel mij als een mijn parallel collega van groep 8. Er is gekozen voor deze observatielijst omdat hierbij meerdere malen geobserveerd moet worden om de uitkomst zo zuiver mogelijk te houden.

3.4.2 Verantwoording onderzoekinstrumenten deelvraag 2

“Welke interventies zijn bruikbaar om de executieve functies bij leerlingen in groep 8, met een lage IV en V cito-score bij begrijpend lezen, te versterken?”

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 wordt er als eerst een **literatuurstudie** gedaan naar interventies met betrekking op het versterken van executieve functies. Daarnaast wordt er een **focusgroep-interview** afgenomen bij leerkrachten uit de groepen 4 tot en met 8, omdat in deze groepen de begrijpend leeslessen worden gegeven. In dit interview wordt er gekeken naar persoonlijke opvattingen, het genereren van nieuwe ideeën en het ontwikkelen van nieuwe kennis. Er is gekozen voor een focusgroep-interview omdat er in een korte tijd veel informatie beschikbaar komt, de leerkrachten de deskundige zijn en er betrokkenheid bij het onderzoek ontwikkeld wordt. Tevens wordt er een **individueel interview** afgenomen bij leesspecialist buiten de stichting. Hier is bewust voor gekozen om nieuwe kennis en inzichten binnen te halen.

3.4.3 Verantwoording onderzoekinstrumenten deelvraag 3

“Welke verbeteringen, rondom het vakgebied begrijpend lezen, zijn in de praktijk bruikbaar om de prestaties binnen het begrijpend leesonderwijs te verhogen?”

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 is er aan de hand van een **literatuurstudie** bekeken wat belangrijke onderdelen zijn binnen het begrijpend leesonderwijs. Daarnaast wordt er ook voor deze deelvraag gebruik gemaakt van de data van het **individueel interview** met de leesspecialist, zie ook paragraaf 3.4.2. Als laatst is er een digitale **vragenlijst**, met gesloten vragen, afgenomen bij de leerkrachten van groep 4 t/m 8. Deze vragenlijst bevat zowel multiple-choice als multiple-response vragen. De vragen zijn deels gecategoriseerd in de verschillende strategieën binnen het begrijpend leesonderwijs. Er is gekozen voor dit type vragenlijst omdat dit eenvoudiger te duiden is, de betrouwbaarheid relatief hoog is en er gevraagd wordt

naar ervaringen en persoonlijke kenmerken (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011).

3.5 Kwaliteit van het onderzoek (triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid)

“Triangulatie betekent letterlijk driehoeksmeting” (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). Wanneer triangulatie nauwkeurig wordt toegepast, leidt triangulatie tot een grotere betrouwbaarheid van het onderzoek. Triangulatie wordt in een praktijkgericht onderzoek sterk aangeraden. Onderstaand figuur geeft weer hoe in dit onderzoek is gewerkt aan triangulatie:

Vorm van triangulatie	Triangulatie in onderzoek
Triangulatie theorie	Literatuurstudie begrijpend lezen Literatuurstudie executieve functies Literatuurstudie interventies bij executieve functies
Triangulatie methoden	Documentanalyse toets gegevens Vragenlijst bij leerlingen en leerkracht Observatie Focusgroep-interview Individueel-interview Vragenlijst bij leerkrachten
Triangulatie respondenten	Leerlingen groep 8 (9 leerlingen) Leerkrachten gr. 4 t/m 8 Leesspecialist Parallel collega groep 8

Figuur 3: Overzicht triangulatie (Van de Graaf, 2018)

“De validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten” (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011, p. 61).

Een goed voorbereid, afgenomen en uitgewerkt interview scoort hoog op validiteit, maar scoort laag op betrouwbaarheid. Dit is sterk afhankelijk van de situatie, het moment en de interactie. Vandaar dat ik naast het individuele interview ook een participerende observatie afneem. Observaties hebben zowel sterke als zwakke kanten als het gaat om validiteit en betrouwbaarheid. Je neemt kennis van bepaalde gedragingen, kunt inzoomen op significante momenten en gedragingen waarnemen waar men niet bewust van is. De zwakke kant van een observatie is dat niet iedereen hetzelfde ziet. Om dit te ontcrachten kun je met een critical friend de observatie bespreken. Dit doe ik met mijn parallel collega van groep 8. Er is gekozen om alle kernvaardigheden van de executieve functies te observeren om zo een goed beeld te krijgen waar de belemmeringen zich bevinden, zowel op individueel als op groepsniveau.

Het focusgroep-interview geeft een stem aan een groep leerkrachten waardoor er een gezamenlijke richting gegeven kan worden. Een minder sterke kant van het

focusgroep-interview is het feit dat sommige standpunten niet naar voren komen. Het is dus van belang om ervoor te zorgen dat alle deelnemers betrokken worden bij het gesprek en er goed doorgevraagd wordt. Het voordeel van een vragenlijst is dat de betrouwbaarheid relatief groot is. De validiteit daarentegen is relatief laag. Desalniettemin geeft de vragenlijst inzicht in hoe de leerlingen naar zichzelf kijken wat een goede basis geeft om interventies in te zetten waar de leerling zelf achter staat.

3.6 Ethische aspecten

Aandacht voor ethiek is een belangrijk aspect bij het doen van onderzoek, zeker wanneer er meerdere mensen zijn betrokken, dan is een veilig klimaat belangrijk. De deelnemers moeten zich vrij voelen om hun mening te delen (Dawson en Guare, 2017). Tevens dien ik mij als onderzoeker ook bewust te zijn van de ethische aspecten en reflecteren op het onderzoeksproces en op mijn rol.

Ik laat als onderzoeker zien dat ik rekening houd met de ethische aspecten door vooraf het team op de hoogte te stellen van het onderzoek. Tevens vraag ik aan de leerlingen en leerkrachten toestemming of ik de ingevulde vragenlijsten mag gebruiken voor onderzoek. Op de onderzoeksschool hebben alle ouders en leerkrachten een toestemmingsverklaring getekend voor het gebruik van beeldmateriaal van zichzelf of van hun zoon/dochter. De collega's die worden geïnterviewd tijdens de focus-groep worden vooraf om toestemming gevraagd, dit geldt ook voor de (begrijpend)leesspecialist. Tevens worden, omwille van de privacy, geen namen vermeld maar gewerkt met initialen.

Wanneer het onderzoek afgerond is zal dit gecommuniceerd worden richting alle betrokkenen. De collega's zullen alle bevindingen gepresenteerd krijgen en gevraagd worden om feedback. Dit wordt meegenomen in de kritische reflectie op het onderzoek en de onderzoeker.

Hoofdstuk 4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksinstrumenten weergegeven en wordt een beschrijving van de data-analyse gegeven.

4.1 Resultaten deelvraag 1

“Welke executieve functies zijn zwak of ontbreken bij de leerlingen in groep 8 met een V CITO-score bij begrijpend lezen?”

De dataverzameling en analyse van deelvraag 1 heeft deels geleid tot cijfermatige informatie. Deze cijfermatige informatie is kenmerkend voor een kwantitatief onderzoek (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011).

Documentanalyse van gestandaardiseerde toets

De resultaten van de documentanalyse geven weer welke leerlingen een V-score behalen op de Cito-toetsen begrijpend lezen midden groep 8. Dit gaat om negen leerlingen, waarvan zes jongens en drie meisjes. Deze leerlingen functioneren op een niveau van midden groep 6 tot midden groep 7, dus alle leerlingen die meegenomen worden in het onderzoek functioneren minimaal één schooljaar onder het eigenlijke beheersingsniveau. In bijlage 2 is het volledige resultaat van de gehele groep te vinden.

Toets	: BL 2012/Begrijpend lezen 2012								
Groep	: 2017-2018 - 8a								
Leerling	Afnamedatum	Toetsversie	Score	VS	DL	I-V	FN	DLE	LR%
JK	18-01-2018	M8-S+V1	20	19	55	V	< M7	20	36
DH	18-01-2018	M8-S+V1	20	20	55	V	< M7	21	38
JJ	18-01-2018	M7-S+V1	26	23	60	V>V	< M6	23	38
FW	18-01-2018	M7-S+V1	32	29	55	V>V	< M6	31	56
FM	18-01-2018	M8-S+V1	32	34	55	V	< M7	37	67
DC	18-01-2018	M8-S+V1	30	35	60	V	< M7	38	63
SO	18-01-2018	M8-S+V1	32	37	55	V	< M7	39	71
JH	18-01-2018	M7-S+V2	36	39	55	IV>V	E6	41	75
TN	18-01-2018	M8-S+V2	30	40	55	V	< M7	42	76

Figuur 4: CITO toetsresultaten begrijpend lezen Midden groep 8 (Van de Graaf, 2018)

Vragenlijst

De resultaten van de vragenlijst geven informatie over de executieve functies bij 9 leerlingen.

Om de verwerkte resultaten overzichtelijk en leesbaar te houden is er gebruik gemaakt van afkortingen van de kernvaardigheden binnen de executieve functies. De betekenis van de afkortingen zijn terug te vinden in figuur 5.

Afkorting	Betekenis
RI	Reactie-inhibitie
WG	Werkgeheugen
VA	Volgehouden aandacht
TI	Taakinitiatie
PP	Planning/prioritisering
OR	Organisatie
TM	Timemanagement
FL	Flexibiliteit

Figuur 5: Betekenis afkortingen (Van de Graaf, 2018)

De vragenlijst is zowel door de leerling als de leerkracht ingevuld. Aan de hand van de antwoorden van de vragenlijst is voor de 9 leerlingen de ontwikkeling van de executieve functies in kaart gebracht. Hoe hoger de score, des te beter de ontwikkeling. De resultaten van de vragenlijst zijn verwerkt in een tabel, zie figuur 6. De ingevulde vragenlijsten zijn, indien nodig, op te vragen bij de onderzoeker.

		Totaal	RI	WG	VA	TI	PP	OR	TM	FL
Leerling 1	Leerling	45	7	5	3	8	5	3	5	9
	Leerkracht	46	10	5	3	7	4	3	5	9
Leerling 2	Leerling	77	11	12	6	13	8	9	9	9
	Leerkracht	70	11	11	4	11	6	10	8	9
Leerling 3	Leerling	87	11	12	10	12	10	11	10	11
	Leerkracht	82	11	11	9	12	6	12	10	10
Leerling 4	Leerling	91	10	12	8	11	12	13	13	12
	Leerkracht	65	6	8	6	9	6	12	11	7
Leerling 5	Leerling	87	11	11	8	11	8	11	14	13
	Leerkracht	58	6	8	6	9	6	10	5	8
Leerling 6	Leerling	109	12	13	14	15	15	14	13	13
	Leerkracht	67	7	8	9	10	10	7	12	11
Leerling 7	Leerling	107	12	12	15	14	14	14	15	10
	Leerkracht	91	11	12	9	13	10	13	14	9
Leerling 8	Leerling	99	12	14	8	13	13	14	13	12
	Leerkracht	95	13	13	6	13	11	15	12	12
Leerling 9	Leerling	97	12	13	12	12	10	12	14	11
	Leerkracht	85	12	12	8	11	8	12	12	10

Figuur 6: Resultaten vragenlijst (Van de Graaf, 2018)

Conclusie vragenlijst

Uit de resultaten van de vragenlijst is op te maken dat leerling 1 opvallend lager scoort dan de overige leerlingen. Tevens is te zien dat leerlingen zichzelf hoger inschalen dan de leerkracht, met name bij leerling 4 en 5 is dit te zien. Het geheel overziend scoren de executieve vaardigheden VA en PP beduidend lager dan de overige executieve vaardigheden. De executieve functies RI en OR scoren ook minder ten opzichte van de rest.

Observatie

Om de verwerkte resultaten overzichtelijk en leesbaar te houden is er ook voor de observaties gebruik gemaakt van afkortingen. De observaties zijn gericht op de kernvaardigheden binnen de executieve functies. De betekenis van de afkortingen zijn terug te vinden in figuur 7.

Afkorting	Betekenis
WG	Werkgeheugen
RI	Reactie-inhibitie
TI	Taakinitiatie
ER	Emotieregulatie
FL	Flexibiliteit
PP + OR	Planning + Organisatie
ZR	Zelfregulatie

Figuur 7: Betekenis afkortingen (Van de Graaf, 2018)

De observatie is zowel door de leerkracht als door de parallel-collega van groep 8 afgenomen. Aan de hand van de registraties is door beide observatoren voor 9 leerlingen de ontwikkeling van de executieve functies in kaart gebracht. De observaties zijn verwerkt in een tabellen, zie figuur 8 en 9. De kleur groen staat voor voldoende, oranje voor matig en rood voor onvoldoende. De volledige versies zijn terug te vinden in bijlage 5 en 6.

Observator 1	WG	RI	TI	ER	FL	PP + OR	ZR
J.J.							
J.H.							
J.K.							
T.N.							
D.C.							
F.W.							
F.M.							
D.H.							
S.O.							

Figuur 8: Uitwerking observatie observator 1 (Van de Graaf, 2018)

Observator 2	WG	RI	TI	ER	FL	PP + OR	ZR
J.J.							
J.H.							
J.K.							
T.N.							
D.C.							
F.W.							
F.M.							
D.H.							
S.O.							

Figuur 9: Uitwerking observatie observator 2 (Van de Graaf, 2018)

Conclusie observatie

Uit de registratie van de observaties is op te maken dat leerling S.O op alle executieve functies matig of onvoldoende scoort. Leerlingen J.J. en J.H. scoren beide maar op één executieve functie voldoende. Leerlingen F.M. en D.H. scoren vrijwel op alle executieve functies voldoende. Opvallend is de executieve functie ZR,

hier scoort iedereen matig. Tevens vallen de executieve functies WG, RI en TI ook op.

Mijn ervaring, maar ook de ervaring van mijn parallel-collega, is dat de observaties subjectief zijn, wat ook meteen de zwakte is van deze observaties. Hetgeen wat het me heeft opgeleverd is dat ik ook op een andere manier naar leerlingen ben gaan kijken. Dat wil zeggen dat ik ben gaan kijken naar de belemmerende factoren bij deze leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen en executieve functies, waardoor ik bewuster ben geworden van wat deze individuele leerlingen nodig hebben om zich beter te kunnen ontwikkelen.

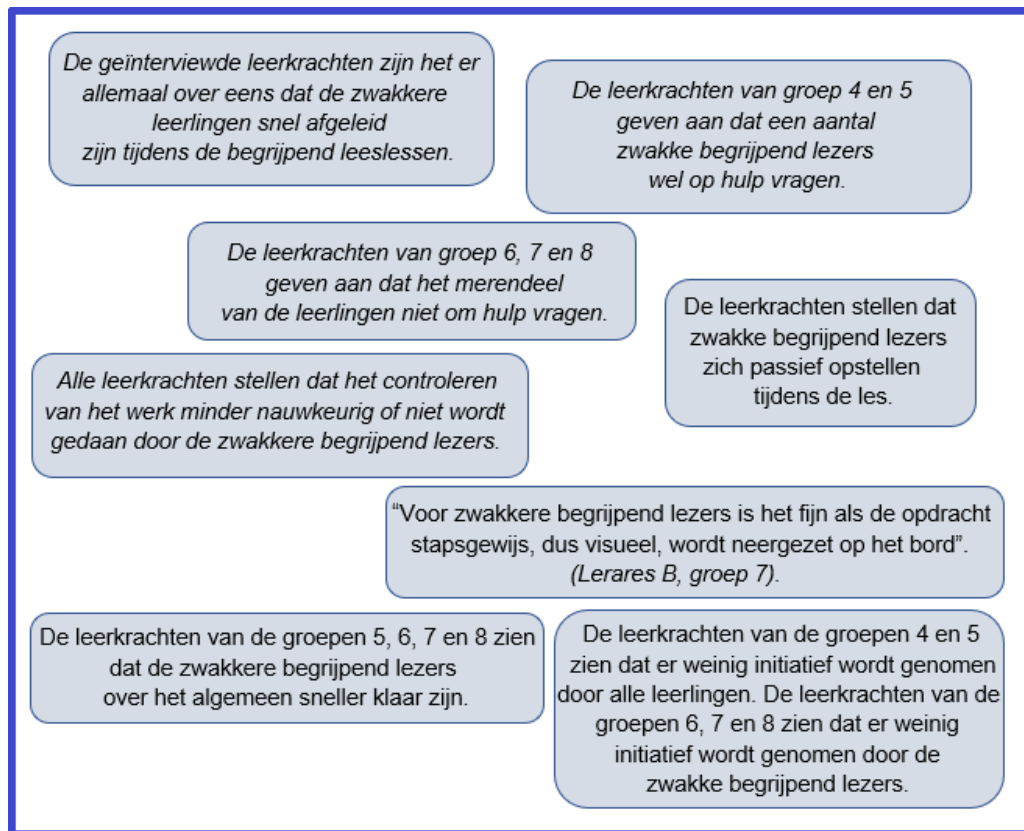
4.2 Resultaten deelvraag 2

“Welke interventies zijn bruikbaar om de executieve functies bij leerlingen in groep 8, met een V cito-score bij begrijpend lezen, te versterken?”

De dataverzameling en analyse van deelvraag 2 heeft geleid tot een analyse van kwalitatieve data aan de hand van de deductieve benadering (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011). Er is een selectie gemaakt van de belangrijkste begrippen namelijk: *begrijpend lezen, executieve functies, volgehouden aandacht, metacognitie, werkgeheugen, flexibiliteit, reactie-inhibitie, timemanagement en plannen*. Deze zijn vertaald in interviewvragen, welke terug te vinden zijn in bijlage 7 en 9.

Focusgroep-interview

De data van het focusgroep-interview geven voornamelijk weer wat de leerkrachten van groep 4 t/m 8 van basisschool B. ervaren tijdens de begrijpend leeslessen. De opname van het interview is op te vragen bij de onderzoeker. In bijlage 8 is een uitgebreide samenvatting van het focusgroep-interview te vinden. In figuur 10 zijn de, voor het onderzoek, meest relevante uitkomsten opgenomen.



Figuur 10: Bevindingen focusgroep-interview (Van de Graaf, 2018)

Individueel-interview

De data van het individueel-interview geven weer wat de (begrijpend) leesspecialist ziet en ervaart tijdens haar begrijpend leeslessen met betrekking tot executieve functies en welke interventies zij inzet. Een aantal, voor het onderzoek, relevante bevindingen en citaten zijn opgenomen in figuur 11. De samenvatting van dit interview is te vinden in bijlage 10. Tevens wordt deze data ook gebruikt voor de beantwoording van deelvraag 3.



Figuur 11: Bevindingen individueel-interview leesspecialist (Van de Graaf, 2018)

4.3 Resultaten deelvraag 3

"Welke verbeteringen, rondom het vakgebied begrijpend lezen, zijn in de praktijk bruikbaar om de prestaties binnen het begrijpend leesonderwijs te verhogen?"

Individueel-interview

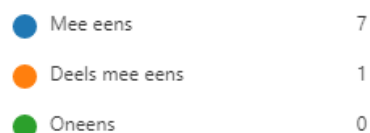
Zoals ik paragraaf 4.2 reeds is beschreven geeft de data van het individueel-interview weer welke interventies de leesspecialist inzet om het begrijpend leesonderwijs te verbeteren. Een aantal, voor het onderzoek, relevante bevindingen en citaten zijn opgenomen in figuur 11. De samenvatting van dit interview is te vinden in bijlage 10.

Vragenlijst

De vragenlijst is door leerkrachten van groep 4 tot en met 8 ingevuld. De antwoorden op de vragenlijst zijn omgezet in staafdiagrammen en taartdiagrammen om zo een overzichtelijk beeld te krijgen van de antwoorden. De ingevulde vragenlijsten zijn, indien nodig, op te vragen bij de onderzoeker.

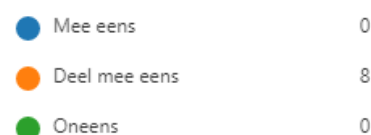
1. Binnen elke les, waar een tekst een onderdeel van is, is sprake van begrijpend lezen.

[Meer details](#)



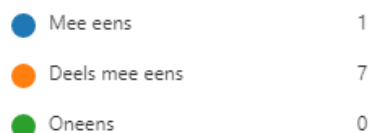
2. Ik ben tevreden over de kwaliteit van mijn begrijpend leeslessen die ik geef aan de hand van de methode 'Nieuwsbegrip'.

[Meer details](#)



3. Ik ben tevreden over de methode 'Nieuwsbegrip'.

[Meer details](#)



4. Hoe tevreden ben je over de methode 'Nieuwsbegrip' op een schaal van 1 tot 10? (1 = heel erg ontevreden / 10 = heel erg tevreden)

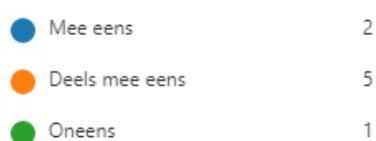
[Meer details](#)

8
Antwoorden

6.38 Gemiddelde beoordeling: 6.38

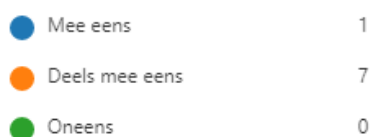
5. Leerlingen vinden de teksten van de methode 'Nieuwsbegrip' altijd interessant.

[Meer details](#)



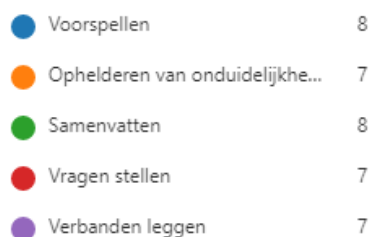
6. Leerlingen zijn gemotiveerd tijdens de begrijpend leeslessen van de methode 'Nieuwsbegrip'.

[Meer details](#)



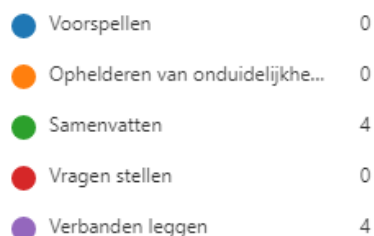
7. Welke leesstrategieën bij begrijpend lezen bied je aan vanuit de methode? (meerdere antwoorden mogelijk)

[Meer details](#)



8. Welke leesstrategie is vanuit de methode 'Nieuwsbegrip' volgens jou het meest bepalend?

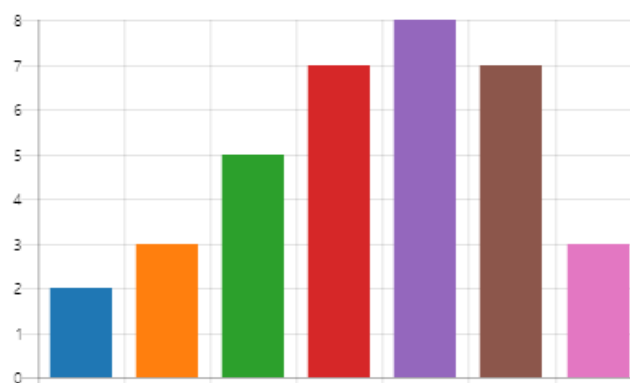
[Meer details](#)



9. Welke herstelstrategieën bied je aan tijdens je begrijpend leeslessen? (meerdere antwoorden mogelijk)

[Meer details](#)

Langzamer lezen	2
Aandachtiger lezen	3
Hardop lezen	5
Een stukje opnieuw lezen	7
Een stukje verder lezen	8
Naar de illustraties kijken	7
Hulp vragen	3



10. Komen deze herstelstrategieën duidelijk terug in de methode 'Nieuwsbegrip'? (Indien er maar een aantal duidelijk terugkomen graag bij anders aangeven welke herstelstrategieën)

[Meer details](#)

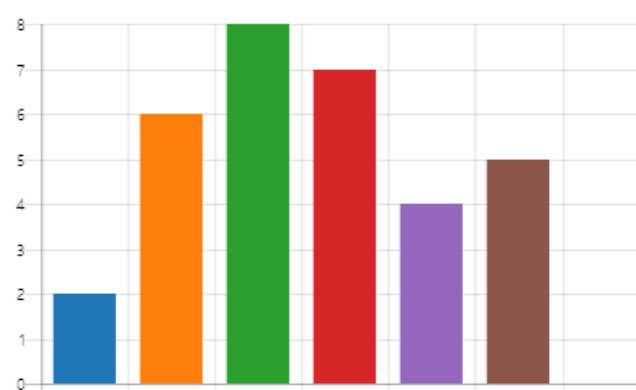
Ja	2
Nee	4
Anders	2



11. Welke sturingstrategieën bied je aan tijdens je begrijpend leeslessen? (meerdere antwoorden mogelijk)

[Meer details](#)

Leesdoel bepalen	2
Oriëntatie op de tekst	6
Actualiseren van kennis en wo...	8
Actief lezen door het toepasse...	7
Controleren van begrip	4
Toepassen van herstelstrategi...	5
Controle op het bereiken van ...	0



12. Komen deze sturingsstrategieën duidelijk terug in de methode 'Nieuwsbegrip'? (Indien er maar een aantal duidelijk terugkomen graag bij anders aangeven welke sturingsstrategieën)

[Meer details](#)

Ja	4
Nee	4
Anders	0



Conclusie vragenlijsten

Het merendeel van de leerkrachten, ongeveer 90%, erkent dat begrijpend lezen verweven zit in veel lessen. Alle leerkrachten geven aan dat ze tevreden zijn over de kwaliteit van hun begrijpend leeslessen, maar 7 van de 8 leerkrachten geven aan dat ze niet geheel tevreden zijn over de methode 'Nieuwsbegrip' en geven een gemiddelde beoordeling van 6,38 aan de methode. De meningen zijn verdeeld bij de vraag of leerlingen de methode interessant vinden, ongeveer 60% van de deelnemende leerkrachten geeft aan dat ze het deels een zijn met deze vraag. Dit kan ook samenhangen met de motivatie van leerlingen, want 7 van de 8 leerkrachten geeft aan dat leerlingen deels gemotiveerd zijn tijdens deze lessen. Ik kan hieruit de conclusie trekken dat de motivatie ook te maken kan hebben met het feit of leerlingen de tekst interessant vinden. Tevens is terug te zien dat de leerkrachten van de groepen 4 aangeven dat leerlingen de teksten wel interessant vinden, maar de leerkrachten van de bovenbouw juist aangeven dat leerlingen dit niet vinden. Alle leerkrachten geven aan dat vrijwel alle leesstrategieën aan bod komen in de methode 'Nieuwsbegrip'. De helft van de leerkrachten vindt samenvatten de belangrijkste leesstrategie en de andere helft geeft hierbij als antwoord dat verbanden leggen de belangrijkste strategie is. Bij de herstelstrategieën is dit anders, hier worden diverse antwoorden gegeven. De herstelstrategieën die het meest aan bod worden gebracht zijn een stukje opnieuw lezen, een stukje verder lezen en naar de illustraties kijken. Leerkrachten zijn verdeeld over de vraag of dit terug te vinden is in de methode. Ik kan hieruit de conclusie trekken dat dit voor leerkrachten niet voldoende terug te vinden is in de methode. De sturingsstrategieën worden ook niet allemaal voldoende aangeboden volgens de leerkrachten. Zo komt de sturingsstrategie leesdoel bepalen maar volgens twee leerkrachten terug in hun lessen en het controleren op het bereiken van het einddoel niet. De meest voorkomende zijn oriëntatie op de tekst, actualiseren van kennis en woordenschat en actief lezen door toepassen van leesstrategieën. Leerkrachten zijn ook hier weer verdeeld over het feit of dit duidelijk terug te vinden is in de methode. Ook hier kan ik weer uit opmaken dat dit niet voldoende terug te vinden is in de methode.

Hoofdstuk 5. Conclusies en discussie

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag en conclusies

5.1.1 Beantwoording van deelvraag 1

“Welke executieve functies zijn zwak of ontbreken bij de leerlingen in groep 8 met een V CITO-score bij begrijpend lezen?”

Aan de hand van de resultaten van de vragenlijsten, die zowel bij de leerkracht als bij de leerling zijn afgenomen, en de gegevens van de observaties kan de conclusie getrokken worden dat de kernvaardigheid reactie-inhibitie, ook wel volgehouden aandacht, in beide analyses als zwak naar voren komt. Andere opvallende kernvaardigheden zijn planning en prioritering, organisatie, werkgeheugen, taakinitiatie en zelfregulatie, of ook wel metacognitie.

In het theoretisch kader (hoofdstuk 3) is terug te lezen dat de kernvaardigheden nauw met elkaar samenhangen. Zo werd er beschreven dat wanneer er onvoldoende volgehouden aandacht is het lastig is om inkomende informatie op te slaan in het werkgeheugen. Maar ook andersom, namelijk wanneer het werkgeheugen overbelast is, is de kans groter dat de leerling zijn aandacht er niet kan bijhouden (Cathercole en Alloway, 2014). Ook de kernvaardigheden planning, prioritering en organisatie hangen nauw samen met het werkgeheugen. De leerlingen die namelijk moeite hebben met deze kernvaardigheden hebben moeite om informatie in hun hoofd georganiseerd weg te zetten (Dawson en Guare, 2009). Dit vraagt ook wat van het werkgeheugen, namelijk of de informatie lang vastgehouden moet worden of niet. De conclusie die ik hieruit kan trekken is dat er aandacht moet worden besteed aan alle kernvaardigheden om de executieve functies te versterken.

5.1.2 Beantwoording van deelvraag 2

“Welke interventies zijn bruikbaar om de executieve functies bij leerlingen in groep 8, met een V cito-score bij begrijpend lezen, te versterken?”

Leerkrachten geven in het focusgroep-interview aan dat het voor de leerlingen die minder sterk zijn in begrijpend lezen het waardevol kan zijn om de opdrachten in stapsgewijs aan te bieden. Dit is passend bij de verbetering van de kernvaardigheden reactie-inhibitie (volgehouden aandacht) en planning. Tevens geven de leerkrachten aan dat het voor deze leerlingen waardevol kan zijn om de opdrachten stapsgewijs op het bord te plaatsen, dus visueel te maken. Dit is passend bij de kernvaardigheid taakinitiatie. Uit het interview met de leesspecialist bleek dat zij in de praktijk het als waardevol beschouwt dat leerlingen ervaren hoe het is om te werken met en zonder de inzet van de kernvaardigheden. Ik concludeer hieruit dat het belangrijk is om leerlingen bewust te maken van de inzet van deze kernvaardigheden. Dit kun je als leerkracht doen door te benoemen aan welke kernvaardigheid je op dat moment werkt of welke je juist weglaat. Dawson en Guare (2017) geven in hun boek *“Executieve functies bij kinderen en adolescenten – een praktische gids voor diagnostiek en interventies”* diverse interventies die waardevol kunnen zijn bij het versterken van de kernvaardigheden. Deze interventies zijn volledig uitgewerkt terug te vinden in bijlage 1.

5.1.3 Beantwoording van deelvraag 3

“Welke verbeteringen, rondom het vakgebied begrijpend lezen, zijn in de praktijk bruikbaar om de prestaties binnen het begrijpend leesonderwijs te verhogen?”

Uit de vragenlijst van de leerkrachten blijkt dat zowel de sturingsstrategieën en de herstelstrategieën minimaal worden aangeboden en deze in de methode ook niet duidelijk terug te vinden zijn. Een verbetering zou kunnen zijn om daar waar nodig de kennis van deze strategieën bij de leerkrachten op te frissen en deze strategieën in te zetten tijdens de methodelessen van *‘Nieuwsbegrip’*. Verder valt het op dat vooral leerkrachten uit de bovenbouw aangeven dat leerlingen de teksten niet altijd interessant vinden en niet altijd gemotiveerd zijn. Een verbetering hierop zou kunnen zijn om de teksten nog meer aan te laten sluiten bij de interessegebieden van de leerlingen en leerlingen hierin meer eigenaarschap te geven door zelf teksten te laten kiezen. Tevens wordt er weinig gedaan aan het bepalen van het lesdoel, het geven van feedback en het reflecteren hierop. De begrijpend leesspecialist geeft in het interview aan dat het geven van feedback juist leerlingen tot denken aanzet. Een verbetering hierop zou kunnen zijn dat leerkrachten het bepalen van het lesdoel, het geven van feedback en het reflecteren op het lesdoel inbedden in hun lessen.

5.1.4 Beantwoording van de hoofdvraag

*“Hoe kan ik een bijdrage leveren aan het **verbeteren** van de prestaties bij **begrijpend lezen** van leerlingen uit groep 8 van basisschool B. met een V cito-score met oog op het versterken van de **executieve functies**?”*

Door het beantwoorden van de deelvragen kan de onderzoeksvraag worden beantwoord. Uit deelvraag 1 blijkt dat de leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen over het algemeen ook, een aantal, zwakke executieve functies hebben. Door te onderzoeken welke kernvaardigheden van deze executieve functies zwak zijn kunnen gerichte interventies ingezet worden. Uit dit onderzoek blijkt wel dat de kernvaardigheden nauw met elkaar samenhangen en vaak met elkaar in verband staan. Het boek *‘Executieve functies bij kinderen en adolescenten – een praktische gids voor diagnostiek en interventie’* van Dawson en Guare (2017) geeft per kernvaardigheid stapsgewijs aan hoe je interventies in kan zetten in de praktijk en is dus aan te raden als handboek voor de leerkracht. Naast het versterken van de executieve functies is het van belang om nog kritischer te gaan kijken naar de methode *‘Nieuwsbegrip’* en het begrijpend leesonderwijs binnen basisschool B. Het inbedden van de sturings- en herstelstrategieën binnen het begrijpend leesonderwijs is wenselijk wanneer de prestaties verhoogd moeten worden. Tevens is het goed om met leerlingen uit de bovenbouw te bekijken welke teksten zij interessant vinden om de motivatie te bevorderen.

Hoofdstuk 6. Discussie en reflectie

In deze paragraaf wordt er gereflecteerd op het onderzoek. Er zal gereflecteerd worden op de sterke en de zwakke punten van dit onderzoek en de persoonlijke ontwikkeling van de onderzoeker. Later volgen de aanbevelingen voor de praktijk en aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek.

6.1 Discussie

Sterke punten

Een sterke kant van dit onderzoek is dat het onderzoek gedragen werd door het team. Ik heb ervaren in de afgelopen jaren dat het begrijpend leesonderwijs erg leeft binnen basisschool B. en het afgelopen jaar heb ik de term executieve functies ook vaak horen vallen in gesprekken met leerkrachten onderling. Tevens wordt hier volgend schooljaar extra aandacht aan besteed in studiedagen.

Een ander sterke kant van dit onderzoek is dat er ook input van buiten de school is geweest. Zo ben ik erg geënthousiasmeerd door haar kennis en door wat ik tijdens een kijkmoment in haar klas heb gezien. Niet alleen mijn interesse is hier door gewekt, maar ook die van mijn parallel-collega, de intern begeleider en de directeur van basisschool B.

Zwakke punten

Een kritische noot op dit onderzoek is dat er, zowel in het theoretisch kader als bij de onderzoeksinstrumenten, meer aandacht geschonken mocht worden aan de leesmotivatie van leerlingen, het geven van feedback en eigenaarschap zodat hier in de beantwoording van de hoofdvraag en bij de aanbevelingen meer inhoud aan gegeven had kunnen worden.

Zoals in paragraaf 6.2 later ook over geschreven wordt sluiten, achteraf gezien, een aantal onderzoeksmethoden niet voldoende aan bij de deelvragen. Zo had het focusgroep-interview beter gepast bij de beantwoording van deelvraag 1 in plaats van bij deelvraag 2 en had ik graag meer input gehad vanuit de leerling om het onderzoek beter bij de doelgroep te laten aansluiten.

Het laatste aandachtspunt is dat ik eerder in dit onderzoek heb geschreven dat het onderzoek gecommuniceerd zal worden richting betrokkenen door het presenteren van de bevindingen en het vragen om feedback. Dit heeft door tijdgebrek nog niet plaats kunnen vinden, maar staat al wel ingepland op een studiemiddag met het team dit schooljaar.

6.2 Reflectie

Het doen van onderzoek heb ik als pittig ervaren. Wanneer ik eerlijk ben kan ik wel stellen dat ik dit vooraf onderschat heb. Mijn leerstijl en de tijdsdruk hebben aardig wat belemmeringen opgeleverd.

In mijn werk ben ik een echte doener (Kolb, 1976), maar tijdens dit onderzoek heb ik ervaren dat ik een bezinner, of ook wel dromer, ben. Dit heeft me gedurende dit onderzoek wel wat problemen opgeleverd, omdat er in een korte tijd veel werk verzet moest worden vanwege mijn strakke planning. Ik heb ervaren dat ik veel tijd nodig

heb om dingen uit te denken en het daarna ook pas kan uitvoeren. Dit kon niet altijd, waardoor ik achteraf vaak nog aan zaken dacht die ik op dat moment (nog) niet uitgedacht of verwerkt had. Ik liep dan ook regelmatig vast. Zo heb ik bijvoorbeeld een focusgroep-interview afgenomen bij de leerkrachten van groep 4 t/m 8 over de executieve functies en later een vragenlijst. Wanneer ik dit beter overdacht had, had ik dit samen kunnen voegen in het focusgroep-interview. Dit had zowel mij als mijn collega's achteraf gezien tijd bespaart. Ik ervaar dat ik kritisch blijf kijken naar het onderzoek, waardoor ik aanpassingen blijf verrichten. Voor mij komt dus geen eind aan dit onderzoek. Voornamelijk het analyseren van de data heeft me veel tijd gekost, omdat ik niet tevreden raakte. Ik zou bijvoorbeeld, achteraf gezien, nog meer input vanuit de leerlingen willen. Dit omdat juist zij het eigenaarschap moeten ervaren en deelgenoot moeten zijn van dit onderzoek, vanwege het feit dat er bij deels ook bij hun een verandering plaats moet vinden. Tevens moet ik in het vervolg kritischer kijken naar de opgestelde vragen en het uiteindelijke doel hierbij voor ogen houden. In het vervolg weet ik dat het verstandig is om vooraf alles uit te werken in een mindmap. Zo krijg ik meer inzicht in het onderzoek en visualiseer ik voor mezelf waar zaken nog aangevuld moeten worden.

Naast mijn leerstijl heeft ook de tijd een grote invloed gehad op de uitwerking van mijn onderzoek. Ik heb ervaren dat fulltime werken en een studie volgen veel vergt van je sociale leven. Dit vond ik ook regelmatig erg lastig. In het vervolg zou ik hier dan ook een vaste dag of tijd voor willen inruimen.

In dit onderzoek heb ik laten zien dat ik zelfstandig een professionele cyclus kan doorlopen, met daarbij een kritische-reflectieve houding aan te nemen, en kan komen tot onderbouwde keuzes. Deze onderbouwing heb ik gebaseerd op literatuur (hoofdstuk 2), analyses van data uit de praktijk (hoofdstuk 4) en als laatste een kritische reflectie op eigen handelen en ervaringen (hoofdstuk 6). Prestatie-indicator 7B is dan ook terug te vinden in de hierboven beschreven hoofdstukken.

Het meest waardevolle van dit onderzoek was, naast het opdoen van nieuwe kennis, voor mij de bijdrage van collega's en leerlingen (prestatie-indicator 1B). Naar mijn mening moet een onderzoek breed gedragen zijn wil je een goed beeld krijgen van de situatie en de aanbevelingen later ook uitgevoerd kunnen gaan worden. Zoals te herleiden is uit dit onderzoek vind ik het waardevol om vanuit een breed perspectief naar leerlingen te kijken en te onderzoeken waar de leerlingen belemmerd worden in hun leren (prestatie-indicator 7a). Vanuit de literatuur, data en ervaringen die ik heb opgedaan gedurende dit onderzoek, kan ik beter aansluiten bij de leerbehoeften van leerlingen en hen beter ondersteunen bij hun leerproces. Ik hoop door dit te presenteren aan mijn collega's, ik mijn enthousiasme en kennis kan overdragen en ook het team kan enthousiasmeren (prestatie-indicator 3B).

6.3 Toekomst

Dit onderzoek wordt gepresenteerd aan de collega's van basisschool B., zodat zij op de hoogte zijn van de interventies die ingezet zouden kunnen worden om het begrip leesonderwijs te verbeteren en de executieve functies bij leerlingen te

versterken. Ik wil zelf deze interventies komend schooljaar ook gaan inbedden in mijn begrippeend leesonderwijs. Wellicht dat ik kan bijdragen bij een eventueel vervolgonderzoek naar de invloed van de ingezette interventies op de begrippeend leesprestaties.

6.4 Aanbevelingen voor de praktijk

- Onderzoek in je klas welke leerlingen belemmerd worden door zwakke executieve functies, bijvoorbeeld door middel van een vragenlijst of observatie.
- Schaf het boek *'Executieve functies bij kinderen en adolescenten – een praktische gids voor diagnostiek en interventie'* van Dawson en Guare (2017) aan zodat leerkrachten gebruik kunnen maken van de interventies die hier stapsgewijs in beschreven staan.
- Kijk kritisch naar het begrippeend leesonderwijs en de methode die binnen de school gehanteerd wordt.

6.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

- Een interessant onderzoek zou een onderzoek kunnen zijn naar wat het effect is op de prestaties van leerlingen, wanneer de interventies worden ingezet die in dit onderzoek tot de aanbevelingen behoren.
- Een ander interessant onderzoek zou kunnen zijn om te bekijken welke (aanvullende) begrippeend leesmethodes waardevol kunnen zijn voor de zwakke begrippeend lezers.

Literatuurlijst

Cito (2014), *PPON Balans van leesvaardigheid in het basis- en speciaalonderwijs 2*. Arnhem: Cito

Cooper-Kahn, J. & Foster, M. (2014), *Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers

Dawson, P & Guare, R. (2017), *Executieve functies bij kinderen en adolescenten – een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers

Dawson, P. & Guare, R. (2009), *Slim maar... - help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers

Dijk, Van F. (2011), *Kinderen en hun executieve functies*. Sittard: Fontys Opleiding Speciale Onderwijszorg

Duke, N.K. & Pearson, D. (2002), *Effective practices for developing reading comprehension*. In: Farstrup, A.E. & Samuels, S.J. (2002, 3 edition). *What research has to say about reading instruction*. Newark: IRA International Reading Association.

Förrer, M (2011), *Lezen met begrip: de sleutel tot schoolsucces*. Basisschool management, augustus 2011

Förrer, M. & Mortel, K. van de (2014), *Lezen...Denken...begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS)

Gathercole, S. & Alloway, T. (2014), *De invloed van het werkgeheugen op het leren*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Helder A., Kraal A. & Van den Broek P.W. (2015), *De ontwikkeling van begrijpend lezen: Oorzaken van succes en falen vanuit een cognitief perspectief*. In: Schram D. (red.) *Hoe maakbaar is de lezer*. nr. 25 Delft: Eburon, Stichting Lezen Reeks. 59-78.

Kienhuis, J. (2008), *De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie*. In: J. van Swet e.a. (2008) *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

Kolb, D. A. (1976), *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, MA.: McBer & Co,

Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Motessori, N (2011), *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Mortel, K. van de (2010), *Begrijpend lezen is een kwestie van denken*. Didaktiek oktober 2010, nr. 8

Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S. de (2009), *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Poullisse, N. & Goossens, W. (2010), *Het werkgeheugen en schoolse vaardigheden*. VHZ artikelen, december 2010

Razack, K. & Ronde, K. de (z.j.), *Zwakke begrijpend lezers op hersengymnastiek*. Geraadpleegd van <http://www.blokvijf.nl/2015/artikel/zwakke-begrijpend-lezers-op-hersengymnastiek>

Rijksoverheid (2012, 9 oktober), *Passend onderwijs gaat definitief door*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2012/10/09/passend-onderwijs-gaat-definitief-door>

Sande, E. van de, Bruggink, M. & Lamers, I. (2015), *Executieve functies voor het leren lezen*. Nijmegen: Radboud Universiteit

Basisschool de B. (2017), *Schoolgids de B.f 2017-2018*. Nistelrode: de B.

Smidts, D & Huizinga, M. (2017), *Gedrag in uitvoering – over executieve functies bij kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

Ylvisaker, M. en Feeney, T. Helping children without making them helpless: Facilitating development of executive self-regulation in children and adolescents. In V. Anders, R. Jacobs & P. Anderson (Eds.), *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective*. Taylor & Francis, New York, 2008

Zien in de klas (2018), *Observatielijst groep 5 – 8. Wijzer in Executieve functies*. Geraadpleegd van: <http://zienindeklas.nl/documenten/>

De bijlagen

Bijlage 1: interventies gericht op executieve functies

Leerlingen aanleren om hun aandacht erbij te houden

Gericht op de volgende executieve functie: volgehouden aandacht

1. Leg uit dat het belangrijk is dat je je goed kunt concentreren, wil je op school goed kunnen meekomen. Informatie kan niet begrepen of onthouden worden als er geen aandacht aan wordt besteed.
2. Vraag de leerling hoe leraren weten of kinderen zich ergens op concentreren (ogen gericht op de leraar of op de les, hand opsteken om een vraag te beantwoorden, zichtbaar bezig zijn met een taak, enzovoort) Bespreek wat acceptabel gedrag is tijdens de les (er zijn bijvoorbeeld aanwijzingen dat als je tijdens het luisteren figuurtjes tekent of iets met handen doet, het opnemen van informatie gemakkelijker verloopt).
3. Maak samen met de leerling een beschrijving van de manier waarop geconcentreerd bezig zijn zich bij hem of haar manifesteert.
4. Kies een moment (of specifieke klassenactiviteit) waarop de leerling oefent met concentreren.
5. Bepaal hoe de vaardigheid gedurende de oefensessies wordt gemonitord. Er zijn verschillende opties
 - Leraar of klassenassistent laat een keukenwekker op willekeurige intervallen afgaan. Zodra de keukenwekker rinkelt, bekijkt de leerling waar hij op dat moment zijn aandacht op richtte.
 - Geef de leerling een checklist en vraag hem om regelmatig op zichzelf te letten en op de checklist te noteren of hij zat op te letten. Als een volwassene ook regelmatig op de aandacht let, kunnen leerlingen en volwassene het percentage tijd vergelijken dat aan de taak werd besteed. Ze delen dan het aantal keren dat de leerling zat op te letten door het totale aantal markeringsstekens.
6. Begin met oefensessies. Herinner de leerling er voor aanvang aan dat hij of zij gaat oefenen in aandachtig zijn.
7. Vraag de leerling na afloop hoe het ging. Vertel elkaar wat jullie opgevallen is en vergelijk de beoordeling van leraar of klassenassistent. Breng zo nodig wijzigingen aan. (De leerling kan bijvoorbeeld besluiten om een balletje mee te nemen dat hij onder het luisteren kan kneden. Als duidelijk wordt dat dit niet het geval is, dan moet dit worden herzien).
8. Laat de leerling zo nodig een doel bepalen en maak gebruik van een beloning om hem te stimuleren om te gaan oefenen en de vaardigheid te gaan gebruiken.

Aanpassingen voor gebruik in de hele klas

Deze procedure kan ook in de hele klas worden toegepast. Daarvoor kan een klassen gesprek nodig zijn over de vraag of leerlingen onderling verschillen in hun concentratievermogen en of de strategie die bij de ene leerling werkt, mogelijk ongeschikt is voor de andere. Bij een hele klas kan dezelfde checklist worden gebruikt als bij een individuele leerling. Omdat veel van de leerlingen voor wie deze

leeractiviteit geschikt is het niet leuk vinden om een aparte behandeling te krijgen, geven we de voorkeur aan instructie aan de hele klas. Meestal zijn er veel leerlingen die baat hebben bij deze procedure en daardoor wordt de tijd van de leraar efficiënt besteed. Doelen afspreken en beloningen in het vooruitzicht stellen kunnen de kans op succes vergroten.

Langetermijnprojecten

Gericht op de volgende executieve functies: taakinitiatie, volgehouden aandacht, planning, timemanagement, metacognitie.

Langetermijnprojecten doen een beroep op de geavanceerdere executieve functies. Daarom hebben leerlingen meestal baat bij ondersteuning door de leraar, niet alleen op het moment dat ze een dergelijke opdracht voor het eerst moeten gaan maken, maar in zekere zin ook gedurende de rest van hun schoolcarrière. Het gaat om de volgende stappen.

1. Bekijk de opdracht samen met de leerling en controleer of hij begrijpt wat er gevraagd wordt. Als de leerling het onderwerp van de opdracht zelf mag kiezen, is dat de eerste stap. Veel kinderen vinden het moeilijk om een onderwerp te bedenken en als dat zo is, kan een brainstormsessie worden georganiseerd. Doe daarbij suggesties en begin met onderwerpen die in de interessesfeer van de leerling liggen.
2. Gebruik projectplanningsformulieren en noteer mogelijke onderwerpen. Zodra er zo'n drie tot vijf zijn gevonden, mag de leerling aangeven wat hij of zij leuk en niet leuk vindt aan elk alternatief.
3. Help de leerling om de definitieve keuze te maken. Bij het bepalen daarvan kan behalve aan de belangstellingsfeer van de leerling ook aan het volgende worden gedacht: 1) kies een onderwerp dat noch te specifiek, noch te algemeen is; 2) onderzoek hoe moeilijk het is om informatiebronnen te vinden; 3) bekijk of de leerling een interessante draai aan het onderwerp kan geven, waardoor het leuk is om eraan te werken of de opdracht aantrekkelijker wordt voor de leerling.
4. Gebruik het projectplanningsformulier om te bepalen welke materialen of informatiebronnen nodig zijn, waar en wanneer de leerling deze kan verkrijgen. Mogelijke bronnen zijn internet, bibliotheekboeken, dingen die besteld moeten worden, mensen die geïnterviewd moeten worden, plaatsen die bezocht moeten worden. De leerling heeft mogelijk hulp nodig bij het achterhalen van informatiebronnen.
5. Gebruik het projectplanningsformulier om alle stappen te noteren die doorlopen moeten worden om het project te voltooien. Stel vervolgens een tijdplanning op, zodat de leerling weet wanneer welke stap gedaan moet worden. Hiervoor kan ook een maandkalender gebruikt worden, die in een map van de leerling gestopt kan worden. Zo is het gemakkelijker om bij te houden wat en wanneer iets moet gebeuren.
6. Spoor de leerling aan zich aan de tijdsplanning te houden. De leraar kan voordat de leerling met een volgende stap begint, bespreken wat ervoor nodig

is om de stap te voltooien. Daarvoor moet misschien een lijst worden gemaakt. De planning voor elke stap kan ook worden gemaakt zodra de vorige is afgemaakt. Daardoor krijgt de leerling een idee van wat er komen gaat en wordt het gemakkelijker om met de volgende stap te beginnen.

Aanpassingen voor gebruik in de hele klas

Dezelfde procedure kan worden toegepast bij een hele klas. Net als bij de opstelprocedure kunnen twee leerlingen samenwerken en het projectplanningsformulier samen invullen. Bij groepsopdrachten moet de groep eerst het projectplanningsformulier invullen. Afhankelijk van de vorm van het project is er misschien een aanpassing nodig van het formulier.

Leerlingen leren om inspannende taken te voltooien

Gericht op de volgende executieve functies: taakinitiatie, volgehouden aandacht

De meeste leerlingen lukt het wel om de meeste opdrachten te maken omdat leraren de opdrachten aanpassen aan het concentratievermogen en het vaardigheidsniveau van de gemiddelde leerling. Sommige leerlingen hebben echter veel moeite met doorsneeopdrachten en wringen zich in allerlei bochten om ze maar niet af te hoeven maken. Deze procedure is bestemd voor dit soort leerlingen.

Taken die een leerling zwaar vindt, kunnen op twee manieren minder vervelend worden gemaakt: maak de taak minder zwaar door hem korter of gemakkelijker te maken of stel de leerling een beloning in het vooruitzicht die zo aantrekkelijk is dat hij bereid is om harder te werken. Hier zijne en paar voorbeelden:

1. Deel de taak op in heel kleine stukken, zodat voor elk onderdeel niet meer dan X minuten nodig is. X wordt bepaald door het huidige niveau van de leerling. Een vuistregel is dat, vanuit de leerling bezien, het eind van de taak al vanaf het begin in zicht moet zijn. Geef de leerling een compliment zodra deze de taak af heeft en las een korte pauze in of geef hem korte tijd de kans om iets te doen wat hij leuk vindt. Als alternatief kunt u ook fiches of stickers geven, die later ingeruild kunnen worden voor favoriete voorwerpen of activiteiten.
2. Laat de leerling zo mogelijk de taak in stukken opdelen. Laat de leerling bijvoorbeeld bepalen hoeveel vragen hij maakt voor hij een pauze mag nemen.
3. Stel de leerling bij moeilijkere taken een aantrekkelijke activiteit in het vooruitzicht. De leerling kan bijvoorbeeld 10 minuten computertijd verdienen als hij de opdracht binnen de afgesproken tijd heeft afgemaakt en de antwoorden aan de criteria voldoen (bijvoorbeeld niet meer dan 2 fouten).
4. Beloon de leerling als deze bereid is taken te doen die veel inspanning kosten. U zou een lijst kunnen maken van schooltaken (bijvoorbeeld rekensommen) en hem kunnen vragen om bij elke taak aan te geven hoe zwaar deze is. Dat geeft bovendien inzicht in de gebieden die de leerling zelf moeilijk of inspannend vindt. Daarbij kan

gebruik worden gemaakt van een schaal, waarbij 1 staat voor de makkelijkste en 10 voor de moeilijkste taken. Zodra de leerling het gebruik van zo'n schaal meester is, kunt u bekijken hoe een zware taak (met een score van 8 tot 10) lichter kan worden gemaakt (een score van 3 of 4). Vervolgens krijgt de leerling een grotere beloning als hij de zwaardere klusjes kiest. U kunt een schaal maken, waarbij 1 staat voor de gemakkelijkste taken en 10 voor de allermoeilijkste taken. Als de leerling een grotere beloning krijgt voor zwaardere taken, zal hij op den duur mogelijk beter in staat zijn inspannende taken te verrichten.

Als een aanpak als deze de leerling niet helpt bij het maken van inspannende taken zonder dat de leerling klaagt, huilt of zich op een andere manier verzet, dan is mogelijk een langzamer en minder arbeidsintensieve benadering op zijn plaats. Deze benadering werkt als het ware achterstevoren.

De leerling begint aan het eind van de inspannende taak en voltooit alleen de allerlaatste stap en krijgt vervolgens een beloning. De leerling schrijft bijvoorbeeld alleen de laatste zin van een alinea voor hij mag pauzeren of een beloning krijgt. Zo gaat dat door tot de leerling dat deel van de taak met een minimale inspanning af weet te maken, waarna het voorlaatste onderdeel aangepakt wordt. Na verloop van tijd loopt de leerling zo de hele taak van achteren naar voren door, totdat hij in staat is om de hele taak zelfstandig te voltooien. Leraren aarzelen misschien om deze aanpak te gebruiken omdat hij arbeidsintensief is en veel tijd kost. De onwillige en werkschuwe leerling wordt echter getraind in het maken van saaie of inspannende taken en zal het op den duur niet meer nodig vinden om voortduren te klagen.

Aanpassingen voor gebruik in de hele klas

Bespreek de aanpak van inspannende taken met de hele klas en introduceer de tienpuntschaal. Vraag de leerlingen welke taken ze gemakkelijk en moeilijk vinden. Meestal blijkt dat wat de ene leerling als gemakkelijk beschouwt, de andere moeilijk vindt. Vraag vervolgens of ze ideeën hebben over strategieën die ze gebruiken om moeilijke taken te maken en stel op grond van hun ideeën en die van jezelf een lijst samen met interventies die ze kunnen gebruiken als ze voor een moeilijke opgave staan. Als leerlingen zelf geen ideeën opperen, vertel hun dan dat ze altijd bij een klasgenoot of leraar terecht kunnen voor hulp. Laat de leerlingen elk voor zich een lijst maken met moeilijke taken, zodat ze vermijdingsgedrag kunnen voorkomen. Als u leerlingen op een wat luchthartigere manier wilt aanmoedigen om inspannende taken te doen, kunt u hun vragen om zichzelf punten te geven gebaseerd op hoe hard ze aan de taak gewerkt hebben, waarbij ze meer punten krijgen voor moeilijkere taken en minder bij taken die ze zonder enige moeite kunnen voltooien. Zorg dat ze het verschil begrijpen tussen inspannend en moeilijk. Anders gaan sommige leerlingen misschien opschepperig doen en rondbazuinen dat ze school maar erg gemakkelijk vinden.

Dawson en Guare (2017) *Executieve functies bij kinderen en adolescenten – een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers

Bijlage 2: gestandaardiseerde toetsen

Cito midden groep 8

Om de privacy van de leerlingen te waarborgen is er alleen een voorletter gebruikt.

Leerling	Afnamedatum	Toetsversie	Score	VS	DL	I-V	FN	DLE	LR%
J	18-01-2018	M8-S+V1	20	19	55	V	< M7	20	36
D	18-01-2018	M8-S+V1	20	20	55	V	< M7	21	38
J	18-01-2018	M7-S+V1	26	23	60	V>V	< M6	23	38
F	18-01-2018	M7-S+V1	32	29	55	V>V	< M6	31	56
F	18-01-2018	M8-S+V1	32	34	55	V	< M7	37	67
D	18-01-2018	M8-S+V1	30	35	60	V	< M7	38	63
S	18-01-2018	M8-S+V1	32	37	55	V	< M7	39	71
J	18-01-2018	M7-S+V2	36	39	55	IV>V	E6	41	75
T	18-01-2018	M8-S+V2	30	40	55	V	< M7	42	76
M	18-01-2018	M8-S+V1	37	42	55	IV	< M7	44	80
V	18-01-2018	M8-S+V1	39	46	55	IV	M7E7	46	84
M	25-01-2018	M8-S+V2	36	47	60	IV	M7E7	46	77
C	18-01-2018	M8-S+V2	34	47	55	IV	M7E7	46	84
F	18-01-2018	M8-S+V2	36	48	55	IV	E7	47	85
B	18-01-2018	M8-S+V2	38	50	55	IV	E7B8	49	89
B	18-01-2018	M8-S+V2	36	50	55	IV	E7B8	49	89
S	18-01-2018	M8-S+V2	38	53	60	III	B8	52	87
M	18-01-2018	M8-S+V2	41	57	55	III	> M8	56	102
D	24-01-2018	M8-S+V2	41	57	55	III	> M8	56	102
S	18-01-2018	M8-S+V2	41	58	55	III	> M8	56	102
M	18-01-2018	M8-S+V2	40	58	55	III	> M8	56	102
J	18-01-2018	M8-S+V2	40	58	55	III	> M8	56	102
J	18-01-2018	M8-S+V2	39	60	55	II	> M8	57	104
F	18-01-2018	M8-S+V2	44	62	55	II	> M8	58	105
M	18-01-2018	M8-S+V2	45	64	55	II	> M8	59	107
I	19-01-2018	M8-S+V2	48	70	55	I	> M8	62	113
S	18-01-2018	M8-S+V2	48	77	55	I	> M8	64	116
C	18-01-2018	M8-S+V2	51	89	55	I	> M8	64	116
K	18-01-2018	M8-S+V2	52	98	55	I	> M8	64	116
K	18-01-2018	M8-S+V2	53	106	55	I	> M8	64	116

Bijlage 3: vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

Reactie-Inhibitie

1. Ik gedraag me impulsief (dingen doen zonder na te denken).
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
2. Ik krijg problemen omdat ik te veel praat tijdens de les.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
3. Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Werkgeheugen

4. Ik zeg 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
5. Ik vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
6. Ik raak mijn spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Zelfregulatie

7. Ik erger me als de lessen of taken van begrijpend lezen te moeilijk of te verwarrend zijn of als het te veel tijd kost om af te maken.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
8. Ik heb een kort lontje; raak snel gefrustreerd.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
9. Ik ben snel verdrietig of boos als dingen niet gaan zoals gepland.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Aandacht

10. Ik heb tijdens begrijpend lezen moeite met concentreren; ben snel afgeleid.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
11. Ik heb al snel geen zin meer voordat het begrijpend leeswerk af is.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
12. Ik heb problemen om net zo lang door te werken aan mijn taken van begrijpend lezen totdat ze af zijn.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Taakinitiatie

13. Ik stel mijn opdrachten van begrijpend lezen tot het laatst toe uit.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
14. Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan begrijpend lezen te beginnen.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
15. Ik moet er vaak aan herinnerd worden om aan de taken van begrijpend lezen te beginnen.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Planning

16. Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
17. Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heb.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
18. Ik raak snel overweldigd door grote teksten of opdrachten bij begrijpend lezen.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Organisatie

19. Mijn la, rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
20. Mijn tafel thuis en op school zijn rommelig.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
21. Ik heb moeite om mijn slaapkamer en laatjes op school opgeruimd te houden.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Timemanagement

22. Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld het maken van een weektaak-opdracht)
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
23. Ik krijg mijn huiswerk vaak 's avonds niet af en haast me dan om het vlak voor de les af te maken.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit
24. Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken)
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Flexibiliteit

25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite om een tweede te bedenken.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

26. Ik vind het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan.
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

27. Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk of stelopdracht).
☐ altijd ☐ heel vaak ☐ vaak ☐ soms ☐ nooit

Items	Executieve functie	Totaalscore
1-3	Reactie-inhibitie	
4-6	Werkgeheugen	
7-9	Zelfregulatie van affect	
10-12	Volgehouden aandacht	
13-15	Taakinitiatie	
16-18	Planning/prioritisering	
19-21	Organisatie	
22-24	Timemanagement	
25-27	Flexibiliteit	

Bron: Dawson, P. en Guare, G. (2017) *Executieve functies bij kinderen en adolescenten – Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers

Bijlage 4: uitwerking vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

		Totaal	RI	WG	VA	TI	PP	OR	TM	FL
Leerling 1	Leerling	45	7	5	3	8	5	3	5	9
	Leerkraft	46	10	5	3	7	4	3	5	9
Leerling 2	Leerling	77	11	12	6	13	8	9	9	9
	Leerkraft	70	11	11	4	11	6	10	8	9
Leerling 3	Leerling	87	11	12	10	12	10	11	10	11
	Leerkraft	82	11	11	9	12	6	12	10	10
Leerling 4	Leerling	91	10	12	8	11	12	13	13	12
	Leerkraft	65	6	8	6	9	6	12	11	7
Leerling 5	Leerling	87	11	11	8	11	8	11	14	13
	Leerkraft	58	6	8	6	9	6	10	5	8
Leerling 6	Leerling	109	12	13	14	15	15	14	13	13
	Leerkraft	67	7	8	9	10	10	7	12	11
Leerling 7	Leerling	107	12	12	15	14	14	14	15	10
	Leerkraft	91	11	12	9	13	10	13	14	9
Leerling 8	Leerling	99	12	14	8	13	13	14	13	12
	Leerkraft	95	13	13	6	13	11	15	12	12
Leerling 9	Leerling	97	12	13	12	12	10	12	14	11
	Leerkraft	85	12	12	8	11	8	12	12	10

Observatie 1 (parallel collega)

[illegible]

Kleur het vakje in, maak gebruik van: rood = onvoldoende, oranje = matig, groen = goed.

[illegible][illegible]

[illegible][illegible]

Observatie 2

Wijzer in Executieve Functies

ZIEN **IN DE KLAS**

Kleur het vakje in, maak gebruik van: rood = onvoldoende, oranje = matig, groen = goed

[illegible]

[illegible][illegible]

[illegible][illegible]

[illegible]

Bijlage 7: focus-groep interview

“Veel jongeren hebben problemen op school, bijvoorbeeld met begrijpend lezen, omdat ze zwakke executieve functies hebben en niet omdat het hun aan intelligentie zou ontbreken. Het gaat hier om de vaardigheid om te plannen/prioritiseren, timemanagement, werkgeheugen, organiseren, taakinitiatie, volgehouden aandacht en flexibiliteit. Ik ga jullie nu een paar vragen stellen over ‘de zwakkere leerlingen’ uit jullie klas omtrent begrijpend lezen. Dit doe ik om een duidelijker beeld te krijgen bij welke executieve functies ontbreken.”

Algemeen:

Welk gedrag signaleren jullie tijdens de begrijpend leeslessen over het algemeen?

Signaleren jullie ander gedrag bij de ‘zwakkere’ leerlingen dan bij de rest van de groep?

Volgehouden aandacht:

Zien jullie tijdens de begrijpend leeslessen dat de ‘zwakkere’ leerlingen, ondanks afleiding, doorgaan met werken?

Kunnen ‘de zwakkere leerlingen’ hun aandacht lang genoeg volhouden om hun taak af te maken?

Metacognitie:

Signaleren jullie dat ‘de zwakkere leerlingen’ om hulp vragen als dit nodig is?

Zien jullie of ‘de zwakkere leerlingen’ hun werk en/of toets nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat de regels zijn gevolgd?

Maken ‘de zwakkere leerlingen’ veel fouten uit slordigheid? Controleren ze op fouten?

Werkgeheugen:

Signaleren jullie of leerlingen de afgesproken procedures onthouden? (werkgeheugen)

Ervaren jullie dat ‘de zwakkere leerlingen’ de volgorde van de instructie onthouden nadat deze zijn gegeven? (werkgeheugen)

Flexibiliteit:

Zien jullie ‘de zwakkere leerlingen’ de juiste hulpbronnen zoeken voor hun bij de oplossing van het probleem? Denk bijvoorbeeld aan een woordenboek (flexibiliteit)

Reactie-Inhibitie

Ervaren jullie dat ‘de zwakkere leerlingen’ moeite hebben om op zijn of haar beurt te wachten? (reactie-inhibitie)

Timemanagement

Maken ‘de zwakkere leerlingen’ hun werk op tijd af?

Plannen

Kunnen ‘de zwakkere leerlingen’ de opdrachten in deelopdrachten uitvoeren?

Kunnen 'de zwakkere leerlingen' schatten hoe lang het duurt voordat hun werk af is?

Bron: Dawson, P. en Guare, G. (2017) *Executieve functies bij kinderen en adolescenten – Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe uitgevers

Bijlage 8: Samenvatting focusgroep-interview

Algemeen:

Tijdens de begrijpend leeslessen zien de leerkrachten van groep 4 t/m 8 vooral dat de zwakkere leerlingen een korte concentratieboog hebben en dus snel afgeleid zijn. De leerkrachten van de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) geven aan dat de begrijpend leesles om aanpassing van de leerkracht vraagt. Dit omdat de leerlingen het vrij snel saai vinden en hierdoor snel afhaken. In groep 4 en 5 is dit wisselend en afhankelijk van het onderwerp van de tekst.

Tevens zien alle leerkrachten dat er een groep leerlingen is die zomaar een antwoord invullen en niet teruglezen en/of zoeken in de tekst. Wanneer ze dit in vergelijking brengen met de sterkere leerlingen betreft een woordspin zien ze dat de sterkere lezers makkelijker een woordspin maken dan de zwakkere lezers. Hierin zien ze dat de zwakkere lezers hiervoor geen gebruik meer maken van de tekst en moeite hebben met het verbanden leggen en de hoofdzaken er uithalen. Leerkrachten geven aan dat dit zowel te maken heeft met motivatie als het zwakke technisch lezen van de leerlingen. Tevens benoemen ze dat de zwakke lezers een antwoord geven of invullen wat ze denken en niet wat ze teruggevonden hebben in de tekst.

Volgehouden aandacht:

De leerkrachten van groep 4 t/m 8 zien dat er een wisselende aandacht is. Dit heeft volgens hen mede te maken met de werkhouding van de leerlingen. Er zijn leerlingen die zwak zijn, maar wel een goede werkhouding hebben. Er zijn ook leerlingen die zwak zijn en snel afgeleid zijn. Als leerkracht moet je deze leerlingen tot het begrijpend lezen zetten. Leerkrachten geven allen aan dat dezelfde leerlingen ook opvallen bij andere vakgebieden als het gaat om volgehouden aandacht. Ze benoemen ook dat samenwerken hier motiverend en helpend in kan zijn.

Metacognitie:

Zwakkere leerlingen vragen over het algemeen minder snel om hulp volgens alle leerkrachten. Dit kan volgens de leerkrachten van groep 4 en 5 wel wisselend zijn als het om werkhouding gaat. Wanneer leerlingen een goede werkhouding hebben vragen ze sneller om hulp. De zwakkere leerlingen vullen een antwoord in zonder om hulp te vragen en gokken dus.

In groep 4 vragen de zwakkere lezers tijdens het onderdeel mandjeslezen in het circuit wel meer hulp. Hierin werkt een kleine groep aan begrijpend lezen. Tevens zien zij in de lessen terug, dat wanneer de sterke lezers niet in de groep zijn, de zwakkere leerlingen wel meer vragen.

De leerkrachten van de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) geven aan dat er over het algemeen weinig om hulp gevraagd wordt. Hoe moeilijker het wordt, hoe minder hulp ze vragen geven de leerkrachten aan. Wanneer er wel om hulp gevraagd wordt gaat dit voornamelijk om de betekenis van een woord.

Het controleren van werk wordt door de zwakkere lezers minder goed gedaan dan door de sterkere lezers. De zwakkere lezers moeten hier aan herinnerd worden. Tevens zien alle leerkrachten dat de zwakke lezers eerder klaar zijn, dan de meeste sterke lezers, met hun tekst.

Het maken van slordigheidsfoutjes wordt veelal gedaan door de sterke lezers. Er worden

bijvoorbeeld vragen over geslagen, met name bij de leerlingen die vluchtig werken. De zwakkere lezers vullen, volgens alle leerkrachten, de vragen over het algemeen wel gewoon in.

Werkgeheugen:

De zwakkere begrijpend lezers pikken afgesproken procedures minder goed om dan de sterkere leerlingen. Deze leerlingen zijn vaak al bezig met de tekst en horen de rest niet meer. Leerkrachten geven aan dat ook dit terug te zien is bij andere vakken.

De leerkrachten uit de middenbouw (groep 4 en 5) zetten op het bord wat de leerlingen moeten doen wanneer ze klaar zijn bijvoorbeeld. Hierna wordt er nog door leerlingen de vraag gesteld wat ze moeten doen. Leerkrachten geven aan dat het fijn is om het visueel te maken voor de zwakkere leerlingen. De leerkracht van groep 5 benoemt ook dat het voor leerlingen lastig is om te onthouden welke stappen ze moeten zetten om tot het goede antwoord te komen. Hij benadrukt hierbij dat concentratie ook een grote rol hierin speelt.

Flexibiliteit:

Leerkrachten zien en merken op dat de zwakkere begrijpend lezers niet zelf zoeken naar hulpbronnen, maar eerder bij de leerkracht aankloppen. Ze nemen hierin dus weinig initiatief. In de onderbouw wordt dit bij weinig leerlingen gezien, in de bovenbouw wordt dit bij de sterkere leerlingen wel gezien. Zij grijpen bijvoorbeeld naar een woordenboek of naar internet. Ook hier geven leerkrachten aan dat dit met motivatie te maken heeft.

Reactie-Inhibitie

Er wordt door de leerkrachten ervaren dat de zwakkere leerlingen passiever zijn dan de rest van de groep tijdens begrijpend lezen. Deze leerlingen zitten erbij en kijken er naar volgens de leerkracht uit groep 4. De andere leerkracht uit groep 4 benadrukt hierbij ook dat wanneer de zwakkere groep alleen is, dit minder te terug te zien is.

Timemanagement

In groep 4 wordt het werk van begrijpend lezen nog klassikaal gedaan. In de groepen 5, 6, 7 en 8 zien de leerkrachten dat de zwakkere leerlingen over het algemeen sneller klaar zijn. Dit komt omdat ze minder tijd voor de opdrachten nemen doordat ze minder terug lezen/kijken en doordat ze niet of nauwelijks controleren. Gemiddeld genomen zijn de zwakkere leerlingen dus wel op tijd klaar.

Plannen

Leerkrachten van de middenbouw (groep 4 en 5) geven aan dat het voor hun leerlingen nog lastig is om tijd in te schatten. Hierbij zien ze wel dat bijvoorbeeld tijdens de weektaak de sterkere leerlingen hun taken verdelen en de zwakkere leerlingen meteen naar de computer grijpen. Deze leerlingen zijn volgens de leerkracht van groep 5 zich minder bewust van het plannen en werken impulsiever.

In de bovenbouw zien de leerkrachten dat de leerlingen lastig kunnen inschatten hoelang ze over een taak doen. De leerlingen geven hierbij geen reële tijden op.

Bijlage 9: interview (begrijpend)leesspecialist

“Voor het onderzoek naar het verbeteren van de begrijpend leesresultaten, gericht op de leerlingen met IV en V scores, ben ik op zoek naar kennis ervaringen van een specialist. Voor het verbeteren van de resultaten van begrijpend lezen wordt in dit onderzoek vooral gekeken naar het verbeteren van de executieve functies. Ik zal mijn vragen als eerst richten op het vak begrijpend lezen en later in het interview de koppeling maken met de executieve functies”.

Begrijpend lezen

- Kan je me vertellen hoe waardevol je begrijpend lezen in het basisonderwijs vindt?
- Hoe zie jij de ideale begrijpend leesles vormgegeven worden?
- Werk je aan de hand van een methode?
 - Zo ja, welke?
- Ben je bekend met de methode ‘Nieuwsbegrip’?
 - Hoe past deze volgens jou in jouw ideale begrijpend leesles?
- Wat is jouw rol als leerkracht tijdens de begrijpend leeslessen?
- Hoe daag je de sterke leerlingen uit in de begrijpend leesles?
- Hoe ondersteun je de zwakkere leerlingen in de begrijpend leesles?

Begrijpend lezen en executieve functies

- Zie je een verband tussen begrijpend lezen en executieve functies?
 - Zo ja, zie je dat leerlingen op begrijpen lezen uitvallen door zwakke executieve functies?
 - Zo ja, op welke executieve functies vallen deze leerlingen met name uit?
- Maak je een verbinding in je begrijpend leeslessen met de executieve functies om deze, daar waar nodig, te verbeteren?
 - Zo ja, hoe?
 - Zie je ook dat leerlingen baat hebben bij goed ontwikkelde executieve functies in combinatie met de begrijpend leesles?
- Welke interventies kun je volgens jou het best inzetten om de executieve functies tijdens de begrijpend leesles te versterken?
 - Heb je zelf deze interventies al eens ingezet?
 - Zo ja, wat was hiervan het resultaat?

Bijlage 10: Samenvatting interview (begrijpend)leesspecialist

Begrijpend lezen

De geïnterviewde (begrijpend) leesspecialist vindt begrijpend lezen er waardevol. Ze zegt dan ook: *“Ik denk dat begrijpend lezen een van de belangrijkste onderdelen is in het onderwijs”*. Haar ideale begrijpend leesles is een les waarin de tekst centraal staat en niet de strategie. *“Het draait steeds om het leren en het begrijpen van de tekst en daarbij de woordenschat en kennis van de wereld vergroten”*.

De geïnterviewde werkt niet met een methode. Ze vindt namelijk dat je de hele dag bezig bent met begrijpend lezen en dat dit in vele vakken die je door de dag heen aanbiedt terugkomt. Op haar werkplek wordt wel met de methode Nieuwsbegrip gewerkt, maar deze heeft zij losgelaten. Ze stelt: *“Deze methode past naar mijn mening alleen als de tekst centraal staat en niet een strategie”*. Tevens vindt ze ook dat kinderen aan de slag moeten met een tekst. Zoals de essentie uit een tekst halen, veel samenvatten en praten over de tekst. Haar rol als leerkracht is hierbij het geven van het goede voorbeeld en het begeleiden van leerlingen bij het samenvatten van teksten.

De sterkere leerlingen daagt ze uit door deze leerlingen wat meer zelfstandig aan (zelfgekozen) teksten te laten werken. *“Door het stellen van de juiste vragen en het geven van feedback op niveau probeer ik de kinderen aan het denken te zetten”*. Ze geeft hierbij ook aan dat ze meer verwacht van deze leerlingen en dus hogere eisen stelt aan de samenvatting.

De zwakkere leerlingen gaan samen met haar aan de slag tijdens de begrijpend leesles. Ze gaat samen met deze leerlingen teksten samenvatten. *“Op deze manier kan ik meteen gerichte feedback geven op hun denken en de stappen die ze maken”*.

Begrijpend lezen en executieve functies

De geïnterviewde stelt: *“Ik zie dat leerlingen zich ervan bewust moeten worden dat zij zelf de knop begrijpend lezen aan moeten zetten”*. Ze geeft hierbij aan dat dit wel focus en concentratie van de leerlingen vraagt. Tevens is het belangrijk dat leerlingen in staat zijn om hun eigen leesproces te sturen. Hetgeen waar ze zich bewust van moeten worden is: Wat doe ik eerst? Wat komt er dan? Houd ik mijn focus?

De (begrijpend) leesspecialist geeft aan dat ze de leerlingen tijdens begrijpend lezen op verschillende executieve functies ziet uitvallen. Zo noemt ze de respons-inhibitie, met als onderbouwing het ondoordacht invullen van antwoorden, zonder bewijs in de tekst te zoeken; De volgehouden aandacht, leerlingen die zich snel laten afleiden; Planning en organisatie, met als onderbouwing dat er leerlingen zijn die al moeite hebben met het maken van een start en als laatste de metacognitie, leerlingen overzien volgens haar niet welke stappen je wanneer zet.

De geïnterviewde geeft aan dat ze altijd een verbinding maakt in haar begrijpend leeslessen met de executieve functies. *“Iedere les staan er executieve functies centraal, zonder dat dat het einddoel voor de kinderen is”*. Dit doet ze door zelf het goede voorbeeld te geven en door te benoemen wat de kinderen kunnen doen. Het

is dus steeds een vaardigheid die geoefend wordt en ze probeert de kinderen zich er van bewust te maken dat ze zelf een hoop kunnen sturen. Ze ervaart hierbij ook dat leerlingen baat hebben bij goed ontwikkelde executieve functies. *“De leerlingen ervaren dat ze door doelgericht werken, doorzetten, herlezen en taakgericht werken veel meer bereiken met een tekst”.*

De interventies die de geïnterviewde inzet zijn: het goede voorbeeld geven, ook wel het modelleren, en het benoemen wat de leerlingen kunnen doen. *“Ik probeert leerlingen te laten ervaren hoe het gaat wanneer ze een vaardigheid wel en niet inzetten. Ze ervaren dan zelf het verschil”.* Ze ziet dat dit resultaten oplevert, namelijk dat leerlingen die moeite hebben met de executieve functies respons-inhibitie, volgehouden aandacht, planning en organisatie en metacognitie veel taakgerichter werken aan een tekst. *“Ze zijn meer gefocust en weten dat ze door te lezen en herlezen een heleboel uit de tekst kunnen halen. Leerlingen gaan ook aan de slag met iets langere teksten. In het begin van het schooljaar werden deze vermeden. De leerlingen zeiden op voorhand al dat ze het niet snapten en het teveel werk vonden om de hele tekst te lezen. Nu pakken ze de tekst aan”.*

Bijlage 11: Enquête

Algemeen

1. Binnen elke les, waar een tekst een onderdeel van is, is sprake van begrijpend lezen.
 - ☐ Helemaal mee eens
 - ☐ Deels mee eens
 - ☐ Deels mee oneens
 - ☐ Helemaal mee oneens

2. Ik ben tevreden over de kwaliteit van mijn begrijpend leeslessen die ik geef aan de hand van de methode 'Nieuwsbegrip'.
 - ☐ Helemaal mee eens
 - ☐ Deels mee eens
 - ☐ Deels mee oneens
 - ☐ Helemaal mee oneens

3. Ik ben tevreden over de methode 'Nieuwsbegrip'.
 - ☐ Helemaal mee eens
 - ☐ Deels mee eens
 - ☐ Deels mee oneens
 - ☐ Helemaal mee oneens

4. Leerlingen vinden de teksten van de methode 'Nieuwsbegrip' altijd interessant.
 - ☐ Helemaal mee eens
 - ☐ Deels mee eens
 - ☐ Deels mee oneens
 - ☐ Helemaal mee oneens

5. Leerlingen zijn gemotiveerd tijdens de begrijpend leeslessen van de methode 'Nieuwsbegrip'.
 - ☐ Helemaal mee eens
 - ☐ Deels mee eens
 - ☐ Deels mee oneens
 - ☐ Helemaal mee oneens

Strategieën

6. Welke leesstrategieën bij begrijpend lezen bied je aan vanuit de methode?
(meerdere antwoorden mogelijk)
 - ☐ Voorspellen
 - ☐ Ophelderen van onduidelijkheden
 - ☐ Samenvatten
 - ☐ Vragen stellen
 - ☐ Verbanden leggen

7. Welke leesstrategie is vanuit de methode 'Nieuwsbegrip' volgens jou bepalend?

- ☐ Voorspellen
- ☐ Ophelderen van onduidelijkheden
- ☐ Samenvatten
- ☐ Vragen stellen
- ☐ Verbanden leggen

8. Welke herstelstrategieën bied je aan tijdens je begrijpend leeslessen?

(meerdere antwoorden mogelijk)

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

9. Komen deze herstelstrategieën duidelijk terug in de methode 'Nieuwsbegrip'?

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Een aantal, namelijk.....

10. Welke sturingstrategieën bied je aan tijdens je begrijpend leeslessen?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Leesdoel bepalen
- ☐ Oriëntatie op de tekst
- ☐ Actualiseren van kennis en woordenschat
- ☐ Actief lezen door het toepassen van leesstrategieën
- ☐ Controleren van begrip
- ☐ Toepassen van herstelstrategieën
- ☐ Controle op het bereiken van het leesdoel

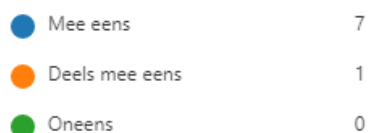
11. Komen deze sturingsstrategieën duidelijk terug in de methode 'Nieuwsbegrip'?

- ☐ Ja
- ☐ Nee
- ☐ Een aantal, namelijk.....

Bijlage 12: Uitwerking enquête

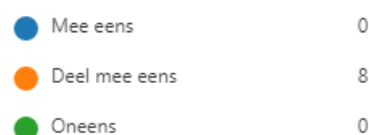
1. Binnen elke les, waar een tekst een onderdeel van is, is sprake van begrijpend lezen.

[Meer details](#)



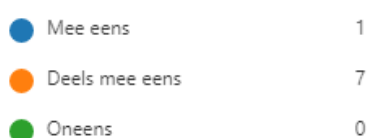
2. Ik ben tevreden over de kwaliteit van mijn begrijpend leeslessen die ik geef aan de hand van de methode 'Nieuwsbegrip'.

[Meer details](#)



3. Ik ben tevreden over de methode 'Nieuwsbegrip'.

[Meer details](#)



4. Hoe tevreden ben je over de methode 'Nieuwsbegrip' op een schaal van 1 tot 10? (1 = heel erg ontevreden / 10 = heel erg tevreden)

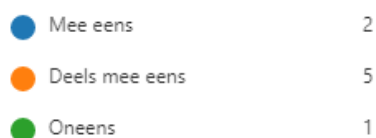
[Meer details](#)

8
Antwoorden

6.38 Gemiddelde beoordeling: 6.38

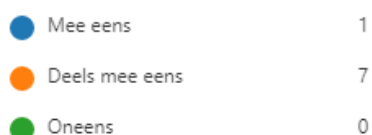
5. Leerlingen vinden de teksten van de methode 'Nieuwsbegrip' altijd interessant.

[Meer details](#)



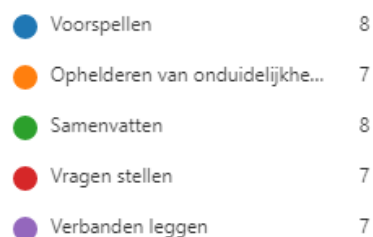
6. Leerlingen zijn gemotiveerd tijdens de begrijpend leeslessen van de methode 'Nieuwsbegrip'.

[Meer details](#)



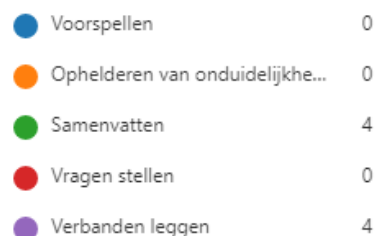
7. Welke leesstrategieën bij begrijpend lezen bied je aan vanuit de methode? (meerdere antwoorden mogelijk)

[Meer details](#)



8. Welke leesstrategie is vanuit de methode 'Nieuwsbegrip' volgens jou het meest bepalend?

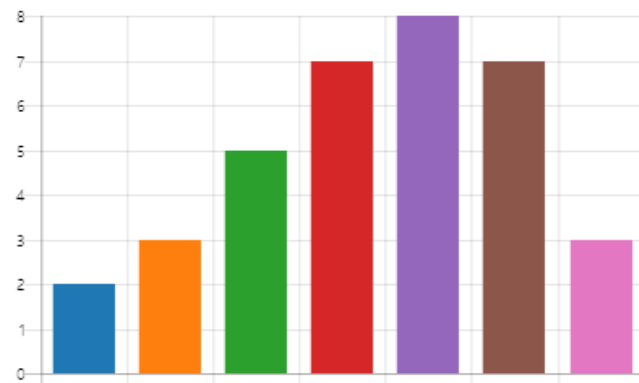
[Meer details](#)



9. Welke herstelstrategieën bied je aan tijdens je begrijpend leeslessen? (meerdere antwoorden mogelijk)

[Meer details](#)

Langzamer lezen	2
Aandachtiger lezen	3
Hardop lezen	5
Een stukje opnieuw lezen	7
Een stukje verder lezen	8
Naar de illustraties kijken	7
Hulp vragen	3



10. Komen deze herstelstrategieën duidelijk terug in de methode 'Nieuwsbegrip'? (Indien er maar een aantal duidelijk terugkomen graag bij anders aangeven welke herstelstrategieën)

[Meer details](#)

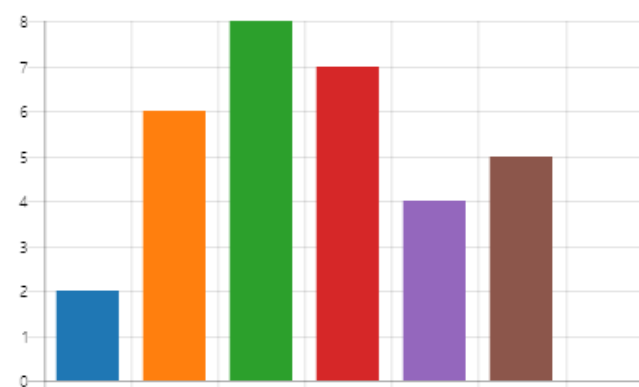
Ja	2
Nee	4
Anders	2



11. Welke sturingstrategieën bied je aan tijdens je begrijpend leeslessen? (meerdere antwoorden mogelijk)

[Meer details](#)

Leesdoel bepalen	2
Oriëntatie op de tekst	6
Actualiseren van kennis en wo...	8
Actief lezen door het toepasse...	7
Controleren van begrip	4
Toepassen van herstelstrategi...	5
Controle op het bereiken van ...	0



12. Komen deze sturingsstrategieën duidelijk terug in de methode 'Nieuwsbegrip'? (Indien er maar een aantal duidelijk terugkomen graag bij anders aangeven welke sturingsstrategieën)

[Meer details](#)

● Ja	4
● Nee	4
● Anders	0

